

REDAKCJA NAUKOWA
Eunika Baron-Polańczyk
Aneta Klementowska

WYZWANIA I DYLEMATY
EDUKACYJNO-ZAWODOWE

1

Zielona Góra 2014

RECENZENCI

Andrzej Michalski
Zdzisław Wołk

KOREKTA

Eunika Baron-Polańczyk
Aneta Klementowska
Joanna Wojniłowicz (język angielski)

PROJEKT OKŁADKI

Rafał Brzozowski

OPRACOWANIE TYPOGRAFICZNE

Zbigniew Oleśniewicz

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe
Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Uniwersytet Zielonogórski

Zielona Góra 2014

ISBN 978-83-932280-8-9

Publikację wydano z pomocą finansową
Instytutu Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Uniwersytetu Zielonogórskiego

Druk i oprawa:

Zakład Poligraficzny PIXEL, Zielona Góra, ul. Maciejowicka 14

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

I. W PERSPEKTYWIE TEORETYCZNEJ I EMPIRYCZNEJ

Jadwiga Sebesta, Eugeniusz Szymik Profesjologiczne wyzwania dla edukacji w świetle współczesnych teorii wychowania	11
Natalia Anna Łozińska Integralność i psychoanaliza	29
Eunika Baron-Polańczyk Projektowanie – przejaw celowej i kreatywnej działalności edukacyjnej w erze ICT	37
Bożena Bogucka Refleksje na temat kształcenia dorosłych w kontekście zmian w systemie edukacji wprowadzonych w 2012 roku	49
Antoni Krauz, Marek Paluch Wolontariat w służbie potrzebującym – społeczny i edukacyjny wymiar pomocy człowiekowi ..	57
Adam Muszyński Wykorzystywanie założeń konstruktywizmu w praktyce. Badanie wiedzy studentów przed nauczaniem i jej wykorzystywanie w praktyce	67
Magdalena Zdaniewicz Praca zawodowa a czas wolny	75
Wioletta Klus Psychopedagogiczny wymiar opieki nad osobami w wieku podeszłym	87

II. W POSZUKIWANIU DOBRZYCH PRAKTYK I ZASTOSOWAŃ

Anetta Sidorowicz, Ariel Murmyło Kolorowy Świat Talentów – dobra praktyka Gorzowskiego Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej	105
Katarzyna Bemben Udział Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego w Zielonej Górze w międzynarodowym projekcie Grundtvig	129
Aneta Klementowska Współpraca uczelni wyższych z wybranymi instytucjami rynku pracy w zakresie realizacji Krajowych Ram Kwalifikacji	145
Jolanta Lipińska-Lokś, Lidia Wawryk Troska uczelni wyższej o przygotowanie zawodowe przyszłych pedagogów – praktyki studenckie i aktywizacja społeczna studentów	155

Wstęp

W dobie kreowania nowego porządku kulturowego, społecznego, politycznego, ekonomicznego, nie sposób pominąć problemów związanych z modernizacją i projektowaniem nowego ładu edukacyjnego i zawodowego. Zrozumienie roli współczesnej oświaty i jej socjotechnicznych możliwości jest na tyle istotne, że oczekując na jakiegokolwiek efekty edukacyjne, trzeba koniecznie brać pod uwagę fakt, iż obecnie zanika praktycznie jednolity model szkoły oraz wiele dotychczas popularnych form w tradycyjnie przyjętym trybie kształcenia. Pojawiają się liczne, zupełnie nowe i odmienne, wzorce nauczania i uczenia się, przynoszące zróżnicowane wyniki kształcenia, samokształcenia i samouctwa. Podkreśla się, że edukacja ma sprzyjać przede wszystkim rozwojowi jednostki uczestniczącej w oświacie a naczelnym jej celem ma być poszukiwanie najlepszych form pomocy w uczeniu się poszczególnych jednostek¹ oraz optymalnych narzędzi działań edukacyjnych (narzędzi poznawczych)². Fundamentalnym zadaniem każdego systemu edukacji jest przygotowanie człowieka do życia we współczesnym dla niego świecie. Zadanie to, w całej złożoności ponowoczesnego świata, rodzi dziś wyzwania i dylematy ponieważ od wielu lat „życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej ‘ostatecznych’ wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia”³.

W świecie innowacyjnej gospodarki szczególnie uwypuklają się idee optymalnego przygotowania do pracy oraz ciągłego dokształcania i doskonalenia zawodowego w toku pracy. Propagowane hasło „uczenia się przez całe życie” jest naturalną konsekwencją przyjętych założeń, że praca, w różnych formach i z różnym natężeniem, towarzyszy człowiekowi przez całe życie⁴. Nieustanne przemiany społeczno-gospodarcze oraz specyficzne zmiany zachodzące na rynku pracy wymusiły podjęcie także dyskusji praktyków i teoretyków w obszarze poradnictwa zawodowego, pośrednictwa pracy, kształcenia ustawicznego, badań rynku pracy i rozwoju ekonomii społecznej.

Krytyczne podejście do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wskazuje na wagę i konieczność analizowania i porządkowania zagadnień tematycznych w obszarze uwarunkowań (podmiotowych i przedmiotowych) rozwoju ogólnego i zawodowego człowieka.

¹ S. Juszczak, *Kształcenie na odległość elementem powszechnej edukacji medialnej w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] S. Juszczak (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 31, 32.

² E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 6.

³ Z. Melosik, *T. Szkudlarek, Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2009, s. 14.

⁴ S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy w świecie innowacyjnej gospodarki*, [w:] M. Kwiatkowski (red.), *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, Wydaw. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom – Warszawa – Bydgoszcz 2012, s. 148.

Książka jest rezultatem pracy dwunastu autorów, pracowników nauki oraz praktyków zajmujących się rynkiem edukacyjnym i zawodowym. Podejmuje różnorodne zagadnienia związane z edukacją i pracą, zarówno w sferze teoretycznej, jak i praktycznej. Prezentowane wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe ujęto w dwóch obszarach: 1) w perspektywie teoretycznej i empirycznej oraz 2) w poszukiwaniu dobrych praktyk i zastosowań.

Pierwszy z zaprezentowanych artykułów poświęcony jest profesjologicznym wyzwaniom dla edukacji w świetle współczesnych teorii wychowania. Autorzy (Jadwiga Sebesta i Eugeniusz Szymik) przedstawiają główne teorie współczesnej pedagogiki, z uwzględnieniem tradycji antycznej oraz dokonują ich porównania pod kątem roli nauczycieli i celów dydaktyczno-wychowawczych. Artykuł Natalii Anny Łozińskiej porusza kwestie integralności i psychoanalizy, a dokładniej mówiąc, przybliża ujęcie integralności autorstwa Cottingama – jako cnoty cnót. Tekst kończą uwagi autorki dotyczące integralności i jej miejsca w dobrym życiu. Trzeci z prezentowanych artykułów dotyczy projektowania, jako przejawu celowej i kreatywnej działalności edukacyjnej w erze ICT. Autorka (Eunika Baron-Polańczyk) podkreśla desygnaty współczesnej ICT, technologiczno-kulturowy postęp odnajdujący swoje odbicie we współczesnych teoriach nauczania-uczenia się. Zwraca również uwagę na mnogość definicji projektowania, jak również wskazuje na trzy podstawowe obszary projektowania edukacyjnego wspomaganego metodami i narzędziami ICT. Refleksje na temat kształcenia dorosłych w kontekście zmian w systemie edukacji wprowadzonych w 2012 roku zaprezentowała Bożena Bogucka. Autorka odniosła się również do dostosowania edukacji zawodowej i ustawicznej do standardów obowiązujących w Unii Europejskiej. Kolejny z zaprezentowanych tekstów porusza kwestie wolontariatu. Autorzy (Antoni Krauz i Marek Paluch) zwracają uwagę na znaczenie, rozwój oraz zmianę w podejściu społeczeństwa do działań na rzecz drugiego człowieka. Skupiają się ponadto na edukacyjnym i społecznym wymiarze wolontariatu wśród młodego pokolenia. Wykorzystywanie założeń konstrukttywizmu w praktyce stanowiło przedmiot zainteresowania Adama Muszyńskiego, który przedstawił zarówno teoretyczne ramy konstrukttywizmu, jak też opisał eksperyment. Badał w jaki sposób wykorzystanie przedwiedzy studentów wpłynie na ich zrozumienie i łatwość opanowania materiału. Magdalena Zdaniewicz w swoim artykule skupiła się na analizie czasu wolnego w kontekście wykonywanej przez człowieka pracy zawodowej. Zaprezentowała wyniki badań dotyczące wpływu pracy zawodowej, typu osobowości pracownika na sposoby spędzania czasu poza pracą. Psychopedagogiczny wymiar opieki nad osobami w wieku podeszłym stanowił przedmiot zainteresowań Wioletty Klus. Autorka zaprezentowała sposoby postrzegania ludzi starszych przez społeczeństwo, oraz możliwość udzielania im pomocy. Wskazała ponadto najważniejsze potrzeby i oczekiwania seniorów, zwracając jednocześnie uwagę na coraz większą chęć prowadzenia aktywnego życia w okresie poprodukcyjnym.

W drugiej części monografii, poświęconej poszukiwaniu dobrych praktyk i zastosowań, autorzy podzielili się swoimi doświadczeniami zawodowymi. W artykule autorstwa Anetty

Sidorowicz i Ariela Murmyło, zaprezentowano realizowany przez Gorzowskie Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej projekt pt. Kolorowy Świat Talentów. Zasadniczym celem projektu było zwrócenie uwagi uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej, a w szczególności ich opiekunów, na potrzebę rozwoju wiedzy w zakresie zawodów lokalnych i czynności zawodowych. W kolejnym tekście Katarzyna Bembien opisała z kolei realizowany przez Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego w Zielonej Górze (w latach 2011-2013), wraz z siedmioma partnerami z terenu Europy, projekt partnerski Grundtviga pt. INCLUSIVE – Involving New Communities of Learners Using Socially Inclusive, dofinansowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Głównym założeniem projektu było dzielenie się dobrymi praktykami dotyczącymi wykorzystania takich mediów jak np. Google, Facebook, Skype, Prezi czy Moodle w procesie kształcenia, tworzeniem kursów e-learningowych oraz wykorzystaniem nowych technologii do organizacji konferencji multimedialnych. Aneta Klementowska zwróciła uwagę na wdrażane na uczelniach wyższych Krajowe Ramy Kwalifikacji. Przedstawiła wybrane efekty kształcenia, których realizację wspomóc może współpraca z instytucjami rynku pracy oraz zaprezentowała praktyczne aspekty tejże współpracy. Ostatni z przedstawionych artykułów poświęcono również uczelniom wyższym. Autorki (Jolanta Lipińska-Lokś i Lidia Wawryk) skoncentrowały się na przygotowaniu zawodowym przyszłych pedagogów, w szczególności zaś odniosły się do praktyk studenckich i aktywizacji społecznej studentów Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Profilaktyki Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Monografia poświęcona wyzwaniom i dylematom edukacyjno-zawodowym jest adresowana zarówno do przedstawicieli nauki, praktyków zainteresowanych zmianami zachodzącymi na rynku edukacyjnym, jak i zawodowym oraz studentów. Szczególne wyrazy podziękowania kierujemy do autorów za przygotowanie artykułów oraz do recenzentów – prof. zw. dr hab. Zdzisława Wołka z Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz dr hab. Andrzeja Michalskiego, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – za cenne uwagi, które przyczyniły się do nadania monografii ostatecznego kształtu.

Redaktorzy

I

W PERSPEKTYWIE
TEORETYCZNEJ I EMPIRYCZNEJ

Jadwiga Sebesta

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Eugeniusz Szymik

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Gliwicach

PROFESJOLOGICZNE WYZWANIA DLA EDUKACJI W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNYCH TEORII WYCHOWANIA

Streszczenie

Celem artykułu jest próba przybliżenia pojęć związanych z procesem wychowania. Tematyka opiera się na analizie zjawiska w aspekcie filozoficznym. Kolejno zostały przedstawione główne teorie współczesnej pedagogiki, z uwzględnieniem tradycji antycznej. Uwagę poświęcono następującym nurtom: pedagogice serca (Maria Łopatkowa), duchowej pedagogii miłości (Arthur Brühlmeier), pedagogice radykalnego humanizmu (Erich Fromm), antypedagogice (Hubertus von Schoenbeck, Heinrich Kupffer, Ellen Key), pedagogice antyautorytarnej (Aleksander Sutherland Niell, Benjamin Spock, Thomas Gordon), pedagogice niedyrektywnej (Carl Rogers, Wolfgang Hinte), pedagogice Gestalt (Olaf Axel Burow, Ruth C. Cohn, Fritz Perls), pedagogice emancypacyjnej (Paulo Freire), chrześcijańskiej pedagogice personalno-egzystencjalnej (ks. Janusz Tarnowski, Sergiusz Essen), pedagogice społeczno-personalistycznej (Aleksander Kamiński), pedagogice międzykulturowej (Hartmunt M. Griese), pedagogice wychowania integralnego (Volker Buddrus, Neil Nortman, Heinrich Dauber), krytycznej nauce o wychowaniu (Jürgen Habermas), dekonstrukcji (Jacques Derrida) oraz postmodernizmowi (Francis Fukuyama, Tomasz Szukdlarek). Referując założenia tychże nurtów, dokonano z grubsza ich porównania pod kątem roli nauczycieli i celów dydaktyczno-wychowawczych. Współczesność okazuje się pełnym wyzwaniem polem dla teoretyków wychowania oraz stwarza okazję do polemik, sporów o wartości podstawowe dla pedagogiki. Trzon ideowy nowoczesnych teorii wychowawczych stanowi dziś oś sporu, podlega burzliwej publicznej debacie, czekając na weryfikację, jaką przyniesie czas, doświadczenie oraz dynamiczne przemiany społeczne.

PROFESSIOLOGICAL CHALLENGES FOR EDUCATION IN THE LIGHT OF MODERN THEORY OF EDUCATION

Abstract

This article attempts to approximate concepts related to the process of education. The subject is based on the analysis of the phenomenon in terms of philosophy. Were presented sequentially major theories of modern pedagogy, including the ancient tradition. Attention is given to the following currents: the pedagogy of the heart (Maria Vane), spiritual pedagogy of love (Arthur Bruhlmeier), radical pedagogy of humanism (Erich Fromm), antieducation (Hubertus von Schoenbeck, Heinrich Kupffer, Ellen Key), anti-authoritarian pedagogy (Alexander Sutherland Niell, Benjamin Spock Thomas Gordon), pedagogy notprescriptive (Carl Rogers, Wolfgang

Hinte), Gestalt pedagogy (Olaf Axel Burow, Ruth C. Cohn, Fritz Perls), emancipatory pedagogy (Paulo Freire), Christian pedagogy personal and – existential (Fr. Janusz Tarnowski, Sergius Essen), social pedagogy- personalistic (Aleksander Kamiński), intercultural pedagogy (Hartmunt M. Griese), integral education pedagogy (Volker Buddrus, Neil Nortman, Heinrich Dauber), a critical study of education (Jürgen Habermas), deconstruction (Derrida Jacques) and postmodernism (Francis Fukuyama, Thomas Szklarek). Reporting on these assumptions scores, made roughly compare them in terms of the role of teachers and teaching purposes – education. Present turns out to be a challenging field for theorists of education and an opportunity to controversies, disputes about the basic pedagogy. The core diagram of modern educational theory is today the axis of the dispute, subject to a stormy public debate, waiting for verification, which will bring the time, experience and dynamic social change.

Teoria wychowania należy do podstawowych dyscyplin pedagogicznych. Z czasem uzyskała odrębność jako gałąź pedagogiki, która zajmuje się wychowaniem w dość wąskim rozumieniu. Mieczysław Łobocki ujmuje jej przedmiot zainteresowań jako „kształtowanie postaw i innych cech osobowości dzieci i młodzieży łącznie ze stwarzaniem im warunków ułatwiających samoaktualizację drzemiących w nich, konstruktywnych możliwości”¹. Jednak wychowanie jako przedmiot, istota a także cel procesu wychowawczego, pedagogii w ogólności, a więc całości zabiegów mających na uwadze rozwój człowieka to pojęcie złożone i dalece uwarunkowane². Szerokie pojęcie wychowania, które to uzyskało wymiar uniwersalny, utożsamia się z promocją rozwoju³. Zawężenie pojęcia ujmuje w nawias nauczanie i w pierwszym szeregu lokuje kształtowanie charakteru. Na rozumienie wychowania mają wpływ czynniki wyższego rzędu: dzieje myśli, koncepcje filozoficzne, obyczajowość, zmiany mentalności, czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne. Istnieje zatem poważna trudność sytuowana u podstaw pedagogiki, co niektórych teoretyków skłania do zgłaszania potrzeby stworzenia tzw. metateorii wychowania...⁴

Ponieważ mówiąc o wychowaniu, ma się na ogół na myśli (za Friedrichem Schleiermacherem i Emilem Durkheimem) ukierunkowanie rozwoju osób wchodzących w życie, tj. zobligowanych do adaptacji do warunków określonych przez pokolenia starsze (*pedologia*⁵), temat ten porusza relacje zachodzące pomiędzy osobą lub grupą osób, dalej nazywanych wychowawcami, a wychowankiem czy wychowankami. Ważną kwestią jest tutaj różnica doświadczenia, która uprawnia wychowawców do bycia osobami wytyczającymi drogę do osiągnięcia coraz to wyższych pułapów dojrzałości. Relacje mające na celu udoskonalanie postaw przez uznanie je za wartościowe, a zatem godne wdrażania do systemu wychowania można rozumieć różnie, odmiennie definiować ich istotę, a także, co szczególnie ważne w historii

¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 15.

² Por. *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, M. Dudzikowska, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk 2007, s. 25.

³ Zob. M. Łobocki, *Teoria...*, *op. cit.*, s. 32.

⁴ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010, s. 12.

⁵ Zob. *Pedagogika: Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 274.

trendów wychowawczych, dowolnie określać ich status na poziomie autorytetu uczestników. Na ile i jak wolno, trzeba ingerować, modelować szereg pożądanych społecznie postaw... Na ile też czas pozwala je weryfikować...⁶ Rozliczne definicje wychowania cechuje lapidarne ujęcie istoty wychowania, co ułatwia nieco klasyfikację na ujęcie prakseologiczne dedykowane celom praktycznym, ujęcie ewolucyjne oparte o pojęcie rozwoju i doświadczenia oraz dalej ujęcie sytuacyjne pozostawiające swobodę na wszelkie uwarunkowania wychowawcze, aż po ujęcie adaptacyjne, które daje pierwszeństwo przystosowaniu i kierkuje wychowanie ku maksymalnemu uspołecznieniu dzieci i młodzieży⁷.

Tradycyjne koncepcje wychowania bezpośredniego, które czerpały inspirację z myśli wybitnych twórców systemów filozoficznych, podkreślały fakt, iż wychowanie to metodyczne oddziaływanie na osobowość drugiej osoby celem odniesienia pożądanych skutków tożsamy z rozwojem, poszerzaniem wiedzy, świadomości, moralności, umiejętności społecznych itd. Tak rozumianą pedagogikę utrwalił XIX-wieczny myśliciel i najbardziej zasłużony dla unaukowania teorii wychowawczych Johann Friedrich Herbart⁸. Mimo wysiłku Herbarta pojęcie wychowania pozostało zagadnieniem wieloznacznym i jakkolwiek zawsze nacechowanym określoną aksjologią, tj. systemem przyjętych wartości. W odróżnieniu od wychowania bezpośredniego, gdzie uczestnictwo w procesie pedagogicznym dotyczy wychowawcy w funkcji czynnej, zaś wychowanek bardziej w funkcji biernej, receptywnej, dziś świadomie przenosi się akcent na wychowanie pośrednie, to znaczy takie, którego założeniem jest aktywność wspólna obu podmiotów stanowiących o wszystkich działaniach pedagogicznych.

Historia wychowania to niewątpliwie bogactwo myśli, które przynajmniej w krótkiej syntezie warto nakreślić celem zapoznania się zarówno ze źródłami koncepcji współczesnych, jak i dla zobrazowania niewątpliwych różnic. Skupiając się na najważniejszych ideach i przedstawicielach szkół filozoficznych, odwołajmy się między innymi do podręcznika redagowanego przez Bogusława Śliwerskiego⁹. Śliwerski uprzedza czytelnika o tym, że dzieje doktryn o wychowaniu to nic innego jak dialektyka wielu paradygmatów zależnych od czasu, miejsca itd. Obecna postmodernistyczna forma podejścia do wychowania rządzi się nade wszystko pluralizmem. Ujmując najkrócej starożytny, grecki styl pedagogiki teoretycznej, trzeba powiedzieć o nadrzędnej roli kultury jako obszaru kluczowego dla działań wychowawczych¹⁰. Kultura jednak nie dotyczyła tylko walorów zewnętrznych, ale nade wszystko zespołu wartości dających w sumie rzeźbę charakteru, osobowości, więcej: człowieczeństwa (*humanitas*). W szkole pitagorejskiej obowiązywał model życia i wychowania we wspólnocie oparty o elitaryzm... Istniało wówczas kilka podstawowych zasad tworzących zrab wycho-

⁶ Por. M. Łobocki..., *op. cit.*, s. 33.

⁷ Por. *ibidem*, s. 34 i 35.

⁸ Zob. *Pedagogika...*, *op. cit.* Herbart oparł swe koncepcje wychowawcze o filozofię oświeceniową najważniejszych przedstawicieli tego nurtu. Charakterystyczne dla Herbarta było pojęcie mechaniki wyobrażeń, które z różną siłą miały tworzyć ludzką świadomość, a co za tym idzie filar pedagogiki.

⁹ Opracowanie na podst. *Pedagogika*, t. 1., B. Śliwerski (red.), *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006.

¹⁰ Zob. *ibidem*, s. 5.

wania: dążenie do doskonałości, ideał harmonii, przygotowanie do wielu ról społecznych (*polis*) bez kładzenia akcentu na użyteczność postaw, a jedynie na ich słuszność i szlachetność. W szkole Pitagorasa charakter edukacji opierał się na tradycyjnej relacji mistrz-uczeń. Motto „Zatroszcz się o wychowanie!” mieściło w sobie pierwotną treść edukacji jako opieki, troski, by każdy człowiek miał możliwość zbliżania się do światła, przebywając uprzednio w mrokach niewiedzy. Dobro, rozumność i sprawiedliwość były natomiast docelowymi punktami pedagogii, której hołdował inny filozof – Heraklit, którego racjonalizm podniósł na wyżyny myśliciel, fundator intelektualnej Europy – Sokrates. Demokryt, Sokrates a także stoicy jednomyślnie postulowali wykuwanie męznego charakteru, dali pierwszeństwo pracy, mającej na uwadze słowo, myśl, jak i czyn o dobrym ukierunkowaniu, odpowiednim nawykowym stosowaniu, co ogółem daje zespolenie pod okiem mistrza natury z jej plastycznym hartowaniem. Jeśli chodzi o sofistów warto nadmienić, że ich aksjologia wychowawcza mieściła się bardziej po stronie edukacji, a więc polegała na nauczaniu konkretnych przedmiotów i umiejętności praktycznych. Był to więc model empiryczny i użyteczny (pożyteczny), daleki od koncepcji wielkich, greckich nauczycieli mądrości¹¹. Wyznacznikami greckiego ideału kształcenia pozostają w naszej świadomości postaci najwybitniejsze: Sokrates, Platon i Arystoteles. Sokrates cenił wiedzę i jej obiektywizm, twierdząc, że to ona właśnie pozwala odnieść się do rzeczywistości, budować moralność, cnotę oraz samoświadomość. Kształcenie ogólne, dające pogląd o świecie i jego prawach jest jedyną ręką właściwego postępowania, które idzie za tym, co odkrywa rozum. Sokrates odkrył dwa stopniowe sposoby docierania do prawdy. Najpierw stosował *elenktykę*, metodę obalającą fałszywe mniemania i ujawniającą niewiedzę, a następnie wprowadzał *majeutykę* za pomocą pytań, by zmusić rozmówcę do wejścia na właściwą ścieżkę poznania i odkrywania właściwych twierdzeń. Choć Sokrates dał podstawy pedagogice, dopiero Platon i Arystoteles stali się jej właściwie rozumianymi twórcami. Platon podał definicję wychowania (*paideia*), zgodnie z którą młody człowiek dąży do niezmiennych prawd (*anamneza*¹²), pozwala się przysposobić do życia dzielnego i cnotliwego, by w końcu stać się sprawiedliwym obywatelem. Dusza ludzka ma zdaniem Platona wgląd w wieczny świat idei, przed narodzeniem była bowiem w nim zanurzona, stąd winna ona, już w obecnym, niedoskonałym świecie kierować się ku wyżynom i podporządkowywać władze niższe wyższym za pomocą rozumu, który preferuje konkretne cnoty: umiar, dzielność oraz mądrość. Zdaniem Platona istotą wychowania jest pytanie własnej duszy o fundamentalne idee, czyli o to, czym jest triada wartości: Dobro, Piękno i Prawda¹³. Właściwie XIX-wieczne słowo „edukacja” zawiera w sobie supozycje platońskie – tzn. zakłada, że należy z ciemnych ścieżek ignorancji wynosić umysł ludzki ku górze¹⁴. Uczeń Pla-

¹¹ Por. *ibidem*, s. 12.

¹² Teoria anamnezy polega na przekonaniu, że istnieją wieczne, niezmiennie i obiektywne prawdy uprzednie wobec zmysłów i racjonalnej duszy, które umysł ludzki winien odkrywać i przekazywać na etykę (stosować w postępowaniu zgodnym z etyką).

¹³ Por. *ibidem*, s. 15.

¹⁴ Por. *Wychowanie..., op. cit.*, s. 27.

tona, Arystoteles zmienił nauki Platona, nadając im charakter bardziej realistyczny, empiryczny, humanistyczny, tym samym niezwiązany z anamnezą. Zastosował myśl o człowieku jako białej karcie (późniejsza *tabula rasa* Johna Locke'a), istocie, której potrzebne jest wychowanie na drodze do humanizacji. Struktura poglądów Arystotelesa zawiera trzy filary: szlifowanie duchowości, czyli pierwotnej energii w człowieku (psychologia), moralności oraz postaw społecznych. Dla filozofa-realisty kształcenie powinno uwzględniać trzy naturalne stadia, związane z koncepcją duszy, mianowicie: postrzeganie zmysłowe, pamięć oraz proces rozumowania. Pedagogiczna myśl Arystotelesa wywarła ogromny wpływ na wiele kolejno powstających koncepcji, a także w ogóle na klasyczny model wychowania, w którym ważną zasadą jest doświadczenie (empiryzm), wysiłek poznawczy, uświadomienie sobie trudności rozwojowych oraz pogłębienie, tj. konieczność wiązania wyobrażeń z językowym ich opisem, tzn. przedmiotu z desygnatem¹⁵. Dla uzupełnienia wiedzy o systemach antycznych warto wspomnieć o modelu epikurejskim. Nowością wprowadzoną przez wyżej wymienioną szkołę jest dowartościowanie wielowymiarowości ludzkiego życia, którego ukoronowaniem jest szczęśliwość niemożliwa poza klimatem przyjaźni. Równie godną polecenia jest szkoła stoików. Mędrcy ci podkreślali szacunek dla natury ludzkiej oraz pełnego mądrości kosmosu, natury która ponadto realizuje się właściwie poprzez cnotę, trzeźwość umysłu, dumę z bycia podmiotem w tymże świecie. Był to już właściwie krok do współcześnie przyjętego indywidualizmu wychowawczego.

By zrozumieć odmiennosc oraz różnorodność systemów wychowawczych używanych współcześnie należało pokrótce wspomnieć o powyższych modelach starożytnych (celowo z ograniczeniem do podstawowych, z pominięciem ich interpretacji średniowiecznych oraz adaptacji chrześcijańskich). Pedagogika antyczna i późniejsza (gr. *paidagogia*) odnosiła się mianowicie do takiej relacji, gdzie nauczyciel prowadzi ucznia, wpajając mu umiejętności, nawyki, wiedzę zarówno teoretyczną i praktyczną, kierując swe dyrektywy niejako z góry, jako doświadczony instruktor. Wychowawca wprowadzał ucznia w świat cywilizacji i kultury także jako dydaktyk, sędzia i weryfikator jedynie słusznych wartości. Warto wspomnieć, że wprowadzone przez sofistów pojęcie (*paideia*) było w jeszcze większym stopniu wzbogacone motywem przekazywania wiedzy.

Dopiero niejednorodne choć pokrewne co do pewnych zasad, o których będzie mowa później, kierunki współczesne (a dokładniej XX-wieczne, zwane hasłowo Nowym Wychowaniem¹⁶) przewartościowały sens wychowania, kładąc nacisk na obopólny, a także całościowy rozwój osób biorących udział w owym procesie. Nie tylko postać wychowawcy zyskuje rangę tego, kto naucza, przekazuje wzorce, udziela wskazówek, formuje i koryguje po-

¹⁵ Por. *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 18.

¹⁶ Warto jednak choćby w przypisie odwołać się do postaci Jeana Jacquesa Rousseau, który uczynił paradygmatem wychowawczym naturę, warstwę uczuciowo-emocjonalną, nie zaś racjonalną, jak chciał tego model sokratejski, potrzeby indywidualne, rzadko lub wcale zgodne z tym, co głosi cywilizacja. Proces przewartościowania pedagogiki zaczął się jednakże właśnie w wieku XIX jako sprzeciw wobec tzw. pedagogiki heteronomicznej i konserwatywnej. Czyt. dalej: *ibidem*, s. 71.

stawę mniej doświadczonej, powierzonej mu istoty..., ale także wychowanek stanowi dla swego nauczyciela ważne odniesienie. Nawiązując do poprzedniego zdania, właśnie nowe spojrzenie na proces wychowawczy, doprowadziło do wyodrębnienia nowatorskich, zaskakujących scenariuszy pedagogicznych. Takie zasady jak: *pajdocentryzm* (pierwszoplanowość dziecka), partnerstwo, psychologia różnic indywidualnych¹⁷, samorealizacja w dialogu, odkrywanie potencjału ucznia, gotowość na eksperyment wychowawczy, pomoc w doskonaleniu właściwie obydwu stron procesu wychowania, odejście od form autorytarnych na rzecz bardziej spersonalizowanych i popartych zaufaniem zaowocowały różnorodnością metod głęboko usadowionych w psychologii i filozofii współczesnej. Obecnie wychowanie przestało być rozumiane jednokierunkowo, a zyskało status relacji wzajemnej. Mowa tutaj o interakcji, która wpływa nie tylko na określone postawy, ale buduje coś znacznie więcej: człowieczeństwo. Status uczestników wychowania uległ zmianie, okazało się bowiem, że zachodzi między nimi dużo większa symetria, empatyczna wymiana wartości, wrażliwości, jednoznaczna ze wzajemnym odkrywaniem, jak dalece jesteśmy wartościowi, odmienni, ciekawi, obdarzeni potencjałem, ukrytymi możliwościami i wolnością dokonywania wyborów. Można zauważyć dużą zbieżność współczesnych trendów w wychowaniu, o których będzie mowa poniżej, ale, już oceniając ich ogólne tendencje, da się wyrazić ich wiodący dylemat: pytanie, czy wychowawca dążący do odkrycia możliwości w swych podopiecznych uważa za priorytet całkowitą, indywidualną swobodę rozwoju innych osób (oczywiście wciąż traktując za kluczowe pojęcie dojrzałości bez narzucania postawy wyższości, a tym bardziej instrumentalizacji bądź uprzedmiotawiania ucznia) czy też tożsamość i realizację godną wsparcia dostosuje jednak do usankcjonowanych norm: moralnych, prawnych, społecznych, religijnych itp., tak czy inaczej ustanowionych przez najważniejsze środowiska opiniotwórcze¹⁸. Wyjściem kompromisowym byłby zgrabny i kompleksowy opis procesu wychowawczego podany przez J. Deweya. W jego wykładni wychowanie to „proces wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku¹⁹”. Stąd już niedaleko do niezwykle istotnego obok socjalizacji hasła nauki o wychowaniu, mianowicie *inkulturacji*. Asymilacja kultury jest bowiem rodzajem wzrastania w świadomość pokoleń, z tym że warto pojmować tę kulturę możliwie najszerzej, a duchowy czy materialny dorobek ludzkości w dobie obecnej, tj. globalizacji ukazywać jako szansę poszerzania horyzontów także poza rodzime tradycje i standardy²⁰. Niemniej właśnie fakt socjalizacji jednostek utrudnia objaśnienie, czym właściwie jest wychowanie, gdyż zawsze towarzyszy mu już nadany kontekst społeczny. Tego zdania byli filozofowie: Erich Weniger i Friedrich Nietzsche. Historia wychowania powoduje, że samego procesu wychowania nie da się pojęciowo wyabstrahować²¹. W dziejach pedagogiki dominują quasi definicje, które raczej

¹⁷ Por. *ibidem*, s. 73.

¹⁸ Zob. *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 29.

¹⁹ Por. *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 74.

²⁰ Por. M. Łobocki, *op. cit.*, s. 44.

²¹ Por. *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 31.

zmierzają do ukazania jednostronności procesu, a więc dyrektywy, tj. stwierdzają poniekąd naturalną skłonność do ingerencji osób wyedukowanych w życie osób sięgających po zdobyte edukacji, kultury itd. Literatura przedmiotu z lat najnowszych coraz częściej prezentuje podejście dwustronne. Istnieje też ciekawa tendencja w humanistyce, by zamiast odbiorcy bądź dawcy uznać za decydującą dla percepcji wychowania jako takiego samą dynamikę, jedność nierozłącznych i czasem mglistych procesów wychowawczych tak złożonych jak samo życie. Jedność działania i doznawania między ludźmi to sprawa tajemnicza posiadająca w sobie wszelkie cechy głębokiego dialogu – powie Martin Buber²². Zharmonizowaną intersubiektywność można uznać zatem za podwaliny wychowania w ujęciu współczesnym, o czym świadczą pisma polskiego pedagoga-marksisty Bogdana Suchodolskiego.

Nurt zwany Nowym Wychowaniem, zwiastun nowej ery pedagogiki, objął kraje europejskie, dotarłszy w końcu aż do Rosji i Stanów Zjednoczonych. Pierwocinami tego kierunku była psychologia doświadczalna, której twórcą był entuzjasta eksperymentu Wilhem Wundt. W ramach Nowego Wychowania (NW) można mówić o trzech wiodących prądach umysłowych: naturalizmie, humanizmie i pragmatyzmie Williama Jamesa, współcześnie sformalizowanym przez Johna Deweya w pracy pt. „Demokracja a wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania”. Warto wspomnieć o dychotomii wewnątrz NW... Cóż, podczas gdy naturalizm promował indywidualność, intuicję i subiektywne korzyści, humanizm sięgał po wartości nieco innego rzędu – ujmował rozwój człowieka i jego osobowości w oparciu o aksjologię, a więc perspektywę szerszą i bardziej obiektywną...

Poczesne miejsce w historii myśli pedagogicznej zajmuje zdaniem Śliwerskiego Karol Kotłowski, uczeń Sergiusza Hessena. Jego myśl była ewenementem w skali zdogmatyzowanego kraju osaczonego materializmem dialektycznym. Uważał, że istnieje niezbywalne prawo do wolności myśli oraz uprawniania pedagogiki jako nauki zgodnie z przyjętymi wytycznymi filozoficznymi. Założenia, światopogląd i aksjologia stanowią filary dziedziny, o której mowa. Zdaniem Kotłowskiego wychowanie organizuje się wokół wartości, zgodnie z nimi i dla ich realizacji, a ideowy kompas broni pedagoga przed dezorientacją oraz podatnością na jałową indoktrynację. Jako aksjolog Kotłowski starał się wykazać, że istnieją wspólne dla wszystkich, społecznie pożyteczne i rozwijające indywiduum wartości obiektywne, niezbywalne, godne uczynienia sednem wychowania przyszłych pokoleń. Kotłowski był tradycjonalistą, odwoływał się bowiem do takich kategorii, jak: akt i oddziaływanie pedagogiczne, cel, ukierunkowanie, role, niemniej jego postawa była o tyle nowatorska, iż uwzględniał rolę intuicji, internalizacji zasad, doświadczenia, nowych sytuacji wychowawczych, a nawet konieczności podważenia założeń teoretycznych jako tylko probabilistycznych a nie dogmatycznych²³.

²² Por. *ibidem*, s. 38.

²³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne...*, *op. cit.*, s. 53.

Współczesne teorie wychowania to ogromny wachlarz tendencji, spośród których niektóre wyróżniają się jako wiodące i silnie motywowane filozofią człowieka, tj. antropologią filozoficzną. Śliwerski uwzględnia w kompendium wiedzy o wychowaniu współczesnym w ramach NW: pedagogikę filozoficzno-normatywną, naturalizm pedagogiczny, pedagogikę socjalną (A. Comte, E. Durkheim), pedagogikę kultury, a następnie już po omawianym wyżej przełomie: pedagogikę serca, radykalnego humanizmu, antypedagogikę, pedagogikę antyautorytarną, niedyrektywną, międzykulturową, pedagogikę *Gestalt*, emancypacyjną oraz chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną.

Pedagogika serca Marii Łopatkowej pojmuje wychowanie jako proces toczący się od zarażenia indywiduum. Wpływ na konkretną osobowość ma nade wszystko miłość dana darmo u progu życia, środowisko domowe, akceptacja i pozytywny, pozbawiony lęku klimat w placówkach edukacyjnych pozwalający uprzednio wypracować odpowiednie nastawienie psychiczne, zaspokoić potrzebę miłości i bezpieczeństwa, a dopiero później wdrażać treści potrzebne do życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Celem nadrzędnym pedagogiki serca jest wzrastanie w człowieczeństwie, którego ukoronowaniem i świadectwem jest po prostu miłość. Pedagogika zadaje sobie trud i nosi brzemień pytań, co zrobić, by ten oto człowiek stał się człowiekiem miłującym (*homo amans*)²⁴. Destrukcyjne czy agresywne postawy dzieci i młodzieży biorą się z pedagogicznych deficytów, z frustracji, cierpień i innych anomalii, którym należy zapobiegać, a więc należy tu rozumieć pedagogikę między innymi jako profilaktykę o znaczeniu humanistycznym w najszerszym, możliwym ujęciu. Opieka i ufność wychowawców, w tym rodziców stanowi nierozłączny duet postaw sprzyjający podmiotowemu traktowaniu wychowanków.

Duchowa pedagogia miłości Arthura Brühlmeiera to koncepcja pokrewna powyższej. Zasadą wiodącą jest tu miłość sprzyjająca rozwojowi, który jest niczym innym jak uszlachetnianiem serca, natury, postaw, a zatem samourzeczywistnianiem na wielu poziomach życia. Autonomiczny świat dziecka domaga się szacunku, delikatności, przestrzegania praw, by mogło ono w pełni rozwinąć swe predyspozycje. Pedagog pomaga i pobudza, a jednocześnie nadaje im kierunek, który można nazwać aksjologicznie absolutnym, gdyż zbudowanym na wartościach ostatecznych, transcendentnych. W toku działań pedagogicznych pojawiają się jednak zderzenia, konflikty, różnice zdań, które również należy wziąć pod uwagę. Tym tematem zajął się wybitny pedagog Thomas Gordon. Wiadomo, iż z racji doświadczenia i wiedzy wychowawca obdarzony jest pewnego rodzaju naturalną władzą, jednak rzecz w tym, by korzystał z niej mądrze, unikając wychowawczych porażek wynikających z buntu. Umiejętność rozwiązywania (rzeczywistych a nie sztucznych!) konfliktów poprzez ich świadome uzewnętrzanie staje się więc niejako sprawdzianem prawdziwych kompetencji wychowawcy w procesie pedagogicznym. Ważne, by władza nie stała się przesłanką rozstrzygającą, dlatego

²⁴ Por. *ibidem*, s. 93.

Gordon mówi o płaszczyźnie moralnej jako decydującej. Działanie wychowawcze ma być nade wszystko celowe, sensowne, duchowo płodne²⁵.

Podobnie kształtuje się wizja pedagogiki radykalnego humanizmu Ericha Fromma, jednego z przedstawicieli psychoanalizy. Niemożność dawania i odbierania miłości, a więc w konsekwencji ból egzystencjalny powoduje wszelakie patologie wychowawcze: agresję, zahamowania, przemoc, bunt, negację wartości itd. Idealną sytuacją wychowawczą wg Fromma jest taka, w której afirmujący życie (*biofil*) opiekun, starając się w pełni szanować wolność, wewnętrzną niezależność i twórczość osoby mu powierzonej, harmonizuje osobowość ucznia tak, by swobodnie podejmowane przez niego ryzyko wkalkulowane było w egzystencję, działania albo inne, wszelakie trudne wybory odbywały się zawsze w atmosferze życzliwości oraz szacunku względem życia. System oświaty może stać się niestety, potencjalnym destruktozem humanizmu poprzez biurokrację, nie jakościowe a ilościowe formy oceniania, tłumienie indywidualizmu, represję kreatywności, nadmierną normatywność czy zasadę maksymalizacji wydajności człowieka.

Niedyrektywna pedagogika amerykańskiego terapeuty Carla Rogersa, zwana też gdzie indziej pedagogiką humanistyczną lub wychowaniem niekierowanym²⁶, zmierza radykalnie w kierunku likwidacji hierarchii obecnej w tradycyjnej pedagogice na rzecz całkowitego partnerstwa w relacji nauczyciel-uczeń. Rola wychowawcy polegałaby tu na delikatnym podpowiadaniu dróg rozwoju bez specjalnej ingerencji, czy tym bardziej kontroli. Postawa ta zakłada autonomię wychowanków, zaś z punktu widzenia nauczycieli pełne zaufanie co do słuszności intuicji podopiecznych, z tym, że umożliwiała a nawet zalecała pomoc, motywowanie, ułatwianie konstruktywnych, zmian (*facilitation*), dawanie wskazówek, przedstawianie potencjalnych rozwiązań danego problemu. Cechą charakterystyczną teorii wychowania Rogersa jest rezygnacja z nadrzędnej roli programu oraz instytucji autorytetu czy wzorca osobowego na rzecz uznania samego wychowanka za autodydaktę życiowego, przewodnika w pełni odpowiedzialnego za swoje losy. Wychowanek ponadto nie jest zobligowany do wyboru jednego stylu czy miejsca edukacji, do jakiegokolwiek uniformizacji w nabywaniu wiedzy i doświadczenia: może w ten sposób traktować różne miejsca, narzędzia komunikacji, osoby niekoniecznie formalnie będące nauczycielami. Pomimo tej konkluzji wzajemne relacje oparte na wsparciu i wzajemnej pomocy pozostają w mocy każdej humanistycznie zorientowanej pedagogii. Postawa pedagoga została ujęta przez Rogersa jako pozytywny stosunek niedyrektywnej pomocy, której komponenty to takie cechy, jak: autentyczność, czujność wobec zapotrzebowań, empatia oraz elastyczność, tj. twórczość rozwiązań pedagogicznych. Celem tychże jest holistycznie pojęta dojrzałość, a więc umożliwienie kształcącemu się osiągnięcie pułapu największej wrażliwości doznawania, poznawania, reagowania, ekspresji itp. (*fully functioning person*). Zadaniem pedagoga jest zatem „ułatwianie dzieciom i młodzieży procesu sa-

²⁵ Por. *ibidem*, s. 113.

²⁶ Zob. B. Oeszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia, samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007, s. 37.

modzielnego stawania się osobą suwerenną, samostanowiącą, samosterowną, w pełni funkcjonującą”²⁷. Krótko mówiąc, Rogersowi chodzi o wychowanie ku wolności. Jedną z wersji pedagogiki niedyrektywnej jest myśl Wolfganga Hintego. Hinte dodaje do wielu wątków Rogersa ostrzeżenie, że w koncepcji pedagogiki niekierowanej nie chodzi o promocję nauczycieli biernych czy nieodpowiedzialnych, ale o zapotrzebowanie na takich wychowawców, którzy z troską podejmą zadanie uczenia odpowiedzialności poprzez właściwą dla określonej wrażliwości wychowanka nieinwazyjną ofertę optymalnego modelowania osobowości. Najbardziej kontrowersyjnym aspektem koncepcji wywodzącej się od Rogersa jest pytanie, czy ideał osobowościowy albo model dorosłości w ogóle istnieje i czy wychowania nie należałoby świadomie oraz intencjonalnie zamienić na obcowanie interaktywnych jednostek, z których te zwane wychowankami szukają dla siebie po prostu dróg rozwoju.

W koncepcji pedagogiki emancypacyjnej Paulo Freire’a dominuje idea podmiotowości. Emancypacja wychowanków powinna odbywać się na zasadzie dialogu z nauczycielem oraz rozwijania własnej decyzyjności. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie odgrywają czynne role edukacyjne, są niejako przedmiotami i podmiotami działań pedagogicznych²⁸. Freire wskazuje na dwa oblicza emancypacji: subiektywny i obiektywny (polityczny). Zdaniem Brazylijczyka w zniewolonym społeczeństwie muszą znaleźć się pedagodzy, którzy wezmą stronę uciśnionych, wskażą im drogę do rewolucyjnych myśli i czynów.

Stosunkowo niedawno, bo w latach 70-tych XX wieku pojawiła się potrzeba sformułowania tzw. pedagogiki międzykulturowej. Jej kolebką stały się obarczone podziałem (RFN i NRD), a później zalewane imigrantami Niemcy, zaś inicjatorem Hartmut M. Grieser. Prąd, o którym mowa wiązał się z gruntowną potrzebą współżycia wielonarodowych i niejednorodnych kulturowo wspólnot, które wymagały znalezienia płaszczyzny transferu. Pedagogika międzykulturowa uważa za wychowawczy priorytet naukę tolerancji wobec różnic rasowych, wyznaniowych, narodowościowych.

Śliwerski omawia wyczerpująco pedagogikę należącą do kluczowych zjawisk współczesności, mianowicie teorię *Gestalt*, którą aplikowano do wielu dziedzin humanistyki już w latach 70-tych XX wieku²⁹. *Gestalt* miało i ma wielu zwolenników. Pośród nich Śliwerski wymienia zwłaszcza trzy nazwiska: Olafa Axela Burowa, Ruth C. Cohn, oraz Fritza Perlsa. Pedagogika ta ma mocną podbudowę filozoficzno-psychologiczną (egzystencjalizm, fenomenologia, holizm) i szerokie zastosowanie w terapii, opiera się bowiem o całościową wizję człowieka jako, dosłownie (niem.) postaci rozumianej właściwie bez odrywania od wielorakich kontekstów czy sfer jej funkcjonowania. Zarówno ciało, emocje będące również nośnikiem edukacji (*confluent education*), jak i postawy moralne, środowisko, wartości różnego rzędu stanowią strukturę postaci, której rozwój powinien uwzględniać wszechstronność do-

²⁷ B. Śliwerski, *Współczesne...*, op. cit., s. 124.

²⁸ Por. *ibidem*, s. 36. Zob. także *ibidem*, s. 119. (Na Rogersa powołują się Maria Montessori, Celestyn Freinet czy Owidiusz Decroly).

²⁹ Zob. *ibidem*, s. 157. Autor wymienia twórców, omawiając ich znaczenie i pracę dla nurtu *Gestalt*.

konywania się wszelkich działań pedagogicznych. Inicjatorem działań pedagogicznych w teorii *Gestalt* jest zawsze pedagog świadomy swych zadań i celów pedagogicznych. Co ważne, pedagodzy tego nurtu nie negują potrzeby aksjologii – przeciwnie: postulują jej jawność i możliwość ustosunkowania się do wartości, które biorą udział we wszelkich interaktywnych działaniach.

Każdy człowiek poprzez zrównoważone interakcje, tym samym pogłębianie własnej tożsamości tworzy niepowtarzalną autobiografię, która zawiera treści obiektywne (tematy, aksjologię, treści będące przedmiotem wychowania i wzrastania w mądrości życiowej), subiektywne, tj. przeżycia czy refleksje własne, jedyne dla konkretnego człowieka oraz zewnętrzne i społeczne zarazem, tzn. związane z relacjami, innymi ludźmi i otoczeniem (*agogika integracyjna*)³⁰. Synteza osobowości, zintegrowanie sfery przeżyciowej tj. afektywnej i poznawczej staje się wobec powyższego główną ideą pedagogiki postaci. Również w omawianej tu teorii wychowania doszło do zdefiniowania relacji: wychowanek-wychowawca jako dopełniającej się i partnerskiej. Idealem wychowawczym *Gestalt* jest taka niestresująca interakcja z uczniem, która w efekcie wzbudzi w młodym człowieku potrzebę samokontroli, zharmonizowania świata wewnętrznego i zewnętrznego. Gdy mowa o samokontroli i umiejętności samodzielnie podejmowanych decyzji narzuca się postać pedagoga wszechczasów Janusza Korczaka. Korczak starał się nade wszystko wnikać umysłem i sercem w świat dziecka, by móc kształtować jego los w oparciu o przeżycia, doświadczenia i wyzwolony zakres wszystkiego, co w człowieku gotowe do podjęcia ważnych zadań życiowych. Dyscyplina uzupełniona o nieocenioną życzliwość dawała właściwe rezultaty – dzieci czuły się dowartościowane jako współtworzące atmosferę wychowawczą.

Nurtem skrajnym i stosunkowo niedawno sformułowanym jest antypedagogika Hubertusa von Schoenebecka, Heinricha Kupffera i Ellen Key. By nie powiełać treści, które są obecne w kierunkach uprzednio omówionych, warto podkreślić ustawodawczy rys antypedagogiki. Prawa dziecka rozumiane w ramach tematu praw człowieka, idea suwerenności oraz autonomii osób wkraczających w życie stały się czynnikami wyróżniającymi kształt nowej pedagogiki. Antypedagogika stawia rewolucyjną tezę, że dziecko jest w stanie wybrać dla siebie to, co dla niego najlepsze, może też uznać, które informacje podane przez nauczycieli warto sobie przyswoić, a które pozostaną bezwartościowe. W modelu edukacyjnym antypedagogiki dużo miejsca zajmuje krytyka innych, dawniejszych, tradycyjnych systemów nauczania, które tu określa się mianem nietolerancyjnych, totalitarnych, tłamszących indywidualność, będących nośnikami stresu, opresji i nadmiaru roszczeń pedagogicznych. W sukurs powyższemu myśleniu idzie tzw. pedagogika naturalistyczno-liberalna Ludwika Chmaja. Wychowanie tego typu można nazwać pośrednim, ze względu na przewodnią myśl, by wspomagać czy też ułatwiać naturalny proces dokonywania się zmian składających się na postępek wychowanka.

³⁰ Dokładniej na ten temat pisze B. Śliwerski. Por. *ibidem*, s. 158.

U Heinricha Kupffera, skrajnego anty-pedagoga ponowoczesnego dominuje ostra krytyka wychowania w ogóle. Teoretyk podważa przyczynowość i logikę, która stanowi o efektywności wychowania. Żaden w wychowawców tak naprawdę nie wie i nie jest w stanie zweryfikować tego, co naprawdę dzieje się w umysłach podopiecznych. Poza tym świat tak szybko się zmienia i przejmuje nowe wzorce, priorytety, że nie sposób ustalić jakiejś linii działań pedagogicznych, a jak się okazuje, media i inne nowoczesne środki przekazu wyprzedzają rolę wychowawczą, a przy okazji niweczą pracę anachronicznych wychowawców³¹. Antywartości przesłaniają wartości i coraz częściej rola opiekunów sprowadza się do ochrony dzieci i młodzieży przed przemocą.

Problemem tego typu teorii pozostaje jednak kwestia odpowiedzialności wychowawców, którzy jako osoby aktywizujące są niejako zobligowane do szukania nowych, pozytywnych, a nieraz i wyrafinowanych sposobów oddziaływania opartych na partnerstwie i współpracy. Bezpośrednia interwencja wychowawcza przyjmuje tu postać interakcji, dialogu itp. Podejście niedyrektywne wymaga z pewnością więcej wysiłku, innowacji i kreatywności obojga stron... Samowychowanie w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego to delikatna kwestia godząca wartości, którym wychowawca jest szczerze oddany, do tego stopnia, iż sam staje się jakby duchowym obliczem zasad, jakie pragnąłby tchnąć w uczniów, w umysły dobrowolnie biorące udział w, nazwijmy to, „przygodzie” wychowania³².

Odrębnym nurtem jest pedagogika chrześcijańska oparta na dwóch kierunkach filozoficznych: personalizmie i egzystencjalizmie. Według ks. Janusza Tarnowskiego kluczowym pojęciem dla pedagogiki jest osoba jako cel sam w sobie³³, ta zaś kształtuje się nie inaczej jak tylko poprzez relacje z innymi. Każdego dnia praca nad własnym człowieczeństwem odbywa się na zasadzie spotkania z drugim jako bliźnim. Wychowawca jest o tyle autorytetem, o ile staje się autentycznym zwierciadłem wszelkich humanistycznych i duchowych kompetencji w skali konkretnego, codziennego życia... Zarówno aspekt materialny, jak i duchowy ma tu ogromne znaczenie, gdyż obdarzamy innych zarówno darami wymiernymi, jak i niewymiernymi, a one wszystkie świadczą o tym, kim jesteśmy, czy kim stajemy się naprawdę. Pedagogika personalno-egzystencjalna troszczy się zatem o wrastanie osoby w odniesieniu do materii, ducha, własnego, najgłębszego „ja”, społeczeństwa, a ostatecznie Boga. Tarnowski rozumie wychowanie jako permanentne, zaangażowane oddziaływanie (spotkanie) wzajemne wychowawcy oraz wychowanka, jako zespół wydarzeń zostawiających ślad w świadomości, uczących pokory oraz przekraczania własnych ograniczeń (transgresja). Dialog pomiędzy wychowawcą a wychowankiem przebiega na osi wartości – w sposób wolny i oparty o miłość bliźniego.

³¹ Por. *Wychowanie..., op. cit.*, s. 69.

³² Por. *ibidem*, s. 41. Por. B. Jedynek, S. Jedynek, L. Krusiński, *Filozofia wychowania*, Lublin 2010, s. 89-97.

³³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne..., op. cit.*, s. 65.

W duchu personalizmu rozwinął swą myśl pedagogiczną Sergiusz Hessen, odwołując się do pojęcia ontogenezy. Jednostkę można poznać i urzeczywistnić tylko i wyłącznie w toku rozwoju osobowości. Celem jej staje się autonomia, którą poprzedza zależność biologiczna (anomia), następnie ścieranie się z rzeczywistością społeczną (heteronomia). Wychowanie powinno nade wszystko generować samoświadomość (autonomia), a więc uposażać warstwę duchową człowieka. U Hessena znajdziemy wiele praktycznych wskazówek i analiz, jak dalece pomocne w prawidłowym procesie dorastania do samoświadomości są nie tylko tradycyjne formy edukacji, ale te mniej restryktywne, jak: zabawa w grupie, psychodrama (por. *confluent education*)³⁴, zawiązywanie stowarzyszeń, zrzeszeń, sport, ruch, działalność artystyczna, naturalne ćwiczenia pracy nad sobą, gra, rekreacja itp. Te właśnie zabiegi pozwalają na łagodniejsze przejście przez etap heteronomii, czyli typowej socjalizacji³⁵.

Przedstawiciel pedagogii społeczno-personalistycznej Aleksander Kamiński sprzeciwiał się ideologizacji wychowania na rzecz demokratycznej wolności słowa. Także i jego myśl stanowi pokłosie pracy Hessena. Kamiński akcentował rozwój społeczny, choć rozumiał go w duchu personalistycznym. Jednostka kształtuje samą siebie w oparciu o szczerą, całościowe zaangażowanie w sprawy szersze, wyższej wagi, dążąc do dojrzałości, rozumności, głębszego poznania siebie w kontekście służby dla innych. Dostrzega dzięki temu możliwości doskonalenia, np. zdobywanie hartu ducha, opanowanie siebie, akceptację jasnych, jak i ciemnych stron życia³⁶.

Szeroko pojętym i pojemnym znaczeniowo jest natomiast nurt pedagogiki antyautorytarnej czy nieautorytarnej, m. in. Aleksandra Sutherlanda Niella i Benjamina Spocka, ukształtowanej na zasadzie opozycji wobec zastanych totalitarnych, skompromitowanych historycznie odmian wychowania³⁷, gdzie rolę przewodnią odgrywał autorytet, tabu, konflikt pokoleń, hierarchia, odgórny system nauczania poprzez słuchanie i wykonywanie nakazów edukatorów. Antyautorytarni nauczyciele zaproponowali inny model kształcenia, dalej: wychowania, który negował potrzebę manipulacji, podkreślał wagę troski o indywidualny rozwój, przeżyciowy (związany z emocjami) wymiar wychowania przebiegającego w atmosferze wolności, akceptacji, miłości, szacunku i zrozumienia dla skomplikowanych mechanizmów dojrzewania. Na każdym etapie wychowania należy uwzględniać ujawniające się z wiekiem potrzeby rozwojowe, nie ignorować oceniająco ich znaczenia, a wręcz dążyć do optymalizacji ich zaspokajania. Nowoczesna, neoliberalna, antyautorytarne myśl pedagogiczna dowartościowała nie tylko samą filozofię wychowania, ale również konkretne metody służące jej wdrażaniu, np. działalność sportową czy artystyczną. Thomas Gordon, współczesny amerykański pedagog, wspominany już wcześniej, stworzył niezwykle pojemny system, który

³⁴ Por. *ibidem*, s. 159. B. Śliwowski zwraca uwagę na psychodramę Moreno oraz teatr terapeutyczny Illjinesa.

³⁵ Por. *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 54 - 55.

³⁶ Por. B. Śliwowski, *Współczesne...*, *op. cit.*, s. 87.

³⁷ Por. *ibidem*, s. 201. Prekursorem z ramienia filozofii był Theodor W. Adorno.

zbiorczo ujmuje zarówno zasady, jak i metody pedagogiczne. Powszechnie mówi się o pedagogii Amerykanina, że jest ona „wychowaniem bez zwycięzców i bez pokonanych”³⁸. Właśnie lektura Gordona podsuwa najwięcej pomysłów teoriopoznawczych, które jednakże budzą spór ze względu na brak zwartej, syntetycznej wizji. Znajdziemy tu wiele powtórek, twierdzeń powielanych albo po prostu powszechnie akceptowanych w ramach nowych prądów wychowawczych. Ciekawym i nowym motywem jest tutaj wyraźna sugestia Gordona, by jedną z kluczowych intencji *facylitatorów* wychowania było wzbudzenie autoafirmacji u uczniów, by mówiąc prostymi słowami, polubili i zaakceptowali siebie takimi jakimi są, realizowali swe marzenia na miarę sił, by nie popadli we frustrację, nadmierną ambicję i pułapkę perfekcjonizmu pełnego rozczarowań i pokus, podważania własnej wartości.

Warto wspomnieć jeszcze o pedagogii wychowania integralnego Volkera Buddrusa, Neila Postmana i Heinricha Daubera. Twórcy tegoż nurtu zabiegali głównie o humanizację przeciwstawianą industrializacji życia. Pytali o to, jak ocalić czy w ogóle odnaleźć tożsamość w świecie przeżywającym globalny kryzys wartości. Postęp technologiczny generuje przeróżne patologie, które ujawniają się w procesie uczenia się postaw wobec świata. W społeczeństwach konsumpcyjnych wpływ na wychowanie ma materialne rozwarstwienie, margines biedy czy nawet ubóstwa. Potrzebą nagłą pedagogiki jest wprowadzenie antropologicznych przesłanek opartych na zdobyczach humanizmu. Dlatego można powiedzieć pokrótce, że pedagogika wychowania integralnego czerpie z wielu współczesnych koncepcji, o ile zachowują one takie wartości, jak: dialog, holizm, twórczość, miłość, samoaktualizację wartości, a także rozszerzają bazę teoretyczną o metodykę wychowania dającą szerokie spektrum możliwości od zaangażowania w ekologię po analizę wielkich religijnych opowieści, aż po psychodramę³⁹. Na szczególną uwagę zasługuje syntetyczne ujęcie pedagogiki humanistycznej autorstwa Leo Buscagliasa. Pryncypia wyżej wymienionego pedagoga to: celebrowanie więzi międzyludzkich zamiast stawiania barier, afirmacja życia w jego pełni i złożoności, doświadczanie, permanentne uczenie się oraz pielęgnowanie w sobie wewnętrznego dziecka⁴⁰.

Niezwykle interesująca, ale zasługująca na osobną analizę jest krytyczna nauka o wychowaniu Jürgena Habermasa. Habermas obnaża mechanizmy kontroli społecznej, upominając się o wolny dyskurs socjologiczny, który nazywa racjonalnością komunikacyjną. Niemniej, tak naprawdę każdy system skrywa pewne zorganizowane sposoby wywierania nacisku celem kolonizacji społeczeństwa takim a nie innym pożądanym typem obywateli, np. karierowiczów. Wobec powyższego Habermas uznaje za konieczność wprowadzenie takich zasad, jak: prawomocność roszczenia do prawdy i ważności mówców, prawomocność roszczenia szczerości oraz dyskursu na temat słuszności założeń tychże mówców. Zadaniem pedagogiki jest budzenie świadomości co do wolności obywatelskiej, krytyczna czujność, próba

³⁸ *Ibidem*, s. 138.

³⁹ O wychowaniu poprzez różne formy sztuki pisze ciekawie ks. Marian Nowak. Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 407-418.

⁴⁰ Por. B. Śliwerski, *Współczesne...*, *op. cit.*, s.193.

tworzenia w ramach demokracji podmiotów w miarę możliwości wolnych i zdolnych podjąć dyskurs ze światem. Nieodzowną sprawą jest formułowanie pytań o cele i treści kształcenia oraz odstąpienie od atomizacji wiedzy⁴¹.

Dekonstrukcja Jacquesa Derridy oraz nurt ponowoczesny domagają się osobnej i głębszej analizy, lecz ze względu na ramy pracy zostaną omówione bardzo pobieżnie. Przesłanką filozofii Derridy, nieobojętną dla pedagogiki, jest waga różnic, inności czy odmienności, które uwzględnia się jeszcze przed ogólnym spojrzeniem na wszelkie uwarunkowania życia, czy szerzej: istnienia. Drugą przesłanką jest to, że język nie jest niewinny i należy poddać go dekonstrukcji, by odwrócić wiele schematów, także pedagogicznych. Slogany, hasła, utarte ścieżki myślenia często wynikają z tego, że nie zdajemy sobie sprawy ze struktur językowych i nie wnikamy jakby w ich podszewkę ideową... Pedagogia taka czy inna jest dla Derridy tekstem, który trzeba umieć czytać i rozszyfrowywać, by nie dać się zwieść temu, iż dany przekaz to droga do jedynej słusznej tożsamości. Ideą Derridy jest dotarcie do meta-języka. Najbardziej groźny dla pedagogiki jest język-dyskurs władzy, który zawsze prowadzi do uprzedmiotowienia, zanegowania inności oraz nadzoru umówionej przez wychowawców tożsamości niejako wyhodowanej, kontrolowanej mentalnie poprzez język. O tychże mechanizmach pisze Michel Foucault. Zdaniem Foucaulta pedagogzy nieświadomie uczestniczą w mechanicznym procesie nadzoru i tym samym oni także przejmują odczłowieczoną rolę ludzi wykluczonych z dyskursu o kształt pedagogii.

Francis Fukuyama i polski pedagog Tomasz Szkuclarek reprezentują fenomen kulturowy zwany zbiorczo postmodernizmem. Przełom polityczny w Polsce oraz otwarcie na postmodernizm dają możliwości nowej, merytorycznej refleksji nad pedagogiką, ale jest to dopiero początek dalekiej drogi. Zdobyczą a zarazem trudnością podejścia postmodernistycznego jest niemożliwość forsowania jakiegokolwiek wizji totalnej, jedynej obowiązującej czy monolitycznej. Otwarte, pluralistyczne społeczeństwo to gniazdo sprzeczności, z którego rodzą się jednostki podejmujące role, także te związane z zawodem pedagoga czy nauczyciela. Szereg kontradycji, z którymi bardzo trudno się zmierzyć wymienia Śliwerski⁴². Pośród priorytetów, a właściwie orientacyjnych ram, zgłaszanych także przez inne, już znane teorie, są: podmiotowość wychowanków, samorealizacja, poszanowanie inności, promowanie myślenia progresywnego, innowacyjnego, dobrowolny udział w określonym modelu wychowania i możliwość zainscenizowania go przez wychowawców oraz dania go pod rozwagę podmiotom odpowiedzialnym za osoby nieletnie przy zachowaniu wszelkich wypracowanych wzorców etycznych pedagogik niedyrektywnych i humanistycznych. „System oświatowy w takim społeczeństwie mogłaby zatem cechować wielobarwność, rozproszenie, nienormatywna samoregulacja, uwodzenie klientów edukacji, odstąpienie od monopolu władzy państwowej bazują-

⁴¹ Zob. *ibidem*, s. 255.

⁴² Zob. *ibidem*, s. 363.

cej na środkach przemocy, indoktrynacji ideowej, rutynie, lojalności, mechanizmach kontroli i selekcji wobec obywateli”⁴³.

Wyzwania dla profesjologii, gdy mowa o modelu czy modelach bycia nauczycielem oraz wychowawcą, płyną jak wiadomo nie tylko z samego faktu, że warunki zewnętrznie ulegają zmianom, świat nieustannie podlega procesom rozwojowym, ale też z uwagi na potrzebę definiowania i formułowania zasad wychowania w ogóle. Pryncypia do niedawna uważane za obowiązujące i trwałe stają się przedmiotem sceptycznego namysłu z tendencją do negowania klasycznych linii wychowawczych. Nauczyciel i jego uczeń mogą czuć się zagubieni oraz pozbawieni trwałego fundamentu dla swojej pracy – to koszt weryfikacji i poszukiwań, czas niepewności, czas trudny. Nielatwo odpowiedzieć na pytanie, na czym miałyby polegać kompetencje wychowawcy: zwłaszcza, gdy podnosimy kwestię kompetencji interpretacyjnych, moralnych, komunikacyjnych czy normatywnych⁴⁴. Jeżeli kompetencje interpretacyjne mają czynić świat zrozumiałym, to warto zapytać – wedle jakiej matrycy, zgodnie z jaką hermeneutyką?. Ta sama trudność dotyczy kompetencji moralnych... Jak je ustalić w warunkach współistnienia wielu różnych, a niekiedy sprzecznych modeli moralności?. Można, a nawet trzeba przyjąć Gadamerowską wizję dialogu jako uczestnictwa w wielogłosowości współczesnego świata, ale wydaje się, że jest to jedynie wstępne założenie, które owocuje wieloma, szczegółowymi trudnościami: ot na przykład, gdy chodzi o wytyczenie celu wychowawczego... Według Roberta Kwaśnicy zawodowe kompetencje nauczycieli i wychowawców powinny obejmować także te rejonu przekazu wartości, gdzie obecnie toczy się spór. Dziś zdajemy sobie z tego sprawę znacznie wyraźniej niż w latach dziewięćdziesiątych⁴⁵. Wymóg prowadzenia kompetentnego dialogu musi być oparty o koncepcję hermeneutyczną, gdyż każdy nauczyciel niejako rozkodowuje zawikłaną rzeczywistość, czyniąc ją zrozumiałą, a więc skupia się na pojmowaniu świata w kategoriach wiedzy przekazywalnej innym wraz z określoną zawartością aksjologiczną. Sama wiedza bez naddatku treści humanistycznej byłaby czymś, co może przekazać każdy komunikator, także narzędzie bezosobowe... Profil edukacji w społeczeństwie otwartym wymaga niesłuchanie wiele od nauczycieli: nade wszystko oczekuje się czujnej refleksyjności wobec wszelkich zjawisk rzutujących na kształt życia młodych ludzi; ów profil jest też zorientowany na cel wychowania, tj. mówiąc ogólnie: konsensus osiągnięty w wyniku uczciwego dialogu. Są to zadania niezwykle trudne, tym bardziej, że współistnieją z oczekiwaniami co do innych kompetencji: intelektualnych, praktycznych itp.

W świecie ponowoczesnym teorie pedagogiczne są żywo omawiane jako ważne modele wartości przejmowanych przez społeczeństwa. Globalizm wymusza podejście pluralistyczne,

⁴³ *Ibidem*, s. 371.

⁴⁴ Por. *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, s. 159.

⁴⁵ Por. R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, s. 296.

ale też daje możliwość i wgląd w treści, które są dziś mniej popularne, a więc pozwala na swobodną ocenę dorobku wielu pokoleń twórców pedagogiki naukowej. Ocena konkretnych teorii jest sprawą delikatną i wymaga szczególnej rozważliwości. Współczesne nurty cechuje odejście od dyrektywnej, autorytarnej formy edukowania i wychowania na rzecz dwustronnej współpracy opartej o wysokie standardy etyczne. Jak jest w praktyce... to zupełnie inna kwestia. Pedagodzy muszą sprostać ogromnym wyzwaniom i zobowiązaniom, by zgodnie z tym, co dziś głosi pedagogika, w sposób najmniej ingerencyjny przyczynić się do wykształcenia pokoleń ludzi świadomych siebie i otaczającego ich świata. Sztuką i nie lada zadaniem jest zatem proces pedagogiczny: złożony, uwarunkowany, obciążony wieloma dylematami i pytaniami, na które składają się i te fundamentalne: kim jest człowiek i dokąd zmierza...

Bibliografia

- Jedynak B., Jedynak S., Krusiński L., *Filozofia wychowania*, Lublin 2010.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Oeszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia, samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007.
- Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009.
- Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006.
- Pedagogika: Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010.
- Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t.1, M. Dudzikowska, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk 2007.

Natalia Anna Łozińska

Uniwersytet Warszawski

INTEGRITY AND PSYCHOANALYSIS

Abstract

Cottingham's¹ conceptualisation of integrity as the 'virtue of virtues', which assumes that psychoanalytic practices promote integrity is narrowly explored. The claim that psychoanalysis promotes integrity is discussed critically, and I argue that the contrary, citing empirical evidence from psychological research to support my position. The article concludes with general remarks on integrity and its place in a well-lived life.

INTEGRALNOŚĆ I PSYCHOANALIZA

Streszczenie

W tekście przybliżam ujęcie integralności (*integrity*) autorstwa Cottingama² – jako cnoty cnót. Według Cottinghama w wypracowaniu integralności pomóc ma praktyka psychoanalitycznych lub pseudopsychodynamicznych wglądów człowieka we własną przeszłość. Ten ostatni pogląd podaję w artykule w wątpliwość. Argumentując za tezą przeciwną, wykorzystuję argumenty filozoficzne oraz dane psychologii empirycznej. Tekst kończą uwagi ogólne dotyczące integralności i jej miejsca w dobrym życiu.

Introduction

Stemming from Latin *integer*, the English concept of *integrity* is related to wholeness or consistency of actions, values, methods, measures, principles, and morals in every domain of life, including work and education. The concept of integrity has been widely discussed in recent philosophical literature (see e.g. and among many other: Cox, La Caze, Levine³, Williams⁴, Williams⁵, Scheffler⁶ and Lomasky⁷). What it follows, I assume, that integrity has real practi-

¹ J. Cottingham, *Integrity and Fragmentation*, „Journal of Applied Philosophy“ 2010, vol. 27, no 1.

² *Ibidem*.

³ D. Cox, M. La Caze, and M. Levine, *Integrity and the Fragile Self*, Aldershot: Ashgate 2003.

⁴ B. Williams, 'Integrity,' in *J.J.C. Smart and Bernard Williams*, "Utilitarianism: For and Against New York", Cambridge 1973, pp. 108-117.

⁵ B. Williams, *Moral Luck: Philosophical Papers 1973-1980*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.

⁶ S. Scheffler, *The Rejection of Consequentialism*, Revised Edition, Oxford University Press, Oxford 1993.

⁷ L. Lomasky, *Persons, Rights, and the Moral Community*, Oxford University Press, Oxford 1987.

cal value as one of the requirements of a good life. Whatever its actual theoretical status is. This raises a question of what the term ‘integrity’ practically means and what can or should be undertaken to achieve it. For the latter concern Cottingham⁸ in *Integrity and Fragmentation* proposed one possible answer: psychoanalytical insight. In what follows I assess Cottingham’s position, drawing on both philosophical and empirical arguments and data.

Cottingham identifies integrity with the virtue of virtues, as having an inescapable importance in the experience of a truly well-lived life for every human being. He also describes how integrity can be achieved by an individual, and this is what I am focusing on in here. Specifically, I will critically review Cottingham’s argument that the road to the virtue of integrity should start with pseudo-psychoanalytic or psychoanalytic insight into one’s own life, in particular one’s past and childhood and take the contrary position⁹. I will also examine Cottingham’s practical and theoretical arguments about practices of self-discovery¹⁰ and self-reflection and the importance of spirituality to Cottingham’s¹¹ theory.

My argument is philosophically important because it reveals the false assumptions behind Cottingham’s thesis; it highlights the dangers of philosophising about the practical aspects of human life in isolation from commonly accepted scientific achievements, in this case those of experimental psychology. My argument should thus help to correct the misinterpretation of psychoanalysis and psychology (as well as the presentation of psychology *as* psychoanalysis), which unfortunately is so pervasive in philosophical literature.

My argument will be presented as follows: the achievements of scientific psychology and controlled meta-analyses will be used to develop a critique of psychoanalysis and psychoanalytic therapies and their dependence on recalling events from childhood. I will also question the legitimacy and efficacy of self-awareness based on a complex process of self-discovery – as psychoanalysis is presented by Cottingham¹² – as a mean of achieving integrity. I will also present that Cottingham’s position tends to a kind of determinism and that it is not desirable that the theory of integrity in the final instance, as in Cottingham, rests on spiritual reality.

Cottingham’s view – exposition

For Cottingham¹³ integrity is to be understood as the virtue of virtues, a character trait that is essential to the leading of a good, moral life. The first step towards integrity – which I would like to focus on now – can be reduced to the development of true identity, an integrated, uni-

⁸ J. Cottingham, *op. cit.*

⁹ *Ibidem*, p. 7.

¹⁰ I am aware that self-reflection is important for theories of virtue (e.g. McIntyre) but in this paper I focus only on the psychoanalytical meaning of the term as it is used by Cottingham.

¹¹ J. Cottingham, *op. cit.*, pp. 9, 13.

¹² J. Cottingham, *op. cit.*, p. 7.

¹³ *Ibidem*, p. 2.

fied 'I' (self). The second step involves turning towards the transcendental good or following some transcendental moral principles, and here Cottingham prefers to speak of a kind of spirituality¹⁴ Both, the aforementioned practice of integrity and theoretical studies of the theory are for Cottingham¹⁵ psychologically instructive. According to Cottingham all internal conflicts, situations of uncertainty, moments of inner struggle in which we feel tempted to choose 'evil', testify to a lack of integrity, fragmentation and dissociation. The term 'divided self' directs Cottingham towards psychoanalysis, and he goes on to argue that it is the right and practical path to understanding human complexity and leads to true integrity. Cottingham¹⁶ explicitly states that contemporary moral philosophy would be seriously impoverished if it were not open to the psychoanalytic perspective.

Cottingham starts his argument quite promisingly, stating that we do not have full insight into our mental life or our desires, that our impulses are unclear to us and we do not know their true meaning nor the power that they have over us¹⁷. Then, however, Cottingham quite arbitrarily relates self-knowledge as it is conceived in his version of psychoanalysis to the virtue of integrity. He proposes a scheme in which psychoanalytic self-knowledge is for a precondition of integrity. One should, according to Cottingham¹⁸, carefully check that one's psyche does not contain any hidden projections, unknown motives for action, traumas or unhealthy motivations rooted in one's past. It is assumed that self-understanding can only be achieved by penetrating beyond rational reflection – including reflection aimed at self-knowledge and self-understanding – into the realm of partially repressed or suppressed feelings and emotions, to expose one's dark desires¹⁹. Cottingham also suggests that integrity develops from the irrationality found deep in our psyche; essentially through a painful process (Cottingham highlights the importance of pain to the process) of bringing those hidden desires to the surface, becoming aware of them and trying to understand them. Both aspects of conflicting emotions in our psyche are important: synchronous – current conflicting and difficult drives and emotions – and diachronic – relating to the individual's entire life history. Thoughts and feelings dating back to early childhood are supposed to be taken into account in the pursuit of integrity. Cottingham clearly states that the dynamic strength of current human ambitions and inclinations is often derived from distorted projections of impulses from early childhood.

The first step towards integrity is trying to fit all of our parts together. The second is an obligatory turning point towards the good, understood quite arbitrarily, as morality, a set of principles, or as a form of spirituality, the last interpretation is the one preferred by Cotting-

¹⁴ *Ibidem*, pp. 9, 13.

¹⁵ *Ibidem*, p. 8.

¹⁶ *Ibidem*, p. 3.

¹⁷ Lack of proper or full insight in the emotions was numerously investigated and described by psychologists. See eg. Dutton, D.G and Aron, A.P. *Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety*. „Journal of Personality and Social Psychology” 30, 510-517.

¹⁸ J. Cottingham, *op. cit.*..., p. 13.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 6-8.

ham. Cottingham does not explain how the transition from digging for and even understanding unclean, repressed impulses and their sources, to being capable of withstanding these impulses occurs; nor how the process is linked to real change in our lives (physical and 'mental') and to act in a good or moral way. Not even the claim that we should orient ourselves to a transcendent being, a deity or god, provides a satisfactory explanation. It does not explain how behavioural change is supposed to occur, nor define the decisive moment in development of morality, the moment when one chooses to act in a way that is good or moral. The process is more unclear because Cottingham's approach prohibits internal struggle, gritting one's teeth as one tries to choose the right action. Appealing to psychoanalysis also, or perhaps particularly, fails to explain this transition. Skinner²⁰ wrote that consciousness and insight alone is sometimes not enough, but sometimes too much for behaviour change. Skinner stressed that consciousness of acting is not required to recognise whether behaviour was fruitful or ended in failure; in the practice of morality we are concerned with moral *behaviour*.

Psychoanalysis

I continue my analysis of Cottingham's claim that psychoanalytical insight is a prerequisite for integrity bearing in mind that it is a strictly practical demand, a demand for what a particular individual should undertake particular actions. I will draw on practical evidence about ways of striving for and achieving a good life, practical approaches to order one's life and to render it as a harmonious whole, through psychological therapies including psychoanalytic therapy and psychoanalysis and other techniques that are based on bringing traumatic childhood experiences to the surface.

Cottingham's view of psychoanalysis can be characterised as typical of popular psychology²¹. Such a view does not speak for the benefit of a one who is not concerned with popular philosophy nor a philosopher writing about a popular philosophy. Taking a closer look at the theoretical foundations and practical application of psychoanalysis will allow us to see the fallacy of Cottingham's position. If one were to look at the variety of clinical approaches to help individuals in their struggle for wellbeing and good life, one might ask somewhat ironically why clinicians across the world, from more than five hundred different schools of psychotherapy do not return to their clients' childhoods; why instead their methods focus on current difficulties²². Even neo-Freudians abandon "returns to the past." Even Jung, who is *nota bene* quoted by Cottingham, tried to make his patients concentrate on the importance of recent events. There is a wealth of psychological and psychotherapeutic criticism of psychoanalysis (beginning with Skinner, quoted above).

²⁰ B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, 1978, p. 213.

²¹ S.O. Lilienfeld, S.J. Lynn J. Ruscio, B.L. Beyerstein, *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, 2011.

²² D.A. Eisner, *The death of psychotherapy: From Freud to alien abductions*, 2000.

Many humanistic and Gestalt therapies emphasise the importance of the present moment, the immediate problems it poses to patients. For Cottingham differently, dealing with problems of the present moment, is presented to be a voice in the fight not for a good life, free from pain and suffering, the life in which all human qualities, one can say virtues, can flourish, but rather as a sign of failure.

Existentialists do not agree with the psychoanalytic concept of people as a whirl of instincts – Cottingham's swarm of bees. They stress that such a perspective on an individual tends to result in dehumanisation²³. They also stress that psychoanalysis represents a determinist threat; they ask that human life should include a freedom, a responsibility and a choice, a life that is not – as the psychoanalysts would have it – determined by childhood events. They do not want a human to base his or her identity on analysis of repressed memories; rather they want that individual actively constructs him or herself here and now.

Prochaska and Norcross²⁴ write that despite the enthusiastic reports psychoanalysts share about their cases, there are no reliable, controlled studies confirming the effectiveness of the method, i.e. its effectiveness in helping individuals to live a better life.

Additionally, psychoanalysis does not deal with social contacts or how an individual functions in society. Psychoanalysis focuses on intrapsychic conflicts whilst recognising that it is in one's relationships with other people that one has a chance to demonstrate one's virtues. According to some meta-analyses psychoanalytic therapy is more effective than complete a lack of treatment²⁵ (but it is still far less effective than competing approaches that focus on patients' current problems²⁶). The evidence was nicely summed up by Lilienfeld et al²⁷: 'In any case, the improvement of mental health does not require poking in the past, sometimes it's better to look ahead.'

In summary, evidence from clinical psychological research suggests that there is still no convincing evidence that reopening childhood wounds is beneficial, or at least no evidence that it is better than focusing on the present problem. I think we can assume that this is recognised even in 'folk psychology': when supporting someone who is suffering, we intuitively advise him or her to forget sad and painful events, to continue their lives and look on the bright side, rather than keep ripping old wounds. Academic psychology, however, has produced evidence that approaches other than psychoanalysis can help individuals experiencing change and emotional pain.

It should also be recognised that for such a positive category as the virtue of integrity, it should be more important to cultivate its positive aspects, with a focus on the future rather than reopening old wounds. It is hard to accept for such a virtue as integrity, which almost by

²³ J.O. Prochaska, J.C. Norcross, *Systemy psychoterapeutyczne: analiza transteoretyczna*, 2007, p. 60.

²⁴ *Ibidem*, p. 61.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ D.L. Chambless & T.H. Ollendick, *Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence*, „Annual Review of Psychology“ 2001, 52, 685-716.

²⁷ S.O Lilienfeld et al, *op.cit...*, p. 382.

definition has to carry good associations and should lead to good – to grow out of distorted and painful. And it seems, that the school of psychology that best seems to acknowledge the positive potential of humans is positive psychology²⁸, not psychoanalysis.

Spirituality

Cottingham refers to spirituality as the second step in the process of achieving integrity. I cannot recall any religious or spiritual system that requires one to undergo a painful process of bringing old wounds into consciousness, looking at one's mistakes and – in particular – the pain that one has caused. On the contrary, religions offer a converted sinner or a victim suffering because of unfavourable circumstances the hope and joy of a new beginning, fresh start, redemption and oblivion. Religions recognise that one may want to draw a line under one's old life and old mistakes and facilitate this process. The process of baptism and acceptance into the community allows the neophyte almost literally to become a new person and leave aside his or her old mistakes and harmful habits, especially deprivation and fears of childhood. The transcendence sees the individual as he or she is now and does not condemn him or her for the past mistakes. For the religious individual here and now precepts and concepts of the good to which he or she should aspire are sent by transcendence.

Self-knowledge

One can also make objections to the value and role of self-knowledge in Cottingham's model of integrity. It is true that self-knowledge, our beliefs about ourselves, actively shape our mental life and actions²⁹. Self-knowledge motivates and directs us towards certain types of activities³⁰. And paradoxically as long as the mentioned view is true, one should take care of having the positive picture of oneself. In fact there is some benefit in a generally over-positive view of oneself (the so-called 'positive bias'); if one believes that one is a good person, one is much more likely to act as a good person. If, however, one has a wholly negative view of oneself and cultivates traumatic memories, one may similarly act in accordance with them, thus affirming them; at best one will once again be subject to internal struggle and turmoil.

²⁸ See e.g. *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i snotach człowieka*, J. Czapliński (ed.) Warszawa 2004, especially the article 'Psychologia Pozytywna' by Martin Seligman.

²⁹ R.J. Gerrig & P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, p. 449.

³⁰ A. Niedzwieńska, J. Neckar (eds), *Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy*, 2009.

Empirical evidence and inconsistency of Cottingham's view

My argument is that the problem with Cottingham's position is that it is inconsistent with current empirical evidence, especially contemporary scientific and clinical psychological research. Cottingham's position assumes a perspective on human psychology and psychological functioning that is not supported by contemporary psychology. Cottingham's argument also seems to be broadly inconsistent with popular beliefs (folk psychology) about how to cultivate the habits of a good life, what one might call a folk theory of virtue. This argument, which makes reference to a transcendent reality without adopting a specific religious system, also seems to be at least partly contrary to the assumptions of most religions.

One might attempt to undermine my argument by arguing that empirical psychological data cannot be considered conclusive in any philosophical debate. This argument has no real strength. If one has two theories to choose from – it is still better to push theories more proven, more consistent, better empirically confirmed. And so is the research, meta-analyses and theories derived from psychology unlike psychoanalysis as seen by Cottingham, which is also a practical psychological tool, still less recognised.

One might also criticise my position by saying that an improvement in mental health or recovery from illness or mental disorder does not necessarily have anything to do with integrity as a virtue. To reply, Cottingham refers to psychological wholeness, tranquillity and peace and these qualities imply good health, understood holistically as the absence of disease, a lack of clinical disorder, a lack of contradictory, intrusive thoughts and impulses and the presence of positive features (see Preamble to the Constitution of the World Health Organisation). Cottingham's concept of virtue is inextricably linked with mental health and with improvement in mental health. More interestingly, therapies focused on the present problem, such as behavioural therapies, are significantly more effective than psychoanalysis in dealing with problems such as lying, theft, physical abuse and disobedience³¹. Undoubtedly Cottingham's contribution to raising the issue of the inability of abstracting the psychological, emotional and motivational constituents of human behaviour from the concept of human as an agent in moral philosophy should be acknowledged; this is something that is not always remembered. However, what raises serious concern is the artillery that the author drags for supporting the view, particularly Freudian references to early childhood, to latent memories as having an impact on even the rational actions of an adult individual.

³¹ J.P.Garske & T. Anderson, *Toward a science of psychotherapy research*, 2003; J.R. Weisz, B. Weiss, S.S. Han, D.A. Granger, T. Morton, *Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A meta-analysis of treatment outcome studies*. „Psychological Bulletin“ 1995, 117, pp. 450-468.

Conclusion

This paper has shown that Cottingham's thesis, which draws heavily on psychoanalysis, gains no support from the work of contemporary psychologists and practitioners who help ordinary people to live better in society. In my opinion integrity, in the practical sense, has to be understood as bound to positive categories of human existence, instead of being related to the dark, deeply hidden instincts. Recognising opportunities for integrated action in the present moment, here and now is important.

Bibliography

- Cottingham J., *Integrity and Fragmentation*, „Journal of Applied Philosophy“ 2010, vol. 27, no 1.
- Cox D, La Caze M. & Levine M., *Integrity and the Fragile Self*, Ashgate, Aldershot 2003.
- Czapiński J. (ed.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, 2004.
- Dutton D.G. & Aron A.P., *Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety*, „Journal of Personality and Social Psychology“ 2003, 30.
- Eisner D.A., *The death of psychotherapy: From Freud to alien abductions*, 2000.
- Garske J.P. & Anderson T., *Toward a science of psychotherapy research*, 2003.
- Gerrig R.J. & Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.
- Hunsley J. & Di Giulio G., *Dodo bird, Phoenix, or urban legend?* „Scientific Review of Mental Health Practice“ 2002, 1.
- Chambless D.L. & Ollendick T.H., *Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence*, „Annual Review of Psychology“ 2001, 52.
- Lilienfeld S.O., Lynn S.J., Ruscio J., Beyerstein B.L., *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, 2011.
- Lomasky L., *Persons, Rights, and the Moral Community*, Oxford University Press, Oxford 1987.
- Niedzwieńska A., Neckar J.(eds), *Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy*, 2009.
- Preamble to the Constitution of the World Health Organization* as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p.100) and entered into force on 7 April 1948, retrieved 2.05.2012.
- Prochaska J.O., Norcross J.C., *Systemy psychoterapeutyczne: analiza transteoretyczna*, 2007.
- Scheffler S., *The Rejection of Consequentialism*, Revised Edition, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Skinner B.F. *Poza wolnością i godności*, 1978.
- Weisz J.R., Weiss,B., Han S.S., Granger D.A., Morton T., *Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A meta-analysis of treatment outcome studies*, „Psychological Bulletin“ 1995, 117.
- Williams B., *Integrity*, in J.J.C. Smart and Bernard Williams, “Utilitarianism: For and Against”, New York: Cambridge 1973.
- Williams B., *Moral Luck: Philosophical Papers 1973-1980*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.

Eunika Baron-Polańczyk

Uniwersytet Zielonogórski

PROJEKTOWANIE – PRZEJAW CELOWEJ I KREATYWNEJ DZIAŁALNOŚCI EDUKACYJNEJ W ERZE ICT

Streszczenie

Artykuł podkreśla desygnaty współczesnej ICT, technologiczno-kulturowy postęp odnajdujący swoje odbicie we współczesnych teoriach nauczania-uczenia się. Zwraca uwagę na mnogość definicji projektowania ujmowanych w kontekście zakresu i właściwości tegoż pojęcia. Uwzględniając zróżnicowanie sfer przejawiania celowych i kreatywnych działań ukierunkowanych na zaspakajanie potrzeb i oczekiwań współczesnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, wskazuje na trzy podstawowe obszary projektowania edukacyjnego wspomagane metodami i narzędziami ICT.

DESIGN – MANIFESTATION OF PURPOSEFUL AND CREATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE ICT ERA

Abstract

The article presents the designations of contemporary ICT, technological and cultural progress which finds its reflection in contemporary theories of teaching and learning. Draws attention to the multiplicity of definitions of design recognized in the context of the scope and characteristics of that term. Given the different spheres of manifestation purposeful and creative activities aimed at satisfying the needs and expectations of the modern educational process, identified three main areas of educational design aided by ICT methods and tools.

Wprowadzenie – technologiczno-kulturowy postęp a teorie kształcenia

W dobie kreowania nowego porządku społecznego, kulturowego i technologicznego nie sposób pominąć problemów związanych z projektowaniem nowego ładu edukacyjnego, szczególnie w świetle nowego statusu wiedzy wynikającego z eksplozji informacji¹. Podejmowane działania z jednej strony mają na celu rewitalizację i kultywowanie tradycyjnych wartości,

¹ E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 5-13.

które znajdują wyraz w szeroko rozumianym nurcie humanizmu, z drugiej zaś dążą do podporządkowania się, i to w coraz większym zakresie, narastającej fali technologicznej. Zdominowanie kultury przez technikę stało się istotnym problemem podejmowanym w wielu publikacjach. Do najgłośniejszej i przełomowej możemy zaliczyć opracowanie Neila Postmana o wymownym tytule „Technopol. Triumf techniki nad kulturą”². Inne pozycje pokazujące rozmiar i charakter zjawiska to między innymi prace: Marshalla McLuhana³, Alvina Tofflera⁴, Manuela Castellsa⁵, a na gruncie polskim: Tomasza Gobana-Klasa⁶, Janusza Gajdy⁷, Zbyszko Melosika⁸ i Tomasza Szkudlarka⁹ oraz wielu innych. Prymat wszechogarniającej ICT (*Information and Communication Technology*) powoduje, że staje się ona zjawiskiem kulturowym oraz czynnikiem przemian cywilizacyjnych (co, z perspektywy kultury i edukacji technicznej, zaznacza między innymi Waldemar Furmanek¹⁰), ale także naturalnym środowiskiem procesu kształcenia i wychowania.

Postęp w dziedzinie ICT to przede wszystkim nieustanny i wyraźny rozwój technologii mobilnych. Wśród desygnatów współczesnej ICT możemy wyróżnić przede wszystkim urządzenia. Dziś synonimem komputera osobistego, staje się tablet, smartfon, ultrabook, chromebook. Szybka transmisja danych – standard transmisji LTE (*Long Term Evolution*), który jest krokiem w kierunku tzw. czwartej generacji telefonii komórkowej – umożliwia mobilne korzystanie z Internetu z prędkością do 150 Mb/s, to jest z prędkością jaką do niedawna mogły zapewnić wyłącznie stałe łącza naziemne. Mobilności sprzyja ciągły rozwój technologii *cloud computing* – gdzie dostęp do programów, danych i różnorodnych usług ma zapewniać siećowa chmura. Wyznacznikiem postępu w dziedzinie ICT są także portale (media) społecznościowe, takie jak na przykład Twitter, Facebook czy NK. Ich popularność i niewątpliwy sukces opiera się na dążeniu do połączenia w jednym miejscu tego wszystkiego, czego potrzebuje dzisiejszy użytkownik: to jest takich usług jak informacja, komunikacja i szeroko pojęta roz-

² N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wyd. „Muza”, Warszawa 2004.

³ M. McLuhan, *Wybór tekstów*, przeł. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001; M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

⁴ A. Toffler, *Trzecia Fala*, przeł. E. Woydyłło, M. Kłobukowski, Wyd. Kurpisz, Poznań 2006; A. Toffler, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Grabczak-Ryszka, E. Woydyłło, Wyd. Kurpisz, Przeźmierowo 2007.

⁵ Castells M., *Siła tożsamości*, przeł. S. Szymański, PWN, Warszawa 2008; M. Castells, *Koniec tysiąclecia*, przeł. J. Stawiński, S. Szymański, PWN, Warszawa 2009; M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody et al., PWN, Warszawa 2011.

⁶ T. Goban-Klasa, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, WSiP, Warszawa 2005.

⁷ J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010; J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2012.

⁸ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2007; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.

⁹ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.

¹⁰ W. Furmanek, *Jutro edukacji technicznej*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 87, 109.

rywka. Warto również podkreślić istotny fakt stale malejącego kosztu nowej technologii, co zdecydowanie ułatwia jej upowszechnienie i czyni ją wartością egalitarną¹¹.

Rozwój metod i narzędzi ICT odnajduje swoje odbicie we współczesnych teoriach o formowaniu wiedzy. Fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się za pośrednictwem instrumentów ICT dostrzega się w trzech nurtach:

- 1) kognitywizm – głównie ze względu na podejmowanie badań procesów myślenia naturalnego i sztucznego, prowadzenie interdyscyplinarnych badań systemów poznawczych, niezależnie od tego, czy należą do człowieka, robota czy komputera (co, z perspektywy pedagogiki medialnej, podkreśla między innymi Bronisław Siemieniecki¹²);
- 2) konstruktywizm, szczególnie w ujęciu społeczno-kulturowym – głównie ze względu na przyjętą filozofię uczenia się opartą na założeniu, że poprzez analizę doświadczeń konstruujemy własne rozumienie świata (także rzeczywistości cyfrowej), każdy uczy się indywidualnie, w kontekście społecznym tworząc osobiste konstrukty (co, jako walory interesującej perspektywy myślenia o nauczaniu i uczeniu się, zauważają między innymi Stanisław Dylak¹³ i Henryka Kwiatkowska¹⁴);
- 3) konektywizm – kontrowersyjnej teorii, zakładającej, że wiedza może się znajdować w zasobach Sieci, a więc poza umysłem człowieka. Zatem, głównie ze względu na to, iż konektywizm już z samej nazwy, z definicji, głosi prymat Sieci i narzędzi ICT (co zaznaczają George Siemens i Stephen Downes¹⁵). Bazując na odkryciach neurobiologii i matematycznych modelach sieci, prekursorzy i zwolennicy konektywizmu przekonują, że struktura tego typu jest samoucząca i zawiera wiedzę przerastającą możliwości percepcyjne jednostki. Nikt nie jest skazany na poznanie ograniczone cechami osobistymi, zamiast pamięci własnej każdy może korzystać z nieograniczonej „pamięci zewnętrznej”.

W świetle nowych trendów ICT (dostarczających edukacji nieustannie nowych narzędzi kognitywnych) oraz w myśl konstruktywizmu (głównie społeczno-kulturowego) niezbędna jest nie tylko ponowna reinterpretacja centralnych kategorii teorii kształcenia, ale i modyfikacja koniecznych, interdyscyplinarnych, priorytetowych kompetencji – co podkreślają Horst

¹¹ E. Baron-Polańczyk, *The process of designing - computer-aided education: introduction*, [w:] *ICT in educational design. Processes, materials, resources*, vol. 4, E. Baron-Polańczyk (ed.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013, s. 7-9.

¹² B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.

¹³ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obowiązująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyd. WSP ZNP, Warszawa 2000, s. 70-78.

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 112-114.

¹⁵ G. Siemens, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved January 10, 2008, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [25.04.2014]; G. Siemens, *Konektywizm – Sieci, małe światy, luźne więzi*, 2012, http://www.eid.edu.pl/publikacje/konektywizm_-_sieci_male_swiaty_lune_wiezi,322.html [25.04.2014].

Siebert i Hans Berner¹⁶. Dziś w zbiorze kluczowych kompetencji konstruktywistycznych wyróżnia się między innymi refleksyjność, innowacyjność i kreatywność działań. Powstaje pytanie: **czy kreatywność w edukacji może przejawiać się w twórczym i innowacyjnym podejściu do projektowania?**

Definicja a zakres i właściwości projektowania

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: co to jest projektowanie? wydaje się ważne, ponieważ we współczesnym języku terminy „projekt”, „projektowanie” często pełnią rolę „słowa-klucza” stając się atrakcyjnym do opisywania i wyjaśniania wielu aspektów ludzkiej działalności, której chce się nadać cechy wyjątkowości, czy podkreślić jej znaczenie, wielkość, ważność.

Z etymologicznego punktu widzenia rozpatrywany termin projektowanie składa się z dwóch członów: pierwszy – *pro* w języku greckim i łacińskim znaczy ‘przed’, drugi – *iacere* w języku łacińskim oznacza ‘rzucanie, ciskanie’. Połączenie przed z rzucaniem złożyło się w *proicere* – ‘rzucić przed siebie, wysunąć przed siebie’, *proiectio* – ‘wysunięcie przed siebie’, czy wreszcie *proiectus* – ‘wysunięty ku przodowi’¹⁷. Mówiąc o łacińskim *proicere* (wyrzucać, wysuwać), myślimy więc o rzutowaniu w przyszłość, o skupianiu uwagi na tym, co ma być. Projektowanie dotyczy przyszłych stanów rzeczy, tego, co ma (powinno) nastąpić. Zatem, według słownikowych i encyklopedycznych wskazań, jest to wymyślony plan działania; pomysł, zamysł, zamiar wykonania czegoś¹⁸.

W ujęciu najbardziej ogólnym projektowanie jest aktywnością podejmowaną z intencją modyfikacji rzeczywistości. Obejmuje celowo ukierunkowane działanie polegające na rozwiązywaniu problemów. Dlatego też projektowanie utożsamiane jest z działaniem twórczym – powoływaniem do istnienia czegoś nowego i użytecznego, czegoś, co poprzednio nie istniało. Tak więc, projektowanie to proces, który prowadzi działalność ludzką od stanu wyjściowego (problemu do rozwiązania, potrzeby do zaspokajania) do stanu końcowego, czyli pożądanego wyniku – o czym mówi Gerold Patzak¹⁹.

Projektowanie jest pojęciem-konstruktem, jak nazywają metodologowie nauki wielowymiarowy twór pojęciowy poddawany badaniu. Konstruktm ten ma, z jednej strony, ugruntowanie empiryczne (odniesienie, referencję) w rzeczywistych procesach projektowania, z drugiej zaś – ugruntowanie teoretycznie w metodologii ogólnej (prakseologii i ogólnej teorii syste-

¹⁶ Zob.: H. Siebert, *Metody pracy kształceniowej. Podręcznik nauczania aktywizującego*, przeł. A. Murzyn, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005; H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Wyd. Naukowe GWP, Gdańsk 2006, s. 204-211.

¹⁷ K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1983, s. 398, 399; *Nowa encyklopedia WIEM*, <http://portalwiedzy.onet.pl/> [16.08.2014].

¹⁸ *Multimedialna Encyklopedia Powszechna – Millenium*, Onet.pl SA, Bielsko-Biała 2002.

¹⁹ G. Patzak, *Systemtechnik, Planung komplexer innovativer Systeme. Grundlagen, Methoden, Techniken*, Springer Verlag, Berlin 1982, s. 20.

mów) oraz w naukoznawstwie dyscyplin praktycznych (nauk stosowanych). Tak rozumiane projektowanie, na co wskazuje Wojciech Gasparski²⁰, jest związane z trzema obszarami (kontekstami) znaczeniowymi: 1) podmiotem projektowania (kontekst sprawczy); 2) przedmiotem projektowania (kontekst przedmiotowy); 3) procesem projektowania (kontekst czynnościowy).

Projektowanie w aspekcie całościowego oglądu działania, zgodny ze stanowiskiem prakseologów – postrzega i definiuje Tadeusz Kotarbiński, który właśnie w projektowaniu upatruje „naczelną robotę nauk praktycznych”, natomiast samo pojęcie rozpatruje z perspektywy nauki praktycznej i sprawności technicznej. Projektowanie, według niego, polega na poszukiwaniu pewnych warunków „wystarczających określonych stanów rzeczy, oczywiście w oparciu o pewne zależności obiektywne, na przykład o pewne przyrodzone prawa następstwa zdarzeń lub o pewne ustanowione w świecie ludzkim i funkcjonujące wedle ustanowienia porządku”. Projektem zaś autor nazywa „opis obmyślonego czynu, dzieła czy wytworu”²¹. T. Kotarbiński zaznacza, że, możemy mówić o kimś, iż posiadał daną „umiejętność praktyczną” lub daną „sztukę”, jeśli możemy stwierdzić, że „umie w danej dziedzinie zarówno projektować (na czym właśnie polega dyscyplina praktyczna lub, ostatecznie, nauka praktyczna), jak urzeczywistniać projekty (na czym polega sprawność techniczna)”²².

Interesujące jest spojrzenie Herberta A. Simona, który przypisuje projektowaniu (i nauce o projektowaniu) rolę nie tylko rzemieślniczą, lecz wręcz kulturotwórczą. Projektowanie, według niego, jest tym co łączy (podobnie jak na przykład muzyka), wszystkich ludzi niezależnie od tego, co i gdzie projektują. Każdy z nich może dzielić się doświadczeniami zawodowymi ze specjalistami z innych obszarów działalności praktycznej. Podkreśla konieczność poznania nauki o projektowaniu – i to nie tylko jako profesjonalnej składowej wykształcenia inżynierskiego (technicznego), ale także jako dyscypliny podstawowej dla każdego wykształconego człowieka. Autor wykazuje, że „człowiek w tym, co się tyczy jego rozumnego zachowania, jest stosunkowo prosty: wiele z tego co złożone w jego zachowaniu ma swoje źródło w złożoności jego otoczenia, z poszukiwania przezeń udatnych rozwiązań – projektów”²³. Konkluduje: „Poznanie ludzkości jest w znacznym stopniu uzależnione od poznania nauki o projektowaniu”²⁴.

Projektowanie jest rozpatrywane również w szeroko rozumianym aspekcie humanistycznym. Dotyczy to w szczególności prakseologiczno-systemowego znawstwa projektowania (to znaczy przybliżającego się w swej istocie do programu metodologii ogólnej – prakseologii i ogólnej teorii systemów), uwypuklającego społeczną istotę wszelkiego projektowania. Pro-

²⁰ W. Gasparski, *Projektoznawstwo*, Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa 1988, s. 25.

²¹ T. Kotarbiński, *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław 1990, s. 409, 410.

²² *Ibidem*, s. 412.

²³ H. Simon, *The science of the artificial*, [w:] W. Gasparski, *Zrozumieć projektowanie*, Instytut Wzornictwa Przemysłowego, Warszawa 1991, s. 4.

²⁴ *Ibidem*.

jektowanie rozumiane jest tu jako koncepcyjne (informacyjne) przygotowanie działań – między innymi działań zmierzających do osiągnięcia określonych celów społecznych, w tym edukacyjnych. W takim ujęciu projektowanie służy redukcji sytuacji niestandardowych do standardowych, a więc projektuje się dla tego, dla kogo dana sytuacja praktyczna jest niestandardowa (względna lub bezwzględna), czyli dla podmiotu sytuacji praktycznej²⁵. Zatem, sposób ujęcia tego projektowania jest ogólny i wskazuje na jego cel nadrzędny, zwany także celem zewnętrznym – zaspokojenie określonej potrzeby użytkownika tego wytworu²⁶.

W kontekście praktyki (w tym i edukacyjnej) oraz w odniesieniu do prostych, codziennych, powszechnych i niesformalizowanych działań można powiedzieć, że projektowanie jest fazą obmyślenia sposobu wykonania tych działań. Projektowanie to zachowanie celowościowe: zmierza do osiągnięcia celu, czyli stanu rzeczy uznawanego przez podmiot działający za cenny pod jakimś względem. Szukając definicji w celowości działań, można powiedzieć, że projektowanie polega na „opracowywaniu poznawczo ugruntowanych koncepcji zmian i działań niezbędnych do ich zrealizowania”²⁷.

Odwołując się do różnych propozycji definiujących rozpatrywane pojęcie (idąc za Wojciechem Gasparskim²⁸), dla potrzeb pedagogicznych analiz i refleksji, projektowanie rozumiane powinno być jako wymyślony plan działania; pomysł, zamysł, zamiar wykonania czegoś – rodzaj edukacyjnej aktywności służącej przygotowaniu czynu, dzieła lub wytworu w zakresie zadań dydaktycznych i wychowawczych. Trzeba również pamiętać o tym, że projektowanie działalności edukacyjnej (mającej swoje praktyczne odniesienia zarówno w procesie kształcenia, jak i wychowania) ma także odpowiednie odzwierciedlenie w podmiotach tego procesu, czyli w aktywności podejmowanej przez nauczyciela/wychowawcę i ucznia. Mówiąc z kolei o projektowaniu – w aspekcie rozważań nad działaniami zawodowymi podejmowanymi przez nauczycieli/wychowawców oraz pracami podejmowanymi przez uczniów – należałoby mieć na uwadze dwa obszary znaczeniowe: 1) ogół czynności wykonywanych przez tych, którzy projektują, czyli rzemiosło projektantów jako takich; 2) wytwory tych czynności, a więc ogół projektów, do których doszli ich autorzy w swym dążeniu do – opartych na poznaniu rzeczywistości i zgodnych ze społecznie uznanymi ocenami – zmian rzeczywistości.

²⁵ W.C. Dorosiński, W. Gasparski, S. Wrona, *Zarys metodyki projektowania*, Wyd. „Arkady”, Warszawa 1981, s. 10, 14.

²⁶ W. Gasparski, *Zrozumieć projektowanie*, Instytut Wzornictwa Przemysłowego, Warszawa 1991, s. 51, 52.

²⁷ W. Gasparski, *Projektoznawstwo...*, s. 142.

²⁸ *Idem*, *Zrozumieć projektowanie...*, s. 46.

Potrzeby a projektowanie edukacyjne wspomagane ICT

Potrzeba, jako biologiczny lub psychiczny stan motywacyjny, ukierunkowuje zachowania jednostki na pewien cel. Motywuje zachowania ludzkie, wskazując na źródła aktywności. Na szczeblu ludzkim w wyniku rozwijających się różnych form działalności powstają nowe potrzeby, potrzeby typowo i wyłącznie ludzkie zarówno ze względu na ich treść przedmiotową, jak też z uwagi na ich środowiskowy charakter²⁹. Człowiek różni się od innych stworzeń tym, że jego potrzeby stale rosną, szczególnie pod względem zróżnicowania. Wzrost potrzeb (zwłaszcza tych typowo społecznych, takich jak potrzeba poznawania i wytwarzania) staje się przyczyną tworzenia coraz to nowych środków technicznych, w tym także środków przekazu dydaktycznego. Rozpoznawanie potrzeb podmiotów edukacji oraz ich skuteczna identyfikacja są podstawowymi operacyjnymi elementami procesu ich zaspokajania – wstępem i pobudką do projektowania metod i narzędzi na miarę ery ICT.

Projektowanie procesu edukacyjnego, czy samych materiałów i zasobów wspomagających ten proces, służy przygotowaniu czynu, dzieła lub wytworu zgodnych ze społecznie uznanymi ocenami i postawionymi celami dydaktycznymi i wychowawczymi. Mówiąc o projektowaniu na rzecz edukacyjnej praktyki, należy mieć na uwadze czynności wykonywane przez nauczycieli/wychowawców i uczniów oraz wytwory tych czynności, a więc projekty, do których doszli nauczyciele/wychowawcy i uczniowie w swym dążeniu do zmian rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej.

W aspekcie projektowania edukacyjnego wspomagane metodami i narzędziami ICT należy zwrócić uwagę na zróżnicowanie sfer przejawiania celowych i kreatywnych działań ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb i oczekiwań współczesnego procesu dydaktyczno-wychowawczego³⁰. W tym względzie możemy wyróżnić trzy podstawowe obszary działań:

- 1) projektowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego – planowanie i organizowanie jednostek lekcyjnych (metodycznych, wychowawczych) wspomaganych narzędziami i metodami ICT; planowanie i organizowanie zajęć (każdej strategii kształcenia: asocjacyjnej, problemowej, eksponującej czy operacyjnej) wykorzystujących w swym toku multimedialne środki dydaktyczne (media cyfrowe);
- 2) projektowanie multimedialnych materiałów dydaktycznych – mediów edukacyjnych (materiałów prezentacyjnych, programów komputerowych, programów internetowych, podręczników multimedialnych, pakietów dydaktycznych itp. produktów);

²⁹ W. Szewczuk, *Potrzeby*, [w:] *idem* (red.), *Encyklopedia psychologii*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 436.

³⁰ Zob. więcej: E. Baron-Polańczyk, *Projektowanie w działalności dydaktycznej wspomaganej komputerowo*, [w:] E. Baron-Polańczyk (red.), *Projektowanie w komputerowym wspomaganiu procesu dydaktycznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 30-37.

- 3) projektowanie infrastruktury teleinformatycznej i zasobów ICT koniecznych do wykorzystywania mediów edukacyjnych – platformy edukacyjne, e-learning, narzędzia informatyczne (sprzęt i oprogramowanie).

Projektując proces kształcenia z wykorzystaniem technik komputerowych i technologii informacyjno-komunikacyjnej, należy uwzględnić odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) kto naucza? – kwalifikacje zawodowe nauczyciela, kompetencje informacyjne w zakresie wykorzystania metod i narzędzi ICT w obszarze instrumentalnym (inżynieryjno-technicznym i pedagogicznym) oraz kierunkowym (aksjologicznym i optymalizacji ekonomicznej)³¹;
- 2) kogo naucza? – charakterystyka osób uczących się, potrzeby i oczekiwania uczniów doby mediów (adresata narzędzi ICT);
- 3) czego naucza? – cele i treści kształcenia, wyznaczone programowo, a wskazujące na wymóg wykorzystywania nowoczesnych metod i narzędzi ICT w przedmiotowym nauczaniu;
- 4) w jakich warunkach? – metody, formy kształcenia, zaplecze organizacyjne, infrastruktura teleinformatyczna placówki (dostęp do komputera, Internetu, cyfrowych narzędzi, multimedialnych materiałów oraz dostęp do szkolnej pracowni komputerowej);
- 5) z jakim skutkiem? – kontrola i ocena stopnia realizacji celów, efekty kształcenia wspomagane komputerowo;
- 6) jak poprawiać proces? – ciągłe usprawnianie procesów edukacyjnych wspomaganych ICT (by sprostać nieustannie zmieniającym się potrzebom i oczekiwaniom adresatów wytworów projektowania).

W procesie projektowania jednostki metodycznej – a w tym przede wszystkim w poszukiwaniu, do wyznaczonych wartości i celów, optymalnych metod ustalających tok zajęć (podających, problemowych, ćwiczeniowych czy eksponujących) – ważne jest ustalenie, jaką funkcję w tych edukacyjnych działaniach ma pełnić komputer. W założeniach projektowych należy wziąć pod uwagę i określić, czy komputer z odpowiednim oprogramowaniem w procesie nauczania-uczenia się znajdzie swoje praktyczne zastosowanie na przykład w: sprawdzaniu poziomu przygotowania i osiągnięć uczących się; przekazywaniu treści programowych, wspieraniu ich ilustracjami; eksponowaniu ćwiczenia do samodzielnego rozwiązywania; symulowaniu procesów i trudnych sytuacji; prowadzeniu dialogu uczącego się z programem komputerowym; przedstawianiu sytuacji problemowych i ułatwianiu ich rozwiązywania; organizowaniu multimedialnego przekazu treści programu kształcenia; przechowywaniu w pamięci osiągnięć i poprzednich etapów uczenia się³².

Przyjęte teoretyczne przesłanki oparto na wstępnym założeniu, że w procesie projektowania, i co za tym idzie – oceniania, multimedialnych materiałów dydaktycznych (MMD) należy

³¹ Zob. więcej: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 84-93.

³² Zob. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 256.

brać pod uwagę dwa podstawowe obszary: inżynierjno-techniczny i pedagogiczny (tu ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania przedmiotowego). Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz doświadczeń z praktyki ustalono, że istotę projektowania MMD adresowanych do współczesnych uczniów stanowią walory jakościowe tych materiałów w następujących kategoriach:

- 1) walory poznawcze i użytkowe:
 - poprawność merytoryczna – poziom naukowy, zgodność z aktualnym stanem wiedzy;
 - użyteczność dydaktyczna – zgodność z wartościami i celami kształcenia, zgodność treści z tematem (programem nauczania), przewidywane kompetencje ucznia (zakres zdobytej wiedzy i umiejętności), zgodność z zasadami psychologii uczenia się (walory motywacyjne i aktywizujące);
- 2) walory techniczne: estetyka, komunikatywność, interaktywność, ergonomiczność, nowoczesność, stabilność oprogramowania;
- 3) walory etyczne, prawne i społeczno-ekonomiczne: komercyjność – koszty zakupu i eksploatacji, możliwość wykorzystania na różnych, przede wszystkim starych, platformach sprzętowych; ochrona informacji, ochrona praw autorskich, licencje na oprogramowanie³³.

Projektowanie MMD (zwracające uwagę na logiczną funkcję relacji przedmiotu twórczego do potrzeby) oraz konstruowanie MMD (jako logiczna funkcja relacji podmiotu do wytworu) stanowią przejaw działalności technicznej („inżynierskiej”) nauczycieli i uczniów. Procesy te obejmują czynności i zdarzenia występujące między pojawieniem się problemu a jego rozwiązaniem zadawalającym z punktu widzenia funkcjonalnego, ekonomicznego i wymagań (walorów jakościowych stawianych MMD) wymienionych wcześniej. Przedmiot projektowany (czyli MMD) powstaje po wykonaniu, czyli fizycznym zrealizowaniu wytworu projektowania przy użyciu odpowiednich środków, metod i narzędzi ICT.

Z punktu widzenia organizacji uczącej (jednostki edukacyjnej) niezwykle istotnym zagadnieniem jest optymalne zaprojektowanie infrastruktury teleinformatycznej oraz zasobów ICT. Optymalizacji tej należy dokonać w wielu płaszczyznach, a osoby (zespoły) zaangażowane w ten proces muszą wykazywać się wiedzą interdyscyplinarną. W płaszczyźnie technicznej podstawowym problemem jest taki dobór platformy sprzętowej i programowej, który zapewnia stworzenie otoczenia technologicznego najbardziej typowego, przyjaznego i najłatwiej dostępnego dla uczących się. Niezwykle istotny jest również problem zapewnienia bezpieczeństwa teleinformatycznego, w tym szczególnie ochrony przed cyberprzestępczością. Równocześnie otoczenie to musi zapewniać możliwość zademonstrowania najnowszych i różnorodnych trendów ICT oraz stosowania MMD i ogólniej: mediów w jak najszerszym zakresie. Sprzymierzeńcem w rozwiązaniu tego problemu może być powszechniejsze stosowanie procesu wirtualizacji i technologii chmury. Optymalizacja w płaszczyźnie ekonomicz-

³³ E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007, s. 13.

nej to zapewnienie możliwie najkorzystniejszych warunków zakupu, długiego okresu wsparcia serwisowego, taniej eksploatacji oraz intensywnego (efektywnego) wykorzystania zakupionej infrastruktury informatycznej. Na etapie przygotowań specyfikacji przetargowej warto przeanalizować dostępne programy pomocowe oraz specjalne warunki, na których wielu producentów dostarcza sprzęt i oprogramowanie dla jednostek edukacyjnych. Kolejnym istotnym, a często niebranym pod uwagę, elementem są koszty utrzymania infrastruktury. Zapomina się o tym, że bardzo często urządzenia tanie w zakupie są drogie podczas eksploatacji. Warto więc na przykład sprawdzić, ile energii elektrycznej zużywają komputery, które zamierzamy kupić, jaką nominalną żywotność i ceny mają materiały eksploatacyjne do pozostałych urządzeń oraz jakie są koszty administrowania. Efektywne wykorzystanie zakupionego sprzętu to przede wszystkim problem jego maksymalnego wykorzystania w trakcie jednostek metodycznych oraz zapewnienie łatwej dostępności poza nimi. Chodzi tu głównie o zwalczenie występującego nadal w wielu placówkach syndromu okratowanej i zamkniętej na głucho pracowni komputerowej, wykorzystywanej wyłącznie pod opieką (ściśłym nadzorem) szkolnego informatyka w ciągu zaledwie kilku lekcji w tygodniu. Jest to potencjalne źródło dużych strat, biorąc pod uwagę tempo moralnego zużycia infrastruktury informatycznej oraz mocno ograniczone środki, którymi dysponują instytucje edukacyjne na jej odbudowę. W płaszczyźnie dydaktycznej należy dokonać weryfikacji, czy projektowana infrastruktura informatyczna zapewnia powszechną dostępność i łatwość stosowania MMD przeznaczonych do różnych przedmiotów oraz czy jest w stanie zagwarantować uczniom i nauczycielom kontakt z najbardziej bezpiecznymi, wartościowymi i przyszłościowymi trendami ICT. Zagadnienie to jest szczególnie trudne, ponieważ stosunkowo niedługi czas cyfrowej ewolucji cywilizacji obfitował w wiele „ślepych zaułków” rozwoju ICT. Reasumując, można więc stwierdzić, że projektowanie infrastruktury teleinformatycznej oraz innych zasobów ICT na potrzeby edukacji jest procesem bardzo złożonym, wymagającym dużej wiedzy technicznej, ekonomicznej i dydaktycznej oraz interdyscyplinarnego podejścia. Zważywszy na to, że zasoby te mają zapewniać możliwość stosowania ICT podczas kursów większości przedmiotów, jest to wręcz zagadnienie z pogranicza wszystkich dziedzin nauki.

Podsumowanie – kreatywna działalność edukacyjna a projektowanie

Kreatywność w edukacji może przejawiać się w twórczym i innowacyjnym podejściu do projektowania wymienionych sfer (procesu, materiałów i infrastruktury teleinformatycznej) oraz w niekonwencjonalnym wykorzystywaniu dostępnych zasobów edukacyjnych – szczególnie biorąc pod uwagę otwartość nowych pokoleń na nowinki technologiczne i rozrywkę. Zarysowane problemy, dotyczące twórczej aktywności edukacyjnej projektantów, zasługują na szczególną uwagę, ponieważ wskazują wprost na (jakże pożądane w erze ICT) kognitywne umiejętności rozwiązywania problemów, i co za tym idzie, koncepcyjne myślenie, kreację pomysłu i sukces twórczy.

W aspekcie projektowania i kreatywności warto także przywołać rezultaty corocznych konferencji TED (*Technology, Entertainment, Design*), której celem jest popularyzacja – jak głosi motto – „idei wartych rozpowszechniania” (*ideas worth spreading*). Podczas obrad konferencji TED, od kilku lat toczy się ożywiona dyskusja nad współczesnym modelem edukacji, który zdaniem wielu uczestników nie przystaje do otaczającej nas rzeczywistości, świata ICT. Jednym z najistotniejszych problemów wydaje się brak kształtowania postaw kreatywnych i innowacyjności. Uczestnik konferencji, Ken Robinson³⁴ (brytyjski ekspert, „advokat edukacji”), zwraca uwagę na paradoks: jako dzieci większość z nas eksploduje ideami – jesteśmy wysoce kreatywni, jako dorośli wielu z nas sądzi, że tacy nie jesteśmy. Co się zmienia, kiedy dzieci dorastają? Pracodawcy na całym świecie poszukują osób, które myślą twórczo, są elastyczne i łatwo się adaptują do zmiennego otoczenia. Często stwierdzają, że nie można ich znaleźć. Kluczowe wydają się pytania: czym jest kreatywność? co powinny czynić przedsiębiorstwa, szkoły i organizacje, aby rozwijać (wspierać) kreatywność i innowacyjność w sposób przemyślany i systematyczny? Uczestnicy TED widzą rozwiązanie w radykalnej przebudowie systemów szkolnych, aby były one zdolne do pielęgnowania kreatywności i uznawały różnorodność typów inteligencji i talentów (na przykład zgodnie z wytycznymi Howarda Gardnera³⁵). Być może i w nauce o projektowaniu można doszukiwać się źródeł kształtowania postaw twórczych, by następnie w projektowaniu edukacyjnym wspomaganym metodami i narzędziami ICT odnajdywać przejawy kreatywnej działalności.

Projektowanie edukacyjne wspomagane ICT, przejawiające cechy celowej i kreatywnej aktywności, ma swoje bezpośrednie odniesienia do twórczych działań pedagogicznych, które Roman Schulz określił jako „zachowania nacechowane świadomością, pozbawione schematyzmu, dostosowane do zmiennych warunków i sytuacji, w wysokim stopniu nasycone informacją, wewnątrz sterowane, kończące się produktami nietypowymi, unikalnymi, nowymi”³⁶. Pozostaje mieć zatem nadzieję, że działania zawodowe nauczycieli/wychowawców oraz aktywność uczących się będą nacechowane twórczym podejściem do powierzonych im zadań w zakresie projektowania procesu, materiałów czy zasobów dydaktyczno-wychowawczych.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Baron-Polańczyk E., *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.

³⁴ K. Robinson, *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Capstone Publishing Ltd, UK 2011.

³⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. Andrzej Jankowski, Wyd. „Media Rodzina”, Poznań 2002.

³⁶ Zob.: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 412; R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.

- Baron-Polańczyk E., *Projektowanie w działalności dydaktycznej wspomaganą komputerowo*, [w:] E. Baron-Polańczyk (red.), *Projektowanie w komputerowym wspomaganiu procesu dydaktycznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Baron-Polańczyk E., *The process of designing - computer-aided education: introduction*, [w:] *ICT in educational design. Processes, materials, resources*, vol. 4, E. Baron-Polańczyk (ed.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.
- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Wyd. Naukowe GWP, Gdańsk 2006.
- Castells M., *Koniec tysiąclecia*, przeł. J. Stawiński, S. Szymański, PWN, Warszawa 2009.
- Castells M., *Sila tożsamości*, przeł. S. Szymański, PWN, Warszawa 2008.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody et al., PWN, Warszawa 2011.
- Dylak S., *Konstruktoryzm jako obowiązująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyd. WSP ZNP, Warszawa 2000.
- Furmanek W., *Jutro edukacji technicznej*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2012.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. Andrzej Jankowski, Wyd. „Media Rodzina”, Poznań 2002.
- Gasparski W., *Projektoznawstwo*, Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa 1988.
- Gasparski W., *Zrozumieć projektowanie*, Wyd. Instytut Wzornictwa Przemysłowego, Warszawa 1991.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kotarbiński T., *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław 1990.
- Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1983.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- McLuhan M., *Wybór tekstów*, przeł. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2007.
- Multimedialna Encyklopedia Powszechna – Millennium*, Onet.pl SA, Bielsko-Biała 2002.
- Nowa encyklopedia WIEM*, <http://portalwiedzy.onet.pl/> [16.08.2014].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
- Patzak G., *Systemtechnik, Planung komplexer innovativer Systeme. Grundlagen, Methoden*, Techniken, Springer Verlag, Berlin 1982.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Duleba, Wyd. „Muza”, Warszawa 2004.
- Robinson K., *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Capstone Publishing Ltd, UK 2011.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Siebert H., *Metody pracy kształceniowej. Podręcznik nauczania aktywizującego*, przeł. A. Murzyn, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.
- Siemens G., *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). Retrieved January 10, 2008, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [25.04.2014].
- Siemens G., *Konektywizm – Sieci, małe światy, luźne więzi*, 2012, http://www.eid.edu.pl/publikacje/konektywizm_-_sieci_male_swiaty_lune_wiezi,322.html [25.04.2014].
- Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
- Simon H., *The science of the artificial*, [w:] W. Gasparski, *Zrozumieć projektowanie*, Instytut Wzornictwa Przemysłowego, Warszawa 1991.
- Szewczuk W., *Potrzeby*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Grabczak-Ryszka, E. Woydyło, Wyd. Kurpisz, Przemyślowo 2007.
- Toffler A., *Trzecia Fala*, przeł. E. Woydyło, M. Kłobukowski, Wyd. Kurpisz, Poznań 2006.

Bożena Bogucka

Uniwersytet Zielonogórski

REFLEKSJE NA TEMAT KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE ZMIAN W SYSTEMIE EDUKACJI WPROWADZONYCH W 2012 ROKU

Streszczenie

W artykule omówiono rolę edukacji dorosłych w zglobalizowanym społeczeństwie, zmiany w kształceniu osób dorosłych w polskim systemie kształcenia, obowiązujące od 1 września 2012 roku oraz dostosowanie edukacji zawodowej i ustawicznej do standardów obowiązujących w Unii Europejskiej. Poruszono też kwestie uzyskiwania, uzupełniania i zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby dorosłe, w myśl zmian w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

THOUGHTS ON EDUCATING ADULTS IN RESPECT OF SYSTEM OF EDUCATION AMENDMENTS INTRODUCED IN 2012

Abstract

The article describes the role of educating adults in globalised society, changes in educating adults in the Polish system of education obligatory since 1 September 2012 and adapting vocational and continuing education to standards that oblige in the European Union. The article also discusses issues of obtaining, complementing and gaining new professional qualifications in non-school forms by adults in accordance with changes in vocational education trades classification.

Edukacja jest podstawą rozwoju społeczeństwa w każdej dziedzinie życia społecznego, gospodarczego, ekonomicznego i technologiczno-informatycznego. „Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szansę na zatrudnienie – przygotowując do pracy zawodowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową”¹. Aktywne uczestnictwo jednostki we wszystkich sferach życia wymaga ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji, których rozwój pozwala na świadome uczestnictwo w spo-

¹ Education and training in Europe: diversystems, sharedgoals for 2010, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2002, s. 5.

łączeństwie opartym na wiedzy. Wpływają na to efekty edukacji w postaci wiedzy ogólnej i zawodowej, kwalifikacji, kompetencji i umiejętności wykorzystania zgromadzonego potencjału, który akumuluje jednostka w ciągu aktywności edukacyjnej poprzez system edukacji formalnej i poza formalnej. Zgromadzone efekty procesu uczenia się w nieustannie rozwijającym się społeczeństwie opartym na wiedzy, wzmożonym rozwoju nowych technologii, postępującej globalizacji, szybko się dezaktualizują i nie są już wystarczające do zachowania konkurencyjności na rynku pracy. „Wykształcenie stanowi zatem istotny element procesu globalizacji, determinuje jego rozwój i przygotowuje współczesnego człowieka do działania i życia w zglobalizowanym świecie”². Postępujące zmiany stały się wyznacznikami do opracowania kompetencji kluczowych, których podstawowym celem jest ułatwienie „przystosowania się do szybkiego zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania”³ w sferze kulturowej, demograficznej, gospodarczej i społecznej. „Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”⁴ i wpisują się w założenia idei kształcenia ustawicznego, jako procesu całościowego jednostki warunkującego jej osobisty rozwój we wszystkich sferach życia.

Kształcenie ustawiczne jako jeden z priorytetów Unii Europejskiej w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy, realizowany jest w odniesieniu do wytycznych zawartych w raporcie J. Delorsa, Białej Księdze, Memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego oraz innych aktach prawnych w formie dyrektyw, wskazujących zadania, jakie powinna spełniać edukacja ustawiczna. Zalecenia mają „przyczynić się do rozwoju zorientowanej na przyszłość, wysokiej jakości edukacji i szkoleń dostosowanych do potrzeb europejskiego społeczeństwa, poprzez wspieranie i uzupełnianie działań państw członkowskich w tworzeniu systemów kształcenia i szkolenia zapewniających wszystkim młodym ludziom środki do rozwinięcia kompetencji kluczowych na poziomie przygotowującym ich do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, a także zapewniających dorosłym możliwość rozwijania i aktualizowania zdobytych kompetencji kluczowych poprzez korzystanie ze spójnej i kompleksowej oferty uczenia się przez całe życie”⁵. Dlatego biorąc pod uwagę zmiany w kształceniu zawodnym i ustawicznym od 1 września 2012 roku „Kształcenia ustawicznego nie należy już dłużej postrzegać jako tylko jednego z wielu aspektów edukacji i szkoleń. Powinno ono zyskać miano motywu przewodniego, który zapewni

² E. Walkiewicz, *Rola edukacji w zglobalizowanym społeczeństwie*, [w:] E. Walkiewicz (red.), *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa-Gdańsk 2006, s. 41.

³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Załącznik kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy odniesienia, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006 r., s. 13.

⁴ *Ibidem*, s. 13.

⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Załącznik kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy odniesienia, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006 r., s. 11.

udział w szerokim zakresie różnorodnych form kształcenia”⁶. Kształcenie ustawiczne stało się wymogiem naszych czasów, zyskało wymiar normy, która wpływa nie tylko na rozwój zawodowy jednostki, decyduje o jej konkurencyjności na rynku pracy, ale przede wszystkim przyczynia się do jej rozwoju osobistego i wzrostu świadomości całościowej edukacji.

Celem wprowadzonych od 1 września 2012 roku zmian w systemie kształcenia, było dostosowanie edukacji zawodowej i ustawicznej do standardów obowiązujących w Unii Europejskiej, dostosowanie oferty edukacyjnej szkół ponadgimnazjalnych do zmieniającego się rynku pracy, poprzez zmodyfikowanie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, uzyskiwania wykształcenia zawodowego, uzupełnienie lub uzyskanie nowych kwalifikacji, potwierdzenie poza formalnego i nieformalnego sposobu nabycia kwalifikacji zawodowych poprzez system egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. Taki elastyczny system, stworzył osobom dorosłym szansę na uzupełnienie, przekwalifikowanie się, podnoszenie, bądź potwierdzenie już zdobytych kwalifikacji. Tym samym sprzyja założeniom kształcenia ustawicznego, rozumianego jako proces całościowy „by umożliwić ludziom podejmowanie kształcenia przez całe życie i samodzielne planowanie sposobu, w jaki połączą naukę z obowiązkami w pracy i w rodzinie”⁷.

Reforma kształcenia zawodowego została zainaugurowana zmianą Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw⁸, i zapoczątkowała szereg zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym, które otworzyły możliwości kształcenia, przekwalifikowywania i doskonalenia dla osób dorosłych w systemie szkolnym i pozaszkolnym. W strukturze kształcenia ustawicznego – w myśl ustawy szkoły dla dorosłych to „(...) szkoły, o których mowa w art. 9 ust.1 pkt. 1, 2 i 3 lit. b i d (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, szkoła policealna) w których stosuje się odrębną organizację kształcenia i do których są przyjmowane osoby mające 18 lat, a także kończące 18 lat w roku kalendarzowym, w którym są przyjmowane do szkoły”⁹. Taka tradycyjna definicja ujmowania kształcenia ustawicznego jako tylko kształcenia dorosłych, znaczenie zawęża ideę kształcenia ustawicznego w całym systemie edukacji. Należy zatem pamiętać, że kształcenie ustawiczne to „kształcenie ciągłe, proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych; zasada współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”¹⁰.

Wyłączone ze struktury szkół, szkoły zawodowe dla dorosłych (nie funkcjonują w systemie edukacji od 1 września 2012 roku – zasadnicza szkoła zawodowa dla dorosłych, technikum dla dorosłych), zastąpiono systemem kwalifikacyjnych kursów zawodowych¹¹, prowa-

⁶ Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2000, s. 3.

⁷ *Ibidem*, s. 4.

⁸ Dziennik Urzędowy z 2011 r. nr 205, poz. 1206.

⁹ *Ibidem*, art. 3. pkt. 15.

¹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 206.

¹¹ *Ibidem*, art. 64, pkt. 1.

dzących do zdobycia kwalifikacji oraz umożliwiono absolwentom szkół zawodowych podniesienie poziomu wiedzy ogólnej w liceach ogólnokształcących dla dorosłych, przy jednoczesnym nabywaniu kwalifikacji na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Kolejną zmianą było włączenie szkół ponadgimnazjalnych i placówek kształcenia praktycznego i ustawicznego w system kształcenia ustawicznego – poprzez możliwość organizowania form pozaszkolnych, czyli formy kształcenia dla dorosłych w postaci kursów, mających na celu uzyskiwanie, uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Równoległe z przywołanymi zmianami uregulowano na nowo kwestie związane z kształceniem ustawicznym w formach szkolnych i pozaszkolnych, w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.

Spośród aktów wykonawczych do ustawy, jednym z ważniejszych dla kształcenia zawodowego i ustawicznego jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego¹². Modyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego dostępnych w kształceniu zawodowym i ustawicznym polegała na wyodrębnieniu w zawodzie kwalifikacji. W nowej klasyfikacji zostało wyróżnionych 200 zawodowych, w których wyodrębniono 251 kwalifikacji. W klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego ujęto: 23 zawody trzykwalifikacyjne, 72 zawody dwukwalifikacyjne, 98 zawodów jednokwalifikacyjnych oraz zawody, dla których nie zostały wyodrębnione kwalifikacje. Zawody objęte klasyfikacją zostały ujęte w grupy wielkie, duże i średnie, zgodnie z podziałem zawodów ustalonym w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy, określonej w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Wprowadzono nowe symbole, które w kolejnych grupach odpowiadają zawodom i specjalnościom dla potrzeb rynku pracy. Nowym elementem w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego było również wyodrębnienie ośmiu obszarów kształcenia, do których zostały przypisane określone zawody. Biorąc pod uwagę Polską Klasyfikacji Działalności, wyróżniono obszary: „administracyjno-usługowy, budowlany, elektryczno-elektroniczny, mechaniczny i górnictwo-hutniczy, rolniczo-leśny z ochroną środowiska, turystyczno-gastronomiczny, medyczno-społeczny, artystyczny”¹³, taki podział powiązał kształcenia zawodowe z rynkiem pracy.

Kwalifikacje, w myśl założeń zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym, zostały zdefiniowane jako „wyodrębniony w danym zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną, po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie jednej

¹² Dziennik Urzędowy z 2012 r. poz. 7.

¹³ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Warszawa, 3 stycznia 2012 r., poz. 7, s. 3.

kwalifikacji”¹⁴. Oczekiwanym zestawem efektów kształcenia są natomiast: wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności praktyczne, kompetencje personalno-społeczne, umiejętności pracy w małych zespołach, które w konsekwencji mają umożliwić absolwentowi szkoły ponadgimnazjalnej, policealnej szkoły dla dorosłych, czy kwalifikacyjnego kursu zawodowego, wykonywanie przyszłych zadań zawodowych, podniesienie mobilności zawodowej oraz otwartość na uczenie się przez całe życie. W kontekście przedstawionych zmian, wychodzących naprzeciw dostosowaniu systemu kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych do założeń Parlamentu Europejskiego, zestaw oczekiwanych efektów kształcenia został podzielony na trzy grupy, które obejmują:

- 1) efekty kształcenia, wspólne dla wszystkich zawodów – do tej grupy należą: bezpieczeństwo i higiena pracy (BHP), podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej (PGD), język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ), kompetencje personalne i społeczne (KPS), organizacja pracy w małych zespołach, która realizowana jest tylko na poziomie zawodów nauczanych na poziomie technika (OMZ);
- 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;
- 3) efekty kształcenia właściwe dla klasyfikacji wyodrębnionych w zawodzie¹⁵.

Pogrupowanie efektów kształcenia, które uczący zdobywa w procesie kształcenia zawodowego i ustawicznego, są podstawą do bycia wykwalifikowanym pracownikiem, z ogólnopracowniczymi kompetencjami przydatnymi w pracy zawodowej, pozwalającymi na szybkie przekwalifikowanie się i mobilność zawodową.

Dla kwalifikacji wyodrębnionych w 161 zawodach, umożliwiono prowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych przez: publiczne szkoły, niepubliczne szkoły posiadające uprawnienia szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie zawodów, w których kształcą; publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki, a mianowicie centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia ustawicznego, ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego, instytucje rynku pracy, a mianowicie: publiczne służby zatrudnienia, Ochotnicze Hufce Pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego¹⁶ oraz osoby prawne i fizyczne prowadzące działalność oświatową, o której mowa w art. 83a ust.2. Poza kwalifikacyjnymi kursami zawodowymi, ustawodawca dopuszcza również inne formy kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, a mianowicie: „kursy umiejętności zawodowych, kursy kompetencji ogólnych, oraz kursy umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawo-

¹⁴ Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, art. 3, pkt. 19, Dziennik Ustaw Nr 205, poz. 1206.

¹⁵ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. (poz. 184). Podstawa programowa kształcenia w zawodach, s. 4.

¹⁶ Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, art. 6, pkt. 1.

dowych”¹⁷, co wpłynęło na rozminięcie rynku usług edukacyjnych, którego podmioty oferują kursy i szkolenia z różnych dziedzin.

Nowe formy kształcenia ustawicznego, dały szanse na poszerzenie oddziaływania kształcenia na osoby wymagające re kwalifikacji, czy zaktualizowania wiedzy i umiejętności zawodowych, stały się szansą rozwoju osobistego jednostki oraz kryterium do pojmowania kształcenia ustawicznego w nowej rzeczywistości edukacyjnej jako procesu całościowego „który powinien zapewnić każdemu możliwość doksztalcenia i doskonalenia w ciągu całego życia”¹⁸.

Rozwój społeczeństwa informatycznego, korzystającego z multimediiów, technologii informatycznych i cyfrowych oraz wykorzystanie ich w procesie kształcenia, stał się przyczynkiem do wprowadzenia do systemu edukacyjnego kształcenia osób dorosłych w formach pozaszkolnych, metod i technik kształcenia na odległość. Otworzyło to tym samym nieograniczone możliwości samokształcenia w różnych okolicznościach, z wykorzystaniem metod i technik dobranych przez uczestnika procesu kształcenia. Takie rozwiązania wprowadzone przez ustawodawcę zbliżają nas do pojmowania edukacji dorosłych jako edukacji ustawicznej, a więc takiej, która jest procesem całościowym poprzez „wdrożenie elastycznego modelu kształcenia zawodowego, opartego na projektowaniu ścieżki edukacyjnej, poprzez podjęcie przekwalifikowania się i doskonalenia zawodowego dającym szansę na podniesienie poziomu wykształcenia i rozwinięcia kwalifikacji i kompetencji. Tym samym wzrosła możliwość kształcenia w różnych formach pozaszkolnych. „Kształcenie ustawiczne, nabiera coraz większej wagi. Pojęcie edukacji ustawicznej rozciąga się na procesy uczenia, doksztalcenia i doskonalenia osób dorosłych realizowane w formach szkolnych i pozaszkolnych”¹⁹.

W obecnym wymiarze edukacja ustawiczna staje się wielowymiarowa, przez pryzmat „kształcenia w zawodzie chodzi nie tylko o wyposażenie ucznia-przyszłego pracownika w instrumentalne właściwości, a więc w umiejętności posługiwania się pewnymi procedurami umysłowymi i praktycznymi, lecz o uelastycznienie i połączenie ich w zwartą strukturę wykształcenia zawodowego, związane z samodzielnością, odpowiedzialnością, ruchliwością umysłową, zdolnością do współpracy”²⁰, a tym samym na otwarcie się na podniesienie swoich kwalifikacji i kompetencji w ciągu całego życia. Te czynniki zbliżają wdrożenie idei kształcenia ustawicznego nie tylko wśród dorosłych uczestników procesu edukacyjnego, ale i uczniów szkół ponadgimnazjalnych jako procesu, który w dzisiejszym świecie jest tożsamy z aktywnością jednostki nie tylko edukacyjną, ale w ciągu całego życia. „Kształcenie ustawiczne przez naukę, współdziałanie społeczne i uczestnictwo w kulturze zapewnia ludziom dorosłym możliwość stawiania się lepszymi i doskonalszymi. Jednocześnie rozszerza i wpro-

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r., s. 2.

¹⁸ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 110.

¹⁹ E. Walkiewicz, *Rola edukacji w zglobalizowanym społeczeństwie*, [w:] E. Walkiewicz (red.), *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa-Gdańsk 2006, s. 46.

²⁰ U. Jeruszka, *Człowiek i zawód, wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*, Warszawa 2010, s. 140.

wadza działalność oświatową do wszystkich dziedzin, okoliczności i sytuacji, w których człowiek przejawia swoją aktywność intelektualną, kulturalną i społeczną²¹. Wprowadzenie zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym niewątpliwie zbliżyło nas do standardów europejskich, obowiązujący powszechnie model daje szansę na szybkie umożliwienie zmiany zawodu, przekwalifikowanie się, czy zdobycie owych kwalifikacji, a tym samym na bycie aktywnym uczestnikiem rynku pracy. System kształcenia zawodowego na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, przeszedł przeobrażenie, stał się „procesem „wrastania” ludzi młodych w nurt życia i pracy zawodowej ludzi dorosłych”²², a tym samym stał się drogowskazem do zrozumienia rangi kształcenia ustawicznego, jako niekończącego się procesu, który stanowi o dążeniu do rozwijania i aktualizowania kwalifikacji i kompetencji we wszystkich sferach życia, jako pracownika i człowieka.

Bibliografia

- Czarnecki K, Karaś S., *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, Radom 1996.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006 r. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Załącznik kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy odniesienia, <http://www.oskko.edu.pl/przedszkola2007/materialy/kompetencje.pdf> [28.12.2014].
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Warszawa, dnia 3 stycznia 2012 r. poz. 7.
- Education and training in Europe:diversesystems, sharedgoals for 2010, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2002.
- Jeruszka U., *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*, Warszawa 2010.
- Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2000.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pólturzycki J.(red.), *Monitoring działalności placówek akredytowanych prowadzących kształcenie w formach poza szkolnych*, Łódź 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dzienniku Ustaw z 2012 r. poz.186.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dzienniku Ustaw z 2012 r. poz. 184.
- Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dziennik Ustaw Nr 205, poz. 1206.
- Walkiewicz E.(red.), *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa-Gdańsk 2006.

²¹ J. Pólturzycki, *Monitoring działalności placówek akredytowanych prowadzących kształcenie w formach poza szkolnych*, Łódź 2008, s. 15.

²² K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, Radom 1996, s. 28.

Antoni Krauz
Marek Paluch
Uniwersytet Rzeszowski

VOLUNTEERING AS THE SERVICE TO PEOPLE IN NEED – THE SOCIAL AND EDUCATIONAL DIMENSION OF ASSISTANCE FOR A MAN

Abstract

The importance of volunteering for people who need help and support. The development of a voluntary service and a change in the approach to activities and multi-dimensional tasks which are consciously organized for other people in the society. Volunteers in the era of globalization. Educational and social dimension of volunteering among the young generation. Volunteering as a form of a social activity.

WOLONTARIAT W SŁUŻBIE POTRZEBUJĄCYM – SPOŁECZNY I EDUKACYJNY WYMIAR POMOCY CZŁOWIEKOWI

Streszczenie

Znaczenie wolontariatu dla osób potrzebujących pomocy i wsparcia. Rozwój wolontariatu oraz zmiana w podejściu do działań i wielowymiarowych zadań świadomie organizowanej pracy na rzecz drugiego człowieka w społeczeństwie. Wolontariat w dobie globalizacji. Edukacyjny i społeczny wymiar wolontariatu wśród młodego pokolenia. Wolontariat jako forma aktywności społecznej.

The aspect of volunteering in social care - the implication of terms

When we talk about the activities of volunteers, we mean care, service and other types of help they provide for those who are in difficult life situations and need it the most. A voluntary service is a constant activity and an active response to recognized problems of another person. According to *the law on functioning for a public benefit and volunteering* a volunteer is someone who willingly, consciously and without financial gratification involves himself to work for people, non-governmental organizations and various institutions operating in different fields of the society¹.

¹ The Act of 24th April 2003 on *Public Benefit and Volunteer Work* (Journal of Laws of 2003 No. 96, item. 873).

Volunteering has recently become popular and attracted a lot of interest. Volunteering in Latin *voluntarius* – voluntary, willing. A *volunteer* is a person who works on a volunteer basis. The term also means the voluntary and free, conscious work on behalf of other people or society beyond family and friendship relations. The term free means without any remuneration or material benefits². The only aim in volunteering is to satisfy the basic biological and life needs of people and to enable them to cope independently with difficult situations. Volunteers are recruited from among proactive people who want to influence public life. They work voluntarily, spend their time and energy without being paid³. Most often this kind of services provide institutions such as Caritas Poland, ZHP, Polish Humanitarian Organization, the Red Cross but also community centers, centers for disabled people, oases, as well as shelters for animals⁴.

Social care as a value is a component of a social policy. In the functional meaning it is defined as a method, a technique or a tool of action to meet the specific needs of individuals, families or social groups. This is a typical approach for the social policy⁵.

The origins of a voluntary service – an overview of the issues

An establishment of a voluntary service dates back probably to the beginning of the antiquity. The first references of volunteering are associated with the activities of Pierre Ceresole – a Swiss pacifist who organized the first camp – Civil Service Volontaire. The purpose of that program was to rebuild a village near Verdun destroyed during the First World War. Volunteers from among previously warring countries were involved. After the World War II a number of organizations promoting volunteering emerged. One of them was UNESCO which was established to implement the “intellectual and moral solidarity of mankind”. It has set up a body to facilitate cooperation and coordination of voluntary organizations CCIVS (Coordinating Committee for International Voluntary Service), uniting currently around 140 organizations⁶.

Poland has a long tradition of volunteerism and selfless help. Its origins are considered to be at Wrocław hospital founded in the twelfth century which is regarded to be the oldest Polish charity institution. In Poland, a voluntary service had lasted until the interwar times but terminated naturally after the end of the World War II. The authorities in the period after the war initiated mandatory and often senseless “*social acts*” in which a part of the population

² *Common multimedia encyclopedia*, PWN, Warsaw 2005.

³ See more broadly, T. Piątek, *Prakseologiczno-ergonomiczne uwarunkowania organizacji pracy szkoły*, „Fosze”, Rzeszów 2010, p. 13-32.

⁴ The Act of 24 April 2003 on Public Benefit and Volunteer Work (Journal of Laws of 2003 No. 96, item. 873).

⁵ A. Żukiewicz, *Praca socjalna Ośrodków Pomocy Społecznej*, Published by University of Wrocław, Wrocław 2002, p. 36-37.

⁶ *Towarzystwo Opieki nad Zwierzętami*, <http://www.tozkoszalin.pl/index.php?> [05.06.2014].

participated under constraint. It was only in the seventies when volunteering slowly started to be rebuilding. Since 1984, the organization which enrolls volunteers to work in developing countries has operated in Poland. It is closely associated with United Volunteers Nations (UNV) or the Programme of the UN Volunteers. In Poland a voluntary service in non governmental organizations focuses about three million volunteers, 65% of which are students, 20% retired people, 15% of people are professionally active⁷.

The consequence of a huge interest in volunteering was the Volunteer Center created in 1996. Actions taken by the Volunteer Center are noticed and appreciated by the local government, businesses and individuals. The activities done by the Center and its experience became the inspiration for countries in the Central and Eastern Europe, which have also created a similar projects and began to create the Volunteer Centres⁸.

Voluntary service as a phenomenon of globalization

Acquisition of experience, certain skills, practice, preparation for work in today's job market have become possible through volunteering. It is a kind of an internship carried on voluntary and free of charge. This form of development in the era of the information society and education throughout life is becoming a global phenomenon. Having thought about this type of volunteers the International Training Programme "GLOBAL-CITIZEN" has been prepared. It contains three volunteer projects: MANAGEMENT, WORLD ISSUES, CULTURE. These three groups of projects allow carrying on international voluntary practices across the continents: Latin America, Eastern Europe, Africa, Asia. Each intership lasts from 6 up to 12 weeks. The structure is the following and includes:

- MANAGEMENT, volunteer work of this nature is focused on developing skills related to, among others marketing and management;
- WORLD ISSUES, this kind of volunteering is responsible for: global issues related to HIV/ AIDS, the environment and ecology, human rights;
- CULTURE this type of voluntary practices are addressed to people interested in exploring and sharing their culture, focusing on cultural education, child care, and building up tolerance⁹.

⁷ A. Żukiewicz, *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej*, Impuls, Kraków 2009.

⁸ *Wolontariat*, <http://www.wolontariat.org.pl/strona.php> [05.06.2014].

⁹ *Global Citizen*, www.globalcitizen.pl [05.06.2014].

Qualifications of a volunteer according to law

The issues related to a voluntary service organize and regulate the article no 42.1 of the Act of 24th April 2003 on *public benefit and volunteer work*. According to the Act a volunteer performs services related to the activities on behalf of:

- 1) Non governmental organizations and legal entities as well as organizations operating on the basis of provisions about the State's relationship to the Church in Poland and other religious organizations and local government units.
- 2) The bodies of the public administration with the exception of their business activities.
- 3) Medical entities as understood by the law referring to the medical operation.
- 4) Organizational units subject to public authorities with the exception of their business activities.

Ethical documents of a volunteer

The Charter is a set of rights and obligations of a volunteer and principles to be respected by organizations based on a voluntary activity. This document is not binding, but it contains the essence of the ethics for a modern volunteer. The material was published by an American organization Points of Light Volunteer Centre in Warsaw in 1993 at the beginning of the program. Volunteering is an opportunity for everyone regardless of gender, race, nationality, religion, political belief, age or health status, everyone has the right to be a volunteer. As a part of performed duties and tasks a volunteer should:

- have clearly defined responsibilities,
- follow a code of ethics associated with the implementation of tasks assigned to him,
- be aware of the responsibilities associated with his activities,
- be protected against any risks associated with the performance of his tasks,
- take part in the creation of the program in which he participates, which will enable him to perform his own needs and interests,
- know who he must report to and have a regular contact with this person while carrying out activities,
- be covered by a liability insurance,
- have the satisfaction from his own activity¹⁰.

Organizations that employ volunteers are required to:

- recognize the rights of volunteers and ensure that they are respected,
- inform a volunteer of his rights and obligations,

¹⁰ Articles 45, 46 of the Law of 24.04.2003. *On Public Benefit and Volunteer Work* (Journal of Laws of 2003 No. 96, item. 873).

- expand, thanks to the activity of the volunteers, the range of services offered,
- bear the financial costs associated with social volunteers,
- make sure that work of a volunteer and an employee are complementary,
- do not assign the volunteer to a tasks that were previously performed by an employee,
- respect the interests of a volunteer and not to exert moral pressure, leaning to perform tasks in conflict with his beliefs¹¹.

A volunteer fulfilling his duty as the social value identifies with the organization or institution and is required to comply with the Code of Ethics according to which he has to fulfill the following conditions:

1. *Follow the rules* – do not criticize things you do not understand, because you may find that they have their reasons.
2. *Be sure* – have a heart and remember how much you want to help others.
3. *Be loyal* – report suggestions, do not “knock” the others.
4. *Be convinced* – do not offer your help, if you are not convinced of the value of what you are doing.
5. *Talk openly* – ask questions about things you do not understand and do not let the suppressed doubts and frustrations drag you from what is the most important or change you in a person causing problems.
6. *Do not defy control over yourself* – you will be working better and with more satisfaction by doing what's expected of you.
7. *Be happy to learn* – learning is an integral link in a well done job.
8. *Constantly develop* – you should know everything about your organization.
9. *Be a person you can rely on* – work is a commitment, do what you agreed to do, and do not make promises you can not fulfill.
10. *Act as a team* – find a place in the group, learn to interact with others, a loner acting on his own does not fit into today's established social systems¹².

The implementation of the above rules allow a volunteer to fulfill correctly tasks and responsibilities within the granted voluntary and free social assistance¹³.

Characteristics of the study area and the research population

The issue of the voluntary service value occurring in the everyday life of a man who experiences worries and problems of the contemporary world has been analyzed in the survey.

¹¹ *Ibidem*, Art. 47.48.

¹² *Wolontariat Studencki*, <http://a-gape.prv.pl/strona...>, www.wolontariat.slaskiengo.pl [05.06.2014].

¹³ See: A. Krauz, M. Paluch, M. Paluch, B. Zięba A., P. Kaniosa (ed.), *Wolontariat – formą pomocy społecznej w ramach pracy socjalnej*, [in:] *Patologie społeczne w środowisku wychowawczym: Zagrożenia, profilaktyka, wychowanie, edukacja, praca socjalna (konteksty ukraińsko-polskie)*, BONUS LIBER, Rzeszów 2012, p. 123-130.

A sense of being lost in the world of knowledge, information and social revolution give some perspective on the functioning of volunteering as a value in a complex social phenomena of the modern world.

The study was conducted among undergraduate and extra mural students from two states: Podkarpackie and Lubelskie in the years 2013/2014. The study area included: Rzeszów University, the first and the second year majoring in *Safety engineering*, Higher Vocational School in Sanok the first, second and third years majoring in *social work*. A tool used in the research was a questionnaire.

The research involved 283 students: 73%, 207 women, 27%, 76 men. 102 students, or 36% worked directly as volunteers 86-84%, of which were women, and 16-16% were 181 students, ie 64% did not act as volunteers¹⁴.

The positive vision of volunteering in doing good for the environment among academic students

A judgment on the subject based on conducted opinion surveys presented a total of 283 people which is 100% of the respondents in and only 102 students (36%) was actively involved in a voluntary service. This demonstrates the interest and knowledge of the issues of the entire research population. A detailed analysis of the survey results of students who have worked and have not worked as volunteers confirms similar opinions on positive values and the role of volunteering in the social life. The range of positive effects of volunteering is wide and varied, starting from help in promoting positive values up to acquiring professional experience. The following reflections are mentioned according to the level of importance:

- selfless and voluntary help to other people who need it: children, the elderly, the poor, the lonely,
- improvement of existence: the sick, the infirm, the disabled, the socially excluded,
- implementation of positive values through doing good deeds intentionally,
- organizing money collections for a legitimate aim, feeding children in schools so that they are not hungry, sometimes that is their first meal,
- supporting financially and spiritually poor (starving) families including the collection and purchase of basic food,
- the acquisition of a new practical work experience, acquiring knowledge and skills, a modern form of education,
- satisfaction and joy derived from helping, doing good work,

¹⁴ See. A. Krauz, A. Opar, *Aksjologiczny wymiar wolontariatu*, [in:] W. Furmanek, A. Długosz (ed.), *Wartości w pedagogice, Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2014, p. 224-234.

- it teaches responsibility, respect for human, appreciation of the positive values and things which one has and does not have,
- sincere gratitude experienced from the people who received help for the first time, their joy and a smile on their faces, better today and safer tomorrow, their gratuity that someone remembers about THEM,
- learning about life problems which affected people and their reasons,
- insufficient number of supporting staff, more hands to work, in relation to the actual needs, due to the liquidation of job positions,
- positive and harmonious self-fulfillment, better time management, the development of empathy,
- fulfillment of interests through doing good as a value in the world full of evil,
- learning a new environment, the actual living conditions of people and their jobs,
- mutual joy for the volunteer and the person who receives help, the formation of friendships between strangers,
- strengthening relationships, integration,
- help is directed to families, people – affected by natural disasters, unemployment, after road accidents and those in a difficult family situation,
- volunteering pursue people who have a clean conscience,
- learning about the employer's positive and negative potential,
- help provided to others is free, without any profit,
- learning to contact with people of a different character, age, gender and education,
- a good way to get rid of boredom¹⁵.

Pseudo volunteering in the life of a modern man

Nowadays the volunteering is becoming a global phenomenon¹⁶ which affects all continents. In its implementation participate people in almost all ages from teenagers to adults, including the elderly depending on the needs, constraints, regulations. The interest in this type of work is large in different environments: the employers, various associations, centers, businesses, the government, associations. The virtue of a volunteer, his work done for free is unfortunately a ridicule of the values inherent in this type of social activity. As evidenced by the research volunteering becomes a compulsion of modern times, is a free labor force, the reason to seek savings.

¹⁵ See. A. Krauz, A. Opar, *Aksjologiczny wymiar wolontariatu*, [in:] W. Furmanek, A. Długosz (ed.), *Wartości w pedagogice, Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2014, p. 224-234.

¹⁶ See on the website www.globalcitizen.pl [05.06.2014].

The following negative phenomena, and the list is quite long, were identified by 36% of respondents which is 102 students, including 86 women (84%), and 16 men (16%) who worked as volunteers:

- volunteering is becoming a widespread ticket to get a job in a today's job market, forced by schools, workplaces to work as a volunteer which is later classified as an intership practice recorded in the files of a student,
- a confirmed record of volunteering is welcomed by the employers in CVs,
- often an intentional plan of staff reduction justified by the need of savings, the real needs are complemented by a voluntary service because of a shortage of manpower,
- in the name of noble cause of helping people employers use volunteers as free labor,
- obtaining free labor to work in the company,
- exploitation of volunteers working for free when in fact their work earns money for the company, which makes a pure profit,
- different people in a company (managers, supervisors) use volunteers in notorious way for advertising purposes, profit, to become richer,
- the employers openly enforce that the job can only be performed by a volunteer, distorting the facts in order to obtain help,
- work performed free of charge, free services at low cost,
- excessive use of a good heart, kindness of volunteers which nowadays is increasingly being used, sparing statutory assistance on behalf of the state or employers,
- providing assistance to people who only seem to be poor or in need (cunning, deception), because such aid is actually unnecessary, they could find work,
- exploitation of ignorance – naive people,
- underestimated hard work of the volunteers, the institutions, the employers,
- frequent exploitation as volunteering people's good virtues in relation to people with dealings,
- from obtained material benefits a percentage is charge, there even occurs taking out money from collecting cans,
- volunteers are treated in a stereotypical way, they face aggression and even insults,
- the lack of control over volunteers and their work,
- too much responsibility for the work,
- obstacles and requirements for volunteers
- volunteers often bring work problems to their homes, experience stress and sorrow of others,
- performed work is not included in the years of work for retirement purposes,
- giving a volunteer duties that belong to employees,
- in the first stage of help a volunteer encounters a certain degree of uncertainty and little trust from the people

- a lack of time for the own family and devoting it to other people,
- providing unnecessary and unwanted help,
- giving a volunteer difficult tasks that should be performed by full-time employees¹⁷.

The students' opinion on the principles and values used in the life and work of a volunteer

Among various problems of the modern world that exist globally one of the most important is a crisis in applying principles and values. Current democracy, a free market economy, rampant global liberalism in all areas of social life cause socio economic transformations and the liberalization of values¹⁸, including an assessment of the contemporary volunteering.

The conducted survey allowed to answer to the questions from the questionnaire in a group of full-time and part-time students working and non-working as volunteers. On the basis of the survey among respondents the following answers were obtained:

- *What is or can be a voluntary service for you?* All the students participating in the study defined this concept in a correct way, mentioning that volunteering involves: helping other people in a voluntary, free, disinterested way.
- *In some cases do employers use volunteering as an evasion of work for free?* 56% of students agreed, 38% did not agree and 6% of respondents gave no answer;
- *What or who encouraged you to work as a volunteer?* 56% of the respondents decided to become volunteers without being influenced by anyone, the reason was the desire to help people in need; 29% of students pointed to school teachers; 11% of the respondents answered that the reason to take up volunteering were friends, the remaining 4% were driven by a family situation, the excess of free time, the foundations;
- *Who uses a voluntary service improperly?* 49% of the respondents in the first place mentioned employers, companies, institutions, 35% gave no response and the rest of the surveyed group (16%) reported that some poor (who only pretend), cheaters, institutions, people organizing some events;
- *Can a contemporary voluntary work be regarded as a convenient, forced by a free market economy, approved by the authorities twenty first century version of enslaved work?* 67% respondents agreed and 33% answered no¹⁹.

¹⁷ See: A. Krauz, A. Opar, *Aksjologiczny wymiar wolontariatu*, [in:] W. Furmanek., A. Długosz (ed.), *Wartości w pedagogice, Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2014, p. 224-234.

¹⁸ See: A. Olak A. Krauz (ed.), *Wybrane trudności wychowawcze w szkole współczesnej*, [in:] *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej. Wybrane problemy współczesnej edukacji zawodowej w Polsce i na Słowacji*, MAX DRUK, Rzeszów 2010, p. 79-98.

¹⁹ See: A. Krauz, A. Opar, *Aksjologiczny wymiar wolontariatu*, [in:] W. Furmanek, A. Długosz (ed.), *Wartości w pedagogice, Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2014, p. 224-234.

Volunteering as a modern form of supplementing skills, verifying of professional training and qualification²⁰ is a common factor which enables to determine people place in the society. It is becoming a global phenomenon. In particular, the professional world pays a special attention to a voluntary service. Employers almost as an obligation notoriously require their future employees to undergo voluntary practices, sometimes as an internship. One should also have a regard to both the positive and negative aspects of volunteering, which were presented by the respondents. However, in most cases a positive feedback dominates.

References

- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*, Toruń 2008.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, IBE, Warszawa 2006.
- Global Citizen*, <http://globalcitizen.pl/uploads/maps/culture.png> [05.06.2014].
- Global Citizen*, <http://globalcitizen.pl/uploads/maps/management.png> [05.06.2014].
- Global Citizen*, <http://globalcitizen.pl/uploads/maps/world-issue.png> [05.06.2014].
- Global Citizen*, www.globalcitizen.pl [05.06.2014].
- Klucz do kariery*, <http://www.kluczdokariery.pl/edukacja/strefa-rozwoju/staze-i-wolontariat> [05.06.2014].
- Krauz A., Paluch M., *Wolontariat – formą pomocy społecznej w ramach pracy socjalnej*, M. Paluch, B.A. Zięba, P. Kaniosa (ed.), *Patologie społeczne w środowisku wychowawczym. Zagrożenia, profilaktyka, wychowanie, edukacja, praca socjalna (konteksty ukraińsko-polskie)*, BONUS LIBER, Rzeszów 2012.
- Krauz A., *Kwalifikacje zawodowe – jak syndrom wartości i aktualnych potrzeb*, [in:] W. Furmanek (ed.) *Z badań nad wartościami w pedagogice*, UR, Rzeszów 2006.
- Krauz A., Opar A., *Aksjologiczny wymiar wolontariatu*, [in:] W. Furmanek, A. Długosz (ed.), *Wartości w pedagogice, Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2014.
- Krauz A., *Zasady współpracy edukacyjnej – uznawalność kwalifikacji w Unii Europejskiej*, [in:] T. Piątek (ed.), *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej. Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji*, MAX DRUK, Rzeszów 2010.
- Multimedialna encyklopedia powszechna*, PWN, Warszawa 2005.
- Olak A., *Wybrane trudności wychowawcze w szkole współczesnej*, [in:] A. Krauz (ed.), *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej. Wybrane problemy współczesnej edukacji zawodowej w Polsce i na Słowacji*, MAX DRUK, Rzeszów 2010.
- Piątek T., *Prakseologiczno-ergonomiczne uwarunkowania organizacji pracy szkoły*, FOSZE, Rzeszów 2010.
- The Act of 24 April 2003 on *Public Benefit and Volunteer Work* (Journal of Laws of 2003 No. 96, item. 873).
- Towarzystwo Opieki nad Zwierzętami*, http://www.tozkoszalin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=31:2011-europejskim-rokiem-wolontariatu-i-ty-moesz-zosta-wolontariuszem-&catid=5:akcje [05.06.2014].
- Wolontariat Studencki*, <http://a-gape.prv.pl/strona/kodeks.htm> [05.06.2014].
- Wolontariat*, <http://www.wolontariat.edu.pl> [05.06.2014].
- Wolontariat*, <http://www.wolontariat.org.pl/strona.php?p=964> [05.06.2014].
- Żukiewicz A., *Praca socjalna Ośrodków Pomocy Społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Żukiewicz A., *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej*, Impuls, Kraków 2009.

²⁰ A. Krauz, *Zasady współpracy edukacyjnej – uznawalność kwalifikacji w Unii Europejskiej*, [in:] T. Piątek (ed.), *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej. Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji*, MAX DRUK, Rzeszów 2010, p. 62-98.

Adam Muszyński

Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie

WYKORZYSTYWANIE ZAŁOŻEŃ KONSTRUKTYWIZMU W PRAKTYCE. BADANIE WIEDZY STUDENTÓW PRZED NAUCZANIEM I JEJ WYKORZYSTYWANIE W PRAKTYCE

*Im więcej wiem, tym więcej nie wiem.
Tego powinna uczyć każda dobra szkoła.*

Jurij Łotma

Streszczenie

W pracy przedstawiono opis eksperymentu. Badano w jaki sposób wykorzystanie przedwiedzy studentów wpłynie na ich zrozumienie i łatwość opanowania materiału. Przedstawiono również teoretyczne ramy konstruktywizmu, na którym oparto badanie.

USING THE PRINCIPLES OF CONSTRUCTIVISM IN PRACTICE. TEST STUDENTS' KNOWLEDGE BEFORE TEACHING AND ITS USE IN PRACTICE

Abstract

This paper presents a description of the experiment. Investigated how the use of foreknowledge students will affect their understanding and ease of mastery of the material.

Czym jest konstruktywizm?

Rozumienie tego czym jest wiedza w istotny sposób wpływa na planowanie i przebieg procesu jakim jest uczenie się. W zależności od stanowiska w kwestii tego czym jest wiedza, w pedagogice powstało wiele nurtów i kierunków opisujących mechanizmy poznawczo-rozwojowe. Powstało również wiele koncepcji omawiających najskuteczniejsze metody uczenia siebie i innych. Współcześnie jednym z nurtów zyskujących wielu zwolenników wśród pedagogów i psychologów rozwojowych jest konstruktywizm. Konstruktywizm powstał

w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku a jego powstanie zawdzięczamy m.in.: J. Deweyowi, J. Piagetowi i L.S. Wygotskiemu, rozwinięcie zaś m.in. J.S. Brunerowi¹.

Jednym z podstawowych założeń konstruktywizmu jest polemika z twierdzeniem, że wiedzę można przekazać bezpośrednio. W myśl tego twierdzenia wiedza jest czymś obiektywnym, pewnym niezależnym bytem, który nauczyciele lub podręczniki przekazują w niezmiennionej postaci uczniom². W myśl tych założeń wiedzę się poznaje, zdobywa, gromadzi. Wspólną cechą wszystkich stanowisk, które określamy mianem konstruktywizmu, jest przekonanie o zasadniczej nieprawdziwości tej tezy. Wiedza nie jest bowiem poznawana czy zdobywana przez uczniów, lecz konstruowana (stąd nazwa: konstruktywizm) w umysłach osób uczących się. Każda jednostka ma inne doświadczenia, przemyślenia, inne spostrzeżenia, tak więc wiedza poszczególnych uczniów nie jest taka sama, lecz różni się tak jak różnią się uczniowie. Wiąże się to bezpośrednio z rozumieniem terminu wiedza. Dla konstruktywistów bowiem wiedza nie jest, jak rozumie się ten termin klasycznie, zbiorem informacji o świecie. Wiedza jest raczej zdolnością do przetwarzania, aniżeli gromadzenia, informacji³. Właściwe uczenie się nie polega więc na pamięciowym przyswajaniu faktów, lecz na trenowaniu wykorzystywania tych faktów. Poznawanie jest wpisywaniem nowych informacji w istniejący w umyśle uczniów obraz świata. Tradycyjne nauczanie opiera się na jednokierunkowym przekazie informacji, naśladownictwie i odtwarzaniu. Takie nauczanie nie tylko nie sprzyja prawdziwemu uczeniu się lecz przede wszystkim uczyniło je procesem bezrefleksyjnym i rutynowym, a wiedzę szkolną całkowicie oddzieliło od życia codziennego. W myśl założeń konstruktywizmu aby nauczanie mogło być skuteczne musi opierać się na wcześniejszych doświadczeniach i przedwedy uczniów. O wiele łatwiej im wtedy przyswoić nowe informacje i wpisać je we własny obraz świata. Konstruktywizm zmienia również rolę nauczyciela w procesie edukacji. Z osoby przekazującej dogmatyczną i obiektywnie słuszną wiedzę staje się on organizatorem pewnych sytuacji edukacyjnych, osobą która stwarza uczniom możliwości działań poznawczych, pielęgnuje i wzmacnia ich naturalną ciekawość, zachęca do prezentowania własnych przekonań, inspiruje do dialogu. Najczęściej kiedy mówi się o konstruktywizmie odnosi się go do nauczania początkowego. W tym badaniu pokazano w jaki sposób wykorzystać przedwiedzę i wcześniejsze doświadczenia osób dorosłych – studentów.

Wykorzystanie założeń w praktyce. Opis badania

Przedmiotem przeprowadzonych przeze mnie badań było rozumienie przez studentów terminu „strukturalizm”. Badanie to ma na celu analizę stanu wiedzy studentów przed nauczaniem. Aby bowiem możliwe było nauczanie w duchu konstruktywizmu konieczne było zebranie

¹ M. Sławińska, *Konstruktywizm w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6 (189).

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

danych oddających, choć częściowo, wcześniejszą wiedzę osób badanych. Na podstawie informacji zebranych w pierwszym badaniu można było wskazać na pewne wspólne doświadczenia i skojarzenia osób badanych. Zebrane dane miały posłużyć do odpowiedniego przygotowania zajęć poświęconych strukturalizmowi, tak by jak najlepiej wykorzystać wiedzę, którą posiadali studenci a tym samym ułatwić im przyswojenie tego pojęcia.

Część pierwsza

Opis grupy. W badaniu brało udział 20 osób: kobiety i mężczyźni. W grupie nieznacznie dominowały kobiety, co jest dość typowym rozkładem płci na tym kierunku studiów. Wszyscy byli studentami drugiego roku dziennych studiów filozoficznych. Wszyscy badani należeli do jednej grupy ćwiczeniowej.

Przebieg badania. Badanie zostało przeprowadzone na tydzień przed zajęciami merytorycznymi dotyczącymi strukturalizmu. Aby uniemożliwić studentom wcześniejsze przygotowanie do badania, nie zostali oni uprzedzeni o planowanym przeze mnie badaniu. Studenci zostali poproszeni o pisemną odpowiedź na pytanie: Jak rozumiesz termin „strukturalizm”? Pytanie zostało zadane pod koniec zajęć. Badani zostali poinformowani, że ich odpowiedzi nie będą oceniane, badania były oczywiście anonimowe. Na udzielenie odpowiedzi pisemnej przeznaczono dziesięć minut i dla wszystkich studentów ta ilość czasu okazała się wystarczająca.

Drugim etapem badania była szczegółowa analiza odpowiedzi udzielonych przez studentów. Odpowiedzi studentów zostały porównane z odpowiedzią modelową. Odpowiedź modelowa została ułożona w oparciu o tekst, którego badani oczywiście nie znali, a który można uznać za wiodący. Następnie dokonano analizy uzyskanych odpowiedzi. Na podstawie tej właśnie analizy, przygotowano konspekt na następne zajęcia. Szczególną uwagę poświęcono w nim na zadaniach mających utrwalić tych skojarzeń, które były poprawne, oraz wyeliminowaniu tych błędnych. Studenci zostali również poproszeni o przeczytanie tekstu „Po czym rozpoznać strukturalizm?”⁴ Tekst ten stanowił źródło odpowiedzi modelowej.

Ostatnim etapem było sprawdzenie skuteczności przyjętych metod nauczania w drodze powtórnego badania sprawdzającego jak zmieniła się wiedza studentów po odbytych zajęciach. Tekst został omówiony na zajęciach a pod koniec poproszono studentów o ponowne napisanie odpowiedzi na pytanie: Jak rozumiesz termin „strukturalizm”?

Wybór pojęcia. Pojęcie „strukturalizm” zostało wybrane z kilku powodów. Jest to pojęcie, z którym studenci drugiego roku powinni się już spotkać, jednakże nie było ono dotychczas przedmiotem szczegółowej analizy na zajęciach. Jak wiele terminów filozoficznych, również i to nie jest terminem ostrym. Jest to bardzo ważne pojęcie filozoficzne i znajduje się

⁴ G. Deleuze, *Po czym rozpoznać strukturalizm?* [w:] M.J. Siemek (red.), *Drogi współczesnej filozofii*, Warszawa 1978, s. 286-328.

wśród zalecanych treści kształcenia z zakresu historii filozofii w ministerialnym Standardzie kształcenia na kierunku filozofia dla studiów pierwszego stopnia⁵. Strukturalizm stanowi ważny element współczesnej filozofii dlatego bardzo istotne jest by studenci na prawdę dobrze go zrozumieli.

Część druga

Odpowiedź modelowa. Odpowiedź modelowa stanowi „założenie” dydaktyczne nauczyciela; jest to taka odpowiedź, której sformułowania spodziewa się nauczyciel po swoich uczniach po lekcji na dany temat. Stanowi ona wzorzec „oceny” osiągnięć naukowych studenta i oceny skuteczności działań dydaktycznych nauczyciela. Porównanie odpowiedzi modelowej z odpowiedziami studentów udzielanymi przez nich przed zajęciami na dany temat ułatwia prowadzącemu formułowanie celów nauczania, dokonanie wyboru takich metod i form nauczania, które ułatwią realizację celów nauczania. Z kolei, porównanie odpowiedzi modelowej z odpowiedziami, jakich udzielili badani na to samo pytanie po nauczaniu, może być źródłem refleksji, czy cele, jakie sobie założyłem zostały na zajęciach zrealizowane.

Ustalono definicję strukturalizmu na podstawie czytanego tekstu Gillesa Deleuze pod tytułem: „Po czym rozpoznać strukturalizm?”. Choć tekst ten nie podaje ścisłej definicji explicite terminu strukturalizm to jednak podaje jego cechy charakterystyczne. Są to:

- I. Symboliczność: elementami struktury nie są ani byty realne ani wyobrażenia lecz właśnie symbole.
- II. Lokalność: symbole nabierają odpowiedniego znaczenia dopiero po umiejscowieniu ich w odpowiednim miejscu struktury. Nie indywidua są ważne lecz role jakie pełnią.
- III. Zróżniczkowanie: poszczególne składniki struktury zależą od pozostałych. Tworzą relacje i to te relacje określają ich rolę.
- IV. Różnica: struktury mogą się potencjalnie wcielać w pewną aktualną formę.
- V. Seryjność: elementy struktury organizują się w serie zdolne do samodzielnego rozwoju.

Odpowiedzi studentów. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią było: „nie wiem”. Odpowiedź ta pojawiła się aż dziesięć razy. Drugą co do częstotliwości była odpowiedź kojarząca strukturalizm z nurtem filozofii zajmującym się badaniem struktur. Takiej odpowiedzi udzielono siedem razy. Trzy razy, wskazano, że źródłem strukturalizmu należy poszukiwać w językoznawstwie. Dwie osoby odwołały się do symbolicznego charakteru struktur. Jedna osoba wskazała na strukturalizm jako nurt we współczesnej filozofii.

⁵ Standaty kształcenia znaleźć można na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod adresem: <http://www.nauka.gov.pl/standardy-ksztalcenia/> [30.09.2013].

Ponieważ odpowiedzi „nie wiem” brzmią dosłownie: „nie wiem” lub pozostawiono pustą kartkę, nie będą one przytoczone. Pozostałe odpowiedzi w ich dosłownym brzmieniu (oczywiście z pominięciem błędów ortograficznych). Strukturalizm jest to:

- 1) Odpowiedzi odwołujące się do nazwy:
 - Dziedzina zajmująca się badaniem struktur, tego co symboliczne;
 - Strukturalizm jest dyscypliną wiedzy poświęconą badaniu struktur;
 - Strukturalizm bada struktury;
 - Dyscyplina filozoficzna zajmująca się badaniem i analizowaniem różnorodnych struktur;
 - Strukturalizm zaczerpnięty jest z językoznawstwa. Wyobrażenia posługują się pewnymi strukturami, które są swoistym językiem;
 - Jest to nurt filozofii języka przejawiający się w wielu dyscyplinach, polegający na rozpatrywaniu zjawisk w kategorii struktur i ich analizowaniu;
 - System filozoficzny polegający na doszukiwaniu się schematów i struktur w rzeczywistości;
- 2) Odpowiedzi nawiązujące do językoznawstwa:
 - Strukturalizm zaczerpnięty jest z językoznawstwa. Wyobrażenia posługują się pewnymi strukturami, które są swoistym językiem;
 - Jest to nurt filozofii języka przejawiający się w wielu dyscyplinach, polegający na rozpatrywaniu zjawisk w kategorii struktur i ich analizowaniu;
 - Prąd myślowy lub paradygmat mający korzenie w językoznawstwie;
- 3) Odpowiedzi nawiązujące do symboliczności:
 - Dziedzina zajmująca się badaniem struktur, tego co symboliczne;
 - Jest to teoria, która zajmuje się trzecią obok bytów realnych i wyobrażeń płaszczyzną świata a mianowicie symbolicznością.
- 4) Odpowiedzi nawiązujące do współczesności:
 - Nurt filozofii współczesnej.

Część trzecia

Analiza odpowiedzi. Właściwie trudno uznać te wypowiedzi za poprawne lub błędne, każdą z nich należałoby rozwinąć lub wyjaśnić. Moim zdaniem bardzo ważnymi skojarzeniami były odniesienia do symboliczności, oraz te wskazujące na analizowanie struktur. Za pewne nadużycie można natomiast uznać opinie redukujące strukturalizm jedynie do zjawisk językowych. Zastanawiający jest natomiast fakt, że tak duża grupa badanych nie potrafiła w ogóle napisać czym jest „strukturalizm”.

Założenia i cele. Celem dydaktycznym zajęć było przedstawienie rozumienia terminu „strukturalizm”. Po tych zajęciach studenci powinni znać definicję pojęcia, umieć wskazać najistotniejsze cechy strukturalizmu oraz umieć analizować teksty z tego zakresu. W szcze-

gólności powinni wiedzieć co jest przedmiotem badań strukturalizmu (symbole oraz relacje), oraz umieć rozwinąć tezę przewodnią strukturalizmu, że całość to coś więcej niż tylko suma elementów.

Środki i metody działania. Zajęcia przeprowadzono w oparciu o wymieniony tekst. Podczas analizy tekstu wielokrotnie odwoływano się do opinii studentów wyrażonych w ankietach. Podkreślano słuszne odpowiedzi oraz rozszerzano lub korygowano odpowiedzi nie do końca poprawne. Jednym z podstawowych celów zajęć było przebudowanie wiedzy studentów. Szczególny nacisk położono na wskazany przez studentów aspekt symboliczny oraz błędne rozumienie strukturalizmu w kategoriach wyłącznie językowych. Przeprowadzona została oczywiście wspólna dyskusja podczas, której starano się rozwiać wątpliwości studentów oraz odpowiedzieć na stawiane przez nich pytania a także zachęcić do refleksji na temat strukturalizmu. Ważnym elementem dyskusji było praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności, studenci byli proszeni o wskazanie oraz analizę znanych im struktur.

Część czwarta

Miesiąc po przeprowadzonych zajęciach ponownie poproszono studentów o pisemne udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jak rozumiesz „strukturalizm”? Również tym razem odpowiedzi były anonimowe, a studenci nie byli uprzedzeni o badaniu. O to samo poproszono również studentów z innej grupy, w której nie prowadzono badania. Udzielone odpowiedzi wskazują, że studenci z badanej grupy o wiele lepiej zapamiętali i zrozumieli czym jest strukturalizm. Ponieważ wiele odpowiedzi się powtarzało poniżej przedstawiono tylko kilka, różnych wypowiedzi wraz z komentarzem. Oryginalną wypowiedź napisano kursywą.

1. *Bada on struktury symboli. Można powiedzieć, że strukturalizm określa teza: „całość jest czymś więcej niż suma części”. Mówi on także, że struktura jest pierwotna względem rzeczy. Rzeczy nabierają znaczenia symbolicznego dopiero w strukturach* [Łącznie cztery odpowiedzi podobnej treści]. Badana osoba słusznie zwraca uwagę, że strukturalizm zajmuje się badaniem symboli. Dobrze rozwinięto również zdanie o pierwotności struktury: jej elementy nabierają znaczenia będąc w strukturze.

2. *W kategorii struktur, które są pierwotne wobec tego co wyobrażone i których znaczenie jest czymś więcej niż sumą elementów składowych. Struktury zbudowane są z symboli, których pozycja jest relatywna i zależna od stosunków konstytuujących strukturę* [Łącznie jedenaście odpowiedzi podobnej treści]. Słusznie zauważono symboliczny wymiar struktury oraz podkreślono, że stosunki pomiędzy nimi decydują o strukturze. Symboliczność strukturalizmu była często wymieniana przez studentów przed badaniem, zajęcia miały na celu utrwalić te pozytywne skojarzenie, co jak widać udało się.

3. *Jest to nurt filozofii współczesnej badający struktury symboliczne (na których zasadza się nasze rozumienie). Struktura jest czymś złożonym i zróżnicowanym, a zawarte w niej ele-*

menty wyznaczają miejsce pozostałym [dziesięć podobnych wypowiedzi]. Słusznie zwrócono uwagę na symbole, oraz że struktury konstytuują nasze rozumienie elementów. Ponownie zajęcia pomogły utrwalić pozytywne skojarzenia.

4. *Są trzy królestwa rzeczywistość, wyobrażenia oraz symbole. Tym ostatnim zajmuje się strukturalizm. Symbole tworzą struktury, na których zasadzają się nasze rozumienia. Są więc najważniejszą i najniższą warstwą. Struktury są całością nie zaś zbiorem poszczególnych elementów. Tym wszystkim zajmuje się strukturalizm [jedna wypowiedź].*

5. *Przyjmuje, że tylko język posiada strukturę, ale rozumianą bardzo szeroko. Najważniejszym kryterium w strukturalizmie, jest to że poza rzeczywistością istnieje szereg symbolizmów. Według strukturalistów docierając do symbolu dojdzie się do podstaw języka. Symbol jest czymś relacyjnym [Ogółem pięć podobnych wypowiedzi].*

6. *Poszukiwanie i badanie struktur.*

7. *Koncepcja badająca stosunki symboli w strukturach. Jest to coś więcej niż symbole z osobna. Również ich miejsce i role w strukturze są bardzo ważne.*

8. *Dział filozofii zajmujący badaniem struktur. Elementów i ich relacji.*

9. *Rzeczy są wpisane w pewną strukturę, która nadaje im nowe znaczenie. Dzięki temu, że ma charakter symboliczny, struktura jest czymś więcej niż suma sensów elementów. Kładzie nacisk na hierarchię tych ról.*

10. *Koncepcja badająca strukturę. Kluczowe są pojęcia takie jak: symbol, rola, relacja, hierarchia, różnica, współzależność elementów.*

Odpowiedzi studentów, z grupy nie biorącej udziału w badaniu najczęściej wskazywały na dość ogólne połączenie terminu strukturalizm z badaniem struktur. Studenci biorący udział w badaniu udzielali obszerniejszych, dokładniejszych i bardziej wnikliwych odpowiedzi.

Weryfikacja oraz podsumowanie

Porównując odpowiedzi udzielone przed jak i po przeprowadzonych zajęciach wyraźnie widać, że znajomość terminu „strukturalizm” uległa zmianie. Ponieważ w ankietach wypełnionych przed badaniem studenci zwrócili uwagę na symboliczność elementów struktury, chciałem utrwalić to pozytywne skojarzenie. Wskazanie na symboliczny charakter elementów struktur pojawiło się w zdecydowanej większości odpowiedzi udzielonych po. Nie pojawiły się również wypowiedzi utożsamiające strukturalizm jedynie z językoznawstwem. Można więc powiedzieć, że udało mi się osiągnąć zamierzony cel. Udzielone odpowiedzi, wskazują, że badani rozumieją czym jest strukturalizm. Metoda wykorzystująca wiedzę studentów okazała się skuteczna i zamierzam z niej korzystać w dalszej pracy dydaktycznej.

Bibliografia

Deleuze G., *Po czym rozpoznać strukturalizm?* [w:] M.J. Siemek (red.), *Drogi współczesnej filozofii*, Warszawa 1978.

Lisicki M., Skura M., *Matematyka w działaniu*, WSiP, Warszawa 2012.

Sławińska M., *Konstruktywizm w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6 (189).

Magdalena Zdaniewicz

Uniwersytet Zielonogórski

PRACA ZAWODOWA A CZAS WOLNY

Streszczenie

Praca zawodowa jest jedną z form aktywności człowieka, która ma wpływ na różne aspekty jego życia, w tym na czas wolny. Niniejszy artykuł skupia się na analizie czasu wolnego w kontekście wykonywanej przez człowieka pracy zawodowej. Ma zapoznać czytelnika z wynikami badań dotyczącymi wpływu pracy zawodowej, typu osobowości pracownika na sposoby spędzania czasu poza pracą.

PROFESSIONAL WORK AND LEISURE TIME

Abstract

Professional work is a form of human activity which affects different aspects of human life, including leisure time. This article focuses on the analysis of free time in the context of work performed professionally. It intends to familiarize the reader with the findings on the relations between career, employee personality type with ways of spending leisure time.

Wprowadzenie

Poprzedni wiek, w szczególności lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte, zapisał się w historii wzrostem zainteresowania zagadnieniem czasu uwolnionego. Wśród różnych grup zawodowych, takich jak: ekonomiści, psychologowie, pedagodzy, działacze społeczni, politycy itp. coraz częściej czas wolny stawał się elementem analiz. Rozpatrywano go jako czynnik, który ma niebagatelne znaczenie ekonomiczne – poprzez organizowanie atrakcyjnych i różnorodnych sposobów spędzania czasu można dobrze zarobić; ale też jako czynnik, który ma wpływ na życie i kształtowanie się młodych pokoleń. Z jednej strony kategoria czasu wolnego, w kontekście rozwoju informatyki, mediów i różnorodnych sposobów przekazywania informacji pozwalała zyskać jego „ilość”; z drugiej strony wzrost czasu wolnego często prowadzi do demoralizujących skutków w funkcjonowaniu jednostki czy rodziny. Jednocześnie sposoby spędzania czasu wolnego są mocno uzależnione od tego jaki wybierzemy zawód i jaką pracę zawodową będziemy wykonywać. Niniejszy artykuł skupia się na zupełnie innym aspekcie analizy czasu wolnego. Ma zapoznać czytelnika z wynikami badań dotyczącymi wpływu pracy zawodowej i typu osobowości pracownika na sposoby spędzania czasu poza pracą. Bada-

nia, o których mowa prowadzono w 2007-2008 roku na próbie 600 osób, wykonujących pracę zawodową na terenie województwa lubuskiego.

Współcześnie znane są wizje nowych cywilizacji, w których społeczeństwo pozostaje „bez pracy”¹. Aczkolwiek praca jako jedna z form aktywności przypisana jest naturze człowieka - pozostaje jej prawem i obowiązkiem. Praca zawodowa zatem definiowana jest jako: „działalność ludzi organizowana społecznie w taki sposób, aby prowadziła do powstania wytworów społecznie wartościowych i podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek”². W literaturze pedagogicznej kategoria praca zawodowa przeważnie podlega analizie szczegółowej (szerszej), bądź węższej. Dogłębne zestawienie elementów pracy zawodowej ukazuje, że jest to zjawisko, w którym bierze się pod uwagę zewnętrzne warunki pracy, jej organizację, korzyści materialne, prestiż zawodu, szanse zawodowe i inne elementy wpływające bezpośrednio lub pośrednio na proces i wyniki pracy zawodowej. Natomiast w wąskim rozumieniu praca zawodowa to zestaw czynności, które tworzą: system wewnętrznie spójny, opierają się na określonej wiedzy oraz umiejętnościach, a także są skierowane na wykonywanie pewnych przedmiotów czy usług, dodatkowo odbywają się systematycznie lub trwale.

Z kolei czas wolny to, jak pisał T. Veblu, całokształt życia człowieka poza pracą. Uszczegóławiając tą myśl można dodać, że „czas wolny to ta część czasu, która pozostaje jednostce po pracy, wykonywaniu obowiązków domowych i rodzinnych, czynnościach biologicznych (spadnie, jedzenie, wydalanie), charakteryzująca się względną dobrowolnością wyboru formy jego spędzania”³.

Praca zawodowa jest rodzajem działalności człowieka, która następuje w konsekwencji rozwoju zawodowego człowieka. Czyli procesu zmian, które odbywają się w sferze świadomości i zachowania się człowieka a zmierzających do poszukiwania swojego miejsca w podziale pracy, rozwoju i przekształcaniu siebie i swojego otoczenia. Jedną z koncepcji tego rozwoju jest teoria rozwoju zawodowego J. L. Hollanda, zwana teorią cech i czynników. Teoria ta traktuje wybór zawodu, jako proces, który jest właściwy określonej fazie biograficznej człowieka. Wybór zawodu jest wyrazem dojrzałej osobowości człowieka. Według twórcy tej koncepcji zbieżność lub stopień dopasowania osobowości jednostki do jej konkretnego otoczenia są pomocne w przewidywaniu różnych zachowań zawodowych np. osiągnięć w pracy, zadowolenia z pracy itp. Badania, które prowadziłam miały na celu sprawdzenie czy praca zawodowa (w rozumieniu wykonywanego zawodu) ma wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego człowieka. Przedmiot badań dotyczył rozpoznania i opisanie sposobów spędzania czasu wolnego różnych typów grup zawodowych wyróżnionych w koncepcji J. L. Hollanda oraz uzyskanie odpowiedzi na pytanie, które z czynników zawodowych i cech społeczno-

¹ J. Rifkin, *Koniec pracy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.

² E. Podońska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996, s. 11.

³ M. Piotrowski, *Poza pracą: studium wybranych zagadnień czasu uwolnionego mieszkańców współczesnej wsi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994, s. 16.

demograficznych wpływają na czas wolny człowieka. Odwołując się do koncepcji Hollanda badani (osoby pracujące, pełnoletnie) podzieleni zostali na sześć grup zgodnie z typem osobowości zawodowej na: typ artystyczny, typ przedsiębiorczy, typ społeczny, typ badawczy, typ realistyczny, typ konwencjonalny. Każdemu z typów osobowości przypisano wykonywanie konkretnej pracy zawodowej. W kolejności: nauczyciela muzyki, przedstawiciela handlowego, kosmetyczki, matematyka, mechanika, pracownika biurowego.

W badaniach dotyczących cech zawodowych analizowałam zmienne tj. zakres zadań zawodowych, staż pracy, kwalifikacje zawodowe oraz postawę wobec pracy. Natomiast czas wolny dookreślony został w postaci form jego spędzania tj.: twórczych, percepcyjnych, rekreacyjnych i uspołeczniających⁴.

Zakres zadań pracowniczych a sposoby spędzania czasu wolnego

Zakres zadań zawodowych jest składnikiem pracy zawodowej, który oddziałuje na sposoby spędzania czasu wolnego. Wyniki badań dotyczące wpływu zakresu zadań na deklarowane sposoby spędzania czasu wolnego pozwalają dostrzec bardzo czytelne korelacje rekreacyjnej formy spędzania czasu wolnego z typami grup zawodowych. Typ artystyczny i realistyczny to te typy osobowości zawodowej, które wraz ze wzrostem ilości zadań zawodowych w większym stopniu podejmują rekreacyjne spędzanie czasu wolnego. Oznacza to bowiem, że duże i różnorodne natężenie działań w pracy musi zostać zrekompensowane w postaci tych działań w obrębie czasu wolnego, które charakteryzują się szczególną zdolnością przywracania i utrzymywania równowagi organizmu człowieka np. uprawianie sportu, spotkania i zabawy towarzyskie czy spacer. Z kolei typ osobowości badawczy i społeczny reprezentuje zgoła odmienny stosunek do realizowania w pracy dużej ilości zadań zawodowych. Ich wielość powoduje mniejszą aktywność rekreacyjną.

Ciekawostkę stanowi też przełożenie „ogromu zadań” na chęć spędzania czasu poza domem. Typ osobowości społeczny jest tym typem, który zdecydowanie częściej niż pozostałe „wentyluje” się spędzając czas wolny poza własnym domem i preferuje wypoczynek aktywny. Natomiast typy konwencjonalny i realistyczny woli odpoczywać w domu. Wyniki badań dotyczące wpływu zakresu zadań pracowniczych na spędzanie czasu wolnego poza domem ukazują też bardzo czytelne korelacje z typami zawodowymi. W typie społecznym im większy zakres zadań, tym większy procent osób realizuje czas wolny często poza domem. Z kolei w typie konwencjonalnym i realistycznym jest odwrotnie – większy zakres zadań sprawia, że osoby które przynależą do tych typów w mniejszym procencie spędza czas wolny często poza domem. Pozostałe typy nie wykazały takich regularności.

⁴ Formy czasu wolnego na podstawie podziału M. Grochocińskiego, [w:] M. Grochociński, *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, WSZIP, Warszawa 1979.

Fragment badań dotyczący preferowanej formy wypoczynku ujętej w kategorii bierny-aktywny wykazał, że w całej badanej próbie zdecydowanie więcej badanych, którzy mają małą bądź bardzo dużą ilość zadań realizuje czas wolny aktywnie. Tymczasem osoby deklaruujące średnią, bądź dużą ilość zadań skłonni są czas wolny spędzać biernie. W poszczególnych typach wartości rozłożyły się w następujący sposób. Osoby tworzące typ badawczy, które mają dużą ilość zadań zdecydowanie wolą wypoczynek bierny. Z kolei aktywnie wolą wypoczywać te, które mają małą i średnią bądź bardzo dużą ilość zadań. Typ artystyczny, to osoby, które przy małej i średniej ilości zadań wybierają bierność, a gdy posiadają ich bardzo dużo – dużą aktywność. A typ społeczny przy małej, średniej i dużej aktywności zawodowej wypoczywa biernie, a gdy jest jej bardzo dużo to „wentyluje się” w aktywny sposób. Przedstawiciele typu konwencjonalnego zaś to osoby, które niezależnie od ilości realizowanych zadań wybierają aktywność w czasie dyspozycyjnym. Wszyscy ankietowani przynależący do typu przedsiębiorczego przy małej ilości zadań wolą aktywność, a bierność przy średnim bądź dużym natężeniu pracy. A w typie realistycznym odwrotnie.

Grupy zawodów, w których duża liczba zadań pomaga w rekreacyjny sposób spędzać czas z własnym dzieckiem (dziećmi) przynależą do typu artystyczny, społecznego i przedsiębiorczego. A typy konwencjonalny i realistyczny są zdemotywowane do działań aktywnych z dzieckiem po wykonaniu wielu zadań w pracy.

Spędzanie czasu wolnego w zależności od stażu pracy

Analiza stażu pracy prowadzona była w kilku obszarach problemowych. Dotyczyły one deklaracji w zakresie: sposobów spędzania czasu wolnego, spędzania czasu wolnego poza domem czy preferowanej formy wypoczynku oraz sposobów spędzania czasu wolnego z dzieckiem. Sposób wykorzystania czasu wolnego może zależeć od okresu zatrudnienia, bowiem związany jest z wiekiem człowieka. Dlatego przyjąłem, iż staż pracy ma wpływ na rodzaj form spędzania czasu wolnego. Badania wykazały, że staż pracy jest elementem pracy zawodowej mocno różnicującym sposoby wykorzystania czasu i nie zawsze zależy od typu osobowości zawodowej. Można zaobserwować, iż im krótszy staż pracy, tym zdecydowanie więcej osób korzysta często z form twórczego spędzania czasu wolnego. Ta zależność potwierdza się w szczególności w przypadku osób, których zawody przypisane są do typu artystycznego. Twórcze formy realizacji czasu wolnego doskonalą ich osobowość poprzez własną działalność. Natomiast w typie konwencjonalnym i przedsiębiorczym najczęściej osób realizuje się twórczo wtedy, gdy ich staż pracy jest średni, czyli wynosi od 5-13 lat.

Zaskakujący wynik uzyskano w ramach form percepcyjnych, czyli tych, które rozwijają osobowość poprzez poznawanie i odbiór cudzej twórczości, np.: czytanie książek, czy chodzenie do kina, oglądanie TV. Badania wykazały, iż w przypadku dwóch grup zawodowych

reprezentujących typ przedsiębiorczy i konwencjonalny pojawiła się zależność wskazująca, że krótki staż pracy ma przełożenie na większą realizację form percepcyjnych. Z kolei formy rekreacyjne wykonywane są częściej wśród osób o krótkim stażu pracy w typie przedsiębiorczym i realistycznym, natomiast w typie badawczym jest odwrotnie. Im krótszy przepracowany czas w życiu, tym mniej osób stosuje formy rekreacyjne.

Staż pracy ma również przełożenie na chęć spędzania czasu wolnego poza domem. Respondenci, którzy mają długi staż pracy rzadziej spędzają czas poza domem, niż osoby o średnim i krótkim stażu pracy. W typach artystycznym, konwencjonalnym i realistycznym najwięcej osób bardzo często spędza czas poza domem mając średni staż pracy.

Kolejny analizowany obszar dotyczył wpływu stażu pracy na preferowany rodzaj wypoczynku. Jak wynika z przeprowadzonej analizy wraz ze sposobami spędzania czasu wolnego rozpatrywanymi w kategorii biernie-aktywne (bez podziału na typ osobowości zawodowej) powstaje zależność – im krótszy staż pracy, tym większy procent osób preferuje wypoczynek bierny. Wynik ten może budzić zdziwienie z tego względu, iż krótki staż pracy przeważnie koreluje z „młodym” wiekiem. Z drugiej strony osoby, które posiadają staż pracy nie przekraczający 4 lat muszą zdecydowanie więcej angażować swoich sił w pracę zawodową, aby funkcjonować na rynku pracy. To może skutkować większym zmęczeniem i brakiem chęci aktywności w pozazawodowych sferach życia. Natomiast w poszczególnych grupach zawodowych wartości nie rozłożyły się już w taki sam „klarowny” sposób, jak w całej badanej populacji. Ankietowani o krótkim stażu pracy w zawodach należących do typu badawczego i przedsiębiorczego preferowali w większości wypoczynek aktywny. W zawodach społecznych i realistycznych bierny.

W prowadzonych badaniach starano się również ustalić czy staż pracy ma wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego z dzieckiem. Zakładano, że krótki staż pracy będzie oddziaływał na większą realizację form percepcyjnych z dzieckiem. Zestawienie stażu pracy i sposobów spędzania czasu wolnego z dzieckiem dla całej próby pokazuje, iż najczęściej w sposób percepcyjny, twórczy i rekreacyjny spędzają go osoby ze średnim stażem pracy. Może wynikać to z faktu, iż osoby których staż pracy jest średni, a więc wynosi – 5-13 lat posiada już potomstwo i to w takim wieku, w którym stosuje się formy twórcze (maluje, rysuje, śpiewa), percepcyjne (ogląda bajki, chodzi do kina, słucha muzyki, obsługuje komputer), oraz rekreacyjne (biega, jeździ na rowerze, układa puzzle) itp. Analiza sposobów spędzania czasu z dzieckiem i stażem pracy w poszczególnych typach grup zawodowych, potwierdza spostrzeżenia dokonane w całej badanej grupie, w szczególności u przedstawicieli typów: badawczego i artystycznego. W tych dwóch typach znacząco częściej realizuje się formy percepcyjne i rekreacyjne przy średnim stażu pracy; a w typie artystycznym również formy twórcze.

Kwalifikacje zawodowe jako czynnik różnicujący sposoby spędzania czasu wolnego

Podobnie jak dwa poprzednie elementy wpływające na pracę zawodową – kwalifikacje zawodowe⁵ analizowano w kilku obszarach problemowych. Dotyczyły one deklarowanych sposobów spędzania czasu wolnego, spędzania go poza domem, preferowanej formy wypoczynku oraz tego jak realizuje się czas uwolniony z dzieckiem.

Wśród wyników otrzymanych dla całej badanej populacji uzyskano ciekawą zależność ukazującą, iż fakt stosowania form twórczych jest zdecydowanie większy w przypadku osób, które posiadają wysokie kwalifikacje zawodowe. W rozkładzie wyników badań, w poszczególnych typach osobowości zawodowej Hollanda zaobserwowano następujące korelacje:

- typ badawczy, jest tym w którym zaistniały dwie zależności w stosowaniu form twórczych i rekreacyjnych. Osoby, które posiadały wysokie kwalifikacje zdecydowanie w większym stopniu, niż osoby o niskich bądź średnich kwalifikacjach zawodowych korzystają z tych form;
- typ artystyczny podobnie jak poprzedni wykazał, że im wyższe kwalifikacje zawodowe osób, które należą do tego typu, tym większy procent osób realizuje rekreacyjne sposoby spędzania czasu wolnego. W przypadku pozostałych form wykorzystania czasu poza pracą nie wykazano zbieżnych korelacji;
- typ społeczny ujawnił zgoła inną zależność – im wyższe kwalifikacje pracowników w tym typie, tym mniejszy procent realizuje formy percepcyjne w czasie wolnym;
- z kolei typ konwencjonalny podobnie jak badawczy wraz ze wzrostem kwalifikacji częściej stosuje formy twórcze oraz odmiennie jak społeczny w większym stopniu stosuje formy percepcyjne wraz ze wzrostem kwalifikacji;
- natomiast typ przedsiębiorczy podobnie jak społeczny wraz ze wzrostem kwalifikacji stosuje w większym stopniu formy percepcyjne;
- tymczasem typ realistyczny, podobnie jak badawczy, w większym stopniu stosuje formy twórcze, gdy posiada wysokie kwalifikacje zawodowe.

Sposoby wykorzystania czasu są rozmaite. Zakres możliwości korzystania z nich zależy również od miejsca, w którym ten czas jest realizowany. Stąd próba wyjaśnienia, na ile kwalifikacje zawodowe deklarowane przez respondentów, mają wpływ na sposoby spędzania czasu „bez pracy” poza domem⁶. Badania wykazały, że istnieje związek między kwalifikacjami zawodowymi a spędzaniem czasu poza domem. W całej badanej próbie częściej osoby o wysokich kwalifikacjach zawodowych, niż średnich i niskich spędzają czas wolny poza domem.

⁵ Kwalifikacje zawodowe w tym fragmencie badań odnosiły się do samooceny badanych w zakresie poziomu opanowania wiedzy i umiejętności w wykonywanym zawodzie, a nie do analizy kwalifikacji zawodowych w świetle definicji znanych z literatury.

⁶ M. Zdaniewicz, *Praca zawodowa a sposoby spędzania czasu wolnego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Zielona Góra 2008.

Natomiast w typach osobowości zawodowej wyróżnionych przez Hollanda nie zawsze uzyskano podobny rozkład wyników. Jedynie w typie artystycznymi, przedsiębiorczym i badawczym otrzymano taki sam rozkład wyników, jak w całej próbie. Z kolei w typie konwencjonalnym i realistycznym zgoła odmienne – bardzo często spędzały czas wolny poza domem te osoby, które deklarowały niskie kwalifikacje zawodowe.

Czwarty składnik analizy kwalifikacji zawodowych związany jest z ich wpływem na rodzaj preferowanego wypoczynku (bierny lub aktywny). Analiza uzyskanych wyników wykazała, że zdecydowanie więcej osób o średnich i wysokich, niż niskich kwalifikacjach zawodowych preferuje wypoczynek bierny. Co jest wynikiem zaskakującym bowiem jednocześnie te osoby deklarowały spędzanie czasu częściej poza domem. Aczkolwiek ten czas nie musi być wykorzystywany w sposób aktywny np. poprzez uprawiany sport. Natomiast wynik ten koresponduje z wynikiem otrzymanym w ramach stosowanych form spędzania czasu wolnego w sposób twórczy. Rozkład wyników uzyskanych w całej próbie potwierdził się w analizie typu konwencjonalnego, przedsiębiorczego oraz realistycznego. W tych typach grup częściej osoby o średnich kwalifikacjach wybierały wypoczynek bierny, a osoby o niskich kwalifikacjach aktywny. Jedynie w typie artystycznym otrzymano klarowną zależność (inny wynik niż w całej populacji i innych typach) ukazującą, iż im wyższe kwalifikacje, tym mniejszy procent preferuje wypoczynek bierny.

Ostatni badany obszar dotyczył wpływu kwalifikacji zawodowych na sposoby spędzania czasu wolnego z dzieckiem. Wyniki ukazały, że osoby o średnich kwalifikacjach w całej próbie otrzymały najwięcej wyborów we wszystkich formach spędzania czasu tzn.: twórczych, percepcyjnych, rekreacyjnych. Natomiast w poszczególnych typach tj.: badawczym, artystycznym, społecznym i realistycznym formy twórcze realizowane z dzieckiem są w największym stopniu przez osoby o średnich kwalifikacjach. Z kolei w typie konwencjonalnym i przedsiębiorczym przez osoby o niskich kwalifikacjach. Formy percepcyjne zaś, w typie artystycznym, społecznym, konwencjonalnym i realistycznym najczęściej stosowane są w przypadku osób o średnich kwalifikacjach zawodowych; a w typie badawczym przez osoby o niskich kwalifikacjach. Tymczasem w typie przedsiębiorczym wysokich. Formy rekreacyjne najczęściej są stosowane z dziećmi przez przedstawicieli czterech typów: badawczego, konwencjonalnego, realistycznego i przedsiębiorczego, gdy posiadają średnie kwalifikacje. Typ artystyczny, z kolei spędza czas z dzieckiem w ramach tych form, gdy ma wysokie kwalifikacje, a typ społeczny niskie.

Postawa wobec pracy a sposoby spędzania czasu „poza pracą”

Problematyka stosunku człowieka do własnej pracy zawodowej w literaturze przedmiotu ma różnorodne ujęcia. Przedmiotem prezentowanych tu badań były względnie trwałe postawy

wobec pracy i zawodu, jak i przejściowe oceny i przeżycia emocjonalne związane z wykonywanymi czynnościami bądź zakładem pracy. Postawę rozumiano tu jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania pewnego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i właściwościach tego przedmiotu”⁷.

Podobnie jak wyżej opisane zagadnienia, postawę wobec pracy badano przy uwzględnieniu deklarowanych sposobów spędzania czasu wolnego, spędzania go poza domem, preferowanej formy wypoczynku oraz tego jak realizuje się czas uwolniony z dzieckiem.

Postawa wobec pracy została wyróżniona na podstawie badań prowadzonych przez prof. Andrzeja Radziewicz-Winnickiego. W ten sposób uzyskano podział całej próby badawczej na osoby reprezentujące wśród ankietowanych trzy rodzaje postaw. Pierwsza z nich to postawa pozytywna, druga negatywna i trzecia ambiwalentna. Wśród badanych 46,3% osób reprezentowało pozytywny stosunek do pracy, 43,7% ambiwalentny, a 10,0% negatywny. Analiza skal do badania postaw wobec pracy zawodowej wykazała, iż wśród typów osobowości zawodowej najwięcej osób posiadało postawę pozytywną w typie badawczym i artystycznym. W pozostałych grupach wyróżnionych przez J. L. Hollanda większość, bo bez mała połowa reprezentowała postawę ambiwalentną wobec pracy.

Wracając do analizowanych obszarów badań pierwszy z nich dotyczył form realizowanych w czasie wolnym. Badani określali je na skali, wskazując częstość ich wykonywania. We wszystkich typach zawodowych (z wyjątkiem badawczego), jak i w całej próbie, twórcze formy spędzania czasu wolnego realizowane są przez najwięcej osób często, gdy reprezentują pozytywną postawę wobec pracy. Natomiast typ badawczy twórczo udziela się najczęściej, gdy ma ambiwalentną postawę wobec pracy. Wyniki badań ukazały kilka zależności zachodzących między postawą wobec pracy, a ilością osób realizujących różne formy spędzania czasu wolnego. W typie społecznym i konwencjonalnym powstała zależność, która informuje, iż im bardziej pozytywna postawa wobec pracy, tym więcej osób realizuje twórcze sposoby spędzania czasu wolnego. W typach przedsiębiorczym i realistycznym (po wyłączeniu kategorii negatywna postawa wobec pracy, która nie wystąpiła) jest podobnie. Z kolei w typie badawczym im bardziej pozytywna postawa wobec pracy, tym mniejszy procent osób stosuje twórcze spędzanie czasu wolnego. Formy percepcyjne z kolei, w typach: badawczym, konwencjonalnym i przedsiębiorczym, częściej realizowane są przy postawie pozytywnej wobec pracy, niż innych. W typie artystycznym przy postawie ambiwalentnej, a w typie społecznym i realistycznym przy negatywnej. Natomiast formy rekreacyjne bardzo często realizowała większość osób w typach: społecznym, konwencjonalnym czy przedsiębiorczym. Tymczasem w typie badawczym i artystycznym są one stosowane bardzo często w większości przez respondentów o postawie ambiwalentnej, a w typie realistycznym przy postawie negatywnej.

⁷ A. Radziewicz-Winnicki, *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.

Analiza form rekreacyjnych pozwoliła na ustalenie trzech korelacji między postawą wobec pracy i częstym (a nie bardzo częstym) stosowaniem rekreacyjnej formy spędzania czasu wolnego. W typie badawczym, konwencjonalnym i realistycznym zachodzi korelacja – im bardziej pozytywna postawa wobec pracy, tym większy procent badanych często realizuje rekreacyjne sposoby spędzania czasu wolnego.

Drugi analizowany obszar badań to wpływ postawy wobec pracy na spędzanie czasu wolnego poza domem. Zakładano, iż osoby negatywnie nastawione wobec pracy, będą również rzadziej spędzały czas wolny poza domem. Dla całej badanej próby (600 osób) założenie to nie wykazało związku istotnego statystycznie pomiędzy postawą wobec pracy, a sposobami spędzania czasu poza domem. Natomiast w poszczególnych typach wyniki rozłożyły się w następujący sposób:

- w typie badawczym bardzo często spędzają czas poza domem osoby o pozytywnej postawie wobec pracy, a często o negatywnej;
- w typie artystycznym pozytywna postawa wobec pracy skłania do bardzo częstego i częstego spędzania czasu dyspozycyjnego poza własnym miejscem zamieszkania; podobnie jest w przypadku osób należących do typu przedsiębiorczego;
- z kolei w typie społecznym bardzo często spędzają czas poza domem osoby o pozytywnej postawie, a często o postawie ambiwalentnej;
- typ konwencjonalny i realistyczny zaś, charakteryzują się tym, że ich negatywna postawa wobec pracy sprawia, że o wiele częściej spędza czas wolny poza domem.

Widać zatem, że postawa wobec pracy różnicuje typy grup zawodowych pod względem spędzania czasu wolnego poza domem.

Trzeci badany fragment dotyczący postawy wobec pracy to preferowany rodzaj wypoczynku. Przeprowadzona analiza postawy wobec pracy wraz ze sposobami spędzania czasu wolnego ujętymi w kategorii bierne-aktywne ukazuje, iż więcej badanych którzy reprezentują negatywną postawę wobec pracy, spędza czas aktywnie. Aczkolwiek różnica między kategoriami nie była istotna statystycznie. W typie artystycznym, konwencjonalnym i przedsiębiorczym osoby o negatywnej postawie wobec pracy w większości realizują wypoczynek aktywnie; a w typie społecznym i realistycznym deklarują aktywność przy pozytywnej postawie. Z kolei w typie badawczym są to osoby o postawie ambiwalentnej. Omówione wyniki wykazały dwie zależności. W typie artystycznym i przedsiębiorczym im bardziej pozytywna postawa wobec pracy, tym mniej osób preferowało wypoczynek aktywny. Natomiast w typie realistycznym było odwrotnie – im bardziej pozytywna postawa wobec pracy, tym więcej osób funkcjonowało w aktywny sposób.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem była postawa wobec pracy i jej wpływ na sposoby spędzania czasu z dzieckiem. Zestawienie postaw wobec pracy z organizacją czasu dyspozycyjnego dla całej badanej populacji przedstawiło się następująco. Pozytywna postawa sprzyja przeważnie realizacji form twórczych i rekreacyjnych z dzieckiem. Natomiast nega-

tywna niesie za sobą w głównej mierze wykorzystywanie percepcyjnych form spędzania czasu wolnego z potomstwem. Może to wynikać z faktu unikania sposobności angażowania się w „aktywne” formy realizacji czasu „poza pracą”.

Analiza tych zależności w typach grup zawodowych pokazuje, że typ badawczy o postawie pozytywnej największy procencie spędza czas z dzieckiem w sposób twórczy. Osoby o postawie ambiwalentnej w rekreacyjny, a respondenci o postawie negatywnej w tym typie preferują formy percepcyjne z dzieckiem. Typ artystyczny zaś, gdy jest pozytywnie nastawiony do pracy, to czas z dzieckiem spędza twórczo i rekreacyjnie. Z kolei, gdy jest negatywnie nastawiony, to woli spędzać czas z potomstwem odtwórczo, czyli percepcyjnie. Typ społeczny tymczasem, podobnie jak poprzedni, przy postawie pozytywnej chce spędzać czas twórczo, ale przy postawie ambiwalentnej percepcyjnie. Typ konwencjonalny inaczej, przy postawie ambiwalentnej realizuje formy percepcyjne i rekreacyjne, a przy negatywnej twórcze. Typ przedsiębiorczy natomiast wybiera formy twórcze, gdy jest pozytywnie nastawiony do pracy, a przy postawie ambiwalentnej w sposób rekreacyjny. A gdy jest negatywnie nastawiony to realizuje formy percepcyjne z dzieckiem. Ostatni z typów – realistyczny najczęściej (podobnie jak badawczy, artystyczny i przedsiębiorczy) spędza czas z dzieckiem w sposób twórczy, gdy reprezentuje pozytywną postawę wobec pracy. Aczkolwiek w sposób percepcyjny czas z potomstwem wykorzystuje przy postawie obojętnej, a w rekreacyjny przy negatywnej.

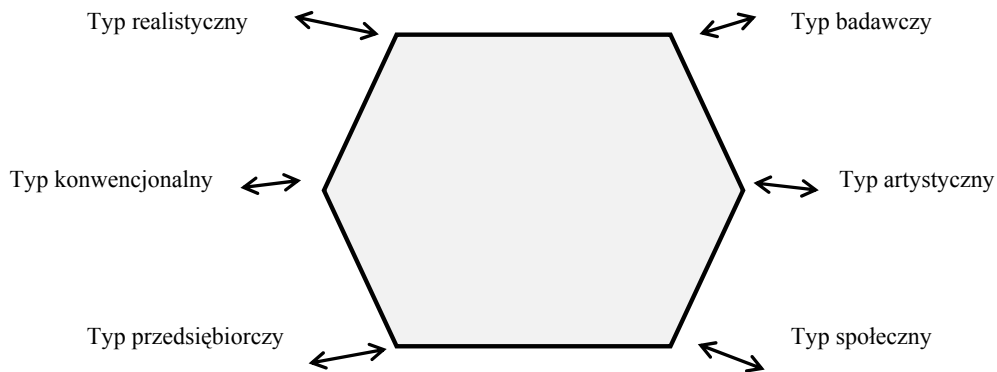
Podsumowując niniejszy artykuł można dokonać pewnych spostrzeżeń. Koncepcja J.L. Hollanda, na której oparto podział próby badawczej mówi o tym, iż do poszczególnych zawodów predysponuje ludzi własna osobowość oraz wiele czynników wywodzących się z ich otoczenia. Wybór zawodu jest pochodną połączenia osobistych zainteresowań, z tym jakie możliwości daje człowiekowi świat pracy. Z kolei typ osobowości wyznacza środowisko pracy człowieka. Treść tego artykułu wskazuje, że typ grupy zawodowej wyróżniony w koncepcji J. L. Hollanda, w wielu aspektach opisanych wyżej, ma wpływ na realizację czasu wolnego. Ważny jest również fakt różnicowania typów w sposobach spędzania czasu wolnego. Eksponowane w artykule wyniki stanowią fragment badań dotyczących wpływu pracy zawodowej na sposoby spędzania czasu wolnego współczesnych pracowników. Opisują cztery z siedmiu badanych elementów pracy zawodowej w odniesieniu do ich wpływu na formy wykorzystania czasu wolnego⁸.

W prowadzonych badaniach starano się ustalić jakie formy spędzania czasu wolnego i z jaką częstotliwością są wykorzystywane przez poszczególne typy osobowości zawodowej. Analiza sposobów twórczego korzystania z czasu „poza pracą” ujawniła, że istnieje zależność istotna statystycznie między typem grupy zawodowej, a częstotliwością ich stosowania. Form twórczych bardzo często nie stosowały tylko dwa typy: badawczy i społeczny. Z kolei te formy stosuje często w najmniejszym stopniu typ konwencjonalny i społeczny. Realizacja form

⁸ M. Zdaniewicz, *op. cit.*, s. 290.

uspołeczniających (które w niniejszym artykule się nie ujawniły) pokazała, że w sposób bardzo częsty stosuje ją tylko typ artystyczny i przedsiębiorczy – w dodatku są to nieliczne osoby. Stosowanie form percepcyjnych ukazało, że najwięcej osób wykorzystuje te formy często w typie artystycznym i badawczym, a w najmniejszym stopniu korzystają z nich osoby tworzące typ realistyczny. Natomiast wykorzystywanie form rekreacyjnych w sposób bardzo częsty, nie przyniosło znacznych różnic między typami. Zróżnicowanie powstało dopiero przy częstym ich stosowaniu.

Obszar badań dotyczący spędzania czasu wolnego poza domem ukazał, że w największym stopniu czas wolny bardzo często poza domem spędza typ społeczny i przedsiębiorczy. Zdecydowanie rzadziej zaś typ konwencjonalny. Obok zaprezentowanych wyników analiza pracy zawodowej w związku z preferowaną formom wypoczynku ukazała podział typów J.L. Hollanda na dwie grupy. Typ badawczy, realistyczny i konwencjonalny w większości lubią wypoczywać aktywnie. Z kolei typ artystyczny, społeczny i przedsiębiorczy preferują wypoczynek bierny. Rozpatrując uzyskane wyniki w kontekście rozkładu typów osobowości zawodowej na heksagonie Hollanda widać wyraźnie, że obie utworzone grupy odpowiadają ich rozkładowi w sześciokącie. I tu nasuwa się wniosek o podobnym ich rozkładzie w ramach wyników dotyczących spędzania czasu wolnego poza domem (Rys. 1).



Rys. 1. Model preferencji zawodowych J. L. Hollanda

Źródło: A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003.

Ostatni ukazany w niniejszym artykule obszar analiz dotyczył ewentualnych różnic między typami grup zawodowych a sposobami spędzania czasu wolnego realizowanymi z potomstwem. Ten fragment badań podzielił typy ujęte w heksagonie Hollanda na trzy grupy. Pierwszą stanowią typ realistyczny i artystyczny, które w największym stopniu spędzają czas w sposób twórczy z dzieckiem. Drugą typ konwencjonalny i przedsiębiorczy, które w średnim stopniu realizują twórczo czas z dzieckiem i ostatnia trzecia, utworzona przez typ społeczny i badawczy, który udziela się twórczo najmniej. Realizacja form percepcyjnych przyniosła

jeszcze większe różnice. Najwięcej z tych form korzysta typ konwencjonalny, w bardzo dużym stopniu (lecz mniejszym od poprzedniego stopniu) typ artystyczny i realistyczny; a w umiarkowanym typ badawczy i przedsiębiorczy. Zdecydowanie za mało istotną formą wykorzystywania czasu poza pracą z dzieckiem uznał formy percepcyjne typ społeczny. W sposób najbardziej znaczący zróżnicowały spędzanie czasu z dzieckiem formy rekreacyjne. To je wszystkie typy grup zawodowych stosują absolutnie najczęściej. Spośród wszystkich typów najchętniej wykorzystuje je typ badawczy, następnie społeczny, konwencjonalny, przedsiębiorczy, artystyczny i realistyczny.

Niniejszy artykuł ukazuje jedną z teorii wyboru zawodu, jej związek z pracą zawodową oraz czasem wolnym człowieka. Pozwala zorientować się człowiekowi wybierającemu zawód i temu który już takiego wyboru dokonał, że jego osobowość warunkuje wybór pracy zawodowej, a to poniekąd wpływa nie tylko środowisko pracy, zarobki, czas pracy itp., ale też sposoby spędzania czasu wolnego.

Bibliografia

- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003.
- Piotrowski M., *Poza pracą: studium wybranych zagadnień czasu uwolnionego mieszkańców współczesnej wsi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
- Podoska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996.
- Radziewicz-Winnicki A., *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.
- Rifkin J., *Koniec pracy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
- Zdaniewicz M., *Praca zawodowa a sposoby spędzania czasu wolnego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Zielona Góra 2008.

Wioletta Klus

Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSIONS OF CARE FOR THE ELDERLY

Abstract

The article presents the problem of the progressive ageing of societies, which highly developed countries have been tackling already since the mid-20th century. The author describes the way elderly people are perceived by the rest of society and the possibility of rendering aid and support to them by their closest environment and by public institutions. The most important needs and expectations of the elderly have also been listed. Attention has been drawn to the need of self-development throughout one's lifetime, not excluding old age, and to the growing necessity to lead an active life in one's post-productive period.

PSYCHOPEDAGOGICZNY WYMIAR OPIEKI NAD OSOBAMI W WIEKU PODESZŁYM

Streszczenie

Artykuł przedstawia zjawisko coraz szybszego starzenia się społeczeństw, z którym to problemem borykają się już od połowy XX wieku kraje wysoko rozwinięte. Autorka opisuje postrzeganie ludzi starszych przez społeczeństwa, oraz możliwość udzielania pomocy i wsparcia osobom starszym przez najbliższe otoczenie oraz instytucje państwowe. Wymienione zostały też najważniejsze potrzeby i oczekiwania seniorów. Uwagę zwrócono na fakt potrzeby rozwoju przez całe życie, nie wyłączając okresu starości oraz coraz większą chęć prowadzenia aktywnego życia w okresie poprodukcyjnym.

Introduction

From the very moment of conception, a man or a woman becomes an object of interest for scientists and researchers who attempt to discover, analyse and comprehend the changes taking place in their biology, psyche and the ways and forms of vital activity at every stage of their lives. Scientists have divided the span of human life into periods. There exist many different concepts which explain the changes taking place in the course of our lives.

Erik Erikson, who represents the psychological conception, believes that: „Human development (...) depends on biological impulse factors and the social interactions

a person is involved in in the course of his/her life. Erikson divides the life cycle into eight periods of development. In each of them, the individual faces a different, specific and existential challenge consisting of the need to overcome an emotional conflict. Its successful solution equips the person's identity with a new quality and enables an appropriate, further development in successive periods"¹. The last phase of a person's life in every analysis is the period of old age, which ends in death. Erikson believes that the key problem to solve in the period of late adulthood, which begins at the age of 60, is „the need to solve the dilemma between despair arising from the consciousness of the approaching end of one's life and integrity"². That integrity is defined by Erikson as „a state of mind concentrated on attaining a feeling of harmony and sense". Attaining integrity thus implies that a person accepts the course of his/her life, discovers a sense in it and is able to accept old age. The result of solving the old age crisis is a wisdom"³. According to Erikson, that wisdom is „a sort of interest in life as such, based on the knowledge one has and bereft of subjective emotions, in the face of death itself"⁴. That is not easy to achieve, as we also have to take into account the fact that with the passing years our physical and mental strength also greatly deteriorate.

Robert Havighurst, the American sociologist of education, has differentiated six phases of development in a person's life, which follow one after another. In order to move on to a further phase, one should positively solve „the problems typical of a given phase. Those problems consist of development tasks. Their source lies in human biological development, social and cultural conditions and the individual's own aspirations and values"⁵. Every individual has to deal with the tasks which are different in every period of life. The way we cope with the development tasks depends on what our individual baggage of resources is, one we embark into every successive development stage with, as well as on the tasks the community we live in sets us and on the measure of support from that community we can count on. A positive accomplishment of the task gives us the feeling of fulfilment and satisfaction with life. That has not only an individual dimension, but also a social one. If we do not manage to succeed to solve the problem which relates to a given stage of our lives, we risk social rejection. It will also cause us to feel a failure , and in consequence make us lose the will to go on, diminish our faith in our capacities and add to the difficulties of coping with successive tasks. With regards to the period of late adulthood, that is old age, Havighurst ascribes it such tasks as: coming to terms with the lowering or loss of one's physical strength, the loss of one's spouse, the striking up and retention of social contacts with one's peers, the

¹ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warsaw 2006, p. 41.

² *Ibidem*, p. 43.

³ *Ibidem*, p. 43.

⁴ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, p. 75.

⁵ B. Szatur-Jaworska,, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warsaw 2006, p. 41.

adaptation to different social and life roles, the acceptance of retirement, which is connected to the fact that one's financial situation worsens, and a convenient arrangement of one's living conditions⁶.

D.J. Levinson's conception divides human life into four eras and three transition periods, each of which lasts five years. A transition period has a double meaning, as it at the same time marks the end of the transformations in the preceding period and the beginning of new ones in the new era. Thus, we see that „the eras partly overlap and hence a successive one begins when the preceding one approaches an end”⁷. Levinson analyses the changes which take place inside us in three areas: the biological, mental and social one. The period of old age to Levinson is one when our vital forces diminish, we change physically and withdraw from professional life. The taking on of new social roles has to place our relations with the world on new principles and lead to working out an inner equilibrium⁸.

Old Age in Literature

There are many definitions of old age. Although to define what old age is seems simple enough, it is not easy to unanimously answer the question. When seeking an answer to the enquiry about the sense and value of old age, we can quote the words of Pope John Paul II who writes, in his *Letter to My Brothers and Sisters*, that „it is not bereft of a particular value, as it is a period (...) when the knowledge we have up till the present accumulated multiplies and it offers further advice. In that sense it is a time that is singularly marked with the wisdom that usually comes with years of experience, as time is an excellent teacher”⁹.

We can repeat also S. Fudel-Osipow's opinion here that „old age is a period of life characterised by a lowering of our vital functions and a series of morphological changes in the particular systems and organs”¹⁰. According to another definition, old age is „commonly perceived as a fall in the organism's capacities, a weakening of immunological strength, a loss of the elastic capability of adopting to all manner of changes. The biopsychological limitations ascribed to it are linked to a resulting loss of social mobility and, just as in the case of childhood, to the need of seeking the support of others”¹¹.

Depending on the perspective of what discipline of science we intend to define old age from, we can differentiate theories which concentrate on explaining the causes of ageing on the biological level, as well as those on a psychological and social one. „According to Adam

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warsaw 2000, p. 69, tab. 42.

⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warsaw 2006, p. 44.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Jan Paweł II, *List do moich braci i siostr*, The Vatican 1 X 1999, p. 16.

¹⁰ E. Rosset, *Ludzie starzy. Studium demograficzne*, Warsaw 1967, p. 12.

¹¹ E. Trafiałek, *Starzenie się i starość*, Kielce 2006, p. 23.

A. Zych, old age is the result of the process of ageing, characterised by biological, psychological and social changes which affect one another, leading to a biological and mental imbalance¹². From the biological perspective, old age is a period when catabolic processes override anabolic ones, and regressive changes are greater than the process of renewal and regeneration¹³. When we analyse old age in a psychological context, we can say that it is marked by a diminishing of the individual's perceptive abilities. Maria Einhorn-Susułowska thought that old age manifested itself in resignation and the feeling of a lack of opportunities, and that acted synergically on social and biological processes, violating the homeostasis and the return to the previous state. The social threshold of old age is marked by the lowering of the capacity to undertake new social roles by the individual¹⁴. Whereas it is easy to mark the end of old age, as it always terminates in death, the beginning of that stage is dependent on biological, psychological and social conditions. The World Health Organisation stresses that the beginning of ageing is conditioned on a physical, mental, social and spiritual level¹⁵. The WHO divides old age into three sub-periods: an advanced age – between 60 and 70; a senile age – between 75 and 90; a venerable age/ longevity – after 90 years of age.

Another classification is presented by E. Weron: the 1st stage : from 60/65 till 75 is called an advanced or post-productive period. Its beginning is connected to becoming an old-age pensioner. The stage is characterised by many different problems arising from the end of one's professional career and the associated inability to fill one's free time. The second stage: from 75 till 90 is called a senile age. It is a time of peace and an inner quiet, in which death ceases to scare. The third stage is longevity. To many, the latter is unattainable. The stage reveals the assets and demerits accumulated in the course of one's whole life, the inherited traits of character and the illnesses and ailments acquired earlier¹⁶.

The beginning of old age can be defined by „old age thresholds”, which point to the specific events beginning that phase of life. The following are pointed out in the literature on the subject:

- biological age, which describes the degree of the loss of vitality and general fitness. The ageing of particular types of cells and organs for different people comes at a different time, which inhibits the possibility of a precise demarkation of „the old age threshold”;
- demographic age can be called „the post-productive age”. As the last stage of life is not the same for everyone, one can differentiate sub-stages in it. The Polish demographer Edward Rosset used a dual division in which he differentiated an older age beginning at the age of 60 and old age beginning at the age of 75. The WHO, though, differentiates three sub-periods. Another division is proposed by Polish demographer Kazimierz

¹² A. Zych, *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Wybór materiałów konferencyjnych, Łask 2012, p. 48.

¹³ S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warsaw 2012, p. 32.

¹⁴ N. Pikuła, *Senior w przestrzeni społecznej*, Warszawa 2013, p. 24.

¹⁵ *Ibidem*, p. 23.

¹⁶ E. Weron, *O godną starość. Refleksje człowieka wierzącego*, Poznań 2000, pp. 10-12.

- Dzienio, who divides old age into four sub-periods: preliminary old age (60-69), a transition age (70-74), advanced old age (75-84) and decrepit old age (from 85);
- social age is a very imprecise way of describing the beginning of old age, as it is based on the roles an individual plays in society. Some typical old age social roles are being a grandmother or grandfather or being a pensioner;
 - economic age marks the moment when economic activity comes to an end. It can be compared to the post-productive age;
 - social age begins at the moment a citizen exercises his/her right to a social benefit;
 - mental age is difficult to define, similarly to biological age, due to complex and unanimous changes taking place inside a person, connected with it, and the differentiated pace at which they appear¹⁷.

Old Age in the Psychological Dimension

One can conclude from the many existing analyses in the literature on the subject that intellectual capacities do not undergo any major changes until the age of 60. Many researchers on the subject do not agree as to the answer to the question whether a person's personality changes with old age. The studies of numerous psychologists stress the fact that in the old-age period „there is an intensifying of the traits of character acquired earlier on, which is manifested in parsimony, suspiciousness, stubbornness, quarrelsomeness, philosophising, a reluctance to changes, a tendency to reminiscence, to be moved, a weakening of interests, egocentricism, introversion, timidity¹⁸. One notices, further, a diminishing ability to process new information, to memorise, learn new things, concentrate and divide one's attention. We also notice a slower pace at which tasks are performed and problems are solved by elderly people, a diminished coordination of their eyesight and mobility and their operation memory¹⁹. A smaller memory capacity and frequent complaints about forgetting things such as surnames, new information heard in the media, telephone numbers, postal codes and other issues connected to daily life begins for people after the age of 60 and is of a gradual character. After the age of 75, the changes in the area of cognitive capabilities become more evident, nevertheless they become most pronounced at a later period in the form of difficulties with understanding what other people are saying, remembering things and a marked worsening of the person's mental reactions. Elderly people are noted to be more susceptible to mental disorders, which can take the form of dementia as the result of chronic mental illnesses

¹⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warsaw 2006, pp. 45-47.

¹⁸ A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010, p. 52.

¹⁹ S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warsaw 2012, p. 49.

such as: Alzheimer's disease, Parkinson's disease, Pick's disease, Huntington's disease or Creutzfeldt-Jacob's disease. Alongside dementia disorders, one can also notice the appearance or heightening of depressive symptoms. They appear in different periods for men and different for women. In the case of women, depression is more likely between 50 and 60 than in the case of men, whereas the latter experience its symptoms more frequently between 60 and 80. After the age of 80, according to observers, the differences in the heightening of depression symptoms get obliterated²⁰.

The Changes Taking Place in Old Age One Should Pay Attention to When Taking Care of an Elderly Person

Every year we notice a growing number of elderly people. Young people get married later and later and the number of children born is falling. Advances in medicine favour better health and a lengthening of the lifespan. In the face of forecasts which predict that old people are going to be the most numerous population group, talking about ageing and old age gets a new meaning. There is an excessive tendency around the world to cultivate youth. Young people are concentrated solely on the here and now, they favour everything that is beautiful and brings advantages. They do not think of old age, as it is ugly and unattractive. They perceive that period in a person's life from the perspective of the negative generalised transmissions about it they have been receiving and are afraid of it. The fact that young people are afraid of old age is further influenced by the way elderly people are treated today, by the disappearance of inter-generation bonds, by the lowering of the social position and a fall in the authority of seniors. Still, it seems more sensible to get to know what old age is rather than to try and retain youth at all costs. That takes on a particular meaning in present times, when the length of life grows and old age can last even for 30 years. To be able to live old age well, one needs to get to know it, accept it and understand it. Understanding old age annihilates stereotypes and favours the awareness of old age and ageing possessing positive aspects. A holistic perception of seniors will allow us to capture the beauty and fragility of that period. Joy at old age and education till one's late years is a motor encouraging one to live life to the full till the very end. Old age is connected to many different ailments, what is important then is the capacity to perceive a person in need, who at the end of his/her life would like to reap the fruits of the support he/she had been offering to others throughout his/her life²¹.

The moment of retirement is connected to many changes in life. Frequently one's health deteriorates, or one's degree of independence, physical or mental capacity. On the other hand, one can enjoy greater freedom and share one's experience with others. After retirement, one

²⁰ N. Piłkuła, *Senior w przestrzeni społecznej*, Warsaw 2013, pp. 34-37.

²¹ A.A. Zych, *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Łask 2012, pp. 23-25.

needs to discover one's identity once again. What is very important then is the ability to fill one's free time with worthwhile activities, as a resignation from participation in the life of the environment may cause a lower quality of life, stagnation and resultant serious mental disorders. An important part there is to be played by family, as it should support the pensioner in adapting to his/her new financial situation, which usually worsens and it should also offer emotional support when the sort of social contacts the pensioner has changes together with the loss of a job. It is family which is the main support for an elderly person and is indirectly responsible for the quality of the ageing process²². It more and more often happens that the elderly person's family have limited possibilities of lending support and offering their time to the senior person. That is a result of the longer professional activity of women, who in the old days took over the care for an elderly person, worsening inter-generational relationships and bonds, a smaller number of children born in families and the growing number of divorces. One should remember that it is in families where violence against elderly people is most frequent, with adult children being the culprits. An abuse one often encounters in families is the limitation of an elderly person's freedom to take decisions in an independent way. We can thus see that care offered in an improper way by the family can add to the lower quality of the elderly person's mental health²³.

In the period of late old age there is frequently a need to offer support and care by others. Studies on the needs and problems of old people prove that they feel the need of good medical care, a diagnosis of health disorders and a control of the pain they experience, but they are also afraid of the effects of illness which might lead to the loss of the possibility to function in an independent way and to carry out their everyday activities, of being a burden on their families, of losing or having fewer means at their disposal and of the changes in their social and family relationships. The growing everyday problems, the accumulation of changes and the lack of appropriate help may cause the elderly person to feel helpless, may lower their feeling of self-worth, competences and abilities, lead to low self-esteem, shake their feeling of meaningfulness and of their life having any specific aim.

The period of old age is a time when one often loses one's spouse, which adds to the feeling of loss, emptiness, a lack of hope, and also of an intense pining away after the deceased person. Research proves that the loss of a spouse or close friend is one of the most difficult experiences for an elderly person. That results from the fact that older married couples as compared to younger ones are more friendly towards each other, more understanding, they experience fewer conflicts and are gentler and more satisfied. Hence, it is important to support the elderly person's positive attitude to new challenges and to help them

²² K. Baumann, *Osoby w okresie późnej dorosłości jako ofiary nadużyć*, Gerontologia Polska 2002, pp. 120-123.

²³ J. Twardowska-Rajewska, J. Rajewska deMezer, *Nadużycia wobec seniorów w ich rodzinach*, [in:] M. Bińczycka-Anholcer, *Przemoc i agresja jako problem zdrowia publicznego*, Warsaw 2005, pp. 446-448.

feel that there is a sense in their lives²⁴. „A positive and expected effect of coping with mourning is to form a new character of the bond with the deceased person, and at the same time to develop new interests and new forms of activity and involvement. As the result of coming to grips with the loss of one's close person and of adapting to the changed situation, the bereaved person's personality may become more mature and they might begin a new life, one exposing its aim, sense and value, they might find it easier to take the loss for a fact, compose it into their heretofore picture of themselves and render it a proper meaning²⁵. The support offered to an elderly person after such a loss should first of all be devoted to open talk, to paying attention to the health of the bereaved and to an appropriate course the period of mourning should take, and then to planning the nearest future with the person in mourning. Mourning usually lasts over a dozen months and is a very difficult period on account of having to experience different ceremonies and situations which are of a cyclic character, such as holidays and anniversaries. Help at such moments is a task not only for the nearest family and relatives, but also for the closest local environment, comprising people such as a priest, psychologist or social worker. It is very important for the bereaved to seek social support, a community or religious activity and to tighten his/her relationships with other people. Unfortunately, what often happens is that the bereaved experiences a sort of social isolation. That results from the friends and neighbours avoid talking about painful topics with the lonely person and feel ill at ease with the widow or widower after they have lost their spouse.

Religion holds an important place in the life of elderly people. It is relations with God, the sense of belonging to a religious community, faith and a system of convictions which can help to interpret, understand and experience difficult situations in a proper way. Many authors stress that the spiritual sphere is very important and has a positive influence on personality and mental, physical and social well-being. The moment when an elderly person feels he/she is losing their strength or the resources at their disposal, religion, through its spiritual support, enables one to understand complex and difficult life situations, to overcome solitude, to cope with problems typical to old age, to strengthen one's feeling of self-dignity, to discover a sense in one's life and to accept and come to terms with death²⁶.

The literature on the subject and the research conducted point to almost half of the elderly people living in single-generation houses. That is a problem one has to turn attention to, as such homes consist of one or two people of the same generation who frequently need help and support. In such situations, help to the elderly people is provided by social care institutions, who conduct their activities in given local communities. Yet, that has still not been solved in social policy in Poland to an extent guaranteeing elderly people a life in dignity. Social policy should first and foremost pay attention to:

²⁴ S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warsaw 2012, pp. 194-204.

²⁵ *Ibidem*, p. 206.

²⁶ *Ibidem*, pp. 210-211.

- „improving the state of the diagnosis of social needs, connected among others to declogging the information channels on the social needs of patients leaving health-care institutions;
- better identification of the needs of dependent elderly people and of the possibilities of meeting them with the help of informal assistants;
- an extension of the activity of social care centres as organisers of care services, with the right to control and execute an appropriate quality of the services offered;
- raising the payment for the care services offered, which should put an end to the negative selection to work in that sector of services;
- an extension of the co-operation with NGO's in order to widen the participation of informal assistants recruited from among the volunteers”²⁷.

In 1982 in Vienna, the World Health Organisation reacted to the expectations of elderly people by compiling *The Principles of Acting on Behalf of Elderly People*. The principles were set down in five areas: independence, participation, care, self-realisation and dignity. The principles offer an instruction to all countries as to the way in which to act on behalf of elderly people in order to safeguard seniors access to appropriate forms of support enabling them to undertake and perform different social roles, in accord with their capacities²⁸. The following issues can be differentiated in the realm of that care:

- „The elderly are entitled to care on the part of their family and the community and to protection consistent with the system of cultural values of the particular countries;
- The elderly should have access to medical care serving to retain or recover their optimal level of physical, mental and emotional activity as well as preventing illnesses or delaying their approach;
- The elderly should have access to social and legal services in order to strengthen their autonomy, protection and care;
- The elderly should have the possibility to make use of appropriate forms of institutional care which provide protection, rehabilitation and a social and mental activation in a humanitarian and safe environment;
- The elderly should be able to exercise their human rights and the basic freedoms when using the services of institutions offering protection, care or medical aid, including a full respect of their dignity, convictions, needs and privacy, as well as the right to decide about the form of care and the quality of their life”²⁹.

Hence, we see that „social policy with regards to elderly people should create the conditions necessary for meeting the needs of elderly people and of shaping appropriate relations between the older and younger generations. The way to achieve that consists of limiting the

²⁷ P. Błędowski, *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Warsaw 2012, pp. 9-10.

²⁸ S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warsaw 2012, p. 136.

²⁹ UNIC United Nations Information Centre in Warsaw, [in:] http://www.unic.un.org.pl/rozwoj_spoleczny/age1.pdf [16.09.2014].

dependency of the older generation on the younger one, preventing a marginalisation of older people and forming relationships of intergenerational solidarity”³⁰. Safeguarding seniors appropriate care comprises all the different services which help to organise everyday life and satisfy the needs proper to a given age³¹.

In Poland, the legal basis for offering social security services is set down in the following regulations: „*The Social Services Act of 12th March, 2004* (*Journal of Laws* 04.64.593 with further changes); *Regulation of the Minister of Social Policy of 19th October, 2005 with regards to Social Care Centres* (*J. of L.* 05.217.1837 with further changes); a resolution of the local council setting down the detailed principles of granting and payment for care services”³². On the basis of the above legal regulations, elderly people can apply for financial aid when they find themselves in a difficult situation, as well as use nursing and care services such as hygienic care, those satisfying basic everyday needs, providing contacts with the environment, and in the instance of illness or disability, they can obtain the support of people with special professional training. When the person in need of aid is not able to make use of the care services at the place of his/her residence, he/she is entitled to those at a family care centre. Such services are available on a 24-hour basis there. Between 3 to 8 people in need of support can stay at such a centre. One can count on care and hygienic aid there, but also on medical services, health-care, help in arranging personal affairs, doing shopping, organising one’s time and contacts with the environment³³.

Another form of aid is staying in a protected flat. Such a stay is allotted particularly to people who do not require 24-hour care but the help of specialists in adapting to an independent life.

According to legal regulations, a person in need should be taken care of in the first place by their spouse or closest relatives, and only when that is impossible, aid is given by public institutions in the framework of social care. Being sent to a social care home is the last resort³⁴.

Social support according to Stanisław Kawula implies „the help available to an individual or group in difficult, stressful, crisis situations, which they are unable to overcome without the help of others”³⁵.

The public and private institutions offering services in the framework of social care according to the Social Care Act comprise: - social care centres, social care homes, education

³⁰ B. Szatur-Jaworska, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa 2000, p. 121.

³¹ P. Błędowski, *Sieć bezpieczeństwa socjalnego dla ludzi starych w Polsce*, [in:] *Podstawy gerontologii*, Warszawa 2006, pp. 269-269.

³² N. Pikuła, *Senior w przestrzeni społecznej*, Warszawa 2013, p. 142.

³³ I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*, Warsaw 2008, p. 136.

³⁴ *Ibidem*, p. 136.

³⁵ S. Kawula, *Wsparcie społeczne*, [in:] *Elementarne pojęcia pedagogiki i pracy socjalnej*, D. Lalak, T. Pilch (eds), Warszawa 1999, p. 338.

and care centres, regional family support centres, adoption and care centres, support centres and crisis intervention centres³⁶.

On the level of the local and regional community, it is the social service centres which are the main organisers of social aid. It is they who are expected to create a local programme of activation and support for seniors based on local needs and the possibilities to meet them. Elderly people can apply for support in the form of financial benefits, services as well as material aid. The local authority is bound to provide the elderly with care and economic services by local officers and appropriate therapists. The most important tasks of the social services with regards to people in need of support is to enable elderly and disabled people to receive aid at their place of residence from social workers, to safeguard care services and create a network of local social care homes, while in the case of people requiring 24-hour care, sending them to a medical and care centre or a social care home.

A very important person in the system of care for the elderly is the family doctor, who is able to create the possibility to extend an elderly person's life in good form by a suitable process of health care. It is also the task of the doctor to co-operate with the nurse and social worker. Elderly people receive support in the following places:

- hospital wards for the chronically ill, which provide care to people who do not need intense medical treatment, but the state of their health does not allow for their return home;
- nursing care and medical treatment, which provide 24-hour help to people after an operation or intense conservative treatment, one not requiring hospitalisation, but whose family do not agree for them to return home;
- care centres, where an elderly person stays for some time while being prepared to return home;
- hospices, which take care of people who are chronically and terminally ill.

Social care homes are mainly intended for elderly people, meeting their material, educational, nursing and support needs³⁷.

One should remember that regardless of the sort of care and support we provide to the elderly person, they should retain a feeling of autonomy, freedom and dignity. In the literature on nursing care for the elderly we come across the term „compassionate care”. The term denotes „performing something with feeling and compassion for the experiences of the other person and the wish to bring them aid”³⁸. What is most important in that attitude is understanding the person being taken care of, his/her acceptance and a quest for their strengths and merits³⁹.

³⁶ *Ibidem*, p. 93.

³⁷ N. Piłkuła, *Senior w przestrzeni społecznej*, Warsaw 2013, pp. 146- 159.

³⁸ S. Steuden, *Psychologia...*, pp.155-156.

³⁹ *Ibidem*, p. 156.

When analysing the possibilities of bringing aid that are most appropriate and friendly to elderly people, one cannot forget about the housing situation of the senior. Over the centuries, what was seen to be most advantageous to seniors was to live in the vicinity of city centres, as that enabled access to many attractions and conveniences. Today, the infrastructure of the cities has changed a lot and is totally unsuited to the needs of elderly people. There are frequent differences of the height of the ground in the city centres, pavements are in poor condition, new roads appear which are more and more busy and with many different crossroads, there is a lack of parking space and public toilets, one can encounter high and steep stairs. All those factors cause elderly people to most often stay at home, and that in turn leads to alienation and social exclusion. Another consequence of the unfriendly city environment are also limited neighbourly contacts, which can make the feeling of loneliness grow. The elderly persons' feeling of isolation is also heightened by lack of access to means of transport. Another important factor making the elderly experience growing stress is the noise in the big cities.

What is to be done, then, to make the city more accessible, safe and friendly to the senior citizen? First of all, it is important to renew the city and see its new needs and demographic changes, an improvement of mobility in the city taking into account the capabilities of the elderly, providing access to medical services, but also to city sights and attractions, a successive removal of architectural barriers such as high cornerstones, a lack of lifts, which hamper mobility in buildings and the settling of one's affairs in public offices and institutions. In the area of *city renewal*, one should pay particular attention to a harmonious and multilateral development of the city by adopting the existing resources to the new needs. That is a step to an improvement of the conditions in the city, but also to preserving its history and integrating it with the contemporary world⁴⁰.

An answer to the lack of the cities' adaptation to the needs of a growing number of senior citizens may be found in the housing estates for seniors built in the suburbs. That is practiced already in many European countries, and also in America. In Poland that is a new idea and one which we can see to be somewhat controversial on account of the different cultural, economic and social conditions. We are a very traditional country and we have a great awareness of our duty to take care of our elderly within our families, therefore seniors often live with their children here. Despite mass emigration abroad in search of work in recent years, it is still very important for us to retain inter-generation bonds. Apart from that, the economic situation of retired people in Poland would not allow them to use many of the services offered at such an estate, as most of them are paid.

The basic aim of such an estate's existence is to provide the feeling of security, comfort and access to attractions, medical services and a wide nursing, rehabilitation and therapeutic

⁴⁰ A. Labus, *Miasta XXI wieku w obliczu starzenia się społeczeństwa*, [in:] A.A. Zych (ed.) *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Łask 2012, pp. 336-339.

base. The inhabitants of such an estate are guaranteed architectural conditions which allow them to move around with ease, houses are single-storey ones, with driveways and ramps for wheelchairs and anti-slip surfaces. Service points are to be found on the ground floors, and the system of city transport is adapted to the needs of the elderly, with clearly marked places for them, a clear and visible time-table and low-level vehicles. There should be parks and areas of physical activity to be found on the estate, points at which one can order a take-away meal home and all manner of meeting-points and places for social integration. What is important there is for the elderly not to feel isolated from society and to be in touch with other social and population groups. It is a very good idea to organise meetings with children at school as part of the leisure activities for the elderly and the children, enabling the elderly to help children in their extracurricular activities by spending time together. Such initiatives bring advantages for both the seniors and the children. An inter-generation bond is retained, children learn from the elderly people how to practically apply their abilities, discover the culture and history of their country, while the seniors feel they are needed.

Staying active is very important for the elderly people's good humour and mental health. One cannot allow for the elderly to feel discriminated against on account of their age, health problems, a poorer education or fewer competences, which we can notice very frequently in the organisation of our society, in which it is only the young who count, being energetic and more capable. Together with the improving living and medical conditions, the elderly people's will to lead a full and active life in late adulthood grows. Appropriate education already in the period of youth should prepare us to experience that late stage in a satisfying way and should shape a positive attitude on our part to old age. It should help elderly people to overcome their difficulties. In the educative approach to old age, the chief aim is a long, healthy and active old age as the result of the realisation of particular tasks, such as:

- an inclusion in school programmes of topics touching on the preparations to old age, and their implementation;
- mention of the subject of ageing in society and reflection on old age among young people;
- propagating educational activities among elderly people directed at developing their interests and keeping them socially, artistically and physically active;
- preparing older people to self-care through an appropriate health education⁴¹, and to a good experiencing of their old age;
- preparation for the mental changes (poorer memory, a longer time needed to do things, a different experiencing of time), physical and social changes (the retention of social bonds, protection against marginalisation and exclusion), growing with age.

In order for a system of care for the elderly to exist, one adopting a holist approach to elderly people, co-operation should be struck up between: the part of pedagogical education

⁴¹ C. Lewicki, *Edukacja zdrowotna do starości - systemowa analiza wybranych zagadnień*, [in:] M. Kuchcińska, *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy i uwarunkowania*, Bydgoszcz 2008, pp. 180-193.

and training which deals with seniors, i.e. andragogics, geriatrics, concerned with the medical aspects of ageing and, finally, gerontology, concerned with the biological, psychological, sociological and spiritual processes in the period of ageing. How important it is to remain active after retirement is proved by the studies which say that people with a higher education, constantly learning, creatively developing and culturally, recreationally, socially and religiously active, enjoy better mental health and are more satisfied with their lives. The places where older people can meet and develop their passions and interests are:

- senior clubs, which are to be found in workplaces and community clubs organised close to where people live, for e.g. in a local cultural centre;
- NGO associations, which allow people of similar interests to cultivate them and which develop a person in a social, cultural and intellectual way;
- undertaking volunteer activities, which gives satisfaction on account of the need and ability to help others;
- participation in the classes of the University of the Third Age, which acts in a multilateral way: the classes activate intellectually, mentally and physically, teach a healthy lifestyle and gerontological promotion, develop personality, stir interests, help to retain one's physical condition and create the possibility of striking up and strengthening one's social bonds⁴².

Resume

In order to take care of the elderly person well, we have to comprehend that old age is one of the stages in our lives and requires a greater capability. Discovering the changes which take place at that time will allow us to understand the elderly person more fully. One should listen attentively, as a person who is listened to believes that he/she is of worth to himself/herself and to others. We should not isolate elderly people and we should get rid of our prejudices, remembering that the more we do not notice seniors, the more they need us. The more we push elderly people aside to the margin of society, the more they experience their solitude and their chances of retaining good mental health diminish.

Bibliography

- Baumann K., *Osoby w okresie późnej dorosłości jako ofiary nadużyć*, Gerontologia Polska 2002.
Błądowski P., *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Warsaw 2012.
Błądowski P., *Sieć bezpieczeństwa socjalnego dla ludzi starych w Polsce*, [in:] *Podstawy gerontologii*, Warsaw 2006.
Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

⁴² B. Szatur-Jaworska, P. Błądowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, pp. 171-172.

- Jan Paweł II, *List do moich braci i siostr*, The Vatican 1 X 1999.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne*, [in:] D. Lalak, T. Pilch (eds), *Elementarne pojęcia pedagogiki i pracy socjalnej*, Warsaw 1999.
- Kuchcińska M., *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy i uwarunkowania*, Bydgoszcz 2008.
- Labus A., *Miasta XXI wieku w obliczu starzenia się społeczeństwa*, [in:] A.A. Zych (ed.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Łask 2006.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie-w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010.
- Lewicki C., *Edukacja zdrowotna do starości- systemowa analiza wybranych zagadnień*, [in:] M. Kuchcińska, *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy i uwarunkowania*, Bydgoszcz 2008.
- Pikuła N., *Senior w przestrzeni społecznej*, Warsaw 2013.
- Przetacznik-Gierowska M, Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warsaw 2000.
- Rosset E., *Ludzie starzy. Studium demograficzne*, Warsaw 1967.
- Sierpowska I., *Prawo pomocy społecznej*, Warsaw 2008.
- Studen S., *Psychologia starzenia się i starości*, Warsaw 2012.
- Szatur-Jaworska B., *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warsaw 2000.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warsaw 2006.
- Trafiałek E., *Starzenie się i starość*, Kielce 2006.
- Twardowska-Rajewska J., Rajewska deMezer J. *Nadużycia wobec seniorów w ich rodzinach*, [in:] M. Bińczycka-Anholcer, *Przemoc i agresja jako problem zdrowia publicznego*, Warsaw 2005.
- UNIC United Nations Information Centre in Warsaw, http://www.unic.un.org.pl/rozwój_społeczny/age1.pdf [16.09.2014].
- Weron E., *O godną starość. Refleksje człowieka wierzącego*, Poznań 2000.
- Zych A.A., *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Łask 2012.

II

W POSZUKIWANIU DOBRYCH
PRAKTYK I ZASTOSOWAŃ

Anetta Sidorowicz

Ariel Murmyło

Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim

KOLOROWY ŚWIAT TALENTÓW – DOBRA PRAKTYKA GORZOWSKIEGO CENTRUM INFORMACJI I PLANOWANIA KARIERY ZAWODOWEJ

Streszczenie

Artykuł dotyczy opisu dobrej praktyki *Kolorowy Świat Talentów* Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim. Celem głównym opisu jest upowszechnienie inicjatywy oraz zainspirowanie innych instytucji świadczących poradnictwo zawodowe do podobnych niekonwencjonalnych działań. Artykuł prezentuje zrealizowany projekt, który uwrażliwia pierwszoklasistów szkoły podstawowej i ich opiekunów na potrzebę rozwoju wiedzy w zakresie zawodów lokalnych i czynności zawodowych.

COLOURFUL WORLD OF TALENTS – GOOD PRACTICE OF THE GORZÓW WLKP CENTRE OF INFORMATION AND THE PROFESSIONAL CAREER PLANNING

Abstract

The article is about best practice description of the program called “Colorful World of Talents”. This program is realized by the Centre of Information and the Professional Career Planning in Gorzów Wlkp. The main aim of the description is dissemination of the initiative and inspiring other institutions providing the career support for similar unconventional actions. The article describes the realization of the project how to make the primary schools’ first-year pupils and their tutors more sensitive to the need of knowledge development in the scope of local profession and other professional activities.

1. Dobre praktyki Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej (CIiPKZ) w Gorzowie Wielkopolskim to placówka Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze. Centrum zajmuje się szeroko rozumianym poradnictwem zawodowym. Pomoc dla klientów CIiPKZ opiera się na sześciu zasadach usług poradnictwa zawodowego: dostępności; dobrowolności; równości bez wzglę-

du na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, orientację seksualną, przekonania polityczne i wyznanie religijne lub przynależność związkową; swobody wyboru zawodu i miejsca zatrudnienia; bezpłatności oraz poufności i ochrony danych¹. Doradca zawodowy Centrum pracuje również w zgodzie z zasadami zawartymi w Kodeksie Etycznym Lubuskiego Doradcy Zawodowego², natomiast doradca zawodowy – psycholog dodatkowo przestrzega Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa³. Klientami Centrum są wszystkie osoby pełnoletnie, w tym: młodzież ucząca się powyżej 18 roku życia, osoby poszukujące pracy, pracownicy instytucji rynku pracy, osoby pracujące, pracodawcy.

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wlkp. spełnia wysokie standardy gwarantujące i podnoszące jakość usług poradnictwa zawodowego:

- prowadzi kompleksowe doradztwo i informację zawodową w formie indywidualnej i grupowej. Pomoc ukierunkowana jest na wsparcie i rozwiązanie problemu zawodowego klienta, która może dotyczyć między innymi trudności z wyborem lub zmianą zawodu i kierunku kształcenia, planowania rozwoju zawodowego, braku umiejętności poszukiwania pracy;
- dysponuje wyspecjalizowaną kadrą. Pracownicy realizujący usługę poradniczą to czterech doradców zawodowych i jeden doradca zawodowy z wykształceniem psychologicznym. Warunkiem niezbędnym do rozwoju jakości usług oraz osiągnięcia sukcesu, osobistej satysfakcji w zawodzie doradcy zawodowego jest permanentne kształcenie i rozwój własnych kompetencji⁴, które odbywa się poprzez szkolenia zewnętrzne, udział w konferencjach, podejmowanie studiów podyplomowych, samokształcenie i superwizje;
- każda pomoc, usługa, wsparcie jest prowadzone bezpłatnie. Niezależnie od statusu ekonomicznego klienta ma on dostęp do profesjonalnej i bezpłatnej wybranej przez siebie formy pracy, która nie jest ograniczona czasowo;
- komfortowe warunki lokalowo-sprzętowe do realizacji zadań związanych z efektywnym oddziaływaniem informacyjnym na klientów oraz świadczeniem specjalistycznej pomocy doradczej przez specjalistów w zakresie poradnictwa zawodowego.

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim otwiera się na dodatkowe zadania w celu podnoszenia warsztatu pracy i samorozwoju poprzez wymianę doświadczeń z innymi instytucjami. Gorzowscy doradcy są inicjatorami stworzenia i prowadzącymi grupę interwizyjną. Interwizja doradców zawodowych to projekt odbywający się w formie cyklu comiesięcznych spotkań dla grupy chętnych, zaangażowanych w pracę poradniczą z północnej części województwa lubuskiego. W działania interwizyjne Centrum

¹ Ustawa z dnia 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z dnia 12.05.2014 r., poz. 598).

² Dostępny w zasobach bibliotecznych CiIPKZ.

³ *Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa*, <http://www.ptp.org.pl/> [14.11.2014].

⁴ Bartoszek A., *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wrocław 2008, s. 63.

angażuje się już od 4 lat. Celem interwizji jest: podnoszenie kompetencji zawodowych i osobistych pomocnych w pracy doradczej; nabycie kompetencji radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych w pracy z klientem; wymiana dobrych praktyk; integracja środowiska doradców zawodowych; wymiana doświadczeń zawodowych; wsparcie merytoryczne; podejmowanie wspólnych przedsięwzięć.

Kolejnym dodatkowym działaniem angażującym doradców zawodowych Centrum jest pełnienie przez nich funkcji liderów w partnerstwie lokalnym Forum Poradnictwa Zawodowego Województwa Lubuskiego⁵ w dwóch zespołach zadaniowych: Zespole ds. promocji, Zespole ds. monitorowania i ewaluacji. Partnerstwo współtworzą 83 instytucje sektora edukacji i rynku pracy, w tym: samorządowe, edukacyjne, organizacje społeczne i inne podmioty⁶. Współpraca opiera się na poszerzaniu wiedzy i rozwoju jakości prowadzonych usług. Forum zapewnia wymianę doświadczeń, prowadzi do integracji działań regionu Lubuskiego w zakresie informacji i poradnictwa zawodowego.

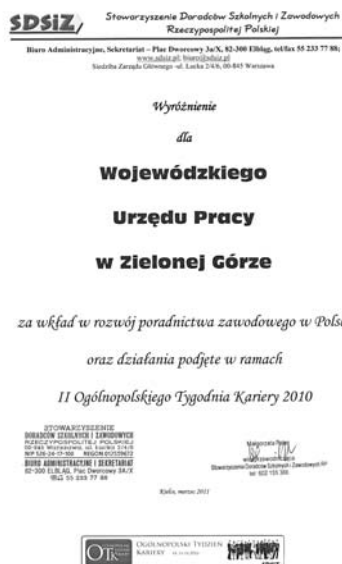
Wyzwaniem dla pracowników Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wlkp. jest angażowanie się w organizację Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery (OTK). Jest to coroczna akcja, mająca na celu inspirowanie ogólnopolskich i lokalnych inicjatyw na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego tak, aby praca doradcy zawodowego była bardziej dostępna i uznawana za ważną. Adresatami są wszyscy potrzebujący profesjonalnego wsparcia w planowaniu edukacji, zawodu czy pracy (dzieci, uczniowie, młodzież, studenci i osoby dorosłe)⁷. Centrum od 5 lat aktywnie angażuje się w te działania, pierwsza organizacja OTK miała miejsce jesienią 2010 roku. Wkład pracy doradców zawodowych gorzowskiej instytucji został dwukrotnie doceniony, uznany jako cenny dla rozwoju poradnictwa zawodowego w Polsce. Centrum otrzymało dwukrotnie wyróżnienia za organizację OTK w kolejnych edycjach: 2010 i 2011 (rys. 1. Wyróżnienie). W 2014 roku sprawozdanie z działań bieżącego roku zostało umieszczone wśród ciekawych inicjatyw na oficjalnej stronie Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery⁸.

⁵ Forum posiada stronę internetową: www.doradcazawodowy.zgora.pl [14.11.2014].

⁶ Baron-Polańczyk E., Klementowska A. *Partnerstwo lokalne na rzecz poradnictwa zawodowego w województwie lubuskim – teoria i praktyka* [w:] B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red). *Praca i rozwój zawodowy w warunkach współczesnych przemian*, Zielona Góra 2013, s. 109.

⁷ Kreft W., *Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, „Doradca zawodowy”, Nr 3 (24), Warszawa 2013, s. 25.

⁸ *Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Ogólnopolski Tygodnik Kariery, Multimedialna relacja z CliPKZ z Gorzowa Wlkp.*, http://www.tydzienkariery.pl/aktualnosci/11,Multimedialna_relacja_z_CliPKZ_z_Gorzowa_Wlkp.html [14.11.2014].



Rys. 1. Wyróżnienie

Gorzowskie Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej jest pomysłodawcą projektu *Kolorowy Świat Talentów*, który odbył się w 2013 roku. Zaprosiliśmy do współpracy i aktywnego udziału w projekcie Zespół Edukacyjny – Szkołę Podstawową im. Kornela Makuszyńskiego w Skwierzynie. Nasz pomysł spotkał się z dużą aprobatą i otwartością szkoły, czego efektem była wspólna zabawa dzieci, rodziców, nauczycieli i doradców zawodowych w odkrywaniu talentów. Poniższy opis prezentuje w sposób szczegółowy dobrą praktykę projektu *Kolorowy Świat Talentów*, do lektury której pracownicy Centrum zapraszają.

2. Czynniki inspiracji i motywacji podjęcia organizacji projektu

Inspiracją angażującą placówkę gorzowskiego Centrum i ich doradców zawodowych w działania preorientacji zawodowej⁹ był Ogólnopolski Tydzień Kariery 2013, który odbył się pod hasłem *Odkryj talenty swojego dziecka*. Pomysłodawcą hasła i kierunku działań jest Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej (SDSIZ). Stowarzy-

⁹ Preorientacja zawodowa – dotyczy dzieci do 10 r.ż., jest to układ planowanych i nieplanowanych oddziaływań, które umożliwiają zdobywanie wiedzy o zawodach z najbliższego otoczenia dziecka. Orientacja zawodowa – dotyczy dzieci od IV do VI klasy szkoły podstawowej, wspiera decyzyjność dzieci w celu przygotowania ich do podejmowania świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych (A. Ciereszko, *Kim będzie Twoje dziecko? Preorientacja zawodowa*, cz. 1, „Doradca zawodowy”, Nr 4 (25), Warszawa 2013, s. 16). Doradztwo zawodowe – dotyczy młodzieży i dorosłych, polega na udzielaniu indywidualnych i grupowych porad zawodowych w celu rozwiązania problemu zawodowego (E. Podowska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1990, s. 51-53).

szenie działa od 1991 roku. Jest to organizacja non-profit, która w sposób nieszablonowy i innowacyjny propaguje poradnictwo zawodowe w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Zajmuje się w sposób profesjonalny zagadnieniami z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego, oferując doradcom zawodowym kompleksową współpracę i wsparcie merytoryczne¹⁰. SDSIZ skierowało uwagę i działania w 2013 roku przede wszystkim w stronę edukacji. Naprowadziło działania na zorganizowanie inicjatyw, które ułatwiałyby identyfikowanie potencjału/talentów dzieci, młodzieży i osób dorosłych stojących przed wyborami edukacyjno-zawodowymi.

Czynniki, które zainspirowały realizację projektu odnosiły się do potrzeb rozwojowych najmłodszych. W wieku przedszkolnym i szkolnym dzieci ujawniają w sposób spontaniczny najwięcej umiejętności i zdolności ku dziedzinom zgodnym z ich zainteresowaniami, predyspozycjami zawodowymi. Dobrym przykładem dla innych jest zaangażowanie opiekunów w proces odkrywania talentów swoich dzieci. Doświadczenie zawodowe doradców kariery pokazuje, że nie każde dziecko i rodzic ma świadomość poznawania świata zawodowego już od najmłodszych lat. Z pewnością ogniwem wspierającym i niezbędnym w odkrywaniu talentów dzieci są przede wszystkim rodzice, wychowawcy, nauczyciele i doradcy zawodowi lub edukacyjni.

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim było świadome problemów w niedostosowanym systemie doradztwa zawodowego do wysokich potrzeb młodych osób i realiów rynku pracy. Wśród ważnych kwestii należy wymienić¹¹:

- brak „zielonego światła” dla preorientacji/orientacji/poradnictwa zawodowego w sektorze edukacji (przepisy narzucają obowiązek, ale nie wyszczególniają sposobu prowadzenia doradztwa zawodowego w szkołach);
- brak etatów dla wykwalifikowanych doradców zawodowych w szkołach (niewielki procent dzieci i młodzieży ma kontakt z doradcą zawodowym);
- mała liczba zajęć dydaktycznych ukierunkowanych na poznawanie mocnych stron dzieci i młodzieży;
- mała wiedza ze strony dzieci, młodzieży i ich rodziców, czym kierować się przy wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej.

W odpowiedzi na powyższe zagadnienia stworzono inicjatywę *Kolorowy Świat Talentów*. Poprzez projekt doradcy zawodowi z gorzowskiego Centrum podpowiadali, jak rozpoznać i wspierać mocne strony swojego dziecka. Doradcy zawodowi działali w zgodzie z myślą: *Nie ma nic bardziej wartościowego niż talenty, które czekają na odkrycie i realizację* oraz z misją

¹⁰ W. Kreft, *Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, „Doradca zawodowy”, Nr 3 (24), Warszawa 2013, s. 25.

¹¹ Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, *Raport zbiorczy Rola doradztwa zawodowego*, <http://edukator.koweziu.edu.pl/index.php/projekty-efs/1017-raport-zbiorczy-rola-doradztwa-zawodowego> [13.11.2014].

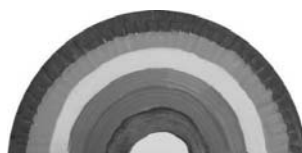
działania na rzecz: *Rozwoju postawy dawania prawa i szansy na szukanie, odkrywanie talentów*. Do głównych celów przedsięwzięcia należą:

- poszerzenie wiedzy o zawodach i ich charakterystyce wśród dzieci i opiekunów;
- uwrażliwienie opiekunów na ważność ich udziału w budowaniu planów rozwoju i tożsamości zawodowej dzieci;
- poprzez zabawę „odkrycie, poznanie, dotknięcie, wykopanie talentów dzieci” tj. rozpoznanie mocnych stron i predyspozycji (cech, zainteresowań, zdolności, umiejętności), aby móc je rozwijać i doskonalić;
- wsparcie młodego człowieka w wyborze dodatkowej aktywności np. koła zainteresowań, lekcji lub zajęć hobbystycznych;
- udostępnienie narzędzi opiekunom do przyjęcia świadomej roli wspierania decyzji zawodowych dzieci;
- zaangażowanie w działanie środowiska lokalnego, budowanie integracji i współodpowiedzialności za lokalny rynek pracy.

3. Organizacja merytoryczna i techniczna projektu

Organizacja projektu rozpoczęła się od spotkania doradców zawodowych Centrum, którzy zostali poinformowani o hasle OTK 2013. Dyskusja przyjęła formę burzy mózgów realizowanej na kilku spotkaniach, podczas której wypracowywano pomysły i propozycje zaangażowania się w działania. Doradcom zawodowym przyświecał wspólny sposób myślenia, odnoszący się do wspomnianej już idei: *Nie ma nic bardziej wartościowego niż talenty, które czekają na odkrycie i realizację* oraz misji działania na rzecz: *Rozwoju postawy dawania prawa i szansy na szukanie, odkrywanie talentów*. Podczas pierwszych spotkań doradcy zawodowi określili cele i nazwy działań: projekt *Kolorowy Świat Talentów*; warsztat *Proces rekrutacji i selekcji pracowników*. Działanie wprost odpowiadające na hasło OTK 2013 (przyp. *Odkryj talenty swojego dziecka*) jest przedmiotem opisu w tym opracowaniu dobrej praktyki.

Kolejnym krokiem organizacyjnym było stworzenie znaku LOGO. Przyjęto na logo projektu „Tęczę”, którą uznano za symbol wyjątkowości, niepowtarzalności, różnorodności barw i indywidualności (rys. 2. Logo Tęcza). Tęcza symbolizuje talenty, które są również indywidualne, wyjątkowe i jedyne w swoim rodzaju. Wyjątkowość i talenty pozwalają odróżniać jednostkę wśród siedmiu miliardów ludzi mieszkających na świecie.



Rys. 2. Logo Tęcza

Źródło: *Free Stock Fotos, Top Clipart Collections*, www.pixgood.com/cartoon-half-rainbow.html [4.11.2014].

Obszar działań sektora rynku pracy nie obejmuje zadań preorientacji i orientacji zawodowej oraz nie jest skierowany do grupy docelowej obejmującej dzieci i młodzież do 15 roku życia (przyp. klientem CliPKZ są osoby pełnoletnie). Organizatorzy projektu skierowali pierwsze działania na podjęcie współpracy z instytucją edukacyjną stopnia podstawowego (przyp. był to Zespół Edukacyjny – Szkoła Podstawowa im. Kornela Makuszyńskiego w Skwierzynie). Nawiązano kontakt z jednym z wychowawców klas I-III skwierzynskiej szkoły. Propozycja współpracy spotkała się z entuzjazmem i wstępną gotowością do podjęcia wspólnej pracy. Za pośrednictwem wychowawcy klasy IB i pisma wystosowanego przez gorzowskie Centrum, dyrektor szkoły zapoznał się z głównymi założeniami projektu oraz wyraził chęć do nawiązania współpracy.

Tab. 1. Program Ramowy

Program Ramowy	
1. Etap rozpoczęcia	
–	rejestracja uczestników projektu
–	wypełnienie Karty marzeń zawodowych dzieci
2. Etap integracyjny	
–	oficjalne przywitanie
–	rozmowa z dziećmi o talencie
–	emisja filmu „Kim chcę zostać?”
–	konfrontacja marzeń zawodowych dzieci z marzeniami ich rodziców
–	omówienie charakterystyk zawodów wraz z opisem stanowisk zawodowych
–	wspólny taniec, odkrywanie talentu tanecznego
3. Etap odkrywania talentów	
–	zaproszenie i zachęcanie do samodzielnego odwiedzania stanowisk zawodowych
–	wykonywanie zadań przez dzieci i ich opiekunów na stanowiskach zawodowych
4. Etap zakończenia	
–	podsumowanie zabawy poprzez rozmowę z dziećmi
–	uroczyste rozdanie dyplomów i podziękowań

Źródło: opracowanie CliPKZ w Gorzowie Wlkp.

Po uzyskaniu gwarancji współpracy głównego partnera projektu *Kolorowy Świat Talentów*, nastąpił etap tworzenia scenariusza wspólnej zabawy (tab. 1 Program Ramowy) i dele-

gowania obowiązków organizacyjnych. Ważnym działaniem było zachęcenie i zaangażowanie opiekunów dzieci klasy IB do aktywnego udziału w przedsięwzięciu. Podczas szkolnego zebrania rodziców pracownik Centrum zaprezentował projekt oraz zachęcił do podjęcia współtworzenia stanowisk zawodowych podczas zabawy. Uzyskano zgłoszenia zainteresowanych opiekunów do podjęcia aktywności związanej z organizacją stanowisk i zadań zawodowych. Pozostała część planowanych prezentacji zawodu została zorganizowana poprzez zaproszenie indywidualne skierowane do przedsiębiorstw środowiska lokalnego. Gorzowskie Centrum było odpowiedzialne za zorganizowanie pozostałych dwóch stanowisk zawodowych, poprowadzenie projektu oraz nadzór i koordynację działań wszystkich partnerów.

Ważną częścią dla formalnych wymagań projektu było stworzenie zaproszeń dla beneficjentów (rys. 3). Zaproszenie do udziału w projekcie), uzyskanie podpisu opiekunów na oświadczeniach wyrażających zgodę na upublicznianie ich wizerunku na zdjęciach relacjonujących wydarzenie. Dobrą praktyką było przekazanie przez organizatorów dzieciom zaproszeń z wyprzedzeniem. Dzieci miały za zadanie wkleić zaproszenia do zeszytu w celu udostępnienia informacji opiekunom. Potwierdzenie faktu zapoznania się dorosłych uzyskano poprzez wymagane przez wychowawcę klasy podpisy.



Rys. 3. Zaproszenie do udziału w projekcie

Źródło: opracowanie CliPKZ w Gorzowie Wlkp.

Stworzona struktura organizacyjna projektu umożliwiła podjęcie kolejnych, praktycznych kroków. Głównymi beneficjentami projektu były dzieci, uznano za szczególnie ważne dobre przygotowanie ich do aktywnego udziału w zabawie. Wychowawca klasy zorganizował lekcje zawodoznawcze. Temat lekcji brzmiał: Kim zostanę, gdy dorosnę? Podczas lekcji nastąpiła krótka pogadanka o zawodach występujących powszechnie w Skwierzynie i ich charakterystyce. Dzieci były zachęcane do dzielenia się swoimi marzeniami zawodowymi i narysowania swoich aspiracji zawodowych (rys. 4. Portrety zawodów przedstawia efekty prac plastycznych dzieci). Temat lekcji został zrelacjonowany w krótkim filmie pod tytułem: *Kim chcę*

zostać?¹². Wśród zawodów wybranych przez dzieci pojawiali się: policjant, krawcowa, piosenkarka, tancerka, rolnik, artysta malarz, weterynarz, strażak.



Rys. 4. Portrety zawodów

Kolejnym krokiem ostatniego etapu procesu przygotowania, po uzyskaniu szacunkowej liczby uczestników wraz z ich danymi osobowymi (imię i nazwisko dziecka), było sporządzenie formalności:

- lista obecności zawierająca imię i nazwisko dziecka oraz liczbę opiekunów;
- plakietki imienne dla dzieci z obrazkami zawodowymi;
- plakietki przygotowane do wpisania przez opiekunów swoich imion;
- plakietki imienne dla organizatorów, nauczyciela i reprezentantów stanowisk;
- tabela zawodów pt. *Marzenia zawodowe dzieci i ich rodziców*. Tabela zawierała trzy kolumny: wykaz uczniów klasy IB, wymarzony zawód dziecka, marzenie zawodowe dziecka widziane z perspektywy rodzica;
- dyplomy dla dzieci i współorganizatorów stanowisk.

Zadania kończące etap procesu przygotowania dotyczyły szczegółowych, często indywidualnych przygotowań stanowisk i zadań zawodowych, przygotowanie korytarza, sprzętu nagłaśniającego oraz ułożenia treści i planu komunikacji z dziećmi. Ważnym elementem podtrzymywania realizacji zadania była ciągła komunikacja pomiędzy koordynatorem działania, wychowawcą oraz partnerami projektu.

¹² Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, „Kim chcę zostać?”, <http://youtu.be/nsWWGrQtCU0> [29.10.2014]. Reżyser filmu Foto Lux Usługi Fotograficzne Daniel Litkowiec wyraził pisemną zgodę na upublicznienie filmu.

4. Realizacja w praktyce

Weryfikacją skonstruowanego programu była jego pierwsza realizacja podczas Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery 2013 w Zespole Edukacyjnym Szkoły Podstawowej im. Kornela Makuszyńskiego w Skwierzynie. Odbiorcami działań była klasa IB. Zabawa odbyła się w środę 16 października 2013 roku. Opis realizacji dobrej praktyki podzielony został na kilka etapów: rozpoczęcia, integracyjny, odkrywania talentów, zakończenia. Poniższy opis prezentuje konkretne działania dostosowane do grupy odbiorców i warunków lokalowych szkoły.

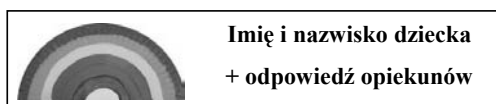
Etap rozpoczęcia

Dla każdego dziecka i rodzica została przygotowana plakietka z imieniem, która ułatwiała komunikację i poruszanie się podczas zabawy. Rodzice zostali również poproszeni o uzupełnienie listy obecności. Zdjęcie prezentuje przygotowane stanowisko rejestracyjne dzieci i ich opiekunów (rys. 5. Rejestracja).



Rys. 5. Rejestracja uczestników

Już na samym początku spotkania wszyscy opiekunowie zostali postawieni przed pierwszym wyzwaniem. Poproszono dorosłych o podanie marzenia zawodowego swojego dziecka w celu konfrontacji: marzeń zawodowych dziecka z marzeniami zawodowymi opiekunów. Na wskazanej ilustracji Karty marzeń zawodowych dzieci – dorośli zapisywali odpowiedź na pytanie: Kim chciałoby zostać Twoje dziecko w przyszłości? (rys. 6. Karta marzeń zawodowych dzieci).



Rys. 6. Karta marzeń zawodowych dzieci

Źródło: opracowanie CLI PKZ w Gorzowie Wlkp.

Etap integracyjny

W kolejnym etapie zaproszono dzieci i rodziców do klasy IB na grupową rozmowę o talencie. Wychowawca zintegrował klasę z prowadzącymi (rys. 7. Wprowadzenie uczestników). Dzieciom zostały postawione następujące pytania: Czy wiecie co to jest talent? Po czym można poznać, że ktoś ma talent? Czy znacie kogoś, kto ma talent? Jakie są rodzaje talentów? Jakie talenty mają Wasi rodzice? Na każde pytania padały bardzo ciekawe, intrygujące i zaskakujące odpowiedzi.



Rys. 7. Wprowadzenie uczestników

Następnie nastąpiła projekcja – niespodzianka dla opiekunów, którą był film krótkometrażowy z udziałem dzieci dzielących się swoimi marzeniami zawodowymi. Po zakończeniu projekcji rodzice nie kryli wzruszenia i radości. Kolejną częścią pogadanki była konfrontacja marzeń zawodowych dzieci i ich opiekunów. Zauważono, że wyobrażenia, ambicje opiekunów i wychowawców często nie miały przełożenia na marzenia dzieci. Z pewnością aspiracje opiekunów są ważnym źródłem porady i wsparcia dzieci. Należy zadbać, aby te były zgodne z ich zainteresowaniami i uzdolnieniami. Film stał się lekcją uważności, rozwijania w opiekunach umiejętności obserwowania w trakcie zabawy swoich dzieci, spędzania aktywnie razem czasu, rozmawiania, słuchania, wspierania, dawania poczucia bezpieczeństwa i przyzwo-

lenia na popełnianie błędów, aby wyciągać wnioski oraz poznać potrzeby wychowanków. Celem projekcji było również uświadomienie i uwrażliwienie opiekunów na otwartość względem marzeń/aspiracji zawodowych ich dzieci.

Ostatni etap pogadanki dotyczył omówienia charakterystyki wybranych zawodów oraz opisu punktów przygotowanych dla uczestników projektu. Przed wyjściem z klasy dzieci zostały poinformowane jakie zawody są reprezentowane w zabawie i jakie czynności są do wykonania na danym stanowisku zawodowym. Dla efektywniejszego odbioru zostały wykorzystane opisy charakterystyk zawodów. Przykładowy opis charakterystyki zawodu prezentuje fotografia nr 8 Charakterystyka zawodu – kelner.



Rys. 8. Charakterystyka zawodu – kelner

Źródło: Obiekty clipart, <http://www.Office.com> [12.12. 2014]

Zachętą do zaangażowania i aktywności dzieci były wcześniej przygotowane nagrody w postaci naklejki właściwej dla danego zawodu. Przed każdym z dzieci postawiono zadanie zdobycia pełnej kolekcji naklejek, których przykłady zamieszczone są na poniższych fotografiach.



Rys. 9. Naklejka zawodu
– Cukiernik



Rys. 10. Naklejka zawodu
– Fryzjer



Rys. 11. Naklejka zawodu
– Pielęgniarka

Źródło: Obiekty clipart, <http://www.Office.com> [12.12.2014]

Dzieci z opiekunami rozpoczęli odkrywanie kolorowego świata talentów od poszukiwania *talentu tanecznego* (rys. 12. Talent taneczny 1, rys. 13. Talent taneczny 2). Uczestnicy projektu zrealizowali choreografię przygotowaną przez trenerkę tańca Zespołu Tanecznego „Trans” w Skwierzynie. Zarówno dzieci jak i ich opiekunowie mieli sposobność sprawdzić, czy posiadają talent do tańca? Czy posiadają umiejętność poruszania się w rytm muzyki?



Rys. 12. Talent taneczny 1



Rys. 13. Talent taneczny 2

Grupowy taniec przełamał bariery i opory przed wspólną zabawą. Wpłynął pozytywnie na integrację bardzo dużej grupy (ok. 90 osób). Wywołał radość, uśmiech i gotowość do dalszej pracy w poszukiwaniu talentów. Uczestnicy ruszyli z ciekawością do stanowisk zawodowych i zabawy, która na nich czekała. Rozgrzewka taneczna oceniana była, jako ważne doświadczenie i dobry początek do dalszego odkrywania talentów dzieci.

Etap odkrywania talentów

Dla dzieci zostało przygotowanych 14 stanowisk zawodowych, na których mieli możliwość poznania narzędzi, czynności i niezbędnych umiejętności właściwych dla danego zawodu. Zadaniem każdego dziecka i opiekuna było wykonanie prostego zadania zawodowego. Wśród czynności można wymienić: nakrycie stołu (rys. 14. Talent kelnerski), przystrojenie babeczki, ułożenie fryzury, zaśpiewanie piosenki i gry na gitarze, resuscytacji na fantomie (rys. 15. Talent pierwszej pomocy), szpachlowanie, malowanie sufitu (rys. 16. Talent ogólnobudowlany), zrobienie kanapki, udzielenie wywiadu dla TVP, czy wcielenie się w rolę reportera telewizyjnego. Relacja telewizji regionalnej zobrazowała w wiadomościach dnia fragment kolorowej zabawy¹³. Największym zainteresowaniem dzieci cieszyło się wykonywanie czynności manu-

¹³ TVP Regionalna – Telewizja Polska S.A. „Wojewódzki Urząd Pracy zorganizował prezentację zawodów dla pierwszoklasistów ze Szkoły Podstawowej w Skwierzynie”, <http://www.tvp.pl/gorzow-wielkopolski/aktualnosci/spoleczne/wojewodzki-urzad-pracy-zorganizowal-prezentacje-zawodow-dla-pierwszoklasistow-ze-szkoly-podstawowej-w-skwierzynie/12718988> [31.10.2014].

alnych (rys. 18. Talent florystyczny; rys. 18. Talent krawiecki). Dzieci chętnie zadawały pytania, niejednokrotnie były zdziwione różnorodnością zawodów.



Rys. 14. Talent kelnerski



Rys. 15. Talent pierwszej pomocy



Rys. 16. Talent ogólnobudowlany



Rys. 17. Talent florystyczny



Rys. 18. Talent krawiecki



Rys. 19. Talent dziennikarski

Największym wyzwaniem dla dzieci było wcielenie się w rolę redaktora (rys. 19. Talent dziennikarski). Okazało się jednak, że i to zadanie po chwili niezdecydowania sprawiało im wiele radości i satysfakcji.

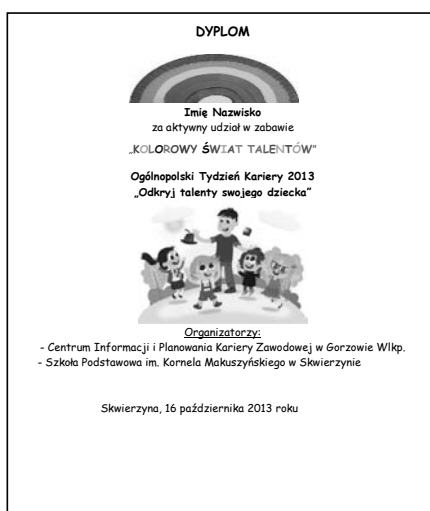
Etap odkrywania talentów trwał około trzech godzin, podczas których cały korytarz szkolny stał się centrum aktywności zawodowej, przemienił się w płaszczyznę eksploracji umiejętności zawodowych dzieci. Niejednokrotnie ich opiekunowie chętnie podejmowali próby wykonania czynności przystanowiskowych nabywając lub doskonaląc swoje umiejętności praktyczne, przydatne często w życiu codziennym, takie jak: profesjonalne przyszywanie guzika lub założenie opatrunku uwzględniając zasady pierwszej pomocy. Należy pamiętać, że podczas aktywności najmłodszych szczególnie ważne jest zadbanie o ich bezpieczeństwo. Organizatorzy uważnie monitorowali i wspierali działania najmłodszych zachęcając jednocześnie do odwiedzenia jak największej liczby stanowisk i podjęcia wielu wyzwań na nich czekających. Zauważono, że dzieci najchętniej podejmują aktywności, które wykonywali również ich opiekunowie (rys. 20. Ekspresja talentu wraz z opiekunem).



Rys. 20. Ekspresja talentu wraz z opiekunem

Etap zakończenia

Dzień z *Kolorowym Światem Talentów* zakończony został podsumowaniem i wspólną rozmową z dziećmi. Dyskusja przeprowadzona była na temat odkrytych przez nie umiejętności, zainteresowań oraz zachęcała do ocen i podzielenia się wrażeniami „na gorąco” o projekcie. Po krótkiej dyskusji miało miejsce uroczyste podziękowanie. Każde dziecko zostało poproszone na środek zgromadzonych uczestników i otrzymało dyplom z małym upominkiem (rys. 21. Dyplom).



Rys. 21. Dyplom

Osoby angażujące się w pracę na stanowiskach zawodowych również otrzymały uroczyste podziękowania od Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim i Szkoły Podstawowej w Skwierzynie. Uśmiechnięte i pomalowane dzieci zostały uwiecznione na pamiątkowym zdjęciu grupowym widocznym na rys. 22 oraz 23. Dobrą praktyką ważną dla podsumowania projektu było przekazanie osobom zaangażowanym w realizację projektu Biuletynu Informacji Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze, w którym zawarto szczegółową relację z *Kolorowego Świata Talentów*¹⁴. Dodatkowo każda z osób współtworzących inicjatywę otrzymała galerię zdjęć z realizacji projektu.



Rys. 22. Zdjęcie pamiątkowe



Rys. 23. Uczestnik po udanej zabawie

¹⁴ Biuletyn Informacyjny Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze jest kwartalnikiem. Osoby współtworzące projekt otrzymały egzemplarze po ukazaniu się biuletynu.

5. Korzyści z realizacji projektu

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim dokonało podsumowania projektu *Kolorowy Świat Talentów* na podstawie: listy obecności, rozmów nieustrukturyzowanych z dziećmi, opiekunami i partnerami projektu, podziękowań otrzymanych od szkoły, *Raportu z ewaluacji problemowej* Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim, uzyskanego przez projekt statusu Dobrej Praktyki Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze, analizy wyników Karty marzeń zawodowych dzieci oraz własnych obserwacji. W projekcie wzięło udział ogółem 85 osób, w tym:

- uczniowie 21 osób;
- opiekunowie uczniów 35 osób;
- główni organizatorzy 6 osób;
- fotograf 1 osoba;
- operator kamery i montażysta 1 osoba;
- choreograf 1 osoba;
- opiekunowie stanowisk zawodowych 20 osób.

Wywiady nieustrukturyzowane miały miejsce zaraz po zakończeniu projektu oraz na kolejnym zebraniu klasowym, na którym obecny był pracownik Centrum. Beneficjenci projektu pozytywnie ocenili wartość projektu:

- opinie uzyskane od dzieci, np. „najpiękniejszy dzień w życiu”, „super dzień”, „świetny dzień”, „super stanowiska”;
- opinie uzyskane od rodziców, np. „ciekawa inicjatywa”, „czas na refleksję”, „dobrze spędzony wspólny czas”, „gdybym miała szansę korzystać z takich projektów w przeszłości, może wybrałabym inną drogę zawodową”;
- opinie uzyskane od partnerów, np. „profesjonalna organizacja, zadbane o najmniejszy szczegół”, „nie żałuję tego czasu, czułam się potrzebna”, „w przyjaznej atmosferze miałam możliwość pokazania zawodu”, „zaskoczyły mnie zdolności dzieciaków”;
- opinie uzyskane od nauczyciela, np. „ciekawa inicjatywa, pobudzająca kreatywność dzieci, włączająca rodziców do działania na rzecz dzieci”;
- dyrektora szkoły, np. „warto to powtórzyć, jestem gotowy na dalszą współpracę”.

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim otrzymało podziękowania od Zespołu Edukacyjnego w Skwierzynie. Jedno z podziękowań skierowane było do całego zespołu Centrum, drugie imienne do głównego koordynatora działań pracownika Centrum. Treść podziękowania (Rys. 24. Podziękowanie) odnosi się do pozytywnego odbioru inicjatywy i oceny zrealizowania celów projektu. Pracownik Centrum uczestniczył w obradach ewaluacji zewnętrznej Zespołu Edukacyjnego w Skwierzynie w ramach systemu nadzoru pedagogicznego. Wynikiem spotkań przeprowadzonych przez zespół wizytatorów ds. ewaluacji powstał *Raport z ewaluacji problemowej Kuratorium Oświaty*

w *Gorzowie Wielkopolskim*¹⁵. Ewaluacja zespołu wizytatorów opisuje pozytywne efekty projektu odnosząc się do zrealizowanych jego głównych założeń. Raport podkreśla również pozytywny wpływ działań na integrację klasy, społeczności szkolnej oraz dobrą praktykę, jako wzór do naśladowania inicjatyw dla dzieci i młodzieży.



Rys. 24. Podziękowanie

Projekt otrzymał status Dobrej Praktyki Forum Poradnictwa Zawodowego Województwa Lubuskiego i został zamieszczony na stronie Partnerstwa w celu upowszechniania dobrych praktyk stosowanych w pracy z klientami. Dobre praktyki Forum wskazują przykłady działań realizowanych w obszarze usług poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej. Na stronie Forum znajdują się praktyki, które uzyskały uwagę ze względu na wypracowane efekty realizacji w postaci osiągnięcia wymiernych korzyści dla odbiorców usług¹⁶.

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim dokonało analizy wyników *Karty marzeń zawodowych dzieci* w celu zbadania wiedzy ich opiekunów na temat pomysłów zawodowych swoich podopiecznych. Tabele 2 i 3 odpowiedzi zbieżnych i sprzecznych prezentują wyobrażenia i ambicje zawodowe dzieci i opiekunów. Marzenia zawodowe dzieci zbieżne z perspektywy dziecka i opiekuna dotyczą zawodów: piłkarz, weterynarz, piosenkarka, projektantka mody, żołnierz, tancerka. Odpowiedzi zbieżne stanowią 38% odpowiedzi (wykres 1 Porównanie procentowe zbieżności odpowiedzi). Pozostałe 62% odpowiedzi pozostaje sprzecznych. Ambicje opiekunów często nie są w zgodzie z ma-

¹⁵ Treść raportu znajduje się na platformie internetowej: www.npseo.pl [14.11.2014].

¹⁶ Dobra praktyka *Kolorowy Świat Talentów* znajduje się do pobrania na stronie <http://doradcazawodowy.zgora.pl/dobre-praktyki.html> w zakładce dobre praktyki – edukacja: Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wlkp. Kolorowy Świat Talentów [14.11.2014].

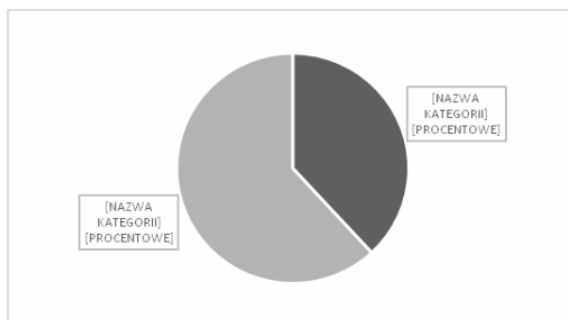
rzeniami dzieci np. astronauta/rolnik, nauczyciel/malarka, projektantka/ krawcowa. Aspiracje rodziców są ważnym źródłem porady i wsparcia dzieci, należy jednak zadbać o to, by te były zgodne z ich zainteresowaniami i uzdolnieniami. Zdobyta podczas udziału w projekcie wiedza opiekunów może w przyszłości zaowocować skutecznym wspieraniem pasji ich dzieci.

Tab. 2. Odpowiedzi sprzeczne

Uczniowie klasy I B	Marzenie zawodowe dziecka widziane z perspektywy:	
	dziecka	rodzica
1.	weterynarz	piłkarz
2.	weterynarz	polityk
3.	sprzedawca	biznesmen
4.	krawcowa	projektantka
5.	piłkarz	strażak
6.	rolnik	kierowca rajdowy
7.	malarka	nauczyciel
8.	gitarzysta	artysta
9.	rolnik	astronauta
10.	policjant	Stomatolog - dentysta
11.	rolnik	policjant lub strażak
12.	tancerka – piosenkarka	architekt
13.	policjant	Żołnierz

Tab. 3. Odpowiedzi zbieżne

Uczniowie klasy I B	Marzenie zawodowe dziecka widziane z perspektywy:	
	dziecka	rodzica
1.	piłkarz	piłkarz
2.	weterynarz	weterynarz
3.	piosenkarka	piosenkarka
4.	projektantka mody	projektantka mody
5.	tancerka	tancerka
6.	piosenkarka	piosenkarka
7.	żołnierz	żołnierz
8.	piłkarz	piłkarz



Wykres 1. Porównanie procentowe zbieżności odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Wśród zaobserwowanych korzyści projektu można wymienić:

- poszerzenie wiedzy dzieci i rodziców o umiejętnościach zawodowych. Przedsięwzięcie pozwoliło doświadczyć, „dotknąć, pobrudzić się” w trakcie poznawania własnych talentów w działaniu (Rys. 25. Dziecko z dyplomem);
- ukierunkowanie wyobraźni i pobudzenie ciekawości dziecka na świat zawodowy (poznanie charakterystyk oraz doświadczenie samodzielnego wykonywania czynności zawodowych). Poszerzenie świadomości dzieci o swoich mocnych stronach/talentach. Satysfakcja z samodzielnego wykonania zadań skutkuje wzrostem poczucia własnej wartości i sprawczości;
- uzyskanie zaangażowania opiekuna w aktywnym uczestniczeniu w procesie preorientacji zawodowej. Podczas projektu opiekun był skupiony na dziecku, wspólnie spędzali czas, co dla wielu dzieci w XXI wieku często nie jest normą. Rodzic miał możliwość obserwacji, które z czynności sprawiały dziecku przyjemność i łatwość wykonania;
- wsparcie zintegrowania uczniów i społeczności szkolnej. Asymilacja uczniów wydaje się szczególnie ważna na początku drogi edukacyjnej;
- dobra praktyka została opisana jako wzór do wykorzystania inicjatywy dla dzieci i młodzieży przez inne podmioty;
- wykorzystano potencjał środowiska skwierzyńskiego, dodatkowym atutem jest fakt wypromowania i przeprowadzenia działań bezkosztowo (wypromowano postawę wolontaryjną na rzecz poradnictwa zawodowego);
- zbudowano podstawę do wymiany doświadczeń i współpracy (w jednym miejscu i w tym samym czasie spotkało się 20 przedstawicieli różnych zawodów);
- promocja poradnictwa zawodowego i instytucji organizujących *Kolorowy Świat Talentów*¹⁷.

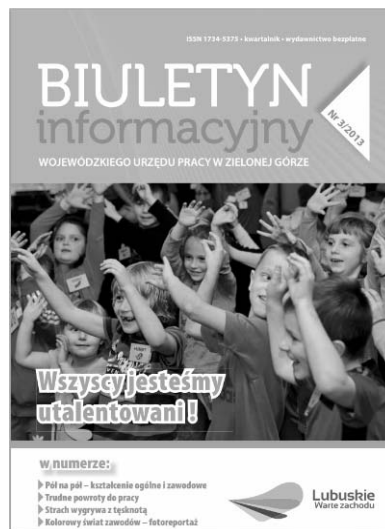
¹⁷ Działania promocyjne projektu: 1) relacja TVP Regionalna – Telewizja Polska S.A <http://www.tvp.pl/gorzow-wielkopolski/aktualnosci/spoleczne/wojewodzki-urząd-pracy-zorganizował-prezentacje-zawodow-dla-pierwszoklasistow-ze-szkoly-podstawowej-w-skwierzyinie/12718988> [14.11.2014]; 2) relacja w Biuletynie Informacyjnym WUP http://www.wup.zgora.pl/system/obj/3526_biuletyn_02_v6.pdf [14.11.2014]; 3) relacja Szkoły Podstawowej w Skwierzyinie http://www.spskwierzyna.net/ze/readarticle.php?article_id=461 [14.11.2014].



Rys. 25. Dziecko z dyplomem

Dobre rady i wskazówki z perspektywy Centrum:

1. Praktyka wskazuje na wysoką wartość modelowania zachowań przez opiekunów, dzieci najchętniej podejmowały aktywności wcześniej wykonywane przez ich opiekuna. Naśladowane działania okazywały się najskuteczniejszą podstawą rozwoju umiejętności zawodowych dzieci. Obecność opiekuna nie tylko uczy i wspiera, ale również bywa niezbędna dla prawidłowego odkrywania predyspozycji zawodowych dziecka.
2. Warto propagować, zarażać i zachęcać do pracy na rzecz preorientacji/orientacji/ poradnictwa zawodowego (jak pokazuje przykład *Kolorowego Świata Talentów* – może się udać!).
3. Nie bójmy się angażować mediów lokalnych i regionalnych przy realizacji ciekawych inicjatyw (media szukają dobrych tematów).
4. Niezbędny jest lider przedsięwzięcia oraz zespół koordynacyjny, który będzie pilotował, monitorował, wspierał i korygował pracę partnerów.
5. Aby uzyskać stabilność efektów pracy z dziećmi niezbędna jest cykliczność tego rodzaju spotkań zawodowych.
6. Ważne jest dobre zaplanowanie czasu na przygotowanie działań, duża frekwencja uczestników projektu została uzyskana dzięki nawiązaniu z nimi współpracy i uzyskaniu ich współodpowiedzialności za organizację inicjatywy.
7. Warto angażować społeczność lokalną (wzajemna promocja, integracja środowiska, osiągnięcie wspólnych celów).



Rys. 26. Biuletyn informacyjny

Istotną kwestią dotyczy podtrzymania platformy współpracy i więzi lokalnych mogących przynieść kolejne ciekawe projekty. Po zakończeniu projektu nawiązano ponownie kontakt z partnerami w celu przedstawienia medialnych relacji i podsumowania przedsięwzięcia za pośrednictwem Biuletynu (Rys. 26. Biuletyn informacyjny).

Po zakończeniu projektu *Kolorowy Świat Talentów* wszystkim uczestnikom i organizatorom towarzyszyło wiele emocji szczęścia i radości. Dzieciom żal było rozstać się z przyjemną zabawą i nowym doświadczeniem. Najbardziej wzruszająca chwila dla organizatorów dotyczyła słów usłyszanych od jednej z uczestniczek: „To był najlepszy dzień w moim życiu”. Słowa dzieci potwierdziły, że bezcenne jest oddawanie im czasu i organizowanie podobnych inicjatyw. Projekt okazał się ciekawym doświadczeniem nie tylko dla samych dzieci i ich opiekunów, ale także dla pracowników Centrum i organizatorów stanowisk zawodowych. Dyplomy upamiętniające inicjatywę zawisły w gabinetach i miejscach ich pracy, podkreślając znaczenie ich uczestnictwa w projekcie. Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim zachęca do podejmowania podobnych inicjatyw oraz wyraża gotowość do udzielania wsparcia w realizacji projektów.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk E., Klementowska A., *Partnerstwo lokalne na rzecz poradnictwa zawodowego w województwie lubuskim – teoria i praktyka*, [w:] B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Praca i rozwój zawodowy w warunkach współczesnych przemian*, Zielona Góra 2013.
- Bartoszek A., *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, E. Siarkiewicz, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2008.

- Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, *Kolorowy Świat Talentów*, [w:] *Dobre praktyki*, <http://doradcazawodowy.zgora.pl/dobre-praktyki.html> [14.11.2014].
- Cierieszko A. *Kim będzie Twoje dziecko? Preorientacja zawodowa*, cz.1, „Doradca zawodowy”, Nr 4 (25), Warszawa 2013.
- Free Stock Fotos*, <http://pixgood.com/cartoon-half-rainbow.html> [14.11.2014].
- Foto Lux Usługi Fotograficzne Daniel Litkowiec, *Kim chce zostać*, <http://youtu.be/nsWWGrQtCU0> [29.10.2014].
- Kreft W., *Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, „Doradca zawodowy”, Nr 3 (24), Warszawa 2013.
- Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim, *Raport z ewaluacji problemowej*, [w:] *System Ewaluacji Oświaty. Nadzór Pedagogiczny*, <http://www.npseo.pl/> [14.11.2014].
- Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, *Raport zbiorczy Rola doradztwa zawodowego*, <http://edukator.koweziu.edu.pl/index.php/projekty-efs/1017-raport-zbiorczy-rola-doradztwa-zawodowego> [13.11.2014].
- Obiekty clipart*, <http://www.Office.com> [13.11.2014].
- Podowska-Filipowicz E., *Podstawy zawodownawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1990.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne, *Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa*, <http://www.ptp.org.pl/> [14.11.2014].
- Ruszył program edukacyjny Łowimy Talenty 2013/14*, „Biuletyn informacyjny Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze” nr 3/2013, http://www.wup.zgora.pl/system/obj/3526_biuletyn_02_v6.pdf [14.11.2014].
- Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, *Multimedialna relacja z CiPKZ z Gorzowa Wlkp.*, http://www.tydzienkariery.pl/aktualnosci/11,Multimedialna_relacja_z_CiPKZ_z_Gorzowa_Wlqp.html [14.11.2014].
- Szkoła Podstawowa w Skwierzynie, *Poznajemy ciekawe zawody*, http://www.spskwierzyna.net/ze/readarticle.php?article_id=461 [14.11.2014].
- TVP Regionalna – Telewizja Polska S.A, *Wojewódzki Urząd Pracy zorganizował prezentację zawodów dla pierwszoklasistów ze Szkoły Podstawowej w Skwierzynie*, <http://www.tvp.pl/gorzow-wielkopolski/aktualnosci/spoleczne/wojewodzki-urzad-pracy-zorganizowal-prezentacje-zawodow-dla-pierwszoklasistow-ze-szkoly-podstawowej-w-skwierzynie/12718988> [14.11.2014].
- Ustawa z dnia 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z dnia 12.05.2014 r., poz. 598), Tekst ujednoczony z aktualnymi zmianami), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000598> [14.11.2014].

Katarzyna Bemben

Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego w Zielonej Górze

UDZIAŁ CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO I PRAKTYCZNEGO W ZIELONEJ GÓRZE W MIĘDZYNARODOWYM PROJEKCIE GRUNDTVIG

Streszczenie

W okresie 01.08.2011 – 31.07.2013 CKUiP wraz z siedmioma partnerami z terenu Europy realizowało projekt partnerski Grundtviga pt. INCLUSIVE – Involving New Communities of Learners Using Socially Inclusive dofinansowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Partnerami w projekcie były instytucje edukacyjne z Litwy, Łotwy, Wielkiej Brytanii, Węgier, Portugalii, Czech i Niemiec. W czasie trwania projektu odbyło się osiem spotkań partnerskich, po jednym w każdej z placówek biorących udział w projekcie. Na spotkania partnerskie w poszczególnych krajach wyjechało 16 słuchaczy i 13 nauczycieli z CKUiP. Głównym założeniem projektu było dzielenie się dobrymi praktykami dotyczącymi wykorzystania takich mediów jak np. Google, Facebook, Skype, Prezi czy Moodle w procesie kształcenia, tworzeniem kursów e-learningowych oraz wykorzystaniem nowych technologii do organizacji konferencji multimedialnych. Wartością dodaną spotkań partnerskich było poznanie kultury i tradycji poszczególnych krajów oraz nawiązanie kontaktów międzynarodowych. Poza wyjazdami na spotkania partnerskie, słuchacze mieli okazję uczestniczyć w warsztatach i spotkaniach w zakresie rozwoju osobowego oraz poruszania się po rynku pracy, prowadzonych przez doradcę zawodowego w CKUiP w Zielonej Górze. Projekt spełnił wszelkie oczekiwania organizatorów oraz wniósł nowe, wartościowe doświadczenia dla jego uczestników. Pozwolił na zaczerpnięcie wzorców z wdrożonych już pomysłów naszych partnerów w różnych rejonach Europy oraz sprawił, że możemy porównywać nasze działania do standardów europejskich. Został pozytywnie oceniony przez Agencję Narodową, a jego efekty wpisały się na stałe w profil CKUiP.

PARTICIPATION OF CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO I PRAKTYCZNEGO (THE CENTRE FOR CONTINUING AND PRACTICAL EDUCATION) IN ZIELONA GÓRA AN INTERNATIONAL PROJECT OF GRUNDTVIG

Abstract

From 01.08.2011 r. until 31.07.2013 r. CKUiP, together with seven European partners, implemented a partnership project of Grundtvig called INCLUSIVE – Involving New Communities of Learners Using Socially Inclusive – subsidized by Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (Foundation for the Development of the Education System). The partners in the project were educational institutions from Lithuania, Latvia, Great Britain, Hungary, Portugal, the Czech Republic and Germany. During the Project seven partner meetings took place, one in each of the institutions involved in the project. 16 students and 13 teachers of CKUiP went on partner meetings in the involved countries. The main objectives of the Project was to share good practice re-

garding the use of such media as, for example, Google, Facebook, Skype, Prezi or Moodle in educational process, creating e-learning courses and using new technologies to organize multimedia conferences. The added value of the partner meetings was to learn about the culture and traditions of different countries and to establish international contacts. In addition to trips, students had the opportunity to participate in workshops and meetings in the field of personal development and navigating the labour market, led by a professional counselor in CKUiP in Zielona Gora. The Project met all expectations and brought a new, valuable experiences for its participants. It allowed to get some patterns from ideas already implemented by our partners in different regions of Europe and it let us compare our actions to the European standards. The Project was positively assessed by the National Agency and its effects entered permanently in the profile of CKUiP.

Informacje o programie Grundtvig „Uczenie się przez całe życie” (Lifelong Learning Programme – LLP)

Program Grundtvig dotyczy niezawodowej edukacji osób dorosłych i wspiera współpracę na poziomie europejskim w tym obszarze. Skierowany jest do różnego typu organizacji zajmujących się niezawodową edukacją dorosłych – ich słuchaczy i pracowników. Promuje przede wszystkim współpracę w zakresie edukacji tych osób dorosłych, które są z grup wymagających szczególnego wsparcia, takich jak: osoby niepełnosprawne, osoby starsze, mniejszości narodowe i etniczne, osoby o niskich kwalifikacjach, a także zamieszkujące tereny o utrudnionym dostępie do oferty edukacyjnej dla dorosłych.

Osoba dorosła w rozumieniu programu Grundtvig to każda osoba, która zakończyła już edukację formalną w szkole i ewentualnie ukończyła studia wyższe, niezależnie od tego, czy otrzymała świadectwo lub dyplom ukończenia szkoły. Działania programu Grundtvig mogą dotyczyć również młodych osób dorosłych, które jeszcze się uczą w szkołach lub studiują, o ile działania te dotyczą oferty edukacyjnej dla dorosłych, a nie programu nauczania w szkole, czy uczelni (np. wieczorowe kursy językowe, komputerowe; zajęcia dotyczące rozwoju osobistego, edukacji międzypokoleniowej, edukacji międzykulturowej, itd.).

Przykładowe obszary tematyczne:

- rozwijanie kompetencji kluczowych u dorosłych (np. nauka języków obcych, kompetencje informatyczne, kompetencje społeczne i obywatelskie, umiejętność uczenia się, świadomość i ekspresja kulturalna, przedsiębiorczość);
- metodyka nauczania osób dorosłych;
- uczenie się osób w starszym wieku, edukacja międzypokoleniowa;
- edukacja rodziców;
- sposoby motywowania osób dorosłych do dalszej nauki, zwłaszcza tych, które ją przedwcześnie przerwały;
- niezawodowa edukacja osób niepełnosprawnych;
- niezawodowa edukacja dorosłych na terenach wiejskich;

- niezawodowa edukacja osadzonych;
- niezawodowa edukacja migrantów;
- edukacja interkulturowa;
- edukacja prozdrowotna;
- edukacja konsumencka;
- zagadnienia z zakresu alfabetyzacji dorosłych (*adult literacy*)¹.

Profil Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego (CKUiP) w Zielonej Górze

Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego w Zielonej Górze rozpoczęło swoją działalność 31 sierpnia 1977 r. Tego dnia Kurator Oświaty i Wychowania w Zielonej Górze wydał orzeczenie organizacyjne nr 18/77 przekształcające Wydział Zaoczny Zespołu Szkół Ekonomicznych w Centrum Kształcenia Ustawicznego. Zadaniem nowo powołanej placówki było zapewnienie możliwości podwyższenia wykształcenia ludziom pracującym. Podstawową formą było kształcenie w systemie zaocznym².

Dzisiaj placówka ma za sobą 37 lat doświadczeń. Realizuje różnorodne formy kształcenia skierowane do osób dorosłych, w tym:

- Gimnazjum,
- Liceum ogólnokształcące,
- Szkoły policealne,
- Kwalifikacyjne kursy zawodowe,
- Kursy umiejętności zawodowych.

Słuchacze zdobywają wykształcenie w trybie zaocznym oraz stacjonarnym-wieczorowym. Z myślą o rozwoju osób uczących się w CKUiP oraz dostosowaniu ich umiejętności do potrzeb rynku pracy, przy szkole działa firma symulacyjna zrzeszona w światowej sieci firm symulacyjnych Europen-Pen International. CKUiP pełni również rolę Polskiej Centrali Firm Symulacyjnych CENSYM i koordynuje pracę firm symulacyjnych w całej Polsce. Do dyspozycji słuchaczy pozostaje także doradca zawodowy oraz bogato wyposażona biblioteka.

Koncepcja współpracy międzynarodowej w CKUiP w Zielonej Górze

Możliwości jakie niesie za sobą członkostwo Polski w Unii Europejskiej stały się wyzwaniem do podjęcia współpracy międzynarodowej przez CKUiP. Efektem tej działalności miało być

¹ Grundtvig niezawodowa edukacja dorosłych, <http://www.grundtvig.org.pl/> [30.10.2014].

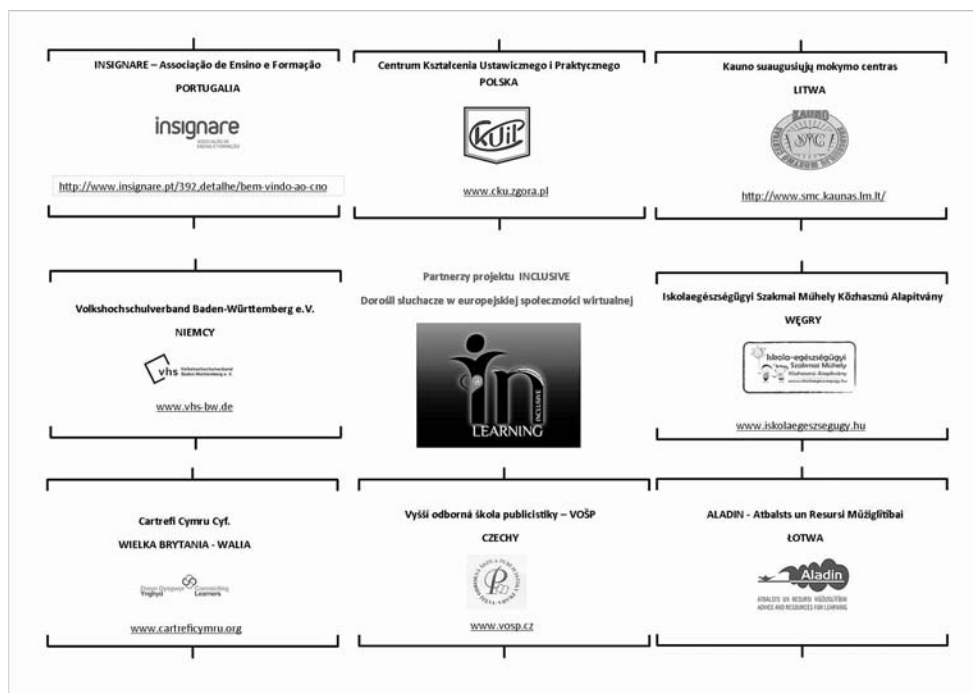
² Broszura Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego, Długa 13, Zielona Góra.

rozszerzenie horyzontów naszych słuchaczy w zakresie metod kształcenia, przybliżenie im możliwości jakie daje zjednoczona Europa oraz umożliwienie poznania innych kultur.

Chcieliśmy umożliwić jak największej liczbie osób uczących się i pracujących w naszej placówce wyjazd do instytucji szkoleniowych na terenie Europy.

Aby pozyskać partnerów do projektu, jeden z naszych nauczycieli wziął udział w spotkaniu organizacyjnym Grundtviga. W Brighton w Wielkiej Brytanii stawili się przedstawiciele instytucji edukacyjnych z całej Europy gotowi do nawiązania współpracy. Naszą propozycją tematu współpracy było doradztwo zawodowe i metody, które można wykorzystywać w pracy z osobami dorosłymi. Ostatecznie grupa, która stworzyła partnerstwo zdecydowała o pochyleniu się nad tematem stosunkowo nowym, który od kilku lat jest ważnym elementem naszego życia codziennego – mediami społecznościowymi i ich wykorzystaniem do efektywnego kształcenia. W związku z tym, że kreowanie wizerunku w mediach społecznościowych oraz podążanie za duchem czasu w poruszaniu się po rynku pracy jest niezwykle istotne, temat ten wydał się nam bardzo interesujący i ważny dla naszych słuchaczy.

W 2011 roku Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Uczennic się przez całe życie, zakwalifikowała nasz Projekt Partnerski Grundtviga do realizacji w Polsce. W dofinansowywanym Projekcie pt. *INCLUSIVE – Involving New Communities of Learners Using Socially Inclusive*, poza naszą placówką, wzięły udział instytucje edukacyjne z 7 państw: Litwy, Łotwy, Wielkiej Brytanii, Węgier, Portugalii, Czech i Niemiec. Koordynację nad projektem przejęła placówka z Portugalii – INSIGNARE z Fatimy.



Projekt INCLUSIVE – bo taka nazwa skrócona została przyjęta przez partnerów, realizowany był w okresie 01.08.2011 – 31.07.2013. W tym czasie odbyło się osiem spotkań partnerskich, po jednym w każdej z placówek biorących udział w projekcie.

Spotkania partnerskie w projekcie Inclusive

Pierwsze spotkanie partnerskie Litwa – Kowno (03.10.2011 – 06.10.2011).

W spotkaniu wzięło udział 15 osób z 8 państw biorących udział w projekcie. Spotkanie miało charakter organizacyjny. Uczestnicy spotkania dyskutowali na temat planów na pierwszy rok działalności oraz prezentowali swoje propozycje form współpracy. W czasie spotkania:

1. Ustalono szczegółowo plan pracy podczas spotkania partnerów.
2. Dokonano wyboru platformy służącej do komunikacji partnerów podczas trwania projektu. Przedstawiono wiele propozycji, zaprezentowano wypracowane w poszczególnych krajach rozwiązania dotyczące kształcenia na odległość i komunikacji z uczniami. Po długiej debacie popartej wieloma ciekawymi przykładami postanowiono, że do komunikacji w projekcie INCLUSIVE będzie używana platforma NING. Głównym administratorem platformy NING ustanowiono przedstawiciela partnera brytyjskiego.
3. Ustalono daty spotkań partnerskich.
4. Dyskutowano na temat modelu dzielenia się doświadczeniami w kształceniu na odległość przez partnerów. Pozostawiono ten temat jako otwarty.
5. Przedstawiono narzędzia służące do komunikacji partnerów. Przedstawiciel instytucji szkoleniowej z Czech zaprezentował możliwości jakie daje posługiwanie się dokumentami Google. Forma ta będzie używana przez partnerów do wspólnego opracowywania dokumentów w projekcie.
6. Dyskutowano nad sposobami stworzenia listy kontrolnej najlepszych praktyk w wykorzystywaniu mediów społecznościowych w procesie kształcenia i rozwoju.
7. Ogłoszono konkurs na logo projektu. Każda z organizacji zobowiązała się do przygotowania projektów logo, które mogłoby stać się znakiem graficznym projektu INCLUSIVE.

Uczestnicy spotkania mieli również okazję poznania kultury kraju goszczącego. Zwiedzili wspólnie kościół i klasztor w Pożajściu (Pazaislis) niedaleko Kowna. Odwiedzili również szkołę – organizatora spotkania partnerskiego, Centrum Edukacji Dorosłych w Kownie. Dyrekcja wraz z gronem pedagogicznym przygotowała uroczyste powitanie, dokonała prezentacji szkoły oraz ugościła smacznym sękaczem oraz innymi własnoręcznie wykonanymi potrawami.

Spotkanie podsumowano podczas nieoficjalnej kolacji w restauracji, która oferowała tradycyjne dania kuchni litewskiej. Uczestnicy spotkania rozstali się z życzeniami szybkiego ponownego spotkania (rys. 1).



Rys. 1. Opracowanie własne (K. Bemben)

Drugie spotkanie partnerskie Łotwa – Ryga (09.01.2012 – 12.01.2012).

W spotkaniu wzięło udział 20 osób z 7 państw biorących udział w projekcie. W czasie spotkania:

1. Dokonano prezentacji zwycięskich projektów logo w poszczególnych krajach oraz rozstrzygnięto konkurs na logo projektu INCLUSIVE. Zwycięskie logo zostało zaprojektowane przez słuchacza z Portugalii!
2. Zaprezentowano projekt ankiety skierowanej do słuchaczy. Wspólnie przeanalizowano i uzupełniono ankietę o dodatkowe pytania. Ankieta przeprowadzona będzie wśród słuchaczy instytucji biorących udział w projekcie. Wyniki przekazane zostaną do niemieckiego partnera w terminie do 16 marca 2012 roku.
3. Zaprezentowano projekt ankiety przygotowanej dla przedsiębiorstw. Uczestnicy zgłosili propozycje poprawek. Ustalono minimalną liczbę ankietowanych przedsiębiorstw – 10 w każdym z krajów biorących udział w projekcie. Wyniki ankiety przekazane zostaną portugalskiemu partnerowi w terminie do 16 marca 2012 roku.
4. Przedstawiciel Wielkiej Brytanii omówił aktywność uczestników projektu na platformie NING oraz zaprezentował możliwości platformy.
5. Przedstawicielka Łotwy przedstawiła wyniki ankiety ewaluacyjnej oceniającej pierwsze spotkanie partnerskie na Litwie. Wszyscy ankietowani pozytywnie wypowiedzieli się na temat poziomu organizacji i przebiegu spotkania.
6. Zdecydowano, że podczas kolejnego spotkania partnerskiego w Wielkiej Brytanii uczestnicy wspólnie zaprojektują matrycę do tworzenia kursów e-learningowych, opierając się na doświadczeniach partnera z Portugalii oraz na zidentyfikowanych we własnych krajach potrzebach szkoleniowych.

Organizator spotkania zapewnił uczestnikom możliwość poznania historii i kultury Łotwy oraz wspólnego zwiedzania stolicy – Rygi. Podczas wspólnej, uroczystej kolacji podsumowującej drugie spotkanie partnerskie, przeprowadzony został konkurs wiedzy o Łotwie – który wygrała drużyna polsko-litewska! Podano tradycyjne łotewskie potrawy, a spotkanie „okraszone” było występami ludowego duetu, który z akordeonem i skrzypcami śpiewał łotewskie pieśni (rys. 2).



Rys. 2. Opracowanie własne (K. Bemben)

Trzecie spotkanie partnerskie Walia (UK) – Bangor (16.04.2012 – 19.04.2012).

W spotkaniu uczestniczyło 21 osób z 8 państw współpracujących w ramach projektu. Głównym tematem pracy partnerów była wspólna matryca do projektowania kursów e-learningowych. Zarys matrycy przygotowany został przez partnera z Portugalii – koordynatora projektu, na bazie istniejącej już matrycy wykorzystywanej przez portugalskie szkoły. Podczas wspólnej dyskusji omówiono wszelkie aspekty stosowania matrycy w poszczególnych krajach partnerskich. Podczas spotkania odbyła się telekonferencja z partnerem z Czech. Przedstawiono wyniki analizy badań ankietowych wykonanych wcześniej wśród słuchaczy szkół oraz przedsiębiorców w poszczególnych krajach.

Uczestnicy spotkania poznali najciekawsze zabytki architektury walijskiej w okolicy Bangor, a także w pięknym plenerze mogli spróbować tradycyjnego brytyjskiego „fish and chips” (rys. 3).



Rys. 3. Opracowanie własne (K. Bemben)

Czwarte spotkanie partnerskie Węgry – Győr (27.06.2012 – 30.06.2012).

Głównym założeniem spotkania na Węgrzech było przedstawienie najlepszych praktyk każdego z partnerów w wykorzystywaniu mediów społecznościowych do ogólnie pojętego kształcenia. Było to jedno z najciekawszych spotkań w projekcie, dlatego zabraliśmy na nie największą liczbę słuchaczy z naszej placówki.

Uczestnicy spotkania podzielili się następującymi doświadczeniami:

- wykorzystaniem Google do tworzenia i przechowywania dokumentacji oraz tworzenia elektronicznego portfolio kariery (Czechy),
- wykorzystaniem Moodle do tworzenia kursów e-learningowych (Czechy),
- tworzeniem prezentacji multimedialnych on-line w programie Prezi (Walia),
- prowadzeniem kursów językowych z wykorzystaniem popularnego Facebooka (Łotwa),
- prowadzeniem wideokonferencji (Portugalia).

My – Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego – mieliśmy okazję w czasie tego spotkania podzielić się naszymi doświadczeniami w zakresie prowadzenia firm symulacyjnych. Jest to forma, która daje olbrzymie możliwości w zakresie współpracy międzynarodowej. W czasie nabywania pracy w firmie symulacyjnej uczestnicy praktyk mają możliwość doskonalenia wielu istotnych kompetencji społecznych z wykorzystaniem np. narzędzi prezentowanych przez naszych partnerów.

Co to jest firma symulacyjna?

Uczestnicy praktyk w firmach symulacyjnych uczą się prowadzenia firmy w warunkach zbliżonych do realiów rynkowych, a dzięki użyciu np. komunikatora Skype mogą uzgadniać wa-

runki składanych – wirtualnych zamówień w bezpośredniej rozmowie z pracownikami innych – polskich i zagranicznych firm. Efekty takiego kształcenia znacznie przewyższają możliwości jakie daje praktyka zawodowa w realnej firmie, w której uczeń najczęściej nie jest dopuszczany do wielu istotnych zadań. Firma symulacyjna podzielona jest na kilka działów, które realizują swoje zadania współpracując z innymi firmami symulacyjnymi na całym świecie. Tym, co różni ją od realnego przedsiębiorstwa jest sprzedaż nierealnych, a wirtualnych towarów lub usług. Obieg dokumentacji pozostaje taki sam jak w rzeczywistości, jednakowe pozostają również obowiązki w stosunku do urzędów, których rolę pełni Polska Centrala Firm Symulacyjnych CENSYM mająca za zadanie:

- prowadzenie urzędów – Urzędu Skarbowego, Urzędu Statystycznego, Urzędu Celnego, Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, Sądu, Banku;
- rejestracja nowo powstających firm symulacyjnych i nadawanie im numerów NIP, REGON, KRS i EORI;
- świadczenie usług wynikających z zadań urzędów i instytucji działających w ramach pracy Centrali;
- obsługa kont bankowych firm symulacyjnych – realizowanie poleceń przelewów krajowych i zagranicznych, a także przelewów do ZUS i Urzędu Skarbowego;
- świadczenie usług pocztowych dla firm symulacyjnych w kraju i za granicą;
- prowadzenie dokumentacji związanej z pracą firm symulacyjnych zrzeszonych w Centrali.

Siedzibą Polskiej Centrali Firm Symulacyjnych CENSYM jest Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego w Zielonej Górze, a jej bieżącą działalnością kieruje Dyrektor CKUiP. Od 1996 r. Centrala jest jedynym reprezentantem Polski w ogólnosiwiatowej sieci firm symulacyjnych EUROPEAN PEN INTERNATIONAL, która skupia ponad 7500 firm symulacyjnych w 42 krajach. Propozycja wykorzystywania firm symulacyjnych odebrana została przez uczestników spotkania z entuzjazmem. Podkreślano ponadczasowość i wielowątkowość tego rozwiązania oraz możliwości współpracy międzynarodowej. Partnerzy wysunęli wniosek realizacji w przyszłości wspólnego projektu, bazującego na kształceniu za pośrednictwem firm symulacyjnych (rys. 4).



Rys. 4. Opracowanie własne (K. Bemben)

Piąte spotkanie partnerskie Portugalia – Fatima (17.09.2012 – 20.09.2012).

W spotkaniu w Portugalii uczestniczyło 18 osób z krajów wchodzących w skład partnerstwa. Organizatorem był koordynator projektu, który od początku czuwał nad poprawnością działań podejmowanych w jego ramach. Podczas spotkania omówiono następujące zagadnienia:

- niemiecki partner przedstawił szczegółową analizę badań ankietowych przeprowadzonych wśród słuchaczy szkół realizujących projekt,
- odbyła się dyskusja na temat wspólnej matrycy do projektowania kursów – jej wykorzystania i prezentacji w e-booku,
- organizator – partner portugalski przedstawił wyniki analizy jednego z kursów przeprowadzonego wśród słuchaczy swojej szkoły,
- odbyło się szkolenie z wykorzystania platformy edukacyjnej Moodle,
- odbyła się prezentacja przygotowana przez stronę niemiecką na temat projektowania kursów e-learningowych.

Poza stroną formalną uczestnicy mieli możliwość zwiedzenia Fatimy, do której zjeżdżają się ludzie z całego świata oraz odwiedzenia innych interesujących miejsc takich jak zamek w Ourem, jaskinia Mira d'Aire Caves i katedra Batalha (rys. 5).



Rys. 5. Opracowanie własne (K. Bemben)

Szóste spotkanie partnerskie Czechy – Praga (03.12.2012 – 06.12.2012).

W spotkaniu partnerskim w Pradze wzięło udział 29 osób z ośmiu państw biorących udział w Projekcie. Zgodnie z harmonogramem prac w projekcie, podczas spotkania odbyły się trzy webinaria tematyczne, związane z wykorzystaniem mediów społecznościowych w procesie kształcenia. Naszym zadaniem było zaprezentowanie możliwości jakie daje kształcenie praktyczne w firmie symulacyjnej oraz sposób wykorzystania w niej mediów społecznościowych takich jak Skype czy Facebook. Webinarium odbyło się z wykorzystaniem Google Hangouts. Pozostałe webinaria dotyczyły wykorzystania Facebooka do nauki języków obcych oraz tworzenia i dzielenia się prezentacjami multimedialnymi w programie Prezi. Organizatorzy zadbali o każdy szczegół techniczny, dzięki czemu udział w webinarium był niezwykle interesujący. Po części oficjalnej uczestnicy spotkania zwiedzali wspólnie Pragę, która przywitała wszystkich piękną, świąteczną atmosferą (rys. 6).



Rys 6. Opracowanie własne (K. Bemben)

Siódme spotkanie partnerskie Niemcy – Stuttgart (21.01.2013 – 24.01.2013).

W spotkaniu partnerskim w Niemczech wzięło udział 20 osób z ośmiu krajów biorących udział w projekcie. Głównym tematem spotkania było opracowanie zawartości e-booka, który był jednym z produktów projektu oraz zebranie opinii partnerów na temat odbytych w Pradze seminariów internetowych. Temat wywołał ciekawe dyskusje oraz sprowokował pracę w podgrupach. Zaprezentowane zostały narzędzia do tworzenia e-booków. Zaplanowano również zadania do zrealizowania podczas kolejnego spotkania, które odbędzie się w Polsce i będzie ostatnim, podsumowującym spotkaniem partnerskim w projekcie. Instytucja goszcząca zadbała również o część kulturową – uczestnicy spotkania zwiedzili Stuttgart i niezwykle ciekawą, uniwersytecką miejscowość Tübingen (rys. 7).



Rys 7. Opracowanie własne (K. Bemben)

Ósme spotkanie partnerskie Polska – Zielona Góra (11.03.2013 – 14.03.2013).

Podczas ostatniego spotkania partnerskiego w projekcie INCLUSIVE gościliśmy jego uczestników w Zielonej Górze. Spotkanie to miało charakter podsumowujący prawie dwuletnią współpracę. Głównymi celami spotkania było zapoznanie się z wynikami ewaluacji, którą prowadził partner lotewski oraz ustalenia związane z przygotowaniem raportu końcowego.

Aby przybliżyć naszym gościom atuty naszego miasta, zabraliśmy ich na spacer po starówce, do muzeum Ziemi Lubuskiej oraz do Skansenu w Ochli. Tam mieli okazję wziąć udział w warsztatach malowania pisanek wielkanocnych, co było dla większości z nich miłym zaskoczeniem. Pożegnaliśmy się uroczystą kolacją w jednej z zielonogórskich winnic, słuchając opowieści o odradzającej się na ziemiach lubuskich kulturze winiarskiej (rys. 8).



Rys 8. Opracowanie własne (K. Bemben)

Podsumowanie

W trakcie niemal 2 lat wspólnej pracy na spotkania partnerskie w poszczególnych krajach wyjechało 16 słuchaczy i 13 nauczycieli z CKUiP. W tym samym czasie, w szkole, słuchacze mieli okazję uczestniczyć w warsztatach i spotkaniach w zakresie rozwoju osobowego oraz poruszania się po rynku pracy, prowadzonych przez doradcę zawodowego. Po zakończeniu projektu zapytaliśmy jego uczestników o ocenę:

- Michał Stoicki, słuchacz liceum ogólnokształcącego – „Podjąłem naukę w szkole dla dorosłych aby zdobyć średnie wykształcenie, a dzięki projektowi wyjechałem na kilka dni do Walii, poznałem wielu ciekawych ludzi oraz przekonałem się do kształcenia e-learningowego. Cieszę się, że miałem możliwość udziału w projekcie”.

- Bartosz Cyrankowski, słuchacz szkoły policealnej na kierunku BHP – „Od kiedy tylko dowiedziałem się o projekcie byłem jego entuzjastą. Pomyślałem, że nowe technologie w służbie nauce i rozwojowi na szeroką skalę są na pewno bardzo rozpowszechnione. Jednak dopiero spotkania w ramach projektu sprawiły, że dojrzałem ogromny, w dużej mierze nie zrealizowany jeszcze, potencjał. Efekty wspólnej pracy i doświadczenie zarówno nauczycieli jak i słuchaczy, w moim przekonaniu, nie tylko poprawią jakość pracy dzięki takim metodom jak wirtualne wykłady czy panele dyskusyjne on-line, ale wniosą nowy poziom współpracujący z dynamicznymi czasami, w których uczymy się i pracujemy”.
- Andrzej Łagosz, doradca metodyczny w Samorządowym Ośrodku Doskonalenia i Doradztwa przy CKUiP – „Praktyki innych państw już zostały przeniesione do oferty metodycznej SODiDu, więc nauczyciele z terenu Miasta Zielona Góra i okolic mogą korzystać ze szkoleń w zakresie wykorzystywania mediów społecznościowych do swojej pracy. Coraz więcej osób docenia potencjał portali typu Facebook, Google, czy Prezi do celów zawodowych – edukacja nie powinna lekceważyć mediów, które dla młodego pokolenia są zarówno miejscem spotkań jak i źródłem informacji”.
- Katarzyna Bemben, doradca zawodowy w CKUiP – „Obserwując doświadczenia instytucji z państw partnerskich poszerzyłam ofertę skierowaną do naszych słuchaczy o budowanie wizerunku zawodowego w postaci e-portfolio, multimedialne prezentacje on-line oraz dbałość o wizerunek w sieci. Są to kierunki, które pozwolą im skutecznie wypromować się na rynku pracy”.

Po zakończeniu projektu, z perspektywy czasu, dostrzegamy wiele jego atutów, nie zawsze bezpośrednio nawiązujących do oficjalnego tematu, nad którym pracowano: część słuchaczy praktykuje tworzenie prezentacji multimedialnych on-line, inni podjęli się nauki języka obcego, jeszcze inni przyznają, że zaczęli korzystać z formy samokształcenia w postaci e-learningu lub utworzyli swoje portfolio kariery zawodowej on-line. Ale dla kilku osób wyjazd na spotkanie partnerskie był pierwszym wyjazdem zagranicznym lub pierwszym pobytem w hotelu. Niektórzy odkrywali swoje zdolności organizacyjne w czasie wyjazdu grupy pociągami z przesiadkami lub lecąc pierwszy raz samolotem dowiedzieli się jak poruszać się po porcie lotniczym. Słuchacze władający językiem angielskim lub niemieckim byli najczęściej tłumaczami dla swoich kolegów – dla wielu z nich były to wartościowe doświadczenia potwierdzone referencjami od szkoły. Warto wspomnieć jeszcze o poznaniu regionalnych potraw, którymi uraczono uczestników projektu w poszczególnych krajach oraz o zabytkach kultury i historii krajów, które gospodarze starali się zaprezentować swoim gościom. Nie można pominąć również przyjaźni, które w ciągu dwóch lat nawiązały się pomimo odległości dzielących partnerów projektu.

Czasy, w których żyjemy charakteryzują się niezwykle dynamiką rozwoju technologii. Niesie to za sobą wiele zmian zarówno w naszym życiu prywatnym jak i zawodowym. Pro-

projekt INCLUSIVE pozwolił na zaczerpnięcie wzorców z wdrożonych już pomysłów naszych partnerów w różnych rejonach Europy oraz pozostawił wiele pozytywnych śladów w ludziach, którzy w nim uczestniczyli. Został pozytywnie oceniony przez Agencję Narodową, a jego efekty wpisały się na stałe w profil Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego.

Bibliografia

Broszura Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego, Długa 13, Zielona Góra.
Grundtvig niezawodowa edukacja dorosłych, <http://www.grundtvig.org.pl/> [30.10.2014].

Aneta Klementowska

Uniwersytet Zielonogórski

WSPÓŁPRACA UCZELNI WYŻSZYCH Z WYBRANYMI INSTYTUCJAMI RYNKU PRACY W ZAKRESIE REALIZACJI KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

*Przygotowanie młodych ludzi
do odniesienia sukcesu w życiu zawodowym:
wyzwaniem dla Europy¹*

Streszczenie

Uznawalność kwalifikacji zawodowych na rynku międzynarodowym oraz dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy stanowiło kluczowy wyznacznik wprowadzania zmian w zakresie kształcenia. W artykule przedstawiono informacje teoretyczne dotyczące tworzenia Europejskich oraz Polskich Ram Kwalifikacji. Zaprezentowano wybrane efekty kształcenia, których wdrożenie wspomóc może współpraca z instytucjami rynku pracy, jak również wskazano przykłady dobrych praktyk.

COOPERATION OF TERTIARY EDUCATION INSTITUTIONS WITH SELECTED LABOUR MARKET INSTITUTIONS REGARDING IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

Abstract

Recognition of vocational qualifications in the international market as well as adjusting these to the labour market needs has been a key determinant in the process of introducing changes regarding education. The article presents theoretical information on establishment of the European and Polish Qualifications Framework. Selected educational effects have been discussed whose implementation may be supported by cooperation with labour market institutions. Examples of best practices have been referred to as well.

Wprowadzenie²

Sytuacja na współczesnym rynku pracy, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Unii Europejskiej, charakteryzująca się niestabilnością, wymusiła konieczność zmiany mentalności

¹ Cedefop, Saloniki 01.03.2011, [za:] B. Michalska, *Krajowe Ramy Kwalifikacji. Szanse i wyzwania dla szkoły*, http://www.krajoweramykwalifikacji.pl/files_site/prezentacja_4.pps [02.04.2014].

² Artykuł zaprezentowano na Konferencji „Współpraca uczelni wyższych ze środowiskiem lokalnym w zakresie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego” organizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu – Wydział Zamiejscowy w Nowym Tomyślu.

społecznej dotyczącej procesu kształcenia. Obecnie normą stało się postrzeganie rozwoju zawodowego w aspekcie całościowym, czego konsekwencją była konieczność wprowadzenia zmian w zakresie kształcenia (nadania mu również charakteru całościowego).

Migracji zarobkowej, szczególnie o charakterze międzynarodowym, towarzyszyły dylematy związane z uznawalnością kwalifikacji zawodowych. W krajach Unii Europejskiej od wielu lat dążono do stworzenia przejrzystego systemu uznawania kwalifikacji zawodowych. Podjęte w tym zakresie przez państwa europejskie działania zmierzały do stworzenia europejskiego wymiaru w edukacji i oparte były na postanowieniach Deklaracji Bolońskiej przyjętej przez Ministrów do spraw Edukacji Europejskiej 19.06.1999 roku³. Rozwiązaniem wspomnianych problemów miały stać się Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK). Idea ta pojawiła się w 2004 roku, natomiast w 2005 roku ministrowie szkolnictwa wyższego UE podjęli decyzję, zgodnie z którą kraje uczestniczące w Procesie Bolońskim powinny wdrożyć Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dnia 23 kwietnia 2008 roku wydano Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie, natomiast 18 czerwca 2009 roku Zalecenie w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Oprócz porównywania kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, miejscach i formach, celem projektu Europejskich Ram Kwalifikacji było ułatwienie, lepsze dostosowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, a w efekcie wzrost mobilności pracowników, wypromowanie i ułatwienie uczenia się przez całe życie⁴. Zgodnie więc z założeniami ERK, porównywanie kwalifikacji na terenie Unii Europejskiej opierać się ma na efektach kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych i personalnych. ERK obejmują wszelkie rodzaje kwalifikacji, będące wynikiem kształcenia zawodowego, ogólnego, wyższego, a ich celem jest wspieranie dialogu edukacji z rynkiem pracy⁵.

Bazując na ERK, również Polska (od 2006 roku) podjęła się opracowania założeń Polskiej Ramy Kwalifikacji. W latach 2008-2010 prowadzono prace eksperckie, w efekcie których powstał projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) oraz wstępne wytyczne do ich wdrożenia. W 2010 roku powołany został Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie. W celu wykonywania zadań związanych z monitorowaniem procesu tworzenia i wdrażania PRK, utworzony został podzespół – Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Komitet ds. KRK), któremu przewodniczy Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W skład Komitetu ds. KRK dla uczenia się przez całe życie wchodzi przedstawiciele delegowani przez: Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego – przewodniczący Komitetu; Ministrów: Edukacji Narodowej; Gospodarki; Pracy i Polityki Spo-

³ B. Kocoń-Malinowska, *Edukacja w Unii Europejskiej* (publikacja powstała w ramach realizacji projektu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej Ochotniczych Hufców Pracy).

⁴ *Polska Rama. Skąd się wzięła rama kwalifikacji*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/133-skad-sie-wziela-rama-kwalifikacji> [01.04.2014].

⁵ B. Michalska, *Krajowe Ramy Kwalifikacji. Szanse i wyzwania dla szkoły*, http://www.krajoweramykwalifikacji.pl/files_site/prezentacja_4.pps [02.04.2014].

łecznej; Rozwoju Regionalnego; Spraw Zagranicznych; Kultury i Dziedzictwa Narodowego; Zdrowia; Obrony Narodowej; Spraw Wewnętrznych i Administracji; Infrastruktury. Od 2010 roku pracę nad PRK podjął Instytut Badań Edukacyjnych. Wdrażanie Polskiej Ramy Kwalifikacji wspierane jest przez projekty dotyczące różnych obszarów edukacji, w szczególności szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego, a także rynku pracy, realizowane również w ramach priorytetu III PO KL. W ramach tych projektów realizowane są działania mające na celu przygotowanie propozycji modernizacji systemów edukacji oraz przygotowanie opisów zawodów w ramach kwalifikacji, z uwzględnieniem efektów uczenia się⁶. „Znowelizowana ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym i towarzyszące jej rozporządzenia zobligowały uczelnie do opracowania w roku akademickim 2011/2012 programów kształcenia w zgodzie z zasadami KRK (...). Wszystkie programy kształcenia, na które przyjęto studentów na rok akademicki 2012/2013, są na polskich uczelniach sformułowane w języku efektów kształcenia i odniesione do charakterystyk poziomów KRK”⁷. Wspomniana ustawa wprowadziła szereg zmian wdrażających KRK dla Szkolnictwa Wyższego, m.in.: 1) zdefiniowano: kwalifikacje pierwszego, drugiego, trzeciego stopnia; program kształcenia; efekty kształcenia; 2) upoważniono ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do określania, w drodze rozporządzenia warunków, jakie musi spełniać opis kwalifikacji; KRK, w tym ramowych opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia; warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, szczególnie dotyczących liczby i kwalifikacji pracowników, aby prowadzić studia na określonych kierunkach; warunków jakie musi spełniać program kształcenia; warunków akredytacji programowej i instytucjonalnej uczelni; szczegółowych warunków tworzenia i funkcjonowania filii oraz zamiejscowych jednostek organizacyjnych uczelni; 3) wydano rozporządzenie, określające efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla profilu ogólnoakademickiego oraz praktycznego w zakresie ośmiu obszarów kształcenia, nauk: humanistycznych; społecznych; ścisłych; przyrodniczych; technicznych; medycznych, nauk o zdrowiu, nauk o kulturze fizycznej; rolniczych, leśnych i weterynaryjnych; sztuki; 4) zobowiązano uczelnie do opracowania opisów efektów kształcenia dla prowadzonych kierunków studiów; 5) określono liczbę punktów ECTS niezbędnych do uzyskania kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia; 6) wprowadzono zapisy wychodzące naprzeciw potrzebom rynku pracy: obowiązek dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy, obowiązek monitorowania przez uczelnie karier zawodowych absolwentów i uwzględniania jego wyników w programach kształcenia, obowiązek uwzględniania wyników analizy zgodności efektów kształcenia z potrzebami rynku pracy w procesie doskonalenia programów kształcenia. Podstawowym warunkiem osiągnięcia pełnych korzyści z wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w polskich uczelniach jest sprawność działania

⁶ *Polska Rama. Polska i PRK*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/134-polska-i-prk> [02.04.2014].

⁷ Z. Marciniak i in., *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2013, s. 14, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Raport_samopotwierdzenia_na_strone.pdf [02.04.2014].

uczelnianych systemów zapewniania jakości kształcenia. Reasumując można stwierdzić, iż zgodnie z założeniami KRK mają stanowić nie tylko opis stanu systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, ale także ważne narzędzie reformy całego systemu kwalifikacji⁸.

Opis wybranych efektów kształcenia w obszarze kształcenia w zakresie nauk społecznych (odniesienie do rynku pracy)

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2 listopada 2011 roku, wydał Rozporządzenie w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w dokumencie tym wskazano:

- 1) opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, sztuki;
- 2) opis efektów kształcenia prowadzących do uzyskania kompetencji inżynierskich⁹.

W niniejszym opracowaniu analizie poddano efekty kształcenia właściwe dla nauk społecznych, uwzględniając profil akademicki, studia pierwszego stopnia (Tab. 1).

Tab. 1. Wybrane efekty kształcenia (profil ogólnoakademicki, studia pierwszego stopnia) pośrednio związane z przygotowaniem studentów do wejścia na rynek pracy (łącznie z komentarzem autora niniejszego opracowania)

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
<p>Osoba posiadająca kwalifikacje pierwszego stopnia:</p> <p>S1A_W02 ma podstawową wiedzę o różnych rodzajach struktur i instytucji społecznych (kulturowych, politycznych, prawnych, ekonomicznych), w szczególności ich istotnych elementach</p> <p>S1A_W03 ma podstawową wiedzę o relacjach między strukturami i instytucjami społecznymi w skali krajowej, międzynarodowej i międzykulturowej</p> <p>S1A_W07 ma wiedzę o normach i regulacjach</p>	<p>Osoba posiadająca kwalifikacje pierwszego stopnia:</p> <p>S1A_U06 wykorzystuje zdobytą wiedzę do rozstrzygnięcia dylematów pojawiających się w pracy zawodowej</p> <p>S1A_U08 posiada umiejętność rozumienia i analizowania zjawisk społecznych.</p> <p><i><u>Komentarz autora:</u></i> <i>Pierwszy z przedstawionych efektów kształcenia w zakresie umiejętności odnieść można zarówno do dylematów pojawiających się w pracy zawodowej (mogą one dotyczyć również kwestii dokształ-</i></p>	<p>Osoba posiadająca kwalifikacje pierwszego stopnia:</p> <p>S1A_K01 rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie</p> <p>S1A_K02 potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role</p> <p>S1A_K03 potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania</p> <p>S1A_K04 prawidłowo identyfikuje i roz-</p>

⁸ *Ibidem*, s. 18-19, 62, 67.

⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych (Dz.U. Nr 253, poz. 1520), *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffed3aObcd4fb28792392a8.pdf [30.03.2014].

<p>(prawnych, organizacyjnych, moralnych, etycznych) organizujących struktury i instytucje społeczne i rządzących nimi prawidłowościach oraz o ich źródłach, naturze, zmianach i sposobach działania</p> <p>S1A_W08 ma wiedzę o procesach zmian struktur i instytucji społecznych oraz ich elementach, o przyczynach, przebiegu, skali i konsekwencjach tych zmian</p> <p>S1A_W09 ma wiedzę o poglądach na temat struktur i instytucji społecznych oraz rodzajów więzi społecznych i o ich historycznej ewolucji.</p> <p><u>Komentarz autora:</u> <i>Efekty kształcenia, w których mowa o strukturach i instytucjach społecznych pośrednio odnieść można do instytucji rynku pracy, których celem jest wsparcie studentów/absolwentów w zakresie poszukiwania zatrudnienia.</i></p>	<p><i>cania, doskonalenia zawodowego – czym zajmują się m.in. instytucje szkoleniowe zaliczane do instytucji rynku pracy), ale też związanych z jej poszukiwaniem (np. publiczne służby zatrudnienia, OHP).</i> <i>Drugi z zaprezentowanych efektów odnieść można do zjawisk zachodzących na współczesnym rynku pracy.</i></p>	<p>strzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu</p> <p>S1A_K06 potrafi uzupełniać i doskonalić nabytą wiedzę i umiejętności</p> <p>S1A_K07 potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy.</p> <p><u>Komentarz autora:</u> <i>Przedstawione efekty w zakresie kompetencji społecznych wskazują na istotne, z punktu widzenia zarówno rozwoju zawodowego, jak i obecnego rynku pracy, kwestie (również cechy osobowe) m.in. konieczność uczenia się przez całe życie, praca grupowa, określanie priorytetów w podejmowanych działaniach, rozstrzyganie dylematów zawodowych, doskonalenie wiedzy i umiejętności oraz przedsiębiorcze przedsięwzięcia (tak ważne dzisiaj np. w kwestii samozatrudnienia i tworzenia miejsc pracy dla innych).</i></p>
<p><i>Komentarz ogólny autora: nie wszystkie efekty kształcenia są możliwe do weryfikacji w trakcie studiów.</i></p>		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych (Dz. U. Nr 253, poz. 1520), *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffe_d3a0bcd4fb28792392a8.pdf [30.03.2014].

Analizując, przedstawione w Rozporządzeniu w sprawie KRK, efekty kształcenia, zauważyć można stosunkowo dużą „ogólność” ich sformułowania. Osobie odpowiedzialnej za przedmiot, przygotowującej arkusz prowadzonego przez siebie przedmiotu, pozostawiono zatem dużą swobodę w interpretacji poszczególnych zapisów. W efekcie doprowadził to do licznych trudności związanych z opracowaniem kierunkowych efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz niespójności pojawiających się w arkuszach przedmiotowych (wynikających z braku konkretnych informacji dotyczących sposobu ich przygotowania). W związku z tym, iż niniejsze opracowanie ma charakter informacyjny, do opinii odbiorców pozostawiam kwestię oceny wprowadzonych na tej płaszczyźnie zmian.

Jak już wspomniano, jednym z celów wprowadzenia KRK była chęć dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz uznawalność kwalifikacji na rynku międzynarodowym. Analizując informacje zawarte w tabeli 1 zauważyć można, iż przedstawione efekty

w bardzo ogólny sposób wskazują na wiedzę, umiejętności, kompetencje, których celem jest wsparcie w zakresie rozwoju/kariery zawodowej (podane są zgodnie z interpretacją autora niniejszego opracowania), pośrednio można odnieść je zatem do kwestii związanej z przygotowaniem studenta do wejścia na rynek pracy.

Współpraca uczelni wyższych z wybranymi instytucjami rynku pracy – przykłady dobrych praktyk

Mówiąc o współpracy uczelni wyższych z instytucjami rynku pracy, najczęściej mamy na myśli działalność podejmowaną przez akademickie biura karier. Niewątpliwie jest to przekonanie słuszne, gdyż zadania realizowane na tej płaszczyźnie przez biura karier są szerokie i zauważalne. Niemniej jednak pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni wyższych w ramach realizowanych przedmiotów, bądź też prowadzonej działalności naukowej, podejmują niejednokrotnie współpracę z instytucjami środowiska lokalnego (również instytucjami rynku pracy) organizując np. spotkania studentów z przedstawicielami konkretnych instytucji (celem zdobycia informacji o rynku edukacyjno-zawodowym, bądź przeprowadzenia diagnozy), zajęcia warsztatowe, seminaria, konferencje o tematyce zawodoznawczej. Dodatkowo publikowane są materiały naukowe, metodyczno-dydaktyczne z zakresu nauk o pracy, często we współpracy z instytucjami rynku pracy.

Przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu jest współpraca z wybranymi instytucjami rynku pracy podejmowana w ramach realizacji efektów kształcenia na poszczególnych przedmiotach. Do instytucji rynku pracy zalicza się:

1. Publiczne służby zatrudnienia – tworzą je organy zatrudnienia wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy, urzędem obsługującym ministra właściwego do spraw pracy oraz urzędami wojewódzkimi, realizującymi zadania określone ustawą.
2. Ochotnicze Hufce Pracy – są państwową jednostką wyspecjalizowaną w działaniach na rzecz młodzieży, w szczególności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, oraz bezrobotnych do 25 roku życia.
3. Agencje zatrudnienia – są niepublicznymi jednostkami organizacyjnymi świadczącymi usługi w zakresie pośrednictwa pracy, pośrednictwa do pracy za granicą u pracodawców zagranicznych, poradnictwa zawodowego, doradztwa personalnego i pracy tymczasowej.
4. Instytucje szkoleniowe – są to publiczne i niepubliczne podmioty prowadzące na podstawie odrębnych przepisów edukację pozaszkolną.
5. Instytucje dialogu społecznego na rynku pracy – są to organizacje i instytucje zajmujące się problematyką rynku pracy: organizacje związków zawodowych, pracodawców i bezro-

- botnych oraz organizacje pozarządowe współpracujące z publicznymi służbami zatrudnienia i Ochotniczymi Hufcami Pracy w zakresie realizacji zadań określonych ustawą¹⁰.
6. Partnerstwa lokalne – rozpatruje się „(...) jako platformę współpracy pomiędzy różnorodnymi partnerami, którzy wspólnie w sposób systematyczny, trwały i z wykorzystaniem innowacyjnych metod oraz środków planują, projektują, wdrażają i realizują określone działania i inicjatywy, których celem jest rozwój lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego i budowa tożsamości lokalnej wśród członków danej społeczności”¹¹. Kluczową cechą partnerstw lokalnych jest współpraca na każdym etapie realizacji określonych działań prorozwojowych. Natomiast istotnym czynnikiem, wyróżniającym partnerstwo lokalne, jest zaangażowanie w prace partnerów reprezentujących różne sektory, takie jak: gospodarka, rynek pracy, kultura, edukacja i opieka społeczna¹².

Analizując działania podejmowane przez autora artykułu, których celem było przygotowanie studentów do wejścia na rynek pracy, wyróżnić można stałą współpracę z Wojewódzkim Urzędem Pracy (w tym z Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej), Powiatowym Urzędem Pracy, Ochotniczymi Hufcami Pracy (w tym z Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży: Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Biura Pracy, Kluby Pracy, Młodzieżowe Centra Kariery) oraz Partnerstwem Lokalnym na Rzecz Zatrudnienia.

W ramach prowadzonej współpracy z Urzędami Pracy, zarówno wojewódzkimi, jak i powiatowymi oraz Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży organizowano spotkania na terenie poszczególnych instytucji z doradcami zawodowymi. W trakcie spotkań studenci mieli możliwość zapoznania się z charakterem działalności poszczególnych instytucji rynku pracy, formami pomocy oferowanymi dla studentów/absolwentów. Zapoznawani byli również z przysługującymi im prawami wynikającymi z ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, aktualną sytuacją na lokalnym rynku edukacyjno-zawodowym, możliwościami podjęcia zatrudnienia (w tym krótkoterminowego, sezonowego), możliwościami szkoleń zawodowych zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy. Dodatkowo mieli możliwość zdiagnozowania własnych zdolności, zainteresowań, predyspozycji oraz uczestnictwa w zajęciach grupowych mających na celu przygotowanie do sporządzania dokumentacji aplikacyjnej oraz rozmowy kwalifikacyjnej (otrzymywali również ulotki informacyjne dotyczące danej instytucji oraz materiały pomocne do przygotowania np. CV). Spotkania realizowane były w trakcie kilku kolejnych lat, czego efektem było podjęcie zatrudnienia krótkoterminowego, bądź stałego przez niektórych absolwentów (również w instytucjach rynku pracy np. w OHP). Aktualnie współpracujemy zatem z naszymi absolwentami, którzy już jako pracownicy określonych instytucji zajmują się wsparciem zawodowym naszych obecnych studentów.

¹⁰ *Instytucje rynku pracy*, <http://www.mpips.gov.pl/praca/instytucje-ryнку-pracy/> [02.04.2014].

¹¹ A. Sobolewski i in. (red.), *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Warszawa 2007, s. 10, *Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej*, <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/Departament%20Rynku%20Pracy/Podrecznik.pdf> [18.12.2013].

¹² *Ibidem*, s. 10.

Nieco inny charakter przybrała współpraca z Partnerstwem Lokalnym na Rzecz Zatrudnienia. Autor niniejszego opracowania jest członkiem zespołu do spraw monitorowania i ewaluacji w ramach Partnerstwa Lokalnego na Rzecz Poradnictwa Zawodowego. Kontakty z partnerami w ramach organizowanych seminariów umożliwiły wymianę doświadczeń, które przeniesiono na sposób realizacji zajęć dydaktycznych, obecnie z wykorzystaniem narzędzi praktycznych. Podjęta w omawianym zakresie współpraca zaowocowała również wsparciem partnerów np. w przeprowadzaniu badań empirycznych w ramach pracy naukowej autora.

Analizując podjętą dotychczas współpracę z zaprezentowanymi w tabeli 1 efektami kształcenia zauważyć można, iż niektóre z nich udało się zrealizować dzięki podjętej w omawianym zakresie współpracy. Niewątpliwie informacje, które zdobyli studenci wizytując poszczególne instytucje pozwoliły im zapoznać się zarówno ze strukturą organizacyjną, formami podejmowanych działań, obowiązującymi regułami i normami prawnymi, jak również zachodzącymi zmianami zarówno wewnątrz poszczególnych instytucji, jak również na lokalnym rynku edukacyjno-zawodowym. Zdobyta w tym zakresie wiedza (głównie praktyczna) może być przydatna w zrozumieniu i umiejętnym analizowaniu zachodzących zjawisk społecznych, jak również rozstrzyganiu pojawiających się dylematów natury zawodowej. Bezdykusyjna dzisiaj staje się teza dotycząca konieczności uczenia się przez całe życie. Studenci zapoznani z aktualną sytuacją na rynku pracy są bez wątpienia tego świadomi. Ich świadomość w zakresie sytuacji zawodowej jaka ma miejsce w naszym kraju oraz wsparcie ze strony doradców zawodowych z poszczególnych instytucji w rozumieniu obecnych mechanizmów rynkowych powoduje ukierunkowanie na: 1) wyznaczanie sobie priorytetowych zadań (szczególnie planując własną ścieżkę zawodową); 2) współdziałanie w grupie; 3) uzupełnianie posiadanej wiedzy (np. w drodze szkoleń oferowanych przez instytucje rynku pracy); 4) myślenie w sposób przedsiębiorczy pod kątem samozatrudnienia oraz tworzenia nowych miejsc pracy (głównie dzięki uzyskanym na zajęciach oraz spotkaniach z doradcami informacjom o sposobie założenia i prowadzenia własnej działalności gospodarczej, możliwości zdobycia środków finansowych itp.).

Podsumowanie

Reasumując, można zatem uznać, iż współpraca z instytucjami rynku pracy (ale nie tylko) jest pomocna młodym ludziom w zakresie planowania ich przyszłych działań na rynku pracy, co w konsekwencji może spowodować lepsze ich przygotowanie do świadomego wkroczenia na ów rynek. Pragnę na zakończenie zaznaczyć, że współpraca, której poświęcono niniejsze opracowanie występowała już wcześniej, przed wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, w związku z tym do oceny odbiorców pozostawiam kwestie: czy wprowadzenie efektów

kształcenia zmieniło podejmowane przez uczelnie wyższe działania, czy też jedynie je uporządkowało, umożliwiając łatwiejszą weryfikację realizowanych zadań?

Bibliografia

- Instytucje rynku pracy*, <http://www.mpips.gov.pl/praca/instytucje-ryнку-pracy/> [02.04.2014].
- Kocoń-Malinowska B., *Edukacja w Unii Europejskiej* (publikacja powstała w ramach realizacji projektu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej Ochotniczych Hufców Pracy).
- Marciniak Z. i in., *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2013, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Raport_samopotwierdzenia_na_strone.pdf [02.204.2014].
- Michalska B., *Krajowe Ramy Kwalifikacji. Szanse i wyzwania dla szkoły*, http://www.krajoweramykwalifikacji.pl/files_site/prezentacja_4.pps [02.04.2014].
- Polska Rama. Polska i PRK*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/134-polska-i-prk> [02.04.2014].
- Polska Rama. Skąd się wzięła rama kwalifikacji*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/133-skad-sie-wziela-rama-kwalifikacji> [01.04.2014].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych (Dz. U. Nr 253, poz. 1520), *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffed3aObcd4fb28792392a8.pdf [30.03.2014].
- Sobolewski A. i in. (red.), *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Warszawa 2007, *Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej*, <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/Departament%20Rynku%20Pracy/Podrecznik.pdf> [18.12.2013].

Jolanta Lipińska-Lokś

Lidia Wawryk

Uniwersytet Zielonogórski

TROSKA UCZELNI WYŻSZEJ O PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW – PRAKTYKI STUDENCKIE I AKTYWIZACJA SPOŁECZNA STUDENTÓW

Streszczenie

Człowiek, by sprostać wymaganiom współczesności powinien podejmować się różnych zadań i musi je wykonywać nie tylko z ogromnym zaangażowaniem, ale przede wszystkim konieczne jest by był do ich realizacji odpowiednio przygotowany. Wśród ról dorosłego człowieka znajduje się rola zawodowa. Wejście w rolę zawodową i jej wypełnianie stanowi niejednokrotnie o jakości życia człowieka. Z uwagi na znaczenie roli zawodowej, w artykule podjęto się rozważań na temat przygotowania studentów Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Profilaktyki do jej realizacji. Uczelnia wyższa przyjęła na siebie odpowiedzialność za zainicjowanie rozwoju zawodowego studentów – przyszłych pedagogów. Zajęcia o charakterze teoretycznym, metodyki, praktyki studenckie, obecność studentów w placówkach środowiska lokalnego, aktywność poza dydaktyczną studentów – to tylko przykłady troski uczelni o wysoką jakość realizacji przyszłej roli zawodowej swych studentów – absolwentów.

UNIVERSITY CARE ABOUT FUTURE WORK – PREPARATION TEACHERS – STUDENT'S PRACTICE AND SOCIAL ACTIVATION

Abstract

Human being to meet the demands of the present day should undertake various tasks, must be carried out not only with great commitment, but above all it is necessary that they are prepared to implement them properly. Among the roles of an adult human is the role of the professional. Entry into the professional role and its fulfillment is often the quality of the human life. Given the importance of the role of the professional, the article is a discussion on how to prepare students Caring Education and Prevention for its implementation. The University assumed responsibility for initiating professional development of students – future educationalists.

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, w których wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa stał się faktem. Ludzie zdają sobie coraz częściej sprawę z tego, że wysoka jakość życia zależy m.in. od sytuacji zawodowej, od satysfakcji z wykonywanej pracy. Chcą się kształcić, chcą by ich dzieci

osiągnęły więcej niż oni, by ich życie było łatwiejsze. Niejednokrotnie zdobycie wykształcenia jest okupione wysiłkiem i wyrzeczeniami studenta i jego rodziny. Nie mniej jednak nadal w wielu przypadkach zdobywanie wykształcenia uznawane jest za coś zbytecznego. Nie każdemu dane jest zdobyć wykształcenie wyższe. Natomiast ci, którzy studiuja, czynią to w sposób coraz bardziej świadomy, ich nadzieje i oczekiwania związane z ukończeniem studiów, zdobyciem wykształcenia są ściśle określone. Zdają sobie bowiem sprawę z tego, że od jakości edukacji na poziomie wyższym, zależy jakość ich przygotowania do realizacji roli zawodowej i w przyszłości atrakcyjność na rynku pracy.

W związku z tym przed uczelnią wyższą staje ogromne wyzwanie, będące dowodem odpowiedzialności za dziś studenta – za chwilę absolwenta poszukującego pracy – a następnie pracownika realizującego się w roli zawodowej.

Rola uczelni wyższej w przygotowaniu zawodowym młodego człowieka

Troska uczelni o wykształcenie człowieka rozpoczyna się na etapie rekrutacji. Ściśle określone warunki stawiane kandydatom świadczą o dbałości o wstępną selekcję do zawodu. Zastanawia jednak, czy rzeczywiście ta selekcja jest właściwa? Pojawia się szereg pytań: Czy w dobie zabiegania o studenta stanowiącego o bycie specjalności, kierunku, uczelni, wymagania stawiane przed kandydatem na studenta nie są zaniżone? Czy nie przyjmuje się na studia kogoś, kto chce studiować, komu skończyć studia wypadałoby, ale być może nie ma ku temu odpowiednich predyspozycji? Czy wreszcie podejmuje studia, na które dostał się z braku innych możliwości?

Należy mieć tylko nadzieję, że nawet jeśli odpowiedź na te pytania jest twierdząca, to osoba w trakcie studiowania osiągnie odpowiedni poziom funkcjonowania, nabierze przekonania o słuszności wyboru drogi życiowej, a może dojdzie do wniosku, że lepiej nie skończyć studiów, niż tracić trzy lub pięć lat na coś, z czego większego pożytku nie będzie się w przyszłości miało.

Nie można uczelni wyższej posądzić o brak pełnego informowania kandydata – następnie studenta – o tym wszystkim, co dla niego jest ważne zarówno w czasie studiowania, jak i po zakończeniu studiów, w jego dorosłym, zawodowym życiu. Funkcjonujące na uczelni programy nauczania, efekty kształcenia, są dostępne kandydatowi, studentowi. Świadomy wybór studiów – to chociażby zapoznanie się przez kandydata z sylwetką absolwenta danej specjalności. Ona nie powinna pozostawiać żadnych wątpliwości co do tego, jakie są oczekiwania wobec osoby studiującej daną specjalność, jakie będzie przygotowanie absolwenta do roli zawodowej, gdzie będzie mógł znaleźć zatrudnienie. Tylko pełne zrozumienie tej kwestii pozwoli uniknąć być może rozczarowania w czasie studiowania. W przypadku studiów pedagogicznych ma to szczególne znaczenie, gdyż studiowanie pedagogiki, ukończenie studiów pe-

dagogicznych zakłada przyszłą pracę z drugim człowiekiem, odpowiedzialność za niego. To wszystko właśnie wybrzmiewa w sylwetce absolwenta: absolwent Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Profilaktyki (POWiP) „jest wyposażony w wiedzę i umiejętności w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej w szeroko rozumianym środowisku społecznym oraz do pracy profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą. Łączenie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej z aktywnością praktyczną, realizowaną w różnorodnych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych dla dzieci, oraz zajęciami warsztatowymi i terapeutycznymi wyposażają absolwenta w praktyczne umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi niedostosowaniem społecznym, niedostosowanymi oraz z dziećmi i młodzieżą o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Absolwent specjalności jest przygotowany do diagnozowania zaburzeń w podstawowym zakresie oraz podejmowania działalności terapeutycznej. Odnacza się wrażliwością społeczną, empatią i tolerancją. W efekcie kształcenia absolwent studiów 3-letnich jest przygotowany do: pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą a także osobami starszymi; współpracy i wsparcia pedagogicznego rodziców (opiekunów); współpracy ze służbami wspierającymi dziecko i rodzinę oraz instytucjami opieki i wychowania w środowisku; pracy z jednostkami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym i ich rodzinami (opiekunami); projektowania, realizowania szkolnej oraz środowiskowej działalności profilaktycznej”¹. Ukończenie studiów z tytułem licencjata umożliwia podjęcie pracy w zawodzie. „Celem kształcenia na studiach drugiego stopnia jest poszerzenie kompetencji studenta w obszarze pedagogiki, w szczególności jej subdyscyplin, przygotowanie go do pracy zawodowej oraz prowadzenia badań naukowych. Absolwent jest przygotowany do aktywności w różnych obszarach działań edukacyjnych oraz do pracy w: szkolnictwie (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej – zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela); placówkach opiekuńczo-wychowawczych, animacji kulturalnej i pomocy społecznej; przedszkolach i placówkach oświatowych; poradniach specjalistycznych; państwowej i samorządowej administracji; służbie zdrowia, a także instytucjach profilaktyki społecznej i wymiaru sprawiedliwości. Jest przygotowany do planowania indywidualnej praktyki pedagogicznej oraz podejmowania roli kierowniczej w placówkach oświatowych. Student wybiera specjalność, której ukończenie poszerzy jego kompetencje zawodowe”².

Cały cykl kształcenia ma przygotować studenta/absolwenta do roli zawodowej, wyznaczyć jego dobre miejsce w przestrzeni rynku pracy. By to wszystko było możliwe konieczne jest wyposażenie studenta w wiedzę, doskonalenie jego umiejętności oraz ukształtowanie właściwej postawy. Uczelnia wpisuje swą działalność dydaktyczną w Krajowe Ramy Kwalifikacji, gdzie jednoznacznie zwraca się uwagę na efekty kształcenie. „Podstawę prawną do opracowania efektów kształcenia na kierunku pedagogika, stanowią m.in.:

¹ *Pakiet informacyjny. Kierunek: Pedagogika*, <http://wpsnz.uz.zgora.pl> [12.10.2013].

² *Ibidem*.

- 1) Rozporządzenie MNiSW z 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych,
- 2) Załączniki 1 i 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 2 listopada 2011 roku, w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- 3) Załącznik 1 do Rozporządzenia MNiSW z dnia 4 listopada 2011 roku, w sprawie wzorcowych efektów kształcenia,
- 4) Rozporządzenia MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku, w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela³.

Efekty kształcenia osiąga się podczas realizacji programów nauczania, które zakładają zapoznanie studenta w treściami o charakterze ogólnoakademickim oraz zawodowym. Zajęcia odbywają się w różnych formach (wykłady, ćwiczenia, konwersatoria). Charakter zajęć i ich sposób realizacji sprawia, że studenci uzyskują wiedzę, nabywają umiejętności i kształtują swe kompetencje.

Warto w tym miejscu wyraźnie podkreślić troskę pracowników naukowo-dydaktycznych realizujących zajęcia o łączenie teorii z praktyką. W ramach realizowanych przedmiotów starają się, by studenci nie tylko nabywali wiedzę, ale i mogli doświadczyć stosowania jej w praktyce. Nie są więc rzadkością wyjścia studentów w ramach zajęć w teren. Studenci POWiP:

- 1) odwiedzają placówki realizujące funkcje opiekuńcze, wychowawcze, socjalizacyjne, terapeutyczne, pomocowe i wspierające. Poznają je, zapoznają się z ich organizacją, funkcjonowaniem i problemami. To pozwala im w pewnym momencie studiowania na świadomy wybór miejsca praktyk studenckich, co z kolei może być warunkowane projektowaniem przyszłości zawodowej. To pozwala także, być może pierwszy raz, tak naprawdę zetknąć się „w realu” (jak sami studenci często to określają) z placówkami danego typu i z ich podopiecznymi. Kontakt bezpośredni z wychowankiem jest często tym czynnikiem, który nakazuje wręcz studentowi zadanie sobie pytań o to, czy z takim właśnie kimś chce on w przyszłości pracować, czy we własnej ocenie on sam posiada odpowiednie predyspozycje do pracy o takim charakterze;
- 2) hospitują zajęcia w placówkach i obserwują swoich przyszłych, być może „starszych kolegów po fachu”, co pozwala im doszukiwać się w pracy doświadczonych opiekunów, wychowawców, nauczycieli tego wszystkiego, o czym uczą się w trakcie zajęć teoretycznych na uczelni. To pozwala im nabyć, tak ważnego, przekonania, że nie ma praktyki bez teorii, a i teoria często wynika z doświadczeń refleksyjnych praktyków. Poczynione obserwacje wzbogacają studenta, pozwalają mu na tworzenie własnego warsztatu pedagoga;
- 3) prowadzą zajęcia w placówkach, wcześniej zaprojektowane i „przećwiczone” w ramach zajęć o charakterze metodycznym, a w placówce nadzorowane i wspierane przez jej pracownika. Program studiów zakłada wiele zajęć metodycznych: metodyka pracy opiekuń-

³ *Ibidem.*

czo-wychowawczej, metodyka pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie, praca z dzieckiem niepełnosprawnym, konstruowanie programów profilaktycznych. Wymiar zajęć i treści podczas nich realizowane pozwalają na przygotowanie studenta do realizowania zajęć z wychowankami i podopiecznymi placówek. Nabyta wiedza metodyczna, doskonalone umiejętności, wytworzona postawa w naturalny sposób muszą być urzeczywistnione. Stąd konieczność dania studentowi możliwości realizacji zajęć z wychowankami w placówkach.;

- 4) realizują aktywność o charakterze wolontariatu – okazjonalną i systematyczną włączając się, w działania placówek, instytucji, stowarzyszeń. Jest to bardzo cenne, świadczy o otwartości studenta, o jego zaangażowaniu i kreatywności. Dowodzi, że wybór studiów okazał się trafny, że student czerpie ze studiowania, że plany zawodowe mają szansę powodzenia. Niejednokrotnie bowiem student, który jest/był wolontariuszem otrzymuje propozycje praktyki, stażu, a w konsekwencji zatrudnienia.

Nie byłoby tych wszystkich możliwości łączenia teorii z praktyką, wyjść studentów poza mury uczelni, gdyby nie zaangażowanie często pozadydaktyczne wykładowców. Oni od lat współpracują ze środowiskiem lokalnym. Systematycznie podejmują wspólne cykliczne lub też okazjonalne działania o różnorodnym charakterze. Dzięki temu i ich studenci mogą w tym środowisku zaistnieć.

Warto dodać, że studenci nie tylko są w środowisku z inicjatywy wykładowców. Coraz częściej sami o to zabiegają. Często zwracają się z prośbą o umożliwienie „wejścia” do placówki, nie są rzadkością sytuacje, że to student przychodzi do wykładowcy i prosi o „zagospodarowanie gdzieś jego osoby”. Zastanawiające jest to, jak wiele różnych motywów kieruje studentami. Studenci przede wszystkim chcą zdobyć doświadczenie, chcą się czegoś nauczyć, coś przeżyć. Wielu w tego typu działaniach widzi możliwość na zajęcie czymś swego czasu wolnego. Często podejmowanie działań jest próbą znalezienia być może swego miejsca aktywności zawodowej po ukończeniu studiów. Zdarzają się niestety i tacy studenci, dla których motywem podejmowania działalności o charakterze wolontariatu jest tylko i wyłącznie chęć zdobycia wyższej oceny któregoś z przedmiotów.

Znaczenie praktyk dla rozwoju zawodowego studenta

Szczególne miejsce w aspekcie praktycznym studiowania, przygotowania do roli zawodowej zajmują praktyki studenckie, zawodowe.

Wszelkie wytyczne dotyczące praktyk mają swoje źródło w reformie ujmującej założenia Procesu Bolońskiego. W założenia te wpisane są również wytyczne dotyczące praktyk pedagogicznych, wynikające z modelu studiów przyjętego w Polsce. Zdaniem E. Cyrańskiej upowszechnianie się modelu studiów dwustopniowych wpływa na różnicowanie się charakteru

studiów zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia. Jak zauważa autorka – absolwent pierwszego stopnia o profilu zawodowym ma zdobywać wiedzę i umiejętności specjalistyczne. Studia te kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego. Absolwent zaś studiów pierwszego stopnia o profilu akademickim powinien dysponować wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, niezwiązanym bezpośrednio z kierunkiem studiów, ma też zdobyć umiejętności samodzielnego studiowania, komunikatywność oraz znajomość pracy w zespole. Studia te kończą się uzyskaniem stopnia akademickiego⁴. System dwustopniowy przewiduje praktyki wyłącznie na pierwszym stopniu studiów, stąd pojawianie się wielu kontrowersji dotyczących przygotowania pedagogicznego, bowiem na drugim stopniu studiów praktyki nie są ujęte w programie. Nie komentując powyższego stwierdzenia, pozostawiamy go jako kwestię ciągle „otwartą”, wymagającą dyskusji i szukania rozwiązań. W niniejszym artykule pragniemy skupić się na przedstawieniu własnych refleksji dotyczących przygotowania do praktyk studenckich, realizacji praktyk studenckich⁵ i wdrażania do aktywności społecznej studentów kierunku Pedagogika – specjalność: Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza i Profilaktyka na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Główne standardy wytyczające kierunek praktyk na naszej specjalności to np.: poznanie organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej prowadzonej w szkole i placówkach oświatowo-wychowawczych i innych placówkach objętych systemem oświaty⁶ oraz zdobycie doświadczenia pedagogicznego w zakresie przygotowania i samodzielnego prowadzenia zajęć dydaktycznych i wychowawczych oraz pracy opiekuńczej; pogłębienie zainteresowań pedagogicznych do pracy z dziećmi i młodzieżą oraz wyrabianie poczucia odpowiedzialności za jej prawidłowy przebieg i uzyskane efekty⁷.

Celem praktyk jest zapoznanie ze specyfiką placówek i prowadzonych przez nie działań opiekuńczych i profilaktycznych, rozwijanie umiejętności samodzielnego prowadzenia zajęć, diagnozowania oraz planowania pracy wychowawczej i profilaktycznej w zakresie działań I i II-rzędowych w tym rozwijanie strategii profilaktycznych (m.in. informacyjnych, edukacyjnych, alternatywnych i pozostałych).

Szczegółowe wytyczne dotyczące wymagań stawianych przed studentem to:

- zapoznanie studentów ze specyfiką placówki (z jej celami i zadaniami),
- zapoznanie z dokumentacją niezbędną w pracy danej placówki,
- hospitacja zajęć profilaktycznych prowadzonych przez opiekuna praktyki,

⁴ E. Cyrańska, *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 15.

⁵ Wytyczne do realizacji praktyk konstruowane są m.in. na podstawie Dz. U. RP z dnia 6 lutego 2012 r., poz. 131; Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

⁶ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r., art. 2, rozdz. 1.

⁷ Za: G. Miłkowska, *W poszukiwaniu modelu praktyk pedagogicznych do realizacji zadań profilaktycznych w szkole*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 63.

- zapoznanie z rozkładem dnia i czynnościami realizowanymi w danych placówkach,
- wdrożenie w działania profilaktyczne realizowane w placówce,
- poznanie zasad planowania i organizacji czasu wolnego wychowanków; rozwoju zainteresowań,
- samodzielne opracowanie i przeprowadzenie zajęć profilaktycznych,
- rozwijanie umiejętności diagnozowania problemów wychowawczych,
- rozwijanie umiejętności dostosowania metod i form pracy wychowawczej do potrzeb wychowanków,
- wdrażanie we współpracę ze środowiskiem lokalnym,
- rozwijanie umiejętności współpracy z kadrami placówki oraz rodzicami wychowanków,
- doskonalenie umiejętności interpersonalnych oraz planowanie drogi własnego rozwoju.

Studenci specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyka (studia stacjonarne i niestacjonarne) odbywają dwa rodzaje praktyk: pierwszą po drugim roku studiów – asystencką (realizowaną w placówkach oświatowych oraz opiekuńczo-wychowawczych) oraz praktyki dyplomowe (realizowane w placówkach oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych, socjoterapeutycznych oraz profilaktycznych).

Wymogiem wstępnym przystąpienia do praktyk jest przygotowanie teoretyczne z zakresu: pedagogiki ogólnej, pedagogiki opiekuńczej, psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej, niedostosowania społecznego oraz profilaktyki społecznej. Najbardziej wymierne jest jednak połączenie zasobów teoretycznych z umiejętnościami nabywanymi na przedmiotach: diagnostyka pedagogiczna, metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, metodyka pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie oraz konstruowania programów profilaktycznych.

W toku praktyki podlegają więc ocenie: przygotowanie merytoryczne studentów (zarówno teoretyczne, jak i praktyczne), postawa wobec realizacji zadań praktycznych; planowanie i prowadzenie zajęć wychowawczych w placówce, a także ocena konspektu oraz przeprowadzenia zajęć.

Aktywizacja społeczna studentów w środowisku lokalnym

Być pedagogiem to nie tylko zawód wyuczony, czy wykonywany – to także pewien sposób na życie. Zaangażowanie w działania, aktywność „poza godzinami pracy”, morze pomysłów i realizowanych inicjatyw, którym przyświeca cel – dobro drugiego człowieka, szczególnie dzieci i młodzieży. Ważne by taki styl życia propagować wśród studentów – przyszłych pedagogów, by dać im możliwość „posmakowania” radości z „dawania”, „robienia czegoś dla innych”.

Niewątpliwie przykładem dobrych praktyk może być Program Profilaktyczny „Słoneczniej”⁸. Zdobyte doświadczenia metodyczne na przedmiotach w trakcie studiów, praktyki studenckie, umożliwiają studentom rozwijanie swoich kompetencji i umiejętności podczas różnych akcji, realizacji programów profilaktycznych, czy imprez okolicznościowych. Od ośmiu lat studenci wdrażani są do organizacji Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”. Program opracowany został z inicjatywy Kierownik Katedry prof. UZ dr hab. Grażyny Miłkowskiej przy współudziale pracowników i studentów Katedry Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej (sporadycznie innych specjalności – Resocjalizacji i Poradnictwa Specjalistycznego oraz Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej), jako odpowiedź na wyniki badań wskazujących na zdecydowany wzrost zachowań agresywnych wśród młodzieży gimnazjalnej. W realizację Programu włączyły się Urząd Miasta Zielona Góra, Komenda Miejska Policji oraz Fundacja „Bezpieczne Miasto” oraz gimnazja zielonogórskie.

Konwencja Programu Profilaktycznego „Słoneczniej” wpisuje się w działania podejmowane w gimnazjach w ramach Szkolnych Programów Profilaktyki, wzbogaca i poszerza propozycje wewnętrzne, przede wszystkim integruje w inicjatywach środowisko lokalne.

Do podstawowych celów programu zaliczyć należy:

- tworzenie środowiskowego programu profilaktyki w zakresie przeciwdziałania zachowaniom agresywnym młodzieży i innym formom patologii społecznej w okresie dorastania,
- podnoszenie wiedzy i kompetencji nauczycieli, uczniów, rodziców oraz studentów w zakresie przeciwdziałania podejmowaniu czynników ryzyka przez młodzież w okresie dorastania,
- wskazanie szkołom możliwości korzystania z zasobów uczelni (ludzkich i programowych) w opracowaniu i realizowaniu programów profilaktycznych,
- włączanie pracowników i studentów Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego w tworzenie środowiskowego systemu profilaktycznego,
- rozwijanie współpracy między Władzami Miasta, Policją, szkołami gimnazjalnymi a Uniwersytetem; podejmowanie wspólnych działań na rzecz zapobiegania niedostosowaniu społecznemu młodzieży (szczególnie zachowaniom agresywnym),

⁸ por.: L. Wawryk, *IV edycja Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2009, nr 6; L. Wawryk, *Pięciolecie Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”*, „Edukacja: studia, badania, innowacje” 2011, nr 1; L. Wawryk, *Program profilaktyczny „Słoneczniej” jako przykład działań systemowych w Zielonej Górze*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2012, nr 3; L. Wawryk, *Rozśpiewane Karaoke na UZ – studenci gimnazjalistom*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2011, nr 4/5; L. Wawryk, *V lecie Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2010, nr 7; J. Lipińska-Lokś, A. Nowicka, L. Wawryk, *Program Profilaktyczny „Słoneczniej” jako przykład profilaktyki społecznej w środowisku lokalnym*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2013, nr 4/5; G. Miłkowska, *W poszukiwaniu modelu praktyk pedagogicznych do realizacji zadań profilaktycznych w szkole*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.

- wskazanie szkołom propozycji działań wzbogacających szkolne programy profilaktyki,
- integracja środowiska lokalnego na rzecz zapobiegania agresji,
- wyłanianie liderów środowiskowych do pracy nad przeciwdziałaniem agresji,
- wdrażanie studentów do podejmowania działalności profilaktycznej w środowisku lokalnym.

W latach trwania programu 2005-2013⁹ zrealizowano wiele inicjatyw. Warto wymienić choć niektóre z nich. W pierwszej edycji programu zaproponowano pedagogom szkolenia – np. udział w „Warsztatach dotyczących konstruowania programów profilaktyki agresji” prowadzonych przez B. Gwizdek i E. Sołtys (autorki przedstawiły realizację autorskiego programu opublikowanego w książce pt. „Gimnazjalny projekt profilaktyczno-wychowawczy”). Zrealizowano także wykłady prowadzone przez prof. dr hab. G. Miłkowską oraz zaproszonych gości m.in. prof. dr hab. J. Danilewską i mgr J. Szymańską, dotyczące specyfiki okresu dorastania, istoty zachowań agresywnych oraz mechanizmów agresji. W początkowych latach realizacji programu odbywały się comiesięczne wykłady dla mieszkańców Zielonej Góry – rodziców młodzieży w okresie adolescencji (nt. problemów okresu dorastania, uwarunkowań agresji nastolatków, sposobów rozpoznawania zaburzeń w zachowaniu młodzieży). Wykłady odbywały się w ramach „Akademii dla rodziców” prowadzonej przez dr hab. prof. UZ G. Miłkowską. W roku 2006 do lubuskich gimnazjów wyruszyli detektywi i pracownicy ochrony z zielonogórsko-gorzowskiej policealnej szkoły „O'chikara” z propozycją pokazów najprostszych technik samoobrony, informacji dotyczących unikania i rozpoznawania sekt oraz informowania o zagrożeniach wynikających z używania narkotyków. Nawiązana współpraca z „Gazetą Lubuską” zaowocowała w latach 2007-2008 artykułami prasowymi – dotyczącymi problematyki wychowawczej i profilaktycznej, przygotowanych przez pracowników Katedry Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej. Bardzo ważnym elementem Programu były podejmowane inicjatywy profilaktyczne przeprowadzone przez studentów Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Profilaktyki (dawniej: Opieki i Profilaktyki Niedostosowania Społecznego), koordynowane przez pracowników Katedry – dotyczące realizacji zajęć warsztatowych w gimnazjach – nt. kształcenia umiejętności intrapsychicznych i interpersonalnych (realizowane w latach 2005-2013). Wiodącym jednak celem, jaki postawili przed sobą autorzy i realizatorzy Programu było integrowanie środowiska zielonogórskiej młodzieży, a zwłaszcza kształtowania postaw wzajemnej akceptacji i wzbudzania zdrowej rywalizacji we wspólnie podejmowanych zadaniach. Opracowano cykl działań integracyjno-profilaktycznych (nazwany Turniejem Szkół Gimnazjalnych), w którym uczniowie zmagali się o Puchar Prezydenta Miasta. W latach 2005-2013 zrealizowano szereg zadań o charakterze poznawczym i sprawnościowym:

⁹ Por. L. Wawryk, *Pięciolecie Programu Profilaktycznego „Słonecznej”*, „Edukacja: studia, badania, innowacje” 2011, nr 1.

- Konkurencje literackie, plastyczne („Mówię: NIE”, czyli konkurs antypatologiczny”), konkurs fotograficzny, konkursy filmowe, np. „Moja szkoła to wielka metafora”; etiu-dy profilaktyczne, np. „Droga do nikąd...”
- Zawody rowerowe połączone z wiedzą o ruchu drogowym,
- Festiwal Profilaktycznych Form Teatralnych,
- Turniej pomocy przedmedycznej,
- Gimnazjalne zawody pływackie,
- Rozgrywki w piłkę siatkową,
- Bieg patrolowy,
- Turniej strzelecki;
- „Szalone karaoke”.

Z dużym zainteresowaniem spotkało się „Szkolnych mediatorów” prowadzone przez A. Kołodziejczyka trenera Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w ramach działań programowych. Warto przypomnieć, że trzykrotnie zapraszano młodzież do udziału w debatach studencko-młodzieżowych poświęconych przeciwdziałaniu agresji (np. Cyberprzemocy – STOP zrealizowanej w roku 2011). W V edycji Programu pracownicy Uniwersytetu (koordynacja dr hab. prof. UZ. G. Miłkowska) wspólnie z Komendą Policji w Zielonej Górze zorganizowali Forum Pełnomocników ds. bezpieczeństwa, w którym uczestniczyli pełnomocnicy z poszczególnych szkół gimnazjalnych (głównie dyrektorzy lub pedagodzy), przedstawiciele Urzędu Miasta Zielona Góra, Komendy Miejskiej Policji, Fundacji „Bezpieczne Miasto”. Każdego roku zwieńczeniem zaprezentowanych konkurencji i działań, w których uczestniczy młodzież jest „Gimnazjada”. Stanowi ona okazję do podsumowania wyników kilkumiesięcznych zmagania, a także do artystycznej prezentacji zielonogórskich gimnazjalistów. Niewątpliwie jest to jedyna impreza w Zielonej Górze promująca talenty naszych nastolatków i efekty pracy pozalekcyjnej nauczycieli gimnazjów.

Działania podejmowane w ramach „Słoneczniej” łączą w sobie „holistyczne podejście do profilaktyki agresji – uruchamiające niezbędne obszary skutecznej profilaktyki, skoncentrowane na gimnazjalistach oraz włączające studentów, rodziców, kadre nauczycielską, kadre naukową oraz instytucje środowiska lokalnego”¹⁰. Program uruchamia również wiodące strategie w profilaktyce: informacyjną, edukacyjną, alternatywną, interwencyjną, zmian przepisów oraz zmian środowiskowych¹¹. Ponadto inicjatywa ta pokazuje, jak ważna jest konsolidacja środowiska lokalnego w realizowaniu wspólnego celu – niwelowania zachowań agresywnych. Wyposaża przede wszystkim studentów w wiedzę praktyczną „ucząc ich jednocześnie pewnej postawy – społecznego zaangażowania, otwarcia na potrzeby innych, kreatywności”¹².

¹⁰ L. Wawryk, *V- lecie Programu...*, *op. cit.*, s. 57.

¹¹ Z. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006.

¹² J. Lipińska-Lokś, *Mysli i działanie pedagogów w obszarze pedagogiki specjalnej w przestrzeni Uniwersytetu Zielonogórskiego*, [w:] G. Miłkowska, M. Furmanek (red.), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971-2011)*, Zielona Góra 2011, s. 76.

Program Profilaktyczny to tylko jeden z wielu przykładów działań studentów w przestrzeni pozadydaktycznej.

Warto wspomnieć o corocznie organizowanym Pikniku Rodzinnym na jednym z zielonogórskich osiedli. Studenci realizujący przedmioty metodyczne pod kierunkiem nauczycieli akademickich projektują, organizują i wreszcie realizują kilkugodzinną imprezę, podczas której zawsze liczna grupa dzieci i najczęściej ich rodzice, opiekunowie, starsze rodzeństwo mogą wspólnie w atmosferze zabawy spędzić swój czas wolny. Nie brakuje takich uczestników, którzy mogą pochwalić się udziałem w Pikniku od wielu lat, wskazujących, że zawsze wręcz wyczekują ostatniej soboty maja, by móc spotkać się na gościnnym terenie parafialnym z kolegami, koleżankami i uczestniczyć w zabawach, konkursach, piasach, dosiąść konika, czy wreszcie usiąść przy ognisku i piec kielbaski. Na ich twarzach maluje się radość i zadowolenie, co tylko utwierdza i wykładowców i studentów przede wszystkim w przekonaniu, że łączenie teorii z praktyką już w czasie studiów jest koniecznością. Dla studentów jest to nie tylko kwestia zdobycia oceny za wykonanie zadania, ale także możliwość nawiązania więzi z podopiecznym, zdobycia doświadczenia oraz sprawdzenia siebie w pewnej sytuacji działalności, być może jeszcze odpowiedzi na pytanie o charakter przyszłej aktywności zawodowej.

W tym miejscu warto także wspomnieć o jeszcze jednej inicjatywie pracowników UZ realizowanej wspólnie ze studentami kierunków pedagogicznych, która skierowana jest na pomoc dzieciom i młodzieży, a mianowicie – korepetycje w Ośrodku Kuratorskim w Zielonej Górze. Do Ośrodka od wielu lat trafiają w grupach kilkusobowych studenci. Każda grupa w ciągu semestru odwiedza Ośrodek kilka razy. W ciągu swych dwugodzinnych dyżurów (dwa-trzy razy w tygodniu), studenci służą pomocą w nauce tym, którzy tej pomocy potrzebują a często na nią nie mogą liczyć w środowisku rodzinnym. Dzieci te bowiem pochodzą z rodzin, które z różnych powodów objęte są kuratelą. Praca z dziećmi ze środowisk szczególnie zagrożonych wykluczeniem społecznym należy do trudnych wyzwań, o czym niejednokrotnie otwarcie mówią studenci, ale kiedy widzą efekty swej pracy (słyszą pozytywne opinie w środowisku lokalnym o korepetycjach w Ośrodku, zauważają uśmiech na twarzy wychowanka – choć narzekającego, że musi się uczyć, a tak naprawdę oczekującego na swego korepetytora, pochwała nauczyciela w zeszycie do korespondencji, informacja dziecka o otrzymaniu pozytywnej oceny, czy też jego okrzyk: „A, już kumam, to proste”), dodają, że warto poświęcić swój wolny czas, wrócić myślami do szkoły podstawowej, gimnazjum, zmusić się do odświeżenia materiału objętego programem nauczania na tych etapach edukacji, wydobyć pokłady swej cierpliwości w kontakcie z wychowankiem doświadczającym niepowodzeń szkolnych i zagrożonym negatywizmem szkolnym. Dla wielu studentów spotkanie z takim wychowankiem to niejednokrotnie pierwszy bezpośredni kontakt z „szarą rzeczywistością, z codziennością zabarwioną problemami, niedostosowaniem, ubóstwem”, to przed-

sionek tego wszystkiego, z czym w pracy zawodowej przyjdzie się z założenia zmierzyć absolwentowi Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Profilaktyki.

Warto przeżyć to i wszystkie inne sytuacje, które dane są studentowi w czasie studiowania, a dotyczą nie tylko tego, o czym można usłyszeć w czasie zajęć dydaktycznych. To wszystko stanowi bagaż doświadczeń, które będą niewątpliwie mogły procentować w przyszłości – w pracy zawodowej.

Refleksja końcowa

Młodość rządzi się swoimi prawami, kojarzy się z bez troską, życiem chwilą. Czas studiowania jest okazją by połączyć tę młodość z dorosłością: odpowiedzialnością, myśleniem o przyszłości. Studia pozwalają przygotować młodego człowieka do tego, by jego życie miało szansę na wysoką jakość, m.in. dzięki aktywności zawodowej. Dobre przygotowanie do roli zawodowej to podstawa atrakcyjności pracownika/kandydata na rynku pracy. Praktyki studenckie i inne działania aktywizujące studentów proponowane w ramach studiów to nie tylko możliwość ale przede wszystkim konieczność, które powinny być dostępne każdemu studentowi. Należy mieć tylko nadzieję, że szanse stwarzane studentom w toku studiowania będą w pełni przez nich świadomie wykorzystane.

Bibliografia

- Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006.
- Lipińska-Lokś J., *Myśli i działanie pedagogów w obszarze pedagogiki specjalnej w przestrzeni Uniwersytetu Zielonogórskiego*, [w:] G. Miłkowska, M. Furmanek (red.), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971-2011)*, Zielona Góra 2011.
- Lipińska-Lokś J., Nowicka A., Wawryk L., *Program Profilaktyczny „Słoneczniej” jako przykład profilaktyki społecznej w środowisku lokalnym*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2013, nr 4/5.
- Miłkowska G., *W poszukiwaniu modelu praktyk pedagogicznych do realizacji zadań profilaktycznych w szkole*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Pakiet informacyjny: kierunek: Pedagogika*, <http://wpsnz.uz.zgora.pl> [12.10.2013].
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. RP z dnia 6 lutego 2012 r., poz. 131.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., art. 2, rozdz. 1.
- Wawryk L., *IV edycja Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2009, nr 6.
- Wawryk L., *Pięciolecie Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”*, „Edukacja: studia, badania, innowacje” 2011, nr 1.
- Wawryk L., *Program profilaktyczny „Słoneczniej” jako przykład działań systemowych w Zielonej Górze*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2012, nr 3.
- Wawryk L., *Rozpiewane Karaoke na UZ – studenci gimnazjalistom*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2011, nr 4/5.
- Wawryk L., *V-lecie Programu Profilaktycznego „Słoneczniej”*, „Uniwersytet Zielonogórski” 2010, nr 7.