

E
U
D

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

3(126)/2024

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

3(126)/2024

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 Joanna Tomczyńska, 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. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, dr hab. Urszula Jeruszka, 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 Śwital – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego, dr hab. Ewa Flaszyska – Uniwersytet Warszawski, dr inż. Krzysztof Kaczorek – Politechnika Warszawska, dr Marzena Walasik – Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, dr Marian Piekarski – Politechnika Krakowska

MIĘDZYKONTYNENTOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

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

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz., łącznie 90 600 egz.

Registered in:

- CEJS 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): całonocne 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: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl; reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

ISSN 1507-6563

e-ISSN 2391-8020

© Copyright by: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2024

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Iwanowska



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: Kształcenie dorosłych oraz ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe – perspektywa europejska	7
---	---

Noty wspomnieniowe

Henryk Bednarczyk: Profesor Tadeusz Lewowicki (1942–2024).....	11
Henryk Bednarczyk: Profesor Zbigniew Kazimierz Kwieciński (1941–2024)	12

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Larysa Lukianova: Kompetencje profesjonalno-andragogiczne kadry pedagogicznej dla systemu kształcenia dorosłych.....	13
Ewa Flaszynska: Krajowy Fundusz Szkoleniowy – analiza 10 lat funkcjonowania instrumentu dofinansowującego kształcenie ustawiczne pracowników i pracodawców	25
Elena Anatolievna Zhizhko, Gali-Aleksandra Beltrán: Edukacja Ameryki Łacińskiej na przełomie XX i XXI wieku: „epistemologie Południa” a „edukacja w złożoności”.....	39

Edukacja dla innowacyjnej gospodarki

Andrzej Grabowski: Wyniki badań użyteczności rzeczywistości wirtualnej do szkoleń kadry Infrastruktury krytycznej.....	49
Jolanta Religa: Sytuacje pracy jako podstawa dla rozwoju kompetencji pracowników branży budowlanej.....	63
Michał Ślusarczyk: Innowacyjne formy budowania potencjału kompetencyjnego administracji publicznej na przykładzie projektu CaPABLE.....	77
Tomasz Kupidura, Tomasz Sułkowski: Grywalizacja w edukacji dorosłych: Narzędzia i skuteczność w procesie nauczania.....	87

Potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

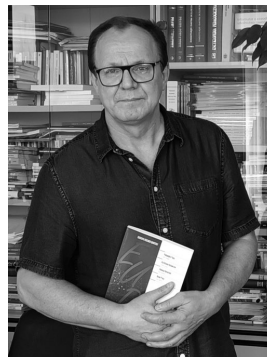
Agata M. Jopkiewicz: Kształcenie akademickie w paradygmacie SCL a grywalizacja i poważne gry dla edukacji ustawicznej.....	97
Ewa Fogelzang-Adler: „Na naukę nigdy nie jest za późno”. Edukacja dorosłych w Polsce ludowej w świetle czasopisma „Przyjaciółka” (1948–1951).....	111

Monika Kaczmarczyk: Uwarunkowania dobrostanu nauczycieli w kontekście kształcenia.....	127
Marek Banach: Edukacyjne aspekty zarządzania rozwojem dziecka z FASD w kontekście spożywania alkoholu przez kobietę w ciąży.....	147

Konferencje, recenzje, informacje

Jakub Jerzy Czarkowski „Kompendium komplementarnego kształcenia dorosłych” – Krzysztof Symela	167
Komunikat z konferencji „Skutecznie, praktycznie, nowoczesnie, czyli jak wykształcić fachowca?” – Monika Mazur Mitrowska	168
XXXIV Konferencja Szkoleniowa Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP „Samoświadomość – Potrzeby – Rozwój”, Katowice, 27–28.09.2024 – Mirosław Żurek	170
Branżowe Centra Umiejętności – Nowe technologie i innowacje w automatyce przemysłowej, konferencja Radom, 14 listopada 2024 – Mirosław Żurek	171
Konferencja: „Rola doradztwa zawodowego w edukacji formalnej i pozaformalnej w perspektywie uczenia się przez całe życie”, 24.09.2024 r. w ramach Wielkopolskiego Festiwalu Zawodów 2024 w Koninie – Przemysław Trawczyński	176

Krzysztof Franciszek Symela



Kształcenie dorosłych oraz ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe – perspektywa europejska

Kształcenie dorosłych oraz ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe (ang. *Continuous Vocational Education and Training, CVET*) odgrywają kluczową rolę w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej (UE), szczególnie w kontekście promowania uczenia się przez całe życie oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Obie formy kształcenia są istotne z punktu widzenia gospodarki opartej na wiedzy oraz reagowania na szybkie zmiany technologiczne i społeczno-gospodarcze.

Kształcenie dorosłych to wszelkie formy edukacji podejmowane przez osoby dorosłe po zakończeniu formalnej edukacji zarówno w celach zawodowych, jak i osobistych. W kontekście europejskim kształcenie dorosłych obejmuje szeroki zakres działań edukacyjnych, które mają na celu rozwój umiejętności, zdobywanie wiedzy, a także poprawę integracji społecznej i aktywności obywatelskiej. Jednym z filarów edukacyjnej polityki UE jest wspieranie „lifelong learning”, czyli koncepcji, zgodnie z którą kształcenie nie ogranicza się do młodości, ale jest procesem trwającym przez całe życie. Polityki unijne wspierające kształcenie dorosłych obejmują m.in.:

Europejski program na rzecz kształcenia dorosłych (*European Agenda for Adult Learning*), który dąży do poprawy dostępności i jakości kształcenia dorosłych we wszystkich państwach członkowskich.

Europejski Fundusz Społeczny (EFS), który wspiera programy podnoszenia kwalifikacji dorosłych, zwłaszcza osób bezrobotnych i zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe (CVET) to element kształcenia zawodowego, który obejmuje edukację i szkolenia podejmowane przez osoby już zatrudnione, w celu doskonalenia swoich umiejętności, zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych oraz dostosowania się do zmieniających się warunków na rynku pracy. W Europie CVET odgrywa kluczową rolę w rozwoju kapitału ludzkiego oraz w podnoszeniu konkurencyjności gospodarek. Pomaga pracownikom w dostosowaniu się do szybkich zmian technologicznych i organizacyjnych, które charakteryzują współczesny rynek pracy, szczególnie w kontekście Przemysłu 4.0, digitalizacji, automatyzacji i sztucznej inteligencji. Dla wielu pracowników CVET jest sposobem na podnoszenie kwalifikacji zawodowych lub całkowite przekwalifikowanie się w obliczu zmieniających się wymagań na rynku pracy. Ważną cechą CVET jest współpraca z sektorem prywatnym i pracodawcami, którzy często odgrywają kluczową rolę w dostarczaniu szkoleń dostosowanych do specyficznych potrzeb przemysłu. Inicjatywy i narzędzia unijne wspierające CVET to m.in.:

Europass – narzędzie do dokumentowania kwalifikacji, co ułatwia poruszanie się po europejskim rynku pracy.

Erasmus+ – program, który oferuje możliwość kształcenia i szkoleń zawodowych w innych krajach Unii Europejskiej, wspierając rozwój międzynarodowy umiejętności.

Europejski Fundusz Społeczny – zapewnia wsparcie finansowe dla programów szkoleń zawodowych, szczególnie dla osób dorosłych o niższych kwalifikacjach.

W kontekście europejskim zarówno kształcenie dorosłych, jak i ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe stanowią podstawowy element strategii rozwoju zasobów ludzkich, wzmacniania rynku pracy oraz zwiększania poziomu innowacyjności. Są to również wiodące zagadnienia w trzecim tomie *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*. Z tego obszaru polecam artykuły L. Lukianovej „Kompetencje profesjonalno-andragogiczne kadry pedagogicznej dla systemu kształcenia dorosłych”, E. Flaszyńskiej „Krajowy Fundusz Szkoleniowy – analiza 10 lat funkcjonowania instrumentu dofinansowującego kształcenie ustawiczne pracowników i pracodawców” oraz J. Religi „Sytuacje pracy jako podstawa dla rozwoju kompetencji pracowników branży budowlanej”.

W dziale „Edukacja dla Innowacyjnej Gospodarki” polecam artykuł A. Grabowskiego „Wyniki badań użyteczności rzeczywistości wirtualnej do szkoleń kadry Infrastruktury Krytycznej”, w którym przeprowadzono badania przydatności opracowanych symulacji szkoleniowych VR z udziałem pracowników infrastruktury krytycznej. Natomiast A.M. Jopkiewicz w artykule „Kształcenie akademickie w paradygmacie SLC, a grywalizacja i poważne gry dla edukacji ustawicznej” przedstawiła interesujące analizy teoretyczne dotyczące zastosowania technik grywalizacji w procesie

kształcenia akademickiego. Wskazała również na szereg problemów i wyzwań, z którymi mierzą się nauczyciele akademicy i studenci.

W rozdziale „Konferencje, Recenzje, Informacje” uwagę czytelników kierujemy na zapowiedź wydarzeń konferencyjnych, które odbędą się w Warszawie – *Mikropoświadczenia dla wszystkich – strategia rozwoju* oraz w Radomiu „Branżowe Centra Umiejętności – Nowe technologie i innowacje w automatyce przemysłowej”. W tym dziale rekomendujemy nową publikacji autorstwa Jakuba Jerzego Czarkowskiego pt. „Kompedium komplementarnego kształcenia dorosłych”.

W sierpniu br. pożegnaliśmy dwóch wybitnych Profesorów: Tadeusza Lewowickiego i Zbigniewa Kwiecińskiego. Zachęcam do zapoznania się z Notami wspomnieniowymi.

Adult education and CVET – European perspective

Adult education and continuing vocational education and training (CVET) play a key role in the education policy of the European Union, particularly in the context of promoting lifelong learning and improving professional qualifications. Both forms of education are important for a knowledge-based economy and for responding to rapid technological and socio-economic change.

Adult education embraces various forms of education undertaken for professional or personal purposes once formal education is completed. In the European context, adult learning encompasses a wide range of learning activities aimed at developing skills, acquiring knowledge, and promoting social inclusion and active citizenship.

Continuing vocational education and training (CVET) is a component of vocational training that includes education and training undertaken by people already in employment to improve their skills, acquire new professional qualifications and adapt to changing labour market conditions. In Europe, CVET develops human capital and makes economies competitive. CVET provides an opportunity for employees to adapt to the rapid technological and organisational changes that characterise today's labour market, particularly in the context of Industry 4.0, digitalisation, automation and artificial intelligence.

In the European context, both adult education and CVET are essential to develop human resources, strengthen labour markets and increase levels of innovation. The current issue of the 'Journal of Continuing Education' presents articles concerned with lifelong learning and improvement of professional qualifications, namely, the articles by L. Lukianova 'Professional andragogical competences of pedagogical staff for the adult education system', E. Flaszyńska 'National Training Fund – analysis of 10 years of functioning of the instrument subsidising continuing education of employees and employers' and J. Religa 'Work situations as a basis for the development of competences of employees in the construction industry'.

In the section 'Education for an Innovative Economy', I recommend the article by A. Grabowski 'Results of a study on the usability of virtual reality for the training of Critical Infrastructure personnel'. On the other hand, A.M. Jopkiewicz, in her article 'Academic education in the SLC paradigm, and gamification and serious games for lifelong education', presented an intervening theoretical analysis of the application of gamification techniques in the academic education process.

Noty wspomnieniowe

Profesor Tadeusz Lewowicki (1942-2024)

Z głębokim żalem żegnamy wybitnego pedagoga i uczonego, wielce zasłużonego w rozwoju nauk pedagogicznych, profesora, doktora habilitowanego, multi doktora honoris causa Tadeusza Lewowickiego, Honorowego Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Zawodowo związany głównie z Uniwersytetem Warszawskim, Instytutem Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Instytutem Badań Pedagogicznych i Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP wniósł ogromny wkład naukowy i osobisty jako zarządzający w ich rozwój, a także rozwijając współpracę naukową z całym środowiskiem polskiej, ukraińskiej i światowej pedagogiki. Pozostawił ponad 720 publikacji, w tym liczne artykuły naukowe, autorskie, monografie oraz 139 redagowanych prac zbiorowych i liczne ekspertyzy, raporty. Szczególna rola przypada Profesorowi w rozwoju kadr naukowych pedagogiki: promotor 25 prac doktorskich, recenzent w wielu przewodach: 80 doktorskich, ponad 100 habilitacyjnych i ponad 60 przewodach awansowych o nadanie tytułu naukowego profesora, a także wieloletnia praca w Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych oraz praca u podstaw, organizując wiele Letnich Szkół Młodych Pedagogów czy jako współorganizator ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego



Miałem szczęście i zaszczyt współpracować z Profesorem Tadeuszem Lewowickim przez trzydzieści pięć lat w zakresie rozwoju Ośrodka Pedagogiki Pracy Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w formie; projektów badawczych, rozwoju naukowego pracowników, wspólnych wydawnictw naukowych i czasopism Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Ruch Pedagogiczny, Studia Pedagogiczne. Gościliśmy dwukrotnie, w 1999 i 2007 roku, konferencje naukowe Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN pod przewodnictwem Profesora. Wspominam intensywną pracę w Radzie Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych pod przewodnictwem Profesora głównie jako instytucji otwartej na przygotowanie i przewody doktorskie nauczycieli praktyków z całego kraju. Szczególnym moim doświadczeniem była ponad dwudziestoletnia współpraca z Twórcą, jak mawiał: szkoły powołanej przez nauczycieli i dla nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP; uruchomienie popularnego później kierunku studiów pedagogika pracy, lata pełne innowacji, konferencji naukowych, praca nad osiągnięciem akademickiej jakości kształcenia. Dziękuję.

Odszedł Mistrz i Mentor, Wielki Uczony, przyjazny ludziom, skromny CZŁOWIEK o wielkich zasługach dla pedagogiki, środowiska naukowego pedagogiki i edukacji.

Cześć Jego Pamięci

dr hab. Henryk Bednarczyk

Profesor Zbigniew Kazimierz Kwieciński (1941- 2024)



Odszedł wybitny polski pedagog i socjolog wychowania, profesor nauk humanistycznych, multi doktor honoris causa, członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk, wieloletni przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, zasłużony w rozwoju pedagogiki i edukacji.

Ukończył studia, następnie uzyskał stopnie naukowe doktora oraz doktora habilitowanego i tytuł profesora w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie utworzył Zakład Socjologii, a następnie kierował Pracownią Studiów Kulturowych. Od 1991 do 1999 roku w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu pełnił funkcje dyrektora Instytutu Pedagogiki oraz dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych. Następnie kierował Katedrą Socjologii Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Od 2006 roku pracował w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Profesor był założycielem i wieloletnim prezesem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego rozumianego przez profesora jako wspólnota uczonych o wielkich zadaniach społecznych i naukowych w okresie zmian i rekonstrukcji, których głównym forum były Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne, w tym przygotowywany przy udziale Profesora XII Zjazd w 2025 roku.

Podstawowe nurty badań Profesora stanowiły: socjologia edukacji i wychowania, pedagogika społeczna i pedagogika krytyczna oraz polityka oświatowa. Badał awangardowe nurty współczesnej pedagogiki, socjopatologie edukacji i funkcjonowanie szkoły wiejskiej. Ukazywał mechanizmy, narzędzia i praktyki nierówności ze wskazaniem edukacyjnych możliwości ich przezwyciężenia. Wniósł ogromny wkład naukowy i osobisty w rozwój wielu uniwersytetów i rozwój współpracy naukowej całego środowiska polskiej pedagogiki. Był autorem ponad 20 książek, ponad 350 naukowych artykułów oraz pierwszym redaktorem a później z profesorem Bogusławem Śliwerskim monumentalnej monografii Pedagogika. Był założycielem i redaktorem naczelnym czasopism naukowych: Forum Oświatowe, Socjologia Wychowania oraz serii Nieobecne dyskursy. Szczególna rola przypada Profesorowi w rozwoju kadr naukowych pedagogiki: promotor 26 prac doktorskich, recenzent w wielu przewodach: 55 doktorskich, ponad 100 habilitacyjnych i przewodów awansowych o nadanie tytułu naukowego profesora dla Rad Wydziałów, a także Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych, której przez wiele lat był członkiem.

Profesor Zbigniew Kwieciński wspierał rozwój pedagogiki pracy, uczestnicząc w konferencjach pedagogiki pracy w Ciechocinku i Radomiu. Dziękuję.

Żegnamy Wielkiego Uczonego, członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk, Profesora o wielkich zasługach dla polskiej pedagogiki i edukacji.

Cześć Jego Pamięci

dr hab. Henryk Bednarczyk

Larysa Lukianova

DOI: 10.34866/kz62-0w55

<https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

Professional andragogical competence of teaching staff for the adult education system

Kompetencje profesjonalno-andragogiczne kadry pedagogicznej dla systemu kształcenia dorosłych

Słowa kluczowe: andragog, kompetencje andragogiczne, edukacja dorosłych, kadra pedagogiczna.

Streszczenie. Analizie poddano istotę kompetencji andragogicznych kadry pedagogicznej dla systemu edukacji dorosłych. Uzasadnia się trafność badanego problemu, celowość jego badania w kontekście specyfiki pracy z dorosłym odbiorcą, specyfiki potrzeb edukacyjnych, zainteresowań i doświadczeń osoby dorosłej.

Istota kompetencji kluczowych analizowana jest z punktu widzenia kontekstu andragogicznego. Opisano trzy komponenty Modelu Kompetencji Kluczowych Kadry Pedagogicznej do Pracy z Dorosłymi: sfera działania (opisuje 13 sfer działania); kontekst działania (określa kontekst działania); kompetencje niezbędne do prowadzenia działalności (12 kompetencji podzielonych na dwie grupy). Zaprezentowano autorską wizję struktury kompetencji zawodowych andragogicznych: specjalne (ogólne) kompetencje zawodowe andragogiczne jako składnik kompetencji zawodowych specjalistów pracujących z dorosłymi oraz specyficzne kompetencje zawodowe andragogiczne jako wiodący składnik kompetencji zawodowych nauczyciela andragoga.

Key words: andragogue, andragogical competence, adult education, teaching staff.

Abstract. The essence of andragogical competence of teaching staff for the adult education system is analyzed. The relevance of the studied problem as well as the appropriateness of its examination in the context of the specific characteristics of working with an adult audience and the unique educational needs, interests and experiences of adults, are substantiated.

The essence of key competencies from the andragogical perspective is analyzed. Three components of the Model of Key Competencies for teaching staff working with adults are described, i.e.: the field of activity (describes 13 areas of activity); the context of activity (specifies the context of the activity) and the competencies necessary for performing the activity (12 competencies grouped into two categories). The author's vision of the structure of professional andragogical competence is presented: special (common) professional andragogical competence as a component of the professional competence of specialists working with

adults, and specific professional andragogical competence as the leading component of the professional competence of an andragogue educator.

Introduction

It becomes evident that lifelong learning is undergoing qualitative changes with a significant increase in the number of participants in the educational process: the enrichment of value orientations, greater diversity in the age characteristics of adult learners and heightened demands on the organizational and methodological components of adult education. The above factors determine a significant expansion in the range of professional roles and functions of the andragogue specialist, driven by civilizational challenges that necessitate the active development of adult education as a system, i.e., a social institution that facilitates society's adaptation to modern living conditions.

Preliminary analysis has shown that educating adults is much more complex than educating children and youth. This process requires the teaching staff not only to have a high level of professional-subject competence but also to possess specific design skills, as well as the ability to organize and implement educational interaction with adult learners, based on the principles of the andragogical model. For instance, Polish researchers note in job descriptions that an andragogue is engaged in multifaceted educational activities with adults (informing, instructing, advising, counseling, enlightening, etc.) aimed at helping them to understand their life situation, and at summarizing and explaining possible life goals and competencies (Informacja o zawodzie – Andragog 235101, 2018).

Researchers (M. Knowles, M. Marchuk, Ya. Tomilo, N. Bidiuk, O. Zhyzhko, I. Lytovchenko, O. Ohienko, O. Samoilenko, L. Tymchuk, and others) emphasize that the need to consider the specificities of working with an adult audience, as well as the unique educational needs, interests and experiences of adults, requires specially developed professional andragogical competence among teaching staff working with adults. It should also be noted that the growing relevance of this issue is determined by the increasing demands of both science and practice, as well as the public-social significance of lifelong learning. At the same time, the problem of developing the andragogical competence of teaching staff in adult education should be considered in the context of the professionalization of both adult education as a whole and the professionalization of teaching and scientific-pedagogical staff (Anishchenko, Banit & Kaliuzhna, 2021, 65).

The Essential Aspect of Andragogical Competence of Adult Education Specialists

Without delving deeply into the essence of the concept of "competence", it is accepted that competence characterizes the extent to which a specialist is engaged in active work, demonstrating the ability to solve specific problems effectively by mobilizing knowledge, skills, experience, behavioral attitudes and values. It is an integral personal characteristic that reflects a person's readiness and ability to perform professional fun-

ctions in accordance with accepted norms and standards. Within the framework of the professional stratification of society, professional competence is viewed as a professional vocation and duty, formed in the unity of lifestyle, profession and education.

The leading category, in our opinion, is the "ability to act", which is the skill of applying knowledge in practical activities. Competence is a key, "nodal" concept because it combines intellectual and skill-based components and is oriented toward the outcomes.

Researchers typically operate with the concepts of "competence" and "groups of competencies". Thus, it seems appropriate to introduce the concept of "key competencies", which reflect generalized indicators of certain components and highlight their multifunctionality, cross-disciplinary nature, and interdisciplinarity.

The concept of key competencies is used to distinguish the competencies necessary for the successful activity of a specialist in a rapidly changing modern environment (OECD, 2002, pp. 7–8). At the same time, key competencies are dynamic and depend on the priorities of society and the tasks imposed on education. We will briefly focus on the category of key competencies to determine the content of the professional-andragogical competence of an andragogue specialist.

According to the decision of the Department of Education, Culture, and Sports of the Council of Europe, the structure of key competencies should include competencies in certain areas of activity, i.e.: cognitive (based on the acquisition of knowledge from various information sources); civic-social (fulfilling the role of a citizen, voter, consumer); social-labor (ability to analyze the labor market, assess one's own professional capabilities, navigate the norms of work ethics and self-organization skills); domestic (aspects of personal health, family life, etc.); cultural-leisure (choices in how to use free time and for personal enrichment).

Summarizing the essence of the concept of competence and the approaches to understanding the content of key competencies groups prompts their interpretation from the andragogical context and allows for the following conclusions.

Firstly, the competence of an andragogue specialist is an integral quality of the individual, which is the key to successful interaction in the field of educational activities with different categories of adults. Its characteristic features are:

1. Readiness and desire to realize one's potential for professional activity (motivational aspect);
2. Proven ability to apply knowledge, skills and experience in practice for successful and creative professional activity (cognitive and behavioral aspects);
3. Awareness of social significance and personal responsibility for the results of one's activities, along with the desire for continuous improvement (value-meaning aspect).

Secondly, all key competencies of an andragogue share common characteristics:

- multifunctionality (necessary for achieving important goals and solving complex tasks in various situations);

- interdisciplinarity (applied in different situations including domestic, professional, political and civic spheres);
- multidimensionality (encompassing various processes and intellectual abilities: analytical, critical, communicative, "know-how" and common sense);
- intellectual significance (abstract thinking, self-reflection, defining personal position, self-assessment).

The main distinction is that all of these competencies enable the andragogue-specialist to perform different types of actions – autonomous and reflective; use various learning tools interactively; successfully integrate and function within the different socially heterogeneous groups.

Model of Key Competencies for Teaching Staff Working with Adults

In the final report "Key Competencies for Adult Learning Professionals" (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010), it is emphasized that staff who teach adults plays a key role in the implementation of lifelong learning. It is these professionals who work with adults to help them develop their knowledge, skills and competencies, making their work one of the most vital activities for enhancing the quality of learning at all levels.

The abovementioned report presents a Model of Key Competencies for Teaching Staff Working with Adults, which consists of three elements (components):

- I. Field of Activity (describes 13 areas of activity)
- II. Context of Activity (specifies the context of the activity)
- III. Competencies Necessary for Performing the Activity (12 competencies grouped into two categories).

The structure of the model is visualized in Figure 1.

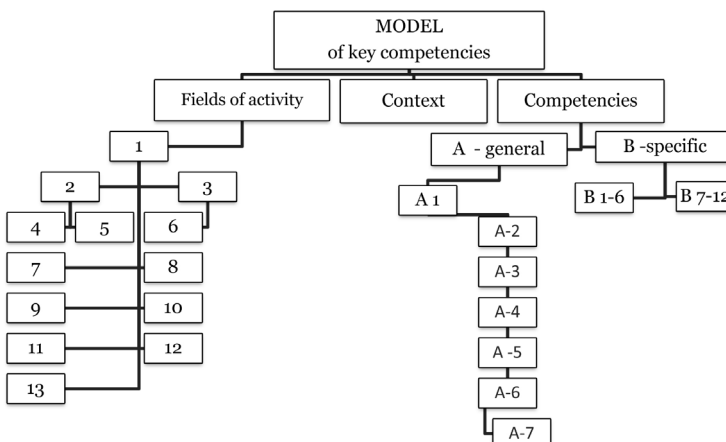


Fig. 1. The structure of the model of key competencies of pedagogical staff for work with adults

We will describe each of them in more detail.

I. Field of activity

A total of 13 fields of activity were identified. It is emphasized that not all activities can be carried out by one professional, but can be divided among the groups of professionals (for example, managers, teachers or support staff, etc.):

1. Assessment of training needs
2. Preparation of courses
3. Facilitation of learning
4. Monitoring and evaluation
5. Consulting and guidance
6. Program development
7. Financial management
8. Personnel management
9. General management
10. Marketing and PR
11. Administrative support
12. ICT support
13. General activity

II. Context of activity

Describes the context of the activity, which directly depends on variables such as: the target groups, the composition of the team, the content of the educational programs provided by the provider, the exact mission of the educational institution, etc. The context can be determined by answering four clusters of questions:

- 1) Teaching/learning: Who is learning? Who teaches?
- 2) Software/program development: Who developed the program?
- 3) Institutional organization/management: What is the structure of the educational institution? What are the requirements for admission, for personnel?
- 4) Leadership/continuous professional development: What is the mission of the institute? Is there any professional development policy?

In addition, the level of responsibility associated with working in this context is assessed.

III. Competencies for activity

Describes the set of key competencies required to perform professional activities in a specific context.

This element has two clusters of competences: A and B.

A – the cluster of general competencies, covers seven competencies;

B – is a cluster of specific competencies, has two subgroups (B1-B6) and (B7-B12).

Let's reveal them:

A. *General competencies*: relevant for the implementation of all types of activities in the field of adult education. Any professional who works with adults should master them, regardless of whether they carry out educational, managerial, advisory or administrative activities.

The cluster includes seven competencies:

A1 Personal: autonomy, the ability to learn independently throughout life

A2 Interpersonal: communication skills, using Internet resources, being able to work in a team

A3 Professional: responsibility for the further development of the education of adult listeners

A4 Knowledge: expert in using own subject knowledge and available educational resources

A5 Didactic: the ability to choose and use different teaching methods, styles and methods in working with adults

A6 Motivational: the motivation of adult learning, teaching and revealing the capabilities of adult listeners

A7 Group dynamics: the ability to work in homogeneous and diversified groups of listeners.

B. *Specific competencies*. The cluster includes twelve competencies divided into two subgroups. They are not required by all professionals working in the adult learning sector, but are instead required by those responsible for a specific area of activity (e.g. learning facilitation, institute management, etc.). A distinction is made between specific competencies (upper half, B1-B6) directly related to the educational process (teaching, counseling) and special competencies (lower half, B7-B12), indirectly related to or supporting the educational process (management and administrative support).

B1 Competence in assessing the previous experience, educational needs, requirements, motivation and wishes of adult learners.

B2 Competence in planning adult education.

B3 Competence in facilitating the educational process of adults.

B4 Competence of continuous monitoring and evaluation of the educational process of adults in order to improve it on a permanent basis.

B5 Competence in counseling on issues of career, life, further development and, if necessary, providing professional assistance.

B6 Competence in planning and development of educational programs

B7 Competence in managing financial resources and assessing the social and economic benefits of provision.

B8 Competence in human resource management in adult education institutions

B9 Competence in managing and administering adult education institutions in general and managing the quality of provision.

B10 Competence in marketing and public relations.

B11 Competence in working with administrative issues involving adult listeners and andragogues.

B12 Competence in facilitating environments that are based on information and communication technologies and supporting andragogues and adult listeners in using these environments.

The European Commission during the period of 2007-2009 commissioned a study to clarify the content of professional activities of professionals working in adult education (ALPINE). The study was carried out by an international research group under the leadership of the research group Research voor Beleid. Information was collected in 32 European countries (Partner in the Interim Evaluation, 2007–2009). As a result of the generalizations of the obtained information it was concluded that the personnel working with adults perform a wide range of tasks, especially teachers. It was important that the teaching staff participate in almost every aspect of the educational organization's activities.

In addition, the analysis of European practice has shown that many countries do not have a clear idea of the competences necessary to perform professional tasks in adult education due to the diversity and wide range of activities of employees. Thus, in some European countries, competency profiles and standards for staff in the field of adult education have been developed and implemented (Bechtel, 2008), although the scope of their application differs significantly at the institutional and regional levels. The conducted analysis of research (Billington, 2000; Benavot, 2002, Brookfield, 2006, etc.) shows that specialists who teach adults perform types of activities, the palette of which is quite diverse.

In general, six leading areas of activity were identified in this broad spectrum, in particular:

- 1) teaching,
- 2) management,
- 3) counseling and recommendations,
- 4) program planning,
- 5) support,
- 6) the use of mass media, which is important for the professional development of adults.

However, an interesting pattern is observed, in particular, these leading areas of activity do not always coincide with the roles and positions of personnel working in the adult education system. As the researchers point out, the organization of educational activities is still leading, but other types of activities are gaining more and more importance. In particular, the role of consulting, coaching, supervision, as well as activities in the field of financial management, project development and evaluation is being strengthened.

The problem of competence of specialists working in the field of adult education has always been in the field of view of foreign scientists.

Thus, according to German researchers (Kade, Nittel, Seitter, Krüger, & Rauschenbach, 2007), in order to achieve recognition and the ability to remain competitive, it is necessary to possess a set of competencies that form the basis of professional action, these are professional, social and methodological competencies.

Pedagogical staff working with adults must acquire a set of the following competencies:

1. Pedagogical-social: thorough general knowledge and understanding of processes in society and education policy.
2. Didactic: the ability to professionally planning, conducting and evaluating lessons.
3. Managerial (management): entrepreneurship, strategic thinking and actions that correspond to the philosophy of the enterprise and the everyday life of the institution.
4. Consulting: consulting employees, in particular in the professional and educational sphere.
5. Social: all types of communication and social interaction.
6. Personal: sensitivity, endurance, ability to be inspired, as well as professional closeness and distance to topics and personalities. It is also about a valuable attitude to interaction, communication with other people on the basis of empathy, awareness by andragogues that the practice of adult education is formed against the background of different ideas about the humanity and diversity of education, which determines the generalization of ideas about adult education, the ethical principles of its functioning (Curriculum globALE , 2015).

A somewhat different approach to defining the key competencies of an andragogue specialist can be found in the American researcher D. Pratt (Pratt, 1993). In his opinion, the leading skills are: establishing business relationships with adult students; to be aware of responsibility for the learning process; monitor training effectiveness and determine further goals; assign roles during the learning process and monitor learning.

J. Bolkan (Bolkan, 2009) considers monitoring the educational process, determining the development trajectory, assigning roles in the educational process, establishing business relationships and perceived responsibility for the educational process to be among the key competencies of an andragogue specialist (p. 131).

Focusing attention on the effective educational management of adults, the researchers prove the need to create a favorable environment, provide feedback, encourage participation in joint activities, the perfect mastery of which characterizes a successful teacher for adults, while the very content of education remains overlooked. In addition, andragogical competence is based on knowledge about the laws and peculiarities of human development, is a component of professional competence and, together with its other components (practical-special, social, psychological, communicative, informational, valeological), forms the definition of professional competence as an integral characteristic of business and personal qualities

of a specialist, reflects not only the level of knowledge, skills and experience sufficient to achieve the goals of professional activity, but also the social and moral position of the personality of the pedagogue-andragogue.

A generalized idea of the fullness of andragogical competence can be found in works of I. Esmaa (Eesmaa, 2010), who singles out three groups of competencies: general, subject, field competencies.

According to the results of his own research, O. Samoilenko (2018) emphasizes that the formation of the professional competence of a specialist in the field of adult education involves the formation of his methodical, special (andragogical), social-psychological, differential-psychological, reflective and individual-personal competencies.

In general, supporting the point of view of O. Samoilenko, we offer our vision of the essence of professional andragogical competence. The study, analysis and generalization of research materials made it possible to create the structure of professional andragogical competence presented in Fig. 2. At the same time, we should clarify that in the process of further analysis, we will distinguish two types of professional andragogical competencies:

- 1) *special (general) professional andragogical competence* as a component of the professional competence of specialists who work with adults, the formation of which is important for the implementation of all types of activities in the field of adult education, regardless of the direction of activity (educational, managerial, advisory, administrative);
- 2) *specific professional andragogical competence* as a leading component of the professional competence of the teaching staff who carry out the educational process in the system of adult education (both formal and informal subsystems).

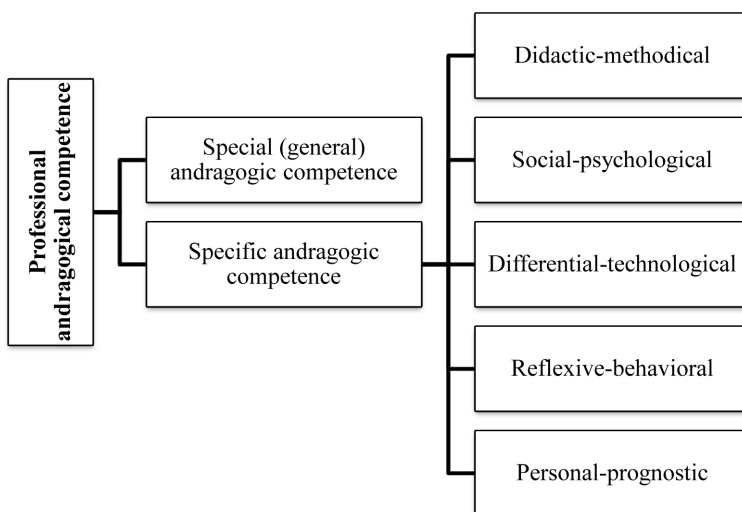


Fig. 2. The structure of professional andragogical competence

In general, professional andragogical competence is a dynamic phenomenon, since changes in its content are related to social reality and depend on the development of the actual educational and other needs of different categories of adults. Its phenomenology is based on a complex interdependent organization of interconnected components. The formation of professional andragogical competence takes place in the process of professional education and later in professional activity; it is organically included in all groups of key competencies and is adjusted under the influence of the educational needs of different categories of adults (Fig. 3).

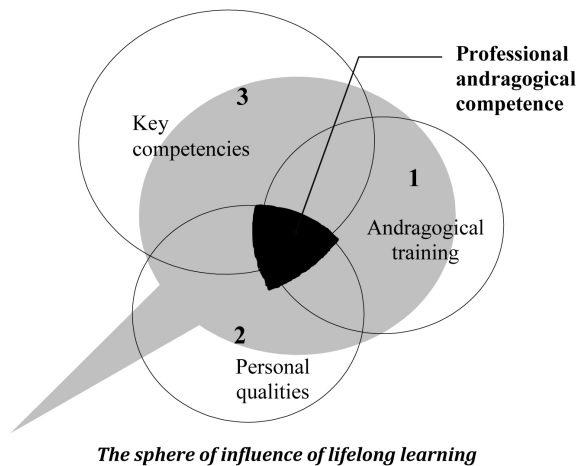


Fig. 3. The phenomenon of professional andragogical competence

Conclusions

Education and training, as well as support, accompaniment, promotion of professional and personal development of various categories of the adult population are the main spheres of activities of an andragogue. The above-mentioned requires an andragogue specialist to have a set of competencies, information excellence and psychological culture. In addition, he must possess mechanisms for searching and evaluating the necessary information resources; educated, flexible, able to think critically, act unconventionally and choose prognostic solutions. He or she should be dialogic and ready to create direct and feedback in the system of development of subject-subject relations, pluralistic in essence, initiative during the search for alternative solutions. Andragogues should have the ability to organically incorporate new knowledge into the already formed system of knowledge. An important professional trait of his or her is the ability for continuous self-development and the ability to stimulate the educational initiative of adult students. The level of formation of his or her professional andragogical competence largely ensures the effectiveness of the educational process in institutions of formal and informal education of adults.

References

1. Authors (2nd Edition): Avramovska, M., Czerwinski, T., Lattke S. [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe, 43.
2. Bechtel, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. In E.Nuissl, & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 63–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.
3. Benavot, A. (2002). Curricular content and (desirable) societal outcomes: perspectives and questions from comparative educational research. *Prospects* (Dordrecht, Netherlands), vol. 32, n° 1.
4. Billington, D. D. (2000). Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. In *The Adult Learner in Higher Education and the Workplace* (pp. 1–3). Seattle, WA: New Horizons for Learning.
5. Bolkan, J.V. (2009). Avoid the Plague. In J. Roland (Ed.), *The best of Learning and Leading with technology* (Vol. 31–35, pp. 59–61). Washington, USA: ISTE.
6. Brookfield, S.D. (2006). *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
7. Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer*, Netherlands.
8. Curriculum globALE. (2015). Global curriculum for Adult Learning & Education.
9. Eesmaa, I. (2010). The adult educator's different roles. In *The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be* (pp. 13–22). Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.
10. Informacja o zawodzie – Andragog 235101. (2018). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
11. Kade, J., Nittel, D., Seitter, W., Krüger, H., Rauschenbach, H. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung. Weiterbildung. 2. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.
12. OECD. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* (Strategy Paper). Paris: OECD.
13. Partner in the Interim Evaluation of the EC's Lifelong Learning Programme, (2007–2009). URL: <http://pascalobservatory.org/weblink/research-voor-beleid-netherlands>.
14. Pratt, D.D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S.B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 15–23). San Francisco: Jossey-Bass.
15. Аніщенко, О., Баніт, О., & Калюжна, Т. (2021). Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 20(2), (pp. 63–72) [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021), 63–72.
16. Самойленко, О.А. (2018). Професійна компетентність андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 31, 20–24.

prof. Larysa Lukianova

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Krajowy Fundusz Szkoleniowy – analiza 10 lat funkcjonowania instrumentu dofinansowującego kształcenie ustawiczne pracowników i pracodawców

National Training Fund – analysis of 10 years of operation of the instrument subsidising lifelong learning for employees and employers

Key words: continuing education, National Training Fund, employee, employer, labour market, trainings.

Abstract: The National Training Fund (KFS) was established in 2014 as a separate part of the Labor Fund. Its essence is to support continuing education of employers and employees undertaken on the initiative or with the consent of the employer. The article analyses the functioning of this instrument on the basis of surveys conducted among voivodeship and district labour offices in 2024, i.e. the institutions distributing its funds. The analysis is complemented by legislative conditions and administrative data from public employment service reports. The article attempts to assess whether the directions and assumptions of activities financed from the KFS have been properly designed and whether they bring measurable results for the labour market.

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, Krajowy Fundusz Szkoleniowy, pracownik, pracodawca, rynek pracy, szkolenia.

Abstrakt: Krajowy Fundusz Szkoleniowy (KFS) został utworzony w 2014 r. jako wydzielona część Funduszu Pracy. Jego istotą jest wsparcie kształcenia ustawicznego pracodawców i pracowników podejmowanego z inicjatywy lub za zgodą pracodawcy. W artykule dokonano analizy funkcjonowania tego instrumentu na podstawie badań przeprowadzonych wśród wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy w 2024 r., a więc instytucji dystrybuujących jego środki. Analizę uzupełniają uwarunkowania legislacyjne oraz dane administracyjne pochodzące ze sprawozdań publicznych służb zatrudnienia. W artykule podjęto próbę oceny, czy kierunki i założenia działań finansowanych z KFS zostały prawidłowo zaprojektowane oraz czy przynoszą wymierne rezultaty dla rynku pracy.

Wprowadzenie

Krajowy Fundusz Szkoleniowy (KFS) jako instrument rynku pracy został wprowadzony w 2014 roku nowelizacją ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 18.1265 z późn. zm.). Jego geneza miała źródło w wyjątkowo

niskim wskaźniku uczestnictwa dorosłych w Polsce w kształceniu ustawicznym¹. Osoby dorosłe w wieku 25–64 lat, uczestniczące w kształceniu i szkoleniu, stanowiły w 2012 r. zaledwie 4,5%, a w 2013 r. 4,3%. W roku zmiany przepisów udział dorosłych w kształceniu ustawicznym spadł do 4% (BAEL, GUS). Polska była wówczas jednym z nielicznych krajów Unii Europejskiej, który nie miał systemowego rozwiązania w zakresie finansowania kształcenia ustawicznego. Istniały co prawda zakładowe fundusze szkoleniowe, działające na podstawie przepisów Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2024 poz. 475)², ale korzystała z nich nieliczna grupa pracodawców i pracowników (4,2% w skali kraju) (IPiSS, 2007). Na problem niskiego uczestnictwa w kształceniu ustawicznym zwracała również uwagę Komisja Europejska (KE). Zaproponowana przez KE Strategia „Europa 2020” kładła nacisk na m.in. rozwijanie kwalifikacji przez całe życie, co miało wpływać na podniesienie współczynnika aktywności zawodowej i lepsze dopasowanie popytu i podaży na rynku pracy.

Utworzenie Krajowego Funduszu Szkoleniowego miało więc zachęcić pracowników do podnoszenia kwalifikacji oraz tym samym zapobiegać wzrostowi bezrobocia. Od początku planowano, że KFS będzie finansowany z Funduszu Pracy³. Wspomniana nowelizacja ww. ustawy weszła w życie 27 maja 2014 r. Zakładała m.in. zwiększenie efektywności zatrudnieniowej podejmowanych działań aktywizacyjnych angażujących znaczne ilości środków publicznych. Wyodrębniono część środków Funduszu Pracy celem podnoszenia jakości aktywnych zasobów pracy, a stworzony nowy instrument – KFS – początkowo (w latach 2014–2015) ukierunkowano na wsparcie pracowników w wieku 45 lat i więcej w dostosowaniu ich kwalifikacji i kompetencji do zmian społeczno-gospodarczych. W kolejnych latach KFS został rozszerzony na pozostałe grupy wiekowe.

KFS od początku miały obsługiwać urzędy pracy. Czynnikiem wpływającym na wybranie urzędów pracy do obsługi nowego instrumentu była ich szeroka dostępność – system urzędów pracy to 340 placówek lokalnych (powiatowych) urzędów oraz systematycznie unowocześniany serwis usług elektronicznych pozwalający na zdalną komunikację z urzędem pracy i wnioskowanie o jego wsparcie, możliwość uzyskania dofinansowania, bezpłatność usług oraz kadra gotowa do obsługi. Wojewódzkie urzędy pracy (16) miały natomiast być odpowiedzialne za:

¹ Kształcenie ustawiczne to kształcenie w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia i szkołach policealnych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Aktualna definicja za: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737).

² Pracodawcy, w ramach posiadanych środków, mogli tworzyć zakładowy fundusz szkoleniowy przeznaczony na finansowanie lub współfinansowanie kosztów kształcenia ustawicznego pracowników i pracodawców. Jego utworzenie, funkcjonowanie i likwidację regulował układ zbiorowy pracy lub regulamin funduszu szkoleniowego. Określały to przepisy art. 67 i 68 Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, które zostały uchylone w 2014 r.

³ Fundusz Pracy to państwowy fundusz celowy, którego dysponentem jest minister właściwy ds. pracy, a składki do niego odprowadzają pracodawcy.

zebranie informacji określającej zapotrzebowanie na środki z Krajowego Funduszu Szkoleniowego i rozdysponowywanie ich na poziom powiatów.

Instrument skonstruowano w ten sposób, że pracodawca mógł otrzymać z powiatowego urzędu pracy dofinansowanie w wysokości 80% kosztów kształcenia ustawicznego jego pracowników. Natomiast w przypadku pracodawcy zatrudniającego do 10 osób, ze środków KFS sfinansowaniu podlegało 100% kosztów kształcenia ustawicznego. Zakładano, że dofinansowywane będą obszary kształcenia zgłaszane przez pracodawców i identyfikowane w oparciu o badania zapotrzebowania na zawody, co miało umożliwić wsparcie zgodne z realnymi potrzebami rynku pracy. Minister właściwy do spraw pracy miał jednak ustalać – we współpracy z Radą Rynku Pracy⁴ – priorytety wydatkowania środków KFS. Sama Rada mogła proponować dodatkowe priorytety wydatkowania środków z 20% rezerwy KFS.

Przez 10 lat funkcjonowania Krajowego Funduszu Szkoleniowego, w sytuacji intensywnych zmian na rynku pracy związanych z niedoborami pracowniczymi, napływem cudzoziemców, pandemią Covid-19 czy wojną w Ukrainie, zmieniały się potrzeby pracodawców, ewoluując w kierunku stałego podnoszenia umiejętności zawodowych swoich pracowników czy wręcz przekwalifikowania się. W ciągu tych lat wzrastała także świadomość pracowników, co do ustawicznego kształcenia, do czego niewątpliwie przyczyniły się np. zmiany technologiczne. O ile dotąd automatyzacja i robotyzacja zagrażała głównie zrutynizowanym i skodyfikowanym zawodom i miejscom pracy wymagającym stosunkowo niskich kwalifikacji, to rozwój sztucznej inteligencji może zmienić sytuację na rynku pracy i zapotrzebowania na umiejętności także osób z wysokimi kwalifikacjami, w branżach bardziej kreatywnych. Wzrostowi świadomości co do tego, że rozwój umiejętności umożliwi nam wszystkim dostęp do dobrej pracy i pełne uczestnictwo w życiu społecznym, towarzyszył wzrost zainteresowania środkami z KFS.

Krajowy Fundusz Szkoleniowy w latach 2014-2024

Zasady tworzenia i wydatkowania KFS regulują przepisy Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2024 poz. 475): art. 69a i 69b mówi o utworzeniu i przeznaczeniu środków KFS, art. 109 ust. 2d-2n określa zasady podziału środków KFS i ustalenia limitów, art. 22 ust 1 i 4 pkt 3 i 4 określa zadania Rady Rynku Pracy, art. 4 ust. 1 pkt 7, lit. h–i wskazuje zadania ministra właściwego do spraw pracy, art. 8 ust. 1 pkt 2a określa zadania samorządu województwa, art. 9 ust. 1 pkt 3c określa zadania samorządu powiatu. Przepisy doszczegóławia Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie przyznawania środków z Krajowego Funduszu Szkoleniowego, określa natomiast szczegółowy sposób i tryb przyznania pracodawcom środków na kształcenie ustawiczne (Dz. U. 2018.117). Rozporządzenie zawiera informacje o dokumentach, któ-

⁴ Rada Rynku Pracy jest organem opiniodawczo-doradczym ministra właściwego do spraw pracy w sprawach polityki rynku pracy. Na poziomie województw funkcjonują wojewódzkie rady rynku pracy przy marszałkach województw i powiatowe rady rynku pracy przy starostach powiatów.

re są niezbędne do przygotowania wniosku o dofinansowanie kosztów kształcenia ustawicznego pracowników i pracodawców ze środków KFS oraz wylicza elementy umowy o dofinansowanie kosztów projektu szkoleniowego.

Z dofinansowania KFS skorzystać mogą pracodawcy i ich pracownicy, którzy mają odpowiedni status zgodnie z przepisami ustawy Kodeks pracy, tj. odpowiednio z artykułem 3 i artykułem 2 tej ustawy. Artykuł 2 ustawy definiuje pracownika jako osobę zatrudnioną na podstawie umowy o pracę, powołania, wyboru, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę. Natomiast artykuł 3 określa, że pracodawcą jest jednostka organizacyjna, choćby nie posiadała osobowości prawnej, a także osoba fizyczna, jeżeli zatrudniają one pracowników. Wymogi te stanowią podstawowe kryteria dostępu do środków Funduszu. Analiza funkcjonowania KFS za lata ubiegłe pokazuje, że o wsparcie najczęściej wnioskuje mikroprzedsiębiorstwa zatrudniające 1–9 osób.

KFS jest wydatkowany zgodnie z corocznie ustalonymi przez ministra właściwego do spraw pracy w porozumieniu z Radą Rynku Pracy priorytetami wydatkowania. Środki KFS pracodawca może przeznaczyć m.in. na: kursy i studia podyplomowe realizowane z inicjatywy pracodawcy lub za jego zgodą, egzaminy umożliwiające uzyskanie dyplomów potwierdzających nabycie umiejętności, kwalifikacji lub uprawnień zawodowych, badania lekarskie i psychologiczne wymagane do podjęcia kształcenia lub pracy zawodowej po ukończonym kształceniu, ubezpieczenie od następstw nieszczęśliwych wypadków w związku z podjętym kształceniem. Początkowo, w latach 2014–2015, KFS skupiał się wyłącznie na pracownikach w wieku 45 lat i więcej. Założeniem było zwiększanie liczby osób dorosłych w tym wieku podnoszących swoje kwalifikacje, a co za tym idzie wzrost poziomu zatrudnienia i zmniejszenie zagrożenia wykluczeniem społecznym w Polsce. Potem rozszerzono grupę odbiorców na wszystkich pracowników oraz starano się ustalać takie priorytety działań, które miały być odpowiedzią na aktualne w danym czasie potrzeby pracodawców.

Przy opracowywaniu corocznych priorytetów przede wszystkim brana była pod uwagę sytuacja na rynku pracy. Na przykład w 2021 r. pojawił się priorytet adresowany do tych pracodawców, którzy na skutek obostrzeń wprowadzonych przy okazji walki z pandemią Covid-19 podjęli decyzję o całkowitej zmianie obszaru dotychczasowej działalności gospodarczej bądź o jej zmianie w sposób wprowadzający nowe obszary działania. Często pojawiał się priorytet związany z zastosowaniem nowych technologii. W ramach tego priorytetu można było uzyskać dofinansowanie do form kształcenia ustawicznego (np. szkoleń, egzaminów), w ramach których podnoszone były kwalifikacje, czy nabywane nowe umiejętności niezbędne przy zastosowaniu nowych narzędzi czy metod pracy. W pandemii pojawił się również priorytet adresowany do pracowników służb medycznych i socjalnych, którzy na co dzień i bezpośrednio pracowali z osobami chorymi bądź należącymi do grup wysokiego ryzyka zachorowalności na Covid-19. Formy kształcenia ustawicznego, na które można było otrzymać dofinansowanie, były związane z wykonywaną pracą

w warunkach obostrzeń czy zagrożeń związanych z pandemią. W 2022 r. zaplanowano natomiast wsparcie w szkoleniach dla pracowników branży motoryzacyjnej, ze względu na pojawiające się zwolnienia grupowe w tym sektorze, wsparcie w kształceniu cudzoziemców, czy z poprzednich lat wsparcie dla nauczycieli i instruktorów zawodu (gdy pojawiły się problemy po zmianach w ustawie prawo oświatowe).

Od 2021 r. postanowiono dać możliwość określania potrzeb szkoleniowych na swoim terenie lokalnym urzędom pracy i wprowadzono priorytet oferujący wsparcie w obszarach/branżach kluczowych dla rozwoju powiatu/województwa wskazanych w dokumentach strategicznych. W tym przypadku powiatowe urzędy pracy, ogłaszając nabór wniosków o dofinansowanie, same określają potrzeby szkoleniowe na swoim terenie.

Niektóre z priorytetów pojawiały się jednorazowo i – ponieważ szkolenia z tego zakresu nie cieszyły się zbyt wielkim zainteresowaniem – nie były powtarzane w kolejnych latach. Do takich należał priorytet udzielający wsparcia dla branż, które poddawane były restrukturyzacji (branża górnicza – rok 2017), czy wsparcie kształcenia dla osób powracających na rynek pracy po przerwie spowodowanej opieką nad dzieckiem (rok 2021). Z drugiej strony były również priorytety, które wyraźnie cieszyły się wyższym zainteresowaniem niż inne i w związku z tym powtarzane były corocznie. Do takich należało wsparcie w kształceniu ustawicznym w zawodach deficytowych (powtarzany co roku od 2017), wsparcie dla osób 45+, czy osób z orzeczoną niepełnosprawnością. Wiele osób korzystało również z kształcenia w ramach priorytetu adresowanego do osób z niskim wykształceniem (bez matury). Ponadto w ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem cieszyły się priorytety oferujące wsparcie w ramach nowych technologii i nabywania umiejętności cyfrowych.

Z danych⁵ obecnego Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wynika, że KFS cieszy się dużym zainteresowaniem pracodawców. Zwykle wydatkowanie kształtuje się na poziomie około 95–96%, w okresie pandemii było ono nieco niższe. Średnio co roku wsparcie otrzymuje około 22 tys. pracodawców (podmiotów), (przy liczbie złożonych wniosków sięgających 30 tys.), a przeszkolonych zostaje średnio 110 tys. osób. Szczegółowe dane przedstawia tab. 1. W ostatnich latach najczęściej otrzymywali środki z KFS pracodawcy (podmioty) branż: opieka zdrowotna i pomoc społeczna (ok. 13%), przetwórstwo przemysłowe (12%), handel hurtowy i detaliczny, naprawa pojazdów samochodowych, włączając motocykle (ok. 11%), działalność profesjonalna, naukowa i techniczna (ok. 11%).

Na finansowanie zadań w ramach KFS w roku 2024 przeznaczone zostały środki stanowiące 4% przychodów Funduszu Pracy uzyskanych z obowiązkowej składki na Fundusz Pracy wykazanej w sprawozdaniu budżetowym za rok 2023, to jest kwota 294 383 tys. zł.

⁵ Wszystkie dane pochodzą z analizy corocznych Sprawozdań MRiPS-01, załącznik 2, Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Tabela 1. Krajowy Fundusz Szkoleniowy w latach 2014 – 2023

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Środki wg planu w tys. zł	40 000	179 096	191 388	199 588	105 608	225 860	246 496	259 406	224 081	277 500
Wydatkowanie w tys. zł	20 551,6	157 978,6	185 123,4	176 098,8	104 039,3	197 642,6	217 459	242 733	221 000	188 900
Pracodawcy (podmioty), którzy otrzymali środki	1 433	12 236	17 926	18 715	14 432	23 197	22 407	25 769	24 000	27 000
Beneficjenci (pracownicy)	10 417	77 707	115 579	110 353	60 289	108 355	103 840	115 610	97 245	110 000

Źródło: Sprawozdanie MRiPS-01, załącznik 2, Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Formy kształcenia realizowane w ramach KFS to w większości kursy i szkolenia (96%). Z dofinansowania studiów podyplomowych korzysta rocznie około 1% pracowników, a 3% z opłacenia egzaminów. Do najpopularniejszych szkoleń od lat należą szkolenia z obszarów: opieka zdrowotna, usługi transportowe, rachunkowość, księgowość, bankowość, ubezpieczenia, analiza inwestycyjna, technika i handel artykułami technicznymi, usługi fryzjerskie i kosmetyczne. Popularne są również: informatyka i wykorzystanie komputerów, opieka społeczna (w tym opieka nad osobami niepełnosprawnymi, starszymi, dziećmi).

Około połowy uczestników szkoleń finansowanych z KFS to osoby z wykształceniem średnim lub niższym. W podziale na zawody najchętniej ze środków KFS szkolą się specjaliści, ale także pracownicy usług i sprzedawcy, technicy i średni personel, pracownicy biurowi, operatorzy maszyn i urządzeń, robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy. Ponad 1/3 uczestników szkoleń to osoby w wieku 45+, a większość to kobiety.

Analiza 10 lat funkcjonowania KFS w opinii urzędów pracy

W 10 roku funkcjonowania Krajowego Funduszu Szkoleniowego została przeprowadzona przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej ankieta, której celem było podsumowanie pierwszej dekady działania KFS⁶. Ankieta była przeprowadzona w dniach 16.02–11.03.2024 r. wśród 16 wojewódzkich i 340 powiatowych urzędów pracy w Polsce. Do obu rodzajów instytucji zostały przygotowane i przesłane osobne ankiety. Ankieta do WUP zawierała 11 pytań, a do PUP 15 pytań, przy czym ostatnie z nich w obu ankietach były pytaniami otwartymi. Jeden urząd mógł wypełnić tylko jedną ankietę, wybór pracownika wypełniającego ankietę pozostawiono w gestii urzędu.

Z 340 PUP ankietę wypełniło 291 instytucji. Powiatowe urzędy pracy zapytano o ocenę, czy KFS stanowi jeden z kluczowych elementów oferty publicznych służb zatrudnienia. 57% instytucji odpowiedziało zdecydowanie tak, raczej tak 31%, 10% nie miało zdania na ten temat, a pozostali zaprzeczyli. Łącznie 95% urzędów (odpowiednio 74% zdecydowanie tak i 21% raczej tak) odpowiedziało, że istnienie takiego instrumentu jak KFS zachęca lokalnych pracodawców (niezależnie od wielkości firmy/zakładu pracy) do inwestowania w umiejętności swoich pracowników. Urzędy pracy podkreślały, że KFS z każdym rokiem cieszy się coraz większym zainteresowaniem i jest bardzo dobrym narzędziem umożliwiającym podnoszenie kompetencji i kwalifikacji pracodawcy i pracowników. Dzięki podniesieniu kwalifikacji pracowników pracodawca ma możliwość rozwoju przedsiębiorstwa, a odbyte szkolenia często decydują także o awansie zawodowym lub utrzymaniu miejsca pracy. Urzędy uznały, że pracodawcy chętnie korzystają z KFS, ale często traktują ten instrument jako jedyny fundusz na szkolenie pracowników (wskazały tak 224 urzędy z 291) i tym samym środkami publicznymi zastępują środki własne na kształcenie usta-

⁶ Autorka tekstu jest Dyrektorką Departamentu Rynku Pracy w Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Wyniki ankiety zostały opracowane wyłącznie przez Autorkę niniejszego artykułu.

wiczne pracowników, a nie je uzupełniają. Według pracowników PUP KFS wzmacnia współpracę urzędu z pracodawcami (269 wskazań), bo tacy pracodawcy współpracują też z urzędem pracy w innych obszarach (284 wskazań) – najczęściej zgłaszają oferty stażu/przygotowania zawodowego, poszukują pracowników lub zgłaszają się po wsparcie w tworzeniu miejsc pracy. Zdarzają się też pracodawcy, którzy korzystają jedynie z KFS i nie współpracują z PUP w innym zakresie. Według PUP środki KFS wspierają skutecznie grupy defaworyzowane (np. nisko wykwalifikowane), przy czym zaznaczano, że większość pracodawców na terenie powiatów to osoby prowadzące jednoosobowe działalności gospodarcze. Często nie są oni w stanie, w ramach swojej działalności, sfinansować sobie szkoleń ze względu na wysokie ich koszty, a są wyłączeni z możliwości korzystania z KFS. Zwracano także uwagę, że zasadnym jest umożliwienie korzystania ze środków KFS początkującym przedsiębiorcom, którzy nie są jeszcze pracodawcami. Pomoc finansowa w zdobywaniu przez nich kwalifikacji wymaganych na rynku pracy byłaby realnym wsparciem w początkowym okresie prowadzenia firmy i umacniałaby ich pozycję na rynku. Zwracano jednak uwagę na to, że ilość środków jest bardzo ograniczona i popyt na nie przewyższa możliwości urzędów.

Urzędowi zadano również pytanie, czy instrument, taki jak KFS, może być uznany za realną prewencję bezrobocia. 130 instytucji oceniło, że zdecydowanie tak, a 44 raczej tak. 38 udzieliło odpowiedzi negatywnej, a 79 nie miało zdania. Podkreślano, że KFS wspiera pośrednio lokalny i regionalny rozwój rynku szkoleniowego, ale zaznaczano (taka informacja zwrotna pojawiła się wielokrotnie), że instytucje szkoleniowe zrobiły sobie z tego Funduszu źródło utrzymania. Z odpowiedzi urzędów: *„Wyszukują one pracodawców z danego terenu proponując darmową dla nich usługę szkoleniową wraz z całą obsługą wniosku o dofinansowanie z KFS. To firmy szkoleniowe wymyślają tematykę szkolenia wpisującą się w obowiązujące Priorytety, ustalają wszystkie szczegóły, przygotowują wniosek i składają go w pup. Ceny szkoleń są wywindowane i żeby trudno było je podważyć, firmy przygotowują tzw. „szkolenia szyte na miarę”, a oferty konkurencji do porównania pozyskują od zaprzyjaźnionych firm szkoleniowych, które w zależności od potrzeb wymieniają się takimi ofertami dostosowując odpowiednio tematykę i cenę. Podczas rozmów z pracodawcami okazuje się niejednokrotnie, że nie wiedzą oni nawet czego dotyczy szkolenie. Tylko niewielka część środków KFS jest odpowiedzią na faktyczne potrzeby pracodawców i to oni są inicjatorami pozyskania wsparcia na kształcenie ustawiczne swoich pracowników”, „Bardzo dużo wniosków jest wypełnianych przez instytucje szkoleniowe, a pracodawcy składają tylko podpisy i tak naprawdę nawet nie wiedzą, co znajduje się we wniosku, a potem jak np. wzywamy na negocjacje to pracodawca nawet nie wie, o czym mówimy. Instytucja szkoleniowa obiecuje pracodawcy szkolenie za darmo i że oni wszystko przygotowują”, „Składane wnioski wypełniane przez instytucję szkoleniową są najczęściej identyczne u każdego pracodawcy (kopiuj – wklej). Tak naprawdę to instytucje szkoleniowe narzucają pracodawcom rodzaje szkoleń, oby tylko wpisywały*

się w jakiś priorytet. Zdarzają się również wnioski wypełniane przez samego pracodawcę i to są naprawdę wnioski pod potrzeby pracodawcy”.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy urzędy są w stanie wybrać najlepsze wnioski składane przez pracodawców, stosując określone w rozporządzeniu kryteria ich wyboru, jednocześnie mieszcząc się w limicie środków. Odpowiedzi były głównie negatywne: 101 nigdy, 78 rzadko, 54 czasami, a tylko 42 często i 16 zawsze. Większość urzędów odpowiedziała także, że są zmuszane odmawiać dofinansowania pracodawcom, których wnioski zostały ocenione równie dobrze, jak inne, z powodu wyzerpania środków. Podejmują jednak próby negocjacji z pracodawcami.

Urzędy pracy podkreślały w odpowiedziach, że ustalone corocznie priorytety wydatkowania środków KFS w ich ocenie trafnie odzwierciedlają potrzeby pracodawców (220 wskazań), a potrzeby pracodawców są zaspokojone (244 wskazań).

Otwarte ostatnie pytanie dotyczyło uwag co do wdrażania KFS na terenie poszczególnych powiatów. Wśród odpowiedzi przewijała się często konieczność wprowadzenia jednego wzoru i załączników do stosowania przez PUP, możliwość wyboru przynajmniej jednego priorytetu przez PUP oraz dostępność środków KFS dla osób prowadzących jednoosobową działalność gospodarczą (obecnie ta grupa osób nie może z tych środków korzystać). Ponadto urzędy zwracały uwagę na potrzebę zwiększenia puli środków z KFS, co pozwoliłoby na zaspokojenie większej ilości potrzeb pracodawców, bowiem przyznawane limity środków są zdecydowanie niewystarczające w porównaniu z potrzebami zgłaszanymi ze strony pracodawców. Z odpowiedzi urzędów: „Krajowy Fundusz Szkoleniowy cieszy się ogromnym zainteresowaniem, jest pozytywnie odbierany przez pracodawców, rok rocznie zwiększa się liczba wniosków, a co za tym idzie pracy koniecznej, aby je rozpatrzeć. Uważamy, że należałoby uwzględnić zatem KFS do wskaźnika efektywności zatrudnienia. Środki KFS w wielu przypadkach, co podkreślają pracodawcy – bezpośrednio wpływają na utrzymanie stanowisk pracy, a więc mają pozytywny wpływ na lokalny rynek pracy.”, „Możliwość ustalania dodatkowych kryteriów oceny wniosków. Powinna być zmniejszona kwota wydatkowania środków na 1 uczestnika do 100% minimalnego wynagrodzenia, co urealni ceny np. szkoleń i umożliwi większej liczbie uczestników skorzystać ze środków KFS. Dofinansowaniem również powinni być objęci przedsiębiorcy prowadzący indywidualną działalność gospodarczą”. Najdłuższa otwarta wypowiedź była bardziej krytyczna: „Głównym celem KFS jest zapobieganie utracie zatrudnienia przez osoby pracujące z powodu kompetencji nieadekwatnych do wymagań nieustannie zmieniającego się rynku pracy. W latach początkowych istnienia tego instrumentu dofinansowania faktycznie służyły ww. celowi. Podstawową motywacją do aplikowania o środki z KFS były dla pracodawców potrzeby firmy związane z wymaganiami rynku i rozwojem firmy, a także chęć podniesienia kwalifikacji pracowników. Inicjatorem podjęcia działań na rzecz uzyskania wsparcia z KFS najczęściej byli pracodawcy, natomiast wybór tematyki kursu lub studiów dofinansowanych z KFS najczęściej był dokonywany wspólnie przez pracodawcę i pracownika. Z biegiem lat natomiast główny cel KFS został wypaczony przez instytucje szkoleniowe, dla których

Krajowy Fundusz Szkoleniowy stał się źródłem utrzymania. Realizatorzy kursów sami poszukują klientów, namawiają pracodawców na szkolenia, które nie są dopasowane do ich potrzeb albo w ogóle nie są im potrzebne do funkcjonowania, wypełniają wnioski. W sprawie naborów wniosków KFS przeważnie kontaktują się realizatorzy szkoleń, którzy w pierwszym dniu naboru masowo składają wnioski. Często również zdarza się, że realizatorzy szkoleń celowo zawyżają ceny”.

Ankieta składającą się z 11 pytań skierowano także do 16 wojewódzkich urzędów pracy, z których odpowiedzi udzieliło 13 instytucji. W opinii WUP instrument KFS-u nie jest kluczowym elementem oferty publicznych służb zatrudnienia (są inne), ale niewątpliwie wiedza o tym instrumencie zachęca pracodawców w województwie (niezależnie od wielkości firmy/zakładu pracy) do inwestowania w umiejętności swoich pracowników, przy czym można zauważyć efekt zastępowania przez KFS środków własnych pracodawców, które mogą przeznaczyć na szkolenia. Według WUP najczęściej wspierane są: kobiety, osoby do 30 roku życia, cudzoziemcy, osoby powracające na rynek pracy po przerwie związanej ze sprawowaniem opieki nad dziećmi oraz osoby podwyższające kwalifikacje w ramach pojawiającego się od lat priorytetu: „Wsparcie kształcenia ustawicznego w zidentyfikowanych w danym powiecie lub województwie zawodach deficytowych”. Odpowiedzi WUP nie różniły się zasadniczo od odpowiedzi PUP. Na pytanie: „Czy istnieją ważne potrzeby pracodawców, które wciąż pozostają niezaspokojone?” odpowiedziały 3 instytucje, wymieniając: stworzenie jednolitego elektronicznego wniosku, który byłby stosowany przez wszystkie urzędy w kraju, za małą ilość środków KFS na terenie województwa w stosunku do potrzeb, potrzeba wsparcia pracodawców w identyfikacji potrzeb szkoleniowych – bez tego ulegają wpływowi instytucji szkoleniowych.

W pytaniu otwartym o uwagi i refleksje dotyczące wdrażania KFS na terenie województwa pojawiło się wiele propozycji, tożsamyh w dużej mierze z uwagami zgłaszanymi na poziomie powiatów. Dotyczyły one przede wszystkim: ujednoczenia wzoru wniosku dla wszystkich urzędów, rozszerzenia dostępności wsparcia dla osób samozatrudnionych, zwiększenia puli środków dla województwa, umożliwienie ubiegania się o środki KFS osobom prowadzącym jednoosobową działalność gospodarczą, włączenie regionów w proces ustalania priorytetów na dany rok (umożliwienie zgłoszenia priorytetu/ów regionalnego/ych), uproszczenia procedur, zwiększenia przejrzystości systemu, dokumentacji, długości okresów naboru wniosków, terminów i miejsca ogłaszania naborów (z odpowiedzi: „aktualnie każdy urząd stosuje swoje praktyki”), wprowadzenia audytu działalności informacyjno-promocyjnej w Internecie prowadzonej przez urzędy pracy. Jeden z urzędów zaznaczył, że ważne byłoby zidentyfikowanie cennych partnerów instytucjonalnych i społecznych do promocji KFS, np. Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Bazy Usług Rozwojowych, organizacji pracodawców/przedsiębiorców, portali zatrudnieniowych i wykorzystanie ich potencjału w informacji i promocji. Pojawiły się także odpowiedzi dotyczące ewaluacji przyznawania środków w ramach tego instrumentu: „W kontekście przyszłych badań efektywności włączenie do warunków

skorzystania z KFS zgody zarówno pracodawcy, jak i pracowników na udział w badaniach ewaluacyjnych, a także zbieranie danych kontaktowych do uczestników szkoleń w celu wykorzystania do badań. Obecnie realizacja badań jest bardzo utrudniona właśnie z uwagi na brak uregulowania kwestii przekazywania danych kontaktowych do potencjalnych uczestników badania oraz w ogóle brak danych uczestników szkoleń. „Włączanie do badań efektywności, np. w module jakościowym, wnioskodawców, którzy bez sukcesu ubiegali się o dofinansowanie. Przeprowadzenie pogłębionych badań jakościowych na temat kwestii praktycznych – np. czytelności procedur, trudności w wypełnianiu wniosku, postrzeganych barier. Badania jakościowe dają możliwość dopytania, uszczegółowienia wybranych zagadnień, także tych spontanicznie pojawiających się w trakcie wywiadu. Można rozważyć tutaj np. zogniskowany wywiad grupowy z przedstawicielami PUP oraz indywidualne wywiady pogłębione z pracodawcami, a także z pracownikami”. WUP zwracały uwagę również na następujące problemy: brak elastyczności w przepływach środków pomiędzy limitem podstawowym KFS a rezerwą KFS, brak możliwości definiowania priorytetów na poziomie regionalnym, konieczność konsultacji proponowanych w regionie priorytetów z Wojewódzką Radą Rynku Pracy. Pojawił się także głos: „Samorządy powinny mieć wpływ na wybór priorytetów wydatkowania KFS. Należy pozostawić Powiatowym Radom Rynku Pracy w uzgodnieniu z dyrektorami PUP pole do elastycznego działania w zakresie udostępniania środków pracodawcom, tj. m.in. ustalanie poziomu dofinansowania w ramach KFS dla pracodawców”.

Podsumowanie

Ogólny wpływ wprowadzenia Krajowego Funduszu Szkoleniowego na rynek pracy należy ocenić jako pozytywny. Warto podkreślić jest to, że jest to obecnie jedyny instrument skierowany do osób zatrudnionych w różnym wieku, którego zadaniem jest wsparcie i rozwój ich umiejętności bądź nabycie nowych kwalifikacji. Mimo upływu 10 lat zapotrzebowanie na tego rodzaju wsparcie nie tylko nie maleje, ale wręcz jednoznacznie wszyscy podkreślali, że środki przeznaczone na ten instrument powinny być wyższe. Głównym, obok niedostatecznych środków, problemem, który nasilił się w ciągu 10 lat istnienia KFS, jest za mała wiedza dotycząca tego instrumentu wśród pracodawców i co za tym idzie przejmowanie całego procesu wnioskowania o środki przez instytucje szkoleniowe, które zawiązując kwoty za niektóre szkolenia, widzą w KFS intratne źródło dochodu dla siebie. Często to instytucje szkoleniowe są inicjatorami składania wniosków i namawiają na ich złożenie pracodawców, czego rezultatem jest np. kilkanaście wniosków na to samo szkolenie organizowane przez konkretną instytucję szkoleniową, przy czym samo szkolenie niekoniecznie jest adekwatne do lokalnych potrzeb.

Problemem, który pojawił się w praktyce stosowania KFS, jest korzystanie ze środków KFS przez osoby udzielające tego wsparcia, czyli pracowników urzędów pracy czy np. starostwa powiatowego (formalnego organu publicznych służb zatrudnienia). Nie ma przeszkód formalnych, aby ci pracownicy mogli korzystać ze środków Krajowego Funduszu Szkoleniowego, gdyż zarówno w regulacjach ustawy o pro-

mojci zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, jak i rozporządzenia w sprawie przyznawania środków z KFS nie ma zapisów zabraniających, czy ograniczających im tę możliwość. Oznacza to, że o ile mają umowę o pracę, tzn. mają status pracownika, nie ma przeszkód formalnych w sfinansowaniu im z KFS wnioskowanej formy kształcenia. Wyjątek stanowią starostowie, w przypadku których, jako osób nadzorujących publiczne służby zatrudnienia, minister właściwy ds. pracy stał na stanowisku nieudzielania dofinansowania. Ponadto w interpretacjach ministerstwa zawsze podkreślano, że w przypadku finansowania kształcenia ustawicznego pracowników starostwa czy jednostek organizacyjnych powiatu istnieje konieczność zachowania szczególnie wysokich standardów przejrzystości przyjmowania wniosków do realizacji i sugerowano przekazywanie składanych przez starostwo lub powiatowe jednostki organizacyjne wniosków na szkolenia własnych pracowników do opinii powiatowych rad rynku pracy.

Zgłaszane przez służby zatrudnienia problemy, czy też postulaty do wprowadzenia, znalazły odzwierciedlenie w projekcie ustawy o rynku pracy i służbach zatrudnienia, procedowanym przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej⁷. Najważniejszymi zmianami, które wprowadza nowa ustawa, są:

- poszerzenie dostępu do KFS poprzez możliwość korzystania z dofinansowania przez wszystkie podmioty płacące składki na Fundusz Pracy (lub z nich zwolnione na mocy innych przepisów) – zmiana ta oznacza dostęp do KFS dla osób samozatrudnionych;
- z KFS będą mogły korzystać również osoby objęte zwolnieniami monitorowanymi;
- wzmocnienie roli partnerów społecznych w decydowaniu o przeznaczeniu środków KFS poprzez wprowadzenie możliwości opiniowania priorytetów wydatkowania zarówno na poziomie wojewódzkim, jak i powiatowym;
- doprecyzowanie zadań samorządów w zakresie KFS poprzez możliwość określania przez samorząd województwa nie więcej niż trzy a samorząd powiatu – jednego priorytetu wydatkowania KFS rocznie;
- rozszerzenie kategorii osób pracujących, które mogą skorzystać z kształcenia ustawicznego finansowanego z KFS, o osoby wykonujące pracę na podstawie umów cywilnoprawnych (dotychczas z KFS mogli skorzystać tylko pracodawcy zatrudniający pracowników na podstawie przepisów ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy);
- zmiana zakresu działań możliwych do sfinansowania z KFS poprzez finansowanie nie tylko egzaminów, ale również innych form potwierdzania wiedzy i umiejętności.

Projekt ustawy o rynku pracy i służbach zatrudnienia zakłada m.in. wprowadzenie priorytetów wojewódzkich i powiatowych, co sprawi, że przyjmowane corocznie priorytety wydatkowania środków będą uwzględniać potrzeby regionalne.

⁷ Projekt ustawy o rynku pracy i służbach zatrudnienia został wpisany do wykazu prac legislacyjnych Rządu pod numerem UC 29. Planowane wejście w życie do 1 stycznia 2025 r.

Planowane jest także wprowadzenie jednolitego wniosku elektronicznego wraz z jednolitymi kryteriami oceny, co powinno podnieść transparentność oceny składanych wniosków.

Na koniec trzeba jeszcze raz podkreślić, że ze środków KFS korzysta w ostatnich latach około 25 tysięcy podmiotów oraz ponad 100 tysięcy pracowników rocznie. Od roku 2014, czyli od momentu wprowadzenia tego instrumentu, jest to natomiast łącznie ponad 170 tys. podmiotów oraz ponad 800 tys. osób (pracowników i pracodawców) biorących udział w różnego rodzaju typach szkoleń czy kursów. W polskiej, ale i europejskiej, polityce rynku pracy od lat podkreślane jest znaczenie kształcenia ustawicznego dla zatrudnienia i godnej pracy. Osiągnięcie do 2030 r. celu, określonego przez Komisję Europejską w Planie działania na rzecz Europejskiego Filaru Praw Socjalnych, poziomu 60% udziału w szkoleniach osób dorosłych w roku, będzie dla Polski niewątpliwie bardzo trudne, ale wykorzystanie instrumentu, jakim jest Krajowy Fundusz Szkoleniowy, na pewno może w tym pomóc.

Bibliografia

1. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, <https://stat.gov.pl/badania-statystyczne/badania-ankietowe/badania-spoeczne/badanie-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosc-bael/> dostęp: 12.07.2024.
2. Dane z Systemu analityczno-raportowego CeSAR (2024), MRPIPS.
3. Komunikat Komisji. Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Bruksela, 3.03.2010 KOM(2010) 2020 wersja ostateczna.
4. Projekt ustawy o rynku pracy i służbach zatrudnienia (2024), UC 29, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12385409> dostęp: 09.08.2024.
5. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie przyznawania środków z Krajowego Funduszu Szkoleniowego określa natomiast szczegółowy sposób i tryb przyznania pracodawcom środków na kształcenie ustawiczne (Dz.U. 2018.117).
6. Sprawozdanie MRiPS-01, załącznik 2, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
7. Ustawa z dnia 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014 poz. 598).
8. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737).
9. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2024 poz. 475).

dr hab. Ewa Flaczyńska

Uniwersytet Warszawski

Elena Anatolievna Zhizhko

<https://orcid.org/0000-0001-9680-8247>

Gali-Aleksandra Beltrán

<https://orcid.org/0000-0001-7186-332X>

DOI: 10.34866/cbbg-4a82

Education in Latin America at the turn of the 20th century: 'epistemologies of the South' versus 'education in complexity'

Edukacja w Ameryce Łacińskiej na przełomie XX i XXI wieku: „epistemologie Południa” a „edukacja w złożoności”

Słowa kluczowe: edukacja w Ameryce Łacińskiej, trendy teoretyczne, polityczne i ideologiczne, epistemologie Południa, edukacja w złożoności.

Streszczenie: W niniejszej pracy przedstawiamy wyniki teoretycznych badań pedagogicznych, których celem było określenie teoretycznych, politycznych i ideologicznych trendów przenikających latynoamerykańskie pole edukacyjne od końca XX wieku do początku trzeciej dekady XXI wieku, które zapewniają wsparcie dla rozwoju nowych paradygmatów w edukacji regionalnej, w szczególności do analizy epistemologii Południa i edukacji w złożoności. Autorzy stwierdzili, że od końca XX wieku do początku trzeciej dekady XXI wieku edukacja w Ameryce Łacińskiej znajduje się pod wpływem lewicowych tendencji teoretycznych, politycznych i ideologicznych, które opowiadają się za rozwojem tak zwanych epistemologii Południa, pełnych kultywowania i ochrony tradycji. Z drugiej strony, jako alternatywa, od końca XX wieku kształtuje się edukacja w złożoności z jej wizją zrjonalizowanego i świeckiego życia społecznego, tworząc nowe paradygmaty w edukacji regionalnej.

Key words: Latin American educational field, theoretical, political and ideological trends, epistemologies of the South, education in complexities.

Abstract: In this work we present the results of a theoretical pedagogical research, which objective was to determine the theoretical, political and ideological trends that permeate the Latin American educational field from the end of the 20th century and until the beginning of the third decade of the 21st century, which provide the support for the development of new paradigms in regional education, in particular, to analyze the epistemologies of the South and education in complexities. Authors found, that from the end of the 20th century and until the beginning of the third decade of the 21st century, the education in Latin America is influenced by leftist theoretical, political and ideological tendencies, which advocate the development of the so-called epistemologies of the South, full of cultivation and protection of tradition. On the other hand, as its alternative, since the end of the 20th century, education in complexities has been taking shape with its vision of rationalized and secular social life, creating new paradigms in regional education.

Introduction

Education plays a central role in the life of nations, and a nation could never have a healthy existence without effective and critical education. It must be a center of censoring thought, a kind of intellectual power that society requires to reflecting, understanding and acting. On the other hand, education, like any social institution, demands a permanent review of its approaches and of the political-economic, legal, and socio-cultural mechanisms that give it life. The above leads to meditate on the theoretical, political and ideological trends that support the new paradigms in Latin American education.

It is worth specifying that the study of the educational systems of Latin America in the period that covers the end of the 20th century – the beginning of the 21st century, dedicated their works Andrade-Oliveira, 2010; Bordón, 2010; Buenfil-Burgos, 2000; Cavarozzi, 2010; De-Alba, 2003; Díaz-Barriga, 1988, 1993, 1995, 1996; Clark-Burton, 1983; Didriksson-Takayanagui, 2010; Freire, 2002, 2012; Gómez-Sollano, 2001; Kent, 1995; Orozco-Fuentes, 2001; Pacheco, 1993; Richard, 1982; Rodríguez-Gómez and Casanova-Cardiel, 1998; Rodríguez, 2022; Rubiano-de-la-Cruz, 2010; Tedesco, 2010; Tunnermann, 1991, 2001, 2003, 2009; Vollmer, 2010, among others.

In their works, researchers find that at the end of the 20th century, education, from being an instrument of liberation, became “a promoter of the alienation of reason and the impossibility of one’s own thinking”; it became an institution that legitimizes social inequality; it is an “[...] ideological apparatus at the service of the State that tends to reproduce the conceptions and values of the class in power; it is one of the institutions which task is the normalization of the subject for the conditions of today’s society” (Díaz-Barriga, 1995, pp. 207, 208).

In the opinion of scholars, the development of Latin American education at the beginning of the 21st century determines the “[...] new scientific era: the era of possibilities or probabilities in scientific matters [...] the crisis caused by the uncertainties that have taken the site of ancient certainties [...]”, since “[...] the physical laws themselves, instead of expressing certainties, today express probabilities” (Tunnermann, 2001, p. 261).

The objective of this work was to determine the theoretical, political and ideological trends that permeate the Latin American educational field from the end of the 20th century and until the beginning of the third decade of the 21st century, which provide the support for the development of new paradigms in regional education, in particular, to analyze the epistemologies of the South and education in complexities. The method used, the documentary-bibliographical analysis, allowed the approach to the perspectives and lines of work in the field of the present study getting closer; promoted the re-creation of existing developments on the studied problem; favored the identification of trends and gaps in knowledge; produced new understandings and interpretations of the problem.

Theoretical-pedagogical trends in Latin America at the end of the 20th century

At the end of the 20th century, the development of the Latin-Caribbean educational systems was carried out from the adaptation of the neoliberal model for the economic impulse. Hence the implementation of pragmatic pedagogy, educational technology, resilient pedagogy occurred. Also, in these decades, the indicators of educational quality in the region have suffered significant declines. These processes encouraged severe criticism from Latin American academics (Buenfil-Burgos, 1998; De-Alba, 1995; Díaz-Barriga, 1988, 1993, 1995, 1996; Clark-Burton, 1983; Freire, 1997; Kent, 1995; Orozco-Fuentes, 1999; Pacheco, 1993; Richard, 1982; Rodríguez-Gómez and Casanova-Cardiel, 1998; Tunnermann, 1991, among others).

Therefore, a theoretical current arose that, from neo-Marxism, the Frankfurt School, resistance pedagogy, etc., visualizes as a fundamental problem the lack of a social project that articulates educational proposals, facing the challenges of the moment: social inequality, the unemployment, malnutrition, insecurity, violence, corruption, drug trafficking, migration; and, in turn, allows direction and orientation to the specific needs of the different sectors of society.

Its representatives perceive a crisis of confidence and credibility in educational institutions at all levels and hold globalization and neoliberalism responsible for it, which aim at the deregulation and privatization of Latin American educational systems, causing the educational field to become segmented, polarized, and stratified. They believe that recurrent and persistent illiteracy, low school average, high failure rates and low terminal efficiency, partial school coverage and poor quality of pedagogical content were derived from this.

Academics have no doubt that the objective of the Latin-Caribbean educational systems has always been to prepare for professional life and provide a general culture; however, they are convinced that their primary function is to instruct internalize "[...] the official norms of exploited work, of the Christian family, of the bourgeois State" (Lourau, 1975, p. 14); that "[...] the relationship of division between the antagonistic classes and the domination of one of these classes over the other" be institutionalized (Baudelot, Establet, 1981, p. 20).

On the other hand, following the institutional pedagogy, based on the Weberian conception, the educational institutions of LATAM, in which domination is supported by elements of a legal order based on the norm gestated in an economic market system with characteristics fundamentally of domain monopolized, are governed by a constellation of interests (Weber, 1984, p. 696). From there, the contemporary Latin American school no longer meets the bourgeois political-cultural aspirations (typical of modernity) to train new citizens under the ideas of freedom, fraternity, equality, enlightenment, emancipation of reason.

Now its goal is to quickly prepare "trained labor" equipped with minimal skills to carry out his work; to educate clients, faithful followers of the culture of consume-

ism, capable of satisfying their needs easily and "being happy" with what the big transcontinental brands offer them. The questions such as classical fundamental education, reflection, critical thinking, abstraction, imagination, are left out of this type of instruction.

Latin American education in the "liquid society" and "vigilant capitalism" of the 21st century

In postmodernity, or more correctly, from Bauman's perspective, in the "liquid society", the school hides and distorts culture, under the postulate of maintaining control over man's ideology (Bauman, 2003). In the "vigilant" (or "controller") capitalism, in which we live, the population (consumers) is monitored at every step, using ICT as a means of manipulating the masses, using increasingly sophisticated methods (Harari, 2014). Thus, the "domination" of the people occurs at the level of the psyche (hidden and decorated with harmless and very attractive "candy wrappers"), therefore, survival strategies, abstention from this "enchantment", are changing. In his search for the path "towards the light", "liberation", man denies all the old values: family, career, homeland, etc.; he seeks freedom in relationships, excessively uses indecent vocabulary, and explores other resistance tactics (Zhizhko, Beltrán 2022, p. 17).

According to Mamardashvili (2020), today more than ever we don't dare to name things by their own name, recognize deceit, lies, cynicism, indirect violence, rudeness that surround us. We are inserted in the pseudo-linguistic structures that we create ourselves and we cannot get out of them. From there are born the new axiological categories that are distinguished by an absolutely new way of mentally capturing things (Mamardashvili, 2020).

It is evident that in the 21st century, there are structural changes in all areas of Latin American life, and this situation, forces educational researchers to question the pedagogical discourse and to change the approaches referred to the way of conceiving and practicing instruction. In this process, they take into account that pedagogical problems, far from being purely didactic, are closely linked to broader socio-cultural, political and economic problems.

For them it is unquestionably, that education does not exist outside of politics, as evidenced by the fact that developed countries invest massively and rapidly in their educational programs. Thus, public spending on education in the European Union corresponds to 5.1% of its GDP; in Iceland, 7.7%; in Sweden 7.2%; in Belgium, 6.7%; in Estonia, 6.6%; in Canada, 5.2%; in the US, 6.1; in Australia, 6.1%; in Israel, 7.1%; in Saudi Arabia, 7.8%, while in Brazil, 6%; in Argentina, 5%; in Colombia, 4.9; in Mexico, 4.3%; in Salvador, 4.1%; in Ecuador, 3.7; in Guatemala, 3.1%; (UNESCO-IE, 2022).

Likewise, developed countries are at the forefront of educational research: in the European Union, 300 dollars per person are invested in this area, in the Scandinavian countries, more than 400 dollars, in the United States, 600 dollars, in Japan, 700

dollars. Otherwise, in almost all LATAM countries, less than 10 dollars per person is invested in research and development (CEPAL-STAT, 2022).

Thus, the context of the modern world that is characterized by post-industrial development, "vigilant capitalism", "liquid society", seems like a two-edged sword: on the one hand, it shows its harmful nature for the development of education in LATAM; on the other hand, it serves as a catalyst for the union of the efforts of Latin American academics in search of a solution to the existing problem, so that they focus on creating new epistemological proposals. This situation opens up new claim possibilities so that scholars can build real collaboration networks that go beyond the limits and divisions of their own countries, in order to solve common educational problems.

Epistemologies of the South versus education in complexities

However, in this process of exploration and experimentation of new forms of organization of educational systems, of new approaches for the pedagogical foundation, it is important not to overreach, to be prudent, and to consider possible impacts and derivations. Unfortunately, at the regional level there are already some examples of excesses in the implementation of some theoretical approaches.

Therefore, in 2022, a large educational reform project begins in Mexico involving the professional pedagogical training of all basic and secondary education teachers. It is that on August 28, 2022, the Ministry of Public Education of Mexico reported that in public and private schools of basic, upper secondary and pedagogical professional education, the new 2022-2023 school year will begin in person, 29 million 849 thousand 46 students, of which 24 million 479 thousand 952 are in basic education; five million 244 thousand 352 in upper secondary education; and 124 thousand 742 in pedagogical professional education (SEGOB-SEP, 2022). In this school year, for these almost 30 million Mexicans, the "new" *Plan and Study Program Basic Education 2022* with the ambition of erecting the *New Mexican School* (hereinafter, NEM) was proposed. In order to teach classes at the NEM, a teacher training process will begin in all schools in the country.

The *Plan* considers the following aspects as fundamental: the community as the core of the educational process; a graduation profile that seeks to train active citizens, participants, respectful of human rights and their diversity, self-confident, with high self-esteem, emotional stability, physical, sexual and reproductive health, who live with others and with the environment in harmony, with a highly critical, own and independent thinking that includes the cultural knowledge learned from their locality (SEP, 2022).

To achieve the above, it seeks to develop the following capacities as transversal axes throughout the entire process: critical thinking; critical interculturality; inclusion; gender equality; esthetic education; reading and writing in the approach to cultures, and healthy living. This, in turn, is organized into four disciplinary fields:

knowledge and scientific thought; idioms; ethics, nature and society; and from the human to the community (SEP, 2022).

The acquisition of these competences will ensure the *New Mexican School* that seeks “that the training of girls, boys and adolescents, at all levels, grades and modalities of basic education, allows the construction of an idea of the human being embodied in the collective subject that forms a whole with nature”. Likewise, the NEM seeks to “decolonize” the deconstruction of the subjective processes that establish a situation of oppression, and that require the construction of other alternatives of thought and action for emancipation (SEP, 2022).

The *Plan* recognizes the role of “knowledge” that are essential contents, equal in hierarchy. However, the latter will be interdisciplinary and will seek to solve the problems they find for the benefit of the communities of each school through the active participation of the students, thus promoting a profound transformation of Mexican society (Frade-Rubio, 2022).

The important feature of this document is that it is based on the ideologies of the left, in particular, on so-called epistemologies of the South, which recognizes that since the beginning of the conquest there has been a relationship of domination that it arises between a colonizing subject and another colonized that leads to an epistemic imposition of the strongest on those “historically victimized, exploited and oppressed by global capitalism and colonialism”; an assassination of the cognitive processes and the ways of knowing existing in the peoples that were colonized (Boaventura-de-Sousa, 2009, p. 12).

To transform this situation, Boaventura-de-Sousa proposes building a “new paradigm” that implies the inclusion of popular knowledge, not necessarily scientific, generated in the peoples that have been silenced by Western culture: indigenous peoples, women, the poor, oppressed and exploited, people with disabilities, the Afro-descendant population, etc. This would result in the construction of “global cognitive justice” that would translate into “decolonization”, would remove the “European construction of the minds of the conquered” (Boaventura-de-Sousa, 2009, pp. 41-50). These ideas served as the basis for the NEM.

Apparently, the NEM proposal is very tempting: the project, first of all, meets the aspirations of vulnerable groups, the least listened to; makes contributions for the improvement of the community through the active participation of students, etc. However, the ideas of the *Plan* have already received critics. Thus, Frade-Rubio (2022) considers that it could present serious constitutional problems, since

Although it is true that there are many contributions that emerge from popular knowledge, such as the use of medicinal herbs, proverbs, sayings, poems and songs, as well as family values, there are also others that have very negative consequences [...] Article 3 of the Constitution states that Mexican education must have unrestricted respect for human rights and these, by

definition, are "inalienable, imprescriptible and above all individual"; that is to say, that each boy, girl, adolescent or young person cannot be subsumed to a collective subject that emerges from the community and that is embodied in nature [...] education must be secular and that: "The criterion that will guide this education will be based on the results of scientific progress, it will fight against ignorance and its effects, servitude, fanaticism and prejudice" (Frade-Rubio, 2022).

On the other hand, it is also important to consider "the lessons of history", especially of the 20th century that brought to humanity several tragedies of genocide, wars, massacres, destruction caused by the simplistic or linear vision of the world: extreme left in the USSR (and its satellites) or the extreme right in Germany, Italy, Japan, which consequences are still being experienced in the 21st century (the war that the Russian Federation started against Ukraine, etc.).

In addition, it is not possible to think of "tradition" as a dimension that, coupled with the social and symbolic instruments of modernization, would serve as a normative basis for social actions and relations. In the words of Beck, Giddens and Lash (2001), modernity is not a linear process, but guided by the very plurality of the social order, which gains voice only in a context of reflexivity, generating a multiplicity of possibilities of being modern. Hence, reflexive modernization would be marked by the constitution of a "post-traditional society", in which the disconnection between tradition and memory associated with institutional reflexivity, would redefine the very statute of tradition, dissolving its moral and normative character in a process increasing "dis-traditionalization" (Beck, Giddens, Lash, 2001, p. 31).

In short, the processes of educational modernization cannot be thought linearly, "[...] the return to the religious and the mystical that jumps out in our current social and cultural context, would be an expression of the reflective dimension itself on the brutalization caused by those secularized discourses that seek to legitimize the spread of strategic rationality over an increasingly broad set of social institutions" (Touraine, 1994).

As an alternative to these radical epistemologies of leftist order, in the Latin American educational field emerge the positions that call for carrying out an in-depth analysis of pedagogical theory, looking for answers to the questions: What is education? What do we educate for? What is the best way to educate? What is the "ideal of man" that seeks to form in the XXI century? Given the dynamic, non-linear, interdisciplinary, heterogeneous, multiform and transversal character of the educational task and the construction of knowledge in today's knowledge society from the educational field that implies a diversity of challenges, they analyze educational phenomenon from complex thought and substantiate the education in complexities.

Thus, following complex thought, the determining elements of the educational process are openness, freedom, approximation, accessibility, logical pluralism; hen-

ce, it must be approximate, tentative, open, adaptive (like a living system). Teaching cannot cause learning, but rather condition it; determine it through uncertainty, chaos and disorders. Here, what the teacher teaches is not a dogma: the verification of the veracity of the acquired knowledge is done by the student in practice (Pagels, 1989).

Education does not have to focus on memory, didactics, programs, indicators, measurements, impact, skills, competitiveness, evaluations, criteria that characterize contemporary instruction. Rather, it is a system of increasing complexity, where complexity is a phenomenon that is based on the degrees of freedom that this system exhibits: the higher the degrees of freedom, the greater the complexity, or the lower degrees of freedom, less complexity. An increasing complex phenomenon is one that gains information, learns, or becomes non-linear (Morin, 2003).

In this new understanding of education, the current main feature of its formal variant, institutionalization and severe structures, is inadmissible. This process cannot be rigid, predictive as is the case with intentional conventional education. Nor is the transformation of the structural behavior of individuals granted in accordance with the ideal of man corresponding to the socio-political and economic aspirations of each culture (Maldonado, 2014, p. 17).

It is important to mention that from complex thought, in the Latin American educational field, attractive trends in the search for alternative solutions to educational problems emerged in the first two decades of the 21st century. Thus, one of the topics of discussion is ecosophical education. The epistemological foundation of these debates is the "complex transparadigm and transmethod, rhizomatic deconstruction in planetary decoloniality as a liberating project" (Rodríguez, 2022, p. 100). Such lines of research are proposed as: transepistemologies of knowledge, transcomplex transmethodologies and transcomplex transepistemologies of education.

It is that in the reconstruction of the ecosophical transformation of the student, there is the imperative of ontoepistemological liberation in light of the meaning of the categories "human condition", "learning", and "feeling-thought". This means empowering oneself from the greatness of what he/she is as a human being capable of transfiguring the world, "[...] to name things, to perceive, to understand, to decide, to choose, to value" (Freire, 2012, p. 39); and from there understand his/her value and that of the context where he/she is inserted; mastering the "art of living wisely on the planet", where feeling-thinking is a value of enormous ecosophic transformation, a significant rupture in the student, since: "[...] what I know, I know with my whole body: with my critical mind, but also with my feelings, with my intuitions, with my emotions [...] I must never despise them" (Freire, 2002, p. 63).

Consequently, ecosophy is a "cosmic existential proclamation, critical which exegesis follows a plural reasoning with a cultural and complex sense, but at the same time, involved with the destiny of man and the Earth, which converge in the social, spiritual, mental and environmental aspects" (Pupo, 2017).

Conclusions

So that from the end of the 20th century and until the beginning of the third decade of the 21st century, the Latin American educational field is influenced by leftist theoretical, political and ideological tendencies, which advocate the development of the so-called epistemologies of the South full of cultivation and protection of tradition. On the other hand, as its alternative, since the end of the 20th century, education in complexities has been taking shape with its vision of rationalized and secular social life, creating new paradigms in education in the region.

Knowing in depth these contemporary pedagogical ideas would be vital for professionals from the governing bodies of education in LATAM. Thus, they would have more openness, they would become "non-linear" and more creative, ceasing to reproduce the old doctrines (whether leftist or rightist), risking their peoples to fall into the abyss of radical cultivars. Therefore, all these positive steps that Latin American governments undertake from one six-year term to the next to improve their educational systems would be successful and would give real positive results.

Likewise, there is hope that in this movement to modernize Latin American education, in the struggle for the rationalization and secularization of social life with the elements of cultivating and preserving tradition, the former will win, beginning the search for the new areas of opportunities for the regional educational field, registering in the complexities of the new global scenario and the international educational space.

References

1. Díaz Barriga A. (1995). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad, De Alba, A. *La escuela en el debate de la modernidad-posmodernidad. Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM.
2. Tunnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua: Hispamer.
3. Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
4. Baudelot, Ch., Establet R. (1981). *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
5. Weber, M. (1984). Estructuras y funcionamiento de la dominación: los tres tipos de dominación legítima, en *Economía y sociedad*, 7-a edición. México: FCE.
6. Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
7. Harari, Y. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
8. Mamardashvili, M. (2020). *A Spy for an Unknown Country: Essays and Lectures by Merab Mamardashvili*. Hannover: Ibidem Press.
9. UNESCO-IE (Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Gasto público en educación, total (% del PIB). Todos los países y economías*, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS> (01.03.2023).
10. CEPAL-STAT (2022). *Principales cifras de América Latina y el Caribe*, CEPAL, en: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es> (20.12.2023).

11. SEP (2022). *Plan y programas de estudio. Educación básica 2022*. México: SEP, <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf> (10.01.2023).
12. Frade Rubio, L. (2022). La Nueva escuela mexicana y las epistemologías del Sur, en *Nexos. Distancia por tiempos. Reforma educativa*, Julio 27, 2022, <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/> (27.07.2023).
13. Boaventura de Sousa, Santos (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
14. Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
15. Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: FCE.
16. Pagels, H. (1989). *Los sueños de la razón. El ordenador y las nuevas ciencias de la complejidad*. Barcelona: Gedisa.
17. Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
18. Maldonado, C. (2014). "Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad", en *Intersticios Sociales*, No. 7, 2014, El Colegio de Jalisco (pp. 1-23), <http://www.scielo.org.mx/pdf/> (15.06.2023).
19. Rodríguez, M. (2022). Trans-formación ecosófica: rupturas asignificantes en el docente venezolano, en *Revista Tópicos Educativos, Pernambuco*, Vol. 28, No. 2 (pp. 100–119).
20. Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI Editores.
21. Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
22. Pupo, R. (2017). *La cultura y su aprehensión ecosófica: una visión ecosófica de la cultura*. Alemania, Editorial Académica Española.
23. SEGOB-SEP (2022). *Boletín SEP no 206 Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP*, 28 de agosto de 2022. México: SEGOB-SEP, <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206> (10.01.2023).
24. Zhizhko, E., Beltrán, G. (2022). Education for peace in new socioeconomic conditions, *Educación Ustawiczna Dorosłych*, No.1 (pp. 11–24).

Elena Anatolievna Zhizhko

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor
Autonomous University of Zacatecas, Mexico

Gali-Aleksandra Beltrán

EDD in Pedagogy, Associate Professor
Technologic University of Durango, Mexico

Andrzej Grabowski

<https://orcid.org/0000-0002-0924-2140>

DOI: 10.34866/jtz1-0w02

The usability and technology acceptance of immersive virtual reality simulation for critical infrastructure workers

Wyniki badań użyteczności rzeczywistości wirtualnej do szkoleń kadry infrastruktury krytycznej

Słowa kluczowe: immersyjna rzeczywistość wirtualna, symulacja szkoleniowa, uczenie się poprzez gry, infrastruktura krytyczna.

Streszczenie: Jednym z głównych zastosowań wirtualnej rzeczywistości (VR) w infrastrukturze krytycznej są szkolenia. Szkolenia mają kluczowe znaczenie dla zapewnienia bezpieczeństwa, ochrony i wydajności systemów infrastruktury krytycznej i ich pracowników. VR można także wykorzystać do szkolenia kadr infrastruktury krytycznej odpowiedzialnych za zapewnienie ciągłości jej działania i przywrócenie efektywności po awarii. Niewiele jest jednak badań na to, jak taka wciągająca wirtualna symulacja może wpływać na pracowników infrastruktury krytycznej zwłaszcza pod kątem użyteczności i akceptacji technologii, bo to bardzo ważne z punktu widzenia praktycznego wdrożenia. Z tego powodu badania przeprowadzono z udziałem 20 ekspertów aktywnych zawodowo w zakresie różnych obiektów infrastruktury krytycznej. Oprócz użyteczności i akceptacji technologii sprawdzono poziom choroby symulatorowej, realizm symulacji, obciążenie i stres powodowany przez narzędzie szkoleniowe, a także ogólną ocenę jakości szkolenia. Szczególnie istotny jest bardzo wysoki wynik wskaźników zamiaru użycia, postrzeganej przydatności i zaangażowania (ok. 90% wartości maksymalnej). Oznacza to, że zdecydowana większość użytkowników końcowych powinna być chętna do korzystania z opracowanych symulacji szkoleniowych VR.

Key words: immersive virtual reality, training simulation, game-based learning, critical infrastructure.

Abstract: One of the main applications of Virtual Reality (VR) in critical infrastructure is training. Training is crucial for ensuring the safety, security, and efficiency of critical infrastructure systems and their employees. VR can also be used to train critical infrastructure personnel responsible for ensuring CI business continuity and disaster recovery. However, there is little research on how such an immersive virtual simulation can affect critical infrastructure staff especially in terms of usability and acceptance of the technology, as this is very important for practical implementation. For this reason, the research was carried out with 20 experts active in various critical infrastructure facilities. In addition to the usability and technology acceptance, the level

of simulator sickness, the realism of the simulation, the workload and stress caused by the training tool, as well as an overall assessment of the training quality were examined. The very high score for the indicators of intention to use, perceived usefulness, and engagement (around 90% of the maximum value) is particularly important. This indicates that the vast majority of end users should be willing to use the VR training simulations developed.

Introduction

Virtual reality (VR) is a technology that simulates a realistic and immersive environment for users. VR can be used for various purposes, such as entertainment, education, health care, and training. This article will focus on the use of VR in the domain of critical infrastructure, which refers to the systems and assets that are essential for the functioning of a society and economy, such as transportation, energy, water, and communication.

One of the main applications of VR in critical infrastructure is training. Training is crucial for ensuring the safety, security, and efficiency of critical infrastructure systems and their employees. Traditional training methods may have some limitations, such as high costs, logistical challenges, safety risks, and lack of realism. VR can overcome these limitations by providing a cost-effective, flexible, safe, and realistic way of training critical infrastructure employees.

For example, VR can be used to train employees on how to operate and maintain complex equipment, such as power plants, pipelines, or railways. VR can also be used to train employees on how to respond to emergencies or disasters that may affect critical infrastructure systems, such as fires, floods, cyberattacks, or terrorist attacks. VR can create realistic scenarios that mimic the conditions and challenges that employees may face in real situations. VR can also provide feedback and assessment to help employees improve their skills and performance.

The result of research suggests that virtual reality training simulators can be effective in increasing worker awareness, eg. in the firefighting (Grabowski 2020). It was found that VR training was more effective than traditional classroom training in identifying and assessing construction safety risks (Sacks 2013). The results of a review show many benefits of integrating virtual reality with operator training simulators in the process industry, including improved safety and increased productivity (Patle 2018).

Virtual reality training has several advantages in the field of crisis management. Virtual environments that can be used to support crisis management training, allowing personnel to rehearse for real crises using the same tools they would have available to them in a real crisis were presented in (Walker 2011). A hazard simulation system using virtual reality and discrete-event simulation technologies, which allows organizations to conduct emergency drills inside a virtual world having a close correspondence with their real physical apparition was presented in (Kwok

2019). Later it was found that users' acceptance of virtual reality technology for practicing crisis management was determined by perceived usefulness, perceived ease of use, perceived behavioral control, application-specific self-efficacy, and attitude (Kwok 2020). Most simulations for training typically focus on mono-professional teams, however, there are some approaches to developing a model for multi-professional emergency management education that involves the use of virtual reality simulations, which can provide efficient and safe training for various user groups (Prasolova-Førland 2017).

In the field of critical infrastructure virtual reality training can be a useful tool for power plant staff training. Results of a study on the training of field operators in two Finnish nuclear power plants show that VR-based solutions could facilitate and advance the training process (Koskinen 2022). A virtual reality platform for the evaluation, design, and training of physical protection systems in nuclear power plants was proposed in (Bowen 2018). A novel approach to the training of power substation operators based on interactive virtual reality, which enables operators to gain realistic operational experience without the anxieties of causing blackouts and damage in a real grid, was presented in (Nasyrov 2018). VR training can improve the training of power plant staff, providing a safe and effective way to gain realistic operational experience. However, it should be noted that some research shows different results, for example, it was found that a VR simulator for power substation operational training was marginally acceptable in terms of usability (Bernal 2022).

The methodology

Research question

Despite that VR is very often used for training, its use in industry is focused mainly on machine operators or training of various maintenance procedures. This is observed also in the case of training of people working in Critical Infrastructure facilities such as power plants. However, VR can be also used to train Critical Infrastructure staff responsible for ensuring the continuity of CI's operation and restoring its efficiency after a failure. Such training is addressed primarily to the management staff so that persons responsible for the operation of the critical infrastructure facility gain greater awareness of the processes taking place in this facility, the procedures necessary to carry out to prevent failures as well as the effects of actions taken by them and the effects of possible omissions (e.g. related to ignoring measurement results suggesting possible failure). However, there is little evidence of how such immersive virtual simulation may be assessed by Critical Infrastructure's staff. Especially in terms of usability and technology acceptance, because it's very important from the point of view of practical implementation. For this reason, research was carried out with the participation of professionally active experts in the field of various Critical Infrastructure facilities.

Measurements

The following research tools were used in the form of standard questionnaires:

- Simulator Sickness Questionnaire (SSQ) (Kennedy 1993).
- Spatial Presence Questionnaire (SPQ) (Vorderer 2004).
- Questionnaire for assessing the level of technology acceptance (TAM – Technology Acceptance Model) (Venkatesh and Davis 2000). Components: Intent to use (behavioral intention), Perceived usefulness, Perceived ease of use, Subjective norm, Adequacy (relevance).
- System Usability Scale(SUS) questionnaire (Brooke 2013).
- Evaluation of the training simulation load (NASA TLX – Task Load Index) (Hart 1988).
- Assessment of stress related to training, Dundee Stress State Questionnaire (DSSQ) (Matthews 2013).
- Training and Work Assessment (TWA) questionnaire.

Procedure

The study was conducted with 20 volunteers using Meta Quest 2 goggles with wireless PC image transfer (Figure 1). Volunteers were recruited among professionally active people, employees of CI facilities (mainly power plants and combined heat and power plants), and CI experts. Questionnaires were used in the research, e.g. assessing the usefulness of the developed training applications.

The course of the research was as follows:

- completing questionnaires for assessing the state of the research participant before immersion in a virtual environment,
- launching four training simulations (one for each environment)
- completing questionnaires to measure the assessment of training simulations and the state of the research participant after immersion in a virtual environment.

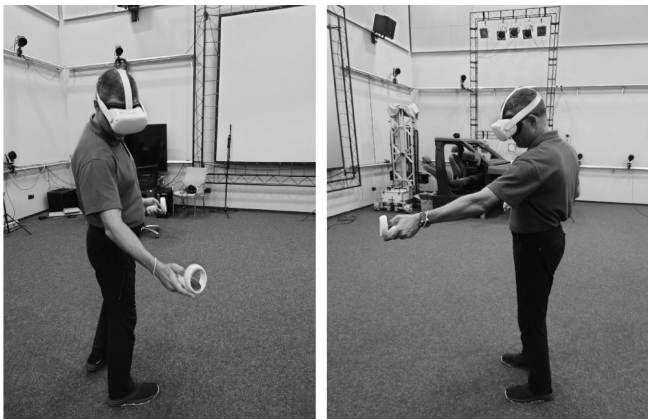


Fig. 1. The research was conducted in the VR laboratory using Oculus Quest 2 goggles

VR-based simulations

A set of scenarios of the development of crisis situations in critical infrastructure facilities was prepared on the example of a power plant, combined heat and power plant, gas compressor station, and water treatment plant. In all scenarios, the simulation involves playing the role of an employee of a Critical Infrastructure (CI) facility, similar to non-computer RPG simulation games used to practice crisis management. However, the type of tasks performed by the simulation participant is different. Depending on the simulation scenario, the trainee supervises the functioning of the CI facility or takes part in activities aimed at restoring the efficiency of the CI facility and neutralizing the effects of failure.

The three scenarios concerning the virtual environments of the CHP plant, the natural gas compressor station and the water treatment plant concern primarily maintaining the continuity of the CI facility's operation. The participant of the simulation stays in the control center of the CI facility, where he receives various information about the functioning of individual components (Figure 2). The source of information may be video monitoring, sensor indications, measurement results (e.g. flow meter indications), as well as CI facility employees. The scenario



Fig. 2. The VR environments

is focused on the right procedure when a situation indicating possible damage or cyberattack occurs. The task of the simulation participant is to react quickly to sensor indications or information from employees so that the functioning of the CI facility is not stopped. This is an important part of the training, as many failures or malfunctions of IK components result from management errors, neglect, or improper maintenance. Another advantage of the simulation is the indication of the possible causes and effects of the situation in the training part and the presentation of the process of responding to improperly functioning telemetry, e.g. The simulation participant also has the option of giving instructions to various employees of the CI facility (Figure 2).

A different approach is used for the five variants of the power plant scenario. The simulation then has a more dynamic character and concerns the conduct of activities by one of the employees who were on the premises of the CI facility during the failure. The task of the simulation participant who can move freely around the CI facility is to carry out activities aimed at assessing the consequences of failure, securing individual components of the CI facility, neutralizing threats, and helping the injured (Figure 2). These are typical actions necessary to be carried out in a situation where it is necessary to restore the efficiency of the CI facility. To simplify, this scenario can be said to be „tactical” in nature, in contrast to the previous scenarios, where the „strategic” level of action was dominant.

Results of the experiment

As part of the research involving 20 experts associated with critical infrastructure, results were obtained on the impact of training simulation on the emergence of symptoms of the so-called. simulator sickness. The Simulator Sickness Questionnaire (SSQ) was used for the measurement, which was completed before and immediately after the training simulation in the VR environment. The results obtained on a scale from 1 (no symptoms) to 4 (maximum symptoms) are shown in Figure 3. Looking at the average value for the whole group, it can be seen that the values before and after exposure to the VR environment are very similar, and even the value after contact with VR is slightly lower. In addition, the value after the simulation is very small, slightly (by 17%) higher than the minimum value. The obtained result indicates that the training simulation in a virtual environment has been prepared correctly and does not cause negative effects related to the so-called. simulator sickness, even though the participants took part in several training simulations for several different Critical Infrastructure facilities.

The next research tool was the SPQ (Spatial Presence Questionnaire) questionnaire used to measure the level of spatial presence related to the realism of the simulation. The values are on a scale of 1 (worst value) to 7 (best value). The questionnaire has 7 different components. The obtained results are shown in Figure 4. The average value is relatively high, 76% of the maximum value. The lowest value was obtained for the indicator of suspension of disbelief – only 40% of the maximum value. Participants of the research were aware that they were taking part in

a simulation, and the world presented in VR was not the real world. This is because activities at the level of managing the functioning of a CI facility are necessarily presented in a slightly simplified way. In addition, high values of this indicator are observed for productions that strongly engage the user on an emotional level, such as entertainment productions, and are not achievable in the case of training simulations, which may not be so interesting for the user.

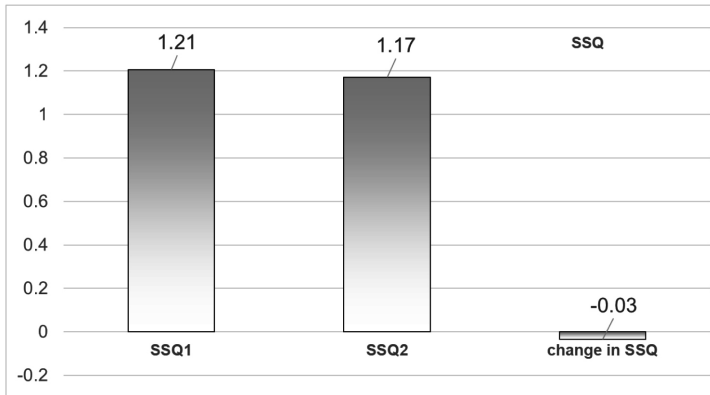


Fig. 3. The results of research obtained using the SSQ questionnaire used to measure the level of symptoms of the so-called simulator sickness

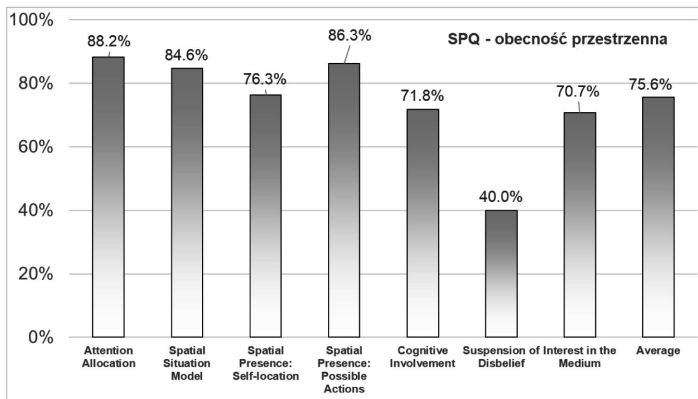


Fig. 4. The results obtained using the SPQ questionnaire measuring the level of simulation realism. The results are presented as a percentage of the maximum achievable value

From the point of view of training, the most important indicator is the involvement of attention (attention allocation), because only when the involvement of attention is high, effective and efficient transfer of knowledge and skills is possible. A disengaged trainee does not efficiently memorize the information presented. For

this reason, the simulations were designed to make the value of this indicator as high as possible. The obtained results confirm that it was successful, as the highest score, as much as 88% of the maximum value, was obtained for the attention allocation indicator.

The high value of the Spatial Presence: Possible Actions indicator, 86% of the maximum value, clearly shows that the training scenarios and their implementation in VR enable the trainee to perform a wide range of activities in the context of tasks related to maintaining the continuity of CI facility operation. In other words, the training simulation has been prepared in a way that allows a wide range of activities and performing various tasks, which results from the amount of work devoted to the implementation of a wide range of types of interaction with elements of the virtual environment.

The NASA-developed Task Load index (NASA TLX) questionnaire was used to measure the training load of the interactive VR simulation. Values on a scale from 1 (least burden) to 20 (heaviest burden) were collected in the following categories: mental demand, physical demand, temporal demand (time pressure), performance (efficiency), effort, and frustration. The obtained results are illustrated in Figure 5. The average value of the load is relatively low, as it is 25% of the maximum value. The physical load (demand) is almost the same as average value (24%). Values for temporal demand, effort, and mental demand were lower than the average value. The lowest value has the indicator of mental load (15% of the maximum value), and the highest indicator of the level of frustration (43% of the maximum value). It should be noted that only values above 50% are negative, so the obtained results do not indicate that the participants of the training simulation were frustrated.

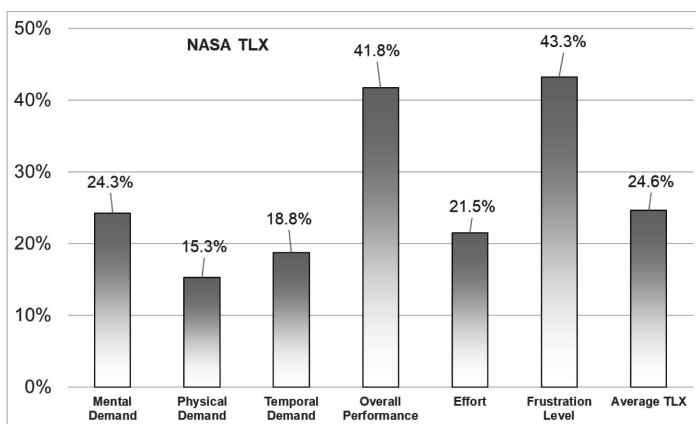


Fig. 5. The results of research obtained using the NASA TLX questionnaire used to measure the level of load related to the training simulation being carried out. The results are presented as a percentage of the maximum achievable value

The relatively high value of the frustration index (against the very good values of the physical and mental stress indicators) is associated with the result of the index determining the subjective assessment of performance during the training simulation, for which a value close to 42% of the maximum value was obtained. Relatively high (but still positive) values of these indicators may be due to the lack of experience in using virtual reality interfaces.

To sum up, the obtained results in terms of the training process load indicate that the VR training simulation was prepared correctly, i.e. the interface itself and the hardware and software solutions used do not cause a significant burden, especially mental. This is a positive result, as it is conducive to remembering information and acquiring skills by trainees. It should be emphasized that people who are overburdened with the training process itself, including frustrated people, do not have enough resources, especially cognitive resources, and do not have the will to focus on the substantive content of the training and effectively acquire new knowledge and skills.

The assessment of stress caused by the training process, including the stress related to the human-computer interface used, was performed using the Dundee Stress State Questionnaire (DSSQ). The questionnaire includes a subjective rating on a scale from 1 (least stress level) to 7 (highest stress level) in three categories. The obtained results are shown in Figure 6. The average value of the stress level is very low, as it is 32% of the maximum value. The lowest value has the indicator of stress related to involvement in the task (26% of the maximum value), which may be partly because the pilot training was attended by people who were well acquainted with the specificity of the Critical Infrastructure facilities. The highest value was recorded for the distress index, but it is still a relatively low value, lower than the average value (40% of the maximum value).

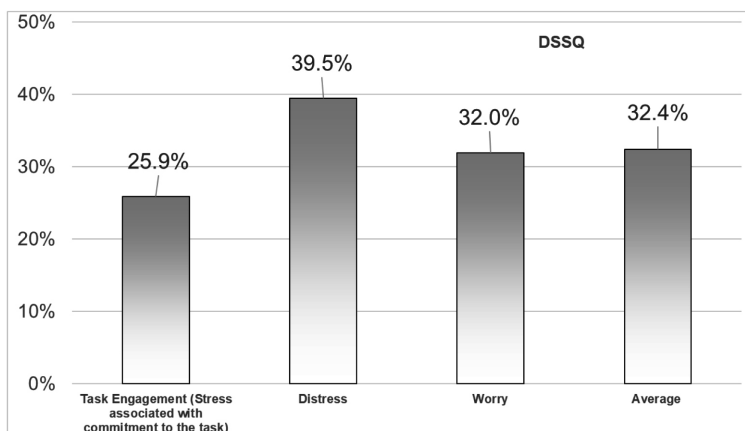


Fig. 6. The results obtained using the DSSQ questionnaire measuring the level of stress associated with the training simulation. The results are presented as a percentage of the maximum achievable value

The results of the subjective assessment of stress are consistent with the results of the load obtained using the NASA TLX questionnaire – a low level of stress (especially in terms of the frustration index) cannot occur together with high values defining the level of stress. This is important information, as it indicates that the tests were carried out correctly and the results obtained are reliable. The obtained results overlap with the two most similar indicators: frustration with NASA TLX (43% of the maximum value) and distress with DSSQ (40% of the maximum value).

The results obtained using the DSSQ questionnaire (low level of stress related to the training process) indicate that the training application was prepared correctly. As in the case of the load, the high level of stress caused by the training process (including, for example, the human-computer interface used) negatively affects the process of remembering information. It should be emphasized that the tools used do not measure stress induced on purpose, i.e. resulting from the substantive issues of tasks performed during the simulation – this type of stress is of great importance in the case of some types of training (especially for uniformed services officers), as it increases the realism of the simulation (uniformed services officers often work under stress), but this stress should not be caused by the training process itself, e.g. by an improperly selected human-computer interface (e.g. the use of cables could cause fear of entanglement in them and falling over, which is not a source of stress related to the substantive content of the tasks performed during the simulation).

From the point of view of practical implementation of the developed training simulations, the subjective usability assessment is important. The usability assessment was carried out using the System Usability Scale (SUS) questionnaire. Based on the answers to 10 questions, a subjective usability rating is determined on a scale of 0 (minimum usefulness) to 100 (maximum usefulness). The obtained value of 80.6 (81% of the maximum value) shows that the VR system was considered useful by users. According to data from 206 studies presented in (Bangor 2008), the median SUS value is 70.91 (the usefulness of the developed training simulation is higher than for most other systems). According to the results of the review studies, the fourth quarter ranges from 78.51 to 93.93. The obtained result is within this range. According to the data presented in (Bangor 2008), a higher result was obtained only in 12% of studies. This indicates that the usability of the developed VR system, assessed by experts, is very high.

The possibility of practical implementation is also affected by the level of acceptance of the technology by users. Even the most technologically advanced solutions will not be accepted and willingly used by end users if the level of technology acceptance is low. Technology acceptance was measured using the Technology Acceptance Model (TAM) questionnaire consisting of the following indicators: intention to use, perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms, and adequacy. From the point of view of practical implementation, the first three components are the most important, especially the assessment of intention to use and the assessment of subjective usability. The obtained results are shown in Figure 7. The average TAM value is high and amounts to 81% of the maximum value

(answers are on a scale of up to 7). The highest values were obtained for the most important components from the point of view of implementation and acceptance of the product by end users. In order of greatest value, these are perceived usefulness (90% of the maximum value), intention to use (89% of the maximum value), and ease of use (87% of the maximum value). The perceived usefulness score in terms of technology acceptance is even higher than the usability level using the SUS questionnaire. The obtained results indicate that the training simulation has been prepared correctly, as the acceptance of the technology is at a high level, which should facilitate implementation among end users. The very high score for the indicators of intention to use and perceived usefulness (around 90% of the maximum value) is particularly important. This indicates that the vast majority of end users should be willing to use the developed VR training simulations.

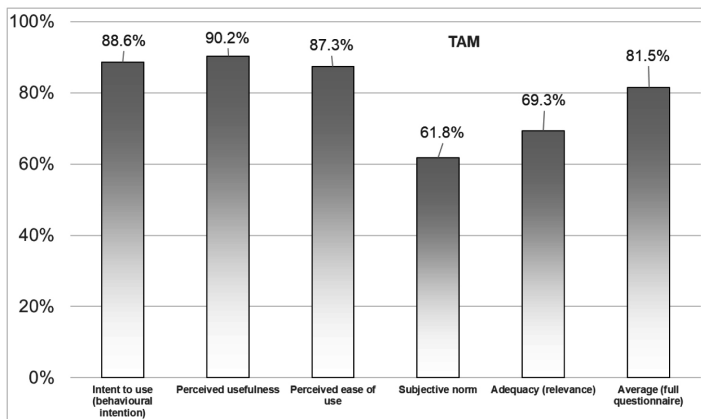


Fig. 7. The results obtained using the TAM questionnaire measuring the level of acceptance of technology. The results are presented as a percentage of the maximum achievable value

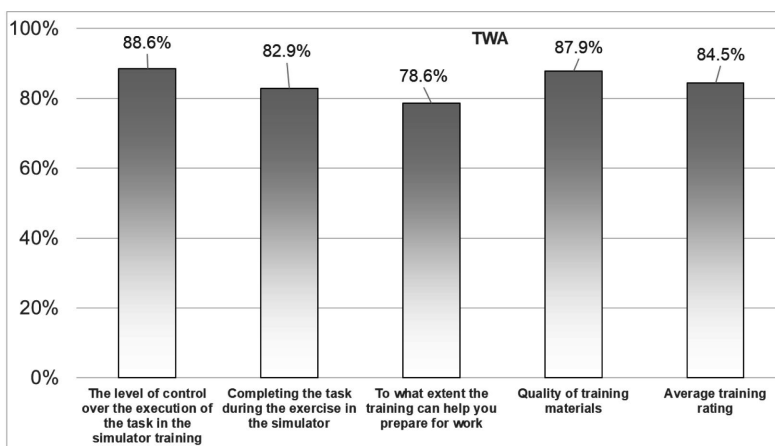


Fig. 8. The results of research obtained using the TWA questionnaire used to measure the quality of training. The results are presented as a percentage of the maximum achievable value

The last questionnaire that was used in the study was the Training and Work Assessment (TWA) tool for assessing the quality of training and training, consisting of the following indicators: level of control over task performance in the training simulator, task performance during the exercise in the simulator, degree of assistance of the training in preparation to work and the quality of training materials. The values of individual indicators are on a scale from 1 (the worst training evaluation) to 7 (the best training evaluation). The obtained results as a percentage of the maximum value are shown in Figure 8.

Conclusions

VR has the potential to revolutionize the training methods and outcomes for critical infrastructure systems. VR can provide a more effective, efficient, and engaging way of learning and practicing the skills and knowledge that are essential for ensuring the reliability and resilience of critical infrastructure.

The results of the pilot training with 20 CI experts indicate that the developed training tool is:

- useful,
- is characterized by a high level of technology acceptance,
- realistic and engaging (high level of components of spatial presence and simulation realism),
- does not cause symptoms of the so-called simulator sickness,
- does not cause unnecessary burdens on the training process.

The obtained results indicate that the training simulations have been prepared correctly and are suitable for implementation. High values of usability and intention to use prove that this type of training tool should be well received by end users.

References

1. Bangor, A., Kortum, P. T., & Miller, J. T. (2008). An Empirical Evaluation of the System Usability Scale. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 24(6), pp. 574–594. doi:10.1080/10447310802205776.
2. Bernal, M., Lozano-Ramírez, N.E., Puerto Cortés, J.M., Valdivia, S., Muñoz, R., Aragón, J., García, R., Hernández, G. (2022). An Immersive Virtual Reality Training Game for Power Substations Evaluated in Terms of Usability and Engagement. *Applied Sciences*. 12(2):711. <https://doi.org/10.3390/app12020711>.
3. Bowen et al, (2018). Using Virtual Reality for the Training of Physical Protection System in Nuclear Power Plant. *International Conference on Power System Technology (POWERCON)*, DOI: 10.1109/POWERCON.2018.8602224
4. Brooke, J. (2013). SUS: a retrospective. *J. Usability Studies* 8, 2, pp. 29–40.
5. Grabowski, A., Jach, K. (2020). The use of virtual reality in the training of professionals: with the example of firefighters. *Computer Animation Virtual Worlds*, vol. 32(2), pp. 1–6.
6. Hart, S., Staveland, G., Lowell, E. (1988). "Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of Empirical and Theoretical Research" (PDF). In Hancock, Peter A.; Meshkati, Najmedin (eds.). *Human Mental Workload. Advances in Psychology*. 52. Amsterdam: North Holland. pp. 139–183. doi:10.1016/S0166-4115(08)62386-9. ISBN 978-0-444-70388-0.

7. Kennedy, R. et al. (1993). Norman E. Lane, Kevin S. Berbaum & Michael G. Lilienthal (1993) Simulator Sickness Questionnaire: An Enhanced Method for Quantifying Simulator Sickness, *The International Journal of Aviation Psychology*, 3:3, 203-220, DOI: 10.1207/s15327108ijap0303_3
8. Koskinen, H., Salonen, T., Laarni, J., Liinasuo, M., Pakarinen, S., Lukander, K., Passi, T. (2022). Foreseeing the Potential of Virtual Reality in Nuclear Power Plant Field Operator Training. In: Ron Boring and Robert McDonald (eds) *Human Factors in Energy: Oil, Gas, Nuclear and Electric Power*. AHFE (2022) International Conference. AHFE Open Access, vol 54. AHFE International, USA. <http://doi.org/10.54941/ahfe1002218>
9. Kwok, P. et al. (2019). Crisis management training using discrete-event simulation and virtual reality techniques. *Computers & Industrial Engineering*, Volume 135, September 2019, pp. 711–722, <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.06.035>
10. Kwok, P., Mian, Y., Ting Qu & Henry, Lau, Y.K. (2021). User acceptance of virtual reality technology for practicing digital twin-based crisis management. *International Journal of Computer Integrated Manufacturing*, 34:7-8, 874-887, DOI: 10.1080/0951192X.2020.1803502
11. Matthews, G. et al. (2013). Szalma, J., Panganiban, A. R., Neubauer, C., Warm, J. S. (2013). Profiling task stress with the Dundee Stress State Questionnaire. In Cavalcanti, L., Azevedo, S. (Eds.), *Psychology of stress: New research* (pp. 49–90). Hauppauge, NY: Nova Science.
12. Nasyrov, R.R., Excell, P.S. (2018). New Approaches to Training of Power Substation Operators Based on Interactive Virtual Reality. In: Pammer-Schindler, V., Pérez-Sanagustín, M., Drachsler, H., Elferink, R., Scheffel, M. (eds) *Lifelong Technology-Enhanced Learning*. EC-TEL 2018. *Lecture Notes in Computer Science()*, vol 11082. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98572-5_43.
13. Patle, D.S., Manca, D., Nazir, S. et al. (2019). Operator training simulators in virtual reality environment for process operators: a review. *Virtual Reality* 23, (pp. 293–311), <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0354-3>.
14. Prasolova-Førland (2017). "Active learning modules for multi-professional emergency management training in virtual reality", 2017 IEEE 6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), DOI: 10.1109/TALE.2017.8252380.
15. Sacks, R., Perlman, A., Barak, R. (2013). Construction safety training using immersive virtual reality. *Construction Management and Economics*, 31:9, pp. 1005–1017, DOI: 10.1080/01446193.2013.828844.
16. Walker, W.E., Giddings, J., Armstrong, S. (2011). Training and learning for crisis management using a virtual simulation/gaming environment *Cognition, Technology&Work*, 13, pp. 163–173, <https://doi.org/10.1007/s10111-011-0176-5>.
17. Venkatesh, V., Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46 (2), pp. 186–204, doi: 10.1287/mnsc.46.2.186.11926
18. Vorderer, P et al. (2004). Wirth, W., Gouveia, F. R., Biocca, F., Saari, T., Jäncke, F., Böcking, S., Schramm, H., Gysbers, A., Hartmann, T., Klimmt, C., Laarni, J., Ravaja, N., Sacau, A., Baumgartner, T. & Jäncke, P. (2004). MEC Spatial Presence Questionnaire (MEC-SPQ): Short Documentation and Instructions for Application. Report to the European Community, Project Presence: MEC (IST-2001-37661). Online. Available from <http://www.ijk.hmt-hannover.de/presence>.

prof. Andrzej Grabowski

Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy
Zakład Zagrożeń Fizycznych

Sytuacje pracy jako podstawa dla rozwoju kompetencji pracowników branży budowlanej

Working situations as a basis for developing the competencies of workers in the construction industry

Key words: work, competences, work based learning, individualisation of learning processes, construction industry, renovation wave.

Abstract: The aim of this article is to present the results of the research and implementation work carried out by the international partnership of the RenovUp project. It addresses a very topical issue concerning the changes in the labour market resulting from tightening environmental criteria for the energy efficiency of buildings and the increasing role of renovation work in this connection. New expectations and challenges of a technical, legal and organisational nature are facing construction workers. As the research of the international partnership of the RenovUp project has shown, the competence gap among construction workers specialising in renovation work shows a certain specificity. According to employers and industry experts, this specificity is not sufficiently addressed in the current training offer. Activities were therefore taken to support the professional development processes of the employees, based on their needs resulting from real work situations observed directly on construction sites. A support model was developed and tested (in five countries) with tools to facilitate teachers and trainers in the process of observing work situations on work sites and inferring from them and using the results of the observations in the design and implementation of personalised learning pathways.

The article presents the assumptions of the model for supporting teachers and trainers in the construction industry, the proposed tools and the results of their experimental testing in several countries.

Słowa kluczowe: praca, kompetencje, uczenie się w miejscu pracy, indywidualizacja procesów uczenia się, branża budowlana, fala renowacji.

Streszczenie: Celem artykułu jest prezentacja wyników prac badawczych i wdrożeniowych zrealizowanych przez międzynarodowe partnerstwo projektu RenovUp. Podjęto w nim bardzo aktualny temat dotyczący zmian na rynku pracy wynikających z zaostrzających się kryteriów środowiskowych w zakresie efektywności energetycznej budynków oraz rosnącej w związku z tym roli prac renowacyjnych (remontowych). Nowe oczekiwania i wyzwania natury technicznej, prawnej i organizacyjnej stoją przed pracownikami branży budowlanej. Jak wykazały badania międzynarodowego partnerstwa projektu RenovUp, luka kompetencyjna wśród pracowników budowlanych specjalizujących się w pracach remontowych, wykazuje pewną specyfikę. W opinii pracodawców i ekspertów branży, specyfika ta nie jest w wystarczającym stopniu uwzględniana w aktualnej ofercie szkoleniowej. Podjęto zatem działania mające na celu wsparcie procesów rozwoju zawodowego pracowników w oparciu o ich potrzeby wynikające z rzeczywistych

sytuacji pracy obserwowanych bezpośrednio na placach budowy. Opracowano i przetestowano (w pięciu krajach) model wsparcia wraz z narzędziami mającymi na celu ułatwić nauczycielom i szkoleniowcom proces obserwowania sytuacji pracy na stanowiskach pracy oraz wnioskowania na ich podstawie i wykorzystywania wyników obserwacji w projektowaniu i wdrażaniu zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych.

Artykuł prezentuje założenia modelu wsparcia dla nauczycieli i trenerów branży budowlanej, proponowane narzędzia oraz wyniki ich eksperymentalnego testowania w kilku krajach.

Wprowadzenie

W ramach inicjatyw europejskich, takich jak *Zielony Ład*¹ i *Fala renowacji na potrzeby Europy*², pojawiły się nowe kryteria środowiskowe w zakresie: efektywności energetycznej, nowych materiałów, a także cyfrowych narzędzi wykorzystywanych w pracach renowacyjnych, które wydają się być głównymi czynnikami napędzającymi zmiany w dziedzinie prac renowacyjnych (remontowych). Te z kolei, w sposób dosyć oczywisty, rzutują na zmiany obserwowane na rynku pracy. Fala renowacji i idąca za nią efektywność energetyczna budynków tworzy nowy rynek, kreuje zarówno wyzwania, jak i szanse rozwoju. Czy je wykorzystamy, zależy od samych pracowników i pracodawców sektora budownictwa, ale i od uwarunkowań organizacyjno-prawnych.

Analizy technicznej, organizacyjnej i prawnej specyfiki projektów renowacji obiektów budowlanych, która wpływa na ewolucję kompetencji średniej kadry menadżerskiej branży budowlanej podjęło się międzynarodowe partnerstwo projektu RenovUp³. Misją trzyletniej współpracy instytucji naukowych, szkoleniowych i branżowych reprezentujących sektor budownictwa z pięciu krajów Unii Europejskiej (Francja, Polska, Włochy, Grecja, Hiszpania) było wsparcie procesów profesjonalizacji kierowników budów oraz brygadzystów/liderów zespołów w zakresie zarządzania pracami remontowymi obiektów budowlanych w Europie.

Fala renowacji - co z niej wynika dla pracowników sektora budownictwa?

Celem strategii *Fala renowacji* jest poprawa efektywności energetycznej budynków w Europie. Dokument wskazuje na kluczowy – 40-procentowy udział zasobów budowlanych w całkowitym zużyciu energii w UE. Co ważne, zasoby te są stare – 85% ma ponad 20 lat, około 90% istniejących obecnie budynków będzie nadal stać w 2050 r. (Religa, Symela, 2021). Jak dowodzą autorzy strategii, ich odnawianie

¹ Europejski Zielony Ład; https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pl; [dostęp: 30.04.2024].

² Fala renowacji na potrzeby Europy – ekologizacja budynków, tworzenie miejsc pracy, poprawa jakości życia; Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, EKES-u i Komitetu Regionów (COM(2020) 662 final); https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:0638aa1d-0f02-11eb-bc07-01aa75ed71a1.0018.02/DOC_1& [dostęp: 30.04.2024].

³ Projekt *Professionalising site managers and team leaders in the specific management of building renovation sites in Europe (RenovUp)*; 2020-1-FR01-KA202-080105; <https://www.renovup.org/> [dostęp: 23.09.2024].

przebiega zbyt wolno, aby realne stało się osiągnięcie celów klimatycznych na rok 2030, w tym zmniejszenie gazów cieplarnianych o co najmniej 55% (w porównaniu z rokiem 1990). Aktualnie w Unii Europejskiej tylko 1% istniejących zasobów budowlanych co roku przechodzi termomodernizację. Głębokie renowacje (czyli takie, które zmniejszają zużycie energii o co najmniej 60%), są przeprowadzane tylko na 0,2% zasobów, a w niektórych regionach – wcale. W wyniku *Fali Renowacji* wskaźnik termomodernizacji ma się podwoić. Szacuje się, że do 2030 r. można by odnowić 35 mln budynków. Jak zapisano w strategii, „stawką jest nie tylko obniżenie rachunków za energię i ograniczenie emisji (*Fala renowacji* na potrzeby Europy, 2020). Renowacja może otworzyć wiele możliwości i przynieść dalekosiężne korzyści społeczne, środowiskowe i gospodarcze”. Budynki mogą stać się między innymi zdrowsze, łatwiej dostępne, odporne na ekstremalne zjawiska przyrodnicze, mogą zostać wyposażone w punkty ładowania na potrzeby elektromobilności. Idąc dalej, inteligentne budynki mogą dostarczać niezbędnych danych, zgodnie z zasadą ochrony prywatności, na potrzeby planowania przestrzennego i usług miejskich. Gruntowna renowacja może zmniejszyć presję na zabudowę terenów niezagospodarowanych, przyczyniając się do ochrony przyrody, różnorodności biologicznej i zapewnienia żyznych gruntów rolnych (*Fala renowacji* na potrzeby Europy, 2020).

Inwestowanie w budynki to niewątpliwie szansa rozwoju dla branży budowlanej. Procesy renowacyjne generują popyt na nowoczesne materiały i urządzenia, wspierają rozwój innowacyjnych rozwiązań związanych np. z energetyką, elektromobilnością czy zarządzaniem pracami remontowo-budowlanymi w oparciu o inteligentne systemy informatyczne. Prace renowacyjne tworzą miejsca pracy zarówno w samym sektorze budowlanym, jak i w sposób pośredni, we wszystkich sektorach dostarczających mu materiały i usługi. Szacuje się, że do 2030 r. dzięki fali renowacji w unijnym sektorze budowlanym możliwe jest utworzenie 160 000 zielonych miejsc pracy. Natomiast szacunki dla Polski wskazują, że w perspektywie 30-letniej kompleksowa termomodernizacja budynków mieszkalnych i niemieszkalnych da w naszym kraju około 100 tysięcy etatów w samym sektorze budownictwa. Będą to miejsca wymagające zarówno kwalifikacji niskich (pracownicy budowlani), średnich (np. technicy/inżynierowie o określonych specjalnościach, instalatorzy OZE), jak i wysokich (np. audytorzy energetyczni, inżynierowie pełniący samodzielne funkcje techniczne świadczący kontrolę wykonawstwa i/lub nadzór inwestorski).

Pracownicy ci będą musieli zmierzyć się z wyzwaniem natury technicznej, prawnej i organizacyjnej (Religa, Symela, 2021).

Konsekwencją tej ewolucji, jak pokazał Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Branża budowlana (2021), jest przewidywany w perspektywie 5 lat wzrost udziału nowych stanowisk w strukturze zatrudnienia w branży budowlanej, tj.: projektantów wizualizacji 3D, inżynierów ds. BIM, specjalistów ds. ochrony środowiska oraz serwisantów maszyn nowej technologii. Obok pojawiających się nowych stanowisk, również te dotychczasowe wymagają rozwoju kompetencji zajmujących je pracowników, którym niestety brakuje przekonania o konieczności stałego podnoszenia kom-

petencji oraz poczucia odpowiedzialności za warunki pracy. Wyzwaniem jest także zapewnienie rzeczowych i bezstronnych szkoleń.

Zapewnieniu odpowiedniego poziomu umiejętności i wysokiej jakości kształcenia w sektorze budownictwa i efektywności energetycznej służyć mają m.in. Sektorowe Ramy Kwalifikacji w Budownictwie (2017). W Długoterminowej Strategii Renowacji (2022), wśród działań dotyczących wsparcia renowacji budynków w Polsce w obszarze umiejętności i kształcenia, zakłada się m.in: przebudowę systemu szkolnictwa w kierunku ustawicznego kształcenia, tak aby wzmocnić kompetencje pracowników sektora budowlanego w zakresie parametrów cieplnych budynków, techniki instalacyjnej oraz źródeł ciepła.

Indywidualizacja w procesie profesjonalizacji - geneza projektu RenovUp

RenovUp to międzynarodowy projekt realizowany w latach 2020–2023 w ramach tzw. partnerstw strategicznych w programie Erasmus+. Wychodzi on naprzeciw oczekiwaniom małych i średnich przedsiębiorstw w zakresie rozwoju umiejętności średniej kadry menadżerskiej (brygadzystów), ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki prac remontowych.

Jak wykazały badania międzynarodowego partnerstwa projektu RenovUp (Francja, Polska, Grecja, Hiszpania, Włochy), luka kompetencyjna wśród pracowników budowlanych specjalizujących się w pracach remontowych, wykazuje pewną specyfikę. Dotyczy ona przede wszystkim umiejętności radzenia sobie w sytuacjach nietypowych, zaskakujących, nieprzewidzianych (związanych np. z rzeczywistym stanem technicznym remontowanego obiektu, zmiennością decyzji klienta, ograniczeniami możliwości zastosowania wybranej technologii czy materiału)⁴.

W opinii pracodawców i ekspertów branży, specyfika ta nie jest w wystarczającym stopniu uwzględniana w aktualnej ofercie szkoleniowej dla pracowników budowlanych. Istnieje zatem realna potrzeba, aby ofertę tę zweryfikować i udoskonalić pod względem celów, treści i metod uczenia się, tak aby umożliwić osobom szkolonym lepsze zrozumienie kompleksowości i złożoności prac remontowych, rozwój umiejętności przewidywania i planowania oraz komunikacji i argumentowania w złożonych i konfliktowych sytuacjach na stanowisku pracy.

Innowacyjność projektu RenovUp polega na oparciu rozwoju zawodowego pracowników na ich potrzebach wynikających z rzeczywistych sytuacji pracy obserwowanych bezpośrednio na placach budowy. A zatem – INDYWIDUALIZACJA!

Jak wykazały badania dotyczące doświadczeń krajów europejskich w zakresie edukacji i szkoleń w oparciu o pracę (Work-based Learning: WBL), pomimo dość obfitego materiału teoretycznego i metodologicznego, pragmatycznych przykładów rzeczywistego wykorzystania WBL w programach szkoleniowych jest bardzo niewiele.

⁴ RenovUp_IO1 Desk Research_PL: <https://www.renovup.org/general-overview-o/1/> [dostęp: 26.10.2023].

Partnerzy projektu rozpoczęli od przeprowadzenia analizy technicznej, organizacyjnej i prawnej specyfiki projektów polegających na remoncie budynku (w odróżnieniu od projektów budowy nowych obiektów budowlanych), które wpływają na ewolucję funkcji kierowników budowy i brygadzystów (badania źródeł, wywiady z ekspertami i pracownikami sektora budowlanego). Następnie, zidentyfikowano konkretne umiejętności oczekiwane przez firmy specjalizujące się w remontowaniu budynków od średniej kadry menadżerskiej (Damianou, Religa, Ławiński, 2021).

Aby misja profesjonalizacji kadry kierowniczej średniego szczebla w oparciu o rzeczywiste sytuacje pracy (mające miejsce na placach budów) mogła się powieść, konieczne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli i trenerów. Dlatego też partnerstwo projektu RenovUp opracowało dla nich program wsparcia. Koncentruje się on na kształtowaniu umiejętności obserwowania rzeczywistych sytuacji pracy na placach budowy oraz na wykorzystywaniu wyników tych obserwacji w projektowaniu i wdrażaniu zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych.

Ponieważ specyficzne umiejętności pracowników budowlanych specjalizujących się w pracach remontowych nie są obecnie wystarczająco rozpoznawalne w krajach europejskich, w tym w Polsce, w ramach RenovUp zaproponowano system uznawania efektów uczenia się w oparciu o model Open Badge.

Wsparcie dla nauczycieli i trenerów - metodyka i przebieg prac

Oferta przygotowana przez Łukasiewicz – ITeE (Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami) we współpracy z instytucjami partnerskimi projektu RenovUp, skierowana jest do nauczycieli i szkoleniowców przygotowujących pracowników budowlanych (brygadzystów) specjalizujących się w projektach remontowych do wejścia na rynek pracy lub doskonalących ich kompetencje. Wspiera ona koncepcję uczenia się w miejscu pracy (WBL). Nie dotyczy zagadnień stricte merytorycznych z zakresu budownictwa czy prac remontowych. Istotą wsparcia są kompetencje metodyczne związane z takimi zagadnieniami jak: analizowanie rzeczywistych sytuacji w pracy i włączanie wyników tej analizy do procesów edukacyjnych realizowanych w instytucjach edukacyjnych/szkoleniowych; uznawanie efektów uczenia się uzyskanych na wcześniejszych etapach rozwoju zawodowego; możliwości i zasady wykorzystania odznak Open Badge w procesie walidacji efektów uczenia się średniej kadry menadżerskiej branży budowlanej.

Celem nadrzędnym oferowanego wsparcia jest profesjonalizacja podejścia nauczycieli i szkoleniowców do uczestników procesów nauczania i uczenia się oraz doskonalenie tychże procesów pod kątem dostosowania do rzeczywistych potrzeb firm budowlanych. Wsparcie stanowi zestaw narzędzi opracowany również w ramach projektu. Zawiera on⁵:

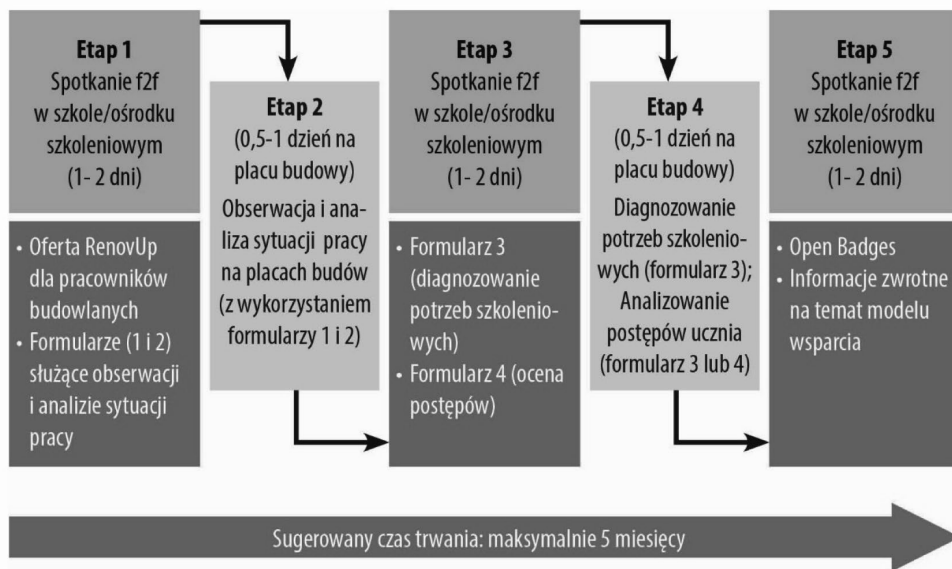
⁵ Didactic tools for the professionalisation of site managers and team leaders for building renovation sites, designed in relation to work situations; <https://www.renovup.org/general-overview-01/>; [dostęp: 30.04. 2004].

Formularze służące obserwacji sytuacji pracy na placu budowy dla kierownika budowy i brygadzysty (odpowiednio formularz nr 1 i 2), przy czym, ze względu na specyficzny status kierowników budów w Polsce (tzw. samodzielna funkcja techniczna), w projekcie skupiono się wyłącznie na brygadzystach. Fragment formularza nr 2 prezentuje tabela 1.

Formularz nr 3 służący diagnozie potrzeb szkoleniowych uczestnika (aktualnego lub przyszłego brygadzysty). Fragment formularza nr 3 prezentuje tabela 2.

Formularz nr 4 służący monitoringowi postępów (aktualnego lub przyszłego brygadzysty) na jego ścieżce rozwoju zawodowego.

Partnerstwo projektu RenovUp opracowało model, którego wizualizację prezentuje rysunek 1. Każdy z pięciu etapów został opisany pod względem: celów, treści i metod nauczania.



Rys. 1. Model wsparcia nauczycieli i szkoleniowców zaangażowanych w profesjonalizację średniej kadry menadżerskiej branży budowlanej

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji projektu RenovUp.

Propozycja obejmuje kilkietapowy cykl wsparcia nauczycieli i szkoleniowców branży budowlanej gotowych rozwijać swoje kompetencje głównie w obszarze indywidualizacji procesów nauczania. Cykl ten zakłada naprzemienne zdobywanie kolejnych porcji wiedzy i umiejętności w ośrodkach szkoleniowych oraz ich praktyczne testowanie w rzeczywistych warunkach pracy (na placach budów) z udziałem uczniów/stażystów/osób szkolonych.

Tabela 1. Formularz obserwacji sytuacji pracy doświadczanych na placach budów przez brygadzystów (fragment)

	<p>Tematy/ zagadnienia do obserwacji dla każdej wybranej jednostki:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Środowisko: rodzaj budynku, położenie geograficzne, stan, dostęp itp. – Metody: stosowane techniki, procesy i tryby pracy – Wyposażenie: urządzenia, maszyny, narzędzia, materiały – Zasoby ludzkie: liczba pracujących, ich kwalifikacje i rola w procesie – Dokumentacja: dokumenty stosowane podczas realizacji prac remontowych – Inne (jeśli potrzeba)
BLOK 1: PRZYGOTOWANIE PLACU BUDOWY	
Jednostka 1.1. Przygotowanie placu budowy, metody diagnostyki budynków, lokali przed interwencją remontową	<ul style="list-style-type: none"> • Stosuje określone protokoły techniczne lub metody diagnostyczne
BLOK 2: KOMUNIKOWANIE SIĘ I BUDOWANIE RELACJI NA PLACU BUDOWY	
Jednostka 2.1. Monitorowanie zespołu pracującego na placu budowy; przewidywanie potencjalnych sytuacji konfliktowych z zespołem i podwykonawcami	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje charakterystyczne sytuacje krytyczne lub problemy specyficzne dla placów budów, na których realizowane są prace remontowe • Przewiduje, opracowuje i proponuje rozwiązania swojemu zespołowi
Jednostka 2.2. Opracowywanie i wdrażanie procedur właściwej realizacji prac remontowych, w tym działań realizowanych w kooperacji z innymi	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje i charakteryzuje sytuacje krytyczne lub problemy specyficzne dla placów budów, na których realizowane są prace remontowe • Przewiduje, opracowuje i proponuje rozwiązania adaptacyjne

<p>Jednostka 2.3. Budowanie relacji i współpraca z klientem, przełożonymi oraz kooperantami ze-wnątrznymi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Charakteryzuje specyfikę różnych podmiotów uczestniczących w realizacji projektów remontowych • Integruje (wykorzystuje) tę specyfikę, szczególne we współpracy z zainteresowanymi stronami
<p>Jednostka 2.4. Ewaluacja procesu pracy, łącznie z ewaluacją, waloryzacją i działaniami rozwojowymi zespołu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ewaluuje zrealizowane prace remontowe i ich rezultaty końcowe • Docenia / nadaje wartość współpracy z brygadzystami i ich zespołami
<p>BLOK 3: REALIZACJA PRACY ZESPOŁOWEJ – ASPEKTY TECHNICZNE I ORGANIZACYJNE</p>	
<p>Jednostka 3.1. Administracyjne, finansowe i prawne aspekty zadań powierzonych kierownikom zespołów realizujących prace remontowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje i gromadzi dokumenty administracyjne, finansowe i prawne związane z projektami remontowymi • Integruje je z procesami zarządzania placem budowy
<p>Jednostka 3.2. Organizacja i kontrola ochrony bezpieczeństwa pracowników i budynków na placu budowy, w tym montaż/demontaż rusztowań, praca na wysokości, trudny dostęp i stosowanie materiałów niebezpiecznych na placach budowy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje sytuacje specyficzne i krytyczne • Identyfikuje aktualnie obowiązujące standardy i regulacje • Opracowuje i proponuje strategię zarządzania tymi kwestiami
<p>Jednostka 3.3. Organizacja przetwarzania odpadów na placach budów podczas prac remontowych: planowanie i zarządzanie pojemnikami na odpady, sortowanie i recykling, zasady GOZ na placu budowy oraz stosowanie odpowiednich narzędzi jej monitorowania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje sytuacje specyficzne i krytyczne • Identyfikuje aktualnie obowiązujące standardy i regulacje • Opracowuje i proponuje strategię rozrządzania tymi kwestiami
<p>Jednostka 3.4. Włączenie standardów dotyczących efektywności energetycznej w prace remontowe oraz stosowanie odpowiednich narzędzi monitoringu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje sytuacje specyficzne • Identyfikuje aktualne standardy i regulacje • Opracowuje strategię działania w tym obszarze

Tabela 2. Formularz analizy potrzeb szkoleniowych brygadzystów (fragment)

Osiągnięto	Osiągnięto częściowo	Do osiągnięcia	Inne komentarze
BLOK 3 zarządzanie technicznymi i organizacyjnymi aspektami placu budowy podczas prac remontowych			
Jednostka 3.1. Zarządzanie kwestiami administracyjnymi, finansowymi, prawnymi na placu budowy podczas prac remontowych	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje i gromadzi dokumenty administracyjne, finansowe i prawne związane z projektami remontowymi • Integruje je z procesami zarządzania placem budowy 		
Jednostka 3.2. Zarządzanie i kontrola ochrony bezpieczeństwa pracowników i budynków, w tym montaż/demontaż rusztowań, praca na wysokości, trudny dostęp i stosowanie materiałów niebezpiecznych na placach budowy	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje sytuacje specyficzne i krytyczne • Identyfikuje aktualnie obowiązujące standardy i regulacje • Opracowuje i proponuje strategię zarządzania tymi kwestiami 		
Jednostka 3.3. Gospodarka odpadami na placu budowy podczas prac remontowych: planowanie i zarządzanie pojemnikami na odpady, sortowanie i recykling, stosowanie zasad GOZ, stosowanie odpowiednich narzędzi jej monitorowania	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje sytuacje specyficzne • Identyfikuje aktualne standardy i regulacje • Opracowuje strategię działania w tym obszarze i wdraża odpowiednie techniki 		
Jednostka 3.4: Włączanie standardów efektywności energetycznej do projektów remontowych i stosowanie odpowiednich narzędzi monitorowania	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikuje sytuacje specyficzne i krytyczne • Identyfikuje aktualnie obowiązujące standardy i regulacje 		
Jednostka 3.5. Stała kontrola jakości na terenie placu budowy: jakość faz pośrednich i gotowych prac	<ul style="list-style-type: none"> • Opracowuje i proponuje strategię zarządzania tymi kwestiami • Respektuje kryteria jakościowe i opracowuje odpowiednie procedury kontroli 		

Cele edukacyjne

Objęci wsparciem nauczyciele i szkoleniowcy uzyskują następujące efekty uczenia się:

- Zrozumienie specyfiki pracy i możliwości rozwoju zawodowego średniej kadry menadżerskiej branży budowlanej specjalizującej się w projektach remontowych oraz modelu jego doskonalenia opracowanego w ramach projektu RenovUp;
- Opanowanie użytkowania narzędzi obserwacji i analizy sytuacji pracy na placach budów w celu projektowania programów i treści szkoleniowych lepiej dopasowanych do rzeczywistych i zindywidualizowanych potrzeb uczestników (narzędzia 1 i 2);
- Opanowanie metody i użytkowania narzędzia diagnozowania potrzeb szkoleniowych uczniów/stażystów/osób szkolonych – aktualnych lub przyszłych brygadzystów (narzędzie 3);
- Umiejętność integrowania sytuacji na stanowiskach pracy (plac budów) ze ścieżkami edukacyjnymi dedykowanymi pracownikom branży budowlanej;
- Opanowanie użytkowania narzędzi oceniania postępów uczniów/stażystów/uczestników szkoleń podczas procesu edukacyjnego/szkoleniowego (narzędzie 4);
- Wiedza know how dotycząca stosowania odznak Open Badges dla rozpoznawania i uznawania efektów uczenia się pracowników branży budowlanej.

Model zakłada potwierdzanie wymienionych efektów uczenia się odznaką Open Badge wydawaną przez lidera projektu RenovUp, tj. Krajowy Komitet Koordynacji Praktyk Zawodowych w Budownictwie (Comité de Concertation et de Coordination de l'Apprentissage du Bâtiment et des Travaux Publics CCCA-BTP).

Eksperymentalne wdrożenie modelu wsparcia nauczycieli i trenerów (przykład polski)

Eksperymentalne wdrożenie (testowanie) proponowanego modelu wsparcia dla nauczycieli i trenerów zostało przeprowadzone we wszystkich krajach partnerskich. Pilotażowa grupa nauczycieli i trenerów (łącznie 30 osób) podniosła swoje kompetencje metodologiczne w zakresie obserwacji rzeczywistych sytuacji pracy, na które kierownicy średniego szczebla specjalizujący się w pracach remontowych są narażeni na placach budów, jak również wykorzystania wyników tych obserwacji do projektowania programów i treści szkoleniowych.

Testowanie modelu wsparcia dla nauczycieli i trenerów w Polsce zostało zorganizowane przez Łukasiewicz – ITeE w ścisłej współpracy z przedstawicielami branży budowlanej: Stowarzyszeniem Specjalistów Robót Wykończeniowych (SSRW). Jego członkowie (łącznie 10 osób) – doświadczeni pracownicy, w tym menedżerowie, pracodawcy i właściciele firm remontowo-budowlanych wykazali zainteresowanie udziałem we wzmacnianiu pozaszkolnego systemu doskonalenia zawodowego pracowników dla branży budowlanej w Polsce. Głównym czynnikiem motywującym do udziału w pilotażu była chęć dzielenia się swoim bogatym doświadczeniem

zawodowym z młodszymi pracownikami sektora. Wsparciem dla przedstawicieli SSRW w obszarze kompetencji pedagogicznych i dydaktycznych, szczególnie na etapie analizy wyników obserwacji pracy i przenoszenia ich na cele pedagogiczne i programy szkoleniowe, byli pracownicy Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami (Łukasiewicz – ITeE).

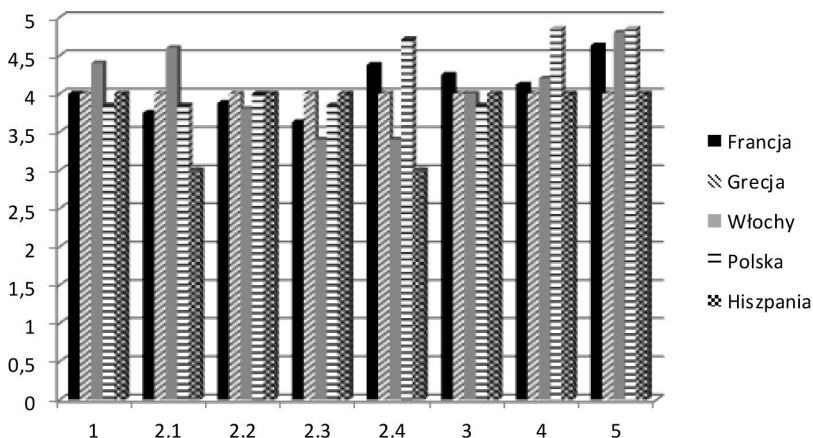
Seria seminariów zorganizowanych w formule spotkań bezpośrednich i sesji coachingowych on-line przeplatana była pracą własną uczestników, którzy testowali proponowane narzędzia bezpośrednio na placach budów podczas prac remontowych.

Dziesięciu uczestników ukończyło drugi etap widocznego na rysunku 1 schematu wsparcia (uprawniający do ubiegania się o odznakę Specjalista – Trener Menadżerów Prac Remontowych/Professionalist Trainer Open Badge), a czterech z nich ukończyło cały cykl wsparcia (uprawniający do ubiegania się o odznakę Ekspert – Trener Menadżerów Prac Remontowych/Expert Trainer Open Badge).

Ocena wyników eksperymentalnego wsparcia nauczycieli i trenerów

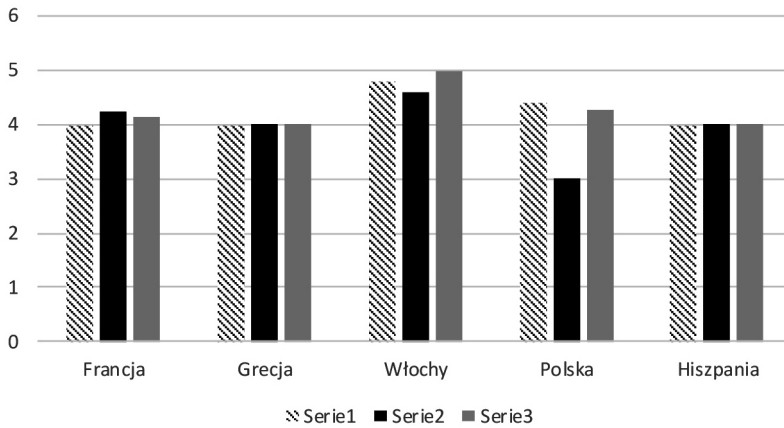
Po zakończeniu eksperymentalnej fazy testowania wsparcia nauczycieli i trenerów, we wszystkich krajach partnerskich zebrano opinie uczestników na temat samego modelu, zaproponowanych metod i treści szkolenia oraz opracowanych w ramach projektu RenovUp narzędzi. Dla uzyskania pełniejszego obrazu opinii uczestników, na poniższych wykresach zaprezentowano wyniki nie tylko z Polski, ale i z pozostałych krajów uczestniczących w eksperymencie.

Na poniższe pytania uczestnicy odpowiadali w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało ocenę najslabszą/najmniej pozytywną, a 5 najlepszą/najbardziej pozytywną.



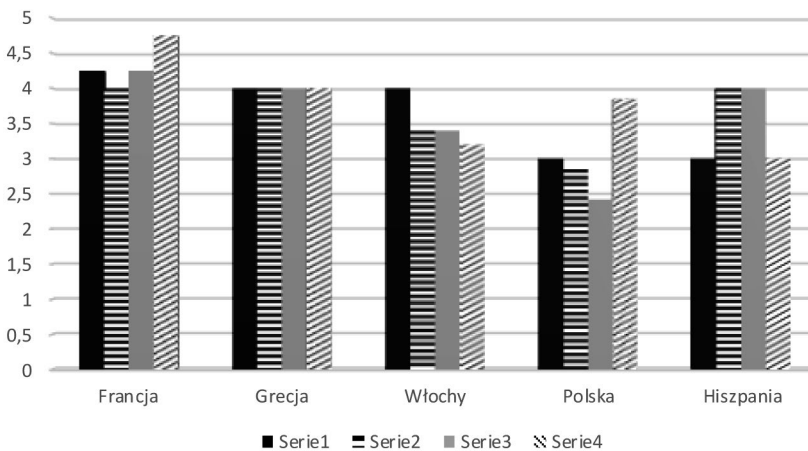
Rys. 2. Wyniki oceny aspektów merytorycznych eksperymentalnego wsparcia nauczycieli i trenerów branży budowlanej

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Wyniki oceny poziomu satysfakcji z udziału w eksperymencie

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 4. Wyniki oceny możliwości wykorzystania rezultatów projektu RenovUp w pracy nauczycieli i trenerów branży budowlanej

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski z oceny

Rozwiązania opracowane w ramach projektu RenovUp postrzegane są jako szansa na krok na przód w kierunku rzeczywistego wdrożenia uczenia się w oparciu o pracę w sektorze budowlanym.

Specyfika sytuacji w Polsce spowodowała nieco odmienne ogólne wrażenia polskich uczestników eksperymentalnego wsparcia nauczycieli i trenerów branży bu-

dowlanej. Wskazywali oni, że biorąc pod uwagę obecną polską rzeczywistość⁶, jest to raczej rozwiązanie na przyszłość. Prawdopodobnie fakt, że polscy uczestnicy nie byli wykwalifikowanymi nauczycielami czy trenerami, wpłynął na ich nieco mniej optymistyczną (w porównaniu z innymi krajami) opinię na temat swojej gotowości do projektowania zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych opartych na zaobserwowanych sytuacjach pracy.

Uczestnicy docenili w swoich opiniach możliwość współtworzenia nowych rozwiązań oraz szansę na porównanie ze stanowiskiem kolegów z innych krajów. Mocno podkreślali, że etap przejścia od „sytuacji pracy” do „sytuacji uczenia się” wymaga od nauczycieli i trenerów odpowiedniego podejścia pedagogicznego, opartego na jasno określonych celach pedagogicznych i efektach uczenia się. Uczestnicy eksperymentu docenili też potencjał proponowanych narzędzi wspierających procesy projektowania zindywidualizowanej oferty edukacyjnej dla pracowników branży budowlanej. Dzięki ich sugestiom testowane narzędzia zostały uproszczone i udoskonalone⁷.

Chociaż koncepcja, zasady i proces wdrażania odznak Open Badge jako systemu potwierdzania efektów uczenia się są raczej przejrzyste i zrozumiałe, rozwiązanie to jest wciąż stosunkowo nowe dla sektora budowlanego w reprezentowanych krajach. Polscy uczestnicy w sposób szczególnie docenili możliwość potwierdzania dzięki niemu „małych porcji kompetencji” i gromadzenia ich w trakcie życia zawodowego.

Podsumowanie

Działania przewidziane w ramach strategii *Fala renowacji* powodują, iż grupa pracowników sektora budowlanego specjalizujących się w pracach remontowych powinna być mocniej dostrzeżona, głównie w aspekcie potrzeb rozwoju kompetencji. Znaczącym utrudnieniem jest brak w naszym kraju branżowych centrów szkoleniowych, które zapewniłyby profesjonalną, opartą o rzeczywiste potrzeby ofertę edukacyjną, realizowaną w rzeczywistych warunkach pracy (Work-Based-Learning), z systemem potwierdzania i certyfikacji efektów uczenia się, który wzmocni tożsamość zawodową, poczucie przynależności do określonej społeczności zawodowej. Jednym z warunków powodzenia działań zmierzających w tym celu jest odpowiednie przygotowanie kadry nauczycieli i szkoleniowców, między innymi w zakresie

⁶ Obecnie kształcenie pracowników budowlanych odbywa się niemal wyłącznie w systemie szkolnym. Jeśli chodzi krótsze formy szkoleniowe, dominują szkolenia produktowe organizowane przez producentów branżowych. Jak dotąd nie ma ośrodków szkoleniowych oferujących dedykowane szkolenia i podnoszenie kwalifikacji osób dorosłych dla branży budowlanej. Tę poważną lukę na polskim rynku szkoleń zawodowych dla branży budowlanej wypełni tworzone od 01.06.2023 r. Branżowe Centrum Umiejętności (BCU). Będzie ono miało charakter ogólnokrajowy. Stowarzyszenie uczestniczące w eksperymencie RenovUp (SSRW) jest aktywnym partnerem w projekcie budowy i uruchomienia BCU.

⁷ Szczegóły w raporcie: <https://www.renovup.org/wp-content/uploads/2023/08/01A-IO3-Final-Report-on-Experimental-Support-and-Training-intended-to-Teachers-Trainers-and-Tutors-EN.docx> [dostęp: 09.11.2023]

umiejętności obserwowania rzeczywistych sytuacji pracy na placach budowy oraz na wykorzystywaniu wyników tych obserwacji w projektowaniu i wdrażaniu zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych.

W opinii nauczycieli i trenerów branży budownictwa, uczestniczących w eksperymentalnym szkoleniu w ramach projektu RenovUp, oferowane wsparcie stanowi innowacyjne rozwiązanie, które w centrum procesu profesjonalizacji średniej kadry menadżerskiej lokuje obserwację i analizę rzeczywistych sytuacji pracy na placach budów. Jako kluczowy warunek sukcesu jawi się umiejętność właściwej analizy i wnioskowania na podstawie wyników tychże obserwacji.

Trwały rozwój w tym zakresie umożliwiają na gruncie polskim perspektywa uruchomienia w naszym kraju tzw. branżowych centrów umiejętności (w tym dla dziedziny prac wykończeniowych). Mogą one stanowić poligon doświadczalny zarówno dla szkoleń nauczycieli i trenerów, jak i średniej kadry menadżerskiej w branży budowlanej.

Bibliografia

1. *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Branża budowlana* (2021). Raport z I edycji badań. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości Warszawa. Pobrane z: <https://www.slideshare.net/slideshow/budowlani-112021/251007603>.
2. Damianou, E., Religa, J., Ławiński, M. (2021). Building renovation sites as work places with specific skills requirements – international challenges. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3*, (pp. 11–25). DOI: 10.34866/xm28-pa74.
3. *Długoterminowa strategia renowacji budynków. Wspieranie renowacji krajowego zasobu budowlanego* (2022). Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologieja/Dlugoterminowa-strategia-renowacji-budynkow>.
4. *Fala renowacji na potrzeby Europy – ekologizacja budynków, tworzenie miejsc pracy, poprawa jakości życia*; Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, EKES i Komitetu Regionów (COM (2020) 662 final).
5. Religa, J., Symela, K. (2021). Fala renowacji – co z niej wynika dla pracowników sektora budownictwa? *Ogólnopolski Magazyn Społeczno-Zawodowy BUDOWLANI*, Nr 11(166).
6. *Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-Bud)* (2017). Pobrane z: https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/publikacje/PDF/srk/SRK-Bud_calosc_finalny.pdf.
7. Zalecenie Komisji (UE) 2019/786 z dnia 8 maja 2019 r. w sprawie renowacji budynków (Dz.U UE L 127 z 16.05.2019, s. 34).

dr Jolanta Religa

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Innovative forms of capacity building in the public administration – the example of the “CaPABLE” project

Innowacyjne formy budowania potencjału kompetencyjnego administracji publicznej na przykładzie projektu CaPABLE

Słowa kluczowe: kompetencje, potencjał, umiejętności, e-nauczanie.

Streszczenie: Niniejszy artykuł opisuje wyniki prac międzynarodowego konsorcjum w ramach projektu CAPABLE – w zakresie budowania kompetencji pracowników administracji publicznej zaangażowanych w renowację ich zasobów budowlanych. Głównym rezultatem tych prac jest stworzenie innowacyjnego narzędzia kompetencyjnego w postaci innowacyjnej platformy e-learningowej, podręcznika kompetencji oraz publikacja rekomendacji dla władz centralnych i lokalnych w celu przezwyciężenia barier we wdrażaniu zielonego budownictwa w administracji publicznej. Wszystkie dane zawarte w artykule pochodzą z wewnętrznych zasobów projektu i zostały przedstawione na podstawie własnych badań. Dane te wskazują na istniejące zapotrzebowanie na innowacyjne i dostosowane do potrzeb użytkowników narzędzia służące pogłębianiu wiedzy, w szczególności w kontekście specyfiki pracowników administracji publicznej.

Key words: competence, potential, skills, e-learning.

Abstract: This article describes the results of the work of an international consortium within the CAPABLE project – on building the competence of public administration staff involved in the renovation of their building stock. The main outcome of this work is the creation of an innovative competence tool in the form of an innovative e-learning platform, a competence handbook and the publication of recommendations for central and local authorities to overcome barriers to the implementation of green building in public administration. All data included in the article are from the project's internal resources and are presented on the basis of our own research. These data indicate that there is a need for innovative and customised knowledge enhancement tools, particularly in the context of the specifics of public administration employees.

Introduction

In today's dynamic world, constantly changing work conditions require public administration employees to continuously improve their skills and acquire new knowledge. The provisions of the Green Deal, as well as the standards of the Renovation Wave and the Long-Term Renovation Strategy for buildings, present a series of challenges to all sectors of the economy in adapting their resources to the requirements of combating climate change. These challenges affect not only industries as obvious as the energy sector or the construction industry but also public

administration. They require not only overcoming technical and technological barriers, seeking new innovative solutions, but also addressing the issue of rapid and continuous education at every level of implementing the aforementioned policies.

Research and Educational Needs

These challenges, which combine various levels of engagement to achieve predetermined goals, impose on the shoulders of administration workers the requirement of possessing knowledge and deepening competencies, which the officials and stakeholders delegated to these tasks are not always able to meet.

As part of the training needs assessment, a series of interviews were conducted with stakeholders from the construction sector. These were representatives of the construction professions and public administration involved in the decarbonization of building resources. All data used in the article is information collected during the design work of the Capable project. The study also used information collected from complementary experiential learning projects such as Encore and Susedi.

During the work of the international consortium of the CaPABLE project, differences in the level of knowledge between employees of central authorities and regional bodies were identified, along with a lack of adequately qualified public officials and an aging workforce, often digitally withdrawn and resistant to traditional forms of training. This is a significant problem in all partner countries at every level of administration. Meanwhile, urban renovation strategies are crucial for ensuring long-term planning, and member states will achieve their energy-saving goals only if these strategies are implemented at the municipal and regional levels, requiring personnel with specific, minimal competencies in implementing climate policy.

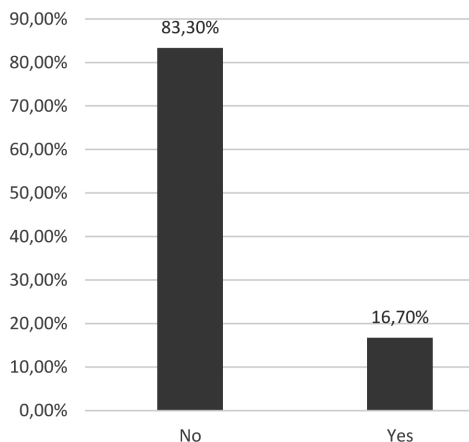


Fig. 1. Are you aware of the challenges facing public administration in connection with the goals of the Green Deal and the Renovation Wave, as well as the resulting executive regulations ? (Authors own research, percentage breakdown, 12.2023, n=80

A survey conducted at the beginning of the CaPABLE project implementation showed that among public administration officials, apart from superficial knowledge of climate challenges, familiarity with programs and procedures related to building renovation in a broader context remains at a low level. Respondents noted the lack of tools and difficulties in acquiring basic knowledge from scattered sources, which is a significant barrier to enhancing their competencies in this area. At the same time, the vast majority of those interested indicated innovative learning methods as preferred, guaranteeing freedom of access and content integration.

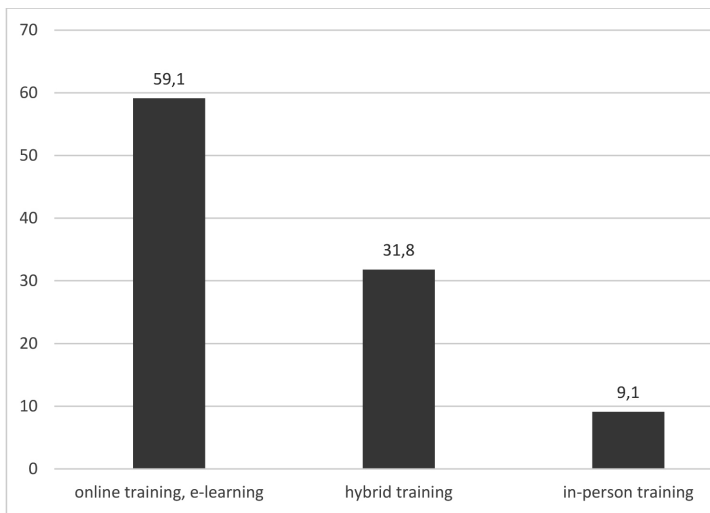


Fig. 2. What model of training do you prefer to improve your competencies (Authors own survey, percentages breakdown, n = 80)

In response to these challenges, educational projects such as CaPABLE aim to provide effective and innovative forms of enhancing workers' competencies, particularly in the field of sustainable development and building renovation.

In today's climate change battle and its consequences, continuous skill improvement and acquiring new knowledge have become an integral element of professional success. The seamless integration of digital and green competencies, along with a flexible and innovative approach to education, which the classical model of knowledge supplementation cannot provide, becomes a natural path for career development and ensures a professional approach throughout the process.

In this context, innovative e-learning platforms become extremely important tools, enabling convenient, flexible, and effective competency enhancement in various fields.

One such platform with an open educational resource is the CaPABLE e-Learning Platform.

CaPABLE Project

The international CaPABLE project brings together researchers, educators, and experts from five European countries, aiming to strengthen the capacity of public authorities in the renovation of public utility buildings. This will help them meet the key challenges associated with such actions, enabling behavioral change and preparing key stakeholders in the public sector to implement changes necessary to achieve EU goals in environmental protection, sustainable development, climate protection, and energy efficiency improvement.

Within the CaPABLE project activities, a holistic and grassroots approach to building renovation is envisaged, proposing innovative educational components at all stages of its implementation. During the project team's work, an international competency-building manual and an interactive educational platform were developed, gathering essential knowledge in one place necessary to enhance the competencies of public administration employees in the field of energy-efficient renovation of their building resources. The project is co-financed by the EU under the Erasmus+ program.

Competence building handbook

As part of the work of the project and prior to the achievement of the main objective of the e-learning platform, a Competence Manual has been produced¹. It aims to create a useful tool for public authorities, containing good examples identified in the consortium countries (Italy, Greece, Poland, Slovenia) at different levels: central, regional, local. It focuses on the key skills needed to meet the challenges of renovating public buildings. It also provides an overview of the current legal framework at the time of writing, the activities carried out and the training available in the countries that make up the CAPABLE project consortium. The report also formulates key conclusions and recommendations to be taken into account when developing CAPABLE training projects. The handbook is complemented by an annex containing case studies and good practice examples.

The experiences and insights gained during the development of the handbook formed the basis for the creation of the Capable project's innovative e-learning platform.

CaPABLE e-Learning Platform

Flexibility and temporal as well as spatial accessibility are among the main advantages of the CaPABLE e-learning platform. Participants can learn anywhere, anytime, while benefiting from the advantages of interactive learning sources, which gather the entirety of the knowledge sought by the learner in one place as much as possible, allowing the learning process to be tailored to individual

¹ CaPABLE Transnational competence Handbook https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/images/pliki/Ca-pable/Capable_handbook_PL.pdf (15.05.2024)

needs and schedules. The interactivity of this platform enriches the learning process, making it more engaging and interesting, which in turn leads to better assimilation of material and increased motivation for learning. The personalization and individualization of the e-learning platform, unlike traditional forms, offer the possibility of choosing educational content and paths and adjusting the material to one's needs, interests, and proficiency level. The e-learning platform also allows monitoring participants' progress and assessing their achievements. Thanks to the progress tracking system, training managers can monitor the extent to which users assimilate the material and whether they require additional support. Furthermore, the possibility of evaluating results based on a voluntary test allows for effective training evaluation and its effectiveness.

The interactive CaPABLE course is divided into 5 modules consisting of thematically arranged sections²:

Module 1: Legislation and regulations. This module, treated as an introduction to the issues of energy efficiency and building renovation, focuses on legislative issues in both national and EU contexts, covering basic policies regarding building energy efficiency. It addresses issues from certification systems to informal guidelines on sustainable buildings.

Module 2: This part of the course offers expanded material divided into seven units. It introduces the user to energy efficiency standards and closed-loop economy principles in a broader scope than the first module. Topics include methodology, techniques for assessing energy efficiency, Life Cycle Assessment (LCA) issues, renovation valuation methods, and time and cost analysis. The module touches on basic characteristics of thermal and ecological materials but also extensively describes the role and tasks of energy specialists, energy management in buildings, and certification procedures. Users can familiarize themselves with ISO 14001 issues and energy labeling. Each subsection contains links to external interactive additional materials.

Module 3: Comprising four parts, this module introduces European funding instruments: strategies, management, and reporting. It discusses cooperation and Development Funds, as well as funds managed directly (Horizon Europe, LIFE, Erasmus+, EPR), and explains systems attracting private sector investments: Energy Performance Contracting (EPC), public-public cooperation (P2P), and public-private partnerships (PPP).

Module 4: Project management systems. This module, divided into sections describing basic issues related to innovative energy-saving technologies, digitalization of processes, building software, and the Internet of Things in construction, introduces the user to DNSH, CAM issues, and their significance in the KPO context, also explaining the importance of ISO 50001:2018 standards. In this part, users can also familiarize themselves with investment analysis and evaluation methods.

² Capable e-learning platform <https://capable.formedit.it/login/index.php> (20.05.2024)

Module 5: Describes 18 good practices in the field of public building renovation in Europe, along with a detailed analysis and descriptions of actions taken.

Use of platform content

Since the launch of the platform in March 2024, <https://capable.formedil.it> has recorded 756 unique registrations (completed courses were used for analysis). The available statistics show that, given the freedom to choose which module to register for, the most popular modules are those providing basic knowledge of regulations and those related to renovations and certifications.

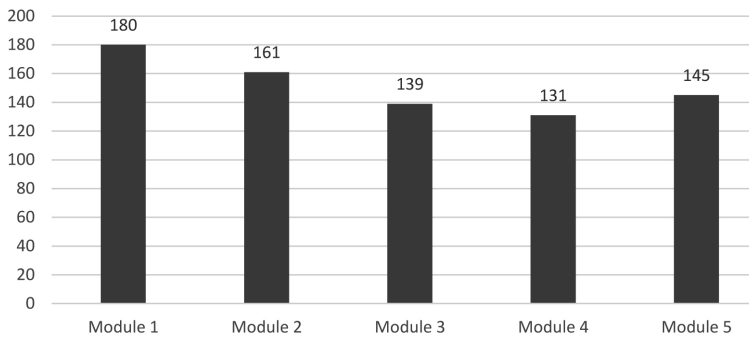


Fig. 3. Participant engagement with individual modules of the Capable e-learning platform. (Number of accesses to individual modules of the capable.formedil.it platform as of 20.06.2024)

In addition, the level of interest in particular issues varies from country to country.

Table 1. Number of users of each course by country and interest in the subject. Capable project data

Country	Module 1: Current legislation and regulations	Module 2: The necessary renovations and certifications	Module 3: Funds and Financing	Module 4: Project management systems	Module 5: Good practices in different European countries projects
ITALY	81	79	73	65	81
POLAND	65	54	49	45	47
SLOVENIA	9	11	9	9	7
GREECE	14	9	5	8	6
OTHER	11	8	3	4	4
TOTAL	180	161	139	131	145
756 PARTICIPANTS – AVERAGE 3,5 MODULE EACH					

In Poland, Greece and Italy, registered participants most often look for information on legislation and regulations.

In Slovenia, it is data on necessary certifications and funding.

From this one can conclude that in terms of awareness of legislation helping to achieve Green Deal goals in construction, there is still a dispersion of sources of knowledge even among those delegated to such tasks and these are data particularly desirable to obtain in one place. Information addressing this problem was included in the project partnership's recommendations to central and local level institutions.

Recommendations

The project's work will be summarised in recommendations for central and local government, which bring together a range of advice, information and lessons learned from working with representatives of public administrations committed to decarbonising their building stock and construction stakeholders. .

Central authorities play a key role in stimulating energy efficiency and building renovation initiatives. By establishing appropriate regulations, financial measures and support programmes, national governments have the opportunity to promote measures to improve the quality of public infrastructure³.

Regional and local authorities play an equally important role in the context of building renovation. Their involvement is crucial for the successful implementation of energy efficiency and building refurbishment measures. Regional and local authorities have the opportunity to take concrete action, such as developing financial support programmes for renovation, regulating energy standards or building public awareness of the benefits of energy-efficient solutions⁴.

The recommendations propose solutions to a number of problems in the contexts of the partner countries, diagnosed during the work of the Capable project.

Conclusion

The innovativeness of e-learning platforms lies in transforming the way we enhance our competencies, especially in the context of renovating our building resources and addressing climate change and its effects. Flexibility, interactivity, personalization, simultaneous enhancement, and integration of green and digital competencies have made them indispensable tools in the learning process. Successfully implemented by the international consortium, the CaPABLE project combines these advantages

³ Recommendations for renovation of public buildings for central level https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/images/pliki/Capable/Rekomendacje_dot_renowacji_budynkw_publ_poziom_centralnyPDF.pdf (28.06.2024)

⁴ Recommendations for renovation of public buildings for the local level https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/images/pliki/Capable/Rekomendacje_dot_renowacji_budynkw_publ_poziom_lokalny_PDF.pdf (28.06.2024)

in the developed training material to effectively strengthen the capacity of public authorities in the renovation of public utility buildings.

Conclusions drawn from the work on the competence handbook, lessons learned from users regarding, among other things, the problems and competence issues of public administration employees involved in the renovation of building stock, have been included in documents containing recommendations for local and central public administration.

It can be inferred from this that despite climate policy being seemingly firmly entrenched at every level of economic activity, issues related to it are only superficially addressed without a deeper understanding of the subject. Individuals tasked with intensive implementation-related tasks seek easily accessible places containing accumulated knowledge necessary for enhancing key competencies. E-learning platforms meet these criteria, characterized by unlimited accessibility, interactivity, and the ability to verify acquired knowledge, without incurring costs and saving time. In summary, innovative forms of education, such as the CaPABLE training platform co-financed by the European Union under the Erasmus+ program, are playing an increasingly significant role in the development of competencies and professional qualifications. The platform offers many benefits for both learners and institutions seeking ways to further educate their employees in the broad field of ecology, with a focus on decarbonizing buildings, which has become a challenge of the 21st century. Therefore, it can be expected that such competency enhancement forms will be increasingly widely used in personnel training in the future.

References

1. The european green deal, https://www.esdn.eu/fileadmin/ESDN_Reports/ESDN_Report_2_2020.pdf (12.05.2024).
2. A Renovation Wave for Europe, https://energy.ec.europa.eu/system/files/2020-10/eu_renovation_wave_strategy_0.pdf (15.05.2024).
3. Long-Term Building Renovation Strategy, https://energy.ec.europa.eu/system/files/2022-06/PL%202020%20LTRS%20_%20EN%20version.pdf (16.05.2024).
4. *Model of Environmental Education of Construction and Renovation Stakeholders* https://encore.itee.radom.pl/?page_id=198 (12.05.2024).
5. Route to Transformation of Educational Institutions through a Whole Institution Approach to Sustainability <https://susedi.projectsgallery.eu/> (28.06.2024).
6. CaPABLE Transnational competence Handbook https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/images/pliki/Capable/Capable_handbook_PL.pdf (15.05.2024).
7. Capable e-learning platform <https://capable.formedil.it/login/index.php> (20.05.2024)
8. Recommendations for renovation of public buildings for central level https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/images/pliki/Capable/Rekomendacje_dot_renowacji_budynkw_publ_poziom_centralnyPDF.pdf (28.06.2024).
9. Recommendations for renovation of public buildings for the local level https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/images/pliki/Capable/Rekomendacje_dot_renowacji_budynkw_publ_poziom_lokalny_PDF.pdf (28.06.2024).

10. Ejdyś, J. (2021). *Ocena stosowania rozwiązań e-learningowych na poziomie szkoły wyższej*. Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.
11. Frączek, B. (2015). E-learning jako innowacyjna forma edukacji finansowej. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, nr 239, s. 36–50.
12. Hałas, K., (2019). Zastosowanie nowych mediów w edukacji akademickiej. *Kogniistyka i Media w Edukacji*, nr 1, s. 9–20.
13. Kaliszewska-Czeremska, K., Matejczuk, J. (2013). E-learning jako nowe środowisko edukacji: spotkanie ucznia i nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, nr 27, s. 219–236.
14. Molga, A. (2015). Platformy e-learningowe oraz ich znaczenie dla procesu kształcenia. *Dydaktyka informatyki*, nr 10, s. 133–139.
15. Ślusarczyk, M., Grabania, M. (2017). E-learning współczesnym narzędziem nauczania, *Szybkie Pojazdy Gąsienicowe*, nr 4 (46), s. 33–40.
16. Walancik, M., Dwilewicz, B. (2018). Innowacyjne metody kształcenia na odległość. Platforma Moodle. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4, s. 80–89.

Michał Ślusarczyk

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Tomasz Kupidura

<https://orcid.org/0000-0002-2543-7562>

DOI: 10.34866/2jhj-6b89

Tomasz Sutkowski

<https://orcid.org/0000-0002-7688-8283>

Grywalizacja w edukacji dorosłych: Narzędzia i skuteczność w procesie nauczania

Gamification in Adult Education: Tools and Teaching Effectiveness

Key words: gamification, e-learning, gamification tools and mechanisms.

Abstract: The article discusses the use of games and simulations in adult education as a modern approach to training and learning that addresses the growing needs of the job market and the rapidly changing technological environment. It presents popular e-learning tools such as Moodle, Edmodo, Kahoot!, and Duolingo, which integrate elements of gamification and interactivity to enhance participant engagement in the learning process. By analyzing practical examples, the study highlights the benefits of utilizing game mechanisms, such as improved knowledge retention, development of practical skills, and increased motivation to learn. The application of innovative educational tools with game elements is becoming crucial in shaping effective, engaging, and tailored adult education.

Słowa kluczowe: gamifikacja, e-learning, narzędzia i mechanizmy grywalizacji.

Streszczenie: W artykule omówiono zastosowanie gier i symulacji w edukacji dorosłych, jako nowoczesne podejście do kształcenia, które odpowiada na rosnące potrzeby rynku pracy i dynamicznie zmieniające się środowisko technologiczne. Przedstawiono popularne narzędzia e-learningowe, takie jak Moodle, Edmodo, Kahoot! i Duolingo, które integrują elementy grywalizacji i interaktywności, zwiększając zaangażowanie uczestników w proces nauki. Analizując praktyczne przykłady, wskazano na korzyści płynące z wykorzystania mechanizmów gier, takie jak lepsze zapamiętywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności praktycznych oraz podnoszenie motywacji do nauki. Zastosowanie innowacyjnych narzędzi edukacyjnych z elementami gier, staje się kluczowe w kształtowaniu efektywnej, angażującej i dostosowanej do indywidualnych potrzeb edukacji dorosłych.

Wstęp

Współczesna cyfrowa rzeczywistość wymusza dostosowanie procesu kształcenia do wymagań stawianych obecnym systemom edukacyjnym w uczeniu się przez całe życie. Jest to skomplikowany proces, który ma za zadanie przygotować w od-

powiedni sposób treści dydaktyczne oraz zmniejszyć dysonans między umiejętnościami cyfrowymi poszczególnych uczestników procesu szkolenia/kształcenia.

Jedną z aktualnych metod nauczania jest gra dydaktyczna, która *należy do grupy metod problemowych i organizujących treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu przybliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego, a to głównie dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem*¹. Według W. Okonia gra dydaktyczna to *odmiana zabawy polegająca na respektowaniu ustalonych ściśle reguł i wymagająca wysiłku myślowego. Można więc uogólnić, że gry dydaktyczne to techniki pracy wykorzystywane w procesie nauczania-uczenia się przez nauczyciela, w których uczniowie wykonują określone zadania według jasno określonych zasad i kryteriów, muszą aktywnie pracować, aby uzyskać pożądaną efekt (rozwiązanie), a wykonywanym zadaniom towarzyszy element rywalizacji oraz zaangażowanie emocjonalne*².

Do literatury dotyczącej technologii edukacyjnych termin grywalizacja został wprowadzony w 2008 r. jako proces kształcenia który może być ciekawszy, efektywniejszy i bardziej satysfakcjonujący dla uczestników procesu dydaktycznego³. Grywalizacja (gamifikacja, gryfikacja) ma na celu pełne zaangażowanie w naukę uczestników przez wykorzystanie w toku procesu dydaktycznego różnego typu mechanizmów, które zaczerpnięte są z gier⁴. Schemat proponowanej uczniom aktywności w postaci gier jest projektowany w taki sposób, aby nauczyć, usprawnić u uczestnika procesu uczenia się pewną umiejętność, zapoznać go z określoną wiedzą, budząc tym samym wewnętrzną motywację do działania⁵.

Wśród najbardziej popularnych strategii wykorzystania gier w procesie edukacyjnym⁶ możemy wyliczyć m.in.:

- **gry edukacyjne** które są zaprojektowane specjalnie w celach edukacyjnych, które łączą elementy nauki i rozrywki;
- **gamifikacja** polega na wprowadzaniu elementów gier takich jak punkty, odznaki, poziomy czy tabele wyników, do tradycyjnych metod nauczania;
- **symulacje i gry symulacyjne** które potrafią wygenerować symulacje rzeczywistych sytuacji, pozwalając uczniom uczyć się przez doświadczenie;
- **gry wirtualnej rzeczywistości (VR) i rozszerzonej rzeczywistości (AR)** polega na wykorzystaniu technologii VR i AR, aby przenieść uczestników procesu edukacyjnego do immersyjnych, interaktywnych światów;

¹ K. Kruszewski (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich. Warszawa 1993, s. 165.

² W. Okoń (1988). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

³ F. Faiella, M. Ricciardi (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), s. 14.

⁴ M. Wawer (2016). Grywalizacja w edukacji akademickiej – możliwości i ograniczenia jej wykorzystania w kształceniu studentów. *Edukacja – Technika – Informatyka* nr 2(16), s. 197–205.

⁵ I. Caponetto, J. Earp, J., M. Ott (2014). Gamification and Education: A Literature Review. *Proceedings of the European Conference On Games-Based Learning*, 1, s. 50–57.

⁶ K. Kowalczyk (2015). Gry komputerowe jako nowa jakość w edukacji. *Hejnał Oświatowy* 10/146, s. 16.

- **gry typu piaskownica** (*sandbox*) umożliwiają pełną swobodę w tworzeniu i eksploracji świata gry;
- **gry oparte na rozwiązywaniu problemów (Problem-Solving Games)** koncentrują się na rozwiązywaniu złożonych problemów i zagadek;
- **gry mobilne i aplikacje edukacyjne** opracowane jako wspieranie nauki w dowolnym miejscu i czasie;
- **game design** polega na tworzeniu gier komputerowych np.: tworzenie fabuły, definiowanie bohatera, tworzenie grafik z gry, opracowanie ścieżki muzycznej itp. (osoba odpowiedzialna za grę musi wykazać się konkretnymi umiejętnościami).

Dlaczego grywalizacja w edukacji dorosłych?

Grywalizacja w edukacji dorosłych (kształceniu i szkoleniu) zyskała na popularności w ostatnich latach jako element skutecznego projektowania szkoleń czy programów edukacyjnych. Potrzeby edukacyjne dorosłych uczniów są różnorodne i specyficzne, a wynikać one mogą z wyjątkowej sytuacji życiowej, społecznej i zawodowej. Analizując kluczowe zasady andragogiki, które zostały sformułowane przez M. Knowlesa⁷, zwracamy uwagę na autonomię, motywację wewnętrzną i wykorzystanie doświadczenia w procesie edukacyjnym dorosłych. Istotne jest to, czego się uczą dorośli oraz co będzie miało natychmiastowe zastosowanie w ich życiu zawodowym lub osobistym. Kolejną istotną kwestią w edukacji dorosłych jest możliwość aktywnej roli w kształtowaniu swojego procesu edukacyjnego, w tym samodzielnego uczenia się i możliwości wpływania na to, czego i jak się uczą. Dlatego zastosowanie mechanizmów z gier może wpłynąć na odniesienie sukcesu edukacyjnego dorosłych.

Kolejnym elementem są wyzwania związane z motywowaniem dorosłych do nauki. Dorośli decydując się na podejmowanie różnych form edukacyjnych, bardzo często muszą się mierzyć z wieloma czynnikami działającymi demotywująco, m.in.: godzeniem edukacji z obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi, brakiem powiązania nauki z realnymi potrzebami, barierą finansową, często wykluczeniem technologicznym, brakiem czasu oraz niską pewnością siebie. Grywalizacja w procesie edukacyjnym może oferować elastyczne i praktyczne programy nauczania, budowanie motywacji wewnętrznej oraz może zapewnić wsparcie emocjonalne i technologiczne⁸.

Badania przedstawione w publikacjach naukowych opisują różne aspekty wprowadzania grywalizacji do edukacji dorosłych zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej. Wyniki badań przedstawiają najczęściej bardzo pozytywne aspekty stosowania grywalizacji w edukacji dorosłych, należą do nich m.in.⁹:

⁷ M.S. Knowles (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

⁸ M. Jankowski (2013). Grywalizacja-wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi. *Nauki społeczne*, nr 2 (8), s. 139–155.

⁹ J. Cewińska, A. Krasnova (2014). Grywalizacja w rozwoju i edukacji – szanse i zagrożenia. W: M. Stor, A. Fornalczyk (red.) *Sukces w zarządzaniu kadrami. Różnorodność w zarządzaniu kapitałem ludzkim*

- zwiększenie motywacji i zaangażowania (satisfakcja z postępów w nauce związana z systemem punktowym, rankingami czy odznakami);
- poprawa retencji wiedzy (quizy, symulacje czy wirtualne nagrody sprzyjają powtórkom materiału i utrwalaniu wiedzy);
- personalizacja procesu uczenia się (uczniowie mają poczucie, że ich wysiłki są mierzalne i nagradzane);
- wzmacnianie współpracy (wprowadzając elementy rywalizacji grupowej, buduje się poczucie przynależności i wspólnoty);
- rozwijanie umiejętności związanych z zarządzaniem czasem, współpracą czy nawet rozwiązywaniem problemów, co bezpośrednio przekłada się na efektywność pracy (rozwój umiejętności praktycznych);
- redukcja stresu i zwiększenie satysfakcji z nauki;
- wspieranie uczenia się przez całe życie (może być skutecznym narzędziem w promowaniu uczenia się przez całe życie, co jest kluczowe w kontekście szybko zmieniającego się rynku pracy).

Oprócz wymienionych powyżej pozytywnych aspektów są też i negatywne. Najczęściej związane są one z ryzykiem powierzchownego zaangażowania, nadmierną rywalizacją, problemami technicznymi. Efektywność całego procesu grywalizacji zależy natomiast od odpowiedniego jej zaprojektowania i dostosowania do potrzeb dorosłych uczestników, tak aby minimalizować potencjalne problemy. Potwierdzona w badaniach przewaga pozytywnych nad negatywnymi aspektami grywalizacji pozwala stwierdzić, że gamifikacja w procesie edukacji dorosłych przynosi zamierzone efekty¹⁰.

Narzędzia i mechanizmy grywalizacji

Narzędzia i mechanizmy grywalizacji wykorzystywane w edukacji dorosłych umożliwiają praktyczne kształtowanie umiejętności często w realistycznych, interaktywnych środowiskach, co jest szczególnie przydatne w edukacji zawodowej i szkoleniach z różnych dziedzin. Wykorzystanie gier i symulacji ma na celu dostarczenie realistycznych, dynamicznych scenariuszy, po to, aby uczestnicy procesu edukacyjnego mogli uczyć się poprzez działanie, podejmowanie decyzji oraz rozwiązywanie problemów w sposób przypominający rzeczywiste sytuacje. W edukacji dorosłych najczęściej wykorzystuje się następujące typy narzędzi¹¹:

- platformy e-learningowe z elementami grywalizacji;
- gry edukacyjne (symulatory zarządzania, gry medyczne);
- symulacje komputerowe (biznesowe, społeczne);

– podejścia, metody, narzędzia. Problemy zarządczo-psychologiczne Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław, s. 75–79.

¹⁰ F. Faiella, M. Ricciardi (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 11(3), s. 16–18; R. Tulloch (2014). Reconceptualising gamification: Play and pedagogy. *Digital Culture & Education*, 6(4), s. 322–330.

¹¹ M. Jankowski (2013). Grywalizacja-wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi. *Nauki społeczne* nr 2 (8), s. 139–155.

- symulatory rzeczywistości wirtualnej (VR) i rozszerzonej (AR) – np. symulatory lotnicze, awarii technicznych.

W e-learningu istnieje mnóstwo technologicznych narzędzi, które można skutecznie wykorzystać do gamifikacji procesu edukacyjnego. Podstawową zasadą opracowania kursu jest zrozumienie zasad działania stosowanych narzędzi, ich funkcjonalności oraz możliwości integracji z istniejącą architekturą kursu. Takie podejście będzie miało wpływ na efektywniejsze przyswajanie wiedzy przez uczestnika, ale także na rozwijanie motywacji i zaangażowania.

Jednym z systemów zarządzania nauczaniem online z elementami grywalizacji są platformy LMS (*Learning Management System*). LMS to platforma internetowa lub oprogramowanie. Najczęściej platformy te są wykorzystywane w szkołach, na uczelniach, w szkoleniach pracowników oraz przez indywidualnych twórców kursów online. LMS z elementami grywalizacji to dwa podejścia, które są połączone, aby stworzyć bardziej interaktywne i motywujące środowisko do nauki. Funkcje standardowego LMS umożliwiają¹²:

- opracowanie kursów, w tym: możliwość przygotowania modułów i materiałów edukacyjnych;
- funkcje śledzenia wyników (monitorowanie postępów) oraz realizacji kursów;
- ocenianie i certyfikowanie (walidacja efektów kształcenia, wydawanie certyfikatów po ukończeniu kursu);
- interakcję między uczniami a nauczycielami (fora, czaty, wideokonferencje).

Poniżej zaprezentowano wybrane przykłady narzędzi wykorzystujących mechanizmy gier i symulacji w edukacji dorosłych:

Moodle¹³ jako platform LMS, a dzięki zastosowaniu wtyczek Moodle Badges czy Level Up! można dodawać punkty, poziomy, odznaki oraz inne mechanizmy grywalizacji;

Edmodo¹⁴ (LMS), często kojarzone z edukacją szkolną, zawiera mechanizmy grywalizacji, które można łatwo zastosować w szkoleniach dorosłych (system nagród, odznak oraz punktów za osiągnięcia, co stymuluje zaangażowanie);

TalentLMS¹⁵ jest platformą usług eLearningu w chmurze, oferuje funkcje grywalizacji takie jak odznaki, poziomy i punkty łatwe do wprowadzania w różnorodnych kursach, zwłaszcza dla dorosłych pracowników podczas szkoleń firmowych;

¹² R. Marciniak (2022). E-learning – projektowanie, realizacja i ocena. Warszawa: Wolters Kluwer, s. 101–123.

¹³ <https://moodle.org/?lang=pl> [dostęp: 04.10.2024].

¹⁴ <https://edmodo.online/> [dostęp: 04.10.2024].

¹⁵ <https://www.talentlms.com/> [dostęp: 04.10.2024].

platformy edukacyjne: Kahoot!¹⁶, Quizlet¹⁷ czy Quizizz¹⁸, które umożliwiają tworzenie interaktywnych quizów, gier i konkursów dla uczestników (rywalizowanie lub współpraca w zespołach);

platforma edukacyjna i szkoleniowa Mursion¹⁹, która oferuje realistyczne symulacje wirtualne z zakresu umiejętności miękkich (komunikacja, przywództwo, obsługa klienta, negocjacje oraz zarządzanie konfliktem);

aplikacje mobilne m.in.: Duolingo²⁰, Memrise²¹ (do nauki języków obcych), Elevate²² (do rozwoju umiejętności intelektualnych), Habitica²³ (do osiągania celów osobistych), motywują użytkowników do regularnego korzystania z aplikacji i kontynuowania nauki.

Mechanizmy grywalizacji to różnego rodzaju narzędzia i techniki zapożyczone z gier. Stosowane są one w kontekstach pozagrowych w celu zwiększenia aktywności uczestników w procesie edukacyjnym. Przykłady mechanizmów grywalizacji wplecionych w narzędzia używane w nauce dorosłych to m.in.²⁴:

- określanie celów, które uczestnicy mają osiągnąć;
- tworzenie specjalnych zadań, które uczą przez działanie i oferują nagrody;
- nagradzanie za ukończone zadania lub wyzwania (przyznawanie punktów za wykonane zadania i awans na wyższy poziom);
- zachęcanie do rywalizacji indywidualnej i grupowej oraz współpracy w zespołach;
- umożliwianie uczestnikom komunikacji między sobą;
- organizowanie konkursów i loterii dla uczestników programów lojalnościowych;
- przesyłanie natychmiastowych informacji o postępach, błędach i osiągnięciach.

Przykłady grywalizacji w edukacji dorosłych

Firma TalentLMS²⁵ w 2019 r. przeprowadziła w USA badania dotyczące grywalizacji w pracy. W badaniach skupiono się na tym, jak elementy grywalizacji zmieniają stan szkolenia oraz jak grywalizacja wpływa na produktywność, motywację i zaangażowanie pracowników. Kluczowe wnioski z badań przedstawia rys. 1.

¹⁶ <https://kahoot.com/> [dostęp: 04.10.2024].

¹⁷ <https://quizlet.com/pl> [dostęp: 04.10.2024].

¹⁸ <https://quizizz.com/?lng=pl> [dostęp: 04.10.2024].

¹⁹ <https://www.mursion.com/> [dostęp: 07.10.2024].

²⁰ <https://pl.duolingo.com/> [dostęp: 07.10.2024].

²¹ <https://www.memrise.com/pl/> [dostęp: 07.10.2024].

²² <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wonder&hl=pl> [dostęp: 07.10.2024].

²³ <https://habitica.com/static/home> [dostęp: 07.10.2024].

²⁴ P. Tkaczyk (2012). Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych. Gliwice: Helion, s. 81–92.

²⁵ Badanie dotyczące grywalizacji w pracy z 2019 r. <https://www.talentlms.com/blog/gamification-survey-results/> [dostęp: 16.04.2024].



Rys. 1. Wpływ elementów grywalizacji na prowadzenie szkoleń, produktywność, motywację w pracy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://www.talentlms.com/blog/gamification-survey-results/> [dostęp: 16.04.2024]



Rys. 2. Propozycje wykorzystania przez pracowników elementów grywalizacji w procesie pracy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://www.talentlms.com/blog/gamification-survey-results/> [dostęp: 16.04.2024]

Elementy w procesie pracy, które są lub powinny być związane z grywalizacją, a które wybrali respondenci to: odznaki (71%), oprogramowanie oceniające ich wyniki (59%), nagrody wirtualne lub fizyczne (56%) oraz tablice wyników (51%). Badani wskazali również, jakim tematom powinny być poświęcone szkolenia wykorzystujące elementy grywalizacji. Należą do nich przede wszystkim: oprogramowanie szkoleniowe (33%), oprogramowanie komunikacyjne (30%), oprogramowanie do kontaktów (15%), oprogramowanie do zarządzania projektami (12%) i oprogramowanie do obsługi dokumentów (10%), rys. 2.

Jak wskazują badania²⁶, w ciągu ostatnich lat grywalizacja stała się znacznie bardziej powszechna zwłaszcza w e-learningu (dotyczy ona przede wszystkim motywowania uczestników szkolenia po to, aby osiągnąć lepsze wyniki). Z otrzymanych wyników badań wynika, że²⁷:

- w firmach z listy Fortune 500 aż 73,6% szkoleń prowadzonych jest w oparciu o technologię, odbywa się w trybie sieciowym i internetowym,
- od 2010 roku ponad 350 firm rozpoczęło duże projekty grywalizacyjne (są to takie firmy jak: MLB, Adobe, NBC, Walgreens, Ford, Southwest, eBay, Panera),
- duże firmy mogą zaoszczędzić do 70%, zastępując tradycyjne szkolenia e-learningiem,
- 89% uczniów/kursantów byłoby bardziej zaangażowanych w wykorzystanie aplikacji e-learningowej, gdyby posiadała system punktowy,
- prawie 80% uczniów/kursantów twierdzi, że byłoby bardziej produktywni, gdyby ich uniwersytet/institucja lub praca bardziej przypominały grę,
- 60% uczniów/kursantów deklaruje, że różnego rodzaju rankingi i rywalizacja zwiększa ich motywację i zaangażowanie,
- 61% ankietowanych dyrektorów generalnych, dyrektorów finansowych i innych członków kadry kierowniczej wyższego szczebla potwierdza to, że w pracy codziennie robi sobie przerwy na grę.

Podsumowanie

Zastosowanie w edukacji mechanizmów znanych z gier zyskało na popularności w ostatnich latach, zwłaszcza w edukacji dorosłych. Zwiększanie zaangażowania i motywacji uczniów dorosłych to podstawowe składowe wpływające na rozwój tej techniki w procesie edukacyjnym. Wprowadzając elementy takie jak odznaki, punkty, rankingi czy wyzwania, grywalizacja sprawia, że nauka staje się bardziej interaktywna i angażująca. Grywalizacja w kontekście edukacji dorosłych pomaga w przewyciężaniu „nudy i zniechęcenia”, wspierając wewnętrzną motywację do

²⁶ 30 faktów o grywalizacji w eLearningu: <https://elearningindustry.com/30-facts-gamification-in-elearning> [dostęp: 23.04.2024].

²⁷ Statystyk dotyczących wykorzystania grywalizacji w eLearningu: <https://www.digitalchalk.com/resources/blog/tips-tricks/8-surprising-gamification-statistics> [dostęp: 23.04.2024].

nauki i poprawiając efektywność procesu uczenia się poprzez doświadczenie oraz aktywne uczestnictwo²⁸.

Możemy stwierdzić, że gry edukacyjne nie są już obecnie elementem mającym na celu uatrakcyjnienie zajęć, ale stają się wręcz w wielu przypadkach podstawą lub bazą, na której planowany jest proces dydaktyczny. Dostrzeżony został potencjał możliwości wykorzystania mechanizmów z gier w edukacji, w procesie nabywania i rozwijania kompetencji oraz w procesie komunikacji pomiędzy uczniem i nauczycielem²⁹. Podsumowując możemy wymienić kilka zalet, które są istotne dla uczestników i organizacji stosujących gry jako narzędzie do uczenia się dorosłych:

- dla uczestników głównymi zaletami gier są³⁰:
 - *atrakcyjność narzędzia (angażująca i efektywna forma),*
 - *precyzyjna informacja zwrotna,*
 - *wielozmysłowe doświadczenie udziału w grze, imersja,*
 - *swoboda działania i decyzji,*
 - *sprawdzenie się w rywalizacji lub kooperacji,*
 - *społeczny aspekt rozgrywki,*
 - *możliwość bezpiecznego trenowania i eksperymentowania,*
 - *odzworowanie realnych wyzwań i problemów zawodowych,*
 - *możliwość uczenia się na błędach swoich i cudzych;*
- dla organizacji³¹:
 - *czasowa ekonomiczność rozwiązania (trening z wykorzystaniem gier jest często skuteczniejszy niż inne formy nauki),*
 - *możliwość kompleksowego trenowania kluczowych kompetencji i umiejętności w zmieniającym się świecie,*
 - *atrakcyjny wizerunek pracodawcy,*
 - *trwałość rezultatów uczenia się.*

W niedalekiej przyszłości powinniśmy spodziewać się jeszcze większej integracji gier i symulacji z nowymi technologiami, m.in.: wirtualną i rozszerzoną rzeczywistością (VR/AR). Narzędzia te będą się stawały bardziej realistyczne i immersyjne, umożliwiając tworzenie środowisk, których użytkownicy będą mogli dosłownie „dotknąć” lub „zanurzyć się” w nich. Wpłynie to, jak się wydaje, na bardziej efektywne kształcenie osób dorosłych, co przełoży się na wzrost kompetencji zawodowych.

²⁸ M. Litwin (2014). Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy. Homo ludens nr 1(6), s. 75–85.

²⁹ A. Wrońska (2020). Grajmy, bawmy się i twórzmy! [w:] K. Kaczmarek, A. Wrońska (red.), Smartfon w książce czy książka w smartfonie? Pomysł – Projekt – Inspiracja, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.

³⁰ J. Woźniak (2015). Grywalizacja w zarządzaniu ludźmi, [w:] Zarządzanie Zasobami Ludzkimi (2 (103)), s. 11–33.

³¹ M. Łączyński (2013). Gry i symulacje szkoleniowe. Praktyczny przewodnik. Wydawnictwo: SHtraining, s. 96–97.

Bibliografia

1. Caponetto, I., Earp, J., Ott M. (2014). Gamification and Education: A Literature Review. Proceedings of the European Conference On Games-Based Learning.
2. Cewińska, J., Krasnova, A. (2014). Grywalizacja w rozwoju i edukacji – szanse i zagrożenia. W: Stor M., Fornalczyk A. (red.) Sukces w zarządzaniu kadrami. Różnorodność w zarządzaniu kapitałem ludzkim – podejścia, metody, narzędzia. Problemy zarządczo-psychologiczne Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław.
3. Faiella, F., Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 11(3), s. 16–18.
4. Tulloch, R. (2014). Reconceptualising gamification: Play and pedagogy. *Digital Culture & Education*, 6(4).
5. Jankowski, M. (2013). Grywalizacja – wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi. *Nauki społeczne* nr 2 (8).
6. Knowles, M.S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
7. Kowalczyk, K. (2015). Gry komputerowe jako nowa jakość w edukacji. MCDN Kraków, *Hejnał Oświatowy* 10/146.
8. Kruszewski, K. (red.) (1993). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Warszawa: Wydaw. Nauk. PWN.
9. Litwin, M. (2014). Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy. *Homo ludens*, nr 1(6).
10. Łączyński, M. (2013). *Gry i symulacje szkoleniowe. Praktyczny przewodnik*. Wydawnictwo: SHtraining.
11. Marciniak, R. (2022). *E-learning – projektowanie, realizacja i ocena*. Warszawa: Wolters Kluwer.
12. Okoń, W. (1988). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
13. Tkaczyk, P. (2012). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Helion.
14. Wawer, M. (2016). Grywalizacja w edukacji akademickiej – możliwości i ograniczenia jej wykorzystania w kształceniu studentów. *Edukacja – Technika – Informatyka*, nr 2(16).
15. Woźniak, J. (2015). Grywalizacja w zarządzaniu ludźmi. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 2 (103).
16. Wrońska, A. (2020). Grajmy, bawmy się i twórzmy!, [w:] K. Kaczmarek, A. Wrońska (red.), *Smartfon w książce czy książka w smartfonie? Pomysł – Projekt – Inspiracja*, Warszawa: NASK.

dr Tomasz Kupidura

mg inż. Tomasz Sułkowski

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Agata M. Jopkiewicz

<https://orcid.org/0000-0003-2198-2069>

DOI: 10.34866/9pkd-aj87

Kształcenie akademickie w paradygmacie SCL a grywalizacja i poważne gry dla edukacji ustawicznej

Academic learning in the SCL paradigm vs. gamification and Serious Games for lifelong learning

Key words: SCL paradigm, gamification, serious games (SG), LLL (Life Long Learning), motivation, self-education,

Abstract: The article discusses the use of tools such as gamification or Serious Games (SG) in academic education. The use of gamification or SGs is a response to the needs of the labour market, as they improve the education process, increase motivation for learning and self-education as well as the acquisition of soft competences. Gamification and SGs improves the quality of the teaching and learning process especially in relation to the SCL paradigm (The Student-Centred Learning Paradigm), which targets the individual needs of the student related to his/her interests, abilities and limitations allowing him/her to overcome them. In addition, it guides and stimulates continuous LLL activity, as it develops the belief that learning is a valuable and motivating process.

Słowa kluczowe: paradygmat SCL, grywalizacja, poważne gry (SG), LLL (Life Long Learning), motywacja, samokształcenie,

Streszczenie: Artykuł porusza kwestie zastosowania narzędzi takich jak grywalizacja czy poważne gry (SG) w kształceniu akademickim. Stosowanie SG jest odpowiedzią na potrzeby rynku pracy, ponieważ wpływają na usprawnienie procesu kształcenia, podnoszą motywację do uczenia się i samokształcenia oraz zdobywania kompetencji miękkich. Grywalizacja podnosi jakość procesu nauczania i uczenia się zwłaszcza w odniesieniu do paradygmatu SCL (The Student-Centred Learning Paradigm), który ukierunkowany jest na indywidualne potrzeby studenta związane z jego zainteresowaniami, możliwościami oraz ograniczeniami, pozwalając je przezwyciężyć. Ponadto ukierunkowuje i pobudza do ciągłej aktywności związanej z uczeniem się przez całe życie LLL, gdyż wykształca przekonanie, że uczenie się to proces wartościowy i motywujący.

Wstęp

Dynamiczny rozwój systemów komunikacyjno-informacyjnych (ICT) stwarza warunki do rozwoju i wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań wspierających działania podejmowane w różnych obszarach biznesu i poza nim. Nowe koncepcje są wyko-

rzystane do wzmocnienia motywacji i zmiany zachowań lub wypracowania nowych sposobów reagowania. Przykładem takiej koncepcji jest właśnie grywalizacja i SG¹.

Gamifikacja wywodzi się z branży mediów cyfrowych. Po raz pierwszy tego terminu użyto w 2008 roku², ale rozpowszechnił się w 2010 roku. W literaturze często używa się podobnych terminów i wciąż pojawiają się nowe, takie jak „gry produkttywne”³, „rozrywka nadzorowana”⁴, „funware”⁵, „projektowanie zabawowe”, „gry behawioralne”⁶, „warstwa gier”⁷, czy „gry stosowane” (natronbaxter.com). Mimo to „gamifikacja” zdołała zinstytucjonalizować się jako powszechny termin, który będzie używany w poniższym artykule.

Definicja SG i grywalizacji

Za pierwszą definicję pojęcia SG uznaje się wprowadzoną przez Clarka C. Abta⁸ w 1970 roku. C.C Abt dokonał porównania zwykłych gier, których zasadniczym celem jest rozrywka, do SG, czyli gier wyspecjalizowanych (poważnych), których celem jest szkolenie i edukacja. Pojęcie SG Abt zdefiniował jako „zredukowana do formalnej istoty gra to aktywność pomiędzy dwoma lub więcej niezależnymi decydentami dążącymi do osiągnięcia swoich celów w jakimś ograniczonym kontekście. [...] Do czynienia z Serious Games mamy wtedy gdy sensem tych gier jest wyraźnie i starannie przemyślany cel edukacyjny i nie są przeznaczone do grania w celach rozrywkowych”⁹. Ujmując syntetycznie, SG to gra, której wymiar rozrywkowy nie jest głównym celem. SG używane są jako wsparcie w pokonywaniu rzeczywistych ograniczeń poprzez wpływ na nastawienia ludzi, ich nastroje, emocje i postawy.

Grywalizacja oznacza zatem świadome i celowe zastosowanie różnych mechanizmów i technik ukierunkowanych na zwiększenie zaangażowania, lojalności oraz modyfikowanie przyzwyczajeń.

¹ K. Robson, K. Plangger, J.H. Kietzmann, I. McCarthy, L. Pitt (2016), Game on: Engaging Customers and Employees through Gamification, „Business Horizons” no. 59, DOI: 10.1016/j.bushor.2015.08.002. J. Hamari, J. Koivisto (2015), Why do People Use Gamification Services?, „International Journal of Information Management” vol. 35, issue 4, DOI:10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.006; G. Zichermann, Ch. Cunningham (2011), Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps, Sebastopol, CA.

² R. Paharia (2010). Who coined the term “gamification”? Quora.

³ M. McDonald, R. Musson, R. Smith (2008). Using Productivity Games to Prevent Defects. In M. McDonald, R. Musson, and R. Smith, eds, The Practical Guide to Defect Prevention, Microsoft Press, Redmond, s. 79–95.

⁴ M.V. Grace, J. Hall (2008). Projecting Surveillance Entertainment. Presentation, ETech, San Diego, CA.

⁵ Takahashi, D., (2008). Funware’s threat to the traditional video game industry. Venturebeat, 2008. <http://goo.gl/O9ISq>.

⁶ A. Dignan (2011), Game Frame: Using Games as a Strategy for Success. Free Press, New York.

⁷ S. Priebatsch (2011). The Game Layer on Top of the World. Presentation, SXSWi, Austin, 2011. <http://goo.gl/DnwBH>.

⁸ C.C. Abt (1970). Serious Games, New York, s. 54.

⁹ Ibidem, s. 56.

Natomiast Michael Zyda¹⁰ rozwinął definicję SG, ujmując ją w kategorii „rywalizacji umysłowej, rozgrywanej z komputerem, w oparciu o określone zasady, która wykorzystuje rozrywkę, aby promować i osiągać rządowe lub korporacyjne cele związane z treningiem umiejętności, edukacją, zdrowiem, polityką publiczną i komunikacją strategiczną.. I choć nadal kwestia rozrywki nie jest pierwszoplanowa, to zyskuje na znaczeniu, ale przez C.C. Abta traktowana jest jako korzyść uboczna, u Zydy natomiast jako istotne narzędzie. Zatem poważna gra to taka, która za główny cel nie przyjmuje rozrywki, ale nie jest jej pozbawiona. SG przedstawiają poważne problemy, stymulując rzeczywistość sprawdzają, jak dana osoba zachowałaby się w konkretnej sytuacji, mają praktyczne zastosowanie i służą określonemu celowi.

Połączenie edukacji i rozrywki (edutainment) stało się popularne już w latach 90. Znalazło najpierw zastosowanie w edukacji wczesnoszkolnej i początkowo przybierało formę prostych gier wideo oraz planszowych, jednak nie osiągnęło znaczącego, komercyjnego sukcesu. Natomiast gry poważne (Serious Games) okazały się bardziej popularnym rozwiązaniem, mimo że ogólny cel tego typu aplikacji jest bardzo zbliżony do edutainment, czyli uczenie się poprzez zabawę. Główną różnicą pomiędzy tymi kategoriami jest zastosowanie kombinacji różnych metod nauczania poprzez praktykę i case-study w przypadku Serious Games, zamiast wykorzystania prostej zasady powtarzania i zapamiętywania, jak w przypadku edutainment.

Serious Games znajdują zastosowanie dla różnych grup wiekowych, co dodatkowo przyczyniło się do szerszego zastosowania tego rozwiązania. Ważnym kierunkiem gier poważnych jest digital-based learning, stosowanym w odniesieniu do wszystkich grup wiekowych, nakierowanym na gry cyfrowe, mobilne i komputerowe¹¹. Mianem gier poważnych określane są wszelkiego rodzaju symulacje biznesowe oraz gry menedżerskie. Według innego podejścia wyróżnia się gamifikację edukacyjną (educational gamification), która nie powinna być traktowana na równi z edukacją opartą na grach (game-based learning), symulacjach czy grach poważnych¹².

Jednak nawet jeśli ograniczymy się do obszaru edukacji, definicje podane w ostatnich latach są liczne i często niejednorodne. Poza różnymi punktami widzenia istnieje jednak znaczna zgoda co do identyfikacji dwóch podstawowych aspektów, które charakteryzują SG:

- aspekt zabawy: Serious Games są grami, dlatego ich celem jest generowanie reakcji podobnych do tych wywoływanych przez zabawę.
- aspekt edukacyjny: Serious Games są wykorzystywane do osiągnięcia wcześniej zdefiniowanego celu edukacyjnego.

¹⁰ M. Zyda (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), s. 25–32.

¹¹ T. Susi, M. Johannesson, P. Backlund (2007). Serious Games: An Overview, *The American Surgeon*, vol. 73, s. 1039–1063.

¹² I. Glover (2013). Play as You Learn: Gamification as a Technique for Motivating Learners, [w:] *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, s. 1999–2000.

Główna różnica między opiniami dotyczy znaczenia przypisywanego elementowi zabawy. Niektórzy autorzy twierdzą, że zabawa dodaje wartości do doświadczenia, ale nie jest fundamentalna z edukacyjnego punktu widzenia, podczas gdy inni uważają ją za decydujący element w odniesieniu do skuteczności SG¹³.

Poniższa definicja stanowi podsumowanie różnych stanowisk obecnych w literaturze. W szerokim znaczeniu SG można zdefiniować jako interaktywne wirtualne doświadczenie, które ma na celu osiągnięcie z góry określonych celów edukacyjnych poprzez aktywację dynamiki gry.

Poważne gry koncentrują się na tworzeniu aplikacji przypominających gry z wartością dodaną w postaci przekazywanej wiedzy, gdzie priorytetem wciąż jest zbliżenie się do typowych gier rozrywkowych. Z kolei gamifikacja edukacyjna odwraca te proporcje, gdyż element gry jest wartością dodaną do procesu uczenia się, która jest najistotniejsza.

Z podaną definicją zgadzają się ci, którzy uważają element zabawy za istotny element Serious Games, a nie dodatek. Analiza obszarów grywalizacji wydaje się potwierdzać, że element zabawy odgrywa kluczową rolę w zwiększaniu potencjału edukacyjnego SG, czyniąc z nich „wielowymiarowe” narzędzia edukacyjne. Zabawa wpisana w grywalizację pozwala bowiem doświadczyć różnych wymiarów procesu uczenia się. Może między innymi generować uczenie się z punktu widzenia gromadzenia czy poszerzania wiedzy, działając na poziomie indywidualnym. Grywalizacja to również dobrze znany sposób na naukę umiejętności społecznych przy zastosowaniu np. gier strategicznych. Wreszcie, umożliwiając graczom swobodne doświadczenie różnych zjawisk, sytuacji, a nawet „tożsamości”, oferuje możliwość krytycznej refleksji nad postawami i schematami, angażując w ten sposób kulturowy wymiar uczenia się.

Mechanika gier w perspektywie uniwersyteckiej

Grywalizacja (ang. *gamification*) to proces wykorzystujący sposób myślenia i określone narzędzia z gier do nauki rozwiązywania realnych problemów w organizacjach. G. Zichermann i Ch. Cunningham¹⁴ uznają, że grywalizację stosuje się do podniesienia poziomu zaangażowania użytkowników oraz wyuczenia lub zmiany ich zachowań. Ponadto grywalizacja stosowana jest jako wsparcie w pokonywaniu rzeczywistych ograniczeń, wpływając na postawy i emocje. Jest zatem świadomym i celowym stosowaniem różnych mechanizmów i technik ukierunkowanych na zwiększenie zaangażowania, lojalności oraz modyfikowanie zachowań.

Grywalizacja wykorzystuje elementy gier, tzw. mechanikę gier oraz zasady jej projektowania (dynamika) do rozwiązywania problemów, które same w sobie nie są grami, ale skierowane są na wiele różnych procesów biznesowych i pozabiznesowych.

¹³ M. Zyda (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), s. 25–32.

¹⁴ G. Zichermann, Ch. Cunningham (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, Sebastopol, CA, s. 67–79.

Kluczowymi elementami grywalizacji są według Zichermann, Cunningham¹⁵:

- punkty (wirtualne dobra) – stanowiące rodzaj nagrody za czynione postępy i pożądaną aktywność wraz z informacją zwrotną oznaczającą reakcję środowiska na działania gracza, ponadto powinny mieć charakter wymienny,
- poziomy – wyznaczające status gracza, czyli miejsce w rankingu względem innych graczy, co stanowi element motywujący do kontynuowania gry,
- tabele wyników – wzmacniające dalsze zaangażowanie, umożliwiające porównywanie się gracza do innych oraz chwalenie się uzyskanymi wynikami,
- odznaczenia – pokazujące wyzwania, z którymi zmierzył się gracz i jakie miał osiągnięcia (służące sprawianiu przyjemności i dawaniu satysfakcji),
- wyzwania – losowe lub wynikające z fabuły zadania, których realizacji należy się podjąć w celu otrzymania punktów lub wejścia na wyższy poziom gry,
- dobrowolność – gracz nie powinien brać obligatoryjnie udziału w grze, ma to znaczenie w kontekście osobistej autonomii i umiejętności samostanowienia o sobie, która nie może być naruszona,
- cel – zdefiniowany i wartościowy buduje u graczy poczucie sensu podejmowanych działań, zachęca do aktywności i wykonywania kolejnych zadań-misji,
- wiele ścieżek prowadzących do celu – gra musi dawać wrażenie graczowi, że ma on realny wpływ na jej przebieg, jest stworzona pod jego tok myślenia, dlatego ważnym jej elementem jest kwestia osiągania celu na różne sposoby,
- porażka – ma charakter edukacyjny, w każdej grze musi istnieć realna możliwość poniesienia porażki wymuszająca wysiłek myślenia, szukania nowych rozwiązań, kreowania twórczości,
- epickość – epicka formuła zadań, roli/tożsamości i narracja stanowiąca jeden z elementów budujących zaangażowanie graczy,
- informacja zwrotna – gracz powinien otrzymywać wyniki podejmowanych przez siebie decyzji, mieć stały wgląd w swoje osiągnięcia, zdobyte punkty, nagrody, co jest istotnym elementem motywującym,
- mapa gry – przejrzysta struktura gry pokazująca całą rozgrywkę, ze zdefiniowanym celem,
- wewnętrzna komunikacja – rozumiana jako mechanizmy powiadamiające o wyzwaniach, ale również jako komunikacja pomiędzy uczestnikami rozgrywki, a także na linii gracz–wykładowca.

Serious Games, mimo że ich podstawowym celem jest edukacja, zazwyczaj stanowią formę rozrywki, co niesie dodatkową wartość poznawczą. Ponadto podczas udziału w absorbującej grze dochodzi do aktywizacji układu limbicznego, związanego między innymi z wywoływaniem pozytywnych emocji, co stymuluje mózg do pracy i rozwoju, a przede wszystkim pobudza procesy uczenia się (Marcus 2009). Powyższe elementy gry decydują o zaistnieniu zjawiska opisanego przez Mihály

¹⁵ Ibidem, s. 70.

Csikszentmihály¹⁶ (1998, 2008) jako tzw. flow – czyli stan absolutnego zaangażowania w działanie.

Istotnym elementem grywalizacji według Zichermanna i Cunninghama¹⁷ jest także inny element, czyli estetyka opisująca emocje, jakie powinny towarzyszyć interakcjom graczy podczas udziału w rozgrywce. Uznaje się, że właśnie ten element wywiera silny wpływ na podtrzymanie zaangażowania i modyfikowanie zachowań uczestników grywalizacji.

Badania mechanizmów grywalizacji wskazują, że najczęściej stosowanymi elementami są punkty, odznaczenia i rankingi¹⁸. Elementy te służą rozwojowi autonomii, budują relacje i kompetencje, które kształtowane są za pomocą podejmowanych wyzwań, samokontroli uczestnika, zdobywanych punktów i poziomów oraz tablic wyników.

Analizując mechanikę poważnych gier, zwraca się szczególną uwagę na ich użyteczność w edukacji, podkreślając istotę spełnienia przez nie określonych wymogów dla konkretnych celów. Są to m.in. udzielanie szybkich i pozytywnych informacji zwrotnych, dostosowanie zadań do poziomu kompetencji uczestników, możliwości powtarzania zadań, podział głównego celu na mniejsze zadania, wiele ścieżek prowadzących do osiągnięcia wyznaczonego celu, stosowanie zróżnicowanych elementów mechaniki gier oraz zachęcanie do dalszego działania mimo bieżących niepowodzeń¹⁹.

Paradygmat nauczania Student-Centered Learning (SCL)

Jednym z podstawowych problemów, jakie napotykają w czasie swojej praktyki dydaktycznej nauczyciele akademicy, jest brak motywacji studentów. Podniesienie poziomu zaangażowania nie jest celem samym w sobie i nie zależy jedynie od dynamiki zajęć, natomiast wpływa na wyniki kształcenia. Tym bardziej, że motywacja „sprzyja koncentracji na zadaniach dydaktycznych, wysiłkowi intelektualnemu i wytrwałości w obliczu przeciwności”²⁰. Każdy dydaktyk powinien uświadamiać sobie, jaką rolę odgrywa motywacja w kształceniu, szczególnie mierząc się w czasie swojej pracy z jej brakiem i biorąc pod uwagę długoterminowe efekty kształcenia. Jest to szczególnie ważne dla kształcenia kierującego się nowym paradygmatem nauczania, odchodzącym od metod podawczych, czyli Student-Centered Learning (SCL).

¹⁶ M. Csikszentmihály (1998). *Fiding flow*, Basic Books; M. Csikszentmihály (2008). *Flow*, Andrews McMeel Publishing.

¹⁷ Zichermann and Cunningham, 2011, op. cit., s. 72.

¹⁸ J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification, [w:] *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, DOI: 10.1109/HICSS.2014.377.

¹⁹ J. Lee, J. Hammer (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother?, „*Academic Exchange Quarterly*” no. 15(2).

²⁰ G. Petty (2003). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Sopot: GWP.

Paradygmat Student-Centered Learning (SCL) to nie metoda czy technika uczenia, ale nauczanie koncentrujące się na motywacjach studentów, potrzebach edukacyjnych oraz głębszym zrozumieniu sytuacji problemowych²¹. Motywacja będąca centralnym elementem paradygmatu SCL pozwala na efektywne kształcenie. Natomiast tradycyjne kształcenie podające opierające się na motywacji zewnętrznej, czyli systemie nagród (sukcesy, stypendia, dobre stopnie) i kar (porażki, poprawki), czyli wzmocnień, ma źródło w behawioralnej teorii kształcenia. Oznacza to, że student – podmiot oddziaływań przybiera postawę bierną – zewnątrz sterowaną. Cyfrowa współczesność wymaga modyfikacji tradycyjnego systemu nauczania i włączenia metod aktywizujących w celu rozwoju motywacji wewnętrznej. Tym bardziej, że większość studentów przejawia podejście strategiczne, dostosowujące do wymagań, dlatego „opór” wobec oczekiwań wykładowcy można przełamać metodycznie podchodząc do zagadnienia motywacji²². Poprzez zastosowanie innowacyjnych technik zwiększających zaangażowanie, czyli grywalizacji „wykorzystującej mechanizmy estetyki i sposoby myślenia zaczerpniętych z gier, by angażować ludzi, motywować do działania, pobudzać do nauki i rozwiązywania problemów”²³, a jako metoda aktywizująca i wpisująca się w nowy paradygmat nauczania – wywołuje wzrost zaangażowania w zdobywanie wiedzy, chęć samodoskonalenia oraz poszerzania naukowych horyzontów.

Głównymi przyczynami braku motywacji wśród studentów, które można przezwyciężyć, stosując techniki grywalizacji w nauczaniu, to przede wszystkim:

- poczucie znudzenia sposobem przekazywania wiedzy w sposób tradycyjny,
- powtarzanie złych nawyków i podejść w nauczaniu, wypracowanych na wcześniejszych etapach edukacji²⁴,
- brak poczucia rzeczywistego upodmiotowienia jako podmiotu w procesie uczenia się (a nie przedmiotu)²⁵,
- trudności w nawiązaniu autentycznej i angażującej współpracy w grupie studentów z wykładowcą²⁶.

²¹ J. Grzymała-Moszczyńska, K. Kwiecień, A. Rataj, K. Barzykowski (2013). Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentach i studentkach na polskich uczelniach wyższych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, s. 32–49.

²² M. Baeten, F. Dochy, K. Struyven, E. Parmentier, A. Vanderbruggen (2016). Student – centred learning environments: an investigation into student teachers’ instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 1 (19), s. 46.

²³ K.M. Kapp (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.

²⁴ J. Grzymała-Moszczyńska et al., 2013, op. cit., s. 134.

²⁵ A. Winnicka-Wejs (2015). Motywowanie do rozwoju z zastosowaniem grywalizacji. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4, s. 57–80.

²⁶ T. Wanner (2015). Enhancing Student Engagement and Active Learning through Just-in-Time Teaching and the use of PowerPoint. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27, s. 154–163.

Filozofia SCL promuje narzędzia dydaktyczne oparte na grach i współzawodnictwie, czyli metody pracy wykorzystujące dynamikę i mechanikę gier (ang. Game Based Learning (GBL) lub edugaming). Edukatorzy, pedagodzy i projektanci gier potwierdzają, że gry mają wysoki potencjał w procesie uczenia się i mogą sprawić, że nauka będzie przypominać zabawę. Jak uważa Koster²⁷: „dzięki grom chęć nauki może być jak narkotyk”. Tym bardziej że mamy do czynienia z pokoleniem Z, urodzonych po 2000 roku, realizujących aktualnie etap edukacji akademickiej lub wchodzących na rynek pracy, które dorastało otoczone technologią cyfrową. To pokolenie, któremu gry komputerowe i wirtualny świat towarzyszą od najmłodszych lat. Dlatego oferta akademicka musi dostosować się do ich oczekiwań, umiejętności i innego od dotychczasowego sposobu myślenia o edukacji dla przyszłości w duchu LifeLongLearning (LLL). Tym bardziej że, jak trafnie dostrzega Stuart Moulthrop²⁸: „doszliśmy do rozstaju dróg. Dalej ścieżka rozwidła się, tradycyjne narracyjne rozważania idą we własnym kierunku, a druga odnoga coraz bardziej się od nich oddala. Nie mamy jeszcze dobrej nazwy dla tej drugiej drogi, choć możemy z nią łączyć pewne pojęcia: zabawa, symulacja i – bardziej ogólnie – gra”.

Ponadto, jak mówi Z. Melosik²⁹ (2002) o edukacyjnych potrzebach studentów: „O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na kwalifikacje i umiejętności niż na wiedzę, w większym stopniu na praktykę niż na teorię”. Starając się odpowiadać na aktualne potrzeby i oczekiwania, które podyktowane są w głównej mierze wymaganiami rynku pracy, uniwersytet stale się zmienia. Owa zmiana, choć stymulowana jest oczekiwaniami samych studentów, stanowi jednocześnie podstawę coraz szerszej jego krytyki. To swoiste rozdwojenie jest jednym z większych paradoksów, z jakimi mierzy się ta instytucja w XXI wieku. Tymczasem współczesny uniwersytet bardziej niż krytyki, czy tak powszechnych katastroficznych prognoz, potrzebuje propozycji zmian, ciekawych alternatyw i wskazówek. Starając się sprostać temu wyzwaniu, należy poszukiwać innowacyjnych rozwiązań w dochodzeniu do wiedzy, kreowaniu świata, wyposażania w poszukiwane na rynku pracy umiejętności. Jest nią grywalizacja w edukacji, ciesząca się na świecie coraz większym zainteresowaniem.

Koncepcja uczenia się przez całe życie (LLL) powinna być wzbogacana elementami wspierającymi elastyczność podejścia do zmieniających się warunków otoczenia. Dlatego główny kierunek edukacyjnych oddziaływań powinien być nacelowany na kształcenie umiejętności i kompetencji. Pośród najbardziej cenionych i poszukiwanych na rynku pracy powinny znaleźć się takie, które dotyczą pozyskiwania, anali-

²⁷ R. Koster (2004). *A theory of fun for game design*, Sebastopol: Paraglyph Press.

²⁸ S. Moulthrop (2004). *From Work to Play. Molecular Culture In the Tome of Deadly Games*, [w:] *First person: New media as story, performance and game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, MIT Press, Cambridge–London 2004, s. 56.

²⁹ Z. Melosik (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Poznań, s. 106.

zowania i interpretacji informacji, czyli budowaniu wiedzy. Grywalizacja poprawia efektywność osiągania tego celu, ponieważ oprócz konkretnych narzędzi, z jednej strony stawia na samodzielność, z drugiej na dzielenie się wiedzą, a także konfrontacje innych punktów widzenia, współpracę i solidarność zespołową poprzez pogłębianie umiejętności interpersonalnych, szczególnie w zakresie bezprzemowej komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów. Autonomia pracy oraz społeczny aspekt grywalizacji wzmacniają poczucie indywidualnej i grupowej odpowiedzialności studenta. Dlatego jako priorytetowe kompetencje powinny się znaleźć: szacunek i tolerancja dla odmiennych poglądów, wartości i postaw, gotowość do podejmowania wyzwań, akceptacja ewolucyjnego charakteru zmian – w ramach teorii transgresji człowieka³⁰, gotowość oraz łatwość adaptacji do zmieniających się warunków otoczenia, umiejętność asertywnej obrony swojego systemu wartości; wytrwałość i cierpliwość w dążeniu do wyznaczonych celów, samodzielność działania oraz niezależność i nieszablonowość myślenia.

Włączenie grywalizacji w proces dydaktyczny służy rozwijaniu środowiska sprzyjającego uczeniu się poprzez zapewnienie możliwości empirycznego doświadczania, a co najważniejsze, pobudzania autentycznego zainteresowania studentów zajęciami, co powoduje wzrost motywacji do nauki³¹. Wynika z tego, iż korzystanie z mechaniki gier w nauczaniu podnosi u studentów poziom zaangażowania w proces grywalizacyjny, pomimo że uczenie się w oczach gracza ma charakter uboczny³².

Badacze zajmujący się Game Based Learning (GBL – czyli symulatory rzeczywistości dla dorosłych mające na celu edukację, szkolenie i kształtowanie umiejętności – przede wszystkim praktycznych, powiązanych z różnymi dziedzinami gospodarki), podkreślają jeszcze jedną istotną zaletę wykorzystywania tej metody w dydaktyce. Uczestnicy tego rodzaju zajęć mogą podejmować działania symulujące ich rzeczywiste zawodowe obowiązki, ale podczas gry odbywa się to w zupełnie bezpiecznym środowisku³³. Dokładniej rzecz ujmując, symulowanie rzeczywistości w grze pozwala się uczyć, unikając lub zmniejszając ryzyka i konsekwencje, które mogłyby zaistnieć w rzeczywistości³⁴, co może znacznie poprawiać komfort nauki wśród osób borykających się z brakiem pewności siebie oraz wymagających przyjęcia indywidualnego tempa pracy, co dziś ze względu na doświadczenia związane z izolacją społeczną wywołaną przez pandemię przybrało na znaczeniu w oswojaniu z rzeczywistością.

³⁰ J. Kozielecki (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa, s. 134.

³¹ H.P. Strickland, S.K. Kaylor (2016). Bringing your a-game: Educational gaming for student success. *Nurse Education Today*, 40, s. 101–103.

³² M. Bołtuć, P. Bołtuć (2004). Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry. „E-mentor”, 2 (4). Pobrane z: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/4/id/43>.

³³ D.A. Mawhirter, P.F. Garfalo (2016). Expect the Unexpected: Simulation Games as a Teaching Strategy, *Clinical Simulation in Nursing* Volume 12, Issue 4, s. 132–136.

³⁴ J.P. Gee (2003). What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy? *Computers in Entertainment (CIE)*, 1, s. 020–20. <http://dx.doi.org/10.1145/950566.950595>.

Anderson i Lawton³⁵ wyszczególnili kilka najistotniejszych faktów na temat możliwości zastosowania gier na potrzeby edukacyjne w kształceniu uniwersyteckim. Według nich korzyści mogą być następujące:

- przekazywanie materiałów dydaktycznych w nawiązaniu do realiów rynkowych,
- demonstracja sieci kierowniczych i ich wewnętrznych powiązań (marketing, zasoby ludzkie, finanse, produkcja itp.),
- modelowanie umiejętności podejmowania decyzji,
- wzrost zaangażowania studentów podczas zajęć poprzez aktywne uczestnictwo,
- utrwalanie zdobytej wiedzy i umiejętności pracy w grupie,
- demonstracja złożoności z pozoru łatwych zadań (jak chociażby kreacja i wdrażanie biznesplanu).

Kierując się przesłankami teorii uczenia się dorosłych, Knowles, Holton i Swanson³⁶ przywołują założenia, które należy mieć na uwadze, gdy podejmuje się refleksje nad uczącymi się dorosłymi, ponieważ „orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu, dlatego też odpowiednimi jednostkami dla organizowania uczenia się dorosłych są sytuacje życiowe”, czyli uczenie się z życia, a „doświadczenie jest najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych”, pamiętając, że „dorośli mają głęboką potrzebę kierowania sobą, zatem rolą nauczyciela jest raczej angażowanie się w proces wzajemnych dociekań ze swoimi uczniami aniżeli przekazywanie im swojej wiedzy i ocenianie ich” – samodzielność dorosłego uczącego się, rola nauczyciela sprowadzona do pozycji towarzysza, współuczestnika procesu edukacyjnego. W edukacji uniwersyteckiej należy uwzględnić przede wszystkim różnice indywidualne między uczącymi się, które pogłębiają się wraz z wiekiem. I dlatego edukacja dorosłych musi być „optymalnie skrojona pod względem różnic w stylach, czasie, miejscu i tempie uczenia się”. Wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom edukacji dorosłych wymaga projektowania innowacyjnych metod nauczania, czyli stwarzania warunków zgodnych z oczekiwaniami, potrzebami uczących się. Ma to tym większe znaczenie, że wzbudzenie zainteresowania wśród studentów, utrzymanie ich uwagi bywa niekiedy trudnym zadaniem, tak jak utrzymanie ich wysokiej motywacji podczas zajęć, szczególnie wtedy, gdy nie mają one związku z praktyką.

Podsumowanie

Przedstawiona w artykule problematyka uzasadniająca zastosowanie technik grywalizacji w procesie kształcenia akademickiego wskazuje na szereg problemów i wyzwań, z którymi mierzą się nauczyciele akademicy i studenci. Grywalizacja będąca metodą dydaktyczną zakotwiczoną się w nurcie filozofii SCL, daje szansę na zaktywizowanie młodzieży akademickiej za pomocą innowacyjnych sposobów

³⁵ P.H. Anderson, L. Lawton (2009). Business Simulations and Cognitive Learning. Developments, Desires and Future Directions, *Simulation & Gaming*, vol. 40, no. 2, s. 193–216.

³⁶ M.S. Knowles, E.F. Holton, III, and R.A. Swanson: *The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, s. 187.

przekazywania wiedzy odpowiadających ich oczekiwaniom, potrzebom i umiejętnościom, uwzględniając uwarunkowania kulturowe i wyzwania XXI wieku, a wiążące się z rosnącym postępowaniem technologicznym, cyfryzacją oraz wykorzystywaniem interaktywnych narzędzi w praktycznie wszystkich wymiarach współczesnego życia. Grywalizacja pozwala na przyjęcie takiego sposobu przekazu wiedzy, który jest satysfakcjonujący dla studentów. Rywalizacja, określana również mianem współzawodnictwa, jest esencjonalnym elementem grywalizacji jako metody nauczania, co stanowi również o jej dużej skuteczności. Jak wskazali autorzy niniejszego artykułu, grywalizacja poprzez swoje mechanizmy skutecznie podnosi poziom motywacji, może zatem stanowić niezwykle ważny element w procesie nauczania, a w konsekwencji wpłynąć na zmianę dotychczasowego paradygmatu edukacyjnego, zakładającego stosowanie metod podawczych na rzecz Student-Centered Learning (SCL), czyli podejścia skoncentrowanego na studencie, jego potrzebach, zainteresowaniach, możliwościach i kompetencjach. Każda nowa metoda pracy, a zwłaszcza tak innowacyjna wymaga nie tylko podjęcia wysiłku przez studentów, ale i nauczycieli akademickich, co może skutecznie przełożyć się na efekty kształcenia, pobudzenie motywacji do nauki, a także nawiązaniem pozytywnych relacji wykładowca – student, co stanowi kluczową wartość kultury akademickiej³⁷. Grywalizacja, zastosowana umiejętnie i zaprojektowana w atrakcyjny sposób, może stanowić rozwiązanie wielu problemów, z którymi boryka się współczesna edukacja akademicka w Polsce oraz na świecie.

Bibliografia

1. Abt, C.C. (1970). *Serious Games*, New York.
2. Anderson, P.H., Lawton, L. (2009). Business Simulations and Cognitive Learning. Developments, Desires and Future Directions. *Simulation & Gaming*, vol. 40, no. 2, s. 193–216.
3. Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., Vanderbruggen, A. (2016). Student-centered learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 1 (19), s. 43–62.
4. Bołtuć, M., Bołtuć, P. (2004). Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry. *E-mentor*, 2 (4). Pobrane z: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/4/id/43>.
5. Cewińska, J., Krasnova, A. (2014). Grywalizacja w rozwoju i edukacji – szanse i zagrożenia. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 350, s. 73–81.
6. Csíkszentmihály, M. (1998). *Flowing flow*. New York: Basic Books.
7. Csíkszentmihály, M. (2008). *Flow*. Kansas City: Andrews McMeel Publishing.
8. Dignan A. (2011). *Game Frame: Using Games as a Strategy for Success*. New York: Free Press.
9. Gee, J.P. (2003). *Learning principles. What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in Entertainment (CIE) – Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*, 1. Pobrane z: <http://cie.acm.org/articles/what-videogames-have-to-teach-us-about-learning-and-literacy>.

³⁷ J. Cewińska, A. Krasnova (2014). Grywalizacja w rozwoju edukacji. Szanse i zagrożenia. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* nr 350, s. 75.

10. Glover, I. (2013). Play as You Learn: Gamification as a Technique for Motivating Learners, w: Proceedings of World Conference on Educational Multimedia. *Hypermedia and Telecommunications*, s. 1999–2000.
11. Grace, M.V., Hall, J. (2008). *Projecting Surveillance Entertainment. Presentation*. San Diego: ETech.
12. Grzymała-Moszczyńska, J., Kwiecień, K., Rataj, A., Barzykowski, K. (2013). Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentach i studentkach na polskich uczelniach wyższych.. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, s. 32–49.
13. Hamari, J., Koivisto, J. (2015). Why do People Use Gamification Services?. *International Journal of Information Management*, vol. 35, issue 4, DOI:10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.006
14. Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification [w:] *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, DOI: 10.1109/HICSS.2014.377.
15. Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
16. Koster, R. (2004). *A theory of fun for game design*. Sebastopol: Paraglyph Press.
17. Koziński, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
18. Lee, J., Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, no. 15(2).
19. Mawhirter, D.A., Garofalo, P.F. (2016). Expect the Unexpected: Simulation Games as a Teaching Strategy. *Clinical Simulation in Nursing*, 12, s. 132–136.
20. McDonald, M., Musson, R., Smith, R. (2008). Using Productivity Games to Prevent Defects. In M. McDonald, R. Musson, and R. Smith, eds., *The Practical Guide to Defect Prevention*, Redmond: Microsoft Press, s. 79–95.
21. Melosik, Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Oficyna Wydaw. IMPULS.
22. Moulthrop, S. (2004). From Work to Play. *Molecular Culture In the Tome of Deadly Games*, [w:] *First person: New media as story, performance and game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, Cambridge–London: MIT Press.
23. Petty, G. (2003). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Sopot: GWP.
24. Priebatsch, S. (2011). *The Game Layer on Top of the World. Presentation*, Austin: SxSWi, <http://goo.gl/DnwBH>.
25. Riesman, D. (2011). *Samotny tłum*. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.
26. Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J.H., McCarthy, I., Pitt L. (2016). Game on: Engaging customers and employees through gamification. *Business Horizons*, no. 59, DOI: 10.1016/j.bushor.2015.08.002.
27. Strickland, H.P., Kaylor, S.K. (2016). Bringing your a-game: Educational gaming for student success. *Nurse Education Today*, 40, s. 101–103.
28. Susi, T., Johannesson, M., Backlund, P. (2007). Serious Games: An Overview. *The American Surgeon*, vol. 73, s. 1039–1063.
29. Tahashi, D. (2008). *Funware's threat to the traditional video game industry*. Venturebeat, <http://goo.gl/O9ISq>.
30. Wanner, T. (2015). Enhancing Student Engagement and Active Learning through Just-in-Time Teaching and the use of PowerPoint. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27, s. 154–163.

31. Winnicka-Wejs, A. (2015). Motywowanie do rozwoju z zastosowaniem grywalizacji. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4, s. 57–80.
32. Woźniak, J. (2015). Grywalizacja w zarządzaniu ludźmi. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2 (103), s. 11–33.
33. Zichermann G., Cunningham Ch. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: CA.
34. Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), s. 25–32.

dr Agata M. Jopkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

„Na naukę nigdy nie jest za późno”. Edukacja dorosłych w Polsce Ludowej w świetle czasopisma „Przyjaciółka” (1948–1951)

“It is never too late to study”. Adult education in Communist Poland as described in „Przyjaciółka” weekly (1948–1951)

Key words: adult education, workers’ education, education, school system, *Przyjaciółka*, Communist Poland, informational content, propaganda content.

Abstract: This publication refers to adult education in Poland in the first period after World War II, as presented in the most popular magazine for women those days, i.e. *Przyjaciółka* weekly. This is the period from 1948 to 1951, when the weekly was published by Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa “Czytelnik”. The analyzed content includes all the texts relating to the study subject, i.e. primarily editorial articles, stories in the “Joys and Sorrows” cycle, readers’ letters addressed to the editors, published in 198 editions altogether. The studies revealed that the editors of *Przyjaciółka* paid much attention to the topics relating to the education of adult Poles, presenting information on its numerous forms at various levels of education, including professional development programmes. In line with the activities supporting the system, the weekly promoted the achievements of “new state and party authorities” relating to the development of free adult education opportunities. The readers were advised to start learning at schools, undergo training, participate in courses, lectures, readings or discussions, to self-educate, to acquire new information, skills and competences by using the systemic opportunities in Communist Poland. It was stressed that all citizens, irrespective of their gender and age, can learn as “it is never too late to study”.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja pracujących, oświata, szkolnictwo, „Przyjaciółka”, Polska Ludowa, treści informacyjne, treści propagandowe.

Streszczenie: Niniejsza publikacja dotyczy problematyki edukacji dorosłych w Polsce w pierwszym okresie powojennym, prezentowanej na łamach najbardziej popularnego wówczas czasopisma kobiecego – tygodnika „Przyjaciółka”. Cezury czasowe wyznaczają lata 1948–1951, czyli wydawania pisma przez Spółdzielnię Wydawniczo-Oświatową „Czytelnik”. Analizę treści

¹ W tytule artykułu i jego treści użyto określenia Polska Ludowa, dość powszechnie przyjętego w badanym okresie za termin zastępujący oficjalną nazwę państwa Polska Rzeczpospolita Ludowa. Stosowane ono było w analizowanych wypowiedziach „Przyjaciółki”, tekstach naukowych ówczesnego okresu i drukach zwartych. Obecnie część badaczy, zajmujących się propagandą powojennej Polski również korzysta ze wskazanego terminu.

(jakościową analizą zawartości) objęto wszystkie wypowiedzi związane z tematem badawczym, którymi były głównie artykuły redakcyjne, opowiadania z cyklu „Radości i smutki”, listy czytelników kierowane do redakcji, zamieszczone łącznie w 198 numerach. Przeprowadzone badania wykazały, że redaktorzy „Przyjaciółki” dużą wagę przywiązywali do tematyki edukacji dorosłych Polaków, przedstawiając informacje związane z wieloma jej formami na różnych poziomach kształcenia i doksztalcania. Włączając się w nurt działań prosystemowych propagowano osiągnięcia „nowych władz państwowych i partyjnych” w zakresie rozwoju bezpłatnej edukacji dorosłych. Doradzano czytelnikom, by podejmowali naukę w szkołach, odbywali szkolenia, uczestniczyli w kursach, wykładach, odczytach czy dyskusjach, samokształcili się, zdobywali nową wiedzę, umiejętności i kompetencje, wykorzystując możliwości ustrojowe Polski Ludowej. Akcentowano, że wszyscy obywatele, bez różnicy płci i wieku mogą uczyć się, gdyż „na naukę nigdy nie jest za późno”.

Wprowadzenie

Wśród zróżnicowanej problematyki wypełniającej łamy czasopisma „Przyjaciółka” w latach 1948–1951 znalazła się rozbudowana tematyka edukacji osób dorosłych, która dotychczas nie wzbudzała zainteresowań badaczy prasy kobiecej ani andragogiki. Autorzy monografii i artykułów naukowych – głównie historycy prasy, socjologowie, politolodzy, skupiali się przede wszystkim na dziejach pisma, jego ogólnej charakterystyce, kwestiach szczegółowych związanych z modelami rodziny, rolami społecznymi kobiet, propagandzie na rzecz powojennego ustroju Polski, beletryście tam zamieszczanej (por. Sokół, 1998; Sokół, 2001; Kłoskowska, 1959; Zajko-Czochańska, 2019; Wodniak, 2004, 2018; Fogelzang-Adler, 2011). Pominięta została problematyka podjęta w niniejszym artykule, związana z edukacją dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych, prezentowana w artykułach redakcyjnych, opowiadaniach z cyklu „Radości i smutki” oraz w listach czytelników kierowanych do redakcji „Przyjaciółki”, zamieszczonych w całości lub fragmentach na łamach czasopisma w latach 1948–1951, czyli w okresie wydawania periodyku przez Spółdzielnię Wydawniczo-Oświatową „Czytelnik”².

„Każdy może się uczyć” – problematyka edukacji dorosłych

„Przyjaciółka” była przeznaczona dla „słabo wykształconych” kobiet i tak jak cała ówczesna prasa została zobligowana do publikowania artykułów prosystemowych, wspierających nowy ustrój powojennej Polski. Osiągnięcie zamierzonych celów odbudowy kraju, rozbudowy przemysłu, rozwoju usług etc. nie było możliwe bez

² Wykaz wypowiedzi, których treść została poddana analizie (jakościowej analizie zawartości prasy), włączony został do bibliografii opracowania. Znaczna część artykułów nie była podpisywana pełnym imieniem i nazwiskiem lecz inicjałami lub w ogóle nie została podpisana przez autora (por. Pisarek, 1983). W niektórych można zauważyć brak konsekwentnych zapisów (brak ujednolicenia), chociażby w używaniu wielkich i małych liter. Analizą objęto przekazy związane z podjętym w artykule tematem badawczym, opublikowane na łamach „Przyjaciółki” w podanych w tytule cezurach czasowych – latach 1948–1951, zamieszczone łącznie w 198 numerach.

podniesienia poziomu wykształcenia społeczeństwa, nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych, którzy wcześniej nie mogli uczyć się, część dotknął analfabetyzm lub wtórny analfabetyzm, inni ukończyli niepełne szkoły powszechne (podstawowe), nie kontynuowali nauki i nie zdobyli kwalifikacji zawodowych. Dlatego na łamach „Przyjaciółki” zamieszczano wypowiedzi informujące o powojennym polskim systemie oświaty i szkolnictwa dla dorosłych, jednocześnie propagując wagę uzyskania oraz uzupełniania wykształcenia, podnoszenia kwalifikacji w zawodach najbardziej potrzebnych gospodarce narodowej.

Autorzy wielu artykułów przekonywali, że na naukę nigdy nie jest za późno, każdy może i powinien się uczyć, gdyż Państwo Ludowe (używano takiego określenia, pisanego z wielkich liter) stworzyło warunki kształcenia się wszystkim, którzy podejmą taką decyzję (por. Raport o stanie oświaty w PRL, 1973, s. 174 i in.). Zaległości przedwojenne i okupacyjne można było odrobić, wybierając – w zależności od potrzeb – jedną ze szkół różnego szczebla – począwszy od szkoły podstawowej, przez gimnazja, licea, technika, skończywszy na szkołach wyższych. Istniała możliwość korzystania z nauki ogólnokształcącej i zawodowej oraz szerokiej oferty kursów: zawodowych, doksztalających, stacjonarnych (wieczorowych) oraz korespondencyjnych czy Wszechnicy Radiowej.

Szerzej potraktowano problem likwidacji analfabetyzmu – „smutnej spuścizny kapitalizmu”, wynikającej z zaniedbań polityki oświatowej II Rzeczypospolitej³. Głoszono, zgodnie z wymogami ówczesnie obowiązującej propagandy: „Człowiek prosty, chłop i jego dziecko, wyrobnik z miasta czy ze wsi, nie obchodzili przed wojną Rządu w Polsce. Sanacja nie czyniła najmniejszego wysiłku, aby podnieść poziom ich życia i wydobyć z otchłani ciemnoty” (Sachnowski, 1949, s. 5). Zaznaczono, że przedwojenny analfabetyzm umożliwiał ówczesnym elitom rządzącym „życie kosztem i krzywdą ludzi pracy” a w Polsce Ludowej ułatwia „wrogom” nowego ustroju „[...] sianie zamętu w społeczeństwie przez rozprzestrzenianie różnych nieprawdopodobnych plotek” (tamże, s. 5). Zaakcentowano rolę uchwalonej przez Sejm 7 kwietnia 1949 r. ustawy w sprawie likwidacji analfabetyzmu w Polsce jako potwierdzenia zintensyfikowania działań w tym zakresie (por. Suchodolski, 1966, s. 378). Doceniano wagę wprowadzenia obowiązku bezpłatnej i przymusowej nauki dla analfabetów i półanalfabetów, w sytuacji częstego występowania nie tylko analfabetyzmu, ale także wtórnego analfabetyzmu⁴.

W planowej akcji likwidacji analfabetyzmu brali udział nie tylko nauczyciele (por. Kiersiński, 1964, s. 585). Pomagały organizacje masowe, młodzież szkół podstawo-

³ Szacowano, że po zakończeniu II wojny światowej około 4 mln Polaków powyżej 15 roku życia było analfabetami (por. Jankowski, Przyszczypkowski, Skrzypczak, 1996, s. 62).

⁴ W wielu wypowiedziach propagandowych podkreślano, że walka z analfabetyzmem stanowi „czołowy problem” w zakresie kształcenia osób dorosłych, np. „Walka w tej dziedzinie posiada duże znaczenie polityczne. Z jednej strony chodzi tu o likwidację haniebną spuścizny rządów obszarnczo-kapitalistycznych Polski przedwrześniowej [...]. Z drugiej strony idzie o to, aby podnieść poziom świadomości społecznej setek tysięcy robotników i chłopów [...]” (Ozga, 1950, s. 22).

wych i średnich. Odbywało się wiele kursów, tworzone zespoły oraz koła nauczania. W rubryce „Kącik młodych” zamieszczono m.in. wypowiedź dotyczącą walki z analfabetyzmem podjętej przez koła ZMP. Okazało się, że zastosowane przez młodzież formy pomocy przyniosły wymierny efekt, wzrosła frekwencja osób uczęszczających na kurs, gdy zainteresowano się ich warunkami domowymi oraz wynikającymi z nich przeszkodami (por. Paszko, 1950, s. 12).

Przypominano, że kursy dla analfabetów – obejmujące obywateli od 14 do 50 roku życia – zorganizowane zostały w całej Polsce – miastach, miasteczkach, wsiach, w zakładach pracy (por. Piękoś, 2018, s. 519). W wielu miejscach pracy czuwalni nad nimi specjalnie wyznaczeni opiekunowie, członkowie Rady Zakładowej i dyrekcja. Huta „Targówek” zobowiązała się, że do 1 maja 1951 r. zlikwiduje u siebie analfabetyzm, dlatego zajęcia odbywały się codziennie, oprócz sobót i niedziel. Uchylających się od nauki zawstydzano, informując, że ich nazwiska zostaną ogłoszone na „oślej desce”, przy nazwiskach „bumelantów” (Paszko, 1951, s. 7).

W listach skierowanych do „Przyjaciółki” (rubryki: „List do Redakcji”, „List Czytelniczek” i innych) czytelnicy (głównie czytelniczki) wyrażali radość z otrzymanej szansy nauczenia się czytania i pisania. Nie mogli ze względu na sytuację materialną uczęszczać wcześniej do szkoły, dlatego dziękowali za zorganizowane kursy „Rządowi i nauczycielom” (w takiej kolejności), którzy się nimi opiekowali (Malmene, 1951, s. 12). Zwierzały się kobiety ponadpięćdziesięcioletnie i ponadsześćdziesięcioletnie, które aż do tak późnego wieku były analfabatkami. Dopiero kursy i wieczorowe szkoły podstawowe dla dorosłych spowodowały, że dla nich – jak to określały – słońce „inaczej świeci i ludzie wydają [...] się sprawiedliwi” (Bocianowska, 1950, s. 10). Za pośrednictwem „Przyjaciółki” zachęcały inne analfabетки do podjęcia nauki. Zacytowano wypowiedź sześćdziesięcioletniej kobiety, która w pierwszym napisanym samodzielnie liście do córki oznajmiła, że „nie jest już niepiśmienna” i „na stare lata” odrabia to, czego nie mogła zrobić, gdy była dzieckiem (Zbieranowska, 1949, s. 4).

„Przyjaciółka” podawała szczegółowe dane na temat rezultatów akcji zwalczania analfabetyzmu. W 1951 r. poinformowano, że po dwóch latach od ogłoszenia uregulowań w tej kwestii, świadectwo ukończenia kursu otrzymało 443 508 osób, zaś nadal na kursach w małych zespołach lub indywidualnie uczy się 342 060 analfabetów (Paszko, 1951, s. 7; por. Budnik, 2013, s. 31–36). Do niezdecydowanych na uczęszczanie na kurs analfabetów apelowano, by nauczyli się czytać i pisać, wtedy nie będą „odcięci od świata” i nie będzie się na nich patrzeć „jak na dziwadło”.

Poza pozytywnymi przykładami likwidowania analfabetyzmu podawano także negatywne. W kwietniu 1951 r. odniesiono się np. do zaniedbań w warszawskiej dzielnicy Grochów. Tam część analfabetów, która chciała się uczyć, nie miała okularów. Pytano o odpowiedzialnych za zaistniałą sytuację (por. Szulc, 1951, s. 12). Przyznawano, że w niektórych zakładach zwolniono z pracy analfabetów, likwidując w ten sposób „analfabetyzm na swoim terenie”, w innych nie chciano bądź nie po-

trafiono zarządzić czasem, tak by pracownicy wyznaczeni na kurs mogli na niego uczęszczać. Zdarzały się przypadki nielegalnego uzyskiwania zaświadczeń ukończenia kursu pomimo nieodbycia zajęć i braku umiejętności czytania oraz pisania. Na łamach „Przyjaciółki” zapewniono jednak: „Te i inne błędy i niedociągnięcia są znane i Rząd i Partia [z wielkich liter – przyp. E.F.-A.] uczynią wszystko, by one się nie powtórzyły i by akcja zwalczania analfabetów [powinno być: analfabetyzmu – przyp. E.F.-A.] przebiegła sprawnie i była jak najszybciej zakończona” (Paszko, 1951, s. 7).

Tych, którzy rozpoczęli wcześniej, lecz nie ukończyli szkoły podstawowej instruowano, gdzie należy udać się, aby kontynuować naukę. Podawano, że Wydział Oświaty przy Prezydium Miejskiej Rady Narodowej wydaje skierowania na kursy wieczorowe w zakresie 7 klas szkoły podstawowej. Zauważano, że różne przyczyny wpłynęły na to, że przed wojną wiele osób nie mogło się uczyć, ale w nowym ustroju „nie chodzi tylko o ręce do pracy, ale potrzebny jest człowiek światły i umiejący myśleć” (I.K., 1949, s. 7).

Akcentowano, że szkolnictwo dla dorosłych odpowiada potrzebom społecznym, ekonomicznym, a także politycznym powojennego państwa. Umożliwia nie tylko uzupełnienie luk we wcześniejszym wykształceniu (funkcja kompensacyjna), ale także przyczynia się do zdobywania wyższych kwalifikacji. Każdy mógł się uczyć, gdyż organizowano, także na wsiach, coraz więcej szkół dla pracujących. Zlokalizowano je – jak poinformowano w „Przyjaciółce” w 1951 r. – we wszystkich województwach. Naukę pobierała w nich bezpłatnie nie tylko młodzież chłopska, ale również pracownicy PGR, POM, GS, posiadający mało- i średniorolne gospodarstwa. Lekcje odbywały się popołudniami, przez pięć dni w tygodniu. Przerabiano program ostatnich klas szkoły podstawowej (V, VI, VII). Rok szkolny rozpoczynał się 15 października, kończył – 31 marca. Przyjmowano kandydatów w wieku 14–30 lat (wyjątkowo i po ukończeniu 30 roku życia), którzy legitymowali się poświadczeniem zatrudnienia. Dla kandydatów, którzy nie ukończyli 4 klas szkoły podstawowej otwierano klasy wstępne. Redakcja podkreśliła, że w wiejskich szkołach dla pracujących uczy się wiele osób, wiedząc, że nauka ułatwia im zdobycie pracy i otworzy drogę do awansu społecznego.

W „migawkach” ze szkół podstawowych dla dorosłych przedstawiano uczniów pierwszego semestru, dopiero uczących się czytać i pisać. Wśród nich znaleźli się osiemnastolatki, ludzie dojrzały, a nawet tacy, którzy ukończyli 65 lat. Do szkół przyjmowano bowiem od 18 roku życia, bez górnej granicy wieku. Zapewniano, że wszyscy uczą się z zapałem, rozumiejąc jaką wagę posiada świadectwo ukończenia szkoły. Warunki były dogodne, bo przerabiano się dwie klasy w ciągu jednego roku.

Problem braku przygotowania zawodowego dotyczył w dużej mierze kobiet. W związku z tym Liga Kobiet organizowała krótkie kursy np. przygotowujące do wykonywania prac dorywczych pomocy domowej (pranie, sprząatanie) (por. Abramowicz, 1949, s. 10). Dużym powodzeniem cieszyły się kursy kroju i szycia,

bieliźniarstwa, gorseciarstwa, modniarstwa, galanterii skórzanej, pantoflarstwa. Nie mniej chętnych miały kursy gospodarstwa domowego oraz doszkalające dla referentek gospodarstwa domowego czy kursy świetlicowe dla kierowniczek świetlic (por. B.O., 1948, s. 7; C.K., 1948, s. 7). Odbywały się kursy galanterii skórzanej – kilku- lub kilkunastomiesięczne. W tym zawodzie mogli szkolić się inwalidzi w wieku 18–35 lat: wojenni oraz inwalidzi z powodu wypadku w pracy. Korzystali z bezpłatnej nauki i internatu z pełnym wyżywieniem oraz opieki lekarskiej. Zaznaczano, że jest to szczególnie dobry zawód dla osób słabszych fizycznie czy dla matek wielodzietnych, gdyż można powierzone prace wykonywać częściowo w domu (por. H.B., 1950, s. 7).

Informowano o trwających pracach nad uruchomieniem kursów dla kobiet na terenie DOKP w Szczecinie szkolących na stanowiska konduktorek-rewizyjnych (dwumiesięczny kurs), dyżurnego ruchu (sześciomiesięczny kurs). Miały być dostępne dla wszystkich kobiet zainteresowanych pracą w kolejnictwie.

Przygotowanie do pracy i niezależnego materialnie życia dawały kobietom m.in. kilkumiesięczne kursy pielęgniarskie prowadzone przez wojewódzkie oddziały PCK, kursy dla wychowawczyń przedszkoli (informacji udzielały Wydziały Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej), przysposobienia zawodowego organizowane przez powiatowe i wojewódzkie Zakłady Doskonalenia Rzemiosła. Obowiązywały egzaminy wstępne z nauki o Polsce współczesnej.

Dla osób, które miały trudności w znalezieniu pracy ze względu na brak kwalifikacji Zakład Doskonalenia Rzemiosła we wszystkich miastach wojewódzkich organizował kursy zawodowe z różnych dziedzin rzemiosła: modniarstwa, krawiectwa, bieliźniarstwa, czapnictwa, galanterii skórzanej, cholewkarstwa, fryzjerstwa. Były to roczne kursy łączące teorię z praktyką. Ostatnie trzy miesiące nauki wypełniały przygotowania do złożenia egzaminu czeladniczego. Egzamin mistrzowski można było zdawać po otrzymaniu dyplomu czeladnika oraz półtorarocznej praktyce. Znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej oraz bezrobotni mogli starać się o stypendium przyznawane przez Ministerstwo Opieki Społecznej. Od kandydatów wymagano ukończenia 18 roku życia oraz przedstawienia świadectwa z Urzędu Zatrudnienia. Poza kursami rocznymi organizowane były trzymiesięczne kursy czeladnicze. Przyjmowano kandydatów, którzy ukończyli 7 klas szkoły powszechnej (podstawowej) i posiadali nie mniej niż półtoraroczną praktykę zawodową.

Bezpłatną bursę (internat) z wyżywieniem otrzymywali uczestnicy kursów budowlanych, legitymujący się świadectwem ukończenia 7 klas szkoły powszechnej.

W hucie „Bobrek” został zorganizowany kurs zawodowy kształcący kobiety w zawodach spawacza i tokarza. Uczestniczka kursu złożyła obietnicę: „My pokażemy, jak pokazało tysiące innych, że kobiety zdolne są nie tylko do garnków i zamiatania” (K.B., 1951, s. 8).

Do doksztalcania się aktywizowano kobiety niezamężne i mężatki, kobiety bezdzietne i posiadające dzieci, pracujące i gospodynie domowe niepracujące zarobkowo. Wskazywano, że nie tylko nie ma przeszkód w tym względzie, ale istnieją ułatwienia dla kobiet chcących nauczyć się zawodu, zwłaszcza gdy później przystąpią do pracy produkcyjnej. Przypominano również, że – zgodnie z instrukcją Ministerstwa Oświaty – kobiety prowadzące dom mają takie same prawa przy przyjmowaniu do szkół, jak pracujące zawodowo.

W rubryce „Uczmy się zawodu” („Uczmy się zawodu”) prezentowano kolejne kursy przygotowania zawodowego: szpitalnictwa, kroju i szycia, guzakarstwa, bielizniarstwa, kroju i szycia garderoby dziecięcej i damskiej. Lekcje składające się na poszczególne kursy miały rozbudzić zamiłowanie do przedstawianych zawodów jako „zawodów łatwych” dających spory dochód (por. G., 1948, s. 5).

W opowiadaniach zamieszczonych w rubryce „Radości i smutki” zamieszczano historie kobiet, które przed wojną pracowały i nie mogły uczyć się. Dopiero po wojnie zdobyły zawód. Czytelniczki składały obietnice pracy nad sobą w zakresie doksztalcania „ze zdwojoną energią, aby nadrobić stracony czas” i zdobyć jak najwięcej wiedzy, pozwalającej bardziej efektywnie pracować, by dać „[...] więcej pożytku społeczeństwu, a sobie zadowolenia” (Borska, 1950, s. 3).

Kobiety po 7 klasach szkoły powszechnej, w wieku od 18 do 35 lat, mogły starać się o przyjęcie na Kursy Młodszych Pielęgniarek, prowadzone przez Polski Czerwony Krzyż, egzamin wstępny dotyczył wiadomości ogólnych (por. Ruszkowska, 1949, s. 10). Absolwentki uzyskiwały dyplom młodszej pielęgniarki. Dyplom pielęgniarski mogły otrzymać po odbyciu pięcioletniej praktyki, dodatkowego dwumiesięcznego kursu oraz zdaniu egzaminu państwowego. Poza życiorysem, świadectwem szkolnym, świadectwem niekaralności wymagane było złożenie dowodu przynależności państwowej, skierowania na kurs lub opinii organizacji społecznej, politycznej bądź związku zawodowego. Szkolenie i utrzymanie na kursie było bezpłatne, ale – w przypadku przerwania nauki lub nieodbycia rocznej pracy w wyznaczonej placówce – kursantki obligowano do zwrócenia kosztów. Pierwszeństwo przyjęcia zapewniano pochodzącym z rodzin robotniczych, chłopskich, inteligencji pracującej, poleconym przez PZPR, ZMP, Samopomoc Chłopską, Związki Zawodowe, Ligę Kobiet.

Aby zostać „pełnowartościowym” pracownikiem handlu uspołecznionego, można było kształcić się na kilkumiesięcznych kursach MHD, organizowanych dla sprzedawców i kierowników sklepów. Słuchacze uzyskiwali wiedzę m.in. z rachunkowości, ekonomii, towaroznawstwa, organizacji i techniki handlu, nauki o Polsce współczesnej, socjalistycznej organizacji pracy. Poszerzali kompetencje na praktykach w działach miejskiego handlu detalicznego. W celu przystosowania słuchaczy do poziomu nauki, w sytuacji ich zróżnicowanej wiedzy wyjściowej (przyjmowano kandydatów z niepełnym wykształceniem zawodowym, absolwentów gimnazjów i liceów), organizowano samopomoc koleżeńską i cykliczne konsultacje nauczycieli. Zapewniano,

że nowy personel zatrudniony w handlu będzie potrafił zwalczać spekulantów oraz należyście zaopatrywać sklepy „[...] w takie towary, jakich pragnie główny odbiorca – robotnik. [...] sklepy staną się wzorowymi placówkami handlu socjalistycznego” (Zienkowska, 1950, s.7).

Dla chętnych do pracy w rolnictwie otwarto szkoły praktyków-specjalistów, przyjmujące kandydatów po 5 klasach szkoły podstawowej, w wieku 18–40 lat. Szczegółowe informacje można było uzyskać w Wydziałach Rolnictwa i Leśnictwa przy radach narodowych.

Chcąc pomóc kobietom samotnym w szybkim usamodzielnieniu się zawodowym reklamowano kursy pszczelarskie. Uczestniczki w wieku 18–30 lat otrzymywały bezpłatne zakwaterowanie i pełne wyżywienie. Mogły uzyskać pracę w pasiekach spółdzielni produkcyjnych lub PGR-ów. Bonusem – poza należnym wynagrodzeniem – był przydział służbowego mieszkania, 40 arów ziemi do użytku osobistego oraz zgoda na hodowanie nierogacizny (por. H.B., 1951, s. 11).

Inwalidów do wykonywania różnych zawodów przyuczały Państwowe Zakłady Szkolenia Inwalidów, powołane przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Szkolenia trwały od pięciu, dziesięciu miesięcy, do dwóch lat i były bezpłatne, łącznie z zakwaterowaniem, wyżywieniem i opieką lekarską. Mogli ubiegać się o przyjęcie kandydaci w wieku 16–40 lat, o przynajmniej 45-procentowym inwalidztwie, „niezaraźliwi dla otoczenia (chorzy na czynną gruźlicę płuc, chorzy wenerycznie i chorzy na jaglicę)” (B., 1951, s. 11). Mężczyznom oferowano szkolenia z kreśleń introligatorskich, technicznych, rymarstwa, galanterii skórzanej, czapnictwa, magazynowania rolnego. Kobiety przyjmowano do szkoleń z księgowości rolnej i dziewiarstwa. Na kursy kreślarskie i księgowości rolnej zapisywano po 7 klasach szkoły podstawowej, na pozostałe – po 4 klasach.

W „Ogłoszeniach drobnych” wydzielono dział „Nauka”, z anonsami związanymi z ofertą kursów dla dorosłych – prowadzonych indywidualnie i korespondencyjnie. Niektóre oferty (zwłaszcza od 1949 r.) powtarzano w niemal każdym numerze – kursy kroju damskiego, dziecięcego i bielizny prowadzone „najnowszą metodą” Albiny Sojkowej, kursy pisania na maszynie „metodą ślepą” prowadzone przez Piotra Pieprzyckiego – osoby zamiejscowe mogły skorzystać z formy korespondencyjnej („listownej”). Wielokrotnie powtarzano ogłoszenia o kursach krawiecko-modniarskich, krawieczyzny, kroju damskiego i męskiego, kroju, szycia i modelowania. Także bardzo często oferowano kursy maszynopisania różnego stopnia i kursy buchalteryjne. Na kursach uczono stenografii, korespondencji i księgowości czy stenografii systemem Duploye. Proponowano korespondencyjny kurs księgowości, stenografii i języka angielskiego, kurs księgowości dla początkujących i zaawansowanych: system przebitkowy, amerykanka, ramowy plan kont, stacjonarny i korespondencyjny kurs kreśleń technicznych, kursy języków obcych, w tym esperanto. Znalazła się oferta kursu kosmetyki – masażu oraz korespondencyjnych kursów galwanotechnicznych. Narodowy Instytut Postępu zorganizował maturalne kursy korespondencyjne, przyjmował wpisy do gimnazjum i liceum dla dorosłych

– w roku szkolnym przerabiano program dwóch klas, „matura odbywała się częściami” – we wrześniu, w lutym i w czerwcu.

Poza doksztalcaniem się na poziomie szkoły podstawowej osoby dorosłe mogły uczęszczać do wieczorowych szkół średnich – ogólnokształcących oraz zawodowych (w planie sześcioletnim wielokrotnie miała wzrosnąć ich liczba), których ukończenie uprawniało do studiowania na uczelniach wyższych (por. Siemieński, 1951, s. 107). W miarę możliwości rozważano zorganizowanie przy każdej szkole zawodowej i technikum klas dla dorosłych. Podkreślono, że szkoły – zgodnie z założeniami planu sześcioletniego – będą dawały bardzo ścisłe kwalifikacje.

Podawano przykłady pracowników – słuchaczy technikum m.in. spożywczego, włókienniczego, hutniczego. Byli oni oddelegowani z zakładów pracy do szkół zawodowych, by uzyskać wiedzę teoretyczną podbudowującą praktykę zawodową. Przypominano m.in., że każdy słuchacz technikum hutniczego otrzymuje na czas nauki płatny urlop a kształcenie, internat z wyżywieniem i pomoce naukowe są bezpłatne. Głoszono, że państwo daje możliwość zdobycia wiedzy pracownikom by potem wrócili do swoich zakładów pracy jako nowe kadry fachowców, pochodzących z klasy robotniczej (por. K.W., 1950, s. 7). Obowiązywał wymóg nieprzekroczenia 35 roku życia oraz posiadania praktyki w zawodzie. Absolwenci mieli otwarty dostęp do szkół wyższych (por. Ruszkowska, 1949, s. 7).

Redakcja „Przyjaciółki” opowiadała się za tym, aby dyrekcje szkół dla dorosłych uelastyczyły czas nauki. Na przykład gdy uczennicami były matki małych dzieci, należało więcej zajęć zaplanować w godzinach, gdy czynne były żłobki, przedszkola, szkoły czy świetlice szkolne. Doradzano kobietom, by przenieśli dzieci do szkoły ze świetlicą z zapewnionym obiadem a dwugodzinną przerwę obiadową we własnej szkole wykorzystywały na zrobienie zakupów, posiłki dla rodziny powinny przygotowywać późnym popołudniem.

Osoby po tzw. małej maturze, które chciały pracować w biurach, mogły zapisać się do wieczorowej Szkoły Pracy Społecznej TUR (por. Świecki, 1975, s. 369)⁵. Uwzględniając specjalizację pracy w biurze, miały do wyboru trzy wydziały: kulturalno-oświatowy, administracyjno-samorządowy, spółdzielczy. Do wyboru były również licea zawodowe lub ogólnokształcące dla dorosłych oraz nauka korespondencyjna.

Podkreślano, że Szkoły Pracy Społecznej powstały dla „świata pracy”, umożliwiając pracownikom biurowym i innym uzyskanie wykształcenia (ogólnego i zawodowego) na poziomie licealnym. Z sześciu semestrów nauki dwa pierwsze miały charakter ogólnokształcący, pozostałe realizowano zgodnie z wyborem specjalizacji. Obowiązywał egzamin z języka polskiego oraz aktualnych zagadnień Polski i świata. Kandydatów obligowano do dostarczenia świadectwa pracy oraz polecenia z orga-

⁵ Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego prowadziło kursy dla analfabetów, szkoły dla dorosłych, uniwersytety powszechnie.

nizacji, w której kandydat pracował społecznie – partia polityczna, rady narodowe, związki zawodowe, spółdzielnie, Liga Kobiet, organizacje młodzieżowe itp.

W trzyletniej Państwowej Wieczorowej Szkole Pracy Społecznej, w której uczniami byli głównie pracownicy zakładów przemysłowych z ukończoną szkołą powszechną, lekcje odbywały się w godzinach wieczorowych we wszystkie dni powszednie (oprócz czwartków), łącznie 18 godzin tygodniowo. Świadectwo ukończenia szkoły (świadectwo dojrzałości) uprawniało do podjęcia studiów. Dzięki tego rodzaju szkołom ludzie dorośli pracujący zawodowo otrzymywali kwalifikacje do pracy w instytucjach państwowych i samorządowych, urzędach, spółdzielczości, organizacjach związkowych. Szkoły tego rodzaju uzyskiwały szczególne rekomendacje. Jak dowodzono, powinni uczyć się w nich zwłaszcza ci robotnicy, chłopcy i inteligenci pracujący, którzy chcieli stać się działaczami społecznymi (por. (w.), 1949, s. 7).

W roku szkolnym 1950/1951 Ministerstwo Oświaty uruchomiło 40 szkół korespondencyjnych, obejmujących klasy VII–XI szkoły podstawowej. Ci, którzy nie posiadali świadectwa ukończenia żadnej klasy, zdawali egzamin wstępny, posiadający świadectwo ukończenia określonej klasy byli przyjmowani do klasy następnej. Rok szkolny trwał od 1 października do 30 czerwca, w tym czasie przerabiano program nauczania obowiązujący dla każdej klasy. Dla skontrolowania postępów w nauce i przekazania objaśnień dotyczących przygotowania poszczególnych tematów organizowano słuchaczom dwudniowe comiesięczne konsultacje. Nauka była bezpłatna, należało pokryć koszty skryptów. Uczniowie posiadali legitymacje, uprawnienia do zniżek kolejowych, przystępowali do egzaminów dojrzałości (tak jak w państwowych liceach ogólnokształcących). Wyjaśniono, że szkoły korespondencyjne przeznaczone zostały dla osób pracujących, niemogących z różnych powodów uczęszczać do innych szkół: duża odległość szkoły od miejsca zamieszkania, kłopoty ze zdrowiem, charakter pracy zawodowej.

Przystępnym sposobem dokształcania się były często odbywające się bezpłatne wykłady i odczyty z różnych dziedzin wiedzy, z którymi przyjeżdżali prelegenci do ośrodków miejskich i wiejskich. Urządzało je Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, przygotowujące i upowszechniające broszury pozwalające pozyskać niezbędne informacje poszerzające wiedzę z danej dyscypliny. Podkreślano, że wysłuchanie odczytu czy wykładu nie wymaga profesjonalnego przygotowania a ich terminy udostępnia się kilka dni wcześniej.

W listach do redakcji dzielono się radością z powodu uzyskania zawodu. Niektórzy szczegółowo relacjonowali wrażenia z odbywanej nauki. Słuchaczka kursu pielęgniarskiego poinformowała m.in. o dobrych warunkach nauki, wprowadzeniu współzawodnictwa w nauce i zorganizowaniu pomocy koleżeńskiej dla słabiej uczących się. Stwierdziła, że cieszy się, iż po skończonym kursie będzie mogła pracować zawodowo i społecznie w wyznaczonym miejscu pracy, przyczyniając się do budowy „Nowej Ojczyzny”. Inna czytelniczka podała, że skończyła zakładowy kurs szkolenia mechaników, po którym otrzymała awans i wyższe uposażenie, dodając,

że dopiero w Polsce Ludowej kobiety-robotnice mogą zdobyć zawód, a przez to i samodzielność.

Wyrazy podziękowania składały młodsze i starsze kobiety (do niedawna pracujące jako tzw. siły niewykwalfikowane), które zostały wytypowane, dzięki ustaleniom IV i V Plenum KC PZPR, przez ZG RSW „Prasa” do nauki w zawodzie linotypisty. Zaznaczały, że oprócz przedmiotów zawodowych poznawały historię ruchu robotniczego, życie „Wodzów proletariatu Lenina i Stalina”, więc po powrocie do zakładów pracy zabiorą ze sobą „[...] gorące uczucie wdzięczności dla [...] Ojczyzny [...], która otworzyła [...] niewykwalfikowanym robotnicom, szerokie możliwości awansu zawodowego i społecznego” (Ciak, 1950, s. 7).

Sporo informacji dotyczyło szkoleń zawodowych w różnych zakładach pracy, np. Zakładach Polskiego Monopolu Tytoniowego, w których sortowniczkę – aby nie wykonywały jedynie pracy sezonowej – przyuczano do innych specjalizacji.

Podkreślono, że gdy warunki życiowe lub rodzaj wykonywanej pracy nie pozwalają na uprawianie systematycznej nauki, warto wybrać drogę samokształcenia. Poinformowano, że wszyscy, bez względu na wiek i poziom swojej wiedzy, mogą zgłaszać się z prośbą o bezpłatne porady do Poradni Samokształceniowej w Warszawie. Zorganizowana przez Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego udzielała porad ustnych i pisemnych z zakresu uzupełniania wiedzy z różnych dyscyplin. Wysyłała za zaliczeniem książki oraz materiały potrzebne na przykład do przygotowania referatów czy organizowania kół samokształceniowych. Poza tym w poradni można było uzyskać także wiele innych informacji, choćby związanych z wyborem zawodu, możliwością uzyskania stypendium, miejsca w internacie, formami egzaminów zdawanych do danej szkoły. Zgłaszający się o pomoc podawali adres zamieszkania, wiek, wykształcenie, zawód, zainteresowania.

Redakcję zaniepokoiło małe zainteresowanie kobiet kursami dla majstrów, organizowanych przez zakłady pracy. Uznano, że członkinie Rad Zakładowych powinny podjąć szersze starania o zachęcanie pracujących do odbycia kursu. Było to rolą odpowiednio przeszkolonych referentek kobiecych przy Radach Zakładowych, na co miała zwrócić uwagę Centralna Rada Związków Zawodowych (por. Wrochno, 1949, s. 5).

Podsumowanie

Na łamach „Przyciociółki” lat 1948–1951 pojawiły się liczne wypowiedzi informacyjne i propagandowe (przynajmniej w części wyraźnie ideowe), dotyczące kształcenia się i dokształcania osób dorosłych. Przybliżano strukturę, organizację, funkcjonowanie, formy szkolne i pozaszkolne edukacji dorosłych, szkoły dla dorosłych (pracujących) różnych szczebli nauczania – o charakterze ogólnokształcącym i zawodowym, kursy dla analfabetów, kursy problemowe, praktyczno-zawodowe (kwalifikacyjne, udoskonalające), stacjonarne, wieczorowe i korespondencyjne, szkolenia, wykłady, odczyty, dyskusje. Doradzano czytelnikom, by zdobywali wiedzę ogólną i zawodową,

wykorzystując możliwości nowego ustroju i działania państwa na rzecz umożliwienia uczenia się i zdobywania kwalifikacji zawodowych każdemu obywatelowi, bez różnicy płci i wieku. Głoszono, że naród, w którym nie ma analfabetów, może „zbudować lepszą przyszłość”. Akcentowano, że kobiety mają pełne prawo kształcenia się i doksztalcenia zawodowego, by pracować na równi z mężczyznami. Podkreślano możliwości bezpłatnego uczenia się w takim kierunku, w jakim miało się zdolności, przy uwzględnieniu jednak potrzeb gospodarki narodowej. Trudno było nie zauważyć – dowodzą – zdobywcy oświaty i szkolnictwa w Polsce Ludowej, która i w tym aspekcie dbała o obywateli pracujących dla jej odbudowy. Wielokrotnie podkreślano, że osoby dorosłe nie powinny odkładać decyzji o rozpoczęciu lub kontynuowaniu nauki, nie powinny także zrażać się brakami w dotychczasowej wiedzy, każdy może i powinien się uczyć, na naukę nigdy nie jest za późno.

Warto zwrócić uwagę na często występującą niespójność pomiędzy głoszonymi hasłami, podawanymi komentarzami, treścią cytowanych listów do redakcji a ówczesną rzeczywistością. W powojennej Polsce istniały bardzo ścisłe powiązania pomiędzy prowadzoną polityką gospodarczą i polityką oświatową, występowała indoktrynacja ideologiczna, nasilająca się w latach pięćdziesiątych. Niewątpliwie pozytywnie należy ocenić to, że bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych rozpoczęto prace nad tworzeniem systemu edukacji dorosłych, zorganizowano różnorodne jej formy, zlikwidowano w znacznej mierze analfabetyzm jako zjawisko masowe, zapewniono bezpłatność nauki w szkołach, powstawały zespoły samokształceniowe. Rozmaitość form organizacyjnych i ich dostępność była zachętą do podejmowania nauki przez dorosłych, nieposiadających odpowiednich kwalifikacji do wykonywanego zawodu lub chcących uzyskać nową wiedzę, umiejętności i kompetencje. Nauka odbywała się jednak często w bardzo skromnych warunkach lokalowych i przy braku kadry pedagogicznej, wiele osób miało ogromne trudności z opanowaniem materiału programowego oraz pogodzeniem nauki z obowiązkami domowymi i pracą zawodową. Poza tym odgórne kierowanie oświatą dorosłych doprowadziło do jej nadmiernego scentralizowania i zbiurokratyzowania a efekty działań kursowych i odczytowych nie cechowała trwałość przyswojonych wiadomości.

Na podstawie Instrukcji Ministerstwa Oświaty z 12 maja 1950 r. o organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego dla pracujących było ono dostępne dla „ludzi pracy” – robotników, chłopów, tzw. inteligencji pracującej, przodowników pracy, racjonalizatorów, aktywistów ZMP. Przekształcono szkolnictwo dla dorosłych w szkolnictwo dla pracujących, potwierdzając: „Ścisłe związanie sieci szkół dla pracujących z zakładami produkcyjnymi, radami zakładowymi, związkami zawodowymi oraz organizacjami młodzieżowymi i społecznymi”, co miało pozwolić na „sprawniejszą realizację zadań oświaty w planie 6-letnim” (Suchodolski, 1966, s. 392). Za priorytetowe uznano kształcenie wykwalifikowanych pracowników, bez przerywania przez nich pracy zawodowej. Zaznaczono, że w latach 1945–1950, przy dobrym rozwoju

ilościowym szkolnictwa dla dorosłych, kształciło się w nim zbyt wiele osób niepracujących zawodowo.

Bibliografia

- I. „Przyjaciółka” 1948–1951: analizowane artykuły.
1. Abramowicz M., *Z Ligi Kobiet. Spełniły się nasze marzenia*, 1949, nr 42 (83), s. 10.
2. B., *Jaki wybrać zawód*, 1951, nr 12 (158), s. 11.
3. B.O., *Dla tych, które chcą pracować*, 1948, nr 35, s. 7.
4. B.O., *Nie trzeba się wstydzić*, 1948, nr 32, s. 11.
5. Bocianowska, M., *List do Redakcji. Żyję od nowa*, 1950, nr 11 (104), s. 10.
6. Borska, M., *Radości i smutki. Historia prawdziwa*, 1950, nr 13 (106), s. 3.
7. C.K., *Z Ligi Kobiet. Pod znakiem szkolenia*, 1948, nr 33, s. 7.
8. Ciak, W., *List Czytelniczki. Dziękujemy...*, 1950, nr 42 (135), s. 7.
9. *Czytelnicy piszą – „Przyjaciółka” odpowiada. Na naukę nigdy nie za późno*, 1948, nr 41, s. 13.
10. *Czytelnicy piszą „Przyjaciółka” odpowiada. Między nami. To nie jest szczęśliwe życie*, 1950, nr 36 (129), s. 13.
11. *Czytelnicy piszą „Przyjaciółka” odpowiada. Między nami. Żona będzie się uczyć*, 1950, nr 42 (135), s. 13.
12. *Czytelnicy piszą Przyjaciółka odpowiada. Między nami. Nie rezygnować z nauki*, 1951, nr 37 (183), s. 13.
13. *Czytelnicy piszą Przyjaciółka odpowiada. Między nami. Trzeba pokierować swoją przyszłością*, 1951, nr 18 (164), s. 13.
14. *Czytelnicy piszą Przyjaciółka odpowiada. Między nami. Trzeba poważnie zastanowić się nad sobą*, 1951, nr 25 (171), s. 13.
15. *Dla młodych czytelników. Chcemy się uczyć*, 1951, nr 39 (185), s. 8.
16. G., *Uczmy się zawodu. Guzikarstwo (lekcja 1)*, 1948, nr 20, s. 5.
17. H.B., *Jaki wybrać zawód*, 1951, nr 10 (156), s. 11.
18. H.B., *Jaki wybrać zawód?*, 1950, nr 14 (107), s. 7.
19. I.K., *Na naukę nie jest za późno*, 1949, nr 13 (54), s. 7.
20. *Jaki zawód wybrać*, 1950, nr 19 (112), s. 11.
21. *Jeszcze jeden sposób*, 1951, nr 22 (168), s. 14.
22. K.B., *List Czytelniczki. Zawód to ważna rzecz*, 1951, nr 23 (169), s. 8.
23. K.W., *Znają mowę maszyn*, 1950, nr 12 (105), s. 7.
24. *Każdy może się uczyć*, 1951, nr 40 (186), s. 11.
25. *Książka dla wszystkich*, 1949, nr 21 (62), s. 7.
26. *List Czytelniczki. Zdobyłam zawód i radość*, 1950, nr 15 (108), s. 5.
27. *List do Redakcji. Kobiety mają pełne prawo*, 1949, nr 32 (73), s. 8.
28. M.K., *List do Redakcji. Gdy matki chcą się uczyć*, 1950, nr 38 (131), s. 10.
29. M.S., *Trzeba być ślepym, aby tego nie widzieć*, 1950, nr 11 (104), s. 12.
30. Malmene, G., *List Czytelniczki. Dziękuję za naukę*, 1951, nr 18 (164), s. 12.
31. *Mam 40 lat, ale będę się uczyć!*, 1950, nr 11 (104), s. 7.
32. O., *To im daje chleb*, 1948, nr 30, s. 7.
33. *Ogłoszenia drobne*, 1949, nr 51 (92), s. 14; 1950, nr 10 (103), s. 14; 1950, nr 11 (104), s. 14; 1950, nr 12 (105), s. 14; 1950, nr 16 (109), s. 14; 1950, nr 17 (110), s. 14; 1950, nr 19 (112), s. 14; 1950, nr 23 (116), s. 14; 1950, nr 25 (118), s. 14; 1950, nr 27 (120), s. 14; 1950, nr 33 (126), s. 14; 1950, nr 35 (128), s. 14; 1950, nr 36 (129), s. 14; 1950, nr 38 (131), s. 14; 1950, nr 39 (132), s. 14; 1950, nr 42 (135), s. 14; 1951, nr 3 (149), s. 14; 1951, nr 6 (152), s. 14; 1951,

- nr 7 (153), s. 14; 1951, nr 8 (154), s. 14; 1951, nr 13 (159), s. 14; 1951, nr 14 (160), s. 14; 1951, nr 19 (165), s. 14; 1951, nr 20 (166), s. 14; 1951, nr 29 (175), s. 14; 1951, nr 44 (190), s. 14; 1951, nr 50 (196), s. 14.
34. Pasz., H., *Kącik młodych. Koło ZMP walczy z analfabetyzmem*, 1950, nr 41 (134), s. 12.
 35. Paszko, H., *Nauczyłam się czytać i pisać*, 1951, nr 15 (161), s. 7.
 36. *Poradnik zawodowy. Kursy rzemieślnicze*, 1948, nr 24, s. 9.
 37. *Poradnik zawodowy. Szkoły Pracy Społecznej T.U.R.*, 1948, nr 33, s. 11.
 38. *Reforma szkolnictwa zawodowego*, 1950, nr 25 (118), s. 11.
 39. Ruskowska, Z., *Poradnik zawodowy. Gimnazja i Licea Przemysłu Włókienniczego*, 1949, nr 31 (72), s. 7.
 40. Ruskowska, Z., *Poradnik zawodowy. Kursy Młodszych Pielęgniarek*, 1949, nr 38 (79), s. 10.
 41. Sachnowski, Z., *Wszyscy będą czytać*, 1949, nr 17 (58), s. 5.
 42. *Spółdzielnia Usługowa szkoli i zatrudnia pracownice domowe*, 1948, nr 15, s. 8.
 43. Stokłosa E., *List do Redakcji. Jak się uczyć*, 1950, nr 34 (127), s. 6.
 44. *Szkolenie zawodowe w PMT*, 1949, nr 14 (55), s. 5.
 45. Szulc, H., *Od naszych korespondentek z „Ligi Kobiet”. O kursie wieczorowym*, 1951, nr 13 (159), s. 12.
 46. Tomaszewska M., Dąbrowska B., *Listy Czytelniczek. Ukończyliśmy kurs mechaników*, 1950, nr 35 (128), s. 12.
 47. *Tydzień oświaty i książki*, 1949, nr 18 (59), s. 5.
 48. *Uczymy się w domu!*, 1950, nr 38 (131), s. 11.
 49. (w), *Każdy może się uczyć*, 1949, nr 37 (78), s. 7.
 50. W.A. *Spółdzielnia Pracy „Kobieta”*, 1948, nr 12, s. 8.
 51. Wrochno, K., *Więcej szkoły!*, 1949, nr 39 (80), s. 5.
 52. Zbieranowska, W., *Radości i smutki. Pierwszy list*, 1949, nr 31 (72), s. 3.
 53. *Zdobyły zawód*, 1948, nr 28, s. 8.
 54. Zienkowska, K., *Nowe sklepy – nowi ludzie*, 1950, nr 27 (120), s. 7.
- ## II. Druki zwarte, artykuły
55. *22 VII 1944–22 VII 1949. Pięć lat Polski Ludowej (1949)*. Warszawa: Książka i Wiedza.
 56. Białas, S. (1950). *Organizacja szkolnictwa w Polsce*. Kraków: Wiedza, Zawód, Kultura.
 57. Budnik, M. (2013). Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej (na przykładzie wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem z lat 1949–1951). *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*, I (129), s. 31–41.
 58. Fogelzang-Adler, E. (2011). Propaganda na rzecz Polski Ludowej. Studium przypadku na przykładzie tygodnika „Przyjaciółka” (rocznik 1952). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 91. Studia Politologica VI*, s. 58–72.
 59. Jankowski, D., Przyszczypkowski, K., Skrzypczak, J. (1996). *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
 60. Kiereszeński, Z. (1964). *Oświata dorosłych. XX lat Polski Ludowej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
 61. Kłoskowska, A. (1959). Modele społeczne i kultura masowa. *Przegląd Socjologiczny*, t. 13, z. 2, s. 46–71.
 62. Mauersberg, S. (1974). *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

63. Mauersberg, S., Walczak, M. (2005). *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Zarząd Główny.
64. Miąso, J. (1974). Szkoła polska w okresie 30-lecia. Przemiany i osiągnięcia. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 4 (17).
65. Moraczewska, B. (2010). *Szkolnictwo polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*. Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
66. Ozga, W. (1960). *Organizacja szkolnictwa w Polsce*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
67. Ozga, W. (1950). Perspektywy rozwoju oświaty w planie 6-letnim. *Nowa Szkoła*, nr 1/2, s. 3–33.
68. Pasierbiński, T. (1960). *Problemy likwidacji analfabetyzmu w Polsce Ludowej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
69. Pęcherski, M. (1973). *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
70. Piękoś, K. (2018). System oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, nr 4 (26), s. 518–523.
71. Pisarek, W. (1983). *Analiza zawartości prasy*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa-Książka-Ruch”.
72. Potyrała, B. (1992). *Oświata w Polsce w latach 1949–1956. Prace Pedagogiczne LXXXIV*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
73. Pólturzycki, J. (1972). *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
74. *Raport o stanie oświaty w PRL*. (1973). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
75. Siemiński, M. (1951). *Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych. Organizacja – nauczanie*. Kraków: Dom Książki.
76. Sokół, Z. (1998). *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945–1995*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
77. Sokół, Z. (2001). „Przjaciółka” – tygodnik kobiecy (1948–1998), Część I – lata 1948–1951. *Kieleckie Studia Bibliologiczne*, t. 6, s. 89–111.
78. Suchodolski, B. (1966). *Oświata a gospodarka narodowa*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
79. Suchodolski, B. (red.). (1966). *Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej. Zbiór studiów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
80. Świecki, A. (1975). *Oświata i szkolnictwo w XXX-leciu PRL*. Warszawa: Książka i Wiedza.
81. Trzebiatowski, K. (1972). *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
82. Wodniak, K. (2018). *Beletrystyka w „Przjaciółce”. Bibliografia 1948–1989*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
83. Wodniak, K. (2004). *Współczesna prasa kobieca a sprawy książki. Treści literackie w czasopiśmie: „Przjaciółka”, „Twój Styl”, „Cienie i Blaski”*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
84. Zajko-Czochańska, J. (2019). Monografia „Przjaciółki” – zarys zagadnienia. *Niepodległość i Pamięć. Czasopismo humanistyczne*, nr 2 (66).

dr Ewa Fogelzang-Adler

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Katedra Administracji i Zarządzania Publicznego

Uwarunkowania dobrostanu nauczycieli w kontekście kształcenia

Determinants of teacher well-being in the context of education

Key words: training, education, science, well-being, mental health, quality of life.

Abstract: The determinants of well-being among teachers in the context of the education process are a niche topic. Usually, all methodological and scientific studies focus on the well-being of adolescents in the school environment, forgetting about the people who lead the educational process, i.e. the teachers. The following text pays special attention to the analysis of teachers' well-being, taking into account such components as psychophysical factors, work organisation and culture, and environmental factors. The considerations of this article also concern the support system for teachers, or rather the lack of it, the workload, the interdisciplinary relationships that impinge on the subsequent subjective feelings and the educational process itself. Financial conditions, opportunities for professional development and the appreciation of the individual teacher's commitment are also very important factors. The conclusions drawn from the answers provided by teachers suggest that we have a very significant problem with well-being of those who are on the front line of education, and consequently we cannot expect an increase in teacher commitment or long-term effects in teaching.

Słowa kluczowe: kształcenie, edukacja, nauka, dobrostan, zdrowie psychiczne, jakość życia.

Streszczenie: Uwarunkowania dobrostanu wśród nauczycieli w kontekście procesu kształcenia są niszowym tematem. Zazwyczaj wszelkie opracowania metodyczne czy naukowe skupiają się na dobrostanie adolescentów w środowisku szkolnym, zapominając o osobach, które procesowi edukacyjnemu przewodzą, tj. nauczycielach. W poniższym tekście szczególną uwagę zwraca się na analizę dobrostanu nauczycieli z uwzględnieniem takich komponentów jak: czynniki psychofizyczne, organizacja i kultura pracy, czynniki środowiskowe. Rozważania niniejszego artykułu dotyczą również systemu wsparcia dla nauczycieli, a raczej jego braku, obciążenia pracą, relacjami interdyscyplinarnymi, które rzutują na późniejsze, subiektywne odczucia oraz sam proces kształcenia. Bardzo istotnym czynnikiem są również warunki finansowe, możliwość rozwoju zawodowego oraz docenianie zaangażowania indywidualnego nauczyciela. Wnioski płynące z odpowiedzi, których udzielali nauczyciele, sugerują, że mamy bardzo istotny problem z dobrostanem u osób, które stoją w pierwszej linii frontu edukacyjnego, a co za tym idzie nie możemy oczekiwać wzrostu zaangażowania osób uczących czy długofalowych efektów w nauczaniu.

Wprowadzenie

Pojęcie dobrostanu zostało sformułowane w 1948 roku przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). W myśl przyjętej definicji pojęcie to należy rozumieć jako „stan pełnego fizycznego, holistycznego, psychologicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby lub kalectwa”¹. Warto zwrócić uwagę na powyższy cytat, ponieważ stwierdzono w nim, że dla ludzkiego zdrowia ważne jest nie tylko brak jakiegokolwiek schorzenia, ale również to, jak wygląda życie w tym okresie. Przez większość dziejów wszelkie działania lekarzy zmierzały do zapobiegania lub leczenia chorób, ale nie interesowano się tym, jak wygląda życie zdrowego człowieka, co składa się na zdrowie oraz w jaki sposób osiągnąć taki stan. Dodatkowo, należy zauważyć, że definicja przyjęta przez WHO stanowi podejście holistyczne, które uwzględnia wszelkie aspekty funkcjonowania człowieka. Bierze pod uwagę wpływ uwarunkowań społecznych na ludzką psychikę lub stany emocjonalne, które towarzyszą nam każdego dnia. Ciekawe ujęcie dobrostanu zaproponowało Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA), które przedstawia się następująco: „Stan szczęścia i zadowolenia, z niskim poziomem stresu, ogólnie dobrą kondycją fizyczną i psychiczną oraz pozytywnym nastawieniem lub dobrą jakością życia”². Autorzy tej definicji zwracają uwagę na samopoczucie osoby pod kątem zadowolenia z życia, tj. jakością tego życia. Z tego też względu przytoczoną definicję należy traktować jako rozwinięcie pojęcia zaproponowanego przez WHO.

W polskiej literaturze przyjmuje się m.in., że dobrostan psychiczny należy rozumieć jako efekt poznania swojego stanu emocjonalnego w celu budowania oceny własnego życia. Wartościowaniu podlegają takie kategorie jak: poziom spełnienia i satysfakcji. Tym samym nie jest on wartością stałą, ponieważ na różnych etapach życia może ulegać zmianom³. W innym ujęciu dobrostan jest utożsamiany ze zdrowiem psychicznym, które to pozwala na efektywne funkcjonowanie w codziennym życiu. W takim rozumieniu na dobrostan składają się takie elementy jak: równowaga emocjonalna, radzenie sobie ze stresem, czy też realizacja swoich potrzeb oraz z subiektywnym uczuciem szczęścia⁴. W porównaniu do definicji zaproponowanych przez WHO i APA takie ujęcie nie ma charakteru holistycznego, ponieważ odnosi się jedynie do kwestii związanych ze zdrowiem psychicznym. Pomijane są zagadnienia zdrowia fizycznego, roli człowieka w życiu społecznym oraz zawodowym. W innym ujęciu dobrostan definiowany jest jako: „szczęście i zadowolenie oraz po-

¹ D. Karaś, *Pojęcia i koncepcje dobrostanu. Przegląd i próba uporządkowania*, „Studia Psychologica. Theoria et Praxis” 2019, nr 19(2), s. 7.

² Tłumaczenie własne za: *APA Dictionary of Psychology*, <https://dictionary.apa.org/well-being> (dostęp: 27.09.2024 r.).

³ E. Kasperek-Golinowska, *Nadzieja i optymizm vs wątpliwość i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19, s. 179–213.

⁴ E. Kulawska, *Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne” 2019, nr 2, cz. 2, s. 131.

czucie sensu życia można rozumieć jako pozytywne stany umysłu, które dostarczają człowiekowi siły do zmagania się z trudnościami, przeszkodami i przeciwnościami losu. W ten sposób sprzyjają życiowemu powodzeniu, czyniąc człowieka szczęśliwszym i spełnionym⁵. Również i w tym przypadku dobrostan został ograniczony do kwestii zdrowia psychicznego i emocjonalnego.

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że pojęcie dobrostanu mogło rozwinąć się na gruncie psychologii humanistycznej nazywanej również psychologią pozytywną. Przyjmuje się, że Abraham Maslow był jednym z pierwszych, który zauważył, że poczucie samorealizacji znacznie poprawia zdrowie psychiczne człowieka⁶. Przy czym w psychologii pozytywnej coraz częściej oddziela się dobrostan od szczęścia. Obecnie uważa się, że szczęście wprawdzie stanowi jeden z elementów dobrostanu, ale uczucie to może występować samodzielnie⁷. Jest grupa teoretyków, która próbuje termin dobrostanu wywodzić z filozofii starożytnej Grecji, gdzie funkcjonowało pojęcie eudajmonia. Sęk w tym, że nigdy nie było ono jasno zdefiniowane i każdy z myślicieli używał je według własnego uznania. Przy czym teoretycy psychologii odwołują się do propozycji Arystotelesa, który eudajmonię utożsamiał ze stanem ducha, który wpływał na zdrowie fizyczne oraz powodzenie w życiu społecznym⁸.

Na podstawie powyższych informacji należy stwierdzić, że najbardziej holistycznym podejściem uznać należy definicję zaproponowaną przez APA, ponieważ uwzględnia ona kilka modułów, które całościowo składają się na dobrostan. Jednak w polskiej literaturze pojęcie dobrostanu jest ograniczone do zdrowia psychicznego, równowagi emocjonalnej, subiektywnego poczucia szczęścia, które przyczyniają się do osiągania własnych celów życiowych. W niniejszej pracy opierać się będę na propozycji pojęciowej APA.

Sytuacja nauczycieli w Polsce

Zawód nauczyciela w Polsce odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu przyszłych pokoleń i jest jednym z filarów systemu edukacji. Nauczyciele w Polsce pracują na różnych poziomach edukacyjnych, od przedszkoli po szkoły średnie, a ich praca obejmuje zarówno edukację formalną, jak i wspieranie rozwoju uczniów w sferze emocjonalnej oraz społecznej.

Zawód nauczyciela od zawsze odgrywał kluczową rolę w społeczeństwie i był wysoko ceniony. Jego wykonywanie było jednak uzależnione od czynników ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturowych. W drugiej dekadzie XXI wieku w Polsce nastąpiły znaczące zmiany w różnych sferach życia, w tym także reforma systemu edukacji. Dodatkowo, pandemia Covid-19 miała istotny wpływ na pracę nauczycieli, kiedy to szkoły okresowo zawieszano, a nauczanie odbywało się zdal-

⁵ A. Porczyńska-Ciszowska, *Cechy osobowościowe a doświadczenie szczęścia i poczucie sensu życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 40.

⁶ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 27.

⁷ D. Karaś, *Pojęcia i koncepcje dobrostanu...*, op. cit., s. 8.

⁸ Ibidem, s. 5.

nie. Dlatego zrozumienie sytuacji nauczycieli w obecnych realiach jest niezwykle ważne.

Jednym z najpoważniejszych problemów w życiu zawodowym nauczycieli są kwestie wynagrodzenia za wykonywaną pracę. Przede wszystkim należy stwierdzić, że mimo wprowadzanych podwyżek, praca nauczycieli ciągle uchodzi za niekorzystną pod względem finansowym. Taka opinia jest formułowana w oparciu o porównania z wynagrodzeniami w prywatnym sektorze. Tym bardziej że praca nauczycieli jest wymagająca nie tylko odpowiednich zdolnościach, ale również dotyczy ciągłego kształcenia oraz wykonywania pracy w prywatnym czasie⁹. W *Monitorze Kształcenia i Szkolenia 2019* autorzy stwierdzili, że większość nauczycieli posiada kwalifikacje znacznie przewyższające minimalne wymogi. Polskie wynagrodzenie początkującego nauczyciela wynosi mniej niż średnia w Unii Europejskiej przy uwzględnieniu siły nabywczej¹⁰. W ocenie ZNP wynagrodzenie nauczycieli w latach 2004–2020 było najniższe wśród grup zawodowych uznawanych za specjalistów. Dodatkowo wzrost wynagrodzeń w różnych sektorach gospodarki determinował coraz większe różnice finansowe¹¹.

Inny problem, jaki pojawił w kilku ostatnich latach, to brak kadry nauczycieli niektórych przedmiotów oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Im większe miasto, tym problem ten jest bardziej widoczny. Źródło tkwi w sytuacji, że coraz mniej młodych ludzi wybiera studia o specjalizacji nauczycielskiej. Jeśli jednak zdecydowali się podjąć zawód nauczyciela, odchodzą w krótkim czasie z zawodu. Duża część obecnej kadry nauczycielskiej to osoby w wieku ponad 50 lat, które stopniowo przechodzą na emeryturę. Zbyt niskie zarobki i ciągła reforma systemu edukacji sprawiły, że wielu nauczycieli postanowiło zrezygnować z pracy w obszarze edukacyjnym i zmienić sektor zawodowy. Braki kadrowe powodują, że osoby nadal wykonujące zawód są przeciążone obowiązkami wynikającymi z ich obciążenia dydaktycznego, dodatkowo w związku z sytuacją wojenną w Ukrainie klasy uległy zwiększeniu liczbowemu, co niestety nie sprzyja efektywnej nauce¹². Warto pamiętać, że wielu nauczycieli podnosi swoje kwalifikacje, co w praktyce oznacza rozpoczęcie studiów podyplomowych, zaocznych lub wieczorowych. Znaczne obciążenie pracą w połączeniu z życiem codziennym powoduje nadmiar obowiązków, to zaś prowadzi do frustracji¹³.

Równie ważnym elementem wpływającym na to, w jaki sposób wykonywana jest praca nauczyciela, są relacje wewnątrzpracownicze. Dotyczy to zarówno nawiązaniu stosunków ze współpracownikami, jak i uczniami. W literaturze przyjmuje się,

⁹ A. Michniuk, *Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 43, s. 155.

¹⁰ *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019. Polska*, Kształcenie i Szkolenie, Warszawa 2019, s. 4.

¹¹ W. Szymczak, M. Jakubowski, T. Gajderowicz, *Wynagrodzenie polskich nauczycieli...*, op. cit., s. 3–4.

¹² *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019...*, op. cit., s. 5.

¹³ E. Gawel-Luty, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 25.

że praca nauczyciela polega na budowaniu i zarządzaniu relacjami interpersonalnymi¹⁴. Jednak to relacje z kolegami i koleżankami z pracy wpływają na jej komfort. Kształtują się one różnorodnie, w zależności od miejsca pracy. Istotnym problemem jest budowanie stosunków między początkującymi nauczycielami a tymi, którzy posiadają już długi staż pracy. Ci ostatni młodszych kolegów mogą traktować w taki sam sposób jak uczniów, biorąc pod uwagę różnicę wieku oraz doświadczenia zawodowe. To powoduje, że hierarchia zostaje zaburzona, a sposób komunikacji między nimi staje się niepoprawny i apodyktyczny. Komfort wykonywania pracy pedagogicznej zdecydowanie obniżają obciążenia związane z wykonywaniem czynności biurokratycznych, jak np. pisanie raportów, sprawozdań oraz innej dokumentacji, która jest dostępna w dzienniku elektronicznym, który stanowi już dokument w pracy. Ważną kwestią jest również współpraca z rodzicami. W wielu przypadkach nauczyciele twierdzą, że jest ona niekomfortowa. Niepoprawna współpraca między nauczycielem a rodzicami może negatywnie wpływać na rozwój i postępy uczniów, a także na atmosferę w szkole. Jednym z najczęstszych problemów jest brak regularnej i otwartej komunikacji między nauczycielem a rodzicami. Kiedy nauczyciele nie informują rodziców o postępach i problemach dziecka, a rodzice nie zgłaszają swoich obaw, tworzy się bariera, która utrudnia wspólne działanie na rzecz ucznia.

Co mniej więcej cztery lata nauczyciele stają przed nowymi wyzwaniami oraz zmianami w metodach pracy, które mogą być sprzeczne z ich dotychczasowym doświadczeniem. Dodatkowo, zdarza się, że niektórzy dyrektorzy szkół wprowadzają zmiany, które są silnie związane z programami politycznymi partii, co prowadzi do frustracji, stresu i utrudnia skuteczne nauczanie młodzieży¹⁵.

Wykonywanie zawodu pedagoga w Polsce jest jedną z najmniej płatnych prac w porównaniu z europejską średnią wynagrodzeń pracowników. Z tego też powodu nie możemy się dziwić, że coraz mniej młodych osób decyduje się na pracę jako nauczyciel.

Badania własne

Poznanie dobrostanu nauczycieli możliwe jest jedynie poprzez przeprowadzenie odpowiednich badań. Zastosowano metodę badań ilościowych, a techniką badawczą była ankieta. Wybór tej metody wynikał z potrzeby oceny reprezentatywnej grupy. Ankieta została przeprowadzona wśród aktywnych zawodowo nauczycieli, a wypełniło ją 330 osób. Kwestionariusz ankiety przesłano w formie elektronicznej za pośrednictwem formularza ankietowego, korzystając z forów dedykowanych nauczycielom i wychowawcom w internecie. Problem badawczy przedstawia się następująco: *Jak przedstawiają się uwarunkowania dobrostanu nauczycieli w kontekście kształcenia?* Został on podzielony na kilka mniejszych problemów, które przedstawiają się następująco: (1) *Jak przedstawia się stan emocjonalny i psycholo-*

¹⁴ B. Jakimiuk, *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkola-Zawód-Praca” 2016, nr 11(16), s. 118.

¹⁵ Informacja oparta na rozmowach z nauczycielami.

giczny nauczycieli?, (2) Jak przedstawia się zdrowie fizyczne nauczycieli?, (3) W jaki sposób kształtują się relacje społeczne nauczycieli? oraz (4) Jak przedstawia się samoocena życia zawodowego nauczycieli?

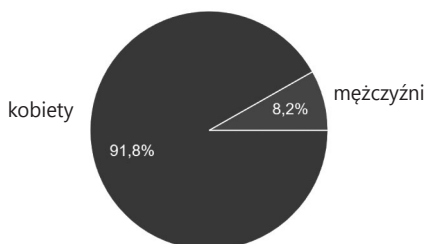
Każdemu z problemów badawczych odpowiada hipoteza. Z tego też powodu hipotezą główną będzie: *Dobrostan nauczycieli w Polsce wymaga wzmocnienia*. Hipotezy główne robocze przedstawiają się następująco: (1) *U większości badanych stan emocjonalny i zdrowia psychologicznego polskich nauczycieli nie jest satysfakcjonujący*. (2) *Zdrowie fizyczne u większości badanych jest nadwyżężone*. (3) *Relacje społeczne są niepoprawne, co spowodowane jest obciążeniem w pracy*. (4) *Większość nauczycieli źle ocenia swoje życie zawodowe*.

Analiza badań

I. Określenie profilu respondentów

Kwestionariusz ankiety rozpoczął się od określenia profilu osób biorących udział w badaniu: płci, stopnia awansu zawodowego, stażu pracy oraz wykonywanych obowiązków. Są to istotne pytania, ponieważ dotyczą one czynników wpływających na udzielane odpowiedzi. Inaczej bowiem zagadnienie to będzie oceniane przez osoby mające dłuższy staż pracy oraz wyższe stanowisko niż dopiero rozpoczynające karierę zawodową.

W pierwszej kolejności zapytano o płeć badanych. Ustalenie tej kwestii jest ważne chociażby z tego powodu, że kobiety i mężczyźni inaczej oceniają otaczającą rzeczywistość. Różnią się stanem emocjonalnym i psychicznym. Warto również wspomnieć o tym, że zawód nauczyciela uchodzi za jeden z bardziej sfeminizowanych. Uzyskane wyniki przedstawiono poniżej.

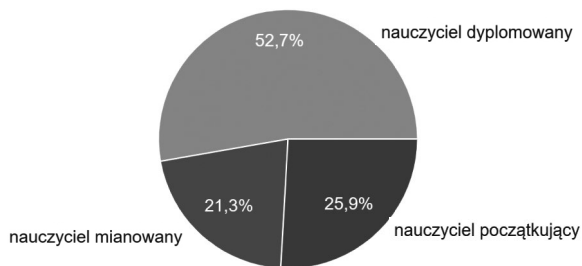


Wykres 1. Płeć respondentów (330 odpowiedzi)

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Z powyższego wykresu wynika, że 91,8% badanych to kobiety.

W kolejnym pytaniu poproszono respondentów na określenie stopnia posiadanego awansu zawodowego. Uzyskane odpowiedzi zaprezentowano na poniższym wykresie.

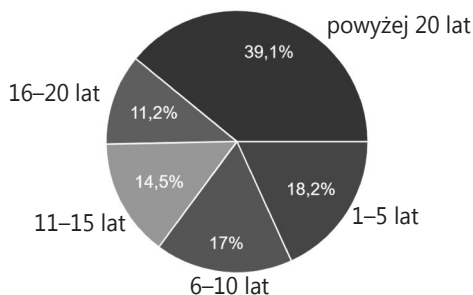


Wykres 2. Stopień awansu zawodowego respondentów (328 odpowiedzi)

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Na podstawie wykresu należy stwierdzić, że 52,7% badanych to nauczyciele dyplomowani. Na drugim miejscu znalazły się osoby, które posiadają stopień nauczyciela mianowanego (25,9%). Niewiele mniej jest osób, które są nauczycielami początkującymi (21,3%). Z danych tych wynika, że największą grupę stanowią nauczyciele posiadający najwyższy stopień zawodowy. Najmniej jest osób, które rozpoczynają karierę w tym zawodzie. Niewątpliwie taki podział wśród respondentów wpływa na to, jak udzielają oni odpowiedzi w dalszej części ankiety.

Równie istotny jest staż pracy, który również wpływa na to, w jaki sposób są udzielane odpowiedzi.

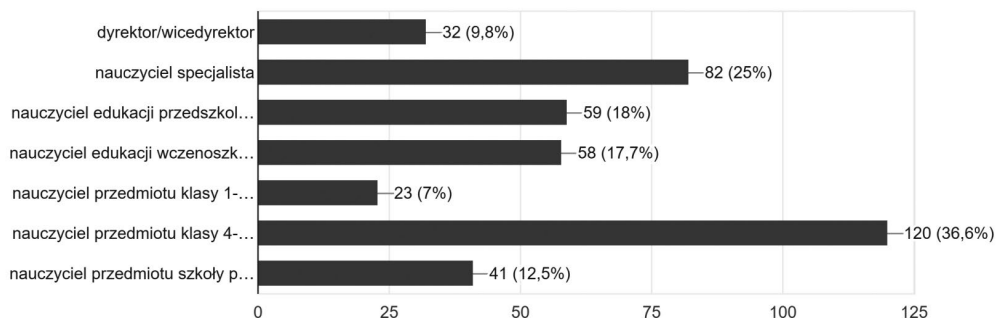


Wykres 3. Staż pracy badanych (330 odpowiedzi)

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Na podstawie powyższego wykresu należy stwierdzić, że 39,1% respondentów pracuje w szkole więcej niż 20 lat. Na drugim miejscu znajdują się osoby zatrudnione od roku do 5 lat. Natomiast 17% osób pracuje od 6 do 10 lat. Od 11 do 15 lat pracuje 14,5% badanych, zaś od 16 do 20 lat 11,2%. Wyniki potwierdzają to, że największą grupę nauczycieli tworzą osoby zbliżające się do wieku emerytalnego.

Ważną kwestią jest zajmowane stanowisko pracy. Na poniższym wykresie zawarto informacje o stanowiskach, jakie zajmują respondenci.



Wykres 4. Stanowisko pracy zajmowane przez respondentów (328 odpowiedzi)

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych

Na podstawie powyższego wykresu należy zauważyć, że najliczniejszą grupę osób (36,6%) stanowią nauczyciele przedmiotów w szkole podstawowej w klasach 4–8. Drugą w kolejności grupę pod względem liczebności tworzą nauczyciele specjaliści (25%), zaś trzecią w kolejności grupę tworzą nauczyciele przedszkolni. Niewiele mniejszą grupę tworzą nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (17,7%). 12,5% badanych uczy przedmiotów w szkołach ponadpodstawowych, zaś 9,8% osób badanych to osoby pełniące stanowisko dyrektora. Najmniej liczną grupę tworzą nauczyciele przedmiotów w klasach 1–3 (7%). Tym samym wyniki wskazują, że grono osób biorących udział w badaniu jest zróżnicowane. Na tej podstawie można stwierdzić, że udzielane odpowiedzi powinny być rozmaite. Wynika to z różnego doświadczenia życiowego respondentów.

Na podstawie zebranych informacji należy stwierdzić, że przeciętna osoba biorąca udział w badaniu to kobieta będąca nauczycielką mianowaną, cechująca się ponad 20-letnim stażem pracy, ucząca przedmiotów w klasach 4–8 w szkole podstawowej.

II. Odpowiedzi dotyczące badanego zjawiska

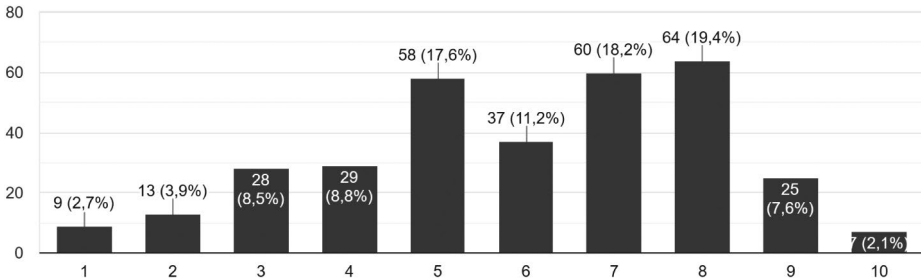
Punktem wyjścia analizy stało się pytanie dotyczące określenia swojego poczucia dobrostanu w skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza bardzo niski jego poziom, zaś 10 bardzo wysoki poziom subiektywnego dobrostanu. Pytanie to zostało zadane, ponieważ daje możliwość poznania ogólnej oceny samozadowolenia respondentów, zaś następnie analizy tego zjawiska w odniesieniu do pracy zawodowej.

Z powyższego wykresu wynika, iż najwięcej osób (19,4%) swój dobrostan określiło na poziomie 8 punktów. Niewiele mniej osób, bo 18,2% wskazało na 7 poziom. Tym samym większość badanych swój dobrostan określa jako dobry. Na trzecim miejscu znalazły się osoby (17,6%), które oceniły swój dobrostan jako 5 punktów, czyli jako dość średni. 11,2% respondentów swój dobrostan określiło jako 6 poziom, czyli również jako średnie odczucie. 8,8% badanych określiła się jako 4 poziom i niewiele

mniej (8,5%) jako 3 punkty. 3,9% badanych swój dobrostan określiło jako 2 poziom, zaś 9,2% jako 1 poziom i 2,1% badanych jako 10 – najwyżej. Tym samym należy stwierdzić, że większość badanych uważa, że ma stosunkowo dobry dobrostan.

Poziom ogólnego poczucia dobrostanu. Jak oceniasz swoje ogólne poczucie dobrostanu w skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza bardzo niskie, a 10 bardzo wysokie?

330 odpowiedzi



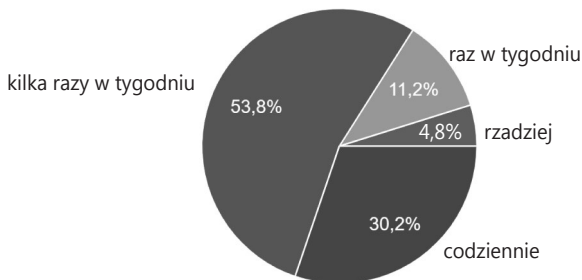
Wykres 5. Samookreślenie dobrostanu przez badanych

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

W pierwszej kolejności sprawdzanie rzeczywistego poczucia dobrostanu badanych rozpocznie się od określenia ich poziomu stanu emocjonalnego. Posłużono się w tym pytaniu określeniem odczuwaniem pozytywnych emocji w skali tygodniowej.

Stan Emocjonalny. Jak często doświadczasz pozytywnych emocji w ciągu tygodnia?

331 odpowiedzi



Wykres 6. Stan emocjonalny respondentów – częstotliwość odczuwania pozytywnych emocji

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

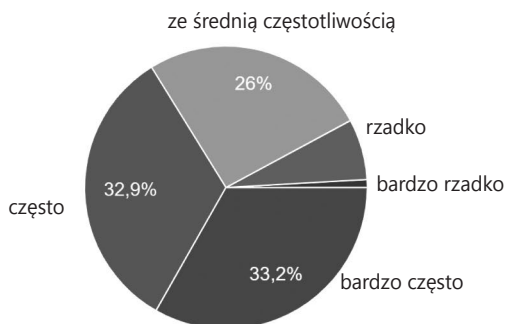
Z powyższego wykresu wynika, że ponad połowa badanych (53,8%) pozytywne emocje odczuwa kilka razy w tygodniu. Co więcej, 30,2% respondentów deklaruje, że odczuwa je codziennie. Raz w tygodniu ma taki stan 11,2% badanych. Tylko 4,8%

osób deklaruje, że pozytywne emocje doświadcza rzadziej niż kilka razy w tygodniu. Z powyższego wynika, że duża część badanych pozytywne emocje odczuwa stosunkowo często. Jednak, przy okazji tych badań niepokojące wydają się najrzadziej występujące odpowiedzi w skali tygodnia, ponieważ osoby te są aktywnymi nauczycielami, którzy świadczą odpowiedzialną pracę.

Ważną kwestią jest to jak często w życiu badanych nauczycieli pojawiają się sytuacje stresowe.

Poziom stresu. Jak często doświadczasz sytuacji stresowych?

331 odpowiedzi



Wykres 7. Częstotliwość pojawiania się sytuacji stresowych w życiu badanych

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

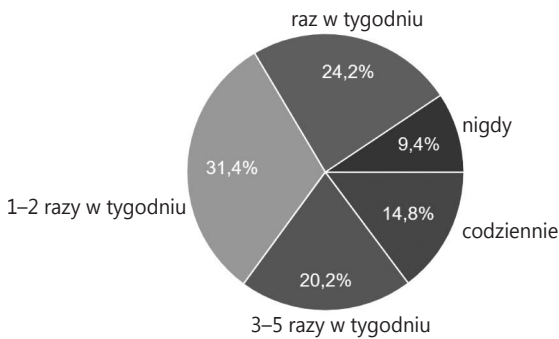
Z danych zaprezentowanych powyżej wynika, że najwięcej osób (33,2%) bardzo często znajduje się w sytuacjach stresowych. Niewiele mniej respondentów, bo 32,9% określiło, że takie sytuacje w ich życiu występują często. Natomiast 26% wskazało, że pojawiają się one ze średnią częstotliwością. Takie wyniki wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli odczuwa permanentny stres.

Poza kwestiami związanymi ze zdrowiem psychicznym na dobrostan wpływa również stan samopoczucia fizycznego. Jedną z ważniejszych kwestii w tym zagadnieniu to krzewienie kultury fizycznej. Z tego też względu poproszono osoby biorące udział w badaniu o określenie częstotliwości występującej u nich aktywności fizycznej.

Duża grupa wśród badanych (31,4%) trenuje 1–2 razy w ciągu tygodnia. 24,2% osób ćwiczy raz w tygodniu, zaś 20,2% przyznało, że uprawia sport 3–5 razy w ciągu tygodnia. Tylko 14,8% badanych stwierdziło, że trenuje codziennie, zaś 9,4% określiła, że nigdy tego nie robiła. Analizując poprzednie odpowiedzi, zestawiając je z tym wykresem, znów należy zauważyć, że pomimo dobrego ogólnego wyniku, około 10 procent odpowiadających nie dba o zdrowie fizyczne, mając stresującą pracę, a swój dobrostan określa jako poniżej przeciętnej.

Aktywność fizyczna. Określ częstotliwość aktywności fizycznej w ciągu tygodnia

331 odpowiedzi



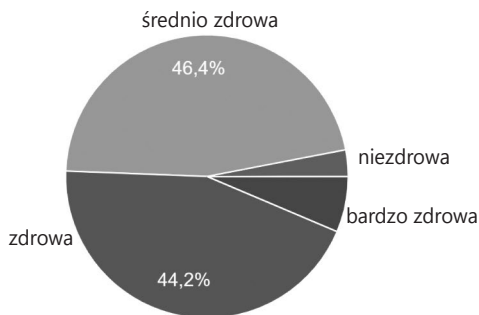
Wykres 8. Częstotliwość aktywności fizycznej respondentów

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Inną ważną kwestią dla zdrowia fizycznego jest prawidłowe odżywanie się. Niżej za pomocą wykresu kołowego przedstawiono wyniki.

Zdrowe nawyki żywieniowe Jak oceniasz swoją dietę?

330 odpowiedzi



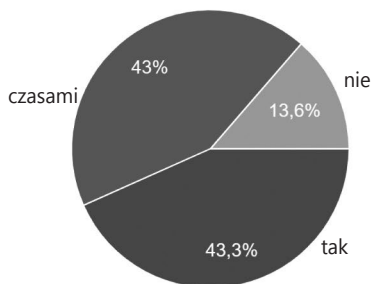
Wykres 9. Ocena przez badanych własnej diety pod kątem zdrowego odżywiania się

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

W tym przypadku 46,4% badanych swoją dietę określiło jako średnio zdrową oraz 44,2% osób stwierdziła, że jest ona zdrowa. Niewielki odsetek osób określiło swoją dietę jako bardzo zdrową lub jako niezdrową.

Na kolejnym etapie zapytano badanych o możliwość regularnego poświęcania czasu wolnego na hobby lub na rozwój osobisty.

Hobby i rozwój osobisty: Czy regularnie poświęcasz czas na swoje hobby i rozwój osobisty?
330 odpowiedzi



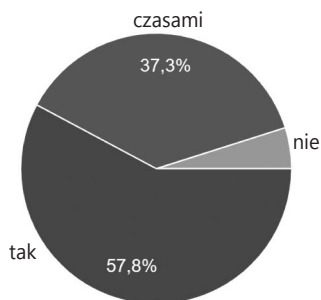
Wykres 10. Deklaracje badanych dotyczące możliwości poświęcania czasu wolnego na hobby i rozwój osobisty

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Większość badanych (43,3%) stwierdziła, że poświęca wolny czas na hobby oraz rozwój osobisty. Natomiast 43% deklaruje, że tylko czasami może na to sobie pozwolić. 13,6% osób stwierdziło, że nie ma na to w ogóle czasu bądź po prostu nie to jest ich priorytetem. Tym samym większość badanych ma okazję zajmować się własnymi zainteresowaniami, co może wpływać na samopoczucie i co za tym idzie na dobrostan, który odczuwają, zaś w drugą stronę, ponad 13% respondentów przez niepoświęcanie czasu na rozwój osobisty może odczuwać negatywne emocje.

Innym zagadnieniem jest poczucie szacunku, jakie nauczyciel ma w społeczeństwie. Teoretycznie, nauczyciel jest jednym z bardziej szanowanych zawodów. Jednak od lat 90. XX wieku osoby wykonujące ten zawód tracą przypisany mu patos. Uzyskane wyniki zostały zebrane i przedstawione na poniższym wykresie.

Relacje Społeczne: Czy czujesz się szanowany w relacjach społecznych?
327 odpowiedzi



Wykres 11. Poczucie szacunku w relacjach społecznych

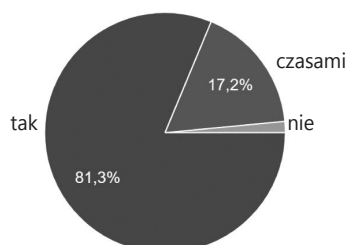
Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Zdaniem 57,8% respondentów odczuwają szacunek ze strony społeczeństwa. 37,3% tylko czasami odczuwa taki szacunek. Niewielki odsetek osób nie odczuwa szacunku w społeczeństwie.

Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na poczucie człowieka jest utrzymywanie kontaktów z bliskimi osobami. Jednak wymagająca praca może negatywnie wpływać na kształtowanie się relacji rodzinnych. Z tego też powodu zapytano respondentów o utrzymywanie regularnych kontaktów z bliskimi.

Czy utrzymujesz regularny kontakt z bliskimi osobami?

331 odpowiedzi



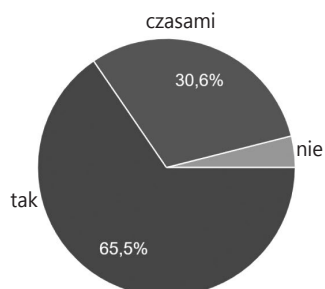
Wykres 12. Opinia badanych na temat utrzymywania regularnych relacji z bliskimi

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Na podstawie danych przedstawionych powyżej jednoznacznie należy stwierdzić, że większość badanych utrzymuje stałe kontakty z bliskimi (81,3%). Tylko 17,2% utrzymuje je czasami, zaś 1,5% ich nie pielęgnuje. To oznacza, że badani nauczyciele mimo wielu obowiązków dbają o relacje ze swoimi bliskimi, z drugiej zaś strony, to co procentowo wydaje nam się niewielkim odsetkiem, w danej populacji szkolnej może okazać się być bardzo znaczące. Przy czym nie określono, co należy rozumieć przez podstawowe potrzeby, co powoduje, że to odpowiadający musieli sami je zdefiniować. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono niżej.

Podstawowe potrzeby Czy Twoje podstawowe potrzeby są zaspokojone?

330 odpowiedzi



Wykres 13. Opinia badanych na temat zaspokajania własnych podstawowych potrzeb

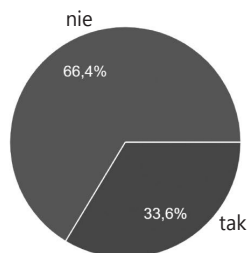
Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Z powyższego wynika, że 65,5% badanych uważa, że ich podstawowe potrzeby są zaspokajane. 30,6% sądzi, że są one tylko czasami zaspokajane, a 4,1%, zaznaczyło, że nie są one zaspokajane.

Ważnym elementem w funkcjonowaniu każdego współczesnego człowieka jest utrzymywanie właściwych proporcji między życiem zawodowym a prywatnym. Uzyskane wyniki przedstawiono na poniższym wykresie.

Proporcje pracy i życia prywatnego: Czy uważasz, że masz odpowiednie proporcje pomiędzy pracą a życiem prywatnym?

330 odpowiedzi



Wykres 14. Ocena respondentów na temat zachowania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym

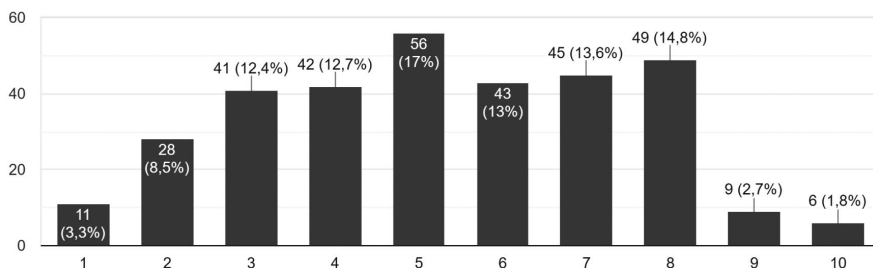
Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Większość badanych, aż 66,4%, stwierdziła, że takiej równowagi nie potrafi utrzymać. Jest to niesamowicie istotny fakt, ponieważ życie zawodowe nie powinno rzucać na życie prywatne oraz odwrotnie. Doprowadza to do konfliktów, frustracji oraz niezadowolenia subiektywnego, w tym wypadku mowa o dobrostanie.

Kolejny blok pytań dotyczy opinii respondentów na temat życia zawodowego badanych. Rozpoczęto od wskazania dobrostanu nauczycielskiego w skali od 1 do 10, gdzie 1 jest stopniem bardzo niskim, zaś 10 bardzo wysokim.

Ocena Dobrostanu Nauczycielskiego: Jak oceniasz swój poziom dobrostanu nauczycielskiego w skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza bardzo niski, a 10 bardzo wysoki?

330 odpowiedzi

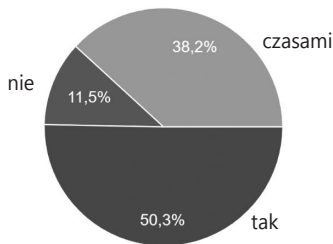


Wykres 15. Ocena przez badanych nauczycielskiego dobrostanu

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Najwięcej badanych (17%) dobrostan swój jako nauczycieli oceniło na 5 punktów. Na drugim miejscu znalazła się grupa osób (14,8%), która oceniła go na 8 punktów. 13,6% badanych określiła ten stan na 7, 13% na 6 poziomie, zaś 12,7 na 4 punkty. Natomiast 12,4% oceniła go na 3, zaś 8,5% osób na 2 i 3,3% na 1. W końcu 2,7% respondentów na 9 i 1,8% na 10. Tym samym należy stwierdzić, że opinie respondentów rozkładają się niemal w równych proporcjach na skalę od 3 do 8, jednak z przewagą na odpowiedzi powyżej 5. Dobrostan w miejscu pracy w dużej mierze jest kształtowany przez otrzymywane wsparcie i budowanie prawidłowych relacji.

Wsparcie i prawidłowe relacje społeczne w pracy: Czy odczuwasz wystarczające wsparcie oraz prawidłowe relacje społeczne ze strony koleżanek/kolegów
330 odpowiedzi

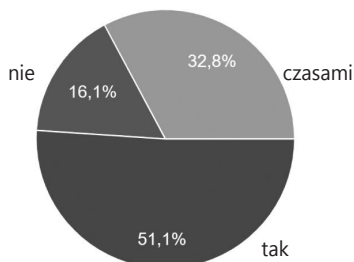


Wykres 16. Opinie respondentów na temat otrzymywania wsparcia i budowania prawidłowych relacji w miejscu pracy

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Z powyższego opracowania wynika, że 50,3% badanych uważa, że otrzymuje wsparcie i jest w stanie budować odpowiednie, tj. prawidłowe relacje w miejscu pracy. 38,2% osób sądzi, że otrzymuje je czasami, zaś 11,5% badanych, że ich nie ma. W szkołach jedną z najważniejszych osób jest dyrektor, który powinien wspierać swoich pracowników oraz dbać o prawidłową komunikację w swoim zespole. Z tego też względu zapytano respondentów o uzyskiwanie tego rodzaju pomocy.

Czy odczuwasz wystarczające wsparcie oraz prawidłowe relacje społeczne ze strony dyrektora/wicedyrektora
329 odpowiedzi



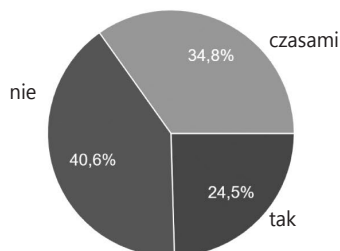
Wykres 17. Opinia badanych na uzyskiwanie wsparcia ze strony dyrektora

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Na podstawie danych należy stwierdzić, że 51,1% badanych uważa, że takie wsparcie otrzymuje, 32,8%, że ma je czasami i 16,1%, że jest go pozbawiona. Wyniki są bardzo zbliżone do tych, które zaznaczono powyżej, w odniesieniu do koleżanek i kolegów z pracy.

Czy odczuwasz wystarczające wsparcie oraz prawidłowe relacje społeczne ze strony organu prowadzącego?

330 odpowiedzi



Wykres 18. Opinia badanych na temat otrzymywania wystarczającego wsparcia i budowy prawidłowych relacji z przełożonymi

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

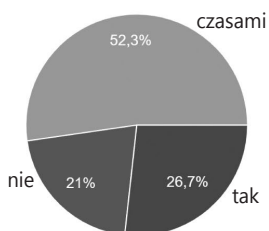
Z powyższego wynika, że 40,6% badanych uważa, że nie otrzymuje wystarczającej pomocy ze strony organu prowadzącego, tym samym nie ma z nimi prawidłowych relacji, które rzutują na proces nauczania. 34,8% osób uważa, że ma takie wsparcie jedynie czasami.

24,5% respondentów uważa, że otrzymywana pomoc jest wystarczająca oraz ich relacje z przełożonymi są prawidłowe.

Podobne pytanie zostało zadane w odniesieniu do rodziców uczniów. Uzyskane wyniki przedstawiono poniżej.

Czy odczuwasz wystarczające wsparcie oraz prawidłowe relacje społeczne ze strony rodziców uczniów?

329 odpowiedzi



Wykres 19. Opinia badanych na temat otrzymywania wystarczającego wsparcia i budowy prawidłowych relacji z rodzicami

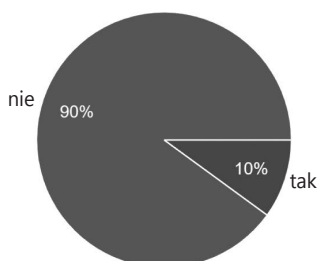
Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

W tym przypadku większość badanych (52,3%) określa, że od rodziców czasami można otrzymać pomoc oraz posiada z nimi prawidłowe relacje. 21% badanych stwierdziło, że takiej pomocy nie otrzymuje. Co ciekawe 26,7% badanych stwierdziło, że współpraca z rodzicami układa się dobrze.

Jedną z najważniejszych kwestii w pracy jest uzyskiwane wynagrodzenie. Z tego też powodu respondentom zadano pytanie odnoszące się do kwestii finansowej.

Zadowolenie z wynagrodzenia: Czy jesteś zadowolony/zadowolona ze swojego wynagrodzenia?

330 odpowiedzi



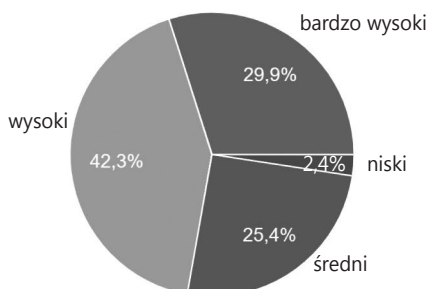
Wykres 20. Opinia badanych na temat zadowolenia ze swojego wynagrodzenia

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Aż 90% badanych nie jest zadowolonych z wynagrodzenia, które otrzymuje za swoją pracę. To w oczywisty sposób może wpływać na ocenę dobrostanu nauczycieli w Polsce. Równie istotną rzeczą jest ocena stresu przy wykonywaniu obowiązków.

Stres i obciążenie pracą: Jak oceniasz poziom stresu związanego z pracą nauczyciela?

331 odpowiedzi



Wykres 21. Ocena badanych poziomu stresu w wykonywaniu swojej pracy

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Najwięcej badanych, aż (42,3%) określa swój stres jako wysoki, zaś 29,9% jako bardzo wysoki. Na poziom średni wskazało 25,4% badanych, zaś tylko 2,4% badanych

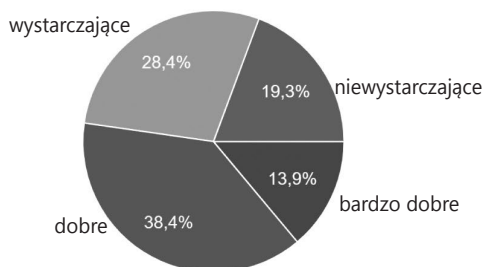
określa go jako niski. Na tej podstawie należy wywnioskować, że według opinii badanych stres związany z wykonywaniem przez nich pracy jest wysoki.

Wiemy również, że na dobrostan składa się oprócz zdrowia psychicznego, poczucia szacunku, sprawczości, również to, w jakich warunkach socjalnych przebywamy i pracujemy. Przestrzeń, szczególnie w pracy oraz w edukacji odgrywa kluczową rolę.

Wykres dotyczący warunków socjalno-bytowych prezentuje się następująco:

Warunki pracy: Jak oceniasz swoje warunki pracy? (np. stan pomieszczeń, dostępność środków dydaktycznych)

331 odpowiedzi



Wykres 22. Ocena warunków pracy

Źródło: Dane uzyskane w wyniku badań własnych.

Aż 19,3% respondentów uznało, że warunki, w jakich pracują są niewystarczające. Generalizując, 1/5 nauczycieli pracuje w niekomfortowych warunkach, tj. źle wyposażonych gabinetach, ze znikomą liczbą środków dydaktycznych.

Wnioski

Wyniki badań wskazują, że badani wysoko oceniają swój prywatny dobrostan na poziomie 8 z 10 punktów (19,4%). Jednocześnie 65,5% respondentów uważa, że ich potrzeby są zaspokajane, chociaż nie są one dokładnie zdefiniowane w ankiecie, z tego też powodu, że każda osoba ma indywidualną hierarchię potrzeb. Na ocenę swojego dobrostanu znacząco wpływa to, że 53,8% badanych uważa, że kilka razy w tygodniu odczuwają pozytywne emocje. Jednocześnie 33,2% z nich doświadcza stresowych sytuacji w pracy. Istotny wpływ na poczucie dobrostanu ma zdrowie fizyczne. 31,4% badanych stwierdziło, że ćwiczy co najmniej 1–2 w tygodniu, dodatkowo znacząco duży odsetek badanych stwierdził, że ćwiczy raz w tygodniu oraz codziennie. Ważne jest to, że liczna część badanych (43,3%) znajduje czas na swoje hobby oraz rozwój osobisty. Na poczucie dobrostanu wpływa również to, że 57,8% respondentów czuje się docenianych oraz to, że 81,3% osób ma relacje z bliskimi. Na poczucie dobrostanu w miejscu pracy wpływa otrzymywane wsparcie.

Wprawdzie 50,3% badanych uważa, że je otrzymuje, ale 40,6% badanych uważa, że dyrektorzy nie udzielają go na wystarczającym poziomie. Również według 52,3% deklaruje, że czasami ma wsparcie od rodziców, co również wpływa na poczucie komfortu wykonywanej pracy. Dobrostan nauczycieli jest obniżany przede wszystkim przez to, że 90% osób deklaruje, że wysokość zarobków nie jest wystarczająca, w zestawieniu z obowiązkami oraz odpowiedzialnością prawną, jaka na nich spoczywa. Negatywnie ocenione są przestrzenie, w których pracują, klasy, zasoby dydaktyczne, brak wykonywanych remontów. W porównaniu z dobrostanem w życiu prywatnym, dobrostan w odczuciu nauczyciela plasuje się znacznie niżej, rozpiętość dotyczy punktacji 3–8. Pod względem statystycznym 17% respondentów swój zawodowy dobrostan ocenia na 5 punktów na 10. Smutną i zastanawiającą kwestią jest fakt, że relacje wewnątrzpracownicze wymagają korekty. Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się z wysokim poziomem stresu i brakiem balansu między życiem prywatnym a zawodowym oraz stosunkowo niskimi zarobkami. Jest to dość przykry obraz polskiego nauczycielstwa.

Zakończenie

Pojęcia dobrostanu pozwala na kompleksową ocenę życia człowieka. Przyjmując definicję zaproponowaną przez WHO i rozwiniętą przez APA, określa się dobrostan jako stan składający się ze zdrowia fizycznego, psychologicznego, stosunków społecznych, rodzinnych i w miejscu pracy. Ocena dobrostanu nauczycieli w Polsce jest konieczna, ponieważ wykonywanie tego zawodu wiąże się z wieloma wyzwaniem. Polska szkoła jest zbyt mocno uzależniona od systemu politycznego, a co za tym idzie nowych rozwiązań w prawie oświatowym, na które nie zawsze nauczyciele są przygotowani. To powoduje, że często zmieniane są programy nauczania czy wprowadzana presja dotycząca wychowania uczniów. Dodatkowo jest to praca, która wiąże się ze stresem, nadmiarem obowiązków i niestety, zbyt niskimi płacami za zakres pracy. Dodatkowo relacje w większości miejsc pracy nie są poprawne.

Sformułowano następujące hipotezy robocze: (1) U większości badanych nauczycieli w Polsce stan emocjonalny i psychologiczny nie jest najlepszy; (2) Stan zdrowia fizycznego wielu z nich jest pogorszony; (3) Relacje społeczne są osłabione z powodu nadmiernego obciążenia obowiązkami oraz (4) Większość nauczycieli ma negatywną opinię o swoim życiu zawodowym. Wyniki badań potwierdzają prawdziwość pierwszej hipotezy – stan zdrowia psychicznego nauczycieli nie jest zadowalający. Trudno jednoznacznie ocenić prawdziwość drugiej hipotezy, gdyż część nauczycieli podejmuje aktywność fizyczną i dba o dietę. Relacje społeczne są u większości nauczycieli nadwyrężone, co wynika z przeciążenia obowiązkami i stresu, choć starają się oni utrzymywać kontakty z bliskimi. Większość nauczycieli negatywnie ocenia swoje życie zawodowe, co potwierdza czwartą hipotezę. Hipoteza główna zakłada, że dobrostan nauczycieli, uwzględniając warunki pracy, nie jest najlepszy, co znajduje potwierdzenie w wynikach. Niezadowolenie z wynagrodzeń, wysoki poziom stresu, trudności w utrzymaniu równowagi między pracą a życiem prywatnym oraz

mieszane doświadczenia w zakresie wsparcia w pracy wskazują, że dobrostan nauczycieli jest nisko oceniany, zgodnie z hipotezą.

Nauczyciele odchodzą z zawodu głównie ze względu na problemy płacowe, są to zbyt niskie wynagrodzenie, brak perspektyw rozwoju, wypalenie zawodowe i trudne warunki pracy. Wielu z nich szuka alternatywnych ścieżek kariery, które oferują lepsze wynagrodzenie, większą stabilność oraz możliwość rozwoju. System edukacyjny w Polsce wymaga zatem głębokiej reformy, aby zatrzymać w zawodzie wykwalifikowanych nauczycieli i przyciągnąć nowych specjalistów.

Bibliografia

1. *APA Dictionary of Psychology*, <https://dictionary.apa.org/well-being> (dostęp: 27.09.2024 r.)
2. Gawęł-Luty, E. (2021). *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
3. Jakimiuk, B. (2016). Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych. *Szkola-Zawód-Praca*, nr 11(16), s. 118–128, <https://doi.org/10.34767/SZP.2016.01.08>.
4. Karaś, D. (2019). Pojęcia i koncepcje dobrostanu. Przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica. Theoria et Praxis*, nr 19(2), s. 6–23.
5. Kasperek-Golinowska, E. (2012). Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji, *Studia Edukacyjne*, nr 19, s. 179–213
6. Kulawska, E. (2019). Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, *Forum Pedagogiczne*, nr 2, cz. 2, s. 129–149.
7. Łukasik, J. (2011). Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli. O rzeczywistości wykorzenionej z ideału. *Debata Edukacyjna*, nr 4, s. 54–59.
8. Michniuk, A., (2020). Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, nr 43, s. 153–165.
9. *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019. Polska*, Kształcenie i Szkolenie (2019). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

dr Monika Kaczmarczyk

Uniwersytet Zielonogórski

Edukacyjne aspekty zarządzania rozwojem dziecka z FASD w kontekście spożywania alkoholu przez kobietę w ciąży

Educational aspects of managing the development of a child with FASD in the context of a pregnant woman's alcohol use

Key words: alcohol, pregnancy, development management, diagnosis, disorders, FASD prevention.

Summary: The article is theoretical and practical in nature. It presents content of an educational nature related to the problem of prenatal exposure to alcohol at different stages of life and the possibilities of managing this crisis situation. The mechanisms leading to the emergence of FASD in a child, the consequences and the possibilities of its diagnosis are discussed. The management of child development during prenatal life is presented against the background of screening options based on questionnaires, urine and blood tests and ultrasound and MRI. In the following sections, the specifics of developmental disorders occurring at different stages of the child's life and the possibilities of providing support and assistance to the child are introduced.

Słowa kluczowe: alkohol, ciąża, zarządzanie rozwojem, diagnoza, zaburzenia, profilaktyka FASD.

Streszczenie: Artykuł ma charakter teoretyczno-praktyczny. Prezentuje treści mające charakter edukacyjny, związane z problematyką prenatalnej ekspozycji na alkohol w różnych etapach życia oraz możliwości zarządzania tą kryzysową sytuacją. Omówione zostały mechanizmy prowadzące do pojawienia się FASD u dziecka, konsekwencje oraz możliwości jego diagnozowania. Przedstawiono zarządzanie rozwojem dziecka w okresie życia prenatalnego na tle możliwości prowadzenia badań przesiewowych opartych o badania ankietowe, badania moczu i krwi oraz badania ultrasonograficzne i rezonans magnetyczny. W kolejnych częściach opracowania przybliżono specyfikę zaburzeń rozwojowych pojawiających się na różnych etapach życia dziecka oraz możliwości udzielania dziecku wsparcia i pomocy.

Wprowadzenie

Jedną z najważniejszych form aktywności życiowej człowieka jest rodzicielstwo, obejmujące szereg działań, jakie rodzic podejmuje, mając na uwadze optymalny rozwój swojego dziecka. I chociaż „na przestrzeni ostatnich dekad dokonały się bardzo głębokie i wieloaspektowe transformacje życia społecznego, w tym obyczajowości, a także pojawiły się nowe globalne trendy kulturowe, które wpłynęły na

zmiany wzorców życia rodzinnego, jak i zmiany w strukturze rodziny” (Śniegulska, 2018, s. 48), to zadania wynikające z działalności opiekuńczo-wychowawczej pozostają w dalszym ciągu wyznacznikiem roli rodzica we współczesnym świecie. Jak zauważa Katarzyna Wałęcka-Matyja, role te można podzielić na instrumentalne i afektywne. Pierwsze dotyczą świadczenia zasobów fizycznych, podejmowania decyzji oraz zarządzania systemem rodzinnym. Role afektywne istnieją z kolei po to, by członkom rodziny zapewnić wsparcie emocjonalne (Wałęcka-Matyja, 2014). Pospolite rozumienie rodziny jako podstawowej komórki społecznej można zastąpić pojęciem „organizacja”, którą można rozumieć jako pewną „całość, której składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości” (Zieleniewski, 1975, s. 274). Z kolei, jak zauważają Andrzej Koźmiński i Krzysztof Obłój, warunkiem trwania organizacji jest nie tylko realizacja założonych celów, ale i zdolność do zachęcania członków do dalszego uczestnictwa (Koźmiński, Obłój, 1989, s. 18). Ze względu na realizowany cel wyróżnia się organizacje polityczne, gospodarcze, społeczne, rodzinne (Nalepka, 2008, s. 39). Jeśli przyjąć, że zarządzanie to proces świadomego i ciągłego kształtowania organizacji związany z planowaniem, organizowaniem, kierowaniem i kontrolowaniem pracy członków organizacji oraz wykorzystywania wszystkich dostępnych zasobów organizacji do osiągnięcia stojących przed nią celów, to można w ten sposób interpretować także sposób funkcjonowania współczesnej rodziny. Rodziny nastawionej na optymalizację warunków rozwojowych poszczególnych jej członków, w tym przede wszystkim dziecka. To, co najważniejsze, to fakt, że nie tylko w organizacji, ale także w rodzinie działania te muszą być skierowane na zasoby, czyli ludzi, środki finansowe, zasoby rzeczowe i informacyjne oraz muszą być wykonywane z zamiarem osiągnięcia celów w sposób sprawny i skuteczny (Pujer, Danielak, 2017, s. 17). A zatem, aby można je było osiągnąć, rodzina musi podejmować decyzje, a proces decyzyjny sam w sobie jest podstawowym elementem zarządzania. Jeżeli przyjąć, że celem i sensem zarządzania jest szeroko rozumiane kształtowanie rodziny, to zarządzanie dzieciństwem wpisuje się w ten cel już od pierwszych miesięcy życia dziecka. Dotyczy to praktycznie wszystkich form życia rodzinnego, tj. zarówno rodzin naturalnych, adopcyjnych jak i zastępczych. Astrid Męczkowska-Christiansen zauważa, że praktyki zarządzania dzieciństwem wpisane są w repertuar oddziaływań kultury neoliberalnej i obecnej w nich technologii sprawowania władzy nad podmiotami (Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 64). Zauważa także, że w tak ujmowanym aspekcie zarządzania rozwojem pojawiają się trzy strategie związane z zainteresowaniem się dzieckiem jako „obiektem zarządzania”. Po pierwsze – wczesnodziecięce strategie wychowania „super dziecka”, które kładą szczególny nacisk na jego materialne otoczenie, w tym dostęp do wyrafinowanych zabawek edukacyjnych i innych obiektów, mających na celu stymulację jego rozwoju, zwłaszcza w sferze poznawczej. Po drugie – dostrzeganie potencjału dziecka wyrażanego w kategoriach ekonomicznych i rozumianych jako dziecięcy kapitał ludzki, rezerwy populacyjnej lub dziecka przedsiębiorczego. Po trzecie – inwestowanie w dziecko, które rozumie kategorię traktowania dziecka jako projektu

inwestycyjnego, który przy odpowiednich nakładach przyniesie określony zysk rozumiany w kategoriach ekonomicznych (Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 67–68).

W świetle powyższych rozważań szczególnego znaczenia nabiera kwestia zarządzania dzieciństwem dziecka, narażonego w okresie życia prenatalnego na ekspozycję alkoholu, który spożywa kobieta nieświadoma zagrożeń, jakie ten fakt niesie dla dziecka w perspektywie jego przyszłego funkcjonowania. Można przyjąć, że wszystkie działania, jakie w tym okresie podejmą przedstawiciele środowiska medycznego, rodzinnego, edukacyjnego są elementem daleko zaawansowanego procesu zarządzania rozwojem dziecka.

Problemy matek pijących alkohol w czasie ciąży są w Polsce przedmiotem intensywnych badań od początku XX wieku. Stało się tak z uwagi na coraz większe zainteresowanie naukowców problematyką Płodowego Zespołu Alkoholowego (FAS) oraz spektrum zaburzeń pokrewnych spowodowanych prenatalną ekspozycją na alkohol (FASD). W swoich rekomendacjach zespół ekspertów w dziedzinie położnictwa i ginekologii, neonatologii i perinatologii pod egidą Polskiego Towarzystwa Ginekologów i Położników oraz Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych stwierdzają: „ciąża jest okresem, w którym spożywanie alkoholu wpływa na dwa organizmy: ciężarną i płód. Wiadomo, że łożysko nie stanowi bariery dla cząsteczek alkoholu, które dostają się bezpośrednio do krwiobiegu zarodka/płodu, narażając go na powstanie zaburzeń strukturalnych i funkcjonalnych przez całą ciążę”¹. Wynika to z faktu, iż płód ludzki ma zredukowaną zdolność eliminacji alkoholu ze swojego środowiska i po spożyciu koncentruje się on znacznie dłużej w macicy niż w innych częściach organizmu kobiety, narażając tym samym rozwijający się płód na poważne i negatywne konsekwencje związane z zaburzonym rozwojem organizmu, w tym w rozwoju wewnątrzmacicznego. Pojawiają się zaburzenia somatyczne i zaburzenia funkcjonalne ośrodkowego układu nerwowego (OUN), upośledzając funkcje poznawcze, procesy pamięciowe, koncentrację i koordynację ruchową. Według Tomasza Maciejewskiego z Kliniki Położnictwa i Ginekologii Instytutu Matki i Dziecka „stwierdzenie faktu prenatalnej ekspozycji na alkohol, ograniczenia wzrastania lub jakiegokolwiek nieprawidłowości neurorozwojowej u dziecka powinno prowadzić do refleksji nad możliwością wystąpienia Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych (FASD) oraz skierowania do diagnozy specjalistycznej” (Maciejewski, 2023).

Pomimo że praktycznie wszystkie kobiety mają świadomość zagrożeń związanych z spożywaniem alkoholu w czasie ciąży, to jednak problem ten dotyczy znacznej ich części. Według współczesnych badań odsetek kobiet w ciąży spożywających alkohol waha się między 10% do ponad 30% (Wackernah i inn., 2014, s. 12), co może oznaczać, że poziom urodzeń dzieci z FAS to ok 4–5 urodzeń na 10 tys. (Popova i inn. 2017, s. 294). Przyjmuje się, że w Polsce rocznie rodzi się około 10 000 nowo-

¹ Rekomendacje. Zaburzenia rozwoju płodu spowodowane spożywaniem alkoholu przez kobietę w ciąży. Karmienie piersią a alkohol, „Ginekologia i Perinatologia Praktyczna”, 2017 tom 2, nr 4, s. 176–190.

rodków z małą urodzeniową masą ciała z powodu nadużywania alkoholu przez kobiety w ciąży (Pawłowska-Muc, Łepecka-Klusek, Kozak-Pilewska, 2015, s. 389). Fakt, że w Polsce co roku rodzi się około 900 dzieci z pełnoobjawowym FAS, a u dziesięciokrotnie liczniejszej grupy dzieci występują innego rodzaju zaburzenia spowodowane wpływem alkoholu spożywanego przez ich matki w okresie ciąży, opisywane jako FASD, obejmujące jedynie część objawów z zespołu FAS, w tym poalkoholowe defekty urodzeniowe i poalkoholowe zaburzenia układu nerwowego potwierdzają także autorzy innych publikacji (Dulęba, 2021, s. 212).

Wśród głównych przyczyn spożywania alkoholu przez kobiety w ciąży można wskazać następujące: brak świadomości bycia w ciąży, niedostateczna wiedza na temat szkodliwości alkoholu dla płodu, funkcjonowanie w grupie społecznej, w której picie alkoholu jest normą i zachowaniem pożądanym, używanie alkoholu jako sposobu radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (przemoc, depresja, ubóstwo, izolacja), wcześniejsze uzależnienie od alkoholu (Wilczyńska, i inn., 2023). Wiele różnych grup kobiet częściej spożywa alkohol w czasie ciąży, m.in. kobiety, które: mają powyżej 30 lat lub poniżej 18 lat; mają wysokie dochody, są bezrobotne lub żyją w ubóstwie; pozostają w związku, w którym doznają przemocy; używają innych substancji psychoaktywnych; mają depresję; nie radzą sobie z traumą; mają pijącego partnera; nie radzą sobie z międzypokoleniowymi skutkami migracji (Skagerström, i inn., 2011, s. 906), (Niccols i inn., 2009, s. 327), (Bakhireva i inn., 2011, 539).

Biorąc powyższe pod uwagę, koniecznością wydaje się podejmowanie szeregu badań o różnym charakterze, aby ograniczyć skalę tego niekorzystnego społecznie zjawiska. Jednym z najważniejszych jest prowadzenie diagnostyki dotyczącej spożywania alkoholu przez kobiety w ciąży, która to diagnostyka może obejmować cztery podstawowe wymiary: badania podmiotowe, badania przedmiotowe, badania kwestionariuszowe i badania laboratoryjne.

Metoda badawcza

W ramach podejścia jakościowego na potrzeby opracowania wykorzystano metodę wtórnej analizy źródeł. Jednym z podstawowych i stosowanych w metodologii podziałów badań jest ich rozróżnienie na badania wykorzystujące dane pierwotne lub dane wtórne. Dane pierwotne to dane, które zbierane są od respondentów w bezpośrednio prowadzonych badaniach z wykorzystaniem różnorodnych technik np. ankiety, wywiadu, obserwacji itd. Natomiast dane wtórne pozyskiwane są poprzez analizę zrealizowanych wcześniej badań prowadzonych przez różnych badaczy lub pochodzą z dokumentów o źródłowym charakterze. Niewątpliwą zaletą analizy danych wtórnych jest to, że ich pozyskanie jest stosunkowo tanie, chociaż absorbujące czasowo. Charakteryzują się one także wysoką jakością pozyskiwanych materiałów. Desk research to metoda badawcza polegająca na analizie dostępnych danych i informacji. W związku z powyższym może być stosowana jako badanie właściwe lub jako badanie wstępne, realizowane przed podjęciem właściwego badania. Pozwala badaczowi na rozeznanie się, czy ktoś wcześniej nie szukał odpo-

wiedzi na interesujące nas zagadnienia i kwestie badawcze. To, co ważne, pozwala na określenie luki badawczej w kwestiach będących przedmiotem naszych badań i jednocześnie stwierdzenie, czy ktoś wcześniej interesował się planowaną przez nas w badaniach problematyką.

Mechanizm teratogeny i kryteria diagnostyczne FASD

Kobieta w ciąży spożywając alkohol powoduje, że po przekroczeniu ilości jaką może pomieścić jej wątroba, zaczyna on krążyć po całym organizmie, a poprzez łożysko jest doprowadzany do rozwijającego się płodu najczęściej koncentrując się w mózgu rozwijającego się płodu. A zatem „prenatalna ekspozycja na alkohol (PAE) wpływa na rozwój embrionalny, powodując zmienny fenotyp płodowego spektrum alkoholowego (FASD) z zaburzeniami neuronalnymi i wadami wrodzonymi” (Auvinena, 2022).

Alkohol zakłóca przez to równowagę hormonalną oraz zdolność łożyska do przeniesienia tlenu, co prowadzi do uszkodzeń mózgu dziecka. Wpływa odwadniająco na organizm i niszczy ścianki tkanek. Woda po prostu zostaje wyszana z rozwijających się komórek. Alkohol je zabija bądź uszkadza ich działanie. Płyn rdzeniowy staje się „zbiornikiem” alkoholowym. Alkohol zaburza rozwój różnych obszarów mózgu np. zwojów podstawy, mózdzku, śródmózgowia, hipokampa, ciała modzelowatego poprzez zaburzenie migracji komórek mózgowych do miejsc przeznaczenia, przez co nie osiągają one właściwego miejsca przeznaczenia, powodując tym samym zanik lub znaczne ograniczenie ich rozmiarów albo wpływając na zaburzenie funkcji, za które są odpowiedzialne. Zaburzenia te związane są z uszkodzeniem mechanizmów namnażania komórek nerwowych, nieprawidłową migracją komórek gleju gwiazdowego. Przyjmuje się, że do siódmego dnia po zapłodnieniu ryzyko uszkodzeń jest niewielkie ze względu na to, że dzielące się komórki nie są jeszcze zróżnicowane i posiadają duże zdolności regeneracyjne. Największe narażenie na szkodliwe efekty uboczne leków występuje między dziesiątym a około sześćdziesiątym dniem ciąży, w okresie tak zwanej embriogenezy (Lesińska-Sawicka, 2011, s. 128).

Wśród mechanizmów prowadzących do uszkodzenia mózgu naukowcy zwracają uwagę na zwiększone wytwarzanie rodników tlenowych prowadzące do uszkodzenia OUN. Procesy te skutkują zmianą reaktywności komórek na czynniki wzrostowe, nieprawidłowe kształtowanie się aksonów oraz zaburzenia integralności błon komórkowych spowodowane nieprawidłowym przebiegiem impulsów biochemicznych i elektrycznych. „Płód jest najbardziej podatny na uszkodzenia w 4.–10. tygodniu ciąży, niemniej do szkód w wyniku spożycia alkoholu może dojść w każdym okresie ciąży: transmetylacja DNA – zmniejszenie masy i objętości centralnego układu nerwowego i zwiększenie frakcji neuronów nie zróżnicowanych; agonistyczny wpływ na receptory GABA; cholinergiczne, serotoninowe, glicynowe – pobudzenie apoptozy neuronów; wolne rodniki – wzrost ich stężenia uszkadza błony komórkowe; nasila tym samym apoptozę komórkową; zaburzenia transportu łożyskowego”

(Maciejewski, 2023). Badania prowadzone przez naukowców wskazują, że „alkohol działa uszkadzająco na rozwijający się mózg poprzez:

- zaburzenie prawidłowego procesu namnażania komórek nerwowych;
- zwiększone wytwarzanie wolnych rodników powodujących uszkodzenie komórek;
- zmiany zdolności komórek do reagowania na czynniki regulujące wzrost i podział komórkowy;
- uszkodzenie rozwoju i funkcji astrocytów;
- zaburzenie migracji neuronalnej;
- zaburzenia adhezji komórek;
- zaburzenia kształtowania się aksonów;
- zmiany integralności błon komórkowych;
- zmiany szlaków biochemicznych i impulsów elektrycznych;
- zmiany regulacji poziomu wapnia w komórkach – zmiany ekspresji genów” (Nardzewska-Szczepanik, 2013, s.6).

Wszystkie te procesy prowadzą w efekcie do zmian makroskopowych widocznych po urodzeniu np.: zmniejszeniu rozmiarów głowy niemowlęcia związanych z mniejszą objętością mózgu (poszczególnych jego struktur), zmian w budowie organów i narządów wewnętrznych oraz kończyn. Powikłania związane ze spożywaniem alkoholu w czasie ciąży dotyczą zatem szerokiego spektrum zaburzeń o skomplikowanej i wielowymiarowej postaci, od zakłócania procesów komórkowych i biochemicznych w organizmie płodu, poprzez poronienia i anomalie rozwojowe, zaburzeń funkcjonowania po opóźnienia wzrostu i wagi ciała dziecka.

„W każdym trymestrze mogą wystąpić specyficzne skutki spożywania alkoholu:

w I trymestrze: dochodzi do zaburzeń migracji komórek (wynikiem mogą być samoistne poronienia lub wady rozwojowe), w II trymestrze: powstaje najwięcej zmian dymorficznych i uszkodzeń OUN, w III trymestrze: następuje pogłębianie uszkodzeń powstałych wcześniej, w tym trymestrze szczególnie wrażliwy na intoksykację alkoholową jest hipokamp” (Maciejewski, 2023).

Oprócz wyżej wymienionych zaburzeń można wskazać także na takie zaburzenia pojawiające się w I trymestrze jak: poronienia, uszkodzenie mózgu, dysmorfia twarzy, schorzenia serca, nerek i innych narządów. W II trymestrze: wolniejszy i niepełny rozwój mózgu, zaburzenia budowy kości, mięśni, skóry, zębów, gruczołów. Natomiast w III dochodzą do nich jeszcze takie jak: przedwczesny poród, wolniejszy i niepełny rozwój mózgu, wolniejszy i niedostateczny rozwój płuc, zaburzenia wzrostu, wzroku, słuchu (Warzycha i inn., 2023, s. 66).

Diagnoza dotycząca występowania zaburzeń prenatalnych spowodowanych alkoholem oparta jest na 4-stopniowej skali diagnostycznej, w której pojawiają się cztery poziomy skali przedstawiające obraz cech kluczowych dla FAS, do których należą: opóźnienie wzrostu, cechy dysmorficzne twarzy, uszkodzenie OUN oraz potwierdzenie prenatalnej ekspozycji na alkohol (Piekacz, 2020). Każdy z wymienio-

nych czynników oceniany jest z wykorzystaniem 4-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza całkowity brak cech FAS, natomiast 4 potwierdza w pełni ich występowanie. Tak więc „kod 1111 odpowiada osobie wykazującej normalny wzrost, brak dysmorfii, brak uszkodzenia OUN, z potwierdzonym brakiem narażenia na alkohol w życiu płodowym, natomiast kod 4444 oznacza występowanie najcięższej postaci FAS ze znaczącymi deficytami wzrostu, wszystkimi trzema głównymi dysmorfiami twarzy, strukturalnymi i dającymi objawy neurologiczne uszkodzeniami mózgu oraz potwierdzoną ekspozycją na alkohol w życiu płodowym” (Nardzewska-Szczepanik, 2013, s. 24). Skala opracowana 1997 roku została zmodyfikowana w 2004 przez Susan Astley. I w tej postaci jest wykorzystywana także aktualnie. „Przewodnik 4-cyfrowego Kwestionariusza Diagnostycznego FASD rekomenduje metody psychometryczne oraz instrumenty niepsychometryczne służące do neuropsychologicznego badania rozwoju dziecka. Badający psycholog/neuropsycholog kliniczny musi posiadać doświadczenie w ocenie stopnia nasilenia tzw. miękkich objawów neurologicznych” (Palicka, Śmigiel, Pesz, Janas-Kozik, Klecka, 2016, s. 64). W poradniach psychologiczno-pedagogicznych dostępne są różnorodne testy, które pozwolą na diagnozę licznych zaburzeń występujących u dzieci z FASD np.: nadpobudliwości ruchowej, trudności występujących w procesie uczenia się, pamięci, motoryki, zachowań społecznych i innych. Monika Nardzewska-Szczepanik wymienia następujące:

- test WISC-R;
- test D-KEFS Verbal Fluency;
- Progressive Planning Test;
- Logical and Spatial Memory Test;
- Delayed Recognition Span Test (DRST);
- Grooved Pegboard Test;
- Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (VMI);
- test of Language Competence;
- test of Language Development i inne. Wszystkie te testy oceniają cechy neuropsychologiczne, które u dzieci narażonych na alkohol w życiu płodowym mogą lub często są zaburzone (Nardzewska-Szczepanik, 2013, s. 22–23).

Nawiązując do tytułu opracowania, warto zwrócić uwagę, że wczesna diagnoza jest bardzo ważnym elementem zarządzania rozwojem dziecka. Niestety nie wszystkie poradnie psychologiczno-pedagogiczne i specjalistyczne diagnozują zaburzenia wywołane przez alkohol spożywany przez kobiety w ciąży. Stąd istotne jest postawienie diagnozy odpowiednio wcześnie, gdyż cechy dysmorficzne u noworodka, niemowlęcia, małego dziecka już w okresie 5–6 lat mogą zanikać, a na pewno będzie to w znacznym stopniu utrudnione w okresie dojrzewania, z uwagi na zmianę rysów twarzy (Konieczna, 2023). Brak diagnozy w kierunku FASD nie oznacza jej ograniczenia, zwłaszcza w sytuacji kiedy możemy rozpoznać i zapobiegać innym zaburzeniom występującym w obrazie funkcjonalnym dziecka FASD, takim jak nadpobudliwość i brak koncentracji uwagi, ogólny iloraz inteligencji, planowanie

czynności, zapamiętywanie, koordynacja wzrokowa, wzrokowo-ruchowa, poziom rozumienia słów i wyrażań. „Dzieci, którym nie zostanie udzielona w odpowiednim czasie właściwa pomoc, będą cierpiały na tzw. zaburzenia wtórne. Zaburzenia te jednak nie muszą wystąpić, jeśli zapewnimy dziecku z FASD właściwą wczesną diagnozę i opiekę” (Jadczak-Szumilo, 2015, s. 245). Dzięki wczesnej diagnozie można zaradzić niektórym problemom związanym z występującymi u dziecka opóźnieniami. Z uwagi na dużą plastyczność mózgu część funkcji może zostać uratowana. Natomiast jeżeli diagnoza nastąpi zbyt późno pewne zachowania zostaną utrwalone i dziecko straci szansę na właściwą pomoc w najlepszym czasie.

Zarządzanie rozwojem dziecka z FASD w okresie życia prenatalnego

Zarządzanie rozwojem dziecka poddanego prenatalnej ekspozycji na alkohol powinno obejmować kilka etapów, w tym: okres życia prenatalnego, okres wczesnego dzieciństwa, okres szkolny, okres dojrzewania i wreszcie okres dorosłości. W każdym z nich pojawiają się konkretne możliwości pomocy i w perspektywie ograniczenie negatywnych skutków związanych z teratogennym działaniem alkoholu na płód. Niemniej skuteczność udzielanej pomocy i wsparcia w dużej mierze uzależniona jest od wiedzy i umiejętności nie tylko rodziców i opiekunów, ale także środowiska medycznego i edukacyjnego. Właściwa opieka, doradztwo zdrowotne i wiedza wynikająca z konieczności dbania o płód wydaje się podstawowym elementem profilaktyki FASD. Wiele zależy od postaw kobiet w ciąży, ich świadomości na temat teratogennych właściwości alkoholu, postawy środowiska rodzinnego oraz personelu medycznego, które powinny pomóc budować postawę świadomego macierzyństwa. Dlatego rutynowe zadawanie pytań przez lekarza rodzinnego, lekarza pierwszego kontaktu lub lekarza ginekologa czy pielęgniarki środowiskowej, o sam fakt spożywania oraz ilość wypijanego alkoholu, może zmierzać do identyfikacji kobiet ciężarnych pijących w ten sposób, który sam w sobie nie szkodzi matce, ale może zaszkodzić płodowi z uwagi na fakt, iż każda ilość spożytego alkoholu może prowadzić do pojawienia się różnorodnych komplikacji rozwojowych u płodu. W okresie tym szczególnego znaczenia nabiera monitorowanie spożywania alkoholu przez kobiety w ciąży, które jest możliwe przez cały okres jej trwania „a szczególnie w jej pierwszym trymestrze, w którym monitorowanie zarówno spożycia alkoholu, jak i stopnia lub stanu abstynencji stanowi istotny element profilaktyki i działań prozdrowotnych” (Niemić i in., 2003, s. 663). Możliwość monitorowania umożliwiają stosowane w profilaktyce ciąży kwestionariusze testów, badania moczu lub krwi na obecność markerów alkoholowych oraz badania z użyciem ultrasonografii i rezonansu magnetycznego.

W praktyce monitorowania spożywania alkoholu najczęściej stosuje się metody sondażowe i używa do tego celu kwestionariusze różnych testów. Jednym z nich jest kwestionariusz MAST (*Michigan Alcoholism Screening Test*) wykorzystywany początkowo do monitorowania osób nadmiernie pijących, a z czasem także do diagnozowania kobiet w ciąży. Test zawiera 24 pytania dotyczące specyfiki spoży-

wania alkoholu. Test ten stał się punktem wyjścia do opracowania kolejnych testów, zawierających ograniczoną do kilku liczbę pytań. Najpierw powstał test CAGE, którego „czułość określono na poziomie 43–94%, a jednym z ograniczeń jest słaba czułość w wykrywaniu ryzykownych poziomów picia alkoholu” (Banach, Matejek, 2016, s. 201).

Kolejnym testem stosowanym do badań zachowań alkoholowych kobiet w ciąży jest test T-ACE (*Tolerance – Annoyed, Cut, Eye*), zbudowany z czterech pytań, pozwalających na wykrycie bieżącej konsumpcji alkoholu oraz picie ryzykowne lub alkoholizm występujący w przeszłości u kobiet w ciąży. Pozostałe testy służące do badań przesiewowych to test AUDIT oraz TWEAK. Oba pozwalają na zebranie informacji o specyfice i ilości wypijanego alkoholu. Test AUDIT jest zalecany przez WHO i uważany za jeden ze skuteczniejszych testów przesiewowych w diagnostyce dotyczącej spożywania alkoholu. „Powstał jako rezultat międzynarodowych badań rozpoczętych na zlecenie WHO w roku 1982, których celem było opracowanie prostego w użyciu narzędzia przesiewowego” (Banach, Matejek, 2016, s. 203). Umiejętność stosowania wymienionych testów powinna dotyczyć nie tylko lekarzy ginekologów ale także lekarzy pierwszego kontaktu czy lekarzy rodzinnych. Jest to ważne w sytuacji powszechnego spożywania alkoholu przez kobiety w wieku rozrodczym i co dodatkowo wzbudza społeczny niepokój to fakt, że prawie jedna trzecia z nich po zajściu w ciążę w dalszym ciągu spożywa ten niebezpieczny dla rozwijającego się płodu środek psychoaktywny.

A zatem w trosce o zdrowie kobiet i dzieci warto propagować te najprostsze metody diagnostyczne dotyczące zachowań prozdrowotnych i jednocześnie antyalkoholowych. Innym sposobem monitorowania spożywania alkoholu przez kobiety, a zwłaszcza kobiety w ciąży jest badanie krwi i moczu na obecność markerów alkoholowych. Małgorzata Szyszkowska zauważa, że „najbardziej specyficzną i prostą metodą dowiedzenia niedawnej konsumpcji etanolu jest potwierdzenie jego obecności w płynach ustrojowych osoby badanej. Głównym ograniczeniem jest w tym przypadku szybkość, z jaką alkohol etylowy jest usuwany na drodze metabolicznej z organizmu człowieka, a co za tym idzie jego stosunkowo krótki czas detekcji” (Szyszkowska, 2017). Badania prowadzone przez zespół Krzysztofa Niemca z Kliniki Położnictwa i Ginekologii Instytutu Matki i Dziecka dowiodły skuteczności stosowania monitorowania abstynencji alkoholowej u kobiet w ciąży w oparciu o badanie markerów spożywania alkoholu. „Obecność w ustroju markerów spożycia alkoholu jest skutkiem zaburzeń funkcji biochemicznych oraz procesów metabolicznych spowodowanych przez etanol, prowadzących do zmian ilościowych i jakościowych naturalnie występujących metabolitów bądź syntezy nowych związków” (Szyszkowska, 2017). Dlatego „według obecnie obowiązujących poglądów monitorowanie trzeźwości, szczególnie w badaniach populacyjnych powinno być prowadzone z zastosowaniem dwóch markerów. U osób chronicznie nadużywających alkoholu markerem o wysokiej czułości jest GGT. Oznaczenie HEX, której aktywność normalizuje się w ciągu 1–2 tygodni po ostatnim picu, jest przydatnym

wskaźnikiem kontrolowania utrzymania abstynencji od alkoholu” (Niemiec, 2003, s. 636). Według członków zespołu, w odniesieniu do małej efektywności danych pochodzących z badań ankietowych dotyczących spożywania alkoholu, uzasadnione wydaje się, stosowanie badań wykorzystujących oznaczanie markerów biochemicznych (β -heksozoaminidazy – HEX oraz Y-glutamylotranspeptydazy – GGT). W literaturze medycznej coraz częściej możemy znaleźć artykuły dotyczące markerów nadużywania alkoholu. Należą do nich między innymi: etanol, metanol, aceton i izopropanol, γ -glutamylotranspeptydaza, aminotransferaza asparaginianowa i alaninowa, średnia objętość krwinki czerwonej (Łukasik-Głębocka, 2014, s. 22–26). Napoleon Waśkiewicz z zespołem zalicza do nich także: aminotransferaza alaninowa (ALT), desjaloanantansferyna (CDT), aldehyd octowy, stosunek 5-hydroksytryptofolu do kwasu 5-hydroksyindoloctowego (5-HTOL/5-HIAA), glukuronian etylu (EtG), siarczan etylu (EtS), estry etylowe kwasów tłuszczowych (FAEE), glukuronid etylu, fosfatydyloetanol (PEtH), siarczan etylu, mitochondrialna aminotransferaza asparaginianowa (AST), beta-heksozominidaza, aldehyd octowy, kwas alfa-amino-n-masłowy, dolichol, proteomika² (Waszkiewicz i inn., A, 2010, s. 129–133), (Waszkiewicz i inn., B, 2010, s. 138–143). „Ich czułość i swoistość jest na ogół wyższa niż w przypadku tradycyjnych biomarkerów. Czas wykrycia w płynach biologicznych następuje od jednego dnia do kilku miesięcy po spożyciu alkoholu. Stąd wzrasta ich przydatność w praktyce klinicznej, a także w badaniach eksperymentalnych” (Waszkiewicz i in., B, 2010, s. 137).

Oprócz testów i badania krwi oraz moczu w diagnostyce płodu można wykorzystać badanie ultrasonograficzne oraz rezonans magnetyczny. Najczęściej wykonuje się te badania przy podejrzeniu zaburzeń w ośrodkowym układzie nerwowym. Naukowcy z Uniwersytetu Jagiellońskiego udowodnili przydatność badania płodu z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego w diagnostyce wad ośrodkowego układu nerwowego. Pozwala ono nie tylko na potwierdzenie lub wykluczenie obecności wady, ale równocześnie na określenie pełnego zakresu nieprawidłowości i jej stopnia zaawansowania oraz zobrazowanie wad towarzyszących. „Rezonans magnetyczny jest nieinwazyjnym i bezpiecznym badaniem obrazowym, które można wykonać jako badanie uzupełniające przy podejrzeniu anomalii rozwojowych stwierdzonych u płodu na podstawie badania ultrasonograficznego” (Herman-Sucharska, A. Urbanik, 2007, s. 922). Badanie dzieci narażonych na działanie alkoholu w życiu płodowym może wykazywać szeroki zakres skutków fenotypowych, wyników funkcjonalnych i nieprawidłowości w strukturze mózgu. Dlatego warto wykorzystywać metody obrazowania do diagnozowania FASD i śledzenia zmian fenotypowych pod wpływem ekspozycji na alkohol w życiu płodowym (Sharif, 2023). Badanie MR jest badaniem stosunkowo drogim, dlatego rzadko wykorzystywanym w diagnostyce FASD.

² Proteomika to nauka zajmująca się badaniem białek, a także nowy rodzaj badań, z ang. *proteomics*, który zaczyna być wykorzystywany w detekcji nadużywania alkoholu i określania potencjalnych markerów w grupie osób dużo i często spożywających alkohol.

W badaniach prenatalnych często wykorzystuje się także ultrasonografię (USG). Jest to najbezpieczniejsza metoda diagnostyki obrazowej i jest często używana w trakcie ciąży. Pozwala na obrazowanie struktur anatomicznych płodu i ocenę postępu ciąży. Jest używana do monitorowania rozwoju płodu, oceny ryzyka wad wrodzonych, a także do określenia płci dziecka. USG może być bezpiecznie wykonywane w każdym trymestrze ciąży (Solnica, 2024).

Tabela 1. Porównanie badań

Badanie	Zalety i wady
Ultrasonografia (USG)	<p>Zalety: Bezpieczne w każdym trymestrze ciąży, nieinwazyjne, nie wykorzystuje promieniowania jonizującego, dostarcza obrazowanie struktur anatomicznych płodu.</p> <p>Wady: Ograniczona zdolność do oceny struktur położonych głębiej w organizmie matki lub płodu.</p>
Rezonans magnetyczny (MRI)	<p>Zalety: Nie wykorzystuje promieniowania jonizującego, umożliwia bardziej szczegółową analizę niż USG, szczególnie w późniejszych trymestrach ciąży.</p> <p>Wady: Większy koszt niż USG, dłuższy czas trwania badania, niezalecane w pierwszym trymestrze ciąży bez ważnych wskazań medycznych oraz niezalecane z użyciem środków kontrastowych.</p>
Tomografia komputerowa (CT)	<p>Zalety: Dostarcza bardzo dokładnych obrazów struktur wewnętrznych ciała, może być pomocna w określeniu rodzaju i zakresu urazów lub w diagnostyce pewnych chorób.</p> <p>Wady: Wykorzystuje promieniowanie jonizujące, które może być szkodliwe dla płodu, szczególnie pomiędzy 3. a 15. tygodniem ciąży.</p>

Źródło: Krzysztof Solnica, w: <https://ppdiagnozyka.pl/ciaza-a-badania-diagnostyczne-usg-tk-mr/>

Wydaje się zatem, że stosowanie przez lekarzy badań przesiewowych z wykorzystaniem wskazanych testów oraz dodatkowo wykonywanie zleconych badań krwi i moczu pozwolą na realizację w miarę skutecznej profilaktyki zaburzeń związanych z prenatalną ekspozycją rozwijającego się płodu na alkohol spożywany przez kobiety w okresie ciąży.

Okres wczesnego dzieciństwa

Okres wczesnego dzieciństwa to czas od momentu urodzenia do trzeciego roku życia. To bardzo szybki i intensywny rozwój we wszystkich aspektach funkcjonowania jednostki. Dlatego, jeżeli nie będziemy wiedzieć czy dziecko urodziło się z objawami świadczącymi o FASD, warto jak najszybciej je zdiagnozować. Dla niemowląt te pierwsze miesiące są szczególnie trudne z uwagi na pojawiające się rozmaite problemy związane z zaburzonym funkcjonowaniem struktur OUN odpowiedzialnych za prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Większość niemowląt w tym okresie charakteryzuje pojawiająca się u nich drażliwość, nerwowość, irytacja, problemy ze ssaniem i karmieniem, słabe lub wzmożone napięcie mięśniowe, zaburzenie snu,

nadwrażliwość na dźwięki i światło, nadmierny płacz. Małe dzieci natomiast cechuje rozdrażnienie, nadaktywność, ograniczona zdolność skupienia uwagi, opóźnienie rozwojowe, kłopoty z mięśniami. Dzieci te są ciągle pobudzone i drażliwe z uwagi na często występujący u nich zespół abstynencyjny. Z trudem radzą sobie z każdym nowym bodźcem pojawiającym się w ich najbliższym otoczeniu.

W tym okresie zarządzanie rozwojem dziecka winno koncentrować się na zapewnieniu mu w miarę optymalnych warunków rozwojowych uwzględniających specyfikę pojawiających się zaburzeń. „Ważne jest, by we właściwy sposób odbierać to, co dziecko próbuje powiedzieć swoim zachowaniem. Z powodu np. nadwrażliwości na dźwięk i dotyk, należy zmniejszyć ilość docierających do dziecka bodźców” (Banach, Matejek, 2016, s. 139). Małgorzata Klecka proponuje, aby w tym okresie w sposób szczególny zwrócić uwagę na takie czynności jak: „przyciemnianie światła, zmniejszenie poziomu hałasu, uspokajanie dziecka w sytuacji przeciążenia bodźcami np. poprzez kąpiel, kojącą muzykę czy kołysanie, stworzyć rytuały wieczornego zaspiania, unikać niepotrzebnego ruchu, unikać pośpiechu i nerwowości mówić do dziecka głosem spokojnym” (Klecka, 2007, s. 31–34).

Okres przedszkolny

W okresie tym trwającym od trzeciego do szóstego roku życia u dzieci z FASD pojawiają się następujące zaburzenia: „brak zainteresowania jedzeniem; zaburzenia snu; słaba koordynacja ruchowa; brak możliwości koncentracji tzw. *efekt motyla*; zwiększone zainteresowanie ludźmi niż zabawkami, co powoduje, że staje się zbyt przyjazne, nierozumiejące zagrożenie; niekonsekwencja i chwiejność emocjonalna, w tym częste napady złości, kłótniowość; opóźniona ekspresja mowy i w związku z tym słabo rozwinięte możliwości komunikacyjne; nadpobudliwość; brak reakcji na zmiany; ograniczone rozumienie pojęć i słów” (Banach, Matejek, 2016, s. 141–142).

Dzieci z FASD w wieku przedszkolnym są przyjazne, miłe, rozmowne, pragnące towarzystwa. Ich zdolności werbalne lepiej funkcjonują niż procesy myślowe, tym niemniej rozwój motoryczny i sensoryczny jest spowolniony. Często są to dzieci nadpobudliwe, nadwrażliwe na dotyk i dźwięk, mają trudności ze zmianą aktywności i uwolnieniem się od rutyny. Frustracja, ruchliwość, popadanie w złość powodują, że sprawiają wrażenie starszych od swoich rówieśników. Nie potrafią przewidywać skutków swojego zachowania i przewidywać potencjalnego zagrożenia. Mają trudności z odróżnieniem przyjaciół od przed chwilą poznanej osoby, przez co są podatne na manipulację.

Zarządzając rozwojem dziecka w tym okresie warto uwzględnić szereg ważnych działań o różnicowanym charakterze, w tym opieki medycznej charakteryzującej się: bieżącą kontrolą wzrostu dziecka, stosowaniem diety bogatej w witaminy i składniki mineralne, nadzorem nad bieżącą aktywnością dziecka z uwagi na podatność na zranienia, regularnością wizyt u lekarza z uwagi na osłabiony system odpornościowy dziecka i zapadalność na różne infekcje, stosowaniem szczepionek.

W bezpośredniej pracy z dzieckiem zapewniającej optymalne dla niego warunki rozwoju rodzice powinni: uświadomić dziecku jego ograniczenia wynikające ze schorzenia, dostarczać dziecku okazji do zabawy z rówieśnikami, dbać o jego kontakty koleżeńskie i przyjacielskie, równoważyć czas przeznaczony na zabawę i naukę, zapewnić jak najczęstsze przebywanie na świeżym powietrzu, budować pewność siebie dziecka, pomóc w eliminowaniu przeszkód uniemożliwiających rozwój np. jeżeli dziecko ma problem z pisaniem warto rozważyć kupno komputera, czuć nad snem dziecka, wykorzystywać posiłki do socjalizacji dziecka i budowania relacji międzyludzkich, zwracać uwagę i uczyć podstawowych czynności i umiejętności samoobsługowych i innych niezbędnych w codziennym życiu a zwłaszcza tych, które będą uwzględniać specyficzne potrzeby dziecka. Warto zastanowić się i wypracować mechanizmy i sposoby pomagające: zapanować nad nadpobudliwością dziecka, utrzymać dyscyplinę, zachęcić dziecko do samodzielności czy w konsekwencji zmieniać jego zachowanie.

Okres szkolny

Okres szkolny obejmuje dzieci wieku od szóstego do najczęściej trzynastego roku życia. W okresie tym w dalszym ciągu obserwujemy powolny wzrost dziecka i niewielki przyrost w ciężarze ciała. Podstawowe problemy pojawiające się w tym czasie związane są z rozpoczęciem nauki w szkole, a tym samym przejściem z beztrudnego okresu dzieciństwa w okres budowania umiejętności samokontroli, obowiązkowości i odpowiedzialności za siebie i innych. Pojawiające się problemy związane są z kumulacją dotychczasowych oraz z ujawnieniem się nowych zagrożeń. Podstawowy problem dotyczy utrzymania lub nawiązywania nowych znajomości. Często wolą bawić się z osobami od siebie młodszymi lub dorosłymi. Nie są zdolne do uczenia się na własnych błędach, stąd konieczność ciągłego przypominania i trenowania lub nieustannego ćwiczenia starych i nowych umiejętności, aby stały się powszechne, weszły w nawyk. W dalszym ciągu dzieci nie są w stanie przestrzegać reguł oraz przewidywać konsekwencji swoich czynów i swojego zachowania. W nowym otoczeniu są przytłoczone ilością nowych bodźców, co w efekcie prowadzi do problemów w nauce, frustracji, gniewu, zachowań agresywnych. Z uwagi na problemy z pamięcią zmuszone są do ciągłego powtarzania materiału.

Planowane działania rodziców powinny koncentrować się na promowaniu optymalnego rozwoju, wzrostu, i angażowania się dziecka w czynności dnia codziennego. Nadal warto kontrolować i odnotowywać przyrosty wzrostu i wagi ciała oraz stosować bogatą i odżywczą dietę. Monotonię dnia mogą przemóc ćwiczenia fizyczne pomagające we wzroście i rozwijaniu cech motorycznych dziecka. Dzięki wyładowaniu w nich nadmiaru energii mogą łatwiej skoncentrować się na nauce. Oczywiście należy dopasować formę ćwiczeń do możliwości indywidualnych dziecka.

Stwarzając warunki do pełnego rozwoju, należy dziecku dostarczać okazji do: zabawy z rówieśnikami lub młodszymi dziećmi; nauki; zdobywania pewności siebie; wolnego czasu między zajęciami; rekompensowania braków dziecka. Ze względu

na trudności z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych takich jak: wartość pieniądza, czas, działania matematyczne, rodzice powinni kontrolować wydatki i ograniczać dostęp do nich. Jeżeli chcemy udzielać dziecku kieszonkowe, to powinny być to raczej niewielkie sumy. Niemożność utrzymania kontaktów z rówieśnikami powoduje wzrost zapotrzebowania dziecka na opiekę ze strony dorosłych. W tym kontekście warto wziąć pod uwagę kontynuację działań z poprzedniego okresu, czyli sposobów na kontrolę nadpobudliwości dziecka, utrzymywania dyscypliny, zachęcania dziecka do samodzielności.

W zarządzaniu rozwojem dziecka w tym okresie jest pojawienie się nowego i bardzo ważnego elementu, czyli kwestia organizacji nauki szkolnej i domowej. Dlatego na początku roku szkolnego rodzic powinien skontaktować się z nauczycielem (nauczycielami), dyrektką oraz pedagogiem i psychologiem szkolnym i zapoznać ich z specjalnymi potrzebami wynikającymi z obecności FASD u dziecka. Nawiązana współpraca winna być utrzymywana przez cały czas realizacji obowiązku szkolnego przez dziecko.

Okres dojrzewania (13-18 lat)

Okres ten z uwagi na pojawiające się i występujące procesy dojrzewania płciowego jest szczególnie trudny dla samego dziecka jak i jego rodziny. Charakteryzując zmiany pojawiające się u dzieci z FASD, należy zwrócić uwagę na następujące elementy: zmienia się sylwetka, a co za tym idzie nastolatek przybiera szybciej na wadze i rośnie, zacierają się różnice w zakresie wzrostu i wagi ciała. W wyniku procesów adolescencyjnych mogą zniknąć charakterystyczne cechy dysmorficzne twarzy stając się niewidoczne lub w znacznym stopniu zminimalizowane. Pojawiają się tendencje do kłamstwa, kradzieży, do tego dochodzą eksperymenty z alkoholem czy narkotykami oraz podatność na presję dotyczącą aktywności seksualnej. Jest to sposób na szukanie akceptacji wśród rówieśników. Może pojawić się depresja oraz myśli i próby samobójcze. Nastolatki z FASD mają problemy z dokonywaniem właściwych wyborów, podejmowaniem decyzji, dokonywaniem osądu, nawiązywaniem relacji koleżeńskich i przyjaźni. I chociaż zasadniczo nie różnią się już od swoich rówieśników, to jednak ich poziom rozwojowy może pozostawać na o wiele niższym poziomie o czym może świadczyć ich funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. Właśnie, dlatego potrzebują stałego nadzoru i opieki. Ważne jest także, by pamiętać, iż nastolatki nie wyrastają z FASD.

Zarządzając rozwojem nastolatków, należy podkreślić znaczenie następujących czynników: tworzenie środowiska, które ograniczy liczbę dokonywanych wyborów, będzie zawierało jasne i proste reguły dopasowane do potrzeb i możliwości rozwojowych nastolatka; prowadzenie kontroli i nadzoru nad czynnościami, które mogłyby zagrazać zdrowiu czy życiu; instruowanie w sposób jasny i zrozumiały używając prostych wskazówek i poleceń; uczenie jak dochodzić do celu małymi krokami; wykorzystywanie wszelkich możliwych sposobów osiągania stawianych celów i porównywanie z już opanowanymi.

Okres dorosłości

Okres ten obejmuje młodzież i osoby dorosłe od osiemnastego roku życia. Musimy pamiętać, że niektóre objawy FASD towarzyszą człowiekowi przez całe życie, a więc także w tym okresie są one widoczne. Niski wzrost, mała głowa, deformacje twarzy mogą być nadal widoczne chociaż w mniejszym stopniu. Doświadczane ograniczenia rozwojowe będą także nadal się utrzymywać prowadząc do stanów depresyjnych, izolowania się, naruszania norm obyczajowych, popełniania czynów karalnych i innych nieprzewidywanych zachowań. Wielu z nich będzie miało problemy z zatrudnieniem się i utrzymaniem pracy. Nie są w stanie zatroszczyć się o siebie finansowo. Osoby dorosłe z FASD wciąż mogą nie pojmować wartości pieniądza. Mogą być u nich widoczne braki w myśleniu przyczynowo-skutkowym, osądzie i pamięci. Może się zdarzyć, że będą potrzebować pomocy przy wykonywaniu codziennych czynności i zadań życiowych. Charakteryzując tą grupę warto także zwrócić uwagę na brak świadomości w zakresie potrzeb higienicznych i czystości. Są nieodpowiedzialne, jeżeli chodzi o takie działania jak: prowadzenie samochodu, gotowanie, palenie ognia, infekcji. Są podatne na manipulację i wykorzystywanie. Łatwo popadają w depresję i często podejmują próby samobójcze głównie w sytuacjach, gdy dzieją się wokół nich negatywne rzeczy, których nie są w stanie przewidzieć i im przeciwdziałać. Ich działania mają nierealistyczny, nieprzewidywalny charakter. Mają zdolność do sprawiania dobrego wrażenia, ponieważ wyglądają na bardziej inteligentnych i zdolnych niż są w rzeczywistości. Są podatni na uzależnienia, w szczególności od alkoholu, stąd kobiety z FASD często rodzą dzieci z FASD.

Realizując elementy zarządzania rozwojem w stosunku do grupy osób dorosłych należy brać pod uwagę wszystkie ograniczenia wynikające z faktu niewykształconych w pełni umiejętności związanych z funkcjonowaniem społecznym. Należy je nadzorować i kontrolować w sytuacji doświadczania problemów zdrowotnych, w tym przyjmowania leków, przestrzegania zaleceń lekarza czy innego personelu medycznego. Z drugiej strony należy zadbać o przepisanie do odpowiedniego lekarza i poinformowaniu go o specyficznych problemach wynikających z prenatalnej ekspozycji na alkohol. Podejmowana przez nowego lekarza opieka powinna uwzględniać specyficzne potrzeby pacjenta. W zakresie zapewnienia właściwego rozwoju dorosłych z FASD trzeba uzmysłowić im ich szczególną sytuację i pomóc ją zrozumieć, zachęcając do zadawania pytań, czytania opracowań poruszających tematykę FASD. Należy zachęcać je do jak największej samodzielności i obrony samych siebie. Należy zwrócić uwagę i uwiadomić im problemy związane z seksualnością i zdolnością do prokreacji. Skupiając się na planowaniu własnego życia młodzież i dorośli z FASD mogą potrzebować pomocy i wsparcia. Dotyczy to zarówno kontynuowania nauki jak i możliwości zatrudnienia i utrzymania pracy. Ze względu na konieczność ciągłej rehabilitacji lub leczenia należy liczyć się z faktem przerwania edukacji lub niemożności podjęcia pracy.

Zakończenie

„Dzieci z FASD nie są leniwe ani zawsze upośledzone. Nie są agresywne i nie manipulują. Jeśli takimi się stały, to znaczy, że my, dorośli z ich otoczenia, nie zapewniłyśmy im właściwej opieki i pomocy!”³. Dlatego zarządzanie rozwojem dziecka z FASD na wszystkich opisywanych etapach rozwojowych wymaga podejmowania działań o zróżnicowanym charakterze. Oprócz klasycznych działań z zakresu terapii, wsparcia i szerokiego spektrum pomocy, powinny pojawiać się działania o charakterze profilaktycznym. Wielu pedagogów i psychologów podkreśla konieczność ukierunkowania działań profilaktycznych zarówno na ogół społeczeństwa, jak i – osobno – do grup szczególnie zagrożonych. Dotyczy to m.in. przyszłych matek, które doświadczają przemocy, piją ryzykownie oraz tych, które podchodzą w sposób nieodpowiedzialny do ryzyka związanego z spożywaniem alkoholu w czasie ciąży. Katarzyna Dyląg stwierdza, że szczególnie ważna jest rola położnej w wspieraniu kobiety ciężarnej w abstynencji. Trudności ustępują gdy na horyzoncie pojawia się możliwość ochrony nienarodzonego dziecka przed szkodliwym dla niego czynnikiem, jakim jest alkohol. Co równie istotne to fakt, że istnieją skuteczne formy interwencji, które mogą wspomóc kobietę ciężarną i zredukować ilość spożywanego przez nią alkoholu nawet w przypadku kobiet uzależnionych. Należy do nich m.in. dialog motywacyjny (Dyląg, 2023).

Działania profilaktyczne mogą występować praktycznie na każdym z tych etapów z uwagi na swoją specyfikę i mogą przybierać zróżnicowaną w treści formę. W ujęciu profilaktyki uniwersalnej działania te winny koncentrować się na realizacji szeregu kampanii społecznych docierających do ogółu społeczeństwa, a w szczególności do kobiet i mężczyzn w wieku prokreacyjnym. A zatem działania te winny uwzględniać szeroki dostęp do informacji o FASD i skutkach, jakie niesie spożywanie alkoholu w czasie ciąży. W kontekście profilaktyki selektywnej winny koncentrować się na środowisku kobiet w ciąży, także tych spożywających alkohol sporadycznie i uwzględniać opisane wcześniej badania przesiewowe dotyczące spożywania alkoholu, a także strategie informacyjne oraz poradnictwo. Profilaktyka dedykowana natomiast w swoich założeniach powinna obejmować swoim zasięgiem grypy obarczone dużym stopniem ryzyka, w tym przypadku kobiety uzależnione od alkoholu czyli te, których ciąża obarczona jest największym prawdopodobieństwem poczęcia dziecka z FASD. Dlatego korzystnie jest zrezygnować ze spożywania wszystkich napojów alkoholowych w tym czasie.

Złożone problemy dotyczące funkcjonowania dziecka z Spektrum Poalkoholowych Zaburzeń Płodności nie mają prostych, łatwych ani szybkich rozwiązań. Nie ma jednego „właściwego” sposobu na opiekę i wychowanie dziecka z FASD. Każde dziecko jest wyjątkowe. Stąd konieczność rozpoznania mocnych i słabych stron każdego dziecka

³ T. Jadczyk-Szumilo, *Problemy diagnostyczne dzieci z FASD – implikacje diagnozy Podsumowanie 15 lat badań własnych nad problemem dzieci z FASD w Polsce*, w: de.org/pluginfile.php/1014/mod_page/content/8/Archiwum/XXI_KDE/PDF/Jadczyk-Szumilo.pdf, s. 249, dostęp z dn. 21.04.2024.

oraz znajomość i zrozumienie sposobów opieki, pielęgnowania, wychowywania i nauczania dziecka.

Nie wszystkie omawiane w literaturze strategie, zasady, metody i formy pracy dotyczą każdego dziecka. Często proponowane strategie są pewnymi sugestiami i nie powinny być traktowane jako sposób na szybkie rozwiązanie problemów. Warto pokusić się o stworzenie dziecku jak najlepszych warunków rozwojowych uwzględniających grupy wsparcia, konsultacje ze specjalistami, współpracę z nauczycielami i rówieśnikami w szkole, poradnictwo rodzinne, aby w optymalnym dla każdego dziecka wymiarze zapewnić realizację jego specyficznych potrzeb. Dla rodziców dziecka z FASD będzie to prawdopodobnie długotrwały wysiłek włożony w wychowanie, opiekę i nauczanie z możliwym w dłuższej perspektywie powodzeniem mierzonym małymi krokami.

Zarządzanie rozwojem dziecka z FASD może przynieść wiele niepowodzeń, rozczarowań, trudności, ale także wiele sukcesów. Przez współpracę z wszystkimi środowiskami edukacyjnymi dziecka, reagując na specyficzne wyzwania, jakie pojawiają się w kontekście pracy z dzieckiem z FASD, nauczyciele, lekarze, przedstawiciele środowiska lokalnego, znajomi rodziny i rówieśnicy dziecka mogą stanowić ważne ogniwo w łańcuchu wsparcia, potrzebne dzieciom z FASD do odniesienia sukcesu w rodzinie, przedszkolu, szkole czy wreszcie w miejscowej społeczności.

Bibliografia

1. Auvinena, P., *Modyfikator chromatyny Czynniki 4 związany z pluripotencją rozwojową (DPPA4) jest genem kandydującym w przypadku zaburzeń rozwojowych wywołanych alkoholem*, pobrane z: <https://www.helsinki.fi/en/news/genes/early-prenatal-alcohol-exposure-affects-genes-involved-embryonic-development>.
2. Bakhireva, L.N., i inn. (2011). Paternal Drinking, Intimate Relationship Quality, and Alcohol Consumption in Pregnant Ukrainian Women. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 72(4), s. 536–544.
3. Banach, M., Matejek, J. (2016). *W trosce o zdrowie dziecka i Twoje. Płodowy Zespół Alkoholowy (FAS) – kompendium wiedzy*. Kraków, Wydawnictwo „scriptum”.
4. Dulęba, M., Chądzyńska, M., Kozakiewicz, B. (2021). Wpływ picia alkoholu na zdrowie kobiet w ciąży i ich dzieci – przegląd badań. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna* 17(3), s. 203–210.
5. Dyląg, K. (2023). Co nowego w FASD? Przegląd najważniejszych publikacji w 2023 roku. *Magazyn pielęgniarki i położnej*, nr 10.
6. Herman-Sucharska, I., Urbanik, A. (2007). Badanie MR w obrazowaniu wad ośrodkowego układu nerwowego płodu. *Przegląd Lekarski*, 64(11), s. 917–922.
7. Jadcak-Szumilo, T. (2015). *Problemy diagnostyczne dzieci z FASD – implikacje diagnozy Podsumowanie 15 lat badań własnych nad problemem dzieci z FASD w Polsce*. XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz.
8. Klecka, M., (2007). *Ciąża i alkohol. W trosce o dobro dziecka z FAS*. Warszawa, Wydawnictwo Parpamedia.
9. Konieczna, S. (2023). FASD – z perspektywy neurologa. *Magazyn pielęgniarki i położnej*, nr 11.

10. Koźmiński, A., Oblój, K. (1989). *Zarys teorii równowagi organizacyjnej*. Warszawa: PWE.
11. Lesińska-Sawicka, M. (2011). Planowanie ciąży a stosowanie używek w czasie ciąży przez kobiety z wybranych krajów europejskich. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 92(1), s. 127–131.
12. Łukasik-Głębocka, M. (2014). *Ocena alkoholizmu w ostrych zatruciach etanolem i alkoholowych zespołach abstynencji w zależności od stanu klinicznego i wartości wybranych parametrów biochemicznych* – rozprawa doktorska, Uniwersytet Medyczny w Poznaniu, s. 22–26, pobrane z: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=356519>.
13. Maciejewski T. (2024). FASD. Ocena ryzyka spożywania alkoholu w czasie ciąży. *Magazyn Pielęgniarki i Położnej*, nr 9.
14. Meczowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVIII, s. 63–72.
15. Nalepka, A. (2008). *Zasady zarządzania w funkcjonowaniu podmiotów ekonomii społecznej*, w: Zarządzanie podmiotami ekonomii społecznej, J. Hausner (red.), Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny; Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej.
16. Nardzewska-Szczepanik, M. (2013). *Ocena zmian strukturalnych ciała modelowanego w badaniu rezonansu magnetycznego u dzieci eksponowanych na alkohol w życiu płodowym*, Praca doktorska wykonana w Katedrze Radiologii Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pobrane z: <http://dl.cm-uj.krakow.pl:8080/dlibra/publication/3897/edition/3897/content>
17. Niccols, A., Dell, C.A., Clarke, S. (2009). Treatment Issues for Aboriginal Mothers with Substance Use Problems and Their Children. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8, s. 320–335.
18. Niemiec, K. (2003). Oznaczanie aktywności β -heksozoamidazy oraz Y-glutamylotranspeptydazy w moczu markerów pożywania alkoholu przez kobiety ciężarne – doniesienia wstępne. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, VII, 4 część II, s. 629–638.
19. Palicka, I., Śmigiel, R., Pesz, K., Janas-Kozik, M., Klecka, M. (2016). Diagnostyka FASD według 4-cyfrowego Kwestionariusza Diagnostycznego S. Astley – znaczenie badania neuropsychologicznego. *Standardy Medyczne Pediatria*, nr 1, t.13., s. 173–181.
20. Pawłowska-Muc, A.K., Łepecka-Klusek, C., Kozak-Pilewska, A.B., Stadnicka, G. (2015). Użytki w ciąży – alkohol. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(8), s. 385–394.
21. Piekacz, A., (2020). *Wielowymiarowość diagnozy i terapii FASD*. Warszawa: Difin.
22. Popova, S., Lange, Ch., Probst, G., Gmel J., Rehm, J., (2017). Estimation of national, regional, and global prevalence of alcohol use during pregnancy and fetal alcohol syndrome: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health* 5(3), s. 290–299.
23. Rekomendacje (2017). Zaburzenia rozwoju płodu spowodowane spożywaniem alkoholu przez kobietę w ciąży. Karmienie piersią a alkohol, *Ginekologia i Perinatologia Praktyczna*, 4 tom 2, s. 176–190.
24. Sharif, S., Lakshmanan, N., Sharif, F., Ryan, S. (2023). Spectrum of MRI findings of foetal alcohol syndrome disorders – what we know and what we need to know. *BJR Open*, nr 1, vol. 5.
25. Skagerström, J., Chang G., Nilsen P. (2011). Predictors of Drinking During Pregnancy. A Systematic Review, *Journal of Women's Health*, 20(6), s. 901–913.
26. Solnica, K. (2024). *Badania diagnostyczne w ciąży*, pobrane z: <https://ppdiagnostyka.pl/ciaza-a-badania-diagnostyczne-usg-tk-mr/>.
27. Szyszkowska, M. (2017). *Wpływ spożywania alkoholu etylowego na wyniki badań laboratoryjnych: gammaglutamylotranspeptydazy i średniej objętości krwinki czerwonej*, pobrane z: <http://odiagnostyce.pl/2017/12/14/wpływ-spożywania-alkoholu-etylowego>

- na-wyniki-badan-laboratoryjnych-gammaglutamylotranspeptydazy-i-sredniej-objetosci-krwinki-czerwonej/.
28. Śniegulska, A. (2018). Opiekuńczo-wychowawcza rola rodziców w percepcji społecznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10, s. 48–55.
 29. Wackernah, R.C., Minnick, M.J, Clapp, P. (2014). Alcohol use disorder: pathophysiology, effects, and pharmacologic options for treatment. *Substance Abuse and Rehabilitation*, nr 5.
 30. Waszkiewicz, N., Popławska, R., Konarzewska, B., Szajda, S., Galińska, B., Rutkowski, P., Leśniak, R., Szulc, A. (2010). *Biomarkery nadużywania alkoholu*, Część II. Nowe biomarkery i ich interpretacja. *Psychiatria Polska* 44(1), s. 127–136, **A**
 31. Waszkiewicz, N., Popławska, R., Konarzewska, B., Szajda, S., Galińska, B., Rutkowski, P., Leśniak, R., Szulc, A. (2010). *Biomarkery nadużywania alkoholu*, Część II. Nowe biomarkery i ich interpretacja. *Psychiatria Polska* 44(1), s. 137–146, **B**
 32. Wałęcka-Matyja, K. (2014). Role i funkcje rodziny, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa, WN PWN.
 33. Warzycha, J., Bryła, M., Halkiewicz, M., Warzycha, E., Rakowska, M. (2013). Wpływ alkoholu na rozwój dziecka – współczesne poglądy. *Postępy neonatologii*, 2(19).
 34. Wilczyńska, K., Kwiatkowski, M., Simonienko, K., Wygnał, N., Waszkiewicz, N. (2016). Alkohol a ciąża. *Medycyna po Dyplomie*, vol. 25 nr 11, s. 84–95.
 35. Zieleniewski, J. (1975). *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa, PWN.

dr Marek Banach, prof. UKEN

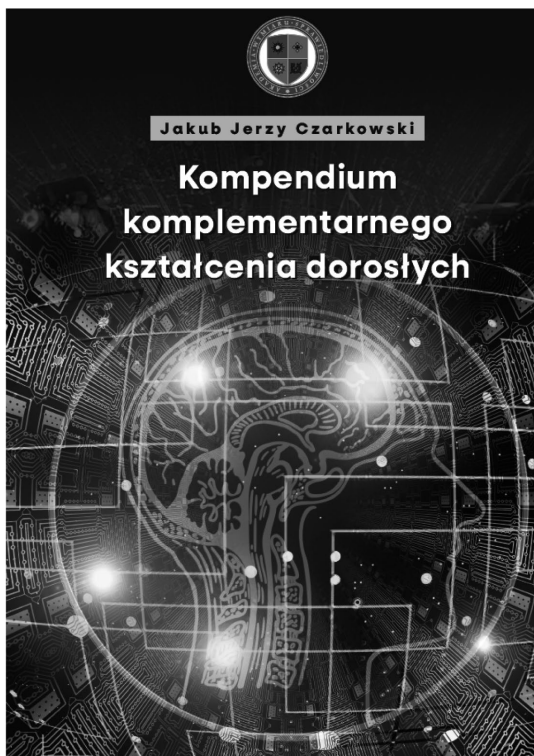
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Zarządzania i Spraw Społecznych

Jakub Jerzy Czarkowski „Kompedium komplementarnego kształcenia dorosłych”

Publikacja Jakuba Jerzego Czarkowskiego pt. *Kompedium komplementarnego kształcenia dorosłych* (wystawca Akademia Wymiaru Sprawiedliwości) jest ceniona w środowisku akademickim za nowatorskie podejście do edukacji dorosłych. Autor przedstawia koncepcję kształcenia komplementarnego, podkreślając znaczenie elastyczności i atrakcyjności edukacji, która uwzględni współczesne przemiany cywilizacyjne. Czarkowski proponuje model edukacji dostępnej dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, co jest szczególnie istotne w kontekście dynamicznych zmian społecznych i technologicznych oraz idei lifelong learning, czyli uczenia się przez całe życie. Ta koncepcja zakłada ciągłe zdobywanie wiedzy i umiejętności na różnych etapach życia zarówno w kontekście osobistym, jak i zawodowym. Obejmuje ona formalne kształcenie (np. szkoły, uczelnie), edukację pozaformalną (np. kursy, szkolenia) oraz uczenie się nieformalne, które zachodzi w codziennych sytuacjach życiowych.

W recenzjach publikacji zwraca się uwagę na praktyczne zastosowanie przedstawionych teorii oraz ich potencjał w doskonaleniu systemów edukacyjnych skierowanych do osób dorosłych. Publikacja jest polecana zarówno teoretykom, jak i praktykom zajmującym się edukacją dorosłych, stanowiąc wartościowe źródło wiedzy na temat nowoczesnych metod kształcenia.

Jak podkreśla recenzentka publikacji dr hab. Beata Mydłowska *Wartość naukowa opracowania polega na syntetycznym ujęciu podstawowych zagadnień edukacji dorosłych w ujęciu komplementarnym. (...) Podstawy teoretyczne problemu zostały zapre-*



zentowane w sposób klarowny – z zaakcentowaniem integracji charakterystycznej dla pedagogiki i psychologii.

Z kolei dr hab. Dorota Siemieniecka podkreśla, że „Kompendium komplementarnego kształcenia dorosłych” to pozycja, z której mogą skorzystać nauczyciele, trenerzy, osoby prowadzące kursy, jak i ci, których interesuje skuteczna edukacja zorientowana na rozwój indywidualny dorosłej osoby uczącej się. (...) Można wskazać, że treści zawarte w książce dotyczą edukacji dorosłych, dydaktyki, teoretycznych podstaw edukacji i metodyki kształcenia. Książka jest autorskim opracowaniem komplementarnego kształcenia dorosłych i zarazem stanowi refleksję autora nad potrzebami dzisiejszej edukacji wspomaganej nowymi technologiami.

Publikacja promuje uczenie się przez całe życie, co jest kluczowe dla budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, zdolnego do sprostania wyzwaniom współczesności.

Zainteresowanych odsyłamy do lektury publikacji, którą można pobrać pod adresem:

<https://aws.edu.pl/wp-content/uploads/2024/07/Kompendium-ksztalcenia-komplementarnego-doroslych-www.pdf>

dr Krzysztof Symela

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Komunikat z konferencji „Skutecznie, praktycznie, nowoczesnie, czyli jak wykształcić fachowca?”

7 czerwca 2024 roku odbyła się konferencja pod tytułem „Skutecznie, praktycznie, nowoczesnie, czyli jak wykształcić fachowca”. Organizatorem było Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Celem była wymiana dobrych praktyk w obszarze efektywnej edukacji zawodowej oraz zaprezentowanie nowoczesnego podejścia i innowacji w tym zakresie.

Konferencję otworzyła Pani wicedyrektor MSCDN Teresa Makulska, wydarzenie prowadziła Pani Elżbieta Małek – zastępca kierownika MSCDN w Wydziale w Radomiu. Pierwsza prelegentka Pani Katarzyna Trybuła – doradca metodyczny MSCDN przedstawiła najważniejsze **zmiany w systemie kształcenia zawodowego w Polsce** na przestrzeni ostatnich lat. Zwróciła szczególną uwagę na konieczność dostosowania systemu edukacji do dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy. Tematyka

drugiego wystąpienia odnosiła się do **dobrych praktyk w zakresie współpracy szkół z pracodawcami**. Swoimi doświadczeniami podzieliła się Pani Aneta Stańczyk – Dyrektor Zespołu Szkół Ekonomicznych w Radomiu, prezentując efekty wzajemnych działań. Omówiła także międzynarodowe doświadczenia zdobyte w ramach programów UE, które wzbogaciły lokalne inicjatywy o nowe, efektywne metody współpracy. Kolejną prelegentką była Pani Emilia Jarosz prezes Fundacji Leny Grochowskiej z Warszawy, która przedstawiła **perspektywę pracodawców w kontekście oczekiwań wobec absolwentów szkół branżowych**. Wskazała na kluczowe kompetencje i umiejętności, cenione na współczesnym rynku pracy. Na **innowacyjnym podejściu do kształcenia zawodowego** skoncentrował się Pan dr Mirosław Żurek z Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, przedstawiając nowe narzędzia i strategie edukacyjne, które mogą zwiększyć efektywność kształcenia i lepiej przygotować uczniów do przyszłej pracy zawodowej.

Po wystąpieniach odbył się panel dyskusyjny prowadzony przez dr. Mirosława Żurka, w którym uczestniczyli: Anetta Burandt – wicedyrektor Zespołu Szkół Ekonomicznych w Radomiu, Sławomir Kowalski – doradca zawodowy z Zespołu Szkół Specjalnych nr 105 z Warszawy, Emilia Jarosz – prezes Fundacji Leny Grochowskiej z Warszawy oraz dr Monika Mazur-Mitrowska – nauczyciel konsultant w zakresie doradztwa zawodowego i psychologii MSCDN Wydział w Radomiu. Dyskusja skupiła się na praktycznych aspektach wprowadzania innowacji w kształceniu zawodowym oraz na współpracy między szkołami a przedsiębiorstwami.

Konferencja „Skutecznie, praktycznie, nowocześnie czyli jak wykształcić fachowca” pozwoliła na wymianę dobrych praktyk w obszarze kształcenia zawodowego, ukazała wiele cennych rozwiązań i inspiracji. Prelegenci podzielili się konkretnymi wskazówkami, jak efektywnie kształtować przyszłość edukacji zawodowej, uwzględniając potrzeby rynku pracy oraz nowoczesne metody nauczania. Zwrócona została uwaga na dostosowanie programów nauczania do potrzeb i zmieniających się wymagań rynku pracy oraz na regularną aktualizację treści kształcenia w oparciu o najnowsze trendy i technologie stosowane w gospodarce. Nieustająco podkreślana jest konieczność wzmacniania współpracy z pracodawcami poprzez rozwijanie partnerstw między szkołami branżowymi a lokalnymi przedsiębiorstwami, aby umożliwić uczniom zdobywanie praktycznych doświadczeń już na etapie edukacji oraz potrzeba tworzenia systemu staży i praktyk zawodowych, które pozwolą uczniom na bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością pracy w danym zawodzie. Aby wykształcić fachowca, należy wykorzystywać w procesie kształcenia innowacyjne metody i narzędzia dydaktyczne, takie jak symulacje, wirtualna rzeczywistość (VR) i technologie e-learningowe, zachęcać do używania nowoczesnych technologii w codziennej praktyce edukacyjnej, co pomoże lepiej przygotować uczniów do pracy w cyfrowym środowisku. Nieodzowne jest także inwestowanie w rozwój kompetencji nauczycieli oraz uczniów, korzystając z międzynarodowych doświadczeń pozwalających na wymianę wiedzy i umiejętności między szkołami zawodowymi

z różnych krajów. Kształcenie będzie efektywne dzięki systematycznemu monitorowaniu efektywności programów kształcenia zawodowego i ich regularnej ewaluacji w celu wprowadzania niezbędnych usprawnień.

dr Monika Mazur-Mitrowska
Europejska Uczelnia Społeczno-Techniczna
im. Roberta Schumana w Radomiu
Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
w Warszawie, Wydział w Radomiu

XXXIV Konferencja Szkoleniowa Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP „Samoświadomość - Potrzeby - Rozwój” (27-28.09.2024 r.)

W dniach 27–28 września br odbyła się XXXIV Konferencja Szkoleniowa Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP (SDSiZ) pn. Samoświadomość – potrzeby – rozwój. Wydarzenie odbyło się w Katowicach, w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego, w którym mieści się Branżowe Centrum Umiejętności (BCU) SkyPort.

Tematem przewodnim poruszonym na konferencji był dobrostan doradców zawodowych pracujących na rzecz dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych w sektorach edukacji i pracy.

Partnerem głównym konferencji był Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis w Katowicach. Wsparcia merytorycznego udzielili także Warszawski Instytut Bankowości, Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach oraz Fundacja Katalyst.



Pierwszy dzień konferencji uczestnicy rozpoczęli od zwiedzania BCU SkyPort. Celem głównym stworzenia BCU w obszarze eksploatacji portów i terminali lotniczych jest przygotowanie kadr na potrzeby gospodarki w branży lotniczej odpowiadającej współczesnemu zapotrzebowaniu na rynku pracy. Projekt zakłada przeszkolenie 700 uczestników, w tym 210 osób młodych, 420 osób dorosłych oraz 70 nauczycieli kształcenia zawodowego. Miejsce powstało we współpracy z przedstawicielami Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach (lider), Śląskiego Klastra Lotniczego (partner biznesowy) oraz Politechniki Śląskiej Wydziału Transportu i Inżynierii Lotniczej (partner naukowy).

Konferencję otworzyła Bożena Bucka dyrektor ROME METIS, następnie głos zabrali Jacek Kwiatkowski, prezes ZDZ Katowice, Anna Przybył dyrektor BCU i Mateusz Zając, regionalny dyrektor Programów Edukacji Ekonomicznej Warszawskiego Instytutu Bankowości. Wszyscy goście podkreślali, jak ważne jest zadbanie o dobrostan uczniów w bieżącej pracy, nie zapominając jednocześnie o zdrowiu psychicznym doradców zawodowych, nauczycieli, specjalistów, czyli tych, którzy na co dzień prowadzą proces doradczy i stają w swojej pracy przed różnymi wyzwaniami zawodowymi.

Kolejna część spotkania poświęcona była prezentacji osiągnięć laureatów Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery (OTK). W tym roku swoje działania zaprezentowali:

- Zbigniew Brzeziński, Miejski Urząd Pracy w Kielcach;
- Sabina Ficek RODNiIP „WOM” w Rybniku i Sylwia Nowak z Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku (Rybnicka Platforma Poradnictwa Zawodowego);
- Julia Szytk, Powiatowy Urząd Pracy w Gliwicach;
- Justyna Jarmuz, Szkoła Podstawowa w Złotkowie (zdalnie).

Następnie Renata Polkowska, zwyciężczyni konkursu „Niebanalnie o doradztwie” organizowanego przez SZDiZ RP przedstawiła zgromadzonym swój autorski program promujący doradztwo zawodowe. Pani Renata reprezentowała Młodzieżowe Centrum Kariery OHP w Piszcu przy Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy w Olsztynie.

Kolejny blok tematyczny konferencji poświęcony był wykładom. Program jakże bogaty w merytoryczne wystąpienia zakładał poruszenie takich zagadnień jak:

- „Wgląd w karierowe preferencje młodych ludzi na podstawie kilkuset tysięcy odpowiedzi z Filtra preferencji”, Klaudia Stano – Katalyst Education;
- „Co doskonalić w doradztwie zawodowym?”, dr Mirosław Żurek – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu;
- „Community-based approach w poradnictwie kariery, czyli rozwój sieci społecznych osób radzących się”, Barbara Górka, Ambasadorka Euroguidance&Europass;
- „Self-care jako podstawa świadomego rozwoju” Mirosława Bochner, Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach;

- „Digital wellbeing, czyli sztuka zarządzania swoim cyfrowym dobrostanem”, Katarzyna Wilk, Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach.

Część popołudniową uczestnicy mogli spędzić na udziale w jednej z trzech gier szkoleniowych: „Chłopska szkoła biznesu”, „Pudełko zagadek”, „net.WORK”.

Drugi dzień, tradycyjnie, poświęcony był warsztatom. Tym razem sobotni dzień upływał na zagłębianiu tajników dbania o swój dobrostan. Każdy warsztat zawierał praktyczne ćwiczenia i wskazówki do pracy nad sobą, ale też do wykorzystania wśród swoich najbliższych jak i do pracy z uczniami. Praktyczna część dotyczyła takich obszarów jak:

- „Rozbudź młodych – warsztat o pracy z potencjałem”, dr Mateusz Konieczny;
- „Wzmacnianie odporności psychicznej: narzędzia i techniki dla profesjonalistów oraz do użycia w życiu osobistym”, Karolina Malinowska;
- „WzMOCnij siebie – żyj spokojnie, czyli jak być szczęśliwym w nieprzewidywalnym świecie”, Anna Gucwa.

Temat dobrostanu jest niezwykle ważny, szczególnie w zawodach narażonych na wypalenie zawodowe. Dobrostan wpływa bezpośrednio na wszystkie aspekty naszego życia. Pomaga budować odporność psychiczną (rezyliencję), co przekłada się na lepsze radzenie sobie z przeciwnościami życia, w tym trudnościami w sferze zawodowej. Dbanie o swój dobrostan przekłada się na rozumienie własnych wartości, przekonań, a to wpływa korzystnie na rozwój osobisty i zawodowy. Dlatego tak ważne jest, aby poznawać metody radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, dbać o swój dobrostan i przekazywać tę wiedzę m.in. na zajęciach z doradztwa zawodowego.

dr Mirosław Żurek
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

KRAJOWY
PLAN
ODBUĐOWYSfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEUBranżowe Centra
Umiejętnościradom
siła w precyzji

Ogólnopolska konferencja naukowo-branżowa

Branżowe Centra Umiejętności

- Nowe technologie i innowacje w automatyce przemysłowej

14 listopada (czwartek) 2024 r.

Radom, ul. Malczewskiego 18, Hotel Aviator

CELE KONFERENCJI

1. Popularyzacja działalności Branżowych Centrów Umiejętności jako nowego elementu systemu oświaty
 2. Tworzenie sieci współpracy Branżowych Centrów Umiejętności z otoczeniem
 3. Transfer wiedzy i nowych technologii z obszaru automatyki przemysłowej do edukacji, a także pomiędzy organizacjami naukowo-badawczymi oraz przedsiębiorstwami
 4. Upowszechnienie wyników badań i analiz w obszarze automatyki przemysłowej
 5. Pozyskiwanie środków finansowych na transformację przedsiębiorstw w kierunku Przemysłu 4.0
-

PROGRAM KONFERENCJI

9.00 - 10.00 Rejestracja uczestników

10.00 - 10.10 Powitanie uczestników i otwarcie konferencji

10.10 - 10.30 Wystąpienia Patronów Honorowych konferencji

10.30 - 10.45 Wystąpienie Lidera projektu – Pani Prezydent dr Katarzyny Kalinowskiej

10.45 - 11.00 Wystąpienie przedstawiciela Ministerstwa Edukacji Narodowej *(w uzgodnieniu)*

11.00 - 11.15 Wystąpienie przedstawiciela Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji *(w uzgodnieniu)*

11.15 - 11.25 *Powstanie i cele Branżowego Centrum Umiejętności* - mgr inż. Piotr Zarzyka, Dyrektor Branżowego Centrum Umiejętności nr 2 w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 2 w Radomiu

11.25 - 11.35 *Rola Stowarzyszenia Inżynierów i Techników Mechaników Polskich w funkcjonowaniu Branżowego Centrum Umiejętności nr 2 w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 2 w Radomiu* – mgr Paweł Kubicki, Zastępca koordynatora Projektu SIMP



KRAJOWY
PLAN
ODBUDOWY

Sfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEU



Branżowe Centra
Umiejętności



- 11.35 - 11.55 *Innowacje i nowe technologie w automatyce przemysłowej* - dr inż. Paweł Herbin, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Wydział Inżynierii Mechanicznej i Mechatroniki
- 11.55 - 12.10 *Automatyzacja w czasach Industry 4.0* – mgr inż. Krzysztof Skorupka, DMG Mori Poland Sp. z o. o.
- 12.10 - 12.30 *Najnowsze trendy w technologiach wytwórczych* - dr hab. inż. Jarosław Bartnicki, prof. PL, Politechnika Lubelska, Wydział Mechaniczny

12.30 – 13.00 PRZERWA KAWOWA

- 13.00 - 13.15 *Rola i znaczenie Funduszy Unijnych w pozyskiwaniu innowacyjnych technologii dla przemysłu* – Łukasz Guzowski, Lokalny Punkt Informacyjny Funduszy Unijnych w Radomiu, Mazowiecka Jednostka Wdrażania Programów Unijnych
- 13.15 - 13.25 *Instytut badawczy wsparciem dla działalności BCU* – dr Mirosław Żurek, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
- 13.25 - 13.45 *Rola Branżowych Centrów Umiejętności we wsparciu szkół zawodowych* – mgr Anna Wawruch-Lis, Dyrektor Zespołu Szkół Transportowo-Komunikacyjnych im. Tadeusza Kościuszki w Lublinie
- 13.45 - 14.00 *Branżowe Centra Umiejętności jako wsparcie dla polskich przedsiębiorstw* - Przemysław Radomski, Radomski Klaster Metalowy
- 14.00 - 14.20 *Zmiana paradygmatu i kolejny krok w rozwoju produkcji przemysłowej – Przemysł 5.0* – dr hab. inż. Jerzy Józwiak, prof. PL, Politechnika Lubelska, Wydział Mechaniczny
- 14.20 - 14.35 *Wpływ robotyzacji na procesy automatyzacji produkcji – innowacje i trendy* – mgr Jakub Grabiec - Sales Manager CNC - FANUC Polska Sp. z o. o.
- 14.35 - 15.05 *Nowe technologie i innowacje. Technologia czarnej skrzynki* – dr inż. Sławomir Olszowski – Biuro Ekspertyz Technicznych i Szkoleń

15.10 - 15.40 Występ artystyczny

15.45 OBIAD

17.00 ZWIEDZANIE BCU NR 2 W RADOMIU W CENTRUM KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO NR 2 W RADOMIU, UL. KOŚCIUSZKI 7 (PARKING PRZY DAWNYM MECHANIKU)

WARUNKI UCZESTNICTWA

- Udział w konferencji jest bezpłatny. Warunkiem uczestnictwa w wydarzeniu jest przesłanie wypełnionej karty zgłoszenia e-mailem na adres: konferencja@bcu2.radom.pl do dnia 20.10.2024 r.
- Uczestnik otrzyma potwierdzenie poprawnego zgłoszenia udziału w konferencji drogą elektroniczną na podany w karcie zgłoszenia adres e-mail.
- Karty zgłoszenia dostępne są na stronie bcu2.radom.pl w zakładce „KONFERENCJA”.
- Liczba uczestników konferencji jest ograniczona, o zakwalifikowaniu decyduje kolejność nadesłanych zgłoszeń.



Sfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEU



radom
siła w precyzji

PATRONAT MEDIALNY



twojRadom



ORGANIZATORZY KONFERENCJI

*Branżowe Centrum Umiejętności Nr 2 w Radomiu w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego
Nr 2 w Radomiu, ul. Kościuszki 7*

*Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Mechaników Polskich Oddział w Radomiu,
ul. Rwańska 17 lok. U1, 26-610 Radom*

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

DMG MORI Poland Sp. z o. o., ul. Fabryczna 7, 63-300 Pleszew

FANUC Polska Sp. z o. o., ul. Tadeusza Wendy 2, 52-407 Wrocław

KONTAKT DO ORGANIZATORÓW KONFERENCJI

tel. 48 362 31 21, kom.735 444 991, e-mail: konferencja@bcu2.radom.pl

Konferencja "Branżowe Centra Umiejętności - Nowe technologie i innowacje w automatyce przemysłowej" finansowana jest ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększenia Odporności w ramach konkursu Utworzenie i wsparcie funkcjonowania 120 Branżowych Centrów Umiejętności (BCU), realizujących koncepcję Centrów Doskonałości Zawodowych (CoVEs), organizowana przez Branżowe Centrum Umiejętności Nr 2 w Radomiu w ramach przedsięwzięcia "Utworzenie i wsparcie funkcjonowania Branżowego Centrum Umiejętności dla branży elektroniczno-mechatronicznej w dziedzinie automatyka przemysłowa (BCU-BEM)". (Nr KPO/221/BCU/W/0063).

*dr Mirosław Żurek
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Konferencja: „Rola doradztwa zawodowego w edukacji formalnej i pozaformalnej w perspektywie uczenia się przez całe życie”, 24.09.2024r. w ramach Wielkopolskiego Festiwalu Zawodów 2024 w Koninie

Doradztwo zawodowe w perspektywie uczenia się przez całe życie było przedmiotem wystąpień oraz debaty podczas konferencji zorganizowanej przez Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie w murach Akademii Nauk Stosowanych w Koninie – Partnera wydarzenia. Podczas obrad zaprezentowano i skomentowano wyniki badań zrealizowanych przez CWRKDiZ w Koninie dotyczące diagnozy stanu doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych Wielkopolski Wschodniej.

Konferencja była przestrzenią do dyskusji nt. strategii szkolnego doradztwa zawodowego oraz modeli uczenia się osób dorosłych w różnych formach i kontekstach jako ważnego elementu kształtowania lokalnej polityki społecznej, edukacyjnej. Udział wzięli doradcy zawodowi i dyrektorzy szkół podstawowych Wschodniej Wielkopolski, przedstawiciele organów prowadzących szkoły, samorządów oraz przedsiębiorcy.

Konferencję otworzył dyrektor CWRKDiZ w Koninie Pan Andrzej Budny, pomysłodawca badania, który podkreślił szczególną wagę szkolnego doradztwa zawodowego realizowanego na etapie edukacji podstawowej i zagadnień podejmowanych w badaniu w kontekście współczesnych wyzwań szkolnictwa zawodowego.

Pierwsze wystąpienie dra Mirosława Żurka z Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, zatytułowane „Doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych w Wielkopolsce Wschodniej kluczem do świadomego wyboru ścieżek edukacyjno-zawodowych”, poświęcone było wynikom przedmiotowego badania. Instytut wspierał od strony metodycznej prowadzone badania.

Drugi z prelegentów Przemysław Trawczyński – doradca zawodowy CWRKDiZ w Koninie i koordynator badania, zaprezentował najważniejsze rekomendacje dla kadry szkół podstawowych oraz szkolnych doradców zawodowych w prezentacji „Skuteczne doradztwo zawodowe w szkole podstawowej – doświadczenia, wnioski, rekomendacje”.



W problematykę dobrostanu w kontekście planowania kariery zawodowej uczestników wprowadziła Pani Marta Koch-Koziół – psycholog i doradczyni zawodowa z Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie w wystąpieniu pt. „Od planowania kariery do dobrostanu. Jak wybory edukacyjno-zawodowe kształtują jakość życia?”

Druga część konferencji składająca się z trzech wystąpień była poświęcona tematowi projektów wspierających rozwój nowoczesnego i skutecznego doradztwa zawodowego ukierunkowanego na pozytywne wybory zawodowe oraz uczenie się przez całe życie. „Projekt #VETSTAGE jako instrument wymiany doświadczeń nt. doradztwa zawodowego w szkołach ponadpodstawowych w perspektywie „Strategii kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście transformacji energetycznej Wielkopolski Wschodniej” to temat przedstawiony przez Arletę Jaśniewicz, Zastępcę Dyrektora CWRKDiZ w Koninie.

Ideę i działania projektu „Rozwój współpracy i koordynacji w zakresie uczenia się przez całe życie” – projekt realizowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie w I osi priorytetowej „Umiejętności”. Działanie 1.08. „Rozwój systemu edukacji i uczenia się dorosłych” przedstawiła Pani Agnieszka Dąbrowska-Cholewińska główny specjalista z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

Konferencję zamknęło wystąpienie Pani Doroty Kinal Dyrektora Departamentu Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, która na przykładzie projektów realizowanych przez departament zobrazowała rolę i zaangażowanie Samorządu Województwa Wielkopolskiego w zakresie wsparcia realizacji polityki na rzecz rozwoju umiejętności.

Każda z zaprezentowanych prelekcji stanowiła punkt wyjścia do wspólnej debaty uczestników konferencji nad podnoszeniem jakości systemowych działań doradztwa zawodowego oraz była impulsem do połączenia wysiłków różnych interesariuszy na rzecz innowacyjnych inicjatyw edukacyjnych i promowania koncepcji uczenia się przez całe życie.

Konferencja „Rola doradztwa zawodowego w edukacji formalnej i pozaformalnej w perspektywie uczenia się przez całe życie” została zorganizowana w ramach Wielkopolskiego Festiwalu Zawodów 2024.

Raport: „Doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych w Wielkopolsce Wschodniej. Raport z badań” dostępny jest pod linkiem: <https://cwrkdiz-konin.pl/doradztwo-zawodowe-w-szkolach-podstawowych/>

Przemysław Trawczyński

Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie

Contents

Commentary

Krzysztof Franciszek Symela: Adult education and CVET – European perspective	7
---	---

Memorial notes

Henryk Bednarczyk: Profesor Tadeusz Lewowicki (1942–2024).....	11
Henryk Bednarczyk: Profesor Zbigniew Kazimierz Kwieciński (1941–2024)	12

Problems of adult education in Poland and in the world

Larysa Lukianova: Professional andragogical competence of teaching staff for the adult education system	13
Ewa Flaszynska: National Training Fund – analysis of 10 years of operation of the instrument subsidising lifelong learning for employees and employers	25
Elena Anatolievna Zhizhko, Gali-Aleksandra Beltrán: Education in Latin America at the turn of the 20th century: ‘epistemologies of the South’ versus ‘education in complexity’	39

Education for innovative economy

Andrzej Grabowski: The usability and technology acceptance of immersive virtual reality simulation for critical infrastructure workers	49
Jolanta Religa: Working situations as a basis for developing the competencies of workers in the construction industry	63
Michał Ślusarczyk: Innovative forms of capacity building in the public administration – the example of the „CaPABLE” project	77
Tomasz Kupidura, Tomasz Sułkowski: Gamification in Adult Education: Tools and Teaching Effectiveness.....	87

Educational and vocational needs of adults

Agata M. Jopkiewicz: Academic learning in the SCL paradigm vs. gamification and Serious Games for lifelong learning.....	97
Ewa Fogelzang-Adler: “It is never too late to study”. Adult education in Communist Poland as described in „Przyjaciółka” weekly (1948–1951)	111

Monika Kaczmarczyk: Determinants of teacher well-being in the context of education 127

Marek Banach: Educational aspects of managing the development of a child with FASD in the context of a pregnant woman’s alcohol use..... 147

Conferences, reviews, information 168