



ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 1 (90) 2024

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego



Warszawa 2024

Nasi Autorzy/Autorki

Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB

Dr Railean Elena Aurel, American University of Moldova

Maryna Saltykova-Vaukovich, American University of Moldova

Dr Zoleka Mkhabela, University of KwaZulu-Natal

Mgr Hanna Arciszewska, Akademia Łomżyńska

Dr hab. Paulina Forma, prof. UJK

Dr Anna Winiarczyk, UJK

Dr hab. Katarzyna Sadowska, prof. UAM

Dr Aneta Jarzębińska, US

Mgr Agnieszka Białas

Mgr Katarzyna Dendek

Mgr Sandra Kempa

Dr Joanna Nowak-Gołąb

Dr hab. Jolanta Lenart, prof. UR

Dr hab. Beata Mydlowska, prof. USM

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK

Nr 1 (90) 2024



Warszawa 2024

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

Rada Naukowa

Nancy Arthur, prof. dr (Uniwersytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose, prof. (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Biniecki, prof. (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)
Olena Bykowska, prof. (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa
w Kijowie, Ukraina)
Elżbieta Dubas, prof. dr hab. (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Maria Eduarda Duarte, prof. (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt, prof. dr (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Wojciech Horyń, dr hab. (Akademia Wojsk Lądowych, Polska)
Alicja Jurgiel Aleksander, dr hab. (Uniwersytet Gdański, Polska)
Józef Kargul – prof. dr hab. (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Polska)
Alicja Kargulowa, prof. dr hab. (Naukowe Towarzystwo Poradotwórcze, Polska)
Kas Mazurek, dr (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
prof. dr hab. (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Przybylska – prof. dr hab., **przewodnicząca**
(Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Polska)
Jerzy Semków, dr hab. (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka, Polska)
Ewa Skibińska, dr hab. (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Solarczyk-Ambrozik, prof. dr hab. (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)
Hanna Solarczyk-Szwec, dr hab. (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Zofia Szarota, dr hab. (Akademia WSB, Polska)

Zespół Redakcyjny

Agnieszka Stopińska-Pająk – redaktorka naczelna

Agnieszka Majewska-Kafarowska – redaktorka
Monika Sulik – redaktorka
Agata Radecka – redaktorka języka angielskiego
Magdalena Grygierek – redaktorka języka polskiego
Anna Maszorek-Szymala – redaktorka statystyczna

Projekt okładki

Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych” znajduje się w bazach czasopism: **ERIH PLUS, ICI Journal Master List, CEJSH, CEEOL** oraz w wykazie czasopism punktowanych MEiN – **40 punktów**

Wersja elektroniczna „Edukacji Dorosłych” znajduje się na stronie: **<https://apcz.umk.pl/ED>**
oraz **www.ata.edu.pl**

Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: **edukacja.doroslych@ata.edu.pl**

Copyright by
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41
e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl www.itee.lukasiewicz.gov.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – <i>Agnieszka Stopińska-Paják</i>	7
--	---

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Railean Elenav Aurel, Maryna Saltykova-Vaukovich, Zoleka Mkhabela</i> Managing assessment in online and offline adult learning environments: a meta-review	9
---	---

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Hanna Arciszewska</i> Odrębność i współzależność przestrzeni edukacyjnych studentów. Mityczna hybryda trzech środowisk edukacyjnych	25
<i>Paulina Forma, Anna Winiarczyk</i> Kompetencje cyfrowe jako metakompetencje w procesie całościowej edukacji	37
<i>Katarzyna Sadowska</i> Nieformalna edukacja dorosłych dla dobra dziecka na przykładzie społeczności poznańskich „Łejerów”	51

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

<i>Aneta Jarzębińska</i> Kształcenie osób skazanych w szkołach i placówkach poza instytucją penitencjarną. Ujęcie ilościowe	67
<i>Agnieszka Białas, Katarzyna Dendek, Sandra Kempa, Joanna Nowak-Gołąb</i> Kształtowanie kompetencji życiowych w wyniku wzajemnych relacji między rodzeństwem z dużą różnicą wieku z perspektywy młodszych siostr i braci	81

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

<i>Jolanta Lenart</i> Doświadczenia nieformalnych opiekunów osób starszych – sprawozdanie z badań	99
<i>Beata Mydlowska</i> Branżowe centrum umiejętności szansą na kształtowanie umiejętności zawodowych	121

CONTENTS

INTRODUCTION – <i>Agnieszka Stopińska-Paják</i>	7
--	---

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

<i>Railean Elenav Aurel, Maryna Saltykova-Vaukovich, Zoleka Mkhabela</i> Managing assessment in online and offline adult learning environments: a meta-review	9
---	---

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

<i>Hanna Arciszewska</i> The distinctiveness and interdependence of students' educational spaces. The mythical hybrid of three educational environments	25
---	----

<i>Paulina Forma, Anna Winiarczyk</i> Digital competencies as metacompetencies in the process of lifelong learning	37
--	----

<i>Katarzyna Sadowska</i> Informal adult education for the good of the child on the example of the Poznań 'Łejer' community	51
---	----

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

<i>Aneta Jarzębińska</i> Education of convicted persons in schools and institutions outside the penitentiary institution. Quantitative approach	67
---	----

<i>Agnieszka Białas, Katarzyna Dendek, Sandra Kempa, Joanna Nowak-Goląb</i> Shaping life skills through mutual relationships between siblings with a large age difference from the perspective of younger sisters and brothers	81
--	----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

<i>Jolanta Lenart</i> Experiences of informal caregivers of older people – research report	99
---	----

<i>Beata Mydlowska</i> Industry skills center – a chance to shaping professional skills	121
--	-----

Agnieszka Stopińska-Pajak

ORCID: 0000-0002-8631-5825

WPROWADZENIE

Aktualny numer *Edukacji Dorosłych* wyróżnia podjęta w nim problematyka. Dominują teksty ukazujące różnorodność przestrzeni edukacyjnych w zmieniającym się świecie, w których uczestniczą współcześni dorośli ludzie. Wraz z próbami werbalizowania nowych definicji pracy będących pochodną wielkich zmian technologicznych, głównie związanych z AI, oraz wydłużającym się czasem ludzkiego życia, konieczność edukacji i uczenia się ludzi dorosłych, jak piszą Andrew J. Scott i Lynda Gratton, „stanie się serią działań zaplanowanych na całe życie” (2023, s. 87). I co istotne, wieloznaczność przyszłości z jednej strony, a nieadekwatność starych wzorców z drugiej strony jak nigdy wcześniej sprawia, iż dorośli głównie poprzez swoją aktywność i zaangażowanie, podejmowane osobiste decyzje kształtują swoje ścieżki uczenia się, edukacji. Za Markiem Auge (2010) warto też podkreślić, iż przestrzenie uczenia się, poprzez jej różnorodne formy, krzyżują się i łączą, tworzą, jak z kolei pisze nasza Autorka Hanna Arciszewska, „przestrzenie hybrydalne”. Różne aspekty owych aktywności uczenia się w różnych miejscach i przestrzeniach, nie tylko związanych z pracą zawodową, odnajdujemy w tekstach niniejszego numeru.

Pierwszy numer 2024 roku *Edukacji Dorosłych* zawiera się w czterech działach.

Studia nad kondycją edukacji dorosłych – tutaj mieści się jeden artykuł autorstwa trzech badaczek z różnych środowisk naukowych: Railean Elenav Aurel (University of Moldova), Maryna Saltykova-Vaukovich (Uniwersytet w Siedlcach), Zoleka Mkhabela (University of KwaZulu-Natal). Autorki podjęły ważny temat, aczkolwiek rzadko realizowany w polskiej andragogice, dotyczący zarządzania ocenianiem i ewaluacją w środowiskach uczenia się online i/lub offline w szkolnictwie wyższym jako ważny element jakości edukacji.

Współczesne konteksty edukacji dorosłych – w tym dziale znajdują się trzy teksty. W pierwszym Hanna Arciszewska poddaje analizie trzy środowiska edukacyjne: *indoor*, *outdoor* oraz wirtualne, które łącznie składają się na tzw. przestrzeń hybrydalną, będącą nowym wymiarem edukacji młodych dorosłych.

Paulina Forma i Anna Winiarczyk w następnym artykule dokonują przeglądu oraz usystematyzowania wiedzy wokół kompetencji cyfrowych jako metakompetencji niezbędnych dla człowieka w XXI wieku w procesie edukacji całożyciowej. W trzecim tekście autorstwa Katarzyny Sadowskiej ukazana zostaje nieformalna edukacja dorosłych poprzez przykład działalności rodzicielskiej związanej z teatrem „Łejerów” przy jednej z poznańskich szkół podstawowych.

W dziale **Poszukiwania badawcze andragogów** – Aneta Jarzębińska zajęła się rzadko podejmowanym zagadnieniem edukacji osób osadzonych poza instytucją penitencjarną, natomiast następne Autorki Agnieszka Białas, Katarzyna Dendek, Sandra Kempa, Joanna Nowak-Gołąb równie nieczęsto badanym zagadnieniem dotyczącym relacji pomiędzy rodzeństwem w kontekście uczenia się.

Numer kończy dział **Obszary praktyki andragogicznej** z dwoma tekstami. Joanna Lenart omawia wyniki badań nad doświadczeniami nieformalnych opiekunów osób starszych, a Beata Mydlowska przedstawia funkcjonowanie branżowych centrów umiejętności (BCU), które swoją działalnością wpisują się w zawodową edukację dorosłych, przyczyniając się do kształtowania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych różnych grup ludzi dorosłych.

Zapraszamy wszystkich zainteresowanych problematyką andragogiczną do lektury przedstawianego numeru *Edukacji Dorosłych*. Mamy nadzieję, że może on stanowić inspirację do przemyśleń oraz do nadsyłania artykułów do następnych wydań.

Bibliografia

- Auge M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scott, A.J., Gratton, L. (2023). *Nowe długie życie. Zaprojektuj swoją przyszłość w zmieniającym się świecie*. Tłum. A.D. Kamińska. Kraków: Wydawnictwo Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Railean Elenav Aurel

ORCID: 0000-0002-7893-9742

Maryna Saltykova-Vaukovich

ORCID: 0000-0002-1048-8084

Zoleka Mkhabela

ORCID: 0000-0003-1352-6629

MANAGING ASSESSMENT IN ONLINE AND OFFLINE ADULT LEARNING ENVIRONMENTS: A META-REVIEW

Keywords: Management of assessment, management of evaluation, formative feedback, meta-evaluation, metacognitive experience, learning environments, knowledge ecology.

Summary: In recent years, there has been exponential growth in the number of research studies on assessment, testing, measurement, and evaluation strategies in online and/or offline learning settings. The efficiency of the management of these methods and their presence in higher education has not, however, been confirmed by a meta-review. Management of assessment receives much attention at the frontier of education studies since it provides the opportunity to plan, monitor, and control learning processes and outcomes. However, not only do many educational managers find this approach demanding, but it also remains unclear what they should do to foster assessment, measurement, and evaluation management standards in nowadays learning processes, which are in online and/or offline learning environments. This study explores the specific features educational managers use to promote the management of assessment, measurement, and evaluation strategies in their professional activities. The article adopts the metasytem transition methodology. After searching for data related to global trends in empirical studies on assessment,

evaluation, learning environment, and educational management, the priority of formative assessment was identified. Analyses revealed different perspectives on using formative assessment in educational management strategies. The results show that the metasystems perspective evidences the importance of research on the specifics of educational management in online and/or offline learning environments for the sustainability of higher education.

Introduction

The andragogical principle of systematic learning provides for compliance with the correspondence of goals, content, forms, methods, means of learning, and assessment of learning outcomes. Since the last century, there has been an ongoing debate on how to evaluate the performances of institutions and the competencies of professionals and/or students in educational settings. However, it has been observed that there are different knowledge management systems, various learning environments, instructional, learning, and assessment processes, and thus, various systems and tools for evaluations (e.g., assessment, measurement, testing). In general, assessment is focused on individual student learning that aims to enable learners to adjust their approach or study habits to improve their learning and/or the action of assessing someone or something to selected criteria, but “can promote learning” (Weeden et al., 2002). Self, peer, and group assessment is important in e-learning because it is integrated into active learning methodologies (Roberts, 2006). Measurement refers to the use of educational assessment strategies, methods, procedures, and techniques for analysing data (scores) to infer the knowledge, abilities, and proficiencies of students. Testing is a process of determining how much the student knows about a given topic and/or the level of knowledge that the student has reached.

Currently, assessment strategies in university education are a relevant phenomenon of research because of the importance of identifying the best strategies for the sustainability of higher education. Innovative formative and summative examples of tasks are a part of what defines any modern study as they provide crucial information about what and how students understand and how they will argue and prove their understanding. Using innovative assessment strategies removes the surprises from final examinations and exams. The problem is that the term “assessment” has a variety of synonyms, such as evaluation, judgements, gauging, rating, estimation, appraisal, opinion making, analysis, valuation, and calculation (Railean, 2020). In higher education, assessment is more related to the examination of students’ knowledge in the middle or/and at the end of the semester. Furthermore, the terms assessment, evaluation, and testing are used interchangeably in some contexts. A test is a form of assessment that refers to procedures used to measure student learning at a given point in time and often involves collecting information in numerical form. Common forms of tests are multiple-choice questions and fill-in-the-blank or close-ended tests.

Moreover, assessment, measurement, testing, and evaluation of learning outcomes refer to a teaching strategy (Struyven et al., 2005; Gikand et al., 2011; Harrison et al., 2022), a method of analysing the quality of the teaching process in a digital environment (Okoye et al., 2022; Adi et al., 2022) and/or a distance learning process (Mastan et al., 2022). Assessment, either formative (assessment for learning) or summative (assessment of learning), uses tests, exams, marks, and grades as assessment procedures. However, evaluation is also a measure of higher-order thinking skills (Adeshola & Abubakar, 2020) and deep learning (Adnan et al., 2020), which refers to a specific method for learning with careful planning of assessment (Rata, Bernaz & Railean, 2020) with proof of open recognition of learning outcomes in an open environment (Smolyaninova et al., 2020), and a sign of appreciative intelligence (Bergnaz & Botezatu, 2020). Evaluations fall into one of three main categories: diagnostic evaluation (Harris, 1987; Schneider et al., 2022; Hui, 2022), formative evaluation (Mertasari & Yudana, 2022; Anila et al., 2022; Zhang & Zhang, 2022), and summative evaluation (Jadhav, 2022). The literature emphasises that effective assessment practices should align with learning objectives, be transparent, fair, and offer meaningful feedback. Additionally, assessments must accommodate diverse learning styles and ensure equitable opportunities for all students. Therefore, management of assessment and evaluation, which consists of cognitive, metacognitive, and social strategies for learning, is about strategies of planning, monitoring, and evaluating performance in a concrete evaluation setting. The literature shows that assessment and evaluation strategies are usually faced with several challenges. First, digital technologies allow us to reinterpret the mechanism of assessment, measurement, and testing from the perspective of lifelong learning in a digital learning environment. Digital assessment refers to the enhancement of the assessment process through the use of digital tools such as online exams and digital portfolios (Devran & Elçi, 2020). Digital assessment system – an information system for assessing results designed for the direct conduct of the demonstration examination under the supervision of the chief examiner, assessment of the results of the demonstration examination tasks, and execution of the accompanying and final documentation. Second, the purpose of digital assessment has direct implications for how it is planned, designed, and administered (i.e., multiple-choice items, constructed responses, etc.), as well as how the results are interpreted and used (Sparks et al., 2016). However, the efficiency of the assessment system must also be evaluated. Most, if not all, current digital assessment systems correctly assess multiple-choice and true-false questions. Short answers and essay questions, on the other hand, are more difficult to grade automatically (Akbar, 2016). Digital transformation in higher education calls for more mature forms of assessment that are more intelligent, effective, aligned, efficient, and cost-effective (Marks and Al-Ali, 2022).

Assessment methods are the information, evidence, and/or data we collect to determine the extent to which students meet the learning outcomes.

In contrast to digital assessment methods, management of assessment has received surprisingly little attention in the scientific literature despite its importance today. Yorke (1998) argued that three broad conditions must be met for assessment management to be effective: a) a clear definition of the purpose(s) to be served; b) a strategy designed to lead to the fulfillment of the purpose(s); and c) an operationalisation that ‘works.’ This research explores the issues of management of assessment, measurement, and testing in online and/or offline learning environments.

Management of assessment, measurement, and testing has become a global endeavor focused on the identification of better strategies for learning. For instance, Wakefield et al. (2022) argued that authentic assessment, which adds real-world value to the task, includes elements of challenge, collaboration, metacognition, transfer of knowledge, etc., when there is an effective team of students working on the same subject of study. Playfoot et al. (2022) observed that students are increasingly likely to be subjected to *continuous assessment*, particularly as higher education courses have begun to incorporate principles of online or blended learning. However, it is not clear what strategies faculty members and/or students should adopt to achieve sustainable lifelong learning outcomes. This article is concerned with the management of assessment and how researchers on the frontier of education can promote evaluation in a much broader sense. Our main assumption is that we face the demands of the “Anthropocene crisis” and that education management theory needs a fundamental shift. The research question of this study was as follows: *What are the global trends in the management of assessment and evaluation in online and/or offline learning environments?*

Theoretical framework

This study’s theoretical framework for assessment is grounded in several key learning theories that inform how student knowledge and skills are evaluated. Central to this framework is constructivism, which suggests that learners actively construct knowledge through experiences, positioning assessment as an integral part of the learning process rather than a mere evaluative tool (Vygotsky, 1978). From this perspective, formative assessment plays a critical role in facilitating self-reflection and continuous improvement. Complementing this is Bloom’s Taxonomy (1956), which categorises cognitive skills into a hierarchy from basic recall to higher-order thinking, emphasising the need for assessments that address various levels of cognitive complexity (Ormell, 1974). Furthermore, Yambi and Yambi (2020) argue that Assessment for Learning is a formative tool to provide feedback, guide instruction, and involve learners in their own learning processes. Together, these theoretical perspectives highlight the importance of dynamic, ongoing, and reflective assessments that promote deeper understanding and foster student development.

Assessment is a formal or informal, casual or unintentional process, which powerfully affects the motivation of students to learn if it is used to empower students for learning. Management of assessment is an important task for researchers in higher education. “Evaluation is not restricted to the context of education. It is a part of everyday lives” (Rea-Dickins et al., 1992). The differences between management of assessment and evaluation must be clarified to determine what management of assessment and evaluation in online and/or offline learning environments is. First, the differences between assessment and evaluation should be clarified. Second, since different specifications of management strategies can be found, it is important to research and describe differences between evaluation and assessment management.

Assessment versus evaluation

Assessment refers to the action of assessing someone or something for better decisions and outcomes and is described as formative and summative. As noted by Bransford (2000), assessment is a core component of effective learning. But, as was noted by Rea-Dickins (1992), evaluation is a natural activity and a part of our daily existence. Evaluation can be very formal or informal, sometimes vague and ill-defined, and, in many cases, undertaken unconsciously. Making evaluative judgments is a feature of social life, but not what we do in a principled and systematic way. However, in evaluation and assessment, there are many uncertainties and constraints, and many limitations are derived from the specific training and extensive practical experiences of managers (Bachman and Palmer, 2022).

Currently, evaluation refers to a strategy or a method of making a judgement about the amount, number, or value of something (Baxter et al., 2022). In classical learning theory, evaluation has three main purposes, namely, to certify student achievement, to compare the results of educational institutions and the education system, and to promote learning through the provision of helpful assessment and feedback. Evaluation strategies can be formative or summative, but there are other important considerations that apply to both situations, such as who participates, what roles were taken, what techniques were used, and in what situations evaluation occurs.

Differences between assessment and evaluation are presented below (Table 1).

Table 1. Differences between assessment and evaluation

	Evaluation	Assessment
Focus	Strategies as learning/for learning processes or “ends” of learning	Action or data to improve the didactic process
Nature	Judgemental	Diagnostic and correctional
Process	Formative and summative strategies in instructional/learning design	Summative and formative aspects of teaching or learning
Types	Formative, summative, meta-evaluation	Formative, summative, meta-assessment
Feedback	Immediate, interactive, adaptive	Determined by standards

Mayanja (2020) noted that as a result of changes in higher education, approaches to evaluation and quality control have become important issues for debate. Karimi et al. (2021, p. 187) suggested that the capacity-building of stakeholders in educational science is important for the proper functioning of the national education sector. However, most initiatives neglect an important facet of an evaluation theory that relates the educational environment to a diversity of learning environments and that may influence stakeholder decisions regarding the performance of institutions or professionals. It remains unclear which facets should be considered in evaluation management because of a crisis in learning theory and the uncertainty of assessment and evaluation in different learning environments.

Historically, both assessment and evaluation could be both formative and summative. Thus, Scriven advocated formative evaluation in the book “*Teaching Education*” and then meta-evaluation as an evaluation of evaluation (Scriven, 1969). Later, Bloom noted that formative evaluation aims to support student growth, assess student emotions, attitudes, skills, and learning strategies, and provide timely feedback to instructors and students on the findings (Bloom, 1971). According to Stufflebeam (2011), meta-evaluation is a process of identifying, acquiring, and applying information that describes and interprets the usefulness, adequacy, accuracy, systematic characteristics, and social responsibility of an honest evaluation.

Meta-evaluation assesses the pros and cons of evaluation. However, this is a self-management process because evaluation, in general, does not involve comparison. Thus, evaluation and meta-evaluation are two sides of reflective thinking, where evaluation is focused on cognition and meta-evaluation is focused on metacognition. This bidirectional association between evaluation and meta-evaluation may be considered the result of two distinct phases of the Anthropocene. In the first phase, evaluation and knowledge synthesis were established. In the second phase, the associative links migrated to open learning environments.

Assessment management versus evaluation management

Assessment management refers to the practice of planning, monitoring, and evaluation of assessment. The goal of assessment management is to maximise the value of an institution, system, strategy, particular program, method of study, or professional competences. Key assessments have been developed over many years but always include reflection journals, self-assessment, peer assessment, and/or collaborative assessment. Students’ assessment has likewise been varied over the emergence of diverse online and/or offline learning environments.

The process of planning and implementing the evaluation is referred to as evaluation management. It is about connecting the critical points during the evaluation process, thereby creating a bridge between 1) evaluation and 2) strategy and operational work. Thus, evaluation planning is about identifying the role and purpose of evaluation and how it is linked to educational and organisational

elements, followed by thoroughly communicating the links to participants. The evaluation strategy is a process by which educational managers evaluate how well a chosen strategy has been implemented and whether the strategy is successful by reviewing the implementation process as well as measuring organisational and student performance.

Most studies of evaluation management focus more on defining the criteria for evaluation and less on 'strategic thinking and planning' (Patton & Patrizi, 2010). Thus, according to Rogers (2015), a good evaluation is not possible without an effective evaluation management plan. Zeng et al. (2022) note that formative evaluation seeks to continuously improve student learning, but only if it includes three important dimensions: a) self-evaluation, where each student plays an important role in the learning process; b) co-assessment, where the student is part of a team and is actively involved in cooperative or collaborative activities; and c) hetero-assessment, where progress is evaluated on the basis of well-established criteria.

The subject of evaluation management is a hot area of research in the design of expert systems and their practical applications in the effectiveness of e-learning systems (Xu et al., 2014) and multiagent systems (Calvaresi et al., 2019). More recently, Kazemi et al. (2021) described the situation in which evaluation management was applied in computer science to solve dynamic optimisation problems. In other words, evaluation management evaluates the competencies of organisations, human beings, and intelligent agents in a diversity of learning environments. However, the vague understanding of the definition of evaluation management and the diversity of its synonyms leads to serious ambiguities in the understanding of strategic management and leadership and, therefore, of managers' decision-making and leadership capabilities. In general, the term "*evaluation management*" is defined as the process of planning, developing, and implementing the evaluation. However, it is unclear whether evaluation management also refers to self-evaluation processes (Taylor et al., 1995), its dynamicity (Vallacher et al., 2002), collaborative learning in school self-evaluation processes (O'Brien et al., 2022), or/and the capacity to appreciate knowledge or effort, known as "appreciative intelligence" (Sandu, 2017). Without consideration of these elements, there would be no reason to predict interference between assessment, measurement, and testing strategies on account of evaluation management at all. However, if the assumption holds that evaluation management is simply about implementing the evaluation, evaluation managers would multitask to plan assessment in a diversity of learning environments while bypassing any suspicion of interference. Consequently, such behaviour would challenge theories that postulate the need for a 'risk evaluation index' (Wang et al., 2022), supported by the idea that evaluation is always a comparison of solo tasks, even if the question of who compares and whom it compares remains unresolved.

Methodology of research

Metasystem transition theory was developed in the seventies (Joslyn et al., 1970). The main idea is that a higher level of complexity and control are generated because of higher-level processes. First-order knowledge undergoes selection by second-order thinking in the real environment. In this theory, “meta” is defined as what is beyond the system in the form of a system of systems or a system about other systems, presenting the idea of external control. Futures developed by Francis Heylighen, John Maynard Smith, Eors Szathmjury, Eric Jantsch, etc., state that meta-evaluation is a result of metasystem thinking.

This article adopts the metasystem transition methodology. It consists of three phases

- identification of core concepts (i.e., assessment, evaluation, learning environment);
- identification reference concept (in our case, educational management);
- comparison of research shared in a specific period related to the reference concept.

The metasystem transition in educational management can be described on the basis of global trends in assessment, evaluation, educational management, and diversity of learning environments. With digital technologies, new ideas emerged in the design of assessment, evaluation, educational management systems, and learning environments, which diversified the typologies of feedback and management of data. To argue our idea, Google Books Ngram Viewer was used – ‘an online search engine that charts the frequencies of any set of search strings using a yearly count of n-grams found in sources printed between 1500 and 2019 in Google’s text corpora in English’ (Google Books Ngram Viewer, 2021). For the search engine, the following keywords were used: formative assessment, summative assessment, online assessment, and educational management. The period of study was limited to 1960–present. The results of the research are presented in Fig. 1.

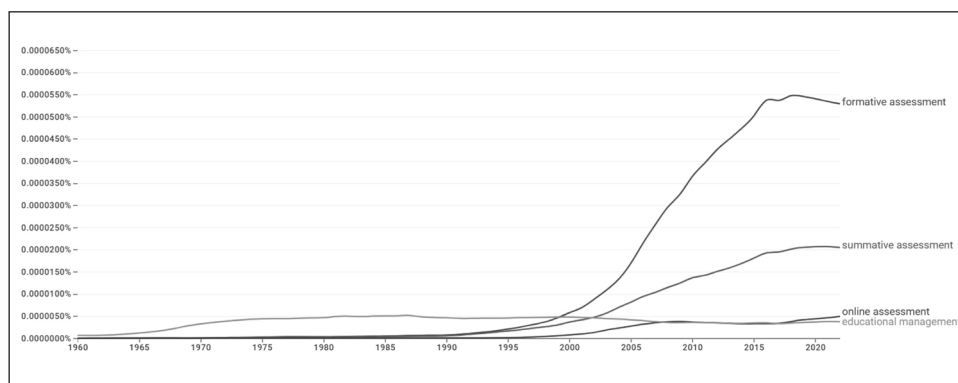


Fig. 1. Global trends in assessment and educational management

In research, assessment is more deeply investigated than evaluation because it relates to the well-planned strategy of students. As was noted by Liao et al. (2024), the formative assessment is essential for improving teaching and learning, traditional formative assessment tools lack accurate data-oriented assessment and usability, and AI and visualization techniques have great potential for formative assessment in physical and/or online learning environments. The authors advise implementing the AI-enabled visual report in large classes due to its overall beneficial effects on learning achievement and self-regulated learning, which are supported by experimental data.

Riegel (2024) notes that online formative assessments provide a distinct method for educators to collect empirical data regarding student engagement, understanding, and critical thinking skills. In the opinion of Luzano (2024), real-time feedback mechanisms and formative assessment practices enable students to engage actively in their learning process, fostering metacognitive skills and self-regulation. Moreover, the approach to transformative learning puts students at the centre of their education, gives them the tools to take charge of their formal and informal education, and helps them develop liquid skills that are immediately applicable to real-world circumstances. It does this by drawing on the ideas of scenario-based microlearning and formative assessment techniques. Therefore, if assessment strategies are changing in favour of formative assessment, the big difference between formative assessment and online assessment could be observed. We can estimate that these differences are more notable with the emergence of generative artificial intelligence (Figure 2).

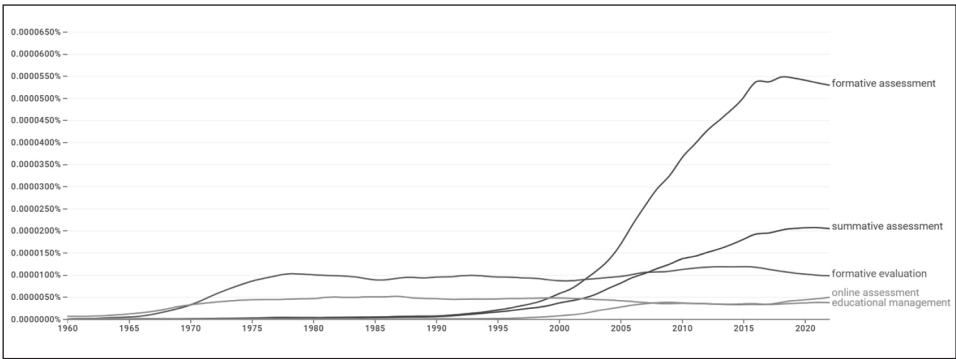


Fig. 2. Global trends in formative assessment, formative evaluation, and meta-evaluation

Formative assessment is a hot area of research. Following the viewpoint of Gikandi et al. (2011) in the literature review, we agree that assessment can be deeply embedded in university pedagogy, taking into account that learning should be transferable to the reality of changing environments. The role of formative assessment in online education is to promote student-centred learning

environments. The pros and cons were investigated by Baleni (2015), who argued that formative assessment is, first, an assessment of learning. For this, formative assessment tends to benefit from computer-administered multiple-choice questions to enrich students' interest, curiosity, critical thinking, and motivation for deep learning. Instead of traditional assessment, online formative assessment is less stressful, relaxed, and conveniently timed.

An important role in formative assessment is attributed to immediate feedback, which refers to any information, process, or activity that affords or accelerates student learning based on comments relating to either formative assessment or summative assessment activities. Formative feedback, according to Irons and Elkington (2021), could be provided through informal interactions, classroom situations, one-on-one tutorials, formative assessment activities, online learning, groupwork as part of the summative assessment process, and work-based placements. Formative assessment refers to any task that creates feedback (or feedforward) to students about their learning process and obtained outcomes.

From the assessment to meta-evaluation in online and/or offline learning environments

The educational environment is where schooling, learning, growth, and development of students occur through educational activities, friendliness, cooperation, and supportiveness. Researchers have proven the connection between the pedagogical design of the educational environment and students' adaptation, satisfaction, achievements, and success (Komarova et al., 2022). However, the educational and/or learning environment is mostly designed by how it is perceived by the instructional designer or manager of education. The term "educational space" is closely related to the concept of educational environment, but it is not the same. The environment includes space; it is one of its elements. But it is not limited to it. But space also includes the environment in some sense.

The term "learning environment" refers to the broader view of the educational environment, which emphasizes the social, cultural, and emotional dimensions of learning. Thus, in the opinion of Cohen (1968), learning environments sustain self-regulated learning. Creating a comfortable learning environment for adults should take into account learners' past experiences and create prerequisites for their further motivation. Adult students bring rich and varied knowledge and experience to the classroom. Currently, the concept of a learning environment has become current in educational discourse in close connection with hyperconnectivity, networking, and AI in education. According to Midoro (2005), a learning environment is a place or community in which several activities occur to support learning, and those actors draw upon some resources when doing so. Almasri (2024) notes that incorporating AI-powered tools into science education yields a number of pedagogical advantages, such as improving the learning environment, developing

tests, evaluating students' work, and forecasting their academic success. In sum, an emerging multidisciplinary field called artificial intelligence in education uses AI technologies to improve and innovate teaching and learning settings. The problem is that learning environments are very diverse and could be online, offline, blended, and mixed.

Is the evaluation and assessment in learning environments the same as in an educational environment? Evaluation is not an activity in an isolated setting. After the COVID-19 pandemic, it was observed that both educational and learning environments first refer to the group atmosphere, adequate conditions to learn and communicate, student personality, well-being, etc. Second, each environment should be clean and safe, with adequate temperature and light, sound, and space. Third, it is important to have digital hygiene for successful learning and communication. All these variables should be included in evaluation and assessment strategies.

Evaluation means evaluation of merits (i.e., system, processes, outcomes). Meta-evaluation refers to evaluations of evaluation (Stufflebeam, 1978). The goal of meta-evaluation is to assess the personnel, procedures, and impact of a statewide evaluation system, both by formative and summative procedures. However, it can be observed that meta-evaluation is a day-to-day project management procedure because it suggests the inclusion of modifications for improving the quality of the learning process and outcomes. Meta-evaluation is about how to review the evaluation processes, findings, and conclusions drawn.

As the final stage of the evaluation process, meta-evaluation is the process of revealing deficiencies and errors. In a recent study, Qian-Khoo et al. (2022) observed that meta-evaluation refers to impact evaluation and measurement – difficult tasks for both social impact providers and funders. Measuring the impact of social interventions necessitates ongoing research and the development of evaluation approaches and tools. Nevertheless, meta-evaluation is a viable method for investigating impact evaluations used in the broader social sector, particularly in education.

Conclusion

Management of assessment and evaluation in online, blended, and/or offline learning environments is important for the sustainability of higher education. However, most research on evaluation management focuses on analysing the quality of personnel, policies, products, or educational organisations and not the learning process. In particular, the evaluation system uses explicit criteria even though evaluation in informal settings is ill-prepared and uninformative.

It is not clear under what circumstances evaluation management is effective. On the one hand, evaluation is a part of our daily existence and an activity every human will participate in. Consequently, evaluation management is equivalent to

self-assessment. On the other hand, evaluation is a part of theoretical and practical activities without a widely accepted paradigm. However, evaluation management models can be client-centred/responsive, utilization-focused, based on decision/accountability, consumer-oriented, constructivist, based on case studies, outcome/value-added assessments, etc.

When individualising the learning trajectory of adults, it is important to be able to objectively evaluate the results, highlighting their personal achievements.

In higher education, the vague definitions of the term evaluation management lead to serious ambiguities in the understanding of teacher behaviour in rapport with student motivation to learn and their cognitive, metacognitive, and emotional underpinnings in offline and/or online learning environments. To give an example, it remains unclear if either positive or negative emotions affect knowledge, memory, and output, and if yes, how students could manage emotions at exam time. For instance, if there were no emotions, students would simply learn all the provided material, and there would be no reason to have metacognitive experiences. However, if this assumption of an absence of emotion holds, students would perform well in the reproductive tasks but bypass metacognitive tasks. Consequently, such an approach would question classical evaluation theory, which postulates that evaluation should be fully accountable.

The role of formative assessment and feedback is to help students understand “the level of learning they have achieved and clarify expectations and standards” (Irons and Elkington, 2021). However, evaluation and meta-evaluation are indispensable components of the same assessment process. In our opinion, it is helpful to adopt the metasystems perspective that surely narrows the scope of evaluation and assessment management and serves to explicate assumptions regarding the relationship between assessment, evaluation, assessment, meta-assessment, and meta-evaluation in a diversity of learning environments.

References

- Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: Asystematic review of empirical research. *Research in Science Education*, 54(5), 977–997.
- Adeshola, I., & Abubakar, A M. (2020). Assessment of Higher Order Thinking Skills: Digital Assessment Techniques. In: E. Railean (Ed.), *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 153–168). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch008>
- Adi, N.H., Riyanda, A.R., Sagala, M.K., Ambiyar, A., Islami, S., & Zaus, M.A. (2022). Analysis of Lecturer Performance in the Application of The Online Learning Process. *JTEV (Jurnal Teknik Elektro dan Vokasional)*, 8(1), 144–150.
- Adnan, N.L., Abdullah, W.K., Muda, R., & Sallem, N.R. (2020). Practical Implementation of Assessment Activities for Deep Learning. In: *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 84–105). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch005>

- Akbar, M. (2016). Digital technology shaping teaching practices in higher education. *Frontiers in ICT*, 3(1). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2016.00001/full>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2022). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baleni, Z.G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228–236.
- Baxter, A., Oruc, B.E., Asplund, J., Keskinocak, P., & Serban, N. (2022). Evaluating scenarios for school reopening under COVID19. *BMC public health*, 22(1), 1–10. <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-022-12910-w>
- Bergnaz N., & Botezatu, V. (2020). Formative Assessment in Higher Education: Particularities of Appreciative Intelligence of University Teachers in Formative Assessment Process. In: *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 107–131). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch006>
- Bloom, B.S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220096>
- Bransford, J.D. et al. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Waszyngton: National Academies Press.
- Cohen, H.L. (1968). Educational therapy: The design of learning environments. In: J.M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 21–53). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10546-002>
- David Playfoot, Laura L. Wilkinson & Jessica Mead (2022). *Is continuous assessment inclusive? An analysis of factors influencing student grades*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2022.2150834
- Gikandi, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57(4), 2333–2351.
- Gikandi, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57(4), 2333–2351.
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80–96.
- Irons, A., & Elkington, S. (2021). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138610514>
- Joslyn, C., Heylighen, F., Turchin, V. (1970). *Metasystem Transition Theory*. <http://pespmc1.vub.ac.be/MSTT.html>
- Kazemi, K., Javidan, Meybodi, M.R., Rahmani, A.M. (2021). A Two-Level Function Evaluation Management Model for Multi-Population Methods in Dynamic Environments: Hierarchical Learning Automata Approach. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, 33(1), 1–26. DOI: 10.1080/0952813X.2020.1721568.
- Komarova, N.M., Suslova, T.F. (2022). Designing the Educational Environment in the Formation of Adaptation and Integration Strategies in Children from Migrant Families. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 8(1–2), pp. 7–35.
- Liao, X., Zhang, X., Wang, Z., & Luo, H. (2024). Design and implementation of an AI-enabled visual report tool as formative assessment to promote learning achievement and self-regulated learning: An experimental study. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1253–1276.

- Luzano, J. (2024). Assessment in Mathematics Education in the Sphere of Artificial Intelligence: A Systematic Review on Its Threats and Opportunities. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 8(2), 100–104.
- Marks, A., & Al-Ali, M. (2022). Digital transformation in higher education: A framework for maturity assessment. In: *COVID-19 Challenges to University Information Technology Governance* (pp. 61–81). Springer, Cham.
- Mastan, I.A., Sensuse, D.I., Suryono, R.R., & Kautsarina, K. (2022). Evaluation of distance learning system (e-learning): a systematic literature review. *Jurnal Teknoinfo*, 16(1), 132–137.
- Mayanja, C.S. (2020). Participatory monitoring and evaluation for quality programs in higher education: What is the way for Uganda? *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 52–59.
- Ormell, C.P. (1974). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17(1), 3–18.
- Okoye, K., Arrona-Palacios, A., Camacho-Zuñiga, C., Achem, J.A.G., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2022). Towards teaching analytics: a contextual model for analysis of students' evaluation ofteaching through text mining and machine learning classification. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3891–3933.
- Railean, E.A. (2020). Pedagogy of New Assessment, Measurement, and Testing Strategies in Higher Education: Learning Theory and Outcomes. In: *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 1–19). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch001>
- Rata I., Bernaz, N & Railean, E.A. (2020). Assessment for Learning Regarding the Strategy of Rhetorical Competence Development in Initial Teacher Training. In: *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 193–213). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch010>
- Rea-Dickins, P., Germaine, K., & Germaine, K.P. (1992). *Evaluation*. Oxford University Press.
- Riegel, C. (2024). Leveraging Online Formative Assessments Within the Evolving Landscape of Artificial Intelligence in Education. In: *Assessment Analytics in Education: Designs, Methods and Solutions* (pp. 355–371). Cham: Springer International Publishing.
- Roberts, T.S. (2006). Self, peer, and group assessment in e-learning. An introduction. In *Self, peer and group assessment in e-learning*. Information Science Publishing. ISBN 1-59140-965-9.
- Rogers, P.J. (2015). Review of 'evaluation management in South Africa and Africa'. *African Evaluation Journal*, vol. 3, no. 1, June 2015. Gale Academic OneFile, link.gale.com/apps/doc/A457106991/AONE?u=ussd&sid=bookmark-AONE&xid=b2a71378.
- Scriven, M. (1969). An introduction to metaevaluation. *Educational Products Report*, 2, 36–38.
- Smolyaninova, O., & Ekaterina, B. (2020). Eportfolios and Open Badges for Open Recognition of Lifelong Learning Outcomes. In: *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 59–83). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch004>
- Sparks, J.R., Katz, I.R., & Beile, P.M. (2016). Assessing digital information literacy in higher education: A review of existing frameworks and assessments with recommendations for next generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 1–33.

- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
- Stufflebeam, D.L. (1978). Meta evaluation: an overview. *Evaluation & the Health Professions*, 1(1), 17–43.
- Stufflebeam, D.L. (2011). Meta-evaluation. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 7(15), 99–158.
- Taylor, S.E., Neter, E., & Wayment, H.A. (1995). Self-evaluation processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1278–1287.
- Vallacher, R.R., Nowak, A., Froehlich, M., & Rockloff, M. (2002). The dynamics of self evaluation. *Personality and Social Psychology Review*, 6(4), 370–379.
- Wakefield A., Pike, R., Amici-Dargan, S. (2022). *Learner-generated podcasts: an authentic and enjoyable assessment for students working in pairs*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2152426>
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in is for school*. Psychology Press. London and New York.
- Xu, D., Huang, W.W., Wang, H., & Heales, J. (2014). Enhancing e-learning effectiveness using an intelligent agent-supported personalized virtual learning environment: An empirical investigation. *Information & Management*, 51(4), 430–440.
- Yambi, T.D.A.C., & Yambi, C. (2018). *Assessment and evaluation in education*. University Federal do Rio de Janeiro, Brazil.
- Yorke, M. (1998). The management of assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 101–116. <https://doi.org/10.1080/0260293980230201>

ZARZĄDZANIE OCENĄ W ŚRODOWISKACH UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH ONLINE I OFFLINE: METAPRZEGLĄD

Słowa kluczowe: zarządzanie oceną, zarządzanie ewaluacją, formatywna informacja zwrotna, metaewaluacja, doświadczenie metapoznawcze, środowiska uczenia się, ekologia wiedzy.

Streszczenie: W ostatnich latach nastąpił gwałtowny wzrost liczby badań dotyczących strategii oceny, testowania, pomiaru i ewaluacji w warunkach uczenia się online i/lub offline. Skuteczność zarządzania tymi metodami i ich obecność w szkolnictwie wyższym nie została jednak potwierdzona w metaprzeglądzie. Zarządzaniu oceną poświęca się wiele uwagi na pograniczu badań edukacyjnych, ponieważ zapewnia ono możliwość planowania, monitorowania i kontrolowania procesów i wyników uczenia się. Jednak wielu menedżerów edukacyjnych nie tylko uważa to podejście za wymagające, ale także pozostaje niejasne, co powinni zrobić, aby wspierać standardy zarządzania oceną, pomiarami i ewaluacją w dzisiejszych procesach uczenia się, które odbywają się w środowiskach uczenia się online i/lub offline. W niniejszym opracowaniu zbadano specyficzne cechy, które menedżerowie edukacyjni wykorzystują do promowania zarządzania strategiami oceny, pomiaru i ewaluacji w swojej działalności zawodowej. W artykule przyjęto metodologię transformacji meta-systemu. Po wyszukaniu danych związanych z globalnymi trendami w badaniach

empirycznych dotyczących oceniania, ewaluacji, środowiska uczenia się, zarządzania edukacją, zidentyfikowano priorytet oceniania kształtującego. Analizy ujawniły różne perspektywy wykorzystania oceniania kształtującego w strategiach zarządzania edukacją. Wyniki pokazują, że perspektywa metasystemów dowodzi znaczenia badań nad specyfiką zarządzania edukacją w środowiskach uczenia się online i/lub offline dla zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego.

Contact:

Railean Elena Aurel

Dr. hab. Associate Professor, University of Political and Economic European Studies C. Stere, Pedagogical State University of Chisinau Ion Creanga
railean.elena@upsc.md

Maryna Saltykova-Vaukovich

Dr University of Siedlce,
maryna.saltykova-vaukovich@uws.edu.pl

Zoleka Mkhabela

University of KwaZulu-Natal
mkhabelaz@ukzn.ac.za

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Hanna Arciszewska

ORCID: 0000-0003-3110-6126

ODRĘBNOŚĆ I WSPÓŁZALEŻNOŚĆ PRZESTRZENI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW. MITYCZNA HYBRYDA TRZECH ŚRODOWISK EDUKACYJNYCH

Słowa kluczowe: przestrzeń edukacyjna, środowisko edukacyjne, studenci, przestrzeń hybrydalna.

Streszczenie: Współczesny człowiek zdobywa wiedzę na wielu płaszczyznach z wykorzystaniem różnych metod i strategii. Począwszy od edukacji tradycyjnej (*indoor* – wewnątrz placówki), uważanej niegdyś za jedyny sposób nauki, po czerpanie wiedzy z najbliższego otoczenia, życia i funkcjonowania (edukacja *outdoor* – na zewnątrz instytucji), aż po wykorzystanie nowoczesnych technologii i poszukiwanie informacji w przestrzeni wirtualnej. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie charakterystyki wymienionych trzech środowisk edukacyjnych, w których żyje współczesny młody człowiek (student). Wskazane przestrzenie mimo występujących różnic i odrębności są od siebie zależne i wzajemnie się uzupełniają, tworząc przestrzeń hybrydalną – nowy wymiar edukacji młodych dorosłych.

Wprowadzenie pojęcia przestrzeni edukacyjnej

W polskiej literaturze pojęcie przestrzeni edukacyjnej pojawia się często. Nie jest jednak szczegółowo wyjaśniane przez autorów przywołujących ten termin. Trafne zatem wydaje się być określenie Morbitzera (2015), który stwierdza, że częściej posługujemy się pojęciem w sposób intuicyjny niż w oparciu o rzetelnie zgromadzoną wiedzę. W pracy autor definiuje przestrzeń edukacyjną jako

„wielowymiarową przestrzeń społeczną, w której realizowany jest proces edukacyjny obejmujący nauczanie i wychowanie” (Morbitzer, 2015, s. 413). To ogólne wyjaśnienie stwarza możliwość interpretowania przestrzeni w różnych aspektach. Dotychczasowe ustalenia terminologiczne związane z przestrzenią edukacyjną najczęściej odnoszą się do tradycyjnych środowisk edukacyjnych i są związane z nauczaniem wewnątrz placówki.

Inna z autorek, Kwiatkowska (2001), pojęcie przestrzeni rozumie dwojako. Wyróżnia przestrzeń materialną, czyli infrastrukturę placówki oraz przestrzeń intelektualną związaną z poznawczymi czynnościami człowieka i podejmowanymi działaniami praktycznymi (Kwiatkowska, 2001, s. 57–66). W tym ujęciu przestrzeń edukacyjna stanowi powiązanie między wiedzą a praktyką. Integracja tych dwóch pojęć pozwala na szersze badanie otaczającej rzeczywistości oraz wykracza poza standardowe schematy przyjętych działań. Z ujęcia Kwiatkowskiej wynika, że przestrzenią edukacyjną może być nie tylko przestrzeń rozumiana jako konkretne miejsce, lecz dowolny obszar, w którym są realizowane działania, aktywności związane z procesem edukacyjnym i poszerzeniem wiedzy. Podobnie Morbitzer (2015), poszukując definicji przestrzeni edukacyjnej, określa ją jako „wielowymiarową przestrzeń społeczną, w której realizowany jest proces edukacyjny” (Morbitzer, 2015, s. 413). Integrując zatem znaczenia obu definicji, można stwierdzić, że na przestrzeń edukacyjną może składać się zarówno środowisko społeczne, jak również środowisko kulturowe, w którym człowiek uczestniczy (Juszczak, 2004).

Analiza cytowanych definicji pozwala na traktowanie powyższych pojęć jako ogólnej ramy, dalszych poszukiwań dookreślenia pojęcia przestrzeni edukacyjnej. Przyjmując definicję Kwiatkowskiej (2001), która za przestrzeń edukacyjną traktuje nie tylko infrastrukturę placówki, ale również działalność praktyczną człowieka, w dalszej części artykułu zostaną scharakteryzowane trzy odmienne środowiska edukacyjne. Są one związane z aktywnością, którą podejmuje student (młody dorosły), w trzech odrębnych przestrzeniach. Poniżej przedstawiono charakterystykę środowisk: *indoor*, *outdoor* oraz wirtualne, które składają się na tzw. przestrzeń hybrydalną.

Środowisko edukacyjne indoor

Pierwszym środowiskiem edukacyjnym jest edukacja określana terminem *indoor*. Po dokonaniu przeglądu literatury należy stwierdzić, że pojęcie to jest mało znane na gruncie polskim. Edukacyjne środowisko akademickie (*indoor*) stanowi niewątpliwie bardzo istotny element kształcenia młodych dorosłych poprzez realizację celów dydaktycznych oraz „bycie” w nowej roli studenta. W ten sposób studenci konstruują wiedzę i zdobywają nowe doświadczenia oraz uczą się działania w edukacyjnym środowisku szkoły wyższej. Na sposób budowania ich wiedzy i doświadczeń wpływ ma kilka czynników, które występują w środowisku wewnętrznym. Są to **zachowania innych studentów** (stosunek do nauki,

przygotowania do zajęć), **zachowania nauczycieli akademickich** (styl prowadzenia zajęć, wykorzystywane w pracy metody, innowacyjność, egzekwowanie wiedzy), **codziennność akademicka** (atmosfera, przestrzeń, interakcje między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego), **komunikaty nieformalne** (oczekiwania wykładowców, zasady zachowania we wspólnocie akademickiej), czy **opinie i poglądy** wymieniane między studentami w toku prowadzonych rozmów/dyskusji (Pawluk, 2016). Z tego wynika, że uczelnia stanowi istotne środowisko, które kształtuje przyszłego pracownika poprzez stworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej procesowi uczenia się, współpracy w małych wspólnotach akademickich, wymiany myśli i tolerancji dla odmiennych poglądów, wartości. Śliwerski trafnie opisał aktywność studentów w środowisku *indoor*. Jego zdaniem „najważniejsze, by otworzyli się, by byli gotowi do przyjmowania czegoś nowego bez uruchamiania mechanizmów obronnych. Niezbędny jest do tego specyficzny klimat twórczego i autonomicznego formowania procesu dydaktycznego oraz konsekwentna chęć kształtowania wśród studiujących i ich nauczycieli akademickich odpowiedzialności za los i efekty wspólnej edukacji” (Śliwerski, 2010, s. 143–144).

Podjęcie studiów i uczestniczenie w środowisku edukacyjnym *indoor* z pewnością przyczynia się do lepszego i świadomego podejmowania zadań w życiu społecznym i zawodowym. W tym celu należy zapewnić właściwe warunki poprzez środowisko akademickie i wykładowców, ale przede wszystkim istotne znaczenie będzie miało zaangażowanie samego studenta (Pawluk, 2016). Wybór właściwych metod aktywizujących młodych dorosłych, odnoszenie się do ich doświadczenia oraz celów, które chcą osiągnąć, stwarza taką przestrzeń, w której student nie jest tylko odbiorcą, ale może mieć wpływ na środowisko uczelniane. Dzieje się to poprzez wspólne dyskusje z grupą (innymi studentami), wykładowcą, wprowadzanie zmian do programu studiów i/lub sylabusów przedmiotów – poprzez negocjacje z nauczycielem akademickim – co do interesującego zakresu tematów – czy zmian dotyczących rodzaju aktywności podczas zajęć. Poprzez zapewnienie takich warunków i atmosfery sprzyjającej wzajemnej wymianie poglądów studenci stają się coraz bardziej aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Aktywizowanie młodych przedstawicieli społeczności akademickiej przyczynia się do podejmowania przez nich coraz bardziej aktywnych działań „wychodzących” poza środowisko uczelniane i zajęcia w sali wykładowej. Nawiązuje to do drugiego środowiska edukacyjnego *outdoor* (Kruk, 2020).

Środowisko edukacyjne *outdoor*

Kategoria środowiska edukacyjnego *outdoor* wymaga odrębnej analizy ze względu na fakt, że – podobnie jak w przypadku środowiska edukacyjnego *indoor* – jest to nowe pojęcie występujące w polskiej literaturze. Środowiskiem

outdoor jest przestrzeń poza placówką edukacyjną (na zewnątrz), najbliższe otoczenie osób uczących się, które Kruk (2020) określa jako „naturalne środowisko uczestników” (Kruk, 2020, s. 12). Koncepcje edukacji outdoorowej swoje korzenie czerpią z teorii Ivana Illicha i modelu szkół typu *open space*. Wprowadza on nowe alternatywne podejście, którego celem jest odejście od „modelu szkoły zamkniętej”. Wśród głównych cech środowiska edukacyjnego *outdoor* należy wymienić: odejście od tradycyjnego modelu i metod nauczania, poszerzenie dotychczasowych miejsc uczenia się (nie tylko w środowisku wewnątrz placówki), umożliwienie interakcji między wszystkimi uczestnikami, uwzględnienie potencjału najbliższego środowiska i instytucji występujących w środowisku lokalnym, które również może umożliwić zdobywanie wiedzy (Kruk, 2020).

Wiedza na temat występujących w środowisku przeobrażeń i wprowadzanie zmian w obszarze edukacji wpisuje się również w idee postulowane przez Kruk, która posługuje się terminem „uczenie się dla środowiska”. W swoim artykule badaczka stopniowo przechodzi od koncepcji „środowiska uczącego”, oznaczającego stały, niezmienny element edukacji podporządkowany tradycyjnemu modelowi przekazu wiedzy, na rzecz stworzenia przestrzeni umożliwiającej uczestnikom wzrost samodzielności, tworzenie możliwości do dyskusji i stymulowanie aktywności poznawczej poza środowiskiem szkolnym. Jako przykład autorka podaje miejsca, w których (praktycznie wszędzie) jednostka może poszerzać swoją wiedzę, np.: biblioteki, centra nauki czy poprzez udział w wolontariatach lub stowarzyszeniach. To powiązanie edukacji z naturalnym środowiskiem osób uczących się nosi nazwę tzw. edukacji *outdoor*. Wyjście „poza” standardowe metody kształcenia jest również związane z trzecią misją szkół wyższych, które poprzez swoją działalność powinny **łączyć misję dydaktyczną** (pierwszą), poprzez realizowanie zajęć objętych programem studiów, z **misją naukową** (drugą), poprzez prowadzenie badań i publikowanie osiągnięć oraz współpracę, z trzecią, jaką jest **budowanie relacji ze środowiskiem lokalnym**. Nowym wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego jest nie tylko podwójna misja uniwersytetu: realizacja zajęć ze studentami i prowadzenie badań naukowych, ale współpraca uczelni z otoczeniem (zwłaszcza regionalnym). Zdaniem Piotrowskiej-Piątek (2017, s. 117) „coraz większą rolę odgrywa interakcja uczelni z regionem oraz uczestnictwo w rozwiązywaniu aktualnych problemów społecznych i gospodarczych”. Mimo zwrócenia uwagi przez autorów na istotną rolę wiązania współpracy uczelni ze środowiskiem pozaakademickim prowadzone badania nad uczelniami w Polsce świadczą o braku wystarczającej współpracy (Banaś, Czech, Kołaczek, 2019). Również Kruk (2020) zwraca uwagę na to, że potencjał edukacji outdoorowej, mimo że olbrzymi, wciąż jest niewykorzystany. Brakuje podejmowania przez nauczycieli działań w terenie, doświadczeń i eksperymentów poza placówką, gdzie uczestnicy mają możliwość doświadczenia i konstruowania wiedzy na podstawie prowadzonych obserwacji.

Warunkiem, który zapewni wdrożenie trzeciej misji, czyli współpracy ze środowiskiem, jest zrównanie jej z misją dydaktyczną i naukową oraz budowanie świadomości dotyczącej udziału szkół wyższych w miejscowym systemie edukacyjnym. Oznacza to, że uczelnie funkcjonują na określonym terenie oraz są składową systemów: ekonomicznego, społecznego i kulturowego (Kapica, Kapica, 2017).

Łączenie tych trzech elementów pozwala na wzajemne przenikanie i uzupełnianie się dydaktycznej działalności uniwersytetów ze światem praktyki. Gołębiak (2020) określa takie działania jako „budowanie profesjonalnej samoświadomości poprzez eksperymentowanie” (Gołębiak, 2020, s. 35). Jako przykłady eksperymentowania autorka podaje następujące działania: samodzielne podejmowanie przez studentów aktywności, dzięki którym uczestnicy mogą przezwyciężać trudności oraz tworzyć pomysły rozwiązywania pojawiających się problemów przy wsparciu nauczycieli akademickich. W przypadku realizowanych projektów badawczych grupa studentów przy współpracy z dydaktykiem profesjonalistą stanowi przykład zróżnicowanej „wspólnoty”, która prowadzi interesujące projekty z różnych dziedzin nauki uwzględniające potrzeby i oczekiwania otoczenia (Gołębiak, 2020).

Przestrzeń hybrydalna

Postęp, który dokonał się na przestrzeni ostatnich lat, doprowadził do upowszechnienia technik informatycznych oraz korzystania z nowoczesnych mediów. Globalny rozwój technologii wpłynął na powstanie nowego rodzaju społeczeństwa określanego mianem społeczeństwa informacyjnego (Retkiewicz, 2014). W bogatej literaturze przedmiotu pojawiają się nowe określenia, takie jak: przestrzeń cyfrowa (Gardziński, 2015), którą Gardziński (2015) określa także mianem „arealnego nowego świata”, przestrzeń nowych mediów (Tomczyk, 2015), przestrzeń wirtualna (Retkiewicz, 2014), era cyfrowa (Plichta, 2017), świat hybrydowy (Morbitzer, 2015), *e-learning* (Dąbrowski, 2013), e-nauczanie (Pokrzycka, 2019), *blended learning* (Dąbrowski, 2013), zdalna edukacja (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski, Stunża, 2020), nauczanie na odległość (Żołędowska, 2007), wirtualne środowisko kształcenia (Borawska-Kolbarczyk, 2017) oraz rzeczywistość hybrydalna. Ostatnie z wymienionych pojęć łączy w sobie dwa wymiary rzeczywistości: realny i wirtualny. Rzeczywistości przenikają się wzajemnie, tworząc nowe możliwości doświadczania wielości występujących kultur (Jaskuła, Korporowicz, 2017).

Era Internetu, bez której człowiek nie wyobraża sobie codziennego funkcjonowania, stała się czymś naturalnym. Wirtualna przestrzeń jest do tego stopnia realistyczna, że młodym ludziom coraz trudniej postawić jasną granicę między otaczającym światem a przestrzenią cyfrową (Retkiewicz, 2014). Podobne stanowisko reprezentuje Jaskuła, porównując codzienność człowieka do „wędrowki między wymiarami” (Jaskuła, 2021). Rzeczywistość realna (tradycyjna) i wirtualna

Na gruncie nauk społecznych, szczególnie odnoszących się do praktyk pedagogicznych, dostępne są prace dotyczące głównie opisu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji. Warto przytoczyć tu artykuł Kubinowskiego, który wirtualność traktuje jako „kategorię metodologiczną społecznych badań internetowych” (Kubinowski, 2017). Z perspektywy zachodzących zmian zasadnym jest poszukiwanie nowych możliwości realizowania projektów badawczych i poszukiwanie dodatkowych możliwości pozyskiwania materiału badawczego, który różni się od tego gromadzonego w „tradycyjny” sposób. Inny jest również sposób analizowania materiału ze względu na sposób i narzędzia, którymi posługuje się badacz. W tym ujęciu niewątpliwym walorem realizowanych prac jest dostrzeżenie nowych możliwości w przestrzeni hybrydalnej, którą autor określa jako „drugie życie”, umożliwiające rozwój prowadzonych badań i tworzenie nowej metodologii, a także wzrost „kreatywności metodologicznej” (Kubinowski, 2017, s. 335).

Zmiany te przyczyniły się do pojawienia w Internecie ankiet, prowadzenia e-wywiadów, badań fokusowych w formie online oraz prowadzenia wideokonferencji. Kolejnym przykładem opisującym możliwość realizowania badań w rzeczywistości hybrydalnej jest poruszenie przez Chlipałą (2020) zagadnienia przeprowadzania wywiadów pogłębianych w dwóch środowiskach: w przestrzeni realnej podczas spotkań z rozmówcami (w trybie *offline*) i w przestrzeni wirtualnej, wykorzystując do tego celu komunikatory internetowe (w trybie *online*). Pomocne są przykłady anglojęzycznych podręczników Poyntera (2010), Sloan i Quan-Hasse (2017), opisujących badania ilościowe i jakościowe, przykłady podejść metodologicznych oraz metod badawczych (Chlipała, 2020). W artykułach Szpunar (2007), Daszkiewicz i Wróny (2014) podejmowane są opisy procedur badawczych, przedstawiona jest charakterystyka danych metod, możliwości i trudności w przeprowadzeniu badań. Wciąż brakuje opisów prowadzonych w ten sposób badań oraz porównania wykorzystania metod w rzeczywistości realnej i wirtualnej.

Przykładem wykorzystania nowoczesnych technologii jako narzędzi do prowadzenia badań w przestrzeni cyfrowej są pojawiające się rozprawy doktorskie. Pierwsza z prac odnosi się do komunikacji w Internecie, która stanowi nowe oblicza kultury dziecięcej (Dziekońska, 2019). Drugim przykładem pracy doktorskiej opisującej funkcjonowanie w przestrzeni cyfrowej jest rozprawa Bielinis (2021). Podobnie jak w przypadku realizowanego przez autorkę niniejszego artykułu projektu edukacyjno-badawczego, Autorka prowadziła badania w grupie studentów. Uwzględnienie w pracy przemian społeczno-cywilizacyjnych oraz odniesienie doświadczenia przestrzeni cyfrowej jako nowego środowiska uczenia się i zdobywania wiedzy przez młodych dorosłych pozwala spojrzeć na nowe technologie jako narzędzia, które można wykorzystać w pracy akademickiej.

O potrzebie prowadzenia projektów badawczych biorących pod uwagę funkcjonowanie pedagoga w przestrzeni wirtualnej może świadczyć kolejna rozprawa doktorska. Praca dotyczy funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni wirtualnej. Autorka wskazuje, jak funkcjonować w świecie, który nabiera coraz bardziej cyfrowego charakteru.

Zakończenie

Technologie informacyjne są znane młodym ludziom i stanowią przestrzeń ich codziennego uczestnictwa. Coraz więcej informacji przyswajają oni nie tyle od otaczających ich osób (rodziców, nauczycieli, przyjaciół), co w toku „zanurzenia” w przestrzeń cyfrową. Świat młodego pokolenia to przestrzeń, którą wypełnia komputer, telewizor, Internet, tablet, telefon, tworząc tym samym nowe środowisko, które jest nie tylko miejscem rozrywki, ale stanowi także środowisko edukacyjne (Sysło, 2005).

Zmiana myślenia młodych ludzi, poszukiwanie informacji w przestrzeni cyfrowej i sięganie po wiadomości z wykorzystaniem nowych mediów są spowodowane zarówno wiekiem uczestników, jak i dynamicznymi zmianami społecznymi. Współcześni studenci są przedstawicielami osób urodzonych po 1980 r., które, zgodnie z klasyfikacją Marka Prensy, są zaliczane do grupy tzw. cyfrowych tubylców (Prensky, 2001). Terminem cyfrowych tubylców Autor określa osoby, które od urodzenia „zanurzone” są w wirtualnej rzeczywistości. Osoby zaklasyfikowane do tej grupy nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez udziału nowoczesnych technologii. Świat cyfrowy traktują na równi z otaczającym światem rzeczywistym.

Rzeczywistość i obecność młodych ludzi w przestrzeni wirtualnej wymusza również zmiany na nauczycielach, którzy niejednokrotnie są przedstawicielami różnych pokoleń, przez co funkcjonowanie w wirtualnej przestrzeni stanowi wyzwanie również dla nauczycieli akademickich kształcących przyszłych pedagogów. Uczestnictwo w rzeczywistości wirtualnej stanowi według Gołębnik i Ostoi-Soleckiej (2017) istotną możliwość kształtowania kompetencji nauczycieli w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) w nauczaniu. Umożliwia przyszłym nauczycielom zdobycie kompetencji i umiejętności w zakresie korzystania i realizowania działań online. Wzbogacenie środowiska edukacyjnego uczestników projektu o możliwość kształtowania kompetencji w zakresie technologii informacyjnych zdaje się zatem niezwykle cennym doświadczeniem edukacyjnym. Autorki przestrzegają bowiem przed marginalizacją nowych mediów w pracy nauczycielskiej oraz postulują zmiany związane z potrzebą wprowadzenia na uczelniach kształcenia zdalnego. W oparciu o raporty z badań międzynarodowych realizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych Autorki w pełni zgadzają się z postawionymi przez badaczy wnioskami „co do braku przemyślanej i skutecznej strategii wprowadzenia edukacji w wiek technologii cyfrowych” (Gołębnik, Ostoj-Solecka, 2017, s. 147).

Bibliografia

- Banaś, M., Czech, F., Kołaczek, M. (2019). *Podsumowanie: Trzecia misja uczelni i różne drogi jej realizacji*. Pobrane z: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/dd047dad-f081-4148-842b-14fdb43ab0a8/content>
- Bielinis, L. (2021). *Uczenie się w przestrzeniach cyfrowych uniwersytetu. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

- Borawska-Kalbarczyk, K. (2017). Wirtualne środowisko kształcenia w procesie wspierania motywacji do uczenia się. *Konteksty Pedagogiczne*, nr 2(9), s. 153–164.
- Chlipała, P. (2020). Możliwości i ograniczenia, prowadzenia wywiadów pogłębionych w przestrzeni realnej i wirtualnej. W: K. Mazurek-Łobocińska, M. Sobocińska (red.), *Badania marketingowe w gospodarce cyfrowej* (s. 182–194). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Daszkiewicz, M., Wrona, S. (2014). *Zogniskowane wywiady grupowe online jako alternatywa dla tradycyjnych metod gromadzenia danych – szanse rozwoju i wyzwania dla badaczy*. Pobrane z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=278808> (22.01.2024).
- Dąbrowski, M. (2013). *E-learning w szkolnictwie wyższym*. Pobrane z: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=1748028f46275ccdJmldHM9MTcyMjI5NzYwMCZpZ3VpZD0zMjQxMTQ2My0zOWVmLTZjMjItMmM5Mi0wMGU0MzhjZTZkNmQmaW5zaWQ9NTE5OA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=32411463-39ef-6c22-2c92-00e438ce6d6d&psq=E+%e2%80%93+learning+w+szkolnictwie+wy%5bczym%2c+&u=a1aHR0cHM6Ly9iaWJsaW90ZWthbmF1a2kucGwvYXJ0aWNsZXMTQ5NjY1NzIucGRm&ntb=1> (30.04.2024).
- Dziekońska J. (2020). *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego.
- Gardziński, P. (2015). Przestrzeń cyfrowa – arealny nowy świat. *ARCHITECTURE et ARTIBUS*, 1, s. 25–35.
- Gołębiak, B.D. (2020). Konstruktivistyczna edukacja do konstruktivistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy wczesnej edukacji*, 4(51), s. 32–46, DOI: <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.03>.
- Gołębiak, B.D., Ostoj-Solecka, K. (2017). *Kompetencje nauczycieli w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu. Z badań etno-pedagogicznych*. Pobrane z: http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.mhp-cccfb304-2bfe-4d73-b6d0-c782556225be/c/RL_T43_1_Golebniak_Ostoj-Solecka.pl (4.02.2024).
- https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/150371/banas_czech_kolaczek_podsumowanie_trzecia_misja_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y (2.12.2023), DOI: 10.12797/9788381381529.17.
- Jaskuła, S. (2021). Hybrydalna wędrówka między wymiarami. *Journal of Modern Science*, t. 1/46, s. 41–55, DOI: 10.13166/JMS/139690.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2017). Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego. *Edukacja Humanistyczna*, 2(37), s. 33–43.
- Juszczyk, S. (2004). Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej jako element przestrzeni edukacyjnej. *Dydaktyka Informatyki*, 1, s. 85–103.
- Kapica, G., Kapica, M. (2017). *Szkoła wyższa w lokalnej przestrzeni edukacyjnej*. Pobrane z: <https://repo.uni.opole.pl/docstore/download/UO2f5d074f459842f8af49afbd-04526f0e/KapicaM-Szkoła.pdf> (29.11.2023).
- Kruk, J. (2020). *Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności*. Pobrane z: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/5047/4947> (29.01.2024). DOI: <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.01>.
- Kubinowski, D. (2018). Możliwości zastosowania społecznych badań internetowych w konstruowaniu wiedzy pedagogicznej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25, s. 333–343. DOI: 10.12775/PBE.2017.033

- Kwiatkowska, H. (2001). Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne. W: A. Nałaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia* (s. 22–28). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Morbitzer, J. (2010). Współczesna przestrzeń edukacyjna. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela* (s. 59–68). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Morbitzer, J. (2015). O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie. *Labor et Educatio*, 3, s. 411–430.
- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piotrowska-Piątek, A. (2017). *Trzecia misja szkół wyższych w Polsce w kontekście ich roli w rozwoju regionalnym*. Pobrane z: <https://econjournals.sgh.waw.pl/EEiM/article/view/1187/1052> (24.01.2024). DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5936>
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Poynter, R. (2010). *The handbook of online and social media research. Tools and techniques for market researchers*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), p. 1–6.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, M., Stunża, G. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Pobrane z: <https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/report/UOG9d60396e68ab4081bd84cdb8c89ef6a3/> (15.03.2024). DOI:10.13140/RG.2.2.25737.67685.
- Retkiewicz, W. (2002). *Przestrzeń wirtualna jako miejsce pracy, usług, wypoczynku i „zamieszkania”*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/profile/Wojciech-Retkiewicz/publication/306030874_Przestrzen_wirtualna_jako_miejsce_pracy_uslug_wypoczynku_i_zamieszkania/links/57ab533408ae0932c9712546/Przestrzen-wirtualna-jako-miejsce-pracy-uslug-wypoczynku-i-zamieszkania.pdf (3.01.2024).
- Retkiewicz, W. (2014). Przestrzenna natura cyberprzestrzeni. W: Z. Rykiel, J. Kinal (red.), *Wirtualność jako realność* (s. 11–22). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Sloan, L., Quan-Haase A. (2017). *The sage handbook of social media research methods*. Los Angeles: Sage.
- Sysło M.M. (2005). *Rozwój technologii informacyjnej a edukacja – stan, kierunki, wyzwania*, <http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XI/2.pdf> (10.01.2014).
- Szpunar, M. (2007). *Badania Internetu vs. badania w Internecie, czyli jak badać nowe medium: podstawowe problemy metodologiczne*. Pobrane z: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/130121> (25.01.2024).
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tomczyk, Ł. (2015). *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwo Diffin.
- Żołędowska-Król, B. (2007). *Nauczanie na odległość w szkolnictwie wyższym*. Pobrane z: <http://dlibra.bs.katowice.pl/Content/7684/zoledowska.pdf> (30.04.2023).

**THE DISTINCTIVENESS AND INTERDEPENDENCE OF STUDENTS'
EDUCATIONAL SPACES. THE MYTHICAL HYBRID
OF THREE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

Keywords: educational space, educational environment, students, hybrid space.

Summary: Contemporary man acquires knowledge on many levels using various methods and strategies. Starting from traditional education (indoor – inside the institution), once considered the only way to learn, to drawing knowledge from the immediate environment of life and functioning (outdoor education – outside the institution), to the use of modern technologies and searching for information in the virtual space. The purpose of this article is to present the characteristics of the three educational environments in which a modern young person (student) lives. The indicated spaces, despite the differences and distinctiveness, are dependent on each other and complement each other, creating a hybrid space – a new dimension of young adults' education.

Dane do korespondencji:

mgr Hanna Arciszewska

Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

Akademia Łomżyńska

harciszewska@al.edu.pl

Paulina Forma

ORCID: 0000-0001-5634-9250

Anna Winiarczyk

ORCID: 0000-0003-4173-5698

KOMPETENCJE CYFROWE JAKO METAKOMPETENCJE W PROCESIE CAŁOŻYCIOWEJ EDUKACJI

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, kompetencje cyfrowe, edukacja.

Streszczenie: problematyka dotycząca kompetencji, w tym kompetencji cyfrowych, jest współcześnie bardzo ważna, ponieważ dotyczy funkcjonowania jednostki. Podejmowanie badań odnoszących się do rozpoznawania uwarowań kompetencji i analiza efektów tych wpływów są zasadne, potrzebne, uzasadnione pedagogicznie i społecznie. Kompetencje cyfrowe (informatyczne) łączą się z kompetencjami informacyjnymi, komunikacyjnymi oraz z kreatywnymi i moralnymi. Są one współcześnie potrzebne każdemu człowiekowi. Coraz częściej dostrzec można, iż kreatorzy procesów wychowania i edukacji (rodzice, nauczyciele) pomagający swoim podopiecznym w poznawaniu świata i innych ludzi, świadomie oraz odpowiedzialnie korzystają z nowych technologii, uczą rozumienia mediów i posługiwania się źródłami informacji. Warto podkreślić, iż współczesny, interdyscyplinarny dyskurs¹ świadczy o implikacji kolejnych ujęć badawczych, opisowych, dający podstawy do tworzenia rekomendacji.

Kompetencje kluczowe – analiza pojęciowa

W społecznym odbiorze słowo kompetencja ma charakter pozytywny. Posiadanie „kompetencji” oznacza bowiem w potocznym rozumieniu tego słowa dysponowanie wyróżniającym się zakresem zdolności. Pojęcie to koresponduje z definicją słownikową, gdzie *kompetencja* określana jest jako „zakres czyjejś

¹ W. Król-Gierat, V. Savić (2023). The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes. *Studia Pedagogiczne, Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, t. 42, s. 261.

wiedzy, umiejętności i doświadczenia”². Można zatem stwierdzić, iż posiadane kompetencje determinują funkcjonowanie ludzi jako społeczeństwa, gdyż niezbędne są one do pełnienia określonych ról społecznych. Szerzej definicję kompetencji opisuje S. Konarski³, podkreślając, że „obejmują one zbiór różnych predyspozycji człowieka, od których zależy sprawne wykonywanie działań, automatyczne kierowanie samorozwojem, pełnienie ról społecznych oraz organizacyjnych. Kompetencja jest pewną ukrytą cechą (metawłaściwością), która przejawia się w określonych zachowaniach”⁴. Badania tej problematyki prowadzone są w obszarze wielu dziedzin nauki (por. Plecka i in., 2013; Małgorzewicz, 2014; Sijko, 2014; Piróg, 2015; Almerich i in., 2016; Derwik i in., 2016; Lambrechts & Van Petegem, 2016; Pankowska, 2017). Dla przykładu nauki ekonomiczne koncentrują się na badaniu m.in. kompetencji zawodowych, komunikacyjnych lub organizacyjnych⁵. Jednostka kompetentna w ujęciu ekonomicznym to osoba, która prawidłowo wykonuje swoją pracę, posiada odpowiednią wiedzę oraz umiejętności, a także wykorzystuje je w odpowiedni sposób w różnorodnych sytuacjach⁶.

W literaturze przedmiotu również można znaleźć próby definiowania rozpatrywanego pojęcia, szczególnie w językoznawstwie oraz antropologii kulturowej. W tym podejściu wyróżnia się trzy aspekty, które determinują znaczenie kompetencji: zdolność, znajomość oraz jakość. Zdolność dotyczy tutaj gotowości do realizacji pewnych zadań, a także zdolności intelektualnej, zdolności do realizowania istotnych ról społecznych oraz zdolności do używania czegoś. Znajomość natomiast opiera się na świadomości oraz wiedzy. Ostatni aspekt jakości dotyczy bycia adekwatnym⁷.

Najszerzej kompetencje jako problematyka badawcza podejmowane są przez badaczy nauk społecznych. Definiowanie samego pojęcia w psychologii jest dość zbieżne z definicjami przedstawionymi wcześniej. W *Słowniku psychologii* kompetencję określa się jako „zdolność do wykonania jakiegoś zadania lub dokonania czegoś”⁸. Podobnie zatem kompetencja utożsamiana jest ze zdolnością do realizacji pewnych czynności. Od wielu lat termin rozpatrywany jest też w pedagogice⁹.

² S. Dubisz (red.). (2006). *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. Wydawnictwo PWN, s. 186.

³ S. Konarski, Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria. Badania. Edukacja* (s. 7–21). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.

⁴ Tamże, s. 8–9.

⁵ G. Urbanek (2011). *Kompetencje a wartość przedsiębiorstwa: Zasoby niematerialne w nowej gospodarce*. Warszawa: Wolters Kluwer.

⁶ A. Rogozińska-Pawełczyk (2006). Kompetencje w organizacji. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*. 199, s. 99–120.

⁷ B. Guzik (2003). *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

⁸ A. Reber (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 304.

⁹ Por. J. Rutkowiak (1986). Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli, *Ruch Pedagogiczny*, 3; M. Czerepaniak-Walczak (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Legnica: Wydawnictwo Edytor.

W. Okoń¹⁰ podkreślił, że „kompetencja w pedagogice rozumiana jest jako zdolność do osobistej samorealizacji, jest podstawowym warunkiem wychowania; również jako zdolność do określonych obszarów zadań, jako rezultat procesu uczenia się”. Perspektywa pedagogiczna łączy posiadanie odpowiednich kompetencji z wychowaniem. Same kompetencje natomiast nabywa się w procesie uczenia się, którego rezultatem jest zdolność do realizacji określonych zadań.

Pojęcie kompetencji zostało użyte także w międzynarodowych gremiach. Wykorzystując bowiem hasło *kompetencji kluczowych*, określono katalog czynników odpowiadających za samorealizację, rozwój osobisty, aktywne obywatelstwo czy integrację społeczną mieszkańców Europy¹¹. Kompetencje kluczowe to m.in.: umiejętność korzystania z narzędzi służących skutecznej interakcji ze środowiskiem oraz rozumienia ich i dostosowywania do własnych celów, angażowanie się w życie innych i współdziałanie w heterogenicznych grupach, oraz wzięcie odpowiedzialności za kierowanie własnym życiem¹². Zauważono, że procesy globalizacji i przejścia do modelu gospodarczego opartego na wiedzy wymuszają na obywatelach zmianę priorytetów w zakresie posiadanych zasobów¹³. W świetle nowych regulacji każdy Europejczyk powinien mieć zapewnioną możliwość optymalnych warunków do rozwoju kompetencji kluczowych i uczenia się przez całe życie, co jednocześnie implikuje zmiany w edukacji (por. Tiana i in., 2011). Na nową listę kompetencji kluczowych¹⁴ według Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Załącznik Zalecenia Rady Unii Europejskiej 2018/C 189/01) składają się:

1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji (*Literacy competence*);
2. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności (*Languages competence*);
3. Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii (*Mathematical competence and competence in science, technology and engineering*);
4. Kompetencje cyfrowe (*Digital competence*);
5. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się (*Personal, social and learning competence*);
6. Kompetencje obywatelskie (*Civic competence*);
7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości (*Entrepreneurship competence*);

¹⁰ W. Okoń (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. PWN, s. 176.

¹¹ G. Halász, G., A. Michel, A., (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306.

¹² J. Gordon, J., G. Halász, G., M. Krawczyk, T. Leney, A. Michel, D. Pepper, J. Wiśniewski (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports, 87.

¹³ J. Strzelczyk-Lucka (2010). Człowiek w obliczu zmian na rynku pracy. W: J. Górna & M. Makowski (red.), *LifeLong Learning – edukacja przez całe życie*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

¹⁴ Wersja bazowa zaleceń została opublikowana już w 2006 roku.

8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Cultural awareness and expression competence) (Załącznik Zalecenia Rady Unii Europejskiej 2018/C 189/01)¹⁵.

Aby móc mówić o nabyciu konkretnych kompetencji kluczowych przez człowieka, musi zostać przyswojona określona wiedza, umiejętności oraz postawy o nich świadczące¹⁶. Nabycie i opanowanie kompetencji kluczowych sprzyja podejmowaniu przez osobę różnych form uczenia się w poszczególnych fazach życia aż po wiek senioralny. Szczególną uwagę należy zwrócić na zależności pomiędzy wszystkimi wymienionymi kompetencjami kluczowymi, których podstawę stanowią krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność do oceny ryzyka czy podejmowania decyzji¹⁷. Obszary te są komplementarne względem siebie i wzajemnie się uzupełniają, co pokazuje, że wybrane kompetencje kluczowe są spójne i powinny być rozwijane jednocześnie, a nie jednostkowo i indywidualnie.

Postrzegając kompetencje kluczowe w kontekście możliwości ich rozwijania, naturalnym miejscem tego procesu jest szkoła, natomiast ich nośnikami – nauczyciele¹⁸. Na konieczność badań dotyczących jakości rozwoju kompetencji kluczowych w procesie edukacji instytucjonalnej uwagę zwracają zarówno polscy, jak i międzynarodowi badacze (Ciešlar & Samsel-Opalla, 2010; Pepper, 2011; Gadomska i in., 2012; Poteralski, 2017; Skweres-Kuchta, 2017; Górowska-Fells i in., 2018; Torończak, 2018). Dane z 2012 roku wskazują, że w większości krajów europejskich koncepcja kompetencji kluczowych wdrażana jest do programów nauczania i praktyki szkolnej poprzez najważniejsze strategiczne dokumenty krajowe¹⁹. Najpopularniejsze działania obejmują m.in. reformy programów nauczania, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz form wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach. Aktualne Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia również wprost nawiązuje w swojej treści do istotności rozwoju kompetencji kluczowych na tym etapie edukacyjnym. Ograniczenia polskiego systemu edukacji skutecznie jednak utrudniają ten proces²⁰. Kształtowanie rekomendowanych w *Zaleceniu...* komponentów składających się na kompetencje kluczowe wymaga wyjścia szkoły poza schemat odtwórczy, ponieważ nie stwarza on sy-

¹⁵ Szczegółowe definicje prezentowanych kompetencji przedstawione zostały w tabeli 1.

¹⁶ Por. M. Buheji & A. Buheji (2020). Planning competency in the new Normal-employability competency in post-COVID-19 pandemic. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(2), s. 237–251.

¹⁷ J. Uszyńska-Jarmoc & M. Bilewicz (red.). (2015). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

¹⁸ L. Piotrowska (2019). *Od kompetencji kluczowych do kluczowych procedur*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

¹⁹ Eurydice (2012). *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie: wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

²⁰ B. Sliwowski (2021). Dokąd zmierza polska edukacja? *Neodidagmata*, 33/34, s. 65–76.

tuacji problemowych umożliwiającą samodzielne podejmowanie decyzji oraz dających szansę na doskonalenie umiejętności i postaw²¹. Doniesienia badawcze z ostatnich lat obejmujące badania z zakresu kształtowania kompetencji kluczowych wśród polskich uczniów wskazują na:

- a) schematyczność i uczenie pamięciowe w obszarze kompetencji matematycznych (Kalinowska, 2010, 2019; Dudel, 2015; Nowak-Łojewska, 2020);
- b) dominujące metody podające i odtwórczo-receptywną postawą uczniów stojącą w sprzeczności do rozwijania samodzielności w procesie uczenia się (Głowska-Sałdatow, 2015);
- c) lekceważenie roli przedmiotów artystycznych w kształceniu ogólnokształcącym, co wiąże się z ograniczonym rozwijaniem kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Suświłło, 2015).

Kompetencje kluczowe to złożony system teoretyczno-praktyczny, który powinien zostać utrwalony w konkretnych umiejętnościach i odpowiedzialnych postawach²². To właśnie ten ostatni komponent stanowi najważniejszy element projektu badawczego. Jest on niestety komponentem traktowanym najbardziej pobieżnie. Może na to wskazywać m.in. analiza podstaw programowych kształcenia w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich dokonana przez H. Solarczyk-Szwec i in. (2006). Badaczki zauważyły, że większość opisywanych wymagań mieści się w obszarze wiedzy (75%) oraz umiejętności (31%). Na kształtowanie postaw wskazuje natomiast jedynie 10,3% wymagań edukacyjnych znajdujących się w podstawach programowych²³. Postawy, rozumiane przez Radę Unii Europejskiej jako gotowość i skłonność do działania, a zatem stanowiące istotny element praktyczny, traktowane są w podstawie programowej niestety jako element najmniej istotny.

Znaczenie kompetencji cyfrowych w procesie całościowej edukacji

Współczesny świat, którego jednym z przymiotów jest wszechobecna cyfrowość, a tym, co w nim pewne – zmiana, wymusza na człowieku określanym dziś *homo mediens*²⁴ przystosowywanie się do stale przekształcającej się rzeczywistości. „Zachodząca ekspansja technologiczna nakreśla nurt procesów digitalizacji rzeczywistości, których nie ma możliwości już zatrzymać. Rewolucjonizuje także

²¹ A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska & H. Szaleniec (2009). *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

²² E. Torończak (2011). Znaczenie kompetencji kluczowych dla budowania partnerstwa w Europie. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(64), s. 3–17.

²³ H. Solarczyk-Szwec, V. Kopińska, A. Matusiak (2016). Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. *Edukacja Dorosłych*, 2, s. 29–44.

²⁴ J. Miąso, *Kompetencje medialne jako strategiczne i kluczowe kompetencje każdego człowieka w społeczeństwie informacyjnym, medialnym, sieciowym*. Pobrało z: <https://pracownik.kul.pl/files/83913/public/dem/miaso.pdf> [dostęp 25.07.2024].

życie człowieka [...]. Sieciowa i medialna rzeczywistość istniejące jako komponent świata realnego dają wiele możliwości [...]”²⁵, jednak aby z nich skorzystać, niezbędne jest dysponowanie konkretnymi umiejętnościami. Zalicza się do nich i te związane z korzystaniem z szeroko pojętej technologii cyfrowej, których posiadanie umożliwia skuteczniejsze radzenie sobie z różnego rodzaju wyzwaniami w wielu obszarach życia. Aby móc wykorzystywać potencjał oferowanych nam dziś technologii cyfrowych, niezbędna jest kompilacja zarówno wiedzy, umiejętności, jak i postaw w tym zakresie.

Gwałtowny postęp technologiczny, upowszechnienie Internetu, a wraz z nim „przeniesienie wielu form życia społecznego do przestrzeni cyfrowej” wymuszają dziś permanentny rozwój kompetencji cyfrowych u wszystkich grup wiekowych, zaczynając od dzieci w wieku przedszkolnym, a kończąc na generacji seniorów, która szczególnie narażona jest na wykluczenie cyfrowe²⁶. Stąd kompetencje cyfrowe w epoce naznaczonej cyfrowością są niezwykle istotne, aby w pełni móc funkcjonować w społeczeństwie i korzystać z dostępnych dóbr cyfrowych. Dbanie o ich rozwój wydaje się być zatem kwestią ważną, gdyż odpowiedni ich poziom umożliwia człowiekowi realizację jego potrzeb indywidualnych oraz zapewnia dobrostan. Pewnym więc jest, że edukacja cyfrowa powinna być zapewniona w ramach systemu edukacji oraz poza nim, gdyż świadomy cyfrowości dzisiejszego świata człowiek będzie poszukiwał możliwości zdobywania charakteryzowanych umiejętności dla własnych potrzeb w wymiarze indywidualnym, społecznym, obywatelskim i ekonomicznym.

Czym są kompetencje cyfrowe? W rozlicznych opracowaniach naukowych oraz dokumentach poświęconych tej problematyce można znaleźć wiele ujęć definicyjnych tego terminu, co sprawia, że trudno je wszystkie wymienić czy nawet jednoznacznie skatalogować. Bez wątpienia kompetencje cyfrowe to bardzo szerokie pojęcie, którego waga została określona przez Radę Unii Europejskiej, która to określiła je jako niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego oraz bycia aktywnym obywatelem świata i wskazała jako jedno z ośmiu kompetencji kluczowych, obok takich fundamentalnych umiejętności człowieka, jak czytanie, pisanie, umiejętności matematyczne czy językowe. W ujęciu Rady Unii Europejskiej kompetencje cyfrowe (ang. *digital competences*) to „pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie”²⁷. Inna definicja tego terminu widnieje na stronie Ministerstwa Cyfryzacji, gdzie czytamy, że kompetencje cyfrowe „[...] stanowią zespół fundamentalnych umiejętności współczesnego człowieka. [...] kompetencje

²⁵ A. Winiarczyk, T. Warzocha (2022). *TIK w edukacji. Przygotowanie akademickie przyszłych nauczycieli w zakresie wykorzystania nowych technologii w eduk@cji*. Rzeszów, s. 9.

²⁶ A. Stawicka (2015). Wykluczenie cyfrowe w Polsce. W: *Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, Wykluczenie cyfrowe w Polsce. Opracowanie tematyczne*. Warszawa, s. 3.

²⁷ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, s. 9; [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 25.05.2024].

cyfrowe to harmonijna kompozycja wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających życie, uczenie się i pracę w społeczeństwie wykorzystującym technologie cyfrowe [...]”²⁸. Z kolei w raporcie *Spółeczeństwo informacyjne w liczbach* widnieje zapis, że kompetencje cyfrowe to „zespół kompetencji informacyjnych [...] oraz kompetencji informatycznych [...]”²⁹. Przy czym, jak wskazuje się w *Ramowym katalogu kompetencji cyfrowych*, mają one posiadać charakter funkcjonalny, a więc „ich nabywanie nie jest celem samym w sobie, lecz służy zaspokajaniu różnorodnych potrzeb i uzyskiwaniu korzyści w różnych sferach życia”, co więcej „[...] kompetencje funkcjonalne są oparte na kompetencjach informatycznych i informacyjnych, które stanowią podłoże do realizacji konkretnych działań i osiągania korzyści dzięki korzystaniu z technologii cyfrowych”³⁰. Kompetencje cyfrowe dotyczą zatem szerokiej grupy umiejętności odnoszących się do korzystania z bogatego spektrum technologii w wielu aspektach życia. Posiadanie ich jest koniecznością w dzisiejszym zmediatyzowanym świecie, w którym rzeczywistość stała się bardziej sieciowa i medialna, a synergia świata realnego i wirtualnego jest faktem³¹.

Kompetencje cyfrowe zawierające w sobie zarówno kompetencje informatyczne, jak i informacyjne to rozległy wachlarz umiejętności dotyczących nie tylko zdolności wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych czy posługiwania się Internetem, ale także:

- umiejętność korzystania z informacji i danych,
- komunikowanie się i współpraca,
- umiejętność korzystania z mediów,
- umiejętność tworzenia treści cyfrowych (w tym programowanie),
- bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem),
- kwestie dotyczące własności intelektualnej,
- rozwiązywanie problemów,
- krytyczne myślenie,
- rozpoznawanie i skuteczne wykorzystywanie oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów³²,
- korzystanie z treści cyfrowych w sposób refleksyjny a zarazem w sposób pełen ciekawości i otwartości,

²⁸ Ministerstwo Cyfryzacji, Kompetencje cyfrowe. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> [dostęp 17.06.2024].

²⁹ Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, *Spółeczeństwo informacyjne w liczbach*, Warszawa 2014, s. 17. Pobrane z: <https://www.gov.pl/attachment/3481e216-ec1e-4727-8442-253646a56c02> [dostęp 17.06.2024].

³⁰ *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*, Warszawa 2016, s. 5. Pobrane z: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9068/Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych_Fra.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp 22.06.2024].

³¹ A. Winiarczyk, T. Warzocha, *TIK w edukacji...*, s. 42.

³² Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, s. 9–10. Pobrane z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 25.05.2024].

- umiejętność uzyskiwania dostępu do treści cyfrowych, ich filtrowania, oceny oraz etyczne i odpowiedzialne podejście do stosowania narzędzi cyfrowych.

Oprócz wyszczególnionych umiejętności Rada Unii Europejskiej zwraca również uwagę, że „niezbędne jest rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach oraz świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń. Niezbędne jest rozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych [...]”³³. Wiedza ta w połączeniu z umiejętnościami w zakresie kompetencji cyfrowych umożliwia świadome, dojrzałe i refleksyjne korzystanie z dostępnych technologii, które obecne społeczeństwo „traktuje [...] jako naturalny element teraźniejszości, a ich nieobecność jawi mu się jako coś niepojętego”³⁴.

Jak istotne jest dziś posiadanie kompetencji cyfrowych, zapewne nie trzeba nikogo przekonywać. Nowoczesne technologie otaczają nas na co dzień i jak twierdzi U. Eco³⁵, nie ma już od tego odwrotu. Są w wielu obszarach naszego życia. Coraz częściej skorzystanie z usług sektora publicznego, zwiększenie swojej aktywności w społeczeństwie (cyfrowym), podniesienie jakości życia czy uzyskanie informacji uzależnione jest właśnie od poziomu umiejętności cyfrowych. Jak dalece mogą one ułatwić funkcjonowanie i w jak wielu obszarach życia, prezentuje katalog kompetencji cyfrowych, które, jak podają jego autorzy, zawiera wyłącznie te najważniejsze, w ramach których poszczególne osoby mogą definiować swoje potrzeby³⁶.

Rozliczne dokumenty zarówno unijne, jak i krajowe³⁷ wskazują na konieczność rozwijania kompetencji cyfrowych wśród społeczeństwa. Powstają kolejne rządowe programy mające na celu „stały wzrost poziomu kompetencji cyfrowych przez zapewnienie każdemu w Polsce możliwości ich rozwoju stosownie do potrzeb”³⁸. *Program rozwoju kompetencji cyfrowych do 2030 roku* ma na celu budowę nowoczesnego społeczeństwa i zniwelowania cyfrowego wykluczenia osób starszych bądź mniej zamożnych. Działania podejmowane w ramach tego programu przewidują rozwój umiejętności wśród wszystkich obywateli – zarówno tych w wieku senioralnym, jak i przedszkolnym, co stanowi jego dużą wartość. Im wcześniej będziemy edukować dzieci w zakresie mądrego i bezpiecznego ko-

³³ Tamże.

³⁴ A. Winiarczyk, T. Warzocha (2020). Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 35, s. 199.

³⁵ U. Eco (2005). Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki. W: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa, s. 538–539.

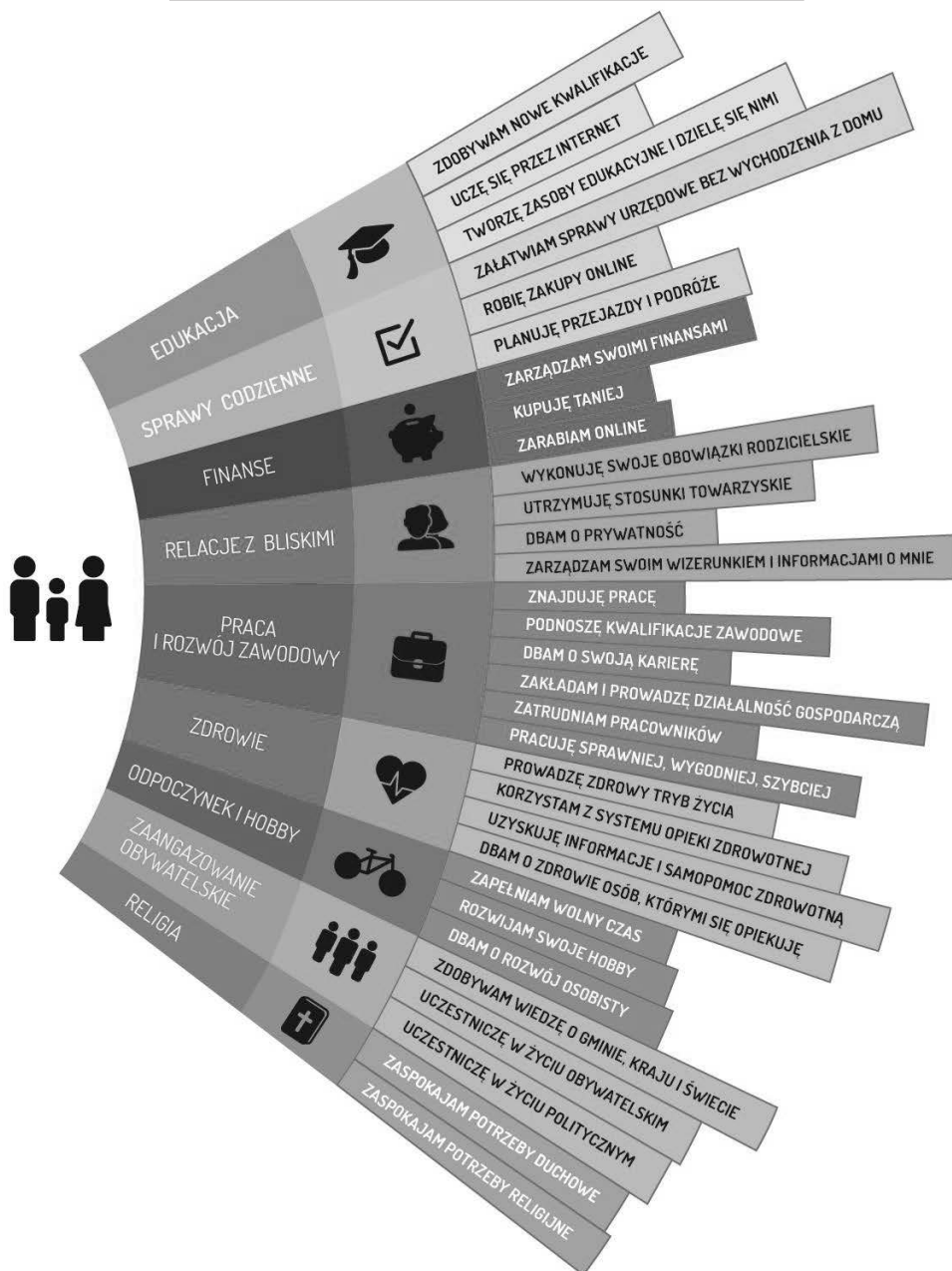
³⁶ *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych...*, s. 10.

³⁷ *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019. Pobrane z: <https://efs.mein.gov.pl/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-ogolna/> [dostęp 20.06.2024].

³⁸ *Program rozwoju kompetencji cyfrowych do roku 2030, projekt*, Warszawa 2019, s. 6. Pobrane z: <https://docplayer.pl/190215528-Program-rozwoju-kompetencji-cyfrowych-do-roku-2030.html> [dostęp 22.06.2024].

rzystania z technologii cyfrowej, tym szybciej staną się one świadome szans, ale i zagrożeń, jakie niesie ze sobą korzystanie z nich, a szczególnie, jakie niesie ze sobą wirtualny świat.

RAMOWY KATALOG KOMPETENCJI CYFROWYCH



Źródło: *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*, Warszawa 2016, s. 11. Pobrane z: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9068/Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych_Fra.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp 22.06.2024].

Kształtowanie u najmłodszych kompetencji cyfrowych wydaje się być dziś priorytetem, gdyż to szczególne pokolenie. Przyszło na świat przesiąknięty technologiami oraz nieustająco pojawiającymi się nowymi mediami cyfrowymi. Taki świat znają i jest on dla nich naturalnym, „jest przestrzenią życiową, w której narodził się i żyją z pełnoprawnym aplikowaniem nowych technologii do swojego życia”³⁹, które „stanowią istotny składnik ich przestrzeni życiowej, są z nią nierozdzielnie połączone, zaś globalna sieć stanowi dla nich naturalne i powszechne środowisko, w którym niejednokrotnie potrafią działać bardziej operatywnie, niż w tym realnym”⁴⁰. Wpływa na to wiele czynników, z których tym fundamentalnym jest wszechobecność technologii cyfrowych, z którymi mają kontakt od najmłodszych lat. Dzieci generacji Alfa niemal już po urodzeniu otrzymują zabawki, gry wyposażone chociażby w technologie głosowe połączone z siecią, co wywołuje ich zaciekawienie, koncentruje uwagę. Migotanie ekranu, paleta barw, ciekawe obrazki, postacie, o które trudno w świecie realnym, są atrakcyjną ofertą skutkującą znacznym zaangażowaniem dzieci. Zdaniem Jadwigi Izdebskiej współczesne nowoczesne media stały się ważną częścią życia dzieci, zanurzaniem się w świat mediów.

Podsumowując, kompetencje cyfrowe stały się jednym z kluczowych wymagań współczesnego rynku pracy oraz codziennego życia. W XXI wieku umiejętność korzystania z technologii nie oznacza jedynie podstawowej znajomości obsługi komputera, ale również zdolność do krytycznego myślenia, analizy danych, współpracy online i twórczego rozwiązywania problemów za pomocą różnych narzędzi cyfrowych. Rozwój tych umiejętności jest nie tylko wyzwaniem, ale i szansą na lepsze funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się świecie. Inwestowanie w edukację cyfrową oraz stałe doskonalenie kompetencji w tym zakresie to klucz do sukcesu w przyszłości. Należy wdrażać innowacje pedagogiczne dzięki kompetencjom cyfrowym poprzez szkolenie nauczycieli, podnoszenie ich kompetencji w procesie nauczania. Temat ten powinien stanowić współcześnie nie tylko obszar szkolenia nauczycieli, ale ich doskonalenia zawodowego. Wykorzystywanie sztucznej inteligencji⁴¹, świadomość całościowej edukacji wymuszają niejako uwzględnianie aspektów wykorzystania ICT zarówno jako narzędzia uczenia się w szkole, w nauczaniu różnych przedmiotów, jak i narzędzia wykorzystywanego przez uczniów podczas zajęć i nauki poza szkołą. Należy uczyć i umożliwiać uczniom korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych w zadaniach związanych z nauką, wyszukiwaniem informacji i tworzeniem, bycie kreatywnym w różnych dziedzinach.

³⁹ K. Rogozińska, A. Winiarczyk (2019). *Multimedialne przedszkole*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, s. 13.

⁴⁰ Tamże, s. 14.

⁴¹ K. Symela, A. Stępnikowski (2021), Wyzwania kompetencyjne w rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce. *Polityka Społeczna*, 7, s. 21–28.

Bibliografia

- Ala-Mutka K., Y. Punie, Ch. Redecker (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning. Policy brief*, Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities, JRC48708.
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100.
- Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Buheji, M., & Buheji, A. (2020). Planning competency in the new Normal–employability competency in post-COVID-19 pandemic. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(2).
- Cieślak, N., & Samsel-Opalla, J. (2010). Pojęcie kompetencji kluczowych w Podstawie programowej. *Nauczyciel i Szkoła*, 1.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Legnica: Wydawnictwo Edytor.
- Derwik, P., Hellström, D., & Karlsson, S. (2016). Manager competences in logistics and supply chain practice. *Journal of Business Research*, 69 (11).
- Dubisz, S. (red.). (2006). *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Dudel, B. (2015). Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną? W: J. Uszyńska-Jarmoc & M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie; [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 25.05.2024].
- Eco, U. (2005). Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki. W: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Eurydice (2012). *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie: wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gadomska, A., Morusiewicz, R., & Krajka J. (2012). Kształtowanie kompetencji kluczowych w e-learningu jako sposób na indywidualizację nauczania języka obcego. W: J. Knieja & S. Piotrowski (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Głowska-Sałatow, M. (2015). Ocena sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli klas I–III w kontekście rozwijania kompetencji uczenia się. W: J. Uszyńska-Jarmoc & M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... & Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports, 87.

- Górowska-Fells, M., Platos, B., & Rybińska A. (2018). Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Guzik, B. (2003). *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3).
- Hilgard, E.R. (1967). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Kalinowska, A. (2019). *Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konarski, S. (2006). Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria. Badania. Edukacja*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Król-Gierat, W., Savic W (2023). The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 42.
- Lambrechts, W., & Van Petegem, P. (2016). The interrelations between competences for sustainable development and research competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(6).
- Małgorzewicz, A. (2014). Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej. *Lingwistyka Stosowana*, 11.
- Miąso, J. *Kompetencje medialne jako strategiczne i kluczowe kompetencje każdego człowieka w społeczeństwie informacyjnym, medialnym, sieciowym*. Pobrane z: <https://pracownik.kul.pl/files/83913/public/dem/miaso.pdf> [dostęp 25.07.2024].
- Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. (2014). *Spółeczeństwo informacyjne w liczbach*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/attachment/3481e216-ec1e-4727-8442-253646a56c02> [dostęp 17.06.2024].
- Ministerstwo Cyfryzacji. *Kompetencje cyfrowe*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> [dostęp 17.06.2024].
- Nowak-Łojewska, A. (2020). Kompetencje kluczowe w edukacji dzieci: od deklaracji do realizacji. *Rocznik Lubuski*, 46(1).
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okońska-Walkowicz, A., Plebańska, M., & Szaleniec, H. (2009). *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pankowska, D. (2017). Kompetencje nauczycielskie–próba syntezy (projekt autorski). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3).
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum – and Europe. *European Journal of Education*, 46(3).
- Piotrowska, L. (2019). *Od kompetencji kluczowych do kluczowych procedur*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Piróg, D. (2015). Kompetencje z zakresu przedsiębiorczości: rozważania teoretyczne i ich ilustracje w obszarze szkolnictwa wyższego. *Przedsiębiorczość-Edukacja*, 11.
- Plecka, D., Turska-Kawa, A., & Wojtasik, W. (2013). Obywatelskie kompetencje polityczne. *Kultura i Edukacja*, 3(96).
- Poterański, J. (2017). Systemowe wsparcie kompetencji kluczowych dla oświaty w perspektywie 2014–2020. *Studia Ekonomiczne*, 310.
- Program rozwoju kompetencji cyfrowych do roku 2030, projekt.* (2019). Pobrane z: <https://docplayer.pl/190215528-Program-rozwoju-kompetencji-cyfrowych-do-roku-2030.html> [dostęp 22.06.2024].
- Ramowy katalog kompetencji cyfrowych.* (2016). Pobrane z: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9068/Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych_Fra.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp 22.06.2024].
- Reber, A. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rogozińska, K. & Winiarczyk, A. (2019). *Multimedialne przedszkole*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Rogozińska-Pawelczyk, A. (2006). Kompetencje w organizacji. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, 199.
- Rutkowiak, J. (1986). Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, 3 i 5–6.
- Sijko, K. (2014). *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Skweres-Kuchta, M. (2017). Inwestycja w rozwój kompetencji kluczowych wśród dzieci i młodzieży – studium przypadku. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 4(129).
- Solarczyk-Szwec, H., Kopińska, V., & Matusiak, A. (2016). Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. *Edukacja Dorosłych*, 2.
- Stawicka, A. (2015). Wykluczenie cyfrowe w Polsce, W: Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, *Wykluczenie cyfrowe w Polsce. Opracowanie tematyczne*. Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Strzelczyk-Łucka, J. (2010). Człowiek w obliczu zmian na rynku pracy. W: J. Górna & M. Makowski (red.), *LifeLong Learning – edukacja przez całe życie*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Suświłło, M. (2015). Kształcenie kompetencji artystycznych – zaniedbany czy niechciany obszar edukacji? W: J. Uszyńska-Jarmoc & M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Symela, K., Stępnikowski, A. (2021). Wyzwania kompetencyjne w rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce. *Polityka Społeczna*, 7.
- Śliwerski, B. (2012). Dokąd zmierza polska edukacja? *Neodidagmata*, 33/34.
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3).
- Torończak, E. (2011). Znaczenie kompetencji kluczowych dla budowania partnerstwa w Europie. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(64).
- Torończak, E. (2018). Międzynarodowe projekty edukacyjne drogą do rozwoju kompetencji kluczowych. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- Urbanek, G. (2011). *Kompetencje a wartość przedsiębiorstwa: Zasoby niematerialne w nowej gospodarce*. Wolters Kluwer.
- Uszyńska-Jarmoc, J., & Bilewicz, M. (red.). (2015). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Winiarczyk, A. & Warzocha, T. (2020). Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 35, 1.
- Winiarczyk, A., & Warzocha, T. (2022). *TIK w edukacji. Przygotowanie akademickie przyszłych nauczycieli w zakresie wykorzystania nowych technologii w edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wróbel, A. (2013). Wartości i postawy młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie wobec zachowań przestępczych. *Innowacje Psychologiczne*, 2.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, Ministerstwo Edukacji Narodowej (2019). Pobrane z: <https://efs.mein.gov.pl/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-ogolna/> [dostęp 20.06.2024].
- Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

DIGITAL COMPETENCIES AS METACOMPETENCIES IN THE PROCESS OF LIFELONG LEARNING

Keywords: key competences, digital competences, education.

Summary: the issue of competences, including digital competences, is highly significant today as it relates to individual functioning. Research focused on identifying the determinants of competences and analysing the effects of these influences, which is justified, necessary, and pedagogically and socially warranted. Digital (IT) competences intersect with informational, communicative, creative, and moral competences and are essential for everyone in today's world. Increasingly, the creators of educational and upbringing processes (parents, teachers) who assist their charges in learning about the world and other people are consciously and responsibly utilizing new technologies, teaching media literacy, and guiding the use of information sources. It is worth noting that contemporary interdisciplinary discourse⁴² points to the implications of emerging research and descriptive perspectives, forming a basis for developing recommendations.

Dane teleadresowe:

dr hab. Paulina Forma, prof. UJK

mail: paulina.forma@ujk.edu.pl

dr Anna Winiarczyk

mail: anna.winiarczyk@ujk.edu.pl

⁴² W. Król-Gierat, V. Savić (2023). The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes. *Studia Pedagogiczne, Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, t. 42, p. 261.

Katarzyna Sadowska

ORCID: 0000-0002-3150-8304

NIEFORMALNA EDUKACJA DOROSŁYCH DLA DOBRA DZIECKA NA PRZYKŁADZIE SPOŁECZNOŚCI POZNAŃSKICH „ŁEJERÓW”

Słowa kluczowe: nieformalna edukacja dorosłych, dziecko w centrum, partycypacja społeczna, poznańska pedagogika „łejerska”, sztuka w edukacji.

Streszczenie: Celem niniejszego opracowania jest ukazanie wybranych problemów nieformalnej edukacji dorosłych na przykładzie istniejącej już niemalże 50 lat poznańskiej pedagogiki „łejerskiej” skoncentrowanej na potrzebach dziecka. Za edukację nieformalną dorosłych przyjmuje się proces uczenia się osób dorosłych dokonujący się przede wszystkim w sposób nieformalny i przebiegający w naturalnych warunkach ich codziennej aktywności. Wśród technik badawczych zastosowanych w procesie odpowiedzi na pytanie badawcze: „Jak przebiega nieformalna edukacja dorosłych w aspekcie uwrażliwienia ich na potrzeby dziecka (na przykładzie «łejerskiej» pedagogiki i «łejerskiej» społeczności)?”, posłużono się analizą źródeł zastanych (opracowań, komunikatów prasowych, materiałów prywatnych Jerzego Hamerskiego oraz stron internetowych powiązanych z „Łejerami”) i źródeł wywołanych, w tym wywiadów przeprowadzonych w roku szkolnym 2023/ 2024 przez autorkę z Jerzym Hamerskim – założycielem „Łejerów”. Zastosowano ponadto obserwację uczestniczącą – autorka w roku szkolnym 2023/2024 brała udział w wydarzeniach społeczności Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu. Badania umiejscowione zostały w paradygmacie badań jakościowych. Pedagodzy „łejerscy” od początku swojej działalności wpisują się w koncepcję „nowego dziecka”, akcentując na każdym kroku postulat poznawania dzieciństwa i dziecka poprzez zrozumienie dziecięcej percepcji świata. Celem pedagogów „łejerskich” jest więc nie tylko upowszechnianie konstruktu „nowego dziecka”, ale i edukacja dorosłych osób w zakresie potrzeb, możliwości i problemów nurtujących młodych ludzi.

Wprowadzenie

Poznański teatr szkolny „Łejery”, tak jak i cała historia związana z pedagogiką „łejerską”, powstały w 1975 roku jako Harcerska Drużyna Artystyczna (Hamerski, 1982, s. 7–11), ewoluując następnie w dziecięce i młodzieżowe grupy teatralne, które określone zostały przez założycieli – Jerzego Hamerskiego

i Elżbietę Drygas – mianem dziecięcych teatrów gromadnych. W 1990 roku grupy teatralne przekształcono w Szkołę Podstawową „Łejery” o profilu teatralnym. Celem pedagogów „łejerskich” nie jest jednak przygotowanie aktorów, lecz wykorzystanie teatru i wychowania przez sztukę do wspomagania wszechstronnego rozwoju dzieci (Sadowska, 2024). W ostatnich latach w pedagogice „łejerskiej” coraz częściej, przede wszystkim za sprawą nauczycielek teatru – Elżbiety Drygas i Anny Zawadzkiej – pojawia się także tzw. teatr partycypacyjny, który wpisuje się w idee współczesnego dyskursu o dziecku, stanowi bowiem wyjątkowy środek budowania kapitału społecznego (Niziołek, 2016; 2020). Teatr daje dzieciom możliwość przemawiania w sprawach istotnych (Ferrell, Levstek, Banerjee, 2023), a wypowiedzi kierowane są w stronę dorosłej publiczności.

Pedagodzy „łejerscy” od początku swojej działalności wpisują się w koncepcję „nowego dziecka” (Jarosz, 2019, s. 32), akcentując bowiem na każdym kroku „konieczność rekonstrukcji i redefinicji dzieciństwa i jego kultury, z wyraźnym postulatem, by poznawać dzieciństwo przez wchodzenie w świat dzieci «ich oczami», przez analizowanie relacji dziecka o sobie i o świecie” (Jarosz, 2019, s. 32). W „Łejerach” zwraca się także uwagę na równoległe toczący się dyskurs dotyczący „sytuacji dzieci jako osób i grupy dyskryminowanej społecznie” (Jarosz, 2019, s. 32).

Założenia metodologiczne badań

Celem badawczym niniejszego opracowania jest ukazanie wybranych problemów nieformalnej edukacji dorosłych (Scribner, Cole, 1973; Malewski, 2001, 2006) na przykładzie pedagogiki „łejerskiej” skoncentrowanej na potrzebach dziecka. Za edukację nieformalną dorosłych przyjmuje się proces uczenia się osób dorosłych dokonujący się przede wszystkim w sposób nieformalny i przebiegający „w naturalnych warunkach ich powszedniej aktywności” (Wiza, 2015, s. 49). W tego typu procesie uczenia się „każdy zdobywa wiedzę i umiejętności na podstawie codziennych doświadczeń oraz wpływu swojego otoczenia” (Wiza, 2015, s. 49). Edukacja nieformalna, odbywając się „poza klasycznymi instytucjami edukacyjnymi staje się czuła na zmiany dokonujące się w świecie. Reaguje ona znacznie szybciej na problemy i wyzwania współczesności niż edukacja formalna, wykorzystuje doświadczenia ludzi dorosłych, co ułatwia przezwyciężanie trudności życiowych i sprzyja ich rozwojowi osobistemu” (Wiza, 2015, s. 49).

Problem główny, który autorka sformułowała na potrzeby realizowanych badań, wyrażał się w pytaniu o treści: jak przebiega nieformalna edukacja dorosłych w aspekcie uwrażliwienia ich na potrzeby dziecka (na przykładzie „łejerskiej” pedagogiki i „łejerskiej” społeczności)? Wśród problemów szczegółowych, na które poszukiwano odpowiedzi, autorka wyszczególniła następujące:

- na czym polega pedagogika „łejerska”?
- poprzez jakie okolicznościowe i codzienne formy dokonuje się nieformalna edukacja dorosłych dla dobra dziecka w „łejerskiej” szkole?

- jakie treści edukacyjne dla dorosłych pojawiają się w repertuarze artystycznym „Łejerów”?

Wśród technik badawczych zastosowanych w procesie odpowiedzi na zaznaczone wyżej pytania badawcze zastosowano analizę źródeł zastanych (opracowań, komunikatów prasowych, materiałów prywatnych Jerzego Hamerskiego oraz stron internetowych powiązanych z „Łejerami”) i źródeł wywołanych, w tym wywiadów realizowanych w roku szkolnym 2023/ 2024 przez autorkę z Jerzym Hamerskim – założycielem „Łejerów”. Analiza źródeł polegała na uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem ustalonego problemu badawczego¹. Zastosowano ponadto obserwację uczestniczącą, jawną i bezpośrednią – autorka w roku szkolnym 2023/2024 brała udział w wydarzeniach społeczności Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu, w tym przede wszystkim w: lekcjach, zebraniach z rodzicami, imprezach okolicznościowych, spektaklach oraz uroczystościach szkolnych, uczestniczyła także w sytuacjach pobytu dzieci na przerwach, świetlicy oraz w szkolnym ogrodzie. Obserwacja, postrzegana przez autorkę jako proces celowego i planowego spostrzegania w celu zgromadzenia informacji o danym zjawisku i fakcie, polegała m.in. na analizie sposobu komunikacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi oraz ich rodzicami, na analizie propozycji repertuaru artystycznego prezentowanego rodzicom, szczególnie pod kątem zawartych w nim idei praw i potrzeb dziecka, ponadto, w trakcie obserwacji, autorka zwracała uwagę na szeroko pojętą kulturę szkoły obejmującą całokształt idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osób i podstaw społecznych, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu.

Badania umiejscowione zostały w paradygmacie badań jakościowych, a na realizowaną strukturę badania składały się cztery etapy: gromadzenie danych empirycznych, wgląd w dane, interpretacja wyników, sporządzenie raportu z badań (Malewski, 2017, s. 111). Przejście „od jednego do kolejnego etapu” (Malewski, 2017, s. 111) dokonało się „za pośrednictwem trzech procesów. Są to: 1) refleksyjność, 2) teoretyzowanie i 3) narracyjność” (Malewski, 2017, s. 111).

Jerzego Hamerskiego pedagogika „łejerska” – kluczowe założenia

Pedagogikę „łejerską” stworzył, w oparciu o swoje doświadczenie, wiedzę, umiejętności oraz determinację, Jerzy Hamerski, któremu od roku 1986 towarzyszy Elżbieta Drygas. W pedagogice tej nie ma relacji władzy pomiędzy dorosłym a dzieckiem, nie buduje się dystansu społecznego poprzez stosowanie form powszechnych w tradycyjnych szkołach. Partnerstwo dostrzec można już na poziomie komunikacji interpersonalnej, bowiem cała społeczność „łejerska” to „druhowie” i „druhny”. W „łejerskiej” pedagogice postawa protekcji, tak

¹ Na potrzeby prowadzonych badań posłużono się treściową analizą dokumentów, która polegała na interpretacji zawartych w nich treści.

charakterystyczna dla wielu polskich szkół, ustępuje partycypacji. Zwracanie się przez dzieci i przez współpracujących ze sobą w opisywanej społeczności dorosłych w formie: „druhu”, „druhno” jest pomysłem Jerzego Hamerskiego, który tę formę językową zapożyczył z harcerstwa (głównie z doświadczeń zaczerpniętych z „Makusynów” Zbigniewa Czarnucha), które w sposób szczególny zainspirowało go do tworzenia fundamentów pedagogiki „łejerskiej” (Czarnuch, 1969, 1972; Hamerski, 1981a, 1981b, 1982).

Druh Jerzy przez 50 lat edukował i wspierał w rozwoju rzesze dzieci i młodzieży, a jego idee pedagogiczne nawiązywały do koncepcji nowego wychowania, w szczególności do korczakowskiego prawa dziecka do szacunku oraz założeń edukacji przez sztukę. Hamerski czerpał także z dorobku Heliodora Muszyńskiego, którego do dziś nazywa swoim mistrzem. Z koncepcji H. Muszyńskiego (2022) wywodzi się „łejerska” idea wychowania postrzeganego jako przygotowanie dzieci do aktywnego i twórczego udziału w życiu społecznym, edukowanie ich w obszarze odpowiedzialności za społeczeństwo, w jakim żyją, i dążenie ku lepszej przyszłości (Szalkiewicz, 2016; Strykowski, 2002). Jednocześnie Druh Jerzy od zawsze akcentował, iż w procesie socjalizacji nie można pomijać dbałości o rozwój jednostki, która jako niepowtarzalna wnosi w społeczność szczególną wartość².

O szkole, którą udało się stworzyć Elżbiecie i Jerzemu, Filip Czekąła (2016, s. 329) pisze, iż jest to jedyna w Polsce szkoła z budynkiem teatru, który powstał przy niej w 2013 roku. Autor zaznacza: „Łejery to nie jest zwykła szkoła. Dzieci oprócz normalnych lekcji, mają dodatkowo zajęcia teatralne, a każdy rok ich pracy podsumowuje przedstawienie dyplomowe” (Czekąła, 2016, s. 330). Szkołę wyróżnia jednak nie tylko edukacja poprzez sztukę, ale także panująca w placówce demokracja. Szkoła jest państwem – „Małą Republiką Łejerską”, dla której wspólnie z uczniami i rodzicami stworzono konstytucję (Czekąła, 2016, s. 330). „Łejerscy” pedagodzy podejmują szereg starań, by idee szacunku do dziecka przekazywać rodzicom, nauczycielom oraz dorosłym, którzy są odbiorcami „łejerskich” przedsięwzięć artystycznych.

Okolicznościowe i codzienne formy edukacji rodziców – „rodzina idzie do szkoły”³

W Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu zwraca się szczególną uwagę na budowanie autentycznych relacji z rodzicami uczniów. Bycie „łejerskim” rodzicem oznacza stopniowe nasiąkanie ideą, czyli stawanie się wrażliwym na percepcję świata przez dziecko „Łejerem”. Owa współpraca z rodzicami to swoiste współlistnienie, które dokonuje się przy okazji różnych sytuacji

² Informacje pozyskane przez autorkę od Jerzego Hamerskiego podczas wywiadów realizowanych w roku szkolnym 2023/2024.

³ Cytat pochodzi z tekstu Eleni Tzoka Steckiej (2016). Rodzina idzie do szkoły. W: *U Łejerów*. Poznań: Publikacja okolicznościowa z okazji 40 – lecia Łejerów, strony nienumerowane.

codziennych i okolicznościowych, które na stałe wpisane są w kalendarium roku szkolnego. Rodzice partycypują w sprawach szkoły i kreują jej przestrzeń fizyczną i społeczną.

Jak w każdej szkole, także i w Szkole Podstawowej im. Emilii Waśniowskiej nr 83 w Poznaniu, rodzice wraz z nauczycielami spotykają się podczas zebrań, jednak każde z nich jest postrzegane jako szczególna okazja do współpracy międzyludzkiej. Zebrania przygotowywane są zarówno przez wychowawców⁴, przez dzieci, jak i rodziców. Przestrzeń klasy zostaje przearanżowana w taki sposób, by rodzice mieli poczucie spotkania w nieformalnej grupie przyjaciół (ustawienie miejsc siedzących „w kręgu”). Podczas zebrań odbywa się poczęstunek – ten zapewniają najczęściej rodzice. Opisywane spotkania pozbawione są pouczeń, nakazów, mają atmosferę dialogu, a ewentualne „problemy klasowe” omawiane są w taki sposób, by nie naruszać ani godności dzieci, ani ich rodziców, by nie akcentować problemów, lecz by ustalić sposoby wsparcia w procesie konstruowania przyjaznej przestrzeni społecznej. Zebraniom przewodniczą wprawdzie wychowawcy, jednak nie narzucają oni rozwiązań ani nie wydadzą opinii⁵.

Rodzice uczą się zatem funkcjonowania w grupie przypadkowo powiązanych ze sobą osób, które, niezależnie od pełnionych ról społecznych, traktowane są przez wychowawców w ten sam sposób – w percepcji „łejerskich” pedagogów rodzice są kluczowymi uczestnikami procesu edukacji dzieci.

Rodzice przygotowują także szereg imprez szkolnych, z których żadna nie przypomina, jak to określa Jerzy Hamerski, „nudnej «kuczi»” (Hamerski, 2011). I tak np. rodzice aktywnie partycypują w przygotowaniu przestrzeni fizycznej sal, korytarzy, czyniąc to podczas nieobecności dzieci w szkole (np. w nocy). Celem społeczności dorosłych jest sprawienie dzieciom niespodzianki, przeobrażenie przestrzeni szkoły w miejsce wydarzeń przypominające plan filmowy lub scenografię teatralną, bowiem dzięki takiemu przedsięwzięciu dziecku dostarczane są niezapomniane wrażenia.

Do wydarzeń, w które włączają się rodzice, należą m.in. takie jak: wolontariat, „Dzień Rodziny”, „Nocowanka”, „Dzionki Szalone”, podczas których szkoła zmienia się np. w dżunglę, w fabrykę czekolady, w krainę snów itp. Rodzice partycypują ponadto podczas wydarzeń związanych z występami scenicznymi dzieci, klasowymi i szkolnymi imprezami z okazji różnorodnych świąt, w tym Bożego Narodzenia, Dnia Dziecka, Dnia Nauczyciela itp. Imprezy mają zawsze charakter „performance” – nie opierają się na sztywnych ramach i recytowanych bez emocji tekstach. Artystami są wszyscy uczestnicy wydarzenia, a scenografia nie jest wytworem przeznaczonym do podziwiania, ale do wspólnej zabawy lub

⁴ Każda klasa szkolna ma dwóch wychowawców.

⁵ Najczęściej przekazują ważne informacje, zapytują rodziców o ich zdanie w omawianym obszarze, wsłuchują się w głos rodziców, proponują dodatkowe spotkania, rozmowy, umawiają np. rodziców zwaśnionych dzieci na wspólne spotkania o charakterze mediacyjnym.

wspólnego przebywania. W toku uczestnictwa w wydarzeniu dokonuje się „zanurzenie” w określonym temacie.

Rodzice zapraszani są także na różnorodne warsztaty, podejmują wyzwania związane z szyciem, gotowaniem, a wytwory przez nich przygotowane są z reguły przedmiotem zbiorów pieniężnych na rzecz wolontariatu. „Łejery” wybudowały szkołę w Tanzanii (<https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>), opiekują się uczniami z Madagaskaru, wspierają ofiary losowych wydarzeń, osoby chore, potrzebujące, od lat towarzyszą Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy. Rodzice nie tylko włączają się aktywnie w proponowane przez „lejerskich” pedagogów inicjatywy pomocowe, ale także sami bywają pomysłodawcami wydarzeń.

O opisaney wyżej edukacji dorosłych w obszarze percepcji świata przez dziecko pisze m.in. Eleni – polska artystka greckiego pochodzenia – która poznała „Łejery” będąc mamą. W tekście pt.: *Rodzina idzie do szkoły* Eleni Tzoka Stecka wspomina, iż kiedy przekraczała wraz z „córeczką drzwi szkoły Łejery”, a nad drzwiami witał ją „radosny napis «Dzieńdoberek»”, nie wiedziała, „że właśnie z tą chwilą zaczęła uczęszczać do szkoły cała [...] rodzina” (Tzoka-Stecka, 2016). Eleni wspomina także „Łejery” jako przestrzeń, w której ona wraz z rodziną nauczyła się „że można kreatywnie i radośnie spędzać wspólnie czas, robiąc proste, a jednocześnie magiczne rzeczy, takie jak wspólne śpiewanie, słuchanie poezji czy też gotowanie” (Tzoka-Stecka, 2016). Autorka wyznaje, że „Łejery” są dla niej „źródłem pięknych relacji i prawdziwych przyjaźni, które przetrwały czas wspólnej edukacji”, a także „przyjaznym środowiskiem, w którym każdy miał szansę mieć wpływ na bieg wydarzeń” (Tzoka-Stecka, 2016).

O takiej „lekcji” dla dorosłych pisze także m.in. Stanisław Keck, ojciec dwóch „lejerskich” córek (Keck, 2016). Autor przyznaje, że bardzo aktywnie uczestniczył w życiu „Łejerów” i wyjaśnia:

Byłem jedną z osób, które podczas wizyty w Holandii wybierały budynek przywieziony później do Polski. Własnymi rękami go rozbierałem, a potem już w Polsce, byłem szefem zespołu budującego szkołę w miejscu, w którym stoi do dziś (Keck, 2016).

Autor dzieli się przemyśleniami związanymi z możliwością uczestniczenia i współtworzenia programu Szkoły Podstawowej na cytadeli. Wspomina:

Możliwość uczestniczenia, a momentami współtworzenia tego programu, to olbrzymia satysfakcja dla wszystkich. Będąc lejerskim rodzicem obserwowałem szczęśliwe dzieci pochłonięte wcielaniem w życie kolejnych wyzwań (Keck, 2016).

Autor zaznacza także, że zarówno on, jak i inni rodzice, dostrzegając efekty pracy dydaktyczno-artystycznej, „dawali się porwać tej sile entuzjazmu i z wielkim zapałem włączali się we wszystkie działania, pomagając – każdy w miarę swoich możliwości – w stwarzaniu jak najlepszych warunków do rozwoju tej lejerskiej idei” (Keck, 2016).

„Łejerską” partycypację i edukację dorosłych w zakresie wrażliwości na potrzeby dziecka dostrzega także Lidia Wollman, pedagog Uniwersytetu Śląskiego z Katowic, współautorka *Naszego Elementarza*. Autorka uważa, iż:

Łejery to najlepsze miejsce pod Słońcem dla edukacji, rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. To miejsce magiczne, bo wyrosło z ideałów charyzmatycznych twórców: Jurka Hamerskiego i Eli Drygas. Dlatego to miejsce PRAWDZIWE, szkoła, w której każdy znajduje swój ciepły kąt, wrażliwego wychowawcę zwanego druhem bądź druha, którzy nie liczą swego czasu poświęcanego dzieciom. To cudowna atmosfera szkoły, w której od progu czujesz się jak najważniejszy i oczekiwany gość (Wollman, 2016).

Pedagożka wspomina o przyjaznym, ciepłym, nietuzinkowym i niezwykłym wystroju szkoły, a także o wysiłkach pracujących w niej ludzi „o otwartych sercach i twarzach pełnych uśmiechu”, dostrzega, że nie byłoby takiej możliwości „bez solidnych fundamentów i ducha dwojga druhów założycieli”, bowiem to ich marzenia „o innej, lepszej szkole, o partnerskim, harcerskim wykuwaniu charakterów, poparte niegasnącą pasją i miłością do ludzi realizują się poprzez innych, biorących z nich przykład” (Wollman, 2016). L. Wollman (2016) przekonuje także, iż „Łejery” „są prawdziwą wspólnotą – dzieci, wychowawców i rodziców, w której każdy jest ważny i każdy ma te same prawa”.

Edukacja dorosłych przez sztukę dziecka (wybrane przykłady)

Dzięki koncepcji E. Drygas i J. Hamerskiego teatr „Łejerów” to teatr współtworzony przez dziecko i teatr, w którym dziecko może zabrać głos w istotnych dla świata kwestiach. O tych istotnych kwestiach uczniowie Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu opowiadają na scenach polskich i zagranicznych.

Wieloletnia współpraca „Łejerów” z poznańskim oddziałem Komitetu Ochrony Praw Dziecka i Rzecznikiem Praw Dziecka RP zaowocowała dwoma spektaklami: widowiskiem multimedialnym pt. *Dzieci też mają głos* i poruszającym problematykę praw dziecka spektaklem: *Masz prawo do swych praw*.

Zrealizowane w 1994 roku widowisko pt. *Dzieci też mają głos* przygotowane było na I Festiwal Teatrów dla Dzieci i Młodzieży „Korczak dzisiaj” (Klimek, 2013)⁶.

Widowisko *Masz prawo do swych praw* jest wypowiedzią młodego pokolenia na temat łamania praw dziecka przez dorosłych. Teatr Szkolny „Łejery” prezentował ów spektakl we Francji, Niemczech, Holandii i na Ukrainie. Scenariusz i reżyseria są dziełem Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego, scenografię zaprojektował Jacek Zagajewski, zaś muzykę skomponowali: Mariusz Matuszewski, Robert

⁶ W kolejnych latach zespół realizował teledyski nawiązujące do praw dziecka z okazji Światowego Dnia Dziecka. W 1995 roku jeden z nich – teledysk *Jak to jest* – został nominowany do nagrody Emmy.

Łuczak, Grzegorz Tomczak. Teksty piosenek napisali: Wanda Chotomska, Emilia Waśniowska, Ewa Lipska, Grzegorz Tomczak (<https://www.facebook.com/events/scena-wsp%C3%B3lna/masz-prawo-do-swych-praw/215451422126422/>). *Masz prawo do swych praw* to widowisko, na które składają się teledyski nagrane przez „lejerskie” dzieci, a które przeplatane są aktorskimi scenkami oraz piosenkami:

Zarówno filmy, jak i utwory muzyczne „niosą mocne przesłanie, są głosem dzieci w sprawie dzieci” (Klimek, 2013).

Scenki, które są kanwą widowiska, tworzone były przez dzieci podczas zajęć z dramy prowadzonych przez Elżbietę Drygas, są zatem autentycznym „głosem” dzieci.

Jak pisała Elżbieta Podolska (2011):

Widowisko jest znakomicie zrealizowane – wykorzystuje bardzo proste, ale różnorodne środki przekazu, od piosenki, poprzez teledysk, światło. Niewielka dekoracja: piaskownica i skrzynka na listy-skargi, jakie dzieci wysyłają do Janusza Korczaka, który walczył o ich prawa i za nich oddał życie.

Wspomniane już teledyski ukazują bardzo delikatne kwestie: przemoc w rodzinie, samotność dzieci, ich zagubienie w obliczu rozstania rodziców. „Pokazują w prosty sposób to, co dla dzieci jest ważne, a o czym świat dorosłych nie zawsze pamięta: pełna rodzina, czas spędzany wspólnie...” (Klimek, 2013). Co ważne, „spektakl wchodzi też w problemy globalne – upomina się o los najmłodszych ofiar konfliktów zbrojnych, wykluczenia, odrzucenia z powodu innego koloru skóry czy narodowości. Każdy film kończy wybrany postulat z Deklaracji Praw Dziecka” (Klimek, 2013). *Masz prawo do swych praw* to swoisty manifest – „głośny i poruszający, tym bardziej, że o prawa dzieci upominają się w nim same dzieci. Swoimi słowami opowiadają o świecie dorosłych. O sobie w tym świecie” (Klimek, 2013).

Nowa, poszerzona wersja tego spektaklu uatrakcyjniła także spotkania Europejskich Rzeczników Praw Dziecka. Okazją do wyjazdu była polska prezydencja w Unii Europejskiej, a Teatr „Lejery” był jedynym zespołem z Polski zaproszonym do udziału w tym wydarzeniu⁷. Jerzy Hamerski zaznacza także, iż spektakl nie jest tak naprawdę przeznaczony dla dzieci, lecz dla rodziców i wychowawców⁸.

O spektaklu Druhna Ela Drygas mówi:

Nie wiem, ile razy graliśmy ten spektakl [...] Nie jestem w stanie policzyć. Ale mam takie jedno, wielkie marzenie – by móc go już nie grać. By wszędzie na świecie przestrzegane były prawa dziecka, by nigdzie dzieciom nie działa się krzywda (Klimek, 2013).

⁷ Informacje pozyskane od Jerzego Hamerskiego.

⁸ Informacje pozyskane od Jerzego Hamerskiego.

W piosence *Masz prawo do swych praw* dziecięce, „«słabe» głosy śpiewają o prawach dziecka: do prywatności, ochrony przed wyzyskiem (także seksualnym), ochrony przed dyskryminacją i wielu, wielu innych. Łeberskie dzieci w krótkim protest-songu wyrażają swój sprzeciw wobec łamaniu tych praw [...]” (<https://podsluchaj.wordpress.com/2015/12/19/o-laboga-to-lejery/>). Piosenka ta, podobnie jak same „Łejery”, nawiązuje do idei pedagogiki korczakowskiej.

Wobec „łejerskich” piosenek „trudno przejść obojętnie. One nie są wygodne, nie opowiadają o idealnym dzieciństwie, o dobrym, utopijnym świecie, w którym każdy szanuje swoje i cudze życie” (<https://podsluchaj.wordpress.com/2015/12/19/o-laboga-to-lejery/>). Teksty piosenek „wiercą dziurę w brzuchu i zachęcają do przemyśleń oraz rozmowy” (<https://podsluchaj.wordpress.com/2015/12/19/o-laboga-to-lejery/>), np.:

W piaskownicy ten ma rację kto mocniejsze pięści ma
w domu słabe dzieci głosy tłumi wciąż dorosły bas.
Ktoś przeczytał moje listy, ktoś w kieszeniach szperał mi,
ktoś wertował mój pamiętnik, to nie tak powinno być!!!
[...]
Na ulicy ten kto większy może zawsze dopaść mnie,
i wyłudzić garść pieniędzy nie – obronię sama się.
Kiedy idę do szpitala, bo tam muszę leczyć się,
ktoś zabrania mojej mamie ze mną być, choć pragnę jej.
Moi starzy mają biznes, wyjeżdżają w siną dal,
nikt nie pyta co ja czuję, oni w oczach mają szmal.
Z jakich racji mnie dotyka jakiś wujek, starszy gość,
inny prochy ci podsunie, gdy już masz wszystkiego dość!!!
Masz prawo do swych praw, bo jesteś jednym z nas, masz prawo iść pod wiatr, inaczej
widzieć świat...⁹.

W piosenkach poruszane są także problemy codzienności dzieci, np. braku czasu współczesnych rodziców na rozmowę i wspólną zabawę z dziećmi, którymi, jak przekonują uczniowie „Łejerów”, bywa się tylko raz:

W poniedziałek mama długo była w pracy, a we wtorek tata ważne sprawy miał.
W środę przyszedł do nas wujek Bonifacy, w czwartek tata miał dzień wolny a więc spał.
W piątek mama wyjechała z delegacją, tata został ale ważne sprawy miał,
więc w sobotę wszyscy razem przed kolacją, zaśpiewaliśmy rodzicom z całych sił!
Dziećmi jesteśmy tylko raz i nie będzie już drugiego razu, więc warto dla nas znaleźć
czas by nie było straconego czasu,
praca jest ważna lecz się da pogodzić pracę z nami, bądźcie nam zawsze nie tylko
w snach ukochanymi, ukochanymi, ukochanymi rodzicami! [...] ¹⁰.

⁹ *Masz prawo do swych praw*, tekst piosenki pozyskany od Jerzego Hamerskiego.

¹⁰ *Dziećmi jesteśmy tylko raz*, tekst piosenki pozyskany od Jerzego Hamerskiego.

Warto także przypomnieć za Elżbietą Podolską (2013), iż „rzadko kiedy polskie teatry podejmują temat praw dziecka: wykorzystywania, bicia, porzucenia, głodu i zabijania. To bardzo niepopularne sprawy”. Autorka docenia, iż:

Poznański teatr szkolny „Łejery” od wielu lat ma jednak odwagę mówić o tych najbardziej ukrywanych. I właśnie dlatego został jako jedyny z Polski zaproszony w środę do Warszawy, by pokazać tam widowisko „Mam prawo do swych praw” 56 rzecznikom praw dziecka (nie tylko z krajów Unii Europejskiej, ale także ze świata) (Podolska, 2013).

Spektakl wyraża przesłanie wychowawcze szkoły „łejerskiej”:

„Całkowita równość, demokracja i umiejętność mówienia «nie»” – bowiem to posag „kolejnych pokoleń” wychowywanych przez Elżbietę i Jerzego (Jarmuż, Sklepik, 2016).

Innym projektem teatralnym opowiadającym o sprawach ważnych we współczesnym świecie jest *Zielona Akademia Pana Łejera* – widowisko o ekologii realizowane przez „Teatrzyk Piosenny Łejery”, w którym ideą przewodnią jest hasło: „Chcemy jeszcze głośniej krzyknąć: Dzieciaki do dorosłych wołają SOS! SOS! SOS!!!” (<https://lejery.pl/2022/09/08/zielona-akademia-pana-lejera/>).

Kanwą widowiska są piosenki Wandy Chotomskiej, które niemalże 30 lat temu „Łejery” nagrały na kasetę jako album pt. *Malujemy wiatr*, „a które dziś, w obliczu katastrofalnych dla Ziemi zmian klimatu, stały się tak bardzo aktualne” (<https://lejery.pl/2022/09/08/zielona-akademia-pana-lejera/>). Tekst tytułowej piosenki „Łejerów” opowiada o potencjale dzieci w procesie „naprawiania” świata przyrody:

Po betonie, po asfalcie idzie smutek w szarym palcie zakurczonym, zadymionym, pełnym łat.

A ja smutek stąd przegonię, a ja kredą na betonie namaluję, narysuję wiatr.

Zielony wiatr, zielony wiatr, przeleci się po niebie. W zielony świat, w zielony świat, zanieś mnie i ciebie...

W łąkę zmieni się podwórze, będą kwiaty bardzo duże, na kominach będzie pełno ptasich gniazd.

Bo się wszystkie zazielenią i w ogromny las zamienią, w poziomkowy, jagodowy las. Zielony wiatr...

Spojrzą ludzie zadziwieni: Kto to wszystko tak odmienił? A dozorca się uśmiechnie, bo już zgadł.

To ten chłopak spod siódmego, co tu wczoraj latał z kredą i malował na podwórku wiatr.

Zielony wiatr... (<https://lejery.pl/2022/09/08/zielona-akademia-pana-lejera/>).

Zielona Akademia Pana Łejera to godzinny spektakl, w którym uczniowie Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu opowiadają nie tylko dzieciom, ale i dorosłym o konieczności zadbania o planetę. W przedsięwzięciu udział biorą: „Teatrzyk

Piosenny Łejery”, „Pani Łejerska” – Natalia Trafankowska, Pan „Łejer” – Andrzej Hamerski, zaś opracowanie muzyczne przygotowane zostało przez Stanisława Pawlaka. Scenariusz do spektaklu napisał dla „Łejerów” Marcin Przewoźniak.

W związku ze spektaklem teatrzyk Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas, w 2022 roku, nagrał także teledyski oraz płytę, na której głównym przesłaniem stały się słowa dzieci zapisane przez Wandę Chotomską w utworze *Ptaki czekają na list*:

...Przepraszamy za te dymy i kominy, dorośniemy to porządek z tym zrobimy...¹¹.

Szczególnym utworem z przesłaniem do dorosłych osób jest *Dziewczynka z Andersena* nawiązująca do „Dziewczynki z zapalkami” Hansa Christiana Andersena, w której dziecięcy głos recytuje:

Była mała dziewczynka z dalekiego przedmieścia,
Pan Andersen powiedział nam o niej,
Sprzedawała zapalki, a nikt kupić ich nie chciał,
Wyciągała zmarzniete dłonie¹².

Refren śpiewany jest przez zespół dziecięcy:

A ludzie szli, a ludzie szli, do swoich ciepłych domów
I żaden z nich, i żaden z nich, tej małej nie dopomógł¹³.

W ostatnim powtórzeniu refrenu młodzi artyści, w związku z obojętnością osób mijających zmarzniętą dziewczynkę, domagają się odpowiedzi:

„Dlaczego nikt, dlaczego nikt nie zabrał jej do domu / Dlaczego nikt, dlaczego nikt tej małej nie dopomógł?”¹⁴.

Kwestie związane z dziecięcą percepcją świata poruszane są także w „łejerskich” licznych realizacjach telewizyjnych, np. w cyklach: *Wylłącz telewizor*, *Śpiewanki rodzinne*, *List do profilera* oraz teledyskach, w tym np. *Marzeń dom*, *Masz prawo być inny*, *Odpowiedz im dorosły polityku*. Wszystkie, jak podkreśla Jerzy Hamerski, oprócz wartości artystycznych, niosą ważne przesłania wychowawcze, są jednak przede wszystkim adresowane do osób dorosłych¹⁵.

Podsumowanie

„Jerzy Hamerski zawsze marzył o szkole, do której aż chce się chodzić. W 1990 r. wraz z Elżbietą Drygas w Miejskim Domu Kultury nr 2 przy poznańskiej Cytadeli utworzył zerówkę szkoły o profilu teatralnym, ale z harcerskimi tradycjami (<https://archiwum.tvn24.pl/magazyn-tvn24/30/tvn24.pl/magazyn-tvn24/>

¹¹ Tekst piosenki pozyskany ze zbiorów Jerzego Hamerskiego.

¹² Tekst piosenki pozyskany ze zbiorów Jerzego Hamerskiego.

¹³ Tekst piosenki pozyskany ze zbiorów Jerzego Hamerskiego.

¹⁴ Tekst piosenki pozyskany ze zbiorów Jerzego Hamerskiego.

¹⁵ Informacje pozyskane od Jerzego Hamerskiego.

ta-szkola-ma-filie-na-madagaskarze-choc-prawo-nie-przewiduje-nawet-jej-istnienia,30,683.html). Szkołę, która mogłaby pomieścić więcej niż kilka roczników, przywieziono z Holandii na 13 tirach (Koral, 2016). „Scena Wspólna” szkoły i Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu oficjalnie otwarta została w 2013 roku, a tym samym „Łejery” zyskały autentyczny, profesjonalny teatr.

Marzenia Druha Jerzego przerodziły się w długotrwały projekt edukacyjny, dzięki któremu przez niemalże 50 lat szerzona jest wiedza o dziecięcym postrzeganiu świata. Dorośli nabywają wiedzę o problemach nurtujących dziecko przede wszystkim w warunkach naturalnych – w procesie towarzyszenia dzieciom i w ramach uczestnictwa w proponowanych przez „Łejery” okolicznościowych przedsięwzięciach artystycznych, co sprzyja procesowi refleksji oraz działaniu (Wiza, 2015, s. 49). Działalność „Łejerów” kierowana w stronę dorosłych jest o tyle istotna, że świat dziecka konstruują dorośli i bez ich udziału nie dokonają się pożądane zmiany. Zmiany te są konieczne, gdyż jak zauważa m.in. Krystyna Żuchelkowska:

[...] rodzice, wychowawcy, nauczyciele wiedzą najlepiej, co jest dla dziecka dobre, a co złe. Dlatego też wskazane jest podjęcie określonych działań edukacyjnych zmieniających postawy dorosłych wobec dzieci i ukazujących prawa najmłodszego człowieka w kontekście jego potrzeb i dobra (Żuchelkowska, 2018, s. 43).

„Łejery” działania takie z całą pewnością podejmują i udowadniają, że:

Sztuka dziecięca [...] może opowiadać o rzeczach trudnych, nawet dla dorosłych! O rzeczach ważnych i potrzebnych [...] Społeczność tworząca Łejery realizuje odważne i mądre projekty. Nie boi się dialogu, który coraz częściej staje się wartością o statusie zagrożonym (<https://podsluchaj.wordpress.com/2015/12/19/o-laboga-to-lejery/>).

Jednym z celów pedagogów „łejerskich” jest więc upowszechnianie konstruktu „nowego dziecka” i edukacja dorosłych osób w zakresie potrzeb, możliwości i problemów nurtujących dzieci.

Jak starano się wykazać w niniejszym opracowaniu, nieformalna edukacja dorosłych w obszarze ich uwrażliwiania na szeroko pojęte poszanowanie dziecka i dzieciństwa jest:

- istotnym komponentem pedagogiki „łejerskiej”, bowiem dziecko w pedagogice Jerzego Hamerskiego jest – jak mawia Druh Jurek – najważniejsze;
- odbywa się zarówno w trakcie wydarzeń okolicznościowych, jak i w trakcie sytuacji przygodnych – wynikających z bieżących wydarzeń, potrzeb i problemów zaobserwowanych przez pedagogów „łejerskich” w przestrzeni społecznej szkoły;
- jest stałym tematem „łejerskich” realizacji artystycznych.

Warto postulować, by przykład pedagogiki „łejerskiej” inspirował kolejne placówki edukacyjne.

Bibliografia:

Opracowania:

- Czekała, F. (2016). *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Niziołek, K. (2016). Partycypacja i dialog jako demokratyczne praktyki artystyczne. W: G.D. Stunża, K. Stachura (red.), *Kultura od nowa. Badania – trendy – praktyka* (s. 28–38). Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Strykowski, W. (2002). Uniwersalność koncepcji pedagogicznych Profesora Heliodora Muszyńskiego. W: J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, cz. 1 (s. 116–120). Rzeszów: Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Artykuły z wydawnictw ciągłych:

- Czarnuch, Z. (1972). O dobrej robocie – metodycznie. *Harcerstwo*, 1, s. 2–14.
- Czarnuch, Z. (1969). Wycieczki w siebie. *Harcerstwo*, 2, s. 23–30.
- Ferrell A., Levstek M., Banerjee R. (2023). “We Have a Voice. We Exist.”: Value of Basic Needs Satisfaction for Well-Being and Goal Development in Inclusive Theater Spaces for Young People. *The Journal of Creative Behavior*, t. 57, 4, s. 674–689.
- Hamerski, J. (1981b). Harcerska impreza w szkole jako forma ideowego wychowania, *Harcerstwo*, 2, s. 15–18.
- Hamerski, J. (1982). O harcerskiej drużynie artystycznej. *Harcerstwo*, 6, s. 7–11.
- Hamerski, J. (1981a). Otwartość w programie pracy wychowawczej. *Życie Szkoły*, 2, s. 23–28.
- Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu; kontestacja i kontradycje wobec społecznej ekskluzji dzieci. *Kultura i Edukacja*, 1 (123), s. 27–44.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 4(80), s. 105–120.
- Niziołek, K. (2020). Przestrzeń możliwości. Teatr partycypacyjny jako środek budowania kapitału społecznego. *CIVITAS*, 25, s. 217–149.
- Malewski, M. (2001). Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, s. 29–57.
- Malewski, M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, s. 23–51.
- Muszyński, H. (2022). Socjalizacja i wychowanie. W poszukiwaniu genezy wychowania (perspektywa ewolucyjna). *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(22), s. 7–54.
- Sadowska, K. (2024). Teatr „Lejery” – edukacja przez sztukę na przykładzie działalności Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (wybrane problemy). *Kultura i Edukacja*, 2(144), s. 93–114.
- Scribner S., Cole M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education, *Science*, t. 182, nr 4112, s. 553–559.
- Szałkiewicz, M. (2016). Problematyka wychowania w koncepcji pedagogicznej Heliodora Muszyńskiego. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 21, s. 93–105.

- Wiza, A. (2015). Nieformalne obszary uczenia się dorosłych – edukacyjne konteksty podróżowania. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16, s. 47–58.
- Żuchelkowska, K. (2018). Prawa dziecka a dobro dziecka. *Nauczyciel i Szkoła*, 66, s. 31–44.

Źródła drukowane:

- Hamerski, J. (2011). Gotowe Scenariusze imprez szkolnych, czyli jak przygotować imprezę w szkole, aby nie była nudną „kuczią”. Poznań: Publicat.
- Keck, S. (2016). Na skrzydłach. W: *U Łejerów*. Poznań: Publikacja okolicznościowa z okazji 40-lecia Łejerów (strony nienumerowane).
- Tzoka Stecka, E. (2016). Rodzina idzie do szkoły. W: *U Łejerów*. Poznań: Publikacja okolicznościowa z okazji 40-lecia Łejerów (strony nienumerowane).
- Wollman, L. (2016). Miejsce PRAWDZIWE. W: *U Łejerów*. Poznań: Publikacja okolicznościowa z okazji 40 – lecia Łejerów (strony nienumerowane).

Źródła elektroniczne:

- <https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>, dostęp: 19 października 2024 r.
- <https://www.facebook.com/events/scena-wsp%C3%B3lna/masz-prawo-do-swych-praw/215451422126422/>, dostęp: 26 października 2024 r.
- Jarmuż, A., Sklepik, K. (2016). Łejery: Co by się nie działo, teatr musi grać!, *Głos Wielkopolski*, tekst z dnia 20 lutego, Łejery: Co by się nie działo, teatr musi grać! | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl), dostęp: 28 października 2024 r.
- Klimek, S. (2013). Dzieci w sprawie dzieci. Na Scenie Wspólnej, tekst z dnia 26 października. Kultura Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności | Poznan.pl, dostęp: 1 sierpnia 2024 r.
- Koral, D. (2016). To jedyna taka szkoła w naszym kraju. Dotarła do Poznania w 13 tirach, tekst z dnia 29 marca. Pobrane: <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/to-jedyna-taka-szkola-w-naszym-kraju-dotarla-do-poznania-w-13-tirach/d4p840>, dostęp: 27 października 2024 r.
- Podolska E. (2011). Łejery: Odważny spektakl o prawach dziecka, tekst z dnia 13 września. Łejery: Odważny spektakl o prawach dziecka [ZDJĘCIA] | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl), dostęp: 2 sierpnia 2024 r.
- Prolog & epilog – Szkoła Łejery (lejery.pl). Pobrane z: <https://lejery.pl/2022/10/27/4092/>, dostęp: 1 listopada 2024 r.
- Zielona Akademia Pana Łejera – Szkoła Łejery (lejery.pl). Pobrane z: <https://lejery.pl/2022/09/08/zielona-akademia-pana-lejera/>, dostęp: 28 lipca 2024 r.

Źródła wywołane:

Informacje pozyskane od Jerzego Hamerskiego podczas rozmów realizowanych w roku szkolnym 2023/2024.

Źródła z prywatnych zbiorów Jerzego Hamerskiego:

Teksty piosenek pozyskane ze zbiorów Jerzego Hamerskiego.

INFORMAL ADULT EDUCATION FOR THE GOOD OF THE CHILD ON THE EXAMPLE OF THE POZNAŃ 'LEJER' COMMUNITY

Keywords: Informal adult education, a child in the centre, social participation, Poznań 'Lejery' pedagogy, art in education.

Summary: This study aims to present selected problems of informal adult education on the example of the Poznań 'Lejery' pedagogy, which has existed for almost 50 years and is focused on the needs of the child. Informal adult education is the learning process of adults that takes place primarily informally and in the natural conditions of their everyday activity. Among the research techniques used in the process of answering the research question: "How does informal adult education proceed in terms of sensitizing them to the needs of children (on the example of 'Lejery' pedagogy and 'Lejery' community)?" an analysis of existing sources was used (studies, press releases, private materials of Jerzy Hamerski and websites related to 'Lejery') and sources retrieved, including interviews conducted in the 2023/2024 school year by the author with Jerzy Hamerski – the founder of 'Lejery'. Participant observation was also used – in the 2023/2024 school year, the author took part in community events of Primary School No. 83 in Poznań. The research was located in the qualitative research paradigm. From the very beginning of their activity, 'Lejerski' educators have been consistent with the concept of the 'new child', emphasizing at every step the postulate of learning about childhood and the child by understanding children's perception of the world. The aim of 'Lejerski' educators is not only to disseminate the construct of the 'new child', but also to educate adults about the needs, possibilities, and problems that concern young people.

Dane do korespondencji:

dr hab. Katarzyna Sadowska, prof. UAM

Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

mail: kawka@amu.edu.pl

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Aneta Jarzębińska

ORCID:0000-0001-5765-8741

KSZTAŁCENIE OSÓB SKAZANYCH W SZKOŁACH I PLACÓWKACH POZA INSTYTUCJĄ PENITENCJARNĄ. UJĘCIE ILOŚCIOWE

Słowa kluczowe: szkolnictwo przywieszne, szkolenia kursowe w zakładach kar-
nych, kształcenie osób osadzonych, resocjalizacja penitencjarna.

Streszczenie:

CEL NAUKOWY:

Celem artykułu jest analiza liczby osadzonych, którzy po 1997 roku uczęszczali do szkół i innych placówek kształcenia na wolności w kontekście ogólnej liczby osadzonych słuchaczy i osadzonych uczestników kursów.

PROBLEM i METODY BADAWCZE:

Pierwszy problem badawczy dotyczył określenia ogólnej liczby osadzonych – słuchaczy szkół. Formułując drugi problem, zamierzano ustalić, jaki udział w ogólnej liczbie słuchaczy mieli ci, którzy uczęszczali do szkół na wolności. Podobny schemat miały dwa kolejne problemy, a odnoszące się do liczby osadzonych uczestniczących w kursach. Piąty z problemów badawczych dotyczył liczby osadzonych, którzy kształcąc się, korzystali z przepustek w celu konsultacji lub zdania egzaminów.

Badanie przeprowadzono z zastosowaniem metody analizy danych zastanych. Danymi były natomiast: a) opracowane przez Służbę Więzienną *analizy wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach kar-nych i aresztach śledczych* za lata szkolne od 1999/2000 do 2022/2023; b) opracowane przez Ministerstwo Sprawiedliwości oraz Służbę Więzienną *informacje o wykonywaniu kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania*, począwszy od 1999 roku.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

W kilku ostatnich latach osób osadzonych, które uczestniczyły w formalnym kształceniu na wolności, było zdecydowanie mniej niż wcześniej i mniejszy był ich udział w ogólnej liczbie osadzonych słuchaczy czy uczestników kursów. Spostrzeżenie dotyczy zwłaszcza słuchaczy szkół systemu oświaty poza jednostkami penitencjarnymi i studiujących.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ:

Ze względu na wskazane w artykule unikatowe walory kształcenia osób osadzonych na wolności warto to rozwiązanie propagować. Jednak należy tworzyć warunki dla jego wdrażania, głównie przygotowując społeczeństwo w toku edukacji do zrozumienia potrzeb osób niedostosowanych.

Wstęp

Celem artykułu jest charakterystyka ilościowych aspektów tej części kształcenia osób odbywających karę pozbawienia wolności, które ma miejsce poza jednostkami penitencjarnymi. Nawiązując do klasyfikacji stosowanej w obszarze kształcenia specjalnego, gdzie ze względu na miejsce prowadzenia wyróżnia się trzy jego formy — kształcenie segregacyjne (w szkołach i placówkach specjalnych), częściowo segregacyjne (oddziały specjalne w ogólnodostępnych szkołach i placówkach) oraz niesegregacyjne (w naturalnych warunkach, jakie stwarzają szkoły masowe) (Gajdzica, 2004, s. 188), tytułowe kształcenie można zaliczyć do ostatniej.

Problematykę przedstawię z podziałem na formy kształcenia ustawicznego, które w przypadku dorosłych są dwie: a) szkolne (w szkołach dla dorosłych) (art. 18.1 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku prawo oświatowe* [dalej u.p.o.]) oraz b) pozaszkolne, umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych (art. 4 ust. 30 u.p.o.) w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych [dalej Kkz], a także innych, krótszych form (m.in. kursy umiejętności zawodowych, kursy kompetencji ogólnych) (art. 117. 1–1a. u.p.o.)), w przepisach penitencjarnych określanych „szkoleniami kursowymi” (§1 p. 10 *Instrukcji Dyrektora Generalnego Służby Więziennej* [dalej SW] Nr 2/2017 z dnia 4 lutego 2017 r.).

Kształcenie osób skazanych to zagadnienie, które warto poznawać przede wszystkim ze względu na rangę kształcenia i jego efektu – wykształcenia. Wystarczy przypomnieć, że wykształcenie to w ocenie społecznej kluczowy warunek sukcesu zawodowego (Głowacki, 2017, s. 6) oraz czynnik wpływający na wysokość zarobków¹, co z kolei wyznacza wzory konsumpcji, spędzania wolnego czasu itp. (Kokocińska, 2015, s. 23). Wykształcenie wpływa także na zdrowie – osoby z wyższym wykształceniem rzadziej cierpią na depresję (Czapliński, 1994, s. 63) i żyją dłużej (Kunasz, 2015, s. 100–101; 105–106).

Szczególnie ważne jest kształcenie osób skazanych, ponieważ są one gorzej wykształcone² niż w populacji generalnej³. W przypadku tych osób chodzi więc

¹ Według badaczy (Goraus-Tańska, Osika, 2020, s. 358–359) osoba z wyższym wykształceniem zarabiała o około 24 proc. więcej w porównaniu do osoby ze średnim wykształceniem, zaś ta więcej niż osoba z wykształceniem podstawowym.

² W grupie 11715 skazanych największy udział miały osoby z wykształceniem zawodowym (30 proc.) a następnie: z ukończoną szkołą podstawową (27 proc.) (BP CZSW, 2020a, s. 3).

³ W 2021 roku wśród ludności w wieku 13 lub więcej lat największy udział miały osoby z wykształceniem średnim (34 proc.), a następnie: z wyższym (25 proc.) (GUS, 2023, s. 212).

przede wszystkim o wyrównywanie braków w wykształceniu szkolnym (w klasyfikacji Tadeusza Aleksandra [2003, s. 869–870] funkcja właściwa kształcenia ustawicznego). Uzyskane wykształcenie czy zdobyte kwalifikacje zawodowe stają się następnie dla tych osób przepustką do podjęcia pracy zawodowej i realizacji celu ekonomicznego (Helta, Wiczowski, 1987, s. 101), a czynniki te uznaje się za zasadniczy warunek powodzenia w readaptacji społecznej (Fidelus, 2012, s. 233–234). Ze względu na swoje walory (m.in. możliwość korygowania w procesie kształcenia negatywnych społecznie przekonań, emocji, zachowań oraz przerwanie percepcji siebie jako osoby niezdolnej do konstruktywnego wysiłku i złoćcyńcy (Juwa, 2013, s. 122–123) kształcenie w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności jest też metodą resocjalizacji (według klasyfikacji Stanisława Górskiego [1985, s. 195] z grupy opartych na kulturotechnice). Szczególna wartość wynika z kształcenia osób skazanych poza jednostkami penitencjarnymi. Kiedy przestępca kształci się na równi z nie-przestępcami, ma możliwość pełniejszego włączenia się w główny nurt życia społecznego, a brak jednoznacznego rozgraniczenia na wolnych obywateli i skazanych pełni rolę czynnika zapobiegania zachowaniom dyskryminacyjnym (Przybyszewska, 2016, s. 287). Co więcej, w toku takiego kształcenia urzeczywistnić się może stwierdzenie (zaczerpnięte z obszaru kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi): „żyjesz normalnie – jesteś normalny” (Krause, 1992, s. 196.).

Zagadnienie kształcenia skazanych w szkołach i placówkach na wolności jest warte poznawania również dlatego, że podejmowano je wyjątkowo (te wyjątki to opracowania dotyczące kazusu radomskiego oraz projektu KUL⁴). Nawet szersza problematyka kształcenia penitencjarnego rzadko była tematem dociekań badaczy. Pierwotnie analizował ją Zygmunt Bugajski (1929), a następnie, po dekadach uczynili to Marta Wołowicz (1990), Dariusz Widelak (1999), Leszek Bogunia (2009) i po kolejnej przerwie Aneta Jarzębińska (2017, 2020).

Zasady organizowania i prowadzenia kształcenia skazanych, w tym na wolności, zostały jasno wyartykułowane w przepisach. W podstawowej dla wykonywania kary pozbawienia wolności *Ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks*

⁴ W 2011 r., na mocy porozumienia pomiędzy Politechniką Radomską a Aresztem Śledczym w Radomiu, uruchomiono pierwsze w kraju studia licencjackie dla osób skazanych w trybie dziennym na kierunku logistyka. Przez pierwsze dwa lata wykładowcy przychodzili do jednostki, natomiast przez pozostały czas przewidziany na cykl kształcenia skazani (29 osób) opuszczali jednostkę, by odbywać praktyki w laboratoriach uczelni. Finalnie 16 skazanych obroniło licencjat (Pietruszka, 2013, s. 120. Pobrane z: <https://radom.wyborcza.pl/radom/7,48201,18809474,16-wiezniow-z-aresztu-w-radomiu-obronilo-licencjat-srednia.html>).

Drugi wyjątek: w 2013 r. 36 skazanych osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie podjęło studia na kierunku praca socjalna o specjalności streetworking. Zajęcia dydaktyczne prowadzono początkowo na zasadzie wolontariatu w pomieszczeniach aresztu. Następnie skazani uczestniczyli w zajęciach razem z innymi studentami w kampusie KUL. Finalnie 18 osób w 2016 r. ukończyło studia I stopnia i następnie kilka podjęło studia magisterskie na kierunku nauki o rodzinie. W 2018 r. cztery z nich uzyskały dyplom magistra. Pobrane z: https://www.kul.pl/nowa-inicjatywa-centrum-studiow-kul-dla-osadzonych,art_98742.html

karny wykonawczy [dalej k.k.w.] stwierdza się, że w zakładach karnych organizuje się dla skazanych nauczanie⁵ obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej, a także umożliwia się nauczanie w zakresie ponadpodstawowym i na kursach zawodowych (art. 130 § 1 k.k.w.). Stwierdza się również, że osoby tymczasowo aresztowane mogą brać udział w tym nauczaniu, jednak ponieważ wiąże się ono z przemieszczaniem po terenie jednostki, wymaga uwzględnienia konieczności zabezpieczenia prawidłowego toku postępowania karnego (art. 221a k.k.w.)⁶.

Zawężając ogół do kształcenia w instytucjach środowiska wolnościowego, prawo do niego przysługuje wyłącznie osobom skazanym. Zgodnie z Ustawą *skazani mogą za zgodą dyrektora zakładu karnego uczyć się w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają porządkowi prawnemu* (art. 131. § 1 k.k.w.). Skazanej osobie, która spełnia wymienione wymagania, dyrektor może zezwolić na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza zakładem karnym (131. § 2). W przepisach przewidziano także zezwolenie na udział w szkoleniu (całym bądź w części) poza zakładem karnym. O zezwolenie na kształcenie poza jednostką penitencjarną mogą się ubiegać skazani odbywający karę w zakładzie półotwartym (art. 91. pkt. 3) oraz otwartym (art. 92 pkt 3), natomiast nie przewidziano takiej opcji dla osadzonych w zakładach zamkniętych, dla których zajęcia organizuje się w obrębie zakładu (art. 90 pkt 3) oraz dla skazanych stwarzających poważne zagrożenie społeczne, którzy z zajęć korzystają w oddziale, w którym są zakwaterowani (art. 88b. § 1).

Część zasadnicza

Podstawy metodologiczne badania własnego

W podjętym badaniu zamierzałam poznać wybrane, ilościowe aspekty kształcenia osób skazanych w szkołach i placówkach poza jednostkami penitencjarnymi. Aktywność badawczą ukierunkowałam, stawiając problemy badawcze szczegółowe:

- 1) Ile osadzonych osób w latach szkolnych 2000/2001–2022–2023 uczęszczało do szkół i na kwalifikacyjne kursy zawodowe?

⁵ W przepisach i w sprawozdawczości penitencjarnej stosuje się nazwę „nauczanie”. Badając zagadnienie, posługuję się jednak nazwą „kształcenie”, ponieważ „nauczanie” to czynność, w której główna aktywność leży po stronie nauczyciela, a przecież słuchacze nie powinni być biernymi odbiorcami nauczanych treści, ale także uczyć się. Adekwatne wydaje się zatem pojęcie „kształcenie”, które obejmuje zarówno nauczanie, jak i uczenie się (np. definicja Bereźnickiego, 2014, s. 10).

⁶ Trzeba zatem przyjąć, że wśród osób kształcących się na terenie jednostki penitencjarnej mogą być zarówno osoby o statusie „skazanej”, jak i przypadki „tymczasowo aresztowanych”. Obie kategorie zawierają się w nazwie „osadzeni”.

- 2) Jaki udział w ogólnej liczbie osadzonych słuchaczy szkół i kwalifikacyjnych kursów zawodowych mieli słuchacze szkół systemu oświaty poza jednostkami penitencjarnymi i studiujący na uczelniach wyższych?
- 3) Ile skazanych osób w latach 1999–2023 skorzystało z przepustki na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza jednostkami penitencjarnymi?
- 4) Ile osadzonych osób uczestniczyło w latach 1999–2023 w szkoleniach kursowych?
- 5) Jaki udział w ogólnej liczbie osadzonych – uczestników szkoleń kursowych mieli korzystający z przepustki z tytułu udziału w szkoleniu poza jednostką penitencjarną?

Odpowiedzi na powyższe problemy poszukiwałam metodą analizy dokumentów polegającą, jak stwierdza Mieczysław Łobocki (2003, s. 212–214), na opisie i interpretacji dokumentów, które w zależności od przyjętych kryteriów podziału mogą być różnego rodzaju. Możliwy jest podział w zależności od stopnia uporządkowania: na dokumenty archiwalne, które stanowią uporządkowany zbiór danych zapisanych na różnych nośnikach i są potwierdzeniem działalności danej instytucji oraz różne od nich teksty incydentalne czy okolicznościowe; podział na dokumenty zastane i takie, których powstanie było zainicjowane przez badacza (Bauman, 2004, s. 232–233), a także wyróżnienie ze względu na „urzędowe usankcjonowanie” dokumentu lub brak dokumentów (Łobocki, 2003, s. 216).

W swoim badaniu bazowałam na dokumentach z rodzaju: zastanych, archiwalnych, oficjalnych. Były to następujące: a) opracowane przez Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej [dalej BP CZSW] *analizy wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych* za lata szkolne od 1999/2000 do 2022/2023; b) przygotowane przez Ministerstwo Sprawiedliwości [dalej MS] oraz CZSW *informacje o wykonywaniu kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania*, w których prezentowano informacje o stanie więziennictwa (dostępne na <https://sw.gov.pl/strona/Statystyka>).

Zamierzałam poznać stan subpopulacji osób skazanych uczęszczających do szkół i na szkolenia kursowe poza jednostkami penitencjarnymi poczynawszy od 1998 roku, który jest pierwszym pełnym rokiem po wprowadzeniu kluczowej dla wykonywania kary pozbawienia wolności ustawy – *kodeksu karnego wykonawczego z 6 czerwca 1997 r.* Jednak musiałam nieznacznie przesunąć tę granicę: a) ustalając liczebność subpopulacji słuchaczy szkół i na uczelniach wyższych poza jednostkami penitencjarnymi na rok szkolny 2000/2001, bo dopiero od wtedy BP CZSW zamieszczało w swoich analizach przedmiotowe informacje; b) badając liczbę szkolących się w środowisku wolnościowym na 1999 rok, gdyż wcześniejsza roczna informacja jest niedostępna.

Wyniki analizy naukowej

Ogólna liczba osadzonych – słuchaczy szkół i kwalifikacyjnych kursów zawodowych

W poszczególnych, ujętych w badaniu latach szkolnych ogólna liczba osadzonych słuchaczy (licząc słuchaczy szkół i Kkz prowadzonych w jednostkach penitencjarnych oraz słuchaczy placówek oświatowych na wolności i studentów) była zbliżona. Wynosiła około 3,5 tys. do 4 tys. Wyraźny wzrost ogólnej liczby słuchaczy nastąpił w roku 2012/2013, co było wynikiem wprowadzenia do jednostek penitencjarnych nowej, pozaszkolnej formy kształcenia – Kkz. Pod względem ogólnej liczby słuchaczy rekordowy okazał się rok 2021/2022, z wynikiem przekraczającym 5 tys. (tab. 1).

W roku szkolnym zamykającym analizę badawczą odnotowano ponad 4,6 tys. słuchaczy skupionych pod szyldami 18 centrów kształcenia ustawicznego prowadzonych na terenie 19 jednostek penitencjarnych (wliczając uczęszczających do szkół na wolności). Wtedy słuchacze stanowili 6,5 proc. ogólnej liczby osadzonych wg stanu na koniec 2022 r. (obliczenie na podst. MS, CZSW, 2023, s. 4). W roku szkolnym 2022/2023 wśród słuchaczy przeważali liczbowo uczęszczający na Kkz ($n = 3743$; 80,5 proc.), których prowadzono wówczas 155 (w tym trzy Kkz w ZK w Grudziądzu dla osadzonych kobiet). Ponadto wśród słuchaczy byli: uczęszczający do 16 liceów ogólnokształcących ($n = 732$) (z których jedno, ponownie w Grudziądzu, było przeznaczone dla osadzonych kobiet), słuchacze sześciu szkół podstawowych ($n = 145$) oraz słuchacze szkół poza jednostkami penitencjarnymi (BP CZSW, 2023, s. 2; BP CZSW, 2023a.).

Liczba słuchaczy szkół systemu oświaty poza jednostkami penitencjarnymi oraz studiujących

Pierwotnie liczba słuchaczy uczestniczących w procesie kształcenia na wolności zawierała się w przedziale 70–80 przypadków rocznie. Począwszy od roku szkolnego 2003/2004, następował wzrost tej liczby, a rekordowy, także ze względu na udział słuchaczy szkół na wolności w ogólnej liczbie słuchaczy był rok 2010/2011 ($n=338$; 9,9 proc.). W następnym roku nastąpił duży, choć jednoroczny spadek. Kolejne lata przyniosły wzrosty liczby słuchaczy. Tendencja ponownie odwróciła się wraz z rokiem 2015/2016. Od tej pory zasadniczo notowano spadki. Niewielki wzrost miał miejsce w roku 2022/2023, jednak nie zmienia to faktu, że i wtedy zjawisko było marginalne ($n = 27$, w tym 26 studentów; 0,6 proc.) (tab. 1).

Tabela 1. Ogólna liczba osadzonych – słuchaczy⁷ w szkołach i na Kkz oraz liczba skazanych – słuchaczy szkół systemu oświaty i studiujących na uczelniach wyższych w latach szkolnych 2000/2001–2022/2023

Rok szkolny	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
ogólna liczba osadzonych – słuchaczy (szkół i Kkz)	3833	4076	4083	3931	4030	3809	3899	3673	3434	3458	3411	3201
– w tym słuchaczy szkół systemu oświaty poza ZK	71	72	81	109	178	176	139	169	156	211	338	55
– w tej liczbie studentów szkół wyższych wśród słuchaczy poza ZK	15	7	12	21	28	34	29	33	26	26	23	23
słuchacze szkół i studenci poza ZK w ogólnej liczbie słuchaczy (w %)	1,9	1,8	2,0	2,8	4,4	4,6	3,6	4,6	4,5	6,1	9,9	1,7
Rok szkolny	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	
ogólna liczba osadzonych – słuchaczy szkół i Kkz	4249	4642	4610	4290	4444	4162	4637	4232	4914	5053	4647	
– w tym słuchaczy szkół systemu oświaty poza ZK	253	251	317	151	131	69	69	34	19	16	27	
– w tej liczbie studentów szkół wyższych wśród słuchaczy poza ZK	55	68	120	48	17	10	10	14	18	16	26	
słuchacze szkół i studenci poza ZK w ogólnej liczbie słuchaczy (w %)	6,0	5,4	6,9	3,5	2,9	1,7	1,5	0,8	0,4	0,3	0,6	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW, 2001 (Załącznik); BP CZSW, 2002, s. 6; BP CZSW, 2003, s. 10; BP CZSW, 2004, s. 9; BP CZSW, 2005, s. 7; BP CZSW, 2006, s. 7; BP CZSW, 2007, s. 7; BP CZSW, 2008, s. 15; BP CZSW, 2009, s. 13; BP CZSW, 2010, s. 14; BP CZSW, 2011, s. 13; BP CZSW, 2012, s. 14; BP CZSW, 2013, s. 15; BP CZSW, 2014, s. 9; BP CZSW, 2015, s. 18; BP CZSW, 2016, s. 17; BP CZSW, 2017, s. 17; BP CZSW, 2018, s. 15; BP CZSW, 2019, s. 7; BP CZSW, 2020, s. 7; BP CZSW, 2021, s. 6; BP CZSW, 2022, s. 5; BP CZSW, 2023, s. 5.

Liczba osób skazanych korzystających z przepustki na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza jednostkami penitencjarnymi

W pierwszych latach ujętych w analizie badawczej liczba osadzonych, którym udzielono przepustki w celu konsultacji czy zdawania egzaminów na wolności, była niewielka (po kilkadziesiąt osób). W 2002 roku po raz pierwszy

⁷ Nie wliczając eksternistycznych.

z przedmiotowych przepustek skorzystało więcej niż 100 osób. Najwyższy wynik odnotowano w 2007 roku ($n = 195$). W kolejnych kilku latach sytuacja była zmienna. Od 2016 roku nastąpiły spadki liczby korzystających z przepustek na konsultacje i egzaminy. W 2023 roku 57 osób skorzystało z tego rodzaju przepustki (tab. 2), niektóre wielokrotnie, bowiem liczba wydanych przepustek była każdorazowo większa niż liczba korzystających z nich osób (np. w 2023 r. wydano 137 przepustek) (MS, CZSW, 2024, s. 22).

Tabela 2. Liczba skazanych korzystających z przepustki na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza zk w okresie 1999–2023

Rok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
n	47	61	87	108	101	92	149	154	195	52	86	130	122
Rok	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
n	82	145	105	98	72	56	51	24	40	3	9	57	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: MS, CZSW, 2000, s. 21; MS, CZSW, 2001, s. 21; MS, CZSW, 2002, s. 21; MS, CZSW, 2003, s. 21; MS, CZSW, 2004, s. 21; MS, CZSW, 2005, s. 21; MS, CZSW, 2006, s. 21; MS, CZSW, 2007, s. 21; MS, CZSW, 2008, s. 21; MS, CZSW, 2009, s. 21; MS, CZSW, 2010, s. 21; MS, CZSW, 2011, s. 21; MS, CZSW, 2012, s. 22; MS, CZSW, 2013, s. 22; MS, CZSW, 2014, s. 22; MS, CZSW, 2015, s. 22; MS, CZSW, 2016, s. 22; MS, CZSW, 2017, s. 22; MS, CZSW, 2018, s. 22; MS, CZSW, 2019, s. 22; MS, CZSW, 2020, s. 22; MS, CZSW, 2021, s. 22; MS, CZSW, 2022, s. 22; MS, CZSW, 2023, s. 22; MS, CZSW, 2024, s. 22.

Ogólna liczba osadzonych – uczestników szkoleń kursowych

W 1999 roku odnotowano ponad jeden tys. słuchaczy szkoleń kursowych, po czym nastąpiło kilka lat ze zdecydowanie mniejszą liczbą uczestników tych szkoleń. Pierwszy, wyraźny w porównaniu z poprzednim rokiem (ponad trzykrotny) wzrost nastąpił w 2005 r. Do 2013 r. łącznie liczba uczestników szkoleń była duża, zwykle przekraczając 10 tys. Dla kolejnych trzech lat charakterystyczny był spadek tej liczby, a dla następnych trzech – wzrosty z najwyższym wynikiem w 2019 r. (ponad 14,5 tys. uczestników szkoleń) (tab. 3). W 2023 roku zakłady karne zorganizowały 281 kursów, najwięcej ogólnobudowlanych, brukarskich i komputerowych (BP CZSW, 2023, s. 15–16) dla prawie 2,7 tys. uczestników, w tym 127 kobiet, a zatem szkoleniem objęto 3,5 proc. średniego stanu populacji osadzonych w 2023 r. (obliczenie na podst. MS, CZSW, 2024, s. 4).

Liczba skazanych korzystających z przepustki z tytułu udziału w szkoleniu poza jednostką penitencjarną

W pierwszych kilku latach badanego okresu odnotowywano zaledwie po kilkadziesiąt przypadków osób korzystających z przepustek z tytułu szkolenia poza jednostką penitencjarną. Najniższy odsetek korzystających z tych przepustek w ogólnej liczbie uczestników szkoleń (poniżej 2 proc.) odnotowano w 2020 roku.

Począwszy od 2016 roku notowano niewielu w porównaniu z poprzednimi latami korzystających z przedmiotowych przepustek i niewielkie były udziały tych grup w ogólnej liczbie uczestników szkoleń w danym roku (tab. 3). Wydanych przepustek każdorazowo było więcej niż korzystających (w 2023 r. – 670 przepustek) (MS, CZSW, 2024, s. 22).

Tabela 3. Ogólna liczba skazanych – uczestników szkoleń kursowych oraz liczba korzystających z przepustek z tytułu udziału w szkoleniu kursowym poza jednostkami penitencjarnymi w latach 1999–2023

Rok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
uczestnicy szkoleń organizowanych w ZK i AŚ	1182	668	412	186	848	965	3205	5950	8400
korzystający z przepustek na szkolenia	59	30	31	50	62	96	325	930	899
korzystający z przepustek na szkolenia w liczbie uczestników szkoleń (w %)	5,0	4,5	7,5	26,9	7,3	9,9	10,1	15,6	10,7
Rok	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
uczestnicy szkoleń organizowanych w ZK i AŚ	11181	13755	13291	12808	10675	11170	4271	6597	
korzystający z przepustek na szkolenia	1174	1304	1130	1227	694	607	798	1052	
korzystający z przepustek na szkolenia w liczbie uczestników szkoleń (w %)	10,5	9,5	8,5	9,6	6,5	5,4	18,7	15,9	
Rok	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
uczestnicy szkoleń organizowanych w ZK i AŚ	6352	13304	13388	14545	8960	4727	2331	2682	
korzystających z przepustek na szkolenia	510	824	500	319	165	210	172	224	
korzystający z przepustek na szkolenia w liczbie uczestników szkoleń (w %)	8,0	6,2	3,7	2,2	1,8	4,4	7,4	8,4	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW, 2001 (Załącznik); BP CZSW, 2002, s. 12; BP CZSW, 2003, s. 17; BP CZSW, 2004, s. 25; BP CZSW, 2005, s. 21; BP CZSW, 2006, s. 23; BP CZSW, 2007, s. 21; BP CZSW, 2008, s. 9; BP CZSW, 2009, s. 8; BP CZSW, 2010, s. 8; BP CZSW, 2011, s. 28; BP CZSW, 2012, s. 9; BP CZSW, 2013, s. 10; BP CZSW, 2014, s. 9 (wraz z liczbą szkoleń w 2012); BP CZSW, 2015, s. 11; BP CZSW, 2016, s. 9; BP CZSW, 2017, s. 10; BP CZSW, 2018, s. 11; BP CZSW, 2019, s. 20; BP CZSW, 2020, s. 18; BP CZSW, 2021, s. 15; BP CZSW, 2022, s. 16; BP CZSW, 2023, s. 15; MS, CZSW, 2000, s. 21; MS, CZSW, 2001, s. 21; MS, CZSW, 2002, s. 21; MS, CZSW, 2003, s. 21; MS, CZSW, 2004, s. 21; MS, CZSW, 2005, s. 21; MS, CZSW, 2006, s. 21; MS, CZSW, 2007, s. 21; MS, CZSW, 2008, s. 21; MS, CZSW, 2009, s. 21; MS, CZSW, 2010, s. 21; MS, CZSW, 2011, s. 21; MS, CZSW, 2012, s. 22; MS, CZSW, 2013, s. 22; MS, CZSW, 2014, s. 22; MS, CZSW, 2015, s. 22; MS, CZSW, 2016, s. 22; MS, CZSW, 2017, s. 22; MS, CZSW, 2018, s. 22; MS, CZSW, 2019, s. 22; MS, CZSW, 2020, s. 22; MS, CZSW, 2021, s. 22; MS, CZSW, 2022, s. 22; MS, CZSW, 2023, s. 22; MS, CZSW, 2024, s. 22.

Podsumowanie

W minionych dwóch dekadach wśród osadzonych uczestniczących w kształceniu formalnym niewiele było osób, których proces kształcenia miał miejsce poza jednostką penitencjarną. Począwszy od roku szkolnego 2019/2020 udział skazanych – słuchaczy szkół wolnościowych wśród ogółu osadzonych słuchaczy był mniejszy niż procent. Niewiele wyższy odsetek ustalono, zestawiając korzystających z przepustek w celu realizacji szkolenia na wolności (lub jego części) z ogólną liczbą uczestników szkoleń organizowanych przez zakłady karne. W kategorii zaprzepaszczonych szans można postrzegać fakt, że spadek tego odsetka zbiegł się ze wzmożoną liczbą szkoleń z tytułu realizacji *Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014–2020 POWER*⁸. Przypadł zatem na okres, kiedy można było oczekiwać większej liczby korzystających z przepustek na szkolenie.

Jedynym zaobserwowanym w ostatnim czasie progresem jest liczba korzystających z przepustek w celu konsultacji lub zdawania egzaminów na wolności. Jednak co do zasady także i to rozwiązanie jest praktykowane epizodycznie, skoro w 2023 roku skorzystało z niego kilkadziesiąt osób.

Poszukując możliwych przyczyn opisanego stanu, można nakreślić kilka. Po pierwsze, niewielka liczba przypadków skazanych uczestniczących w kształceniu na wolności może wynikać z ogólniejszego, utrwalanego przez dekady przekonania więzienników, że sprawy penitencjarne winny być załatwiane wewnątrz jednostki, z dala od udziału i wiedzy postronnych, między innymi dlatego, by tuszować ewentualne błędy. Trzeba także wziąć pod uwagę, że Służba Więzienna zmaga się z wieloma problemami, m.in. z roszczeniami funkcjonariuszy dotyczącymi nadgodzin, wysokości zarobków, z nadmierną fluktuacją kadry, w zestawieniu z którymi kwestia zwiększenia dostępu skazanych do kształcenia na wolności wydawać się może nie dość istotna czy nie dość pilna. Poważną barierą dla rozwoju kształcenia osób skazanych poza murami jednostek penitencjarnych są również postawy społeczne wobec tych ludzi: podszyte lękiem, przejawiające się przypisywaniem im najgorszych cech, zakładaniem jakoby nie byli w stanie porzucić przestępczą działalność oraz że należy ich bezwzględnie izolować itp.

Ostatecznie, choć nie można całego kształcenia penitencjarnego przenieść poza instytucję penitencjarną, bo jest to nierealne przede wszystkim dlatego, że część osób osadzonych ze względów klasyfikacyjnych czy bezpieczeństwa nie może uczestniczyć w zajęciach poza jednostką, warto odwracać wykazany w badaniu kierunek. Warto z uwagi na potencjalne korzyści resocjalizacyjne i reintegracyjne, aby osoby osadzone były wyraźnie obecne w szkołach i placówkach wolnościowych. Potrzebna jest jednak edukacja społeczeństwa, aby przygotować je do zrozumienia potrzeb osób niedostosowanych. Z kolei ze względu na fakt, że kształcenie osób skazanych w placówkach na wolności jest zjawiskiem

⁸ Pobrano z: <https://sw.gov.pl/strona/power-2014-2020>.

pedagogicznym, a te, jak ujął Łobocki (2003, s. 224), wybiegają często poza możliwość objęcia ścisłym pomiarem, potrzeba także dalszych, jakościowych badań problematyki. Przedstawione w artykule wyniki należy zatem potraktować jako wprowadzające.

Bibliografia

- Aleksander, T. (oprac.). (2003). *Kształcenie dorosłych*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa: Żak, 866–870.
- Bauman, T. (oprac.). (2004). *Metody jakościowe gromadzenia danych*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, 226–233. Warszawa: Żak.
- Bereźnicki, F. (2014). *Kształcenie i studiowanie w szkole wyższej*. W: D. Ciechanowska (red.), *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, 9–18. Szczecin: Pedagogium Wyd. TWP w Szczecinie.
- Bogunia, L. (2009). Edukacja skazanych w szkołach przywieziennych, pozawieziennych i formach pozaszkolnych w latach 2000–2007. *Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego*, t. XXIV.
- BP CZSW (2001). *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych w r. sz. 2000/2001 przez szkoły przywiezienne*.
- BP CZSW (2002–2023). *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych w r. sz. [2001/2002–2022/2023] przez szkoły przywiezienne*. [W sumie 22 odrębnych opracowań].
- BP CZSW (2023a). *Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg stanu na dzień 1 września 2023 r.*
- Bugajski, Z. (1929). Rozwój działalności kulturalno-oświatowej w więzieniach, jej zadania i obecna organizacja w Polsce. W: Z. Bugajski (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*. Warszawa: Związek Pracowników Więziennych Rzeczypospolitej Polskiej.
- Czapiński, J. (1994). *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych.
- Fidelus, A. (2012). *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Gajdzica, Z. (2004). Dydaktyka specjalna: wokół wątków zaniechanych, zaniedbanych i nieobecnych. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (Red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 179–194). Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Głowacki, A. (oprac.) (2017). *Czy warto się kształcić? Komunikat z badań Nr 62/2017*, CBOS.
- Goraus-Tańska, K., Osika, Z. (2020). Stopnie wyższego wykształcenia a zarobki w Polsce i innych krajach OECD. *Ekonomista*, 3, 341–371.
- Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- GUS (2023). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2023*. ZWS.
- Helta, F., Wiczowski K. (1987). Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach przywieziennych. *Oświata Dorosłych*, 2, 98–103.
- https://www.kul.pl/nowa-inicjatywa-centrum-studiow-kul-dla-osadzonych,art_98742.html

- <https://radom.wyborcza.pl/radom/7,48201,18809474,16-wiezniow-z-aresztu-w-radomiu-obronilo-licencjat-srednia.html>
- Instrukcja Dyrektora Generalnego SW Nr2/2017 z dnia 4 lutego 2017 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych.*
- Jarzębińska, A. (2020). Kształcenie i szkolenie kursowe osób osadzonych w latach 1999–2020. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3–4, 126–143.
- Jarzębińska, A. (2017). Szkolnictwo przywieszne w Polsce w latach szkolnych 2003/2004–2016/2017. *Edukacja Dorosłych*, 2, 197–212.
- Juwa, M. (2013). Kształcenie w procesie resocjalizacji skazanych. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 78, 117–132.
- Kokocińska, A. (2015). *Społeczna wartość wyższego wykształcenia*. Poznań: Wyd. UAM.
- Krause, A. (1992). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kunasz, M. (2015). Wykształcenie jako czynnik determinujący długość życia. *Edukacja Ekonomistów i Menadżerów*, 3 (37), 93–110.
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MS, CZSW [2000–2024]. *Informacja o wykonywaniu kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania za rok [1999–2023]*.
- Pietruszka, N. (2013). Kształcenie na poziomie wyższym w polskim więziennictwie – cel do osiągnięcia perspektywnie czy wyzwanie? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 111–124.
- Przybyszewska, D. (2016). Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech. *Studia Edukacyjne*, 39, 271–290.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (t.j. Dz. U. 2024 r. poz. 737).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. kodeks karny wykonawczy* (t.j. Dz. U. 2024 r. poz. 706).
- Widelak, D. (1999). *Szkolnictwo przywieszne w Polsce (1945–1995)*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Wołowicz, M. (1990). *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych*. W: A. Marek (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988 (1990)*. Warszawa: Wyd. Prawnicze, 387–421.

EDUCATION OF CONVICTED PERSONS IN SCHOOLS AND INSTITUTIONS OUTSIDE THE PENITENTIARY INSTITUTION. QUANTITATIVE APPROACH

Keywords: prison education, training courses in prisons, education of the incarcerated, penitentiary rehabilitation.

Summary:

RESEARCH PURPOSE: The purpose of this article is to analyse the number of inmates who attended schools and other educational institutions outside the prison space after 1997 in the context of the total number of inmate students and inmate course participants.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

The first research problem was to determine the total number of inmate students. In formulating the second problem, the intention was to determine the share of those attending schools outside the prison space in the total number of students. The next two problems followed a similar pattern and referred to the number of inmates attending courses. The fifth research problem concerned the number of inmates who were educated using temporary release to consult or take exams.

The research was carried out using the desk research method. The following data were used: a) the Prison Service's *analysis of the didactic and rehabilitation results obtained by schools operating in prisons and detention centers* for the school years from 1999/2000 to 2022/2023; b) the Ministry of Justice and the Prison Service's *information on the execution of imprisonment and pretrial detention*, starting from 1999.

RESULTS OF SCIENTIFIC ANALYSIS:

In the past few years, there have been far fewer inmates who participated in formal education outside the prison space than before, and a smaller share of them in the total number of inmate students or course participants. The observation is especially true for students at schools of the educational system outside penitentiary units and higher education students.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLIED SIGNIFICANCE OF THE IMPACT OF THE RESEARCH:

Due to the unique qualities of education of inmates outside the prison space indicated in the article, it is worth promoting this solution. However, it is necessary to create conditions for its implementation, mainly by preparing society in the course of education to understand the needs of maladjusted persons.

Dane do korespondencji:

Dr Aneta Jarzebińska

Katedra Pedagogiki Społecznej

Instytutu Pedagogiki

Uniwersytet Szczeciński

mail: aneta.jarzebinska@usz.edu.pl

Agnieszka Białas

orcid.org/0009-0008-5209-4746

Katarzyna Dendek

orcid.org/0009-0003-5295-6979

Sandra Kempa

orcid.org/0009-0002-5528-5691

Joanna Nowak-Gołąb

orcid.org/0009-0001-3091-7800

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI ŻYCIOWYCH W WYNIKU WZAJEMNYCH RELACJI MIĘDZY RODZEŃSTWEM Z DUŻĄ RÓŻNICĄ WIEKU Z PERSPEKTYWY MŁODSZYCH SIÓSTR I BRACI

Słowa kluczowe: kompetencje życiowe, umiejętności, rodzeństwo, relacje, aspekt społeczny, aspekt edukacyjno-wychowawczy.

Streszczenie: Celem badań było poznanie kompetencji (umiejętności) życiowych kształtowanych w wyniku relacji młodszych sióstr i braci z ich starszym rodzeństwem. Badania prowadzone były w nurcie konstruktywistycznym. Wykorzystano metodę wywiadu jakościowego. W drodze analizy wyłoniono kompetencje życiowe nabywane przez narratorki i narratorów w wyniku dorastania z rodzeństwem o dużej różnicy wieku (co najmniej 10 lat). Niniejsze kompetencje podzielono na dwie kategorie: aspekt społeczny oraz aspekt wychowawczo-edukacyjny, które wzajemnie się przenikają. Na aspekt społeczny składają się: wspólne życie i doświadczenia jako czynnik kształtujący kompetencje, decyzyjność w komunikacji, a także utrzymywanie kontaktu. Natomiast w drugiej kategorii wyróżniono: postrzeganie relacji związanej z dużą różnicą wieku oraz starsze rodzeństwo w roli autorytetu i edukatora dla młodszych sióstr i braci. Prowadzone badania wykazały, że wraz z upływem czasu i w zależności od okresu w życiu relacje między rodzeństwem ulegają zmianie (czasem się zacieśniają, a czasem rozluźniają). Wiąż między nimi polega na obustronnym czerpaniu korzyści i wzajemnym kształtowaniu kompetencji. Wspólne dorastanie uczy życia z innymi w społeczeństwie. Z badań wynika, że starsze rodzeństwo częściowo odciąża rodziców w wychowywaniu młodszych sióstr i braci. Niekiedy nawet w dorosłości starsze rodzeństwo pełni rolę opiekuna.

Wstęp

Zachodzące relacje między siostrami i braćmi determinują rozwój człowieka w sposób wielowymiarowy, szczególnie w aspekcie aksjologicznym i społecznym. Ponadto mogą się odnosić zarówno do współdziałania, jak i do rywalizacji. Pierwsze wymienione działanie sprzyja rozwijaniu się relacji opartej na bliskości. Chodzi tu o wspólne spędzanie czasu w okresie dzieciństwa, liczenie się z potrzebami drugiej strony, uznawanie swojego rodzeństwa takim, jakie jest. To kilka z najważniejszych czynników kształtujących więzi. Do utrzymania relacji konieczny jest dialog, którego najważniejszymi elementami są szczerość i wzajemne zaufanie. Rodzaj stosunków między rodzeństwem zależy od zaangażowania, wsparcia, sposobów porozumiewania się oraz poczucia przywiązania. (Nymś-Górna, 2018). Badanie relacji między rodzeństwem dotyczy sporej części społeczeństwa. Niewątpliwie jest to ciekawe zjawisko, kiedy mamy do czynienia z rodzeństwem o dużej różnicy wieku. Wspólne dorastanie odnosi się nie tylko do zabawy ze starszą siostrą czy bratem, ale również związane jest z nauką, posłuszeństwem oraz wzbogacaniem doświadczeń. Ma to odzwierciedlenie w uspołecznianiu i kształtowaniu charakteru młodej osobowości. Z drugiej strony, różnica wieku może być nie tylko szansą do rozwoju, ale czasami staje się barierą dla relacji. Ma to miejsce w sytuacjach, gdy starsze rodzeństwo angażuje się we własne problemy oraz zaczyna wkraczać w dorosłe życie.

W relacji z rodzeństwem jednostka nabywa niezwykle cenne kompetencje (umiejętności) życiowe. Mają one szeroki zakres znaczeniowy, co wskazuje na ich interdyscyplinarność. W odniesieniu do nauk społecznych dotyczy efektywności działania (Domagała-Kręcioch & Majerek, 2019, za: Tucholska, 2005). Najczęściej termin ten charakteryzuje cechy odnoszące się do zachowań, działań, aktywności i sądów jednostki (Domagała-Kręcioch & Majerek, 2019, za: Sroczyński, 2002). Wśród najważniejszych cech kompetencji można wymienić m.in. związek z zadaniami, który dotyczy postępowania jednostki na podstawie nabytej wcześniej wiedzy. Następnie zmienność kompetencji świadczących o możliwości rozwijania i polepszania ich (Domagała-Kręcioch & Majerek, 2019, za: Oleksyn, 2006). Kolejnym czynnikiem jest mierzalność, czyli możliwość wskazania poziomu realizacji kompetencji oraz określenia jej oczekiwanego poziomu (Domagała-Kręcioch & Majerek, 2019, za: Filipowicz, 2012).

Rada Unii Europejskiej wskazała wiele kompetencji nabywanych przez ludzi, z których najistotniejszymi uznano kompetencje społeczne i osobiste, przejawiające się w określonych zachowaniach związanych z: autorefleksją, twórczą współpracą z otoczeniem, zdolnością zarządzania sobą i pokonywania własnych trudności. Posiadanie powyższych umiejętności znajduje odzwierciedlenie w takich cechach, jak współpraca z innymi, optymistyczne nastawienie, tolerancja, bazowanie na posiadanym doświadczeniu i postawa nastawiona na całościową edukację (Domagała-Kręcioch & Majerek, 2019, za: Załącznik do wniosku dotyczącego

zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2018, s. 5, wersja elektroniczna, www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do, 10.04.2019), które umożliwiają szersze zaspokajanie potrzeb społecznych poprzez uczestniczenie w życiu z otoczeniem (Domagała-Kręcioch & Majerek, 2019, za: Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009). Jako inny przykład można przytoczyć klasyfikację WHO, według której wyróżnić można trzy grupy umiejętności życiowych. Pierwsza z nich dotyczy komunikacji oraz kompetencji interpersonalnych. Druga zdolności podejmowania decyzji oraz myślenia krytycznego. Trzecia zaś obejmuje radzenie i zarządzanie sobą samym (Kamecka-Krupa, 2023 za: Woynarowska-Soldan, 2022).

Wraz z wiekiem i doświadczeniem następuje rozwój kompetencji biograficznej odnoszącej się do tzw. mądrości życiowej. Znajduje ona odzwierciedlenie w podejmowanych decyzjach i kierowaniu swoim życiem w sposób świadomy. Ponadto związane jest to z umiejętnością dostosowania się do zmian otoczenia, z wykorzystaniem potencjału jednostki i jej zdolności (Liberska, 2012).

W Polsce prowadzono badania odnoszące się do zagadnień związanych z relacjami między rodzeństwem. Mianowicie Mieczysław Plopa oraz Zofia Dołęga analizowali m.in. doniosłość posiadania siostry lub brata w odniesieniu do roli ucznia. Izabela Grzankowska i Małgorzata Basińska pisały o związku usposobienia dziecka względem pozycji wśród rodzeństwa. Często też badania przyjmują charakter porównawczy między jedynakami a jednostkami mającymi rodzeństwo, czym zajmowali się Katarzyna Litwińska oraz Piotr Połomski i Aleksandra Peplińska. Celem ich badań było ukazanie pozytywów bycia jedynym dzieckiem w rodzinie, jak również przeciwstawianie się stereotypom odnoszącym się do funkcjonowania jedynaków. Natomiast Teresa Rostowska zwróciła uwagę na naśladownictwo w komunikacji między rodzeństwem bliźniaczym jednojajowym (Kosiół, 2015, za: Plopa, 2004; Dołęga, 2010, Grzankowska & Basińska, 2010; Litwińska, 2010; Połomski & Peplińska, 2010; Rostowska, 2010).

Metodologia

Celem badań uczyniono zrozumienie kompetencji życiowych kształtowanych w wyniku relacji młodszych sióstr i braci z ich starszym rodzeństwem. Badania prowadzone były z wykorzystaniem podejścia jakościowego, w nurcie konstruktywistycznym. Głównym założeniem jest, że „wszystkie sposoby kształtowania i interpretowania świata są ludzkimi konstrukcjami uformowanymi przez język i interakcje społeczne” (Reason & Torbert, 2010 s. 121). Wyróżnia się rozmaite rodzaje konstruktywizmu, które umożliwiają odrębne rozumienie warunku tworzenia wiedzy. Ze względu na przedmiot zainteresowań może dotyczyć: kreowania wiedzy, budowania zasobu informacji, otaczającego świata, przeszłości, norm

postępowania, sposobów działania, wzorców interpretacji, a także społecznego nadawania znaczeń. Ogólnie rzecz ujmując ma to na celu przedstawienie otoczenia takim, jakim jest (Urbaniak-Zajac & Kos, 2013).

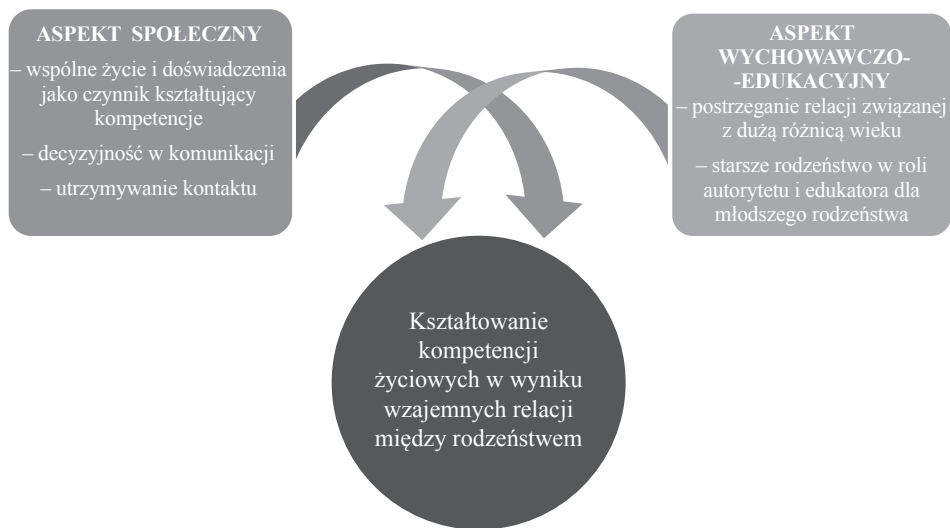
W procesie badawczym posłużono się metodą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Rozmowy te umożliwiły kreowanie wiedzy w wyniku interakcji pomiędzy badaczkami a narratorkami i narratorami (Kvale, 2012). Przeprowadzono osiem wywiadów – cztery z młodszymi siostrami i braćmi oraz cztery z ich starszym rodzeństwem (w wieku: 36, 46, 65 i 45 lat). W niniejszym artykule przeanalizowano perspektywę młodszego rodzeństwa: Antoniego (26), Beaty (31), Anny (45) i Zdzisława (33). Do badań wybrano osoby dorosłe z bliskiego otoczenia badaczek, które wyraziły chęć podzielenia się swoimi doświadczeniami związanymi z relacjami z rodzeństwem na przestrzeni swojego życia. Podczas wywiadu zapytano o to, jak to jest mieć rodzeństwo dużo starsze od siebie, oraz poproszono o opowiedzenie o nim. Następnie narratorki i narratorzy opisywali, co jest wartościowego w relacji ze starszym rodzeństwem. Kolejno uczestniczki i uczestnicy mówili o tym, w jaki sposób starsze rodzeństwo uczestniczyło w ich wychowaniu. Poproszono również o opowiedzenie o swoich wspomnieniach, refleksjach, trudach, (nie)docenianiu dotyczących ich dzieciństwa (wspólne spędzanie czasu, wspólne zainteresowania, wyjątkowe wydarzenia). Zapytano także o obecną relację ze starszym rodzeństwem, o to, czego się nauczyli od niego oraz w jakich ważnych życiowych decyzjach byli przez nich wspierani.

Wywiady zostały nagrane, a następnie dokonano ich transkrypcji. Badania prowadzono na przełomie marca i kwietnia 2023 roku na terenie południowej Polski.

Warto tutaj dodać, że pewnym ograniczeniem związanym z procesem badawczym były wypowiedzi badanych na temat ich relacji z rodzeństwem, które miały zdecydowanie wymowę pozytywną, w wyniku czego badaczki nie mogły odnieść się krytycznie do ewentualnych negatywnych aspektów analizowanych przypadków.

W procesie analizy wyodrębniono poszczególne kody, które pogrupowane zostały w większe subkategorie oraz w kategorię główną. Analiza z wykorzystaniem kodowania została uznana przez Marilyn Lichtman za fundament analizy danych w badaniach jakościowych. Zasada 3K oznacza wyodrębnienie poszczególnych kodów, kategorii i koncepcji, w wyniku czego możliwe jest przejście od danych w stanie surowym do pozyskania istotnych twierdzeń (Kubinowski, 2010).

Poniżej przedstawiono uproszczone drzewo kodowe.



Ryc. 1. Kształtowanie kompetencji życiowych młodszych siostr i braci w wyniku wzajemnych relacji między rodzeństwem z dużą różnicą wieku (min. 10 lat)

Źródło: badanie własne.

Analiza zebranych danych

Z analizy danych przedstawionych poniżej można wnioskować, iż niejednokrotnie aspekty społeczne i wychowawczo-edukacyjne łączą się ze sobą, wzajemnie przenikają się i uzupełniają.

Aspekt społeczny

Wspólne życie i doświadczenia jako czynnik kształtujący kompetencje

Marc S. Gold, zajmujący się tematyką relacji w rodzinie, wyróżnił pięć rodzajów relacji w rodzeństwie: typ relacji bliskości, przyjacielskiej, lojalnej, ambiwalentnej i wrogiej. Pierwszy z nich, bliskości, to rodzaj relacji, który polega na oddaniu. Drugi, przyjacielski, dotyczy sytuacji, w której brat lub siostra jest dla rodzeństwa najbliższym przyjacielem (po żonie lub mężu i dzieciach). Trzeci, lojalny, polega na utrzymywaniu kontaktu (jednak niezbyt częstego) oraz wspieraniu się w trudnych momentach. Czwarty, ambiwalentny, dotyczy obojętności i obcości względem siebie w relacjach między rodzeństwem, polega na sporadycznym kontakcie i oddalaniu się od siebie w trudnych chwilach. Natomiast piąty, wrogi, to typ relacji między rodzeństwem, w której dominuje agresja i niezdrowa rywalizacja (<https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/budowanie-wiezi-miedzy-rodzenstwem>).

W analizowanych materiałach empirycznych wyraźnie rysują się trzy pierwsze rodzaje relacji. W wypowiedziach młodszych siostr i braci dominują

pozytywne, ciepłe opisy ich więzi z ich dużo starszym rodzeństwem. Narratorki i narratorzy podkreślają opiekuńczość rodzeństwa oraz jego rolę w ich wychowaniu. Zauważyć można aspekt edukacyjny – starsze rodzeństwo w dzieciństwie młodszego stanowiło dla nich inspirację i wzór postępowania. Wspólnie spędzony czas, zarówno w dzieciństwie, jak i obecnie, jest bardzo ważny i doceniany przez badanych. Brak występowania postawy ambiwalentnej i wrogiej w przedstawionej poniżej analizie może wynikać z osobowości osób biorących udział w badaniu, którzy wykazywali zdecydowanie pozytywne relacje w kontaktach z rodzeństwem.

W relacjach między rodzeństwem kluczową rolę odgrywają opiekuńczość, wychowanie i edukacja jako jedne z elementów wspólnego życia i doświadczeń życiowych. Młodsze rodzeństwo przedstawia obraz starszych sióstr i braci w bardzo pozytywnym świetle. Jedna z narratorek docenia wsparcie starszego brata dla ich matki w codziennym życiu, gdy była dzieckiem.

Myszę, że też pomagał mamie w sposób, który ja wtedy jako dziecko nie umiałam dostrzec, [...] zorganizowania czegoś, co mi było normalnie potrzebne do życia.
(Anna, 45)

Osoby wskazują także na wartości, których nauczyli się od starszego rodzeństwa. Dotyczą one głównie relacji międzyludzkich, zarówno w rodzinie, jak i poza nią oraz podejścia do zwierząt. W poniższych wypowiedziach dostrzegalna jest nauka odpowiedniej postawy, umiejętności odnalezienia się w różnych sytuacjach, bycia otwartym na innych i pozytywnego podejścia do życia. Można również zauważyć istotną rolę rodzeństwa jako mediatora w spornych sytuacjach, ukazując jednocześnie pokojowy sposób zachowania się w takich momentach.

Mój brat z pewnością nauczył mnie, że pierwsze wrażenie jest bardzo ważne. Pokazał, że nie zawsze należy mówić tego co się myśli. Wie, że mam cięty język i w wielu sytuacjach, gdzie mogłabym pokłócić się z rodzicami, uspokajał i łagodził całą sytuację.
(Beata 31)

Wydaje mi się, że siostra nauczyła mnie takiej otwartości do ludzi. Ona zawsze była taka megakontaktowa z innymi. [...] trochę do zwierząt, takiego respektu, szacunku. No tak wydaje mi się, że to jest taka największa wartość, że właśnie otwartości takiej, takiej otwartej głowy w ogóle, na kontakt z innym człowiekiem. (Antoni, 26)

Niejednokrotnie starsze rodzeństwo przejmuje rolę opiekuna w relacji z młodszym, co również wynikać może z różnicy wieku między nimi. Młodsze rodzeństwo docenia postawę starszego we wsparciu rodziców w wychowaniu ich oraz zajmowaniu się nimi w zwykłej codzienności. Czasami starsze rodzeństwo pod nieobecność rodziców podejmowało ich obowiązki związane z troską o młodsze dzieci, np. dotyczyło to opieki, przygotowywania jedzenia i kontroli z wyżywiania się ze szkolnych obowiązków. Wiązało się to z byciem w gotowości, niezależnie od pory dnia.

W domu po zajęciach, gdy nie było rodziców, zazwyczaj podgrzewał mi obiad. Wołał do zadania, choć nigdy nie miał cierpliwości, by mi pomóc w zadaniach. (Beata, 31)

No to tak jak wspominałem, no na pewno aktywnie pomagała rodzicom, zostawiała ze mną, gdy się zdarzyło tak, że na przykład rodzice [...] szli oboje rano do pracy czy po południu [...] No też jak już na przykład szła gdzieś do znajomych, no to zabierała mnie ze sobą. (Antoni, 26)

Rodzeństwo wspomina różne doświadczenia i historie z przeszłości. Przytoczenie tych sytuacji pokazuje, że chętnie spędzali oni wspólny czas w swoim towarzystwie. Te wyjątkowe dla młodszego rodzeństwa wydarzenia zdecydowanie utkwily im w pamięci, gdyż dotyczyły ważnych dla nich momentów. Współcześnie dostarczają niepowtarzalnych wspomnień, za którymi wyraźnie kryje się tęsknota za dawnymi czasami.

Jedyne wspomnienie, które mam z moim bratem z dzieciństwa, to sytuacja, w której chciał bardziej spodobać się dziewczynie i zabrał mnie na spotkanie w parku. (Beata, 31)

Pamiętam jedynie jak raz targował się z góralem na Krupówkach o góralskie pantofle. Był taki dumny, że kupił je taniej niż cena początkowa, za resztę kupił sobie jakiegoś batona. Teraz jak jesteśmy w górach, to wspomina, że takiego smaku już nie mają słodczy. (Beata, 31)

Dyskoteka z (starszym) bratem w wieku (moich) trzech lat. (Zdzisław, 33)

Ponadto starsze rodzeństwo troszczyło się o zdrowie i życie młodszych.

Kupił lody, bardzo uważał, żeby nic mi się nie stało. (Beata, 31)

Większość wskazuje, że razem ze starszym rodzeństwem miało również wspólne pasje lub aktywności, które nazywają pasjami. Dotyczyło to różnych działań na wielu płaszczyznach życia realizowanych zarówno w domu, jak i poza nim.

My mieliśmy zawsze wspólną pasję jedzenia słodczy. (Anna, 45)

Wspólnie lubimy wędrowki w góry. Czasami udaje nam się zorganizować wspólny wyjazd. (Beata, 31)

Mieliśmy wspólną pasję, oglądanie telewizji w łóżku, jazda na rowerze. (Zdzisław, 33)

Jeden z młodszych braci zauważa jednak, iż nie łączyły go ze starszą siostrą wspólne zainteresowania. Pomimo braku dzielenia hobby z rodzeństwem podkreśla, że spędzali ze sobą czas, bawiąc się na wyjazdach z rodzicami.

No ale tak żebyśmy coś razem robili, to chyba nie było takiej. Jeszcze jak kiedyś jeździliśmy na wakacje z rodzicami, no to wiadomo, że gdzieś tam było więcej jakiejś takiej wspólnej zabawy i ten, ale tak żebyśmy w domu coś na przykład razem robili, czy ten, to nie kojarzę. (Antoni, 26)

Decyzyjność w komunikacji

Agata Holska definiuje pojęcie decyzji jako „akt wyboru jednej opcji spośród pewnego ich zestawu” (A. Holska, 2016, s. 239). Ludzie niejednokrotnie w swoim życiu podejmują wiele decyzji, zarówno takich codziennych, jak i bardzo ważnych.

Często starsze rodzeństwo próbuje doradzić młodszemu, co wynikać może z troski o ich przyszłość. Jednak młodsze rodzeństwo stawia na podejmowanie autonomicznych, samodzielnych decyzji. Dotyczy to zarówno przeszłych, jak i obecnych wyborów. Poniższe wypowiedzi świadczą o wzajemnym szacunku względem rodzeństwa, mają one pozytywny wydźwięk. Pojawił się również głos, że aktualne życiowe decyzje podejmowane są wspólnie z żoną.

No i o Władek mnie męczył o to, żebym na przykład została lekarzem, a ja tym lekarzem nie zostałam. No, ale też nie zrobiłam tego tak, żeby mu zrobić na złość. (Anna, 45)

Myślę, że tutaj akurat siostra nie ma żadnych wpływów jakby na moje wybory. No tak jak mówię, ja już tutaj bardziej z żoną decyzje podejmuję. (Antoni, 26)

Czasem jednak następuje odwrócenie roli i to młodszy z rodzeństwa staje się ekspertem i wsparciem w trudnych sytuacjach.

Wydaje mi się, że teraz gdzieś tam, jak siostra ma jakieś takie zawiłości w swoim życiu, to może bardziej ja, nie wiem, czasem staram się jej doradzić. (Antoni, 26)

Niekiedy jednak pomoc starszego rodzeństwa w podejmowaniu decyzji odgrywa ważną rolę w życiu młodszego. Dotyczy to motywacji, pozytywnego wsparcia, wiary w powodzenie realizowanych wyzwań, a nawet poświęcenia swojego czasu. Finalnie doceniają takie działania i są bardzo wdzięczni za otrzymane porady i zachęty.

Myślę, że to też brat nakłonił mnie do tego, bym spróbowała swoich sił i założyła własny biznes. Namawiał, podsylał linki, oferował pomoc. To było dla mnie ważne i po przeanalizowaniu za i przeciw zdecydowałam się spróbować. Teraz wiem, że to była dobra decyzja, do której przyczyniła się moja rodzina, w tym również brat. [...] Mój brat pomagał mi w zakupie pierwszego auta. [...] W tym czasie bardzo często kontaktowałam się z bratem, radziłam się go. Poświęcił na to sporo czasu. Odbierał ze mną samochód. Musiał wybrać wtedy urlop bezpłatny w pracy, bo miał wtedy niższe stanowisko. (Beata, 31)

Utrzymywanie kontaktu

Na kształtowanie umiejętności związanych z utrzymywaniem kontaktu między rodzeństwem niezależnie od dzielącej ich różnicy wieku oddziałują doświadczenia życiowe. W wyniku upływającego czasu i różnych sytuacji dochodzi do przeobrażenia w hierarchii relacji między opisywaną grupą ludzi. Model przedstawiony przez Marjorie H. Cantor ukazuje, że wraz z biegiem czasu ma miejsce

odwrócenie relacji, kiedy jednostka zaczyna odczuwać tęsknotę czy brak kontaktu z rodzeństwem. Zgodnie z teorią przywiązania w wieku dojrzałym kontakt z drugą stroną ma charakter symboliczny. Chodzi bowiem o wspomnienia z dzieciństwa odnoszące się do wspólnych celów, wartości i pasji. Taka postawa ma odzwierciedlenie w nieregularnych spotkaniach czy pogawędkach telefonicznych (Kosiol, 2015).

W dorosłym życiu częstotliwość kontaktów uzależniona jest często od sytuacji życiowych. Zdarza się, że jedna ze stron zwraca się z różnymi prośbami do swoich najbliższych, kiedy potrzebuje wsparcia w trudnych momentach życia i wie, że ta druga osoba będzie w stanie pomóc ze względu na jej predyspozycje oraz umiejętności. Kontakt dotyczy zarówno sytuacji problematycznych, jak i prostej potrzeby rozmowy z kimś bliskim bez konkretnego celu.

Mój brat zazwyczaj dzwoni, gdy mają problem z wykonaniem zadania domowego. Wtedy to ja mogę udzielić im wsparcia, bo wydaje mi się, że lepiej sobie radzę z łamigłówkami. (Beata, 31)

Dzwonimy do siebie, gdy jest jakiś problem, czy tam chcemy pogadać. (Antoni, 26)

Kontakt w dorosłym życiu między rodzeństwem często uzależniony jest też od stylu wychowania i wartości przekazanych przez rodziców. Wypowiedzi narratorek i narratorów pokazują, że obecny kontakt jest odzwierciedleniem tego, w jaki sposób byli wychowywani w dzieciństwie. Ponadto osoby te podkreślają, że istotny jest wzajemny szacunek w rodzinie, bo to gwarantuje prawidłowe utrzymywanie bliskości między nimi wraz z upływem czasu.

Ze względu na to, że jesteśmy wychowani w rodzinie, to że bardziej bym powiedziała o takiej relacji bardziej spokojnej, że niekonfliktowej [...] mogę powiedzieć coś nie narażając się na jakieś nerwy, tylko na takie zrozumienie dorosłego człowieka. (Anna, 45)

Myszę, że to, co wartościowe w relacji z moim bratem to dojrzała rozmowa, na którą od pewnego czasu jestem gotowa. (Beata, 31)

Jest kontakt normalny. Emocje są, związane z rodzinnymi sprawami życiowymi. (Zdzisław, 33)

Niektórzy zwracają się do swojego rodzeństwa w sytuacjach dla nich trudnych, licząc na pomoc drugiej osoby. Inni są w stałym kontakcie za pośrednictwem mediów społecznościowych. W niektórych przypadkach bywa on sporadyczny. Czasami spotkania są przy okazji, by upewnić się, czy wszystko jest w porządku z tą drugą osobą.

Mam z nim chyba najczęściej kontakt przez media społecznościowe, czy on, czy ja wysyłamy sobie śmieszne grafiki. Czasami w trakcie pracy, gdy jest coś mega pilnego, przesyłamy do siebie na messengerze krótkie wiadomości. Jeśli chodzi o kontakt telefoniczny, to częściej dzwonię ja niż on. (Beata, 31)

Jak jeżdżę do pracy, to częściej się z nim widzę, bo czasami podjeżdżam do niego. (Zdzisław, 33)

No tak sporadycznie do siebie dzwonimy, a tak, jak mówię gdzieś tam z żoną jeździmy do rodziców, no to gdzieś tam się spotykamy z nią. (Antoni, 26)

Narratorki poddały pewnej refleksji swoje kontakty z rodzeństwem. Spędzanie czasu i spotykanie się z bliskimi nie polega tylko na wypowiadaniu wielkich słów, tylko na byciu ze sobą i poczuciu, że ta druga strona była i będzie.

Kiedyś mi ktoś powiedział, że my tak ogólnie, rodzinie to próbujemy wręcz dążyć do tego, żeby właśnie nie daj Boże żadnych konfliktów nie było. (Anna, 45)

To był fajny czas, sporo ze sobą rozmawialiśmy o pracy, o rodzicach, ale oprócz rozmowy był też czas na ciszę. Uważam, że gdy potrafimy w ciszy spędzać czas z człowiekiem, to nadaje się na tych samych falach. (Beata, 31)

Jednym z ważniejszych czynników decydujących o utrzymywaniu kontaktu między rodzeństwem jest kontynuacja tradycji świątecznych wyniesionych z domu rodzinnego. Takie spotkania przy stole umacniają ich więzi, kształtują tożsamość i umożliwiają identyfikację z rodziną. Uświadamiają sobie oni, że w tych momentach będzie okazja pobycia ze sobą i podzielenia się swoimi radościami i smutkami. Ponadto zdają sobie sprawę, że o ich wyjątkowych dniach w roku związanych z różnymi rocznicami pamiętają najbliżsi, czy to w bezpośrednim kontakcie, czy telefoniczne.

Próbujemy utrzymywać jakieś rodzinne tradycje, takie które wynieśliśmy związane ze Świątami, z obchodzeniem nie wiem zwykłych świąt, ale i Wszystkich Świętych, czyli staramy się pamiętać o swoich uroczystościach, nadzwyczajnych dniach typu imieniny, urodziny. (Anna, 45)

Zazwyczaj widzimy się dwa razy w miesiącu plus święta, urodziny, imieniny. [...] Mój brat zawsze pamięta o urodzinach [...]. Otrzymuję też życzenia na Dzień Kobiet, święta. Podczas świąt mój brat zawsze przyjeżdża z rodziną do nas. Biorą udział we wszystkich ważnych uroczystościach rodzinnych. (Beata, 31)

Organizowaliśmy Wigilię też w nowym mieszkaniu z żoną, więc też siostra z nami była i myślę, że tutaj no bardziej takie jakieś okazyjne rzeczy, jakieś święto, czy tam, to wiadomo, że tam spotykamy się i wspólnie spędzamy go razem. (Antoni, 26)

Wsparcie siostry czy brata jest jedną z największych wartości wynikających ze wzajemnego kontaktu. Taka świadomość obecności drugiego człowieka zapewnia im poczucie spokoju i przekonanie, że w krytycznych sytuacjach mogą liczyć na swoje rodzeństwo i jego radę.

Mamy już w sobie taki dorosły spokój w słuchaniu, tej właśnie relacji i tego problemu i tego, co nas cieszy, albo nas dręczy i to jest takie fajne, że można kogoś posłuchać, ta druga strona zrozumie to i nie trzeba nic więcej. Nie trzeba walczyć z całym światem do tego. (Anna, 45)

Niekiedy zajmuję się jego dziećmi. Czasami on pomaga mi załatwić sprawy urzędowe. Wiem, że gdyby działa się coś złego, to mogę do niego zadzwonić i prosić o pomoc. (Beata, 31)

Nie mamy jakiejś mega bliskiej relacji [...] wiem, że gdybym miał jakiś problem, no to zawsze mogę na nią liczyć i wiem, że zawsze pomoże. To jest chyba taka największa wartość w naszej relacji. (Antoni, 26)

Aspekt wychowawczo-edukacyjny

Postrzeganie relacji związanej z dużą różnicą wieku

Czynnikami, które determinują prawidłowe relacje między rodzeństwem, powinno być: zaufanie, wsparcie, rozmowa, poszanowanie godności drugiej jednostki. Relacja łącząca rodzeństwo uzależniona jest przede wszystkim od komunikacji w rodzinie, która znajduje odzwierciedlenie w sposobach radzenia sobie w trudnych sytuacjach, i umiejętności dostrzegania potrzeb innych (Buksa, 2021). W okresie dzieciństwa ma ona charakter hierarchiczny, w którym to starsze rodzeństwo wyznacza kierunek rozmowy. Z czasem staje się autonomiczny (Harwas-Napierała, 2008), by w dorosłości przybrać formę stylu partnerskiego. Umiejętności komunikacyjne rodzeństwa związane są z procesami wychowania i uspołeczniania (Schaffer, 2005).

Przedstawiona przez Annę Goetting koncepcja prezentuje, w jaki sposób ewoluują relacje w rodzeństwie w poszczególnych etapach życia. We wczesnym dzieciństwie aż do okresu adolescencji relacja przybiera formę współpracy, codziennego wsparcia. Na tym etapie ta forma aktywności może być związana z utworzeniem sojuszu i opracowaniem strategii dotyczącej kontaktów z opiekunami oraz zwłaszcza w przypadku starszego rodzeństwa pomaganiem młodszemu poprzez uczenie różnych umiejętności. W kolejnym okresie odnoszącym się do dorosłości wzajemne zależności mogą dotyczyć zarówno powszechnych, jak i bardziej skomplikowanych spraw łączących siostry i braci. Może dotyczyć wsparcia w wychowaniu pociech czy zaopiekowania się starzejącymi rodzicami. W podeszłym wieku relacje między rodzeństwem zostają często jeszcze bardziej zacieśnione, kiedy jedna strona zaczyna doświadczać odejścia swoich znajomych lub bliskich (Harwas-Napierała, 2014).

Postrzeganie relacji może odbywać się w różnych kontekstach. Czasami młodsze rodzeństwo postrzega ten układ w kategoriach aspektu wychowawczo-edukacyjnego, który przyczynił się do nabycia pewnej wiedzy i umiejętności

przekazanych przez mądrych i bardziej doświadczonych starszych sióstr i braci. Nauka ta nie miała tylko charakteru intencjonalnego, ale czasami odbywała się przy okazji różnych sytuacji w dzieciństwie.

Na 100 procent nauczyłam się czegoś, biorąc pod uwagę, że byłam mała, Oni duzi, więc myślę, że nawet nieświadomie to posiadam tą wiedzę, taką, którą Oni mi przekazali. (Anna, 45)

Narratorki i narratorzy biorący udział w wywiadzie podkreślają, że nie odczuwają obecnie jakiegось dyskomfortu w relacjach związanych z dużą różnicą wieku. Wręcz przeciwnie, uważają, że wraz z upływem czasu wszelkie rozbieżności ulegają zatarciu. Łączą ich wspólne dorosłe problemy dotyczące swojego potomstwa i różnych sytuacji życiowych. Nie mają oni poczucia, że są traktowani z niższej pozycji jako młodsze i mniej doświadczone osoby. Przedstawiają pogląd, że sam fakt posiadania rodzeństwa jest dobry, bo kształtuje umiejętności odnoszące się do nawiązywania relacji z ludźmi.

W ogóle teraz nie czuję się w żaden sposób wyobcowana jakoś. [...] Nie wiem, czy bym jakoś inaczej traktowała brata młodszego, czy w równym wieku, no ale w ogóle mi to nie przeszkadza, że tak powiem. (Anna, 45)

Ogólnie uważam, że fajnie mieć rodzeństwo, nieważne, czy jest młodsze, czy starsze. Rodzeństwo daje nam pewne podwaliny do solidnych relacji w rodzinie. Nie wyobrażam sobie życia bez rodzeństwa. [...] Wydaje mi się, że nasze relacje stały się bliższe, gdy ja „dorosłam” i mógł ze mną porozmawiać na różne tematy. (Beata, 31)

Nie czuję tego, że moja siostra jest jakby dużo starsza ode mnie. Myślę, że ta różnica wieku jakoś nie wpływa znacząco na nasze relacje. (Antoni, 26)

Jeśli chodzi o przeszłe odczucia związane z różnicą wieku, to młodsze rodzeństwo wspomina, że to było odczuwalne w dzieciństwie. Starsza siostra, straszy brat mieli swoje sprawy, tajemnice, którymi nie chcieli się z nimi podzielić. Czuli, że nie mogli porozmawiać o wszystkim, co ich interesowało. Brakowało również wspólnie spędzonego czasu.

Natomiast, no w wieku dziecięcym no to różniło nas od siebie wszystko. (Anna, 45)

Mam starszego o 15 lat brata, który gdy ja byłam mała, miał już swoje towarzystwo. [...] Wcześniej mój brat był „za dorosły” i „za duży”, bym mogła z nim porozmawiać na tematy mnie interesujące. (Beata, 31)

Gdy ja na przykład miałem tam 10 lat, no to ona była w takim wieku już można powiedzieć takim imprezowo..., że wtedy jakoś to bardziej się czuło, gdzie ona miała tych starszych znajomych. (Antoni, 26)

Starsze rodzeństwo w roli autorytetu i edukatora dla młodszego rodzeństwa

Przystosowanie do życia małego dziecka początkowo w głównej mierze polega na obserwacji otaczającego świata i naturalnie zaczyna się w obrębie rodziny oraz jej członków. Zasadniczo według hierarchii tuż po rodzicach to właśnie starsze rodzeństwo stanowi pierwszą grupę społeczną, z którą młodsze doświadcza kontaktu socjalnego oraz pierwszych związanych z tą relacją doświadczeń życiowych. Już po kilku pierwszych miesiącach życia dziecko rozpoczyna swój proces socjalizacji, który w praktyce trwa przez całe życie. Młody człowiek początkowo poprzez obserwację i naśladownictwo nabywa umiejętność posługiwania się różnymi przedmiotami, uczy się podstaw interakcji społecznych i kształtuje swoją osobowość.

Poznaje i przyjmuje tradycje, wzory kulturowe wyznaczające mu sposób zachowania oraz nabywania umiejętności i norm niezbędnych dla skutecznego i odpowiedniego odgrywania ról społecznych, w ramach których dokonuje się internalizacja wartości (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/socjalizacja;3977112.html>).

Analizując relację rodzeństwa z dużą różnicą wieku, okazuje się, że nie bez znaczenia jest tutaj rola starszego, spokojnego i odpowiedzialnego opiekuna, który pomaga w codziennych czynnościach życiowych.

No to, co bardzo lubię i bardzo mi odpowiada to jest właśnie taki spokój, który wydaje mi się, że ja teraz sama osobiście od nich uzyskuję. To taki spokój, który dawniej kojarzył mi się z mamą. (Anna, 45)

Mój brat ma wiele pozytywnych cech, jest odpowiedzialny. (Beata, 31)

Bo tak naprawdę no to On był dla mnie jak jakiś opiekun [...]. (Anna, 45)

Motywatorem staje się podziw i fascynacja starszym rodzeństwem w momencie, gdy pojawiają się nowe perspektywy kontaktów z innymi ludźmi, poznanie starszych bądź nieco odrębnych grup społecznych, a także nabywanie nowych kompetencji i umiejętności. Z wywiadów wynika, że młodszy nauczył się od starszych otwartości, tolerancji i akceptacji osób o odmiennych gustach.

Maria próbowała kiedyś mnie nauczyć gwiazdy, ale nie dała rady. Ona świetnie robiła gwiazdę, nawet jeszcze jak była w ciąży z Darkiem. (Anna, 45)

Moja siostra się w różnych towarzystwach jakby obracała, więc pokazała mi, że nie można nikogo dyskryminować, [...] miała też taki okres, że [...] z takim środowiskiem gejowskim jakby miała kontakt, więc pokazała mi, że to są super ludzie, takiej otwartości na kontakt z innym człowiekiem. (Antoni, 26)

Jak byłem młodszy, no to siostra mi imponowała, [...] że byłem dzieckiem, a mogłem troszkę jakby już obracać się w takim starszym towarzystwie. (Antoni, 26)

Starsze rodzeństwo staje się dla młodszych autorytetem oraz poważanym edukatorem, a kwestia podziwu wydaje się być ponadczasowa i trwała – nawet z biegiem lat młodsze rodzeństwo nadal wykazuje admirację i wysoki szacunek do starszego brata czy siostry. Uczą nowych umiejętności ruchowych i technicznych m.in.: taniec, gwiazda, jazda na rowerze, tworzenie instalacji elektrycznych; zachęcają do nabywania nowych uprawnień.

Jest dobrym ojcem dla swoich synów, a moich chrześniaków. Pracuje, rozwija swoje pasje (lubi jeździć na motorze). Ogólnie wydaje mi się, że jest facetem, który jest dobrym materiałem na ojca, męża, dziadka itp. (Beata, 31)

Władek [...] zachęcał mnie do tego, żeby robić prawo jazdy. (Anna, 45)

Dużo rzeczy, instalacje elektryczne, jazdy na rowerze mnie pewnie nauczył, raczej dużo rzeczy, tańca. (Zdzisław, 33)

Relacja rodzeństwa pełni też funkcję opiekuńczą i wychowawczą, gdzie starsi stoją na straży edukacji, dbają o prawidłowy przebieg kariery zawodowej młodszych, a w późniejszym czasie wspierają i pomagają w życiu codziennym.

Pilnował tego, kierował moją karierą zawodową, żeby skończyć szkołę średnią. (Zdzisław, 33)

Poza tym pomagał mi w lekcjach, w takich przyziemnych rzeczach właśnie. Ogólnie mi pomagał to, co mi było potrzebne w życiu, potem w późniejszym, to tak samo mi pomagał w sprawach życia codziennego, nie wiem, pożyczania samochodu, podwiezienia, usiądź za kierownicą i jeźdź samochodem. No nikt inny w tym nie uczestniczył, tylko i wyłącznie Władek się tym zajmował. (Anna, 45)

Również w interakcjach społecznych kreują się warunki do kształtowania inteligencji emocjonalnej i kontroli własnych emocji. Młodsze rodzeństwo bardzo docenia nabyte umiejętności opanowania w różnych życiowych sytuacjach, dzięki którym buduje swój wizerunek opanowanej osoby i tym samym jest szanowana przez innych.

Myślę, że to jest to, czego nauczyłam się od brata. Trzeba trzymać emocje na wodzy, by nie dominowały nad naszym zachowaniem. To w wielu sytuacjach pomogło mi wyjść z twarzą. Myślę, że to ważne i pomocne w dorosłym życiu. (Beata, 31)

Wnioski

Na podstawie wszystkich tych wspólnych doświadczeń młodsze rodzeństwo otrzymuje solidny fundament do kształtowania swojej osobowości. Wyciąga wnioski z doświadczeń starszego rodzeństwa, dzięki czemu uczy się nie tylko na sukcesach czy osiągnięciach, ale również na błędach starszego rodzeństwa.

Doświadczenie starszego rodzeństwa, nauka na ich błędach. (Zdzisław, 33)

Nabywa niezwykle cenne kompetencje życiowe i społeczne. Zaczyna dostrzegać i budować własny system wartości, a dalej zgodnie z nim samodzielnie podejmuje decyzje. Świadomie obiera własną ścieżkę życiową, a z biegiem lat zdecydowanie zauważa i docenia nabyte kompetencje. Kontakt, zaufanie, więzi, zaangażowanie to jedno z najważniejszych czynników determinujących relacje z innymi. Wyraźnie można też zauważyć, że powyższe wnioski przybierają wyłącznie pozytywny obraz postrzegania relacji między rodzeństwem z perspektywy młodszych siostr i braci. Tu nasuwa się wniosek, by w przyszłości przeprowadzić podobne badania, dobierając grupę rodzeństwa wykazującą odmienną postawę wobec siebie i tym samym dokonać analizy negatywnych aspektów braterskich więzi. Niemniej jednak powyższa analiza potwierdziła trzy pozytywne typy relacji między rodzeństwem dotyczące bliskości, przyjaźni i lojalności, gdzie młodsze rodzeństwo zdecydowanie dostrzega i docenia ich wartość, zatem można by stwierdzić, iż fakt posiadania rodzeństwa jest bezcenny.

Bibliografia

- Buksa, Ł. (2021). Rodzeństwo wobec komunikacji online. W: G. Godawa (red.), *Rodzeństwo i jego odsłony* (s. 105–125). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Pański Jana Pawła II w Krakowie.
- Domagała-Kręcioch, A. Majerek, B. (2019). Młodzi (nie)kompetentni w środowisku szkolnym. *Edukacja ustawiczna Dorosłych*, 3(106), s. 158–168, za: Czechowska-Bieluga M. & Kanios A. & Sarzyńska E. (2009). *Profil kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A.
- Grzankowska, I., Basińska, M. (2010). Cechy osobowości dziecka a pozycja wśród rodzeństwa. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Harwas-Napierała, B. (2008). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 42–72). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holska, A. (2016). Teorie podejmowania decyzji. W: K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych* (s. 239–252). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kamecka-Krupa, J. Umiejętności życiowe jako niezbędny element edukacji zdrowotnej, *Zeszyty Naukowe Akademii Górnośląskiej*, 2/2023, s. 38–48, za: Woynarowska-Sołdan M. (2022). Rozwijanie umiejętności życiowych. W: Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*. Wydanie II. Warszawa: PWN, (s. 335–345).
- Kosiół, M. (2015). Badanie relacji między rodzeństwem przegląd kwestionariuszy. *Polskie Forum Psychologiczne*, tom 20, 1, s. 101–121, za: Dołęga, Z. (2010). *Psychologiczne*

- podstawy i społeczny kontekst wychowania integrującego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Kosiol, M. (2015). Psychologiczne aspekty pomyślnego starzenia się. *Duchowość jako kategoria egzystencji i transcendencji w starości*, 1(9), 37–49.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne, filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacz*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H. (2012). Teorie rozwoju psychicznego. W: Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 71–126.
- Litwińska, K. (2010). Jedynaczki i jedynacy w świetle badań psychologicznych. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Nymś-Górna, A. (2018). Znaczenie bliskości wśród rodzeństwa w aspekcie socjalizacyjnym oraz edukacyjnym. *Podstawy Edukacji*, 11, 147–158.
- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Plopa, M. (2004). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Wydawnictwo EUH-E.
- Połomski, P., Peplińska, A. (2010). Psychologiczny obraz jedynaków wobec społecznych stereotypów. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Reason P., Torbert, W.R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSW, 121.
- Rostowska, T. (2010). Psychospołeczne aspekty relacji interpersonalnych w podsystemie rodzeństwa bliźniąt monozygotycznych. W: T. Rostowska, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Rozwój bliźniąt w ciągu życia. Aspekty biopsychologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sroczyński, W. (2002). Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne. *Pedagogika Społeczna*, 4(6), 23–35.
- Tucholska, K. (2005). Zagadnienie kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, 2, s. 11–36.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013) *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*. W: Urbaniak-Zajac, D. Kos, E. *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, s. 19–90. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2018, s. 5, wersja elektroniczna.

Netografia

- Majorzcyk, M. (2022.09 czerwca) *Budowanie więzi między rodzeństwem*, za: M.S. Gold. Pobrane z: <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/budowanie-wiezi-miedzy-rodzenstwem> [26.11.2023 r.].
- Oleś, M. *Socjalizacja*. Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/socjalizacja;3977112.html> [11.12.2023 r.].
- Pobrane z: [www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/ files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do](http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do), [10.04.2019 r.].

SHAPING LIFE SKILLS THROUGH MUTUAL RELATIONSHIPS BETWEEN SIBLINGS WITH A LARGE AGE DIFFERENCE FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNGER SISTERS AND BROTHERS

Keywords: real-life abilities, skills, siblings, relations, the social side, educational-pedagogic side.

Summary: The aim of the research was to learn about life competencies (skills) developed as a result of the relationships of younger sisters and brothers with their older siblings. The research was conducted within the constructivist framework. We used the qualitative interview method. Through the analysis, the narrators' life competencies, developed as a result of growing up with siblings with a large age difference (at least 10 years), were identified. These competencies are divided into two categories: the social aspect and the educational aspect, which connect each other. The social aspect includes shared life and experiences as a factor shaping competencies, decision-making in communication, and maintaining contact. In the second category, we distinguished the perception of a relationship associated with a large age difference and the older sibling as an authority and educator for the younger sisters and brothers. Research has shown that with the passing of time and depending on the period in life, relationships between siblings change (sometimes they become closer, sometimes they loosen). The bond between them is based on mutual benefit and mutual development of competencies. Growing up together teaches you how to live with others in society. Research shows that older siblings partially relieve parents in the upbringing of younger sisters and brothers. Sometimes, even in adulthood, older siblings act as carers.

Dane do korespondencji:

mgr Agnieszka Białas

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1,
Racibórz, ul. Kasprowicza 11
agnieszka.bialas2@student.wsb.edu.pl

mgr Katarzyna Dendek

Szkoła Podstawowa Fundacji „Elementarz”,
Jacków, ul. Szkolna 3
kasia23dx@interia.pl

mgr Sandra Kempa

Erdent Stomatologia,
Rybnicka Kuźnia, ul. Lipowa 78a
sandra.kempa96@gmail.com

dr Joanna Nowak-Gołąb

Szkoła Podstawowa im. Komisji Edukacji Narodowej,
Zbylitowska Góra, ul. św. Floriana 1
joanna_nowak@opoczta.pl

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Jolanta Lenart

ORCID:0000-0003-3613-0360

DOŚWIADCZENIA NIEFORMALNYCH OPIEKUNÓW OSÓB STARSZYCH – SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

Słowa kluczowe: starość, starzenie się, opieka nad seniorem w domu, towarzyszenie w starości.

Streszczenie: Zapewnienie opieki osobom starszym staje się ważnym zadaniem w kontekście starzejącego się społeczeństwa. Pomimo dostępności różnych form instytucjonalnych wiele rodzin decyduje się na zapewnienie niesamodzielnej osobie starszej opieki w jej dotychczasowym środowisku życia. Sytuacja ta generuje jednak różnorakie trudności. Artykuł prezentuje wyniki badań ilościowych przeprowadzonych na grupie 166 opiekunów niesamodzielnych osób starszych w pow. stalowowolskim, strzyżowskim i kolbuszowskim (woj. podkarpackie). W badaniach posłużono się techniką ankiety, pogłębioną wywiadem swobodnym z listą poszukiwanych informacji. **Głównym celem badań było poznanie doświadczeń związanych z opieką nad osobą starszą z perspektywy opiekunów nieformalnych oraz jakości ich życia w związku ze sprawowaną opieką.** Uzyskane wyniki badań wskazują, że opieka nad osobą zależną jest wyczerpująca, powodująca chroniczny stres i zmęczenie, rzadko daje poczucie satysfakcji, a znacznie częściej wiąże się z negatywnym wpływem na stan psychofizyczny opiekunów nieformalnych. Ma negatywny wpływ na jakość życia opiekunów. Istnieje potrzeba zwiększenia skali i form pomocy państwa i instytucji pozarządowych dla tej grupy beneficjentów.

Wprowadzenie

W kontekście starzejącego się społeczeństwa polskiego wielkim wyzwaniem staje się zapewnienie opieki nad niesamodzielnymi starszymi członkami rodzin, najczęściej rodzicami, teściami. Kwestia opieki nad osobami zależnymi – zarówno dziećmi, jak i dorosłymi – dotyczy obecnie co trzeciego gospodarstwa domowego w Polsce. Ponad 6,2 mln pracowników, czyli połowa zatrudnionych na umowę

o pracę, pełni role opiekuńcze, zajmując się dziećmi i/lub rodzicami. Wynika to z faktu, że w Polsce głównym dostarczycielem usług opiekuńczych jest rodzina, która wypełniając te funkcje w niewielkim stopniu korzysta z zewnętrznego wsparcia, co dokonuje się kosztem ról i aspiracji jej członków (Krzyszkowski, 2018, s. 40–48). Wójcicka (2022, s. 53–55) określa to modelem familizmu bez wsparcia. Tymczasem skala wyzwań związanych z opieką nad dorosłymi osobami zależnymi systematycznie wzrasta – prawie połowa osób w wieku 65 lat lub starszych, które potrzebują opieki długoterminowej, ma niezaspokojone potrzeby, jeżeli chodzi o pomoc w zakresie opieki osobistej lub czynności domowych (Komunikat Komisji Europejskiej w sprawie europejskiej strategii w dziedzinie opieki z 2022 r.). W tym kontekście została przyjęta w Polsce w 2022 roku Strategia Rozwoju Usług Społecznych, której celem jest rozwój różnych form opieki środowiskowej świadczonej w miejscu zamieszkania osób wymagających wsparcia. W odniesieniu do zależnych osób starszych działania te mają umożliwić im jak najdłuższe pozostawanie w dotychczasowym środowisku życia zgodnie z przekonaniem, że opieka domowa jest zdecydowanie lepszym rozwiązaniem od opieki instytucjonalnej. Przyjęta na lata 2021–2027 polityka spójności UE akcentuje bowiem potrzebę przejścia we wszystkich krajach członkowskich od opieki instytucjonalnej do rodzinnej i środowiskowej (Strategia rozwoju usług społecznych, 2022). Opieka środowiskowa jest świadczona w domu pacjenta przez instytucje państwowe (np. ośrodki pomocy społecznej) i niepubliczne (fundacje i stowarzyszenia), dostarczycielami opieki rodzinnej są osoby spokrewnione z seniorem pełniący rolę opiekunów nieformalnych.

Opieka nad zależnym seniorem – wyzwanie dla rodzin

Podjęcie roli opiekuna seniora jest decyzją trudną i odpowiedzialną, zwłaszcza że w większości przypadków nie da się przewidzieć długości okresu świadczenia opieki. Jest wyborem często podejmowanym pod presją społeczną i w sytuacji obiektywnego zagrożenia (Rosochacka-Gmitrzak, Raław, 2015, s. 27). Opiekun nieformalny może zamieszkiwać z osobą wymagającą opieki lub jedynie odpowiadać za zaspokojenie jej potrzeb, do których opiekun dostosowuje indywidualny tryb życia codziennego (Ciszkowska-Giedziun, 2003, s. 502). Jak zauważają Magdalena Rosochacka-Gmitrzak i Mariola Raław (2015, s. 27), podjęcie działań opiekuńczych nad seniorem może przynosić satysfakcję, ale też stwarza dla opiekuna rozmaite trudności wynikające m.in. z:

- niewystarczającego/nieodpowiedniego wsparcia seniora w wykonywaniu poszczególnych czynności życia codziennego;
- z braku wiedzy i umiejętności z zakresu pielęgniarstwa, medycyny oraz pielęgnacji chorego;
- godzenia ról przez opiekuna z rolami pełnionymi dotychczas (np. praca zarobkowa, obowiązki macierzyńskie), braku wsparcia w świadczeniu opieki;
- wydatków związanych z kosztami leczenia osób starszych, rehabilitacji, prewencji, transportu.

Warto także dodać, że w wyniku pojawienia się problemów związanych z opieką nad osobą zależną może nastąpić czasowa lub trwała dysfunkcja w rodzinie opiekuna, a nawet jej rozpad. Nieformalny opiekun może być narażony na utratę zdrowia psychicznego i fizycznego, minimalizację kontaktów towarzyskich, a także ubóstwo. Małgorzata Rosalska (2008, s. 241–242) przestrzega przed ryzykiem deprywacji wielu potrzeb opiekuna, między innymi potrzeby akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności, pozytywnego oddźwięku psychicznego, pomocy, oparcia, rozluźnienia, czy dobrej perspektywy. Deprywacja potrzeb opiekuna, zwłaszcza długotrwała, w połączeniu z brakiem gratyfikacji (wdzięczności za wykonywaną pracę) ze strony seniora (i) lub otoczenia, częsty brak zauważalnych rezultatów opieki – wszystko to może prowadzić do zjawiska wypalenia. Z kolei badacze amerykańscy (Hoojman, Kiyak, 2011, s. 396) zwracają uwagę na bardzo wysoki poziom stresu doświadczanego przez opiekunów nieformalnych, który ma różnorakie źródła:

- **stres fizyczny** związany z problemami zdrowotnymi (ból głowy, problemy z trawieniem, zmiany wagi ciała), używanie i nadużywanie leków, zaburzenia snu i wyczerpanie, zaniedbywanie siebie i innych, odnotowana wyższa zachorowalność i śmiertelność, większa częstotliwość korzystania z hospitalizacji;
- **stres emocjonalny** związany ze smutkiem i poczuciem bezradności, winy, złości, niechęci i frustracji, ograniczaniem czasu poświęcanego sobie i innym członkom rodziny, napiętymi relacjami społecznymi i rodzinnymi, poczuciem izolacji, nerwowością, poczuciem osamotnienia, odczuwaniem negatywnych uczuć związanych z odbiorcą opieki, depresją;
- **stres finansowy** – związany z bezpośrednimi kosztami opieki, takimi jak niezbędny sprzęt do opieki domowej, artykuły higieniczne i lekarstwa, koszty dojazdów (w przypadku opiekunów niezamieszkujących z seniorem), skrócony czas pracy zawodowej, co wiąże się z niższym dochodem, absencja w pracy zawodowej i jej przewidywane konsekwencje, mniejsza produktywność w pracy zawodowej, utracenie szans na rozwój zawodowy, brak elastycznych, przyjaznych zobowiązaniom rodzinnym rozwiązań w miejscu pracy, konieczność przechodzenia na wcześniejszą emeryturę. Pełnienie roli opiekuna jest zatem ryzykownym wyborem zwłaszcza w sytuacji, gdy nie ma dostatecznego wsparcia ze strony innych osób lub instytucji. Pomimo to jedynie 3% Polaków uważa, że osoby starsze powinny zamieszkiwać w domu opieki (badanie SHARE Survey of Health, Ageing and Retirement In Europe). Zgodnie z wynikami badań EUROFAMCARE zdecydowana większość respondentów w Polsce – 87% – zadeklarowała, że pod żadnym warunkiem nie oddałaby swojego krewnego do instytucji opiekuńczej. Jedynie 11% brałoby taką możliwość pod uwagę w chwili, gdyby stan zdrowia osoby starszej znacznie się pogorszył (Perek-Białas, 2011, s. 61). Jak wskazują badania przeprowadzone we wszystkich krajach UE, 59% Polaków jest zdania, że osoby starsze powinny mieszkać z jednym ze swoich dzieci mogącym zapewnić im opiekę. Jest to najwyższy wynik spośród wszystkich krajów Unii Europejskiej – średnia wynosi 30%

(Health and long-term care in the European Union, 2007, s. 68, on-line). Tak zdecydowane postawy wynikają z pewnością z tradycji i wartości rodzinnych obecnych w polskim społeczeństwie, jak również wpisują się w zasady traktowania bliskich w zgodzie z nauką kościoła katolickiego.

Doświadczenia nieformalnych opiekunów osób starszych w świetle przeprowadzonych badań

Badania miały charakter ilościowy i zostały przeprowadzone na grupie 166 opiekunów niesamodzielnych osób starszych w pow. stalowowolskim, strzyżowskim i kolbuszowskim (woj. podkarpackie)¹. W badaniach posłużono się techniką ankiety, pogłębioną wywiadem swobodnym z listą poszukiwanych informacji. Głównym celem badań było poznanie doświadczeń związanych z opieką nad osobą starszą z perspektywy opiekunów nieformalnych. Sformułowano następujące pytania badawcze: *Kim dla opiekunów nieformalnych są podopieczni (stopień pokrewieństwa)? Jakie są zasadnicze motywy podjęcia opieki nad seniorem? Jaki zakres obejmuje udzielana opieka? Jakie są źródła i możliwości wsparcia w opiece nad seniorem? Jakie trudności generuje sytuacja sprawowania opieki nad seniorem? Jak sprawowana opieka wpływa na pracę zawodową opiekunów? Jakie doświadczenia i uczucia związane ze sprawowaną opieką towarzyszą opiekunom?*

Zdecydowaną większość badanych stanowiły kobiety w liczbie 112 (67,5%), mężczyźni – 54 (32,5%). Z kolei najczęściej osobą wymagającą opieki była matka/ojciec respondentki/ta (76; 45,8%), a następnie babcia lub dziadek (54; 32,5%). W dalszej kolejności: mąż/zona (8; 4,8%), pradziadek/prababcia (6; 3,6%), teść/teściowa lub brat/siostra (4; 2,4%). W 14 przypadkach (8,4%) opiekuna i podopiecznego łączył dalszy stopień pokrewieństwa. Badani w większości to mieszkańcy wsi (102; 61,4%), najczęściej o wyższym (76; 45,8%) i średnim (62; 37,3%), rzadziej zawodowym (22; 13,3%) i sporadycznie podstawowym wykształceniu (6; 3,6%). Ponad połowa opiekunów (86; 51,8%) pracuje na pełnym etacie i jedynie 16 badanych (9,6%) posiada mniejsze obciążenie obowiązkami zawodowymi – praca na część etatu. Największa grupa opiekunów osiągnęła wiek od 30 do 39 lat (70; 42,2%). Licznie reprezentowani w badaniach byli również 40–49-latkowie (32; 19,3%). Udział w badaniach kolejnych grup wiekowych, tj. 50–59 i 60–69 lat, był już znacznie niższy i wynosił odpowiednio: 22 (13,3%) i 8 (4,8%). Uśredniony okres sprawowania opieki w okresie realizacji badań kształtował się na poziomie 4 lat i 5 miesięcy. Opiekunowie wskazywali, że początkowo pomoc osobie starszej była sporadyczna, z czasem zwiększał się godzinowy wymiar tej opieki oraz zakres obowiązków i w wielu przypadkach – w związku z pogarszającym się stanem zdrowia osoby podopiecznej – następowała konieczność wspólnego zamieszkania. Podopieczni to najczęściej osoby mające trudności w samodzielnym poruszaniu się

¹ Badania były realizowane w okresie od stycznia do października 2022 roku. Głównym kryterium doboru respondentów do badań był fakt sprawowania opieki nad niesamodzielnym członkiem rodziny w środowisku domowym od co najmniej trzech miesięcy. Dobór powiatów był losowy.

(74; 44,5%), leżące (33; 19,8%), wymagające stałej opieki i wsparcia ze względu na wiek (90 lat i więcej) lub też choroby otępienne (59; 35,5%), chorobę Parkinsona (12; 7,2%), choroby onkologiczne (16; 9,6%).

Motywy podjęcia opieki nad osobą starszą

Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy ustanawia obowiązek moralny opieki nad rodzicami. Art. 87 Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego (Dz. U. 2017. 682, art. 87) wskazuje, że rodzice i dzieci są obowiązani do wzajemnego szacunku i wspierania się. Obowiązek ten obejmuje wzajemną ochronę dóbr osobistych, wsparcie duchowe, jak i materialne [...]. Uszczegółowieniem obowiązku wsparcia materialnego jest obowiązek alimentacyjny [...]. Wsparcie obejmuje swoim zakresem oprócz pomocy materialnej, wsparcie w chorobie i cierpieniu, pomoc w bieżących sprawach życia codziennego [...].

Wyniki przeprowadzonych badań (tab. 1) potwierdziły, że silna więź emocjonalna z podopiecznym – 106 (63,9%) oraz poczucie obowiązku – 96 opiekunów (57,8%) – decydowały, w większości przypadków, o podjęciu tego zadania:

To moi rodzice, kocham ich; Wiele mamie zawdzięczam, wiedziałam, że sama sobie nie poradzi, to był taki odruch i wzięłam ją do siebie; Bo to mama, po prostu; Kocham żonę, nie wyobrażam sobie inaczej (Hanna, 47 l.; Barbara, 28 l.; Maciej, 64 l.).

Respondenci wskazywali również na sytuacje, które zmuszały ich do podjęcia roli opiekuna osoby starszej, ponieważ nikt z pozostałych nie chciał się tego podjąć – 28 respondentów (16,8%) lub też odczuwali presję rodziny (7,2%):

Zostałam postawiona przed faktem, nikt z rodzeństwa męża nie wyszedł z propozycją, że zajmie się teściem, na mnie to spadło, staram się z tym pogodzić, ale trudno, bo jestem sama z tym wszystkim (Zofia, 62 l.); *Czułam się w obowiązku, już ponad 20 lat mieszkam u teściowej, różnie między nami bywało, ale w czasie choroby zbliżyliśmy się do siebie* (Halina, 58 l.); *To moja siostra wiedziałam, że tak trzeba, tym bardziej, że brat mieszka za granicą* (Teresa, 40 l.).

Tabela 1. Motywy podjęcia domowej opieki nad osobą starszą

Motywy	Liczba (L=166)	%
Silna więź emocjonalna	106	63,9%
Poczucie obowiązku	96	57,8%
Nikt z pozostałych członków rodziny nie chciał się zająć seniorem	28	16,8%
Wola podopiecznego	22	13,3%
Brak miejsca w ośrodku opiekuńczym	18	10,8%
Była to decyzja podjęta „pod naciskiem” rodziny	12	7,2%

Ankietowani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że motywy podejmowania opieki nad niesamodzielnymi osobami starszymi miały najczęściej pozamaterialny wymiar i oscylowały wokół podstawowych wartości: miłość, troska, odpowiedzialność. Opiekunowie podkreślali potrzebę spełnienia obowiązku, dobrego uczynku i bycia potrzebnym. Dodatkowymi czynnikami mającymi wpływ na podjęcie przez daną osobę zadań opiekuńczych było wspólne zamieszkiwanie z osobą starszą, jak również brak pracy lub też możliwość pogodzenia pracy z opieką nad seniorem. Badani nie wspominali o korzyściach majątkowych, które także należy zaliczyć do ważnych motywatorów sprawowanej opieki.

Zakres udzielanej opieki

Samodzielność osób starszych zmniejsza się wraz z wiekiem. Znaczne pogorszenie w tym zakresie następuje u seniorów z zaburzeniami otępiennymi i różnymi niesprawnościami ruchowymi. Stan zdrowia, poziom sprawności i samodzielności podopiecznego różnicują formy i poziom zaangażowania opiekuna. Jaki zakres obejmuje udzielana opieka? Respondenci koncentrowali swoje odpowiedzi na podstawowych czynnościach dnia codziennego (tab. 2). Na pierwszym miejscu znalazły się te związane z przygotowywaniem i podawaniem posiłków (112; 67,5%). Równie ważnym zadaniem jest robienie zakupów (110; 66,3%) i zakup leków oraz kontakt z lekarzem/rehabilitantem (po 100; 60,2%). U osób znacznie niesamodzielnych do listy tej dochodzą kolejne czynności, a mianowicie: dbałość o higienę ciała seniora (np. kąpiel, mycie włosów), zabiegi kosmetyczne (np. obcinanie paznokci, golenie, strzyżenie) – 78 wskazań (47%), pomoc przy ubieraniu się (66; 39,8%), przygotowywanie i podawanie leków, robienie zastrzyków (60; 36,1%), zmiana pieluchomajtek/pampersa, pościeli, opatrunków (48; 28,9%), przesadzanie na wózek, fotel (34; 20,5%), pomoc przy czynnościach fizjologicznych (32; 19,3%). Zestawienie to nie zamyka z pewnością listy zadań, które musi wykonać opiekun. Na pewno można dodać do niej jeszcze wiele innych czynności, wpisujących się w mozaikę dnia codziennego.

Obowiązki opiekuńcze kumulują się z obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi – wywołuje to ciągły stres i pośpiech: *Ja już czasami nie wyrabiam, ciągle w biegu, a to z córką czy synem na terapię, a jeszcze dobrze z pracy nie wyjdę mama już za mną dzwoni, a ile razy potrafi w czasie pracy dzwonić, np. że któryś kanał w telewizji nie działa [...]. W pracy skupiam się na obowiązkach, tyle mi głowa odparuje* (Hanna, 37 l.). Opieka nad starszym niesamodzielnym członkiem rodziny wywołuje przeciążenie fizyczne i psychiczne. Opiekunowie czują się zmęczeni, zdekoncentrowani, boją się o bezpieczeństwo seniora w czasie ich nieobecności, a przede wszystkim czują się ograniczeni opieką. Osoba opiekująca się musi bowiem wziąć odpowiedzialność za podopiecznego, za jego teraźniejszość i przyszłość. Pojawia się lęk, niepewność przy dużej liczbie pytań, na które trudno udzielić odpowiedzi.

Tabela 2. Zakres udzielanej opieki

Czynności opiekuńcze	Liczba (L=166)	%
Przygotowywanie i podawanie posiłków	112	67,5
Robienie zakupów	110	66,3
Umożliwienie kontaktu z lekarzem, rehabilitantem	100	60,2
Zakup leków	100	60,2
Dbłość o higienę (np. kąpiel), zabiegi kosmetyczne (np. obcinanie paznokci, włosów, golenie)	78	47,0%
Pomoc przy ubieraniu się	66	39,8
Robienie zastrzyków, przygotowywanie i podawanie leków	60	36,1
Zmiana pampersa, pielucho-majtek, opatrunków	48	28,9
Przesadzanie, np. na wózek, fotel	34	20,5
Pomoc przy czynnościach fizjologicznych	32	19,3
Inne	4	2,4

Respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Wsparcie dla opiekunów nieformalnych

Na czyją i jaką pomoc mogą liczyć opiekunowie nieformalni? Młodzi opiekunowie najczęściej opiekę nad osobą starszą sprawowali wraz ze swoimi rodzicami – 32 osoby badane (19,2%), co można uznać za sytuację komfortową. Sporo, bo 30 badanych mogło liczyć na pomoc męża/żony (18%). W 20 rodzinach (12%) opieka nad seniorem była dzielona pomiędzy rodzeństwo, a 6 respondentów (3,6%) korzystało w tym zakresie z pomocy zięcia lub synowej. Badani, którzy z różnych względów nie mogli skorzystać z pomocy rodziny (16; 9,6%), zatrudniali opiekuna formalnego. Stosunkowo duża grupa badanych, tj. 60 osób (36,1%), była zmuszona samodzielnie radzić sobie z opieką nad osobą niesamodzielną. Im dłużej trwa opieka, tym bardziej opiekun w relacjach rodzinnych jest zdany sam na siebie. Brak wsparcia jest źródłem stresu i wielu dodatkowych trudności. Wprawdzie istnieje możliwość skorzystania z pomocy instytucjonalnej, jednak większość respondentów – 110 osób (66,3%) – z niej nie korzysta, w obawie, że nowe formy wsparcia mogłyby zakłócić z trudem zorganizowany system. Opiekunowie decydujący się na wsparcie zewnętrzne najczęściej wybierają usługi pielęgniarские – pielęgniarka środowiskowa – 34 ankietowanych (20,5%) oraz opieka pielęgniarska długoterminowa (28 badanych; 16,9%). Innego rodzaju wsparcie – najczęściej finansowe – od instytucji pomocy społecznej otrzymuje 28 opiekunów (16,9%). Wskazywano także na formy wsparcia emocjonalnego i duchowego (19; 11,4%) oraz wsparcia informacyjnego i instruktażowego (10; 6%). Najrzadziej respondenci korzystają z kursów i szkoleń rozwijających umiejętności opieki nad osobą

starszą – 8 osób (4,8%). Uogólniając, opiekunowie niepracujący obowiązki opiekuńcze najczęściej wykonywali samodzielnie lub też z pomocą członka rodziny, osoby aktywne zawodowo realizowały opiekę w oparciu o godzinowe harmonogramy z udziałem opiekunów formalnych i rzadziej członków rodziny.

Trudności, które generuje opieka nad seniorem

Jak wskazywali badani, trudności pojawia się wiele i mają one zróżnicowany charakter. Na pierwszym miejscu wskazywano na te natury fizycznej, związane bezpośrednio ze sprawowaną opieką, tj. zmiana pozycji ciała podopiecznego (36; 21,7%), postępowanie z odleżynami i owrzodzeniami (32; 19,3%), zmiana pampersa, pielucho-majtek i opatrunków (30; 18,1%), przesadzanie, m.in. na wózek (26; 15,7%), dbałość o higienę (22; 13,3%), prowadzenie rozmowy z podopiecznym (18; 10,8%), a w niektórych przypadkach także podawanie leków (12; 7,2%) i karmienie (4; 2,4). Badani opiekunowie informowali ponadto, iż brakuje im czasu na wypełnienie wszystkich powinności związanych z opieką nad seniorem (66; 39,8%). Ponad połowa respondentów od momentu podjęcia opieki odczuwa ciągle zmęczenie – 84 osoby (50,6%), nerwowość i rozdrażnienie – 64 ankietowanych (38,6%), jak również spadek sił fizycznych (46; 27,7%) i cierpliwości (42; 25,3%). Dużym wyzwaniem jest także niedostatek środków finansowych – 50 respondentów (30,1%) – *Wszystko kosztuje, pampersy, lekarstwa nie mówiąc już o opiekuncie. Rodzice mają najniższe emerytury, wszystko by jeszcze było, ale leki są tak drogie, a bez tego ani rusz, [...] jak wyskoczy jakaś dodatkowa wizyta to trudno jest naprawdę* (Hanna, 30 l.). Trudności te potęguje w wielu przypadkach brak zaangażowania innych członków rodziny w opiekę nad osobą starszą – 40 ankietowanych (24%).

Jeszcze jak tato żył to widziałam, że mama się zapomina, dlatego rozmawiałam z siostrami, żeby to jakoś ustalić, nic z tego nie wyszło, wzięłam mamę do siebie, wiem że zrobiłam dobrze (Bożena, 52 l.). *Ustaliliśmy, że składamy się na opiekunkę i tak jest, brat i siostra męża nawet w większej części to pokrywają [...], ale chodzi mi o to, żeby ktoś zaglądął, zapytał jak sobie radzimy. Jeszcze na początku był ten kontakt, a teraz cisza. Mąż zjeżdża z delegacji w piątek wieczorem, to przez weekend mogę liczyć na jego pomoc, a gdzie reszta tygodnia? Gdyby nie sąsiad to nie wiem, a do mycia dwie osoby być musi [...] sam zaproponował, można powiedzieć, że miał dług wdzięczności u teścia, ale i tak nie musiał się godzić* (Zofia, 40 l.).

Mam żal do swoich siostr, które zostawiły mnie samą z opieką nad mamą. One już nie pracują, mogłyby pomóc lub przynajmniej odwiedzić mamę od czasu do czasu. Ona ciągle o nich mówi i czeka na ich odwiedziny. Wszystko ogranicza się jednak do 2–3 telefonów w ciągu roku. Na dodatek mają do mnie ciągle pretensje, bo jak płacę rachunki mamy, to pewnie biorę też pieniądze dla siebie. Kilkanaście lat temu przesłałam chorobę nowotworową, boję się czy poradzę sobie z tym wszystkim... (Teresa, 62 l.).

W tych trudnych sytuacjach duże znaczenie odgrywa chociażby wsparcie emocjonalne najbliższych, najczęściej męża/żony:

Mąż tak około 18.00 wraca z pracy to z pomocą nie poszaleje, ale wystarczy dobre słowo, że mogę mu opowiedzieć, wygadać się i czuję, że on mnie rozumie [...] wie jak to jest, bo też czasem zostaje z mamą.

Respondenci opiekujący się osobami z chorobami onkologicznymi podkreślali znaczenie wsparcia informacyjnego i instruktażowego:

Chciałam wiedzieć jak rozmawiać z teściową o jej chorobie to raz, a dwa to ja chciałam z siebie zrzucić ten ciężar choć trochę, zapytać jak sobie radzić [...] dużo mi to pomogło (Elżbieta, 44 l.). To był szok, życie odwróciło się do góry nogami, to wszystko były dla mnie nowe rzeczy, pomogła mi pielęgniarka i rehabilitant, pokazywali, tłumaczyli [...] wszystko zapisywałam, bałam się, że coś mogę źle zrobić, że go będzie bolało (Zofia, 40 l.).

Długotrwały stres i przemęczenie dają o sobie znać w postaci różnych problemów zdrowotnych opiekunów. Duża grupa uskarżała się na bóle kręgosłupa i/lub bóle głowy (50; 30,1%). Wielu obserwuje u siebie smutek i apatię (42; 25,3%). U części badanych (28; 16,8%) rozwinęło się nadciśnienie i pojawiły się problemy kardiologiczne (28; 16,9%) oraz bezsenność (24; 14,5%). W kontekście tych trudności niektórzy wyrażali obawy związane z kontynuowaniem opieki – *Zawsze byłem zdrowy, a tu nagle co się okazało – stan przedzawałowy, jak mnie zaczęli badać to jeszcze i początki cukrzycy. [...] no... nie wiem..., leczę się, ale żeby nie było tak, że to mną się trzeba będzie zajmować (Kazimierz, 65 l.).*

Tabela 3. Problemy zdrowotne opiekunów seniorów

Problemy zdrowotne	Liczba (L=166)	%
Zmęczenie	84	50,6
Nerwowość, rozdrażnienie	64	38,6
Bóle (np. kręgosłupa, głowy)	50	30,1
Smutek	42	25,3
Nadciśnienie, problemy kardiologiczne	28	16,9
Bezsennność	24	14,5
Brak apetytu	12	7,2
Nie wystąpiły u mnie żadne dolegliwości	20	12
Inne	2	1,2

Ankietowani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Opieka nad niesamodzielnym seniorem ma charakter ciągły, co stwarza duże obciążenie psychiczne dla opiekuna (82; 49,4%). Jest ono kumulowane, ponieważ tylko część badanych ma możliwość wyjazdu na wakacje – 66 ankietowanych (39,8%), brakuje także czasu i sił na kontakty z przyjaciółmi i znajomymi – 50 badanych (30,1%), na własne hobby, zainteresowania (40; 24,1%), a nawet na odpoczynek (34; 20,5%), (tab. 4).

Tabela 4. Zmiany w życiu opiekunów spowodowane opieką nad seniorem

Zmiany w życiu opiekunów	Liczba (L=166)	%
Obciążenie psychiczne	82	49,4
Brak możliwości wyjazdu np. na wakacje	66	39,8
Oslabienie kontaktów z przyjaciółmi, znajomymi	50	30,1
Brak czasu wolnego (np. na wykonywanie pasji, pójście do kina)	40	24,1
Brak czasu na odpoczynek	34	20,5
Mniej czasu dla pozostałych członków rodziny	32	19,3
Inne	3	1,8

Ankietowani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Sytuacja ta ma również negatywny wpływ na życie rodzinne opiekuna, generuje konflikty, ogranicza wymiar i możliwości wspólnego spędzania czasu (32; 19,3%).

Czasami i w nocy trzeba siedzieć, bo teściowa wymiotuje po chemii [...]. Tak drzemnę, jak ptak na gałęzi, ale to nie spanie. Widzę u niej to w oczach, że nie chce żebym od niej odchodziła, trzyma mnie za rękę, czasem to do sklepu mi trudno wyjść i już słyszę, że mnie woła, przerasta mnie to czasami. Już czasem to mi się dzień z nocą miesza. Nic, tak po prostu musi być, sam lekarz mówi, że to już długo nie zostało (Elżbieta, 44 l.).

W niektórych przypadkach senior, nawet jeśli sytuacja tego nie wymagała, nie odstępował swojego opiekuna, co było dodatkowym obciążeniem:

Moja mama najchętniej chodziłaby ze mną do pracy. [...] praca to jest mój czas wolny od mamy, a właściwie byłby jedynym wolnym, gdybym jej na to pozwoliła. Zaraz po śmierci taty faktycznie poświęcałam jej cały swój czas, jak się zorientowałam w jaką to stronę idzie zaczęłam stawiać granice (Halina, 58 l.).

Specyficzna sytuacja osób postawionych przed koniecznością opieki nad niesamodzielną matką/ojcem lub innym członkiem rodziny powoduje jeszcze inne niekorzystne zjawisko, o którym z pewnym zażenowaniem mówili badani,

a mianowicie: kojenie wzmożonej nerwowości i psychicznego przemęczenia – alkoholem:

U mamy spędzam codziennie 8 godzin, już od dwóch lat, odkąd przeszedłem na emeryturę. Mama jest po udarze, wymaga ciągłej pomocy, nawet przy zasilaniu potrzeb fizjologicznych. Do tego doszły napady padaczkowe, duszności, arytmia serca i wiele innych trudności. Nie dałbym rady tego wszystkiego znieść, gdyby nie alkohol. Dodaje mi sił, poprawia nastrój (Jan, 66 l.).

Moja mama ma Alzheimera. Bardzo trudno z nią rozmawiać, bo wielokrotnie pyta o to samo. Ponadto jest podejrzliwa, uparta i kłótliva. Nie można jej niczego wytłumaczyć, bo wszystko wie najlepiej. Kilkogodzinne, przebywanie z nią, to dla mnie wielki drenaż psychiczny. Po powrocie do domu, muszę odreagować, sięgam więc po alkohol...(Teresa, 62, l.).

Bez względu na wiek i poziom zaangażowania opiekuna w zadania zawodowe i rodzinne długotrwałe obciążenie opieką nad osobą starszą, negatywnie oddziałuje na jego zdrowie, generuje stany przeciążenia fizycznego i psychicznego, nieporozumienia w rodzinie, jak również ogranicza możliwości realizacji własnych potrzeb i zainteresowań. Może prowadzić do uzależnienia od alkoholu i leków, do stanów przygnębienia, a nawet depresji. Warto także podkreślić, że największe trudności i konsekwencje zdrowotne sytuacja ta wywołuje u osób, które same znajdują się w wieku senioralnym i obarczone są różnymi problemami zdrowotnymi.

Wpływ sprawowanej opieki na pracę zawodową opiekunów

W badaniach podjęto także wątek dotyczący wpływu sprawowanej opieki na pracę zawodową opiekunów, bowiem większość badanych, tj. ponad 60 procent, to osoby aktywne zawodowo: 86 opiekunów (51,8%) pracowało w pełnym wymiarze godzin, 16 respondentów (9,6%) było zatrudnionych na część etatu. Czy i jakie zmiany zaszły w ich życiu zawodowym od momentu podjęcia opieki nad seniorem? Brak uregulowań prawnych, ułatwiających pracownikom sprawowanie opieki nad starszym niesamodzielnym członkiem rodziny², wymusza w wielu przypadkach potrzebę reorganizacji życia zawodowego. W grupie badanych najwięcej pracujących opiekunów zdecydowało się na zmianę godzin pracy – 24 osoby (23,5%). Bardziej drastyczne zmiany dotyczyły rezygnacji z pracy (10; 9,8%) lub decydowano się na podjęcie pracy w nowym miejscu, bliższym miejsca zamieszkania podopiecznego (12; 11,7%). W kilkunastu przypadkach zaistniała z kolei potrzeba podjęcia dodatkowego zatrudnienia (16; 15,6%), co spowodowane było trudnościami finansowymi.

² Jedyną formą wsparcia są 2 tygodnie rocznie zwolnienia lekarskiego przysługującego na opiekę nad członkiem rodziny.

Częstym zjawiskiem, na które wskazywali opiekunowie, jest także niższa efektywność i motywacja w pracy spowodowane stresem i przemęczeniem. Odczuwa to co czwarty badany. Częściej zdarzają się także spóźnienia (16; 15,6%) i nieobecności w pracy (8; 7,8%). Podkreślano, że w okresie sprawowania opieki trudno uzyskać awans. W grupie badawczej na 102 pracujących opiekunów jedynie dwie osoby (1,9%) były w stanie pracować na tyle efektywnie, aby awansować.

Rano jak idę do pracy to mijam się z opiekunką, z powrotem tak samo, zamienimy parę słów, przychodzi karmić dziadzia, wiadomo gotowanie, zawsze coś do zrobienia jest, wieczorem przychodzi sąsiad to pomaga mi w myciu teścia i tak każdy dzień wypełniony po brzegi (Zofia, 40 l.).

Z obserwacji wynika, że wiedza dyrekcji i współpracowników o sytuacji osób pełniących rolę opiekuńczą wobec osób starszych jest jednak dużo niższa niż w przypadku opieki nad dziećmi. Także nieproporcjonalnie mniej jest rozwiązań kierowanych do takich osób ze strony firm. Sytuacja i problemy osób opiekujących się dorosłymi, wymagającymi wsparcia czy pielęgnacji, są często marginalizowane. Pracodawcy, zazwyczaj świadomi wyzwań związanych z rolami opiekuńczymi wobec dzieci, ambiwalentnie podchodzą do zaangażowania pracownika w opiekę nad starszym członkiem rodziny i nieproporcjonalnie mało oferują rozwiązań dla takich osób lub nie oferują żadnych.

Odczucia opiekunów wobec osób starszych

Sama starość, jak też osoby starsze bywają różnorako postrzegane i oceniane. Niewątpliwie zależy to od wielu czynników, chociażby otrzymanego wychowania, wieku czy też osobistych doświadczeń. Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące odczuć względem osób starszych, dało się zauważyć, iż korelowały one z wiekiem respondentów. Opiekunowie w wieku średnim – ok. 30–50 lat mieli pewne trudności ze zrozumieniem osób starszych i swoje opinie wyrażali ogólnikowo:

Trudno powiedzieć, no nie wiem, każdy kiedyś będzie stary (Agnieszka, 32 l.), Hmm... każdy jest inny, czy to młody, czy stary. Myślę, że są za bardzo skupieni na sobie, tu mnie boli, tam mnie boli (Irena 42 l.).

Pojawiały się również negatywne refleksje:

Jak patrzę na to wszystko, to mi się do starości nie spieszy (Joanna, 48 l.).

Zdecydowanie przychylniej o osobach starszych wypowiadali się opiekunowie, którzy weszli już w etap starości, bądź zbliżali się do 60 r. ż.:

Jakie odczucia? – chęć niesienia pomocy... Ja też za chwilę mogę takiej pomocy potrzebować. Odczucia raczej pozytywne, a że czasem więcej narzekają, nie jest łatwo, sam po sobie wiem, jak to jest (Maciej, 64 l.). No też mi do młodości nie idzie,

to nie będę na nich (osoby starsze) narzekać, też bym nie chciała, żeby ktoś na mnie narzekał (Halina, 58 l.). Opiekunom towarzyszyło również współczucie i zrozumienie dolegliwości osób starszych: *Współczuję im, bo jak mnie czasem w pól weźmie to mam dość, a lepiej pewnie nie będzie, lata lecą* (Maria, 64 l.). *Odkąd pamiętam miałyśmy dobry kontakt, pewnie dlatego potrafimy dziś usiąść, porozmawiać. Mama, mimo że skupiona jest na swoich dolegliwościach potrafi też mnie zapytać jak się czuję* (Halina, 58 l.).

Prawidłowe relacje i pozytywne odczucia są często wynikiem wcześniejszych doświadczeń. Podbudowują one motywację, dają siłę do przewyżczania trudności:

Przez lata wypracowaliśmy sobie z żoną partnerskie relacje. Widzę że choroba dużo zmieniła, żona zamyka się nieraz w sobie, a czasem byle co wprawia ją w złość, jednak pamięć wspólnych pięknych chwil młodości pozwala to przetrwać (Kazimierz, 68 l.).

Badani, którzy zostali postawieni w sytuacji bez wyjścia, jeśli chodzi o opiekę nad seniorem, mają niekiedy za sobą negatywne wspomnienia z wcześniejszych relacji z nim. Pomimo to podjęli trudy opieki:

Mama od zawsze faworyzowała siostrę, kupowała jej drogie prezenty, dawała duże sumy pieniędzy. Mało interesowała się mną i moimi problemami. Teraz, gdy siostra pozostawiła ją samą sobie, uczucia skupiła na mnie. Ciągle do mnie dzwoni. Chciałaby żebym ciągle z nią była. Gdy jej tłumaczę, że przecież mam męża, dzieci, pracę, a czasami muszę też odpocząć, to zaczyna się awantura. Robię dla mamy wszystko w miarę swoich sił i możliwości, załatwiam wszystkie jej sprawy, ale przykre wspomnienia wracają (Teresa, 62 l.). *Zaraz po ślubie przyszedł mieszkać do męża i czułam że, nie przypadłam teściowej do gustu, przez lata nie układało się między nami [...] pewnego dnia przysła, wyżałowała się o chorobie, popłakałyśmy się, zaczęłyśmy wszystko od nowa, zobaczyłam w niej innego człowieka* (Elżbieta, 44 l.).

Czasami jednak przykre wspomnienia uniemożliwiają nawiązanie dobrych relacji na linii opiekun – podopieczny:

Tato pił, były awantury, płacz [...] mama często mnie obwiniała o byle co, nie doceniała, a na mnie ciążyło najwięcej obowiązków, byłam najstarsza [...] tak jest po dziś dzień, rodzice – szczególnie mama – nie rozumieją mojej sytuacji, moich problemów, ja mam mieć dla nich zawsze czas (Małgorzata, 42 l.).

Nawet pomimo dobrych relacji – podkreślali opiekunowie – opieka nad osobą zależną jest wyczerpująca i wiąże się z negatywnym wpływem na stan psychofizyczny opiekunów nieformalnych. Respondenci podkreślali jednak, że pewną rekompensatą za wysiłek towarzyszenia bliskiemu członkowi rodziny na jego ostatnim etapie życia – jest z pewnością spokój psychiczny i poczucie dobrze spełnionego obowiązku. Wskazywano również na aspekt wychowawczy: naszym dzieciom, wnukom dostarczamy właściwego wzorca zachowania wobec osób starszych i wobec siebie samych.

Podsumowanie i wnioski

Zaprezentowane wyniki badań obrazują sytuację osób, które z pobudek osobistych lub też wskutek czynników zewnętrznych podjęły trudną rolę nieformalnego opiekuna starszego członka rodziny. Motywy takich decyzji miały najczęściej podłoże emocjonalne i wynikały z poczucia odpowiedzialności za los bliskiej osoby, przyczynienia się do jej dobrostanu, jak również odzwierciedlały potrzebę dawania wzoru młodym pokoleniom. Rzadziej były efektem umowy rodzinnej, na podstawie której przyszli spadkobiercy zrzekali się prawa do dziedziczenia określonych dóbr na rzecz osoby opiekującej się niesamodzielnym rodzicem lub innym krewnym. Opiekunowie to najczęściej osoby najbliższe – mąż/zona, dzieci, wnuki. Zakres wykonywanych czynności na rzecz podopiecznego był zależny od jego stanu zdrowia i poziomu samodzielności. Opiekunowie wykonywali najczęściej czynności związane z higieną osobistą seniora, przygotowywaniem i podawaniem posiłków i leków, robieniem zakupów. Badani wskazywali, że ich obciążenia opiekuńcze powiększały się z upływem czasu i wymagały coraz większego zaangażowania z ich strony, a w końcu niezbędną stawała się całodobowa opieka nad bliskim lub wspólne zamieszkanie. Większość respondentów nie korzystała z pomocy instytucjonalnej. Najczęstszą formą wsparcia opiekunów była opieka pielęgnarska lub też pomoc finansowa od instytucji pomocy społecznej. Na skorzystanie z pomocy opiekunki formalnej decydowali się przede wszystkim opiekunowie pracujący. Pomimo dużych utrudnień w wykonywaniu pracy zawodowej większość nie wyobrażała sobie rezygnacji z pracy, będącej odskocznią od trudności dnia codziennego związanych z opieką. Niektórzy zostali zmuszeni do konieczności zmniejszenia wymiaru zatrudnienia lub też zmiany miejsca pracy na bliższe miejscu zamieszkania podopiecznego. W pracy opiekunowie odczuwali zmęczenie, dekoncentrację, bali się o bezpieczeństwo seniora w czasie ich nieobecności. Miało to negatywny wpływ na jakość ich pracy. Badani wskazywali ponadto, że opieka nad osobą starszą ogranicza ich i utrudnia im rozwój zawodowy, w tym np. uczestnictwo w szkoleniach czy innych formach doskonalenia zawodowego. Wskazywali na niski poziom zrozumienia i wsparcia pracodawców w związku ze sprawowaną opieką. Wszyscy opiekunowie mówili o trudnościach związanych z pogarszającym się stanem własnego zdrowia, byli stale przemęczeni, nie mieli czasu na odpoczynek, na własne zajęcia, czy też załatwienie niezbędnych spraw. Nie mieli także możliwości wyjazdu, nawet na krótkie wakacje. Sytuacja, w której się znaleźli, doprowadzała ich do stanu przygnębienia czy nawet depresji. W wielu przypadkach zmuszało to opiekunów do sięgania po alkohol i/lub leki uspokajające. U respondentów pojawiały się pytania i wątpliwości, czy będą w stanie do końca opiekować się swoim podopiecznym, czy nie będą zmuszeni do oddania go do placówki opieki całkowitej. W większości przypadków pełnienie roli opiekuna prowadziło także do zaniedbywania własnej rodziny i będących tego wynikiem konfliktów i osłabienia więzi rodzinnych. Pomimo wskazywanych

trudności badani zachowali pozytywny stosunek do osób starszych i swoich podopiecznych, co było najbardziej odczuwalne w grupie najstarszych opiekunów (50–60-letnich).

Zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych w trzech powiatach województwa podkarpackiego pokrywają się z wynikami wielu innych badań prowadzonych w różnych regionach naszego kraju (np. w województwie małopolskim – *Opiekunowie rodinni osób starszych – problemy, potrzeby, wyzwania dla polityki społecznej*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie, 2015 r.), przywoływanymi badaniami EUROFAMCARE obejmującymi państwa UE, albo też z tymi, które były realizowane w Stanach Zjednoczonych (Hoojman, Kiyak, 2011). W każdym przypadku prezentowane wyniki są alarmujące, jeżeli chodzi o sytuację nieformalnych opiekunów osób starszych. Pomimo oferowanych przez instytucje rządowe i niepubliczne różnych form wsparcia są one na tyle ograniczone, że opiekunowie czują się osamotnieni i postawieni w sytuacji bez wyjścia. Wydaje się, że istnieje swoista zmowa milczenia ze strony instytucji decyzyjnych, które nie podejmują skutecznych działań wspierających opiekunów nieformalnych. Potwierdzają to chociażby wielokrotne apele Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej mające na celu zwrócenie uwagi na problemy opiekunów nieformalnych i wypracowanie właściwych metod i form pomocy. Jeden z takich został wystosowany 26 lutego 2019 roku do Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej Elżbiety Rafalskiej. Przywołam jego obszernie fragmenty, ponieważ doskonale wpisuje się w problematykę niniejszego artykułu i może posłużyć za jego puentę: *Ponad 2 mln Polek i Polaków opiekuje się starszymi lub niepełnosprawnymi członkami rodzin. Państwo o tych opiekunach nie pamięta – poza zasiłkami dla niektórych. Nie organizuje opieki wyręczającej, szkoleń, nie zapewnia opieki psychologicznej, nie pomaga w godzeniu opieki z pracą. [...] Osoby, na które spada obowiązek zaopiekowania się mniej sprawnym czy słabnącym członkiem rodziny, podejmują się niezwykle trudnego zadania – i to bez żadnego przygotowania. Opieka to praca wymagająca i psychicznie, i fizycznie. Wiąże się ona z koniecznością ograniczenia bądź rezygnacji z pracy zawodowej, co pociąga za sobą pogorszenie sytuacji materialnej i drastyczną zmianę dotychczasowego stylu życia. Praca opiekuna rodzinnego, często niedostrzegalna dla państwa i otoczenia, jest wyjątkowo czasochłonna. Miewa negatywny wpływ m.in. na relacje opiekuna z innymi członkami rodziny. Szczególnie problematyczna jest sytuacja opiekunów z mniejszych miejscowości, gdzie trudniej o wsparcie samorządów czy organizacji pozarządowych. Nierzadko wsparcia wymagają sami opiekunowie – z uwagi na podeszły wiek, niepełnosprawność bądź problemy zdrowotne. Generalnie problem polega na tym, że państwo swoją pomoc kieruje do osób z niepełnosprawnościami, zapominając o opiekunach – pisze rzecznik praw obywatelskich Adam Bodnar. [...] W działaniach państwa brak jest systemowego podejścia do problemu, uwzględniającego nie tylko wsparcie w postaci zasiłków, do których dostęp uzależniony jest od dochodu. Brak jest*

rozwiązań umożliwiających skorzystanie przez wszystkich opiekunów rodzinnych m.in. z:

- dostępu do opieki wyręczającej,
- szkoleń,
- opieki psychologicznej
- rozwiązań umożliwiających godzenie opieki z pracą.

Takie kompleksowe działania uregulowano m.in. w Wielkiej Brytanii w *Care Act* z 2014 r., który m.in. definiuje pojęcie opiekuna faktycznie niosącego pomoc bliskim oraz wskazuje na obowiązki władz lokalnych w udzielaniu wsparcia. Dziś nie wiemy nawet, ilu jest w Polsce opiekunów rodzinnych. Nie znamy ich potrzeb – znają je jednak organizacje społeczne, które od lat wspierają opiekunów rodzinnych – podkreśla RPO. Ich zdaniem pomogłoby np. wprowadzenie karty opiekuna rodzinnego, dzięki której miałby on m.in. prawo do szybszego dostępu do lekarza. [...] Poważnym wyzwaniem jest zapewnienie opiekunom dostępu do informacji o przysługujących im prawach. Zbyt wielu opiekunów i opiekunek nie wie, z jakich form wsparcia mogą skorzystać (Biuletyn Informacji Publicznej, 2019, on-line).

W świetle tego dokumentu i przeprowadzonych badań, ze względu na dużą wartość opieki rodzinnej, niezbędne jest wypracowanie właściwych metod i narzędzi wsparcia opiekunów nieformalnych, aby w swoich działaniach nie czuli się osamotnieni i skazani na izolację. Pilną potrzebą staje się zatem włączenie ich do grup beneficjentów nowych programów pomocowych o charakterze systemowym.

Bibliografia

- Ciszkowska-Giedziun, M. (2003). Instytucjonalne formy wsparcia osób starszych w Anglii. W: E. Kartowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku* (s. 497–504). Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Hoojman, N.R., Kiyak, H.A. (2011). *Socyal gerontology. A multidisciplinary perspective*, Inc. Boston: Pearson Education.
- Perek-Białas, J. (2011). Urynkowienie usług opiekuńczych dla osób starszych w Polsce – możliwości i ograniczenia. W: M. Raław (red.), *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rosalska, M. (2008). Wsparcie dla pomagających. Problem wypalenia u osób zajmujących się seniorami. W: R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*. Poznań: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Rosochacka-Gmitrzak M., Raław M., (2015). Opieka nad zależnymi osobami starszymi w rodzinie: Ryzyko i Ambiwalencja. *Studia Socjologiczne*, nr 2, s. 23–47.
- Krzyszkowski, J. (2018). Deinstytucjonalizacja usług dla seniorów jako element polityki senioralnej. *Problemy polityki społecznej. Studia i Dyskusje*, nr 42, s. 40–48.
- Uchwała nr 135 Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 2022 r. w sprawie przyjęcia polityki publicznej pod nazwą Strategia rozwoju usług społecznych, polityka publiczna do roku 2030 (z perspektywą do 2035 r.). *Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 sierpnia 2022 r.*

Wójcicka, I. (2022). Opieka formalna. W: A. Abramowska-Kmon, R. Bakalarczyk i in.(red.), *W stronę sprawiedliwej opieki. Opieka nad osobami starszymi w Polsce*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.

Literatura traktująca o problemach seniorów i opiece nieformalnej nad osobami starszymi:

- Adamski, F. (1984). *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bień, B.Z., Wojszel, B., Wilmańska, J., Sienkiewicz, J. (red.). (2001). *Starość pod ochroną. Opiekunowie Rodzinni Nieprawnych Osób Starszych w Polsce. Porównawcze Studium Środowiska Miejskiego i Wiejskiego*. Białystok: Oficyna Wydawnicza TEXT.
- Błędowski, P., Pędich, W. (2004). Opiekunowie rodzinni jako podstawowe źródło opieki domowej nad niesprawnymi osobami starszymi. W: P. Błędowski (red.), *Między transformacją a integracją. Polityka społeczna wobec problemów współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoła Główna Handlowa.
- Bocheńska-Seweryn, M., Kluzowa, K. (2011). Rodzinna i pozarodzinna opieka nad osobami starszymi. W: Z. Szarota (red.), *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza AFM.
- Czapiński, J., Błędowski, P. (red.). (2014). *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2015). *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Dobrowolska, D. (1992). Przebieg życia – fazy – wydarzenia. *Kultura i Społeczeństwo*, XXXVI, nr 2, s. 75–88.
- Dyczewski, L. (1994). *Ludzie starzy i starość*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dyczewski, L. (1994). *Rodzina, społeczeństwo, państwo*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dyczewski, L. (2007). *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dzięgielewska, M. (1999). Starość w rodzinach polskich. Wstęp do problematyki. *Problemy Rodziny*, nr 2/3, s. 3–5.
- Fabiś, A., Wąsiński, A. (2008). Opiekun osób starszych – więcej frustracji niż satysfakcji. W: R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gabryelewicz, T., Barczak, A., Barcikowska, M. (2018). *Otępienie w praktyce*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.
- Grunfeld, E., Glossop, R., McDowell, I., Danbrook, C. (red.). (1997). Caring for elderly people at home: the consequences to caregivers. *Canadian Medical Association*, nr 157(8), s. 1101–1105.
- Grzanka-Tykwińska, A., Kędziora-Kornatowska, K. (2010). Znaczenie wybranych form aktywności w życiu osób w podeszłym wieku. *Gerontologia Polska*, nr 18, s. 29–32.
- Grzeszczyk, S. (2004). Udział rodziny w usprawnianiu i pielęgowaniu chorego seniora w domu. *Wspólne Tematy*, nr 7/8, s. 49–53.

- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych: studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Akademia Medyczna.
- Halicka, M. (2006). Problemy rodziny w opiece nad człowiekiem starym niesprawnym. W: M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi: księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80 rocznicę urodzin i 55 rocznicę pracy naukowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Halicki, J. (2010). *Obrazy starości. Rysowane przeżyciami seniorów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Izdebska, J. (2010). Relacje między pokoleniami w rodzinie – ich charakter i przemiany w dobie globalizacji i ponowoczesności. W: M. Halicka, J. Halicki, K. Czykiera (red.), *Zagrożenia w starości i na jej przedpolu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Janion, E. (2011). Wpływ choroby Alzheimera na życie rodziny. W: A. Nowicka, W. Baziuk (red.), *Człowiek z chorobą Alzheimera w rodzinie i środowisku lokalnym*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1999). Seniorzy w rodzinie. Przegląd badań. *Problemy Rodzinne*, nr 5/6, s. 33–39.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (2008). *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kawula, S. (1988). *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*. Białystok: Wydawnictwo ODN.
- Kirenko, J. (2002). *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania.
- Klimczuk, A. (2010). Bezpieczeństwo ludzi starych w kontekście badań nad kapitałem społecznym na przykładzie mieszkańców Białegostoku. W: M. Halicka, J. Halicki, K. Czykier (red.), *Zagrożenia w starości i na jej przedpolu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Klonowicz, S. (1986). Starzenie się ludności. W: I. Borsowa (red.), *Encyklopedia seniora*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Klucznik, M. (2012). Choroba Alzheimera jako przykład niepełnosprawności osób starzejących się i starych. W: A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*. Łask: Wydawnictwo Progres.
- Kulesza, M. (2009). Rodzinne zasoby. Nowe możliwości w diagnozie i terapii rodziny. *Pedagogika Społeczna*, nr 3/4, s. 25–39.
- Liszewska, M. (1997). Rodzina starego człowieka. *Wspólne Tematy*, nr 11/12, s. 70–81.
- Ludność w wieku 60+. Struktura demograficzna i zdrowie (2016). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Łosiakowska, A. (2008). Trudności w przygotowaniu seniora i jego rodziny do starości. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty – problemy – uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Łysiuk, L. (2010). Identyfikacja osób starszych jako podstawa poczucia bezpieczeństwa. W: M. Halicka, J. Halicki, K. Czykiera (red.), *Zagrożenia w starości i na jej przedpolu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Matyjas, B. (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, hasło: *opieka domowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mielczarek, A. (2010). *Człowiek stary w domu pomocy społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.

- Minois, G. (1995). *Historia starości. Od antyku do renesansu*. Warszawa: Wydawnictwo Marabut.
- Muszyński, H. (2008). Opieka w systemie pojęć. W: E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Najwyższa Izba Kontroli (2017). Opieka nad osobami starszymi w dziennych domach pomocy.
- Nowicka, A. (2011). „Zespół opiekuna” jako konsekwencja sprawowania długotrwałej opieki nad osobą z otępieniem typu Alzheimer. W: A. Nowicka, W. Baziuk (red.), *Człowiek z chorobą Alzheimera w rodzinie i środowisku lokalnym*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka, A., Baziuk, W. (red.). (2011). *Człowiek z chorobą Alzheimera w rodzinie i środowisku lokalnym*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Orzechowska, G. (2001). *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Orzechowska, G. (2004). Seniorzy w rodzinie. Zaburzenia w relacjach międzypokoleniowych. W: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, rozwój, przedmiot, obszary refleksji badań*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Parnicka, U. (2002). Starość w rodzinie. *Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne*, nr 3/4, (23/24), s. 141–145.
- Perek-Białas, J. i in. (2015). *Opiekunowie rodinni osób starszych – problemy, potrzeby, wyzwania dla polityki społecznej*. Kraków: Wydawnictwo Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie.
- Pędich, W., Wojszel, B.Z. (1997). Higiena wieku podeszłego. W: Z. Jehton, A. Grzybowski (red.), *Medycyna zapobiegawcza i środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Pikuła, N. (2013). *Senior w przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Borgis.
- Piotrowski, J. (1973). *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rembowski, J. (1984). *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Segiet, K. (2008). Miejsce człowieka starego w codzienności rodzinnej. W: A. Tokaj (red.), *Starość w perspektywie studiów pedagogicznych*. Leszno: Wydawnictwo WSH.
- Sendyk, M. (2006). Osoby starsze w roli dziadków. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Steuden, S. (2014). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stuart-Hamilton, I. (2006). *Psychologia starzenia się*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Susło, R., Paplicki, M., Drobnik, J. (2019). *Wykluczenie cyfrowe osób starszych i niepełnosprawnych*. Wrocław: E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Synak, B. (1987). Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie – niektóre aspekty przemian współczesnych. *Zdrowie Psychiczne*, XXVIII, nr 4, s. 30–40.
- Synak, B. (1990). Teoretyczne i pojęciowe problemy zależności w starszym wieku. W: J. Staręga-Piasek, B. Synak (red.), *Społeczne aspekty starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo CMKP.

- Szarota, Z. (2004). *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2013). Wyzwania dla rodzin związane z opieką nad chorym lub starszym bliskim. W: K. Slany (red.), *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokaj, A. (2005). Codzienność, bezradność, pomoc. Trzy kategorie opisu sytuacji życiowej człowieka starszego. *Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne*, nr 3/4, s. 80–95.
- Tokaj, A. (2005b). Rodzina w życiu seniora a przebieg procesu adaptacji do starości. W: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie*. Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu.
- Trafiątek, E. (2006a). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, hasło: starość. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Trafiątek, E. (2006b). *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*. Kielce: Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska.
- Twardowska-Rajewska, J. (2013). Deficyty opiekuńcze wobec osoby starszej w rodzinie. W: A. Kotlarska-Michalska (red.), *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wiśniewska-Roszkowska, K. (1975). *Stary człowiek w rodzinie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Wóycicka, I., Rurarz, R. (2007). Zapotrzebowanie na opiekę. W: I.E. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka (red.), *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w świetle badań empirycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wyka, J., Malczyk, E., Misiarz, M., Złoteńka-Synowiec, M. (2013). Sytuacja zdrowotna i demograficzna osób starszych w Polsce i w Europie. W: E. Grochowska-Niedworok, M. Złoteńka-Synowiec (red.), *Interdyscyplinarny model opieki nad osobami starszymi*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Zbyrad, T. (2012). Kryzys funkcji opiekuńczej współczesnej rodziny wyzwaniem dla instytucji pomocowych – na przykładzie domów pomocy społecznej. W: M. Klimek, B. Więckiewicz (red.), *Problemy współczesnej rodziny polskiej*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Zych, A. (2006). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, hasło: starość – starzenie się. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zych, A. (2010). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

EXPERIENCES OF INFORMAL CAREGIVERS OF OLDER PEOPLE – RESEARCH REPORT

Keywords: old age, aging, caring for an elderly person at home, accompanying in old age.

Abstract: Providing care for the elderly is becoming an important task in the context of an aging society. Despite the availability of various institutional forms, many families decide to provide a dependent elderly person with care in their current living environment. However, this situation generates various difficulties. The article

presents the results of quantitative research conducted on a group of 166 caregivers of dependent elderly people in the Stalowa Wola, Strzyżów, and Kolbuszowa Counties (of Subcarpathian Voivodeship). The study was conducted with the use of a survey technique alongside an in-depth free interview with a list of information sought. The main aim of the research was to learn about the dilemmas and challenges related to caring for an elderly person from the perspective of informal caregivers. The obtained research results indicate that caring for a dependent elderly person is exhausting, causing chronic stress and fatigue. It seems rarely to be rewarding or fulfilling. Much more often, it is associated with a negative impact on the psycho-physical state of caregivers. There is a grand need to increase the scale and form of both state-financed and non-governmental institutions' aid directed at this group of beneficiaries.

Dane kontaktowe:

Dr hab. Jolanta Lenart, prof. UR

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Rzeszowski

ul. Ks. J. Jałowego 24

35-010 Rzeszów

jlenart@ur.edu.pl

Beata Mydlowska

ORCID: 0000-0003-3235-1289

BRANŻOWE CENTRUM UMIEJĘTNOŚCI SZANSĄ NA KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ZAWODOWYCH

Słowa kluczowe: szkolnictwo zawodowe, branżowe centrum umiejętności, współpraca biznesu z edukacją, doskonalenie zawodowe.

Streszczenie: Autorowi artykułu przyświecał cel przybliżenia idei funkcjonowania branżowych centrów umiejętności (BCU) jako instytucji wspierających przygotowanie kadr zgodnie z potrzebami nowoczesnej gospodarki w różnych branżach poprzez zapewnienie niezbędnych warunków trwałej i innowacyjnej współpracy biznesu z edukacją zawodową na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego, a także wdrożenie koncepcji doskonałości zawodowej w polskim systemie kształcenia zawodowego. Opracowanie uwzględniło zasady tworzenia i finansowania BCU oraz ich zadania jako absolutnej nowości nie tylko w polskim systemie oświaty i szkolnictwa zawodowego, ale też na rynku europejskim.

Wprowadzenie

Od wielu lat w dyskusjach na temat skutecznej edukacji zawodowej jednym z wiodących tematów była integracja edukacji z biznesem. Podejmując ten temat, wykorzystano takie metody badawcze jak krytyczna analiza aktów prawnych, mająca na celu zaprezentowanie istoty idei tworzenia i zasad funkcjonowania branżowych centrów umiejętności oraz analizę literatury przedmiotu odnoszącej się do szeroko pojmowanej problematyki kształtowania umiejętności zawodowych¹.

Dzięki nowelizacji prawa oświatowego od września 2023 roku² do polskiego systemu edukacyjnego weszły nowe instytucje – branżowe centra umiejętności

¹ Np.: M. Kęsy (2008). *Kompetencje zawodowe młodych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków; M.E. Krawczyk-Blicharska (2021). Kompetencje i ich profesjonalizacja jako czynnik rozwoju współczesnego człowieka. *Kultura i Edukacja*, 1 (131); B. Taradejna (2014). Rola kompetencji zawodowych na współczesnym rynku pracy. *Prawo i Edukacja*, 8 i inne.

² Podstawy prawne funkcjonowania branżowych centrów umiejętności stworzyła ustawa z dnia 30 sierpnia 2023 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, która weszła w życie 27 września 2023. Pobrane z: <https://www.prawo.pl/oswiata/branzowe-centra-umiejtnosci-zasady-zakladania,517350.html> (dostęp: 10.09.2024).

(BCU) jako zaawansowane technologicznie placówki kształcenia branżowego, kluczowe dla rozwoju polskiej gospodarki. Ideą ich działania jest przede wszystkim wysoka jakość edukacji w kontekście przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności, zdobywania lub zmieniania kwalifikacji zawodowych oraz wspieranie współpracy szkół i uczelni z pracodawcami. Zapewnienie nowych form kształcenia ma integrować teorię z praktyką, odpowiadać rzeczywistym potrzebom rynku pracy i sprzyjać upowszechnianiu innowacji oraz nowoczesnych technologii w edukacji. BCU mają być wyposażone w nowoczesny sprzęt i zatrudniać doświadczonych nauczycieli oraz wyspecjalizowanych instruktorów. Posiadają status placówki systemu oświaty na równi z innymi placówkami określonymi w art. 2 pkt 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Tym samym ma zastosowanie do ich działalności większość regulacji dotyczących centrów kształcenia zawodowego i placówek kształcenia ustawicznego, zwłaszcza w zakresie kwalifikacji osób zatrudnionych w BCU, powoływania dyrektora, zatrudniania nauczycieli, specjalistów niebędących nauczycielami itd. Ich działalność powiązana jest z wykazem dziedzin zawodowych ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty, opublikowanym w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 września 2023 roku. Wykaz dziedzin zawodowych ma wszystkim zainteresowanym ułatwić wybór odpowiednich szkoleń, kursów lub innej formy kształcenia w celu przygotowania zawodowego na jak najwyższym poziomie praktycznym.

Organem prowadzącym BCU może być jednostka samorządu terytorialnego, osoba fizyczna lub osoba prawna niebędąca jednostką samorządu terytorialnego, w tym organizacja branżowa właściwa dla danej dziedziny zawodowej, w zakresie której BCU funkcjonuje i prowadzi swoją działalność. Organizacja branżowa, właściwa dla danej dziedziny zawodowej, jest zdefiniowana jako organizacja o ogólnokrajowym zasięgu działania, prowadząca działalność statutową w zakresie jednej z dziedzin zawodowych i działająca na podstawie ustawy z 23 maja 1991 r. o organizacjach pracodawców, ustawy z 30 maja 1989 r. o izbach gospodarczych, ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle oraz ustawy z 7 kwietnia 1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach oraz innych ustaw regulujących funkcjonowanie samorządów zawodowych³.

Zasady tworzenia BCU

Kierując się intencją odbudowy potencjału rozwojowego gospodarki oraz chęcią wspierania budowy trwałej konkurencyjności gospodarki, a co za tym idzie, doprowadzenia do wzrostu poziomu życia społeczeństwa w dłuższym horyzoncie czasowym, Ministerstwo Edukacji i Nauki zaplanowało utworzenie 120 branżowych centrów umiejętności (BCU) w ramach koncepcji Centrów Doskonałości Zawodowej (ang. *Centres of Vocational Excellence* – CoVEs), zlokalizowanych na

³ Ibidem.

terenie całego kraju. Na realizację tej inicjatywy przeznaczono ponad 1,4 mld zł. Każde BCU ma oferować unikatową ofertę szkoleń i kursów dedykowanych poszczególnym dziedzinom, adresowaną do: uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców, pracodawców i pracowników różnych branż.

Fundamentem koncepcji tworzenia sieci BCU jest otwieranie ich w miejscach silnie związanych z konkretną branżą (z uwzględnieniem regionalnych, inteligentnych specjalizacji, czyli wiodącego prymatu tej branży w województwie) oraz przy założeniu, że każde centrum musi być niepowtarzalne, stanowić odzwierciedlenie takich czynników, jak: struktura branży i odpowiadający jej podstawowy system kształcenia oraz szkolenia zawodowego dostosowanego do regionalnych, lokalnych lub sektorowych potrzeb.

Generalnie przewidziano dwa szeroko rozumiane rodzaje centrów doskonałości zawodowej:

1. Celowo tworzone lub wyznaczone podmioty w ramach krajowych lub regionalnych uzgodnień dotyczących doskonałości zawodowej.
2. Indywidualni organizatorzy kształcenia i szkolenia zawodowego działający jako centra doskonałości zawodowej dla regionu, subregionu lub sektora⁴.

Zważywszy na fakt, że BCU, odzwierciedlając krajowe i regionalne priorytety gospodarcze, różnią się pod względem zasięgu sektorowego, obejmują zasięgiem swojej działalności sektory doświadczające szybkich, innowacyjnych zmian technologicznych. Są związane ze strategiami rozwoju regionalnego i stanowią bezpośrednie instrumenty tych strategii, mogą przy tym obejmować jeden sektor lub większą ich liczbę. W ich programach nauczania przywiązuje się wagę do rozwijania umiejętności technicznych oraz świadczenia usług z zakresu kształcenia zawodowego podstawowego, jak również ustawicznego szkolenia zawodowego, co determinuje zasady tworzenia tych instytucji. Publiczne i niepubliczne BCU, tak jak wszystkie inne placówki oświatowe, podlegają nadzorowi pedagogicznemu sprawowanemu przez kuratora oświaty.

W świetle obowiązującego prawa prowadzenie BCU jest zadaniem własnym powiatu. Organem prowadzącym takiej instytucji mogą być:

1. Jednostki samorządu terytorialnego.
2. Osoby fizyczne lub osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego, w tym organizacje branżowe właściwe dla danej dziedziny zawodowej (po zawarciu stosownego porozumienia z powiatem).
3. Ministrowie właściwi dla zawodów szkolnictwa branżowego⁵.

⁴ *Identyfikacja i grupowanie centrów doskonałości zawodowej*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2019 r., s. 5. Pobrano z: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/15/rxclhn/zalacznik-4-koncepcja-doskonalosci-zawodowej.pdf (dostęp: 11.09.2024).

⁵ *Branżowe Centra Umiejętności*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci> (dostęp: 10.09.2024)

4. Oczywiście w ostatnim przypadku prowadzenie publicznych BCU również wymaga porozumienia zawieranego między właściwym ministrem a jednostką samorządu terytorialnego na zasadach, które dotyczą szkół publicznych.

Warunkiem niezbędnym do założenia zarówno publicznego, jak i niepublicznego BCU jest podpisanie porozumienia między jego organem prowadzącym a organizacją branżową właściwą dla danej dziedziny zawodowej (z wyłączeniem sytuacji, gdy organem prowadzącym BCU jest organizacja branżowa właściwa dla danej dziedziny zawodowej).

Przez organizacje branżowe właściwe dla danej dziedziny zawodowej rozumie się te, które spełniają łącznie następujące warunki:

1. Działają na podstawie jednej z następujących ustaw: o izbach gospodarczych, o rzemiośle, o organizacjach pracodawców, o stowarzyszeniach, o samorządach zawodowych.
2. Mają ogólnopolski zasięg.
3. Prowadzą zorganizowaną działalność statutową w jednej dziedzinie.

Każde centrum musi powołać Radę BCU składającą się z przedstawicieli: regionalnych i lokalnych organów samorządu (powiatowej i wojewódzkiej rady rynku pracy), organu prowadzącego placówkę, organizacji branżowych właściwych dla danej dziedziny zawodowej, pracodawców, w tym z sektora MŚP, nauczycieli i innych osób prowadzących zajęcia w BCU⁶.

Procedura tworzenia BCU zakłada postępowanie konkursowe – tą drogą wybierania się najlepsze w danej dziedzinie szkoły lub placówki, które są w stanie wykazać się potencjałem umożliwiającym rozwój zgodny z koncepcją doskonałości zawodowej i wprowadzania w tym zakresie innowacyjnych rozwiązań. Dodatkowo premiowana jest współpraca z uczelniami lub instytutami badawczymi.

Zdobycie dotacji (od 9 000 000 do 16 000 000 zł) na utworzenie BCU pozwala na realizację następujących przedsięwzięć:

1. Zakup wyposażenia rozumianego w szczególności jako: maszyny, sprzęt, urządzenia techniczne i materiały eksploatacyjne w zakresie związanym z funkcjonowaniem BCU.
2. Utworzenie struktury instytucjonalnej rozumianej jako zobowiązanie do wpisania BCU do przepisów prawa oświatowego, powołanie Rady BCU.
3. Zatrudnienie pracowników centrum, w tym trenerów i szkoleniowców, przygotowanie dokumentacji programowej dla szkoleń i kursów realizowanych w centrum⁷.

Składane przez zainteresowanych wnioski musiały zawierać argumenty świadczące o tym, że dany projekt uwzględnia nie tylko połączenie biznesu z edukacją zawodową i gwarancję trwałej współpracy pomiędzy branżami, szkołami zawodowymi i uczelniami. Każdy złożony wniosek podlegał ocenie według

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

13 kryteriów horyzontalnych i 21 kryteriów dostępu, które oceniane były zero-jedynkowo, bez możliwości dokonywania poprawy. Kryteria dotyczyły głównie właściwej kwalifikowalności wydatków, zapewnienia odpowiedniego dofinansowania BCU czy umożliwienia dostępu dla osób z niepełnosprawnościami. Po spełnieniu tych kryteriów następowała ocena merytoryczna wniosku, w ramach której możliwe było uzyskanie 140 punktów – zgodnie z kryteriami merytorycznymi i premijującymi. Oceniany był sposób realizacji podstawowych funkcji BCU odpowiadających czterem obszarom:

- OBSZAR I – działalność edukacyjno-szkoleniowa
- OBSZAR II – działalność integrująco-wspierająca
- OBSZAR III – działalność innowacyjno-rozwojowa
- OBSZAR IV – działalność doradczo-promocyjna⁸

Wnioski były składane wyłącznie w formie elektronicznej za pośrednictwem systemu informatycznego Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Wnioski zawierały informacje obejmujące: zakres rzeczowy przedsięwzięcia, założenia, warunki wykonania działań, w tym konieczność uzyskania pozwoleń, decyzji administracyjnych, konieczność przeprowadzenia uzgodnień, ekspertyz warunkujących uzyskanie pozwoleń, decyzji na wykonanie inwestycji oraz terminy realizacji poszczególnych działań. Uzupełnieniem wniosku były załączniki:

1. Oświadczenie wnioskodawcy.
2. Dokumenty weryfikujące kwalifikowalność wnioskodawcy, np. kopia statutu czy wpis do odpowiedniego rejestru.
3. Uprawnienie do reprezentowania wnioskodawcy (akt powołania, mianowania, pełnomocnictwo itp. (podpisany skan, jeśli dotyczy)).
4. List intencyjny potwierdzający partnerstwa wskazane we wniosku, podpisany skan potwierdzający kwalifikowalność danego partnera: a) podmiot branżowy, spółka skarbu państwa, przedsiębiorstwo państwowe – statut potwierdzający właściwość dla danej dziedziny; b) partner dodatkowy – statut, KRS, PKD lub inne potwierdzające właściwość dla danej dziedziny.
5. Studium wykonalności – dokument nieedytowalny, np. PDF lub podpisany skan.
6. Szczegółowy budżet przedsięwzięcia (w dwóch wersjach: podpisany skan oraz wersja edytowalna umożliwiającą analizę).
7. Program Funkcjonalno-Użytkowy (jeśli dotyczy) – dokument nieedytowalny np. PDF lub podpisany skan.
8. Inne pozwolenia administracyjno-prawne niezbędne do realizacji przedsięwzięcia (jeśli dotyczy) – jeśli dotyczy; dokument nieedytowalny, np. PDF lub podpisany skan.

⁸ *Branżowe centra umiejętności*. Pobrano z: <https://vss.com.pl/branzowe-centra-umiejtnosci/> (dostęp: 10.09.2024)

9. Oświadczenie o prawie dysponowania nieruchomością (podpisany skan)⁹.

Do 1 września 2024 roku odbyły się trzy nabory w konkursie na utworzenie branżowych centrów umiejętności. W dwóch pierwszych wyłoniono 89 beneficjentów, którym przekazano ponad 1 mld zł (w pierwszym pozytywnie oceniono 63 wnioski na ponad 700 mln, w drugim 26 wniosków na ponad 314 mln zł). Wyniki ostatniego naboru ogłoszono 25 stycznia 2024 r. – dotację przyznano 33 wnioskodawcom. Wszyscy, którzy uzyskali dofinansowanie, koszt sporządzenia wniosku i załączników mogą uznać za koszt kwalifikowany.

Przedstawiciele polskich instytucji, w swoich przedsięwzięciach związanych z działalnością BCU, mogą wzorować się na osiągnięciach innych krajów europejskich. Dla przykładu, w Niderlandach funkcjonuje sieć 160 centrów innowacji zawodowych, które realizują zadania mające na celu połączenie kształcenia z potrzebami rynku pracy, kształcenie innowacyjnych i wykwalifikowanych specjalistów i rzemieślników oraz terminowe przekwalifikowywanie pracowników konkretnych przedsiębiorstw.

We Francji powstała sieć *Campus des métiers et des qualifications*. Na przykład w dziedzinie turystyki powstało tam 11 kampusów, a każdy z nich obejmuje dużą liczbę partnerów z całego kraju. Natomiast we Włoszech utworzono już w 2010 r. sieć wyższych szkół technicznych, niebędących uniwersytetami, które promują specjalistyczne kształcenie, atrakcyjne z punktu widzenia potrzeb rynku pracy. Wyróżnia się tu sieć *Innovazione Apprendimento Lavoro* (IAL), która prowadząc systematyczną współpracę z przedsiębiorstwami, przywiązuje dużą wagę do sprawy włączenia społecznego i reintegracji zawodowej, oferując nie tylko standardowe ścieżki podnoszenia kwalifikacji i przekwalifikowywania pracowników, bezrobotnych i pracowników zagrożonych bezrobociem, ale też szkolenia ustawiczne i programy mające na celu rozwój lokalny i integrację zawodową osób z niepełnosprawnościami oraz innych grup szczególnie wrażliwych.

W Niemczech dobrym przykładem są ośrodki kształcenia zawodowego (Bildungszentren), prowadzone przez Niemieckie Izby Przemysłowo-Handlowe, Rolnicze lub Rzemieślnicze, których działalność jest adresowana głównie do ludzi młodych, poszukujących swojego miejsca na rynku pracy, ale też do potrzebujących podniesienia kwalifikacji pracowników MŚP, aby promować uczenie się przez całe życie i mieć swój wkład w inicjatywy wspierające innowacje i zwiększanie konkurencyjności gospodarki¹⁰.

Doświadczenia europejskie w zdecydowanej większości obejmują przemysł wytwórczy – największa liczba centrów doskonałości zawodowej działa na rzecz sektorów budownictwa i techniki przemysłowej. Szczególną popularnością cieszyły się projekty związane z optymalną efektywnością energetyczną (np. inteligentna energia elektryczna) oraz rozwiązaniami cyfrowo-technologicznymi (np.

⁹ Wnioskowanie (KPO-BCU). Pobrano z: <https://www.frse.org.pl/kpo-bcu-wnioskowanie-nabor-uuzupelniajacy> (dostęp: 11.09.2024)

¹⁰ *Identyfikacja i grupowanie centrów...*, op.cit., s. 14.

projektowanie cyfrowe) oraz z przemysłem ekologicznym. Wśród sektorów związanych z usługami najczęściej dotyczyło to ICT, systemów cyfrowych i innowacyjnych, przy czym duża liczba pozostałych centrów doskonałości zawodowej specjalizuje się w turystyce i gastronomii¹¹.

Główne aspekty i metody kształtowania umiejętności zawodowych w BCU

Podstawowym założeniem działania BCU jest przygotowanie kadr na potrzeby nowoczesnej gospodarki w poszczególnych branżach poprzez innowacyjną i trwałą współpracę biznesu z edukacją zawodową na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego. Na wielu portalach promujących to przedsięwzięcie wspomina się o takich dziedzinach, jak: przemysł jachtowy, energetyka odnawialna, robotyka, kamieniarstwo, budowa oraz strojenie fortepianów i pianin, mechatronika, ale nie brakuje też sugestii, żeby zainteresować się również dziedzinami ważnymi dla codziennego funkcjonowania przeciętnych obywateli, np.: piekarz, fryzjer, technik eksploatacji portów i terminali, florysta, obuwnik i technik obuwnik czy technik ceramik, specjaliści w dziedzinie przetwórstwa spożywczego, transportu itd. Oczywiście nie tylko wybranie dziedziny jest istotne w podejmowaniu działań wynikających z prowadzenia BCU. Głównie chodzi o uwzględnienie priorytetów odnoszących się do różnorodności w zakresie tworzonych ośrodków w kontekście rozwiązywania problemów związanych z brakami kadrowymi, nieadekwatnymi do potrzeb rynku ofertami edukacyjnymi oraz niedostatkiem chętnych do podjęcia nauki. Jako minimum dla okresu realizacji projektu (2 lata) określono przeszkolenie co najmniej 200 osób. Przeprowadzone dla nich szkolenia lub kursy muszą zakończyć się wydaniem przez BCU oraz współpracujący podmiot branżowy odpowiednio:

1. Branżowego certyfikatu umiejętności, potwierdzającego nabycie określonych umiejętności zawodowych albo certyfikatu kwalifikacji z zakresu edukacji pozaformalnej (sektorowej) potwierdzającego nabycie określonej kwalifikacji, właściwej dla danej dziedziny. W przypadku szkoleń dla osób dorosłych i osób młodych w wieku 14–24 lat (uczniowie i studenci).
2. Zaświadczenia o ukończeniu szkolenia branżowego zawierającego informację o zakresie i wymiarze odbytego szkolenia – w przypadku szkolenia dla nauczycieli kształcenia zawodowego¹².

Z powyższego wynika, że specjalizując się w określonej dziedzinie, każde Centrum będzie nie tylko ułatwiało współpracę placówek edukacyjnych

¹¹ Ibidem, s. 18.

¹² *Regulamin Konkursu „Utworzenie i wsparcie funkcjonowania 120 branżowych centrów umiejętności (BCU), realizujących koncepcję centrów doskonałości zawodowej (CoVEs)”*, s. 26. Pobrano z: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/111473/RegulaminKonkursuBCUAktualizacja11_10_2022.pdf (dostęp: 10.09.2024).

z pracodawcami, ale również egzaminowało w poszczególnych dziedzinach prowadziło doradztwo zawodowe. Istotną rolę odgrywa tu podmiot branżowy, który musi przygotować i wystąpić do właściwego ministra z wnioskiem o włączenie co najmniej jednej kwalifikacji z zakresu edukacji pozaformalnej (sektorowej) do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Będzie również podejmował wszelkie działania, przewidziane przepisami prawa, aby w ramach tego Systemu dla zgłoszonej kwalifikacji pełnić funkcję instytucji certyfikującej.

Dzięki BCU młodzież, studenci, nauczyciele oraz pracownicy zatrudnieni w poszczególnych gałęziach gospodarki, mając dostęp do najnowocześniejszych w danej dziedzinie technologii, będą mogli zdobywać nowoczesną wiedzę i nowe umiejętności. Staną się fachowcami niezbędnymi nowoczesnej gospodarce, którzy będą mogli wykazać się kompetencjami przyszłości.

Zgodnie z art. 117 ust. 2c pkt 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, ważnym zadaniem BCU jest poszerzenie grona podmiotów uprawnionych do organizacji turnusów dla młodocianych pracowników, realizujących doksztalcenie teoretyczne szczególnie w zawodach niszowych, doświadczających różnych trudności. Chodzi tu również o rozwój osobisty i zdobywanie specjalistycznej wiedzy podążającej za rozwojem technologii jako silnej bazy do sukcesów na rynku pracy.

Najbardziej podstawowa współpraca edukacji z firmami obejmuje zapewnienie wszystkim uczestnikom projektów staży w przedsiębiorstwach, na przykład w ramach przyuczenia do zawodu, ale to łączy się z dzieleniem się sprzętem i wiedzą ekspercką, co z kolei odnosi się do działalności na rzecz innowacji i inkubacji przedsiębiorczości.

Istotnym aspektem funkcjonowania BCU jest status nauczyciela. Jeśli ma on być pracownikiem pedagogicznym, jego zatrudnienie odbywa się na podstawie karty nauczyciela. Natomiast jeśli ma być zatrudniony jako trener, to na podstawie innej umowy. W dużej mierze zależy to od sytuacji związanej z autonomicznością BCU. Jeżeli będzie wchodziło w strukturę szkoły, nauczyciel jest w tej instytucji już zatrudniony. Natomiast jeśli będzie oddzielną placówką, to jest możliwe zastosowanie odpowiedniej formy umowy zlecenia.

Najciekawszą z perspektywy specyfiki działania formą kształcenia w BCU są branżowe szkolenia zawodowe, których realizacja musi być podporządkowana następującym zasadom:

- szkolenia mogą być prowadzone wyłącznie stacjonarnie i dotyczyć dziedziny zawodowej, w ramach której wyspecjalizowane jest centrum,
- na każdy rok szkolny należy sporządzić plan kształcenia w ramach szkolenia i prowadzić jego dokumentację,
- łączny wymiar szkolenia dla uczniów niepełnoletnich wynosi co najmniej 15 godzin, a dla pełnoletnich – co najmniej 30 godzin,
- organizacja takich szkoleń wiąże się z zapewnieniem odpowiednich pomieszczeń wyposażonych w sprzęt i pomoce dydaktyczne umożliwiające

prawidłową realizację kształcenia, bezpieczne i higieniczne warunki pracy i nauki, warunki organizacyjne i techniczne umożliwiające udział w kształceniu osobom niepełnosprawnym,

- musi być zapewniony nadzór służący podnoszeniu jakości prowadzonego kształcenia,
- każde szkolenie kończy się egzaminem, a osoba, która go zda, otrzymuje branżowy certyfikat umiejętności, zgodny ze wzorem stanowiącym załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 października 2023 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2023 r. poz. 2175).

Zacytowane powyżej rozporządzenie zawiera też katalog zadań branżowego centrum umiejętności:

- prowadzenie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych,
- integrowanie szkół prowadzących kształcenie zawodowe, placówek kształcenia ustawicznego, centrów kształcenia zawodowego, uczelni oraz podmiotów, o których mowa w art. 3 ust. 1a Prawa oświatowego, które prowadzą działalność w zakresie jednej z dziedzin zawodowych, w zakresie której BCU jest ukierunkowane branżowo,
- prowadzenie działalności wspierającej współpracę szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych, placówek i uczelni z pracodawcami,
- prowadzenie szkoleń branżowych dla nauczycieli,
- prowadzenie kursów przygotowujących do uzyskania kwalifikacji sektorowej,
- pozyskiwanie od pracodawców, za pośrednictwem organizacji branżowej właściwej dla danej dziedziny zawodowej, informacji dotyczących zapotrzebowania na zawody, kwalifikacje i umiejętności w danej dziedzinie zawodowej i przekazywanie ich do dnia 31 sierpnia każdego roku Instytutowi Badań Edukacyjnych w Warszawie do wykorzystania przy opracowywaniu danych, w oparciu o które jest ustalana coroczna prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na wojewódzkim i krajowym rynku pracy,
- prowadzenie działalności innowacyjno-rozwojowej upowszechniającej wiedzę i nowe technologie oraz transformację ekologiczną i cyfrową w zakresie danej dziedziny,
- prowadzenie działalności wspierającej realizację doradztwa zawodowego dla uczniów i aktywizację zawodową studentów, doktorantów i absolwentów studiów,
- przeprowadzanie egzaminów zawodowych z zakresu danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie szkolnictwa branżowego przyporządkowanego do danej dziedziny zawodowej,
- współpraca z pracodawcami, urzędami pracy i podmiotami prowadzącymi kształcenie ustawiczne w zakresie zadań statutowych, a także ze szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi, z uczelniami i pracodawcami, w tym

w zakresie udostępniania infrastruktury dydaktyczno-lokalowej na cele edukacyjno-szkoleniowe¹³.

BCU nie powinno być postrzegane jako konkurencja dla już funkcjonujących placówek oświatowych. Ma być ich wspomagającym ich zapleczem, powołanym m.in. do tworzenia ram edukacyjnych, określania kwalifikacji i wdrażania standardów oraz udostępniania zasobów umożliwiających rozwój nowoczesnego szkolnictwa zawodowego¹⁴. Poprzez stosowanie nowoczesnych metod nauczania bazowanie na realistycznych przypadkach i symulacjach, co jest ważnym elementem praktycznego podejścia do edukacji, jest szansą na zdobywanie praktycznych doświadczeń, które można od razu zastosować w swojej pracy. Różnorodne, starannie przygotowane programy szkoleniowe pomogą sprostać zawodowym wyzwaniom uczestników, zachęcą do ciągłego nabywania nowych umiejętności i pomogą w adaptacji do nowych narzędzi pracy.

Należy jednak zauważyć, że proces budowania struktury BCU nie jest wolny od istotnych błędów zarówno w zakresie budowania sieci, jak i wpływu działania BCU na funkcjonowanie szkolnictwa zawodowego w poszczególnych regionach. Rozkład BCU według branż może także wpłynąć na decyzje dotyczące wyboru kierunków kształcenia, niezależnie od prognoz zapotrzebowania na krajowym i wojewódzkim rynku pracy. Wątpliwości budzi też przeznaczenie dużej ilości środków na budowanie nowej infrastruktury dla BCU, bez możliwości wykorzystania ich na remont i unowocześnienie już istniejącej infrastruktury szkół zawodowych, która mogłaby być bazą dla BCU.

Dodatkowym problemem może być fakt braku konkretnego uregulowania kwestii kosztów dotyczących stacjonarnych form kształcenia, szkoleń i egzaminowania w BCU, które obciążą uczniów i nauczycieli szkół zawodowych. Taka sytuacja wiąże się z ryzykiem ograniczonej dostępności BCU dla osób z odległych miejscowości, które mają mniejsze zasoby finansowe.

Podsumowanie

Podmioty podejmujące trud tworzenia BCU muszą mieć świadomość, że fundamentem sukcesu w tym przedsięwzięciu są silne i trwałe relacje między wszystkimi zainteresowanymi stronami: organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego, przedsiębiorstwami, nauczycielami, instytucjami szkolnictwa wyższego itd. oraz silne osadzenie podejmowanych działań w ramach rozwoju regionalnego, innowacji i inteligentnej specjalizacji. W BCU nie można bazować na działaniach

¹³ M. Kowalski, *Kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych – w branżowym centrum umiejętności*. Pobrano z: <https://www.portaloswiatowy.pl/zmiany-w-prawie-oswiatowym/ksztalcenie-ustawiczne-w-formach-pozaszkolnych-w-branzowym-centrum-umiejetnosci-23996.html> (dostęp: 11.09.2024).

¹⁴ S.M. Kwiatkowski (2023). Edukacja ustawiczna w Branżowych Centrach Umiejętności. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4(123), s. 195–200.

doraźnych, które nawet wtedy, gdy wydają się w danym momencie korzystne, same w sobie rzadko prowadzą do realizacji wszystkich potencjalnych korzyści. Nie można zaniedbać integracji działań, zapominać o fakcie, że we wszystkich branżach wzrasta popyt na pracowników z umiejętnościami cyfrowymi i analitycznymi czy o konieczności promowania kreatywności i innowacyjności poprzez tworzenie środowiska sprzyjającego poszukiwaniu nowych rozwiązań.

Zachęcanie do wnioskowania o dotacje na BCU u wielu budzi określone kontrowersje. Potencjalni beneficjenci mają obawy co do różnych aspektów zasad finansowania nowych placówek. Zważywszy, że na pewno finansowania mogą liczyć jedynie te BCU, które wygrają w konkursie i utworzą sieć, nie wiadomo np. co będzie przypadku BCU prowadzonych w dziedzinach, dla których do dziedziny jest przyporządkowany tylko jeden zawód i dojdzie do usunięcia zawodu – będzie to oznaczało usunięcie dziedziny i wypadnięcie z sieci, a co za tym idzie, pozbawienie subwencji i dotacji. Brakuje też jednoznacznych zapisów prawnych umożliwiających organom prowadzącym BCU, które prowadzą działalność w dziedzinie, jaka ma zostać usunięta z wykazu, przeprowadzenie procedury likwidacji lub przekształcenia bez konieczności uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty i prowadzenia procedur zapisanych w art. 89 ustawy Prawo oświatowe.

Samorządy niepokoi funkcjonowanie branżowych centrów umiejętności w przyszłości” po okresie finansowania przewidzianym z KPO. Na pewno są potrzebne trwałe mechanizmy prawne gwarantujące dofinansowanie z zewnątrz, niezależnie od tego, czy organem prowadzącym BCU jest branża, samorząd, czy osoba fizyczna¹⁵.

Pewnej modyfikacji uwarunkowań prawnych związanych z tworzeniem BCU wymaga też taka koncentracja na sektorach gospodarki, która wskazuje na zbytne zaniedbywanie kwestii społecznych. Oczywiście nie chodzi tu o wzorowanie się na rzadkich w Europie przykładach centrów doskonałości zawodowej, które koncentrują się na zagadnieniach społecznych (jak ma to miejsce w przypadku organizacji środowiskowej w Republice Macedonii Północnej i włoskiej sieci ENAIP, w skład której wchodzi przedsiębiorstwa społeczne), ale warto pomyśleć o kontekstowym wprowadzaniu do poszczególnych projektów problematyki społecznej.

Dobrym pomysłem jest podkreślanie roli promowania takich działań BCU, które umożliwiają współpracę międzynarodową. We Francji jednym z celów Kampusów Zawodów i Kwalifikacji jest wpojenie uczestnikom szkoleń europejskiej i międzynarodowej „otwartości” oraz rozwój ich mobilności. Proponuje się w tym aspekcie rozwój praktyk i strategii transgranicznych dotyczących międzynarodowej wymiany studentów, a członkom kampusu zaleca się stosowanie finansowania z programu Erasmus i Erasmus+¹⁶. Polscy pracodawcy oczekują wręcz pewnej internacjonalizacji instytucji oświatowych i dostosowywania procesu dydaktycznego

¹⁵ Pobrano z: <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/machalek-pracujemy-nad-przepisami-ktore-zapewnia-dzialanie-bcu-po-okresie> (dostęp: 02.09.2024).

¹⁶ Identyfikacja i grupowanie centrów..., op.cit., s. 45–46.

do potrzeb międzynarodowego rynku pracy. Jest to dla naszego kraju szczególnie istotne w odniesieniu do edukacji w przemyśle mechatronicznym, mechanicznym, lotniczym oraz kosmicznym.

Niezależnie od obaw, BCU to ogromna szansa na zawodowym rynku edukacyjnym. Trudno przecenić takie korzyści, jak: bezpłatne, certyfikowane szkolenia dla osób młodych, zwiększające ich atrakcyjność na rynku pracy, wzmocnienie współpracy szkoła-uczelnia-pracodawca (tzw. Trójkąt wiedzy), podnoszenie standardów branżowych, zajęcia praktyczne w nowoczesnych warsztatach przy wykorzystaniu innowacyjnej technologii, podnoszenie kwalifikacji oraz zwiększenie mobilności na rynku pracy dla osób dorosłych, podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli kształcenia zawodowego i wiele innych.

Bibliografia

- Branżowe Centra Umiejętności – zasady zakładania*. Pobrane z: <https://www.prawo.pl/oswiata/branzowe-centra-umiejtnosci-zasady-zakladania,517350.html> (dostęp: 10.09.2024).
- Branżowe Centra Umiejętności*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci> (dostęp: 10.09.2024).
- Branżowe centra umiejętności*. Pobrane z: <https://vss.com.pl/branzowe-centra-umiejtnosci/> (dostęp: 10.08.2024).
- <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/machalek-pracujemy-nad-przepisami-ktore-zapewnia-dzialanie-bcu-po-okresie> (dostęp: 02.09.2024).
- Identyfikacja i grupowanie centrów doskonałości zawodowej*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2019. Pobrane z: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/15/rxclhn/zalacznik-4-koncepcja-doskonosci-zawodowej.pdf (dostęp: 11.09.2024).
- Kęsy, M. (2008). *Kompetencje zawodowe młodych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kowalski, M., *Kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych – w branżowym centrum umiejętności*. Pobrane z: <https://www.portaloswiatowy.pl/zmiany-w-prawie-oswiatowym/ksztalcenie-ustawiczne-w-formach-pozaszkolnych-w-branzowym-centrum-umiejtnosci-23996.html> (dostęp: 11.09.2024).
- Krawczyk-Blicharska, M.E. (2021). Kompetencje i ich profesjonalizacja jako czynnik rozwoju współczesnego człowieka. *Kultura i Edukacja*, 1 (131).
- Kwiatkowski S.M. (2023). Edukacja ustawiczna w Branżowych Centrach Umiejętności. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4 (123), s. 195–200.
- Regulamin Konkursu „Utworzenie i wsparcie funkcjonowania 120 branżowych centrów umiejętności (BCU), realizujących koncepcję centrów doskonałości zawodowej (CoVEs)”*. Pobrane z: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/111473/Regulamin-KonkursuBCUAktualizacja11_10_2022.pdf (dostęp: 10.09.2024)
- Taradejna, B. (2014). Rola kompetencji zawodowych na współczesnym rynku pracy. *Prawo i Edukacja*, 8.
- Wnioskowanie (KPO-BCU)*. Pobrane z: <https://www.frse.org.pl/kpo-bcu-wnioskowanie-nabor-upuzupelniajacy> (dostęp: 11.09.2024).

**INDUSTRY SKILLS CENTER
– A CHANCE TO SHAPING PROFESSIONAL SKILLS**

Keywords: vocational education, industry skills centre, business-education cooperation, professional development.

Summary: The author of the article aimed to present the idea of the functioning of industry skill centers (BCU) as institutions supporting the preparation of staff in accordance with the needs of the modern economy in various industries by providing the necessary conditions for lasting and innovative cooperation between business and vocational education at all levels of vocational education, as well as implementing the concept of professional excellence in the Polish vocational education system. The study takes into account the principles of creating and financing BCUs and their tasks as an absolute novelty not only in the Polish education and vocational school system but also on the European market.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Beata Mydlowska, prof. USM

Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie

ul. Kaleńska 3

04-367 Warszawa

Mail: b.mydlowska@usmbm.edu.pl

EDUKACJA DOROSŁYCH



Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X