

LABOR **et** EDUCATIO

ISSN 2353-4745

Rocznik naukowy
nr 5/2017

Spis treści

Franciszek Szlosek Słowo wstępne // Introduction	7
------------------------------------------------------------	---

STUDIA

Waldemar Furmanek Innowacje kategorią współczesności // Innovations as the Category of Contemporaneity	11
Natalia Stępień-Lampa O zmianie potrzebnej polskiej szkole // About The Change Needed in The Polish School	45
Joanna Giebułtowska Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu <i>professional learning community</i> // Teachers' Professional Development in the <i>Professional Learning Community</i> Model	57
Roman Ceglarek Edukacja religijna w liceach zawodowych w kontekście innowacyjnych zmian w szkolnictwie zawodowym w okresie międzywojennym w Polsce // The Religious Education at The Vocational Secondary Schools in The Context of Changes in The Vocational Education in The Interwar Period in Poland	73
Nellya Nychkalo „New Ukrainian School”: the Present and the View to the Future // „Nowa szkoła ukraińska”: terażniejszość i spojrzenie na przyszłość	89

Elena Lavrentsova, Petar Valkov	
Dropping Out Of School: Risk and Protective Factors // Porzucenie szkoły: ryzyko i czynniki ochronne	107
Natalya Bidyuk	
Studying Linguistics at the UK's Universities // Kształcenie zawodowe lingwistów na brytyjskich uczelniach	125

BADANIA

Joanna Madalińska-Michalak	
School Principal Leadership and Learning through Practitioner Research: Towards Innovations in Education Przywództwo dyrektora szkoły i uczenie się poprzez badania praktyczne: ku innowacjom w edukacji	137
Joanna M. Łukasik	
Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela Neglected Areas in The Training Process to The Profession of Teacher	155
Natalya Pazyura	
Ways to Improve the Competitiveness of Graduates in the Labor Market: the Experience of Japanese Universities // Sposoby poprawy konkurencyjności absolwentów na rynku pracy: doświadczenia uniwersytetów japońskich	167

INNOWACJE

Norbert G. Piłkuła, Katarzyna Jagielska	
Gerontologiczna praca socjalna jako innowacja w kształceniu pracowników socjalnych. Wybrane rekomendacje dla polityki społecznej // Gerontological Social Work as an Innovation of the Social Workers' Education. Selected Recommendations for the Social Policy	177
Agnieszka A. Sikora-Balicka	
Innowacje w pedagogice osób z zaburzeniami neuropoznawczymi Innovations in the Pedagogy of People with Neurocognitive Disorders	197
Agnieszka Smrokowska-Reichmann	
Psychobiograficzny model Erwina Böhma jako innowacyjne podejście do seniorów z demencją // The Erwin Böhm's Psychobiographically Model as An Innovative Approach to Seniors with Dementia	213

Krzysztof Chaczko, Marta Iwińska

Innowacyjne przeciwdziałania marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy. Uwagi na temat strategii „dwukierunkowej” // Innovative Counteracting Marginalization of Minority Groups on The Labor Market. Comments on The “Bidirectional” Strategy

229

RECENZJE**Joanna Pękala**

Stefan T. Kwiatkowski, Dominika Walczak (red.),

Kompetencje interpersonalnej w pracy współczesnego nauczyciela

245

Anna Malisz

Patrycja Stawiarska, *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*

251

Danuta Siewiorek-Talikowska

Anna Jazukiewicz, Iwona Jazukiewicz (red.), *Kształtowanie sprawności moralnych*

255

SPRAWOZDANIA**Izabella Kust**

Konferencja Naukowa „Nauczyciel wspierający i wspierany. Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela” 6 grudnia 2016 r., Warszawa

259

Joanna Michalak-Dawidziuk

Ogólnopolskie Seminaria Badawcze, 1–3 lutego 2016 r., Ustroń; 23–27 sierpnia 2016 r. Zuberec

265

Katarzyna Ludwikowska

VII Naukowe Forum Polsko-Ukraińskie / Ukraińsko-Polskie: EDUKACJA DLA PRZYSZŁOŚCI, 19–21 września 2017 r., Bydgoszcz

269

INFORMACJE O AUTORACH

275

WYTYCZNE DLA AUTORÓW

279

Słowo wstępne

Introduction

Myślą przewodnią kolejnego numeru *Labor et Educatio* jest zagadnienie innowacji edukacyjnych. Waga tej problematyki jest – zarówno dla rozwoju współczesnego społeczeństwa, jak i wielostronnego rozwoju jednostki – nie do przecenienia. I nie budzi wątpliwości, zarówno z perspektywy ontologicznego spojrzenia czy gnoseologicznego ujęcia, jak również oceny aksjologicznej.

Dobrze przemyślane, starannie przygotowane i konsekwentnie realizowane innowacje w placówkach edukacyjnych prowadzą w konsekwencji do kształtowania człowieka twórczego, kreatywnego, potrafiącego w życiu dorosłym, głównie w działalności zawodowej i społecznej, przełamywać zastane stereotypy i utrwalone schematy. A takie kompetencje i wynikające z nich postawy stanowią konieczny (choć nie zawsze wystarczający) warunek kształtowania się społeczeństwa nowoczesnego, nie tylko nadążającego za zachodzącymi zmianami, ale kreującego te zmiany. A zatem społeczeństwa konkurencyjnego, potrafiącego sprostać wyzwaniom współczesności. Cywilizacyjny i kulturowy poziom tak rozwijającego się społeczeństwa jest, na ogół, przedmiotem uznania i pożądania poza granicami własnej nacji.

Należy więc serdecznie pogratulować Zespołowi Redakcyjnemu pomysłu uczynienia innowacji edukacyjnych wątkiem przewodnim rozważań składających się na niniejszy numer tego niewątpliwie interesującego czasopisma, jakim jest rocznik *Labor et Educatio*.

Nie wątpię, że przez włączenie tej problematyki stanie się on jeszcze bardziej atrakcyjny i szerzej znany.

Treść Rocznika 2017 została ustrukturyzowana zgodnie z przyjętymi wcześniej dla tego czasopisma działami, dla których ustalono następujące nazwy: *Studia*, *Badania*, *Innowacje*, *Recenzje*, *Sprawozdania*.

Rozważania dotyczące istoty innowacji i jej współczesnego rozumienia otwierają treść aktualnego numeru. W artykule tym Waldemar Furmanek, w sposób refleksyjny, przekonywujący i niezwykle ciekawy wskazuje na znaczenie i miejsce innowacji we współczesnej cywilizacji, ale jednocześnie uzmysławia Czytelnikowi złożoność innowacji jako kategorii pojęciowej i przez to zróżnicowanie podejść do tego pojęcia.

Sam fakt umieszczenia tekstu traktującego o innowacji jako kategorii pojęciowej, ale także jako „znak współczesności” jest dobrym wprowadzeniem do rocznika o tej tematyce, zachęcającym do jego przeczytania.

Kolejne artykuły w dziale *Studia* stanowią ciekawe rozwinięcie myśli przewodniej rocznika, pokazując dobitnie zróżnicowanie omawianego zagadnienia czyli *innowacji edukacyjnych* odnosząc je do współczesnej szkoły, rozwoju zawodowego nauczycieli czy przykładów kształcenia lingwistów w brytyjskich uczelniach.

Na szczególną uwagę w tym dziale zasługuje fakt, iż autorami 3 z 7 artykułów są autorzy zagraniczni (Nella Nyczkało i Natalia Bidiuk z Ukrainy oraz Elena Lavrentsowa i Peter Valkov – Bułgaria).

Niewątpliwie ciekawe rozważania zostały zamieszczone w dziale drugim zawierającym teksty powstałe w wyniku interesujących analiz i badań.

Zarówno artykuł Joanny Madalińskiej – Michalak, z którego jasno wynika, że bez innowacyjnego zarządzania daną szkoła nie będzie innowacyjnego procesu nauczania – uczenia się w tej placówce edukacyjnej, jak i artykuły Joanny M. Łukasik oraz Natalii Pazury z Ukrainy stanowią blok treściowy, z którym warto się zapoznać, do czego gorąco zachęcam.

W komentarzu do wspomnianego wcześniej działu *Innowacje* mogę tylko dodać, że dla niniejszego numeru stanowi on podstawowy zestaw artykułów, odnoszących się do różnych aspektów innowacji edukacyjnych dorosłych. Artykuły tam zamieszczone cechuje rzeczowość i innowacyjne, nomen omen, podejście.

W Roczniku 2017 zamieszczono recenzje czterech interesujących, nowych na rynku wydawniczym, pozycji książkowych, dla których, w moim odczuciu, można znaleźć wspólną podstawę jaką jest płaszczyzna aksjologiczna. Bowiem zarówno kompetencje interpersonalne nauczyciela czy problematyka wypale-

nia zawodowego, jak i kształtowanie sprawności moralnych – łączy świat wartości, wartości odnoszących się do pracy zawodowej rozumianej ogólnie lub bardziej konkretnie, np. w postaci działalności nauczycielskiej.

To dobry wybór, biorąc po uwagę profil czasopisma, wzmocniony trafnością ocen zawartych w tym dziale.

W *Sprawozdaniach* mamy trzy informacje z różnych konferencji o krajowym bądź międzynarodowym zasięgu. Szczególnym wydarzeniem opisanym w tym dziale było VII Forum Naukowe „Polska – Ukraina” odbyte w dniach 19-21 września w Bydgoszczy, w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego. Spotkania polskich i ukraińskich pedagogów organizowane są co 2 lata (od 2005 roku) naprzemiennie – raz w naszym kraju raz w Ukrainie.

Z analizy treści wszystkich działów Rocznika 2017 wynika jednoznacznie, że mamy do czynienia z pozycją interesującą, poruszającą niezwykle ważną i aktualną tematykę, starannie zredagowaną.

Wartość tego numeru podnosi niewątpliwie fakt, że autorami wielu zamieszczonych w tym roczniku tekstów są osoby znane z dużych kompetencji i tym samym osoby uznane.

Kończąc zatem *Słowo wstępne* mogę z pełnym przekonaniem polecić PT Czytelnikom lekturę *Labor et Educatio* jako pozycji, dla której warto poświęcić swój zawsze cenny czas.

dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski

Innowacje kategorią współczesności

Innovations as the Category of Contemporaneity

Wstęp

W języku potocznym, ale także w języku polityki gospodarczej, coraz częściej słyszymy pojęcia: *innowacje*, *kreatywność*, *twórczość*, *dobrze zmiany*. Wiążą się one z opisem pewnych oczekiwanych zjawisk życia społeczeństwa opartego na nowym modelu aksjologicznym, jaki wdrażany jest w cywilizacji informacyjnej.

Na ile działania ludzi w nowym modelu aksjologicznym – jaki charakteryzuje społeczeństwo informacyjne – mają charakter działań standardowych, a na ile są to działania w sytuacjach nowych, trudnych czy niepewnych – sytuacjach innowacyjnych? Czy i na ile ludzie są do takich działań przygotowani? Jaką rolę powinna pełnić w tym zakresie pedagogika współczesna? Jakie zadania pedagogika uznać powinna za podstawowe, aby w pełni realizować swoje społeczne funkcje?

Jak rozumieć pojęcia: *innowacje*, *innowacyjność*, *działania innowacyjne*? Czym jest tzw. *kapitał innowacyjny*? W jakich relacjach pozostają one do pojęć: *twórczość*, *działania twórcze*? Jakie są ich powiązania z głównymi katego-

riami pedagogicznymi? Pytaniami, które się tutaj ujawniają, warto zainteresować badaczy problematyki pedagogiki pracy.

Współczesność obiektem badań

Pojęcie *współczesność* nie jest rozumiane jednoznacznie (por. Furmanek, 2014a). Zauważmy, iż pozostaje w relacji do rozumienia treści pojęć *przeszłość* i *przyszłość*. Czy jest terażniejszością, czyli systemem zjawisk zachodzących tu i teraz?

Współczesność jest czasem, w którym obserwujemy dominację nowego modelu cywilizacji, jest czasem transformacji hierarchii modeli cywilizacyjnych. Oznacza to zmiany w treści i hierarchii dominujących zjawisk życia i pracy człowieka. A one ujawniają się w postępowaniach człowieka. W tym miejscu interesują nas wybrane zjawiska tego czasu transformacji, które dotyczą pracy człowieka. W wyniku następującego rozwoju do działalności ludzi wprowadzane są coraz to nowe technologie, które są wynikiem badań naukowych. Poprzez nie dokonuje się transfer osiągnięć naukowych do życia społecznego i gospodarczego. Trudno jest obecnie stwierdzić, które z nich są najbardziej technologiami znaczącymi (por. Furmanek, 2014c). Zapewne w katalogu tych technologii znajdują się, te które wyznaczają charakter dalszego rozwoju cywilizacji, w tym charakter obecnej i przyszłej pracy człowieka.

Poszukuje się wzorców osobowych, które mogłyby przybliżyć cele poszukiwań. Nieświadomie powołuje się wówczas na nazwiska trzech wielkich innowatorów, zwanych popularnie *Świątą Trójką technologii PC*. Steve Jobs, Bill Gates i Linus Torvalds to legendarne osoby tego, co w technologiach komputerowych wielkie, ważne i współczesne (WWW?!).

Wraz z następującymi zmianami w technologiach wykorzystywanych w gospodarce następuje wzrost natężenia działań innowacyjnych podejmowanych przez przedsiębiorstwa oraz wzrost ich efektywności. Niektóre z tych działań mają charakter twórczy. Zmiany w gospodarce światowej dalej ulegają przyspieszeniu. W działalności produkcyjnej rozszerza się katalog wyników powstających dzięki stosowaniu elastycznych linii produkcyjnych. Oznacza to rezygnację z produkcji o charakterze replikacyjnym. Skraca się cykl życia produktów. Te zaś stanowiące towary mają wyraziście określony czas zdatności użytkowej. O konkurencyjności przedsiębiorstw, a tym samym narodowych gospodarek, decyduje w coraz mniejszym stopniu cena, a w coraz większym –

jakość produktów/usług, zdolność dostosowania oferty do zindywidualizowanych potrzeb klientów, specjalistyczna wiedza i umiejętności kadry pracowników. Kluczowymi czynnikami sukcesu stają się zasoby dostępnych informacji i wiedza (szczególnie ta wiedza tajemna stanowiąca zasoby intelektualne pracowników). Informacje, które są tworzywem wiedzy, już obecnie są towarem. I tak jak każdy towar – podlegają prawom rynku.

Świadomi jesteśmy faktu, iż praca człowieka zmienia się i będzie dalej się zmieniać w inną pracę człowieka w najbliższej – dającej się przewidzieć – przyszłości. Kompetencje wykorzystywania osiągnięć wszechobecnych technologii informacyjnych w działalności człowieka sprawiają, że mówiąc o pracy świadczonej przez człowieka współcześnie mówimy, iż jest to nowa praca.

Poznane dotychczas prawidłowości i cechy pracy osoby ludzkiej w tworzącej się cywilizacji, społeczeństwie i jego gospodarce opartej na wiedzy – a obecnie głosi się tezę, że społeczeństwie i gospodarce opartej o aplikacje komputerowe – pozwalają zarysować obraz przyszłej pracy człowieka. To wszystko wyznacza nowe zadania pedagogiki, rodzi nowe pola penetracji naukowej (por. Furmanek, 2013).

Współcześnie praca człowieka jest realizowana w nowym i ciągle zmieniającym się środowisku globalnej gospodarki i w nowej infrastrukturze, z wykorzystaniem nowego instrumentarium i nowej organizacji pracy. Między innymi dlatego zyskuje nowe wymiary osobowe, społeczne, cywilizacyjne i kulturowe oraz etyczne. Ta nowa praca, realizowana jest ponadto w nowej organizacji pracy, z wykorzystaniem nowych technologii. Realizowana jest nowymi metodami.

Od pracującego człowieka wymaga się nowych kwalifikacji pracowniczych (Furmanek, 2014b) w tym nowych kompetencji; wymuszają konieczność nowego stosunku do pracy. Tak rozumiana praca człowieka prowadzi do uzyskiwania nowych wyników (w tym do utworów i usług cyfrowych). A nawet te z wyników, które uzyskiwano wcześniej obecnie osiąga się w innych warunkach technologicznych, z zastosowaniem innych nowych metod pracy, a przez to dzięki innej odmiennej pracy człowieka. Te wyniki uzyskiwane są z nowych tworzyw (nowych materiałów, nowych źródeł energii, systemów informacji) (por. Furmanek, 2014c).

Przywołane wyżej zjawiska generują kompleksy następnych zjawisk aksjologicznych, kulturowych i społecznych. W tym także zjawisk ważnych dla nauk o wychowaniu.

Nie bez powodu innowacyjność naturalnie kojarzona jest ze Stanami Zjednoczonymi. W pierwszej dziesiątce rankingu 50 najbardziej innowacyjnych firm, opublikowanym przez jedną z największych firm konsultingowych Boston Consulting Group, aż sześć miejsc zajmowanych jest przez firmy amerykańskie (z wspomnianym wcześniej trio Apple, Google, Microsoft na czele).

Pierwsza z sześciu europejskich firm w zaszczytnej pięćdziesiątce to Volkswagen, którego nazwa pojawia się na miejscu piętnastym. Pozostałe to BMW, Nokia, Siemens, Nestle, Banco Santander i Fiat.

Kto dzierży pałeczkę przodownika innowacyjności na Starym Kontynencie? W rankingu 1000 europejskich liderów inwestycji w sektorze B+R na szczególną uwagę zasługują firmy niemieckie (Volkswagen, Daimler, Bosch, Siemens, BMW), silnie zaznaczają swoją obecność marki z Wielkiej Brytanii (Glaxo Smith Kline, Astro Zeneca, Unilever, Royal Dutch Shell) i Francji (Sanofi Aventis, Peugeot, Renault), a także Skandynawii (fińska Nokia, szwedzki Ericsson i Volvo, duński NovoNordisk), Holandii (EADS, Phillips) oraz Włoch (Fiat, Finmeccanica).

Ranking, o którym mowa, ma na uwadze wyłącznie wydatki na badania i rozwój, co nie wydaje się być w pełni satysfakcjonującym miernikiem innowacyjności. Nie tylko pieniądze są przecież konieczne, by osiągnąć sukces. Pokazuje to niedawny paradoks ze Stanów Zjednoczonych. W ubiegłym roku Microsoft wydał na badania i rozwój oraz wykupy firm zawrotną sumę ponad 71 mld \$, podczas gdy Apple na podobne działania przeznaczył „skromne” 8 mld \$. Niemniej jednak Apple w rankingach innowacyjności stoi wyżej niż firma Gatesa.

Jaka jest tajemnica sukcesu gigantów innowacji? W firmie Microsoft pracownicy zachęceni są do zgłaszania własnych pomysłów, które mają szansę stać się innowacjami. Podobnej zasadzie hołdują firmy japońskie. W Apple’u liderem, mentorem i trendsetterem do końca swoich dni życia był, zdecydowanie charyzmatyczny, Steve Jobs – ojciec iPoda, iPhone’a i iPada.

Czy zatem to system zarządzania jest poszukiwanym cudownym pierwiastkiem? Specjaliści utrzymują, że za sukces innowacji odpowiada również stopień zaspokojenia przez nią potrzeb konsumentów, skorelowanie jej z chłonnością danego rynku oraz zgodność nowatorskich rozwiązań z faktycznymi oczekiwaniami odbiorców dóbr/usług.

Apple, nastawione na możliwie kompleksową obsługę klienta i stałe badanie poziomu jego zadowolenia, góruje w tym elemencie nad Microsoftem, któ-

rego innowacyjne technologie (mimo iż zaawansowane technicznie) nierzadko wcale nie cieszą się zainteresowaniem konsumentów (Innowacje, 2010).

Według Davida Begg'a innowacje to *zastosowanie nowej wiedzy w procesie produkcji* (Begg, Fisher i Dornbush, 1997, s. 341). Wyróżnić można:

- Innowacje zorientowane na proces będą dotyczyć rozwoju nowych metod, instrumentów i podejść, jak również poprawy istniejących metod.
- Innowacje zorientowane na cel skoncentrują się wokół formułowania nowych celów oraz podejść w celu zidentyfikowania nowych i obiecujących kwalifikacji oraz tworzeniu nowych obszarów zatrudnienia na rynku pracy.
- Innowacje zorientowane na kontekst odnoszą się do struktur politycznych i instytucjonalnych. Będą one dotyczyć rozwoju systemu na rynku pracy.

Wiąże się to z wymaganiem, aby w strukturze takiej gospodarki akcent położony był na: systemowe rozwiązania dotyczące innowacyjności, która powinna być motorem rozwoju całej gospodarki. Powinna ona być integralnym komponentem wszelkich działań gospodarczych: podejmowanych na różnych poziomach zarządzania (pojedynczych pracowników, zespołów, firm, branży i gospodarki kraju); występujących w systemie edukacyjnym, czy systemie informacyjno-komunikacyjnym. Istotną rolę odrywają przyjęte strategie i metody zarządzania wiedzą na każdym szczeblu gospodarki (Kukliński, 2001; Woroniecki, 2001).

Podstawowe cechy, które charakteryzują społeczeństwo i gospodarkę opartą wiedzy to:

- wiedza zastępuje pracę i kapitał, podstawowe zasoby produkcji, a zasoby niematerialne, np. marka, tworzą istotną część wartości dodanej przedsiębiorstwa;
- zawartość wiedzy w produktach i usługach szybko wzrasta. Dla przykładu, wartość wyposażenia elektronicznego dzisiejszego samochodu przewyższa wartość stali niezbędnej do jego budowy;
- w erze wiedzy nastąpił wzrost znaczenia sektora usług;
- nowa ekonomia wymaga nowych praw ekonomicznych, szczególnie ze względu na cechy zasobów niematerialnych, np. możliwość wykorzystania ich w tym samym czasie w różnych miejscach. Ponadto istnieją trudności w zabezpieczaniu praw właściciela zasobów niematerial-

nych. Nie ma też rynku dla większości zasobów o charakterze niematerialnym, więc nie mogą być przedmiotem transakcji kupna–sprzedaży;

- w ekonomii wiedzy zmienia się koncepcja własności i właściciela najważniejszego zasobu przedsiębiorstwa. Wiedza znajduje się w głowach pracowników, zatem przedsiębiorstwa nie są właścicielami fundamentalnych zasobów;
- w nowej gospodarce widać również zmiany cech zatrudnienia, podstawą są pracownicy wiedzy (profesjoniści), to oni stanowią wartość dodaną przedsiębiorstwa.

W krajach wysoko rozwiniętych dokonuje się przebudowa stratyfikacji społeczno-zawodowych. Dominujący przemysł traci swój prymat, zaś wzrasta zatrudnienie w sektorze usług (w niektórych krajach przekracza 70%). Dla porównania, na początku XX w. pracownicy w usługach stanowili ok. 30% ogółu zatrudnionych (por. Furmanek, 2014c). Obecnie znaczna przewaga zatrudnionych w sektorze usług nie podlega dyskusji: w Unii Europejskiej to ponad 68% pracowników, w Japonii ok. 70%, w Kanadzie 76%, a w USA ponad 81%. Należy podkreślić, że niższy wynik Unii Europejskiej wynika z faktu, że obejmuje dane z 27 państw członkowskich o różnym stopniu rozwoju gospodarczego. Najwyższy odsetek zatrudnionych w usługach w 2010 r., na poziomie 79%, odnotowany został w Wielkiej Brytanii, natomiast najniższy w Rumunii, na poziomie 41% (Główny Urząd Statystyczny, 2012).

W krajach wysokorozwiniętych wzrost odsetka zatrudnionych w usługach w okresie od 2000 do 2010 r. kształtuje się na poziomie ok. 10%. Dla porównania, zatrudnienie w przemyśle w tym okresie spadło w Unii Europejskiej o 13%, w Japonii o 19%, w Kanadzie o 4%, a w USA o 28%. Liczba pracujących w rolnictwie w wymienionych krajach zmalała średnio o 30% (Szałkowski, 2005).

Innowacja. Eksplikacja pojęcia

Pojęcie innowacji pochodzi z języka łacińskiego; *innovare* czyli „tworzenie czegoś nowego”. Stąd najczęstsza definicja innowacji podkreśla, iż „innowacja jest procesem polegającym na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania” (Matusiak, 2005). Pojęcie to jest bardzo szerokie, obejmuje zdarzenia o różnym charakterze, tj. społeczne oraz psychologiczne i pedagogiczne, organizacyjne, zdarzenia techniczne i technologiczne.

Do nauk ekonomicznych pojęcie innowacji wprowadził w początkach ubiegłego stulecia J. A. Schumpeter (1960). Rozumiał on innowacje szeroko, jako: (1) wprowadzenie do produkcji wyrobów nowych lub też udoskonalenie dotychczas istniejących; (2) wprowadzenie nowej lub udoskalonej metody produkcji; (3) otwarcie nowego rynku; (4) zastosowanie nowego sposobu sprzedaży lub zakupów; (5) zastosowanie nowych surowców lub półfabrykatów; (6) wprowadzenie nowej organizacji produkcji; nowej struktury organizacji jakiegoś przemysłu, np. stworzenie monopolu bądź jego złamanie (Schumpeter, 2017).

Joseph A. Schumpeter w swojej definicji innowacji koncentruje uwagę na nowych kombinacjach czynników wytwórczych. W jego ujęciu innowacje to wprowadzenie nowych towarów oraz nowej metody produkcji, to otwarcie nowego rynku, zdobycie nowego źródła surowców, czy w końcu przeprowadzenie nowej organizacji procesów gospodarczych.

Niezbędne jest wnoszenie nowej wartości dodanej do oferowanych produktów lub usług i jednoczesna optymalizacja kosztów ich produkcji. Ważne jest wykorzystanie nowych osiągnięć nauki i wprężenie ich w procesy tworzenia innowacji w instytucjach. Innowacje to coś oryginalnego i nowy styl pracy.

W kolejnych latach na bazie definicji Schumpetera powstało wiele różnych interpretacji tego pojęcia. Jak podaje K. Szara innowacje sensu stricto dotyczą: zmian bazujących na nowych niewykorzystanych dotąd zasobach wiedzy, pierwszych handlowych zastosowaniach nowego produktu, procesu lub urządzenia (Szara, 2014). Innowacje w ujęciu sensu largo odnoszą się do: wykorzystywania wiedzy do tworzenia nowej wiedzy, wprowadzenia nowości (rzecz nowo wprowadzona, reforma); idei, zachowania się lub rzeczy, które są nowe, ponieważ są jakościowo odmienne od istniejących, znanych form; nowych, nieznanych dotychczas sposobów zaspokajania ludzkich potrzeb; korzystnych zmian wynikających z uświadomionych potrzeb oraz systematycznej obserwacji środowiska zewnętrznego; idei, praktyk lub obiektów postrzeganych przez jednostkę jako nowość (nie ma znaczenia czy jakaś idea jest obiektywnie nowa, niedawno odkryta lub stworzona, czy jedynie traktowana przez ludzi jako nowa).

Roman Schulz proponuje posłużyć się trzema głównymi znaczeniami pojęcia *innowacja*, tj.: atrybutowym, czynnościowym i rzeczowym rozumieniem innowacji (Schulz, 1996). W znaczeniu atrybutowym innowacja oznacza okre-

ślona cechą zachowania lub działania, mianowicie ich twórczy i nie rutynowy charakter. Innowacyjność jest raczej wspólną własnością określonych zachowań i działań, takich mianowicie, które przebiegają w sposób refleksyjny, nie rutynowy, plastyczny, dostosowany. Nie stanowi tu ona specyficznego przedmiotu (ujęcie rzeczowe innowacji) lub charakterystycznej kategorii czynności (ujęcie czynnościowe). Natomiast w ujęciu atrybutowym zachowania o charakterze innowacyjnym można przypisywać indywidualom, ale także określonym grupom społecznym, organizacjom formalnym lub większym systemom społecznym (Schulz, 1996). W tym znaczeniu można mówić o osobowości innowacyjnej, o systemie kreatywnym, o organizacji innowacyjnej.

W znaczeniu czynnościowym innowacja traktowana jest jako określony rodzaj działania, specyficzna kategoria czynności. W znaczeniu rzeczowym innowacja wiąże się z uzyskaniem nowego towaru udostępnianego na rynku.

Dla Petera F. Druckera z kolei innowacja jest szczególnym narzędziem przedsiębiorców, za pomocą którego ze zmiany czynią oni okazję do podjęcia nowej działalności gospodarczej lub świadczenia nowych usług. W jego opinii, innowacja nie musi być techniczna, nie musi być nawet czymś materialnym (Peter F. Drucker, 1992).

Popularna jest definicja, która – upraszczając – mówi, iż innowacja jest procesem zmian polegającym na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania (Poroś, Ziemszkow, 2017). Każda zmiana, która coś ulepsza, daje nową jakość lub pozwala stworzyć nowy produkt czy usługę lub ulepszonych produkt, proces technologicznych lub system organizacyjny. J.A. Schumpeter, w procesie wprowadzania innowacji wyróżniał trzy następujące kolejno po sobie etapy:

- znalezienie możliwości wykorzystania w praktyce nowych koncepcji, odkryć i innych wyników działalności badawczej – wynalazki,
- materializacja inwencji, czyli urzeczywistnienie wynalazku w postaci funkcjonującej w praktyce – innowacje,
- zmiany o charakterze inwencyjnym lub imitacyjnym mające ciągły przebieg – naśladownictwo (Schumpeter, 2017).

Często obecna jest także definicja, zgodnie z którą innowacja jest procesem polegającym na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania (Poroś, Ziemszkow, 2017). Według Davida Begg'a innowacje to „zastosowanie nowej wiedzy w procesie produkcji” (Begg, Fisher i Dornbush, 1997, s. 341).

Innowacje definiuje się także jako pomyslną ekonomicznie eksploatację nowych pomysłów. Są one tutaj traktowane jako kontinuum zmian techniczno-organizacyjnych, obejmujące z jednej strony proste modyfikacje istniejących produktów, procesów i praktyk (które mogą być nowe dla firmy, ale niekoniecznie dla przemysłu), do fundamentalnie nowych produktów i procesów z drugiej (które są nowe tak dla przemysłu, jak i dla firmy). Realizacja innowacji wymaga szeregu czynności naukowych, technologicznych, organizacyjnych, finansowych i handlowych (Stawasz, 1999). Innowacja ma miejsce, gdy nowy lub ulepszony produkt zostaje wprowadzony na rynek albo nowy lub ulepszony proces zostaje zastosowany w produkcji, przy czym ów produkt i proces są nowe przynajmniej z punktu widzenia wprowadzającego je przedsiębiorstwa.

We współczesnym świecie innowacje stanowią rdzeń nowoczesnych strategii wzrostu gospodarczego, rozwoju firm i kształtowania dobrobytu narodów. Obecnie obserwujemy dynamiczne przesuwanie struktur rozwiniętych gospodarek w kierunku przemysłów i usług bazujących na wiedzy (gospodarka oparta na wiedzy).

Innowacyjność przedsiębiorstwa określana jest jako motywacja do poszukiwania i komercyjnego wykorzystywania jakichkolwiek wyników badań naukowych, nowych koncepcji, pomysłów i wynalazków, prowadzących do wzrostu poziomu nowoczesności i wzmocnienia pozycji konkurencyjnej firmy czy realizacji ambicji technicznych przedsiębiorcy. Zatem za innowacyjne uważa się przedsiębiorstwa, które umieją tworzyć, absorbować (chłonać) i zbywać nowe produkty (usługi) oraz te, które charakteryzują się zdolnością ciągłego adaptowania do zmian zachodzących w otoczeniu (Matusiak, 2005, s. 133).

Pojęciem kluczowym w definiowaniu pojęcia innowacja jest kategoria zmiany. Zjawisko innowacji jest nierozłącznie związane z pojęciem zmiany, nowości, reformy czy też idei postrzeganej jako nowa (por. Gerlach, 2012). Zmiana (techniczna) technologiczna inaczej określana jest także jako jeden z rodzajów innowacji, tj. innowacja technologiczna, jest to nowe zastosowanie wiedzy do procesu produkcji lub inicjujące zastosowanie wynalazków prowadzące do rozwoju technik produkcyjnych.

Innowacje to nowe, twórcze zmiany, wykorzystywane w działalności gospodarczej, które są akumulowane, a więc powiększają i udoskonalają istniejącą technologię. Za innowacje uważa się najróżniejsze fakty, procesy i zjawiska o charakterze technicznym, organizacyjnym, społecznym lub psychologicznym. W tym przypadku pojęcie innowacji oznacza wprowadzenie czegoś ja-

kościowo nowego w danej dziedzinie życia społecznego. Pojęcie zmiany obejmuje nieustawiczny proces, w którym udoskonala się wszystkie składniki tak, aby dążyć do coraz lepszego produktu. Poszczególne elementy układanki są ze sobą powiązane, a więc zmiana jednego elementu pociąga lawinowo zmiany do kolejnego.

Oto jeden przykład działań innowacyjnych w firmie: Firma innowacyjna – każdego dnia, pomiędzy 9:00 i 17:00 coś poprawia w różnych obszarach. Jeżeli powtórzy to każdego dnia, przez wiele lat, firma będzie postrzegana jako innowacyjna, a efekty będą imponujące. W naszej firmie codziennie coś ulepszamy, w każdym obszarze. Podam banalny przykład – formularze umowy. Początkowo formularz zajmował 2 strony. Klient przysyłał 2 egzemplarze i kopię dokumentów swojej firmy. My podpisywaliśmy oba i jeden odsyłaliśmy klientowi wraz z kopią dokumentów firmowych listem poleconym. Potem opublikowaliśmy na stronie firmowej PDF z zeskanowanymi dokumentami firmowymi. W międzyczasie upowszechnił się podpis cyfrowy, więc zmieniliśmy procedurę i klient przysyła 1 kopię, a my ją podpisujemy podpisem cyfrowym. Dzięki temu nie musimy płacić setek złotych za znaczki. Ostatnio zauważyliśmy, że skanowanie 2 stronicowej umowy i tworzenie jednego PDF trwa 3 razy dłużej niż gdyby umowa miała 1 stronę. Zmieniliśmy więc formularz umowy aby zajmowała jedną stronę. Zmieniliśmy też skaner na drukarkę, która skanuje wiele umów na raz i wysyła je wszystkie od razu w PDF. Dzięki temu wszystkiemu koszt podpisania jednej umowy spadł 30-krotnie. Obecnie, dzięki zastosowaniu innowacji, gdy podpisujemy 100 umów miesięcznie, robimy to tak samo długo jak wówczas, gdy mieliśmy ich 3. Podpisywanie umów jest tylko jednym z tysięcy procesów w firmie (Innowacja to nie wynalazczość, 2017).

Typy innowacji

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele różnych klasyfikacji innowacji technicznych. Klasyczna klasyfikacja innowacji wykorzystuje kryterium przedmiotowe. Według niego można dokonać podziału innowacji na: innowacje w produkcie, w procesie wytwórczym i w organizacji produkcji, w dystrybucji i użytkowaniu.

Innowacje zorientowane na wybrany proces (np. projektowania, wytwarzania, użytkowania) będą dotyczyć rozwoju nowych metod, instrumentów i podejść, jak również poprawy istniejących metod;

Innowacje zorientowane na cel np. na produkt lub proces. Innowacje skoncentrują się wokół formułowania nowych celów oraz podejść w celu zidentyfikowania nowych i obiecujących kwalifikacji oraz tworzeniu nowych obszarów zatrudnienia na rynku pracy.

Innowacje zorientowane na kontekst odnoszą się do struktur politycznych i instytucjonalnych. Będą one dotyczyć rozwoju systemu na rynku pracy.

GUS w badaniach innowacji wyodrębnia:

- innowacje organizacyjno-techniczne – obejmują one przedsięwzięcia związane ze zmianą organizacji wydziałów produkcyjnych, stanowisk pracy oraz wydziałów pomocniczych (transport wewnętrzny, gospodarka magazynowa itp.), w tym realizowane w ramach własnych prac racjonalizatorskich oraz przedsięwzięcia związane z zakupem oprogramowania komputerowego, wprowadzenia komputerów do sterowania i regulacji procesami produkcyjnymi, jak również z instalacją sieci komputerowych;
- modyfikacje – drobne zmiany techniczne czy estetyczne wyrobów, nie będące istotnym technicznym ulepszeniem (modernizacją), wprowadzane np. w celu zdobycia nowego segmentu rynku (Główny Urząd Statystyczny, 2002).

Obok innowacji technicznych wyróżnia się innowacje nietechniczne – definiowane jako wszelka działalność innowacyjna przedsiębiorstw, która nie jest związana z opracowywaniem i wprowadzaniem na rynek nowych lub istotnie zmienionych wyrobów lub usług lub wdrażaniem nowych lub istotnie zmienionych procesów. Obejmują one głównie innowacje organizacyjne i menedżerskie. Upowszechnia się stosowanie zaawansowanych technik zarządzania – TQM (ang. *Total Quality Management*, inaczej: kompleksowe zarządzanie jakością, totalne zarządzanie jakością); wdrażane są istotnie zmienione struktury organizacyjne oraz nowe lub istotnie zmienione strategie działania przedsiębiorstwa. Zjawiska te występują w bardzo treściwio zróżnicowanych organizacjach gospodarczych. Przykładem są nowe technologie stosowane w logistyce.

Niezależnie od wymienionych, spotyka się także klasyfikacje innowacji uwzględniające kryterium oryginalności. Wyróżnia się wówczas: innowacje pionierskie oraz innowacje adaptowane. Kolejnym kryterium klasyfikacji innowacji jest skala ich zmian. Według tego kryterium, powszechnie dzieli się innowacje na: radykalne (przełomowe, nieciągłe, rewolucjonizujące produkcję) oraz na przyrostowe.

Wynalazki – innowacje – naśladownictwo

*Spośród dziesięciu podjętych innowacji,
wszystkich wspaniałych,
dziewięć kończy się w kompletnej ciszy*
Antonio Machado

Jak już wspomniano, pojęcie innowacji wprowadził do nauk ekonomicznych J. A. Schumpeter w kontekście pojęć: *wynalazek* i *naśladownictwo*. Innowacja to zastosowanie nowej wiedzy w procesie produkcji, szerzej w działalności człowieka. Gdzie kryje się różnica między innowacją a wynalazkiem? Wynalazek to pewna koncepcja, która bez możliwości eksploatacji komercyjnej pozostaje jedynie prywatnym sukcesem jego twórcy. Dla przykładu: samolot braci Wright był wynalazkiem, a dopiero lotniczy transport pasażerski – innowacją.

Mało kto wie, że wycieraczki samochodowe są dziełem Polaka – Józefa Hoffmana. Podobnie, to nasz rodak Jan Szczepanik skonstruował prototyp tkaniny kulo odpornej, która (po modyfikacjach) mogła zostać zastosowana w kamizelkach kuloodpornych (Szczepanik, 2017). Przyjmuje się, że na fazę wynalazku przypada co najwyżej 20% wydatków ponoszonych na realizację całości innowacji. Nie trzeba dziś chyba tłumaczyć, jak istotną rolę odgrywają współcześnie nowe technologie.

Innowacja to każda zmiana w przedsiębiorstwie, która została dokonana w celu uzyskania korzystnej zmiany. Może ona wiązać się z uzyskaniem nowego produktu, nowej usługi bądź nowej jakości. Nowej – oznacza takiej, która prowadzi do poprawy jakości jej funkcjonowania. Może być to zmiana radykalna, dająca zupełnie nowy produkt, ale również zmiana cząstkowa (lokalna), prowadząca do udoskonalenia produktu. Nie każda innowacja może być określana terminem *wynalazek*.

Wynalazki, wynalazek to pojęcia związane z twórczym praktycznym wykorzystaniem odkrycia naukowego. Z uwagi na ich podmiotowość są chronione patentami. Pojęcie *nowość* rozumieć można na dwa sposoby: jako nowość absolutną i względną. Za nowość absolutną uważa rozwiązania techniczne w ogóle dotychczas nieznanne. Zaś określenie *nowość względna* dotyczy rozwiązań już stosowanych w innym środowisku, układzie społecznym, miejscu.

Typologia innowacji

Powszechnie w praktyce gospodarczej wyróżnia się cztery typy innowacji:

Innowacje technologiczne/techniczne. Uważane za najważniejsze, gdyż przynoszą największą wartość dodaną oraz najwyższe dochody przedsiębiorcy, będące jednak także najbardziej kosztowne. Przyczyniają się one do rozwoju produktów i usług. Bazują na wynikach prac naukowych i działalności badawczej. Ten typ innowacji jest często źródłem innowacji organizacyjnych oraz procesowych.

Innowacje organizacyjne. Polegające na zmianie w sposobie funkcjonowania przedsiębiorstwa, zmianie organizacji pracy, czy organizacji zarządzania. Mają często charakter bezkosztowy i związane są z racjonalizacją organizacji lub dostosowaniem jej do zmieniających się przepisów prawa, czy wymogów ze strony klientów.

Innowacje procesowe. Bardzo często powiązane z wprowadzeniem innowacji technicznych. Dotyczą wprowadzenia zmian w procesie produkcji, czy też procesie świadczenia usług.

Innowacje marketingowe. Dotyczą sfery sprzedaży i dystrybucji gotowych produktów i usług. Są to na przykład nowe opakowania, nowe formy reklamy, czy nowe strategie cenowe.

Podział innowacji według innych wybranych kryteriów:

Ze względu na obiekt:

- Innowacje produktowe – produkt do tej pory nieznan lub produkt znacznie zmodernizowany;
- Innowacje technologiczne – modyfikacja czynników i właściwości procesów wytwórczych;
- Innowacje organizacyjne – nowe lub unowocześnione systemy organizacyjne;
- Innowacje społeczne – zmiany w zakresie technik motywacyjnych;
- Innowacje marketingowe – udoskonalenie systemów marketingowych.

Ze względu na stopień nowości:

- innowacje globalne,
- innowacje regionalne,
- innowacje lokalne,
- innowacje w skali branży,
- innowacje w skali przedsiębiorstwa.

Z uwagi na rangę nowości:

- skokowe (wynalezienie żarówki),
- liniowe (kolejne generacje telewizorów).

Z punktu widzenia zmian, jakie wywołują:

- radykalne – nowe: produkty, technologie lub sposób zarządzania przedsiębiorstwem;
- rekombinacyjne – wykorzystanie istniejących rozwiązań technologicznych, produkcyjnych i organizacyjnych w celu tworzenia nowych produktów, technologii czy systemów zarządzania;
- modyfikacyjne.

Ze względu na skalę zmian:

- wielkie (przełomowe) – powstają w wyniku długotrwałych prac badawczo-rozwojowych. Dotyczą zmian strategicznych, mogą wpłynąć na cały sektor gospodarki,
- średnie (przyrostowe) – dotyczą reorganizacji przedsiębiorstwa spowodowanej przez unowocześnienie produktu lub technologii,
- drobne (przyrostowe) – ulepszenie produktu, technologii lub procesów, które wpływa na bieżącą działalność przedsiębiorstwa.

Z. Pietrański dzieli innowacje ze względu na:

- oryginalność,
- złożoność procesu innowacyjnego,
- dziedzinę działalności.

Efekty innowacji

Do efektów wdrożenia innowacji zaliczamy:

- zwiększenie funkcjonalności, użyteczności produktów i usług;
- unowocześnienie przestarzałych systemów;
- udoskonalenie technologii;
- usprawnienie komunikacji międzyludzkiej;
- optymalizację czasu pracy;
- ochronę środowiska naturalnego.

E. M. Rogers wyróżnił pięć kategorii odbiorców biorąc pod uwagę szybkość przejmowania innowacji. Odbiorcy innowacji według E. M. Rogersa to:

- 1) innowatorzy, bardzo szybko przyswajający innowacje, poszukujący nowych rozwiązań, łatwo zmieniający swoje zachowania,

- 2) pionierzy, przyswajający innowacje w drugiej kolejności,
- 3) wczesna większość – tzw. naśladowcy, wdrażający innowacje ze względu na wprowadzenie innowacji przez osoby dla nich z dużym autorytetem, osoby te silnie związane są z grupą,
- 4) późna większość – do przyswojenia innowacji zmusza ich przymus społeczny lub obawa przed negatywną opinią grupy,
- 5) maruderzy – przyswajający innowacje ze względu na konformizm (Walińska, Jurewicz 2009).

Innowacyjność jako proces i zjawisko cywilizacji informacyjnej

Termin *innowacja* jest kategorią opisu współczesności. Można jej treścią obejmować wszystko to, co nowe, tj. zmiany techniczne, technologiczne, organizacyjne, zmiany w systemach zarządzania, zmiany w komunikacji międzyludzkiej w świecie mediów, zmienność mody, a także zmiany w sposobach myślenia i wartościowania współczesności. Innowacje zmieniają istniejące stany rzeczy.

Innowacyjność – jako proces – stała się we współczesności słowem kluczem. W obszarze nowoczesnej gospodarki mamy kilka takich określeń, np. *gospodarka oparta na wiedzy, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo poinformowanego rozumu*. Idee innowacyjne powstają w umysłach pojedynczych ludzi, jak i całych zespołów. Wdrażane do praktyki stają się innowacjami. Wymagają ogromnej pracy, starannego przygotowania. Wywołują skutki nie do przecenienia we wszystkich dziedzinach życia (por. Furmanek, 2014a).

Opracowanie i wdrożenie innowacji jest celową, skoncentrowaną pracą wymagającą wiedzy, pilności, wytrwałości, zaangażowania: wymaga od innowatorów wykorzystania swoich najsilniejszych stron (Encyklopedia Zarządzania, 2007). O innowacji można mówić na poziomie przedsiębiorstwa (określonej instytucji, czy organizacji), na poziomie kraju, na poziomie świata, stawiając coraz wyższe wymagania w odniesieniu do tego, na jakim poziomie dana zmiana jest nowością. Dlatego też definicja tego pojęcia jest bardzo szeroka.

Zjawiska innowacyjne są dynamiczne. Wszystko zaczyna się od innowacji lokalnych produktowych i procesowych, aby po pewnym czasie ich dojrzewania rozwinąć się zakresowo i przejść do etapu zmian radykalnych. Jakikolwiek próby doprecyzowania, że pewne zjawiska są innowacyjne, a pewne nie, jest sprzeczne z samą ideą innowacji. Innowacja to jest zmiana.

Innowacyjność w pracy wskaźnikiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego

Gospodarka replikacyjna związana jest z powtarzalnością produkcji zunifikowanych wyrobów na skalę masową. Współczesne procesy produkcyjne nastawiane są na personalizację wytwarzanych dóbr. Prezentowane zjawiska umożliwiają przejście od gospodarki replikacyjnej do innowacyjnej (por. Furmanek, 2010, s. 72). Działania innowacyjne to wdrożenie w praktyce gospodarczej nowego albo znacząco udoskonalonego produktu, usługi lub procesu, w tym także wdrażanie nowej metody marketingowej lub organizacyjnej redefiniującej sposób pracy lub relacje firmy z otoczeniem, przy czym nie każde nowe rozwiązanie jest innowacją, dopóki nie ma ono praktycznego zastosowania.

Innowacja może mieć charakter techniczny, marketingowy, organizacyjny lub procesowy. Innowacje w produkcji mogą być określane jako postęp techniczny w jego trzech podstawowych wymiarach: technologicznym, organizacyjnym, ekonomicznym. Wszak postęp techniczny to proces zmian rozwojowych technologii stosowanej w działalności gospodarczej, wyrażający się wprowadzeniem do procesów produkcji: nowych (udoskonalonych) maszyn, urządzeń, narzędzi i nowych technologii oraz nowych form organizacji pozwalającej na wykorzystanie w sposób (doskonalszy) sprawniejszy, skuteczniejszy i bardziej ekonomiczny istniejących zasobów.

Gospodarka innowacyjna poszukuje alternatywnych rozwiązań korzystnych z bardzo wielu – często systemowo ujmowanych – względów. Podstawą oceny sprawności działań w tym zakresie są kryteria nowoczesności wyrażanej poziomem naukowości, energooszczędności, materiałooszczędności. Innowacyjność gospodarki to także przygotowanie (gotowość) i motywacja przedsiębiorców do prowadzenia badań naukowych polepszających i rozwijających produkcję, do poszukiwania nowych rozwiązań, pomysłów i koncepcji. Innowacje w gospodarce prowadzą do tworzenia nowych wyników, do ulepszania technologii, zwiększenia efektywności i tym samym do zwiększenia konkurencyjności gospodarki wobec innych krajów.

W kontekście rosnącej roli innowacji w kształtowaniu międzynarodowej konkurencyjności, od lat obserwujemy sukcesywne słabnięcie gospodarki europejskiej względem Stanów Zjednoczonych, objawiające się wolniejszym tempem wzrostu ekonomicznego. W ostatnich dwóch dekadach XX w. kraje Unii rozwijały się w tempie 2,3%, a USA osiągnęło w tym okresie średnio 3,3% poziom wzrostu gospodarczego. W konsekwencji poziom życia, liczony jako

PKB na jednego mieszkańca, w UE wynosi 70% amerykańskiego. Negatywne skutki tego procesu są coraz wyraźniej widoczne w kilku wymiarach. Oto przykładowe z nich:

Amerykańskie przedsiębiorstwa są bardziej innowacyjne i aktywne w kontaktach z klientami, budują trwałe przewagi konkurencyjne poprzez inwestycje w nowe technologie. Przykładem jest rozwój biznesowych zastosowań technologii internetowych, umożliwiający szeroki dostęp konsumentów do nowoczesnych produktów.

Poziom bezrobocia jest w większości państw europejskich znacznie wyższy niż w USA. Jednocześnie w Europie stopa zatrudnienia wynosi 64% ludności w wieku produkcyjnym, podczas gdy za oceanem ten wskaźnik wynosi 75%. Europejskie firmy tworzą mniej miejsc pracy, a plagą rynków pracy jest długotrwałe bezrobocie strukturalne i dobrowolne.

Rozwój nauki i komercyjnych zastosowań wiedzy w Europie pozostaje w tyle w porównaniu z dynamiką innowacyjną gospodarki amerykańskiej. Europa już dawno przestała być kuźnią postępu technologicznego. Jedynie 17% unijnego eksportu to produkty wysokiej techniki, w Stanach Zjednoczonych ten wskaźnik wynosi 25%. Na działalność B+R państwa europejskie przeznaczają przeciętnie o ponad 30% mniej środków finansowych od Amerykanów.

Niski poziom świadczonych usług i wysokie ceny usług sieciowych w obszarach telekomunikacji, energetyki, transportu kolejowego również osiągają dużo gorsze wskaźniki w Europie niż w USA (Matusiak, 2005, s. 6).

Innowacyjność – idea polityki gospodarczej krajów UE

Potrzeba zwiększenia konkurencyjności gospodarki europejskiej doprowadziła do stworzenia *Strategii Lizbońskiej* i strategii *Europa 2020* (Strategia Lizbońska, 2017).

Dokument ten – nazywany Strategią Lizbońską – był kompleksowym programem gospodarczym Unii Europejskiej. Polska włączyła się w realizację Strategii Lizbońskiej wraz z przystąpieniem do Unii Europejskiej z dniem 1 maja 2004 r. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej w szczególności podjęło zobowiązania dotyczące realizacji Europejskiej Strategii Zatrudnienia, będącej kluczowym elementem Strategii Lizbońskiej.

Kolejnym dokumentem *Europa 2020* – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu – jest nową długookresową strategią rozwoju Unii Europejskiej na lata 2010–2020, któ-

ra została zatwierdzona przez Radę Europejską 17 czerwca 2010 r., zastępując w ten sposób realizowaną w latach 2000–2010 strategię lizbońską. Nowe wyzwania – takie, jak światowy kryzys finansowy – zmusiły Europę do redefinicji zarówno celów, jak i instrumentów wspierających rozwój gospodarczy.

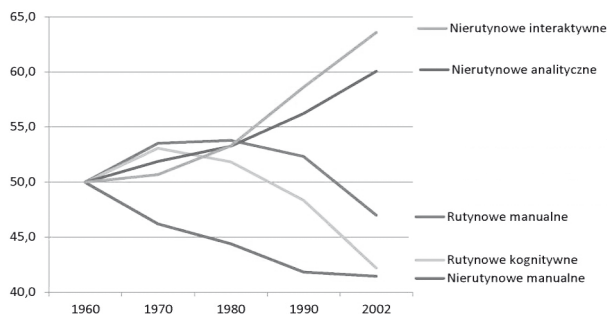
Strategia *Europa 2020* ogniskuje się wokół trzech powiązanych ze sobą priorytetów:

- Rozwój inteligentny (rozwoj gospodarki opartej na wiedzy i innowacji).
- Rozwój zrównoważony (wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej).
- Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu (wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną) (Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, 2017).

Wprowadzanie strategii innowacyjności powoduje wzrost presji na wprowadzenie innowacji, co związane jest z faktem, że „rośnie presja na ogólnoswiatowym rynku a kurczy się czas dostępny na stworzenie nowych produktów na podstawie nowej wiedzy” (Frese, 2007, s. 465).

Jak to ujmują autorzy raportu *Polska 2030* (Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa, 2013, s. 60), istotnym czynnikiem uzupełniającym rozwój innowacyjności i generującym zmiany cywilizacyjne na rzecz trzeciej fali nowoczesności jest wzmocnienie warunków dla wzrostu potencjału kreatywności. Kreatywność społeczeństwa rośnie wraz z rozwojem grup/klas kreatywnych. Wiąże się to z coraz większym udziałem w społeczeństwie ludzi z wykształceniem wyższym, ale też i zmieniającymi się oczekiwaniami wobec umiejętności pracowników, co pokazuje poniższy wykres:

Wykres 1. Zmiany w popycie na umiejętności na rynku pracy w USA w latach 1960–2002



Źródło: Schleicher, 2011.

Drugi z modeli wiąże innowacyjność z inicjatywą osobistą: innowacja opiera się na dobrym pomysłe, ale żeby ten pomysł wprowadzić w życie potrzebna jest osobista inicjatywa. Ujawnia się to w „zmiennym podejściu do pracy co spowoduje, że zadania będą się zmieniać tak szybko, iż szkolenie pracowników nie będzie mogło dotyczyć konkretnych zagadnień – ludziom bowiem będą potrzebne meta umiejętności” (Frese, 2007, s. 465). W ich strukturze i hierarchii zachodzą daleko idące zmiany. Ilustrują to zjawisko wykresy ukazujące Zmiany w popycie na umiejętności na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych.

Innowacyjność jest często wymuszana. Jest formą *przymusu nowoczesności*. Zależy to od filozofii wdrażanej przez producentów, która wiąże z upowszechnianiem tzw. *filozofii wytworów jednorazowego użytku*. To z kolei wiąże się z określaniem tzw. *czasu życia wytworów*. W opisie omawianych zjawisk spotyka się określenie *śmierć produktu*. Oznacza ona czas jego zdatności technicznej, która jest nawet celowo przyspieszana przez producenta, wtedy gdy pragnie utrzymać się na rynku.

Nieco inną definicję innowacji znaleźć można w *Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka*, gdzie przez innowację rozumie się wprowadzenie do praktyki w przedsiębiorstwie nowego lub znacząco ulepszonego rozwiązania w odniesieniu do produktu (towaru lub usługi), procesu, marketingu lub organizacji. Innowacje „są to zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane (przezeń układy cybernetyczne), które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp” (Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, 2017).

Dla realizacji priorytetów i celów przygotowano siedem inicjatyw flagowych (czyli projektów przewodnich), z czego kluczowymi dla polityki rynku pracy są dwie: *Mobilna Młodzież* i *Program na rzecz nowych umiejętności i miejsc pracy*. Pozostałe, komplementarne inicjatywy to: *Europejski program walki z ubóstwem*, *Unia innowacji*, *Europejska agenda cyfrowa*, *Europa efektywnie korzystająca z zasobów* oraz *Polityka przemysłowa w erze globalizacji* (Europa 2020, 2012).

Modele działalności innowacyjnej

Wdrażanie idei nowatorskiego podejścia do pracy doprowadziło do opracowania modeli indywidualnego i grupowego nowatorstwa, wspierających zachowania innowacyjne.

Pierwszy z modeli wiąże innowacyjność z inicjatywą osobistą: innowacja opiera się na dobrym pomysle, ale by ten pomysł wprowadzić w życie potrzebna jest osobista inicjatywa. Ujawnia się to w „zmiennym podejściu do pracy co spowoduje, że zadania będą się zmieniać tak szybko, iż szkolenie pracowników nie będzie mogło dotyczyć konkretnych zagadnień – ludziom bowiem będą potrzebne meta umiejętności” (Frese, 2007, s. 465).

Model innowacyjności grupowej wykazywał, jakie znaczenie dla nowatorstwa ma wsparcie i informacje zwrotne ze strony grupy (West, Anderson 1996; West i in. 1997). Takie rodzaje umiejętności zależą często od bogactwa zaplecza kulturowego pozyskiwanego w domu rodzinnym lub podczas edukacji. Rośnie waga kapitałów kulturowych, a jednym ze sposobów ich rozwoju jest stymulacja nawyków uczestnictwa w kulturze, choćby poprzez lekturę książek, czy kształtowanie nawyku korzystania z zasobów kultury i uczestnictwa w kulturze także tej w formie cyfrowej.

Szczególnie interesującym zjawiskiem innowacyjności grupowej jest wprowadzone w teorii innowacji pojęcie *region uczący się, organizacja ucząca się*, w której przekazywanie i wymiana informacji nie jest zjawiskiem okazjonalnym, ale normalnym i częstym. Region, który posiada te elementy, uczy się, poprawia swoje funkcjonowanie i rozwija się w sposób trwały, nawet, gdy jest on konfrontowany z nowymi, nieznanymi mu dotychczas wyzwaniem (Tomaszewska-Lipiec, 2012).

Tabela 1. Typy rozwoju lokalnego według Richarda Florida

Charakterystyki	Region produkcji masowej	Region „uczący się”
Baza konkurencyjności	Korzyści komparatywne oparte na: – zasobach naturalnych – pracy fizycznej	Korzyści somoutrzymujące się (trwałe) oparte na: – tworzeniu wiedzy – stałym ulepszaniu
System produkcyjny	Produkcja masowa: – praca fizyczna jako źródło wartości – rozdzielanie fazy innowacji i produkcji	Produkcja oparta na wiedzy: – ciągle tworzenie – wiedza jako źródło wartości – połączenie fazy innowacji i produkcji
Infrastruktura przemysłowa	Klasyczne relacje zaopatrzenia, tradycyjne (liniowe) powiązania między producentami i dostawcami	Sieć firm i systemy dostawców jako źródło innowacji

Zasoby ludzkie	<ul style="list-style-type: none"> – słabo wykwalifikowana i tania siła robocza – taylorowska koncepcja pracy – taylorowski system edukacji i kształcenia 	<ul style="list-style-type: none"> – pracownicy wykwalifikowani – ciągłe podnoszenie walorów zasobów ludzkich – ustawiczne kształcenie
Infrastruktura fizyczna i komunikacja	<ul style="list-style-type: none"> – zorientowana na potrzeby własne, na skalę krajową 	<ul style="list-style-type: none"> – zorientowana na potrzeby globalne – elektroniczna wymiana danych
System regulacji przemysłowej	<ul style="list-style-type: none"> – relacje oparte na czystej konkurencji – regulacja oparta na hierarchii i kontroli 	<ul style="list-style-type: none"> – relacje oparte na wzajemnych zależnościach – organizacja w sieci – regulacja elastyczna

Źródło: Matusiak, 2005, s. 139.

Począwszy od roku 1990, rozwijana jest w ekonomii regionalnej kategoria *regionu uczącego się* (*learning region*). Pierwszym autorem, który podjął próbę jego zdefiniowania, był R. Florida, proponujący zbiór kryteriów charakteryzujących regiony uczące się (Torrès, 2004). Wprowadzanie strategii innowacyjności do polskiego życia gospodarczego powoduje wzrost presji na działania innowacyjne, co związane jest z faktem, że „rośnie presja na ogólnosiwiatowym rynku a kurczy się czas dostępny na stworzenie nowych produktów na podstawie nowej wiedzy” (Frese, 2007, s. 465).

Jak to ujmują autorzy raportu *Polska 2030* (2013) istotnym czynnikiem uzupełniającym rozwój innowacyjności i generującym zmiany cywilizacyjne na rzecz trzeciej fali nowoczesności jest wzmocnienie warunków dla wzrostu potencjału kreatywności. Kreatywność społeczeństwa rośnie wraz z rozwojem grup/klas kreatywnych. Wiąże się to z coraz większym udziałem w społeczeństwie ludzi z wykształceniem wyższym, ale też i zmieniającymi się oczekiwaniami wobec umiejętności pracowników.

Raport Polska 2030

Jeśli zakładamy, że jednym z najsilniejszych czynników rozwojowych mają być procesy cyfryzacji, połączone z innowacyjnością w wykorzystaniu tych technologii, to bierze się to z głębokiego przekonania o zasadniczym przełomie zachodzącym w procesach rozwojowych, jakim podlegają ludzie. Istotą

tego przełomu są nowe zasady ekonomii (reguł zarządzania, mechanizmów podejmowania decyzji, dystrybucji wiedzy, rozkładu energii i pracy eta), które można scharakteryzować poprzez rolę następujących reguł: współpracy i współzależności, otwartości, dzielenia się, integracji. Reguły te stanowią kwintesencję innowacyjności i podstawę modernizacji procesów społecznych i gospodarczych (Tapscott, 2017).

Innowacje pedagogiczne

*Człowiek współczesny
stoi w obliczu wysiłku,
do którego nie przygotowało go
doświadczenie przodków*
J. Bańka

„Innowacją pedagogiczną są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły” (Rozporządzenie, 2002).

Według definicji zaproponowanej przez Władysława Kopalińskiego innowacja to wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzona, nowość reforma. Rozpatrując na innowacje pod kątem pedagogicznym Roman Schulz stwierdza, że innowacje powstają za sprawą działań, które określa się najczęściej mianem twórczości pedagogicznej, postępu pedagogicznego, nowatorstwa (Schulz, 1996).

Wincenty Okoń podaje definicję, która nie jest adekwatna do jej obecnego rozumienia i nieprzystająca do realiów szkolnych: „Innowacją pedagogiczną jest zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Składniki te obejmują m.in.: nauczycieli, uczniów programy i podręczniki, wyposażenie zakładów wychowawczych, środki masowego przekazu i środowisko wychowawcze” (Okoń, 2001). Przytaczam fragment tekstu M. Polaka (2016<https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3577-o-innowacji-pedagogicznej>): „innowacja jest procesem polegającym na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania”.

Z kolei według *Słownika Języka Polskiego* PWN pod red. W. Doroszewskiego innowacja to po prostu „wprowadzenie czegoś nowego”. Jeśli mówimy

o innowacjach pedagogicznych, a zatem dotyczących procesu kształcenia, to może trzeba przyjąć definicję odpowiednią dla procesów? „Innowacje zorientowane na proces dotyczą rozwoju nowych metod, instrumentów i podejść, jak również poprawy istniejących metod” (*Encyklopedia Zarządzania*). A może posłużyć się pewną analogią korzystając z definicji ekonomistów. Skoro innowacja w ekonomii to „zastosowanie nowej wiedzy w procesie produkcji” (D. Begg), to w edukacji można trzeba byłoby podobnie ująć: „zastosowanie nowej wiedzy w procesie kształcenia”? Dla poszerzenia punktu widzenia dodam jeszcze definicje z literatury anglojęzycznej: *emergence of new learning modelssupported by the use of technology and networkingtechnologies* (powstanie nowych modeli uczenia się wspieranych przez użycie technologii i sieci technologicznych – autorstwa S.Aceto, C. Dondi, P. Marzotto, 2015) lub *new idea or a further development of anexistingproduct, processormethodthat is applied in a specificcontext with the intention to create a valueadded* (nowa idea lub rozwinięcie istniejącego produktu, procesu lub metody, które zostaje użyte w specyficznym kontekście z zamiarem tworzenia wartości dodanej - autorstwa – K. Kirkland, D. Sutch, 2009).

R. Schulz w aspekcie twórczości pedagogicznej innowacje dzieli na: czynnościowe i rzeczowe. W ujęciu czynnościowym innowacja jest procesem tworzenia i przyswajania nowych rozwiązań, jest planowaniem i realizacją zmiany, czyli jest procesem wprowadzania i zastosowania nowości, np. wprowadzanie do praktyki nowych przedmiotów nauczania, opracowanie nowych treści programowych. Natomiast w ujęciu rzeczowym innowacja jest wytworem aktywności twórczej, jest programem zmiany, treścią innowacji, np. nowa ustawa oświatowa, nowy edukacyjny program komputerowy.

W związku z tym innowację pedagogiczną można rozumieć jako przedmiot będący składnikiem kultury lub operację zmieniania, synonim twórczego działania. Obok pojęcia „innowacja pedagogiczna” w literaturze przedmiotu funkcjonuje także pojęcie innowacji edukacyjnej. Jest ona pojmowana w sensie rzeczowym jako nowy element, czyli wytwór aktywności twórczej, program zmiany, idee i treści nowatorskich przedsięwzięć w edukacji; natomiast w sensie czynnościowym – proces społecznej kreacji i przyswajania nowych rozwiązań, planowania i realizacji zmian, w toku którego jego uczestnicy się uczą. Innowacja jest więc zmianą odnoszącą się do całości systemu edukacyjnego, dotyczącą zarówno władz oświatowych ustroju szkolnego, jak również programów nauczania. Celem owych zmian jest przekształcanie dotychczasowej

praktyki oświatowej w myśl wspomaganie prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży czy osób dorosłych.

Najważniejszym celem wszystkich idei związanych z wywołaniem zmiany, zatem także z działaniami innowacyjnymi, powinno być dobro ucznia, inicjowanie konstruktywnych przemian w jego myśleniu, emocjach, zachowaniu. Trzeba bowiem pamiętać, że to uczeń jest beneficjentem wszelkich pomysłów innowacyjnych, ambicji nauczycieli i w nim pozostają ślady tej działalności.

Innowacje w pedagogice

Jednym z przejawów współpracy między szkołą a przedsiębiorcą jest współpraca oparta na innowacji pedagogicznej. Szczegółowy tryb wprowadzania innowacji w szkole wskazane jest w Rozporządzeniu MENiS z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. nr 56 poz. 506).

Biorący udział w różnych badaniach opinii przedsiębiorcy wskazują na braki w wykształceniu zawodowym absolwentów wyższych uczelni, wynikające z niedostosowanych do potrzeb programów nauczania i form kształcenia, a także z braku systemowych rozwiązań pozwalających weryfikować wiedzę w praktyce (brak systemowego wsparcia praktyk zawodowych).

Większym problemem jest, w opinii przedsiębiorców, brak podstawowych umiejętności u absolwentów szkół wyższych, m.in. umiejętności analitycznego myślenia, poszukiwania związków przyczynowo-skutkowych, umiejętności pracy w zespole, skutecznego komunikowania się, umiejętności i chęci uczenia się, organizowania i prowadzenia projektów, poszukiwania i selekcjonowania informacji (Ocena sytuacji w szkolnictwie wyższym w Polsce w zakresie dostosowania liczby absolwentów kierunków technicznych, przyrodniczych i matematycznych do potrzeb rynku pracy, 2009). Stąd w szkolnictwie zawodowym i wyższym, szczególnie na poziomie studiów pierwszego stopnia, poszukuje się takich rozwiązań pedagogicznych, które mogłyby zaspokoić potrzeby pracodawców. Takie rozwiązania spotykają się jednak ze sprzeciwem ze strony pedagogów. Instrumentalne (funkcjonalne) traktowanie uczniów i studentów uderza bowiem w podstawowy paradygmat współczesnej pedagogiki, jakim jest prymat człowieka nad rozwiązaniami pedagogicznymi i ekonomią.

Innowacją pedagogiczną prowadzoną w publicznych szkołach są nowatorskie rozwiązania, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Wyróżnione

zostały 3 rodzaje innowacji, dla których kryterium podziału jest sfera pracy szkoły, której innowacja dotyczy. Innowacje dzielą się na:

- programowe – to takie, których zmiany dotyczą programów zajęć edukacyjnych,
- organizacyjne – dotyczą zmiany organizacji kształcenia, wychowania lub opieki,
- metodyczne – dotyczą zmiany metod pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej.

Określenia rodzaju innowacji dokonuje jej autor kierując się własną oceną wprowadzanych zmian i na tej podstawie zalicza innowację do któregoś z poszczególnych rodzajów. Innowacja może obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę.

Założenia innowacji pedagogicznych

Innowacją pedagogiczną prowadzoną w publicznych szkołach są nowatorskie rozwiązania, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Wyróżnione zostały trzy rodzaje innowacji, dla których kryterium podziału jest sfera pracy szkoły, której innowacja dotyczy.

Autor innowacji lub zespół autorski dokonuje opracowania opisu zasad innowacji obejmującego w szczególności:

- celowość prowadzenia innowacji,
- tematykę,
- sposób realizacji,
- zakres i założenia innowacji,
- czas trwania,
- zasady ewaluacji, z uwzględnieniem przewidywanych efektów innowacji,
- sposób ewaluacji.

Innowacje nie mogą naruszać: a) uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki (w zakresie ustalonym w ustawie o systemie oświaty); b) uprawnień ucznia do uzyskania wiadomości i umiejętności niezbędnych do ukończenia danego typu szkoły wskazanych w podstawie programowej i programie nauczania (w zakresie wskazanym w ustawie o systemie oświaty, Rozporządzeniu MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół,

w Rozporządzeniu MENiS w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych oraz Rozporządzeniu MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników).

Rodzaje innowacji pedagogicznych

Analiza literatury przedmiotu wskazuje liczne klasyfikacje innowacji. Przyjmując za kryterium obszar działania placówki edukacyjnej, jej funkcje wyróżniamy innowacje:

- dydaktyczne (kształceniowe), które usprawniają proces nauczania-uczenia się i dotyczyć mogą każdego z elementów kształcenia – celów oraz treści kształcenia, zasad i metod pracy, wykorzystywanych środków, a także form organizacyjnych nauczania; (np. metoda nauczania problemowego);
- wychowawcze, których celem jest rozwiązywanie problemów wychowawczych, tworzenie sytuacji sprzyjających aktywnemu rozwijaniu wszystkich sfer osobowości ucznia oraz budowanie klimatu sprzyjającego uczeniu się; innowacje wychowawcze dotyczyć mogą wszelkich zmian w zakresie celów, treści, zasad, metod, środków oraz form oddziaływań pedagogicznych (np. udział rodziców w lekcjach wychowawczych);
- opiekuńcze, których celem jest wprowadzanie wszelkiego rodzaju zmian podejmowanych w zakresie celów, metod, treści i zasad, jak również zmian technologicznych i organizacyjnych w ramach sprawowania opieki nad dzieckiem.

Wincenty Okoń przytacza klasyfikację innowacji ze względu na ich treść. Na podstawie tego kryterium wyróżnia się innowacje:

- ▶ programowe – dotyczą zmian treści lub struktury/układu/programów kształcenia, mogą obejmować cały ustrój szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden przedmiot w skali lokalnej, regionalnej, krajowej;
- ▶ metodyczne – dotyczą doskonalenia metod nauczania – uczenia się i wychowania, technologii nauczania, związane są bezpośrednio z warsztatem pracy – nauczyciela; zakres zastosowania tych innowacji jest szeroki i może dotyczyć wszystkich przedmiotów (np. wprowadzenie pracy grupowej, nauczania problemowego), poszczególnych dzia-

łów i przedmiotów (np. kształtowanie wyobraźni i intelektu w nauczaniu matematyki), poszczególnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych (zajęcia pozalekcyjne, lekcje wychowawcze itp.), czy poszczególnych tematów w ramach jednego przedmiotu; mają charakter eksperymentalny, dlatego przed ich upowszechnieniem wymagają sprawdzenia, na ogół bywają systematycznie doskonalone;

- ▶ organizacyjne – dotyczą organizacji życia szkoły, współpracy ze środowiskiem i organizacji zarządzania oświatą, łączą się często z metodycznymi;
- ▶ ustrojowe – dotyczą modelu ustrojowego systemu oświatowo-dydaktycznego w całości, jego części lub instytucji (np. powstanie szkół niepublicznych, wprowadzenie szkoły podstawowej 6-letniej);
- ▶ systemowe – dotyczą całości systemu edukacyjnego: form ustrojowych, programu, metod i organizacji kształcenia, najczęściej są wprowadzane przez władze centralne (np. reforma ustrojowa szkoły polskiej); wymagają gruntownego przygotowania teoretycznego, eksperymentalnej weryfikacji, warunków realizacji, przygotowania opinii społecznej, zapobiegania ujemnym skutkom .

Kryterium podziału innowacji pedagogicznych może być także powtarzalność (dyfuzyjność) rozwiązań innowacyjnych. Wyróżnia się wówczas innowacje:

- powtarzalne (dyfuzyjne), które ze względu na łatwość zastosowania i użyteczność przenikają do różnych dziedzin życia szkolnego, wychodzą poza obręb jednej placówki;
- częściowo powtarzalne (częściowo dyfuzyjne), których upowszechnianie uwarunkowane jest wystąpieniem korzystnej konfiguracji określonych czynników (właściwości innowacji, łatwość jej zastosowania, właściwości okręgu szkolnego oraz samej szkoły, czynniki zewnętrzne – pozaedukacyjne);
- niepowtarzalne (niedyfuzyjne), które stanowią odpowiedź na bieżące sytuacje pedagogiczne; są to z reguły rozwiązania, które cechuje wysoki stopień twórczości, niemożliwy do skopiowania.

W literaturze pedagogicznej można się spotkać z podziałem innowacji ze względu na źródło (potrzeby samej szkoły – potrzeby całego systemu oświaty). Ze względu na to kryterium wyróżnia się innowacje:

- zewnętrzne (makrosystemowe), które tworzone są centralnie dla całego systemu oświatowego; najczęściej są one inicjowane odgórnie przez władze oświatowe jako odpowiedź na zauważalny kryzys w oświacie i nastawione są na skuteczność działania, korzyść całego systemu oświatowego; takie innowacje wspomagają standaryzację pracy szkół różnego szczebla; większość propozycji przeobrażenia współczesnej szkoły zawartych w międzynarodowych raportach edukacyjnych ma właśnie charakter innowacji makrosystemowych;
- wewnętrzne (mikrosystemowe), które inicjowane są przez nauczycieli wewnątrz szkoły i służą rozwiązywaniu konkretnych, lokalnych problemów; innowacje mikrosystemowe tworzą indywidualne, oryginalne systemy wychowawcze, odpowiadające lokalnym potrzebom i możliwościom.

Dopełnieniem tej klasyfikacji są innowacje rutynowe, wymuszone, które zazwyczaj są efektem sytuacji, okazji.

W myśl przywołanego Rozporządzenia MEN władze oświatowe oczekują przyporządkowania zgłaszanej innowacji do wskazanej w nim kategorii. Warto w tym miejscu przywołać wyszczególnione kategorie.

Innowacje programowe to takie, w których zmiany dotyczą programów zajęć edukacyjnych. Mogą to być innowacje związane z poszerzeniem programów o nowe treści. Jak pisze Beata Przyborowska, mogą one obejmować cały ustrój szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden poziom w skali lokalnej, regionalnej, krajowej.

Innowacje organizacyjne dotyczą organizacji kształcenia, wychowania lub opieki. Mowa tutaj o zmianie organizacji życia szkoły np. liczby uczniów w klasie, czasu trwania lekcji. Ten rodzaj innowacji także obejmuje współpracę ze środowiskiem i organizacją zarządzania oświatą.

Innowacje metodyczne, jak wyjaśnia się w rozporządzeniu, to te, w których zmiany dotyczą metod pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej. Przykładem tego rodzaju innowacji jest stosowanie nowych metod nauczania-uczenia się, nowego sposobu prezentacji materiału, nowych form pracy w dziedzinie wprowadzania, a także utrwalania lub sprawdzania wiadomości i umiejętności. Innowacje te mają charakter eksperymentalny, dlatego przed ich upowszechnieniem wymagają sprawdzenia, na ogół bywają systematycznie doskonalone.

Kompetencje kluczowe a metaumiejętności

W procesach edukacyjnych nie może zabraknąć procesów wspomagania rozwoju kompetencji do działań innowacyjnych. Teoria edukacji dostarcza praktyce katalog tzw. kompetencji kluczowych. Kompetencje kluczowe są istotnym komponentem „kapitału społecznego”¹. Umiejętności występujące w strukturze kompetencji kluczowych przesądzają o istnieniu (lub braku) kapitału społecznego, w tym kapitału intelektualnego. W katalogu tych kompetencji znajdują się dwie, które bezpośrednio wiążą się z postawami do działań innowacyjnych, są to: przedsiębiorczość; ekspresja twórcza. Badania wykazują, że pod względem istnienia „kapitału społecznego” nasz kraj zajmuje ostatnie lub prawie ostatnie miejsce w Europie.

Przykładowo w ramach umiejętności kooperacji można wyodrębnić zdolność porozumiewania się i zdolność współdziałania. Zdolność porozumiewania się to: umiejętność słuchania, wyrażania myśli, dyskusowania, argumentowania, wspólnego podejmowania decyzji, dochodzenia do kompromisu; wiedza o tym, jak się przeciwstawić i nie ulegać naciskom; zdolność do empatii, czyli zdolność wczucia się w sytuację drugiego człowieka.

Umiejętność kooperacji to umiejętność porozumiewania się z innymi i umiejętność współdziałania na rzecz osiągnięcia ważnych wspólnych celów. Jak łatwo zauważyć, wszystkie kompetencje kluczowe mają znaczenie w życiu zawodowym, rodzinnym i koleżeńskim, ale najistotniejsze jest to, że stanowią one praktyczny fundament funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, są więc niezwykle ważnym komponentem wychowania do przyszłości.

Zdolność współdziałania bez wątpienia wiążą się z kompetencjami do pracy zespołowej, którymi są: umiejętność planowania i koordynowania pracy zespołowej; umiejętność kierowania innymi; umiejętność podporządkowania się osobie kierującej; świadomość konieczności istnienia w kooperującym zespole licznych cząstkowych ról o charakterze zadaniowym, ponieważ dla realizacji wspólnego celu trzeba zwykle wielu odrębnych lecz uzupełniających się działań; świadomość konieczności istnienia w kooperującym zespole licznych ról o charakterze społeczno- emocjonalnym (rozładowywanie napięcia, udzielanie wsparcia psychicznego itp.).

Kompetencje do działań innowacyjnych wiążemy z postawą przedsiębiorczą charakteryzującą: inicjatywność w pracy i życiu osobistym, aktywność,

¹ Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006).

niezależność, inicjatywność w aktywności społecznej i zawodowej. Obejmuje motywację i determinację w kierunku realizowania celów osobistych i wspólnych zarówno prywatnych, jak i zawodowych (Makiela, Rachwał, 2007, s. 9).

Do najważniejszych cech człowieka przedsiębiorczego należą m.in.: posiadanie marzeń, wytyczanie sobie ambitnych celów, ciekawość świata, energia, zapał, wytrzymałość, wytrwałość, wiara we własne siły, zaradność, zdolność do podejmowania ryzyka, optymizm, empatia i zdolności organizatorskie. Z cechami człowieka przedsiębiorczego łączą się określone postawy oraz umiejętność znoszenia porażek, umiejętność cieszenia się z sukcesu, umiejętność bycia liderem, pomysłowość, zaradność, wykazywanie inicjatywy, poszukiwanie wiedzy, praktyczne stosowanie posiadanej wiedzy, samodoskonalenie, panowanie nad emocjami, dobre komunikowanie się z ludźmi, uczciwość, odpowiedzialność, solidarność międzyludzka, dbanie o rodzinę, dbanie o ochronę środowiska naturalnego.

Według J. Korby i J. Musiałkiewiczza „przedsiębiorczość to postawa charakteryzująca się innowacyjnym i twórczym podejściem do rozwiązywania problemów, przejawiająca się w wielu dziedzinach życia społecznego i gospodarczego”. To również umiejętność pokonywania trudności w każdych warunkach i wykorzystywania szans, jakie pojawiają się w otoczeniu (por. Korba, Smutek, 2012, s. 21; Musiałkiewicz, 2012, s. 7).

Streszczenie: Żyjemy w świecie intensywnych zmian i rozwoju gospodarczego oraz społecznego. Wraz z następującymi zmianami w technologiach wykorzystywanych w gospodarce następuje wzrost natężenia działań innowacyjnych podejmowanych przez przedsiębiorstwa oraz wzrost ich efektywności. Praca, którą podejmuje człowiek w zmieniającym się środowisku zyskuje nowe wymiary osobowe, społeczne, cywilizacyjne i kulturowe. Ponadto wykonywana jest nowymi metodami i z wykorzystaniem nowych technologii. Autor w swoich rozważaniach podjął próbę określenia innowacyjności oraz ukazania jej znaczenia w współczesnym społeczeństwie.

Słowa kluczowe: innowacje, działania innowacyjne, współczesność

Abstract: We live in a world of intense changes and economic and social development. With the following changes in technologies used in the economy, there is an increase in the intensity of innovative activities undertaken by enterprises and an increase in their efficiency. The work which a person takes in a changing environment gains new personal, social, civilizational and cultural dimensions. In addition, it is carried out with new methods and using new technologies. In his deliberations the author has attempted to define innovativeness and show its significance in contemporary society.

Keywords: innovations, innovative activities, contemporaneity

Literatura przedmiotu

- Analiza potrzeb i rozwoju przemysłów kreatywnych.* (2017). Raport z badań. Pozyskano z: www.mg.gov.pl/files/upload/10147.
- Begg, D. Fisher, S. Dornbush, R. (1997). *Makroekonomia*. Warszawa: PWE.
- Beyer, K. (2012). *Od epoki agrarnej po gospodarkę opartą na wiedzy*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” Nr 30, Uniwersytet Szczeciński.
- Białoń, L. (2010). *Zarządzanie działalnością innowacyjną*. Warszawa: Placet.
- Bogdanienko, J. (2011). *Wiedza i innowacje w firmie*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Chyłek E.K., *Problematyka innowacji w Unii Europejskiej*, „Financing Polish Science. Herba Polonica”, vol. 52/2006.
- Drucker, P.F. (1992). *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa: PWE.

- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. (2006). Europejskie ramy odniesienia. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) z dnia 30.12.2006, s. L 394/10.
- Europa 2020. (2012). Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Ministerstwo Gospodarki Warszawa 2012. Pozyskano z: http://www.mg.gov.pl/files/upload/8418/EUROPA_PL.pdf.
- Florida, R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa: Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury.
- Frese, M. (2007). *Zmiany charakteru pracy*. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Fukuyama, J. (2000). *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Bertelsmann Media.
- Furmanek, W. (2013). *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek, W. (2014a). *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek, W. (2014b). *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*. „Szkoła – Zawód – Praca”, 7/8/2014.
- Furmanek, W. (2014c). *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek, W.(2010). *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Gerlach, R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Główny Urząd Statystyczny. (2002). *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw przemysłowych w latach 1998–2000*. Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny. (2012). *Rocznik statystyki międzynarodowej*. Pozyskano z: www.stat.gov.pl.
- Innowacja to nie wynalazczość, 2017. Pozyskano z: <http://fornalski.blox.pl/2011/10/Innowacja-to-nie-wynalazczosc.html>.
- Innowacje, 2010. Pozyskano z: www.dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/.../11_pdf_Innowacje2010.pdf.
- Kalita, B. (2014). *Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w procesie uczenia się przez całe życie*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, z. 72.
- Korba, J. Smutek, Z. (2012). *Podstawy przedsiębiorczości*. Gdynia: OPERON.
- Kukliński A. (red.) (2001). *Gospodarka oparta na wiedzy – wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa: KBN.
- Makieła, Z. Rachwał, T. (2007). *Podstawy przedsiębiorczości*, Warszawa: Nowa Era.

- Matusiak, K. B. (red.) (2005). *Innowacje i transfer technologii słownik pojęć*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Mikuła, B., Pietruszka-Ortyl, A., Potocki, A. (red.) (2007). *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
- Musiałkiewicz, J. (2012). *Zarys przedsiębiorczości*. Warszawa: Wydawnictwo Ekonomik.
- Ocena sytuacji w szkolnictwie wyższym w Polsce w zakresie dostosowania liczby absolwentów kierunków technicznych, przyrodniczych i matematycznych do potrzeb rynku pracy. (2009). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 15 grudnia 2009. Pozyskano z: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/c7f00b06be513167f6a7edec574cbfe0.pdf.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Pawelski, L., Urbanek, B. (2014). *Twórczość – kreatywność – nauczyciel*. Szczecinek: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych.
- Polak, M. (2016), *O innowacyjności w gospodarce*. Pozyskano z: <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3577-o-innowacji-pedagogicznej>.
- Polska 2030. (2013). *Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*. Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Warszawa.
- Poroś, M., Ziemschow, W. (2017). *Innowacje*. Pozyskano z: <http://mfiles.pl/pl/index.php/Innowacja>.
- Radło, M. J. (red.) (2005). *Polska wobec redefinicji Strategii Lizbońskiej*, Zielona Księga PFSL Nr 1, Gdańsk-Warszawa: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Radło, M.J. (2003). *Wyzwanie konkurencyjności. Strategia Lizbońska w poszerzonej Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002r. Nr 56, poz. 506)
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Schleicher, A. (2011). *Strong performers and successful reformers – PISA 2009*. Prezentacja w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów 10 lutego 2011 r. Warszawa: KPRM.
- Schulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schumpeter, (2017). Pozyskano z: https://pl.wikipedia.org/wiki/Joseph_Schumpeter.
- Schumpeter, A.(1960). *Teoria rozwoju gospodarczego*. Warszawa: PWN.
- Stawasz, E. (1999). *Innowacje a mała firma*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytet Łódzki.
- Stawasz, E. (2005). *Rodzaje innowacji*. W: K. B. Matusiak (red.), *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, (s. 143-145). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Strategia lizbońska, 2017. Pozyskano z: www.nszp.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/strategia_lizbonska.pdf.

- Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, 2017. Pozyskano z: ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf.
- Szałkowski, A. (red.) (2005). *Rozwój kapitału intelektualnego współczesnej organizacji*. Kraków: Wydawnictwo AE.
- Szara, K. (2014). *Kreatywność a innowacyjność w działalności podkarpackich przedsiębiorców*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, t. 24, 1/2014.
- Szczepanik, J. (2017). *Edison z Tarnowa*. Pozyskano z: www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/864715,Jan-Szczepanik---Edison-z-Tarnowa.
- Śledzik, K. (2011). *Kapitał intelektualny a wartość rynkowa banków giełdowych*. Gdańsk: Wydawnictwo FRUG.
- Tapscott, D. (2017). *Cztery zasady otwartego świata*. Pozyskano z: https://www.ted.com/talks/don_tapscott_four_principles_for_the_open_world_1?language=pl.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2012). *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Torrès, O. (2004). *Lokalna globalizacja czy globalna lokalizacja. Rozważania na temat glocalizacji*. W: A. Jewtuchowicz (red.), *Wiedza, innowacyjność, przedsiębiorczość a rozwój regionów*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Walińska, E., Jurewicz, A. (2009). *System rachunkowości w nurcie innowacji*. W: I. Sobańska, T. Wnuk-Pel (red.), *Rachunkowość w procesie tworzenia wartości przedsiębiorstwa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Woroniecki, J., (2001). *Nowa gospodarka: miraż czy rzeczywistość? Doktryna, praktyka, optyka OECD*, W: A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa: KBN.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 10.09.2017r.

Data akceptacji artykułu: 06.12.2017r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Natalia Stępień-Lampa
Uniwersytet Śląski w Katowicach

O zmianie potrzebnej polskiej szkole

About The Change Needed in The Polish School

Wprowadzenie

Od 1989 roku szkoła podlega nieustannym zmianom. Początkowo podejmowane były przeobrażenia wynikające z dokonujących się przekształceń ustrojowych. Polegały one na dostosowaniu szkolnictwa i przekazywanych uczniom treści do zasad demokratycznego państwa prawa opartego na wolno-rynkowej gospodarce. Późniejsze zmiany oświatowe wiązały się ze modyfikacjami w strukturze szkolnej i zapoczątkowało je utworzenie z dniem 1 września 1999 roku szkół gimnazjalnych. Następnie dokonywano przeobrażeń w obrębie ukształtowanego pod koniec XX wieku systemu, którego skład wyznaczały m.in. 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne. Z kolei obecnie ma miejsce największa od niemalże 20 lat reforma systemu oświaty, w wyniku której zlikwidowane zostaną szkoły gimnazjalne, przywrócona będzie 8-letnia szkoła podstawowa i wydłużeniu ulegnie nauka w szkole średniej. Oznacza to powrót do ustroju szkolnego sprzed 1999 roku,

a więc takiego systemu, w którym uczyli się zarówno twórcy najnowszej reformy, jak i większość rodziców dzieci w wieku szkolnym¹.

Główne reformy oświatowe

Realizowaną od 2017 roku reformę oświatową rządzące Prawo i Sprawiedliwość zapowiadało już w trakcie kampanii wyborczych, zarówno prezydenckiej, jak i parlamentarnej, które miały miejsce w 2015 roku. Zatem jej implementację należy uznać za przejaw wypełniania obietnic złożonych wyborcom. W niespełna rok po przejściu władzy Anna Zalewska (Minister Edukacji Narodowej) przedstawiła projekty ustaw regulujących kwestie związane z edukacją². Zostały one przyjęte przez Radę Ministrów 8 listopada, a 14 grudnia 2016 roku uchwalone przez Sejm³. Jednocześnie resort odpowiedzialny za oświatę rozpoczął kampanię informacyjną skierowaną przede wszystkim do rodziców, wyjaśniając w niej główne założenia zmiany. Uruchomiona została strona internetowa, a reformę promował slogan „Dobra szkoła” nawiązujący do hasła „Dobra zmiana”, które towarzyszyło PiS podczas parlamentarnej kampanii wyborczej (MEN, 2017 a).

Konieczność podjęcia gruntownej zmiany w systemie oświaty Ministerstwo Edukacji Narodowej uzasadniało porażką, jaką – zdaniem resortu – poniosły szkoły gimnazjalne. Wskazywano, że nie przyczyniły się one do wyrównania szans edukacyjnych, poprawy wyników i jakości nauczania. Zauważono również, że część z nich, w szczególności w dużych miastach, wprowadziła selektywny nabór, podczas gdy w założeniu szkoły te powinny mieć charakter powszechny. Pomimo tego, że od 1 września 2009 roku gimnazja miały być programowo połączone ze szkołami ponadgimnazjalnymi, często funkcjonowały w zespołach szkół wraz ze szkołami podstawowymi. Ministerstwo uzasadniało również, że w przyszłości pojawią się problemy z finansowaniem tych

¹ Być może jest to jeden z powodów poparcia dla likwidacji szkół gimnazjalnych, które wyrazili respondenci badania przeprowadzonego przez Centrum Badania Opinii Społecznej w styczniu 2017 roku. 57% z nich akceptowało likwidację szkół gimnazjalnych i powrót do ustroju szkolnego sprzed 1999 roku, 24% było przeciwnych zmianie, a 19% nie miało w tej kwestii zdania (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2017).

² Zob. ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 59], ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 60].

³ Senat przyjął ustawę 16 grudnia, a 9 stycznia 2017 roku została ona podpisana przez Prezydenta RP Andrzeja Dudę.

placówek, które będą determinowane sytuacją demograficzną Polski (MEN, 2017 b).

Wyrównanie szans edukacyjnych i poprawa jakości kształcenia stanowiły dwa z trzech konstytutywnych celów przyjętej w 1998 roku i wdrażanej od 1999 roku reformy systemu oświaty⁴. Ministrem odpowiedzialnym za zmianę był Mirosław Handke; stanowiła ona jedną z czterech reform podejmowanych przez rząd koalicji Akcji Wyborczej Solidarność i Unii Wolności, na którego czele stał Jerzy Buzek⁵. System szkolnictwa po zmianie dokonanej przez resort M. Handkego kształtował się następująco: 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja, 3-letnie licea ogólnokształcące, 3-letnie licea profilowane, 4-letnie technika, 2- lub 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz 2- i 3-letnie licea i technika uzupełniające (Dyrda, Koczoń-Zurek, Przybylska, 2008: 45–55). Sama reforma była wprowadzana w sposób gradualistyczny – w 2002 roku pierwsi absolwenci ukończyli szkoły gimnazjalne, a w 2005 roku szkoły ponadgimnazjalne. W latach tych odbyły się również pierwsze, zgodne z założeniami zmiany, egzaminy zewnętrzne. Ponadto reforma z 1999 roku miała charakter holistyczny, gdyż objęła cały system oświaty, a nie tylko placówki szkolne (Ćwikliński, 2005: 337–339).

Zgodnie z intencjami reformatorów wyrównanie szans edukacyjnych miało nastąpić poprzez wydłużenie z 8 do 9 lat wspólnej obowiązkowej edukacji i tym samym opóźnienie momentu, w którym różnicują się ścieżki edukacyjnej kariery uczniów (MEN, 1998). Niemniej jednak równe szanse edukacyjne zdają się stanowić cel, do którego system szkolny powinien dążyć, ale który nigdy nie zostanie w pełni osiągnięty. Szanse na edukacyjny sukces są bowiem wielorako uwarunkowane i istotny wpływ na nie ma środowisko rodzinne, lokalne czy koleżeńskie ucznia. W dodatku o wiele bardziej skuteczny mechanizm wyrównywania szans edukacyjnych stanowi upowszechnienie obowią-

⁴ Trzecim celem zmiany było upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, które miało przyczynić się do podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa. Zamierzenie to, w rozumieniu ilościowym, zostało zrealizowane, co obrazują zarówno współczynniki skolaryzacji, jak i dane uzyskane w spisach powszechnych. Dla przykładu w 2002 roku wyższym wykształceniem legitymowało się 9,9% ludności w wieku 13 lat i więcej, a średnim i policealnym 31,5%. Natomiast w 2011 roku wartości te wynosiły odpowiednio 17% i 31,6% (GUS, 2012: 58).

⁵ Pozostałe trzy objęły administrację publiczną (utworzenie trójszczeblowego samorządu terytorialnego), służbę zdrowia (powołanie Kas Chorych) i system emerytalny (utworzenie trzech filarów ubezpieczeniowych). Obecnie założenia trzech z czterech reform rządu J. Buzka zostały w większym lub mniejszym stopniu zdezawuowane, a jedyną zmianą utrzymaną w mocy jest powołanie samorządu powiatowego i wojewódzkiego.

kowej edukacji przedszkolnej. Im wcześniej podejmie się bowiem działania mające na celu neutralizację deficytów, tym lepsze można osiągnąć efekty.

W pierwszych latach funkcjonowania systemu po reformie ujawniło się wiele problemów, które zmiana ta wywołała. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich rodzice niejako uczyli się założeń reformy. Pedagodzy często wskazywali, że nie zostali dostatecznie przygotowani do jej wdrażania. Kontrowersje wywołało również utworzenie szkół gimnazjalnych, które wraz z biegiem lat traktowano jako miejsce, gdzie spotyka się młodzież w trudnym okresie dojrzewania. Jednocześnie wiele placówek tego typu potwierdzało negatywne stereotypy, które na ich temat przejawiała opinia publiczna. Niekorzystne wnioski na temat reformy szkolnictwa płynęły również z licznych badań naukowych. Na ich podstawie wykazywano, że system oświaty nie zapobiegał istniejącemu rozwarstwieniu społecznemu, a raczej je utrwalał. Ponadto okazało się, że większość miejskich gimnazjów wpływała na segregację uczniów. Wynikało to z dzielenia ich na oddziały według statusu społeczno-ekonomicznego, co z kolei pogłębiało nierówności edukacyjne występujące w tych placówkach. Przeprowadzone analizy pozwoliły również na sformułowanie wniosku, że reformę lepiej oceniali dyrektorzy szkół niż nauczyciele, którzy wskazywali na jej powierzchowność i fasadowość, jak również twierdzili, że w programach nauczania w dalszym ciągu dominują treści o charakterze encyklopedycznym⁶.

Na niekorzyść polskiego szkolnictwa świadczyły również wyniki badania PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów)⁷. W 2003 po raz pierwszy do testów PISA przystąpili uczniowie, którzy uczęszczali do szkół gimnazjalnych. Użyte przez nich rezultaty z matematyki były niższe niż średni wynik OECD,

⁶ Należy zaznaczyć, że z badań naukowych płyną także pozytywne konkluzje na temat reformy systemu oświaty. Dla przykładu dobrze oceniane było wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych czy też samo zainteresowanie opinii publicznej kwestiami związanymi z edukacją, które reformowanie szkolnictwa wywołało. Szerzej o wynikach badań dotyczących zmiany w oświacie pisze w swoim opracowaniu Aleksandra Wagner. (Wagner, 2011: 39–54).

⁷ Badanie to realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD i przedstawicieli krajów członkowskich. Przeprowadza się je co trzy lata we wszystkich państwach członkowskich Organizacji oraz w kilkudziesięciu krajach partnerskich, a jego pierwsza edycja miała miejsce w 2000 roku. W Polsce badanie PISA organizował Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, a od 2015 roku odpowiada za nie Instytut Badań Edukacyjnych. W badaniu uczestniczą uczniowie, którzy w roku je poprzedzającym ukończyli lat 15. W każdej edycji badania jedna z jego dziedzin: umiejętności matematyczne, czytanie i interpretacja, rozumowanie naukowe stanowi dyscyplinę wiodącą (IBE, 2017).

a w przypadku czytania i interpretacji nieznacznie wyższe. Jednakże w każdej kolejnej edycji badania polscy 15-latkowie osiągnęli coraz lepsze wyniki, a w 2012 i 2015 roku dla wszystkich trzech dziedzin były one wyższe niż średnia OECD (MEN/IFiS PAN 2012; MEN/IFiS PAN 2015).

Analiza wyników ostatnich edycji badania PISA pozwala na sformułowanie wniosku, że po trudnych pierwszych latach funkcjonowania szkolnictwa po reformie nastąpił okres, w którym system ten zaczął odnosić pierwsze sukcesy⁸. Niemniej jednak nie oznacza to, że szkolnictwo nie było pozbawione wad. Jednym z jego mankamentów było dwukrotne przekazywanie uczniom tych samych treści – najpierw w gimnazjum, a następnie w szkole ponadgimnazjalnej. Ponadto wśród uchybień wskazywano również niewystarczającą ilość czasu do zrealizowania podstawy programowej i przygotowania do egzaminu dojrzałości w ciągu trzech lat nauki. Niedoskonałości te miały zostać wyeliminowane poprzez wprowadzenie w 2009 roku nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zmiana ta miała charakter modernizacyjny i w wyniku jej przeprowadzenia w sposób programowy (nie strukturalny) połączone zostały szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, a egzamin maturalny swoim zakresem objął treści przekazywane na tych dwóch szczeblach edukacji⁹.

Przyjęcie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, poza wskazanymi korzyściami, wywołało również negatywny skutek w postaci ryzyka, że część uczniów nigdy nie pozna treści, które są przekazywane w szkole ponadgimnazjalnej. Dotyczy to osób, które uzyskawszy pełnoletniość już w gimnazjum, rezygnują z dalszej edukacji. Dla przykładu, w związku z tym, że w gimnazjum historia po wdrożeniu podstawy jest nauczana do 1918 roku, gimnazjaliści nie dowiedzą się w szkole niczego na temat II wojny światowej.

Za mankament nauczania po reformie z 1999 roku należy uznać niskie wyniki maturalne uzyskiwane przez abiturientów z przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Przedmiot ten jest obecnie realizowany w szkole gimnazjalnej zakresie co najmniej 65 godzin w 3-letnim okresie nauczania, a w liceum ogólnokształcącym w wymiarze co najmniej 30 godzin. Dla porównania liczba godzin

⁸ Co więcej, rezultaty osiągnięte przez polską młodzież w 2000 roku były znacznie niższe niż te z 2003 roku. Różnica pomiędzy tymi dwoma edycjami w zakresie czytania i interpretacji wyniosła aż 18 punktów. Jest to o tyle istotne, że w 2000 roku do badania przystąpili uczniowie odbierający edukację w systemie sprzed reformy z 1999 roku.

⁹ Nową podstawę programową wprowadzano w latach 2009–2015. W 2012 roku odbył się pierwszy egzamin gimnazjalisty zgodny z tym dokumentem, a w 2015 roku uczniowie pierwszy raz przystąpili do nowej formuły egzaminu dojrzałości (MEN, 2008).

historii wynosi odpowiednio co najmniej 190 i 60 godzin. Jednakże nie oznacza to, że matura z tych dwóch przedmiotów różni się pod względem ilości czasu na jej napisanie czy też jest traktowana odmiennie przez uczelnie wyższe w procesie rekrutacji na studia. Ponadto, jak się okazuje, pomimo relatywnie niewielkiej liczby zajęć szkolnych maturzyści stosunkowo często wybierają wiedzę o społeczeństwie jako jeden ze zdawanych na maturze przedmiotów. W 2017 roku pisało go 25 479 osób (historię 17 924), w 2016 roku – 28 240 (historię 19 073), z kolei w 2015 roku – 28 027 (historię 17 328)¹⁰. Jednocześnie wyniki uzyskane z wiedzy o społeczeństwie były w każdym z trzech poddanych analizie lat najniższe spośród wszystkich maturalnych przedmiotów. W 2017 roku średnia arytmetyczna z WoS-u wyniosła 26% (mediana 22%), w 2016 roku – 27% (mediana 22%), w 2015 roku – 26% (mediana 20%)¹¹. Przyczyny tego problemu tkwią zapewne w samych uczniach i ich niewystarczającym przygotowaniu do egzaminu, ale również w niedoskonałych podręcznikach czy też w być może zbyt niskich kompetencjach nauczycieli. Ci ostatni najczęściej uzyskują uprawnienia do nauczania wiedzy o społeczeństwie w ramach studiów podyplomowych i nie jest to dla nich wiodący przedmiot nauczania. Dzieje się tak m.in. dlatego, że ucząc jedynie WoS-u trudno jest uzyskać w jednej placówce pełny etat. Fakty te są o tyle niepokojące, że od poziomu wiedzy z tego przedmiotu zależy świadomość obywatelska i polityczna młodych ludzi.

Wiele bolączek systemu szkolnictwa (niezależnie od tego, jaka jest jego struktura) wskazali rozmówcy Aleksandry Szyłło. Autorka ta opublikowała przeprowadzone z praktykami (dyrektorami placówek, nauczycielami, wychowawcami) wywiady na temat polskiej szkoły. Wśród pilnych modernizacji, których powinny dokonać władze oświatowe, wskazywali oni m.in. postulowaną już w pierwszych latach po 1989 roku korelację przedmiotów pokrewnych. Sprzyja ona bowiem przepływowi wiedzy z jednej dziedziny do innych, rozwi-

¹⁰ W zestawieniu tym uwzględniono jedynie lata 2015–2017, a więc okres, gdy egzamin maturalny przeprowadzany był w nowej, zgodnej ze wspomnianą podstawą programową kształcenia ogólnego, formule. W latach tych maturzyści obowiązkowo przystępowali do egzaminów na poziomie podstawowym z języka polskiego (część ustna i pisemna), matematyki i języka obcego nowożytnego (część ustna i pisemna). Jednocześnie byli zobowiązani do wybrania od jednego do maksymalnie pięciu egzaminów zdawanych na poziomie rozszerzonym.

¹¹ W 2017 roku 78,5% maturzystów uzyskało pozytywny wynik w ramach egzaminu dojrzałości. W przypadku liceów ogólnokształcących było to 84,4% abiturientów, w technikum odsetek ten wyniósł 67,9%. W 2016 roku egzamin zakończył się sukcesem dla 79,5% abiturientów, w liceach pozytywny wynik uzyskało 85,2% zdających, a w technikum – 68,4%. Z kolei w 2015 roku zdaniem egzaminem mogło się cieszyć 74% abiturientów, w liceach odsetek ten wyniósł 80%, w technikum 64% (CKE, 2017; CKE 2016; CKE 2015).

ja myślenie, a także uczy, jak stosować zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach. Można zatem skonstatować, że w jej efekcie młodzi ludzie zostaliby lepiej przez szkołę przygotowani do podejmowania w przyszłości wyzwań zawodowych, które bardzo często są przecież interdyscyplinarne. Ponadto należałoby zmienić sposób przygotowania nauczycieli do zawodu, a studia pedagogiczne powinny stać się elitarne. Dziś są one niemalże powszechnie dostępne – często bez względu na wyniki egzaminu dojrzałości można je podjąć i następnie ukończyć. Sukces szkolnictwa w dużej mierze zależy przecież od wiedzy, umiejętności i zaangażowania pedagogów. Istotne wydaje się być również kładzenie nacisku na pracę w grupie i współpracę uczniów, tymczasem szkoła w Polsce jest nastawiona na konkurencję i indywidualne sukcesy – na jak najlepsze wyniki egzaminów, testów, konkursów przedmiotowych czy olimpiad. Ze względu na fakt, że problemy oświaty często stanowią jedną z osi politycznego sporu, a proponowane przez polityków założenia reform szkolnych niejednokrotnie mają na celu zachęcenie wyborców do oddania głosu na daną formację polityczną, korzystne mogłoby być uniezależnienie procesu wprowadzania zmian w szkolnictwie od polityki. Wówczas byłyby one opracowywane przez specjalnie powoływane gremia, poprzedzałyby je badania naukowe oraz fazy eksperymentów. Niemniej jednak w polskiej rzeczywistości takie rozwiązanie wydaje się być niemożliwe. W zreformowanej szkole nacisk powinien być kładziony nie tylko na nauczanie, ale również na wychowanie, a także wspieranie talentów. Istotna jest również współpraca z rodzicami (umożliwienie im czynnego uczestniczenia w życiu szkoły), a także zagwarantowanie młodzieży możliwości współdecydowania o losach uczniów, klasy, a być może nawet placówki (Szyłło, 2017).

Fińska recepta na edukacyjny sukces

Dobrego przykładu na to, jak powinno się dokonywać reformy oświaty dostarcza Finlandia. Podstawę fińskiego systemu edukacji stanowi powszechna i obowiązkowa szkoła 9-letnia (*peruskoulu*), którą ustanowiono w 1970 roku po wielu latach dyskusji i przygotowań. Od tego czasu dokonano co prawda zmian programowych, jednakże były one również poprzedzone kilkuletnimi badaniami i polemikami, w których udział brały osoby zaangażowane w proces nauczania. Każdego roku 99% uczniów kończy obowiązkową 9-letnią edukację i 95% z nich kontynuuje naukę albo w szkołach zawodowych, albo

maturalnych (Zahorska, 2017). Co ciekawe, fińscy uczniowie aż do 16. roku życia nie przystępują do egzaminów zewnętrznych, a ilość sprawdzianów czy kartkówek jest ograniczona. Z tego też względu dla samych Finów dużym zaskoczeniem były opublikowane 4 grudnia 2001 roku wyniki pierwszej edycji badania PISA. Okazało się bowiem, że w 2000 roku Finlandia znalazła się na pierwszym miejscu spośród wszystkich państw biorących udział w badaniu (OECD/UNESCO, 2003: 69). Co więcej, w każdej kolejnej edycji fińscy 15-latkowie zajmowali w rankingach czołowe miejsca.

Po tym niebywałym sukcesie fińskiej szkoły uwaga całego świata została zwrócona na ten nordycki kraj. Eksperci do spraw edukacji poddawali analizie sposób funkcjonowania systemu oświaty w Finlandii, poszukiwano przyczyn tak dobrych wyników fińskich uczniów. Nordycki fenomen w swoich pracach opisał edukator i szkoleniowiec Pasi Sahlberg. Niezwykle interesującą jest również lektura publikacji Timothy'ego D. Walkera – nauczyciela ze Stanów Zjednoczonych, który po latach pracy w amerykańskiej szkole podjął zatrudnienie w Finlandii. Dzięki temu zyskał on odmienną optykę i dokonał analizy fińskiego systemu szkolnego niejako z zewnętrznej perspektywy. Zdaniem T.D Walkera Finowie w szkole promują radość nauczania oraz radość nauki i w tym właśnie tkwi źródło fińskiego sukcesu. Istotne jest dla nich, by w szkole panowała serdeczna i niezbyt stresująca atmosfera. Co ciekawe, autor podkreśla, że fińscy nauczyciele spędzają znacznie mniej godzin w pracy niż amerykańscy, a jednocześnie są bardzo dobrze opłacani i cieszą się powszechnym autorytetem społeczeństwa¹². Co ważne, studia przygotowujące do zawodu nauczyciela są w Finlandii elitarne i podejmują je jedynie najlepsi (Walker, 2017).

Nauczyciele w Finlandii zadają niewiele prac domowych, a te zadawane są na tyle proste, by uczniowie mogli je odrobić bez pomocy dorosłych. W klasie i w domu dzieci wykonują różne ćwiczenia, jednakże rzadko otrzymują za to oceny. Zamiast wystawiania ocen wspólnie na forum klasy omawia się wykonaną pracę. Niezwykle popularne są zajęcia na świeżym powietrzu, a 5- i 6-klasiści wyjeżdżają z nauczycielami na kilka dni na łono natury w ramach tzw. szkoły biwakowej. Uwagę zwraca się również na przygotowanie młodych ludzi

¹² Pełen etat w Finlandii wynosi 24 godziny tygodniowo (łącznie z przygotowaniem się nauczyciela do zajęć), podczas gdy w USA jest to najczęściej dwukrotnie więcej. W Polsce zgodnie z art. 42 ustawy z 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela [Tekst jedn. z 2017 r. Dz.U. poz. 1189] pedagogzy pracują 40 godzin w tygodniu. W zależności od stanowiska i placówki różna jest jednak ilość godzin, które spędzają na nauczaniu. Przykładowo dla nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego lub tych przedmiotowych liczba godzin „przy tablicy” wynosi 18.

do dorosłego życia. Dlatego też m.in. w szkole odbywają się zajęcia z gospodarstwa domowego, podczas których mają miejsce lekcje gotowania, szycia czy zajęcia techniczne. Praktyczne umiejętności młodzi ludzie zdobywają również w ramach programu Yrityskylä (Ja i Moje Miasto) opracowanego przez organizację pozarządową TAT, którego koszty pokrywa budżet państwa i prywatne firmy. W ramach programu uczniowie odwiedzają jedno z ośmiu specjalnie zbudowanych miniaturowych miasteczek i wcielają się w różne role – wykonują odmienne zawody i są odpowiedzialni za prawidłowe funkcjonowanie miasta. W takich lekcjach bierze udział ok. 70% dzieci. Co więcej, 90% fińskich uczniów uczestniczy w programie przeciwdziałania przemocy (który zwany jest KiVa, od słów *kiusaamista vastaan* – przeciw prześladowaniu). Dzięki programowi dzieci w wieku siedmiu, dziewięciu i trzynastu lat uczą się, czym jest empatia, wzajemny szacunek, jak lepiej funkcjonować w grupie, a także dowiadują się o różnych formach przemocy. W ramach programu przyjęty został protokół, zgodnie którym należy postępować w przypadku krzywdzących zachowań uczniów wobec kolegów (Walker, 2017). Dzięki zastosowaniu takich oraz innych rozwiązań dziś możemy mówić o fenomenie fińskiej szkoły, a kraj ten odwiedzają eksperci z różnych państw, by poznać i przenieść na rodzimy grunt wybrane pomysły.

Podsumowanie

Spór o edukację w Polsce nie dotyczy jednak takich kwestii, jak ograniczenie ilości zadań domowych, sprawdzianów i testów czy też pomysłów wdrożenia programów przeciwdziałania przemocy bądź implementacji dobrych praktyk z innych państw (nie tylko z Finlandii). Uwaga ekspertów do spraw edukacji, decydentów politycznych, a także opinii publicznej koncentruje się wokół kwestii związanych z tym, czy szkoły gimnazjalne są potrzebne czy też nie. Co gorsza, realizowane reformy (zarówno ta z 1999 roku, jak i obecna) spotkały się z krytyką związaną m.in. z nadmiernym pośpiechem w pracach nad podstawami programowymi. Pośpiechem niewskazany ze względu na fakt, że od tych dokumentów zależy proces nauczania, to zgodnie z nimi wydawcy opracowują podręczniki, a odpowiednie komisje przygotowują egzaminy zewnętrzne. W dodatku zawód nauczyciela nie cieszy się już w Polsce powszechnym szacunkiem, a za wyjątkiem grona specjalistów i samych pedagogów nie jest podejmowana kwestia znacznego podwyższenia wynagrodze-

nia nauczycieli – nie wspominając o zmianach w procesie rekrutacji na studia pedagogiczne, tak by profesja ta stała się elitarna.

Niewątpliwie w polskiej szkole potrzebne są zmiany. Niemniej jednak wydaje się, że metody i kierunki kluczowych reform oświatowych nie stanowią rozwiązania na problemy, które występują w tej dziedzinie życia społecznego. Przeobrażenia o charakterze edukacyjnym powinny być gruntownie przemyślane oraz poprzedzone fazą badań i eksperymentów. Być może należałoby również rozważyć wdrożenie niektórych rozwiązań zastosowanych w fińskiej szkole czy w innych innowacyjnych placówkach oświatowych. Szkoła, uczeń, nauczyciel potrzebują bowiem prawdziwie dobrej zmiany.

Streszczenie: W artykule scharakteryzowano najważniejsze zmiany w ustroju szkolnym podjęte po 1998 roku. Analizie poddano założenia reformy systemu oświaty, w wyniku której m.in. utworzono szkoły gimnazjalne. W dalszej części omówiono przyjęcie w 2008 roku nowej podstawy kształcenia ogólnego, co stanowiło korektę reformy z 1998 roku. Szczególną uwagę zwrócono również na wyniki międzynarodowego badania PISA. Następnie wskazano główne założenia wdrażanej przez rząd Prawa i Sprawiedliwości od 2017 roku zmiany ustroju szkolnego. Artykuł dopełnia wskazanie wybranych problemów, które występują w polskiej szkole oraz rozwiązań przyjętych w placówkach fińskich.

Słowa kluczowe: edukacja, reformowanie szkolnictwa, fińska szkoła

Abstract: The article characterizes the main changes in the school system after 1998. The author focuses on the theses of the reform which instituted the junior secondary school. It also concerns in the new programme document which was released in 2008 (the modernisation of the school system reform). The article characterized the results of Programme for International Student Assessment. Author also focuses on the school system reform which has been implementing by the Law and Justice government since 2017. The last issues are focused on some problems in Polish school which are solved thanks to some Finnish school ideas.

Keyword: education, reform of the educational system, Finnish school

Literatura przedmiotu

- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2015). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2015 r.* Warszawa.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2016). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2016 r.* Warszawa.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2017 r.* Warszawa.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (2017). *Polacy o reformie edukacji.* Warszawa.
- Ćwikliński, A. (2005). *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dyrda, B. Koczoń-Zurek, S. Przybylska, I. (2008). *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Skrypt dla studentów pedagogiki.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Główny Urząd Statystyczny (2012). *Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań.* Warszawa.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2017). Pozyskano z: <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa/>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998). *Reforma systemu edukacji w Polsce. Projekt.* Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008). *Co warto wiedzieć o podstawie programowej?* Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017 a). Pozyskano z: <http://reformaedukacji.men.gov.pl>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017 b). Pozyskano z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/10/uzasadnienie-przepisy-wprowadzajace.pdf>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce.* Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (2015). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2015 w Polsce.* Warszawa.
- Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *School Programm for Intenational Student Assesmpent PISA.* Pozyskano z: www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf.
- Szyłło, A. (2017). *Godzina wychowawcza. Rozmowy o polskiej szkole.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Ustawa z 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela [Tekst jedn. z 2017 r. Dz.U. poz. 1189]
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 59].

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 60].
- Wagner, A. (2011). Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego. W: M. Niezgoda (red.), *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce* (s. 39–54). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walker, T.D. (2017). *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*. Wydawnictwo Literackie.
- Zahorska, M. (2017): *O tym, jak Finowie reformowali swoje szkolnictwo... i dlaczego im się to udało*. Pozyskano z: <http://krytykapolityczna.pl/swiat/o-tym-jak-finowie-reformowali-swoje-szkolnictwo-i-dlaczego-im-sie-to-udalo/>.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 15.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 30.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Joanna Giebułtowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu *professional learning community*

Teachers' Professional Development in the *Professional Learning Community* Model

Wstęp

Celem tego artykułu jest przedstawienie koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli w swoim miejscu pracy, opartej o ideę *professional learning community* (PLC). Model PLC stosowany jest od niemal 30 lat w części amerykańskich szkół. Został szczegółowo opisany w licznych publikacjach naukowych, w których podkreśla się charakterystyczną dla niego wspólną wizję funkcjonowania szkoły. Każdy pracownik dydaktyczny ma nie tylko swój wkład w tę wizję, ale jest również zachęcany do podejmowania wspólnych aktywności i refleksji w celu stałego doskonalenia osiągnięć uczniów, stymulowania własnego rozwoju zawodowego, jak i rozwoju szkoły. Praca w ramach wspólnoty charakteryzuje się określonymi cechami. W artykule przedstawię główne założenia idei *professional learning community* w oparciu o wybrane przeze mnie artykuły i materiały oraz zaproponuję polski odpowiednik pojęcia *professional learning community*.

W historii polskiej szkoły funkcjonuje tradycja zespołowego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Obecnie, w oparciu o Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2001 r., dyrektor szkoły może utworzyć zespoły wychowawcze, przedmiotowe lub inne – problemowo-zadaniowe (DzU z 2001 r. nr 61, poz. 624, z późn. zm). W niektórych szkołach powoływane są nauczycielskie zespoły samokształceniowe. Jednakże żaden z tych zespołów raczej nie przyjmuje tak sformalizowanej formy, jak wspólnoty działające według modelu PLC.¹ Warto w tym miejscu wspomnieć o projekcie *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganium szkół* realizowanym w latach 2010-2015 przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Polegał on przeprowadzeniu diagnozy, zaplanowaniu i przeprowadzeniu zmian oraz ewaluacji, a także na organizowaniu sieci współpracy i samokształcenia (Elsner, 2013, s. 19–26). Kontynuacją tego projektu jest *Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój*, zaplanowany na lata 2016–2018. Założenia obu programów w niektórych punktach przypominają model PLC, mają jednak szerszy charakter (Kocurek, Sołtysińska, Świeży, Wachna-Sosin, 2015).

Zanim przejdę do głównego tematu artykułu, dokonam krótkiego wprowadzenia do tematu rozwoju zawodowego nauczyciela.

Definiowanie rozwoju zawodowego nauczyciela

Problem rozwoju zawodowego nauczyciela jest problemem złożonym. Obejmuje wiele aspektów, których wszystkich nie sposób poruszyć w tym krótkim tekście. Warto zatem wspomnieć, że o rozwoju zawodowym nauczyciela piszą między innymi Joanna Rutkowiak (1982), Robert Kwaśnica (1994, 1997), Henryka Kwiatkowska (2005, 2008), Henryk Moroz (2005), Czesław Plewka (2009), Wanda Dróżka (2010, 2014), Joanna Michalak (2009), Grażyna Poraj (2009), Jolanta Szempruch (2012, 2013), Franciszek Szlosek (2014) czy Christopher Day (2008). Problem rozwoju zawodowego nauczycieli podejmowany jest w różnych obszarach naukowych, głównie w pedeutologii i w pedagogice pracy ale również w psychologii.

Rozwój zawodowy nauczyciela nie ma jednej definicji. Na przykład dla Plewki istotą rozwoju zawodowego jest dążenie do nauczycielskiego profesjonalizmu, zaspakajanie potrzeb i sens własnego życia. Rozwój jest więc kierun-

¹ Zespoły funkcjonujące współcześnie w polskich szkołach nie zostały jeszcze szczegółowo zbadane i opisane w literaturze naukowej.

kowy, długotrwały i podzielony na etapy. W jego trakcie zachodzą jakościowe i ilościowe przemiany. Ma wiele uwarunkowań: biologiczne, psychiczne, społeczne, kulturowe, historyczne, techniczne, edukacyjne i ekonomiczne (Plewka, 2009, s. 71, 107).

Rozwój zawodowy nauczyciela jest zatem procesem trwającym przez cały okres kariery zawodowej. Obejmuje zarówno doświadczenia nauczyciela jak i planowane aktywności, dzięki którym weryfikuje on swoje umiejętności, podwyższa kwalifikacje i zdobywa nowe, poszerza wiedzę ogólną. Doskonalenie zawodowe wspomaga rozwój zawodowy. Jest kontynuacją kształcenia i doksztalcenia, wpisuje się w proces kształcenia ustawicznego. Może pełnić funkcję wyrównawczą, wdrożeniową, renowacyjną i integracyjną. Może przybierać różne formy: od wspomagania w okresie adaptacji przez samokształcenie, udział w kursach, szkoleniach i konferencjach organizowanych przez placówki doskonalenia zawodowego, podjęcie studiów podyplomowych, do aktywności w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (Szempruch, 2013, s. 161).

Kwaśnica z kolei zwraca uwagę, że ze względu na specyfikę pracy nauczyciela, przygotowanie do zawodu nie ma końca, jest zawsze niepełne, prowizoryczne. Ponadto obejmuje całą osobę nauczyciela, a nie tylko pojedyncze umiejętności (Kwaśnica, 1994, s. 14–15). Rozwój nie odbywa się samoczynnie. Na każdym z etapów może ulec zahamowaniu. Ważne jest zatem wspieranie nauczycieli w przechodzeniu w kolejne stadia rozwoju i w poszukiwaniu własnej drogi do autonomii (Kwaśnica, 1994, s. 30). Rozwój bowiem zależy od własnego wysiłku włożonego w rozumienie i zmienianie siebie. „Nauczyciel staje się nauczycielem wykonując swój zawód” (Kwaśnica, 1994, s. 44). Instytucje mogą jedynie wspierać w wysiłku stawania się nauczycielami.

Dla Szloska rozwój zawodowy nauczyciela to proces, który trwa całe życie, a w jego trakcie kształceniu ulegają zarówno postawy, wartości, umiejętności, wiadomości, jak i zainteresowania i cechy osobowe (Szlosek, 2014, s. 31). Biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela, złożoność jej uwarunkowań i dynamikę zmian zachodzących wokół nauczyciela, autor stawia jednak pytanie o zasadność wyszczególniania stadiów tego procesu. Inspirować i stymulować stały rozwój kwalifikacji nauczycieli mogą systemowe rozwiązania doskonalenia, na przykład w postaci stopni awansów zawodowych (Szlosek, 2014, s. 32).

Obecnie w dyskursie pedagogicznym zwraca się również uwagę na wartości płynące z dostosowywania systemu doskonalenia nauczycieli do potrzeb

szkół. Kładzie się tu nacisk na stymulację rozwoju całej szkoły, a nie tylko pojedynczych nauczycieli. Nowa wiedza i umiejętności mają być środkiem do wprowadzania zmian. Treści doskonalenia wynikają z diagnozy potrzeb szkoły zarówno obecnych określonych w ewaluacji pracy szkoły jak i przyszłych wynikających z wizji jej rozwoju (Szempruch, 2013, s. 167). Imants podkreśla konieczność zachowania równowagi między rozwojem indywidualnym nauczycieli, a uczeniem się organizacyjnym, między uczeniem się w miejscu pracy i poza nim (Imants, 2012, s. 298, 300).

Na zakończenie tego krótkiego zarysu wybranych różnych podejść do tematu rozwoju zawodowego nauczycieli przytoczę definicję tegoż rozwoju autorstwa Daya. Według niego rozwój zawodowy nauczyciela: „składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day, 2008, s. 21).

Definicja ta dobrze ukazuje złożoność problemu rozwoju zawodowego. Nauczyciel jest tu aktywny, to on ocenia swoje umiejętności, uaktualnia je i poszerza, wprowadza zmiany i dokonuje kolejnych przemyśleń. Jego rozwój zawiązany jest z rozwojem zespołu pracujących z nim nauczycieli, całej szkoły, a przede wszystkim z rozwojem uczniów. Rozwój ten nie zachodzi w odosobnieniu. Ma miejsce we wszystkich codziennych doświadczeniach nauczycielskich. Day w swoich rozważaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli wielokrotnie podkreśla, jak niezwykle ważną rolę w tym procesie odgrywa kultura szkoły oparta na współpracy całego zespołu i ciągłym uczeniu się. Kluczowa jest przy tym jest rola dyrektora szkoły (Day, 2008).

Szempruch dodaje, że izolacja nauczycieli w swoich klasach staje się barierą dla ich rozwoju zawodowego. Niezbędne jest zatem tworzenie im warunków do działań typu:

- obserwacja innych w pracy,
- uczenie się od innych,

- uczestnictwo w pracach zespołów zadaniowych,
- współpraca wewnątrzszkolna i międzyszkolna,
- czy planowanie zespołowe (Szempruch, 2013, s.160).

Jakie możliwości rozwoju zawodowego mają zatem nauczyciele pracujący w oparciu o model PLC?

Czym są professional learning communities?

Rozwój zawodowy oparty na działaniach planowanych w zespole współpracujących nauczycieli, na badaniu rezultatów tychże działań, na refleksji, zaangażowaniu i odpowiedzialności uosabia idea *professional learning community* (PLC). Pod pojęciem *professional learning community* rozumiem „wspólnotę uczących się zawodowców”, w tym przypadku nauczycieli.² Shirley Hord, badaczka *professional learning communities*, wyjaśnia znaczenie słów składających się na to pojęcie. Według niej „professionals” to osoby odpowiedzialne za tworzenie środowiska sprzyjającego *uczeniu się* uczniów oraz pokazujące na własnym przykładzie potrzebę nieustającego *uczenia się*. „Learning” – to aktywność, w którą zawodowcy angażują się, aby pogłębiać swoją wiedzę i doskonalić umiejętności. Z kolei „community” to grupa osób, których celem jest wspólne rozpoznawanie zagadnień wymagających namysłu, ustalenie ich znaczenia i określenie celów z nimi związanych (Hord, 2009).

Zasadne wydaje się zastosowanie terminu „wspólnota” na określenie pojęcia „community”, ze względu na potrzebę odróżnienia tychże wspólnot od zespołów nauczycielskich funkcjonujących w polskich szkołach w oparciu o Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Do zespołów powołanych przez dyrektorów mogą należeć nauczyciele uczący w jednej klasie, na jednym poziomie lub uczący tych samych przedmiotów. Praca w zespołach może dotyczyć problemów wychowawczych, przedmiotowych lub zadaniowych.

² Tłumacz Janusz Stawiński w książce *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. przetłumaczył pojęcie „professional learning communities” jako „wspólnoty profesjonalnego nauczania” (Hurst B., Reding G., *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa: ABC Wolters Kluwer business 2011, s. 113). Zdecydowałam się na przetłumaczenie tego pojęcia jako „wspólnoty uczących się zawodowców”, ponieważ mając do czynienia ze złożeniem dwóch przydawek, w tym przypadku „professional” i „learning”, oraz rzeczownika, tu „community”, trzeba najpierw ustalić do czego odnosi się pierwsza przydawka („professional”) - do „learning” czy „community”. W tym przypadku „professional” odnosi się do „community”, stąd „wspólnoty zawodowców”. Moje stanowisko potwierdziły założenia idei Professional Learning Communities, które zostaną omówione w dalszej części artykułu („community of professionals”, „learning”).

Małgorzata Osińska opisuje je jako zespoły, w których „nauczyciele, często nieformalnie, spotykają się, aby doskonalić swój warsztat pracy, wspierać się w nauczaniu, rozmawiać o tym, czego i jak uczyć,(...) podjąć profesjonalną dyskusję, analizę i refleksję nad własną pracą (...), pracować nad doskonaleniem sposobów nauczania, radzenia sobie z trudnościami i problemami” (Osińska, 2012)³.

Natomiast nauczyciele pracujący według modelu PLC spotykają się regularnie, w określonym czasie i miejscu, dzieląc wartości i poglądy dotyczące uczenia i wizję funkcjonowania szkoły⁴. Po zapoznaniu się z ideą *professional learning community* uważam, że pojęcie „wspólnota” lepiej oddaje charakter opisywanego modelu niż pojęcie „zespół”. Z kolei termin „społeczność” jest zbyt ogólny – oznacza „ludzi poszczególnych środowisk zawodowych, społecznych: społeczność szkolna” (Szymczak, 1995, s. 276).

W niniejszym artykule dla określenia „wspólnoty uczących się zawodowców”, w tym przypadku nauczycieli, będę stosować skrót PLC.

Założenia idei PLC

W 1990 roku na rynku wydawniczym ukazała się książka *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization* Petera Senge’a, amerykańskiego teoretyka zarządzania. Autor opisał w niej koncepcję obejmującą

³ Zespół to „grupa ludzi wspólnie działających, pracujących, wykonujących wspólnie określonego rodzaju czynności”, to pewna liczba jednostek stanowiących wyodrębnioną całość” (Szymczak, 1995, s. 939), inaczej „ekipa, team, drużyna” (Słownik Języka Polskiego, a.).

⁴ Pojęcie wspólnoty (community) w ujęciu socjologicznym „dotyczy ukonstytuowanego w szczególności sposobu zespołu relacji opartych na czymś, co łączy ich uczestników – zazwyczaj jest to poczucie wspólnej tożsamości. Jest ono [...] najczęściej używane do oznaczenia szeroko rozumianych relacji solidarności we wszystkich sprawach dotyczących życia i interesów” (Marshall, Tabin, 2005, s. 428). Może być stosowane wobec „związków społecznych, których członkowie mają pewne wspólne cechy niezależnie od miejsca zamieszkania, np. [...] zawodów” (Marshall, Tabin, 2005, s. 428). Wspólnota to „typ zbiorowości społecznej, a) której członkowie odczuwają silną więź psychiczną; b) powstałej na gruncie związków obiektywnie uwarunkowanych [...], a także wspólnoty przekonań, uczuć, akceptowanych wartości; c) do której przynależność pozwala na zaspakajanie wielu zróżnicowanych potrzeb jej członków; d) w której stosunki społeczne opierają się na przyjaźni, sąsiedztwie, więzach pokrewieństwa” (Olechnicki, Załęcki, 1998, s. 249). Według Słownika Języka Polskiego „wspólnota” to „grupa osób związana wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą lub wspólnymi interesami, wspólną własnością”, to również „odznaczanie się wspólnymi cechami, wspólne posiadanie lub przeżywanie czegoś” oraz „to, co łączy, zespała” (Słownik Języka Polskiego, b.), to „wspólnota uosobień, upodobań, dążeń, pragnień” (Szymczak, 1995, s. 713).

pięć technik uczenia się dla rozwoju instytucji. Organizacje i przedsiębiorstwa gotowe do samopoznania i doskonalenia nazwał *learning organizations* (organizacje uczące się). Idea organizacji uczącej się, zaadaptowana do warunków środowiska edukacji, szybko znalazła zwolenników i wywołała zwrot w myśleniu o uczeniu, rozwoju zawodowym nauczycieli i placówek edukacyjnych. Pojęcie „organizacji uczącej się” w edukacji zostało zmienione w *learning community*, czyli „wspólnotę uczącą się”, która umożliwia tworzenie kultury współpracy wśród nauczycieli. Przykładem zastosowania pojęcia *professional learning community* w odniesieniu do szkół są takie publikacje jak *The Professional Educator: A New Introduction to Teaching and Schools* Charlesa Myersa i Lynn Myers (1995), *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement* Shirley Hord (1997), czy *Professional Learning Communities at Work* Richarda DuFoura i Roberta Eakera. Ukazana w nich idea PLC dla edukacji wywodzi się z dwóch założeń. Pierwsze głosi, że wiedza pochodzi z codziennych doświadczeń nauczycieli i najlepsze zrozumienie zachodzących w szkole zjawisk następuje przez wymianę krytycznych przemyśleń z tymi, z którymi dzielą podobne doświadczenia. Drugie założenie wskazuje, że nauczyciele zaangażowani w PLC pogłębiają swoją zawodową wiedzę i doskonałą codzienną praktykę, przez co następuje poprawa *uczenia się* uczniów (Adams, Ross, Vescio, 2008, s. 80–91).

Cechy modelu PLC

Richard DuFour pedagog, popularyzator rozwoju *wspólnot uczących się nauczycieli* w amerykańskich szkołach, podkreśla 6 cech, którymi PLC wyróżnia się wśród innych modeli funkcjonowania szkoły. Są to: 1. prymat *uczenia się*, 2. kultura współpracy i ciągłego *uczenia się*, w odniesieniu zarówno do każdego ucznia, jak i każdego nauczyciela, 3. wspólna refleksja nad bieżącymi wydarzeniami i poszukiwanie najlepszej praktyki dla osiągnięcia zaplanowanych celów, 4. *uczenie się* przez działanie, 5. zaangażowanie w ciągły rozwój, 6. dominująca rola osiągnięć (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

1. Prymat uczenia się

Nauczyciele pracujący według modelu PLC różnią się od nauczycieli szkół tradycyjnych podejściem do uczenia. Większą wagę przykładają do procesu *uczenia się* uczniów i ich samych niż do nauczania. Ważne jest czego i jak uczeń/nauczyciel *nauczył się*. Zdaniem popularyzatorów modelu PLC, takie

podejście wiąże się z radykalną zmianą założeń szkoły. Nauczyciele podczas regularnych spotkań omawiają możliwości i potrzeby każdego ucznia oraz planują odpowiednie dla niego działania. W przypadku wystąpienia problemów z osiągnięciem zaplanowanych rezultatów, uczeń otrzymuje pomoc, na przykład w postaci wydłużonego czasu na opanowanie umiejętności, wsparcia innej osoby, czy nowych sposobów pracy. Dla uczniów, którym *uczenie się* przychodzi łatwo, określają kolejne wyzwania. Zatem nauczyciele pracują we wspólnocie w cyklu: po ocenie bieżącej sytuacji planują działania, wdrażają je, dzielą się w zespole refleksją i wynikami wprowadzonych działań, oceniają sytuację i planują kolejne kroki (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

2. *Kultura współpracy i ciągłego uczenia się, w odniesieniu zarówno do każdego ucznia, jak i każdego nauczyciela*

W szkołach tradycyjnych współpraca kończy się, kiedy nauczyciele wchodzi do swoich klas. Tu współpraca jest systematyczna, jest procesem, dotyczy codziennej praktyki. Nauczyciele z pomocą dyrektora szkoły organizują wspólnoty, do których mogą należeć nauczyciele pracujący na tym samym poziomie, czy w jednej klasie. Razem dociekają, badają, planują, wprowadzają zmiany, eksperymentują, wymieniają się przemyśleniami i obserwacjami. Każdy z członków wspólnoty ma możliwość bycia liderem, a priorytetem jest troska o *uczenie się* nie tylko każdego ucznia, ale i każdego nauczyciela. Wspólnie poszukując najlepszych form pracy nauczyciele rozwijają swój warsztat, poszerzają wiedzę i opanowują nowe umiejętności. Współpraca w PLC jest środkiem do dalszego rozwoju uczniów, nauczycieli i szkoły. Nauczyciele pracując i ucząc się wspólnie dają przykład swoim uczniom. Ważne jest to, że członkowie wspólnoty dzielą wartości i poglądy dotyczące uczenia i wizję funkcjonowania szkoły (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

3. *Wspólna refleksja nad bieżącymi wydarzeniami i poszukiwanie najlepszej praktyki dla osiągnięcia zaplanowanych celów*

Nauczyciele we wspólnocie poszukują najlepszych praktyk dla uczenia i uczenia się. Zgłębiają zagadnienia własnej codziennej praktyki oraz obserwują bieżące osiągnięcia swoich uczniów. Razem planują i wypracowują rozwiązania oraz sposoby działania, wdrażają je i oceniają ich skuteczność. W modelu PLC zakłada się, że członkowie są dociekliwi i otwarci na zmiany, nie boją się eksperymentować. Dążą do rozwoju nowych umiejętności i kompetencji, co z kolei prowadzi do pogłębiania ich doświadczeń i świadomości. Natomiast

stopniowo zwiększona świadomość prowadzi do zmian postaw, przekonań i nawyków, a z czasem do zmian w kulturze szkoły (DuFour, DuFour, Eaker, 2006, s. 2–4).

4. *Uczenie się przez działanie*

Członkowie PLC sprawnie przechodzą od formułowania dążeń do ich realizacji, od wizji do rzeczywistości. Rozumieją, że uczenie się najmocniej zachodzi w działaniu, podczas aktywności, uczestniczenia, zaangażowania i doświadczenia. Dzięki pracy we wspólnocie szybciej przechodzą do działania. *Uczenie się przez działanie* dotyczy uczniów i nauczycieli. Działając, zarówno uczniowie jak i nauczyciele intensywniej poszerzają wiedzę i szybciej zdobywają umiejętności niż ucząc się tylko przez czytanie, słuchanie, myślenie, czy snucie planów. Zadaniem popularyzatorów modelu PLC nauczyciele w tradycyjnych szkołach preferują to, co znane i rozwijają rozmaite strategie opierania się sensownym, ale nieznanym im działaniom. Członkowie PLC z kolei rozumieją, że do póki nie będą działać, eksperymentować, podejmować różnych działań, nie mogą oczekiwać zmiany niezadawalających wyników pracy swojej i swoich uczniów. Unikają beczynności przez badanie zastanej sytuacji, ocenę, analizę i działanie (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

5. *Zaangażowanie w ciągły rozwój*

Właśnie ta niezgoda na status quo i nieustające poszukiwania lepszych sposobów osiągnięcia celów i realizacji zamierzeń organizacji są jedną z charakterystycznych cech PLC.

Częste planowanie postępowania angażuje wszystkich nauczycieli w ciągły cykl:

- Gromadzenie informacji o bieżących postępach uczniów w uczeniu się;
- Rozwijanie strategii i pomysłów do pokonania słabości w uczeniu się uczniów, wzmacnianie ich mocnych stron;
- Wprowadzenie tych strategii i pomysłów w życie;
- Analiza oddziaływania wprowadzonych zmian, weryfikacja co się sprawdza, a co nie;
- Zastosowanie w następnym cyklu nowej, wytworzonej w tym cyklu wiedzy (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

W każdym cyklu nauczyciele będący członkami danej wspólnoty uczącej się muszą odpowiedzieć na cztery pytania:

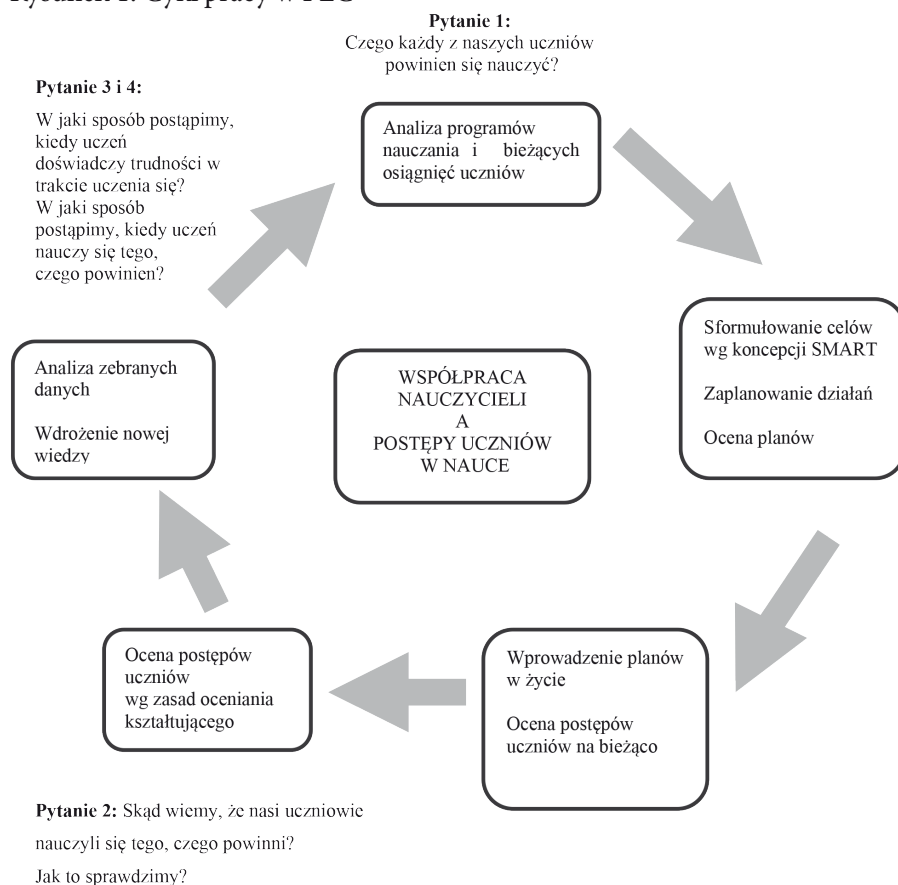
1. Czego każdy z naszych uczniów powinien nauczyć się?

2. Skąd będziemy wiedzieli, że nasi uczniowie nauczyli się tego, czego powinni? Jak to sprawdzimy?
3. W jaki sposób postąpimy, kiedy uczeń doświadczy trudności w trakcie uczenia się?
4. W jaki sposób postąpimy, kiedy uczeń nauczy się tego, czego powinien? (DuFour, 2004).

Rysunek 1 przedstawia cykl pracy w PLC. Mamy więc pierwsze pytanie – o oczekiwania członków zespołu względem poszczególnych uczniów, które wynikają z przeglądu wyników ich bieżących osiągnięć, jak i programów nauczania przewidzianych na dany etap edukacji. Następne kroki to: wspólne opracowanie odpowiednich celów⁵, zaplanowanie działań i ich realizacja oraz ocena postępów, z zastosowaniem zasad oceniania kształtującego. W tym miejscu pojawia się drugie pytanie: skąd wiemy, że uczeń nauczył się tego, czego powinien? Następuje analiza zebranych danych, po czym nauczyciele zadają sobie pytania o działania w przypadku opanowania lub nieopanowania przez uczniów określonych umiejętności. Wiedza wytworzona w tym cyklu, zostanie zastosowana w kolejnym. Teraz cykl zaczyna się od nowa.

⁵ Cele opracowywane są dla każdego ucznia, według koncepcji SMART, co oznacza, że każdy cel jest skonkretyzowany, mierzalny, osiągalny, istotny i określony w czasie.

Rysunek 1. Cykl pracy w PLC



Źródło: opracowanie własne na podstawie

https://minnievillees.pwcs.edu/about_us/professional_learning_community_information_and_re/p_l_c_resources/p_l_c_resources (dostęp 10.05.2017).

6. Dominująca rola osiągnięć

Członkowie PLC wiedzą, że dla rozwoju uczniów, ich samych i szkoły ważniejsze są rezultaty ich działań niż intencje. Nauczyciele wypracowują i realizują cele zgodne zarówno z celami szkoły, jak i celami edukacyjnymi powiatu/okręgu (district goals for learning)⁶. Opracowują również strategie oceniania, zgodne z ideą ocenia kształtującego. Uczniowie wielokrotnie w ciągu roku

⁶ W polskich realiach chodziłoby o cele edukacyjne wynikające z rozporządzeń Ministra Edukacji.

otrzymują ocenę swoich osiągnięć – informację zwrotną pomagającą im uczyć się. Z kolei współpracujący nauczyciele pozyskują informacje o postępach swoich uczniów i mogą szybko zidentyfikować obszary sprawiające uczniom/uczniowi problemy. W toku badania wyników *uczenia się* uczniów nauczyciele odkrywają również mocne i słabe strony własnego warsztatu pracy i uczą się od siebie wzajemnie (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

Propagatorzy PLC podkreślają, że nie jest to jednorazowy program, po skończeniu którego zaczyna się realizację kolejnego. Jest to trwały, nieustający proces realizowany jako cykl. Nie są to również okazjonalne spotkania nauczycieli mające na celu rozwiązanie jakiegoś problemu, czy wypełnienie zadania. Celem nie jest tylko nauczenie się nowych strategii, ale stworzenie warunków do funkcjonowania środowiska *uczenia się*, w którym eksperymentowanie i nowości nie są spostrzegane jako zadanie, czy projekt do wykonania, ale sposób codziennego funkcjonowania szkoły. Udział w tym procesie nie jest zarezerwowany tylko dla liderów. Jest to obowiązek każdego nauczyciela (DuFour, DuFour, Eaker, 2006, s. 2–6).

Związek PLC z konstruktywistyczną teorią uczenia się

Wspomniana wcześniej badaczka PLC Shirley Hord, zwraca uwagę na 6 głównych zasad konstruktywistycznej teorii *uczenia się* bliskich koncepcji PLC. Są to:

1. Uczniowie korzystają z osobistej wiedzy, doświadczeń i przekonań w każdym momencie poznawania rzeczywistości (przedwiedza);
2. Wiedza jest konstruowana przez jednostkę, która w tym celu korzysta z różnych narzędzi, źródeł, doświadczeń i kontekstów;
3. *Uczenie się* to proces zarówno myślenia jak i działania;
4. *Uczenie się* to proces rozwojowy, podczas którego zachodzi asymilacja i akomodacja wiedzy, w wyniku czego następuje reorganizacja struktur poznawczych;
5. Interakcje społeczne, dzięki wymianie myśli, współpracy i dyskusji, pozwalają na poznanie wielorakich poglądów/stanowisk;
6. Proces *uczenia się* zachodzi dzięki motywacji wewnętrznej ucznia i jego aktywności (Hord, 2009).

Hord podkreśla, że PLC stanowi korzystne środowisko dla stosowania w praktyce konstruktywistycznej teorii *uczenia się*. Wspólnoty pracujące

w modelu PLC charakteryzuje również 6 właściwości: wspólne przekonania, wartości i wizja jaka powinna być szkoła, dzielone między członków przywództwo, warunki sprzyjające wspólnej pracy (miejsce, czas, zasoby) i dobrym relacjom (szacunek, zaufanie, wspieranie się), wspólne uczenie się, oparte na wewnętrznej motywacji i skoncentrowane na potrzebach uczniów i na zwiększeniu skuteczności oddziaływań nauczycieli, dzielenie się umiejętnościami i doświadczeniem oraz uzyskiwanie informacji zwrotnej na temat codziennej praktyki zawodowej (Hord, 2009).

Członkowie wspólnoty wykorzystują wyniki uczniów do podejmowania decyzji czego i jak będą się uczyć, jak zdobyte umiejętności przeniosą do swoich klas i jak będą oceniać efektywność nowych rozwiązań. W ten sposób członkowie wspólnot sami stają się uczniami, funkcjonującymi według zasad konstruktywizmu. Podejmują wspólnie decyzje i planują uczenie się, przez co zwiększają swoją efektywność jako nauczyciele (Hord, 2009).

Podsumowanie

Nauczyciele pracujący w szkołach funkcjonujących w oparciu o model PLC, doświadczają ciągłej współpracy w środowisku uczących się zawodowców. Członkowie wspólnoty razem odpowiadają za uczenie się nowych treści i strategii w celu zwiększenia efektywności własnych działań. Ciągłe *uczenie się* nie jest tu dodatkiem do roli nauczyciela, ale nawykiem.

Beth Hurst i Ginny Reding w książce *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces* cytują K. Short, C. Giorgis, T. Pritchard: „Nauczyciele muszą współpracować, wspólnie myśleć, analizować i tworzyć przesłanki zmiany w swoich konkretnych warunkach, które wiążą się z ich osobistymi i zawodowymi potrzebami” (Hurst, Reding, 2011, s. 119). Współpraca w opisanej w artykule wspólnocie uczących się zawodowców daje nauczycielom możliwość rozwoju zawodowego właśnie w miejscu pracy, zgodnie z potrzebami samych nauczycieli, uczniów i szkoły. Choć osiągnięcie autonomii w rozwoju nauczyciela jest niezwykle istotne, to izolacja od innych nauczycieli, zarówno w miejscu pracy jak i poza nim, obniża efekty pracy szkoły. Ważne jest, aby uczniowie mieli kontakt „ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą [...], z zespołem nauczycieli uczących się w środowisku szkoły dla tego środowiska” (Michalak, 2009, s. 22–23).

Celem tego artykułu nie była analiza wyników badań potwierdzających bądź podważających skuteczność modelu PLC i jego wyższość nad innymi modelami funkcjonowania szkoły. Nie podjęłam się też oceny opisanych założeń, ani nie przedstawiłam istniejących w dyskursie pedagogicznym głosów krytycznych wobec modelu. Moim celem było zaprezentowanie najważniejszych jego założeń, praktykowanych od niemal 30 lat w części szkół, ze zwróceniem uwagi na jego rolę w rozwoju zawodowym nauczycieli.

Pytanie, czy warto przenieść model PLC na grunt polski pozostawiam otwarte.

Streszczenie: W artykule przedstawiono główne założenia modelu *professional learning community*. Stworzenie środowiska uczenia się i kultury współpracy to jedna z 6 cech różniących ten model od innych modeli funkcjonowania szkoły. Nauczyciele we wspólnocie zgłębiają zagadnienia własnej codziennej praktyki oraz obserwują bieżące osiągnięcia swoich uczniów. Planują i wypracowują rozwiązania oraz sposoby działania, wdrażają je i oceniają ich skuteczność. Dążą do rozwoju nowych umiejętności i kompetencji. Stopniowo zwiększona świadomość prowadzi do zmian postaw, przekonań i nawyków. Prezentowane w artykule rozważania wpisują się w dyskurs pedagogiczny o rozwoju zawodowym nauczyciela w miejscu pracy.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczyciela, uczenie się w miejscu pracy, model funkcjonowania szkoły *professional learning community*, wspólnoty uczenia się, współpraca nauczycieli

Abstract: The article presents the major underlying assumptions for the model of the *professional learning community*. Creating a learning environment and a culture of cooperation is one of six features that distinguish this model from other models of school functioning. In the community, teachers study their own everyday practice and watch their students' progress. They plan and develop solutions and methods, implement them and evaluate their effectiveness. They develop new skills and competences. The gradually enhanced awareness leads to a change in attitudes, beliefs, and habits. The issues discussed here are part and parcel of pedagogical discourse on teacher's development in the workplace.

Keywords: professional development, teachers' learning in the workplace, the professional learning community model, learning communities, teachers' collaboration

Literatura przedmiotu

- Adams, A., Ross, D., Vescio, V. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, s. 80–91. Pozyskano z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000066>.
- Day, Ch. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP, tł. Joanna Michalak.
- Dróżka, W. (2010), Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki. W: A. Bogaj, W. Dróżka W. (red.). *Proces stawania się nauczycielem: teoria i praktyka* (s. 15–23). Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Dróżka, W. (2014). Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się. *Edukacja*, nr 4, 32–38.
- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community?. *Educational Leadership*, vol. 61, nr 8, 6–11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work™*. Pozyskano z: <http://www.allthingsplc.info/about>.
- Elsner, D. (red.) (2013). *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Hord, S. (2009). Professional learning communities, *National Staff Council*, vol.30, nr 1. Pozyskano z: <http://www.earlychildhoodleadership.com.au/dloads/rsc/professional%20communities%20Hord2009.pdf>.
- Hurst, B. Reding, G. (2011). *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer Business, tł. Janusz Stawiński.
- Imants, J. (2012). Teachers' workplace learning and educational leadership in schools. *Studia pedagogiczne*, t.65/2012, 281–300.
- Kocurek, M., Sołtysińska, I., Świeży, M., Wachna-Sosin, I. (2015). *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (1997). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Podręcznik akademicki. t. 2 (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Marshall, G., Tabin, M. (red.) (2005). *Słownik Socjologii i Nauk Społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak, J. M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja: studia, badania, innowacje*, 4/2009, 22–33.

- Moroz, H. (red.) (2005). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1998). *Słownik Socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Osińska, M. (2012). *Praca zespołowa w szkole*. Pozyskano z: <http://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>.
- Plewka, Cz. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rutkowiak, J. (1982). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Short, Giorgis, Pritchard, *Principal study groups and teacher study groups: An interactive and innovative approach to curriculum change*, Referat na dorocznej konferencji American Educational Research Association, Atlanta 1993.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, a. Pozyskano z: <https://sjp.pl/zesp%C3%B3%C5%82>
- Słownik Języka Polskiego PWN*, b. Pozyskano z: <http://sjp.pwn.pl/sjp/wspolnota;2537996.html>.
- Strona internetowa Las Plumas High School w Oroville w Stanach Zjednoczonych <http://lphs.ouhsd.org/modules/cms/pages.phtml?pageid=287932&sessionid=b87adf19c557dc654a21a8e22c9561a0&sessionid=b87adf19c557dc654a21a8e22c9561a0>.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szlosek, F. (2014). Rozwój zawodowy nauczyciela. *Polityka społeczna*, 3/2014, 30–33.
- Szymczak, M. (red.) (1995). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 13.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 30.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Roman Ceglarek

Wyższy Instytut Teologiczny w Częstochowie

Edukacja religijna w liceach zawodowych w kontekście innowacyjnych zmian w szkolnictwie zawodowym w okresie międzywojennym w Polsce

The Religious Education at The Vocational Secondary Schools in The Context of Changes in The Vocational Education in The Interwar Period in Poland

Wstęp

Polska, po odzyskaniu niepodległości w 1918 r., stanęła wobec wielu wyzwań społecznych, edukacyjnych i ekonomicznych. Po okresie zaborów rozpoczęto działania unifikacyjne i odbudowę polskiej państwowości. Przystąpiono do przygotowania młodzieży do nowych warunków i pracy w rozwijającej się gospodarce. Wielką wagę zaczęto przywiązywać do edukowania i wychowywania młodego pokolenia, które poprzez podnoszenie poziomu wiedzy i kompetencji zawodowych miało przyczynić się do rozwoju kraju i budowania jego potęgi. Znaczącą rolę w tej materii miały odegrać szkoły zawodowe, które w okresie międzywojennym, zwłaszcza po wejściu w życie *Ustawy o ustroju szkolnictwa* w 1932 r., doczekały się głębokich reform i podniesienia ich pre-

stiżu. W strukturze systemu tego rodzaju szkolnictwa pojawiły się szkoły typu zasadniczego stopnia licealnego, które nie tylko dostarczały fachowej wiedzy przedmiotowej, ale również dawały możliwość dalszej edukacji i awansu zawodowego, co było pewnym *novum* w stosunku do dawnego modelu szkolnictwa. Integralną częścią edukacji w liceum zawodowym była nauka religii, która dawała uczniom wiadomości z zakresu doktryny katolickiej, ale również podejmowała działalność wychowawczą o charakterze religijno-moralnym. W niniejszej publikacji zostanie podjęta próba ukazania istotnych linii w dziedzinie edukacji religijnej w liceum zawodowym w latach 1932-1939.

Powstanie i specyfika liceów zawodowych

Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. wprowadziła istotne zmiany w polskiej oświacie, w tym również w zakresie szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z jej założeniami struktura systemu tego rodzaju szkolnictwa miała obejmować trzy grupy szkół: doksztalcające, typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego (*Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce, 1934*, s. 1–12). Oprócz tego przewidziano jeszcze kursy zawodowe, ale te przeznaczone były dla osób specjalizujących się w pewnych określonych działach danego zawodu (*Miąso, 1988*, s. 112). Jeśli chodzi o szkoły doksztalcające, to adresowane były do tej młodzieży, która po ukończeniu szkoły powszechnej podjęła pracę zawodową, ale ponieważ nie miała jeszcze ukończonych osiemnastu lat, musiała nadal kontynuować pobieranie nauk. Szkoły przysposobienia zawodowego przeznaczone były dla absolwentów wszystkich szkół powszechnych. Trwały zazwyczaj jeden rok i w tym czasie uczniowie otrzymywali elementy fachowej wiedzy związanej z przyszłym zawodem. Bardzo ważną częścią systemu szkolnictwa zawodowego stały się szkoły typu zasadniczego. Zgodnie z ustawą podzielono je na szkoły stopnia: niższego, gimnazjalnego i licealnego. Poza tym w tej grupie znalazły się też szkoły mistrzów i szkoły nadzorców, które były otwierane z myślą o poszerzeniu wiedzy zawodowej wykwalifikowanych już rzemieślników i pracowników przemysłowych. Szkoły zawodowe stopnia niższego miały mieć charakter wybitnie praktyczny i trwać od dwóch do trzech lat w zależności od wybranego zawodu. Ich program był oparty na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej. Z kolei szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego miały dawać przygotowanie zawodowe, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne oraz w niezbędnym zakresie wykształcenie ogólne. Mieli do

nich trafiać uczniowie szkół powszechnych, którzy realizowali w nich drugi lub trzeci szczebel programowy. Najwyżej zorganizowaną szkołą zawodową była szkoła stopnia licealnego (Szczęsny Wachholz, 1932, s. 101–102).

Reforma oświatowa z 1932 r. wprowadziła w zakresie szkolnictwa zawodowego zupełnie nowy typ szkoły, a mianowicie licea zawodowe. Zgodnie z treścią ustawy szkoły zawodowe stopnia licealnego miały zagwarantować uczniom odpowiednie przygotowanie teoretyczne i praktyczne w danym zawodzie oraz właściwe wykształcenie ogólne. Program tego typu szkoły miał opierać się na programie gimnazjum ogólnokształcącego i być realizowany, zależnie od zawodu, przez dwa lub trzy lata. Na pierwszy rok przyjmowano młodzież po ukończeniu szesnastego roku życia (Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce, 1934, s. 6).

Powstające licea zawodowe miały przygotowywać do pracy zawodowej niemal we wszystkich gałęziach gospodarki (Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce, 1934, s. 41–110). Zgodnie z założeniami reformy chodziło o harmonizowanie szkolnictwa zawodowego z potrzebami gospodarczymi państwa i uczynienia z niego ważnego czynnika wpływającego na jego rozwój. Z tej racji licea te uwzględniały, w stosunku do innych szkół zawodowych, największą ilość zawodów. Podzielono je w zasadzie na cztery duże grupy: licea przemysłowo-techniczne, handlowe i administracyjne, rolnicze i gospodyń wiejskich oraz gospodarcze (Bedyński, 1938, s. 8–36). We wszystkich tych grupach powstawały licea o właściwym profilu odpowiadającym poszczególnym działom i podgrupom w różnych dziedzinach gospodarki.

W czasie pobierania nauki w liceum uczniowie dokonywali wyboru swojej specjalizacji zawodowej. Zawsze przedmioty kierunkowe (specjalistyczne) związane z przyszłym zawodem były prowadzone w ostatniej klasie, tj. w drugiej bądź trzeciej, w zależności od typu liceum.

Licea zawodowe miały podawać większy i szerszy zakres wiadomości niż gimnazja zawodowe, dążąc do znacznie lepszego przygotowania kandydatów do pracy zawodowej. Planowano, by uczeń otrzymał fachową wiedzę w zakresie określonych przedmiotów zawodowych, tak aby była ona wystarczająca – jeśli chodzi o aspekt teoretyczny – do podjęcia zawodu, do którego dane liceum przygotowywało. Jednocześnie miały kłaść nacisk na kształcenie praktyczne w odpowiednio zorganizowanych warsztatach szkolnych. Dzięki temu uczniowie mieli być wprowadzeni w arkana pracy zawodowej, tak aby zapoznać się ze specyfiką wybranej profesji i przygotować się do kompetentnego

wykonywania zawodu (Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego, 1934, s. 23–25).

W związku ze specyfiką liceum zawodowego przedmioty wchodzące w ramy tygodniowego planu zajęć zostały podzielone zasadniczo na trzy grupy: przedmioty zawodowe, przedmioty pomocnicze bezpośrednio związane z zawodem oraz przedmioty pomocnicze nie związane bezpośrednio z zawodem. W niektórych typach szkół wprowadzano dodatkowo przedmioty nadobowiązkowe, ale taka praktyka należała w tym czasie do rzadkości (Program, 1937a, 1937b, 1938g, 1939a, s. 9). Pierwsza grupa nadawała kierunek wykształceniu zawodowemu poprzez dobór przedmiotów i tworzyła w danej szkole podstawę programową. Druga grupa przedmiotów bądź ściśle przygotowywała do zawodu, bądź też umożliwiała pogłębienie i uzupełnienie wiadomości oraz umiejętności zawodowych. Z kolei trzecia grupa miała przyczynić się do pogłębienia życia religijnego i moralnego młodzieży, do rozwoju jej ogólnej kultury, do wzmocnienia jej sprawności fizycznej i przygotowania jej do obrony kraju (Bedyński, 1938, s. 37). Jeśli chodzi o pierwsze dwie grupy przedmiotów, to zmieniały się one w zależności od typu danego liceum zawodowego. Natomiast niezmiennie pozostawały przedmioty z trzeciej grupy do których zaliczyć należy: religię, język polski, język obcy, ćwiczenia cielesne i przysposobienie wojskowe (Program, 1936, 1937a-l, 1938a-h, 1939a,b). Materiał nauczania, zawarty w poszczególnych grupach przedmiotów, miał być ze sobą powiązany, w celu lepszej organizacji i prowadzenia pracy w danym zawodzie. W ten sposób wszystkie przedmioty miały tworzyć „pewną jednolitą i harmonijną całość – zarówno kształcącą, jak i wychowawczą” (Program, 1937c, s. 6).

Z powyższego jasno wynika, iż celem edukacji w liceum zawodowym nie było tylko nauczanie związane z fachowym przygotowaniem do zawodu, ale także wychowanie. W myśl założeń programowych winno ono zmierzać do rozwijania w uczniach predyspozycji niezbędnych do rzetelnego wykonywania zawodu. Istotną cechą wychowania miał być patriotyzm, przejawiający się w różnych obszarach aktywności ucznia, między innymi w uczciwie realizowanej pracy dla dobra osobistego i rodzinnego, ale także dla podniesienia dobrobytu i potęgi państwa polskiego (Ceglarek, 2011, s. 33–52, Ceglarek, 2015, s. 41–52).

Warto podkreślić fakt, iż ukończenie liceum zawodowego nie kończyło drogi edukacji młodego człowieka i jego awansu zawodowego. Zgodnie z tre-

ścią ustawy szkoły zawodowe typu licealnego dawały uprawnienia do kontynuowania nauki w wyższych uczelniach, które dotychczas posiadali jedynie absolwenci szkół ogólnokształcących. W wyniku reformy szkolnictwa nastąpiło zrównanie uprawnień absolwentów liceum zawodowego i ogólnokształcącego. Nie oznaczało to jednak, iż ci pierwsi mogli być przyjęci w poczet studentów na wszystkich uczelniach. Otóż, świadectwo ukończenia liceum zawodowego było równocześnie dokumentem uprawniającym do studiów w wyższych zakładach naukowych, ale na wydziałach pokrewnych z kierunkami kształcenia w danym liceum. W sytuacji, gdy absolwent chciał wybrać kierunek studiów nie związany bezpośrednio z profilem ukończonego liceum, musiał zazwyczaj zdawać dodatkowe egzaminy (Bedyński, 1938, s. 41–42). Kwestie te szczegółowo regulowały przepisy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Kontynuowanie nauki w szkołach akademickich nie było jednak czymś powszechnym. Licea zawodowe nie stawiały sobie za główny cel przygotowanie uczniów do podjęcia studiów wyższych. Priorytet ich działań był inny i należało go odczytać w kontekście społeczno-politycznym i gospodarczym kraju. Z tej racji Bedyński (1938, s. 43) wskazywał, iż odrodzona Polska po okresie rozbiorów „domaga się dzisiaj stałego dopływu nowych sił, należycie przygotowanych przez szkoły zawodowe, sił, które by bezpośrednio – bez nadmiernego przewlekania studiów – mogły wchodzić w życie i pracować zawodowo. Tak więc pierwszym i naczelnym zadaniem szkoły zawodowej każdego stopnia jest bezpośrednio przygotowanie do życia, w stosunku zaś do jednostek wyjątkowo uzdolnionych – danie im możliwości osiągnięcia najwyższych szczebli wykształcenia”.

Zainicjowana w 1932 r. reforma oświaty dowartościowała szkolnictwo zawodowe, czyniąc je integralną częścią systemu szkolnego. Przyczyniła się do gruntownej modernizacji szkół zawodowych, łącząc je z potrzebami kraju. W znacznej mierze wpłynęła na osłabienie istniejących różnic pomiędzy wykształceniem ogólnym a zawodowym. Dzięki wprowadzeniu systemu drożności umożliwiła przechodzenie ze szkół stopnia niższego do wyższych szczebli, nie wyłączając szkół akademickich (Miąso, 1991, s. 79).

Główne założenia programu nauki religii w liceach zawodowych

W swojej konstrukcji program nauki religii (1938e) odbiegał od układu innych przedmiotów nauczanych w liceach zawodowych. Generalnie, całość programu dla jakiegokolwiek typu liceum przedstawiała się następująco: rozporządzenie ministerialne, uwagi, plan godzin i rozkład materiału nauczania dla każdego przedmiotu (cele i treści nauczania) (Program, 1937e, s. 3–158). W przypadku programu nauki religii schemat ten posiadał inną strukturę: rozporządzenie ministerialne i materiał nauczania. Ten ostatni dział dzielono dodatkowo według klucza: cele nauczania, treści nauczania (wraz z wytycznymi o praktykach religijnych) oraz uwagi. Rozporządzenie (1939, s. 371–372) informowało o zatwierdzeniu danego programu i o mechanizmie wprowadzania go w praktykę szkolną. W przypadku programu nauki religii, został on zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 26 marca 1938 r. i miał obowiązywać od początku roku szkolnego 1938/39.

Materiał nauczania religii rzymskokatolickiej rozpoczynał się od sprecyzowania celów edukacji religijnej. Już w wytycznych dla autorów programów dla szkół zawodowych typu licealnego wyznaczono główne kierunki nauczania i wychowania w tego typu szkole. Czytamy w nich (1936, s. 3), iż: „Zadaniem religii jest danie młodzieży wiadomości z dogmatyki i etyki oraz pogłębienie jej życia religijnego i moralnego”. Faktycznie, postulaty te zostały uwzględnione w programie nauki religii (1938e, s. 9), wyznaczając na pierwszy rok nauczania prawdę wiary katolickiej (dogmatyka), a na rok drugi etykę katolicką. Jeśli szkoła trwała trzy lata, to zagadnienia z zakresu etyki omawiano w klasie drugiej i trzeciej po jednej godzinie tygodniowo.

Program (1938e, s.5) stawiał następujące cele dla edukacji religijnej w liceum zawodowym: dokładne zaznajomienie uczniów z prawdami wiary i moralności katolickiej oraz z ich wzajemnym związkiem i wartością życiową; ugruntowanie przekonania, iż powinny one stanowić fundament ich duchowości, rzutując na jakość ich życia indywidualnego i społecznego; zainteresowanie sprawami wiary i moralności oraz zachęcenie do poszerzania wiedzy w tym zakresie poprzez czytelnictwo dzieł religijnych; rozwijanie zamiłowania do liturgii i chęć praktykowania swojej wiary w obrzędach Kościoła oraz ukształtowanie pewnego i silnego światopoglądu katolickiego zdolnego do obrony wartości chrześcijańskich i krzewienia ich w swoim środowisku.

Materiał nauczania klasy pierwszej został podzielony na osiem bloków tematycznych, a mianowicie: geneza religii, źródła objawienia, rodzaje poznania Boga, dzieło stworzenia, dokupienia i uświęcenia, nauka o Kościele i rzeczach ostatecznych. Program miał charakter ramowy, co oznacza, że wytyczał tylko główne linie nauczania, wskazując na istotne elementy treściowe, które powinny być przybliżone uczniom. I tak w zakresie pierwszego bloku tematycznego program wzywał do zaprezentowania młodzieży różnych poglądów na świat w ujęciu współczesnych kontekstów społeczno-kulturowych, by na ich tle przedstawić światopogląd katolicki. Ponadto, w tym bloku tematycznym, należało zdefiniować religię i wskazać na jej pochodzenie, potrzebę i znaczenie w życiu osobistym, rodzinnym i społecznym. Program proponował też, by uwzględnić stosunek przedstawicieli świata nauki do kwestii religii. Kolejny blok tematyczny dotyczył zagadnień związanych ze źródłami Bożego objawienia i rozpatrywany był w dwóch perspektywach: Pismo Święte i Tradycja Kościoła. W pierwszym przypadku program kierował uwagę na takie zagadnienia jak: natchnienie, autentyczność i wiarygodność Biblii. Z kolei w drugim koncentrował się na wyjaśnieniu samego pojęcia Tradycji oraz wskazaniu, iż Kościół katolicki jest nieomylnym stróżem i nauczycielem prawd objawionych. W trzecim bloku program przewidywał omówienie z uczniami dróg poznania Boga, rozumowej i nadprzyrodzonej. Następnie katecheta miał skonfrontować nauki przyrodnicze, na czele z teorią ewolucji, z biblijnym przesłaniem na temat stworzenia świata i człowieka oraz wskazać na konsekwencje nieposłuszeństwa wobec Boga. Kolejnym krokiem było przybliżenie uczniom postaci Jezusa Chrystusa, jako odkupiciela rodzaju ludzkiego. Logicznym następstwem powyższych bloków (dzieło stworzenia, dzieło odkupienia) było wskazanie na przestrzeń i środki uświęcenia człowieka. W bloku tematycznym szóstym wyraźnie wskazano, iż dokonuje się ono we wspólnocie Kościoła. Program przewidywał kilka katechez, które miały przybliżyć uczniom najpierw rzeczywistość Kościoła, wskazując na jego pochodzenie, ustrój, przymioty, ekspansję i wartość dla świata, a później środki uświęcenia, jakimi są sakramenty (blok siódmy). Ostatni z bloków dotyczył istotnych kwestii z zakresu eschatologii, koncentrując się na rzeczach ostatecznych człowieka (Program, 1938e, s. 5–9).

W klasie drugiej materiał nauczania związany był z etyką katolicką. Elementy treściowe zostały podzielone tutaj na dwie zasadnicze części, a mianowicie na etykę ogólną i szczegółową. W pierwszej części program (1938e, s. 10–11) wysuwał do analizy następujące zagadnienia: człowiek jako istota

moralna (człowiek jako jedność duszy i ciała, jako byt indywidualny i społeczny, Jezus Chrystus jako najdoskonalszy ideał życia, cel ostateczny człowieka i sens jego życia, wolna wola), istota moralności (czyny moralnie dobre i złe, fałszywe systemy etyczne, czyn moralny i jego składniki, normy moralności), norma bezpośrednia, środki i pobudki moralności chrześcijańskiej (sumienie moralne, środki formowania postaw etycznych, czynniki naturalne i nadprzyrodzone w procesie funkcjonowania sumienia), czyny moralnie dobre i cnoty (rodzaje uczynków moralnie dobrych, pojęcie i podział cnoty), czyny moralnie złe i nałogi (rodzaje i skutki grzechu, wady i nałogi, walka z nimi). Z kolei w drugiej części program (1938e, s. 11–14) koncentrował się wokół następujących kwestii: obowiązki katolika wobec Boga (istota wiary, nadziei, miłości i religijności w relacji do Boga), wobec siebie samego (odpowiedzialność za życie i zdrowie), wobec społeczeństwa (moralność życia społecznego, kwestie społeczne w dokumentach papieskich), rodziny (powołanie do życia małżeńskiego i rodzinnego) oraz państwa (problematyka narodu i państwa, relacje międzynarodowe).

Elementy treściowe programu w każdej klasie kończyły się wskazaniem dotyczącymi praktyk religijnych młodzieży. Miały one jednak charakter bardzo ogólny. Bardziej były adresowane do nauczyciela religii niż do ucznia. Instruowały katechetę, by tak prowadził zajęcia, aby młodzież nie czuła się przymuszona do praktyk religijnych, lecz zachęcona. Jego praca dydaktyczna i wychowawcza miała tak ukształtować mentalnie uczniów, by ci z wewnętrznej potrzeby i przekonania zechcieli w nich uczestniczyć. Nauka religii miała więc prowadzić do ukształtowania dojrzałego chrześcijanina, który posiada nie tylko wiedzę teologiczną, ale też pragnie prowadzić ewangeliczny styl życia. Ponadto katecheta miał tak kształtować światopogląd katolicki, by młodzież była świadoma swoich obowiązków względem Boga i społeczeństwa (Program, 1938e, s. 9, 14).

Program (1938e, s. 14–19) kończył się uwagami dotyczącymi realizacji programu nauczania oraz wskazaniem dla prefektów szkolnych, od których zaangażowania w edukację religijną i duszpasterstwo szkolne zależało osiągnięcie zamierzonych celów.

Profil wychowawczy programu nauki religii w liceach zawodowych

Nauka religii powinna stawiać sobie cele wychowawcze, które przekraczają wiedzę, a dotyczą postaw i struktur psychologicznych osobowości ucznia. Takie zadanie wyznaczała sobie katecheza w okresie międzywojennym, dążąc do rozwijania u młodzieży wartości religijnych i moralnych, gdyż religia chrześcijańska nierozzerwalnie wiąże się z życiem etycznym. Katecheza poprzez przekazywanie doktryny dążyła więc do formowania specyficznych zdolności moralnych ucznia. To wychowanie moralne było zasadniczym wymiarem wychowania wiary. Katecheza miała pomóc dojrzewać wierze, by ta przenikała całe życie, wpływając na jego jakość.

Analizując treść programu (1938e, s. 5–19), można wskazać na pewne aspekty tego wychowania, takie jak: inicjowanie do zbawienia i ukazywanie życia chrześcijanina jako drogi ku doskonałości, prowadzenie do życia liturgiczno-sakramentalnego, a co za tym idzie nabywanie religijności wewnętrznej, szukającej komunii z Bogiem, kierowanie do autentycznego życia inspirowanego wiarą, do świadectwa i apostołatu, odkrywanie i pogłębianie wartości małżeństwa i rodziny, podejmowanie obowiązków dojrzałego członka społeczeństwa i Kościoła.

Ważną rolę w procesie wychowania religijno-moralnego pełniły praktyki religijne, które traktowano jako nadprzyrodzony środek wyrobienia silnej woli i charakteru. W ich zakres wchodziły: wspólne nabożeństwa w niedziele i święta oraz na początku i końcu roku szkolnego połączone z egzortami (kazaniami), trzydniowe rekolekcje szkolne, modlitwa przed i po lekcjach, trzy razy w ciągu roku spowiedź i Komunia św. (Grochowski, 1977, s. 196). Kościół widział w nich walory wychowawcze. Twierdzono, iż praktyki religijne budują ideał życia chrześcijańskiego, który obejmuje nie tylko zasady światopoglądu katolickiego i żywe związki ze wspólnotą kościelną, ale również postawę etyczną, tak istotną w kontekście życia społecznego (Zakrzewska, 2012, s. 58–59). W ramach praktyk religijnych szczególnie doceniano różnorakie formy głoszenia słowa Bożego, które posiadało funkcję poznawczą i wychowawczą. „W powiązaniu zaś ze szkolnym wykładem religii uwydatniały teoretyczne i praktyczne wnioski wynikające z problematyki i zasad religii. Wydaje się, że w obliczu omawianego problemu istotną wartość miały zwłaszcza nauki rekolekcyjne z uwagi na to, iż ukierunkowane były na wskazywanie młodym dróg

i sposobów wyrobienia charakteru oraz uzyskania doskonałości moralnej” (Zakrzewska, 2012, s. 59). Dla potrzeb wychowawczych wykorzystywano też szkolne organizacje religijne, które wspomagały wychowanie przede wszystkim w aspekcie religijnym, dążąc do pogłębienia pobożności, ożywienia czynnej miłości bliźniego i kształtowania postaw według zasad etyki katolickiej.

Oprócz tego oczywistego wymiaru wychowania na katechezie, a więc religijno-moralnego, program poświęcał najwięcej uwagi wychowaniu do pełnienia ról zawodowych. Wiadomą jest rzeczą, iż przygotowanie teoretyczne i praktyczne do przyszłej pracy otrzymywali uczniowie na przedmiotach zawodowych. Zadaniem lekcji religii nie było uzupełnienie czegokolwiek w tym zakresie, ale wskazanie na normy wyznaczające określone obowiązki moralne związane z wykonywanym zawodem i społecznymi stosunkami zawodowymi. W programie nauki religii (1938e, s. 17) sformułowano to w sposób następujący: „Szczególną uwagę należy zwrócić na etykę zawodową, ze względu na cel specjalny zakładu i na przyszłe obowiązki ucznia. To też ks. prefekt powinien uzasadnić młodzieży, że skuteczność i wydajność pracy, szczęście osobiste i otoczenia, zadowolenie wewnętrzne, uzależnione są od dobrego przygotowania zawodowego i siły charakteru. Należy więc podać środki zdobycia woli i uwydatnić, że panowanie nad sobą, to szczyt zadań etycznych dla jednostki; ujęte to jest w przykazaniach Bożych, kościelnych, w prawie cywilnym i zwyczajowym. Powinno się przedstawić z jednej strony piękno etyczne, z drugiej zaś zwrócić uwagę na wewnętrzną brzydotę zła”. Krótko rzecz ujmując, chodziło o to, by katecheta tak poprowadził lekcje religii, by rozwinąć i pogłębić u młodzieży zasady moralności zawodowej w zastosowaniu do danego profilu szkoły. W praktyce oznaczało to, że katecheta, pracując np. w liceum handlowym, miał tak prowadzić zajęcia, by przekazać uczniom zasady etyki specyficzne dla tego fachu, opisać wzór osobowy pracownika handlu i wskazać na normy postępowania w praktyce zawodowej. Wychowanie w tej szkole miało zmierzać do rozwijania u młodzieży cech charakteru i dyspozycji umysłowych, niezbędnych w pracy zawodowej absolwenta. Do tych cech należały między innymi: wytrwałość i silna wola, ambicja zawodowa, poczucie odpowiedzialności, uczciwość, obowiązkowość, pracowitość, punktualność, uprzejmość, umiejętność współpracy oraz zamiłowanie do ładu i porządku (Program, 1937b, s. 6–7). Dokładnie zdefiniowano to w programie dla każdego typu liceum, bowiem każda grupa zawodowa stanowiła zespół ludzi o określonych kwalifikacjach i powinna charakteryzować się określonymi cechami osobo-

wości (Program, 1937a,b,d,f,k, s. 6, 1938b, s. 6). Na kształtowanie tych predyspozycji mieli zwracać uwagę nauczyciele religii, uświadamiając uczniom, iż człowiek bez poprawnie ukształtowanego charakteru, a więc nieetyczny, nieuczciwy i nieodpowiedzialny, nie może być pełnowartościowym pracownikiem (Jasiński, 1936, s. 102-103). Jasiński (1936, s. 106) twierdził wręcz, iż „uczeń, który rozmija się z zasadami etyki, niegodzien jest świadectwa ukończenia szkoły technicznej”.

W ramach wychowania do pełnienia ról zawodowych w społeczeństwie katecheta miał też kształtować mentalnie młodzież do umiłowania zawodu. Zadaniem omawianej szkoły było bowiem wychowanie zamiłowanych w swoim zawodzie pracowników oraz świadomych swych obowiązków obywateli państwa polskiego (Program, 1938c, s. 5). Należało motywować uczniów do rzetelnej pracy i ukazywać jej wartość, niezależnie od wykonywanego zawodu. Chodziło o kreowanie pozytywnego podejścia do wybranego zawodu, odczytywanie go jako życiowego powołania i budowanie poczucia dumy z pełnionego fachu. W programie nauki religii (1938e, s. 19), ale i we wszystkich pozostałych programach, mocno więc artykułowano, że praca na każdym stanowisku ma swoją wagę i jest wyrazem samorealizacji i miłości do kraju oraz przyczynia się, bez względu na rodzaj wykonywanego zawodu, do budowania potęgi państwa.

Było to niezwykle ważne w tamtym czasie, gdy szkolnictwo zawodowe nie cieszyło się raczej estymą w społeczeństwie i przeważnie traktowano je jako niższe rangą (Roźnowski, 1936, s. 62). Reforma szkolna z 1932 r. miała tę mentalność zmienić, dowartościowując szkoły zawodowe i otwierając ich absolwentom drogę awansu naukowego i społecznego.

Wychowanie do pełnienia ról zawodowych obejmowało też takie zagadnienie jak obowiązek pracy. Program nauki religii (1938e, s. 17) wyraźnie stwierdzał: „W czynie mieści się prawdziwa treść życia. Czyn uszlachetnia, budzi zapał do dalszych wysiłków. Należy więc wdrażać zasadę ciągłej pracy i czynu, które utrzymują świeżość ducha. Należy wykazać ujemne skutki bierności życiowej, a podkreślić pracę, jako czynnik porządkujący nasz stosunek względem Boga, ludzi i siebie”. Obowiązek pracy traktowano więc jako wyraz dojrzałości wewnętrznej i odpowiedzialności za własne życie, za losy rodziny, lokalnego społeczeństwa, a nawet państwa. Natomiast jej unikanie postrzegano w kategoriach grzechu.

Powyższe zagadnienia wpisują się w proces wychowania do pracy, co było charakterystycznym rysem wszystkich programów nauczania w szkolnictwie zawodowym, w tym również programu nauczania religii. W ten sposób katecheci, wraz z rozwijaniem różnych aspektów wychowania religijno-moralnego, podejmowali kwestię szacunku wobec pracy i aktywnie włączali się w promowanie idei pracy, jako istotnego elementu programu liceów zawodowych.

Podsumowanie

W okresie międzywojennym doszło do zwrócenia większej uwagi na szkolnictwo zawodowe. Widać to zwłaszcza w założeniach reformy oświatowej z 1932 r., która dokładnie opisując strukturę szkół zawodowych, wyłoniła nowy typ tychże szkół, a mianowicie licea zawodowe. Miały one za zadanie przygotować wykwalifikowanych pracowników dla różnych gałęzi gospodarki przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego. Szkoły te nie zmierzały jednak do konkurowania z liceami ogólnokształcącymi, które stawiały sobie za cel przygotowanie młodzieży do wyższych studiów. Licea zawodowe były nastawione przede wszystkim na przygotowanie fachowców do podjęcia pracy zawodowej, chociaż stwarzały też możliwość kontynuowania nauki w szkolnictwie wyższym, co niewątpliwie było cennym efektem przeprowadzonej reformy szkolnej. Dlatego też program nauki kładł nacisk na przedmioty zawodowe i wyrobienie w uczniach umiłowania wybranej profesji oraz rozwijanie ambicji zawodowych zmierzających do podnoszenia praktycznych umiejętności i poszerzania profesjonalnej wiedzy. Swoje znaczenie miały też przedmioty nie związane bezpośrednio z zawodem. Wśród nich trzeba wskazać na naukę religii. Edukacja religijna była istotnym składnikiem wpisującym się w całość procesu nauczania i wychowania młodzieży w liceach zawodowych. Miała ona przyczynić się do pogłębienia życia religijnego i moralnego młodzieży oraz do rozwoju kultury zawodu. Dzięki niej uczniowie mieli osiąść ogólną wiedzę religijną z zakresu dogmatyki i etyki oraz nabyć predyspozycji do praktykowania swojej wiary na co dzień. Chociaż liceum tego typu realizowało dokładnie taki sam program nauki religii jak liceum ogólnokształcące, to nie stawiało sobie wygórowanych ambicji, aby wykształcić teologicznie młodzież, lecz aby przysposobić ją do życia chrześcijańskiego. W ramy tego przygotowania wpisuje się wychowanie do pracy związane z kształtowaniem profilu moralnego

przyszłego pracownika, z rozwijaniem poczucia sensu wykonywanej pracy, dostrzeganiem w niej możliwości samorealizacji, uświadamianiem jej wagi dla dobra rodziny i ojczyzny. Lekcje religii wносиły więc cenny wkład w motywowanie do sumiennej pracy, w zmianę mentalności w podejściu do każdego zawodu, w ukazywaniu go jako życiowej misji, po prostu w kształtowaniu etosu pracy.

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest problematyka edukacji religijnej młodzieży w liceach zawodowych po reformie szkolnej, jaka dokonała się w Polsce po 1932 r. W artykule rozpatrywane są jej dwie zasadnicze linie, a mianowicie: przekaz prawd wiary oraz wychowanie moralne i religijne. Pierwsza związana jest z podaniem treści dogmatycznych i etycznych, a druga z formacją religijną. W ten sposób program nauki religii podaje uczniom wskazania teoretyczne i praktyczne mające wpływać na jakość życia chrześcijańskiego. Dotyczy to nie tylko kształtowania światopoglądu katolickiego i motywowania do praktykowania wiary, ale również wychowywania do pełnienia ról zawodowych z poszanowaniem prawa i wartości chrześcijańskich.

Słowa kluczowe: edukacja religijna, liceum zawodowe, program nauki religii, etos pracy

Abstract: The subject of the article is the issue of the youth religious education at vocational secondary schools after the school reform which was carried out in Poland after 1932. There are two main lines considered in this article, namely; transfer of the truths of faith and moral and religious upbringing. The first one is connected with passing on the dogmatic and ethical contents, and the other one is connected with the religious formation. In this way the teaching program of religion shows students theoretical and practical hints which influence the quality of the Christian life. It does not only concern shaping the Catholic worldview and motivating to practice the faith, but also upbringing to fulfilling jobs with the respect of law and the Christian values.

Keywords: the religious education, the vocational secondary school, the teaching program of religion, the ethos of work

Literatura przedmiotu

- Bedyński, A. (1938). *Licea zawodowe*. Lwów–Warszawa: Wydawnictwo Książnica – Atlas.
- Ceglarek, R. (2011). Wychowanie obywatelsko-państwowe w programach nauki religii dla szkół średnich w II Rzeczypospolitej w świetle reformy jędrzejewiczowskiej. W: R. Ceglarek (red.), *Wartość patriotyzmu w edukacji szkolnej*, (s. 33–52). Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Ceglarek, R. (2015). Zagadnienie pracy w programach nauki religii w szkołach średnich i zawodowych w latach trzydziestych XX wieku na tle wychowania państwowego. *Seminare*, 4/2015, 41–52.
- Grochowski, L. (1977). Podstawy i zakres działalności wychowawczej Kościoła katolickiego w szkołach II Rzeczypospolitej. *Rozprawy z dziejów oświaty*, 20/1977, 183–212.
- Jasiński, W. (1936). Pedagogiczne zadania szkoły technicznej w świetle obecnego stanu techniki, w świetle wydajności pracy zawodowej, w świetle psychologii młodzieży. W: *Ogólnopolski zjazd w sprawie szkół technicznych zwołany w Katowicach z inicjatywy Głównej Sekcji Technicznej i Okręgu Śląskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych* 28, 29, 30 XI 1936, (s. 101–106). Katowice: Nakładem Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych Okręg Śląski.
- Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*. (1934). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Miąso, J. (1988). *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Naukowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Miąso, J. (1991). *Kształcenie zawodowe w II Rzeczypospolitej*. W: K. Poznański (red.), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, (s. 71–80). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Program nauki w liceach rolniczych (Projekt)*. (1936). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w dwuletnich liceach administracyjnych (Tymczasowy)*. (1937a). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w dwuletnich liceach handlowych (Tymczasowy)*. (1937b). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach budowlanych (Tymczasowy)*. (1937c). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach drogowych (Tymczasowy)*. (1937d). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach elektrycznych (Tymczasowy)*. (1937e). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

- Program nauki w liceach gospodarczych (Tymczasowy)*. (1937f). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach gospodyń wiejskich (Tymczasowy)*. (1937g). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach mechanicznych (Tymczasowy)*. (1937h). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach mierniczych (Tymczasowy)*. (1937i). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach telekomunikacyjnych (Tymczasowy)*. (1937j). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach wodno-melioracyjnych (Tymczasowy)*. (1937k). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program w żeńskich szkołach krawieckich stopnia licealnego (Tymczasowy)*. (1937l). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach chemicznych (Tymczasowy)*. (1938a). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach fotograficznych (Tymczasowy)*. (1938b). Warszawa: Tłoczono w Szkole Przemysłu Graficznego im. Marsz. Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Program nauki w liceach mleczarskich (Tymczasowy)*. (1938c). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach pielęgniarских (Projekt)*. (1938d). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w liceach zawodowych. Religia rzymskokatolicka*. (1938e). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w trzyletnich liceach administracyjnych. Wydział administracyjny (Tymczasowy)*. (1938f). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w trzyletnich liceach administracyjnych. Wydział pocztowy (Tymczasowy)*. (1938g). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w trzyletnich liceach administracyjnych. Wydział samorządowy (Tymczasowy)*. (1938h). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w trzyletnich liceach administracyjnych. Wydział kolejowy (Tymczasowy)*. (1939a). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program nauki w trzyletnich liceach handlowych. Wydział językowo-korespondencyjny (Tymczasowy)*. (1939b). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 marca 1938 r. o programie nauki religii rzymskokatolickiej w liceach zawodowych*. (1939). *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy*, 6–7/1939, 371–372.
- Rożnowski, A. (1936). Trzy najważniejsze postulaty w rozwoju szkoły zawodowej. W: *Ogólnopolski zjazd w sprawie szkół technicznych zwołany w Katowicach z inicjatywy Głównej Sekcji Technicznej i Okręgu Śląskiego Stowarzyszenia*

- Nauczycieli Szkół Zawodowych 28, 29, 30 XI 1936*, (s. 61–65). Katowice: Nakładem Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych Okręg Śląski.
- Szczęśny Wachholz, W. (1932). *Idee podstawowe współczesnych reform szkolnych. W: Szkoła handlowa na usługach społeczeństwa i państwa*, (s. 61–112). Kraków: Nakładem Szkoły Ekonomiczno-Handlowej i Instytutu Administracyjno-Gospodarczego.
- Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce (Ustawy, Rozporządzenia, Okólniki)*. (1934). Lwów: Nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych.
- Wytyczne dla autorów programów dwuletnich i trzyletnich liceów handlowych*, (1936). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Zakrzewska, A. (2012). Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego. *Pedagogia Christiana*, 2/2012, 47–68.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 06.06.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 21.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Nellya Nychkalo

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

“New Ukrainian School”: the Present and the View to the Future

„Nowa szkoła ukraińska”: teraźniejszość i spojrzenie na przyszłość

As the leading idea of modern education there should be a child centered idea, which suggests the maximum approaching education, each child's upbringing to the individual peculiarities and talents. This idea should be predominating in reforming education

V. Kremen

Introduction

Since 1991, there has been an intensive search for ways of forming, implementing and modernizing the state educational policy directed at the innovative development of education in Ukraine. By the 25th anniversary of the independence of our state, scientists of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine prepared and published the National report on the state and prospects of the development of education in Ukraine. In this research-analytical document of strategic importance, a comprehensive analysis of the state and development of education was carried out, the

actual problems of the educational sphere were identified, the causes of their occurrence were defined, and ways of modernizing the national education in the context of globalization, European integration and national identity were suggested. Civilization processes of general character and trends have led to the emergence of a new paradigm of education, “its reorientation from the state to a human, on the basis of fundamental human values, on the consistent democratization of the educational process and educational and pedagogical ideology in general” (Указ Президента України № 212/2012 від 24 березня 2012 року, 2012).

The concept of the “New Ukrainian School” is an objective need

It is a well known fact that education is the main sphere that focuses on human development. President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, V. Kremen stressed: “In this connection, Ukraine has faced complex tasks. First of all, there is the necessity to establish the priority of science and education in society, because science is a sphere producing new knowledge, and education makes knowledge applicable to human needs and makes them active. Secondly, it is necessary to significantly modernize the educational activities in order to ensure the preparation of a person for life in the 21st century, bringing up a patriot and a competitive citizen, and thus competitive European Ukraine.

The modernization of educational activities involves solving five key problems.

Firstly. Ensuring the upbringing of an innovative person - a person with innovative thinking, an innovative culture, capable of innovation, which can only provide a researching and innovative type of progress and the building of a knowledge society in Ukraine.

Secondly. Adoption of childhood-centered principle in education, that is, the maximum approach of education and upbringing of a child to his or her self, abilities and taking into account his or her peculiarities, which will provide maximum self-development and self-realization of the person throughout life. This, in particular, requires a systemic restructuring of the educational sphere on the basis of a competent approach and the resultant paradigm in education.

Thirdly. The transition to tolerant pedagogy, subject-to-subject relations in the educational process, mutual respect for the student and teacher, which will

ensure the formation of a self-sufficient personality, civil society in Ukraine, democratic development of the country.

Fourthly. Carrying out preparation of a Ukrainian citizen for life in the global space, forming some kind of “a globalist man”, which will ensure the modern level of his activities, as well as Ukraine’s competitiveness in European and world space.

Fifthly. Forming a modern system of values in citizens of Ukraine that would promote maximal self-realization of each of them, the establishment of national unity, the fullest understanding of national interests and their development in cooperation and competition with other countries, including the protection of Ukraine’s independence and territorial integrity (Гриневич, 2016).

Thus, the society has faced the objective demand to work out a new concept of school development in our country. On the initiative of the Minister of Education and Science of Ukraine L.Grynevych, a working group was set up. The specialists who were included in it, worked out proposals and organized a public discussion of the draft Concept.

This creative process, coupled with a public dialogue on the strategy of changes in education in Ukraine, lasted more than three years. Interesting and heated discussions were repeatedly held at the Verkhovna Rada Committee on Science and Education, the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as at the National Academy of Pedagogical Sciences. These were quite open and heated discussions, in which educators, parents, employers, representatives of various political parties and executive authorities, independent experts, as well as international organizations participated. “The reform of education should be supported by both teachers and parents, as well as business, local authorities and all those who are directly concerned with educational issues.” (Гриневич, 2016, p. 5).

It was stated in the Minister’s opening remarks to the project for discussion “New School”: “We are starting the reform, which will determine the educational landscape of Ukraine for decades. Economic hardships, political instability, war in the East of the country are seen not only as obstacles to change, but as the reasons for their implementation. Education is a key element of national security, and a human is the most valuable asset of the state. We must transform education into a factor of economic growth, a source of national unity, a means of social promotion of every citizen.

We must launch many processes simultaneously: to stop the decline of quality and accessibility of education, to direct its content on competence, to “retrain” teachers, to change the structure of schools, to provide resources for these transformations. At the same time we must save all the best that we have in the Ukrainian school” (Гриневич, 2016).

August 2016 became final in the preparatory work. It was August 18, 2016, during the pedagogical conference “On the results of the development of pre-school, general secondary, extra-curricular and vocational education in the 2015/2016 academic year and tasks for 2016/2017 academic year”, when the Minister presented the Concept of “New Ukrainian School”, the ideology of secondary education reform, which will come in force in 2018. The purpose of this conceptual document of nation-wide importance is to make the graduate competitive in the 21st century, who leaves the school as a fully developed, capable of critical thinking of a self-sufficient person, a patriot with an active position, an innovator capable of changing the world around and learning throughout life.

The chronology of the official passage of the Concept of the “New Ukrainian School” at various state levels was rather dynamic:

- On October 27, 2016, the Panel of the Ministry of Education and Science approved of the Conceptual Principles for the Reform of Secondary Education “New Ukrainian School” (Міністерство освіти і науки України, 2016).
- On December 14, 2016, the Cabinet of Ministers of Ukraine approved of the Political Proposal for the Reform of General Secondary Education: a Regulation No. 988-p was adopted. “On Approval of the Concept of Implementation of the State Policy in General Secondary Education Reform” New Ukrainian School “for the period till 2029”.

The aim of the Concept, its components and tasks

Let us draw attention to a very clear definition of the purpose of the Concept, which encompasses 10 promising philosophical and pedagogical, organizational and financial provisions: 1) adoption of new state standards of general secondary education, which were developed taking into account the competencies necessary for the successful self-realization of the individual; 2) introduction of a new principle of pedagogy of partnership, based on

cooperation of a student, teacher and parents; 3) increasing the teacher’s motivation by raising payment, providing academic freedom and stimulating professional growth; 4) the introduction of child-centered principle (focus on the needs of a student), 5) improving the process of education; 6) creation of a new school structure that will enable to absorb the new content of education and acquire the key competencies necessary for successful self-realization of the individual; 7) decentralization and effective management of general secondary education, which will promote real autonomy of the school; 8) fair distribution of public funds, which will promote equal access of all children to quality education; 9) the creation of a modern educational environment that will provide the necessary conditions, means and technologies for the teaching of students, teachers and parents; 10) the creation of the necessary conditions for students to study directly at their place of residence, particular in rural areas, or to ensure regular transportation to schools (Нова українська школа, 2016).

Particular attention should be paid to the components of the Concept of “New Ukrainian School”. There are nine of them, in particular:

- new content focused on building key competencies for life;
- pedagogy of partnership, based on mutual respect between all participants of the educational process;
- a motivated teacher who has the necessary qualifications and incentives to become a leader of change;
- orientation on the uniqueness of the individual and an individual approach to meeting the needs of each student;
- education focused on values as an integral part of the educational process;
- changing the structure of the secondary school in order to increase access of school-age children to quality education, as well as to increase the efficiency of the use of financial resources meant for education;
- the autonomy of the school, which is established together with the monitoring of the quality of educational services provided by each educational institution;
- the amount of funding sufficient to ensure equal access to quality education for all students, regardless of their place of residence;
- creating a modern educational environment that will stimulate the release of creative potential of both students and teachers (Нова українська школа, 2016).

It is logical that the conceptual provisions based on the purpose have resulted in working out the Plan for the implementation of the Concept of “New Ukrainian School”.

For fulfilment of this government regulation, the Ministry of Education and Science of Ukraine, in cooperation with the independent experts and representatives of civil organizations, has elaborated the plan for implementing the concept of the New Ukrainian School. It identifies the following directions:

- updating the content of secondary education through the approval of new standards, curricula and typical curricula focused on competency education;
- development of human resources – training of teachers, heads of educational establishments and employees of educational management institutions;
- change of secondary school structure, which will provide transition to profile education;
- introduction of a new decentralized management system that provides the real autonomy of educational institutions and teachers;
- creation of a system for continuous monitoring and quality assurance of education;
- ensuring a fair distribution of public funds and guaranteeing their transparent use;
- the formation of an educational environment within and outside school what promotes the creative self-realization of children and educators – the leaders of change (Нова українська школа, 2016). In order to ensure real implementation of this plan, specific tasks are defined in all regions of the state.

A meaningful range of these tasks requires reflection and concrete actions:

To introduce a new standard of general secondary education; to develop standard curricula and educational programs within the new standard; update curricula and educational programs within the current standard; to prepare new textbooks and other educational materials – these are the key tasks of the *first direction*.

The second direction is devoted to the implementation of these tasks: preparing primary school teachers for changes; development of conceptual foundations of a new training and professional development system; development of professional standards for teachers and principals; creation

of a teachers’ voluntary certification system; the diversification of the forms of teacher and principal’s professional development.

Formation of the network of profile and pilot schools; providing every rural child with the opportunity to acquire elementary education at the place of residence; creating the necessary conditions for ensuring the diversified forms of education – these tasks are to be implemented in accordance with *the third direction*.

Development of managerial potential of the united territorial communities in the field of education; establishment of the real autonomy of educational institutions; reducing the bureaucratic burden on the school is *the fourth direction*.

In accordance with the fifth direction the creation of a state bodies system for the quality assurance in education; creation of a monitoring system of the quality in secondary education; entering Ukraine to international monitoring studies; development of a system for independent evaluation of learning outcomes are planned.

Equally important are the tasks of increasing the social status of a teacher, ensuring the principle of freedom of choice in education, as well as the transparent distribution of provided public funds which are in *the sixth direction*. The implementation of the tasks provided in *the seventh direction* requires: development of the national electronic platform “New Ukrainian School”; equipment of school buildings taking into account the needs of the New Ukrainian School.

Key competencies

The implementation of the main tasks in these promising directions is directed at the formation of 10 key competencies, in particular:

1. Communication in the state (and native in case of difference) languages. It is ability to express orally and in writing and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and views (through listening, speaking, reading, writing, applying multimedia). It is ability to respond by linguistic means to a full range of social and cultural phenomena – in education, at work, at home, in free time. It is an awareness of the role of effective communication.

2. Communication in foreign languages. It is ability to properly understand an utterance in foreign language expressed orally or in writing and interpret

concepts, thoughts, feelings, facts and views (through listening, speaking, reading and writing) in a wide range of social and cultural contexts. It is ability to do mediator's activity and intercultural communication.

3. Mathematical literacy. It is ability to apply mathematical (numerical and geometric) methods for solving applied problems in different spheres of activity. It is ability to understand and use simple mathematical models. It is ability to build such models for problem solving.

4. Competence in natural sciences and technologies. It is scientific understanding of nature and modern technology, as well as the ability to apply it in practice. It is ability to apply a scientific methods, observe, analyze, formulate hypotheses, collect data, conduct experiments, analyze results.

5. Information and digital competence means confident, but at the same time, critical application of information and communication technologies (ICTs) for creating, searching, processing, exchanging information at work, in public space and in private communication. It is information and media literacy, the basics of programming, algorithmic thinking, work with database, Internet security skills and cyber security. It is understanding of the ethics of work with information (copyright, intellectual property, etc.).

6. Ability to learn throughout life. It is ability to seek and learn new knowledge, acquire new skills, organize the learning process (personal and collective), in particular through effective management of resources and information flows, the ability to determine educational objectives and how to achieve them, build personal learning trajectory, evaluate personal learning outcomes, to study throughout life.

7. Social and civil competencies. They are all forms of behaviour that are needed for effective and constructive participation in community life and at work. It is ability to work with others for the outcome, to prevent and resolve conflicts, to reach compromises.

8. Entrepreneurship. It is ability to generate new ideas and initiatives and implement them in order to improve both one's own social status and welfare, and the development of society and the state. It is ability to take entrepreneurial risk.

9. Cultural literacy. It is ability to understand works of art, to create one's own artistic tastes, to express ideas, experiences and feelings with the help of art. This competence implies a deep understanding of national identity as a basis for open-mindedness and respect for the diversity of cultural expressions of others.

10. Ecological literacy and healthy lifestyle. It is ability to reasonably and rationally use natural resources in the framework of sustainable development, awareness of the role of the environment for human life and health, the ability and desire to observe a healthy lifestyle” (Міністерство освіти і науки України, 2016).

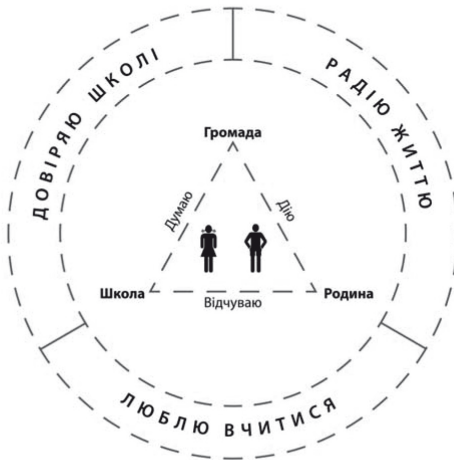
Challenges of present time and new standard of secondary education

Unwillingly a question comes to mind: how to realize all these ideas in accordance with Conception of new Ukrainian school. An answer, as they say, lies on a surface: it is impossible without development of new Standard of secondary education. After the conclusion of L.Grynevych, this “document will encompass all levels of secondary education for the first time, will define the expected educational results of schoolchildren in all educational spheres, will expose competence potential of each and will describe students’ educational advancement... During the work on this project the fundamental European documents were analyzed, the newest international experience of Finland, Singapore, England, Scotland, Ireland, USA, some Canadian provinces has been taken into account “ (Гриневич, 2016).

The authors of New Standard Project suggested the Conception, in basis of which there is a child-oriented approach, pedagogy of optimism and gladness in studies, trust to school, co-operation of community, school, family. This innovative idea is presented in the scheme 1.

Approving of the suggested conceptual approach, presented in the scheme, we would like to add in the center of triangle one more circle with a duet – “student – teacher”, since a student’s dignity and quality of education in general depend on harmony, psychological aura of love, mutual respect and understanding.

Scheme 1. New Standard: answers to challenges



- I trust school – довіряю школі
- I like studying – люблю вчитись
- I enjoy my life – радію життю
- Community – громада
- School – школа
- Family – сім'я
- Think – думаю
- Act – дію
- Feel – відчуваю

Source: Гриневич, Л. М., Бриндза, В., Ляшенко, О., Шиян, Р., Хобзей, П., & Терещук, А. І. (2016). *Нова українська школа*. Львів: основи Стандарту освіти. р. 8.

The first version of the Standard of Comprehensive Secondary Education provides the following 10 key components:

- linguistic and literary education;
- foreign language education;
- mathematical education;
- natural education;
- technological education;
- informational education;
- social and healthcare education;
- Physical education;
- civil and historical education;
- artistic education.

In our opinion, the proposed project (version 1.0) has the competence potential of the sphere (according to three components – skills, attitudes, training resources) in didactical and systematical way and it is worked out on organic “interweaving” with key competencies.

Periods of the reform

We are aware that these important and at the same time difficult tasks can not be realized once and very quickly. They need a theoretical basis and, at the same time, a well-defined determination of concrete steps taking into account the peculiarities of different regions of Ukraine.

That is why, in our opinion, the arranged schedule of the proposed reform deserves approval. The introduction of the New Ukrainian School will begin with the first-class recruitment in 2018. The children who will go to school for the first time in 2018 will finish it in 2030. The start of a new elementary school in 2018 is the first stage of the reform.

The second stage of the reform will begin in 2020 in the basic school. Schools will have the freedom to choose: some will teach fifth graders who went to school in 2016, updating programs in accordance with the current standard, and others may teach according to the standard of the New Ukrainian School.

The transition in 2022 of the basic school to the standards of the New Ukrainian School will be preceded by a two-year piloting of innovative methods, programs and training resources.

The third stage of the reform is going to begin in 2023 and concerns the introduction of a profile school. In the absence of financing, it is expedient to introduce a full-fledged specialized school no later than 2027, when the grade-2018 will be completed in 2018, which will be fully prepared in accordance with the new standard of full secondary education to the profile school.

It is important to emphasize that in order to fulfill each task, it is planned to implement specific measures, appoint responsible people and define terms of execution. In our opinion, in case of the consistent implementation of the planned actions, consolidation of the efforts of executive authorities and territorial communities, it is possible to achieve higher quality in education.

The Law of Ukraine “On Education” 2017 – “The Law of New Opportunities”

It is undeniable that the development of education, its modernization, and its priority in society depend on the state policy and, accordingly, on the legislative framework and its constant and steady fulfilment.

Legislative definition of national policy in education is provided by the Constitution of Ukraine; Laws “On Education”, “On Vocational Education”, “On General Secondary Education”, “On Preschool Education”, “On Extracurricular Education”, “On Higher Education”.

After the adoption of these and other laws in our country there have been significant changes in all spheres of life and new challenges and threats have appeared. Therefore, there was an objective need to update the legislative framework. The new Law “On Education” was adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine on September 5, 2017. Ukrainian President P. Poroshenko emphasized that “this is a document that opens the way to the long-awaited systemic reform of education. It allows to form an individual educational trajectory for each person. We reject an outdated, unproductive approach, when the state dictates a very limited variation of methods, forms and means of education. The new law provides freedom of choice and self-determination for students, and freedom of pedagogical creativity – for educators. It affirms freedom of educational institutions – through the establishment of a broad autonomy” (Короліук, 2017, р. 79–83). We believe that the idea of a new law “On Education” as a “law of new opportunities” for all participants in the educational process is progressive. After all, teachers have a free choice of forms, methods and means of education that correspond to the educational program, including the modern one, using the most advanced educational technologies”. P. Poroshenko proposed to use “all progressive norms of the new law in order to introduce qualitative changes in the education of children. All children without exception. The new law establishes imperative guarantees for teaching children and young people with special educational needs. They will have the opportunity to realize their talents, along with other students in the inclusive educational environment.” (Короліук, 2017, р. 79–83).

According to the president of the National Academy of Sciences of Ukraine V. Kremen’s opinion, the new Law “On Education” is “one of the most systematic and truly European by the nature of legislative acts, which allows in-depth transformations in such an important sphere as education”. This Law “is aimed at the modern world, first of all, Europe, but it has germinated in Ukraine, our country produced it after a period of difficult time. It is suffice to say that in 2001, we began to transition to a new content and 12-year education, where the senior school had to become profile, but this transition was interrupted in 2010.

The methodology for the implementation of this Law, as V. Kremen stresses, "should not be limited to running after function – to take the best from other countries. Despite the critical attitude in our society to our education, its traditions and current potential make it possible to put more ambitious tasks. Namely – to be one of the first in the world to respond to modern civilization challenges regarding the new conditions of life and human activity. And such opportunities are provided by the Ministry of Education and Science with the active participation of the Academy Concept "New Ukrainian School" (Королюк, 2017, p. 79–83).

The innovative character of this law is to specify the purpose of education, in particular: the development of a human as a person and the most important asset of society, and his or her talents, intellectual creative and physical abilities as well; the formation of values and the competencies, necessary for the successful self-realization; the education of responsible citizens who are capable of conscious social choice and directing their activities for other people and society, enriching the nation's intellectual, economic, creative and cultural potential of Ukrainians, raising the educational level of citizens in order to ensure sustainable development of Ukraine and its European choice (Закон України «Про освіту», 2017).

We emphasize the importance of thoroughly substantiating the 30 basic terms of this law and the content of their definition. Significant is the substantial expansion and deepening of the content of many articles of this Law. Thus, Article 5 is devoted to the state policy in the field of education, article 6 - principles of the state policy in the sphere of education and principles of educational activity, Article 8 – types of education throughout life (formal, non-formal, informal education). The ninth article "Forms of Education", in which the institutional, individual and dual forms of education are legally established, is concrete and detailed.

Article 10 defines the components of the education system (pre-school education, full secondary education, out-of-school education, specialized education, vocational (vocational and technical) education, vocational education before higher education, higher education, adult education, including post-graduate education). The same article details levels of education, in particular:

- pre-school education that corresponds to the zero level of the National Qualifications Framework;

- Primary education that corresponds to the first level of the National Qualifications Framework;
- basic secondary education that corresponds to the second level of the National Qualifications Framework;
- profile secondary education that corresponds to the third level of the National Qualifications Framework
- the first (initial) level of vocational (vocational and technical) education that corresponds to the second level of the National Qualifications Framework;
- the second (basic) level of vocational (vocational and technical) education that corresponds to the third level of the National Qualifications Framework;
- the third (higher) level of vocational (vocational and technical) education that corresponds to the fourth level of the National Qualifications Framework;
- vocational pre-higher education that corresponds to the fifth level of the National Qualifications Framework
- initial level (short cycle) of higher education that corresponds to the sixth level of the National Qualifications Framework;
- first (Bachelor) level of higher education that corresponds to the seventh level of the National Qualifications Framework;
- second (master's) level of higher education that corresponds to the eighth level of the National Qualifications Framework;
- third (educational / scientific / educational-educational) higher education level that corresponds to the ninth level of the National Qualifications Framework;
- a higher education level that corresponds to the tenth level of the National Qualifications Framework.

It is also important that in the system of out-of-school education and adult education (including postgraduate education) partial qualifications may be obtained at the appropriate level of the National Qualifications Framework.

Article 12 “Full secondary education” clearly outlines a number of legislative provisions on its levels (four years of elementary education, five years of elementary education, three years of formal secondary education). We emphasize the value of the provision regarding two directions of secondary education: 1) academic - profile education based on the combination of the

content of education, defined by the standard of secondary education, and the advanced study of some subjects, taking into account the abilities and educational needs of students with a focus on continuing education at higher levels of education; 2) professional – directed to the labor market profile education based on the combination of the content of education, defined by the standard of secondary education, and a professionally oriented approach to learning, taking into account the abilities and needs of students.

Lively discussions in Ukraine and abroad caused the seventh article "Language of Education." In this regard, the President of Ukraine P. Poroshenko emphasizes: "Ukraine has demonstrated and will demonstrate that this attitude to the rights of national minorities, which fully meets our international obligations, is in harmony with European standards. Of course, we do not have and will not pay attention to the hysterical statements of the State Duma of the Russian Federation, which has been called the prison of the people and from which we have escaped, and I emphasize - we will never return. " According to the President of our state, "a lot of efforts are needed to explain our position to our European partners, first of all to our neighbours, to prove to them and to all European structures that the language article of the Ukrainian educational law fully complies with European practices» (Короліук, 2017, p. 79–83).

Article 18 of this law first formulates the provisions on adult education, article 20 – on inclusive education, Article 21 – specialized education (artistic, sports, military), as well as education of scientific direction and standards of specialized education. Innovation is in 37 article «National system of qualifications», Article 49 focuses on public attestation of educational institutions, article 51 – on certification of teaching staff, article 70 – on public self-government and public and state self-government, article 72 – on educational statistics, 83 – on participation in international studies on the quality of education. Of particular importance is Article 75 «Scientific and methodological provision of education», which sets out the provisions regarding the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine as a self-governing educational organization. This academy carries out fundamental and applied scientific research and innovative works in the field of education, pedagogy and psychology, participates in the creation of scientific foundations for the development of education, taking into account the scientific and technical, social and economic progress of the society, national and cultural traditions, as well as world trends in development and experience of foreign

countries. The Academy participates in the development of teaching methods, standards of education, typical educational programs, textbooks, it carries out development and experimental tests of innovative educational models. The Academy organizes and coordinates scientific-methodical events to provide practical psychology in education and social pedagogy; carries out psychological examination of standards of education, typical educational programs, textbooks, methodical materials, etc.; carries out educational work on the preparation and improvement of the qualifications of educational, pedagogical personnel and educators related to the implementation of educational policy.

Streszczenie: W artykule zostały ukazane główne postanowienia Koncepcji nowej szkoły ukraińskiej, specyfika prac przygotowawczych do zatwierdzenia przez Radę Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy oraz Zarządzenia Gabinetu Ministrów Ukrainy nr 98 z 14.12.2016 r. w sprawie zatwierdzenia koncepcji realizacji polityki państwa w obszarze reformy ogólnokształcącej szkoły średniej „Nowa szkoła ukraińska” na okres do 2029 roku. Wyróżnione zostały składowe koncepcji, takie jak: kierunki oraz zadania wdrożeniowe zgodnie z każdym kierunkiem. Zostały także przeanalizowane takie obszary jak: znaczenie i treść głównych kompetencji absolwenta szkoły średniej (komunikacja z państwem (język ojczysty w przypadku różnic) i języków obcych, umiejętności matematyczne, kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych i technologii, kompetencje informacyjne i cyfrowe, umiejętności życiowe, kompetencje obywatelskie, przedsiębiorczość, ogólne umiejętności kulturowe, znajomość środowiska naturalnego i zdrowy styl życia). Opisano podejścia do rozwoju nowego standardu ogólnego szkolnictwa średniego. Przedstawiono trzy główne etapy reformy, które zostaną przeprowadzone w latach 2018-2029. Zwrócono uwagę na nową ustawę Ukrainy „O edukacji” (2017).

Słowa kluczowe: nowa szkoła ukraińska, koncepcja, standard kształcenia, kluczowe kompetencje, etapy reform, ustawa „O edukacji”

Abstract: The main provisions of the Concept of the new Ukrainian school, peculiarities of the preparatory work for its approval by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No.988-p of 14.12.2016 On Approving the Concept for the Implementation of State Policy in the Field of General Secondary Education Reform “New Ukrainian School” for the period

up to 2029 have been revealed. The components of the Concept, directions, tasks of implementation in accordance with each direction are highlighted. The significance and content of the main competences of the graduate of high school (communication with the state (native in case of difference) and foreign languages, mathematical literacy, competence in natural sciences and technologies, information and digital competence, life skills, social and civil competencies, entrepreneurship, general cultural literacy, environmental literacy and healthy life) have been analyzed. The approaches to the development of a new standard of general secondary education are described. Three main stages of the reform, which will be carried out in 2018-2029 have been described. The attention to the new Law of Ukraine «On Education» (2017) has been drawn.

Keywords: New Ukrainian School, Concept, Standard of Education, Key Competences, Stages of Reform, Law «On Education».

References

- Кремень, В.Г.(ред.) (2008). *Енциклопедія освіти*. Україна: Акад. пед. наук України
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). Київ: Відомості Верховної Ради (ВВР), 37-38/2014, ст. 2004, 125 с.
- Закон України «Про освіту» (2017). Київ: Відомості Верховної Ради (ВВР), 38–39/2017, ст. 380, 159 с.
- Ляшенко, О.І., Мальований Ю.І. (2017). На шляху до нової української школи: Концептуальні засади і виклики. *Педагогіка і психологія*, 3(96)/2017, 5–12.
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. (2016). К.: В.Г. Кременя (ред.), Педагогічна думка.*
- Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова С., та ін. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ: Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczercziya.pdf>
- Гриневич, Л. М., Бриндза, В., Ляшенко, О., Шиян, Р., Хобзей, П., & Терещук, А. І. (2016). *Нова українська школа*. Львів: основи Стандарту освіти.
- Нова українська школа. (2016). *Нова українська школа план впровадження до 2020 року. Проект для обговорення*. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/912-nova-ukrajinska-shkola-plan-vprovadzheniya-do-2020-roku-proekt-dlya-obgovorenniya>

- Міністерство освіти і науки України. (2017). *Нова українська школа: Проект Державного стандарту початкової загальної освіти*. Київ: Міністерство освіти і науки України.
- Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова школа: Простір освітніх можливостей*. Київ: Міністерство освіти і науки України.
- Королук, Т. О. (2017). Державне управління кадровим потенціалом у новій економіці. *Економіка та держава*, 4/2017, 79-83.
- Розпорядження Кабінету Міністрів України. (2016). «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» № 988-р – редакція від 14.12.2016.
- Указ Президента України № 212/2012 від 24 березня 2012 року. (2012). «Про Стратегію державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/212/2012>

Data przesłania artykułu do Redakcji: 06.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 21.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Elena Lavrentsova, Petar Valkov

Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria

Dropping Out Of School: Risk and Protective Factors

Porzucenie szkoły: ryzyko i czynniki ochronne

Introduction

The large-scale development of the processes of modernization in the world of today is creating the conditions for an innovative transition from the industrial to a new type of society, which is commonly referred to among the scientific community as a knowledge-based postindustrial (information) society characterized by an economy undergoing globalization processes. Within this postindustrial societal system, the creation of intellectual products and services is acquiring prime significance as a factor of system formation, while education is becoming one of the key factors in the formation of the human capital needed for the development of intellectual production and of society as a whole.

Nevertheless, despite the increasing social significance of education and of the educational and qualification resources acquired by the individual, multiple studies have shown that many children in Bulgaria and in a number of other countries leave the education system prematurely. “School dropout” can be regarded as a phenomenon resulting from a combination of causes that

also reflects back on the general social context. It is accompanied by many negative consequences that change significantly the life of a child and a family and negatively affect his future (Tilkidzhiev et al., 2009). This transforms the problem of school dropout from an internal school issue into one that affects society as a whole. It also determines the need for the development and application of effective strategies for prevention and reintegration of school dropouts.

Consequently, several dropout studies have been commissioned and several workshops and conferences have been organized on this topic (Zachariev et.al., 2013; Success at school (SAS) Project, 2014). The reasons a child stays at school or drops out of it are usually complex and require a multifactor approach in order to understand them.

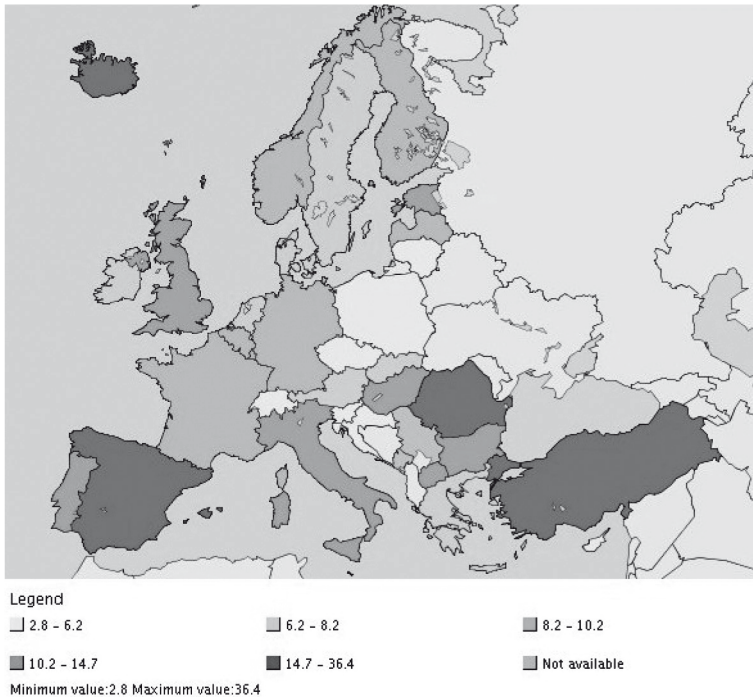
Research also suggests that high school dropout is a gradual process of disengagement that occurs over several years (Archambault et al., 2009; Wang & Fredricks, 2014), beginning as early as kindergarten (Alexander, et.al., 1997; Janosz et al., 2013).

In this article, the terms “school dropout”, “school failure” and “early school leaving” will be used interchangeably.

Targets for and monitoring of school failure

In Bulgaria the percentage of early school leavers in 2015 is 13.4, where the highest is Spain (20.0), lowest is Croatia (2.8) and the average percentage for ESL in EU - 11.00 (Eurostat, see also Figure 1). The official purpose in Bulgaria is to reduce early school leavers (ESL) to 11% through a set of measures. The Bulgarian government aims to meet the EU-benchmark of at most 10% early school leavers (ESL) outlined in the Europe 2020 strategy.

Figure 1. Early leavers from education and training. Percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training. Data for EU, EEA, Switzerland and Turkey (2015), retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/> Copyright 2015 by EuroGeographics Association for the administrative boundaries



Compared to the EU countries Bulgaria reports the earliest average age of dropouts with a low level of education (lower secondary school at most): it is as low as 14.3 years, i.e. almost 2 years before reaching the end of compulsory school age (Zachariev et.al., 2013).

Another major problem that largely affects school education is so-called *Hidden actual dropout* owing to fictitious school attendance, toleration and non-registration of vast absenteeism. The expert assessments of schoolmasters, teaching staff and municipal education experts indicate that the number of children who are affected by these phenomena is severalfold the number of children who form the annual non-enrollment and dropout statistics (Ibid).

Major causes of educational failure Economic and socio-cultural causes of school dropout

The reasons children drop out of school are usually multiple and complex. One of the most important factors affecting the school attendance and dropout rates is *poverty*. It is the result of systematic financial and material deficiencies in the family, which often force children to work from a very young age in order to provide for the family budget in some small capacity. Besides the work that interferes with the children's school attendance, another manifestation of poverty can be seen in the lack of necessary clothing, footwear, student books, notebooks and other educational materials, as well as the lack of financial resources in the family to cover all school-related expenses, including the pocket money for the day.

The assessment of poverty in relation to the household size shows that the problem is mostly found in *large families*. The large number of family members significantly increases the risk of school dropout not only as a result of the accompanying issues, such as the difficult material and financial situation in family, but also because of the commonly occurring involvement of children in family in the upbringing of their younger brothers and sisters, as well as in other household activities. Children of single parents are also subjected to a higher risk of early school leaving because *single-parent families* are highly susceptible to the threat of poverty and social exclusion.

The size of the settlement has an impact on the school dropout phenomenon as well. The most vulnerable children in this regard are those living in rural areas, especially in *small and remote localities*. The severely limited employment opportunities, which often lead to long-term unemployment among the adults in the family, especially in minority ethno-cultural communities, the unsatisfactory social, living and housing conditions, the limited cultural and educational opportunities, as well as the lack of convenient transport options are only part of the difficulties and challenges faced by children residing in this type of settlements. *Marginalized urban neighborhoods* also generate conditions that can lead to school dropout. They are characterized by a risk environment in socio-cultural terms, which is plagued by confinement and social isolation, close ties with the criminal world, widespread substance abuse (alcohol, drugs) and, in many cases, a brutal lifestyle. It is not an accident that the data obtained from different studies show that almost half, and in some

cases two thirds of children living in ghettos and other low-status residential areas, leave the school system early. Evidence of the same is provided by a number of other studies demonstrating that the following identifiable groups are less likely to continue their formal education beyond statutory school leaving age:

- Children from ethnic minorities – Roma, migrants etc.;
- Children from socially deprived families;
- Children from isolated rural areas;
- Children from marginalized city quarters (SAS, 2014).

Another risk factor contributing to school failure is *the migration of population*, which is occurring on a global scale under the contemporary geopolitical and socioeconomic conditions. Both – internal migration which results from the performance of seasonal activities, family mobility, urbanization, etc., and the external, international migration which appears mostly due to socio-economic reasons – often lead to children's long-term disengagement from the school community. Even if children do not accompany their parents in their travels, they are still placed in a vulnerable living situation regarding their psychological and emotional health, which can trigger a number of processes that negatively affect their upbringing and development, including early school leaving caused by the disruption of family connections and the absence of one or both parents.

Some of the deeper issues that can result in school dropout are the complex socioeconomic and socio-structural transformations of the social system (which have an especially profound effect on transitional type societies), the fact that working with the family is not a priority and the devaluation of education in the social consciousness. It can be clearly seen that the phenomenon of early school leaving, which is a consequence of various factors in the environment, depends on the economic and cultural state of the whole society and is strongly correlated with the cultural capital and value orientation of low-status social strata – refugees, migrants, representatives of other minority ethnocultural communities.

The situation with the *Roma minority* is especially indicative of this problem in Bulgaria. It shows exceedingly high level of school dropout among students from the Roma minority in comparison with children from the dominant ethnic group in the country. For instance, among Romani youth aged 12-19 years, those who have never attended school or have left early without

completing their primary education account for 21.9%, while among the same age group in the Bulgarian ethnic group, the percentage of early school leavers is 2.3% (Zahariev et al., 2013). The main reason lies in the *traditionalism* typical for Romani society. It affects the distribution of social roles within the community and the family, the way of life and the value orientation, which relegates education to a position of secondary importance in the hierarchy of values. Many Roma parents have obtained only low-level education and they do not believe that their children need to attend school, because on the one hand, education does not contribute to a higher status of the individual within their community and on the other - it does not guarantee better opportunities and perspectives for successful realization in the world outside the community. Such parental attitudes negatively affect the students' motivation for learning. Furthermore, the active use of child labor as a source of subsistence in Romani families and the tendency for early marriage and childbirth, especially among girls, contribute to the school dropout rates.

Another causes of educational failure for Roma children are personal deficits leading to dropping out such as the lack of language skills (Bulgarian). In addition to this, the narrow social experience among Roma children, their lack of basic school skills and the prevalent anti-Roma sentiments in mainstream schools make their "survival" within the environment of the school community fairly problematic.

The specific key factors for very early dropout from the education system (before finishing primary school) are *non-attendance of preparatory groups in kindergartens*, movement to the next grade for which the minimal standards have not been covered and the bullying of children into different forms of beggary.

Early school leaving and health issues

Disparities in health and in educational achievement are closely linked (Freudengerg & Ruglis, 2007). Recent studies in Bulgaria show that a significant number of school-age children do not go to school for reasons of bad health – every sixth child in the 10-19 age bracket who did not enrol in a school was a child with a certain degree of disability (Zachariev et.al., 2013). Besides severe forms of chronic diseases and disabilities, student health problems associated with dropping out are mental illness (Brindis & Philliber, 1998),

substance use, pregnancy, psychological, emotional, and behavioral problems (Haynes, 2002).

In Europe, a few recent studies have explored early school leaving in terms of mental health. Jonsson (2010) pointed out that Swedish adolescents suffering from depression were less likely than their non-depressed peers to have graduated from higher education.

Several studies in North America and Canada explored the impact of mental health factors on academic attainment. They concluded that school dropout is not necessarily associated with motivational or institutional factors, but with serious social and cognitive impairments caused by mental illness. Meldrum (2009) confirmed the above hypothesis by revealing that up to 15% of Canadian students interrupted their studies for reasons of mental health, whereas a recent study of a US national sample confirmed that 12 out of 17 psychiatric disorders were associated with subsequent failure to complete secondary education by the age of 18 (Breslau, 2009). After controlling for potential confounders, the authors established that bipolar and conduct disorders were most consistently related to early school leaving.

In fact, several studies concluded that there was a significant association between school dropout, Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder (ADHD) (Currie & Stabile, 2006) and disruptive behaviour disorders, also known as externalizing disorders (Breslau et.al. 2011; Egger et. al. 2003). For Kessler, the association with externalizing disorders was significant for males only, whereas so-called internalizing disorders (anxiety, mood disorders) were the most important psychiatric determinants of school dropout for females (Kessler et. al., 1995).

In addition to the disorders mentioned above, substance use disorders have significantly correlated with school dropout as well (Breslau et.al. 2011, Bryant, et. al. 2003, Fergusson, 2003). In France, Legleye (2010) considered daily cannabis use to be associated with early school leaving. In their literature review, Townsend et al. (2007), analyzed 46 studies on the correlation between substance use and school dropout, and concluded that alcohol, tobacco and cannabis use are correlated with school attendance and vice versa.

Health problems also affect dropout rates indirectly by forcing young people, especially young women, to cope with family physical or mental illness, often imposing on teenagers responsibilities that can lead to their school leaving (Weis et. al., 1989).

Family psychopathology and early school leaving

Using a sample drawn from the National Comorbidity Survey (1757 women and 1632 men), Farahati, Marcotte and Wilcox-Gök (2003) have found that parents' mental illness can increase the likelihood of a child dropping out of high school. First, the findings suggest higher rates of high school dropout for children whose parents suffer from substance or non-substance abuse mental illnesses. Second, in their multivariate models they found that some parental mental illnesses increase the dropout risk, but the magnitude, significance, and direction of these effects depend on the type of illness and the gender of the child. According to these authors, women are more likely to drop out of high school if their mothers have depression or abuse alcohol, especially if the abuse is comorbid with anxiety disorders. Overall, the results of this research show that mental illness among mothers has more substantial negative effects on children than mental illness among fathers, and that girls are more negatively affected than boys. Fortin, et. al. (2004) observed that the risk factors associated with the dropout risk vary according to gender. For boys, the factors which contributed the most to the dropout risk were depression, family cohesion, family conflicts, lack of affective support from parents and negative attitudes from teachers. Thus, there are personal, family and school-related variables. However, the variables which affected the risk for girls were essentially personal and family-related: depression, the lack of family cohesion and organization problems within the family.

In their study of 205 families, Gamier et al. (1997) found that the problems leading to early school leaving originate from the family. For example, the marginal values of parents who chose to lead non-conventional lifestyles, such as having drugs in their home, are strongly associated with school dropout of the child. In terms of family structure, the dropping-out children often come from broken homes or single-parent families (Pong & Ju, 2000; Walker et al., 1998). Regarding the parent-child relationship Potvin et.al. (1999), found that parents' poor parenting practices, including lack of emotional support, lack of involvement in the child's school activities and inadequate supervision, were strongly associated with school dropout risk. Gillock & Reyes (1999) and Walker et al. (1998) reported frequent conflicts between adolescents who are in risk of drop-out and parents, or among family members. Moreover, McNeal (1999) suggests that parents do not always adequately supervise their

children's activities and their low expectations regarding school achievement were a variable strongly associated with the child's dropout (Battin-Pearson et al. 2000; Rumberger, 1995).

Research shows that dropping out is also associated with some personal characteristics, mainly problems associated with social withdrawal, high anxiety levels and depression (Marcotte, et. al., 2001). In their study of 810 Grade 7 students, Fortin et. al. (2006) found a scientifically significant relationship between dropout risk and depression with the symptoms of sadness or irritability, low self-esteem, social isolation, concentration difficulties, loss of interest in usual activities, insomnia, constant fatigue, psychomotor agitation and suicidal thoughts. They reported that students with depression tend to be ignored by school personnel because they are not disruptive, do not exhibit externalized behavior problems and their academic performance is good. This study also found that most of these students come from problematic family situation, in terms of the parents' parenting skills and difficult relationships among family members.

Besides these parental illnesses, dropouts often come from families in which the parents have had less education, were unsuccessful in school themselves, and less strongly support the school or encourage their children's academic interests (Liddle, 1962).

School dropout rates are also affected by a number of factors connected with the learning environment, the interactions within the school community, the curriculum, the teaching methods, as well as the material, technical and financial situation in the educational institution. The main factors of the school environment itself, associated with early school leaving include lack of close relationships between students and school staff, including support staff, with consequent lack of attention to the students' social and emotional wellbeing, a school culture which could be more young-people friendly, unjust and oppressive practices, unrelated learning experiences and social and academic exclusion (Cefai & Cooper, 2010).

Prevention

The high variability of the risk factors and conditions that contribute to dropping out of the system of education determine the acute need for development and application of complex and carefully planned prevention

programs and intervention measures designed to combat the issue of early school leaving. From the perspective of the main structural components that constitute the system-forming framework of prevention, the effective programs usually involve the following: 1. the family; 2. the school (type, structure, vision on long-term development, managerial and administrative staff); 3. the classroom (teacher, support staff, curricula, teaching methods); 4. the children, their classmates and peers; 5. the social services (agencies, centers); 6. the larger social community (NGOs, businesses and other institutions).

Regarding the first component of this framework, namely the *family*, it is imperative to completely shift the current focus of its relationship with the school – from separation and distancing to intensive interaction and cooperation between the two institutions. This requires the involvement of parents in school life of their children within the educational community. Their inclusion and involvement, however, should not be an obligation and a formality for them. Instead, it should be based on flexible use of the most appropriate forms of participation, accounting for the specific conditions in the area and the school. Research has confirmed that parents involvement is effective when there are specific roles such as paid aide positions, voting membership of committees, or bringing cultural expertise to the classroom. These responsibilities require support and training to be effective (Martin, 1994). Such responsible parental participation actively supported by school, including by means of specialized training and services provided to parents, has produced excellent results in many cases as confirmed by the evidence provided in a number of different studies. For example, a British project for school-based *family social services* has demonstrated a 50% reduction in truancy (Pritchard & Willams, 2001).

Flecha & Soler (2013) also consider involving parents and the Gypsy community in the intervention programs. In fact, parents' engagement in learning by, for example, controlling and supporting children's autonomy and responsibility (e.g., by encouraging children to complete homework at home) may help children to activate their agent role by assuming their responsibilities in the learning process. On the contrary, absence of parental support of children's efforts to engage in schoolwork (e.g., by delivering children late to school, by organizing family activities that compete with school attendance) do not facilitate Gypsy children's engagement and learning or their school success.

The measures against school dropout applied at the *school institution level* most often include improvements of the material and technical school infrastructure, modernization of auditoriums and offices, opening of canteens in all schools, regular upgrades of the library stock, etc. In addition to that, it is important to pay particular attention to the vulnerable groups, which includes provision of clothing to students from socially disadvantaged families, free breakfast for children under the age of 16, more widespread application of full-day, boarding-school, as well as practical and professionally oriented forms of learning. In order to provide equal and favorable educational opportunities, it is necessary to be consistent in the fulfilment of the idea for desegregation of Roma education.

Additionally, the backbone of the educational policy of every school management needs to include fundamental strategic priorities like the establishment of a friendly, supportive and healthy learning environment; creating the conditions to make the school more appealing to the students – diverse forms of extracurricular learning and activities, additional sports activities, etc.; implementation of the system of free individual lessons for children who have not attended school for a prolonged period of time, etc. One of the strategies that could help keep young people at school is the provision of *career guidance and counseling*. It “prepares young people for an informed choice, for the practical benefit of the acquired competencies. It also presents the connection between higher levels of education and better career prospects” (Стратегия, 2013:30). In any case, all these priorities direct the school institution towards a profound transformation – deconstruction of the “rough image” of the school and improvement of its sensitivity to the realities of children’s lives.

For the purpose of preventing early school leaving and facilitating the return of school dropouts to the sphere of school education, a number of important measures need to be taken at the *classroom level*. These include additional consultations for students who experience difficulties in different subjects, establishment of compensatory classes, development of specialized “catch-up” programs for this type of learning, improvement of teachers’ qualifications, integration of innovative teaching methods, etc. However, all these measures would prove futile without changing the model of the relationship “teacher-student” which should be seen in terms of equality, mutual respect and empathy-based joint participation. Consensus is emerging among researchers

with respect to essential intervention components. In particular, the “*personalization*” of education is regarded as an essential component. Dynarski and Gleason (2002) identified smaller class sizes, more personalized settings, and individualized learning plans as characteristics that lowered dropout rates (Dynarski & Gleason, 2002).

The changes should also apply to the other aspect of the school community, namely the relationship “student-student”: in this case the vector needs to be redirected from neglectful, suppressive and aggressive forms of behaviour towards mutual understanding, support and assistance, towards contributing to others by *cross-age and peer tutoring*.

The school dropout situation could be improved significantly by means of strengthening the connections between the school and the social protection authorities, especially in the event of the potential establishment of a *specialized social education center* or opening of a permanent position for a specialist in this field, at least in schools where the need for this kind of service has been proven conclusively – children’s social background, children in risk groups, number of integrated children in urban schools, distance from the school to the child’s home, etc. As indicated by a number of different sources, a good first step would be to create state or municipal inter-sector dropout prevention councils in places where there is a disproportionate number of dropouts (Gullota, 2005). It would be useful for a school with a high percentage of children from minority communities to hire teaching assistants (unfortunately this initiative has not been adequately undertaken in Bulgaria).

In regard to the school dropout issue, an expansion of the spectrum of cooperation between school and other social and business structures on general institutional grounds is viewed as a priority. Schools need to be guided towards intensification of different forms of cooperation with the community, including collaboration with religious leaders and representatives of different religious confessions. Their involvement in the search for solutions to this issue is a strategic necessity because of young people’s increasing confidence in them, which has been observed in a number of regions and countries.

To summarize and add to the information presented above, it could be pointed out that an effective prevention program should include at least 6 features:

1. Instruction in academic and other learning with high quality mentoring;
2. Activities valued by youth with implied positive futures;

3. Family involvement, cultural respect and adaptations;
4. School-wide policies and emphasis on subsets of local risk and resilience factors;
5. Strategies based on theory and best practices, in which implementation is sustained and data driven with fidelity;
6. Youth choices and self-determination (Gullota, 2005).

Slightly different emphases can be seen in the description given by Nation et al., which identifies five characteristics for effective programming in the prevention of school failure 1. comprehensive settings and methods (including skill training);, 2. intensive “doze” and duration (interventions are usually ineffective if they are 10 hours or less); 3. fostering positive relationships among peers and adults; 4. appropriate (developmental) timing; 5. well-trained staff (Nation et al., (2003). But despite the noted differences in recommendations and proposed measures, many similarities can be identified among the interventions, including their focus on changing the student, beginning with *a personal-affective focus* (e.g., individual counseling, participation in an interpersonal relations at classes) and then shifting to an academic focus (e.g., specialized courses or tutoring), and their efforts to address alterable variables (e.g., poor grades, attendance, and attitude toward school) (Lehr et al., 2003).

Conclusion

Preventing school dropout and promoting successful graduation is a national concern in Bulgaria, which directly corresponds to the main EU strategic priorities in the sphere of education and poses a significant challenge to schools and educational communities working with youth at risk of school failure. From a conceptual point of view, it fosters the need to perform additional theoretical and empirical investigations into the problem that can contribute to the development of a multidimensional model of the presented phenomenon, mostly in regard to underlying causes and from the perspective of the global, European, national, regional and local contexts. The most important action in this process becomes the analysis and systematization of the risk factors and processes resulting from the dynamic interaction between variables like the socioeconomic conditions, the family and the school environment, the student’s personality, the employment prospects and the cultural influences.

As far as the practically oriented approaches to the search for a solution to this problem are concerned, the societal and institutional concern has to find its adequate expression in the establishment of specialized structures that could extensively and systematically work with the children that do not attend school. At this stage, state and local governing bodies in the field of education, schools and other educational institutions, as well as non-profit organizations have made certain efforts to deal with the problem. However, these efforts lack complexity, they are often short-term, poorly coordinated and fairly formal. For this reason, it is necessary to establish structures or centers that can perform these functions. They should be supplied with effective programs for prevention and intervention measures and should be oriented towards individual work with every student belonging to a risk group.

Streszczenie: Profilaktyka dotycząca porzucenia nauki w szkole i promowanie udanego jej ukończenia jest istotnym problemem w Bułgarii, co stanowi poważne wyzwanie dla szkół i społeczności edukacyjnej pracującej z młodzieżą zagrożoną niepowodzeniem szkolnym. W niewielu badaniach przeanalizowano czynniki warunkujące opuszczenie szkoły przed osiągnięciem etapu szkoły średniej, a ich dane zostały przeanalizowane. Badania wskazują, że rezygnacja z nauki szkolnej jest ściśle powiązana z psychopatologią rodzinną, indywidualnymi cechami i zaburzeniami rozwoju w dzieciństwie. Wreszcie, co ważniejsze, istnieją pewne czynniki społeczno-ekonomiczne i kulturowe, które determinują opuszczanie szkoły. Konieczne jest podejście wielofunkcyjne w celu zrozumienia czynników ryzyka, które mają miejsce w szkole. Identyfikacja predyktorów niepowodzeń szkolnych jest kluczowa dla zrozumienia przyczyn i procesów porzucania szkoły, co z kolei może pomóc w opracowaniu skutecznych programów zapobiegania temu problemowi. W prezentowanym artykule omówiono implikacje dotyczące zapobiegania wczesnemu porzuceniu szkoły średniej. Autorzy kładą nacisk na stosowanie podejścia transkulturowego, aby zmaksymalizować potencjalne korzyści z programów zapobiegawczych.

Słowa klucz: psychopatologia rodzinna, czynniki społeczno-ekonomiczne czynniki kulturowe

Abstract. Preventing school dropout and promoting successful graduation is a national concern in Bulgaria that poses a significant challenge to schools and educational communities working with youth at risk of school failure. Few studies have examined

predictors of dropping out of school before students reach high school and their data have been analysed. Research shows dropping out is strongly tied to family psychopathology, individual characteristics and childhood development disorders. Finally, yet importantly, there are some socioeconomic and cultural factors associated with dropping out of school. A multifactor approach is needed in order to understand the risk factors for school dropout. Identifying the predictors of school failure is crucial for understanding the causes and processes of dropping out, which, in turn, can help guide the creation of effective programs for the prevention of this problem. Implications for prevention of early high school dropout are discussed. The authors place an emphasis on applying a trans-cultural approach to maximize the potential benefit of dropout prevention programs.

Keywords: Family psychopathology, socioeconomic and cultural factors

References

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70* (2), 87–107.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32* (3), 651–670.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92* (3), 568–582.
- Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., Kessler, R. C. (2008). Mental disorders and subsequent educational attainment in a US national sample. *Journal Psychiatric Research, 42*(9), 708–716. doi: 10.1016/j.jpsychires.2008.01.016.
- Breslau, J., Miller E., Joanie Chung, W. J., Schweitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal Psychiatric Research, 45* (3), 295–301. doi: 10.1016/j.jpsychires.2010.06.014.
- Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., Johnston, L. D. (2003). How academic achievement, attitudes and behaviors relate to the course of substance use during adolescence: a 6-year, multiwave national longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 13* (3), 361–397.
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25* (2), 183–198.

- Currie J., Stabile M. (2006). Child mental health and human capital accumulation: the case of ADHD. *Journal Health Economic*, 25 (6), 1094–1118. doi: 10.1016/j.jhealeco.2006.03.001
- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 43–69.
- Egger, H. L., Costello E. J., Angold A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 42(7):797–807. doi: 10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79.
- European Commission, Eurostat. (2015). *Early leavers from education and training*, retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?jsessionid=3vwI7ypm42fhJhswnu2p3hW_qNEoUaHZAQbTRw8JJcNOQfMA0bQG!1007687445?tab=table&plugin=0&language=en&pcode=t2020_40.
- Farahati, F., Marcotte, D. E. and Wilcox-Gök, V. (2003). The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout, *Economics of Education Review* 22, 167–178.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Beautrais, A. L. (2003). Cannabis and educational achievement. *Addiction*, 98 (12), 1681–1692.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219–231.
- Freudenberg, N., Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, 4(4). Retrieved from http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/oct/07_0063.htm.
- Gamier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395–419.
- Gillock, K. L., & Reyes, O. (1999). Stress, support, and academic performance of urban, low-income, Mexican-American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (2), 259–282.
- Handbook of Adolescent Behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment*. (2005). ed. by Thomas P. Gullota, Gerald R. Adams, Jessica M. Ramos, New York: Springer.
- Haynes, N. M. (2002). Addressing students' social and emotional needs: the role of mental health teams in schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16 (1–2), 109–23.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). Elementary school students at risk of dropping out of high school: Characteri-

- stics at 12 years of age and predictors at 7 years of age. *Quebec Longitudinal Study of Child Development*, 7, 1–22.
- Jonsson, U., Bohman, H., Hjern, A., von Knorring, L., Olsson, G., von Knorring, A. L. (2010). Subsequent higher education after adolescent depression: a 15-year follow-up register study. *European Psychiatry*, 25 (7), 396–401.
- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., Stang, P. E. (1995) Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. *American Journal Psychiatry*, 152(7), 1026–1032.
- Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nezet, O., Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal Public Health*, 20 (2), 157–163.
- Lehr, C. A., Hanson, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout prevention towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342–364.
- Liddle, G. P. (1962). Psychological Factors Involved in Dropping out of School, *The High School Journal*, 45(7), 276–280.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la depression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(3), 687–712.
- Martin, S. J. (1994). *Schooling in Mexico: Staying in or Dropping out*. Brookfield: Ashgate.
- McNeal, Jr. R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Force*, 75(1), 117–144.
- Meldrum, L., Venn, D., Kutcher, S. (2009). La santé mentale à l'école: le personnel enseignant peut agir concrètement. *Revue Santé et Apprentissage*, 8.
- Nation, M., Crusto, C., Kumpfer, K. L., Syebolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449–456.
- Pong, S. L. & Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147–169.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, F., & Leclerc, D. (1999). Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de Education*, 24(2), 441–453.
- Pritchard, C. & Willams, R. (2001). A three-year comparative longitudinal study of a school-based social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusion, *Journal of Social Welfare and Family Law*, 23 (1), 23–43.

- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools, *American Educational Research Journal*, 52(3), 583–625.
- Strategy for reduction the early school leaving rate (2013–2020)*, retrieved from: www.strategy.bg/strategicdocuments/view.aspx?lang=bg-bg&id=870.
- Success at school (SAS) Project (2014)*, Country Profile: Bulgaria. Retrieved from <http://www.successatschool.eu/country-profiles/bulgaria/>
- Townsend L., Flisher A. J., King G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child Family Psychology Review*, 10(4), 295–317.
- Walker, S. P., Grantham-McGrogan, S. M., Himes, J. H., Williams, S., & Duff, E.M., (1998). School performance in adolescent Jamaican girls: Associations with health, social and behavioral characteristics, and risk factors for dropout. *Journal of Adolescence*, 21, 109–122.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.
- Weis, L., Farrar, E. & Petrie, H. (1989). *Dropouts from School: Issues, Dilemmas, and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- Zachariev, B., Yordanov, I., Delcheva, Y. (2013). *Lost Future? A research of the phenomenon of children left outside of the school system*, Sofia, United Nations Children's Fund (UNICEF). Retrieved from <http://www.unicef.bg/en/article/Lost-Future-Non-enrollment-and-non-attendance-of-school-a-study-on-the-phenomena/639>.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 09.08.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 30.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Natalya Bidyuk

Khmelnyskyi National University, Ukraine

Studying Linguistics at the UK's Universities

Kształcenie zawodowe lingwistów na brytyjskich uczelniach

Introduction

Linguistics as a fundamental cognitive science with an extremely wide range of applications has acquired importance. A global information space, the rapid development of information and communication technologies, intensification of the process of computerization in all areas actualize an increased attention to the quality of professional training of linguists, who not only possess profound theoretical knowledge and practical skills, but, above all, are able to skilfully operate the communicative strategies and tactics, explore the phenomenon of language, efficiently use languages while developing methods of linguistic analysis, lexicographical sources, textbooks, adjust languages to the needs of people with disabilities, standardize and unify scientific and technical terminology, etc. Proficiency in linguistics gives the competitive edge in the global jobs market. In both the private and public sectors there is demand for professionals with strong language skills who can work in culturally diverse environments. The modern linguist must be: a highly skilled manager in

the field of translation services, business and professional communication, able to accomplish his professional functions successfully; an intelligent and competent service-provider; language consultant, who knows well not only foreign and native languages, but also all aspects of life, culture, politics, and mentality of people who speak these languages.

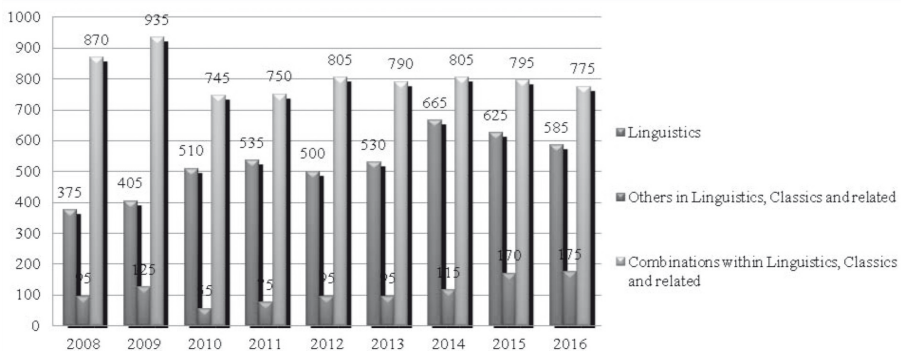
Today, educational programmes do not always meet the demands of the modern work market and its processes. Thus, under modern conditions, educational institutions must teach and motivate students to develop professional competence during their studies and not postpone the development until they have graduated. The survey of practicing linguists about the realities of their job and proper training at the university testifies that almost two thirds of the skills necessary for this profession, they acquire by methods of trial and error after their graduation. This situation has led higher educational institutions to redefine their educational models, modifying teaching methods and improving practical skills. Learning foreign experience provides for new views on organizing study process in linguistics education.

Increasing the number of applicants for Linguistics programmes

The information technology revolution, globalization and internationalization of socio-political and socio-economic processes, the increasing role of knowledge integration of science, education and innovation, the need for multilingualism and interculturalism of citizens, global linguistic challenges have led to an increase in the number of applicants for training programmes in linguistics (Benneworth, & de Boer, 2016; Brennan, & Shah, 1994; Brown, & Carasso, 2013; Cunningham, 2014). This can be evidenced by the UK UCAS report, where they have presented the number of undergraduate students enrolled according to a subject and a higher education institution during 2008–2016 (UCAS, n. a.). So, during the 2016 admission campaign 12585 applicants were enrolled, that is 1755 persons (1,62%) more than in 2008. For the third year in a row, there is a slight but gradual increase in the number of applicants, namely, the number of enrolled students increased from 12440 to 12500 during 2014–2015. It should be noted that in 2010 the highest figure for the indicated period was recorded – 12860 persons, which is 2030 persons (1,8%) more than in 2008 and 275 persons (0,18 %) more than in 2016.

During the last nine years, the number of undergraduates who chose Linguistics has also increased. Thus, during the 2016 admission campaign, 585 applicants were enrolled, which is 210 persons more than in 2008. It is worth noting that the number of applicants grew gradually, that is approximately 30–40 persons annually (except in 2011). In 2014, the highest figure for the whole period was recorded – 665 applicants, which is 290 persons more than in 2008 and correspondingly 80 persons more than in 2016. The combination of linguistics or classical philology with other subjects (foreign languages, anthropology, history, etc.) is extremely popular among applicants. Compared with the 2008 and 2009 figures, the 2016 admission campaign is inferior to the number of applicants – 95 and 160 persons respectively. However, during 2010–2016, the number of applicants remains almost unchanged (± 21 persons). The lowest rates are characteristic for those subjects, which are indirectly related to linguistics and classical philology – during 2008–2014, the number of applicants is on average 95 persons. However, the 2014 and 2015 admission campaigns indicate an apparent increase – 170 and 175 persons respectively.

Fig. 1. The Allocation of the Number of Applicants Enrolled in Linguistics, Classics and Related during 2008–2016



The organizational principles of linguists' professional training

UK universities offer a wide range of language subjects and combinations, the opportunity to study or work overseas, alongside a thriving research culture. They emphasize a student-centred, research-informed approaches to learning. The Linguistics programmes, are taught by experienced academics, award-winning educators and established or emergent world-class researchers,

who are recognized for their excellent standards of both teaching and pastoral care. The University of Reading was among the first universities in the UK to offer programmes in Linguistics, Applied Linguistics and English Language Teaching. Over the past 50 years, the university has been home to many of the world's most distinguished scholars in language studies, and has produced graduates whose work has come to define the field.

According to UNISTATS (2017) and Postgraduate Search (2017), British official websites that provide detailed information on undergraduate, postgraduate and doctoral curricula, 43 universities implement undergraduate programmes in linguistics – 417 offers. At the same time, 59 universities offer postgraduate and doctoral (taught and research) programmes in linguistics – 187 offers.

Consequently, we can conclude that such a great number of higher education institutions offering curricula in linguistics for all cycles of higher education prove 1) significant interest of potential students in linguistics as a science and their choice to build a career in this field; 2) the need for modern specialists capable of expanding the potential of linguistics and using its assets in various fields for development of a global society. In addition, the vast majority of universities is located in England – 51 universities (83,6%), while 5 (8,2%) are located in Scotland, 3 (5%) in Wales and 2 (3,2%) in Northern Ireland.

The aim of modern tertiary education in Great Britain is to provide inter-related interdisciplinary professional training. Thus, the characteristic features of the organization of linguists' professional training at UK universities is a flexible system that provides students with freedom of choice from a vast range of courses; differentiation of the study content (availability of curricula for 2 levels of complexity); promotion of students' independence in search for their own educational trajectory; development of their academic mobility and maturity; provision of the necessary experience for further professional activity; the possibility of successive and parallel mastering of several degree programmes; training orientation toward research activities; application of traditional and innovative forms of training organization, etc. (Warner, & Palfreyman, 2001).

As evidenced by the studies performed, professional training of linguists at UK universities is mainly oriented toward humanities. Thus, at the first cycle of higher education, Bachelor of Arts curricula prevail. Some universities, such as University College London, University of Reading, University of Ulster, University of Edinburgh, University of Sunderland, simultaneously

offer Bachelor of Science curricula, which, in turn, are mostly based on mathematical and natural sciences.

Postgraduate education in Linguistics offers a wide range of qualifications. So, most universities offer Master of Arts curricula. However, there are a number of universities that also implement Master of Science curricula, namely, University of Edinburgh, University of Glasgow, Aston University, University College London (University of London); Master of Philosophy – University of Cambridge, Swansea University, Sussex University, Canterbury Christ Church University; Master of Letters – University of Stirling; Doctor of Philosophy – Birkbeck (University of London), University of Greenwich, Queen Mary University of London and others.

Linguistics curricula for the first (Bachelor) cycle of higher education, as a rule, last three years (full-time mode of study). In some cases, curricula are designed for four years and include one year of study abroad and / or foreign language studies (The University of York, Lancaster University). Part-time studies can last four (University of Brighton, Birkbeck (University of London)), five (University of Westminster), six (University of Wolverhampton, University of the West of England Bristol (UWE)) years. It must be noted that Quality Assurance Agency has developed Subject Benchmark Statement for Linguistics (2007; 2015) (for bachelor's degrees with honours). It defines what can be expected of a graduate in the subject, in terms of what they should know, do and understand at the end of their studies. Programmes of study which use this Subject Benchmark Statement as a reference point are generally classified under the following codes in the Joint Academic Coding System (JACS): Q100 to Q190.

Subject Benchmark Statements form part of the UK Quality Code for Higher Education (Quality Code) which sets out the Expectations that all providers of UK higher education reviewed by QAA are required to meet. They are a component of Part A: Setting and Maintaining Academic Standards, which includes the Expectation that higher education providers consider and take account of relevant Subject Benchmark Statements in order to secure threshold academic standards (Quality Assurance Agency, 2014). Subject Benchmark Statements are written and maintained by subject specialists drawn from and acting on behalf of the subject community. The process is facilitated by QAA. In order to ensure the continuing currency of Subject Benchmark Statements, QAA initiates regular reviews of their content, five years after first

publication, and every seven years subsequently. The Quality Code aligns with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

It is vital to mention that Subject Benchmark Statements are used as reference points in the design, delivery and review of academic programmes. They provide general guidance for articulating the learning outcomes associated with the programme but are not intended to represent a national curriculum in a subject or to prescribe set approaches to teaching, learning or assessment. Instead, they allow for flexibility and innovation in programme design within a framework agreed by the subject community.

Master's degree programmes in Linguistics at UK universities are designed for one year for full-time mode of study, when for part-time mode of study preferably two years, seldom three years – (Faculty of Oriental and African Studies, University of London (SOAS, University of London), Bangor University), five years (York St. John University). Doctoral programmes in linguistics usually last three up to six years (University of Birmingham, University of Brighton, University of Essex, University of Leeds, Anglia Ruskin University, etc.).

Scottish universities deserve special attention (Aberdeen University, Glasgow University, Dundee University, University of Edinburgh, University of Stirling). It must be noted that in Scotland, most curricula at the first cycle of higher education are called master's programmes and are traditionally designed for four years, unlike in England, Wales and Northern Ireland. This is the so-called "gold standard" of tertiary education, which is widely common in European countries and the USA (Study in Scotland, n. a.). However, they are not equivalent to the second (master's) cycle of higher education. Simultaneously, curricula in linguistics at the first cycle of higher education in the aforementioned universities provide obtaining Master of Arts qualification and at the second cycle of higher education – Master of Sciences.

The autonomy of universities provides the diversification of master's programmes and degrees. For example, master's degrees are divided into taught and research according to the correlation of structured learning and independent study, professional and practice according to the predominance of training regulations, namely work-based learning or practice-related learning. The key features are training terms, strategic aims, content, structure, methods and forms of teaching, diagnostic means, interconnection between further

professional development and career. The most common are three types of master's degrees. They are research, specialized / advanced, professional / practice. The aim of the research degree is the preparation of researchers who are able to conduct original research during independent study, gain experience of research organization and realization, preparation for research doctorate programmes or research activities in further career.

The British science and pedagogy community is convinced that research activity is an important aspect of the formation of future researchers for it serves as a powerful tool of staff selection for highly qualified specialists training, preservation and renovation of scientific schools potential. Research activity is considered by scientists as an organized subsystem of master's training system, which provides creative intellectual activity aimed at studying a particular object (phenomenon, process) in order to gain objectively new knowledge and its further use in practice.

Linguists' professional competence

It must be noted that after graduation future specialists in Linguistics are in demand in a wide variety of industries. First of all, these are the industries that are directly related to professional use of linguistics, among which speech and language therapy, teaching, information technology, interpreting and translation, publishing, public relations, research, lexicography. In addition, graduates can hold positions in such areas as advertising, journalism and forensics.

In response to the need of producing qualified professionals able to face current work demands, the education based on competencies seems to be the right choice. Education by competencies was and continues to be the answer, which is an integrated approach to education, as it connects the work field and society at large with higher education and particularly to student professional development. That is why it is advisable to apply competence approach in the future linguists' training, that is not only relevant in current situation, but also can be used successfully as a methodological framework for solution of pedagogical and didactic issues related to the training of specialists in Linguistics at UK universities. Students should clearly imagine the structure of professional competence and its basic elements that are necessary for their successful performing.

As a result of the studying curricula in Linguistics at UK universities, we have concluded that professional competence of linguists includes a range of competencies and sub-competencies among which are the following: linguistic, sociocultural, informational and technological, operational, strategic, psychophysiological, intellectual, pragmatic, textual, semantic, transfer, instrumental, thematic, projective and translation. Understanding the language as the main instrument of linguist's professional competence includes communicative competencies as basic ones. Linguistic, social, cultural, and pragmatic components form a core of communicative competencies. Accordingly, the content of the linguistic component includes the following: knowledge of phonological, lexical, grammatical rules and norms of the studied language as a system; knowledge of literary language norms; knowledge and skills of the usage of different types of discourse; the ability to perform linguistic analysis of literary, scientific, scientifically popular, newspapers and journalistic, official and business texts. The sociocultural component requires knowledge of national and cultural peculiarities of verbal and non-verbal behaviour and the ability to apply this knowledge in the process of communication. The pragmatic component implies the availability of the knowledge and skills, related to the identification of pragmatic parameters of utterance and language organization of functional and stylistic text varieties. Communicative competencies include grammatical competency (words and rules); sociolinguistic competency (appropriateness); strategic competency (use of communication strategies); discourse competency (cohesion and coherence).

To sum up, we can conclude that linguists' professional competence is a multicomponent structure that includes a number of *sub-competencies*, which are professionally important and crucial. They are: *bilingual* (predominantly procedural knowledge needed to communicate in two languages); *extra-linguistic* (includes bicultural, encyclopaedic and subject knowledge); *instrumental* (procedural knowledge related to the use of documentation sources and information and communication technologies: dictionaries, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, searcher); *strategic* (procedural knowledge to guarantee the linguistic efficiency and solve the problems encountered); *psychophysiological* (includes cognitive components (memory, perception, attention and emotion), attitudinal aspects (intellectual curiosity, perseverance, rigour, critical spirit), abilities such as creativity, logical reasoning, analysis and synthesis, etc.); *translation sub-*

competence (predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about translation as an aspect of profession).

At UK universities there are many very interesting and innovative courses that are unique and leading to form the competences mentioned above. The teaching quality is extremely impressive, and the courses allow all students to achieve their potential. Challenging combination of theory and practice is designed to stimulate critical thinking skills, foster originality, and enable student to become a uniquely skilled analytical thinker and problem-solver. Courses of study offer paralleled coverage of the field of linguistics (“English Language and Linguistics”, “Linguistics with French”, “Philosophy and Linguistics”). Modules are taught by world-leading academics in the core areas of syntax, phonetics and phonology, semantics, and sociolinguistics and in sub-fields including forensic phonetics, historical linguistics, child language, second language acquisition, and morphology. Students engage with linguistics both at the conceptual level and the detailed level of raw linguistic data.

Modules typically have more interactive classroom activities, such as group presentations or practical sessions, in addition to lectures. Weekly seminars for each module provide a forum for discussion of core knowledge and its application beyond the specific classroom topic. Advance preparation for seminar discussion is essential, and may include library-based research. Most teaching takes place in smaller groups. The key content of some modules revolves around substantial reading lists of primary research papers that will challenge and stimulate. Other modules are lab-based, involving phonetic or grammatical analysis of corpora. Students may take a primary role in presenting the lecture content through reports on a topic researched in advance. Students write a dissertation and receive individual supervision on their dissertation project. All the modules have associated *Virtual Learning Environment (VLE)* sites where all crucial materials - reading lists, handouts, discussion boards - are always accessible via the Internet. Some modules have *lab-based seminars* for developing skills in various kinds of linguistic analysis software, or for accessing electronic corpora of linguistic data.

Conclusions

So, we have presented a general overview of studying linguistics at UK universities. It has been indicated that regardless of many comparative researches on professional training of various specialists in leading countries

of the world and, in particular in Great Britain, the problem has not been properly revealed in scientific literature yet. Based on the data accumulated by UCAS it has been calculated that recent trends in university admission campaigns during 2008-2016 prove a gradual but stable increase in the number of applicants wishing to pursue a career in Linguistics. In addition, we have presented the concepts of bachelor's, master's and doctoral degrees according to the descriptors of the Frameworks of Higher Education Qualifications of the UK Degree-Awarding Bodies. In order to comprehend the scope of Linguistics dissemination at higher education institutions in Great Britain, we have analysed the country-based allocation of British higher education institutions offering curricula in Linguistics. The characteristic features of the organization of linguists' professional training have been outlined. It has been indicated that professional training of linguists at UK universities is mainly oriented toward humanities; undergraduate and postgraduate education in Linguistics offer a wide range of qualifications. It has been mentioned that Quality Assurance Agency has developed Subject Benchmark Statement for Linguistics (for bachelor's degrees with honours), where one can find what can be expected of a graduate in the subject, in terms of what they should know, do and understand at the end of their studies. It has been noted that after graduation future specialists in linguistics are in demand in a wide variety of industries. Having studied different models of linguist's competence, its structure consists of a number of sub-competencies, for example: communicative competencies, instrumental competency, psychophysiological competency, and strategic competency. All of the mentioned definitions and structures of professional competence of a linguist should, of course, be regularly revised due to the changing conditions and demands of modern life and the job market.

Based on the above, we can conclude that significance of linguistics as a science is considerably enhancing due to the annual increase in the number of applicants wishing to study Linguistics in higher education institutions. In addition, British curricula provide for interdisciplinarity, regional diversity, flexibility in choosing learning forms, as well as good career prospects.

Streszczenie: W artykule omówiono problem profesjonalnego wykształcenia lingwistów na brytyjskich uczelniach. Na podstawie danych zgromadzonych przez UCAS obliczono, że ostatnie tendencje na uniwersyteckich kampaniach wstępnych w latach

2008–2016 świadczą o stopniowym, ale stabilnym wzroście liczby kandydatów pragnących kontynuować karierę w dziedzinie językoznawstwa. Przedstawiono charakterystyczne cechy organizacji szkoleń zawodowych lingwistów. Wskazano, że kształcenie zawodowe lingwistów na brytyjskich uczelniach jest głównie ukierunkowane na nauki humanistyczne; studia licencjackie i podyplomowe z językoznawstwa oferują szeroki wachlarz kwalifikacji. Wspomniano, że Agencja ds. Zapewnienia Jakości opracowała deklarację *Subject Benchmark Statement* w dziedzinie językoznawstwa (na stopniach licencjata z wyróżnieniem), gdzie można odnaleźć, jakie oczekiwania powinni spełniać absolwenci w zakresie wiedzy, umiejętności i rozumienia na koniec studiów. Zauważono, że po ukończeniu studiów specjaliści z zakresu językoznawstwa są poszukiwani w wielu różnych gałęziach przemysłu.

Słowa kluczowe: językoznawstwo, kształcenie zawodowe, Wielka Brytania, program nauczania, edukacja

Abstract. The article deals with the problem of professional training of linguists at the UK's universities. Based on the data accumulated by UCAS it has been calculated that recent trends in university admission campaigns during 2008-2016 prove gradual but stable increase in the number of applicants wishing to pursue career in Linguistics. The characteristic features of the organization of linguists' professional training have been outlined. It has been indicated that professional training of linguists at the UK's universities is mainly oriented toward humanities; undergraduate and postgraduate education in Linguistics offers a wide range of qualifications. It has been mentioned that Quality Assurance Agency has developed Subject Benchmark Statement for Linguistics (for bachelor's degrees with honours), where one can find what can be expected of a graduate in the subject, in terms of what they might know, do and understand at the end of their studies. It has been noted that after graduation future specialists in linguistics are in demand in a wide variety of industries.

Keywords: linguistics, professional training, Great Britain, syllabus, education

References

- Benneworth, P. S., & de Boer, H. F. (2016). *United Kingdom, higher education mergers in Wales: One of twelve case studies produced as part of the project on structural reform in higher education*. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/843420.

- Brennan J., & Shah, T. (1994). Higher Education policy in the United Kingdom. In F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught, E. de Weert, & L. Goedegebuure (Eds), *Higher education policy: an international comparative perspective* (pp. 290–314). Oxford; New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press. doi:10.1016/B978-0-08-042393-7.50002-X.
- Brown, R., & Carasso, H. (2013). *Everything for sale? The Marketization of UK higher education*. London: Routledge.
- Cunningham, B. (2014). *Professional life in modern British higher education*. London: Institute of Education Press (IOE Press).
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40 (1), 105–130. doi:10.1017/S0022226703002342
- Postgraduate Search. (2017). *Linguistics*. Retrieved from <https://www.postgraduatesearch.com/pgs/search?course=linguistics>.
- Quality Assurance Agency. (2007). *Subject benchmark statement for Linguistics*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Subject-benchmark-statement-Linguistics.pdf>.
- Quality Assurance Agency. (2015). *Subject benchmark statement: Linguistics*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-Linguistics-15.pdf>.
- Quality Assurance Agency. (2014). *UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies*. Gloucester: Quality Assurance Agency.
- UCAS. (n.d.). *Undergraduate releases*. Retrieved from <https://www.ucas.com/corporate/data-and-analysis/ucas-undergraduate-releases/ucas-undergraduate-end-cycle-data-resource-1>.
- UNISTATS. (2017). *Results for Linguistics*. Retrieved from <https://unistats.ac.uk/searchresults/>.
- Study in Scotland. (n.a.) *Scotland's universities* Retrieved from <http://www.studyinscotland.org/scotlands-universities/>.
- Warner, D. & Palfreyman, D. (2001). *The state of UK higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 09.08.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 11.12.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

BADANIA

Joanna Madalińska-Michalak

University of Warsaw, Poland

School Principal Leadership and Learning through Practitioner Research: Towards Innovations in Education

Przywództwo dyrektora szkoły i uczenie się poprzez badania praktyczne: ku innowacjom w edukacji

Introduction

This paper addresses the role of school principal leadership in creating the innovative learning environments (OECD, 2013; Schleicher, 2015) that support the development of critical practitioner research (Groundwater-Smith, Mockler, 2006; Madalińska-Michalak, 2017). Innovation can be perceived as a key element of the contemporary changes in schools, and leadership is necessary to drive and sustain it (OECD, 2013, p. 18). Innovation in education can take place through either significant changes in the use of particular educational practices or the emergence of new practices in an educational system as a whole or its chosen aspects¹.

¹ Regarding OECD (2014b) research findings on the innovation in education sector, one can learn that contrary to common belief, there is a fair level of innovation in this sector, both relative to other sectors and in absolute terms. Research showed that within education, innovation intensity is the greatest in higher education: in Europe, higher education stands out in

Taking into account quality in practitioner research from a bottom-up perspective, it is assumed that practitioner research can promote creative partnerships between those institutions in which teachers and academics work in order to support knowledge, creation and quality of teaching.

Considerations on the school leadership and its role in supporting culture for quality improvement in practitioner research are illustrated by the results of qualitative research that was conducted in academic year 2015/2016 among a group of 42 Polish school principals who participated in a post-graduate diploma university program on successful school leadership. The data were collected during focus group interviews with the school principals.

The main aim of this research was to recognize the experiences and the needs of school principals concerning practitioner research, their perceptions on the role of school leaders in supporting culture for quality improvements in practitioner research, and on the conditions of mutual participation of academics and practitioners in the social process of creating educational knowledge.

On the basis of the preliminary findings of the study, the capacity of practitioners' research to be critical and to ask important educational questions for teachers' practice and for knowledge creation, especially in the context of education in Poland, will be discussed. At the same time the study participants' perceptions on the role of school principal leadership and the conditions of mutual participation of academics and practitioners in the social process of educational knowledge creation will be critically considered.

The changing context: reforms and expectations towards teachers

The current setting for teacher education in Poland is partly shaped by shifting social, economic and political circumstances, whether local, national or global in nature. The rapidly changing context of the education system in Poland over the last 27 years has brought about significant changes in the legislation, which has become the basis for introducing important reforms in education and in teacher education. Every new reform, every innovation in

terms of speed of adopting innovation compared to the economy average as well as the rates in primary and secondary education. While knowledge and method innovation is above average in education in comparison with the other sectors product and service innovation is below average, and technology innovation is at the average sectorial level.

education usually creates new expectations towards teachers and encourages to look deeply at teacher education and to research teachers' educational needs within at specific area.

It is worth pointing out that teachers who work at different levels of education (kindergarten, primary school teachers, middle and high school teachers) in Poland are mainly prepared at universities: they study at the faculty of education (kindergarten and primary school teachers = grades 1–3) or they study in subject departments of Polish universities. Teacher education programs are university based, where scientific content and educational research methodologies enrich the teacher education curriculum. Teacher education, especially at master level, is research-based. It means that it must be supported by scientific knowledge and focus on critical and creative thinking, and cognitive and analytic skills used in conducting research. The entry requirement for permanent employment as a teacher in all Polish middle and high schools is a master's degree. Kindergarten and primary teachers must have at least bachelor's degree.

Salaries are not the main reason young people become teachers in Poland (teachers earn very near to the national average salary level). More important than salaries are such factors as vocation, passion for working with children, possibility of self-realization, desire to work in a profession where there is some place for creativity, autonomy, reflection and constructive criticism (Drózka, Madalińska-Michalak, 2016).

The new basic principles of the Polish school system were established by the School Education Act of 7 September 1991 (with further amendments). The 1999 Education Reform Act on Implementation of the Education System Reform (with further amendments) introduced a new structure for the Polish school system. In light of the existing law, higher education in Poland forms a separate system and is based on the Higher Education Act of 12 September 1990 (uniform text published in the Journal of Laws of the Republic of Poland of 1990, No 65 pos. 385). Higher education is a dynamic and expanding area in Poland, which has seen an almost five-fold increase in the number of students since 1990. The education system in Poland is centrally managed by two institutions – the Ministry of National Education (general and vocational education) and the Ministry of Science and Higher Education (higher education). It is only the national educational policy that is developed and carried out centrally, while the administration of education and the running of schools are decentralised.

Considering the reforms of education and their results, one can state that the Polish education system has moved from the emphasis on the transmission of information and on vocational education and training that prevailed under communism to an education system that aims to equip its citizens with a more rounded education focused on knowledge construction, and the development of skills and competencies.

The education system has been constructed so that it has to enable learners to adapt to a rapidly changing world, especially the pace and scope of economic, social and cultural change. It was adapted to the provisions of the Constitution and the system reform of the State. The Constitution of the Republic of Poland refers to fundamental freedoms and citizens' rights. It states that every person has the right to education and that education is compulsory until the age of 18. Education in public schools is free of charge. Parents are free to choose schools other than public ones for their children. Citizens and institutions have the right to establish primary, lower secondary, upper secondary and post-secondary schools and higher education institutions as well as childcare centres.

Children's participation in preschool has significantly improved in recent years but is still below the EU average. Poland has achieved one of the best results in Europe in terms of the participation of young people aged 15–24 in education at ISCED 1–6 levels (from primary education to doctorate programmes) and the number of young people holding upper secondary qualifications. Poland is one of the EU's top performers in reducing early school leaving and raising the level of basic skills tested by the PISA survey, including the average level as well as the levels of low-performing and top-performing students. Between 2000 and 2012, Poland made the most rapid progress in the EU with regard to increasing the number of young adults holding higher education qualifications in the 30–34 age group.

International education surveys show outstanding progress in learning outcomes at the end of compulsory education: Polish pupils' achievements at this education level are currently classified in PISA above or at least at the average level among the most developed countries co-operating within the framework of the EU and OECD. It is worth stressing that Poland's PISA results in 2000 were one of the factors impelling reform in schools and teacher education there over the last two decades. In the 2000 PISA examination, Poland's average student score was 479, well below the OECD average of

500 points (OECD, 2001). More than 21% of students reached only Level 1 or below. The PISA 2000 results also showed a real disparity between the educational competencies of students in the general education system and the basic vocational schools. Nearly 70% of basic vocational school students tested at the lowest literacy level. However, thanks to a series of school reforms that began in the late 1990s, Poland has dramatically reduced the number of poorly performing students in the last 10 years and, in the 2009 and 2012 PISA tests, ranked among the top 15 OECD countries (OECD, 2009, 2010, 2014a). Since its first participation in PISA, Poland has been able to increase the share of top performers and simultaneously reduce its shares of low performers in mathematics, reading and science. The average difference in results, between the top 20% and bottom 20%, is 97 points, slightly lower than the OECD average of 99 points.

The above-mentioned achievements of Polish education co-exist with the deep decentralisation of management of the education system and new policies on improving the quality of teaching staff. Repressed before the transformation of the political system, the organisational and financial potential was unlocked after 1989. Most educational tasks at preschool to upper secondary school levels are currently managed by a local authority. The organisational and financial responsibility of local authorities for developing education stimulated local educational ambitions and helped lift the burden of debts regularly incurred to finance educational tasks when these fell within the remit of the governmental administration.

At the level of post-secondary education, especially in higher education, the potential of non-public education was unlocked, supported by the considerable private expenditure of learners and their families. Decentralisation of the management of education has recently been reinforced by the steadily growing autonomy of schools and higher education institutions (HEIs). A policy based on learning outcomes has been introduced in school and higher education in line with the European Qualifications Framework to provide schools, HEIs and teachers with greater autonomy in organisation of the educational process.

In the school year 2009/10 by the Regulation of the Minister of National Education of 7 October 2009 arrangements within the pedagogical supervision system were put in place. The system existing before 2009 was modified on the basis of regulations of the minister responsible for school education adopted successively in 1999, 2004 and 2006. Pursuant to the Regulation of

1999, pedagogical supervision involved mainly two elements: checking the school's compliance with the requirements concerning its statutory tasks and supporting school staff. The 2004 Regulation introduced the concept of evaluation understood as assessing the relevance and effectiveness of educational activities in relation to their stated aims and with regard to potential improvements. Finally, the Regulation of 2006 provided for compulsory evaluation of educational activities undertaken by schools. However, it did not define clearly any specific tasks for pedagogical supervision or rules and tools for quality assurance as a part of pedagogical supervision. As a result, external pedagogical supervision consisted mainly of checking schools' compliance with the law. It did not focus sufficiently on the evaluation of the quality of their work and it did not provide them proper support essential for improving the quality of education and for the implementation of improvements and development plans.

The main reasons behind the modernization of the pedagogical supervision system in 2009 included (1) the lack of a uniform, comparable system of the pedagogical supervision across the country, (2) the ineffectiveness and the limited usefulness for improving quality in schools of the previous system and its inability to respond to the pace and scope of changes and educational needs of the society, (3) insufficient efforts taken by schools and their managing bodies in order to improve the quality of education (this resulted in educational inequalities related to pupils' or students' background which pose problems in less developed regions of the country), (4) the need to gather reliable information to design the national education policy and education policies at regional and local levels, and (5) the need to provide pupils and teachers with opportunities for comprehensive personal and social development in line with their aspirations and capacities.

The arrangements put in place in 2009 were aimed at establishing a pedagogical supervision system which contributes to better quality of education on the one hand through supporting the development of kindergartens, schools and other educational institutions, and enabling comprehensive development of pupils and teachers, and on the other hand through supporting the national authorities in developing and pursuing an educational policy based on comparable data on the entire education system. The latest arrangements made up an integrated system of internal and external quality assurance, covering both early childhood and school education, and both public and non-public schools

within these sectors. Nowadays, the system of quality assurance requires at the school level to conduct the research on the school practices. It means that the role of school principals and teachers has been reinforced and they are perceived as researchers and creators of the knowledge². The reform put greater emphasis on collaboration among teachers and other school stakeholders, encouraged teamwork at the schools and building a culture of self-evaluation, which had thus far not been part of the Polish education system. The reform influenced on the organisation of inspectorates as well as the attitudes of important actors in the education system regarding the relevance of data to support internal and external school evaluation.

Methodology and methods

The qualitative research study was designed to learn about the experiences and needs of school principals concerning practitioner research. Specifically, I was interested in finding out their viewpoints, beliefs and perceptions about their beliefs, opinions, perceptions of the role of school leaders in supporting culture for quality improvement in practitioner research at school level, and to examine the conditions of mutual participation of academics and practitioners in the social process of creating educational knowledge.

The focus group interview as a method of data collection (Sharon, Schumm and Sinagub, 1996) was chosen for the purpose of the research. The method provided the opportunity to capture insight into the school principals' experiences in practitioner research and their needs within this field, and to investigate the participants' beliefs, opinions, perceptions regarding their role in supporting culture for practitioner research at school. I felt that the focus group interview could provide opportunities for school principals to share freely their viewpoints on the complex issue of practitioner research and knowledge creation.

² The system of supervision includes three inter-related elements referred to as forms/mechanisms of supervision: (i) *evaluation* based on uniform requirements laid down in the legislation, which focuses on the quality of education and care and other statutory activities undertaken by schools and other educational institutions – the requirements cover four areas: outcomes of educational activities (performance), processes taking place in a given institution, school environment, and institutional management; (ii) *legal compliance auditing* which aims to check the compliance of educational, care-related and other statutory activities undertaken by schools, education institutions and teachers with the legislation; (iii) *support* for schools, education institutions and teachers in their educational, care-related and other statutory activities.

Data were gathered among 42 participants of the post-graduate diploma university program on successful school leadership in academic year 2015/2016. The school principals were aged between 42 and 55 and they came from two different types of school: primary and lower secondary schools. Their experience in being school principals range between 4 and 15 years, many of them were primary school principals (25).

Regarding the workplace, the study participants were divided into 5 focus group interviews: (i) 3 groups of primary school principals ($8 + 8 + 9 = 25$), (ii) 2 groups of lower secondary school principals ($8 + 9 = 17$). The interviews were audio taped. The transcribed data were analysed, according to the qualitative analysis.

Each interview lasted between fifty and seventy-five minutes. Prior to the interviews, I met with each group of school principals and briefed them on the nature of the interview and its general purpose, explaining that they were free to talk and ask questions. Although they had no prior experience in this kind of group interview, they were very enthusiastic and spontaneous and all readily agreed for recording their discussions.

Group interaction was based on a list of topic questions pertaining to the main theme of the interview. The list included a series of open-ended questions that were directly connected with the main theme of the study. The analysis of the responses to the topic questions was important in identifying the themes and common answers that gave insights into the situations in which participants saw themselves as leaders in improving the quality of practitioner research at their own schools.

At the beginning of the focus group interview the study participants were asked to respond to the question 'Why it is worth conducting practitioner research at schools?' Then, their attention was directed to the issue of their experiences and perceptions of their role in creating the conditions for practitioner research at school. Special attention was paid to the issue of the conditions of mutual participation of academics and practitioners in the social process of creating educational knowledge.

Results

The main findings of the research suggest that the school principals found practitioner research to be of a great value to the continuous improvements of the school education. They recognised the capacity of practitioners' research to

be critical and to pose important educational questions for teachers' practice and for knowledge creation. The school principals paid attention to their role as school leaders in creating the conditions for enabling practitioner inquiry leading to change in practice. They would like their teachers to be actively involved in research carried out in cooperation with academic researchers.

Even though, the context of education in Poland influences on schools through an emphasis on test and exam results and on high stakes quality assurance systems (new system of pedagogical supervision), school principals that took part in the presented study paid a special attention to their teachers' professional learning and school change. These principals were especially concerned about the challenging questions about the education of students for their better life. Therefore, they focused on school values, beliefs, pedagogies and leadership. They showed their teachers the importance of opening the school door towards – as one of the principal said – „the real problems of the students”, „to their culture”, „their worlds”. Lower secondary school principals in a very emotional way stressed that it is important to go beyond teaching methodologies and create an inclusive, culturally responsive, emotionally literate learning environment at school. As principals, they try to support teachers in developing effective communication skills with students and encourage a reflective approach to their practice at school.

They expressed their views on teachers' responsibilities in the context of school-based research. They said that “without teachers, school-based research is impossible”, „teacher presence and willingness to conduct research on their own practice is obvious”. However, at the same time some of the school principals pointed out low teacher motivation to conduct the significant study. They noticed that teachers are overwhelmed with the formalities – they have to work on the documents that are evidence of students' achievements and school developments in different areas. School principals talked about various strategies that they used to address this barrier. They mentioned that ongoing support to teachers during the research and the process of implementing the change at the daily school life increased teachers' motivation. Much can be gained from studying the ways in which school principals try to work on such values as trust, respect, sensitivity, appreciation in order to establish and maintain healthy relationships (with and among teachers, parents and students). According to school principals, motivation, commitment and cooperation are crucial to stay the course in school-based research.

In Poland, teacher research has received much attention in the last decade. The popularity of the view that research and teaching are closely related activities has reasonable justifications and benefits. School principals are fully aware that teacher research has a range of impacts on staff, including changes to a curriculum and pedagogy as well as improved confidence, job satisfaction and professional development. They see the value of research-informed practice for teachers, teaching and learning at school. "Through research – as one of the principals said – teachers can understand in deeper and richer ways what they know from experience." They can be seen as learners who reflect on their professional needs and explore the learning processes occurring in their classrooms.

The school principals share the view that school-based research is not the research that can concern the transfer of pedagogical/educational knowledge into practice. Study participants fully supported the importance of the research that is conducted not only exclusively by academics in order to use obtained findings in practical conditions. From the collected data it is evident that study participants are not interested in applying theoretical knowledge into practice. They rather opt for such a knowledge that is connected with practice and embedded in actions. Grundy defined this type of knowledge as: 'Knowledge that is intrinsically connected with practice. This is not knowledge that informs practice, or that has practical intent, but knowledge which is embedded in "praxis": reflective knowledge in and through action' (1987, p. 40).

Data collected on the basis of focus groups interviews proved that for the researched school principals doing research and indeed some of the new knowledge arising from practitioner research may be recognised as relevant to the desired outcome improvement in practice. However, regarding the preliminary findings of the conducted study we can identify some significant barriers that need to be overcome before effective working relationships between school- and university-based researchers can be forged (Lunenberg, Ponte and Van de Ven, 2007).

On the basis of collected data we can state that from a school perspective some of these barriers have their origins in school principals' and teachers' past experiences, while others are based on myths and common misconceptions about universities and academics in Poland. During the focus group discussions school principals stressed out that there are different expectations of research between universities and schools. The school principals see that "academics

are mainly interested in writing the papers for academic journals that many teachers usually do not read” and they are “focused usually on theoretical knowledge and at the same time they are not really interested in such studies that can have a direct application in classrooms”. School principals pointed out that “academic researchers see knowledge creation as the main function of doing research”; “education research is abstract and not relevant to their specific school context”.

On my question: “How we can cross boundaries to close the gap between academics and practitioners?” school principals said that “there is a need to create the conditions for the partnership of universities and schools”. The school principals expressed their needs in developing such partnerships. They mentioned that any form of partnership between university and school in order to create knowledge together should be based on the necessity “to understand that in this cooperation both contribution and learning combine into one process – process of learning”. However, usually “academic rely on their own authority and don’t seem to be willing to be closer to practitioners” or “to build with them the relevant relationships”. The school principals stated that “building relationships between school and university is a really important aspect of a collaborative research partnership”. However, they would like the academics “to look at their school problems from their school perspective” – this might be perceived as very problematic for the developing the practitioner research.

The school principals said that they would like their teachers to be treated by academic with demonstrated respect, sensitivity and appreciation for their time and priorities. So, basing on the school principals opinions, experiences, irrespective of the school conditions, I found that appreciative, interested and inclusive relationships tend to encourage teachers to the studies. In this way, explicitly building a partnership with teachers may draw them into the school as a place of the research and change, and may have a positive effect on agency in the school-based research.

Conclusions

The focus group interviews with school principals help us to recognize some barriers that they see for practitioner research. And, what is interesting, the study participants mainly pointed out the barriers that are created by

academics. However, one can state that it is not just universities crossing the boundary to collaborate in research and work in schools but schools crossing the boundary to work and perfect their research skills at universities as well. Frederick Erickson, in the third edition of the “Handbook of Research on Teaching” (1986), discussed research collaborations involving academics and teachers and said: ‘A few steps beyond collaborative research involving teachers and academic researchers is for the classroom teacher to become the researcher in his or her own right’ (1986, p. 157). Erickson went on to argue that more teachers need to take on the responsibility of conducting educational research: “If classroom teaching in elementary and secondary schools is to come of age as a profession-if the role of teacher is not to continue to be infantilized-then teachers need to take the adult responsibility of investigating their own practice systematically and critically, by methods that are appropriate to their practice... Time needs to be made available in the school day for teachers to do this. Anything less than that basic kind of institutional change is to perpetuate the passivity that has characterized the teaching profession in its relations with administrative supervisors and the public at large” (p. 157).

The partnership of institutions of higher education/universities and schools based on cooperation consists in increasing the significance of differences and reinforcing the sense of identity, and at the same time in expanding the mutual knowledge about each other and raising the degree of mutual understanding; so that the movement between the two “castles” can take place in a way bringing pleasure and posing a challenge, and can be mutually strengthening (Somekh, 1994, p. 373). Possibility of crossing the barriers, of removing them so that the cooperation between academics and practitioners can start, is based on the metaphor of mutuality (Johnson & Johnson, 2002). The partnership of institutions of higher education/universities and schools emerges from the necessity to understand that in this cooperation both contribution and learning combine into one process.

Van de Ven (2007) shows that business people and academics usually find it hard to discover common areas, to agree on many matters, but that probably they would agree on one thing: they possess completely different ways of perceiving the world and of evaluating it. In reality differences that exist between the practitioners and academics create not so much barriers making their cooperation impossible, but chances for better search for solutions to problems involving both sides. It is hard to give full and appropriate answers

to questions posed by researchers, if the search for this answer is characterized by only one way of thinking. “Engaged scholarship” is such a form of research practice in which one looks at a posed problem from various perspectives: academic’s one, practitioner’s one, client’s one and others. When such a situation occurs, it may contribute to the increase of our abilities to expand knowledge and improve practice.

There is no doubt that searching for possibilities of cooperation between academics and practitioners with the assumption that they are different does not mean that they oppose each other or that they are supposed to substitute each other. Researchers and practitioners, while having different points of view in understanding the problem, can increase the significance of research for practice and personally contribute to the advancement of scientific knowledge in the pedagogical field. During the process of research, teachers have the opportunity to travel outside their environment to seek information and collect relevant data. They can develop relevant research skills: formulating realistic research questions, adopting appropriate procedures for collecting and analyzing data, and presenting the fruits of their research in a form accessible to others. It provides greater opportunities for collaboration and networking between academics and teachers. When teachers are involved in research, their motivation may be boosted and maintained. Through collaborative knowledge building, studies can spotlight transitional trend analysis through human and instrumentation collaboration. To enhance cooperation between academics and teachers the emergence of positive motivation that makes teachers utilize the academic knowledge (recurrence, objectivity, generality, explaining, for example, why people behave in a certain way), establishing pedagogically/ educationally effective contacts of researchers with teachers and establishing the dialogue between researchers and teachers may be necessary.

Many teachers are concerned about time and abilities and still see teaching as a consuming, complex activity which is made even less manageable when research is an additional requirement, even though it is exactly that experience of teaching complexity that makes teachers’ input vital to research and reflection on teaching. Teachers are already overburdened with curriculum requirements, accountability requirements and all the day-to-day pressures of keeping a classroom running and they wonder why they should take on one more thing. This concern is justifiable and understandable; however, it is a misconception that sees research as a separate activity from teaching. For many

teachers, research is an optional extra. Teachers must realize that research is doable because it stems from their own teaching practice. They should become aware of their own practices and the beliefs that underpin them, construct their knowledge and become active participants in research. They must acquire research skills and confidence necessary for disseminating small-scale but high quality research findings, thus making public their knowledge, beliefs and practice. As researchers of their own practice, teachers can discover for themselves how deeply theoretical their work is and has always been. This discovery can position them in a new relation to university theory. Theory is no longer what “they” do at the university, but becomes what “we” do in our classrooms every day.

Practitioner research calls for courage to face emerging social problems. School principals’ leadership play an important role in improving quality of practitioner research in different ways – ways that were indicated in this paper.

Short-sighted educational policy becomes something of an obstacle in increasing the quality of functioning of schools. Thanks to practitioner research, teachers, as researchers of their own practice undertaking in cooperation with academics critical reflection and making efforts to understand their own practice and its context, can change their own practices and support work of their schools, as well as contribute to development of educational knowledge. Practitioner research can assist in concentrating not on a “gap/distance” between academics and practitioners, but on a space/sphere between them, the one that links academics and practitioners – this sphere is education. By forming the sphere/space that links them, academics and practitioners can act in order to co-create educational knowledge and change educational practice.

Using research findings for better learning can be helpful for the creating the quality education for every child and at the same time for fostering a culture of learning throughout the school and developing teachers’ professionalism. Creating and sustaining the conditions for innovative learning environments in schools in their particular contexts with a special focus on innovation through developing practitioner research within professional learning communities requires from school principals to be engaged in inquiry about the nature of learning, learning environments, and networks in their own schools, and beyond them.

School principals need to facilitate teachers in learning how to learn together, how to work with academics so as to develop collaborative and

shared mental models and meanings that bind them together in a learning community. The key emphasis is on learning together, sharing and creating innovative practices that encourage everyone in the school community to be effective learning resources for each other.

Streszczenie: Niniejszy artykuł wpisuje się w problematykę przywództwa, innowacji i uczenia się dla jakości edukacji szkolnej. Zasadnicza uwaga skoncentrowana jest na roli przywództwa dyrektora szkoły w tworzeniu i podtrzymywaniu innowacyjnych, uczących się społeczności, które wspierają rozwój krytycznych badań praktycznych. W artykule przyjęto założenie mówiące o tym, iż badania praktyczne mogą promować kreatywne partnerstwa pomiędzy tymi instytucjami, w których nauczyciele i naukowcy współpracują ze sobą, by wesprzeć budowanie wiedzy i jakość nauczania. Artykuł prezentuje wybrane wyniki badań, w których zastosowano wywiady fokusowe prowadzone z liderami z kilku szkół w Polsce. Głównym celem poszukiwań badawczych było rozpoznanie doświadczeń i potrzeb dyrektorów szkół, biorąc pod uwagę badania praktyczne, ich postrzeganie roli lidera szkoły we wspieraniu kultury dla jakości w badaniach praktycznych oraz warunków wzajemnego udziału naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy pedagogicznej. Uzyskane wyniki badań poszerzają wiedzę na temat roli dyrektorów szkół i ich przywództwa w tworzeniu innowacyjnych, uczących się środowisk, które sprzyjają wzajemnemu udziałowi naukowców i praktyków w budowaniu wiedzy pedagogicznej oraz odsłaniają bariery osłabiające budowanie tej wiedzy poprzez badania praktyczne.

Słowa klucz: badania praktyczne, przywództwo, szkoła, dyrektor szkoły, innowacyjne środowisko uczenia się, jakość uczenia się, naukowcy, profesjonalne wspólnoty uczące się

Abstract: The purpose of the paper is to contribute to the literature on leadership, innovation and learning for quality of school education. The special attention is paid to the role of school principal leadership in creating and sustaining the innovative learning environments that support the development of critical practitioner research. It is assumed that practitioner research can promote creative partnerships between those institutions in which teachers and academics work in order to support knowledge creation and quality of teaching. This paper presents chosen findings of a study that involved interviews with a number of focus groups involving school leaders in a number of Polish state schools. The main aim of this research was to recognize the experiences and the needs of school principals concerning practitioner research, their perceptions

on the role of school leaders in supporting culture for quality improvements in practitioner research, and on the conditions of mutual participation of academics and practitioners in the social process of creating educational knowledge. Findings direct our attention to the role of school principals and their leadership in creating the innovative learning environments that are favorable for mutual participation of academics and practitioners in the social process of educational knowledge creation.

Keywords: practitioner research, leadership, innovative environment learning, quality of learning, teachers, academics, professional learning communities

References

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Ball, S.J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Drózka, W., Madalińska-Michalak, J. (2016). Prospective teachers' motivations for choosing teaching as a career. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 83–101.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–161). New York: Mac-Millan.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Groundwater-Smith, S, Mockler, N. (2006). Research that counts: practitioner research and the academy. *Australian Educational Researcher*, RARE 6, 105–117.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Deakin Studies in Education Series 1. London: Falmer Press.
- Karta Nauczyciela [Teacher's Charter]. Act of 26 January 1982. *Journal of Law* 1997, No 56, item 357 with further amendments.
- Lunenberg, M., Ponte, P., Van de Ven, P.H. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on Their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6 (1), 13–24.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). *ICET School Principal Leadership and Improving the Quality of Learning through Practitioner Research*. Paper presented at 61st World Assembly ICET 2017: "Re-thinking Teacher Professional Educa-

- tion: Using Research Findings for Better Learning”, 28-30 June, 2017, Brno, Czech Republic.
- Michalak, J.M. (2010). *Teacher Education in the Context of Improving Quality in Higher Education in Poland*. Conference paper, TEPE 2010 conference, Tallinn. Accessed at: http://eduko.archimedes.ee/files/tepe2010_submission_29.pdf
- Moore-Johnson, S. (2004). *Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Retaining and Developing Teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Comparing Countries' and Economies' Performance*. Paris: OECD. Accessed at: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds Know and What They Can Do with What They Know*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *Measuring Innovation in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2000, Nr 70, poz. 825 .
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 poz. 131.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- Sharon, V., Schumm, J. S., Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snoek, M., Swennen, A., Van Der Klink, M. (2010). The Teacher Educator: A Neglected Factor in the Contemporary Debate on Teacher Education. In: B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand (eds), *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*, (pp. 33-49). Umeå: Umeå School of Education.
- Snoek, M., Żogla, I. (2009). Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments. In: A. Swennen, M. Van Der Klink (Eds.), *Becoming a Te-*

- acher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*, (pp. 11–29). Dordrecht: Springer.
- Somekh, B. (1994). Inhabiting Each Other's Castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration. *Educational Action Research*, 2, 357–381.
- Tharp, R.G., Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami, Dz. U. 2004, Nr 256, poz. 2572.
- Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku z późniejszymi zmianami, Dz. U. 1990, Nr 65, poz. 385.
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship. A Guide for Organizational and Social Research*. Oxford: Oxford University Press.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 15.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 30.10.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

BADANIA

Joanna M. Łukasik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela

Neglected Areas in The Training Process to The Profession of Teacher

Wprowadzenie

Narastające oczekiwania społeczne wobec szkoły przy „niejasności roli nauczyciela i niedostatkach systemu jego kształcenia” (Polak, 2012, s. 7), przyczynia się do tego, że coraz trudniej nauczycielom wypełniać wciąż poszerzający się zakres zadań i obowiązków. Stąd w pedeutologicznym dyskursie coraz częściej pojawiają się pytania o kompetencje nauczyciela, system profesjonalnego przygotowania go do pracy (Łukasik 2010, 2012), rozwoju czy awansu zawodowego. Niedostateczne przygotowanie do funkcjonowania w zmieniającej się społecznej i szkolnej rzeczywistości, brak umiejętności jej rozumienia, interpretowania czy odczytywania, a w konsekwencji podejmowania adekwatnych działań, niejednokrotnie skutkuje lękiem, stresem, wycofaniem, niską efektywnością dydaktyczno-wychowawczą czy wręcz bezradnością. To może, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej, doprowadzić do zaniku „aktywności o charakterze koncepcyjnym, podejmowanej z własnej inicjatywy i na własną

odpowiedzialność” (Kwiatkowska 2006, s. 39). Nie można do takiej sytuacji dopuścić. Należy przygotować nauczycieli do pracy w zmieniającej się szkole, w niepowtarzalnych codziennych sytuacjach, doświadczeniach, na które nie ma gotowych „recept”, idealnych schematów rozwiązań (Łukasik 2016). Zawód nauczyciela jest bowiem niezwykle trudny, „odpowiedzialny, niewyobrażalnie nasycony konsekwencjami [...] Każdy też, kto chociaż przez chwilę zawód ten wykonywał, wie, że składają się nań sytuacje niepowtarzalne, że zawsze jest inaczej, że nie ma prostych metod i rozwiązań” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 155–156). Stąd niezwykle ważny jest proces kształcenia do zawodu nauczyciela, w który wpisana jest praca nad własnym rozwojem i edukacyjna praktyka osadzona na profesjonalnej, interdyscyplinarnej wiedzy merytorycznej i metodycznej (Łukasik 2016, 2017).

Wpisując się w dyskurs pedeutologiczny odnoszący się do kształcenia zawodowego nauczycieli, w prezentowanym artykule skoncentrowano się na trudnościach, obawach i lękach studentów specjalności nauczycielskich związanych z rozpoczęciem pracy zawodowej. Ponadto określono, jakie są propozycje ich dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których w ich odczuciu zabrakło w procesie kształcenia zawodowego, a których brak odczuwali już w momencie podjęcia praktyk zawodowych. Uważam, że głos ten jest niezwykle ważny, gdyż pozwoli na wprowadzenie zmian w procesie kształcenia nauczycieli oraz na satysfakcjonujące funkcjonowanie nauczycieli w przestrzeni klasy szkolnej, jak i edukacyjnej rzeczywistości „wypełnionej koncepcjami edukacyjnymi, „prognozami, programami, planami, przekazywanymi do implementacji strategiami dydaktycznymi, wynikami badań i wynikających z nich wniosków” (Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 57), równocześnie pełnej napięć wynikających z oczekiwań różnych podmiotów zaangażowanych w edukację.

Kompetencje temporalne nauczyciela w zmieniającej się szkole

Powyższy śródtytuł, jak i rozumienie przygotowania współczesnego nauczyciela w procesie zawodowego kształcenia do pracy w zmieniającej się szkole, zobowiązuje do przedstawienia jego kompetencji w ujęciu temporalnym. Kompetencje te, podobnie jak każde inne, ujawniają się u nauczycieli w określonych sytuacjach (Tucholska, 2007, s. 70–71). Odnoszą się one do umiejętności poruszania się nauczyciela w konkretnych sytuacjach życiowych, zawodowych, zadaniowych pomiędzy trzema wymiarami czasu psychologicz-

nego: pomiędzy przeszłością, przyszłością w kontekście terażniejszości. Umożliwiają one właściwe doświadczanie i przeżywanie czasu (Uchnast, Tucholska, 2003, s. 136–138). Nauczyciele posiadający kompetencje temporalne cechują się wysokim poziomem umiejętności rozpoznawania wyzwań i wymagań doświadczanych sytuacji oraz adekwatnej oceny co do możliwości skonfrontowania się z nimi w terażniejszości i/lub w przyszłości, dzięki posiadanym doświadczeniom z przeszłości i/lub podejmowanym działaniom w przyszłości (tamże, s. 136–138). Nauczyciel posiadający kompetencje temporalne, dzięki świadomości przeszłości i przyszłości, lepiej rozumie terażniejszość, potrafi się w niej odnaleźć, dobrze w niej funkcjonować, kreować ją i rozwijać się (tamże, s. 135). Doświadcza jej jako pochodnej przeszłości, która dzięki dobremu funkcjonowaniu w terażniejszości pozwala projektować przyszłość, gdyż w swej istocie ją zakłada. Kompetencje te są niezwykle ważne w pracy nauczyciela, ze względu na integrującą go jako człowieka funkcję trzech czasów oraz specyficzne dla nich czynniki, jak: otwartość życiowa; sensowność życia; nastawienie prospektywne i akceptacja przeszłości.

Otwartość życiowa i sensowność życia warunkują niezwykle ważną w pracy nauczyciela otwartość poznawczą i emocjonalną, będącą podstawą budowania relacji w szkolnej przestrzeni oraz rozumienia ich istoty i znaczenia dla pracy. Nauczyciel otwarty na siebie, innych i świat cechuje się otwartością życiową, umiejętnością budowania bezpośrednich relacji, bazujących na zaufaniu i życzliwości. Sensowność życia oznacza, że nauczyciel odczuwa satysfakcję i zadowolenie z życia, pewien dobrostan wynikający z odnalezienia i zrozumienia swojego miejsca w życiu z pełną akceptacją przeszłych doświadczeń oraz z nastawieniem na kreowanie przyszłości, możliwość jej tworzenia. Nauczyciel o wysokich kompetencjach temporalnych potrafi aktywnie i efektywnie wykorzystywać bieżące doświadczenia, by osiągnąć założone cele. Jednakże istnieje pewien warunek. Aby aktywnie i efektywnie funkcjonować w przestrzeni szkoły musi posiadać kompetencje niezbędne i specyficzne dla zawodu nauczyciela. Bez nich bowiem nie będzie umiał kreować terażniejszości i przyszłości, analizować przeszłych doświadczeń i wyciągać z nich wniosków. Aby dobrze funkcjonować w zawodzie nauczyciela, w zmieniającej się szkole musi posiadać odpowiednią wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, z psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki oraz odpowiednie umiejętności z niej wynikające. Bez tego nie odczyta terażniejszości, nie zrozumie przeszłości i nie będzie kreował przyszłości. W zawodzie nauczyciela kompetencje bowiem są rozumiane jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wie-

dzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do efektywnej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52).

Przedstawione powyżej typowe dla współczesnego zawodu nauczyciela kompetencje w odniesieniu do trzech wymiarów czasu stały się podstawą do zwrócenia uwagi na proces kształcenia do zawodu, bowiem zadaniem uczelni wyższych odpowiedzialnych za kształcenie jest przygotowanie nauczyciela, który potrafi funkcjonować w zmianie społecznej, w zmieniającej się wraz z nią szkole, wykorzystując kompetencje, wiedzę oraz refleksyjność nad własnym funkcjonowaniem zawodowym. Dlatego też dobre przygotowanie do pracy zawodowej jest podstawą jej profesjonalnego wykonywania, otwartości na własny rozwój, aktywności życiowej.

Założenia metodologiczne badań

Wśród różnych dyskusji dotyczących osoby nauczyciela, szczególne miejsce zajmują te odnoszące się do jego zawodowego przygotowania, a w konsekwencji funkcjonowania. Włączając się w dyskurs, pragnę odnieść się do tych obszarów wiedzy i umiejętności nauczycieli, które wymagają wzmocnienia, ulepszenia w procesie kształcenia zawodowego, przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy w zmieniającej się szkole. Istotne w tym celu okazuje się odwołanie do przeprowadzonych przeze mnie badań w maju 2016 i 2017 roku wśród 187 studentek (wyłącznie kobiety) studiów drugiego stopnia edukacji wczesnoszkolnej, studiujących w uczelniach dużej aglomeracji miejskiej Małopolski. W artykule ukazano tendencje wyłącznie globalne. Nie dokonano podziału na uczelnie, których studentów badano, gdyż miejsce studiowania nie było czynnikiem różnicującym odczuwane lęki, niepokoje czy też czynnikiem warunkującym obszary proponowanych zmian w zakresie kształcenia zawodowego z perspektywy badanych.

Celem badań było określenie rodzaju obaw i obszarów niepewności odnoszących się do funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości osób, które już podjęły pracę zawodową, bądź miały podjąć ją w niedługiej przyszłości (od 1 miesiąca do 3), a swe niepokoje określały na podstawie doświadczeń zdobytych podczas praktyk zawodowych realizowanych w trakcie studiów. Ponadto celem było wskazanie – z perspektywy osoby studiującej – obszarów wiedzy, umiejętności, kompetencji, które należy wzmocnić w procesie kształcenia, aby zniwelować obawy pojawiające się wraz z konfrontacją adepta ze szkolną rzeczywistością.

Główne pytanie badawcze przyjęło postać pytania: *Co wywołuje niepokój studenta specjalności nauczycielskiej w konfrontacji ze szkolną rzeczywistością? oraz Jakiego typu zajęcia są konieczne w procesie przygotowania nauczyciela do funkcjonowania w zmieniającej się szkolnej rzeczywistości?*

Aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania oraz zrealizować założone cele poproszono studentów pedagogiki wczesnoszkolnej o przygotowanie pisemnej wypowiedzi nt. *Moja wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne na progu rozpoczęcia pracy zawodowej w szkole – próba autoewaluacji i auto-diagnozy*. Z uzyskanych dokumentów, odwołując się do metody analizy treści, wyodrębniono wiodące tendencje odnoszące się do oceny własnej badanych w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, a następnie poddano je grupowaniu i ujęciu w najbardziej ogólne kategorie w dwóch jednoznacznie wyłaniających się obszarach: źródła obaw oraz obszary wymagające wzmocnienia. Na potrzeby niniejszego artykułu określono je procentowo i poddano dyskusji.

Obszary niepewności i lęków przed pracą zawodową przyszłych nauczycieli

Jednym z głównych celów kształcenia zawodowego nauczycieli jest umożliwienie im zdobycia jak najlepszych kwalifikacji oraz wyposażenie w kompetencje.

Funkcjonowanie współczesnego nauczyciela w świecie zmiany wymaga od niego zarówno profesjonalnej wiedzy, umiejętności, jak i namysłu, refleksyjności, krytycznego spojrzenia (Madalińska-Michalak, Niemi, Chong, 2012).

Tabela 1. Źródła obaw w pracy zawodowej z perspektywy studentów edukacji wczesnoszkolnej

Źródła obaw	N	%
Komunikacja i współpraca z rodzicami	69	36,90
Współpraca z nauczycielami	60	32,09
Pewność siebie, wiara w swoje możliwości	54	28,88
Nawiązywanie relacji z uczniem	24	12,83
Dyscyplina w grupie	24	12,83
Lęk przed schematyzmem, rutyną	21	11,23
Lęk przed występem publicznym	21	11,23
Brak dystansu emocjonalnego	21	11,23
Nieumiejętność stosowania metod aktywnych	18	9,63

Nieumiejętność pracy indywidualnej z uczniem	18	9,63
Biurokracja	3	1,60

Źródło: badania własne.

Największym źródłem obaw kandydatów do zawodu nauczyciela (tabela 1) są umiejętności budowania relacji interpersonalnych i komunikacji, lokowanych w kompetencjach interpretacyjno-komunikacyjnych oraz współdziałania. Zdecydowanie najwięcej badanych obawia się współpracy z rodzicami, przekazywania im informacji o postępach w nauce dziecka itp. (36,90% badanych), a także współpracy z gronem pedagogicznym szkoły, tu zaś: wchodzenia w nowe relacje, nawiązywania współpracy, obawy przed wykorzystywaniem ich przez starszych nauczycieli, przydziałem dużej ilości obowiązków, krytykanctwem i komentowaniem przez starszych nauczycieli ich pracy dydaktyczno-wychowawczej itp. (32,09% badanych). Ponadto w tym obszarze umiejętności co ósmy kandydat do zawodu nauczyciela dostrzega też brak umiejętności nawiązywana relacji z uczniem oraz dyscypliny w grupie (12,83% badanych).

Warto zauważyć, że bardzo duże trudności mają przyszli nauczyciele z pewnością siebie w podejmowanych działaniach i wiarą we własne możliwości, umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Wskazuje je prawie 1/3 badanych. Umiejętności te, lokowane w kompetencjach osobistych oraz pragmatycznych bądź interpretacyjnych, są źródłem obaw potęgowanych dodatkowo takimi, jak: lęk przed publicznym zabránieniem głosu (zebrania z rodzicami, spotkania w gronie nauczycieli) – 11,23% badanych, brakiem dystansu emocjonalnego do doświadczeń z pracy – 11,23%. Dostyc mocno akcentowane są również obawy związane z bezpośrednią szkolną praktyką, będące efektem braku odpowiednich kompetencji pragmatycznych. Wśród nich najczęściej badani wymieniają: brak umiejętności wprowadzenia dyscypliny w klasie szkolnej – 12,83%, lęk przed schematyzmem i rutyną – 11,23%, a także brak umiejętności stosowania metod aktywnych oraz indywidualnej pracy z uczniem – 9,63% ogółu badanych. W tym obszarze nieliczni badani obawiają się biurokracji – 1,60% badanych.

Zatem źródłem obaw i lęków u przyszłych nauczycieli jest słabe przygotowanie zawodowe w toku studiów. To może skutkować tym, że w przyszłości w wykonywaniu codziennych obowiązków zawodowych narażeni będą na liczne trudności, kryzysy, konflikty i niepowodzenia. Wskazane powyżej źró-

dła lęków przed pracą zawodową oraz obaw co do jej podjęcia i dobrego wykonywania prowokują do postawienia pytania, jakie zmiany należy wprowadzić, by zniwelować pojawiające się jeszcze przed startem zawodowym źródła napięć. Sami badani w swych wypowiedziach wskazali oraz określili typy zmian oraz propozycje modyfikacji zajęć, tak by zminimalizować źródła lęków (dane zaprezentowano w tabeli 2).

Tabela 2. Obszary wymagające wzmocnienia w procesie kształcenia zawodowego nauczycieli z perspektywy studentów edukacji wczesnoszkolnej

Obszary wymagające wzmocnienia	N	%
Weryfikacja teorii w praktyce	60	32,09
Zajęcia warsztatowe	36	19,25
Stałe, dobre praktyki u najlepszych nauczycieli	33	17,65
Trening umiejętności interpersonalnych	24	12,83
Superwizja	24	12,83
Wiedza o sytuacjach trudnych i rozwiązywaniu ich	21	11,23
Wyeliminowanie odtwórczości na rzecz twórczości	21	11,23
Wprowadzenie egzaminów wstępnych na studia (selekcja do zawodu)	9	4,81
Edukacja artystyczna w edukacji wczesnoszkolnej	6	3,20

Źródło: badania własne.

Badani kandydaci do zawodu nauczyciela proponują zmiany zarówno w odniesieniu co do treści kształcenia, jak i form przekazywania wiedzy oraz nabywania umiejętności, a także jakości procesu kształcenia zawodowego. W zakresie treści kształcenia studenci chcieliby mieć lepszą wiedzę o sytuacjach trudnych w pracy z uczniem i klasą oraz sposobach ich rozwiązywaniach (11,23% badanych) oraz uważają, że należy wzmocnić kształcenie w zakresie edukacji artystycznej w edukacji początkowej (3,20%). Jednocześnie podkreślają, że kwestią priorytetową – wskazuje to co trzeci badany – jest dla nich umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce. Bowiem, jak zauważają studenci, wiedzę z poszczególnych obszarów przedmiotowych, treści wiedzy z psychologii i pedagogiki posiadają, jednakże nie potrafią stosować jej w praktyce, nawet mimo realizacji praktyk. Jest to informacja niezwykle ważna, która potwierdza niestety dominujące trendy kształcenia nauczycieli oparte na przekazie werbalnym, bez możliwości konfrontowania na ćwiczeniach i/lub podczas praktyk. Wiąże się to przede wszystkim z tym,

że ćwiczenia niejednokrotnie przyjmują formę wykładu lub odczytania przez studentów opracowanej (nierzadko ściągniętej z Internetu) prezentacji multimedialnej. Należy zatem zmienić formy kształcenia do zawodu nauczyciela. Badani wskazują przede wszystkim, że zamiast ćwiczeń w kilkudziesięcioosobowych grupach należy wprowadzić zajęcia o charakterze warsztatowym – postulat ten podziela co piąty badany. Zajęcia te prowadzone w 12 osobowych grupach lub w mniejszych dają szansę studentom na konfrontowanie wiedzy w praktyce, umożliwiają przedyskutowanie wątpliwości, skonfrontowanie ich z wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami innych, a także pobudzą do refleksji, pobudzą krytyczne myślenie. Jednocześnie studentki sugerują wprowadzenie superwizji w czasie studiów oraz zajęć warsztatowych, co pozwoli im na doskonalenie umiejętności interpersonalnych – 12,38% badanych. Dopełnieniem powyższych powinny być stałe od pierwszego roku studiów praktyki, które studenci indywidualnie mogliby odbywać u najlepszych nauczycieli w szkole (bowiem doświadczenia w tym zakresie mają, niestety, nie najlepsze). Wartość dobrych praktyk w szkole wskazuje 17,65% badanych. Zdaniem kandydatów do zawodu nauczyciela te propozycje zmian w procesie kształcenia zawodowego będą szansą na wyeliminowanie odtwórczości, schematyzmu i rutyny (zarówno podczas studiów, jak i w pracy zawodowej), a staną się podstawą pracy twórczej, kreatywnej, refleksyjnej. Wśród badanych znalazła się również grupa – 4,81% - która uznała, że na studia o specjalności nauczycielskiej powinni dostawać się najlepsi, po zdaniu egzaminów wstępnych. Ich zdaniem selekcja do zawodu nauczyciela jest czynnikiem eliminującym lęki i obawy szczególnie tych, którzy nigdy do pracy w tym zawodzie trafić nie powinni.

Zatem, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań, szczególnie wzmocnienia wymagają wiedza, umiejętności i postawy składające się na: kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne, osobiste, współdziałania i pragmatyczne, a także kreatywno-krytyczne, umożliwiające podejmowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w duchu innowacyjności i niestandardowości, pozwalające łamać stereotypy i rutynę w działaniu w zmieniającej się szkolnej codzienności

Zakończenie

Mimo wielu korzystnych zmian we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli, nadal rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, współdziałania, interpretacyjnych czy kreatywno-krytycznych jest marginalizowane nie tylko

w teorii, ale przede wszystkim w praktyce. Kandydat na nauczyciela, z powodu braku systematycznego i ciągłego kontaktu ze szkolną rzeczywistością (jedynie czas praktyk, który uważają studenci za źle zorganizowany), nie jest w stanie przygotować się rzetelnie, dogłębnie do pracy w zawodzie, a także nabywać i rozwijać swoje kompetencje w realnej szkolnej rzeczywistości.

Z perspektywy prowadzonych badań ważne było to, że przyszli nauczyciele uświadomili sobie, co stanowi źródło obaw i lęków – być może pozwoli im to w procesie doskonalenia zawodowego pokonać je. Jednakże tak naprawdę, nie powinny się one pojawiać u osób po 5-letnim cyklu kształcenia zawodowego, tym bardziej, że wskazane przez badanych lęki i obawy dotyczą podstawowych umiejętności jak np. komunikowanie, współpraca, czy dyscyplinowanie uczniów. Być może świadomość braków w podstawowych umiejętnościach zmotywuje ich do rzetelnej pracy nad nimi, dzięki czemu unikną typowego zsocjalizowania do zawodu, wtłoczenia w ramy identyczności, bezrefleksyjności czy wypalenia zawodowego, które obserwowane jest u nauczycieli z kilkuletnim stażem zawodowym (zob. Łukasik 2017) oraz bierności i niemocy wobec nowych doświadczeń zawodowych pojawiających się w zmieniającej się szkole.

Jakość pracy nauczycieli zależy od trzech czynników: „zdobytej na studiach wiedzy teoretycznej i przygotowania praktycznego oraz uzyskanego w czasie pracy nauczycielskiej doświadczenia praktycznego” (Frejman, Frejman, 2008, s. 143). Aby doświadczenie praktyczne w czasie pracy prowadziło nauczycieli do rozwoju, satysfakcji i spełnienia, należy udoskonalić proces ich kształcenia zawodowego, wykorzystując chociażby propozycje dane przez badanych studentów. I tak w zakresie formy: prowadzenie zjęć warsztatowych; supervizja; indywidualne praktyki u nauczycieli-mistrzów od pierwszego roku studiów. W zakresie treści: twórczość, krytycyzm, interpretacja nad od-twórczością; autodiagnoza i praca nad sobą; komunikacja interpersonalna. Należy zadbać o łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką. Jednakże, nie może być tak, że praktyka służy głównie stosowaniu teorii, nie ma zaś „miejsca na praktykę jako źródło wiedzy oraz aktywne tworzenie osobistej wiedzy pedagogicznej przez studentów, czyli zbliżenie edukacji nauczycieli do nauczycielskiej pracy zawodowej” (Dylak, 2007, s. 51). Wówczas bowiem nauczyciele będą pozbawieni refleksyjności, krytycyzmu, kreatywności i otwartości na zmianę.

Abstrakt: W prezentowanym artykule odniesiono się do kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela. Bazując na podstawowych kompetencjach niezbędnych do pracy

nauczyciela w zmieniającej się szkole wskazano najsłabsze obszary, które są źródłem lęków i niepokoju studentów kończących studia nauczycielskie. Źródła lęków, a także propozycje zmiany w kształceniu do zawodu nauczyciela opracowano na podstawie badań przeprowadzonych wśród 187 kandydatek do pracy w zawodzie nauczyciela (edukacja wczesnoszkolna) studiujących na uczelniach w Małopolsce.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, kształcenie nauczycieli

Abstract: The article relates to the issue of training candidates for the teacher profession. By referencing to the core of the competencies required for the teacher's work in a changing school, the weakest areas, which are the source of the fear and anxiety of students completing teacher education, were identified. The sources of fears, as well as proposals for changes in education to the teaching profession, were compiled on the basis of research conducted among 187 candidates of the profession of teacher studying at universities in Malopolska (Lesser Poland Voivodeship).

Keywords: teacher, competencies, teacher training

Literatura przedmiotu

- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa: WSiP.
- Dylak, S. (2007). *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. t. 3, (s. 43–64). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frejman, M., Frejman, S. D. (2008). *O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli*. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym* (s. 143–150). Kraków: Impuls.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyki-przestrzeń rowoju*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Kwiatkowska, H. (2006). *Kształcenie nauczycieli w 16 lat po przemianach formacyjnych – czy inspiracją do radykalnego namysłu nad profesją nauczycielską*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*, (s. 39–49). Radom-Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji.

- Łukasik, J. M. (2016). Education teachers through critical events. *Society, Integration, Education: proceedings of the International Scientific Conference*, II, 154–162.
- Łukasik, J. (2010). *Luki w kształceniu nauczycieli*. W: . W. Kremien, T. Lewowoicki, S. Sysojewa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*, (s. 329–340). Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Łukasik, J. M. (2012). *Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli-umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu*. W: W. Jakubaszek, D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, (s. 82–98). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łukasik, J. M. (2017). *Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia. Implikacje do edukacji nauczycieli*. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, (s. 288–308). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Madalińska-Michalak, J., Niemi, H., Chong, S. (2012). *Trends and Themes in Teacher Education. Research, Policy and Practice*. W: J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (red.), *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, (s. 9–23). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Impuls.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne*, Kraków: Impuls.
- Tucholska, K. (2007). *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Unchast, Z., Tucholska, K. (2003). Kompetencje temporalne – metoda pomiaru. *Roczniki Psychologiczne*, 6, 131–150.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 15.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 29.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

BADANIA

Natalya Pazyura
National Aviation University

Ways to Improve the Competitiveness of Graduates in the Labor Market: the Experience of Japanese Universities

Sposoby poprawy konkurencyjności absolwentów na rynku pracy: doświadczenia uniwersytetów japońskich

Introduction

Nowadays the competitiveness of professionals in the labor market becomes a key index of the effectiveness of any establishment. Educational establishments are no exception. The most prestigious educational institutions are assessed by the indicator of their graduates' competitiveness. In this context, the key issue is to determine the needs of enterprises in the students' skills and which are necessary to improve the competitiveness of graduates in the labor market. Some studies indicate the necessity to acquire, "employment skills" in addition to students' professional knowledge that combine a wide range of skills, such as: implementation of scientific inventions, teamwork, effective communication, etc. The question arises as to the methods of their upbringing among students.

Implementation of special projects

Recently, in many countries, the decreasing competitiveness of university graduates in the labor market is becoming more and more alarming, as indicated in some documents and studies at various levels (Australian Department of Education, 2006; Confederation of British Industries, UNESCO, 2012). In Japan in 2012, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology initiated a 3-year national project “Improving Higher Education for Industrial Needs”, in which 147 universities took part. The main objective of the project was to create a training environment for Japanese universities in order to bring up the innovative qualities of human resources. It was also aimed at increasing the efficiency of the higher education system in developing graduates’ competitiveness by spreading information about challenges and strategies in the labor market among universities and companies. Moreover, determining the needs of industrial enterprises and companies in certain graduates’ skills was one of the main objectives of the project. Some scientists believe that “any discrepancy between what is being taught and the skills needed at the workplace is a problematic issue” (Hiroshi, 2014, p. 2). To solve the problem, the Ministry has supported a special project involving a group of universities in 9 regions of Japan. In September 2012, 23 universities in the central region of Japan were selected for its implementation. Since the beginning of the project, the representatives of the universities met and discussed the challenges associated with the project’s goals and strategies for the implementation. The second industrial university conference was organized to better reflect the goals and results of the project in Nagoya on November 14, 2013 (Hiroshi, 2014, p. 1).

Theoretical framework of the research

In this context, it is necessary to consider the term “employability” or “competitiveness in the labor market”. The term “ability to be employed” is interpreted by different institutions in different ways. Thus, the Confederation of British Industries (2013) defines it as skills and abilities that “help people respond to the demands of constantly changing workplace and make a positive contribution to the success of their employer” (Hiroshi, Nobuo, 2015, p. 82).

The Australian Department of Education, Employment, and Workplace Relations defines them as “non-technical skills necessary for effective interaction at the workplace.” In Japan, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology defines them as “the skills needed for an individual to develop his (her) abilities, for his (her) further socialization and professional independence” (Hiroshi, Nobuo, 2015, p. 83). In Japan, in 2006, the Ministry of Economy, Commerce and Industry (METI 2014) introduced the concept “*syakaijin kstantoku*” (fundamental competencies for employees), and later, in 2008, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - the concept of “*gakushiryoku*” (competencies of a university graduate) to help students develop their employment skills.

The analyzed materials indicate that the idea of employability skills and abilities necessary for competitiveness in the labor market vary according to different approaches of researchers. For example, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology calls “employment skills” (“*syugyo ryoku*”) the skills that graduates of the university must have for social and professional independence. Similarly, the Ministry of Economy, Commerce and Industry calls these skills “*syakaijin kencyoku*” - the fundamental skills necessary to work with a diversified contingent of economically active population in the workplace.

Andrews and Russell (2012) and Barrow and Wragg (2012) refer to them: self-management, teamwork, business and customer awareness, communication skills and problem-solving skills. The Harvard Educational Innovation Expert, T. Wagner, identified the “Seven Survival Skills” necessary for students to find a decent job and become an active citizen in a democratic society: critical thinking; cooperation in a professional network; liveliness and adaptation; initiative and entrepreneurship; effective oral and written communication; obtaining and processing of necessary information; interest and imagination.

Identification of employers' demands

According to the researchers (Dyer, Gregersen, Christensen, 2015), there are two types of skills needed for employment: “delivery skills” and “discovery skills.” “Delivery skills” are the abilities to conduct analysis, planning, detail orientation, implementation, disciplined performance. “Discovery skills” are

the abilities to associate, observe, conduct an experiment that are considered necessary for creative innovators. These skills are important for the employees of any company, for its operation and for providing innovations. At the same time, we should stress, that in Japan there is a shortage of human resources with invention skills, and as it is a well known fact, without innovators, the maximum working life of a company is 10 years (Hiroshi, Kawazoe, 2015, p. 82).

Although Japanese companies are traditionally considered as innovative, unfortunately, they are gradually transforming into a company more oriented on “delivery skills” than on “discovery skills” due to the lack of innovation in workers, as recognized by Japanese entrepreneurs. Such well-known Japanese companies as Toyota and Sony are not included in the Forbes rating of the most innovative companies rated by investors. According to Harada (2010), most Japanese companies did not make inventions, they only improved existing Western technologies for the production and sale of goods. Such product upgrades between the processes of production and sales are called “open innovation in value added”.

Japanese companies were even criticized in the West for “theft” of technology in 1980 and were forced to intensify their research and development departments. One of the reasons why Japanese companies lack the skills of discovery and, consequently, innovation is Japanese system of higher education, which, in the first place, requires passive and obedient students. In her work Pazyura (2014) notes that “one of the most important lessons for students in a Japanese school is to study the hierarchy of people relationships - the junior / senior needed to be “sunao” (obedient employee)” (Пазюра, 2014). At the same time, in Japan there is an awareness of what Wagner (2010) writes that “only the work of innovators and entrepreneurs will be immune to outsourcing and automation in the new global knowledge economy” (Hiroshi, Nobuo, 2015).

Establishment of social partnership

In this context, it is necessary to consider what creative and innovative skills should be raised at universities. First of all, these are the research skills that intersect with the definition of “syakaijin kencyoku”, but are more focused on the process of discovery. Forsyth (2007) believes that universities have the benefits of creating an innovative context, a learning environment for research that combines convergent and divergent thinking patterns.

In order students could acquire these skills, the project “Improvement of Higher Education for Industrial Needs” was initiated, focused on improving the quality of teaching and modernization of the learning process through active learning; as well as the strengthening of partnerships between universities, industry, local governments and other social partners. Within the framework of the project, it was useful to conduct joint research by enterprises and educational institutions regarding the necessary skills for graduates. The main Japanese companies called motivation (44.5%), cooperation skills (40.2%), activity (39.6%), as important skills for future employees. Less important, according to the results of the project, were logical thinking (14.7%), critical thinking (7.2%), presentation skills (7.2%), foreign language skills (2.6%), discussion skills (1.7%) (Hiroshi, 2014, p. 4). Regarding the desired skills from the point of view of university representatives, broad vocational knowledge (liberal art) (65.6%), active position (58.1%), polite manners (41.9%), motivation (30.1%) were named. Skills important from the point of view of both sides were motivation, activity, problem solving skills.

Thus, the introduction of social partnership between universities and enterprises is extremely important. Only on conditions of its establishment it is possible to search for an optimal set of skills for graduates of higher educational institutes. Social partnership seems particularly relevant taking into consideration the fact that most faculty members never worked in production. Traditionally, Japanese universities have not only distanced themselves from enterprises, they were even banned from having lecturers in case of having experience in businesses and companies, unlike the United States, where this is the usual practice. So, Columbia Innovative Enterprise in Columbia University was established in the United States at the Harvard Institute of Innovation Lab at Harvard University. In Japan, such practices have never been implemented, and joint projects between universities and companies have limitations. Of course, such isolation negatively affects the quality of students’ training.

Strengthening ties between local governments is also important as many graduates work in local companies or municipal organizations. It is important to integrate the efforts of companies, government agencies and universities. The participation of employers in the educational process, the definition of the scope and objectives of education, the ability to influence the content of training and the development of a curriculum are extremely important. Among the universities that participated in the project, 14 identified that the partnership

between the university and the enterprise was useful. Representatives from universities and industry held joint meetings to discuss the skills needed for future work, universities invited professionals for lectures and special career development courses. In addition, social partnership allowed them to develop an internship.

Establishment of internship for university students

According to the analyzed materials, internship is another way of solving the issue of closer cooperation between enterprises and universities, which has only recently become popular in Japan. According to the Ministry of Economy, Commerce and Industry, more than 70% of universities offer their students an internship, but only 2% enjoy this opportunity. For comparison, in the US, 70% of students are interned. The duration of internship period in Japan is 2 weeks, while in Europe and South America this term is from 1 to 12 months (Пазюра, 2012). Internship was introduced at 11 universities. Some universities, such as the Kanawaza Institute of Technology, practice “hybrid internship,” which means combining work with problem-oriented subjects. The university asks the company or local government to provide students with relevant tasks that have complex problems and students are working on a decision during internship.

Active learning technology

Additional and equally important in the training of employment skills is the use of active learning technology, which enables students to be innovative, and which has begun to gain popularity in Japan. According to Japanese scholars, active learning is considered as one of the important technologies for the development of graduates’ skills. Of the 23 universities in which the research was conducted, 19 institutions indicated the need for an active learning approach. However, this raises the question of the willingness of Japanese teachers to use innovative teaching methods. Not all teachers in Japan can use project-based learning, and this raises the issue of the need for changes in teacher training in new socio-economic conditions, despite the traditional conservatism in Japanese education (Hiroshi, 2014, p. 4).

Drew and Mackie (2011) believe, that “one of the most important reasons for such an interest in active learning is the need for changes in the models of work in the context of the learning society”. Laverie (2006) also believes that an active learning approach is “cultivating workplace skills that employers need: critical thinking, communication skills, leadership skills, creativity, problem solving, completion skills, and teamwork ability”. These skills are identical to what W. Wagner calls “seven survivor’s skills”, as discussed above.

According to scientists Drew and McKee (2011) active learning does not have a universal definition. Green (2011) defines it as learning based on practical experience. Ernst (2011) believes active learning motivates students to participate in the mental process. Agbatogun (2014) describes active learning as a type of activity in which all students in the class take part, and not just watching, listening and recording. According to the definitions of Ernst (2011) and Agbotogun (2014), as long as students take part in education, even lectures and reading (writing) can be considered as a part of the process of active learning. Co-operative learning and problem-based learning are often used for active learning. Perez, Garcia, Muñoz, Alonso, Puche (2014) define co-operative learning as “instructional encouragement for small groups of pupils to work together to maximize learning outcomes”. Despite the drawbacks, such, at the same time, independent and dependent on the group training is popular. Among scholars there is a commonly accepted view that cooperative learning motivates students to participate in the learning process, provides academic success, guarantees students opportunities to work in real-world situations.

The same happens in the process of active learning: students analyze real problems, work in groups and develop research skills. Gokhan (2013) believes that problem-based learning encourages students to research and solve problems in a socially active environment. Hopper (2014) is confident that problem-based learning develops research skills. Therefore, the use of active, co-operative, and problem-oriented learning technologies is essential for the development of research skills, especially in the context of future employment.

One of such courses aimed at developing research skills is Business Planning in Practice at Japanese Universities. It is designed for 14 weekly sessions lasts 100 minutes each. During the course, students study Toyota’s eco-policy, conduct research on the recognition of eco-politicians by the city’s residents, analyze information, and suggest possible solutions. Through the use of active learning technology during the course students acquire research

skills. The course involves lectures conducted by the staff from Toyota, the Japanese marketing departments. Students work in groups for the preparation and implementation of group presentations, studies, awareness of Toyota employees and the development of eco-policy (Hiroshi, Nobuo, 2015, p. 84).

Thus, the issue of increasing the competitiveness of graduates of Japanese universities is relevant and requires immediate consideration. Solving the problem of employment of university graduates in the labor market is possible by introducing social partnership between enterprises and educational institutions, conducting joint projects and research. An important step in this way is to identify the necessary skills that increase the competitiveness of a specialist in the labor market. The introduction of internship, the use of special educational technologies are aimed at developing skills in conducting research, teamwork, effective communication. At the same time, this raises a number of questions regarding adequacy of training of teaching staff and adaptability of higher education institutions to market requirements.

Streszczenie: W artykule omówiono kwestię szans zatrudnienia absolwentów wyższych uczelni w Japonii. Wykazano konieczność nabywania przez studentów umiejętności związanych z zatrudnieniem. Podkreślono istotę pojęcia „zdolności do zatrudnienia” i ich części składowych. Autor analizuje metody, dzięki którym japońskie uniwersytety osiągają cel szkolenia umiejętności. W artykule opisano cel i skalę specjalnego projektu, który odbył się w Japonii w celu szkolenia umiejętności związanych z zatrudnieniem. Wykazano znaczenie partnerstwa społecznego między uniwersytetami a przemysłem i stażami. W tym kontekście aktywna nauka zyskuje popularność i okazała się skuteczna w motywowaniu uczniów do aktywności poznawczej.

Słowa kluczowe: zdolność do zatrudnienia, partnerstwo społeczne, staż, aktywne uczenie się, uniwersytet, przemysł

Abstract: The article deals with the question of university graduates' employability in Japan. The necessity of acquisition of employability skills by students has been proved. The essence of the notion "employability skills" and their component parts have been revealed. The author analyzes methods with the help of which Japanese Universities achieve the goal of training the skills. The article describes the aim and scale of special Project, held in Japan for training employability skills. The importance of social

partnership between universities and industry and internship has been shown. In this context active learning has been gaining its popularity and proved to be successful in motivating students to cognitive activity.

Keywords: employability skills, social partnership, internship, active learning, university, industry

References

- Agbatogun, A. D. (2014). Developing learners' second language communicative competence through active learning: Clickers or communicative approach? *Educational Technology & Society*, 2/2014, 257–269.
- Andrews, G., Russell, M. (2012). Employability skills development: Strategy, assessment and impact. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2 (1)/2012, 33.
- Burrows, K., Wragg, N. (2012). Introducing enterprise-Research into the practical aspects of introducing innovative enterprise schemes as extra curricula activities in higher education. *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 3 (3)/2012, 169.
- Drew, V., Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *The Curriculum Journal*, 4/2011, 456.
- Ernst, M. (2011). Active learning? Not with my syllabus! *Teaching Statistics Trust* 1/2011, 21–24.
- Forsyth, A. (2007). Innovation in urban design: Does research help? *Journal of Urban Design*, 3/2007, 461–473.
- Greene, H. (2011) Freshmen marketing: A first-year experience with experiential learning. *Marketing Education Review*, 1/2011, 79–87.
- Gokhan, A. (2013). The effect of project-based learning on students' motivation. *International Journal of Academic Research*, 2/2013, 82–86.
- Harada, I. (2010). Tayouna jyouhousyakai ni okeru daikigyou no inobeasyon. *Journal of Informational Sociology*, 2/2010, 29–40.
- Hiroshi, I., Nobuo, K. (2015). Active Learning for Creating Innovators: Employability Skills beyond Industrial Needs. *International Journal of Higher Education*, 2/2015, 81–91.
- Hiroshi, I., Kawazoe, N. (2015). Active Learning for Creating Innovators: Employability Skills beyond Industrial Needs. *International Journal of Higher Education*, 2/2015, 82.
- Hopper, S. B. (2014). Bringing the world to the classroom through video conferencing and project-based learning. *TechTrends*, 3/2014, 78–88.

- Hiroshi, I. (2014). Challenges towards Employability: Higher Education's Engagement to Industrial Needs in Japan. *Higher Education Studies*, 2/2014, 1–8.
- Laverie, D. A. (2006). In-class active cooperative learning: A way to build knowledge and skills in marketing course. *Marketing Education Review*, 2/2006, 59–70.
- Пазюра, Н. В. (2014). *Внутрішньофірмова професійна підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї: теорія і практика*. Видавництво: Альфа-Пік.
- Пазюра Н. (2012). Дуальна система у підготовці виробничого персоналу Японії і Південної Кореї. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1/2012, 123–131.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 10.08.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 19.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

INNOWACJE

Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Gerontologiczna praca socjalna jako innowacja w kształceniu pracowników socjalnych. Wybrane rekomendacje dla polityki społecznej

Gerontological Social Work as an Innovation of the Social Workers' Education. Selected Recommendations for the Social Policy

Wprowadzenie

Zmiany demograficzne, które zachodzą w społeczeństwie polskim, skłaniają do refleksji nad przyszłością kształcenia pracowników socjalnych. Dane demograficzne wskazują na to, że obecny i przewidywany wzrost odsetka osób starszych w populacji będzie wymagał kształcenia specjalistów zajmujących się pomocą i opieką nad osobami starszymi. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS 2016) odsetek osób powyżej 60. roku życia przekroczył w 2014 r. 22%, co oznacza, że Polska jest obecnie w fazie mocno zaawansowanej starości demograficznej (zob. Rosset 1959, 1967). Niepokojącym sygnałem są również prognozowane zmiany w liczbie i strukturze ludności w wieku 60 lat i więcej w perspektywie do 2050 roku. Według prognoz GUS w tym okresie od-

setek osób powyżej 60. r.ż wzrośnie do 40,4%. Istotne jest jednak to, że do 2050 roku odsetek osób powyżej 80. r.ż. będzie stanowił w subpopulacji osób starszych aż 25,8% (GUS 2016, s. 11). Według WHO (2011) przewiduje się, że do 2050 r. liczba osób powyżej 85. r.ż wzrośnie o 361%, natomiast liczba superstulatków wzrośnie o 1004%. Prognozy te dotyczą również Polski. Zmiany demograficzne są sygnałem dla osób kreujących politykę społeczną do zmian związanych z dostępem do usług dedykowanych osobom starszym, a także do zwiększenia nacisku na kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych. W obecnym systemie pomocy społecznej nie istnieje rozróżnienie na pracowników socjalnych i gerontologicznych pracowników socjalnych. Kształcenie pracowników socjalnych koncentruje się na przygotowaniu do pracy z wszystkimi grupami społecznymi narażonymi na wykluczenie społeczne. Tymczasem należy wziąć pod uwagę, że konsekwencją starzenia się społeczeństwa polskiego jest wzrost liczby osób w podeszłym wieku, których potrzeby są bardzo zróżnicowane i niejednokrotnie zależą od stanu zdrowia fizycznego i psychicznego, sprawności funkcjonalnej itp. Subpopulacja seniorów jest heterogeniczną, co oznacza, że w jej skład wchodzi osoby „o różnych cechach demograficznych i społecznych, niepozostających bez wpływu na sposób ich funkcjonowania w okresie wczesnej i późnej starości. Chodzi tu zarówno o cechy zdeterminowane biologicznie, a więc płeć i wiek oraz powiązany z nim stopień samodzielności/niesamodzielności funkcjonalnej, jak i o cechy uwarunkowane społecznie, na przykład stan cywilny” (Kluzowa, 2013, s. 54). Ta zróżnicowana wewnętrznie grupa potrzebuje odpowiedniego wsparcia i ma zróżnicowane zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze, medyczne, socjalne, opieki długoterminowej, organizacji czasu wolnego i edukacji (Weiss 2005, s. 379). Wraz z wiekiem mogą pojawiać się bowiem choroby fizyczne i psychiczne, choroby przewlekłe, które ograniczają funkcjonowanie osób starszych. Zwiększa się też zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze (formalne i nieformalne), czy też wsparcie instytucjonalne. Nie dotyczy to tylko pomocy samym seniorom, ale również ich rodzinom. Seniorzy, którzy pozostają w dobrym zdrowiu, potrzebują wsparcia w zakresie organizacji czasu wolnego, edukacji, aktywizacji. Ważną rolę w organizacji pomocy seniorom będzie odgrywał pracownik socjalny. Przygotowanie odpowiednich programów kształcenia dla pracowników socjalnych z umiejętnościami gerontologicznymi jest potrzebne z uwagi na kluczową kwestię społeczną, jaką jest starzenie się społeczeństwa oraz również na kluczową rolę pracownika socjalnego związaną z pomocą w organizacji opieki zdrowotnej oraz opieki socjalnej dla osób starszych.

Celem niniejszego artykułu jest próba wskazania konieczności kształcenia gerontologicznych pracowników socjalnych, czyli osób przygotowanych do pracy z seniorem zdrowym i aktywnym, ale przede wszystkim z seniorem mającym problemy zdrowotne. Pracownik taki posiadać powinien nie tylko umiejętności animowania życia seniorów w społeczności lokalnej, ale również posiadać będzie wiedzę i umiejętności z zakresu tworzenia sieciowego modelu wsparcia seniorów i rodzin mających pod opieką starsze osoby, edukowania do zdrowego i aktywnego trybu życia, a w przypadku opiekunów osób starszych wskazywania optymalnych rozwiązań związanych z profilaktyką zdrowotną opiekunów. Zadania gerontologicznych pracowników socjalnych koncentrować się powinny nie tylko na pracy z seniorem, ale również na pracy z opiekunami (bez względu na to, czy jest to członek rodziny czy zatrudniony opiekun formalny lub nieformalny). Wprowadzenie kształcenia gerontologicznych pracowników socjalnych jest rozwiązaniem innowacyjnym¹, gdyż wprowadza zmiany w programach kształcenia pracowników socjalnych (wprowadzenie nowych treści) i jednocześnie przynosi nowatorskie rozwiązanie, które dostarczy korzyści społeczne związane ze wsparciem osób starszych oraz osób opiekujących się. Kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych przyczyni się do „polepszenia jakości życia poszczególnych osób, grup społecznych, społeczności lokalnych, środowisk, a nawet społeczeństw” (Moroń, Klimowicz 2015, s. 21) i to między innymi sprawia, że wprowadzenie kierunku studiów gerontologiczna praca socjalna można traktować jako innowację społeczną.

W opracowania treści niniejszego artykułu wykorzystano wtórną analizę źródeł oraz wywiady fokusowe ze studentami pierwszego roku studiów licencyjnych i magisterskich na kierunku praca socjalna, a także analizę treści ankiet uzupełnianych przez absolwentów tego kierunku (po obronie prac dyplomowych) oraz dokumentów zawierających możliwości ich zatrudnienia i pracy opracowanych w raportach tzw. losów absolwentów. Z uwagi na aplikacyjny charakter artykułu nie przedstawiono w nim opisu, przebiegu badań, a jedynie zaprezentowano wnioski uprawniające do przedstawienia ważności zmian w kształceniu na kierunku praca socjalna w odniesieniu do specjalności praca z osobą starszą.

¹ Innowacja (od. łac. *innovatio*, czyli odnowienie) – „to sekwencyjny zbiór działań składający się z twórczego przygotowania i ukształtowania pierwowzoru nowego stanu rzeczy, zaspokajającego określoną potrzebę ludzi wraz z urzeczywistnieniem go w pewnym fragmencie jednego z podsystemów systemu globalnego” (Badowska 2012, s. 5).

Wyzwania związane z kształceniem gerontologicznym pracowników socjalnych

Badania prowadzone przez m.in. Hooyman i Peter (2006) oraz analiza dostępnych na stronach internetowych uczelni wyższych w Polsce programów studiów na kierunku „Praca socjalna”, której dokonali autorzy niniejszego opracowania, wskazują na to, że studenci pracy socjalnej po ukończeniu studiów na kierunku praca socjalna powinni posiadać podstawową wiedzę i umiejętności umożliwiające im efektywną pracę z seniorami. Okazuje się jednak, że studenci wykazują niewielkie zainteresowanie studiami na specjalności związanej z opieką nad osobą starszą i niepełnosprawną (Cumplings, Kim, Galambos i Wilson, 2006; Gonclaves, 2009). Analiza literatury tym zakresie pozwala stwierdzić, że studenci pracy socjalnej krytykują programy studiów na kierunku związanym z opieką nad osobą starszą oraz twierdzą, że wykładowcy tych specjalności nie mają wystarczającej wiedzy z zakresu gerontologicznej pracy socjalnej, co uniemożliwia im zdobycie odpowiedniej wiedzy i umiejętności w zakresie wybranej specjalności (Hirst, Lane i Stares, 2012, Webb, Chonody, Ranzijn, Bryan i Owen, 2015, Lun, 2012; Webb i in., 2015).

W jednej z uczelni w Małopolsce specjalność „Praca socjalna z osobą starszą i niepełnosprawną” na kierunku Praca socjalna ukończyło, jak dotąd, tylko 18 na 100 studentów. Specjalność ta nie cieszy się dużym zainteresowaniem. Studenci w ramach specjalności wybierają najczęściej „Pracę z dzieckiem i rodziną wieloprotblemową”. Wywiady fokusowe przeprowadzone w 2014 i 2015 roku ze studentami pierwszego roku studiów stacjonarnych licencjackich i magisterskich na kierunku praca socjalna, wskazują na to, iż praca z osobą starszą i niepełnosprawną łączona jest z pracą: trudną, mało przyjemną, niewdzięczną i niskopłatną. Stąd też najprawdopodobniej wynika niewielkie zainteresowanie studentów pracy socjalnej o specjalności „Opieka nad osobą starszą i niepełnosprawną”. Niewielu też studentów kontynuuje karierę w tym obszarze. Problem ten nie dotyczy tylko Polski, ale innych krajów również (Rosen, Zlotnik, & Singer, 2001). Praca socjalna z osobą starszą jest dewaluowana na rzecz np. pracy socjalnej z dzieckiem i rodziną. Badania przeprowadzone przez D. Wang i J. Chonody dowodzą, że jedną z podstawowych barier w rekrutacji i edukacji kompetentnych pracowników socjalnych jest ageizm (Wang i Chonody, 2013). Według literatury przedmiotu studenci nie podejmują kształcenia w obszarze pracy z osobą starszą z następujących powodów:

- postrzegania pracy z dziećmi i młodzieżą jako mającej wyższy status (Reed, Beall & Baumhover, 1992),
- ograniczonych doświadczeń w pracy z osobami starszymi (Reed i wsp., 1992),
- osobistych lęków związanych ze starzeniem się (Anderson & Wiscott, 2003),
- przekonania, że nie można zmieniać osób starszych (Gellis, Sherman & Lawrance, 2003) i postrzegania osób starszych jako samotnych i depresyjnych, nie dbających o higienę osobistą (Mason & Saunders, 2004),
- przekonania, że praca z osobą starszą jest bardzo źle opłacana (Hooyman & Lubben, 2009),
- postrzegania pracy z osobami starszymi jako nie wymagającej i mało satysfakcjonującej (John A. Hartford Foundation, 2009) (Wang & Chonody, 2013, s. 150 za: Jagielska i in., 2016, s. 9).

Można zatem powiedzieć, że obecnie w kształceniu pracowników socjalnych pojawiają się dwa główne problemy: brak wyróżnienia gerontologicznej pracy socjalnej w systemie pomocy społecznej oraz brak dedykowanego wsparcia osobom starszym i rodzinom/opiekunom mającym pod opieką starszych członków rodziny. Dlatego też autorzy postulują wprowadzenie do systemu pomocy społecznej pojęć *gerontologiczna praca socjalna*, rozumianej jako wysoko wyspecjalizowana praca na rzecz seniorów oraz rodzin/opiekunów zajmujących się opieką nad osobą starszą (zarówno sprawną, jak i niepełnosprawną) oraz wyszczególnienie zawodu *gerontologiczny pracownik socjalny*. Wynika to z faktu, że zapotrzebowanie na usługi i świadczenia socjalne, a tym samym wsparcie ze strony gerontologicznych pracowników socjalnych w krajach wysoko uprzemysłowionych rośnie wykładniczo (Nandan, London, Bent-Goodley 2015, s. 40 za: Woźniak 2016). Według J. Krzyszkowskiego zachodzące w Polsce przemiany demograficzne, związane ze starzeniem się ludności oraz wydłużeniem się średniego dalszego trwania życia, a także przeobrażenia rodziny sprawiają, że wzrasta zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze, „których nie jest w stanie zaspokoić opieka rodzinna. To rodzi zainteresowanie pomocą społeczną która jest instytucją polityki społecznej państwa umożliwiającą jednostkom i grupom przewyżnianie trudnych sytuacji życiowych za pomocą świadczeń materialnych i pracy socjalnej” (Krzyszkowski 2013, s. 10). Oznacza to, że wzrośnie zapotrzebowanie na kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych, którzy nie tylko będą organizowali wsparcie osobom

starszym, ale będą również wspierali rodziny w wypełnianiu jej podstawowej funkcji m.in. „funkcji opiekuńczych wobec starszych, niepełnosprawnych czy chorych członków” (Krzyszkowski 2013). Kształcenie w tym zakresie jest zatem bardzo istotne. Nie tylko powinna więc wzrosnąć liczba pracowników socjalnych, ale również polityka społeczna państwa powinna koncentrować się na kształceniu gerontologicznych pracowników socjalnych, którzy w czasie studiów zdobywają ściśle wyspecjalizowaną wiedzę na temat starości i starzenia się, podstawowych potrzeb osób starszych oraz praktykę w tej dziedzinie (Weiss 2005, s. 380). Nie wystarczą już tylko instytucjonalne formy wsparcia. Istotne jest też skoncentrowanie się na odpowiednim konstruowaniu programów gerontologicznej pracy socjalnej. Programy te wymagają zmian i wprowadzenia pewnych innowacji rozumianych jako „działania wprowadzające coś nowego lub ponawiające stare idee/pomysły w nowy sposób” (Woźniak 2016, s. 207). Innowacje kojarzone są głównie z procesami technologicznymi, niemniej jednak zaczynają one nabierać również dużego znaczenia w przypadku edukacji i zachodzących zmian społecznych. W przypadku starzejącego się społeczeństwa istotną rolę odgrywać będzie wprowadzenie innowacji edukacyjnej do gerontologicznej pracy socjalnej. W przypadku wprowadzenia innowacji edukacyjnych, tak jak w przypadku innowacji społecznych, będą one oparte na wprowadzeniu nowych idei, pomysłów, inicjatyw, programów, głęboko i całkowicie zmieniających bieżącą ścieżkę kształcenia. Kryterium sukcesu innowacyjnego kształcenia gerontologicznych pracowników socjalnych będzie na pewno wzrost zainteresowania tym kierunkiem wśród studentów pracy socjalnej, jak również większe zapotrzebowanie na kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych ze strony państwa. W kształceniu pracowników socjalnych należy zatem skoncentrować się na tym, by kształcić studentów do bycia kompetentnymi w zakresie procesu starzenia się człowieka (Rosen, Zlotnik, & Singer, 2002, Woźniak 2016).

Jakość życia seniorów w programach kształcenia pracowników socjalnych

Zainteresowanie badaniami nad jakością życia rozwinęło się w latach 70. XX w. Jest obszarem zainteresowań badaczy różnych dyscyplin naukowych. Samo pojęcie jakości życia jest trudnym do zdefiniowania, co wynika z faktu, że jakość życia jest terminem wielowymiarowym, obejmującym różne aspek-

ty ludzkiego życia. Badacze skupiają się w szczególności na takich aspektach ludzkiego życia jak zdrowie, relacje społeczne, czynniki środowiskowe, sytuacja materialna itp. Jedną z najczęściej wykorzystywanych definicji jest zaproponowana przez WHO, według której jakość życia to „indywidualny sposób postrzegania przez jednostkę jej pozycji życiowej w aspekcie kulturowym i przyjętego systemu wartości oraz w odniesieniu do stawianych celów, oczekiwań, wzorców i obaw. Pojęcie to ma szeroki zakres znaczeniowy i łączący w sobie takie pojęcia jak zdrowie fizyczne, stan psychiczny, poziom niezależności, poziom relacji społecznych i ich odniesienie do standardów wyznaczonych uwarunkowaniami środowiskowymi” (World Health Organization Quality of Life 1995, s. 1405). Definicja ta odnosi się zatem do wszystkich obszarów życia człowieka, które mają wpływ na ocenę jakości życia. W przypadku kształcenia gerontologicznych pracowników socjalnych szczególną uwagę powinno się skupić na tych obszarach, które mają największy wpływ na jakość życia. Znajomość tych obszarów umożliwi konstruowanie programów, których treści będą odpowiadały na potrzeby osób starszych w zakresie opieki. Dobrze przygotowany do pracy z osobą starszą i niepełnosprawną pracownik socjalny powinien posiadać umiejętność opracowywania mapy potrzeb jednostki, z którą pracuje oraz racjonalnych, indywidualnych programów pomyślnego starzenia się. Jego działania powinny koncentrować się nie tylko na zapewnianiu i rozwijaniu usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania, ale również powinien posiadać umiejętność elastycznych rozwiązań w zakresie zaspokajania potrzeb bytowych, czy też potrzeb wyższych związanych z rozwijaniem umiejętności, potrzeb samorealizacji.

Klasyfikacji najważniejszych determinantów jakości życia osób starszych dokonał zespół Brown, Bowling i Flynn (2004). Przeprowadzona przez nich analiza przedmiotu literatury pokazała, iż na ocenę jakości życia osób starszych największy wpływ mają następujące czynniki:

- obiektywne wskaźniki społeczne (np. dochody, warunki życia itd.);
- czynniki subiektywne (np. zadowolenie, szczęście itd.);
- wskaźniki społeczne (np. wskaźniki przestępczości, warunki życia itp.);
- zaspokojenie ludzkich potrzeb (np.: poczucie własnej wartości, samoaktualizacja itd.);
- cechy psychologiczne i osobowościowe (subiektywne samopoczucie, zadowolenie z życia, szczęście, spójność);

- zdrowie i sprawność funkcjonalna (np. ogólny stan zdrowia, szczególne problemy zdrowotne);
- zdrowie społeczne, sieci społeczne i wsparcie (np.: częstotliwość relacji społecznych, zadowolenie społeczne);
- spójność społeczna i kapitał społeczny (np.: dostęp do obiektów rekreacyjnych, obiektów sportowych itd.);
- kontekst środowiskowy ekologicznie (np.: zasoby fizyczne i/lub sąsiedzkie itd.).

Powyższe badania zostały potwierdzone m.in. przez Fernandez-Belasteros (2009), Baernholdt i in. (2012), Low i in. (2013), Sováriová Soósová (2016). Dodatkowo badania polegające na analizie literatury przeprowadzone przez Fernandez-Belasteros (2009) wskazały, że istotnym determinantem jakości życia osób starszych jest religijność i duchowość. Potwierdzają to również badania prowadzone m.in. przez: Piкуła (2016), Woźniak (2012), Bussinga i in. (2013), Scandretti in. (2009), Wallace i O'Shea (2007), Łukasik, Piкуła, Jagielska (w druku).

Jakość życia można również rozpatrywać w kontekście zaspokajania potrzeb jednostki. W przypadku osób starszych C. Tibbitts wyodrębnił następujące potrzeby seniorów:

- potrzeba wykonywania społecznie użytecznych działań,
- potrzeba uznania za część społeczeństwa, społeczności i grupy i odgrywania w nich określonej roli,
- potrzeba wypełniania większej ilości czasu w satysfakcjonujący sposób,
- potrzeba utrzymywania normalnych stosunków towarzyskich,
- potrzeba uznania jako jednostki ludzkiej,
- potrzeba stwarzania okazji i sposobności dla autoekspresji oraz poczucia dokonań,
- potrzeba odpowiedniej stymulacji psychicznej i umysłowej,
- potrzeba ochrony zdrowia i dostępu do opieki zdrowotnej,
- potrzeba odpowiednio ustalonego trybu życia i utrzymywania stosunków z rodziną,
- potrzeba duchowej satysfakcji (Tibbitts 1960).

W przygotowaniu programów kształcenia pracowników socjalnych powinno się zatem zwrócić szczególną uwagę na zagadnienia związane z jakością życia oraz z zaspokajaniem potrzeb osób starszych. Jakość życia należy zawsze rozpatrywać w odniesieniu do potrzeb osób starszych. Zaspokojenie potrzeb

warunkuje jakość życia. Im bardziej zaspokojone różnorodne potrzeby, tym wyższa jest ocena jakości życia. Dobrze przygotowany do pracy pracownik socjalny potrafi ocenić, które potrzeby jednostki nie są zaspokojone i podjąć działania, które będą odpowiedzią na oczekiwania seniora. Istotne jest zatem uwrażliwienie na prawidłową ocenę potrzeb osoby starszej, a nie na te potrzeby, które wydaje nam się, że powinny być zaspokojone. Nikła wiedza w tym zakresie może skutkować niską jakością opieki nad osobą starszą.

Innowacje w kształceniu gerontologicznych pracowników socjalnych

Badania związane z kształceniem pracowników socjalnych w zakresie opieki nad osobą starszą są słabo rozwinięte. Pomimo przesłanek demograficznych obszar badań w tym zakresie jest zaniedbywany, a kształcenie pracowników socjalnych nie odpowiada w pełni na zapotrzebowanie w obszarze opieki nad seniorami (Ray i in. 2014). Kształcenie pracowników socjalnych sprowadza się do wyposażenia studenta w podstawową wiedzę gerontologiczną, która nie do końca jest kompatybilna z oczekiwaniami seniorów w zakresie opieki i zaspokajania potrzeb.

Jak słusznie zauważa E. Dubas „rozpoznanie starości wciąż jest w pewnym stopniu fragmentaryczne”, a wiedza na temat starzenia się i starości nadal jest powierzchowna i jednostronna (Dubas 2013, s. 139). W swoich rozważaniach autorka zauważa, że „analizy ilościowe, choć niewątpliwie ważne, pomijają rozpoznanie istotnych wewnętrznych mechanizmów „opisujących” starość, a także nie dotyczą duchowości człowieka, zmieniającej się na przestrzeni jego życia, również warunkowanej cywilizacyjnie, kulturowo i społecznie. Można przyjąć, że pełniejsze rozpoznanie starości możliwe będzie przez uwzględnienie i scalenie trzech wymiarów funkcjonowania człowieka: cielesności (ciała *soma*), psychiczności (psychiki *psyche*) i duchowości (ducha *spirit*). Starość, jeszcze bardziej niż początki życia, wymaga pełniejszego rozpoznania właśnie w aspekcie tak pomyślanej trójjedni. Warto zaakcentować te jej zakresy, które wymagają dopowiedzenia i przeformowania” (Dubas 2013, s. 139).

Ważne jest zatem, żeby do programów kształcenia przyszłych pracowników włączyć treści dotyczące znaczenia duchowości i religijności osób starszych. Zagadnienia te są niestety najsłabiej akcentowane i właściwie nie są włączane do programów kształcenia pracowników socjalnych. Tymczasem

„doświadczenie starości jest przede wszystkim doświadczeniem duchowym, mimo że, paradoksalnie, starość wydaje się być zdominowana przez cielesność. Z perspektywy duchowości można odczytać starość jako „kluczowy etap w osiągnięciu pełni człowieczeństwa” (Dubas 2004, s. 142–144). E. Dubas podkreśla, że bez duchowości starość jest niezrozumiała i niemożliwa do zaakceptowania. Doświadczenia egzystencjalne związane ze starością, chorobą, cierpieniem, świadomością zbliżającej się śmierci stają się łatwiejsze do zrozumienia poprzez doświadczenie obecności Boga. Duchowość umożliwia osobie starszej zrozumienie i zaakceptowanie starości, nadaje życiu sens. Według raportu GUS nt. „Jakość życia osób starszych w Polsce na podstawie wyników badania Spójności Społecznej 2015” (GUS 2017) aż 88% badanych seniorów deklaruje się jako osoby wierzące i bardzo wierzące, 56% badanych uczestniczy raz w tygodniu we Mszy Świętej, a 9% uczęszcza do kościoła częściej niż raz w tygodniu. 15% badanych modli się kilka razy w ciągu dnia, 49% modli się codziennie lub prawie codziennie, a 18% modli się przynajmniej raz w tygodniu. Aż 42% polskich seniorów deklaruje się jako osoby bardzo religijne i religijne. Religia jest jedną z najważniejszych wartości w życiu badanych – wskazało ją aż 78% respondentów. Dane te potwierdzają, iż religijność osób starszych jest bardzo ważnym obszarem ich życia. Warto również podkreślić, że istnieją liczne opracowania naukowe wskazujące, iż religia ma istotny wpływ na etiologię i przebieg choroby oraz proces powrotu do zdrowia. Religijność jest też determinantem wysokiej jakości życia i dobrego samopoczucia. Badania potwierdzają, że jest ona czasami bardziej istotna niż status materialny czy stan funkcjonalny (Woźniak 2012). Warto zatem do programów kształcenia pracowników socjalnych włączyć treści związane z zagadnieniami religijności i duchowości. Marginalizowanie tego ważnego obszaru w ramach studiów wpływa na niską satysfakcję zaspokojenia istotnej potrzeby egzystencjalnej osób starszych.

Zagadnieniem, które powinno się znaleźć w programach kształcenia pracowników socjalnych jest diagnoza, interwencja i wsparcie osób starszych doświadczających przemocy (Band-Winterstein, Alone 2015). Deficycyjnie przemoc wobec osób starszych określa się jako „jednorazowe lub powtarzające się intencjonalne lub nie intencjonalne działanie niosące ryzyko zranienia osoby starszej, pozostającej w pieczy opiekuna będącego z nią w relacjach, które powinny zapewnić dobrostan, a w rzeczywistości są źródłem „zranienia lub stresu dla osoby starszej” (The Toronto Declaration on the Global Prevention of Elder

Abuse, 2002). Według raportu przygotowanego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) skala zjawiska przemocy jest bardzo duża, niestety nadal niezbyt dobrze zbadana. Zgodnie z tym raportem dane dotyczące przemocy wobec osób starszych są zaniżone aż o ok. 80%. Szacuje się również, że od ok. 4% do 6% osób starszych doświadczyło jakiejś formy złego traktowania w domu, natomiast w Europie co najmniej 4 mln seniorów doświadczyło maltretowania w ciągu jednego roku. Pomimo dużej skali zjawiska i ważkości podejmowania działań prewencyjnych, obserwuje się nadal małą skuteczność podejmowania działań interwencyjnych. Wyniki badań przeprowadzonych przez B. Tobiasz-Adamczyk wskazują, że pracownicy służb społecznych prezentują znikomą wiedzę i umiejętności oraz negatywne postawy wobec zjawiska przemocy wobec osób starszych (Tobiasz-Adamczyk 2009), co skutkuje niewielką skutecznością i biernością w podejmowaniu działań. Dlatego też istotne jest, aby do programów kształcenia pracowników służb społecznych włączyć rozbudowany blok przedmiotów poświęconych diagnozowaniu, interwencji i wsparciu osób starszych doświadczających przemocy. Przemoc skutkuje niezaspokojeniem podstawowej potrzeby, jaką jest poczucie bezpieczeństwa. Doświadczanie przemocy w istotny sposób wpływa na funkcjonowanie jednostki, dlatego też w programach kształcenia powinno się poświęcać więcej czasu na zagadnienia związane z tą problematyką. Dobrze wykształcony pracownik socjalny powinien rozpoznawać pojawiające się symptomy negatywnych sytuacji doświadczanych przez osoby starsze, odczytywać je w odniesieniu do potrzeb osób, z którymi pracuje oraz podejmować odpowiednie działania. W tym kontekście powinien posiadać on kompetencje komunikacyjne, umiejętności dokonywania diagnozy zjawiska przemocy wobec osób starszych oraz samozaniedbania, podejmowania odpowiednich strategii interwencyjnych w odniesieniu do ofiar przemocy (jak i sprawców). Powinien również znać formy wsparcia osób doświadczających przemocy oraz znać i potrafić wskazać formy terapii i instytucje/organizacje prowadzące działania terapeutyczne dla osób starszych doświadczających przemocy. Warto też do tego modułu dołączyć przedmiot poświęcony budowaniu relacji, zaufania i podejścia ukierunkowanego na pomoc osobom starszym. Jest to jeden z elementów siedmiomodułowego modelu programu edukacyjnego dla opiekunów osób starszych zaprojektowanego przez E. S. Styvens-Rosemana i P. Leunga (za: Kopec 2015, s. 288). Wprowadzenie tego modułu jest ważne nie tylko z punktu widzenia zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa seniorów, ale również jest ważnym elementem w na-

wiązywaniu relacji z podopiecznym, czego skutkiem może być efektywniejsza praca z osobą starszą.

Obszarem, który powinien być szerzej omawiany w procesie kształcenia pracowników socjalnych jest edukacja zdrowotna. Badania pokazują, że zdrowie oraz sprawność funkcjonalna jest bardzo ważnym elementem oceny jakości życia (zob. Synak 2001, Halicka 2004, Czapiński i Błędowski 2013). Edukacja w tym obszarze powinna dotyczyć nie tylko znajomości problemów zdrowotnych związanych ze starzeniem się organizmu, ale również szerszej edukacji z zakresu prewencji i łagodzenia objawów choroby oraz działań pielęgnacyjnych. W tym kontekście istotne jest również włączenie do programów edukacyjnych modułów poświęconych rozpoznawaniu depresji u osób starszych czy też wpływu chronicznego bólu na zachowania osób starszych (Stevens-Roseman i Leung za: Kopec s. 288). Umiejętność rozpoznawania symptomów depresji czy też pracy z seniorem doświadczającym bólu jest tematem niezwykle ważnym. Umiejętność pracy z takim seniorem pozwala mu na zaspokojenie bardzo ważnej potrzeby, jaką jest potrzeba bezpieczeństwa. W tym przypadku szczególną rolę będą odgrywały również zajęcia związane z komunikowaniem się z osobą starszą. Kompetencje komunikacyjne nie powinny ograniczać się tylko i wyłącznie na umiejętności komunikowania się z seniorem, u którego nie występują zaburzenia funkcji poznawczych. Szczególny akcent należy położyć na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych z seniorami z zaburzeniami pamięci (Stevens-Roseman i Leung za: Kopec 2015). W tym przypadku w sposób szczególnie sprawdza się walidacja gerontologiczna – koncepcja specjalnego podejścia do osób chorych na demencję opracowana przez Naomi Feil (Gielas 2013 za: Oleksy-Kawecka i Hess-Wiktor 2014). Zgodnie z tym podejściem opiekun powinien koncentrować się na świecie przeżyć podopiecznego, werbalizować problem, używać prostych jednoznacznych słów itp. Znajomość zasad tej metody jest niezbędna w pracy z seniorem z zaburzeniami pamięci. Ułatwia ona bowiem funkcjonowanie osobie starszej (Gielas 2013 za: Oleksy-Kawecka i Hess-Wiktor 2014) niwelując stres, negatywne emocje czy nawet agresję, które powstają w wyniku niezrozumienia danej sytuacji.

W kształceniu pracowników socjalnych powinno się zwracać szczególną uwagę na zagadnienia związane z aktywizowaniem osób starszych (Jagielska, Piłkuła, Łukasik, Kasprzak, 2016, s. 17). Aktywizowanie osób starszych związane jest z zaspokajaniem takich potrzeb jak m.in. potrzeba wykonywania społecznie użytecznych działań, potrzeba odgrywania określonej roli, potrze-

ba wypełniania większej ilości czasu w satysfakcjonujący sposób. Ważne jest, żeby w działaniach aktywizujących seniorów zwracać szczególne uwagę na zainteresowania seniora, wskazywania mu różnych możliwości zagospodarowania czasu wolnego, ale również poprzez animowanie działań na rzecz osób starszych włączanie ich do społeczeństwa. Relacje społeczne oraz możliwość rozwijania zainteresowań są bardzo istotnym elementem jakości życia osób starszych (pro. Synak 2001, Czapiński, Błędowski 2013). Według opracowania GUS (2017) bardzo ważną i ważną wartością w życiu jest rodzina i szczęście rodzinne (98%), szacunek u innych (89%), poczucie bycia potrzebnym (88%), przyjaźń (76%). Są to te wartości, które realizowane są przez podtrzymywanie i budowanie relacji społecznych. Relacje społeczne zaspokajają jedną z najważniejszych potrzeb osób starszych, jaką jest potrzeba bezpieczeństwa. Rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi to osoby, których obecność daje pewność, że w trudnych chwilach osoba starsza będzie miała wsparcie i pomoc. Jest to tylko jedna z nielicznych pozytywnych skutków podtrzymywania i nawiązywania nowych kontaktów społecznych. Rozwój zainteresowań daje osobie starszej poczucie spełnienia, realizacji. Posiadanie i rozwijanie zainteresowań osobistych umożliwia osobie starszej zorganizować czas, w zależności też od zainteresowań wpływać może na rozwijanie relacji społecznych, podtrzymywanie dobrej kondycji fizycznej itp.

Ważnym obszarem w kształceniu pracowników socjalnych są także działania na rzecz rodziny, która opiekuje się osobą starszą. W przypadku działań na rzecz rodziny ważne jest udzielanie odpowiednich informacji dotyczących pomocy w opiece nad seniorem oraz wsparcia, które nie powinno kończyć się właśnie na przekazaniu informacji, ale również na edukowaniu do opieki nad osobą starszą.

Wymienione powyżej obszary, w których powinno się prowadzić kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych, są propozycją rozszerzenia istniejących programów kształcenia. Wprowadzenie tych przedmiotów jest przyczynkiem do ulepszenia istniejących programów kształcenia pracowników socjalnych i podłożem do stworzenia dedykowanego programu kształcenia na kierunku gerontologiczna praca socjalna. Autorzy nie znaleźli bowiem na żadnej uczelni kierunku „Gerontologiczna praca socjalna”. Istnieją gerontologia społeczna, opieka nad osobą starszą, praca socjalna z seniorami, z osobami starszymi. Autorzy postulują wprowadzenie pojęcia gerontologiczna praca socjalna, gerontologiczny pracownik socjalny do systemu pomocy społecznej.

Umożliwi to kształcenie pracowników socjalnych do pracy z osobami starszymi i ich opiekunami. Przygotowanie do zawodu koncentrować się będzie głównie na przedmiotach związanych z potrzebami osób starszych. Postulowane jest również wprowadzenie większej ilości praktyk zarówno w instytucjach wspierających seniorów, jak i praca w środowisku (np. streetworking, mający na celu wyszukiwanie samotnych osób starszych), współpraca z jednostkami samorządu terytorialnego i kreowanie polityki lokalnej mającej na celu przygotowanie sieciowych modeli wsparcia dla seniorów oraz ich opiekunów.

Podsumowanie i rekomendacje

Kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych jest zagadnieniem bardzo istotnym z perspektywy starzejącego się społeczeństwa. Jak zauważa J. Krzyszkowski „starzenie się społeczeństw w Europie powoduje odrzucenie panującego stygmatu pomocy dla biednych i chorych, ponieważ opieka nad ludźmi starymi jest potrzebna nawet wśród najbogatszych. Prognozy wskazują że każde gospodarstwo domowe będzie korzystało w mniejszym lub większym zakresie z publicznych usług opiekuńczych, powodując rozwój dziedziny, która już teraz staje się ważnym sektorem gospodarczym. Udział sektora pomocy społecznej ocenia się już na 10% ogółu zatrudnionych w Danii, 9% w Szwecji, 8% w Holandii i Wielkiej Brytanii” (Krzyszkowski 2013, s. 22). Kształcenie pracowników socjalnych jest też jednym z wyznań polityki społecznej, która według B. Szatur-Jaworskiej (2016) jest „jedną z polityk publicznych”, która „nie stawia sobie za cel zdobycie i utrzymanie władzy (...), lecz rozwiązywanie szeroko rozumianych problemów, organizowanie życia zbiorowości społecznych, oddziaływanie na przestrzeń geograficzną” (Szatur-Jaworska 2016, s. 68). Autorka podkreśla również, że celem polityki publicznej jest „zapewnianie dobra wspólnego oraz zaspokajanie potrzeb różnych osób i realizacja interesów różnych zbiorowości w sposób zapewniający harmonię i społeczną integrację” (Szatur-Jaworska 2016, s. 69). Ma ona również na celu realizację ważnych celów społecznych, takich jak wsparcie jednostek i umożliwienie im jak najlepsze funkcjonowanie w społeczeństwie. Kształcenie gerontologicznych pracowników socjalnych powinno być wpisane do priorytetowych zadań polityki społecznej. Obecnie większy nacisk kładzie się na wsparcie rodziny. Programy dedykowane rodzinom z dziećmi są szeroko rozbudowane. Polityka społeczna mająca na celu wsparcie seniorów pomija w pewnym sensie pomoc

seniorom i rodzinom opiekującym się seniorem demencyjnych, chorym somatycznie itp. Wsparcie instytucjonalne w tym zakresie jest niewystarczające (m.in. zbyt mała liczba miejsc w Domach Pomocy Społecznej). Polityka społeczna państwa powinna koncentrować się na wsparciu rodziny opiekującej się seniorem w miejscu zamieszkania seniora. Przygotowanie bowiem wykwalifikowanych pracowników socjalnych i świadczenie usług na rzecz osób starszych i ich rodzin wpływać będzie w istotny sposób na zaspokajanie potrzeb różnych osób i realizację interesów różnych zbiorowości, czyli wpisuje się w główny cel polityki publicznej. Wsparcie rodziny w opiece nad seniorem może zapobiegać wcześniejszemu odejściu z rynku pracy. Starzenie się społeczeństwa skutkować będzie zwiększeniem zapotrzebowania na dostarczenie usług opiekuńczych o wysokiej jakości opartych nie tylko na zapewnieniu pomocy w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Warto też również zwrócić uwagę na rolę, jaką mogą odgrywać grupy socjalne dla osób starszych mieszkających samotnie. Tworzenie takich grup jest sposobem na podtrzymywanie funkcjonowania seniorów w społeczności, jako „sposobu na podtrzymanie ich funkcjonowania w społeczności, tworzenie całościowych systemów opieki geriatrycznej w ramach społeczności lokalnej, obejmujące sektory publiczny, prywatny i pozarządowy, nieformalny; integrowanie domów stałego pobytu i pobytu dziennego ze społecznością w obrębie której placówki takie funkcjonują i angażowanie rezydentów oraz ich rodzin w planowanie i świadczenie usług; udzielanie efektywnego poparcia działaniom, które zapewniają godną śmierć, wsparcie w żałobie oraz respektowanie woli osób starszych w sprawach związanych ze śmiercią i umieraniem” (Woźniak 2002, s. 21). Ważne jest zatem, aby podać dyskusję na temat przyszłości kształcenia pracowników socjalnych.

Pierwszym i najważniejszym obszarem wsparcia ze strony gerontologicznych pracowników socjalnych jest wsparcie w zakresie usług opiekuńczych. Programy powinny być zatem rozbudowane tak, żeby usługi świadczone na rzecz seniorów odpowiadały na ich potrzeby i wpływały na pozytywną ocenę jakości życia. Do programów tych powinno się włączyć deprecjonowany temat duchowości i religijności, a także ważny, jednak bardzo zaniedbywany temat diagnozy i interwencji zjawiska przemocy oraz szeroko rozumianych działań dotyczących edukacji zdrowotnej oraz aktywizowania osób starszych. W polityce społecznej powinno się zacząć promować kształcenie pracowników socjalnych w zakresie opieki nad osobami starszymi. Kreowanie pozy-

tywnego wizerunku seniora w mediach oraz docenianie pracy na rzecz osób starszych może się przyczynić do zwiększenia zainteresowania studentów tym kierunkiem studiów. Ważną wskazówką dla senioralnej polityki społecznej jest skoncentrowanie się na potrzebach osób starszych. Badania wskazują na to, iż ważnym obszarem w życiu człowieka jest duchowość i religijność. Kościół jest często miejscem spotkań seniorów. Warto może podjąć w tym zakresie współpracę z Kościołem i organizować przy parafiach centra aktywności, opieki nie tylko na rzecz osób starszych, ale również na rzecz rodziny, która podejmuje się trudu opieki nad starszym członkiem rodziny. Ważną kwestią jest również tworzenie Centrów Opieki Wyręczającej dla Rodziny opiekującej się osobą starszą, w których senior znalazłby fachową pomoc medyczną oraz stosowną opiekę. W tych miejscach mogliby znaleźć pracę właśnie gerontologiczni pracownicy socjalni. Pomoc rodzinie w sprawowaniu opieki jest istotna i przeciwdziała wypaleniu. Umożliwienie odpoczynku zapewnia lepszą jakość opieki. Gerontologiczny pracownik socjalny mógłby być również kreatorem lokalnej polityki senioralnej. Jego praca mogłaby koncentrować się na organizowaniu grup wsparcia, aktywizowaniu osób na rzecz pracy z seniorami. Są to tylko niektóre postulaty, jednakże bardzo istotne, do kreowania polityki senioralnej. Najważniejszą rekomendacją dla polityki społecznej państwa jest dostarczenie istotności kształcenia gerontologicznych pracowników socjalnych i promowanie tej idei.

Streszczenie: Przygotowanie pracowników socjalnych do pracy z osobami starszymi jest istotne w kontekście starzejącego się społeczeństwa. Analiza literatury pokazuje, że studenci rzadko wybierają studia na kierunku praca socjalna specjalność opieka nad osobą starszą i niepełnosprawną. Wynika to nie tylko ze stereotypów przypisywanych osobom starszym, ale również niezbyt dobrze przygotowanych programów kształcenia pracowników socjalnych. W niniejszym artykule skupiono się w szczególności na wprowadzeniu do programów kształcenia pracowników socjalnych treści, które stanowią istotny wpływ na ocenę jakości życia osób starszych.

Słowa kluczowe: starzenie się społeczeństwa, jakość życia, kształcenie pracowników socjalnych

Abstract: Preparing social workers to work with the elderly is important in the context of an aging society. Literature analysis shows that students rarely choose to study in the field of social work specialty care for the elderly and disabled. This is due not only to the stereotypes attributed to the elderly, but also to the poorly prepared training programs for social workers. This article focuses in particular on the introduction of content into education programs for social workers, which are important for assessing the quality of life of older people.

Keywords: aging society, quality of life, education of social workers

Literatura przedmiotu

- Anderson, D. and Wiscott, R. (2003). Comparing social work and non-social work students' attitudes about aging: Implications to promote work with elders. *Journal of Gerontological Social Work*, 42/2003, 21–36.
- Badowska, S. (2012). Źródła i inspiracje wprowadzania innowacji produktowych. *Zarządzanie i Finanse*, 2(10), 5–23.
- Baernholdt M., Hinton I., Yan G., Rose K., Mattos M. (2012), Factors associated with quality of life in older adults in the United States. *Quality of Life Research*, 21(3), 527–534.
- Band-Wintersten, T., Alone, S. (2015). Theoretical knowledge and practice wisdom: towards a comprehensive model for addressing elder abuse and neglect, W: Jagielska K., Łukasik J. M., Pikuła N.G., *Violence against the elderly. Challenges – Research – Action*, (p. 205–214). Toronto: Nova Printing Inc.
- Czapiński, J., Błędowski, P. (2014). *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*. Warszawa: MPiPS, CRZL.
- Dubas, E. (2013). Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością *Rocznik Andragogiczny*, t. 20, 135–152.
- Ericksen, N. B., Büssing, A. (2013). Spiritual Needs of Elderly Living in Residential/ Nursing Homes, *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 1–10.
- Fernandez-Belasteros, R. (2011). Quality of Life in Old Age: Problematic Issues. *Applied Research Quality Life*, 6/2011, 21–40.
- Gellis, Z. D., Sherman, S. and Lawrance, F. (2003). First year graduate social work students' knowledge of and attitude toward older adults. *Educational Gerontology*, 29/2003, 1–16.
- Gielas, J. (2003). Walidacja gerontologiczna według Naomi Feil. Część I. Uwagi ramowe. Szczególny przypadek: senior nieszcześliwy. *Wspólne tematy*, 2/2003, 29–34.

- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych: studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Akademia Medyczna.
- Hooyman, N. and Lubben, J. (2009). The need for gerontological social workers. W: *Transforming social work education: The first decade of the Hartford Geriatric Social Work Initiative* (pp. 3–20). VA: Council on Social Work Education.
- Hrapkiewicz, H. (2009). Uniwersytety Trzeciego Wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych. *Chowanna*, 2 (33), 115–126.
- John, A. Hartford Foundation (2009). *2009 Annual Report*, New York, NY: John, A. Hartford Foundation.
- Kluzowa, K. (2015). Demograficzne drogowskazy dla gerontologicznej pracy socjalnej. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 18/2015, 53–64.
- Krzyszkowski, J. (2013). Pomoc społeczna wobec starzenia się społeczeństwa polskiego. *Przegląd Socjologiczny*, 2(62), 9–31.
- Łukasik, J.M., Piłkuła, N.G., Jagielska K., *Senior citizens' existential needs and education for the meaning of life*, "Pedagogy" (Bulgarian Journal of Education Research and Practice) (w druku).
- Moroń, D., Klimowicz, M. (2015). Podmioty ekonomii społecznej w procesie zarządzania innowacjami społecznymi. *Ekonomia Społeczna*, 1/2015, 21–37.
- Nandan, M., London, M., Bent-Goodley, T. (2015). Social workers as social change agents: social innovation, social intrapreneurship, and social entrepreneurship, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(1), 38–56.
- Mason, S. E. and Sanders, G. R. (2004). Social work student attitudes on working with older clients. *Journal of Gerontological Social Work*, 42/2004, 61–75.
- Piłkuła, N. G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ray, M., Milne, A., Beech, C., Phillips, J. E., Richards, S., Sullivan, M., Tanner, D., Lloyd, L. (2014). Gerontological Social Work: Reflections on its Role, Purpose and Value, *British Journal of Social Work*, 45(4)/2014, 1–17.
- Oleksi – Kawecka, K., Hess-Wiktor, K. (2014). *Bliżej osób z chorobą Alzheimera*. Poradnik dla opiekunów, terapeutów osób dotkniętych chorobą Alzheimera w II i III stadium przebywających w Domu Pomocy społecznej, Bielsko-Biała: Fundacja Sadyba.
- Reed, C. C., Beall, S. C. and Baumhover, L. A. (1992). Gerontological education for students in nursing and social work: Knowledge, attitudes, and perceived barriers. *Educational Gerontology*, 18/1992, 625–636.
- Rosen, A. L., & Zlotnik, J. L. (2001). Social work's response to the growing older population. *Generations*, 25(1), 69–71.
- Rosen, A. L., Zlotnik, J. L., & Singer, T. (2002). Basic gerontological competence for all social workers: The need to "gerontologize" social work education. *Journal of Gerontological Social Work*, 39 (1/2), 25–36.

- Rosset, E. (1959). *Proces starzenia się ludności. Studium demograficzne*. Warszawa: Polskie Wydawnictwa Gospodarcze.
- Rosset, E. (1967). *Ludzie starzy. Studium demograficzne*. Warszawa: Polskie Wydawnictwa Ekonomiczne.
- Scandrett, K.G., Mitchell, S.L. (2009). Religiousness, religious coping, and psychological well-being in nursing home residents. *Journal of the American Medical Directors Association*, 10/2009, 581–586.
- Sováriová Soósová, M. (2016). Determinants of Quality of Life in the Elderly. *Central European Journal Nursing Midwifery*, 7(3), 484–493.
- Synak, B. (red.) (2002). *Polska starość*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Szatur-Jaworska, B. (2016). *Polska Polityka Społeczna wobec starzenia się ludności w latach 1971–2013*. Warszawa: Dom wydawniczy ELIPSA.
- Tibbitts, C. (ed.) *Handbook of social gerontology, Societal aspect of aging*, University of Chicago, 1960.
- Tobiasz-Adamczyk, B.(red.) (2009). *Przemoc wobec osób starszych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wallace, M., O’Shea, E. (2007). Perceptions of spirituality and spiritual care among older nursing home residents at the end of life. *Holistic Nursing Practice*, 21/2007, 285–289.
- Wang, D. and Chonody, J. (2013) Social Workers’ Attitudes Toward Older Adults: A Review of the Literature. *Journal of Social Work Education*, 49/2013, 150–172.
- WHO – World Health Organization Regional Office for Europe (2011), European report on preventing elder maltreatment.
- Weiss, I. (2005). Interest in Working With the Elderly: A Cross-National Study of Graduating Social Work Students, *Journal of Social Work Education*, 3(41), 379–391.
- Woźniak, Z. (2016), Praca socjalna a innowacje społeczne – między rutyną a zmianą. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 3/2016, 205–230.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 15.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 19.12.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

INNOWACJE

Agnieszka A. Sikora-Balicka

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Innowacje w pedagogice osób z zaburzeniami neuropoznawczymi

Innovations in the Pedagogy of People with Neurocognitive Disorders

Czuję lęk i strach, przed tym co ma przyjść, zwłaszcza dzień w którym nie będę rozpoznawać mojego męża, Piotra [...] Mam nadzieję, że będę mogła żyć w pełni, a nie tylko istnieć. Mam nadzieję, że mam jeszcze czas, aby stworzyć więcej szczęśliwych wspomnień dla mojego męża, które pozwolą mu przetrwać ten ciężki okres (Andrew, 2015, s.71).

Wstęp

Zaburzenia neuropoznawcze (nowe pojęcie określające otępienie i jego etiologię zaproponowane przez American Psychiatric Association) w dzisiejszych czasach stanowią globalne wyzwanie. W oparciu o nasilenie choroby występują „[...] Drobne Zaburzenia Neuropoznawcze” (MND) lub „Główne Zaburzenia Neuropoznawcze” (MND) (Krishnan, 2016). Opisane podtypy zaburzeń neuropoznawczych w nowej edycji podręcznika *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* (Deb, 2014) to: choroba Alzheimer,

Degeneracja Frontotemporal Lobar, choroba Lewy'ego, choroba naczyniowa, urazowe uszkodzenie mózgu, stosowanie substancji/leków, zakażenie HIV, choroba Prionowa, choroba Parkinsona, choroba Huntingtona, inny stan chorobowy oraz wiele etiologii. Warto w tym miejscu nadmienić, że nie wszystkie problemy z pamięcią mogą świadczyć o otępieniu. Często zmiana trybu życia, zmęczenie, stres negatywnie mogą wpływać na kondycję naszej pamięci. Przy dwustronnym otępieniu (depresja, brak witaminy B12, guzy mózgu, wodogłowie, krwaki, choroba tarczycy, Zespół Wernickego-Korsakowa) „[...] właściwe leczenie może poprawić, a nawet przywrócić funkcjonowanie poznawcze” (Help Guide, 2015).

Zaburzenia neuropoznawcze globalnym wyzwaniem

Jak podaje World Health Organization, na całym świecie żyje około 47 mln ludzi dotkniętych zaburzeniami neuropoznawczymi (otępieniem), a przewidywany wzrost to ponad 132 mln w 2050 roku (World Health Organization, 2017). Zauważony został wpływ zaburzeń neuropoznawczych odbijający się na sytuację społeczno-ekonomiczną na całym świecie. W roku 2015 całkowity globalny koszt społeczny otępienia oszacowano na 818 mld USD (Alzheimer's Disease International, 2015). Przewidywany szacowany koszt w roku 2030 przekroczy 1,110 mld USD (World Health Organization, 2017). Późny wiek jest największym czynnikiem ryzyka zaburzeń neuropoznawczych, a zarazem jednym z największych wyzwań dla Polski w XXI wieku. Jak przewidują statystyki, w roku 2060 Polacy staną się drugim po Słowacji najstarszym demograficznie narodem w Europie. Szacuje się, że opóźnienie wystąpienia z otępienia o 2 lata może zmniejszyć globalne obciążenie chorobami w 2050 roku o 22,8 mln przypadków zachorowań na tę chorobę. World Health Organization Mental Health Gap Action Programme, G8, Alzheimer's Disease International nawołują do zaangażowania się w dziedzinie prac badawczych na temat otępienia. Badania muszą być świadomym priorytetem, jeśli chcemy poprawić jakość życia i zakres opieki osób dotkniętych tą chorobą, znaleźć zabiegi, które zmieniają przebieg choroby, a także określić więcej możliwości ich zapobiegania (Saxena, Wortmann, 2012, s. 6). Jak podaje G8 (Department of Health, 2013), koszty leczenia wciąż będą wzrastać – jeśli odpowiednie leczenie, opieka, terapia nie zostaną opracowane i wdrożone w celu zapobiegania procesom zaburzeń neuropoznawczych. G8 wzywa również wszystkie sektory do traktowania

ludzi dotkniętych tą chorobą z szacunkiem, godnością i respektem oraz do wspierania różnych form zaangażowania obywatelskiego na świadomość otępienia (RDD/10495, 2013).

Skala wyzwania dla polityki społecznej i zdrowotnej w Anglii

Anglię obecnie zamieszkuje 55 milionów ludzi (Park, 2017, s. 8) z czego, jak podają źródła, około 676 tys. osób dotkniętych jest otępieniem (Department of Health, 2015). Join Dementia Research UK dowodzi, iż co 2, 3 minuty w tym kraju u kogoś rozwija się otępienie. Z danych statystycznych, które podaje angielska służba zdrowia, wynika, że 21 milionów ludzi ma bliskich, przyjaciół lub członków rodziny żyjących z zaburzeniami neuropoznawczymi (Public Health England, 2016). Istotnym faktem, jak podaje NHS Digital, jest zdiagnozowanie otępienia w Anglii u 422 tys. osób w wieku 65 lat lub powyżej. To dowodzi, iż 1 na 23 osoby w wieku 65+ zarejestrowanych u lekarza pierwszego kontaktu oraz 1 na 5 kobiet w wieku 90 lat lub powyżej ma rozpoznaną diagnozę zaburzeń neuropoznawczych. Badania dowodzą, że w tej grupie wiekowej największa jest częstość występowania otępienia (NHS Digital, 2017). Niemniej jednak choroba ta może rozwijać się niemal w każdym wieku, a najmłodsza osoba, która została zdiagnozowana, miała ukończone 18 lat. Prognozuje się, że do roku 2040 liczba osób z tą dolegliwością się podwoi, a do roku 2051 jedna trzecia osób z otępieniem będzie przebywać w domach opieki (NHS Digital, 2017). Globalnie, przed nami jedno z największych wyzwań XXI wieku „[...] jakim jest opieka, pomoc i wsparcie dla osób dotkniętych otępieniem a przede wszystkim dla <<zmęczonych współczuciem>> i niekiedy wieloletnią troską ich rodzin” (Zych, 2014, s. 275).

Początki wdrażania nowych innowacji dla osób z zaburzeniami neuropoznawczymi w Anglii

W Anglii po opublikowaniu przez Krajowy Urząd Kontroli w 2007 roku raportu na temat *Ulepszania usług i wsparcia dla osób z otępieniem* (Bourn, 2007), zaburzenia neuropoznawcze stały się kwestią polityczną. W raporcie zawarta została ekonomiczna analiza kosztów otępienia, która w całej Wielkiej Brytanii przewyższa koszt leczenia wylewu, choroby nowotworowej, choroby serca łącznie. Otępienie kosztuje gospodarkę narodową 23 miliardy funtów

rocznie, a średni roczny koszt na osobę przekracza 32 tys. funtów. „Otępienie przestało być drobną sprawą, stało się najbardziej drogą kondycją zdrowotną tego kraju” (Coope, Richards, 2014, s. 11). Jedną z konsekwencji opublikowania raportu było powołanie do życia w roku 2009 pierwszej Rządowej Narodowej Strategii Otępienia pod hasłem *Żyć lepiej z otępieniem*. Wyznaczono w tym czasie ambitne cele, zmierzające do poprawy jakości życia osób dotkniętych zaburzeniami neuropoznawczymi i ich opiekunów. Ich realizacja odbywa się poprzez zwiększanie świadomości na temat otępienia, a tym samym wymazania piętna, które krąży wokół społeczeństwa na jego temat „[...] podnoszenie świadomości [...] musi być najważniejszym priorytetem, jeśli mamy poprawić życie tych, których to dotyczy” (Department of Health, 2009, s. 23-30). W roku 2012 Premier David Cameron uruchomił Prime Minister’s Challenge on Dementia, wyjaśniając: „Zbyt długo ta straszna sytuacja była ignorowana, bagatelizowana lub mylona, jako naturalna część procesu starzenia. Prawda jest taka, że otępienie jest teraz, obok raka jednym z największych zagrożeń ludzkości. Pierwszą rzeczą, jaką musimy zrobić to pomóc osobom żyjącym z otępieniem żyć z godnością” (Department of Health, 2014, s.1).

Dementia Friends

Podążając ścieżką Prime Minister’s Challenge on Dementia, Towarzystwo Alzheimer rozpoczęło program kreowania przyjaznego środowiska dla osób z zaburzeniami neuropoznawczymi. „Piętno i brak zrozumienia sprawiło, że wiele osób z otępieniem doświadczyło poczucia osamotnienia oraz wykluczenia społecznego” (Alzheimer’s Disease International, 2012, s. 4). Jak podają statystyki przeprowadzone przez Towarzystwo Alzheimer:

- 67% osób z otępieniem nie zawsze czuje się częścią społeczności lokalnej w której żyje,
- 61% osób z otępieniem zawsze lub niekiedy odczuwa osamotnienie,
- 44% osób z otępieniem czuje utratę swoich przyjaciół po otrzymaniu diagnozy (Dementia Friends 2016, s. 3).

Program Dementia Friends Towarzystwa Alzheimer’s Society jest największą ich inicjatywą, która ma na celu zmianę postrzegania zaburzeń neuropoznawczych przez ludzi. Dementia Friends to przede wszystkim działania społeczne, których podstawową rolę jest dążenie do zmiany ludzkiego myślenia,

działania i mówienia na temat otępienia, poprzez zrozumienie pięciu kluczowych wiadomości:

1. Otępienie nie jest naturalną częścią starzenia się.
2. Otępienie spowodowane jest chorobami mózgu.
3. Otępienie to nie tylko utrata pamięci, może wpłynąć na myślenie, komunikację i wykonywanie codziennych czynności.
4. Możliwe jest dobre życie z otępieniem.
5. Tu chodzi więcej o osobę niż o otępienie (Alzheimer's Society, Dementia Friends, 2017, s. 1).

Każdy może zostać Dementia Friends, poprzez uczestnictwo w sesji informacyjnej lub oglądając film drogą online. Działania tej inicjatywy obejmują:

1. uczestnictwo w sesji informacyjnej, która zwiększa świadomość na temat otępienia,
2. kontakt z osobą, która żyje z otępieniem,
3. prowadzenie kampanii, np. poprzez zarejestrowanie się i uczestnictwo w kampaniach Alzheimer na rzecz poprawy życia osób z otępieniem,
4. wolontariat,
5. noszenie odznaki promującej działania oraz przeprowadzenie rozmowy z pięcioma osobami na temat Dementia Friends (Dementia Friends An Alzheimer's Society, 2017).

W Anglii i Walii jest już dzisiaj około 2 milionów Dementia Friends, którzy poprzez zwiększoną świadomość na temat otępienia tworzą wspólnie przyjazny świat dla osób z otępieniem i ich opiekunów. Zmniejszają tym samym poczucie osamotnienia i wykluczenia ze społeczności. Dementia Friends zobowiązała się również wspierać inne kraje w opracowaniu własnej kampanii. Philippa Tree, Senior International Officer w Alzheimer's Society, powiedziała: „Będę współpracować z Państwem przy wdrażaniu i rozszerzaniu projektu w kraju. Będziesz miał pełną odpowiedzialność za program i możesz dostosować go do swojego kontekstu kulturowego. Dziękując się wsparciem i wiedzą, możemy sprawić, że świat będzie bardziej przyjazny otępieniu” (Global Voice on Dementia, 2015). „Jeśli masz jakieś pytania dotyczące naszego globalnego ruchu Dementia Friends, nie wahaj się skontaktować z dementiafriends@alzheimers.org.uk” (Dementia Friends Blog, 2016).

Prime Minister's Challenge na lata 2015–2020

W Anglii wyznaczono nowe ambitne cele do zrealizowania. Department of Health, Research and Innovation in Health and Social Care opracował pakiet finansowania badań oraz leczenia chorych (NHS). Istotnym elementem jest przekazywanie przez 5 lat kwoty 816 milionów funtów (Department of Health, Research and Innovation in Health and Social Care, 2016), które zostaną przeznaczone na nowe badania zdrowotne NHS, z tego 70 mln funtów – na badanie zdrowia psychicznego oraz ponad 45 mln funtów – na otępienie. Anglicy do roku 2020 wyznaczili sobie za cel zostanie liderem na arenie międzynarodowej w opiece, w badaniach, we wsparciu oraz w podnoszeniu świadomości na temat otępienia. Tym samym chcą stać się najlepszym miejscem na świecie dla osób z zaburzeniami neuropoznawczymi i ich opiekunów. Ten cel zamierzają osiągnąć przede wszystkim poprzez kształcenie i szkolenie pracowników służby zdrowia i opieki. W swojej wypowiedzi Ellison, Prime Minister's Challenge on Dementia 2020 podkreśla, że „[...] Globalnie dla naszego kraju oraz dla wielu osób dotkniętych otępieniem i ich rodzin, ten plan pokazuje, jak razem możemy tego dokonać” (Dementia Policy Team, 2015, s. 3–4). Podążając ścieżką Prime Minister's Challenge on Dementia 2020, Angielski Departament Zdrowia, który jest Departamentem Ministerstwa Rządu Zjednoczonego Królestwa odpowiedzialnego za politykę rządu w sprawach dotyczących opieki zdrowotnej i opieki nad dorosłymi, określił zadania do zrealizowania przez Angielską Edukację Zdrowia NHS w zakresie szkolenia pracowników Krajowej Służby Zdrowia, by zdobyć „niezbędne umiejętności w celu udzielania najlepszej jakości opieki nad osobami z otępieniem” (Health Education England, 2017, s. 1). Poulter (2012-2015), były podsekretarz stanu do spraw Zdrowia, stwierdza, że „Plany na przyszłe szkolenia i rekrutacje naszego NHS doprowadzą do lepszego życia zawodowego pracowników i lepszej opieki nad pacjentami” (Department of Health, 2013, s. 1). Ponadto: „Zdolność naszego NHS do rozwoju na światowym poziomie współczującej opieki zależy od jakości kształcenia i edukacji naszego personelu” (Department of Health, 2015, s. 1).

Innowacje pedagogiczne w Angielskiej Edukacji Zdrowia NHS

Zdaniem R. Schulza innowacje pedagogiczne powodują przejście od stanu “dobrego” do stanu “lepszego” niosąc za sobą postęp (Schulz, 1996). Angielska Edukacja Zdrowia NHS przeprowadza szkolenia pierwszego stopnia (Tier 1 training tools), które skierowane są do pracowników opieki zdrowotnej i społecznej. Przekazana wiedza w trakcie szkoleń pozwala na rozpoznanie, zrozumienie oraz prowadzenie dialogu z osobą z otępieniem. Ponadto kurs podnosi świadomość, w jaki sposób choroba wpływa na osobę z zaburzeniami neuropoznawczymi, jej bliskich i opiekunów. Do końca 2018 roku planowane jest przeszkolenie w Tier 1 wszystkich pracowników rodzinnych przychodni zdrowia (Department of Health, 2014, s. 14). Dodatkowo, aby podnieść świadomość środowiska medycznego jak również społeczeństwa na temat otępienia, przygotowany został dwuczęściowy film pod tytułem *Odnaleźć Pacjenta*. Film przedstawia, w jaki sposób służba zdrowia powinna starać się promować stosowne zachowanie wobec osoby z otępieniem. Pokazuje również wyzwania zespołu, które mogą pojawić się z powodu stresu i przeciążenia pracą. Kolejnym filmem, który skupia się wokół tematyki zaburzeń neuropoznawczych jest *Opowieść Freda*. Rolą tego filmu jest refleksyjne uczenie się rozwijania współczującej opieki i komunikacji w sytuacji, gdy zaginie osoba z otępieniem. Film przedstawia odpowiednie działania służb ratunkowych, pracowników służby zdrowia i rodziny.

Dementia Core Skills Education i Training Framework to natomiast kształcenie i szkolenie w celu przekazania podstawowej wiedzy i umiejętności pracownikom opieki zdrowotnej, opieki społecznej oraz opiekunom zaangażowanym w proces ścieżki opieki nad otępieniem.

Poziom 1.: to podnoszenie świadomości na temat otępienia. Adresowany dla wszystkich pracowników służby zdrowia i opieki społecznej oraz dla opiekunów.

Poziom 2.: to zdobywanie umiejętności, które są istotne dla wszystkich pracowników w miejscach, gdzie ludzie z otępieniem prawdopodobnie się pojawiają.

Poziom 3.: skierowany do specjalistów pracujących z ludźmi dotkniętymi otępieniem.

Innowacje pedagogiczne w Uniwersyteckich centrach badań nad zaburzeniami neuropoznawczymi

Podążając ścieżką Prime Minister's Challenge on Dementia na wielu angielskich uniwersytetach uruchomiono Centra Badań nad Otępieniem. Liderem jest Uniwersytet w Bradford, który powołał do życia Centre for Applied Dementia Studies. Uniwersytet posiada ponad 20-letnie doświadczenie w pionierskich psychospołecznych badaniach finansowanych przez Medical Research Council, National Institute of Health Research, Department of Health oraz Alzheimer's Society. Profesor Tom Kitwood w latach 90-tych zaproponował nowy model opieki dla osób dotkniętych otępieniem Person-Centred Care (PCC). Model opieki osadzony jest w polityce National Institute for Health and Care Excellence (NICE), którego zadaniem jest dostarczanie wskazówek i porad dotyczących poprawy opieki zdrowotnej i społecznej. Jak podaje Centre for Applied Dementia Studies w latach 2008–2017 3616 praktyków zostało przeszkolonych w Dementia Care Mapping („DCM to ustalone podejście do osiągnięcia i osadzania skoncentrowanej na osobie opieki nad osobami z otępieniem” (University of Bradford, 2015)) w Wielkiej Brytanii, a kolejne 3189 na arenie międzynarodowej. Międzynarodowi partnerzy to: Belgia, Dania, Niemcy, Hongkong, Japonia, Holandia, Norwegia, Singapur, Hiszpania, Szwajcaria i USA (dalsze informacje: Professor Murna Downs, Chair in Dementia Studies, E-mail: m.downs@bradford.ac.uk). Dementia Care Mapping jest wspierany przez National Audit Office (który pomaga Parlamentowi sprawować kontrolę nad rządem i ulepszać usługi publiczne). Centre for Applied Dementia Studies opracowało Short Observational Framework for Inspection (SOFI), które wykorzystywane jest przez Care Quality Commission (niezależny regulator opieki zdrowotnej i społecznej w Anglii) „[...] do rejestrowania doświadczeń osób korzystających z usług, które mogą nie być w stanie tego wyrazić samodzielnie” (Care Quality Commission, 2017). Zwieńczeniem badań było w roku 2008 opublikowanie pierwszej a w roku 2014 drugiej edycji książki: Excellence in Dementia Care. Centre for Applied Dementia Studies organizuje także comiesięczne interdyscyplinarne spotkanie na temat otępienia z odwiedzającymi prelegentami z całego świata, z kraju i z regionu. Research Excellence Framework (REF) w roku 2014 (system oceny jakości badań w brytyjskich instytucjach szkolnictwa wyższego) ocenił wpływ badań Uniwersytetu Bradford jako wybitny (Research Excellence Framework, 2014).

Wydział Nauk o Zdrowiu na Uniwersytecie Bradford prowadzi studia w zakresie opieki zdrowotnej i społecznej w zakresie kształcenia na odległość:

1. Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ) poziom 7.,
2. Studia magisterskie z zakresu otępienia,
3. Studia magisterskie z zakresu otępienia,(trening w opiece nad otępieniem),
4. Studia podyplomowe z zakresu otępienia (dwuroczny kurs),
5. Dyplom ukończenia studiów podyplomowych (trening w opiece nad otępieniem, dwuroczny kurs),
6. Certyfikat ukończenia studiów podyplomowych z zakresu otępienia (roczny kurs),
7. Certyfikat ukończenia studiów podyplomowych z zakresu otępienia (sztuka i zajęcia w domu opieki dla osób z otępieniem, roczny kurs).

W trakcie studiów przekazywana wiedza ma umożliwić studentom zrozumienie modelu biomedycznego, psychologicznego i socjologicznego otępienia, sposobów ulepszania opieki i usług, na rozróżnianie znaków i objawów najczęstszych typów zaburzeń poznawczych, na ocenianiu wzajemnego oddziaływania między otępieniem, depresją i delirium, na ocenianie i diagnozowanie z uwzględnieniem podejścia skoncentrowanego na osobie (The person-centred approach), które opiera się na teorii i filozofii dr Carla Rogersa. Studia mają ułatwić przyszłym specjalistom w przekazywaniu wsparcia osobie dotkniętej zaburzeniami poznawczymi i jej rodzinie w planach, decyzjach, które ich dotyczą.

Alzheimer's Society finansuje również Bradford Doctoral Training Centre, który jest jednym z ośmiu specjalistycznych ośrodków doktoranckich w całej Anglii. Na dzień dzisiejszy w Doctoral Training Centre realizowane są pierwsze 4 projekty studenckie, które obejmują:

1. Wspieranie opiekunów rodzinnych w opiece nad krewnymi żyjącymi z otępieniem i problemami zdrowotnymi – Denise De Waal, pod kierunkiem prof. Murny Downs i prof. Neila Smalla,
2. Optymalizacja radzenia sobie z niepokojem behawioralnym u osób cierpiących na otępienie w południowoazjatyckich rodzinach – Akhlak Rauf, pod kierunkiem prof. Jana Oyeboode i dr Sahdii Parveen,
3. Optymalizacja przejścia z domu do szpitala: poprawa komunikacji Triadycznej w celu poprawy jakości opieki nad osobami z otępie-

niem – Courtney Shaw, nadzorowana przez prof. Gerry'ego Armitage'a i dr Andree Capstick

4. Optymalizacja leków podczas i po przejściu opieki nad starszymi osobami z otępieniem mieszkającymi w domach opieki – Wzgórze Suzanne, pod kierunkiem prof. Alison Blenkinsopp, dr David Alldred i dr Sarah Smith.

Na Uniwersytecie Bradford organizowane są szkolenia, doradztwo i wsparcie w zakresie otępienia. Organizowane są dla wielu organizacji: lekarzy rodzinnych, farmaceutów, dentystów, pracowników usług optycznych (podstawowa opieka), dla szpitali, domów opieki, opieki domowej, hospicjów. Uniwersytet Bradford otrzymał w roku 2016 prestiżową nagrodę Queen's Anniversary Prize for Higher and Further Education za wiodącą światową pracę na rzecz poprawy życia osób dotkniętych otępieniem. Uczelnia została uhonorowana za wiodącą rolę w rozwoju opieki nad osobami z zaburzeniami poznawczymi skoncentrowanej na osobie, a także za wpływanie na politykę i praktykę w Wielkiej Brytanii i na arenie międzynarodowej. Profesor Brian Cantor powiedział: „Jesteśmy niezwykle dumni i zaszczytzeni, że otrzymaliśmy nagrodę Queen Anniversary Prize za badania, edukację i szkolenia w zakresie demencji. Uniwersytet ma ugruntowaną pozycję w przeprowadzaniu naprawdę wielkich badań, które mają znaczący wpływ na świat. Jest to pierwsza nagroda przyznana nam przez Queen Anniversary Prize, która pokazuje, że Uniwersytet w Bradford ma wpływ na politykę i opiekę nad najsłabszymi w naszym społeczeństwie, w Wielkiej Brytanii i na całym świecie”, „[...] Przywództwo Bradford w zakresie dostarczania rozwiązań w zakresie opieki nad osobami z otępieniem, zarówno w zakresie poprawy jakości życia, jak i jakości opieki, daje rzeczywisty sens faktowi, że 96% naszych badań jest uznawanych za wiodące na świecie lub uznane na całym świecie” (University of Bradford, 2016). W uniwersytecie przeszkolono ponad 10 000 pracowników opieki zdrowotnej na czterech kontynentach i umożliwiono przyjęcie podejścia skoncentrowanego na osobie w polityce i praktyce.

Centra badań nad otępieniem realizowane są także na University Bradford, University College London, University of Cambridge, King's College London, Cardiff University, Bournemouth University, Oxford University, University of Nottingham, University of Birmingham, University of Exeter, University of Bristol, University of Sussex, University of Manchester.

Ścieżka opieki dla osób z otępieniem

Strategia Lepszej Ścieżki opieki dla osób z otępieniem to pomysł Anglików, który obejmie swoim wsparciem wszystkie osoby z demencją i ich opiekunów, polepszając tym samym jakość życia oraz wydłużając czas samodzielnego funkcjonowania. Ścieżka opieki to:

1. Lepsze Zapobieganie. NHS wprowadził Check Program, który uświadamia ludziom o ryzyku rozwoju otępienia oraz o możliwościach, które mogą zredukować rozwój choroby. Program ten jest przeznaczony dla osób od 40. do 65. roku życia.
2. Lepsza Diagnoza, to wczesne rozpoznanie otępienia u większej ilości osób niż miało to miejsce w przeszłości. Każda osoba, mająca problem z pamięcią powinna mieć łatwy dostęp do informacji i pomocy.
3. Lepsze Wsparcie, to dostęp na wysokim poziomie do opieki zdrowotnej i opieki społecznej.
4. Lepsze Życie, to wspieranie samodzielnego życia osoby we własnym domu. Na końcu ścieżki znajduje się
5. Lepsze Umieranie, które włącza prawne, finansowe i end-of-life plany. Lepsze umieranie to prawo umierania bez bólu, z godnością i szacunkiem, w przyjaznym otoczeniu, w towarzystwie najbliższej rodziny i przyjaciół (NHS, 2016).

Prime Minister's Challenge on Dementia wspiera zmiany w opiece NHS – który jest odpowiednikiem naszego NFZ – poprzez poprawę w diagnozowaniu, zwiększeniu zakresu usług dla osób z otępieniem oraz poprzez powołanie do życia przez Narodowy Instytut Zdrowia na rzecz Doskonalenia Zdrowia i Opieki Społecznej, Standardów Jakości w Otępieniu (National Institute for Health and Care Excellence, 2013).

Podsumowanie

Innowacje wdrażane dla osób z otępieniem w Anglii mogą stać się przyjazną wiedzą i cennym drogowskazem w kreowaniu przyjaznego środowiska oraz lepszej jakości życia dla ponad 500 tys. osób z zaburzeniami neuropoznawczymi żyjącymi w naszym kraju (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2016), a także dla ich bliskich i opiekunów. Dzisiaj osobom dotkniętym otępieniem jak Doxford, której monologiem rozpoczęłam mój artykuł, pomóżmy wspólnie

stworzyć świat jaki pragną, bez obaw, strachu i lęku przed nadchodzącym „nowym jutrem”, a ich rodzinie i opiekunom, „którzy często mają poczucie utraty osoby bliskiej” (Sikora-Balicka, 2017, s.41-44) komunikacji z Nią na każdym etapie demencji.

Streszczenie: W artykule opisano innowacje dla osób z zaburzeniami neuropoznawczymi, które wdrażane są nie tylko w Anglii ale również w całej Wielkiej Brytanii. Po opublikowaniu w 2007 roku raportu przez Angielski Krajowy Urząd Kontroli na temat „Ulepszania usług i wsparcia dla osób z otępieniem” powołana do życia w roku 2009 została pierwsza Rządowa Narodowa Strategia Otępienia pod hasłem *Żyć lepiej z otępieniem*. Wyznaczono w tym czasie ambitne cele, które dążą do poprawy jakości życia osób dotkniętych zaburzeniami neuropoznawczymi i ich opiekunów (Bourn, 2007). W roku 2012 Premier David Cameron uruchomił Prime Minister’s Challenge on Dementia. W odpowiedzi Towarzystwo Alzheimer rozpoczęło program kreowania przyjaznego środowiska dla osób z otępieniem (Dementia Friends). Angielski Departament Zdrowia określił zadania do zrealizowania przez Angielską Edukację Zdrowia NHS w zakresie szkolenia pracowników Krajowej Służby Zdrowia, aby zdobyć *niezbędne umiejętności w celu udzielania najlepszej jakości opieki nad osobami z otępieniem* (Health Education England, 2017) natomiast NHS England uruchomiło Strategie Lepszej Ścieżki opieki dla osób z otępieniem.

Słowa kluczowe: innowacje w pedagogice osób z zaburzeniami neuropoznawczymi, choroba Alzheimera, degeneracja Frontotemporal Lobar, choroba Lewy’ego, choroba naczyniowa, urazowe uszkodzenie mózgu, stosowanie substancji / leków, zakażenie HIV, choroba Prionowa, choroba Parkinsona, choroba Huntingtona,

Abstract: This article describes new innovations for people **with neurocognitive disorders**, which are implemented not in England only but also throughout all the UK. Following the publication of a report in 2007 by the Comptroller and Auditor General National Audit Office on „Improving Services and Support for Persons with Dementia,” set up in 2009, the first National Dementia Strategy was launched under the theme „Living better with dementia. At this time, ambitious goals have been set that aim to improve the quality of life of people with dementia and their carers (Bourn, 2007). In 2012 Prime Minister David Cameron launched Prime Minister’s Challenge on Dementia. In response, the Alzheimer Society has launched a program to create a friendly environment for people with dementia under the banner of Dementia Friends. The English Department of Health has identified tasks for NHS Health Education

England to deliver the necessary skills to provide the best quality care for people with dementia (Health Education England, 2017) and the NHS England, which launched the Well Pathway for Dementia.

Keywords: innovations in the pedagogy of people with neurocognitive disorders, Alzheimer's disease, Frontotemporal Lobar degeneration, Lewy's disease, vascular disease, traumatic brain injury, medicines / drugs use, HIV infection, Prion disease, Parkinson's disease, Huntington's disease

Literatura przedmiotu

- Alzheimer's Disease International. (2015). *World Alzheimer Report 2015 The Global Impact of Dementia An analysis of prevalence, incidence, cost and trends*. London: Alzheimer's Disease International (ADI). Pozyskano z: <https://www.alz.co.uk/research/WorldAlzheimerReport2015.pdf>.
- Alzheimer's Society. (2016). *Dementia Friends An Alzheimer's Society initiative: Champion Handbook*. London: Alzheimer's Society.
- Alzheimer's Society. (2017). *Dementia Friends An Alzheimer's Society: Welcome to Dementia Friends*. London: Alzheimer's Society. (broszura).
- Alzheimer's Disease International. (2012). *World Alzheimer Report 2012 Overcoming the stigma of dementia*. London: Alzheimer's Disease International (ADI). Pozyskano z: <https://www.alz.co.uk/research/WorldAlzheimerReport2012.pdf>.
- Andrew, J. (2015). *Dementia the one -stop guide: practical advice for families, professionals, and people living with dementia and Alzheimer's Disease*. London: Profile Books LTD.
- Bourn, J. (2007). *Improving services and support for people with dementia*. London: The Stationery Office. Pozyskano z: [www.nao.org.uk/wpcontent/uploads/2007/07/0607604 .pdf](http://www.nao.org.uk/wpcontent/uploads/2007/07/0607604.pdf).
- Care Quality Commission. (2017). *Sofi, Short Observational Framework for Inspection*. Pozyskano z: <http://www.cqc.org.uk/guidance-providers/short-observational-framework-inspection>.
- https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=oxCXNURV3DM.
- Coope, B., Richards, R. (2014). *ABC of Dementia*. United States: John Wiley & Sons Inc.
- Deb, S., Dodd, K., Esralew, L., Fleisher, M., Janab, T., Ring, H., Strydom, Trollor, A., Whitwham, S. (2014). *Neurocognitive Disorders: DM-ID-2 Textbook*, 575-577. Pozyskano z: https://www.ucl.ac.uk/cid/dr/documents/DMID-2_Neurocognitive_disorders

- Dementia Policy Team, (2016). *Prime Minister's Challenge on Dementia 2020 Implementation Plan*. Pozyskano z: http://www.lifestorynetwork.org.uk/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PM_Dementia_Acc-2020-Implem-Plan.pdf.
- Department of Health, Research and Innovation in Health and Social Care. (2016). *News story, New £816 million investment in health research Published*. Pozyskano z: <https://www.gov.uk/government/news/new-816-million-investment-in-health-research>.
- Department of Health. (2009). *Living well with Dementia: a National Dementia Strategy*. Pozyskano z: www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_094058
- Department of Health. (2014). *Delivering high quality, effective, compassionate care: Developing the right people with the right skills and the right values A mandate from the Government to Health Education England: April 2014 to March 2015*. London: Williams Lea. Pozyskano z: https://hee.nhs.uk/sites/default/files/documents/WES_DH_HEE_Mandate.pdf
- Department of Health. (2013). *New era of education and training for NHS staff*. Pozyskano z: <https://www.gov.uk/government/news/new-era-of-education-and-training-for-nhs-staff>
- Department of Health. (2015). *Prime Minister's challenge on dementia 2020*. Pozyskano z: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/414344/pmdementia200.pdf.
- Department of Health, Prime Minister's Office, 10 Downing. (2014). *Global dementia legacy event: David Cameron's speech*. Pozyskano z: www.gov.uk/government/speeches/global-dementia-legacy-event-david-camerons-speech.
- Department of Health, Prime Minister's Office, 10 Downing. (2013). *G8 Dementia Summit Declaration*. Pozyskano z: www.gov.uk/government/publications/g8-dementia-summit-agreements/g8-dementia-summit-declaration.
- Department of Health, Research and Innovation in Health and Social Care (2016). *New £816 million investment in health research*. Pozyskano z: www.gov.uk/government/news/new-816-million-investment-in-health-research.
- Dementia Friends Blog. (2016). *Tackling dementia on a global scale*. Pozyskano z: <http://blog.dementiafriends.org.uk/2016/04/28/tackling-dementia-on-a-global-scale/>
- Dementia Friends, (2016). *The basics, Improving Practice, Improving Lives*. Dementia Friends 2016, s. 3.
- Global Voice on Dementia. (2015). *Dementia Friends*. Pozyskano z: <https://www.alz.co.uk/dementia-friendly-communities/dementia-friends>.
- Health Education England (Executive Non-Departmental Public Body). (2017). *Annual Report And Accounts 2016/17*. Pozyskano z: <https://hee.nhs.uk/print-pdf/our-work/person-centred-care/dementia>.

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/629803/PHE_annual_report_2016_2017_web_version.pdf
- Help Guide. (2015). *What's Causing Your Memory Loss? It's Not Necessarily Alzheimer's*. Pozyskano z: <https://www.helpguide.org/harvard/whats-causing-your-memory-loss.htm>.
- Kijak, R., Szarota, Z. (2013). *Starość między diagnozą a działaniem*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Krishnan, K., Smith, G. (2016). Encyclopedia of Geropsychology. *Dementia and Neurocognitive Disorders*. Pozyskano z: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-287-080-3_301-1.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2013). *Dementia: independence and wellbeing*. Pozyskano z: www.nice.org.uk/guidance/qs30.
- NHS Digital. (2017). *Recorded Dementia Diagnoses - England, 2016-17 [PAS]*. Pozyskano z: <https://digital.nhs.uk/catalogue/PUB30025>.
- NHS. (2016). *England Transformation Framework - The Well Pathway For Dementia*. Pozyskano z: www.england.nhs.uk/mentalhealth/wp-content/uploads/sites/29/2016/03/dementia-well-pathway.pdf.
- Park, N. (2017). *Population estimates for UK, England and Wales, Scotland and Northern Ireland: mid-2016*. Pozyskano z: <https://www.ons.gov.uk/search?q=mid-2016>.
- <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2016>
- Public Health England. (2016). *Health matters: midlife approaches to reduce dementia risk*. Pozyskano z: www.gov.uk/government/publications/health-matters-midlife-approaches-to-reduce-dementia-risk.
- Research Excellence Framework. (2014). *REF 2014, University of Bradford*. Pozyskano z: <http://results.ref.ac.uk/Results/ByHei/109/Impact>
- Rzecznik R. Schulz 1996, s. 59 Praw Obywatelskich. (2016). *Wrzesień 2016 Światowym Miesiącem Choroby Alzheimer*. Pozyskano z: www.rpo.gov.pl/pl/content/wrzesie-C5%84-2016-%C5%9Bwiatowym-miesiacem-choroby-alzheimerera-worldalzheimer-month-2016.
- Saxena, S., Wortmann, S. (2012). *Dementia a Public Health Priority*. Geneva: World Health Organization. Pozyskano z: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75263/1/9789241564458_eng.pdf?ua=1.
- Schulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń.
- Sikora-Balicka, A. (2017). Książki „Udostępnianie Obrazów” w terapii osób z otępieniem. *Gerontologia Współczesna*, 1/2017, 41–44.
- University of Bradford 2015. *Introduction to Dementia Care Mapping (DCM)*. University of Bradford, School of Dementia Studies, 1-8. Pozyskano z: <https://>

- www.bradford.ac.uk/health/dementia/dementia-care-mapping/filedownloads/Introduction-to-Dementia-Care-Mapping.pdf
- University of Bradford 2016. *University of Bradford presented with Queen's Anniversary Prize at Palace*. Pozyskano z: <https://www.bradford.ac.uk/news/2016/university-presented-with-queens-anniversary-prize.php> https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=YWRoPxLJR2k.
- World Alzheimer Report 2013. Journey of caring: an analysis of long-term care for dementia. Alzheimer's Disease International. Pozyskano z: http://www.trec.ualberta.ca/en/~media/trec/Documents/Reports/ADI_2013_World_Alzheimer_Report_2013.pdf.
- World Health Organization. (2017). *Dementia*. Pozyskano z: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs362/en/.
- http://www.who.int/mental_health/neurology/dementia/infographic_dementia.pdf?ua=1
- Zych, A. A. (2014). Pedagogika osób z otępieniem jako nowy obszar geragogiki specjalnej. *Labor et Educatio*, 2/2014, 271–283.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 06.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 26.11.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

INNOWACJE

Agnieszka Smrokowska-Reichmann
Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

Psychobiograficzny model Erwina Böhma jako innowacyjne podejście do seniorów z demencją

The Erwin Böhm's Psychobiographically Model as An Innovative Approach to Seniors with Dementia

Wstęp

We współczesnych krajach wysoko rozwiniętych obserwowane są dwa zjawiska demograficzne: z jednej strony wzrasta przeciętna długość życia człowieka, z drugiej zaś obniża się dzietność. Skutkuje to zwiększaniem się odsetka osób powyżej 60. roku życia w społeczeństwie. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w Polsce. Według prognozy GUS na lata 2014–2050, w roku 2025 osoby w wieku 60 lat i powyżej stanowią będą 28% ludności kraju (zatem będzie ich ponad 10 mln), w roku 2035 odsetek ten zwiększy się do 32% (co daje 11,4 mln), zaś w roku 2050 odsetek osób w wieku co najmniej 60 lat będzie wynosił aż 40% społeczeństwa (czyli 13, 7 mln) (GUS, 2016a). Seniorów należy zatem postrzegać jako coraz bardziej liczniejszą grupę społeczną, która może i powinna być adresatem różnego rodzaju ofert aktywizujących, w tym także w wymiarze szeroko pojętej edukacji. Edukacja seniorów

kojarzona jest przede wszystkim z Uniwersytetami Trzeciego Wieku, których w Polsce jest ponad 464 (GUS 2016b). UTW aktywizują osoby starsze nie tylko w płaszczyźnie intelektualnej (poznawczej), ale także społecznej, psychicznej i fizycznej. Z oczywistych względów ta inicjatywa edukacyjna dostępna jest jednak jedynie dla seniorów sprawnych poznawczo, tj. nie obciążonych żadnymi schorzeniami o charakterze otępiennym (demencyjnym).

Tymczasem wraz ze wzrostem przeciętnej długości życia człowieka, w gronie seniorów dochodzi do wzrostu zapadalności na choroby otępienne (np. choroba Alzheimera, otępienie naczyniowe, otępienie z ciałami Lewy'ego czy otępienie czołowo-skroniowe). „Wiek jest bowiem jednym z najważniejszych czynników ryzyka wystąpienia nie tylko choroby Alzheimera, ale również innych typów otępienia” (Barcikowska, Bilikiewicz, 2004, s. 25). W Polsce na różne formy otępienia cierpi około pół miliona osób. Według prognoz epidemiologicznych odsetek osób z otępieniem w roku 2025 może wzrosnąć nawet o kilkaset procent w porównaniu z rokiem 1980. „W badaniu zależności wiekowej zaburzeń otępiennych ustalono interesujący fakt: do 74. roku życia współczynnik rozpowszechnienia wynosi poniżej 5%, aby u 85-latków wzrosnąć do 20–30%.” (Barcikowska, Bilikiewicz 2004, s. 25, 26).

Otępienie (demencja) to zespół objawów wywołanych zmianami neurodegeneracyjnymi o nieuleczalnym i postępującym charakterze. U seniorów cierpiących na demencję obserwuje się zaburzenia w obszarach: poznawczym (np. upośledzenie pamięci, logicznego myślenia, rozumienia, orientacji); emocjonalnym (np. wahania nastroju, nadpobudliwość, agresja, niepokój); behawioralnym (np. wędrowanie bez celu, izolowanie się, utrata samokontroli) oraz fizjologicznym (zaniedbanie, nietrzymanie, objawy parkinsonowskie) (zob. Iliffe, Drennan, 2001).

Mimo wielobjawowości chorób demencyjnych, również do seniorów z tymi diagnozami może i powinna być kierowana oferta aktywizująca, i to w tych samych obszarach, co w przypadku seniorów sprawnych poznawczo (a więc w obszarze: poznawczym, psychicznym, społecznym, fizycznym). Aktywizacja ta musi mieć oczywiście specyficzną formę. Zdecydowanie najmniej problemów pojawia się w interwencjach kierowanych do seniorów znajdujących się w fazie predemencyjnej (są to tzw. łagodne zaburzenia poznawcze) oraz we wczesnym stadium demencji. Wówczas z dobrym skutkiem stosuje się trening mózgu, który pozwala nie tylko ćwiczyć funkcje poznawcze oraz opóźnić tempo progresji demencji, ale też oddziałuje na seniorów korzystnie

w wymiarze kontaktów międzyludzkich, stabilizuje seniorów emocjonalnie i daje im poczucie sensownego zajęcia. Do treningu mózgu należą takie zajęcia, jak np.: rozwiązywanie krzyżówek, układanie puzzli, gra w gry planszowe, ćwiczenia z liczbami, ćwiczenia z literami i wyrazami, ćwiczenia z kolorami i kształtami, plansze na skojarzenia (Bac, 2017, s. 90–93). Z perspektywy człowieka zdrowego takie oddziaływanie na seniorów z demencją trudno nazwać pracą w ścisłym słowa znaczeniu edukacyjną, ale w sytuacji seniora demencyjnego jest to forma oddziaływania edukacyjnego, które jednocześnie wywiera pozytywny wpływ na emocje i zachowania osoby starszej. Podobnie jak nauczanie specjalne kierowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną mimo swojej specyfiki pozostaje nadal nauczaniem, tak też aktywizujące poznawczo inicjatywy możliwe są w przypadku seniorów, u których to właśnie płaszczyzna poznawcza zaatakowana jest przez demencję.

Niestety, wraz z postępem choroby demencyjnej (czyli w stadium pośrednim i stadium późnym) zajęcia należące do treningu mózgu nie są już możliwe ze względu na stan seniora. Jednak nawet w obliczu nasilonych zaburzeń demencyjnych można poprzez odpowiednie holistyczne podejście do seniora stabilizować jego samopoczucie i podnosić jakość życia. Wśród najbardziej znanych tego rodzaju holistycznych koncepcji należy wymienić koncepcję Person-CenteredCare Toma Kitwooda oraz koncepcję walidacji gerontologicznej Naomi Feil (zob. Kitwood, 1997; Feil, 1993; Feil, 1999). Zarówno jedna, jak i druga afirmuje seniora z demencją jako Osobę oraz bazuje na specjalnie dostosowanej do jego potrzeb interakcji, w tym przede wszystkim interakcji komunikacyjnej. Koncepcje Naomi Feil i Toma Kitwooda od dawna są wysoko cenione i szeroko stosowane w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, a od jakiegoś czasu upowszechniają się również w Polsce, zwłaszcza walidacja gerontologiczna (zob. Smrokowska-Reichmann 2017, s. 121–137).

W powyższej perspektywie warto zwrócić uwagę również na psychobiograficzny model stworzony przez austriackiego profesora nauk o zdrowiu Erwina Böhma. Propozycja Erwina Böhma to w całym tego słowa znaczeniu innowacyjna, a jednocześnie wartościowa i efektywna forma holistycznego i wszechstronnego oddziaływania na seniora we wszystkich stadiach otępienia. Autorka artykułu sądzi, że mamy tu nawet do czynienia z czymś więcej, gdyż istotnie Böhnowi udało się stworzyć „antropologię człowieka starego” (Böhm, 1999, s. 7).

Podstawowe założenia i cele modelu psychobiograficznego

Opracowując swoją koncepcję, Erwin Böhm posiłkował się między innymi dorobkiem Carla G. Junga, Ericha Fromma i Alfreda Adlera, ale opierał się również na własnej długoletniej praktyce zawodowej (warto zwrócić uwagę, że profesor Böhm rozpoczął swoją karierę zawodową w roku 1963 jako dyplomowany opiekun pacjentów gerontopsychiatrycznych). Stąd teksty Erwina Böhma zdają się przewycięzać swoistą „kwadraturę koła”, tj. harmonijnie łączą rozważania czysto teoretyczne z opisami praktyki (Böhm, 1999, s. 7). Jednocześnie owo zintegrowanie aspektów teorii i praktyki pokazuje, że w przypadku propozycji Erwina Böhma istotnie można mówić o „modelu” w pełnym tego słowa znaczeniu, gdyż mamy tu do czynienia z dopracowaną teorią, którą da się przełożyć bezpośrednio na praktykę oraz równolegle utrwalić podejmowane działania i dokonane obserwacje za pomocą dokumentacji.

Według Erwina Böhma, pierwszych 25–30 lat życia człowieka stanowi okres formowania (tzw. *Prägungszeit*), w którym kształtuje się to, co jest dla jednostki „normalnością”. Wraz z upływem lat coraz większego znaczenia dla starzejącego się człowieka nabierają doświadczenia zebrane przez niego w okresie formowania. Wpływają na jego sposób myślenia, zachowania, emocje. Jeżeli zatem chcemy zrozumieć seniora, a zwłaszcza seniora cierpiącego na demencję, z którym kontakt jest utrudniony, należy przede wszystkim zastanowić się: co kształtowało tę osobę w dzieciństwie, młodości i wczesnej dorosłości? Odpowiedź na to pytanie wymaga zbadania biografii seniora, przy czym najważniejsze jest nie chronologiczne ułożenie kluczowych dla życia seniora dat, ale ustalenie takich aspektów, jak:

- najważniejsze przeżyte emocje,
- doświadczone kryzysy i sposób reagowania na te sytuacje,
- własne kryteria definiowania sukcesu życiowego i szczęścia,
- styl interakcji w rodzinie pochodzenia dzisiejszego seniora oraz w rodzinie założonej przez niego samego.

Erwin Böhm nazywa powstający w trakcie zbierania powyższych danych obraz życia seniora jego psychobiografią. W psychobiografii zawarte są:

- historie / przeżyte sytuacje („stories”),
- wzorce zachowań,
- i strategie radzenia sobie („coping”).

Seniorzy konfrontowani z problemami dzisiaj, sięgają do strategii radzenia sobie i wzorców zachowania z przeszłości, ponieważ zwłaszcza w sytuacjach trudnych u osoby starszej aktywowana zostaje pamięć długotrwała (Böhm, 1996).

Seniorzy z diagnozą choroby otępiennej charakteryzują się wieloma problemowymi zachowaniami, mogą wydawać się wręcz nieprzewidywalni. Jednakże twórca modelu psychobiograficznego twierdzi, że będziemy w stanie zrozumieć te problemowe zachowania oraz skutecznie na nie zareagować, pod warunkiem dokładnego rozpoznania psychobiografii seniora. Według Erwina Böhma liczne problemowe zachowania seniora z demencją nie powinny być rozumiane tylko jako objaw choroby, ale także jako zachowania mające bezpośredni związek z biografią tej osoby. Toteż poprzez odpowiednie nawiązywanie do biografii seniora, można kierować ku niemu impulsy, które dokonają „ożywienia ducha” (Böhm, 1999, s. 281) osoby starszej. Ożywienie czy też reaktywacja „ducha” są zasadniczym celem modelu psychobiograficznego. Znaczenie terminu „duch” (*Seele*) używanego przez Erwina Böhma staje się w pełni zrozumiałe dopiero przez pryzmat jego antropologicznych założeń.

Obraz człowieka w modelu psychobiograficznym

Erwin Böhm dokonuje konceptualnego podziału psychiki człowieka na noopsychikę (gr. *nous* – rozum, umysł, intelekt) i tymopsychikę (gr. *thymos* – pragnienie, afekt, temperament). Noopsychika to część ludzkiej psychiki o charakterze kognitywnym, obejmująca myślenie, racjonalność, logikę. Tymopsychika ma natomiast charakter afektywny, obejmuje uczucia, nastrój, popędy. Synergia noopsychiki i tymopsychiki tworzy ludzkiego ducha, którego reaktywować ma model psychobiograficzny.

Zarówno noopsychika, jak i tymopsychika zapośredniczają kontakt człowieka ze światem. Człowiek buduje swój obraz świata stosownie do tego, jak ów świat poznaje, jak go przeżywa i jak go odczuwa. Na początku życia kontakt człowieka ze światem zdominowany jest przez sferę tymopsychiczną – tzn. niemowlęta i dzieci tworzą swój obraz świata przede wszystkim przez doznawanie. Z wiekiem na plan pierwszy wysuwa się sfera noopsychiczna – coraz ważniejsze stają się osiągnięcia kognitywne, wiedza, sterowane racjonalnością umiejętności. Człowiek w wieku dorosłym chce i potrafi świat poznawać.

Choroby demencyjne w wieku podeszłym sprawiają, że do głosu dochodzi znowu tymopsychika. W miarę postępów demencji dotknięci nią seniorzy coraz bardziej tracą kontrolę nad sferą noopsychiczną. Pamięć, logiczne myślenie, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, podzielność uwagi, orientacja w przestrzeni i czasie – ulega bowiem coraz większemu regresowi. W efekcie pogłębiania się typowych dla demencji dysfunkcji kognitywnych seniorzy coraz częściej i coraz bardziej odruchowo odwołują się do wspomnianego okresu formowania, a mianowicie do zdobytych wtedy doświadczeń i do strategii radzenia sobie, które wówczas zostały wypracowane. Te elementy uformowały dzisiejszego seniora i wpływają na jego aktualne zachowania. Im większa jest progresja demencji, tym trudniej dotrzeć do seniora za pośrednictwem płaszczyzny kognitywnej, czyli noopsychiki. Jednakże sfera tymopsychiczna funkcjonuje bez przeszkód dopóty, dopóki człowiek żyje. Model psychobiograficzny koncentruje się zatem na jak najdłuższym utrzymaniu kompetencji i samodzielności seniora z diagnozą demencji – na początku poprzez noopsychikę, a gdy nie jest to już możliwe, poprzez tymopsychikę (Böhm, 1999, s. 28–31).

Dla pracy psychogeriatrycznej oznacza to, że stosownie do stanu, w jakim znajduje się aktualnie demencyjny senior, należy posłużyć się odpowiednimi strategiami docierania do tej osoby (czyli nawiązywania z nią kontaktu). Strategie te odwołują się do zebranych wcześniej i odpowiednio zinterpretowanych danych psychobiograficznych, a ujęte zostały przez Erwina Böhma jako typologia siedmiu stopni interakcyjnych (albo stopni osiągnięcia seniora z demencją).

Stopnie interakcyjne w modelu psychobiograficznym

Obowiązująca w modelu psychobiograficznym siedmiostopniowa skala nootymopsychiczna ma na celu jak najbardziej precyzyjne określenie możliwości kontaktu z seniorem chorym na demencję. Trafne rozpoznanie stopnia interakcyjnego pozwala nawiązać z seniorem autentyczny dialog, także poza płaszczyzną noopsychiczną, a co za tym idzie, nie tylko określić potrzeby seniora, ale także wspierać posiadane jeszcze przez niego kompetencje. Każdy ze stopni skali nootymopsychicznej odpowiada innemu przedziałowi wiekowemu (Böhm 1999, s. 185–191).

Pierwszy stopień interakcyjny: Socjalizacja. Chodzi tu o socjalizację charakterystyczną dla człowieka dorosłego, polegającą na dopasowaniu się do norm społecznych i kulturowych poprzez etapy pośrednie (rodzina pocho-

dzenia, szkoła, przyjaciele, miejsce pracy, własna rodzina). Zatem pierwszy stopień interakcyjny odpowiada wiekowi dorosłemu. Kontakt z seniorem znajdującym się na tym stopniu możliwy jest w wymiarze kognitywnym i werbalnym. Interakcja polega na wspomnianiu, odwoływaniu się do skojarzeń, ważnych motywów, ulubionych tematów i związanych z tym emocji. Senior, mimo zdiagnozowanej choroby demencyjnej, nadal jest w stanie uczestniczyć w rozmowie, brać udział w treningu mózgu czy treningu orientacji w rzeczywistości. Z powodzeniem można stosować z tym podopiecznym elementy terapii reminiscencyjnej czy pracy biograficznej. Chociaż upośledzeniu ulega pamięć krótkotrwała, szybkość kojarzenia czy podzielność uwagi, na pierwszym stopniu interakcyjnym interakcja z seniorem demencyjnym odbywa się bez trudnych do przewyciężenia przeszkód.

Drugi stopień interakcyjny: Młodzieńczy humor. Kiedy do seniora z demencją nie można już dotrzeć na opisanym powyżej stopniu pierwszym, należy zejść na niższą płaszczyznę interakcji, aby ponownie nawiązać z nim kontakt. Drugi stopień interakcyjny odpowiada wczesnej dorosłości. Wydolność kognitywna seniora jest mniejsza, zasób słownictwa, którym senior dysponuje również ulega ograniczeniu, ale nadal można osiągać seniora werbalnie. Ze względu na zwiększające się dysfunkcje kognitywne, interakcja na stopniu drugim powinna zawierać dużo elementów humoru, śmiechu, żartów, używania przysłów, popularnych powiedzonek, ewentualnie odwoływania się do gwary czy sposobu wyrażania się typowego dla miejsca, w którym senior dorastał.

Trzeci stopień interakcyjny: Podstawowe potrzeby duchowe i społeczne. Jest to stopień odpowiadający wiekowi 12–16 lat. Począwszy od tego stopnia, zaczynają pojawiać się pierwsze zaburzenia zachowania powiązane ze znaczącymi deficytami kognitywnymi. Wiele aktywności jest już dla seniora niedostępnych. Osoby znajdujące się na trzecim stopniu interakcyjnym nie da się już osiągnąć poprzez sferę noopsychniczną. Trening mózgu czy trening orientacji w rzeczywistości nie przynoszą pozytywnych efektów, a nawet, jak zauważyła to Naomi Feil, mogą podopiecznego frustrować. Jednak mimo znacznego ograniczenia, a nawet zupełnego braku kontaktu werbalnego z tym seniorem, według modelu psychobiograficznego senior nadal może być rozumiany, tyle że przez pryzmat zgromadzonych wcześniej informacji dotyczących jego indywidualnej biografii. Interakcja typowa dla trzeciego stopnia interakcyjnego polega na właściwym odczytaniu i zaspokojeniu potrzeb sygnalizowanych przez seniora (np. potrzeba poczucia bezpieczeństwa, potrzeba akceptacji, potrzeba wspólnoty). Brak reakcji na potrzeby duchowe i społeczne wyrażane przez se-

niora lub niewłaściwe odczytanie tych potrzeb (np. interpretowanie ciągłych krzyków seniora tylko w kategoriach zachowania problemowego, a nie jako sygnalizowania potrzeby obecności innych ludzi) może doprowadzić do pogorszenia stanu podopiecznego. Przy okazji zaspokajania potrzeb, do seniora wysyłane są też impulsy aktywizacyjne, należy jednak zwracać uwagę, aby nie przeciążały one seniora ani fizycznie, ani psychicznie, ponieważ przeciążenie może również wywołać pogorszenie stanu.

Czwarty stopień interakcyjny: Czynniki formujące. Ten stopień odpowiada wiekowi 6–12 lat. Dla tego okresu życia charakterystyczne jest intensywne przyswajanie sobie różnego rodzaju rytuałów, zachowań, reakcji. Znajdujący się na czwartym poziomie interakcyjnym senior w sytuacjach dla siebie trudnych, w konfrontacji z problemami – sięga do wyuczonych rytuałów i zachowań, które dają mu poczucie bezpieczeństwa. W interakcji ze starszym podopiecznym należy zatem opierać się na tychże czynnikach formujących, odczytanych z biografii seniora.

Piąty stopień interakcyjny: Popędy. Znajdująca się na tym stopniu interakcyjnym osoba z demencją odznacza się już daleko posuniętą niesamodzielnością. Stopień piąty odpowiada wiekowi 3–6 lat. Mimo to nie należy rezygnować z różnych form aktywizowania tego seniora, przede wszystkim w powiązaniu z codziennymi zabiegami pielęgnacyjnymi. W tym obszarze interakcja nadal jest możliwa, senior wszak wciąż żyje i zdolny jest do reagowania. Bardzo dobre efekty przynosi na tym etapie stymulacja sensoryczna, którą łatwo zintegrować np. z codzienną pracą pielęgnacyjną przy seniorze. Należy jednocześnie podkreślić, że dla seniora ważne jest zaspokajanie podstawowych potrzeb nie tylko wymiarze czysto fizjologicznym (np. głodu), ale także w wymiarze emocjonalnym (np. odczuwanie życzliwości ze strony opiekuna).

Szósty stopień interakcyjny: Intuicja. Ten stopień odpowiada wiekowi 1–3 lat. Ponieważ senior nie jest już w stanie zinterpretować świata w oparciu o kompetencje poznawcze, dochodzi do swoistej „emigracji” seniora do wczesnego okresu jego życia, kiedy to reakcje miały charakter przede wszystkim intuicyjny. Stąd też na tym stopniu interakcji do nawiązania kontaktu z seniorem wykorzystuje się baśnie, piosenki, wierszyki, ale także elementy związane z życiem religijnym (duże znaczenie mają tu zwłaszcza proste rytuały, jak np. trzymanie w dłoniach książeczki do nabożeństwa, różańca, wykonywanie znaku krzyża).

Siódmy stopień interakcyjny: Komunikacja pierwotna. Na tym ostatnim stopniu zachowanie seniora demencyjnego przypomina zachowanie niemowlęcia. Senior nie wstaje z łóżka; leżąc, przyjmuje często pozycję embrionalną.

Wydaje się, że nie przejawia najmniejszego nawet zainteresowania otoczeniem. Ale nawet na tym ostatnim etapie istnieje możliwość podjęcia interakcji z podopiecznym. Będzie to oddziaływanie na sferę cielesności seniora, przede wszystkim za pomocą bodźców dotykowych. Böhm zaleca tu przede wszystkim stymulację bazalną według Andreeasa Fröhlicha (zob. Fröhlich, 1991). Zdaniem autorki można także zastosować stymulację polisensoryczną, tym razem nie ograniczającą się już tylko do zabiegów pielęgnacyjnych, jak na stopniu piątym, ale korzystającą z metody Snoezelen (zwłaszcza używanie mobilnych elementów Snoezelen – zob. Bögge, 2009; Mertens, 2003). Kierowanie ku seniorowi impulsów sensorycznych sprawia, że staje się on bardziej świadomy przynajmniej własnego ciała. Bazując na tym, można utrzymywać z seniorem komunikację na minimalnym (pierwotnym) poziomie, według schematu: bodziec–reakcja.

Praca biograficzna a podejście reaktywujące

Praca biograficzna z seniorami to szeroko rozumiane zajmowanie się historią życia osób w podeszłym wieku. Ten rodzaj interwencji został już bardzo dobrze rozpoznany i jest często analizowany (zob. np. Klingenberger, 1996; Specht-Tomann, 2009). Rozważanie na różne sposoby i z różnych perspektyw własnej biografii otwiera przed seniorem nowe drogi prowadzące do samopoznania i samozrozumienia. Tym samym ulega wzmocnieniu poczucie własnej tożsamości seniora. Z pracą biograficzną wiąże się ocena przeszłości. Jest to ważne szczególnie w okresie starości, która kojarzona jest (również przez samych seniorów) z bezradnością, brakiem sprawstwa, odsunięciem na margines życia. Jednak przeprowadzona przy okazji pracy biograficznej ocena wysiłków składających na długie lata życia, osiągnięć, rozwiązanych problemów, trudnych doświadczeń, przez które jednak udało się przejść – sprawia, że senior nabiera wiary w swoje kompetencje, czuje słuszną dumę, widzi własną starość nie tyle jako okres schyłku, lecz raczej jako ukoronowanie długotrwałego projektu o nazwie „życie”. Umiejętne przeprowadzenie w ramach pracy biograficznej z seniorem subiektywnego bilansu jego biografii może skutkować u seniora zwiększeniem się zadowolenia z życia. Pozytywnie oceniana przeszłość ma wpływ na pozytywną ocenę terażniejszości (Schumacher, 1996, s. 16). Prowadzenie poprawnej metodologicznie pracy biograficznej zagwarantuje, że zajmowanie się przeszłością nie będzie miało charakteru narzekania na „dzisiejsze czasy” i idealizowania „dawnych czasów”. Natomiast uczestniczący

w takiej pracy biograficznej senior otrzymuje możliwość spojrzenia na własne życie jako na całość, pogodzenia się ze swoją przeszłością (np. koniecznymi kompromisami, których dokonał), a wreszcie zaakceptowania faktu, że każde życie w nieunikniony sposób zmierza do końca.

Z całą pewnością pracę biograficzną z seniorem można uznać za formę pracy edukacyjnej w wieku podeszłym. Takie zajęcia odwołują się do kompetencji seniora, ale także pobudzają je; stymulują pamięć, logiczne myślenie, ale i głębszą refleksję; motywują do zaakceptowania przeszłości, ale i do układania planów na dziś i na jutro (zob. Specht-Tomann, 2009).

Zatem w perspektywie geragogicznej praca biograficzna może być postrzegana jako uczenie (się) w wymiarze:

- intelektualnym i psychicznym,
- indywidualnym (praca z geragogiem w proporcji 1:1; odnoszenie się do własnego życia),
- społecznym (praca w grupach, odnoszenie się do własnego życia w kontekście społeczeństwa, kultury, polityki) (Skiba, 1996, s. 114).

Jak widać, praca biograficzna nie stanowi bynajmniej nowej idei w geragogice. Innowacyjność modelu psychobiograficznego Erwina Böhma polega na tym, że praca biograficzna prowadzona jest z seniorami demencyjnymi, i co więcej, mimo problemów poznawczych nieuchronnie wiążących się z demencją, to właśnie praca biograficzna stanowi zwornik całej koncepcji Böhma.

Przedstawiona powyżej typologia stopni interakcyjnych ukazuje, że dostęp do seniora z demencją możliwy jest dosłownie aż do końca, czyli aż do momentu śmierci pacjenta. Kontakt dokonuje się najpierw przez sferę noopsychiczną, następnie przez sferę tymopsychiczną, wreszcie jedynie przez sferę fizyczną – jednak poprzez zastosowanie odpowiednich narzędzi kontakt ten można nawiązać zawsze i, co więcej, zawsze w jakimś zakresie wiąże się on z aktywizowaniem seniora. Odpowiednie impulsy przywołują, odnawiają, wzbudzają ponownie to, co składało się dawniej na Ja seniora. I właśnie w tych kategoriach należy interpretować głoszoną przez Erwina Böhma „reaktywację ducha” seniora z demencją. „Używam pojęcie re-aktywacja ponieważ próbuję jeszcze raz obudzić to coś, co od dawna jest przechowywane” (Böhm, 1996, s. 74) Böhm nie zgadza się na ograniczanie się jedynie do cierpliwego pielęgnowania seniora demencyjnego aż do jego śmierci. Postuluje wydobywanie seniora z jego wycofania się, samoizolacji i otworzenia przed nim możliwości ponownego aktywnego udziału w życiu. Oczywiście jest to udział odpowiednio dostosowany do zmniejszających się wskutek choroby demencyjnej kom-

petencji seniora, niemniej jednak mamy tu do czynienia z aktywizacją w pełnym tego słowa znaczeniu.

Kluczowe dla koncepcji Böhma jest to, że każdy ze stopni interakcyjnych (może za wyjątkiem stopnia siódmego) opiera się na danych biograficznych. To dzięki odwołaniu się do zakodowanych głęboko dawnych wzorców działań, reakcji, struktur myślenia i struktur emocji możliwe jest wspomaganie seniora w wymiarze orientacji przestrzennej i czasowej, podnoszenie poziomu jego samodzielności, przekazanie mu poczucia bezpieczeństwa, a także afirmacja jego osoby. Zapobiega to sytuacji, w której senior z demencją przedwcześnie staje się „jedynie zrezygnowanym, hospitalizowanym, leżącym pacjentem” (Böhm, 1996, s. 95).

Etapami realizowania modelu psychobiograficznego są:

- zgromadzenie danych biograficznych,
- interpretacja ich znaczenia (w przypadku utrudnionego kontaktu z seniorem interpretacja ta będzie miała charakter hipotezy, ewentualnie pomocą w jej budowaniu mogą być informacje uzyskane podczas wywiadu z członkami rodziny seniora),
- określenie stopnia interakcyjnego, na którym znajduje się senior,
- i stosownie do tego podjęcie odpowiedniej formy interakcji (Böhm, 1999, s. 173–179).

Im wcześniej zaczniemy wdrażać model psychobiograficzny w pracy z seniorem demencyjnym, tym lepsze będą jego efekty, chodzi bowiem o to, aby uzyskać jak najwięcej informacji o życiu seniora na tym etapie jego choroby, kiedy jest on jeszcze osiągalny w zakresie werbalnym i kognitywnym. Fakt, że ze względu na postępujący charakter choroby demencyjnej w pewnym momencie dostęp noopsychiczny do seniora nie będzie już możliwy oznacza, że nie ma czasu do stracenia. Z drugiej jednak strony dzięki wyodrębnieniu przez Böhma sfery tymopsychicznej i dobraniu do niej odpowiednich form interakcji z seniorem – nawet daleko posunięta demencja nie oznacza, że dla seniora nic już nie można zrobić.

Podsumowanie

Zmiany demograficzne, które zostały zarysowane na początku artykułu, słusznie mogą budzić niepokój. Ludzie żyją coraz dłużej – to prawda, ale wydłużający się okres starości oznacza jednocześnie wzrost zachorowań o charakterze demencyjnym. Nic zatem dziwnego, że począwszy od lat 80-tych

XX wieku zaczęły powstawać nowe modele rozumienia seniorów z demencją i prowadzenia z nimi konstruktywnej interakcji. Do takich koncepcji należą wzmiankowane: Person-CenteredCare autorstwa Toma Kitwooda, walidacja gerontologiczna według Naomi Feil, i wreszcie przedstawiony w artykule model psychobiograficzny Erwina Böhma.

Innowacyjność tego rodzaju podejścia do seniorów cierpiących na otępienie polega przede wszystkim na podkreśleniu kompetencji seniora, istniejących wciąż pomimo postępującej i nieuleczalnej choroby atakującej funkcje poznawcze. Dzięki temu człowiek w podeszłym wieku z diagnozą demencji nie jest redukowany wyłącznie do swojej choroby. Widzi się go w kontekście holistycznym jako Osobę, czyli jako jedność bio-psycho-społeczno-duchową.

Model Erwina Böhma, wraz z jego podziałem na sferę noopsychiki i tymopsychiki oraz typologią siedmiu stopni interakcyjnych, jest jednym z najlepszych przykładów tego nowoczesnego nastawienia wobec seniorów z demencją. Unikalne w koncepcji Erwina Böhma jest hasło „reaktywacji ducha”, które pozwala podejmować interakcję nie tylko z seniorami w stanach przedemencyjnych i wczesnym stadium demencji, ale także wówczas, gdy choroba jest już maksymalnie zaawansowana.

Rozważając tematy z zakresu geragogiki, warto zwracać uwagę nie tylko na kwestie od dawna znane i przyjmowane powszechnie za oczywiste. Wiadomym jest, że człowiek rozwija się przez całe życie, a starość stanowi „naturalny okres rozwojowy wpisany w funkcjonowanie człowieka” (Janus, 2017, s. 11) Stąd nie zaskakuje dzisiaj idea i praktyka Uniwersytetów Trzeciego Wieku czy kształcenia ustawicznego także w okresie późnej dorosłości. Z kolei dzięki rozwojowi gerontopsychiatrii opracowano szereg skutecznych strategii stymulacji kognitywnej dla seniorów znajdujących w początkowych stadiach zespołów otępiennych (zob. np. Clare, Woods, 2001; Moniz-Cook, Manthorpe, 2009). Natomiast wyjątkowość modelu psychobiograficznego Erwina Böhma polega na postulowaniu, że wielowymiarowo aktywizujące seniorów interwencje mogą sięgać jeszcze dalej, w głąb demencji, i przynosić nawet wówczas pozytywne rezultaty.

Podobnie jak we wspomnianej już pedagogice specjalnej, gdzie oddziaływanie pedagogiczne ma miejsce pomimo niepełnosprawności intelektualnej, tak też w psychogeriatricy odbywa się aktywizowanie kompetencji seniora pomimo jego (głębokiego) otępienia. Oczywiście w miarę progresji choroby demencyjnej kompetencje te ulegają redukcji co do swego zakresu, skutkiem czego przy końcu życia seniora mają de facto wymiar jedynie symboliczny. Niemniej

jednak, postrzeganie seniora demencyjnego do końca jego życia w kategoriach Osoby, a nie jedynie jak otzw. „przypadku pielęgnacyjnego” oznacza, że interwencje, odpowiednio dostosowane do jego stanu, mimo wszystko prowadzone są nadal, dopóki senior żyje. Skala odnoszonych sukcesów i ich rodzaj są specyficzne – tak jak specyficzna jest sytuacja seniora z demencją. Lecz z całą pewnością jest to właściwa droga, zarówno z perspektywy profesjonalizmu zawodowego, jak i z perspektywy etyki zawodowej osób zajmujących się seniorami cierpiącymi na otępienie. Przedstawione w artykule innowacyjne podejście do osób starszych z diagnozą demencji jest bowiem zabezpieczeniem przed ich uprzedmiotowieniem w procesie szeroko rozumianej opieki.

Streszczenie: Zwiększa się statystyczna długość życia człowieka, co sprawia, że seniorzy stanowią coraz liczniejszą grupę społeczną, do której adresowane są różnego rodzaju oferty aktywizacyjne, a wśród nich także te z zakresu szeroko pojętej edukacji. Oczywistym przykładem są tu Uniwersytety Trzeciego Wieku. Rosnąca długość życia seniora oznacza jednak, że rośnie także liczba osób starszych z diagnozą demencji (otępienia). Również ci seniorzy mogą i powinni być objęci inicjatywami z zakresu geragogiki. W stanach predemencyjnych i początkach demencji jest to przede wszystkim trening mózgu. Natomiast na późniejszych etapach otępienia potrzeba interwencji holistycznej. Jej przykładem jest model psychobiograficzny Erwina Böhma. Böhm za cel stawia tzw. „reaktywację ducha” seniora, mając na myśli aktywizowanie zarówno noopsychiki (czyli sfery kognitywnej seniora), jak i tymopsychiki (czyli sfery emocjonalnej). W związku z tym Böhm proponuje siedmiostopniową skalę stopni interakcyjnych (inaczej: stopni osiągania seniora), w oparciu o którą można określić potrzeby seniora, jak i wspierać jego kompetencje. Psychobiograficzny model Böhma w innowacyjny sposób wykorzystuje metodę pracy biograficznej, adaptując ją do sytuacji seniorów z demencją. W efekcie senior nie jest redukowany do diagnozy, ale ujmowany w kategoriach osoby, czyli jako jedność bio-psycho-społeczno-duchowa.

Słowa kluczowe: psychobiografia, demencja, reaktywacja, geragogika

Abstract: The average length of human life is increasing, which means that older people make more and more numerous group of society. Nowadays there are a lot of different activity offers, addressed to older people, including broadly understood education offers. The Universities of Third Age are obvious example here. However, the lengthening life span means also that the number of seniors diagnosed with dementia

is increasing. Older people with dementia can and should be included in geragogics initiatives. At pre-dementive (MCI) and early dementia stages it means above all brain training (ROT). Along with the progress of dementia more holistic intervention should be offered. One of them is the psychobiographic model according to Erwin Böhm. Böhm aims at so-called “reactivation of senior’s spirit”, meaning activating senior’s noopsyche (or cognitive sphere) as well as their thymopsyche (or emotional sphere). Therefore Böhm proposes seven steps scale of interaction (that is seven steps of connecting with senior) which allows to define senior’s needs as well as to enhance their competences. Böhm’s psychobiographic model uses in innovative way the biographical work method, adapting it to the situation of seniors with dementia. Thus the senior is not reduced to their diagnosis but is understood as a person, which means as a bio-psycho-social-spiritual entity.

Key words: psychobiography, dementia, reactivation, geragogics

Literatura przedmiotu

- Bac, A. (2017). Kliniczne aspekty terapii zajęciowej w geriatric. W: E. Janus, A. Bac, A. Kulis, A. Smrokowska-Reichmann (red.) *Terapia zajęciowa w geriatric*, (s. 53–101). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Barcikowska, M., Bilikiewicz, A. (2004). *Choroba Alzheimerera w teorii i praktyce klinicznej*. Lublin: Czelej.
- Clare, L., Woods, R.T. (2001). *Cognitive rehabilitation in dementia*, Hove: Psychology Press.
- Bögge, B. (2009). *Motopädagogische Verfahren in der Begleitung von Menschen im Vierten Lebensalter. Am Beispiel Snoezelenansatzes*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Böhm, E. (1996). *Alte verstehen. Grundlagen und Praxis der Pflegediagnose*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Böhm, E. (1999). *Das psychobiografische Pflegemodell*. Wien: Verlag für medizinische Wissenschaft Wilhelm Maudrich.
- Böhm, E. (1999). *Verwirrt nicht die Verwirrten*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Feil, N. (1993). *The Validation Breakthrough. Simple Technics for Communicating with People with Alzheimer’s Type Dementia*. Baltimore, Toronto, London, Sydney: Health Professions Press.
- Feil, N. (1999). *Validation. Ein Weg zum Verständnis verwirrter alter Menschen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich, A. (1991). *Basale Stimulation*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

- GUS (2016a). *Ludność w wieku 60+. Struktura demograficzna i zdrowie*. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-w-wieku-60-struktura-demograficzna-i-zdrowie,24,1.html> [dostęp: 05.07.2016].
- GUS (2016b). *Uniwersytety Trzeciego Wieku – wstępne wyniki badania za rok 2014/2015*. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/uniwersytety-trzeciego-weku-wstepne-wyniki-badania-za-rok-20142015,10,1.html> [dostęp: 10.08.2016].
- Illife, S., Drennan, V., Bradford Dementia Group (2001). *Primary Care and Dementia*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kitwood, T. (1997). *Dementia Reconsidered: The Person Comes First*. Buckingham: Open University Press.
- Janus, E. (2017). Psychologiczno-społeczne aspekty starzenia się i starości. W: E. Janus, A. Bac, A. Kulis, A. Smrokowska-Reichmann (red.) *Terapia zajęciowa w geriatriczności*, (s. 11–36). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Klingenberger, H. (1996). *Handbuch Altenpädagogik. Aufgaben und Handlungsfelder der ganzheitlichen Geragogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mertens, K., (2003). *Snoezelen. Eine Einführung in die Praxis*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Moniz-Cook, E., Manthorpe J. (2009). *Early psychosocial interventions in dementia: Evidence-based Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Specht-Toman, M. (2009). *Biografiearbeit in der Gesundheits-, Kranken- und Altenpflege*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Schumacher, J. (1996). Lebenszufriedenheit im Alter – Differentielle Aspekte und Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie*, 9/1996, 1–17.
- Skiba A. (1996). *Fördern im Alter. Integrative Geragogik auf heilpädagogischer Grundlage*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Smrokowska-Reichmann A. (2017). Innowacyjnymetodypracy z seniorami w późnymstadiumdemencji. W: E. Janus, A. Bac, A. Kulis, A. Smrokowska-Reichmann (red.) *Terapia zajęciowa w geriatriczności*, (s. 102–141). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 05.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 12.12.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

INNOWACJE

Krzysztof Chaczko

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Marta Iwińska

Kraków

Innowacyjne przeciwdziałania marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy. Uwagi na temat strategii „dwukierunkowej”

Innovative Counteracting Marginalization of Minority Groups on The Labor Market. Comments on The “Bidirectional” Strategy

Wstęp

Nie ulega wątpliwości, że polityka społeczna powinna działać na rzecz rozwiązywania istotnych problemów społecznych. Nie ma także sporu co do faktu, iż obecnie coraz częściej mamy do czynienia z procesem marginalizacji społecznej¹ grup mniejszościowych, i że jest to kwestia znacząca, która ma ponadto „wielostronny i wielostopniowy charakter” (Jasińska-Kania, Łodziński,

¹ Na potrzeby analizy przyjmujemy, iż pod kategorią *marginalizacji społecznej* będziemy rozumieli proces pozbawiania osób lub grup uprawnień przysługujących innym osobom lub grupom w określonym społeczeństwie oraz brak możliwości korzystania z tych uprawnień (Kowalak, 2001).

2008, s. 243). Mówiąc bardziej szczegółowo, wszelkie mniejszości, migranci czy też osoby o odmiennych orientacjach kulturowych lub religijnych to sektory społeczne wybitnie narażone na procesy dyskryminacji oraz pozbawiania szans uczestnictwa w życiu wspólnot politycznych, w tym szczególnie na rynku pracy. Potwierdzają to badania analizujące funkcjonowanie mniejszości etnicznych na europejskich rynkach pracy (Craig, 2002), zaś Ruth Lister dodaje, iż z taką sytuacją mamy do czynienia w wielu państwach, nawet w tych doświadczonych latami wielokulturowości: „Pomimo wzrastającej dywergencji między doświadczeniami różnych mniejszości etnicznych na brytyjskim rynku pracy, istnieją poważne dowody potwierdzające ich upośledzoną pozycję, jeśli chodzi o bezrobocie, płace oraz jakość pracy” (Lister, 2007, s. 82). Mało tego, skoro twierdzi się, iż obecnie żyjemy w czasach migracji (Castles, Miller, 2012), to prawdopodobieństwo systematycznego powiększania się grup zmarginalizowanych jest jak najbardziej realne.

Jednocześnie wydaje się, iż zasygnalizowane zagadnienie ograniczania szans na rynku pracy określonych grup jest kluczowe w kontekście ogólnego procesu marginalizacji społecznej, gdyż w konsekwencji ogranicza przecież dostęp do pozostałych sfer instytucjonalnych, jak np. konsumpcji, edukacji, opieki zdrowotnej czy kultury (Poławski, 2005, s. 271). Zatem choćby w imię spójności społecznej, państwo musi stosować skuteczne strategie przeciwdziałania wyłączeniu z rynku pracy wspomnianych segmentów społecznych.

Pytanie, które warto w tym miejscu postawić brzmi – w jaki sposób polityka społeczna powinna realizować efektywne działania w tym zakresie? Zasygnalizowane zostało wyżej, iż problem to złożony, zatem poruszając się tym tropem, już intuicyjne wydaje się, iż państwo powinno stosować strategię wieloaspektową, uwzględniającą wielowymiarowość zagadnienia. Kierując się tą sugestią, w niniejszym artykule przedstawiamy innowacyjną, „dwukierunkową” strategię przeciwdziałania marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy. Za przedmiot analizy posłużą dwie grupy mniejszościowe² – Romowie (w Polsce) oraz Żydzi ortodoksyjni (w Izraelu)³. Wybór wskaza-

² W niniejszej analizie stosujemy na ogół termin „grupa mniejszościowa”, oznaczający segment społeczny będący mniejszy ilościowo od reszty społeczeństwa oraz różniący się od większości populacji określonymi cechami. Tak (ogólnie) zaprojektowana kategoria pozwoli na realizację celu w postaci propozycji (ogólnego) schematu procesu marginalizacji społecznej, obejmującego nie tylko np. mniejszości etniczne (np. Romów), ale także wszelkie inne grupy znacząco wyróżniające się ze społeczeństw (np. skrajnie religijnych Żydów ortodoksyjnych).

³ Mając świadomość, iż Romowie w Polsce tworzą bardzo niejednorodną grupę społeczną, składającą się z przynajmniej czterech podgrup (Polska Roma, Lowarzy, Kelderasze oraz Bergitka

nych segmentów społecznych ma rzecz jasna swoje uzasadnienie analityczne. Otóż, zarówno polscy Romowie jak i izraelscy Żydzi ortodoksyjni znajdują się w niezwykle trudnej – wręcz fatalnej – pozycji na (właściwym dla siebie) rynku pracy; ponadto obie grupy charakteryzują się specyficznymi cechami wewnątrzgrupowymi, znacznie odróżniającymi ich od reszty społeczeństwa, a przez to – nie ma co ukrywać – poważnie utrudniającymi ich komunikację z otoczeniem społecznym. Konstelacja tych właściwości powoduje, iż sytuacja tych osób, rozpatrywana pod kątem społeczno-ekonomicznym, jest niezwykle skomplikowana. Ryzykujemy nawet hipotezę, że owo położenie jest jednym z najtrudniejszych ze wszystkich segmentów społecznych funkcjonujących we wskazanych państwach⁴. Stąd wydaje się być właściwe budowanie ogólnego modelu marginalizacji na rynku pracy w oparciu o przypadki najbardziej złożone, gdyż to one z jednej strony ukazują niekorzystny dystans zaistniały w społeczeństwie, a z drugiej – wymagają największych nakładów ze strony polityki publicznej.

Romowie w Polsce oraz Żydzi ortodoksyjni w Izraelu – dane ilościowe

Według spisu powszechnego z 2011 roku związki z tożsamością romską odczuwało zaledwie nieco ponad 17 tys. Polaków (Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna, 2013, s. 260). Oficjalne szacunki podają, iż stan liczebny tej mniejszości etnicznej może dochodzić do 20 tys. osób, jednak zdaniem osób zajmujących się tą tematyką, rzeczywista liczba Romów w Polsce jest znacznie wyższa niż oficjalne dane i oscyluje w granicach 30–35 tys. osób (Kwadrans, 2013, s. 183) lub nawet dochodzi do 42 tys. (Chrabąszcz, Gałęcki, 2010, s. 29). Jak wspomniano we wstępie, sytuacja Romów na rynku pracy jest fatalna. Dane z pierwszej dekady XXI wieku mówią, iż w ponad 40 proc. rodzin romskich w Polsce nie było żadnej osoby aktywnej zawodowo (Kwadrans, Maroń, 2010, s. 107). Prowadzone mniej więcej w tym samym czasie na terenie województwa małopolskiego badania Małgorzaty Leśniak potwierdziły, iż wśród badanych Romów najliczniejszą grupę stanowili bezrobotni – aż 48,6

Roma) (Ficowski, 1985), na potrzeby niniejszej analizy zupełnie wystarczające będzie (uproszczone) łączne traktowanie wspomnianych grup. Podobnie rzecz ma się ze społecznością ortodoksyjną w Izraelu, którą tworzą grupy chasydzkie, litewskie i sefardyjskie (Grupińska, 2000).

⁴ Zgadzaemy się ze słowami Łukasza Kwadransa, iż Romowie są „najbardziej bezbronną i równocześnie najbardziej niechcianą wśród europejskich mniejszości” (Kwadrans, 2013a, s. 57).

proc. (2009, s. 47). Sądzimy, iż bardzo ostrożnie szacując, można założyć, iż bezrobocie wśród Romów w Polsce sięga minimum 40 proc. dorosłej populacji w tej grupie społecznej.

Pod względem liczebności Izraelcy Żydzi ortodoksyjni znacznie przewyższają polskich Romów. Otóż w 2010 r. ich ilość wyliczono na poziomie 800 tys. osób, co oznaczało, iż stanowili 10,5 proc. społeczeństwa izraelskiego (Bystrov, Soffer, 2013, s. 60). Co niezwykle istotne przy tym wątku, to fakt, iż jest to grupa charakteryzująca się bardzo wysokim poziomem dzietności (średnio około 6,0 w ostatniej dekadzie), w związku z czym szacuje się, iż w 2030 r. ten segment społeczny będzie stanowił już 15 proc. ogółu Izraelczyków (Bystrov, Soffer, 2013). Jednak podobnie jak polscy Romowie, Żydzi ortodoksyjni w Izraelu znajdują się w tragicznym położeniu na rynku pracy (Chaczko, 2014a). W 2010 r. bezrobocie wśród kobiet ortodoksyjnych wyniosło prawie 38 proc., zaś wśród mężczyzn aż ponad 57 proc. (Bank of Israel, 2013, s. 273). Z tego też powodu, ten segment społeczny należy – obok izraelskich Arabów – do najbardziej ubogich grup społecznych w państwie żydowskim (Barkali, 2012; Ben-David, 2014; Chaczko, 2014).

To tyle jeśli chodzi o dane statystyczne. Mając je rzecz jasna cały czas na oku, spróbujemy w dalszym ciągu tekstu scharakteryzować specyficzne cechy omawianych grup społecznych, by na ich podstawie zaproponować ogólny model marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy.

Romowie w Polsce oraz Żydzi ortodoksyjni w Izraelu – cechy wewnątrzgrupowe

W literaturze przedmiotu istnieją liczne wskazówki informujące o charakterze granic występujących pomiędzy grupami mniejszościowymi a resztą społeczeństwa. W przypadku Romów, Matt Salo wyróżnił następujące kryteria odróżniające tę grupę społeczną od nie-Romów (*gadziów*):

- Po pierwsze, kryterium pokrewieństwa, oznaczające naturalne członkostwo w grupie romskiej;
- Po drugie, kryterium wiążące się z kategorią skalania, określającą rzeczy zakazane Romom a przynależne nie-Romom. Uważa się, iż to właśnie to kryterium jest najistotniejsze w wyznaczaniu granicy pomiędzy Cyganami a resztą społeczeństwa (Godlewska-Goska, Kopańska, 2011, s. 183);

- Po trzecie, kryterium językowe, oznaczające symboliczne oddzielenie od świata nierozumiejącego języka romani;
- Po czwarte, kryterium związane z obowiązującymi normami i nakazami funkcjonującymi w ramach struktury tej grupy społecznej;
- Po piąte, kryterium określające „pewien wzór cygańskiej aktywności ekonomicznej, nastawionej na eksploatawanie świata *gadziów*, nie-Cyganów (...) Wzór ten zakłada dużą mobilność przestrzenną, unikanie stałego zatrudnienia, niezależność w wyborze rodzaju pracy” (Mirga, Mróz, 1994, s. 269).
- I po szóste, kryterium odnoszące się do (odmiennych) cech zewnętrznych, np. cech antropologicznych, ubioru, określonych gestów itp. (Mirga, Mróz, s. 1994).

Z kolei Łukasz Kwadrans wymienia następujące czynniki decydujące o odrębności społecznej Romów: ciągłość historyczna oparta o doświadczenie pozostawania obcym przybyszem w krajach zamieszkiwania; endogenność, izolacja oraz separacja w przestrzeni społecznej; wyższość wewnętrznych kodeksów postępowania nad prawem obowiązującym w kraju przebywania; brak aspiracji do tworzenia autonomii terytorialnej; marginalizacja oraz alienacja wynikająca z niedostosowania społecznego czy też słabej znajomości języka większości (Kwadrans 2013a, s. 47–48).

Jeśli zaś chodzi o izraelskich Żydów ortodoksyjnych, to np. Oz Almog przytacza szereg kryteriów wyróżniających tę grupę społeczną:

- Religijność totalna, oznaczająca opieranie się we wszystkich sferach życia codziennego na wierze judaistycznej;
- Wierne wypełnianie przykazań judaizmu, czyli ściśle przestrzeganie licznych reguł postępowania wywodzących się z konserwatywnej wykładni prawa religijnego;
- Wszechobejmująca kontrola społeczna, oznaczająca wewnątrzgrupowe, restrykcyjne i stałe nadzorowanie określonych zachowań jej członków;
- Traktowanie nauki Tory jako wartości najwyższej;
- Podległość uczoneму w piśmie, sprowadzająca się do niemal całkowitego podporządkowania elitom rabinicznym;
- Konserwatywny światopogląd oparty na podkreślaniu różnic dzielących sektor ortodoksyjny od pozostałych („obcych”) grup społecznych;
- Odrzucenie idei syjonistycznej, sprowadzające się w większości przypadków do nieuznawania państwa Izrael.

- Społeczna izolacja, hermetyczność i cenzura, oznaczająca duchowe i fizyczne zamknięcie oraz trzymanie się własnych enklaw społecznych (Almog, 2011, s. 122–125).

Eli Berman twierdzi z kolei, iż osoby należące do grupy ortodoksyjnej wyróżniają się przede wszystkim pod względem rygorystycznego przestrzegania religijnych zwyczajów pochodzących wprost z XIX-wiecznych, środkowo-europejskich miasteczek (*sztetli*) w związku z czym odrzucają niemal wszystkie objawy współczesnej kultury oraz wrogo odnoszą się do postępu we wszelkich elementach życia społecznego (Bergman, 2000, s. 910–911).

Mając na uwadze powyższe sugestie, na potrzeby niniejszej analizy zaprojektowane zostały następujące kategorie określające specyfikę omawianych grup społecznych: a) aktywność publiczna; b) wykształcenie; c) język; d) kodeks postępowania; e) kategoryzacja „swój-obcy” (połączona z kategorią „czyste-nieczyste”); f) przywiązanie do określonych zawodów; g) cechy zewnętrzne. Tabela 1. przedstawia zbiorcze zestawienie powyższych kryteriów z ich krótkim opisem.

Tabela 1. Kryteria wyróżniające Romów (w Polsce) oraz Żydów ortodoksyjnych (w Izraelu)

	ROMOWIE (POLSKA)	ŻYDZI ORTODOKSYJNI (IZRAEL)
Aktywność publiczna	Niska (Niechęć i nieufność do instytucji publicznych wynikająca m.in. z prześladowań oraz prób przymusowej asymilacji. Tradycyjna struktura organizacyjna oparta na więziach rodzinnych i rodowych)	Niska (Antysyjonizm, czyli odrzucenie świeckiej idei syjonistycznej, na gruncie której powołano Izrael. Stronienie od udziału w obszarze publicznym oraz nieuczestniczenie w obowiązkowej służbie wojskowej. Struktura organizacyjna oparta na więzach grupowo-rodzinnych)
Poziom wykształcenia	Niski (Szacuje się, iż około 70 proc. dzieci romskich objętych jest edukacją, a ich frekwencja w szkole jest na niskim poziomie. Większość Romów kończy edukację na poziomie podstawowym)	Niski (niereligijny) (Wybitne wykształcenie religijne, realizowane nierzadko przez niemal całe życie ortodoksyjnego mężczyzny, ale nieadekwatne do współczesnego rynku pracy. Brak kompetencji z matematyki, informatyki oraz wszechobecnego w Izraelu języka angielskiego)

Tożsamość oparta o własny język	Bardzo ważna (Posługiwanie się we własnym środowisku oraz przekazywanie dzieciom języka romani należy do jednych z najważniejszych nakazów wewnątrzgrupowych)	Ważna (Wśród aszkenazyjskich Żydów ortodoksyjnych tradycja posługiwania się poza sferą sacrum językiem jidysz. Język hebrajski używany głównie w obrządkach religijnych)
Zasady postępowania (kontrola wewnątrzgrupowa)	Silne (niespisane) (Kodeks <i>romanipen</i> normujący zachowania wewnątrzgrupowe i faktycznie wyznaczający granice etniczności. Zawiera w sobie najważniejsze wzorce postępowania, normy i zasady współzycia, np. solidarność współplemienną, manifestowanie cygańskości czy posługiwanie się językiem romani)	Silne (spisane) (<i>Halacha</i> , czyli zbiór konserwatywnych zasad postępowania wywodzący się z Tory oraz Talmudu. Wyznacza granicę ortodoksji i reguluje wiele aspektów życia: od koszernych zasad pokarmowych po ubiór)
Wpływ autorytetów wewnątrzgrupowych	Bardzo istotny (Indywidualny, np. Szero Rom bądź grupowy - Kris)	Bardzo istotny (Indywidualny – rabin, bądź grupowy – np. Rada Mędrców Tory)
Kategoryzacja „swój-obcy” (identyfikacja innych)	Istotna (Wyraźna dychotomia „my-oni” [Rom – <i>gadzio</i>] połączona z kategorią „czyste – nieczyste” [<i>romanipen</i> – <i>gadzipen</i>])	Istotna (Wyraźna dychotomia „my-oni” [Żyd – <i>goj</i>] połączona z kategorią „czyste – nieczyste” [koszerne-trefne])
Przywiązanie do określonych zawodów	Silne (Handel, muzykowanie. Występowanie zawodów zabronionych, np. policjant, pielęgniarka, rzeźnik)	Silne (Głównie sektor religijny - sprzedawca judaików, nauczyciel w szkole religijnej, rzeźnik rytualny, perukarka)

Cechy zewnętrzne (ubiór)	Widoczne (W przypadku mężczyzn – wystawność: materiałowe spodnie, koszule, marynarki. W przypadku kobiet – długa spódnica, związane włosy)	Widoczne (W przypadku mężczyzn – czarna, materiałowa jarmułka, marynarka, biała koszula, ciemne spodnie, czarny kapelusz. W przypadku kobiet – dominacja barw ciemnych: długie spódnice, zakryte ramiona i włosy)
------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Almog, 2011; Bartosz, 2004; Berman, 2000; Borzymińska, Żebrowski, 2003; Chaczko, 2014; Ficowski, 1985; Grupińska, 2000; Heilman, Friedman, 1996; Kwadrans, 2013a; Mirga, Mróz, 1997; Paszko, Sułkowski, Zawicki, 2007; Ravitzky, 1996; Shafir, Peled, 2002; Szymańczak, 2011.

Wydaje się, iż esencja niniejszej tabeli sprowadza się do specyfiki kategorii tożsamości etnicznej opisanych grup. Otóż tożsamość ta, zarówno w przypadku Romów jak i Żydów ortodoksyjnych, odnosi się przede wszystkim do reszty społeczeństwa. Na fundamencie tej dychotomii, odpowiednio: Rom – *gadzio*; Żyd – *goj*, zbudowana jest granica etniczna, podkreślana i dodatkowo wzmacniana przez kategorię „czyste – nieczyste” (Kwadrans, 2013). W konsekwencji wierne przestrzeganie tradycji przez obie grupy przejawia się nie tylko w przywiązywaniu wielkiej wagi do macierzystych obyczajów i życiu we wspólnotach rodzinnych, ale także w ekskluzywizmie grupowym i przekładaniu własnych, grupowych form organizacji oraz zasad postępowania ponad to co państwowe (Kwadrans 2013, s. 179). Nabyte w ten sposób wzory funkcjonowania są niewątpliwie na tyle odmienne od reszty społeczeństwa, iż bywają przyczyną kulturowego zderzenia (Paszko, Sułkowski, Zawicki, 2007).

Bariery utrudniające wejście na rynek pracy grup mniejszościowych oraz schemat ich marginalizacji

Kolejny etap niniejszej analizy sprowadzał się będzie do próby opisanie barier utrudniających wejście na rynek pracy grup mniejszościowych oraz skonstruowania na ich podstawie ogólnego schematu marginalizacji. W literaturze przedmiotu odnajdujemy rzecz jasna sugestie co do charakteru barier uniemożliwiających mniejszościom społecznym uczestnictwo w sferze społecznej oraz zawodowej. Wymienia się np.: a) brak wykształcenia i umiejętności; b) brak kompetencji językowych; c) brak uznanych umiejętności i kwalifikacji; d) brak dostępu do zawodów; e) brak dostępu do obywatelstwa; f) brak po-

lityki integracyjnej; g) stereotypy, uprzedzenia i negatywny stosunek; h) brak mobilności; i) zmiany przemysłowe; j) demotywacja wynikająca z działań państwa dobrobytu; k) dyskryminacja; l) brak informacji; ł) konkurencja na rynku pracy; m) brak ofert pracy ze strony pracodawców (Mazur, Gałęcki, 2010, s. 27–28). Poruszając się jednak tropem badawczym Artura Paszki, Rafała Sułkowskiego oraz Marcina Zawickiego, którzy wyróżnili bariery strukturalne, zewnętrzne i wewnętrzne (2007, s. 122–125), pozwolimy sobie pozostać przy zbliżonym, ogólnym nazewnictwie.

Posiadając wiedzę na temat specyficznych cech omawianych grup społecznych można niewątpliwie mówić o istnieniu bariery wewnętrznej, którą konstytuują (opisane wyżej) specyficzne zasady i zachowania wewnątrzgrupowe. Naturalne jest także, iż wspomniane cechy i zwyczaje przynależne interesującym nas segmentom mniejszościowym oddziałują na otoczenie społeczne powodując określone reakcje większości populacji, przez co z pewnością możemy mówić również o barierze zewnętrznej. Warto zatem przyjrzeć się im bliżej.

Barierę wewnętrzną tworzą z jednej strony reguły, przekonania, wartości i zachowania grupowe (wynikające np. wewnętrznych kodeksów postępowania czy kategoryzacji „swój-obcy”), a z drugiej strony, ograniczenia edukacyjno-językowe (np. niskie wykształcenie). Wskazany pierwszy element bariery wewnętrznej, czyli wewnętrzne źródło postępowania grupowych, z pewnością znacznie (auto)ogranicza podejmowanie określonych działań na rynku pracy, czyli faktycznie jest efektem wyboru jednostki bądź grupy i można go określić mianem marginalizacji wewnętrznej (automarginalizacji).

Barierę zewnętrzną z kolei tworzą postawy większości społeczeństwa będące wynikiem odmiennych – i rzecz jasna dominujących w społeczeństwie – przyzwyczajzeń, zasad i tradycji. Bariera ta, zawierająca w sobie elementy uprzedzeń czy nieufności budowanych zwykle na ignorancji i stereotypach (Lubecka, 2009), sprowadza się do spadku znaczenia grupy mniejszościowej właśnie z powodów odmiennego postrzegania świata czy nawet samego wygądu. Tę barierę określić możemy mianem marginalizacji zewnętrznej (społecznej). Syntetyczne zestawienie charakteru obu barier zaprezentowane zostało w tabeli 2.

Tabela 2. Bariery utrudniające wejście na rynek pracy grup mniejszościowych

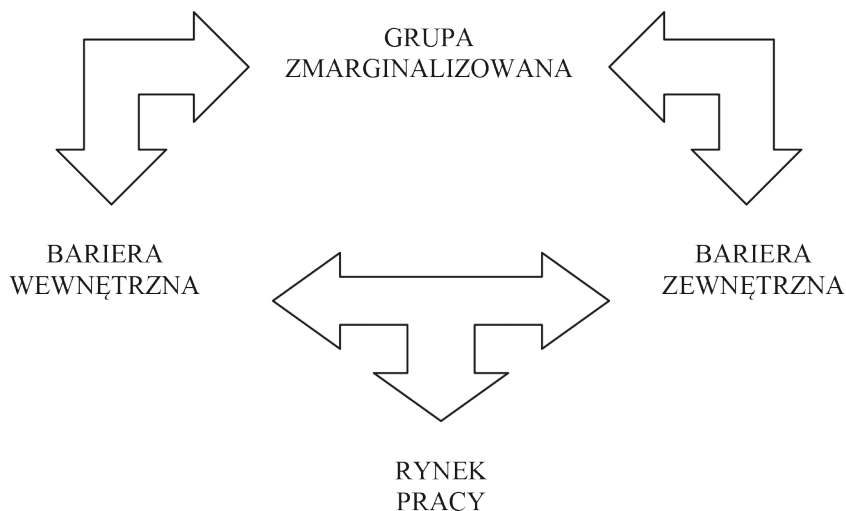
Bariera wewnętrzna	Bariera wynikająca z reguł, wartości, przekonań i zachowań grupowych (marginalizacja wewnętrzna)
	Bariera edukacyjno-językowa
Bariera zewnętrzna	Bariera wynikająca z postaw większości społeczeństwa (uprzedzenia, nieufność, dyskryminacja) (marginalizacja zewnętrzna)

Źródło: Opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę specyfikę wyżej wymienionych barier, możemy spróbować zarysować ogólny schemat marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy. Otóż ów koncept – przedstawiony na ryc. 1 – zawiera w sobie cztery powiązane ze sobą elementy:

- zmarginalizowaną grupę mniejszościową;
- barierę wewnętrzną;
- barierę zewnętrzną;
- rynek pracy.

Ryc. 1. Schemat procesu marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy



Źródło: Opracowanie własne

Jakie wnioski można wyciągnąć z tak ujętego konstruktów teoretycznego?

Po pierwsze, w przypadku grup mniejszościowych mamy do czynienia z występowaniem dwóch znaczących przeszkód w dostępie do rynku pracy, a w związku z czym możemy mówić o istnieniu podwójnej marginalizacji – wewnętrznej oraz zewnętrznej.

Po drugie, wydaje się, iż wyszczególnione elementy w istotny sposób wpływają na siebie. Bariera wewnętrzna warunkuje zewnętrzną; ta z kolei wpływa na grupę – co może prowadzić do dodatkowego uszczelniania bariery wewnętrznej. Przy takiej optyce przedstawiony schemat staje się zamkniętym procesem skutecznego wykluczania z rynku pracy.

Po trzecie, z powodów zasygnalizowanych powyżej, wejście na rynek pracy osób należących do grupy marginalizowanej jest szczególnie trudne, gdyż wymaga pokonania aż dwóch rodzajów barier. Specyfika ta jest symptomatyczna właśnie dla grup mniejszościowych, i wydaje się, iż nie występuje – a przynajmniej nie w takim stopniu – w przypadku osób należących do większości społeczeństwa.

Podsumowanie

Podjęty w pierwszej części artykułu opis cech wyróżniających (dwóch) wybranych grup mniejszościowych miał na celu „zbudowanie” empirycznej podstawy do propozycji ogólnego schematu procesu marginalizacji mniejszościowych segmentów społecznych na rynku pracy. Warto zwrócić przy tym uwagę, iż obie analizowane mniejszości – Romowie w Polsce oraz Żydzi ortodoksyjni w Izraelu – pomimo obiektywnych różnic (także geograficznych), łączy pewna zbieżna specyfika w postaci: elementów kastowości, endogenności, własnych kodeksów postępowania czy rodzinnych systemów organizacji społecznej (Kwadrans, 2013a). Zaryzykowałybyśmy nawet hipotezę, iż wspomniane cechy wspólne mogą być charakterystyczne także dla innych mniejszości narodowych i etnicznych, choć pewnie występują w różnym stopniu i z różnym natężeniem.

W istocie możemy więc założyć, iż skonstruowany na tej podstawie schemat procesu marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy może mieć pewien walor ogólny. To po pierwsze, a po drugie, projekt ten umożliwia sformułowanie odpowiedzi na postawione we wstępie pytanie – w jaki sposób polityka społeczna powinna realizować efektywne działania w zakresie zwalczania marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy?

Uwzględniając powyższe ustalenia, nie trudno dojść do wniosku, iż działania w tej dziedzinie muszą koncentrować się na niwelacji obu barier. Nie wydaje się, iż likwidacja tylko jednej z barier – wewnętrznej bądź zewnętrznej – będzie wystarczającą przesłanką do tworzenia sprzyjających warunków funkcjonowania segmentów mniejszościowych na rynku pracy. Procesowi tworzenia i realizacji programów mających na celu podnoszenie kwalifikacji zawodowych (umiejętności) czy kreowania miejsc pracy adekwatnych do wewnętrznej specyfiki grup mniejszościowych (elementy bariery wewnętrznej) muszą towarzyszyć równoległe przedsięwzięcia z zakresu wzajemnego postrzegania społecznego (elementy bariery zewnętrznej). Projektując warunki umożliwiające wchodzenie grup mniejszościowych na rynek pracy „trzeba przede wszystkim zadbać o zmniejszenie społecznego dystansu między nimi a grupą większościową poprzez podniesienie w (...) tych grupach poziomu wiedzy o sobie wzajemnie i poziomu obopólnej akceptacji” (Paszko, Sułkowski, Zawicki, 2007, s. 127).

Inaczej mówiąc, realizacja działań w tym zakresie powinna zakładać strategię (przynajmniej) dwukierunkową, nastawioną na likwidację bariery wewnętrznej oraz zewnętrznej. Tylko wtedy będzie możliwość uzyskania – jak to nazwała Anna Lubecka – „wartości synergicznej”, a przez to szanse na jakościowe zmiany nie tylko wśród grupy mniejszościowej ale całego społeczeństwa. Podstawą tych działań powinny być „wzajemne związki pomiędzy ekonomią i kulturą, pomiędzy dyskryminacją ekonomiczną a dyskryminacją etniczną i osobistą (...) Jedynie w takim ujęciu jest ona szansą do budowania dialogu społecznego przeciwdziałającego wykluczeniu i marginalizacji społecznej grup mniejszościowych, jest sposobem ich aktywizacji zawodowej, budowania spójności społecznej oraz skutecznym narzędziem do poprawy jakości życia samych mniejszości i całego społeczeństwa” (Lubecka, 2001, s. 99).

Uwaga ta nabiera szczególnego znaczenia w kontekście realizacji działań skierowanych do grupy polskich Romów. Otóż wydaje się, iż działania polityk publicznych w tym zakresie cechuje niekompleksowość, a związku z czym niska skuteczność. Realizowane w Polsce od ponad dekady liczne programy na rzecz społeczności romskiej skupiają się głównie na obszarach edukacyjno-zawodowych (bariera wewnętrzna) z rzadka podejmując aspekt postrzegania międzykulturowego (bariera zewnętrzna) (Mirga-Wójtowicz, 2013; Zwierzyńska, 2013). Stąd zupełnie uzasadniona jest opinia, iż „konieczne jest odejście od filozofii pojedynczych projektów na rzecz podejścia zintegrowane-

go, uwzględniającego wszystkie aspekty wykluczenia” (Mazur, Gałęcki, 2010, s. 35). Jeszcze raz okazuje się zatem, iż banalne stwierdzenie w postaci: wielowymiarowa kwestia społeczna wymaga wielowymiarowych działań publicznych, odnosi się do zupełnie niebanalnych problemów.

Streszczenie: Skoro twierdzi się, iż polityka społeczna powinna rozwiązywać istotne problemy społeczne – a za taki problem uważa się proces marginalizacji grup mniejszościowych na rynku pracy – to działania publiczne w tym zakresie powinny cechować się skutecznością. Aby spróbować odpowiedzieć na pytanie: jak powinny wyglądać skuteczne działania w tym zakresie?, w pierwszej części artykułu opisano cechy wewnątrzgrupowe (wyróżniające) dwóch segmentów mniejszościowych – Romów w Polsce oraz Żydów ortodoksyjnych w Izraelu. Ustalenia te posłużyły do omówienia – w drugiej części artykułu – barier utrudniających funkcjonowanie grup mniejszościowych na rynku pracy oraz zaproponowania ogólnego schemat marginalizacji grup mniejszościowych. Artykuł kończą rozważania na temat „dwukierunkowej” strategii przeciwdziałania wykluczenia grup mniejszościowych z rynku pracy

Słowa kluczowe: marginalizacja, grupy mniejszościowe, rynek pracy, polityka społeczna

Abstract: This paper describes the strategy of counteraction of minority groups marginalization on the labor market. Social policy should solve major social problems, and the minority groups marginalization on the labor market is a major social problem. The first part of this paper describes the features of the two minority groups - Roma in Poland and Orthodox Jews in Israel. The second part of the paper discusses the barriers to the functioning of minority groups in the labor market, and suggests diagram of minority groups marginalization on the labor market. The article ends with conclusions on the actions of social policies in this area.

Keywords: marginalization, minority groups, labor market, social policy

Literatura przedmiotu

- Almog, O. (2011). *Wielokulturowy Izrael*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bank of Israel. (2013). *Annual Report 2012*. Jerusalem: Maor Wallach Printing.
- Barkali, N. i in. (2012). *Poverty and Social Gaps 2011. Annual Report*. Jerusalem: National Insurance Institute.
- Bartosz, A. (2004). *Nie bój się Cygana. Na dara Romestar*. Sejny: Pogranicze.
- Ben-David, D. (2014). *A Picture of the Nation. Israel's Society and Economy in Figures 2014*. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Berman, E. (2000). Sect, Subsidy, and Sacrifice: An Economist's View of Ultra-Orthodox Jews. *The Quarterly Journal of Economics*, 3 (115), 905–953.
- Borzymińska, Z., Żebrowski, R. (red.) (2003). *Polski Słownik Judaistyczny*, t. 1–2. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Bystrov, E., Arnon, S. (2013). *Israel: Demography 2013–2034. Challenges and Chances*. Haifa: University of Haifa.
- Castles, S., Miller, M.J. (2012). *Migracje we współczesnym świecie*. Warszawa: PWN.
- Chaczko, K. (2014). Ubóstwo w społeczeństwie wielokulturowym. Przykład religijnej grupy ultraortodoksyjnej w Izraelu. *Polityka Społeczna*, 1 (478), 18–23.
- Chaczko, K. (2014a). „Wielokulturowa (bez)robotność”. Rzecz o izraelskim rynku pracy. *Labor et Educatio*, 2, 49–63.
- Chrabąszcz, R., Gałęcki, A. (2010). Rozmieszczenie terytorialne społeczności romskiej w Polsce. W: S. Mazur (red.), *Krajowe i wspólnotowe polityki publiczne wobec mniejszości romskiej – mapa aktywności społeczno-gospodarczej Romów* (23–47). Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Craig, G. (2002). Ethnicity, Racism and the Labour Market: a European Perspective. W: J.G. Andersen, P.H. Jensen (red.), *Changing Labour Markets, Welfare Policies and Citizenship* (149–181). Bristol: Policy Press.
- Danecki, J. (2001). Kwestia społeczna. W: B. Rysz-Kowalczyk (red.), *Leksykon polityki społecznej* (77–80), Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Ficowski, J. (1985). *Cyganie na polskich drogach*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Godlewska-Goska, M., Kopańska, J. (2011). *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Grupińska, A. (2000). *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*. Warszawa: Twój Styl.
- Heilman, S. C., Friedman, M. (1996). *The Haredim in Israel: Who Are They and What Do They Want?*. Jerusalem: The American Jewish Committee.
- Jasińska-Kania, A., Łodziński, S. (2008), Wykluczani z narodu: mniejszości narodowe, migranci, uchodźcy. W: M. Jarosz (red.), *Wykluczani. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* (243–153). Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

- Kołaczek, M. (2013). Wpływ integracji europejskiej na etniczną mobilizację Romów – przykład Węgier. W: J. Balvin, Ł. Kwadrans, H. Kyuchukov (red.), *Roma in Visegrad Countries: History, Culture, Social Integration, Social Work and Education* (87–112). Wrocław: Foundation of Social Integration Prom.
- Kowalak, T. (2001). Marginalizacja społeczna. W: B. Rysz-Kowalczyk (red.), *Leksykon polityki społecznej* (87–89). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kwadrans, Ł. (2013). Romowie. Bliscy – Nieznani. Jedni z wielu... W: J. Balkowski (red.), *Romarising. Bohaterowie kampanii społecznej „Jedni z wielu” w obiektywie Chada Evansa Wyatta (178–197)*. Wrocław: Fundacja Integracji Społecznej Prom.
- Kwadrans, Ł. (2013a). *Tożsamość romska – refleksja socjologiczna*. W: J. Balvin, Ł. Kwadrans, H. Kyuchukov (red.), *Roma in Visegrad Countries: History, Culture, Social Integration, Social Work and Education* (39–58). Wrocław: Foundation of Social Integration Prom.
- Kwadrans, Ł., Maroń, S. (2010). Poziom kapitału społeczno-zawodowego Romów w Polsce. W: M. Zawadzki, A. Paszko (red.), *Polityka wspierania romskiej mniejszości etnicznej na rynku pracy* (97–113). Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Leśniak, M. (2009). *Romowie. Bliscy czy dalecy? Realizacja zadań w ramach Rządowego Programu na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce*. Kraków: Publisher.
- Lister, R. (2007). *Bieda*. Warszawa: Sic!
- Lubecka, A. (2009). Postawy Polaków wobec pracy a mniejszości na polskim rynku pracy, *Zarządzanie Publiczne*, 5, 87–101.
- Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. (2013). *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Mazur, S., Gałęcki A. (2010). Romowie we wspólnotowych i krajowych politykach rynku pracy. W: M. Zawadzki, A. Paszko (red.), *Polityka wspierania romskiej mniejszości etnicznej na rynku pracy* (13–36). Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Mirga, A., Mróz, L. (1994). *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Warszawa: PWN.
- Mirga-Wójtowicz, E. (2013). Program pomocowy dla społeczności Romów w Polsce – osiągnięcia i wyzwania. Przykład Małopolski. W: P. Borek (red.), *Studia o Romach w Polsce i Europie* (91–111). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Paszko, A., Sułkowski, R., Zawicki, M. (2007). *Romowie na rynku pracy*. Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Poławski, P. (2005). Marginalność społeczna i wychowanie. W: *Polityka Społeczna. Wybrane problemy. Wybór artykułów z lat 1999–2005* (270–279). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Ravitzky, A. (1996). *Messianism, Zionism, and Jewish Religious Radicalism*. Chicago: University of Chicago Press.

- Shafir, G., Peled, Y. (2002). *Being Israeli. The Dynamic of Multiple Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szymańczak, J. (2011). *Społeczność Romów w Polsce*. Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych.
- Zwierzyńska, K. (2013). Romskie odrodzenie. W: J. Balvin, Ł. Kwadrans, H. Kyuchukov (red.), *Roma in Visegrad Countries: History, Culture, Social Integration, Social Work and Education* (451–462). Wrocław: Foundation of Social Integration Prom.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 12.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 12.12.2017 r.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

Joanna Pękala
Uniwersytet Warszawski

Stefan T. Kwiatkowski, Dominika Walczak (red.),
Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela, Warszawa 2017, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ISBN 978-83-64953-76-7, ss. 288

Kompetencje interpersonalne to jedne z najczęściej wymienianych umiejętności współczesnego pracownika. Dlaczego? Merytoryczna wiedza i sprawności związane ze specyfiką danej profesji nie są elementami wystarczającymi, by praca była efektywna, a co najważniejsze – satysfakcjonująca. Coraz więcej też mówi się o wypaleniu zawodowym (por. Mańkowska 2017, Stawiarska 2016, Tucholska 2009), a autorzy wskazują na doskonalenie sprawności interpersonalnych jako najistotniejszy czynnik zapobiegający temu zjawisku. W monografii pod tytułem *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* problem umiejętności potrzebnych do wykonywania nauczycielskiej profesji został ukazany z różnych perspektyw. Autorzy podkreślają wartość współpracy pedagogów zarówno z rodzicami uczniów, jak i z innymi dorosłymi podmiotami związanymi z edukacją. Zwracają też uwagę na znaczenie wsparcia, jakiego potrzebują nauczyciele, by następnie sami mogli udzielać pomocy uczniom i ich rodzinom.

Spośród dziewiętnastu artykułów zawartych w recenzowanej książce wybrałam cztery, które postanowiłam w tym miejscu szerzej omówić. Mój wybór padł właśnie na te opracowania ze względu na fakt, iż reprezentują temat w sposób oryginalny i w pewnym sensie nietypowy.

W artykule: *Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej kultury*

konsumpcji zwrócono uwagę na pierwsze doświadczenia nauczycieli, a więc na znaczenie przygotowania do pracy w zawodzie. Jednakże podejście autorki dalekie jest od typowego ujęcia tego tematu. Dorota Jankowska zastanawia się nad sposobem postrzegania studiów pedagogicznych przez osoby, które decydują się na tego typu kształcenie. Zwraca uwagę na fakt, iż w kulturze konsumpcji powody, dla których młodzi ludzie wybierają studia przygotowujące do zawodu nauczyciela, mogą mieć wiele wspólnego z ideologią konsumpcyjną. Wniosek ten jest zaskakujący – wydaje się, iż same zainteresowania pedagogiczne stoją w sprzeczności z tego typu postawami. Tymczasem, jak udowadnia autorka, wśród pobudek do podjęcia studiów na kierunkach pedagogicznych można wymienić chociażby chęć zdobywania kolejnych dyplomów dla zwiększenia własnych szans na rynku pracy. Winą za takie instrumentalne podejście Jankowska nie obarcza jedynie studentów. Podkreśla, iż zgoda na podział przygotowania przyszłych nauczycieli na studia I i II stopnia doprowadził do sytuacji swoistej mozaiki w kształceniu pedagogów. Podczas jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich studenci dawniej mieli czas na refleksję i zweryfikowanie własnego wyboru. Obecnie na studiach II stopnia część z nich doświadcza swoistych powtórzeń programowych (studenci z wcześniejszym przygotowaniem pedagogicznym), a pozostali mają niewystarczające przygotowanie do odbioru przekazywanych treści. I w ten sposób już sam początek pedagogicznej drogi zawodowej może obfitować w braki w doskonaleniu kompetencji potrzebnych do wykonywania przyszłej profesji.

Interesujący wkład w podjęte rozważania należy również do autorki tekstu dotyczącego wsparcia udzielanego bądź raczej nieudzielanego nauczycielom. Wanda Dróźka w artykule „*Nauczyciel wspierany*” a *realia pracy zawodowej* pisze o potrzebach nauczycieli, a swoje wnioski opiera na analizach ich pamiętników. Interesująca wydaje się ogromna perspektywa spojrzenia – obecne badania są powtórzeniem podobnych sprzed 25 lat. Podobnie jak w poprzednich latach, nauczyciele narzekają na brak zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa – jednej z najbardziej podstawowych potrzeb człowieka. Dzieje się tak ze względu na niski status materialny i niepewną sytuację w oświacie. Coraz wyraźniej zarysowują się też problemy nauczycieli w kontaktach z rodzicami uczniów i niski status zawodu dodatkowo wzmocniany przez doniesienia medialne. Wydaje się, że doskonalenie kompetencji interpersonalnych nawet jeśli nie może stanowić remedium na wymieniane powyżej problemy, znacznie ułatwiłoby pracę pedagogiczną. Niestety, jak wynika z badań autorki, nauczyciele nie mają tak szerokiego dostępu do możliwości doksztalcenia, jak się powszechnie ocenia. Wielu z nich (szczególnie na ten problem zwracali uwagę mieszkańcy wsi i małych miast) mówi o wysokich kosztach kursów i braku pośród szkoleń takich, które byłyby adekwatne w stosunku do ich potrzeb.

Kolejny tekst różni się od pozostałych w recenzowanym zbiorze. Dopuszczenie do głosu nauczyciela – praktyka wydaje się bardzo dobrą decyzją redak-

torów naukowych niniejszej publikacji. Wioletta Krzyżanowska w swoim artykule *Nauczytel, przyjaciel, marzyciel. Kompetencje nauczyciela okiem praktyka* zaprasza czytelnika do podróży po szkole, w której w 2007 roku została mianowana dyrektorką. Opowiada o żmudnej pracy związanej z tworzeniem nowego, pasującego do zamysłu innowacyjnej szkoły zespołu nauczycieli. Dzieli się z nami wiedzą oraz doświadczeniem płynącym z procesu rekrutacji i późniejszych obserwacji swoich pracowników. Wymienia kompetencje, które według niej są kluczowe i gwarantują sukces nauczyciela w postaci dobrej współpracy z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Są to: umiejętność zaprezentowania siebie, fachowość w pracy rozumiana jako znajomość i umiejętność wykorzystania najnowszych trendów dydaktycznych i merytorycznych związanych z nauczaniem przedmiotem oraz intuicja. Autorka sama podkreśla jednak, że te kompetencje, które w procesie rekrutacji pracowników uznała za istotne, były tylko bazą do dalszej pracy. Pani dyrektor zależało, aby szkoła zarządzana przez nią przestała być miejscem organizowania uczniom nauki bez ich udziału w procesie planowania. Opisała metodę Zielonego Ołówka stosowaną przez jej zespół – zamiast zaznaczać uczniom błędy w ich pracach, nauczyciele podkreślają to, co zostało wykonane dobrze. Według autorki skutkuje to wzrostem pozytywnej samooceny u dzieci i utrwalaniem się dobrych rozwiązań. Szkoła ponadto pracuje metodą projektu, a prace domowe zamieniono na dodatkowe zadania wykonywane w dłuższym okresie czasu i raczej jedynie z własnej inicjatywy ucznia. Z powyższych rozważań wyłania się nauczyciel, którego kompetencje interpersonalne wydają się być podstawą jego warsztatu pracy. Jak wynika z refleksji, którymi dyrektorka szkoły dzieli się z czytelnikiem, w jej szkole takie kompetencje nauczyciele starają się również doskonalić w uczniach.

W recenzowanej monografii jest wiele tekstów, które warto omówić. Na koniec chciałabym jeszcze wspomnieć o artykule *Takt pedagogiczny we współpracy nauczycieli klas integracyjnych* autorstwa Jarosława Michalskiego, który dotyczy zupełnie innego niż pozostałe teksty aspektu kompetencji interpersonalnych nauczyciela. Autor w swoich rozważaniach wiele miejsca poświęca kategorii taktu pedagogicznego, który definiuje jako „nośnik intuicji, myślenia, działania i szacunku” (Michalski, s. 267). To bardzo innowacyjne podejście do tego zagadnienia. Michalski zwraca uwagę na komponenty tej, wydawałoby się, niemierzalnej cechy i wykazuje jej kompetencyjny charakter, dookreśla ją. Autor opisuje praktyczne przejawy taktu pedagogicznego, które jego zdaniem wyraźnie wybrzmiewają w języku nauczyciela. Wykazuje użyteczność komunikatów „ja” przeciwstawiając je dyrektywnym formom języka. Zdaniem autora tego typu wypowiedzi nauczyciela skierowane bezpośrednio w stronę uczniów budują ich samoocenę, upewniają o jego życzliwej postawie. W klasach integracyjnych, w których uczą się dzieci z różnorodnymi niepełno sprawnościami, jest to wyjątkowo ważne. Jednakże takt pedagogiczny nie ogranicza się tylko do umiejętności językowych nauczyciela i jego stosunku względem uczniów.

Michalski pisze również o współpracy nauczycieli prowadzących klasę integracyjną. Zauważa, że sam termin nauczyciel wspomagający używany dla określenia pedagoga specjalnego, zaciemnia prawdziwy obraz tej profesji pedagogicznej. Może to rodzić pewne problemy we wspólnej pracy nauczycieli, której podstawą jest dzielenie się refleksjami, planowanie i projektowanie pracy dokonywane w porozumieniu oraz interpretacja diagnoz psychopedagogicznych i wprowadzanie w życie ich wyników. Autor czyni pedagogiczną pokorę podstawą wzajemnych stosunków współpracujących nauczycieli. Jest to kategoria, do której tak niechętnie wraca się we współczesnej literaturze przedmiotu, a którą tak często omawiano w starszych tekstach pedeutologicznych (por. Grzegorzewska, Dawid, Piramowicz). Nie chodzi w tym miejscu o fałszywe uniżenie, czy wzmacnianie problemów z osobistą samooceną, ale o „pochylenie się” (Grün za: Michalski 2017 s. 269). To pochylenie się jest zawsze ku czemuś, nad czymś lub kimś, w stosunku do kogoś. Zakłada nie tylko tolerowanie czyjegoś stanowiska w danej sprawie, ale czasem wręcz przyjęcie cudzego punktu widzenia za słuszniejszy, może nawet po rozważeniu włączenie go we własne struktury poznawcze lub system wartości. Pokora i takt pedagogiczny to dwie kompetencje nieczęsto wymieniane pośród innych wymagań względem nauczycieli, więc tym bardziej warto podkreślić fakt, iż zostały omówione w niniejszym artykule.

Prezentowana monografia jest warta polecenia szerszemu gronu czytelników ze względu na zróżnicowany charakter tekstów w niej zawartych. Znajdują się tam artykuły napisane przez naukowców zajmujących się tematyką psychologiczną, socjologiczną i pedagogiczną, zamieszczono w niej również tekst autorstwa praktyka pedagogicznego – dyrektora jednej z polskich szkół. Kategoria kompetencji interpersonalnych i ich roli w pracy nauczycieli została potraktowana w sposób różnorodny, a często nawet nietuzinkowy, o czym świadczą poszerzone analizy takich kategorii jak: etyka troski (Joanna Madalińska-Michalak), kultura pokoju (Agnieszka Piejka), czy wreszcie self-adwokatura i takt pedagogiczny (Jarosław Michalski). Trafny dobór tematyki tekstów sprawił, iż recenzowana monografia jawi się jako bardzo aktualna, porusza bowiem wiele współczesnych problemów pośrednio lub bezpośrednio związanych z relacjami interpersonalnymi w środowisku szkolnym i można by rzec – wokół niego.

Książka *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* stanowi kolejny, istotny głos w tak burzliwie toczących się obecnie dyskusjach na temat pracy nauczycieli i działalności placówek edukacyjnych. Zdaje się wpisywać w dyskurs definiujący osobę nauczyciela przez to kim jest, a nie za pomocą efektów jakie osiąga. To ważne stanowisko przy dzisiejszym, nieco instrumentalistycznym traktowaniu kształcenia i jego podmiotów, dlatego warto zarekomendować niniejszą publikację jako wartościową lekturę dla wszystkich osób odpowiedzialnych za kształt obecnej i przyszłej edukacji w Polsce.

Literatura przedmiotu

- Dawid J. W. (2002). *O duszy nauczycielstwa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Grzegorzewska M. (2000). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Mańkowska B. (2017). *Wypalenie zawodowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Piramowicz G. (1988). *Powinności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stawiarska P. (2016). *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*. Warszawa: Difin.
- Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Anna Malisz

Akademia Ignatianum w Krakowie

Patrycja Stawiarska, ***Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata***, Warszawa: Difin, 2016, ISBN 978-83-8085-102-3, ss. 225

Patrycja Stawiarska, autorka pracy *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, przedstawia temat wypalenia zawodowego w ujęciu wielowymiarowym. Książka stanowi kompendium wiedzy dotyczące zagadnień stresu zawodowego oraz możliwości radzenia sobie z nim, z odwołaniem się zarówno do czynników indywidualnych, chroniących jednostkę przed wypaleniem, jak również i środowiskowych, które chronią przed jego psychospołecznymi i zdrowotnymi skutkami.

Warto podkreślić, że całość publikacji porusza problem niezwykle aktualny i ważny społecznie we współczesnym świecie. Autorka zawarła w książce wiele odniesień do współczesnych realiów zawodowych, mając na uwadze mentalność współczesnego pracownika oraz problemy, jakie może on napotkać na obecnym rynku zawodowym. Co ważne, autorka w swojej publikacji analizuje wiele problemów istniejących w tym obszarze, które są stosunkowo nowymi zjawiskami na rynku zawodowym, jak np. wypalenie zawodowe w sporcie, polityce czy wypalenie zawodowe u osób młodych. Na uwagę zasługuje również fakt wkładu własnego badaczki w rozwój tematyki wypalenia zawodowego, zarówno w obszarze teoretycznym, jak i praktycznym, w postaci autorskiego modelu wypalenia zawodowego wprowadzającego pojęcie antycypacyjnej oceny poznawczej oraz wymogów dla programów profilaktycznych w tym obszarze.

Całość pracy składa się z 15 rozdziałów, które w sposób uporządkowany przedstawiają charakterystykę problemu wypalenia, zaczynając od strony teo-

retycznej, a kończąc na praktycznym aspekcie przeciwdziałania temu zjawisku w kontekście pomocy terapeutycznej.

We wstępie autorka wprowadza czytelnika w teoretyczne koncepcje rozwoju wypalenia zawodowego. Przytacza ona najbardziej znane i stosowane w badaniach empirycznych koncepcje tego syndromu, m.in. trójkomponentową definicję wypalenia zawodowego (Maslach, Jackson, 1981, s. 13) z równoczesnym uwzględnieniem, iż samo zjawisko wypalenia zostało wprowadzone do literatury psychologicznej ponad 30 lat temu, kiedy to człowiek wydawał się mniej obciążony stresorami niż obecnie.

W wyniku analizy istniejących koncepcji teoretycznych autorka zaznacza, iż obecne założenia nie są wystarczające dla zrozumienia istoty zjawiska wypalenia zawodowego i sygnalizuje konieczność zmiany perspektywy spojrzenia na samo wypalenie w kontekście jego uwarunkowań i etiologii. Proponuje autorski model procesu wypalenia, gdzie kluczową rolę odgrywa antycypacyjna ocena poznawcza, czyli analiza tego, czego jednostka oczekuje po wzięciu pod uwagę jej wiedzy na temat rynku pracy, aktualnych trendów zatrudnienia i pierwszych doświadczeń zawodowych.

W dalszych fragmentach autorka błyskotliwie i z dużą znajomością tematu porusza się w obszarze tematyki wypalenia zawodowego i jego zagadnień, przybliżając czytelnikowi takie pojęcia, jak tematyka stresu zawodowego jako wyzwania dla współczesnego świata, gdzie powołuje się na szeroką gamę koncepcji opisujących wielowymiarowość zjawiska stresu, m.in. fenomenologiczną- poznawczą koncepcję stresu Lazarusa i Folkmana (1984) czy teorię zachowania zasobów Hobfolla (2006) z równoczesnym odniesieniem się do dnia codziennego, a co za tym idzie – ciągłej generacji nowych czynników stresogennych w miejscu pracy.

Autorka dużo uwagi w swojej pozycji poświęca zagadnieniu przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, pokazując konsekwencje patologicznych zjawisk w miejscu pracy, znaczenia zasobów osobistych i społecznych dla procesu przeciwdziałania wypaleniu się jednostki, jak również porusza temat elastycznych form zatrudnienia w przeciwdziałaniu stresowi zawodowemu promując jednocześnie politykę równości płci, rozumianą jako równy udział kobiet i mężczyzn w zrównoważonym realizowaniu ról zawodowych i rodzinnych. Publikację kończy praktyczny kontekst, czyli prezentacja prac warsztatowych dotyczących treningów kompetencji społecznych, treningów asertywności czy zarządzania czasem pracy, które pozwolą czytelnikowi zidentyfikować źródła stresu i efektywnie sobie z nim radzić.

Na zakończenie autorka zdecydowała opracować teoretyczne podstaw, które pozwolą na wdrażanie w miejscach pracy programów profilaktycznych mających na celu przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu.

Całościowe przedstawienie tematyki wypalenia zawodowego bez wątplenia czyni omawianą publikację interesującą zarówno dla fachowców, psycholo-

gów i pedagogów zajmujących się tą tematyką. Warto zaznaczyć iż publikacja oprócz mnóstwa wątków zawiera również bogaty metodologicznie wachlarz, którzy w przyszłości może stać się inspiracją do dalszej działalności badawczej w tym zakresie.

Autorka podkreśla, że jej książka adresowana jest również do wszystkich tych, którzy z tematem wypalenia zawodowego stykają się na co dzień. Omawiana publikacja, z racji jej odniesienia do współczesnych realiów życia zawodowego, teoretycznie ma pozwolić każdemu pracownikowi na odnalezienie harmonii, równowagi i zadowolenia ze swojej pracy zawodowej. W mojej opinii autorka nie sprostała zadaniu dostosowania publikacji do tej grupy odbiorców. Prowadzona przez nią naukowa narracja może stanowić barierę komunikacyjną dla człowieka, którego ten syndrom dotyka, lub pracodawcy, chcącego zaznajomić się z tym tematem i jest raczej skierowana do grupy ekspertów, którzy problematyką wypalenia zawodowego zajmują się na płaszczyźnie naukowo-badawczej.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

Danuta Siewiorek-Talikowska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Anna Jazukiewicz, Iwona Jazukiewicz (red.),
Kształtowanie sprawności moralnych.
Szczecin 2017, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu
Szczecińskiego, ISBN 978-83-7972-098-9, ss. 253

Człowiek rozwija się przez całe życie. Wymaga to nieustannej walki ze sobą, doświadczania sukcesów i porażek oraz chęci stawania lepszym. Rozwój ten dotyczy wszystkich aspektów funkcjonowania jednostki, łącznie z jej moralnością. „W każdym z nas tkwią dogodne warunki do osiągnięcia doskonałości na miarę swojej indywidualności” – piszą redaktorki naukowe we wstępie publikacji *Kształtowanie sprawności moralnych*, w której poruszono kwestie z właśnie tego obszaru.

Do współtworzenia monografii zaproszone zostało grono osób związanych z kilkunastoma ośrodkami akademickimi z całej Polski. Autorzy dzielą się swoimi doświadczeniami, refleksjami teoretycznymi oraz wynikami badań empirycznych różnych dziedzin naukowych. Prezentują różnorodne kierunki nauk humanistycznych i społecznych – od psychologii, poprzez pedagogikę aż do historii sztuki i teologię. Dodatkowo, posiadają zróżnicowane stopnie naukowe. Wśród nich są doktorzy habilitowani, doktorzy, doktoranci, a także studenci. Dzięki tak różnym postaciom oraz ich wielokierunkowym spojrzeniom na główną tematykę, jaką jest kształtowanie sprawności moralnych, książka staje się interdyscyplinarnym dialogiem, mającym na celu poszerzenie wiedzy i poglądów na szeroko pojętą problematykę moralności i jej komponentów.

Struktura książki, zaopatrzona wstępem redaktorek naukowych, Anny i Iwony Jazukiewicz z Uniwersytetu Szczecińskiego, zawiera dwanaście niezależnych artykułów.

Pierwszy artykuł, którego autorką jest Halina Gajdamowicz (Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi), pt. *Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) istotą procesu wychowania moralnego*, jest wprowadzeniem do rozważań na temat cnót moralnych i ich kształtowania w procesie wychowania. Autorka z perspektywy pedagogicznej teoretycznie zgłębia tę tematykę, pozwalając czytelnikowi zrozumieć pojęcia aksjologicznego wymiaru wychowania, wartości oraz prawdy aksjologicznej.

Kolejny artykuł jest opisem wyników badań empirycznych przeprowadzonych przez zespół psychologów, którego członkami są Jacek Śliwak, Józef Partyka, Paweł Łobaczewski i Beata Zarzycka (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) opublikowany przez dr Pawła Łobaczewskiego (rektora Wyższego Seminarium Duchownego w Paradyżu). Tekst *Makiawelizm a relacje interpersonalne, czyli jak manipulować ludźmi wpływa na stosunki międzyludzkie* jest deskrypcją przeprowadzonych przez nich badań oraz wprowadzeniem do analizy nad badanym zjawiskiem.

Artykuł doktor teologii Ewy Miśkowiec (Akademia Ignatianum w Krakowie), pt. *Rola Karania i nagradzania w kształtowaniu sprawności moralnych* obejmuje rozważania dotyczące wymiaru kar i nagród jako nieodzownego elementu wszelkich działań wymiaru moralnego. Autorka podaje konkretne zasady, które powinny być przestrzegane w celu rozwoju sprawności moralnych wychowanków, gdyż skuteczność działania zależy od właściwego stosowania wzmocnień pozytywnych i negatywnych.

W kolejnym tekście *Rozwijanie sprawności moralnych w świetle wypowiedzi autobiograficznych studentów*, pedagog, Violetta Rodek (Uniwersytet Śląski w Katowicach) opisuje jakościowe badania przeprowadzone wśród studentów, dotyczące ich autoedukacji z ukierunkowaniem na rozwijanie sprawności moralnych. Autorka przytacza pełen przebieg badań z metodologią oraz wyniki badań.

Starość i dojrzałość moralna w ujęciu Arystotelesa, autorstwa Katarzyny Uzar-Szcześniak (Uniwersytet Wrocławski) dotyczy etyki Arystotelesa jako źródła bogactwa refleksji nad moralnością. Badaczka opisuje koncepcje starości i moralności z punktu widzenia geragogiki.

Z kolei Anna Ziółkowska (Uniwersytet Jagielloński) zaprosiła do refleksji nad związkiem współczucia i empatii w dwóch artykułach powiązanych ze sobą: *O współczuciu z perspektywy psychologicznej* oraz *Dyskusja wokół zjawiska empatii z perspektywy wybranych koncepcji*. Autorka dokonała przeglądu teoretycznych i empirycznych stanowisk w obrębie tematyki rozważań.

Następny artykuł, *Psychologiczne wyznaczniki przebaczenia – badania empiryczne* poświęcony jest tematyce przebaczenia. Psychologdy Małgorzata

Szcześniak, Joanna Król, Roman Szałachowski, Laura Kaliczyńska oraz Luiz Tabosa (Uniwersytet Szczeciński) podjęli próbę wyodrębnienia hipotetycznych wyznaczników przebaczenia. Szczególnie wartościowe w tym tekście jest wskazanie praktycznych konsekwencji wychowawczych i klinicznych przebaczenia.

Artykuł Katarzyny Wiszniewskiej (Uniwersytet Szczeciński) dotyczy ciekawej tematyki, pt. *Uczciwość w wychowaniu rodzinnym w rodzinach zastępczych*. Autorka przedstawia teoretyczne rozważania nad metodami wychowania prowadzącymi do uczciwości, przedstawia modele wychowawcze w rodzinach zastępczych, podpierając się przykładami z literatury zaznacza ważną i trudną zarazem rolę rodziców w wychowaniu.

Pojęcie wychowania jest istotą także w kolejnym artykule, pt. *Kształtowanie poczucia własnej wartości jako istotna umiejętność wychowawcza*, autorstwa Katarzyny Mozgawy (Uniwersytet Szczeciński). Studentka zaznacza, że kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci zależy od umiejętności wychowawcy, szczególnie w zakresie komunikacji, stymulacji rozwoju dziecka oraz dostosowania opieki i metody wychowawczych do wieku.

Z kolei, w następnym tekście pt. *Cogitationis poenam nemo patitur? O kształtowaniu sprawności moralnych przez sztukę*, Paweł Maciąg (Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach) zwraca uwagę na wychowawczą funkcję sztuki, która wywiera na człowieku wpływ w wymiarze estetycznym, ale także ma znaczenie podczas kształtowania stałych cech osobowości, w tym także w zakresie moralnej postawy. Artykuł ten staje się wyjątkowym uzupełnieniem rozważań dotychczas przedstawionych z perspektyw pedagogicznej, psychologicznej i teologicznej.

Ostatni artykuł, pt. *Wpływ autorytetu dorosłych na wychowanie dzieci i młodzieży*, Mateusza Obrębskiego (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) jest refleksją z przeprowadzonych badań ilościowych w szkołach podstawowych nad wpływem autorytetu na dzieci i młodzieży. Z opisu badań można się dowiedzieć między innymi czy media przejmują rolę autorytetu ważniejszego niż rodzice oraz jakie wartości są najbardziej doceniane przez dzieci i młodzież.

Po krótkiej prezentacji poszczególnych artykułów zamieszczonych w książce można uświadomić sobie jak bardzo szeroko główna tematyka została opracowana. Ujęcie interdyscyplinarne problematyki tytułowej z pewnością poszerza grono jej potencjalnych odbiorców. Dodatkowo istotne jest to, że autorzy różnorodnie analizują zjawiska występujące w całym biegu życia – opisy dotyczą zarówno dzieci, młodzieży ale również osób dorosłych, starszych. Wartościowe stają się także odniesienia do wybitnych znawców tematu z całego świata, podpieranie się o najnowsze badania oraz pogłębianie ich w celu dalszego rozwoju. Dodatkowo, zbiór pozornie niezwiązanych ze sobą artykułów, po wnikliwej lekturze, może być odebrany jako spójna całość, pogłębiająca główną myśl w różnorodnych kontekstach kulturowych, środowiskowych i indywidualnych.

Podsumowując, książka obejmuje tematykę różnorodnie eksplikowaną, zależnie od dziedziny nauki, dlatego dużą jej zaletą jest interdyscyplinarność ujęcia problematyki głównej. Ponadto, zawiera zbiór refleksji pozornie nie wiążących się ze sobą, jednak tworzących holistyczną jedność. Publikacja ma na celu raczej zachęcenie do poszerzania wiedzy i poglądów na problematykę kształtowania sprawności moralnych niż wyjaśnienie i wyczerpanie tematu. Celem autorów jest zainteresowanie każdego, kogo ta problematyka ciekawi, niezależnie od dziedziny nauki jaką reprezentuje. Warto się w nią zagłębić szczególnie w celu uzupełnienia wiedzy u osób podejmujących podobną tematykę w pracach badawczych.

Izabella Kust

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Konferencja Naukowa
**„Nauczyciel wspierający i wspierany.
Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela”**
16 grudnia 2016 r., Warszawa

W dniu 16 grudnia 2016 r. odbyła się w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Konferencja Naukowa – *Nauczyciel wspierający i wspierany. Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela.*

Powitania uczestników konferencji dokonał Rektor APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie prof. zw. dr hab. Stefan Michał Kwiatkowski, który podkreślił znaczenie nauczyciela we współczesnej szkole. Profesor zwrócił uwagę na dynamikę i złożoność procesu zmian następującego na świecie, a powodującego potrzebę wspomagania ucznia w rozwoju, co z kolei przesądza o szczególnej roli nauczyciela. Jednocześnie następujące zmiany powodują konieczność wspomagania nauczyciela w profesjonalnym podejmowaniu wyzwań, jakie niosą owe zmiany. „Jednak nadal największymi problemami, przed jakimi stoją nauczyciele angażujący się w interakcje konieczne dla zaspokojenia potrzeb poszczególnych uczniów i osiągnięciem przez nich dobrych wyników są czas, chęć i wsparcie” (Day, 2008, s. 285).

Wprowadzenia w problematykę konferencji dokonała prof. dr hab. Renata Siemieńska-Żochowska – Kierownik Katedry Socjologii Zmiany Społecznej APS.

Konferencja przebiegała w ramach trzech sesji:

- Sesja psychologiczna,
- Sesja socjologiczna,
- Sesja pedagogiczna.

W *Sesji psychologicznej* wygłoszono następujące wystąpienia:

Predyspozycje czy nabyte kompetencje? Co decyduje o sukcesie w zawodzie nauczyciela? – dr hab., prof. UŁ Grażyna Poraj, Uniwersytet Łódzki

Asystent edukacji romskiej – osoba wspierająca i wymagająca wsparcia – dr hab., prof. APS Barbara Weigl, Akademia Pedagogiki Specjalnej

Uczenie o trudnej historii – o wspierającej roli nauczyciela w nauczaniu o wojnie, ludobójstwach i Holokauście – dr hab., prof. UW Michał Bilewicz, Uniwersytet Warszawski

Odwaga cywilna i troska – rozwój myślenia społeczno-moralnego – Ludmiła Rycielska, Instytut Badań Edukacyjnych

Nauczyciel XXI wieku – rola kształcenia społeczno-emocjonalnego w nabywaniu kluczowych kompetencji – dr Stefan Tomasz Kwiatkowski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna.

Uczestnicy sesji podjęli problematykę predyspozycji i kompetencji nauczycieli w kontekście sukcesu zawodowego oraz procesu kształtowania kluczowych kompetencji. Podjęto także w ramach tej sesji problem podejmowania przez nauczyciela złożonych problemów w procesie nauczania – np. z zakresu historii, czy też mniejszości narodowych – jego wysokiej świadomości i odpowiedzialności, koniecznej w tym procesie.

„Jakie podstawowe kompetencje – w sensie umiejętności złożonych – wyższego rzędu – są potrzebne nauczycielom, aby mogli występować w wyżej wymienionych rolach w celu realizacji wyszczególnionych funkcji, czynności i zadań wynikających z reformy systemu edukacji? Wymaga ona od nich, żeby byli wyposażeni w toku kształcenia, doskonalenia i doskonalenia w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz otwarci na innowacje w swej aktywności zawodowej” (Denek, 2005, s. 107).

Następnie odbyła się *Sesja socjologiczna* w ramach, której wygłoszono następujące referaty:

Nauczyciel w szkolnym ekosystemie: missionimpossible? – dr hab., prof. UW Anna Giza, Uniwersytet Warszawski

W pułapce szkolnych korytarzy – dręczenie szkolne i sposoby przeciwdziałania problemowi – dr Agata Komendant-Brodowska, Uniwersytet Warszawski

Standardy rozwoju (competenceframeworks) jako narzędzie profesjonalizacji nauczycieli – Magdalena Krawczyk, Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego

Zdolności interpersonalne nauczycieli a ich relacje z rodzicami uczniów – Karolina Malinowska, Instytut Badań Edukacyjnych

Prestiż zawodu nauczyciela a klimat szkoły i klasy – dr Dominika Walczak, Akademia Pedagogiki Specjalnej.

W trakcie sesji referenci podjęli temat nauczyciela w aspekcie złożoności jego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Ponadto, podjęto problematykę nauczyciela jako zawodu wymagającego profesjonalizmu oraz umiejętności interpersonalnych w kontaktach z rodzicami uczniów, które stanowią ważne elementy prestiżu zawodowego.

„W dobrze funkcjonujące szkole współtwórcami jej sukcesów wychowawczych i „nosicielami wzorów” mogą być także uczniowie i niektórzy rodzice. Niezmiernie ważny jest klimat szkoły, w którym niezbędnymi składnikami sprzyjającymi promowaniu autorytetów są: bogata oferta aksjologiczna, rozwijanie pasji poznawczych, uczenie się przez działanie, otwartość na wymianę poglądów i racji, wzajemna życzliwość i zaufanie” (Szymański, 2013, s.107).

W trzeciej sesji – pedagogicznej – referaty wygłoszono na następujące tematy:

Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne – dr hab., prof. APS Janusz Gęsicki, Akademia Pedagogiki Specjalnej

„Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej – prof. dr hab., Wanda Dróżka, Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Etyka troski w pracy nauczycieli. Implikacje dla edukacji nauczycieli – prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

Takt pedagogiczny we współpracy nauczycieli klas integracyjnych – dr hab., prof. APS Jarosław Michalski, Akademia Pedagogiki Specjalnej
Nauczyciel, Przyjaciel, Marzyciel – Wioletta Krzyżanowska, Dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 323 w Warszawie.

Poruszone w trakcie sesji pedagogicznej problemy ukazały wieloaspektowość postrzegania problematyki nauczyciela. Poruszony został kontekst statusu nauczyciela w wymiarze utopijnym tj. dążenia do ideału, który jest wyznacznikiem jego działań w wymiarze etyczno-moralnym. Podjęto problematykę towarzyszącą działaniom nauczycieli troski w pracy z każdym uczniem, co nierozzerwalnie łączy się z taktem pedagogicznym, który jest najlepszym świadectwem wrażliwości i empatii nauczyciela. W ramach sesji podjęto analizę procesu wpierania nauczyciela przez różnorodne podmioty: środowisko szkolne: kadre kierowniczą szkoły, nauczycieli, rodziców, ale także system nadzoru pedagogicznego oraz doskonalenia nauczycieli. Rozważania na temat nauczyciela jako przyjaciela, marzyciela czy pedagoga stały się inspiracją do refleksji uczestników sesji nad rolą nauczyciela we współczesnej szkole.

„Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie można określić końcowej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, czego konsekwencją jest to, że nic na pewno nie można w sposób nieproblematyczny rozstrzygać. Nikt, znający materię rzeczy nie powie nam, że należy działać na pewno tak a nie inaczej. Pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji” (Kwiatkowska, 2005, s. 148–149).

W panelu podsumowującym głos zabrali:

- dr Dorota Jankowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej
- dr Rafał Bodarski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna
- Piotr Sobolewski, The New Answer, Akademia Pedagogiki Specjalnej
- Oliwia Dudkowska, Chrześcijańska Akademia Teologiczna.

Wspólną ideą wystąpień było podkreślenie wieloaspektowości postrzegania zawodu nauczyciela, który współcześnie funkcjonuje w złożonym środowisku szkolnym. Wymaga to szczególnych umiejętności m.in. interpersonalnych, empatii, zaangażowania i wysokiej wiadomości.

Istotnym czynnikiem kreowania świadomości nauczyciela „(...) jest wizja szkoły otwartej, samorządnej i innowacyjnej. W jej tworzeniu

powinny uczestniczyć wszystkie podmioty edukacyjne. Istotną kwestią jest rozwój zawodowy nauczyciela, który zależy w znacznej mierze od jakości systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego, od jego aktywności w różnych sferach życia, od prawa do współdecydowania w podejmowaniu decyzji dotyczących siebie, uczniów, szkoły i polityki edukacyjnej. Polityka oświatowa zmierzać zatem będzie do wspomagania rozwoju zawodowego nauczycieli i szkoły jako systemu pedagogicznego i społecznego przez przedstawienie wykładni funkcji, zadań i czynności nauczycielskich, pełnienia ról społecznych, podstaw etyki zawodowej i kultury pedagogicznej. W edukacji na nauczycielskiej coraz ważniejsza staje się problematyka wartości. Kreuje to rzetelną edukację intelektualną, przygotowującą nauczycieli do doświadczania sprawstwa, współpracy i refleksji” (Szempruch, 2012).

Literatura przedmiotu:

- Day, Ch. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denek, K. (2005). Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, (s. 107). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szymański, M.S. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Joanna Michalak-Dawidziuk
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Ogólnopolskie Seminaria Badawcze
1–3 lutego 2016 r., Ustroń;
23–27 sierpnia 2016 r., Zuberec

W dniach 23–27 sierpnia 2016 roku odbyło się Ogólnopolskie Seminarium Badawcze, będące ostatnim z cyklu szesnastu spotkań metodologicznych. Seminarium odbyło się w Zubercu, w którym w 2000 r. zorganizowano seminarium inauguracyjne.

Spotkanie naukowe zostało poprzedzone zimowym seminarium, które odbyło się w Ustroniu w dniach 01–03 lutego 2016 r. Główny temat debaty brzmiał: „Czy kryterium autonomii metodologicznej jest warunkiem koniecznym wyodrębnienia subdyscyplin pedagogicznych?” Referaty wygłosili: prof. dr hab. Waldemar Furmanek, dr hab., prof. APS Urszula Jeruszka, prof. dr hab. Stanisław Juszczyk, prof. dr hab. Jerzy Kunikowski, dr hab., prof. CHAT Bogusław Milerski, ks. prof. dr hab. Marian Nowak, prof. Nella G. Nyczkało, dr hab., prof. APS Jan Łaszczyk, prof. Larysa Łukjanowa, dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski, prof. dr hab. Mirosław S. Szymański. W wygłoszonych referatach przedstawiono dwa stanowiska w podejściu do omawianej problematyki:

- stanowisko uniwersalizmu metodologicznego;
- stanowisko odrębności metodologicznej.

Prof. dr hab. S. Juszczak w swym wystąpieniu podjął rozważania nad przyczynami występowania powyższych dwóch różnych stanowisk w obszarze podejść metodologicznych. Prof. dr hab. M.J. Szymański podkreślał trudności we wskazaniu słuszności jednego z ww. poglądów. Dr hab., prof. APS U. Jeruszka w podjęła z kolei próbę wykazania potrzeby stosowania obu omawianych stanowisk, adekwatnie do subdyscypliny pedagogicznej. Należy zaznaczyć, iż debata na podjęty temat zainspirowała uczestników Seminarium do twórczej refleksji.

W kolejnym wystąpieniu prof. N. G. Nyczkało odwołała się do europejskich i ukraińskich doświadczeń naukowych w zakresie procesu dojrzewania naukowego, w tym poszukiwań badawczych. Dr Bogumiła Konieczny-Rozenfeld w wystąpieniu „Prawo cytatu, przedruku i dowolnego użytku osobistego w Ustawie o prawie autorskim” podjęła problematykę redagowania tekstów naukowych pod względem formalnym.

Zimowe Seminarium w Ustroniu było także okazją do uczczenia 70-tych urodzin prof. dr. hab. Jerzego Kunikowskiego (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). Osiągnięcia naukowe Pana Profesora zaprezentował uczestnikom seminarium dr hab. prof. APS Franciszek Szlosek. Następnie prof. N. Nyczkało złożyła życzenia w imieniu własnym i Prezydenta Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy przypominając, iż Jubilat – w uznaniu dorobku naukowego – jest doktorem honoris causa wspomnianej uczelni. Pani Profesor podkreśliła ważną rolę prof. dr. hab. J. Kunikowskiego w Towarzystwie Naukowym Polska-Ukraina, w zakresie umacniania współpracy z pedagogami Ukrainy. Życzenia złożyła także Przewodnicząca Samorządu Seminarium dr Jolanta Jarocka-Piesik oraz uczestnicy Seminarium. Jubilat dziękując za życzenia podzielił się z uczestnikami wspomnieniami z życia zawodowego oraz dotychczasowej drogi naukowej.

Sierpniowe Ogólnopolskie Seminarium Badawcze w Zuberku koncentrowało się wokół problematyki: „Czy szkoła jest alternatywą wobec opieki indywidualnej, strategią stymulacji rozwoju naukowego jednostki, czy też są to strategie komplementarne i pożądane z punktu widzenia tempa i poziomu tego rozwoju?” Uczestnicy Seminarium rozważali znaczenie i rolę szkół naukowych w procesie rozwoju kariery naukowej jej uczestników, a także dyscypliny naukowej, która jest przedmiotem rozważań danej szkoły.

Prof. dr hab. Stanisław Juszczak zwrócił uwagę na rolę mistrza w tworzeniu i rozwoju szkoły naukowej oraz niepodważalnego jej wpływu na rozwój naukowy młodych naukowców. Dr hab. prof. APS Maciej Tanaś – kontynuując myśl przedmówcy – podkreślił znaczenie dyskursu, jaki towarzyszy szkole naukowej oraz wpływu polemiki naukowej na rozwój naukowy młodych adeptów nauki. Dr hab. prof. APS Franciszek Szlosek zaprezentował dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Twórcą Szkoły, która funkcjonowała w okresie II Rzeczypospolitej, był Kazimierz Twardowski, zaliczany do „(...) największych nauczycieli w całej historii polskiego szkolnictwa wyższego. (...) około trzydziestu bezpośrednich uczniów Twardowskiego zostało profesorami uniwersytetów” (Woleński, 1990, s. 11). Należeli do nich m. in. następujący badacze: Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Czeżowski, Jan Łukasiewicz, Izydora Dąmbska, Kazimierz Sośnicki, Stanisław Leśniewski, Stanisław Kaczorowski, Karol Frenkel, Władysław Witwicki, Stefan Baley, Mieczysław Kreutz, Bohdan Nawroczyński, Feliks Kierski, Kazimierz Sośnicki i wielu innych. Nawiązaniem do wystąpienia poprzednika było podkreślenie znaczenia kategorii mistrza. Twardowski, nauczyciel nauczycieli, „Nie szczędził (...) czasu i opieki swoim uczniom, a jego celem nadrzędnym było wychowanie kompetentnych filozofów (...) Wylania się ze wspomnień uczniów obraz wspólnoty pomiędzy nimi a Twardowskim, wspólnoty, której bodaj najistotniejszym elementem był charyzmat nauczyciela połączony z najzupełniej zwyczajnym koleżeństwem. To właśnie stało się główną przyczyną olbrzymiego sukcesu nauczycielskiego Twardowskiego, sukcesu, który później – z tego samego powodu – stał się udziałem jego uczniów” (Woleński, 1985, s. 13).

Dr hab. prof. APS Franciszek Szlosek w drugim wystąpieniu zaprezentował dorobek szkoły naukowej prof. Tadeusza Nowackiego, znanej pod nazwą „Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy”. Jej początek datuje się na lata 50-te XX wieku, kiedy prof. T. Nowacki pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, a następnie w Instytucie Pedagogiki w Warszawie (późniejszym Instytucie Badań Edukacyjnych). W okresie dziesięcioletniej działalności Seminarium przy Instytucie Kształcenia Zawodowego (przy której formalnie funkcjonowało) doprowadzono do ustanowienia pedagogiki pracy jako nowej subdyscy-

pliny naukowej oraz utworzono nowe środowisko naukowe, zajmujące się wspomnianym obszarem badawczym. „Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy” współtworzyli profesorowie: Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, Kazimiera Korabiowska-Nowacka, Wanda Rachalska, Stanisław Szajek, Kazimierz Czarnecki i inni. Adeptami wspomnianej szkoły są między innymi prof. dr hab. Waldemar Furmanek, prof. dr hab. Ryszard Gerlach czy dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek.

Program sierpniowego Seminarium Badawczego uwzględniał także występ Zespołu Pieśni i Tańca „Małe Słowianki” z Centrum Młodzieży w Krakowie pod kierownictwem dr inż. Marii Francuz, spływ Dunajcem oraz pożegnalne ognisko.

Uczestnicy Seminarium, będącego „oficjalnym podsumowaniem 16-letniej działalności Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego” (Szlosek, 2016, s. 9) otrzymali imienne statuetki pamiątkowe „(...) stanowiące swoiste świadectwo udziału w tym społecznym ruchu naukowym, jakim niewątpliwie było OSB” (tamże, s. 10). W spotkaniu tym uczestniczyły następujące osoby: prof. dr hab. Stanisław Juszczyk, prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. Nella Nyczkało, dr hab., prof. APS Urszula Jeruszka, prof. dr hab. Eugenia Laska, dr hab., prof. APS. Jan Łaszczczyk, dr hab., prof. APS Jarosław Michalski, dr hab., prof. PK Czesław Plewka, dr hab., prof. UTH Elżbieta Sałata, dr hab., prof. APS Maciej Tanaś, dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek, doc. dr Anna Sas-Badowska, dr inż. Jan Sikora, dr Tadeusz Graca, dr Dorota Jankowska, dr Teresa Janicka-Panek, dr Jolanta Jarocka-Piesik, dr Halina Juszczyk, dr Izabella Kust, dr Jarosława Lach, dr Iwona Mandrzejewska-Smól, dr Joanna Michalak-Dawidziuk, dr Teresa Stachurska-Maj, dr Paweł Szmittkowski, dr Tatiana Walkowiak, dr Jolanta Wiśniewska, mgr Grażyna Piskorska, mgr Grażyna Schabowska, mgr Antonina Telicka-Bonecka, mgr Bożena Wujec, pani Maria Łaszczczyk, pani Elżbieta Plewka, pani Małgorzata Szkup, pani Bożena Szlosek.

Literatura przedmiotu:

- Szlosek, F. (red.), (2016), *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój*. Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Woleński, J. (1985), *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Woleński, J. (1990), *Kotarbiński*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Katarzyna Ludwikowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

VII Naukowe Forum
Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie:
EDUKACJA DLA PRZYSZŁOŚCI
19–21 września 2017 r., Bydgoszcz

W dniach 19–21 września 2017 roku miało miejsce VII Naukowe Forum Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie pt. *Edukacja dla przyszłości*. Organizatorami wydarzenia był Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Forum zostało objęte honorowym patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy, Ministra Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowego Związku Dziennikarzy Ukrainy, Naukowego Towarzystwa Polsko-Ukraińskiego, jak również JM Rektora Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego. Forum Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie jest cyklicznym wydarzeniem naukowym mającym na celu wzmocnienie współpracy naukowo-badawczej i dydaktycznej pomiędzy dwoma krajami. Jak zauważył prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, „Współpraca polskich uczonych z wybitnymi specjalistami nauk pedagogicznych na Ukrainie ma niepowtarzalny charakter przecierając szlak dla przed-

stawiciele innych dziedzin nauki w obu krajach”¹. Uczestnicy Forum, przybywając naprzemiennie na ziemię polskie i ukraińskie, debatuje o sprawach edukacji, korzystając z gościnności znaczących ośrodków akademickich. Poprzednie Fora realizowane były w Ustroniu, Kijowie, Warszawie-Zamościu, Czerkasach, Krakowie, Kijowie i Lwowie. Gospodarzem tegorocznego, siódmego już Forum, był Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Jak przeczytać można było w komunikacie organizatorów, oś problematyki naukowej VII Forum pt. *Edukacja dla przyszłości* stanowiły następujące obszary:

Czynniki wpływające na edukację, w tym szczególnie: procesy demograficzne, starzenie się społeczeństwa oraz niedobór siły roboczej; rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych; finansowanie i reformowanie edukacji; potrzeby globalnego rynku pracy; rozwój kultury prefiguratywnej.

Preferencje i potrzeby edukacyjne społeczeństwa, w tym m.in.: indywidualizacja i personalizacja edukacji; kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli dla przyszłości; szkoła jako organizacja ucząca się i wspólnota uczących się podmiotów; doradztwo edukacyjno-zawodowe we wspieraniu ucznia, studenta, pracownika; edukacja na odległość; aktywność edukacyjna ludzi dorosłych; uczenie się jako kluczowa kompetencja XXI wieku; nowe formy i metody edukacji; dylematy współczesnych pedagogów.

(R)ewolucja edukacji: rozwój społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy, rozwój społeczeństwa uczącego się; kierunki zmian w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej; analfabetyzm informacyjny, zjawisko przedwczesnego kończenia nauki, pokolenie „Neet”; przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu.

Przyszłość edukacji: przewidywane scenariusze, trendy, wyzwania; poszukiwanie nowej wizji.

Obrady VII Naukowego Forum Polsko-Ukraińskiego/Ukraińsko-Polskiego poprzedziła uroczysta wizyta delegacji z Ukrainy, na czele z Prezydentem Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy prof. Wasylem Kremeniem i przedstawiciele organizatorów Forum w Ambasadzie Ukrainy w Warszawie, mająca miejsce dnia 18 września 2017 r. Z kolei 19 września oficjalnie rozpoczęły się obrady naukowe

¹ Źródło: www.sliwerski-pedagog.blogspot.pl [z dnia: 28.09.2017 r.].

Forum, odbywające się w Bibliotece Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Campusie Głównym UKW. Uczestników Forum powitali prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, Dyrektor Instytutu Pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz prof. dr hab. Franciszek Szlosek, Dyrektor Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Uroczystego otwarcia Forum dokonali prof. zw. dr hab. Jacek Woźny, JM Rektor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, a także prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, JM Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W dalszej kolejności Uczestnicy Forum mieli przyjemność wysłuchania wystąpień okolicznościowych, m.in. prof. zw. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz prof. zw. dra hab. Wasila Kremienia, Prezydenta Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy. W trakcie uroczystej inauguracji VII Forum Polsko-Ukraińskiego/Ukraińsko-Polskiego miała miejsce także projekcja filmu pt. *Platforma natchnienia*, produkcji dr Gliba Golowczenko oraz koncert w wykonaniu studentek i studentów Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod opieką artystyczną prof. zw. dra hab. Bernarda Mendlika. Punkt kulminacyjny obrad dnia 19 września stanowiło wygłoszenie plenarnych wykładów inauguracyjnych przez prof. zw. dra hab. Bogusława Śliwerskiego – pt. *Pedagogika przyszłość*) oraz prof. zw. dra hab. Wasila Kremienia – pt. *Edukacja a wyzwania współczesności – problemy i perspektywy*.

Dnia 20 września 2017 r. na program naukowy Forum składały się dwie sesje obrad plenarnych oraz osiem sesji obraz w zespołach problemowych. W związku z tym, iż nadesłane przez uczestników artykuły zostały opublikowane w dwóch tomach monografii redakcyjnych, udostępnionych osobom biorącym udział w wydarzeniu, wystąpienia prelegentów przyjęły postać prezentacji najistotniejszych tez i refleksji. Moderatorami pierwszej sesji obrad plenarnych byli prof. zw. dr hab. Nella Nyczkało i prof. dr hab. Maciej Tanaś. W jej toku wykłady wygłosili: prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (wykład pt. *Transdyscyplinarność badań pedagogicznych*), prof. zw. dr hab. Oleg Topuzov, Wiceprezydent Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (wykład

pt. *Prognozowanie rozwoju systemu edukacji na Ukrainie: wyzwania teraźniejszości*), prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, reprezentujący Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (wykład pt. *Rekonstrukcje tożsamościowe uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym*), prof. zw. dr hab. Walerij Bykow z Instytutu Technologii Informacyjnych i Środków Nauczania Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (wykład pt. *Społeczeństwo Wiedzy i Edukacja 4.0*), a także prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, będący przedstawicielem Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku (wykład pt. *Wiedza i praca jako strategiczne wyznaczniki edukacji w XXI wieku*) oraz prof. zw. dr hab. Wiktor Kocur z Państwowej Szkoły Wyższej „Perejasław-Chmielnicki” i Państwowego Pedagogicznego Uniwersytetu im. G. Skovorody (wykład pt. *Strategia umiędzynarodowienia edukacji pedagogicznej oraz akademicka aktywność w informacyjnych wymiarach XXI wieku*).

Moderatorami drugiej części obrad plenarnych w dniu 20 września byli: prof. zw. dr hab. Larysa Lukianowa oraz prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. Uczestnicy Forum mogli wysłuchać wykładu: prof. dra hab. Franciszka Szloska z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (wykład pt. *Nauczanie programowane przyszłością powszechnej edukacji*), prof. zw. dra hab. Michała Koziara, reprezentującego Lwowski Uniwersytet Państwowy Bezpieczeństwa Życia (wykład pt. *Edukacja zawodowa specjalistów bezpieczeństwa cywilnego jako wymóg współczesności*), prof. zw. dra hab. Ryszarda Gerlacha z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (wykład pt. *Edukacja zawodowa w kontekście dyskursu o przyszłości*), prof. zw. dr hab. Nelli Nyczkało z Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (wykład pt. *Oświata zawodowa w państwowej polityce: aspekt prognostyczny*), a także moderatorki tejże części obrad – prof. zw. dr hab. Larysy Lukianowej, będącej przedstawicielką Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Kształcenia Dorosłych Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (wykład pt. *Edukacja ustawiczna: działalność podmiotów procesu edukacyjnego*) oraz prof. zw. dra hab. Georgija Filipczuka z Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (wykład pt. *Współczesne wyzwania jako problem etyczny: kontekst kulturowo-oświatowy*).

Zróznicowanie problematyki składającej się na zagadnienie edukacji przyszłości zdają się doskonale obrazować tematy obrad w sekcjach

problemowych, których było w sumie dwanaście (osiem z nich obradowało popołudniu dnia 20 września, a pozostałe cztery – 21 września w godzinach porannych). W sekcjach owych dysputy naukowe koncentrowały się wokół następujących zagadnień:

- Edukacja w kontekście zmian cywilizacyjnych – aspekty międzynarodowe, regionalne i kulturowe;
- Szkoła i nauczyciel przyszłości;
- Edukacja a rynek pracy;
- Perspektywy szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych.

Obrady naukowe VII Forum Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie zamknęły wykłady wygłoszone przez prof. zw. dr hab. Walentynę Radkiewicz z Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (wykład pt. *Modernizacja fachowej edukacji na Ukrainie: wyzwania globalizacyjne*) oraz prof. dra hab. Jana Łaszczyka, reprezentującego Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (wykład pt. *Dylematy współczesnego pedagoga*).

VII Naukowe Forum Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie pt. *Edukacja dla przyszłości* było znakomitą okazją do przyjęcia perspektywy porównawczej w celu akcentowania podobieństw w polityce oświatowej, systemie edukacji, metodykach działalności edukacyjnej Polski i Ukrainy, z których to można czerpać siłę do dalszych wspólnych przedsięwzięć, jak i dostrzegania różnic, których geneza i uwarunkowania mogą być źródłem wzajemnej inspiracji. Podjęcie refleksji nad przyszłością edukacji skłania nie tylko do konstruowania scenariuszy rozwoju edukacji na rzecz przyszłych pokoleń, lecz również do spoglądania wstecz, do odwoływania się do dorobku wielkich pedagogów, których dokonania są wezwaniem do uważności i odpowiedzialności w projektowaniu jutra. Przyjęcie perspektywy przyszłości zachęciło również do podsumowania działań podjętych w teraźniejszości – analizy stanu dorobku badawczego w poszczególnych obszarach edukacji, uczestnictwa przedstawicieli środowisk akademickich w projekcie zmian, stanu edukacji. VII Naukowe Forum stało się zatem okazją do retrospekcji, tworzenia podsumowań, ale i wyznaczania kolejnych celów, z których osiągnięcia będzie można rozliczyć się za dwa lata – podczas spotkania w Kijowie.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

INFORMACJE O AUTORACH

FRANCISZEK SZLOSEK, dr hab., prof. ASP, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedeutologii,
Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Kontakt: fszlosek@aps.edu.pl

STUDIA

WALDEMAR FURMANEK, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Uniwersytet Rzeszowski
Kontakt: furmanek@ur.edu.pl

NATALIA STĘPIEŃ-LAMPA, dr, Zakład Polityki Społecznej, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Kontakt: natalia.stepien@us.edu.pl

JOANNA GIEBUŁTOWSKA, mgr, doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Kontakt: jgD212@aps.edu.pl

ROMAN CEGLAREK, dr, Wyższy Instytut Teologiczny w Częstochowie
Kontakt: xrc@onet.eu

NELLY NYCHKALO, prof. zw. dr hab., Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina
Kontakt: vp.tymenko@gmail.com

ELENA LAVRENTSOVA, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Trakia, Bułgaria
Kontakt: elenavit@abv.bg

PETAR VALKOV, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Trakia, Bułgaria
Kontakt: petervilkov@gmail.com

NATALYA BIDYUK, prof. zw. dr hab., Chmielnicki Uniwersytet Narodowy, Ukraina
Kontakt: biduknm@ukr.net

BADANIA

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, prof. dr hab., Zakład Ewaluacji Instytucji Edukacyjnych, Uniwersytet Warszawski

Kontakt: j.madalinska@uw.edu.pl

JOANNA M. ŁUKASIK, dr hab., prof. UP, Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: joanna.lukasik@com-4t.pl

NATALYA PAZYURA, prof. dr. hab, Head of Aviation English Department, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Kontakt: npazyura@ukr.net

INNOWACJE

NORBERT G. PIKUŁA, dr hab., prof. UP, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: norbertpikula@gmail.com

KATARZYNA JAGIELSKA, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: katarzyna.jagielska@com-4t.pl

AGNIESZKA SIKORA-BALICKA, mgr, doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

Kontakt: asikorabalicka@gmail.com

AGNIESZKA SMROKOWSKA-REICHMANN, dr, Zakład Klinicznych Form Terapii Zajęciowej Katedra Terapii Zajęciowej, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

Kontakt: agnieszka@tematy.eu

KRZYSZTOF CHACZKO, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: chaczko@wp.pl

MARTA IWIŃSKA, mgr, absolwentka pedagogiki wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz zarządzania zasobami ludzkimi na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie

Kontakt: marta.iwinska@gmail.com

RECENZJE

JOANNA PEKALA, dr, Katedra Dydaktyki i Pedagogiki, Uniwersytet Warszawski

Kontakt: joanna.pekala@onet.eu

ANNA MALISZ, mgr, doktorantka w Akademii Ignatianum w Krakowie

Kontakt: aniam170@gmail.com

DANUTA SIEWIOREK-TALIKOWSKA, mgr, doktorantka w Akademii Ignatianum
w Krakowie
Kontakt: danusiatalikowska@interia.pl

SPRAWOZDANIA

IZABELA KUST, dr, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Kontakt: izabella.kust@wsm.warszawa.pl

JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK, dr, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Kontakt: rektorat@mac.edu.pl

KATARZYNA LUDWIKOWSKA, mgr, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Uni-
wersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Kontakt: kasial@ukw.edu.pl

WYTYCZNE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania czasopisma naukowego „Labor et Educatio” odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autor przesyłając artykuł do opublikowania na łamach Czasopisma wyraża zgodę na procedurę recenzji. Recenzji dokonuje się dwuetapowo: w pierwszej kolejności artykuł poddawany jest ocenie formalnej przez Radę Redakcji, a następnie zostaje przekazany do recenzji dwóm niezależnym recenzentom, nie będącym w składzie Rady Redakcji, którzy posiadają stopień doktora habilitowanego bądź tytuł profesora oraz nie są związani umową o pracę z jednostką wydającą Czasopismo. Nadsyłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Artykuły recenzowane są anonimowo, co oznacza, że autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójna ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wynikach procedury recenzenckiej.

Wymogi edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstów Word z zastosowaniem przypisów APA. Prosimy używać czcionki Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, tekst wyjustowany.

Artykuły nadsyłane do czasopisma „Labor et Educatio” powinny mieć następującą strukturę:

1. Imię i nazwisko Autora
2. Afiliacja Autora
3. Tytuł artykułu w języku polskim
4. Tytuł artykułu w języku angielskim
5. Tekst właściwy z podziałem na śródtytuły
6. Streszczenie w języku polskim
7. Słowa klucz w języku polskim
8. Streszczenie w języku angielskim
9. Słowa klucz w języku angielskim
10. Literatura przedmiotu

Od numeru 5/2017 w „Labor et Educatio”, obowiązuje standard redagowania przypisów (w formie odsyłaczy bibliograficznych) i bibliografii ustalony przez American Psychological Association – APA.

Szczegółowy wzór tworzenia przypisów znajduje się a stronie internetowej czasopisma – <http://www.ejournals.eu/Labor-et-Educatio/menu/751/>.