

RAPORTY

z badań pedagogicznych

pod redakcją
Michała Kwiatkowskiego
i Anny Odrowąż-Coates



RAPORTY Z BADAŃ

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

RAPORTY

**z badań
pedagogicznych**

2

RAPORTY

z badań pedagogicznych

pod redakcją
Michała Kwiatkowskiego
i Anny Odrowąż-Coates



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

Recenzent
Dr hab. prof. APS Maciej Tanaś

Projekt okładki
Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce
Anna Odrowąż-Coates

Redakcja
Joanna Marek-Banach

Korekta
Agnieszka Przednowek

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

ISBN 978-83-64953-58-3



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

<i>Wprowadzenie</i>	
Michał Kwiatkowski, Anna Odrowąż-Coates	7

I. Zagadnienia pedeutologiczne i andragogiczne

<i>Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego</i>	
Aneta Wnuk	12
<i>Europejski wymiar w edukacji w kontekście mobilności studentów wybranych krajów Unii Europejskiej na przykładzie programu „Uczenie się przez całe życie” Erasmus</i>	
Emilia Żyłkiewicz-Płońska	31
<i>Miejsce, mobilność i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjavíku</i>	
Małgorzata Zielińska	48
<i>Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków</i>	
Marcin Rojek	69
<i>Refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole</i>	
Małgorzata Dzimińska	91

II. Problematyka rodziny i środowiska

<i>Empiryczne modele zasobów rodzinnych</i>	
Marta Kulesza	116
<i>Socjalizacyjne i wychowawcze uwarunkowania prostytucji mężczyzn</i>	
Renata Gardian-Miałkowska	139
<i>Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem – między wsparciem a odrzuceniem</i>	
Katarzyna Kołaczyńska	152

III. Aksjologiczne aspekty pedagogiki pracy

<i>Aksjologiczne korelaty funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych</i> Katarzyna Tarka-Rymarz	166
<i>Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych</i> Lucyna Myszka-Strychalska	180
<i>Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia młodych emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii</i> Renata Krawczyk	203

Wprowadzenie

Nauka nigdy nie wyczerpuje umysłu

Leonardo da Vinci

Publikacja jest drugim tomem serii *Raporty z badań pedagogicznych* wydawanych pod redakcją Michała Kwiatkowskiego i Anny Odrowąż-Coates w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Tom pierwszy ukazał się w roku 2014. Tradycje pedagogiczne Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS) sięgają lat 20. poprzedniego stulecia, a Wydział Pedagogiczny jest jednym z najliczniejszych i najbardziej cenionych wydziałów pedagogicznych w kraju. Nie jest zatem zaskoczeniem, że inicjatywa publikowania pogłębionych streszczeń obronionych doktoratów z zakresu nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika narodziła się właśnie w murach tej, a nie innej uczelni publicznej.

W monografii zawarto skrótowe ujęcia tematyki dysertacji doktorskich obronionych w latach 2014–2017, przygotowane przez doktorów pochodzących z siedmiu polskich uczelni wyższych: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Wyższej Szkoły Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie i wreszcie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Promotorami wypromowanych doktorów byli (w kolejności alfabetycznej): prof. dr hab. Ryszard Bera; prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska; dr hab. Anna Kanios, prof. UMCS; prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak; prof. dr hab. Maria Mendel; prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz; prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss oraz prof. dr hab. Bogusław Śliwerski.

Każdy z 11 rozdziałów tej książki dotyczy odrębnej dysertacji. Podzielono je na trzy grupy tematyczne: problemy szkolno-edukacyjne, zagadnienia obejmujące tematykę rodziny i środowiska oraz problematykę zawodu i pracy. Przedstawione w monografii badania, stanowiące trzon dysertacji doktorskich, oparte są w większości na podejściu idiograficznym-interpretatywnym, popartym jednakże paradygmatem mieszanych technik zbierania danych ilościowych i jakościowych w modelu triangulacji narzędzi badawczych. Wydaje się to szczególnie interesujące, w odniesieniu do tendencji w brytyjskich naukach społecznych – tendencji

do odchodzenia od badań ilościowych na rzecz badań jakościowych i trudności w zachęceniu studentów i wykładowców, by jednak zahamować, czy wręcz odwrócić, ten trend. Powoduje on bowiem niezadowolenie wśród przedsiębiorców, którzy potrzebują pracowników zdolnych do zaplanowania, przeprowadzenia, analizy i inferencji statystycznych (por. Brookfield, 2016).

Podział książki na trzy części w pewnym stopniu wskazuje również na kierunki badań pedagogicznych podejmowanych w prezentowanych jednostkach naukowych. Przy doborze tekstów przyjęto założenie, zgodnie z którym najważniejsza jest prezentacja pomysłów na badania oraz samych badań (procedur badawczych). Warsztat badawczy został potraktowany priorytetowo w opisie dysertacji. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje ostatni rozdział, autorstwa doktor Renaty Krawczyk, która wykorzystuje ilościowy warsztat badawczy, a przedmiotem badań do rozprawy doktorskiej uczyniła zależność adaptacji zawodowej młodych polskich emigrantów, przebywających w Wielkiej Brytanii, w kontekście ich poczucia szczęścia, zadowolenia z pracy, poczucia kontroli w pracy i radzenia sobie z problemami w nowym kraju. Doktor Renata Krawczyk korzystała z pogłębionej analizy statystycznej odpowiednio sprofilowanych testów psychologicznych, które pozwoliły jej na ukazanie złożoności i wielopłaszczyznowości badanego zagadnienia. Testami psychologicznymi MSEI posługuje się (jako jedną z metod gromadzenia danych) doktor Marta Kulesza w swojej niezwykle interesującej rozprawie poświęconej zasobom rodzinnym osób korzystających z terapii poradni psychologicznej na warszawskiej Pradze. W tej rozprawie widać wyraźnie istotność łączenia pracy zawodowej i praktyki klinicznej z badaniami w działaniu, które pozwalają zanurzyć się w badanym środowisku i dotrzeć do głębi badanych zjawisk. Doktor Katarzyna Kołaczyńska jako jedyna wśród autorów wyłonionych do publikacji dysertacji posługuje się programem do obróbki materiałów jakościowych – transkrypcji narracji z wywiadów – programem MAXQDA, wykazując zastosowanie tego programu w praktyce analizy badań terenowych. Nie sposób przecenić utylitarysty prezentowanych badań empirycznych dla praktyki pedagogicznej, wyraźnie widocznych w dysertacjach wszystkich publikowanych tu doktorów.

Niektóre z prezentowanych tematów są szczególnie fascynujące poznawczo, jak chociażby: *Miejsce, mobilność i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjavíku*, autorstwa doktor Małgorzaty Zielińskiej, *Socjalizacyjne i wychowawcze uwarunkowania prostytutki mężczyzn* doktor Renaty Gardian-Miałkowskiej czy *Europejski wymiar w edukacji w kontekście mobilności studentów wybranych krajów Unii Europejskiej na przykładzie programu „Uczenie się przez całe życie” Erasmus* doktor Emilii Żyłkiewicz-Płońskiej.

Znaczna część prac to dysertacje z pogranicza zainteresowań kilku dyscyplin nauk społecznych, nie tylko pedagogiki, ale też polityki społecznej, socjologii i psychologii. Zagadnienia związane z pracą socjalną wpisują się szczególnie silnie w ten interdyscyplinarny model rozpraw doktorskich, bronionych na

Wydziałach Nauk Pedagogicznych. Mamy tu na myśli rozprawę pt. *Aksjologiczne korelaty funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych* doktor Katarzyny Tarka-Rymarz, *Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem – między wsparciem a odrzuceniem* autorstwa doktor Katarzyny Kołaczyńskiej czy *Orientacje zawodowe młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych* doktor Lucyny Myszki. Dysertacje szczególnie ważne z punktu widzenia szkoły, systemu edukacji i rozwoju kształcenia to doktorat Marcina Rojka pt. *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków* i rozprawa doktor Małgorzaty Dżimińskiej pt. *Refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole*. Dysertacje te wpisują się w założenia Deklaracji Bolońskiej z 19 czerwca 1999 r.

W monografii autorzy poszczególnych rozdziałów nie tylko prezentują zakres tematyczny swoich rozpraw doktorskich, ale przede wszystkim skupiają się na swoich warsztatach badawczych, a w szczególności na zastosowanych metodach, narzędziach i technikach badań. Podejście to nie jest przypadkowe, ma na celu zaprezentowanie młodszym adeptom studiów doktoranckich przeglądu pedagogicznych podejść badawczych w praktyce. Co więcej, koncentracja na warstwie metodologicznej pozwala dostrzec przewagę, czy równowagę, stosowanych w pedagogicznych dysertacjach doktorskich paradygmatów interpretatywnych i pozytywistycznych. Świadomość kierunków badań pedagogicznych na trzecim stopniu specjalizacji, wybieranej problematyki oraz podejść metodologicznych jest niezmiernie istotna dla celów porównawczych i planistycznych. Uznając, podobnie jak Alicja Kargulowa, że „podstawowym [...] składnikiem metodologii nauk społecznych są założenia ontologiczne”, ważne jest rzetelne, szczere i uczciwe pokazanie przesłanek wyboru określonej metodologii. Jesteśmy zdania, że warunek ten został spełniony w przyjętych do druku ekscerptach z rozpraw doktorskich.

Jak mawiał ponoć Albert Einstein, rozwój intelektualny powinien rozpocząć się od narodzenia i zatrzymać dopiero w momencie śmierci. Udokumentowana sukcesem dysertacji doktorskiej ścieżka rozwoju doskonale wróży autorom poszczególnych rozdziałów. Realizują bowiem ideę uczenia się przez całe życie (*Life Long Learning*, tj. LLL), wykraczając poza pułap stopni zawodowych i otrzymując tytuły doktorskie. Ich proces dochodzenia do koncepcji badań, planowania, realizacji i interpretacji uzyskanych danych z pewnością wpłynęły na rozwój ich dojrzałości badawczej i ich stan wiedzy naukowej. Należy pokładać nadzieję w wykorzystanym przez nas motto, którego autorstwo przypisywane jest Leonardowi da Vinci, że nauka nigdy nie wyczerpuje umysłu. Liczymy, że tak dobrze przygotowani nowi doktorzy będą inspiracją dla młodszych kolegów i koleżanek oraz dla samych siebie w dążeniu do ciągłego rozwoju i coraz głębszego poznania.

Na zakończenie dziękujemy za atmosferę koleżeńską współpracy środowiska pedagogów, którzy przyczynili się do powstania tego tomu i wyrażamy nadzieję, że seria *Raporty z badań pedagogicznych* będzie kontynuowana w Wydawnictwie

Akademii Pedagogiki Specjalnej w kolejnych latach, pozwalając na przegląd najbardziej interesujących streszczeń rozpraw doktorskich obronionych w różnych ośrodkach akademickich z całego kraju.

dr Michał Kwiatkowski
dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS

Bibliografia

- Brookfield, Ch. (2016). Teaching quantitative research methods: the employability factor. *International Journal of Pedagogy. Innovation and New Technologies*, 3(2), 10–19.
- Kargulowa, A. (1995). Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej. *Forum Oświatowe*, 1–2, 47.

|

Zagadnienia pedeutologiczne
i andragogiczne

Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego

Aneta Wnuk

Instytut Transportu Samochodowego, Centrum Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego¹

Wprowadzenie

Człowiek jest najważniejszym i jednocześnie najsłabszym elementem systemu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Z tego względu edukacja ma fundamentalne znaczenie dla poprawy bezpieczeństwa na drogach. Polska należy do państw o jednym z najwyższych wskaźników liczby zabitych na drogach w Europie, na co znaczący wpływ ma niska efektywność i jakość edukacji w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego. Wychowanie komunikacyjne w Polsce najczęściej ogranicza się do nauki przepisów o ruchu drogowym oraz zajęć praktycznych w symulowanych warunkach, w przeciwieństwie do krajów, gdzie liczba ofiar wypadków drogowych jest nieporównywalnie niższa, a edukacja z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego – bardziej efektywna.

Nauczyciel pełni niezwykle ważną rolę w edukacji dzieci w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego, dlatego powinien stale zdobywać najnowszą wiedzę naukową w tym zakresie i doskonalić swój warsztat pracy. Obecnie nauczyciele realizujący zajęcia o tej tematyce nie mają ku temu warunków. Edukacja komunikacyjna dzieci w Polsce rozpoczyna się w przedszkolu. Głównym jednak obszarem realizacji zajęć z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego jest szkoła podstawowa, przy czym najwięcej zajęć z tego zakresu jest realizowanych w 4. klasie, w ramach przedmiotu technika, w której przeprowadza się zazwyczaj egzamin na kartę rowerową.

W Polsce nie ma specjalizacji nauczycieli wychowania komunikacyjnego, trudno zatem ustalić poziom kompetencji nauczycieli realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Nie ma ustalonych kryteriów, do których nauczyciel mógłby się odwołać, tworząc własne programy, materiały dydaktyczne, scenariusze zajęć lub wykorzystując gotowe materiały. Dotyczy to również szkoleń,

¹ Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, z promotorstwem pomocniczym dra Stefana Tomasza Kwiatkowskiego, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2015 r.

kursów dla osób, które miałyby prowadzić w przyszłości wychowanie komunikacyjne lub uzupełniających wiedzę i umiejętności nauczycieli już je prowadzących. Formy doskonalenia zawodowego ujmują je w sposób marginalny. Rozsądne wydaje się zatem stworzenie nowej specjalności – nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej i dostosowanie do niej form kształcenia, które wyczerpująco przedstawiałyby to zagadnienie, tak aby mógł je prowadzić nie tylko nauczyciel techniki, lecz także inny nauczyciel, prowadzący ten moduł w ramach przedmiotu technika, zajęć praktycznych, np. podczas WF lub zajęć dodatkowych.

Podsumowując zebrane informacje na temat edukacji w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego, można stwierdzić m.in., że:

- zagadnienia związane z bezpieczeństwem występują w wielu pracach współczesnych autorów nauk społecznych;
- bezpieczeństwo drogowe, a w nim obszar edukacji, jest ważnym zagadnieniem podejmowanym przez organizacje i instytucje rządowe i pozarządowe w Europie i na świecie;
- edukacja z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego była realizowana w niektórych krajach Europy już w latach 20.–30. XX w. Współcześnie, w całej Europie, jest istotnym elementem edukacji szkolnej i pozaszkolnej dzieci i młodzieży. W Polsce wychowanie komunikacyjne dzieci i młodzieży wprowadzono do szkoły w 1957 r.;
- edukacja dla bezpieczeństwa ruchu drogowego jest elementem programów poprawy bezpieczeństwa ruchu drogowego w wielu krajach, w tym w Polsce;
- w edukacji z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego dzieci i młodzieży podkreśla się, poza teoretycznym, jej praktyczny i etyczny wymiar; akcentuje się cykliczność i konsekwencję działań podejmowanych na wszystkich poziomach edukacji i przez wiele podmiotów;
- w edukacji dla bezpieczeństwa ruchu drogowego dzieci i młodzieży jest wiele prostych do duplikacji tzw. dobrych praktyk wypracowanych przez poszczególne państwa Unii Europejskiej, których efektywność została pozytywnie oceniona;
- w realizacji edukacji dzieci i młodzieży dla bezpieczeństwa ruchu drogowego w państwach Unii Europejskiej współpracuje wiele środowisk, bardzo zaangażowani są rodzice i wolontariusze;
- realizatorom edukacji dzieci i młodzieży dla bezpieczeństwa ruchu drogowego w państwach Unii Europejskiej często pomaga koordynator, który pracuje w szkole/kilku szkołach i zajmuje się organizacją działań z tego zakresu;
- w Polsce obecnie trudne jest ustalenie, jakimi kompetencjami powinni charakteryzować się nauczyciele wychowania komunikacyjnego oraz form i zawartości tematycznej/praktycznej doskonalenia zawodowego w tym zakresie, szczególnie nauczycieli szkół podstawowych, gdzie zadań z bezpieczeństwa ruchu drogowego jest najwięcej.

W naszym kraju edukacja dzieci i młodzieży z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego, choć realizowana w szkołach od kilkudziesięciu lat, nie jest traktowana przez pedagogów i resort edukacji zbyt poważnie. Z ustaleniem szczegółów realizacji edukacji z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego i określeniem kompetencji osób, które powinny jej uczyć, ma problem samo Ministerstwo Edukacji Narodowej. Nie uważa się bowiem tego zagadnienia za specjalnie istotne i raczej nie wiąże się niskiej jakości i efektywności edukacji w tym zakresie z zachowaniami uczestników ruchu, które prowadzą do powstawania wypadków oraz z niekorzystną sytuacją naszego kraju na tle innych państw Europy pod tym względem.

Jednym z głównych celów rozprawy *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego* było poszerzenie i uporządkowanie wiedzy na temat edukacji bezpieczeństwa ruchu drogowego w Polsce oraz wskazanie na największy problem w tym obszarze, tj. jakość i efektywność przygotowania nauczycieli do realizacji zajęć w tym zakresie.

Rozprawa składa się z dwóch części. Pierwsza – teoretyczna zawiera analizę treści i dokumentów na temat współczesnej wiedzy o bezpieczeństwie w naukach społecznych, podstawowych zagadnień bezpieczeństwa ruchu drogowego, wiedzy o edukacji dla bezpieczeństwa ruchu drogowego oraz samych nauczycielach wychowania komunikacyjnego. Druga – empiryczno-pragmatyczna zawiera opis wyników badań na temat przygotowania nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych w województwie mazowieckim do realizacji zadań w tym zakresie. Otrzymane wyniki stanowiły uzasadnienie podjęcia próby dodania do listy zawodów nowej specjalności zawodowej – nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej oraz opracowania w ramach rozprawy standardu kompetencji dla tej specjalności.

Podstawowe pojęcia

Bezpieczeństwo jest pojęciem abstrakcyjnym. Występuje w teorii oraz w mowie potocznej. „W najogólniejszym znaczeniu bezpieczeństwo można określić jako pewność istnienia i przetrwania, posiadania oraz funkcjonowania i rozwoju podmiotu. Pewność jest nie tylko wynikiem braku zagrożeń (ich niewystępowania lub wyeliminowania), ale także powstaje wskutek kreatywnej działalności danego podmiotu i jest zmienna w czasie, czyli ma naturę procesu społecznego” (Zięba, 2008, s. 16).

Ryszard Zięba jest zdania, że bezpieczeństwo jest pojęciem powszechnie zrozumiałym, jednak jednoznacznie niezdefiniowanym, gdyż zawiera duży ładunek odniesień subiektywnych i może być postrzegane z różnych punktów widzenia. „[...] w znaczeniu ogólnospołecznym bezpieczeństwo obejmuje zaspokojenie wielu potrzeb: istnienia, przetrwania, pewności, stabilności, całości, tożsamości

(identyczności), niezależności, ochrony poziomu i jakości życia. Bezpieczeństwo, będąc naczelną potrzebą człowieka i grup społecznych, jest zarazem podstawową potrzebą państw i systemów międzynarodowych; jego brak wywołuje niepokój i poczucie zagrożenia” (Zięba, 1989, s. 49). Bezpieczeństwo to także wartość, tzn. szczególnie cenne dobro, wartość nadrzędna, która skupia w sobie inne wartości (Haftendorn, 1991, s. 3). Pod pojęciem **bezpieczeństwa ruchu drogowego** rozumieć należy „stan osiągnięty w wyniku podjętych działań i środków mających na celu wyeliminowanie lub maksymalne ograniczenie zagrożeń na drogach” (Leśnikowska-Matusiak, Wnuk, 2012, s. 94).

Edukacja w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego to „świadoma działalność społeczna mająca na celu ukształtowanie odpowiednich motywacji etycznych, postaw społecznych oraz pożądaných zachowań na drogach, będących integralnym składnikiem ogólnej kultury współczesnego człowieka” (Dąbrowska-Loranc, Leśnikowska-Matusiak, 2000, s. 15).

Z tematem rozprawy związane są także pojęcia: kompetencja, kwalifikacje i standard.

Kompetencja to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88).

To także „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności; osoba kompetentna – uprawniona do działania, decydowania; mająca kwalifikacje do wydawania sądów, ocen, autorytatywna, miarodajna” (Kopaliński, 1999, s. 392).

Zgodnie z § 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i przypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400), jeśli nauczyciel ma uprawnienia do nauczania techniki, a w ramach techniki jest prowadzone wychowanie komunikacyjne, to nauczyciel ten ma prawo do sprawdzenia kwalifikacji uczniów bez względu na kompetencje/kwalifikacje w zakresie edukacji z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Natomiast według Rozporządzenia Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej w sprawie uzyskiwania karty rowerowej (Dz. U. z dnia 29 kwietnia 2013 r., poz. 512) § 4. i art. 65. ustawy o kierujących pojazdami (Dz. U. 2011 Nr 30, poz. 151 ustawy z dnia 5 stycznia 2011 r.) sprawdzenia niezbędnych umiejętności osoby ubiegającej się o kartę rowerową dokonuje nauczyciel posiadający specjalistyczne przeszkolenie z zakresu ruchu drogowego organizowane nieodpłatnie w wojewódzkim ośrodku ruchu drogowego.

Kompetencje zawodowe można określić jako wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Kwalifikacje zawodowe to obecnie zestaw efektów uczenia się (zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych), którego osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję. Rozumiane były również jako „układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych” (Kwiatkowski, 2004, s. 9).

Standard kwalifikacji (kompetencji) zawodowych „jest rodzajem normy opisującej zakres i poziom wiedzy, umiejętności oraz cech psychofizycznych, które są konieczne do wykonywania typowych zadań zawodowych, zgodnie z wymaganiami podstawowych stanowisk pracy w zawodzie. Jest to norma akceptowana przez przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych”².

Założenia metodologiczne

Praca *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego* ma charakter analityczno-badawczy.

Celem teoriopoznawczym rozprawy realizowanym w rozdziałach teoretycznych było zebranie, usystematyzowanie i analiza wiedzy o przygotowaniu nauczycieli szkół podstawowych do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego (zwanym wychowaniem komunikacyjnym) na tle współczesnych zagrożeń na drogach, działań zapobiegających i edukacji.

Celem utylitarnym badań empirycznych było ustalenie na podstawie badań, czy nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa ruchu drogowego są wystarczająco przygotowani do jej prowadzenia oraz ustalenie, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, istnieje konieczność zmian w dotychczasowych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania komunikacyjnego, uwzględniając ich kompetencje w opracowanym standardzie dla specjalności zawodowej – nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej. Dotychczasowe wnioski, sformułowane na podstawie analizy literatury w zakresie tematu rozprawy, określone cele i problemy badawcze, teoretyczna i praktyczna wiedza oraz doświadczenie autorki zdobyte w trakcie kilkunastoletniej pracy zawodowej w Instytucie Transportu Samochodowego w Zakładzie Centrum Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego uzasadniają postawienie następujących tez:

² www.mpips.gov.pl/praca/bazy-danych-mpips-dla-potrzeb-edukacji-i-pracy/modulowe-programy-szkolen-zawodowych [dostęp: 11.07.2016].

1. Nauczyciele w Polsce nie są odpowiednio przygotowani do realizacji treści z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego.
2. Należy określić kwalifikacje/kompetencje nauczyciela realizującego treści z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego oraz wskazać warunki ich uzyskiwania.

Punktem wyjścia do niniejszej rozprawy była analiza wyników badania opinii nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych o ich przygotowaniu do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Jej wyniki były poprzedzone analizą porównawczą i krytyczną oceną piśmiennictwa badanego obszaru.

Jako podmiot w projekcie badawczym przyjęto nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych; jako jednostkę próby – szkoły podstawowe; jako zakres przestrzenny – województwo mazowieckie; czas badań – semestr zimowy 2013/2014. Wyniki badania, zrealizowanego w ramach rozprawy, stanowiły przyczynek do zaprojektowania standardu kompetencji dla specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej. Jego opracowanie pozwoliło wykazać różnicę między obecnym przygotowaniem nauczycieli a tym proponowanym przez autorów standardu i ekspertów oraz dowieść, że dotychczasowe przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego nie jest wystarczające. W rozwiązywaniu sformułowanych w ramach rozprawy problemów badawczych zostały wykorzystane następujące metody badawcze: teoretyczne – analiza treści i dokumentów, indukcji, dedukcji i empiryczne – wywiad telefoniczny wspomagany komputerowo (CATI), ekspercka.

Analiza treści i dokumentów piśmiennictwa badanego obszaru posłużyła do uzasadnienia ważności tematu niniejszej pracy na tle współczesnej wiedzy o bezpieczeństwie w naukach społecznych, podstawowych zagadnień bezpieczeństwa ruchu drogowego, wiedzy o edukacji dla bezpieczeństwa ruchu drogowego, a wreszcie samych nauczycielach wychowania komunikacyjnego.

Wywiad wspomagany (metoda CATI) techniką ankiety z nauczycielami wychowania komunikacyjnego wykorzystano do zebrania informacji o ich przygotowaniu do realizacji treści z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego.

Warunek zapewnienia reprezentatywności badanej populacji zrealizowano poprzez wprowadzenie do badań wielostopniowej procedury doboru nauczycieli wychowania komunikacyjnego szkół podstawowych w województwie mazowieckim.

Metoda indukcji posłużyła do wnioskowania na podstawie zebranych danych, faktów i wyników analiz, a metodę dedukcji wykorzystano do oceny spostrzeżeń i faktów podczas projektowania standardu kompetencji dla specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej.

Metoda ekspercka wykorzystująca w podejmowaniu decyzji wiedzę, doświadczenie i opinie ekspertów z dziedziny edukacji i bezpieczeństwa ruchu drogowego posłużyła do uwiarygodnienia zaproponowanych rozwiązań w opracowywaniu

standardu kompetencji dla specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej.

Podczas procesu tworzenia standardu kompetencji dla specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej wykorzystano metodologię oraz wzory narzędzi badawczych stworzonych w ramach projektu *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*, który został ukończony w 2013 r.

Badanie nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych

Badanie przeprowadzone pod kierunkiem autorki rozprawy, pracownika Instytutu Transportu Samochodowego (ITS) przy współpracy TNS Polska, miało na celu nakreślenie obrazu przygotowania nauczycieli szkół podstawowych z województwa mazowieckiego do przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Badanie miało charakter deklaratywny. Założono, że nie istnieją różnice pod względem realizacji wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych przez nauczycieli w innych województwach.

Samo badanie przeprowadzano od stycznia do marca 2014 r. Natomiast prace przygotowawcze trwały od października 2013 r. Pozwoliło to na przeprowadzenie czynności formalnych i dopracowanie narzędzia badawczego oraz zbudowanie bazy kontaktów (np. pozyskanie numerów telefonów do nauczycieli). Zaznaczyć należy, że realizatorzy badania mieli duże problemy z doбором próby ze względu na niechęć nauczycieli wychowania komunikacyjnego do wzięcia udziału w badaniu. Najczęstszym powodem odmowy była obawa, że wyniki badania wykażą ich niekompetencje i wpłynię to niekorzystnie na ich pracę, pomimo anonimowości badania.

Cele badania

Za główne cele badania przyjęto:

- określenie stanu wiedzy i zaangażowania nauczycieli wychowania komunikacyjnego uczących w szkołach podstawowych województwa mazowieckiego w ich opinii;
- określenie potrzeb nauczycieli i czynników motywujących ich do większego zaangażowania oraz rozwoju własnych kompetencji w zakresie nauczania wychowania komunikacyjnego w ich opinii;
- poznanie opinii nauczycieli na temat zakresu merytorycznej podstawy programowej i możliwości jego realizacji;

- poznanie praktyk nauczycieli w zakresie prowadzenia zajęć, jak również własnego rozwoju związanego z pogłębianiem wiedzy i rozwojem kompetencji.

Projekt badawczy podzielono na trzy obszary, do których przyporządkowano główne pytania badawcze.

Obszar 1: Kompetencje nauczycieli szkół podstawowych w województwie mazowieckim realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego

Pytanie: Czy nauczyciele szkół podstawowych realizujący zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego (prowadzący zajęcia z tzw. wychowania komunikacyjnego) są odpowiednio przygotowani do realizacji zadań z tego zakresu?

Odpowiedź na to pytanie uzyskano, analizując następujące zagadnienia: podnoszenie kwalifikacji i motywacja do podnoszenia kwalifikacji, ewaluacja wiedzy i umiejętności uczniów oraz własnej pracy, ocena własnych kwalifikacji, źródła wiedzy – wynikające z pytań zawartych w kwestionariuszu.

Obszar 2: Praktyczna realizacja zadań z bezpieczeństwa ruchu drogowego przez nauczycieli szkół podstawowych w województwie mazowieckim

Pytanie: Czy nauczyciele szkół podstawowych realizujący zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego prowadzą zajęcia praktyczne w realnym ruchu drogowym?

Odpowiedź na to pytanie uzyskano, analizując następujące zagadnienia: realizacja zajęć praktycznych z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego, działalność pozalekcyjna, zajęcia dodatkowe, współpraca – wynikające z pytań zawartych w kwestionariuszu.

Obszar 3: Oczekiwania nauczycieli i bariery w realizacji zadań z bezpieczeństwa ruchu drogowego w szkołach podstawowych w województwie mazowieckim

Pytanie: Czy nauczyciele szkół podstawowych realizujący zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego są w stanie prowadzić zajęcia z bezpieczeństwa ruchu drogowego zgodnie z własnymi oczekiwaniami; czy otrzymują dostateczne merytoryczne i materialne wsparcie?

Odpowiedź na to pytanie uzyskano, analizując następujące zagadnienia: materialne wsparcie dla nauczycieli, doradztwo, nadzór pedagogiczny – wynikające z pytań zawartych w kwestionariuszu.

Kwestionariusz zawierał 17 pytań (rozbudowanych pytań zamkniętych, otwartych, zastosowano też skalowanie).

Charakterystyka próby

Pierwszym etapem procedury doboru próby badawczej było uzyskanie rejestru szkół podstawowych, z wyłączeniem szkół filialnych i specjalnych, w województwie

mazowieckim, na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej (www.cie.men.gov.pl [dostęp: 5.05.2014]).

Ze względu na fakt, że celem badania było scharakteryzowanie populacji nauczycieli wychowania komunikacyjnego uczących w szkołach podstawowych województwa mazowieckiego, dobór próby uwzględniał strukturę i rozkład podstawowych cech dotyczących nauczycieli w populacji, którą wybierano do scharakteryzowania, takich jak: staż zawodowy, stopień awansu zawodowego, wiek nauczyciela, płeć nauczyciela. Dodatkowo sięgnięto do czynników kontekstowych, np.: klasy, w których uczy nauczyciel, lokalizacja szkoły, w której uczy nauczyciel. Rozkład tych cech pozwolił na taki dobór próby, by uzyskać próbę reprezentatywną ze względu na dane parametry.

Baza danych zawierająca charakterystykę nauczycieli pod kątem ich cech wspomnianych wcześniej prawdopodobnie nie istnieje, a z całą pewnością nie jest dostępna. W związku z tym przy konstrukcji próby musiano posłużyć się czynnikami kontekstowymi (w tym konkretnym przypadku wielkością miejscowości, w której znajduje się szkoła). Cechy nauczycieli, takie jak ich staż czy poziom awansu zawodowego, rozłożyły się losowo (są obarczone błędem statystycznym – jak wszystkie dane uzyskane w badaniu) i odzwierciedlają występowanie tych cech w populacji. Zrealizowana próba jest zatem reprezentatywna ze względu na rozkład szkół w poszczególnych przedziałach wielkości miejscowości w województwie mazowieckim. Tabela 1 przedstawia strukturę szkół podstawowych w województwie mazowieckim ze względu na wielkość miejscowości.

Tabela 1. Struktura szkół* w województwie mazowieckim

Wielkość miejscowości (liczba mieszkańców)	Liczba szkół	Odsetek wszystkich szkół
powyżej 100 tys.	225	15,73
50–100 tys.	28	1,96
20–50 tys.	86	6,01
miasta do 20 tys.	83	5,80
wsie	1008	70,49

* nie uwzględniono szkół filialnych oraz szkół specjalnych

Źródło: opracowanie własne.

Wychowanie komunikacyjne jest realizowane w szkołach podstawowych, zarówno w klasach 1–3, jak i 4–6. Czynnikiem ten uznano za istotny, stąd rekomendowany jest dobór kwotowy tego parametru w proporcji 50/50. Aby otrzymać z jednej strony dane reprezentatywne dla populacji i zachować reprezentatywność także cech nauczycieli uzyskiwanych losowo (staż pracy, stopień awansu zawodowego i in.), z drugiej zaś móc scharakteryzować grupy nauczycieli wyróżnione na

podstawie wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła, rekomendowano realizację próby podstawowej oraz próby dodatkowej. Próba podstawowa (tab. 2) była próbą reprezentatywną ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Maksymalny błąd statystyczny przy takiej liczebności próby wynosił do 10%. Jego istotne zmniejszenie wymagałoby realizacji wielokrotnie większej próby, a uzyskanie większej responsywności respondentów niż 10% byłoby bardzo trudne (standardowo realizuje się próby stanowiące nie więcej niż 5% populacji, jednak zważywszy na nieliczną populację rekomendowano próbę nieco większą). Realizacja próby podstawowej pozwoliła zrekonstruować strukturę indywidualnych cech nauczycieli wspomnianych wcześniej (staż pracy, stopień awansu zawodowego itp.). Dominacja szkół wiejskich, przy bardzo małej liczbie szkół z małych i średnich miast, nie pozwoliła jednak na scharakteryzowanie szkół z tych miejscowości. Do tego potrzebna była próba dodatkowa (booster).

Tabela 2. Próba podstawowa

Wielkość miejscowości (liczba mieszkańców)	Liczba wywiadów	Odsetek próby
powyżej 100 tys.	16	16,00
50–100 tys.	2	2,00
20–50 tys.	6	6,00
miasta do 20 tys.	6	6,00
wsie	70	70,00
Suma	100	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Próba dodatkowa (dobór celowy; tab. 3) pozwoliła uchwycić cechy specyficzne dla nauczycieli i szkół z małych i średnich miast. Dlatego rekomendowano realizację dodatkowych 40 wywiadów, tak by uzyskać rozkład 50/50 w podziale wieś/miasto.

Tabela 3. Próba dodatkowa

Wielkość miejscowości (liczba mieszkańców)	Liczba wywiadów	Odsetek próby
powyżej 100 tys.	19	47,50
50–100 tys.	3	7,50
20–50 tys.	9	22,50
miasta do 20 tys.	9	22,50
wsie	0	0,00
Suma	40	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Ostateczna próba przedstawiała się następująco:

Tabela 4. Próba ostateczna – wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła

Wielkość miejscowości (liczba mieszkańców)	Liczba wywiadów	Odsetek próby
powyżej 100 tys.	35	25,00
50–100 tys.	5	3,57
20–50 tys.	15	10,71
miasta do 20 tys.	15	10,71
wsie	70	50,00
Suma	140	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Próba ostateczna – klasy, w których uczy nauczyciel

Klasy	Liczba wywiadów	Odsetek próby
1–3	70	50,00
4–6	70	50,00
Suma	140	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Łącznie zebrano 140 wywiadów, co stanowi 10% populacji, z uwzględnieniem reprezentatywności wielkości miejscowości (wieś; miasto do 20 tys. mieszkańców; 20–50 tys.; 50–100 tys.; powyżej 100 tys.) oraz klas (1–3, 4–6), z którymi nauczyciele pracują. Realizacja próby ostatecznej pozwoliła zarówno na charakterystykę populacji losowej, jak i na charakterystykę dobranych celowo nauczycieli ze szkół z małych i średnich miast.

Na etapie analiz opisano i przeanalizowane następujące grupy:

- próba reprezentatywna (charakterystyka całej populacji) $N = 100$;
- podział na klasy 1–3 oraz 4–6 (z próby reprezentatywnej);
- opozycja wieś–miasto, po 70 wywiadów na grupę;
- opozycja małe i średnie *versus* duże miasta, po 35 obserwacji na grupę;
- dołączono także dodatkową analizę obejmującą następujące grupy:
 - podział ze względu na staż pracy jako nauczyciel wychowania komunikacyjnego,
 - stopień awansu zawodowego,
 - uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego w ostatnich 3 latach.

Metoda i techniki badawcze

Badanie przeprowadzono metodą wywiadów telefonicznych wspomaganą komputerowo (CATI) przy zastosowaniu aplikacji CADAS.

W celu identyfikacji i zbadania zależności występujących wśród nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych zastosowano procedurę analizy istotności statystycznych. Testowaniu poddano wiele zmiennych, takich jak płeć, wiek, stopień awansu, staż pracy czy uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym. Procedura testowania statystycznego objęła następujące testy:

- test dla dwóch wskaźników struktury (T-Test on Column Proportions);
- test istotności różnic między średnimi z dwóch prób (T-Test on Column Means).

Wywiad przeprowadzono zgodnie z pytaniami zawartymi w kwestionariuszu ankiety, opracowanym przez autorkę rozprawy.

Wyniki – wybrane elementy

Niemal trzy czwarte ogółu nauczycieli (73%) szkół podstawowych realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego biorących udział w badaniu posiadała tytuł nauczyciela dyplomowanego, co piąty zaś mianowanego. Niewiele było nauczycieli kontraktowych (6%) oraz stażystów (1%). Spośród nauczycieli, którzy mogli jeszcze awansować w ramach wykonywanego zawodu, niemal dwie piąte było w trakcie postępowania awansowego, w większości na nauczyciela dyplomowanego oraz nieco rzadziej na mianowanego. W procesie postępowania awansowego ponad połowa takich nauczycieli (60%) uwzględniła działania w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego. Głównie był to udział w konkursach o tematyce bezpieczeństwa ruchu drogowego oraz rzadziej organizacja dodatkowych zajęć poświęconych tej tematyce.

Zdecydowana większość respondentów pracuje w szkole od 11 do 30 lat. Ponad połowa uczących w klasach 1–3 to nauczyciele o stażu pracy od 21 do 30 lat. Warto zwrócić uwagę, że starsi nauczyciele dominują, zwłaszcza w miastach.

Biorąc pod uwagę staż pracy jako nauczyciela w szkole podstawowej realizującego zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego, to w klasach 1–3 dominują osoby o stażu pracy od 21 do 30 lat. W klasach 4–6 większość nauczycieli uczy zagadnień bezpieczeństwa ruchu drogowego nie dłużej niż 10 lat. Nauczyciele o większym doświadczeniu częściej są spotykani w dużych miastach niż na wsiach czy mniejszych miejscowościach. Wśród respondentów – nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych w województwie mazowieckim dominują zdecydowanie kobiety, tylko 14% to mężczyźni. Podsumowanie wybranych danych z badania zrealizowanego w ramach rozprawy:

- we własnej ocenie 92% respondentów – nauczycieli szkół podstawowych realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego w województwie mazowieckim są oni przygotowani do prowadzenia zajęć z tego zakresu;
- 36% nauczycieli klas 1–3 oraz 49% klas 4–6 w ciągu ostatnich 3 lat uczestniczyło w doskonaleniu zawodowym na temat bezpieczeństwa ruchu drogowego; podstawową formą doskonalenia zawodowego nauczycieli są kursy i szkolenia w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Radomiu. Nauczyciele mieli trudności z określeniem formy doskonalenia, w której w przeszłości wzięli udział i jej zakresu tematycznego; nauczyciele przyznają się do braków w różnych aspektach wiedzy z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego; nauczyciele są przekonani o rzetelnej realizacji zagadnień z bezpieczeństwa ruchu drogowego, zwłaszcza w kontekście pracy z uczniami (planowanie pracy, wykorzystanie czasu, stosowanie odpowiednich metod, rozwijania własnego warsztatu); podstawowym źródłem informacji dla nauczycieli są media (Internet), różne formy doskonalenia zawodowego oraz doświadczenie życiowe. Rzadko wykorzystywane są publikacje (20–21%), w tym prace metodyczne. Główną formą zdobywania wiedzy jest samokształcenie;
- 91% nauczycieli szkół podstawowych realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego prowadzi różnymi formami ewaluację swojej pracy;
- 67% nauczycieli klas 1–3 oraz 81% klas 4–6 uważa za konieczność realizację zajęć z tego zakresu również poza godzinami lekcyjnymi;
- 37% nauczycieli klas 1–3 oraz 51% klas 4–6 podejmuje się organizacji zajęć w formie klubu lub zajęć dodatkowych; niemal wszyscy respondenci deklaruwali, że przy realizacji treści z tego zakresu współpracują z innymi osobami lub instytucjami; podstawową formą treningu jest nauka prawidłowego poruszania się w ruchu drogowym jako pieszy (prowadzi je 96% nauczycieli klas 1–3, 71% klas 4–6), pasażer komunikacji (prowadzi je 70% nauczycieli klas 1–3, 44% klas 4–6), jako rowerzysta (prowadzi je 20% nauczycieli klas 1–3, 47% klas 4–6); głównymi powodami braku realizacji praktycznych zajęć z dziećmi w realnym ruchu drogowym są trudności organizacyjne – zbyt mała liczba opiekunów, obawa o bezpieczeństwo dzieci; podstawową potrzebą względem nadzoru pedagogicznego jest lepsze wyposażenie placówek w nowoczesne pomoce dydaktyczne, ważne jest zagwarantowanie kontaktu ze specjalistą/instytucją doradczą w tym zakresie oraz, zwłaszcza dla uczących w klasach 4–6, dofinansowanie dla nauczycieli różnych form doskonalenia zawodowego; ponad 90% nauczycieli, niezależnie od poziomu nauczania czy wielkości miejscowości, jest przekonanych, że treści zawarte w podstawie programowej są wystarczające do odpowiedniego przygotowania dzieci do bezpiecznego uczestniczenia w ruchu drogowym; problemem jest realizacja zadań z bezpieczeństwa ruchu drogowego w przewidzianym na to czasie – 41% nauczycieli klas 1–3 oraz 59% klas 4–6 wskazuje, że liczba godzin na realizację treści z zakresu bezpieczeństwa

drogowego jest zbyt mała; zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na realizację zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego jest w większym stopniu oczekiwane przez nauczycieli klas 4–6 niż 1–3; udział w doskonaleniu jest czynnikiem istotnym dla świadomości o ciężącej odpowiedzialności na nauczycielach wychowania komunikacyjnego.

Opracowanie standardu kompetencji zawodowych dla zawodu/specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej

Projekt *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* został ukończony w 2013 r. Miał on na celu udoskonalenie metodologii tworzenia standardów kompetencji zawodowych (z uwzględnieniem wymogów Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji oraz potrzeb użytkowników) oraz zwiększenie zasobów informacji zawodoznawczej na potrzeby rynku pracy i edukacji, poprzez opracowanie 300 standardów kompetencji zawodowych i ich upowszechnianie. W rozprawie zastosowano procedurę i metodologię oraz związane z nią narzędzia badawcze wypracowane podczas realizacji tego projektu³.

Dotychczas nie opracowano standardu dla zawodu/specjalności nauczyciel wychowania komunikacyjnego dla poszczególnych etapów nauczania. Taki zawód/specjalność zawodowa nie została wprowadzona do Krajowego Rejestru Kwalifikacji. Zawody/specjalności i ich opisy są podzielone na grupy: wielkie, duże, średnie i elementarne. Zawód/specjalność zawodową nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej można by zatem umieścić w: Grupa wielka 2 – Specjaliści, Grupa duża 23 – Specjaliści nauczania i wychowania, Grupa średnia 234 – Nauczyciele szkół podstawowych i specjaliści do spraw wychowania małego dziecka, Grupa elementarna 2341 – Nauczyciele szkół podstawowych, 234 190 – Pozostali nauczyciele szkół podstawowych (ponieważ specjalizacja nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej nie figuruje w spisie zawodów).

Opis zawodów/specjalności jest powiązany z krajowym standardem kwalifikacji zawodowych, w którym są zamieszczone następujące informacje:

- nazwa zawodu, zgodnie z klasyfikacją zawodów i specjalności oraz podstawy prawne wykonywania zawodu;
- syntetyczny opis zawodu, stanowiska pracy charakterystyczne dla zawodu oraz zadania zawodowe;

³ crzl.gov.pl/pl/projekty-systemowe-zakonczone/rynek-pracy/rozwijanie-zbioru-krajowych-standardow-kompetencji-zawodowych-wymaganych-przez-pracodawcowstandardykompetencji.pl/index.html [dostęp: 4.07.2016].

- składowe kwalifikacji zawodowych (kwalifikacje cząstkowe) potrzebne do wykonywania zadań zawodowych w ramach jednego zakresu pracy w danym zawodzie.

Jak już wspomniano zawód/specjalność, a co za tym idzie standard kompetencji dla zawodu/specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej nie został dotychczas wprowadzony. Aby taki standard wprowadzić, najpierw należy dodać zawód do listy zawodów i specjalności Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS). Zawody do listy zawodów dodawane są co kilka lat. Po dodaniu zawodu/specjalności do listy otrzymuje on swój numer.

Autorka rozprawy, jako pracownik Instytutu Transportu Samochodowego, wypełniła wniosek o dodanie do listy zawodów specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej. Dyrektor Naczelny Instytutu Transportu Samochodowego podpisał list przewodni do Dyrektora Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej popierający wniosek. Procedurę dodawania kolejnych zawodów do listy zamykano w czerwcu 2014 r.

Już we wrześniu 2013 r. rozpoczęto długotrwałe prace nad opracowaniem standardu kompetencji dla specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej. W maju 2014 r. otrzymano od MPiPS odmowną decyzję o dodaniu tej specjalności do listy zawodów. Powołano się w nim na negatywną opinię Ministerstwa Edukacji Narodowej w tej sprawie. Decyzja odmowna uniemożliwiła podejmowanie dalszych kroków w celu wypełnienia warunków wprowadzenia standardu jako obowiązującego. Standard kompetencji dla specjalności zawodowej nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej pozostał zatem tylko projektem autorki w ramach rozprawy; poddano go ewaluacji i recenzji.

Opis standardu kompetencji zawodowych wykonano na podstawie: analizy źródeł (akty prawne, klasyfikacje krajowe, międzynarodowe) oraz wyników badań analitycznych na 17 stanowiskach pracy w 8 przedsiębiorstwach (małe – 1, średnie – 3, duże – 3, bardzo duże – 1, w tym usługowe – 2), przeprowadzonych od stycznia do kwietnia 2014 r.

Z opracowanego w ramach standardu kompetencji (wiadomości i umiejętności związane z: planowaniem i przygotowaniem zajęć edukacyjnych zgodnie z podstawą programową i wymaganiami programu nauczania wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej; prowadzeniem i oceną jakości zajęć edukacyjnych z wychowania komunikacyjnego z wykorzystaniem różnych metod nauczania i materiałów dydaktycznych; wykonywaniem działań wspierających proces wychowania komunikacyjnego uczniów oraz własny rozwój zawodowy i kompetencje społeczne) dla zawodu/specjalności nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej wyłania się obraz osoby, która potrafi wypełniać następujące zadania:

- opracować materiały merytoryczne i metodyczne wspomagające proces nauczania–uczenia się w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego;

- przygotować i przeprowadzić zajęcia teoretyczne i praktyczne w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego, w tym także przygotować uczniów do egzaminu teoretycznego i praktycznego na kartę rowerową;
- przeprowadzić ewaluację wykonywanej przez siebie pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz dostarczać uczniom informacji o postępach w osiągnięciu efektów uczenia się;
- stosować w procesie dydaktycznym nowatorskie metody przekazywania wiedzy; kształtować umiejętności praktyczne w warunkach rzeczywistego ruchu drogowego;
- przestrzegać zasad bezpieczeństwa podczas przygotowania i prowadzenia zajęć i udzielać pomocy przedmedycznej w nagłych wypadkach;
- inspirować uczniów do udziału w przedsięwzięciach podnoszących ich wiedzę i umiejętności z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego;
- organizować i zarządzać własną pracą jako nauczyciela wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej;
- uczestniczyć w organizacji działań na rzecz bezpieczeństwa ruchu drogowego w swoim środowisku;
- współpracować merytorycznie i metodycznie z innymi nauczycielami w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego oraz współpracować z rodzicami, instytucjami i organizacjami w celu wspierania procesu kształcenia uczniów szkoły podstawowej i aktywizacji środowiska lokalnego na rzecz bezpieczeństwa ruchu drogowego.

Ponadto, ze względu na prowadzenie zajęć w realnym ruchu drogowym, nauczyciel wychowania komunikacyjnego powinien charakteryzować się dobrą kondycją fizyczną i cechami psychicznymi pozwalającymi na aktywne i bezpieczne zajęcia z uczniami.

Standard jest bazą wyjściową, podstawą wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które nauczyciel powinien przyswoić, jeśli chce pracować w danej specjalności. Uważa się jednak, że współcześnie promowany jest tak wielostronny model kształcenia nauczycieli, że określenie standardu wpływa na nich niekorzystnie, ograniczająco. Warto wspomnieć, że każdy standard jest opracowywany w odniesieniu do bieżących potrzeb i można go aktualizować. W przyszłości, po wprowadzeniu modyfikacji, spełnieniu wymagań formalnych itd., zostaną pojęte próby wprowadzenia go ponownie pod inną nazwą, np. trener wychowania komunikacyjnego dzieci i młodzieży.

Podsumowanie rozprawy i wnioski

Obecne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania komunikacyjnego polegają głównie na zapoznaniu ich z przepisami ruchu drogowego

niezbędnymi do przeprowadzenia egzaminu na kartę rowerową, a zajęcia praktyczne odbywają się w większości w symulowanych warunkach. Zaprezentowany projekt standardu kompetencji jest wynikiem opinii respondentów związanych ze środowiskiem edukacji i bezpieczeństwa drogowego, długotrwałych konsultacji i kompromisów jego autorki oraz sugestii ewaluatorów i recenzentów. Wyłania się niego wizja współczesnego nauczyciela wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej. W standardzie opisano syntetycznie pracę nauczyciela i sposób jej wykonywania, obszary występowania tej specjalności, środowisko pracy, wymagania psychofizyczne, zdrowotne oraz możliwości rozwoju zawodowego. Wskazano na kompetencje zawodowe i społeczne, którymi powinien się charakteryzować nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej i zadania, którym powinien sprostać.

Opis ten ukazał rozdźwięk między obecnym profilem osobowym i przygotowaniem nauczycieli wychowania komunikacyjnego a potrzebami i wyzwaniem, którym już teraz powinna sprostać edukacja z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego pod względem przygotowania do niej nauczycieli, jak i sposobu prowadzenia samych zajęć, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć praktycznych w realnym ruchu drogowym i szerokiej współpracy ze środowiskiem lokalnym. Zmiany powinny także wpływać na zawartość programów nauczania wychowania komunikacyjnego i środków dydaktycznych, które są ich uzupełnieniem. Proponowany projekt standardu mógłby posłużyć jako wytyczna w przygotowaniu form doskonalenia kompetencji nauczycieli szkół podstawowych i weryfikacji programów nauczania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego.

Wprowadzenie specjalności zawodowej – nauczyciel wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej, a z czasem również i dla innych poziomów edukacji, oraz standardu kompetencji dla tej specjalności zawodowej w naszym kraju, mogłoby wyznaczyć kierunek przygotowywania w przyszłości obowiązkowych form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego i pomogłoby uporządkować tę kwestię.

Potrzebna jest do tego dobra wola i poparcie decydentów, zaangażowanie nauczycieli i innych podmiotów, dla których edukacja dla bezpieczeństwa ruchu drogowego jest ważna oraz wypracowanie wspólnego stanowiska. Funkcjonujące obecnie formy doskonalenia nauczycieli opierające się głównie na prezentacji przepisów ruchu drogowego są nie do przyjęcia. Mają one przecież przygotować nauczycieli do nauki dzieci bezpiecznego poruszania się po drogach, to jest do rozpoznawania niebezpieczeństw i prawidłowego na nie reagowania, rozumienia i przestrzegania obowiązujących zasad i przepisów ruchu drogowego, współdziałania i wzajemnej pomocy na drodze, respektowania praw innych uczestników ruchu, czasem nawet kosztem własnej niewygody.

- Niniejsza rozprawa jest przyczynkiem do dalszych analiz i działań. Można ją potraktować jako zasygnalizowanie problemu. Niewątpliwie należałoby

przeprowadzić bardziej pogłębione badania, przemyśleć przyszłość edukacji i kierunek kształcenia pedagogów w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego. Badania zrealizowane w ramach rozprawy pokazały, jak ważne jest doskonalenie dla wykonywania zawodu nauczyciela. Osoby biorące udział w doskonaleniu zawodowym częściej: deklarowały aktywne uczestnictwo w samokształceniu oraz doskonalenie własnego warsztatu pracy; stosowały testy do pomiaru wiedzy i umiejętności z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego; deklarowały osiągnięcie dobrych wyników nauczania;

- wykazywały się własną inicjatywą podczas realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego;
- były przekonane o konieczności realizacji dodatkowych zajęć; przejawiały większą świadomość własnych braków niż nauczyciele niebiorący udziału w formach zwiększających ich kompetencje zawodowe itd.

Edukacja dzieci i młodzieży z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego w Polsce, w porównaniu do państw wysoko zmotoryzowanych, jest opóźniona i niewystarczająca. Z analizy zebranej literatury, uzyskanych wyników badania w ramach rozprawy oraz (nie)rozumienia ważności i specyfiki edukacji z zakresu bezpieczeństwa, jakie wynikają ze stanowiska resortu odpowiedzialnego za edukację, można wnioskować, że w niedalekiej przyszłości nie zanoszą istotne zmiany.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Dąbrowska-Loranc, M., Leśnikowska-Matusiak, I. (2000). *Podstawy bezpieczeństwa ruchu drogowego*. Instytut Transportu Samochodowego. Warszawa: Wydawnictwo Garmond.
- Haftendorn, H. (1991). The security Puzzle: Theory – Building and Discipline – Building in International Security. *International Studies Quarterly* 1, 35. www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=intestudquar [dostęp: 12.07.2016].
- Kopaliński, W. (1999). *Podręczny słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Rytm Oficyna Wydawnicza.
- Kwiatkowski, S. (red.). (2004). *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: IBE.
- Leśnikowska-Matusiak, I., Wnuk, A. (2012). Psychofizyczne i społeczne uwarunkowania zachowań dzieci w ruchu drogowym – jak rzeczywiście się zachowują? *Transport Samochodowy*, 1, 93–109.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków,

w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2009 Nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 12 kwietnia 2013 r. w sprawie uzyskiwania karty rowerowej (Dz.U. 2013, poz. 512).

Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami (Dz.U. 2011 Nr 30, poz. 151),

Zięba, R. (1989). Pojęcie i istota bezpieczeństwa państwa w stosunkach międzynarodowych. *Sprawy Międzynarodowe*, z. 10.

Zięba, R. (2008). *Bezpieczeństwo międzynarodowe po zimnej wojnie*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Netografia

crzl.gov.pl/pl/projekty-systemowe-zakonczone/rynek-pracy/rozwijanie-zbioru-krajowych-standardow-kompetencji-zawodowych-wymaganych-przez-pracodawcow
standardykompetencji.pl/index.html [dostęp: 4.07.2016].

www.cie.men.gov.pl [dostęp: 5.05.2014].

www.mpips.gov.pl/praca/bazy-danych-mpips-dla-potrzeb-edukacji-i-pracy/modulowe-programy-szkolen-zawodowych/ [dostęp: 11.07.2016].

Europejski wymiar w edukacji w kontekście mobilności studentów wybranych krajów Unii Europejskiej na przykładzie programu „Uczenie się przez całe życie” Erasmus

Emilia Żyłkiewicz-Płońska

Uniwersytet w Białymstoku¹

Wprowadzenie

Wymagania związane z koniecznością życia w społeczeństwach opartych na wiedzy, gdzie kluczową kategorią jest informacja oraz przeobrażenia dokonujące się w świecie globalnym, charakteryzujące się niezwykle dynamiką, nieprzewidywalnością i „intensyfikacją ogólnoswiatowych relacji społecznych” (Giddens, 1990, s. 64), przyczyniają się niewątpliwie do zwiększenia ogólnej liczby studentów. O ile w 1970 r. na świecie studiowało około 28,5 mln osób, o tyle w 2005 r. już prawie 140 mln, a dwa lata później ponad 150 mln. Coraz powszechniejszy staje się udział około połowy populacji w wieku 19–24 lata w kształceniu na poziomie szkoły wyższej. W wielu krajach OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) poziom ten został już wyraźnie przekroczony, a w niektórych z nich będzie nadal rósł (*Strategia rozwoju szkolnictwa...*, 2010, s. 13).

Zachodzące zmiany przyczyniają się, a niejednokrotnie wymuszają ruchliwość społeczną, zarówno w formie migracji wewnętrznych (w obrębie granic danego kraju), jak również zewnętrznych (międzynarodowych) (Jaźwińska, Okólski, 2001; Danilewicz, 2010; Iglicka, 2010; Lesińska, Okólski, 2016) oraz mobilności. Obywatele Europy, a szczególnie Unii Europejskiej, coraz częściej postrzegają kwestię szeroko rozumianego doświadczenia Europy, jako coś, do czego mają prawo, co jest normalne, codzienne, niż w kategorii przywileju, „coraz więcej młodych ludzi w Europie studiuje, pracuje i podróżuje do innych krajów europejskich, niż w innym momencie historii, a ten fenomen jest większy niż w jakimkolwiek innym regionie świata” (Fulop, Ross, 2005, s. 6). Wprost proporcjonalnie rośnie

¹ Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Jerzego Nikitorowicza, obroniona na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w 2015 r.

również liczba mobilnych studentów w różnych programach edukacyjnych oferowanych m.in. przez Komisję Europejską. Przykładowo w programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus w roku akademickim 1987/1988 wzięło udział 3244 studentów, natomiast 15 lat później (2002/2003) już ponad 38 razy więcej (123 957), a w 2012/2013 aż 77 razy więcej studentów (252 827) (*On the way to ERASMUS+...*, 2013, s. 9). Erasmus jest programem związanym z mobilnością studentów, który odniósł największy sukces na świecie. Od momentu rozpoczęcia, ponad 3 mln studentów miało możliwość wyjazdu za granicę i uczenia się w uczelniach partnerskich lub realizacji stażu w wybranych instytucjach w Europie.

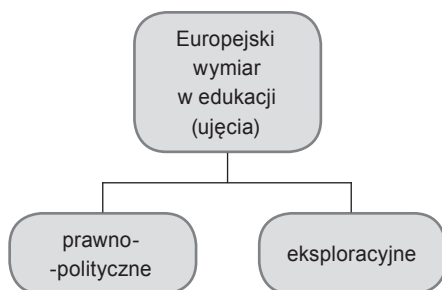
Rada Europy, Komisja Europejska, a także UNESCO wspierają międzynarodową mobilność studentów i kadry akademickiej, zawierającą w sobie nieograniczoną wolność w przekraczaniu granic, współpracy ludzi i wymianie idei, a międzynarodowy wymiar edukacji jest integralną częścią szkolnictwa wyższego (*World Declaration on Higher Education...*, 2002). Owe szeroko rozumiane doświadczenia edukacyjne przyczyniają się niewątpliwie do wielopłaszczyznowego rozwoju młodego człowieka, zarówno w sferze poznawczej, związanej z nabywaniem wiedzy i określonych umiejętności, w sferze wartości, które w sposób bezpośredni oddziałują na proces kształtowania tożsamości społeczno-kulturowej, jak również w sferze postaw, wynikających z posiadanej wiedzy, zinternalizowanych wartości i poczucia tożsamości, jakie młodzi ludzie nabywają podczas zdobywania doświadczeń życiowych. Wymienione elementy stanowią składowe zagadnienia, jakim jest „europejski wymiar w edukacji”.

Założenia teoretyczne

Europejski wymiar w edukacji (ang. *European dimension in education*) jest kategorią poznawczą, którą posługują się m.in. instytucje Rady Europy i ówczesnie Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej, w celu określania kierunków i strategii rozwoju polityki edukacyjnej czy możliwości porównywania systemów edukacji w Europie, jak również wskazywania innowacyjnych rozwiązań wobec edukacji. Równolegle termin ten jest analizowany przez badaczy na gruncie nauk społecznych, głównie w pedagogice, naukach politycznych, socjologii, psychologii oraz w naukach humanistycznych, a mianowicie historii, filozofii czy językoznawstwie. W literaturze przedmiotu można zauważyć, że wielu autorów, którzy stawiają pytanie o europejski wymiar w edukacji, zgodnie stwierdza, że jest to termin kompleksowy, wymagający pogłębionego namysłu, badań i dyskusji wobec znaczenia nadawanego Europie, tożsamości europejskiej, obywatelskości w Europie (Osler, Rathenow, Starkley, 1995; Davies, Sobisch, 1997; Philipou, 2005).

Na podstawie analizy dostępnych źródeł założyłam, że europejski wymiar w edukacji jest konstruktem zarówno prawnopolitycznym, jak również naukowym

(teoretycznym). W celu przeprowadzenia kompleksowej analizy zagadnienia przyjęłam podział uwzględniający dwa ujęcia: prawno-polityczne (ang. *prescriptive*) i eksploracyjne (ang. *explorative*) (Convery i in., 1997; Philippou, 2005) (rys. 1).



Rysunek 1. Sposoby ujęcia zagadnienia europejskiego wymiaru w edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Ujęcie prawno-polityczne dotyczy sposobów definiowania, jak również wdrażania i weryfikacji elementów europejskiego wymiaru edukacji w polityce edukacyjnej realizowanej w formie aktów prawnych i innych dokumentów instytucji Unii Europejskiej i Rady Europy. Natomiast w ujęciu eksploracyjnym, badacze, głównie na gruncie nauk społecznych i humanistycznych, poszukują sposobów definiowania, nadają znaczenia, podejmują analizy i interpretacje zagadnienia europejskiego wymiaru w edukacji, jak również badają sposoby implementacji oraz rezultaty wynikające z realizacji edukacji formalnej przez dzieci i młodzież w Europie, w tym na terenie Unii Europejskiej. W aktach prawnych i innych dokumentach o charakterze politycznym najczęściej pojawia się sformułowanie „europejski wymiar edukacji” (ang. *European dimension of education*), natomiast w literaturze przedmiotu znajdujemy odniesienia do „europejskiego wymiaru w edukacji” (ang. *European dimension in education*).

Na podstawie analizy głównie literatury z zakresu pedagogiki i nauk o szeroko rozumianej edukacji oraz aktów prawnych i innych dokumentów uprzednio Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej oraz Rady Europy, wybrałam pięć elementów, które pojawiały się najczęściej, a ponadto wydają się kluczowe wobec definiowanego zagadnienia europejskiego wymiaru w edukacji. Są to: wartości europejskie, poczucie tożsamości europejskiej, wiedza o symbolach kultury europejskiej, postawy proeuropejskie i umiejętności przydatne do życia we współczesnej Europie. Kategoria wiedzy (o symbolach kultury europejskiej) zawiera się w definicyjnym ujęciu postawy (element poznawczy), natomiast ze względu na powszechność występowania w analizowanych definicjach i sposobach rozumienia oraz wysokie znaczenie, postanowiłam je wyodrębnić i opisać osobno. Uważam, że nie jest to klasyfikacja ostateczna, natomiast zbudowana na podstawie logiki

myślenia i liczby wskazań poszczególnych elementów w tekstach naukowych czy w dokumentach prawno-politycznych.

Praktyczna implementacja założeń europejskiego wymiaru w edukacji dotyczy takiego organizowania procesu edukacji, który zakłada oddziaływanie na sferę wartości europejskich (edukacja ku wartościom europejskim), sprzyjającej procesowi rozwijania tożsamości europejskiej, dostarcza również wiedzy lub też rozbudza ciekawość poznawczą w kierunku samokształcenia w zakresie szeroko rozumianej kultury europejskiej. Ponadto sprzyja kształtowaniu postaw otwartości wobec Europy i integrującej się Europy i przyczynia się do rozwoju umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni europejskiej i globalnej współczesnych społeczeństw informacyjnych.

Metodologiczne założenia badań własnych

1. Opis orientacji badawczej i jej uzasadnienie.

W badaniach własnych zastosowałam **koncepcję badań ilościowych, pogłębianych o badania jakościowe**. Stanisław Palka (2006) uważa, że oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne oraz, że decyduje o tym natura badanych faktów i zjawisk pedagogicznych, wymagająca zastosowania to jednego, to drugiego sposobu lub łączenia ich w jeden model jakościowo-ilościowy.

Badania empiryczne miały **charakter porównawczy**. Badania porównawcze mogą być pojmowane na dwa sposoby: jako badania opisowe, diagnostyczne i wyjaśniające prowadzone w wymiarze krajowym lub o zasięgu międzynarodowym (Pęcherski, 2000). „Przykłady rozwiązań metodycznych, programowych, organizacyjnych, instytucjonalnych stosowane w pewnych krajach mogą być wykorzystywane w innych krajach [...] lub twórczo przekształcane. Badania porównawcze [...] służą również odkrywaniu prawidłowości nieograniczonych przestrzennie. Poznawanie tych prawidłowości [...] służy nie tylko budowaniu systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, lecz także praktykom pedagogicznym, dając im szansę wykorzystywania prawidłowości przy podejmowaniu decyzji dydaktycznych i wychowawczych [...] i minimalizowania ryzyka błędów” (Palka, 2006, s. 103).

Ze względu na diagnostyczny, opisowy, wyjaśniający i porównawczy charakter badań skupiłam się na opisie, ocenie, konkluzjach, tłumaczeniu, postulowaniu i stawianiu hipotez (Podgórecki, 1962; Wysocka, 2007; Guziuk-Tkacz, 2011) wobec analizowanych zagadnień i zjawisk. Opis dotyczył zestawienia danych empirycznych w zakresie sposobów oraz poziomu realizacji poszczególnych elementów europejskiego wymiaru w edukacji przez mobilnych studentów programu Erasmus. Przy ocenie ogniskowałam rozważania własne głównie wokół porównania sposobów i stopnia realizacji elementów konstytuujących kategorię „europejskiego

wymiaru edukacji” przez studentów pochodzących z Belgii, Litwy i Polski w celu dostrzeżenia występujących pomiędzy grupami podobieństw i różnic. W konkluzjach w głównej mierze odnosiłam się do potrzeby lub braku konieczności podjęcia działań postępowania celowościowego. Przykładowo, konieczności rozpoczęcia czy zintensyfikowania edukowania studentów w określonym zakresie. Tłumacząc uzyskane rezultaty badań, odnosiłam się do znanych mi teorii i koncepcji w naukach społecznych, innych wyników badań, jak również korzystałam z własnego doświadczenia wspartego m.in. o obserwację uczestniczącą, jak też doświadczenia innych nauczycieli zarówno szkół wyższych, jak i średnich, z krajów, w których prowadziłam badania. Tok postępowania diagnostycznego zakończyłam na etapie postulowania, dokonując obrazowania tych stanów rzeczy, które wymagają zmiany, zreformowania czy zastąpienia, w zamian proponując działania praktyczne wobec edukacji realizowanej na poziomie szkolnictwa wyższego.

Realizowanie międzynarodowych badań porównawczych wymagało spełnienia dwóch warunków, a mianowicie: **ekwiwalencji** i **kontekstualności**. „Podstawowy problem właściwych badań porównawczych polega na tym, żeby z jednej strony nie zatracić specyfiki zjawisk właściwych dla danej kultury, a z drugiej strony, aby znaleźć takie ogólne kategorie, do których odwołanie się uczyni zjawiska porównywalnymi. Rozwiązanie tego problemu najczęściej przybiera postać ekwiwalencji badanych zjawisk” (Pachociński, 1991, s. 273). Warunek ekwiwalencji został spełniony ze względu na przyjęcie założenia o porównywaniu tego samego zagadnienia oraz sposobu i czasu prowadzenia badań. Przedmiotem badań był europejski wymiar w edukacji. Badani studenci mieli za sobą doświadczenia co najmniej sześciomiesięcznego okresu mobilności w programie Erasmus. Moment badań został wyznaczony w przedziale od 6 do 12 miesięcy po zakończeniu realizacji programu Erasmus i powrocie do kraju pochodzenia studenta. Wyznaczony okres podyktowany był potrzebą czasu na ponowną aklimatyzację w kraju pochodzenia, podczas którego następują procesy analizy i interpretacji zdarzeń następujących podczas studiowania w innym kraju. Może to powodować formułowanie wniosków wynikających z uczestnictwa w mobilności edukacyjnej i zmniejszanie stopnia kierowania się głównie emocjami w wypowiedziach i deklaracjach przez badanych. Czynności badawcze były prowadzone w języku angielskim. Wszyscy badani studenci posługiwali się językiem angielskim jako językiem obcym. Zapewniało to utrzymanie takiego samego stopnia trudności w udzielaniu odpowiedzi na zadane pytania w kwestionariuszu ankiety czy podczas wywiadu.

Wymóg kontekstualności jest związany z potrzebą osadzenia badanych zjawisk w kontekstach kulturowych, społecznych, politycznych, ekonomicznych czy religijnych poszczególnych krajów. Wymóg kontekstualności został spełniony m.in. przy badaniu uczestnictwa studentów programu Erasmus w wyborach politycznych, które w Belgii jest obowiązkiem ustawowym. Chcąc spełnić warunek

kontekstualności badań, konsultowałam się z nauczycielami pracującymi na uczelniach wyższych, jak również w szkołach średnich (sędziowie kompetentni) w Belgii, na Litwie i w Polsce na etapie konstruowania narzędzia badawczego, a następnie przy interpretacji wyników badań. Podczas prowadzenia badań porównawczych zachowałam podstawową ich strukturę, obejmującą trzy fazy: deskrypcję, interpretację oraz jukstapozycję, polegającą na porównaniu przez przeciwstawienie, zestawienie danych zgromadzonych w poszczególnych krajach, z uwzględnieniem właściwych kontekstów (Wiloch, 1970).

Podstawową metodą w przeprowadzonych eksploracjach badawczych był **sondaż diagnostyczny**, ze względu na przyjęcie za przedmiot badań dość nowego i w sposób niewyczerpujący scharakteryzowanego zagadnienia, jakim jest „europejski wymiaru w edukacji”. Wybrany fenomen jest w sposób fragmentaryczny opisany w polskiej literaturze przedmiotu i brak w niej wyczerpujących wyników badań na temat sposobu realizowania poszczególnych elementów konstytuujących owo zagadnienie. Metoda sondażu diagnostycznego była użyteczna w moich eksploracjach ze względu na zastosowanie narzędzi badawczych służących do poznania m.in. opinii, deklaracji, sądów, przekonań czy wiedzy badanych studentów. Intencją badacza było sporządzenie diagnozy stanu europejskiego wymiaru w edukacji realizowanego przez studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej.

Ponadto zastosowałam **metodę studium przypadku**, na podstawie którego „w oparciu o analizy szczegółowe przypadków buduje się wiedzę ogólną, w której doświadczenia jednostkowe, indywidualna diagnoza stanowi podstawę uogólnień i obiektywizacji wiedzy” (Turlejska, 1998, s. 85). Ryszard Pachociński (1997) sugeruje, że studium przypadku nie wyklucza możliwości uogólnień czy też tworzenia teorii na podstawie porównywania różnych przypadków. Uważa, że metoda ta jest z pożytkiem wykorzystywana w badaniach oświatowych.

W badaniach zastosowałam następujące techniki badawcze: **ankietę** wraz ze skalowaniem, **wywiad** i **obserwację uczestniczącą**. Badaniami ankietowymi objęłam w sumie 314 studentów programu Erasmus. Wykorzystałam **kwestionariusz ankiety** (wraz ze skalowaniem) „Europejski wymiar w edukacji” w celu zebrania informacji o częstotliwości, jak też poziomie realizacji pięciu elementów europejskiego wymiaru w edukacji (kulturowych wartościach Europy, poczuciu tożsamości kulturowej, wiedzy o symbolach kultury europejskiej, postawach wobec Europy i integrującej się Europy oraz umiejętnościach niezbędnych do życia w europejskim społeczeństwie wiedzy) przez badanych studentów.

Formułując pytania dotyczące czterech z pięciu elementów europejskiego wymiaru w edukacji, a mianowicie: kulturowych wartości Europy, poczucia tożsamości kulturowej, postaw badanych wobec Europy i integrującej się Europy oraz umiejętności niezbędnych do uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy, najczęściej prosiłam respondentów o posłużenie się skalą i wybór jednej z pięciu

możliwych odpowiedzi, tworzących continuum ocen (poszczególne numery oznaczały: 5 – zdecydowanie ważna, 4 – raczej ważna, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nieważna, 1 – zdecydowanie nieważna). Wybranych przez badanych odpowiedziom przyporządkowałam wartości punktowe od 5 do 1. Umożliwiło to dokonanie pomiaru, jak również stworzyło możliwość obliczenia średniej rang uzyskanych punktów ocen w poszczególnych twierdzeniach.

Zoperacjonalizowania piątego elementu europejskiego wymiaru w edukacji (wiedzy o kulturze europejskiej) dokonałam poprzez wybór zestawu symboli kultury europejskiej na podstawie analizy wybranych podręczników do nauki języka, kultury i historii, z których korzystają uczniowie i nauczyciele szkół średnich w Belgii, na Litwie i w Polsce.

Wybrane podręczniki belgijskie: *Historia 1 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout 2005; *Historia 2 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout 2006; *Historia 3 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout 2007; *Historia 4 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout 2008; *Historia 8 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout 2009; K. Serlet, M. Boon, R. Goethals, *Pionier 1 – leerwerkboek*. De Boeck, Berchem 2010; K. Serlet, D. de Saveur, M. Boon, T. Vuchelen, M. van Moortel, L. Vrijssen, *Pionier 2 – leerwerkboek*. De Boeck, Berchem 2011; E. Vinckx, T. Puttevels, B. Reusens, A.M. Valckeneers, *Pionier 3 – leerwerkboek*. De Boeck, Berchem 2011; E.T. Vuchelen, K. de Bodt, H. Willaert, S. Pylyser, F. Bogers, W. Smets, *Pionier 4T GO! – leerwerkboek*. De Boeck, Berchem 2011; M. Smeulders, I. De leus, W. van Der Spiegel, R. Paeps, C. Duhamel, *Pionier 5 – leerboek*, De Boeck, Berchem 2010.

Wybrane podręczniki litewskie: G. Notrimaitė-Muzikevičienė, S. Parulskis, J. Pribušauskaitė, S. Žukas, *Žmogus ir kalba. Lietuvių kalbos vadovėlis 11–12 kl.*, Baltos lankos, 2011; G. Kaselis, *Atpažinkime žemėlapius. Ruošiamės istorijos egzaminui*, Alma Litera, 2004; G. Kaselis, R. Morozovienė, M. Tamošaitis, *Istorijos vadovėlis 12 kl.*, Baltos lankos, 2008; J. Gineika, N. Letukienė, *Istorija. Kursas santrauka istorijos egzaminui*, Alma litera, 2011; R. Melnikova, *Pasaulis – tai scena*, Valiulio leidykla, 2007; I. Staknienė, R. Tuinylaitė, R. Zareckienė, *Dailė. Vadovėlis 9–10 klasei*, Šviesa, 2011; K. Urba, *Literatūros šaltiniai. Vadovėlis 10 klasei*, Šviesa, 2012; G. Viliūnas, R. Tamošaitis, R. Tūtlytė, V. Daujotytė, *Literatūros edvės. Vadovėlis 11–12 klasei*, Šviesa, 2010.

Wybrane podręczniki polskie: K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część I, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2004; K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część II, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2004; E. Paczoska, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część I, Wydawnictwo Stentor, 2011; E. Paczoska, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część II, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009; J. Kopciński, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część I, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2010; J. Kopciński, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część II, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2011; B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia 1. Część I. Od dziejów najdawniejszych do schyłku średniowiecza. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2004; B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia 1. Część II. Średniowiecze. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2006; B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Historia 2. Czasy nowożytne. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2005; B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia 3. Historia najnowsza. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2005; S. Krzemień-Ojak, A. Kisielewska, A. Kisielewski, M. Kostaszuk-Romanowska, Z. Suszyński, N. Szydłowska, *Wiedza o kulturze. Kultura i przyszłość*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2004.

Przy wyborze najbardziej charakterystycznych i znaczących atrybutów kryterialnych dla kultury europejskiej poprosiłam o wsparcie po 10 sędziów kompetentnych z każdego kraju, którymi byli nauczyciele akademicy, jak również nauczyciele uczyący w szkołach średnich. Ostatecznie wybrałam 37 symboli kultury europejskiej, które pojawiały się najczęściej we wskazaniach sędziów kompetentnych.

Na podstawie metody autorstwa Mirosława Sobeckiego (Nikitorowicz i in., 2013) polegającą na analizie skojarzeń (asocjacji) wobec wybranych symboli kulturowych poszczególnym skojarzeniom przypisałam wartości liczbowe oparte na następującej skali:

- 0 – brak skojarzeń lub skojarzenia błędne;
- 0,25 – skojarzenia poprawne logicznie, ale nietrafne kontekstowo;
- 0,5 – skojarzenia trafnie nawiązujące do atrybutu na najwyższym poziomie ogólności;
- 0,75 – proste skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące do istoty atrybutu;
- 1 – rozbudowane skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu.

W celu określenia poziomu (wysoki, przeciętny, niski) wybranych elementów europejskiego wymiaru edukacji uzyskane wyniki podzieliłam na percentyle, ustanawiając dwa punkty podziału (Q_1 , Q_2) i przyjmując określone średnie rang.

Przy analizie zebranego podczas badań materiału empirycznego posłużyłam się następującymi metodami opisu i wnioskowania statystycznego przy użyciu Programu IBM SPSS Statistics 21 i Programu Statistica version 10:

- Test Kruskala-Wallisa – stanowi nieparametryczny odpowiednik jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA, w sytuacji gdy nie są spełnione założenia analizy wariancji ANOVA lub gdy charakter zmiennych nie pozwala na jej użycie. Test Kruskala-Wallisa to rozszerzenie testu U Manna-Whitneya (Brzeziński, 2003) stosowane do porównywania wyników średnich rang uzyskanych w więcej niż dwóch niezależnych grupach badanych. Wynik Testu Kruskala-Wallisa dostarcza jedynie informacji, czy występujące pomiędzy grupami różnice są istotne statystycznie, natomiast nie informuje, pomiędzy którymi grupami owe różnice występują. Z tego powodu konieczne było posłużenie się testami post-hoc dla grup niezależnych.
- Testy post-hoc – „Analizy post hoc służą do przyjrzenia się, które średnie są od siebie różne” (Krejtz, Krejtz, Albiński, 2013, s. 46). W tym celu należy przeprowadzić porównania wielokrotne pomiędzy wynikami średnich rang uzyskanymi pomiędzy analizowanymi grupami. Dzięki zastosowaniu testów post-hoc możliwym jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o różnice w wynikach porównywanych grup.

Ponadto w badaniach zastosowałam **kwestionariusz wywiadu skategoryzowanego**, którym objęłam w sumie 120 badanych studentów (po 40 studentów z Belgii,

Litwy i Polski). Ze względu na kryterium klasyfikacyjne – liczba badanych osób – w eksploracjach skorzystałam z wywiadów indywidualnych. Kwestionariusz wywiadu składał się z kilku dyspozycji, które przyjęły formę pytań otwartych, przykładowo: „Jakie pozytywne cechy charakteryzują Europejkę/Europejczyka”?

Kwestionariusz obserwacji uczestniczącej nie został skonstruowany ze względu na fakt, że obserwacja przebiegała wieloaspektowo i wielopłaszczyznowo. Odbywała się m.in. podczas realizacji zajęć w grupie międzynarodowych studentów, jak też w trakcie prowadzenia rozmów wynikających z opiekowania się zarówno studentami przyjeżdżającymi, jak i wyjeżdżającymi na zagraniczne uczelnie partnerskie Wydziału Pedagogiki i Psychologii, gdzie jestem koordynatorem programu Erasmus (obecnie Erasmus+).

Przedmiot, cele i problematyka badań

Zasadniczym elementem projektowania procesu badawczego jest zdefiniowanie przedmiotu oraz problematyki badań, czyli określenie specyfiki i kierunku dokonywanych wyborów i podejmowanych działań w procesie badawczym.

Przedmiot podjętych przeze mnie badań empirycznych jest wielowymiarowy i obejmuje **europejski wymiar w edukacji realizowany przez studentów wybranych krajów UE, którzy uczestniczyli w programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus**.

Opracowując zagadnienie europejskiego wymiaru w edukacji, prowadziłam analizy z wykorzystaniem literatury z zakresu pedagogiki i nauk o szeroko rozumianej edukacji oraz aktów prawnych i innych dokumentów uprzednio Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej oraz Rady Europy. Na tej podstawie wybrałam pięć elementów, które pojawiały się najczęściej, a ponadto wydają się kluczowe wobec definiowanego zagadnienia europejskiego wymiaru w edukacji i są to: wartości europejskie, poczucie tożsamości europejskiej, wiedza o symbolach kultury europejskiej, postawy proeuropejskie oraz umiejętności przydatne do życia we współczesnej Europie.

Podstawowym celem badań było dostarczenie informacji w zakresie elementów konstytuujących zagadnienie europejskiego wymiaru w edukacji, jak również diagnoza, opis, analiza i wyjaśnienie sposobów oraz stopnia realizacji poszczególnych elementów europejskiego wymiaru w edukacji przez badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej. Na podstawie uzyskanych wyników badań własnych sformułowałam wnioski dla praktyki w zakresie realizacji założeń europejskiego wymiaru w edukacji.

Przy założeniu, że przedmiotem eksploracji badawczych jest europejski wymiar w edukacji realizowany przez studentów uczestniczących w programie Erasmus, główny problem badawczy został sformułowany w postaci następującego pytania:

W jaki sposób są realizowane elementy europejskiego wymiaru w edukacji przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Uzyskanie odpowiedzi na obszerny problem główny, dotyczący szerokiego, złożonego i dynamicznego zjawiska, jakim jest europejski wymiar w edukacji w kontekście mobilności edukacyjnej, będzie możliwe poprzez uprzednie znalezienie odpowiedzi na problemy o mniejszym stopniu ogólności. Dlatego sformułowałam problemy szczegółowe, które powinny być kompleksowym uzupełnieniem głównego problemu badawczego i powodować dogłębne jego poznanie:

W związku z problemem głównym wyróżniłam następujące szczegółowe problemy badawcze:

- 1) **Jakie kulturowe wartości Europy są deklarowane jako ważne w życiu badanych studentów programu Erasmus?**
 - 1.1. Jakie kulturowe wartości Europy są deklarowane jako ważne w życiu badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
 - 1.2. W jakim stopniu kulturowe wartości Europy są ważne w życiu badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
 - 1.3. Jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów programu Erasmus?
 - 1.3.1. Jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 2) **Jakie jest poczucie tożsamości kulturowej badanych studentów programu Erasmus?**
 - 2.1. Jakie jest poczucie tożsamości kulturowej badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
 - 2.2. Jaki jest poziom poczucia tożsamości kulturowej badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
 - 2.3. Jakie profile identyfikacyjne dominują wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
 - 2.4. Na jakie obszary poczucia bycia Europejczykiem wskazują studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 3) **Jaka jest wiedza o wybranych kulturowych symbolach Europy wśród badanych studentów programu Erasmus?**
 - 3.1. Jaka jest wiedza o (antycznych, średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych) symbolach kultury europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
 - 3.2. Jaki jest poziom wiedzy o (antycznych, średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych) symbolach kultury europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

- 3.3. Jakie są typy skojarzeń z wybranymi symbolami kultury europejskiej badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4) **Jakie są postawy wobec Europy i integrującej się Europy studentów programu Erasmus?**
- 4.1. Jakie są postawy wobec Europy i integrującej się Europy studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4.2. Jakie są przekonania i opinie o Europie i integrującej się Europie studentów uczestniczących w programie Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4.2.1. Z jakich faktów bądź wydarzeń z ostatnich piętnastu lat w Europie są usatysfakcjonowani studenci uczestniczący w programie Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4.3. Jaki jest stosunek emocjonalny do treści związanych z Europą i integrującą się Europą studentów uczestniczących w programie Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4.3.1. Wobec jakiego europejskiego kraju (poza własnym) badani studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej odczuwają największą bliskość kulturową?
- 4.3.2. Jakie pozytywne cechy charakteryzują Europejkę/Europejczyka w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4.3.3. Jakich cech powinni się wyzbyć mieszkańcy Europy w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 4.4. Jakie działania są podejmowane lub jakie zamiary realizacyjne mają studenci programu Erasmus pochodzący z wybranych krajów Unii Europejskiej w zakresie funkcjonowania jako obywatel swego kraju, jak również Unii Europejskiej?
- 4.4.1. Jak często badani studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej deklarują uczestnictwo w wyborach prezydenckich, parlamentarnych i samorządowych?
- 5) **Jakie umiejętności, we własnej ocenie, posiadają studenci programu Erasmus?**
- 5.1. Jakie umiejętności, we własnej ocenie, posiadają studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?
- 5.2. Jaki jest poziom umiejętności badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Ze względu na charakter opisowy, diagnostyczny i wyjaśniający, a nie weryfikacyjny sformułowanych problemów badawczych zrezygnowałam z formułowania hipotez badawczych (Nowak, 1985; Łobocki, 2010).

Teren badań i grupa badanych

Badania zostały przeprowadzone na terenie trzech celowo wybranych krajów Unii Europejskiej – Belgii (część flamandzka), Litwy i Polski. Decyzję wyboru krajów, w których prowadzono badania, uzasadniam skrajnie odległym momentem akcesji do struktur Unii Europejskiej: Belgia (1957), Litwa i Polska (2004), co jest związane z różnym stopniem demokratyzacji społeczeństw i rozwojem społeczeństwa obywatelskiego. Przy doborze krajów wzięłam również pod uwagę różnice w warunkach ekonomiczno-gospodarczych poszczególnych państw. Dodatkowy argument stanowi specyfika zróżnicowania kulturowego dwóch grup państw. Belgia² stanowi przykład kraju, którego tereny zamieszkuje wielu przedstawicieli odległych kręgów kulturowych. Natomiast mniejszości narodowe czy etniczne zamieszkujące Litwę³ i Polskę⁴ w większości pochodzą ze zbliżonych kręgów kulturowych. Trzecim argumentem jest odwrotnie proporcjonalna liczba studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających na okresy mobilności edukacyjnej z obu państw. Belgia stanowi egzemplifikację trendów mobilności w wielu krajach Europy Północnej i Zachodniej (Danii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemczech czy Szwecji), gdzie saldo mobilności jest dodatnie, zatem więcej studentów przyjeżdża niż wyjeżdża w celu uczestnictwa w programie Erasmus. Natomiast na Litwie i w Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej (Czechy, Słowacja, Bułgaria czy Rumunia), saldo mobilności jest ujemne, co w analogicznej interpretacji oznacza, że mniej studentów przyjeżdża niż wyjeżdża i uczestniczy w programie Erasmus. Mobilność studentów oddziałuje również w pewien sposób na zróżnicowanie kulturowe przestrzeni edukacyjnych w szkolnictwie wyższym w krajach, które reprezentowali badani studenci.

Dobór miast, z których pochodzili badani studenci, odbył się w sposób losowy. Z każdego kraju wylosowano trzy miasta, w których zostały przeprowadzone badania. W Belgii badano studentów z uczelni w Gandawie, Kortrijk i Leuven. Na Litwie wylosowano następujące miasta do prowadzenia badań: Kłajpeda, Kowno, Szawle. W Polsce eksploracje badawcze prowadzono w uczelniach wyższych w Białymstoku, Szczecinie i Rzeszowie. Badania miały charakter dobrowolny i anonimowy. Natomiast studenci, którzy wyrażali zgodę na dalszy kontakt z badaczem (dotyczący prowadzenia badań jakościowych), podawali dobrowolnie swój adres e-mail w celu umożliwienia dalszego kontaktu.

Warunkiem wzięcia udziału w badaniu był okres mobilności w programie Erasmus, który nie mógł być krótszy niż 6 miesięcy. Zakładałam, że jest to minimalny

² <http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications> [dostęp: 10.09.2014].

³ <https://lrm.lrv.lt/en/activities/national-minorities> [dostęp: 10.09.2014].

⁴ <http://www.mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/mniejszosci/wyniki-narodowego-spis> [dostęp: 10.09.2014].

czas potrzebny do doświadczania wszelkich (pozytywnych i negatywnych) walorów mobilności. Ponadto, założyłam, że student, po zrealizowaniu minimum półrocznych studiów czy praktyki zagranicznej, jest w stanie w sposób refleksyjny formułować wnioski z nabytego doświadczenia w kontekście osiągniętych rezultatów. W eksploracjach badawczych nie brałam pod uwagę grupy studentów zaangażowanych w projekty typu kurs intensywny (Żyłkiewicz, 2008; Butarewicz, Żyłkiewicz, 2010; Sawicki, Żyłkiewicz-Płońska, 2013; więcej: *Kursy intensywne...*, 2008) w programie Erasmus, ponieważ okres mobilności w tego typu działaniu jest dość krótki i trwa od 10 dni do 6 tygodni.

Eksploracje właściwe prowadzone były w dwóch etapach. Pierwszy dotyczył prowadzenia badań z wykorzystaniem techniki ankiety z zastosowaniem autorskiego narzędzia kwestionariusza ankiety „Europejski wymiar w edukacji” w terminie od 1 marca 2012 do 1 marca 2014 r. Dwuletni okres prowadzenia badań ilościowych umożliwił uczestnictwo grupy 307 studentów, którzy partycypowali w programie LLP-Erasmus w latach akademickich 2011/2012 i 2012/2013. Podczas drugiego etapu, w trakcie którego koncentrowałam się na prowadzeniu badań jakościowych, zastosowałam technikę wywiadu. W badaniach jakościowych wzięło udział 120 studentów, po 40 z każdego kraju.

Wyzwania wobec realizacji założeń europejskiego wymiaru w edukacji młodzieży akademickiej w świetle wyników badań własnych

Na podstawie analiz i interpretacji literatury oraz uzyskanych wyników badań własnych przedstawiam wybrane wyzwania wobec realizacji założeń europejskiego wymiaru w edukacji studentów.

Warto zachęcać młodych ludzi do uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej m.in. ze względu na wysoki poziom rozwoju kluczowych umiejętności z perspektywy funkcjonowania w kształtujących się współczesnych społeczeństwach opartych na wiedzy oraz na częste uznawanie za ważne w życiu wielu osób wartości europejskich.

Uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej oraz doświadczanie wzmożonych kontaktów z przedstawicielami odmiennych kultur może sprzyjać zjawisku poszerzania identyfikacji od narodowej, przez europejską, ku globalnej oraz nabywaniu przez badanych studentów programu Erasmus tożsamości otwartej.

Studenci programu Erasmus najczęściej czują się Europejczykami ze względów terytorialnych oraz politycznych, co może niepokoić osoby zajmujące się szeroko rozumianą edukacją, w tym szczególnie edukacją międzykulturową. Dlatego należałoby podjąć działania edukacyjne zmierzające w kierunku dostarczania wiedzy i uwrażliwiania studentów, ale również wcześniej, uczniów szkół

ponadgimnazjalnych, gimnazjalnych, szkół podstawowych i przedszkoli o fundamentach Europy, do których niewątpliwie należy przestrzeń wspólnoty kulturowej.

Należy podjąć działania edukacyjne, których celem byłoby podniesienie poziomu wiedzy oraz świadomości młodych ludzi w zakresie kultury europejskiej oraz uwrażliwienie na fakt, że współczesna przestrzeń kulturowa Europy wynika i jest konsekwencją podejmowanych przez człowieka działań w obrębie tworzenia kultury w uprzednich okresach i epokach.

W celu przygotowania młodych ludzi do życia we współczesnych społeczeństwach rozwiniętych, opartych na wiedzy, należałoby się zastanowić nad potrzebą umiędzynarodowienia przestrzeni edukacyjnych, w tym szczególnie przestrzeni szkolnictwa wyższego.

Działania promujące mobilność edukacyjną można prowadzić poprzez umożliwienie licealistom i studentom uczestnictwa w spotkaniach w formie relacji słownej, fotograficznej czy filmowej uczniów lub studentów, którzy już uczyli się/studiowali na zagranicznej uczelni lub realizowali praktykę w innym europejskim kraju.

Warto zadbać o adekwatne przygotowanie studenta zamierzającego zrealizować okres studiów na zagranicznej uczelni, oferując mu m.in. warsztaty kompetencji międzykulturowych (Butarewicz, Żyłkiewicz, 2009). Proponowane szkolenie ma na celu m.in. wyposażenie studenta w wiedzę o wymiarach kultury (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2011) oraz o etapach szoku kulturowego. Ponadto studenci kształcą umiejętności interpretowania zachowań przedstawicieli odmiennych kultur w celu wzajemnego rozumienia, akceptowania i szanowania, aby umożliwić im wejście w kontakt, a dalej relację międzykulturową.

Rozwijaniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej mogłaby sprzyjać gwarancja elastycznego zaliczenia okresu studiów zrealizowanych na zagranicznej uczelni partnerskiej, jeżeli program zgodny jest z kierunkiem studiów na uczelni macierzystej. Okazuje się, że Polska jest jednym z niewielu krajów Unii Europejskiej, w której studenci po powrocie na uczelnię macierzystą często są zobligowani do zaliczania dodatkowych przedmiotów, nawet jeżeli na uczelni partnerskiej zdobyli co najmniej 30 punktów ECTS. W regulaminach studiów wielu polskich uczelni znajdujemy zapis, że Dziekan zatwierdza indywidualny plan studiów i program nauczania, który będzie realizowany w innej uczelni oraz określa warunki, terminy i sposób uzupełnienia przez studenta zaległości wynikających z różnic planów studiów i programów nauczania. Oczywiście jest, że student wyjeżdżający na semestr lub rok do zagranicznej uczelni partnerskiej będzie realizował inne przedmioty, z innym nauczycielem, w innej grupie, w innym języku, z wykorzystaniem innych metod oraz technik nauczania i uczenia się. Z mojej perspektywy owe różnice mogą ubogacać i rozwijać mobilnego studenta oraz poszerzać perspektywę jego myślenia i rozumienia świata.

Kolejnym przykładem umiędzynarodowienia przestrzeni edukacyjnej może być tzw. okienko mobilności (ang. *mobility window*), które polega na wprowadzeniu do

programu studiów „mobilnego semestru” bądź „mobilnego roku”, podczas którego większość studentów wyjeżdża na studia do zagranicznych uczelni partnerskich. Semestr lub rok mobilny jest to wpisany do programu studiów obowiązkowy okres nauki realizowanej na uczelni zagranicznej.

Obecność zagranicznych studentów oraz wykładowców z innych państw na uczelni macierzystej sprzyja doświadczaniu innego zjawiska, jakim jest „umiędzynarodowienie na miejscu” (ang. *internationalisation at home*). Koncept ten stanowi bazę i podstawę do pracy międzynarodowej na poszczególnych uniwersytetach, bez konieczności wyjazdu studentów czy nauczycieli uczelni macierzystych, poprzez przyjmowanie na okres studiów studentów zagranicznych. Zjawisko internacjonalizacji własnej przestrzeni edukacyjnej uczelni dokonuje się również poprzez zapraszanie do partycypowania w programie studiów, naukowców i nauczycieli z zagranicznych jednostek naukowych i uniwersytetów.

Zakończenie

Zagadnienie „europejskiego wymiaru w edukacji” jest złożoną i wielowątkową kategorią, trudną do zdefiniowania, a tym bardziej do prowadzenia w jej obszarze badań. Omówione w pracy doktorskiej podejście stanowi pewnego rodzaju propozycję w zakresie próby wyodrębnienia elementów, które operacjonalizują, jak również nadają znaczenie owemu wymiarowi. Niniejsza dysertacja może stanowić przyczynek do dalszych, bardziej szczegółowych rozważań w zakresie ujęć i znaczenia elementów europejskiego wymiaru w edukacji realizowanego w przestrzeni szkolnictwa wyższego.

Cechą charakteryzującą współczesne społeczeństwa w Europie jest mobilność, która stanowi jedną z form realizacji założeń europejskiego wymiaru w edukacji w szkolnictwie wyższym. Studenci uczestniczący w międzynarodowej mobilności edukacyjnej nie tylko w sposób fizyczny przekraczają granice państw, lecz także przekraczają granice własnych możliwości, motywacji, wartości, aby poszerzać własną wiedzę, nabywać i rozwijać umiejętności, kształtować postawy oraz poczucie tożsamości w kontakcie z innością i odmiennością. Aby wiedzieć, umieć, potrafić być bardziej i pełniej żyć wspólnie.

Bibliografia

- Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN.
- Butarewicz, A., Żyłkiewicz, E. (2009). Intercultural awareness. W: S. Goncalves (red.), *Creativity and Innovation* (s. 202–211). Coimbra: Escola Superior de Educacao de Coimbra.

- Butarewicz, A., Żyłkiewicz, E. (2010). Erasmus – Intensive Programme. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 53–55.
- Convery, A., Evans, M., Green, S., Macaro, E., Mellor, J. (1997). *Pupils' perceptions of Europe. Identity and education*. London: Cassell.
- Danilewicz, W. (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Trans Humana.
- Davies, S., Sobisch, A. (red.). (1997). *Developing European Citizens*. Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Fulop, M., Ross, A. (2005). Europe as a context for the development of identity. W: M. Fulop, A. Ross (red.), *Growing up in Europe Today. Developing Identities among Adolescents* (s. 11–39). Stoke on Trent: Trentham Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2011). *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- Iglicka, K. (2010). *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jażwińska, E., Okólski, M. (red.). (2001). *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krejtz, K., Krejtz, I., Albiński, R. (2013). Schematy międzygrupowe. W: S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji* (s. 27–62). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Kursy intensywne Erasmusa koordynowane przez polskie uczelnie w latach 2007/08 i 2008/09* (2008). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Lesińska, M., Okólski, M. (2016). *Współczesne polskie migracje. Strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Łobocki, M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J., Sobecki, M., Danilewicz, W., Muszyńska, J., Misiejuk, D., Bajkowski, T. (2013). *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- On the way to ERASMUS+ Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011–12*. (2013). European Commission, Education and Training.
- Osler, A., Rathenow, H.-F., Starkey, H. (1995). *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Pachociński, R. (1991). *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii metodologii badań*. Warszawa: PWN.
- Pachociński, R. (1997). Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych. *Edukacja*, 3, 36–53.

- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Pęcherski, M. (2000). Pojęcie, cele i procedura badawcza oświatowych badań porównawczych. W: R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym* (s. 77–92). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Philippou, S. (2005). The 'Problem' of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum. *European Educational Research Journal*, 4(4), 343–368.
- Podgórecki, A. (1962). *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa: PWN.
- Sawicki, K., Żyłkiewicz-Płońska, E. (2013). Sprawozdanie z międzynarodowego projektu edukacyjnego „Kurs Intensywny Erasmusa SPICY”. *Pedagogika Społeczna*, 3(49), 169–172.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory* (2010). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Turlejska, B. (1998). Monografia pedagogiczna i studium przypadku. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 75–87). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wiloch, T.J. (1970). *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*. Warszawa: PWN.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century. Vision and Action Symposium on the Challenges of Internationalizing Higher Education in South Eastern Europe* (2002). Halkidiki.
- Wysocka, E. (2007). *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żyłkiewicz, E. (2008). Intensive Programme. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 52.

Netografia

<http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications> [dostęp: 10.09.2014].

<https://lrkm.lrv.lt/en/activities/national-minorities> [dostęp: 10.09.2014].

<http://www.mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/mniejszosci/wyniki-narodowego-spis> [dostęp: 10.09.2014].

Miejsce, mobilność i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjavíku

Małgorzata Zielińska

Uniwersytet Gdański¹

Niniejsza dysertacja doktorska jest analizą uczenia się dorosłych migrantów z perspektywy miejsca i mobilności. Podstawowym celem teoretycznym badań – prowadzonych w Reykjavíku – była umocowana empirycznie refleksja nad pedagogiką miejsca z perspektywy migracji, aktualizująca dotychczasową wiedzę na ten temat. Środkiem do tego był opis relacji pomiędzy migrantami i miejscami ich migracji oraz zbadanie roli, jaką w kształtowaniu tej relacji odgrywa edukacja. Innym celem badań był opis sytuacji społecznej i edukacyjnej badanej grupy (dorsłych Polaków w Reykjavíku) oraz próba kontekstowej rekonstrukcji motywacji, postaw i zachowań jej członków. Ponadto celem tej pracy była refleksja nad obecnością elementów edukacji opartej na miejscu w edukacji dorosłych na Islandii oraz zainteresowanie takimi działaniami pedagogicznymi wśród migrantów.

Badania miały charakter etnograficzny, opierały się na wywiadach z 36 dorosłymi migrantami mieszkającymi w islandzkim rejonie stołecznym. Podczas doboru badanych osób kierowałam się przede wszystkim nastawieniem na zróżnicowanie respondentów pod względem wieku, płci, wykształcenia i wykonywanej pracy tak, aby otrzymać jak najszerszą perspektywę patrzenia na badane zagadnienia i rzeczywistość społeczną. Respondenci otrzymali list z opisem prowadzonych badań oraz metodami zapewniania anonimowości i przechowywania danych. Tylko wypowiedzi osób godzących się na udział w badaniu zostały zacytowane. Dodatkowo prowadziłam analizę oferty edukacyjnej, wywiady z przedstawicielami islandzkich instytucji edukacyjnych i społecznych oraz obserwacje etnograficzne, z których notatki, podobnie jak transkrypcje wywiadów, zakodowałam i zanalizowałam w celu wyłonienia kategorii analitycznych.

W wypadku badań nad imigrantami badanie etnograficzne jest szczególne – nie chodzi tu bowiem o badanie kultury, która ukształtowała dane osoby (jak to

¹ Niniejszy tekst jest fragmentem rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Mendel pt. *Miejsce, mobilność i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjavíku* (Zielińska, 2016) obronionej 28.01.2016 r. na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

bywa w wielu badaniach antropologicznych), ale o sytuację, w której migranci znaleźli się po przyjeździe do nowego kraju – ich sytuację społeczną (istnienie sieci migracyjnych), możliwości edukacyjne itp. Co więcej, sytuacja ta jest lub niedawno była badana (rozpoznawana) przez samych migrantów, dla których jest ona również względnie nowa. Etnografia w tych warunkach nie jest więc klasyczną analizą innej kultury, której członkowie traktują ją jako coś oczywistego (Hammersley, Atkinson, 1995/2000, s. 22). Wiele istotnych spostrzeżeń i interpretacji, dotyczących np. różnic między sytuacją w Polsce i na Islandii, można bowiem uzyskać od samych migrantów (podczas gdy w klasycznej etnografii interpretacji i porównań między kulturami zazwyczaj dokonuje sam badacz), choć nie znaczy to, że są to spostrzeżenia obiektywnie prawdziwe. Zebranie jednak takich subiektywnych opinii pozwala ujrzeć, na ile są one intersubiektywne, a więc dzielone przez uczestników tej rzeczywistości społecznej. Migranci są specyficzną „społecznością lokalną” (zob. Kurantowicz, 2006, s. 80), bo niedawno się nią stali i sami dopiero odkrywają dane miejsce. Z jednej strony, tak jak każda społeczność tworzą też na temat tego miejsca stereotypy, mity, jest ono dla nich „przesączone” emocjami. Z drugiej jednak strony sytuacja migrantów zmienia się w czasie – inna była przed kryzysem ekonomicznym, inna w jego trakcie, zmieniała się ona także nawet podczas kilku miesięcy, w których prowadziłam wywiady. Od momentu przeprowadzenia badań zmieniło się także wiele istotnych elementów dotyczących polityki edukacyjnej, dlatego też uchwycenie jakiejś jednej konkretnej sytuacji – czy to społecznej, czy edukacyjnej – polskich migrantów jest bardzo trudne. Dzięki przedłużonemu kontaktowi z niektórymi osobami mogłam zaobserwować zmiany w ich planach życiowych, ale w rozprawie używałam tych informacji zdawkowo, gdyż zgoda na udział w badaniach, którą respondenci podpisali, dotyczyła wyłącznie sytuacji wywiadu. Ci moi rozmówcy, którzy podali mi swój adres e-mailowy lub których udało mi się odnaleźć poprzez media społecznościowe, dostali pracę do wglądu w 2016 r., przed jej publikacją, a dwie osoby, które zrezygnowały z anonimowości, jeszcze w 2015 r. uzupełniły swoje, opisane przeze mnie, historie.

W rozprawie usiłowałam wyjść z prostych dychotomii, z którymi można często spotkać się w dyskusjach o współczesnych migracjach: miejsce/zakorzenie – mobilność/brak zakorzenia, integracja – izolacja, uczenie się – ignorancja. Starałam się pokazać światy pomiędzy tymi skrajnościami – doświadczenia pokazujące bycie jednocześnie mobilnym i zainteresowanym lokalnością, formy integrowania się i izolowania się, zmagania pomiędzy potrzebą uczenia się a sprzeciwem wobec niego, między potrzebą spokoju a potrzebą rozwoju.

Prowadząc badania, a potem analizując je i pisząc tę pracę, kierowałam się pewną logiką, którą można przyrównać do pytania typowego dla kryminałów: „Kto zabił?”. Zaczęłam od informacji o napięciach spowodowanych tym, że Polacy na Islandii nie uczą się języka islandzkiego i – odrzucając potoczne i stereotypowe postrzeganie Polaków (nie tylko przez Islandczyków, ale – jak się później okazało

– także przez innych Polaków) jako leniwych czy głupich, próbowałam dociec, co leży u podstaw takiej sytuacji, jeśli w ogóle diagnoza ta jest słuszna. Aby to zrobić, ujęłam problem w kategoriach szerszych – związanych nie tylko z samym uczeniem się języków, lecz także z uczeniem się miejsca i stosunkiem do niego. Ta strategia dodawała mi energii do pracy i badając, a potem pisząc, co jakiś czas doświadczałam „oślnienia”. Im więcej jednak czynników analizowałam, tym więcej było tych odpowiedzi, choć każda z nich samodzielnie mogłaby stanowić wyjaśnienie dla tego podstawowego pytania. Aby wyjaśnić, co stoi za konkretnymi wyborami edukacyjnymi (zwłaszcza tym o niepodejmowaniu nauki), prześledziłam nie tylko same dane empiryczne, ale szukałam także odpowiedzi w literaturze – dotyczącej zarówno edukacji i uczenia się (przede wszystkim dorosłych), jak i migracji, miejsca, a także czasu – który okazał się również ważną kategorią.

Zaczęłam od przedstawienia istniejących koncepcji pedagogicznych dotyczących uczenia się „umiejscowionego”, tzn. zakorzenionego w miejscu i bazującego na nim. Była to przede wszystkim pedagogika miejsca (również z jej krytycznym wymiarem: krytyczna pedagogika miejsca), edukacja lokalna, edukacja regionalna czy anglojęzyczne pojęcia *place-based* i *place-conscious education*. Analiza tych koncepcji wynikała z mojego zainteresowania miejscem jako koncepcją odżywającą w czasach, gdy ogłoszono już jego zanik i anihilację związaną z wszechobecną mobilnością (ludzi, dóbr, informacji, wzorców kulturowych i in.). Byłam ciekawa, jak w sytuacji powszechnej mobilności kształtują się ludzkie relacje z miejscem i jaki jest pedagogiczny wymiar tych relacji. Czy jest jeszcze miejsce na „miejsce” zarówno w programach edukacyjnych, jak i w potrzebach edukacyjnych współczesnych ludzi? Analizując przywołane koncepcje, wykazałam, że miejsce nawet zyskuje na znaczeniu wraz z nowymi koncepcjami pedagogicznymi, takimi jak np. pedagogika miejsca, edukacja oparta na miejscu czy edukacja regionalna, wyrosłymi na fali nowego „zwrotu przestrzennego” i zainteresowania tym, co lokalne. Jednakże wydaje się, że wiele z tych koncepcji traktuje miejsce jako coś stałego – zbiór tradycji, dziedzictwa kulturowego czy nostalgicznie pojmowany „dom” – przykładowo, jak wskazywałam, w polskiej praktyce edukacji regionalnej kultura postrzegana jest jako niezmienna, jako folklor, znacznie mniej w niej miejsca na doświadczenia i kulturę ludzi przybyłych „skądinąd”. Co więcej, wiele z analizowanych koncepcji jest antropocentrycznych i nie bierze pod uwagę świata innego niż ludzki. W przyjętej przeze mnie perspektywie, w czasach globalnych przepływów miejsce jest wciąż pedagogicznie znaczące, ale nie jest to już miejsce, jakim było w przeszłości, zmienia się ono pod wpływem ludzi, przepływów pieniędzy, przedmiotów czy nowych mediów. Nadal można, acz nie trzeba, obdarzać je nostalgią. Zmienia się też natura – zarówno pod wpływem człowieka, jak i sama z siebie, wywierając wpływ na działania ludzkie (np. wybuch wulkanu Eyjafjallajökull).

Następnie analizowałam różne historie migracji – od historii teorii, która umożliwiła mi zwrócenie uwagi na translokalne aspekty życia migrantów oraz na

wagę analizy intersekcjonalnej (biorącej pod uwagę nie tylko etniczność, lecz także pochodzenie społeczne i płeć); przez analizę historii polskiej emigracji i badań na jej temat, które pozwoliły mi spojrzeć na migrację Polaków na Islandię w szerszym historycznym kontekście, zwrócić uwagę na różnice w warunkach migracji doświadczanych w różnym czasie historycznym, a następnie przyjrzeć się charakterystyce polskich migrantów w rejonie stołecznym Islandii w badaniach ilościowych (korzystałam tu z: Þórarinsdóttir, Wojtyńska, 2011). I wreszcie przedstawiłam historię moich respondentów, zwracając uwagę na różnice między poszczególnymi falami migracji. Ich historie rozwinęłam w rozdziale IV, analizując je z perspektywy mobilności, miejsca (zamieszkania, miejsca pracy i miejsc trzecich) oraz domu, będącego zarówno pewnym miejscem, jak i mobilnym splotem relacji.

W przedstawionym w kolejnym rozdziale badaniu edukacji dorosłych na Islandii doszłam do wniosku, że kursy oferowane dorosłym na Islandii wypełniały część założeń pedagogiki miejsca – takich jak uczenie się nowego miejsca czy uczenie się komunikacji, pomijały jednak element krytyczny oraz uczenie do uczestnictwa również w życiu politycznym. Kursy dla imigrantów przede wszystkim były rozumiane jako kursy języka islandzkiego. Imigranci uczestniczyli też w innych kursach, np. zawodowych czy hobbyistycznych, ale mieli tam często problemy językowe. Dominującym założeniem było więc to, że język islandzki jest kluczem umożliwiającym naukę innych umiejętności. Istniały jednak wyjątki od tej reguły, takie jak kursy w języku polskim dostępne w szkole w Suðurnesjum. Opisałam również ciekawy program dla dorosłych nauczany w centrach kształcenia ustawicznego, o nazwie „Szkoła dla Osiedleńców”, gdzie imigranci mogli dowiedzieć się czegoś na temat społeczeństwa, kultury i instytucji na Islandii. Wydaje się on najbardziej całościowym programem nauczania imigrantów, u którego podłoża leżą pewne założenia o potrzebach tej grupy oraz pracodawców migrantów (którzy nadzorują ich naukę). Nie był on jednak popularny wśród migrantów, nie brał w nim też udziału nikt z moich respondentów.

Część respondentów podejmowała studia wyższe na Islandii, a niektórzy je rozważali – ważne było tu wsparcie pracodawcy, który choć raczej nie zachęcał do takiej edukacji, to mógł pomóc w jej realizacji poprzez umożliwienie studiowania w czasie pracy. W wypowiedziach na temat studiów przenikały się motywacje związane z własnymi zainteresowaniami i samorozwojem z nadzieją na poprawienie swojej sytuacji zawodowej. Narracje te pokazywały wybór i własne decyzje, a nie przymus doksztalcania się, o którym pisało wielu badaczy edukacji dorosłych. Badani przede mną migranci uczestniczyli też dobrowolnie w różnych formach edukacji pozaformalnej – szkoleniach z pracy, kursach wiążących się ze zdobywaniem kwalifikacji zawodowych czy kursach hobbyistycznych. W decyzji o uczestnictwie w nich kluczową rolę odgrywało poczucie sprawności językowej, a także dofinansowanie zajęć przez związki zawodowe, choć powiązanie edukacji ze związkami zawodowymi, działającymi we współpracy z pracodawcami, zmniejszało możliwość zawarcia treści związanych z krytycznością w takiej edukacji.

Wiele osób zdobywało na Islandii prawo jazdy, a organizacja egzaminu opisana była przez jednego z respondentów jako coś „dla ludzi”, a nie dla zysku, co porównywał z sytuacją w Polsce.

Przy decyzjach dotyczących edukacji niektórzy kierowali się logiką promocji, przez co czasem decydowali się na kursy zawodowe niepotrzebne obecnie, ale mogące przydać się w przyszłości. Dotyczyło to jednak kursów nie tylko tanich, lecz także mało czasochłonnych, a jednocześnie przydatnych ponadlokalnie. Należy jednak podkreślić, że przytaczane w rozdziale V diagnozy na temat zaniku „autentycznej edukacji” i uczenia się związanego z zainteresowaniami, a nie tylko pracą zawodową, nie okazały się trafne w stosunku do badanych osób. Część z nich podejmowała bowiem edukację związaną np. z robieniem na drutach, niektórzy swoje pasje realizowali poprzez samouctwo. Wiele osób wykazywało się samostereownością w swoich dążeniach edukacyjnych, także wtedy, gdy uczyli się języka islandzkiego. Sami decydowali się na naukę, wybierali jej formę, oceniali przydatność, uczyli się wykorzystywać różne dostępne sobie zasoby. Uczyli się nie tylko z powodu wymogów społecznych czy zawodowych, ale też z powodu własnych potrzeb, np. potrzeby bycia przydatnym (co możemy nazwać za McNairem, 2009, uczeniem się dla wkładu), integracji czy zainteresowania językiem.

Podjęcie kursu językowego było najczęstszym doświadczeniem edukacyjnym, a przez wielu badaczy, przedstawicieli instytucji edukacyjnych i samych migrantów postrzegane było jako podstawowy wymiar edukacji dla migrantów (zob. też Ólafsdóttir, 2011). Wśród badanych przeze mnie osób niemal wszyscy podjęli starania nauczenia się języka islandzkiego, ale niektórzy ich nie kontynuowali – zrażeni albo metodami prowadzenia tych zajęć (wielu migrantów wykazywało się dużą krytycznością w tej kwestii, często mówiono o zbytym koncentrowaniu się nauczycieli na wyjaśnianiu gramatyki, co można interpretować z perspektywy rancierowskiego „ogłupiania” przez wyjaśnianie, Rancière, 1991, lub po prostu niezwracania uwagi na potrzeby uczniów) albo nieskutecznością swojego uczenia się, przypisywaną np. swojemu wiekowi. Część osób natomiast zrezygnowała, gdyż osiągnęła poziom językowy, który wystarczył do osiągnięcia osobistej satysfakcji, pewnego spokoju lub do sprostania wymaganiom pracodawcy. Inni natomiast nie wiązali swojej przyszłości z Islandią i nie chcieli tracić na naukę czasu. Była też osoba, która nie chciała znać dobrze języka, by nie rozwijać swojej kariery w kraju, w którym nie chciała mieszkać, oraz inna, która uważała, że lepiej jest nie rozumieć problemów ludzi dookoła, żeby zachować wewnętrzny spokój. Kolejna zaś wskazywała na problemy wynikające ze znajomości języka, takie jak konieczność wysłuchiwania niesprawiedliwych oskarżeń.

Takich osobistych motywów do uczenia się lub nieuczenia się języka islandzkiego było wiele, wymykały się one popularnym przekonaniom na temat motywacji do uczenia się. Jedną z ciekawych historii była ta, gdy respondentka czuła wewnętrzny i zewnętrzny przymus uczenia się języka (choć wyłącznie na poziomie

moralnym, gdyż radziła sobie bez znajomości islandzkiego w pracy i poza nią), ale starała się o tym nie pamiętać („Alzheimer ten chwilowy, krótkotrwała pamięć, ja nie pamiętam, że się powinnam nauczyć”). Wolała spędzać czas na pisaniu, opiece nad dzieckiem czy dodatkowej pracy. Właśnie czas okazał się też jedną z kluczowych kategorii. Zarówno czas, który respondenci mają do dyspozycji w trakcie dnia czy tygodnia (możemy tu mówić za Arthur i Taitem, 2004, o „choreografii czasu” w związku z nadmiarem obowiązków), jak i ich plany na przyszłość lub ich brak – stały za decyzjami, czy uczyć się języka na kursach, czy nie. Brak czasu po pracy wiązał się też z płcią – kobiety często opowiadały o tym, jak po pracy zajmują się dziećmi i domem, czasem też cały czas wolny próbują spędzić ze starszymi się rodzicami. Wśród kobiet bez dzieci oraz mężczyzn dodatkowym obciążeniem natomiast była praca w godzinach ponadwymiarowych lub w dodatkowych miejscach pracy, co zabierało resztki wolnego czasu i prowadziło do konfliktu wartości i potrzeb. Pomocna była tu możliwość uczenia się w czasie pracy, ale zostało to utrudnione w czasie kryzysu. Kobiety miały jednak większe szanse nauczenia się języka poprzez używanie go w pracy (często była to praca opiekuńcza), co jest zgodne z wynikami badań Maríi Arnal Saras (Żemła, 2009).

Praktyczne wnioski wypływające z przedstawionych tu badań to – poza umożliwieniem migrantom uczenia się w czasie pracy – m.in. potrzeba zwrócenia większej uwagi na indywidualne różnice wynikające z wieku respondentów (mogącego wpłynąć na tempo uczenia się), ich stylu uczenia się czy orientacji czasowej (według Usart i Romero, 2012, natychmiastowa nagroda w postaci przyjemności z nauki, osiągnięta np. poprzez zastosowanie gier i zabaw, może zmotywować do nauki osoby zorientowane na teraźniejszość).

Poza kursami uczono się języka także nieformalnie, od innych ludzi, najczęściej w pracy – a w przypadku, gdy tymi ludźmi były dzieci, niektórzy przeżywali swoisty powrót do dzieciństwa. Łatwiej było też nauczyć się języka tym, którzy potrzebowali go w pracy. Jednak część migrantów koncentrowała się na samej pracy, nie zaś na integracji w niej. Z ust moich respondentów padały takie określenia Polaków, jak „myśmy są maszyny do pracy” czy „wół do roboty”, co wynikało albo z relacji z konkretnym pracodawcą, albo z nastawienia samych migrantów, którzy nie integrowali się w czasie przerw, bo nie znali języka (jak w historii Marii, opisywanej przez Agnieszkę Bron, 2007), a poza tym duża liczba przerw kłóciła się z ich etyką pracy. Chcieli pracować jak najdłużej, jak najwięcej godzin, żeby zarobić więcej. Z czasem jednak, powoli, niektórzy zmieniali się („maszyna do pracy” psuła się, spowalniała), mówili, że uczą się większego spokoju i luzu, uczyli się mniej wagi przywiązywać do pieniędzy, a więcej do integracji w pracy. Po takiej nauce wielu nie wyobrażało już sobie powrotu do Polski, gdzie warunki pracy i relacje w pracy były inne.

Można tu zaryzykować twierdzenie, że migracja początkowo odczłowieczała, ludzie byli traktowani (lub sami siebie postrzegali) jak nie-ludzie – maszyny, zwierzęta, a używając często spotykanego wyrażenia z dyskursu ekonomicznego o migracji

– jak ręce do pracy, a nie jako myślące osoby. Działo się tak wtedy, gdy nie znali języka („...a ja stanąłem jak taki wół, cielę i mówię: «kurde, zabijcie mnie, ja nigdzie nie jadę»” – mówił M15 o swoim doświadczeniu jeszcze na lotnisku), ale też gdy sami siebie traktowali jak maszyny do pracy, lub pracodawca ich jak „woły do roboty”. Zmieniało się to, gdy udawało im się porozumieć, uczyli się języka (angielskiego lub islandzkiego) lub zmieniali pracę na „spokojną”, zaczynali się w niej integrować. Warto tu odnieść się znów do prac Jacques’a Rancière’a (2004, s. 22), który przypomina historię plebsu w czasach Meneniusa Agrippy – „plebs” był postrzegany jako ten, który nie mówi, ewentualnie wyraża swoje potrzeby, nie wykazując jednak przez mowę swojej inteligencji. Podstawowa krzywda dziejąca się w społeczeństwie to właśnie „skazywanie większości mówiących bytów w noc ciszy lub do zwierzęcego hałasu, wyrażającego przyjemność lub ból”. Zanim bowiem powstaną relacje długu i podległości wobec oligarchów „istnieje symboliczny podział ciał, dzielący ich na dwie kategorie: tych, których się widzi i tych, których się nie widzi, tych, którzy posiadają słowo, logos, [...] i tych, którzy go nie mają” (tamże, s. 22).

W tym podziale migranci widziani są często jako byty niepolityczne, niemające głosu, zarówno przez innych, niechcących ich zrozumieć, dopóki ci nie nauczą się mówić płynnie po islandzku (co, jak wskazywałam, może trwać długie lata, a dla niektórych nawet po kilkunastu latach pobytu w kraju być trudne), jak i przez samych siebie, zwłaszcza jeśli nie chcą uczestniczyć w życiu politycznym, a także gdy świadomie wybierają nieuczenie się języka. W wypowiedziach respondentów można bowiem zauważyć co najmniej trzy strategie – jedna to nieuczenie się języka islandzkiego (wśród moich respondentów były dwie takie osoby), druga to uczenie się tak, by móc wyrazić swoje potrzeby, i trzecia – takie uczenie się, by nauczyć się języka bardzo dobrze.

Pierwsza strategia wiązała się z oporem i postrzeganiem siebie jako równego, nie zaś stojącego na pozycji tego, kto nie zna języka i musi się go uczyć. Wielu migrantów podważało założenia leżące za nabywaniem umiejętności (w tym przypadku językowych), rozważało alternatywne cele (np. naukę języka angielskiego) i umieszczało te umiejętności w szerszym kontekście, takim jak dążenie do równości.

Druga strategia była czasem wybierana dla „spokoju”, by móc się porozumieć, ale też nie rozumieć zbyt dużo, nie angażować się w problemy „innych”. Dawała satysfakcję z komunikacji, ale bez konieczności poświęcania nauce całego wolnego czasu. Była przede wszystkim wyborem tych, którzy nie planowali zostawać na Islandii (choć stereotypowo przypisywano im niechęć do jakiegokolwiek uczenia się języka). Warto tu przypomnieć, że zostawianie sobie wszystkich opcji otwartych i niepodejmowanie decyzji o pozostaniu lub wyjeździe jest typową cechą współczesnych migrantów, a z kolei postrzeganie przyszłości jako niepewnej i nieprzewidywalnej wiązało się z orientacją na teraźniejszość, która wzmocniła się podczas kryzysu.

Taka niepewność i niedeklarowanie się stały w konflikcie z przekonaniami respondentów dotyczącymi konieczności integracji i uczenia się języka. Ten rozdzwięk

najmocniej pokazuje wypowiedź K14, która mówiła m.in.: „Angielski to jest dla mnie konieczność tu. I mówię tak, jak mówię, żeby się dogadać. A ucząc się islandzkiego, chciałabym się go nauczyć. No. Więc na razie odsuwam to gdzieś tam na bok”. Niemożność mówienia takiego, które nie byłoby tylko wyrażaniem potrzeb, ale umożliwiałoby manifestację inteligencji i równości była bolesna, dla niektórych wstydliva, wiązała się czasem z frustracją i złością, o której mówiły K1 i K8, czy właśnie z próbą odsunięcia jakiejś sfery życia na bok, zapomnienia o niej (K14).

Brak znajomości języka islandzkiego miał jednak daleko idące konsekwencje, takie jak wspomniany już brak integracji w czasie przerw; niemożność „negocjowania reguł” w systemie, w którym – jak wskazywali niektórzy – są one elastyczne; niegłosowanie i niekandydowanie w lokalnych wyborach; bycie na gorszej pozycji w sytuacji przydzielania zadań w pracy (czy trasy – w przypadku kierowców); niższa pensja; niemożność podjęcia studiów czy innej edukacji po islandzku; a także pracy w instytucjach państwowych. Nieznajomość języka islandzkiego może być też postrzegana przez Islandczyków jako brak szacunku do ich dziedzictwa kulturowego i narodowego skarbu, za jaki uważany jest język (zob. Þórarinsdóttir, 1999). Także przez innych Polaków migranci nieuczący się islandzkiego mogą być postrzegani jako nie-ludzie, „hołota”, co było widać w wypowiedzi M6, dla którego uczenie się języka było niemal obowiązkiem wobec kraju, który wspierał migranta, zwłaszcza poprzez zasiłki.

Migranci mogą być więc – zgodnie z teorią Rancière’a – postrzegani jako niesłyszalni. Ale w pewnym sensie są też niewidzialni. Przekonałam się o tym, próbując znaleźć do wywiadu Polaków, o których tyle można było przeczytać w mediach. W notatkach z 17.03.2010 r. zapisałam: „Z jednej strony stereotyp o Polakach mówi, że nie znają żadnego języka obcego, nie uczą się, nie pracują często, «ciągną zasiłki», a z drugiej strony bardzo trudno jest tych ludzi spotkać. [...] Wydają się jak niewidoczni ludzie, których nikt nie widzi, ale wszyscy wierzą w ich istnienie, jak trolle... Jest to zwłaszcza ciekawe w kontekście wierzeń islandzkich...”. Szczególnie ciekawe jest tu wierzenie w „ukrytych ludzi” (wciąż rozpowszechnione na Islandii), którzy wyglądem przypominają ludzi, są piękni, ale mają „diabelski charakter”, zamieszkują wnętrza gór czy wysp pośrodku jeziora, potrafią być uwodzicielscy wobec ludzi, ale mają też własną społeczność, są dzicy, okrutni i nieprzewidywalni (Hołownia, 2009). O tym, że migranci mogą być postrzegani (czy raczej – postrzegać siebie) jako „ukryci ludzie” może świadczyć projekt fotograficzny rozpoczęty przez mieszkających na Islandii Tomasza Chrapka i Aleksandrę Orzyłowską, którzy odwołali się do tej metafory w nazwie projektu i w wywiadzie, w którym mówili:

T.Ch.: Wrażenie, o którym mówią imigranci będący w relacjach z „tubylcami”, jest takie, że pokazują im oni równoległy wszechświat istniejący w ich własnym kraju, wszechświat, którego istnienia tamci nie są świadomi. [...]

A.O.: To jest właśnie tak, jak z ukrytymi ludźmi. Wszyscy są ich ciekawi, zastanawiają się, czy oni naprawdę istnieją, jak wygląda ich życie, kim naprawdę są. Ci ukryci ludzie istnieją i chcemy dać lokalnym mieszkańcom możliwość poznać ich takimi, jakimi są, nie w płytki sposób, w jaki są oni często portretowani.

T.Ch.: Osoby, które nie mówią po islandzku, to nie tylko turyści, którzy tu przyjeżdżają, lecz także ludzie, którzy założyli w Islandii dom (Benjamin, 2015).

Co ucłowiecza, czy może raczej – dopasowuje, jednostkę do obowiązującego w społeczeństwie wzorca człowieczeństwa, to wysiłki migrantów, by być usłyszanymi (poprzez uczenie się islandzkiego lub naleganie na komunikację w innym języku), postrzeganymi jako równi ludzie, co szczególnie widać w opisywanych przez respondentów dążeniach do zmiany negatywnego stereotypu na temat Polaków. Jednocześnie projekty artystyczne (fotograficzne, filmowe i in.) czy badawcze starają się pełnić taką funkcję, poprzez pokazywanie migrantów jako wielowymiarowych ludzi z różnymi potrzebami, tak samo jak inni borykającymi się z codziennymi problemami.

Próbując zrozumieć uczenie się w nowym miejscu, przedstawiłam też pewną propozycję analityczną, związaną z dekonstrukcją jedności miejsca przez wskazanie różnych jego elementów – wymiarów, które jednak przenikają się, a ich granice nie są ostre. Wśród wymiarów miejsca wyłoniłam naturę nie-ludzką, naturę ludzką, kulturę, politykę i komunikację, a następnie analizowałam uczenie się w każdej z tych perspektyw, a także postrzegany wpływ migrantów na opisane wymiary miejsc.

Wypowiedzi na temat nowego miejsca były jakoś spójne i tworzyły wspólną wizję. Była to wizja wyspy spokoju, równości, gdzie każdy jest szanowany, ludzie są otwarci, życzliwi, tolerancyjni na inność i pomocni (choć nieco leniwi) i gdzie nie trzeba być zbyt ambitnym, gdyż to, na jakim stanowisku się pracuje, nie jest bardzo ważne. Bycie miłym i otwartym na innych zostało odniesione do spokoju, braku nerwów i braku pośpiechu, a także do szacunku do ludzi niezależnie od ich pozycji społecznej. Jest to też kraj, gdzie nie trzeba gonić za pieniędzmi ani przejmować się przyszłością i gdzie dużą rolę odgrywają związki zawodowe. Ponieważ każdy na Islandii ma zapewniony pewien poziom życia, ludzie nie „harują”. Choć pracują długie godziny, to w pracy dają sobie czas na rozmowę z innymi, na kawę i odpoczynek. Migranci twierdzili, że przez taką właśnie atmosferę uczą się bycia otwartymi i życzliwymi, gdyż dopiero w tym miejscu jest to możliwe.

Z jednej strony można powiedzieć, że wskazuje to na istnienie jakichś obiektywnych różnic postrzeganych przez respondentów, choćby związanych z nierównością, która, jak wskazują badacze, przekłada się również na wiele innych elementów życia, np. bezpieczeństwo (Wilkinson, Pickett, 2011). Z drugiej strony wizja prezentowana przez Polaków była intersubiektywna, niekoniecznie obiektywna. Islandczycy, z którymi rozmawiałam, nie identyfikowali się z przypisywanymi im cechami, uważali się raczej za zestresowanych i pracowitych. Warto więc zwrócić

uwagę na procesy translacji (tłumaczenia) idei, praktykowane przez migrantów. Jak wskazałam, tłumaczenia te często zawierają błędy faktyczne, ale jednocześnie tworzą spójną ideę miejsca – stworzoną poprzez porównania z innymi miejscami. Nie zawsze też migranci są w stanie odczytać kulturowe normy panujące w miejscach. O ile wiele osób (choć nie wszyscy) rozumiało dominujący dyskurs, w którym oczekiwano od nich nauczania się języka islandzkiego, o tyle brak przymusu związanego z podejmowaniem edukacji („raczej niczego uczyć się nie trzeba”) traktowano często jako brak wymagań, nie zdając sobie sprawy z wartości, jaką samosterowność ma w islandzkiej edukacji. Oczekiwano często zewnętrznego motywowania do nauki, wymagających nauczycieli oraz egzaminów i w związku z tym czas na naukę w domu poświęcano głównie wtedy, gdy była to zadana przez nauczyciela praca domowa. W związku z tym czuli się czasem „rozleniwieni”.

Poza samymi relacjami międzyludzkimi, jak pisze Doreen Massey (2005, s. 137), „«natura», oraz «naturalny krajobraz» są klasycznymi podstawami doceniania miejsca”, podczas gdy dla Davida A. Gruenewalda (2003) wymiar ekologiczny, związany ze środowiskiem naturalnym, jest jednym z podstawowych „wymiarów miejsc”. Co z tego wynika dla uczenia się? Przede wszystkim okazuje się, że migranci obserwują nie tylko ludzi i społeczeństwo, lecz także naturę. Oceniając naturę (w tym krajobrazy i pogodę), migranci uczą się czegoś o sobie, o swoich preferencjach geograficznych (gdzie mogliby i chcieliby żyć, a gdzie nie), o tym, jakie ma to znaczenie dla ich życia – czy jest ono mniejsze czy większe niż np. wymiar finansowy, tzn. lepsze zarobki w jakimś kraju. Przed migracją możliwe, że nie brali tego elementu pod uwagę, ich decyzje migracyjne najczęściej były motywowane ekonomicznie. Choć najprawdopodobniej zdawali sobie sprawę z różnic w klimacie i ukształtowaniu terenu, to nie doświadczyli ich wcześniej fizycznie i mogli nie zdawać sobie sprawy z ich znaczenia dla swojego życia. Dzięki migracji zdobyli więc wgląd w swoje potrzeby związane z miejscami. Migranci uczyli się więc o miejscu, ale też od miejsca i dzięki niemu.

Oceniając miejsca, migranci odnosili się do różnych jego wymiarów – niemal wszystkich interesowała natura nie-ludzka, zwiedzali też różne jej krajobrazy i fenomeny, choć ciemność zimą była postrzegana jako negatywny element natury, dla niektórych uniemożliwiający poczucie się na Islandii jak w domu. Jest natomiast coś paradoksalnego w tym, że – w świetle przyjętych w tej pracy założeń teoretycznych, o tym, że miejsce jest polityczne (Massey, 1994, 2005), że polityczna jest także edukacja dorosłych (Martin, 2008) i że nie mniej polityczne są też migracje – moi rozmówcy próbowali przed polityką uciec, uważali się wręcz za byty niepolityczne, stroniące od polityki i z dala od niej odnajdujące spokój. Nikt z moich respondentów nie uczestniczył w protestach, które odbywały się w mieście bardzo często, a ci, którzy śledzili wiadomości związane z kryzysem i polityką islandzką, okupowali to stresem. Dzięki założonej tymczasowości swojego pobytu migranci mogli nie interesować się polityką, a ignorancja była tu jednym z kluczy do osiągnięcia

spokoju, choć zauważmy, że biorąc pod uwagę Rancièrowską (2004), definicję polityki, niektórzy brali w niej udział poprzez samo założenie równości). Na poziomie ponadjednostkowym takie rezygnowanie z głosu na rzecz ewentualnej ucieczki w razie problemów może być jednak niepokojące, biorąc pod uwagę coraz częstsze migracje międzynarodowe.

Nie znaczy to jednak, że migranci nie wywierali wpływu na zamieszkiwane przez siebie miejsca i nie tworzyli ich. Moi respondenci czuli pewien wpływ na miejsce, w którym mieszkali – przede wszystkim kulturowy, polegający na łamaniu stereotypów (powstałych, nota bene, właśnie z powodu migracji) czy prezentowaniem polskich zwyczajów. Organizowano też liczne wydarzenia kulturalne, prezentujące polską kulturę. Migranci tworzyli więc miejsce, mimo mocnego dyskursu konserwatywnego w islandzkim społeczeństwie, związanego z mitem czystości i nieprzyjmowania obcych wpływów. Wpływno nawet na sferę językową, poprzez promowanie mówienia w języku angielskim, polskim², a nawet rosyjskim i niemieckim (szczególnie ciekawa jest tu historia języka „bogdanska” opisana w rozdziale VI). Migranci zauważali też, jak instytucje edukacyjne i pojedynczy nauczyciele uczyli się – w dużej mierze pod wpływem migrantów właśnie – jak lepiej uczyć.

Jak wskazywałam w tej pracy, miejsca mają znaczenie dla wielu migrantów (co pokazały też badania Unnur Dís Skaptadóttir i Anny Wojtyńskiej, 2008), nie tylko z powodu zarobionych tam pieniędzy – liczy się też natura ludzka i nie-ludzka, kultura czy elementy systemu społecznego. Nie są to jednak miejsca stałe – „na stałe”, są to miejsca ciągle zmieniające się (np. poprzez kryzys i migracje), będące w ruchu. Moi respondenci nie wiedzieli, jak będą zmieniać się miejsca, w których byli, jak będą ewoluować, od tego uzależniali swoje decyzje, ale też nie przywiązywali się do tychże decyzji i planów, były one niestałe, zmienne. Gdy przyjechali na Islandię, był to dla wielu „raj”, jak ogród rajski, którego jeszcze nie dosięgło zło pośpiechu, wyzysku obecnego we współczesnym świecie. W wywiadach z 2010 r. respondenci mówili o rajcu utraconym, o utraconym bezpieczeństwie i stabilności, o tym, jak kiedyś ludzie sobie ufali i – szczególnie w mniejszych miejscowościach – znali się wszyscy z imienia. Potem migracja i przyjazd kryminalistów podkopał zaufanie społeczne, przyszedł też kryzys i zlikwidowano wiele przywilejów (np. możliwość uczenia się w czasie pracy w wielu miejscach), zwiększono wymagania, kontrolowano godziny pracy, a nawet podjadanie w niej, zrobił się inny „klimat”. A mimo to – szczególnie przed kryzysem, ale nie tylko – Polacy uczyli się spokoju, czyli oduczali się tego, co wprowadził kapitalizm w Polsce – ciągłej pogoni za pieniędzmi, niepokojem o przyszłość. W pewnym sensie też dzięki osiągnięciu spokoju w nowym miejscu migranci niejako cofali się w czasie historycznym (także

² Choć należy wspomnieć, że częste były też opowieści o Islandczykach uczących się przede wszystkim polskich przekleństw.

jeśli chodzi o własny wiek, mówiono m.in. o powrocie do dzieciństwa, uczeniu się wszystkiego na nowo). Sugerowała to wypowiedź jednego ze starszych respondentów „To jest coś tak jak w Polsce było za komuny”. Islandia mogła być rozumiana jako kraj zapóźniony, jeśli chodzi o rozwój kapitalizmu, choć jednocześnie będący „przed” Polską w rozwoju wolnorynkowych instrumentów finansowych, które w końcu doprowadziły do kryzysu (zob. Bergmann, 2014). Było to jednak przede wszystkim inne miejsce, ze swoją historią (lub – jak mówili niektórzy – jej brakiem), kulturą i specyficznymi relacjami międzyludzkimi, tworzącymi to miejsce (zob. Massey, 1994). Część elementów islandzkiej rzeczywistości była „nie do pomyslenia” w Polsce, migranci rozszerzali więc granice swojej wyobraźni społecznej i politycznej.

Przytoczone wnioski związane z opisem badanych zjawisk oraz próbą ich wyjaśnienia są oczywiście nieodłącznie związane z konkretnym miejscem badań i relacjami uczenia się w tym miejscu. Mogą więc stanowić realizację postulatu Cheta Bowersa (2008) o konieczności tworzenia gęstych opisów doświadczeń kulturowych w konkretnych miejscach. Nie znaczy to jednak, że nie można ich odnieść do badań w innych miejscach – przeciwnie – dużą część ustaleń badawczych (np. dotyczących planów migrantów czy ich uczestnictwa w edukacji) można porównać z innymi badaniami na podobny temat. Nawet tak, wydawałoby się, charakterystyczne dla konkretnego miejsca, uczenie się spokoju zostało zauważone w badaniach Polaków w Norwegii (Herzberg, 2015), choć bez problematyzacji tego zagadnienia, która jest oryginalnym wkładem niniejszej rozprawy. Co więcej, przedstawione tu konceptualizacje wymiarów miejsca oraz aspektów czasu mogą być wykorzystane do analizy badań uczenia się, odbywających się w innym miejscu i czasie. I wreszcie, prezentowane tu analizy mogą przysłużyć się do lepszego rozumienia zagadnień uczenia się i edukacji związanych z migracjami, poprzez ujęcie ich w kategorii translokacyjności, co zostanie rozwinięte w dalszej części tekstu.

Translokacyjne uczenie się

Życie na Islandii nauczyło migrantów nie tylko tego, że społeczeństwo, kultura czy przyroda mogą być inne, ale też wpłynęło na postawy moich respondentów. Zarówno na postawy wobec innych, jak i siebie. Respondenci zwracali uwagę zarówno na to, jak oni wpływają na miejsca, jak i na to, jak miejsca wpływają na nich. Ten wpływ był obopólny, a relacja wzajemna, tak jak wskazywałaby na to koncepcja pedagogiki miejsca (Mendel, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2010). Jednak poza samą relacją człowieka z miejscem, jakim była tu Islandia lub – bardziej konkretnie – Reykjavík, ludzie uczyli się też z samego ruchu, zmiany miejsc, zmiany swojego położenia względem nich. Takie uczenie się „w ruchu”, przechodząc „przez miejsca” można nazwać uczeniem się „translokacyjnym” – bazując na łacińskim znaczeniu

przedrostka „trans”, czyli „przez”, „w poprzek”. Takie translokalne uczenie się, uczenie się „przez miejsca” zakłada ruch, przechodzenie przez miejsca, uczenie się dzięki mobilności, ale też dzięki miejscom, które są pewnym usytuowaniem w tej mobilności (Bickel, Datta, w: Greiner, Sakdapolrak, 2013, s. 8). Jest to uczenie się w ruchu, podobne, choć nie takie same jak „uczenie się (w) ruchu” odnoszące się do działania ruchów społecznych (Kowzan, Prusinowska, 2010). Jest też zbliżone do nomadycznego uczenia się (Kowzan, 2008), wiążącego się z nieformalnym uczeniem się podczas obozów aktywistycznych – miejsc/spotkań, będących czymś w rodzaju węzłów w sieciach społecznych. Ale korzenie takiego uczenia się są głębsze, sięgają choćby szkoły perypatetyckiej, arystotelesowskiego modelu nauczania poprzez wspólny ruch, spacer.

W koncepcji translokalnego uczenia się opieram się na teorii translokalnej w badaniach migracyjnych. Jak wskazują Clemens Greiner i Patrick Sakdapolrak (2013), koncepcja translokalności to nowe, obiecujące podejście w badaniach społecznych, wyrastające z teorii transnarodowej, ale przekraczające jej ograniczenia (np. metodologiczny nacjonalizm) i coraz częściej używane do analizy zarówno mobilności (ludzi, dóbr, idei, symboli), jak i miejsc – miast, dzielnic, wsi, przekraczające dychotomiczne podziały na miasto i wieś, rdzeń (środek) i peryferia, miejsce i przestrzeń. Translokalne uczenie się to natomiast koncepcja, którą opisuje Colin McFarlane (2011) – pisze on o tym, jak ludzie uczą się miast poprzez translokalne sieci kontaktów, a także poprzez porównania z innymi miastami.

Dla McFarlane’a ważne jest nie tylko to, czego ludzie się uczą, ale też jak to robią. Według niego ludzie uczą się „poprzez stopniowe rozwijanie zmysłu tego, jak sprawy rozwijają się i zmieniają” (tamże, s. 3), dzięki relacjom między ludźmi–materiałami–środowiskiem, poprzez coraz lepsze rozumienie np. procedur, rozkładów jazdy, poprzez doświadczenie, poprzez codzienne interakcje, wspólne historie i doświadczenia natury czy rytmu sieci transportu. Nie jest to więc uczenie się indywidualne, ale zależne od istnienia innych ludzi, materiałów i środowiska, a więc tego, co można nazwać różnymi wymiarami miejsca. Dla McFarlane’a translokalność to uczenie się w translokalnych miejscach, miejscach, na które wpływają inne lokalności, z którymi miejsca te są powiązane w networkach. Przykładem, który podaje, jest uczenie się ruchów społecznych dzięki kontaktom z innymi ruchami społecznymi w innych miejscach – uczenie się takie jest z założenia kolektywne, tak jak kolektywne jest też działanie w ruchach społecznych.

McFarlane nie zwraca jednak uwagi na uczenie się poprzez indywidualny ruch, w tym ruch dosłowny, związany z podróżą, przekraczaniem miejsc, drodze „przez nie”, a więc właśnie na takie translokalne uczenie się, o którym mówią moi respondenci i którego konceptualizację starałam się przedstawić w tej pracy. Dlatego też proponowana tu przeze mnie kategoria translokalnego uczenia się jest jednak czymś innym. Pewne elementy teorii McFarlane’a mogą być jednak dla niej znaczące. Ciekawa jest m.in. kwestia kolektywnego uczenia się, która – w przypadku

migrantów – jest bardziej skomplikowana niż to, czy ktoś migruje sam³ i czy sam poddaje swoje uczenie się refleksji. W teoriach migracyjnych ujmuje się często migracje w fale, strumienie, sieci, sama zresztą uczyniłam to w rozdziale III, pisząc o doświadczeniach osób, które przybyły na Islandię w różnym czasie. Sami migranci często wskazują, że przyjechali „za kims”, potem „ściągnęli” innych za sobą, wielu z nich migrowało też z partnerami bądź rodziną, czasem jechali na Islandię wyłącznie dlatego, żeby dołączyć do partnera czy rodziców. Dla niektórych ten kolektywizm był wręcz przekleństwem – myśleli, że ich wybory są indywidualne, a na Islandii dopiero zorientowali się w liczbie innych Polaków, którzy podjęli tę samą decyzję o kierunku przeprowadzki.

Mimo więc, że swoje uczenie się Polacy ujmują w ramach indywidualnych, nie należy zapominać o pewnym kolektywnym charakterze tego uczenia się (na który zwraca też uwagę, opisując „skarby uczenia się”, Jin-Hee Kim). Ten kolektywny charakter można odnaleźć np. w pojawiającej się w większości wywiadów kategorii spokoju, którego (lub o którym) Polacy uczyli się na Islandii niezależnie od swojego wieku, płci, wykształcenia, zawodu czy sytuacji rodzinnej, pokazując, że ich uczenie się nie jest tylko związane z próbą zdobycia lepszej pracy, lecz także z postulowanym przez Radlińską wychowaniem do „pełni życia”. Właśnie ze względu na rozpowszechnienie pewnych spostrzeżeń, a także na ciągłą zmianę jednostek spowodowaną uczeniem się, zrezygnowałam z analizy rezultatów badań z perspektywy typów migrantów. Najbardziej rozpowszechniona obecnie typologia polskich migrantów, dzieląca ich na bociany, chomiki, buszujących i łososie (Eade, Drinkwater, Garapich, 2006), nie bierze bowiem pod uwagę ciągłych zmian postaw migrantów, o których opowiadają oni w swoich narracjach i które przypisują zmianie warunków zewnętrznych (np. wpływowi kryzysu finansowego), ale też np. „uspokajaniu się”.

Co więcej, nie tylko migranci się uczą – migracje przynoszą zmianę zarówno samym migrantom, jak i miejscu przyjmującemu ich, a także temu, z którego pochodzą. Kim (2010, s. 259) pisze:

W całym przepływie migracyjnym [...] ludzie stają przed zmianami kulturowymi, społecznymi i politycznymi. [...] migracja jest kolektywnym działaniem, wyrastającym ze zmiany społecznej, wpływającym na trajektorię uczenia się jednostki. Doświadczenie migracyjne ponagla ludzi do tego, by zmodyfikowali założenia na temat norm społecznych, co pociąga za sobą zmianę w trybie uczenia się (*the learning mode*). Dodatkowo lokalni mieszkańcy zaczynają doświadczać różnych etniczności, kultur, narodowości i przebudowy społecznej. Te zmienione okoliczności społeczne oznaczają, że ludzie nie mogą już dłużej

³ Jakub Isański, Agata Mleczek i Renata Seredyńska-Abou Eid (2014) wskazują, że migracje wspólnie z przyjaciółmi, partnerami czy sąsiadami są częstą strategią młodych migrantów, choć większość jednak migruje indywidualnie oraz nastawia się na swój indywidualny rozwój.

obstawać przy poprzednich wzorach życia oraz zasadach i istniejących praktykach – muszą odpowiedzieć na swój zmieniający się tryb życia.

Migracja zmienia miejsca i zmusza do uczenia się. Uczą się też osoby pozostałe w miejscu pochodzenia migrantów, poprzez kontakt z nimi i odwiedzanie ich w obcych krajach, co opisała Barbara Cieślińska (2000), wykorzystując kategorię pogranicza kulturowego miękkiego/pośredniego, występującego w miejscu, z którego ludzie wyemigrowali. Widzieliśmy też w rozdziale VII, jak rodziny stanowiły dla migrantów źródło wiedzy nawet na temat wydarzeń dziejących się na Islandii (kryzys, wybuch wulkanu), choć jednocześnie przenosiły błędne informacje, powielając błędy mediów.

Jednak trzeba pamiętać, że migranci nie zawsze po powrocie, choćby chwilowym, są w stanie dzielić się swoimi opowieściami. Jak pisze Agnieszka Trąbka (2014), migranci, szczególnie „globalni nomadzi”, mający wiele do opowiedzenia, spotkają się często z zarzutami, że się przechwalają, a rzadziej migrujący ludzie nie chcą słuchać ich opowieści. Stają się więc coraz bardziej odizolowani, często więc przez swoje wyjątkowe doświadczenia nie mogą znaleźć wspólnego języka (sic!) z ludźmi w żadnym miejscu (zob. np. Niedźwiedzki, 2010). Migranci, a szczególnie ci, którzy powrócili, częściej doświadczają też depresji i zaburzeń psychicznych (Trąbka, 2014; Grzymała-Moszczyńska, 2015). Jak pisze cytowana już wcześniej Maruška Svašek (2009, s. 12), „Ruch pomiędzy sferami przynależności [...] wymaga ogromnych emocjonalnych negocjacji”. Jednocześnie, jak wskazuje Marcin Kula (2007, s. 15), migranci zdobywają pewne atuty...

[W] konkurencji z innymi ludźmi – co następuje najpewniej na skutek kontaktu kultur i doświadczeń migracyjnych. Migranci są też beneficjentami sytuacji, w której zostali dodatkowo wyselekcjonowani – jeżeli oczywiście przeżyli i nie znaleźli się na dnie. Jest prawdą, że znalezienie się w grupach imigranckich (mniejszościowych) nieraz spychało ludzi na niskie szczeble hierarchii społecznej. Jest jednak też najpewniej prawdą, że w grupach imigranckich (mniejszościowych) znalazło się wielu laureatów Nagrody Nobla.

Może się to wiązać z opisywanym przez niektórych respondentów rozwojem jako możliwym tylko dzięki zmianie i unikaniu stagnacji związanej z „zasiedzeniem się”. Migracja jest więc wydarzeniem szczególnym dla biografii jednostki i dobrze wykorzystana może przyczynić się do jej sukcesu – choć sukces ten może być różnie rozumiany, biorąc pod uwagę pochodzenie społeczne i aspiracje różnych przecież osób. Przyczynia się też ona do zwiększenia refleksyjności oraz – jak pisze Trąbka (2014, s. 188–189) – relatywizmu w myśleniu o wartościach, tradycjach, a nawet religii – ludzie często podróżujący (szczególnie ci podróżujący od dzieciństwa) uświadamiają sobie „umowność pewnych sposobów bycia i reguł funkcjonowania społeczeństwa. Są też w związku z tym w ogromnej większości osobami wysoce refleksyjnymi”.

Jednak dla uniknięcia negatywnych skutków migracji dla jednostek ważna wydaje się kategoria redystrybucji uznania, którą można odnieść nie tylko do uznania kwalifikacji i doświadczeń imigrantów, jak czynią to Tara Gibb i Evelyn Hamdon (2010), ale i do uznania doświadczeń i kwalifikacji reemigrantów, czyli tych migrantów, którzy zdecydują się powrócić do kraju swojego pochodzenia. Jest to też szczególnie ważne w pracy z uchodźcami, choć należy tu ponownie podkreślić, że niniejsza rozprawa dotyczy wyłącznie migracji dobrowolnych.

Pedagogika mobilności – pedagogika translokalna

W *Socjologii mobilności* John Urry (2009, s. 35) postulował nowe kierunki i nowe „zasady metody socjologicznej” na najbliższy czas, w tym: „tworzenie – za pomocą odpowiednich metafor – socjologii, która skupia się raczej na ruchu, mobilności i przypadkowej organizacji niż na niezmienności, strukturze i porządku społecznym” i badanie różnych kontekstów ludzkich mobilności. Czy analogicznie warto byłoby zająć się też pedagogiką mobilności? A jeśli tak – to jak mogłaby wyglądać taka pedagogika?

Wcześniej pisałam o translokacyjnym uczeniu się migrantów i – idąc dalej, na podstawie wyników badań własnych – można utworzyć także pojęcie „pedagogika translokalna” – pedagogika rozumiana według przytoczonej już definicji Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000, s. 144) jako „dziedzina (dyscyplina) nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego”. Pedagogika translokalna byłaby więc dziedziną badań procesów edukacyjnych zachodzących między miejscami, poprzez ruch między nimi. Mogłaby ona też badać dyskurs edukacyjny związany z translokacyjnym uczeniem się i edukacją, a także m.in. z polityką uczenia się translokacyjnego, czyli tego, jak polityki związane z edukacją migrantów w różnych miejscach wpływają na uczenie się jednostek poruszających się między tymi miejscami. Innym przedmiotem badań pedagogiki translokacyjnej mogłyby też być konkretne programy nauczania i ich lokalność bądź translokacyjność, jak próbowałam to robić w rozdziale V, wychodząc z założenia – za Gertem Biestą (2007) – że obok języka mówiącego o uczeniu się należy zachować język edukacji. Ale takich zadań jest oczywiście dużo więcej, warto przyglądać się choćby temu, na ile edukacja w sytuacji migrantów pełni rolę kompensacyjną, czy postrzega się w niej migrantów jako ludzi „z deficytem”, czy raczej jako osoby mogące wnieść ważny wkład do nowego miejsca swojego pobytu. Ważna jest też analiza miejsc, w których odbywa się edukacja – czy zapraszają one do międzykulturowego uczenia się, czy raczej dzielą ludzi według narodowości czy etniczności.

Warto zauważyć, że badania związku przemieszczania się z edukacją i uczeniem się nie są niczym nowym, od dawna wskazuje się na edukacyjny wymiar

podróży, szczególnie podróży edukacyjnych (zob. np. Czerniawska, 2001⁴). Migracja mieści się w tym nurcie, choć jest czymś specyficznym ze względu na dłuższe trwanie niż np. podróż turystyczna, a więc i uczenie się od miejsca jest tu specyficzne. W ramach pedagogiki translokacyjnej (która to nazwa sugeruje szerokie pojmowanie uczenia się przez miejsca/lokalności i mogłaby włączać także edukację przez Internet), można więc wyszczególnić węższe pojęcie pedagogiki mobilności (w tym także podróży) lub jeszcze węższe – pedagogiki migracji. Trudno ocenić, która z tych koncepcji może być bardziej przydatna w dalszych badaniach, gdyż zarówno skupienie się na samych migracjach, jak i szersze badania mobilności i translokacyjnego uczenia się mogą być płodne badawczo. Tak rozumiana pedagogika powinna być jednak krytyczna. Można to osiągnąć m.in. poprzez włączenie do analiz i programów edukacyjnych zagadnień związanych z równością, emancypacją i relacjami władzy, które nieodłącznie wiążą się z zagadnieniem migracji. Jest to ważne, gdyż inaczej edukacja dla migrantów może zmienić się w kolejny element dopasowywania jednostek do wymogów rynku lub traktowania ich jak konsumentów, przed czym przestrzegają liczni cytowani w rozdziale V badacze.

Prezentowane w tej pracy badania mieszczą się we wszystkich opisywanych wcześniej perspektywach. Są to badania edukacji i uczenia się dorosłych, choć uczenie się przemieszczających się dzieci (por. Zielińska, Kowzan, Ragnarsdottir, 2014) jest również ciekawe poznawczo. Jednak to właśnie w dziedzinie edukacji dorosłych i całożyciowego uczenia się zwrócenie uwagi z jednej strony na miejsce i lokalność oraz z drugiej strony na ruch jest czymś nowym w porównaniu do licznych teorii podkreślających raczej rolę czasu w uczeniu się dorosłych. W edukacji dorosłych oczywiście czas odgrywa dużą rolę, co wskazywałam w rozdziale VII. Samo pojęcie dorosłości jest w dużej mierze, choć nie wyłącznie, zależne od czasu – ludzie z biegiem czasu stają się dorośli. Teorie rozwoju ról życiowych mówią też o uczeniu się zależnym od faz życia, kryzysów, wypełniania ról ważnych dla danego etapu życia. Migracja, zmiana miejsca, niezależnie od tego, w jakim okresie życia się ją podejmuje, jest doświadczeniem szczególnym. Nowe miejsce zmusza do uczenia się, nawet jeśli, w opinii samego badanego, nie jest to czas na to (postrzegany biologicznie) ani nie ma się na to czasu. W tym sensie miejsce uczy pod wpływem rozciągniętych w czasie zdarzeń, relacji, czynności. Spojrzenie na miejsce nie wyklucza więc przyjęcia też perspektywy czasowej – oba podejścia uzupełniają się i wspólnie mogą dać pełniejszy obraz uczenia się i edukacji dorosłych.

⁴ Bazując na pracy Ch. Eliota, Ewa Czerniawska (2001, s. 16) pisze m.in.: „Podróż sprawia, że nasze zainteresowania rozwijają się i zmieniają. Pojawiają się nowe, bogatsze. Rewidujemy także nasze poglądy, np. stereotypy znikają, a na ich miejsce wkraczają żywi ludzie o określonych zachowaniach. Stajemy się pewni siebie, zaradni. Podróż jest swoistym sposobem sprawdzania siebie, zdobycia samodzielności, odwagi, umiejętności bycia samym, próbą samotności, a także reagowania na stres kulturowy”. O licznych zyskach edukacyjnych związanych z podróżą w formie tzw. *backpackingu*, czyli podróży z plecakiem, pisze też Agata Wiza (2013).

Także programy edukacji wyższej zyskałyby na większym uwzględnieniu kwestii migracji – jak pisałam w rozdziale V, część migrantów dojeżdża na studia zza granicy, niektórzy próbują tam kończyć swoje prace dyplomowe, inni zapisują się na kursy online w Polsce, które mogą być prowadzone też przez uniwersytety. Umożliwienie im refleksji nad ich translokalnym uczeniem się⁵, a także zwrócenie uwagi na ich doświadczenia mogłoby być znaczące nie tylko dla samych migrantów, lecz także dla innych osób uczących się na tych samych kursach. Jak pisze David A. Gruenewald (2003, s. 645), „[w] sensie pedagogicznym rodzaj uwagi, którą wyrabiamy, ma znaczące konsekwencje. Albo otworzymy oczy na doniosłość miejsc, albo możemy nauczyć się nawzajem – poprzez zaniedbanie – braku uwagi. Ten brak uwagi jest niepokojący, gdyż zubaża ludzkie doświadczenie...”.

Bibliografia

- Arthur, L., Tait, A. (2004). Too little time to learn? Issues and challenges for those in work. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 222–234.
- Benjamin, G. (2015). Searching For The Hidden People In Society. *Reykjavik Grapevine*. <http://grapevine.is/mag/articles/2015/02/16/searching-for-the-hidden-people-in-society/> [dostęp: 12.05.2017].
- Bergmann, E. (2014). *Iceland and the International Financial Crisis: Boom, Bust and Recovery*. London: Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2007). The problem with learning. *Adults Learning*, 18(8), 8–11.
- Bowers, C. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron. *Environmental Education Research*, 14(3), 325–335.
- Bron, A. (2007). Learning, Language and Transition. W: L. West, P. Alheit, A. Siig Andersen, B. Merrill (red.). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (s. 205–220). Peter Lang.
- Cieślińska, B. (2000). Interpretacja migracji zagranicznych w perspektywie pogranicza. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. IX, 68–72.
- Czerniawska, O. (2001). Podróż jako projekt edukacyjny. W: O. Czerniawska, B. Juraś-Krawczyk (red.), *Podróże jako projekt edukacyjny* (s. 9–18). Łódź: Wydawnictwo WSH-E.
- Eade, P.J., Drinkwater, S., Garapich, M.P. (2006). *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność*. Raport CRONEM, Centre for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism.

⁵ Kiedy prowadziłam zajęcia na Uniwersytecie Gdańskim na temat migracji, relacji międzykulturowych i edukacji międzykulturowej, na studiach zaocznych miałam kilka osób, które przylatywały na zjazdy zza granicy – w Polsce więc analizowały swoje doświadczenie migracyjne i uczyły się wyciągać z niego wnioski dla pracy pedagogicznej, której przyszłe miejsce mogło być różne.

- Gibb, T., Hamdon, E. (2010). Moving across borders: Immigrant women's encounters with globalization, the knowledge economy and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 185–200.
- Greenwood (Gruenewald), D.A. (2008). A critical pedagogy of place: From gridlock to parallax. *Environmental Education Research*, 14(3), 336–348.
- Greiner, C., Sakdapolrak, P. (2013). Translocality: Concepts, applications and emerging research perspectives. *Geography Compass*, 7(5), 373–384.
- Gruenewald, D.A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2015). Polish emigrants and immigrants in Poland: Psychological perspectives on challenges and opportunities. Prezentacja podczas konferencji „Kobieta w kulturze”, Gdańsk, 06.03.2015.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (1995/2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (wyd. 3 zm.). London: Routledge.
- Herzberg, M. (2015). Emigration as an emancipatory project? Experiences of Polish women in Norway. Prezentacja podczas konferencji „Kobieta w kulturze”, Gdańsk, 06.03.2015.
- Hołownia, O. (2009). Álfar i huldufólk. O islandzkich elfach w mitologii, sagach i poda- niach ludowych. W: R. Chymkowski, W.K. Pessel (red.), *Islandia. Wprowadzenie do wiedzy o społeczeństwie i kulturze* (s. 59–90). Warszawa: Wydawnictwo Trio–Colle- gium Civitas.
- Isański, J., Mleczo, A., Sereżyńska-Abou Eid, R. (2014). Polish contemporary migration: From co-migrants to project ME. *International Migration*, 52(1), 4–21.
- Kim, J.H. (2010). *Border crossing on migrant workers' lifelong learning : a study of migrant workers' learning community* (praca doktorska). University of Surrey. <http://epubs.surrey.ac.uk/2831/> [dostęp: 12.05.2017].
- Kowzan, P. (2008). Jak uczą się nowocześni nomadzi edukacyjni w Europie? Ponadnarodo- we i pozasystemowe przestrzenie edukacji dorosłych. *Edukacja dorosłych*, 39–58.
- Kowzan, P., Prusinowska, M. (2010). Uczenie się (w) ruchu: Studenci przeciw komercjali- zacji edukacji. *Rocznik Andragogiczny 2009*, 208–234.
- Kula, M. (2007). Migracje: Zmienne zjawisko długiego trwania. *Przegląd Polonijny*, 2, 9–17.
- Kurantowicz, E. (2006). Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami. W: M. Mendel (red.). *Pedagogika miejsca* (s. 75–87). Wrocław: Wydaw- nictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Martin, I. (2008). Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Some Personal Reflections. Keynote Presentation in SCUTREA 2008 38th Annual Conference, Ed- inburgh 2–4 July 2008. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/whither-adult> [dostęp: 12.05.2017].
- Massey, D.B. (1994). *Space, Place, and Gender*. Minnesota: University of Minnesota Press.

- Massey, D.B. (2005). *For Space*. New York: Sage Publications Ltd.
- McFarlane, C. (2011). *Learning the City: Knowledge and Translocal Assemblage*, Chichester: John Wiley & Sons.
- McNair, S. (2009). *Migration, Communities and Lifelong Learning*, IFLL Thematic Paper 3. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Mendel, M. (2006a). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 21–37). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Mendel, M. (2006b). Wstęp. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 9–20). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Mendel, M. (2007). *Spółeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2009). Heterotopologia jako odmiana myślenia o badaniach w polu pedagogiki społecznej. W: M. Ejsmont, B. Kosmłaska, M. Mendel (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej* (s. 164–182). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2010). Tożsamość zbiorowa jako lokalność. W: M. Mendel, A. Zbierzchowska (red.), *Tożsamość Gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 371–397). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. Warszawa: WN PWN.
- Niedźwiedzki, D. (2010). *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*. Kraków: NOMOS.
- Ólafsdóttir, H. (2011). Integration and adult education for immigrants in Iceland. W: M. Budyta-Budzyńska (red.), *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii* (s. 175–186). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pórarinsdóttir, H. (1999). *Purity and power: The policy of purism in Icelandic nationalism and national identity*. Praca doktorska, New School University. <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=982785601&Fmt=7&clientId=79356&RQT=309&VName=PQD> [dostęp: 12.05.2017].
- Pórarinsdóttir, H., Wojtyńska, A. (2011). *Polonia Reykjavik 2010: Preliminary Report*, Reykjavik: MIRRA.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2004). *Disagreement: Politics And Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Skaptadóttir, U., Díś, Wojtyńska, A. (2008). Labour Migrants Negotiating Places and Engagements. W: Jorgen Ole Barenholdt and Brynhild Granås (red.), *Mobility and Place. Enacting Northern European Periphery* (s. 115–126). Aldershot: Ashgate.
- Svašek, M. (2009). Shared history? Polish migrant experiences and the politics of display in Northern Ireland. W: K. Burrell (red.), *Polish Migration to the UK in the „New” European Union: After 2004* (s. 67–85). Aldershot: Ashgate.
- Trąbka, A. (2014). *Tożsamość rekonstruowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Warszawa: WN PWN.
- Usart, M., Romero, M. (2012). Students' Time Perspective And Its Effects On Game Based Learning. The 8th International Scientific Conference: E-Learning and Software for Education, April 26–27. Bucharest.
- Wilkinson, R.G., Pickett, K. (2011). *Duch równości: tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*. Warszawa: Czarna Owca (oryg.: 2009).
- Wiza, A. (2013). *Uczenie się z podróży w narracjach turystów indywidualnych (backpackerów)*. Poznań: AWF.
- Zielińska, M. (2016). *Polacy w Reykjavíku. Miejsce, mobilność i edukacja*. Gdańsk: Stowarzyszenie „Na Styku”.
- Zielińska, M., Kowzan, P., Ragnarsdóttir, H. (2014). Polish complementary schools in Iceland and England. *Intercultural Education*, 25(5), 405–417.
- Żemła, K. (2009). Determinanty adaptacji imigrantów polskich w Hiszpanii. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.), *„Pod wielkim dachem nieba”. Granice, migracje i przestrzeń we współczesnym społeczeństwie* (s. 258–267). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków

Marcin Rojek
Uniwersytet Łódzki¹

Wprowadzenie

Rozprawa doktorska dotyczyła międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli. Zasadniczym celem badań było wzbogacenie wiedzy pedagogicznej na temat kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Cel ten starałem się zrealizować, stosując podejście jakościowe, a w jego ramach metodę studium przypadków oraz technikę wywiadu jakościowego i analizę dokumentów. W procesie badawczym transkrypcje wywiadów i dokumenty traktowałem jako „surowy materiał”, który poddałem analizie celem odtworzenia struktur kształtujących międzypokoleniowe uczenie się oraz indywidualnego znaczenia i indywidualnego sensu nadawanego mu przez badane osoby. Prezentacja wyników badań została dokonana z uwzględnieniem trzech wymiarów uczenia się, zgodnie z koncepcją trzech wymiarów uczenia się opracowaną przez Knuda Illerisa (2006).

Uzasadnienie badań

Uczenie się jest uznawane za centralną kategorię pojęciową pedagogiki (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 141), a od lat 70. ubiegłego wieku dokonuje się paradygmatyczna zmiana w edukacji dorosłych, przejawiająca się w przeniesieniu punktu ciężkości z nauczania dorosłych przez wyspecjalizowane instytucje na ich uczenie się (Malewski, 2010, s. 47). Okoliczności te inspirują do prowadzenia badań nad uczeniem się dorosłych. Szczególnie interesujące wydaje się uczenie się nauczycieli, ponieważ – w myśl jednego z założeń pedeutologicznych – nie jest możliwe pełne przygotowanie zawodowe nauczycieli na etapie studiów nauczycielskich

¹ Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak, obroniona na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w 2016 r.

oraz w toku dalszego doskonalenia zawodowego, ponieważ w zawodzie tym nie ma finalnej postaci kwalifikacji (Kwiatkowska, 2008, s. 205; Kwaśnica, 2007, s. 294). Analiza literatury przedmiotu w aspekcie problematyki uczenia się (Conway, Rosaleen, Madalińska-Michalak, 2012; Imants, 2012; Michalak, 2007, 2009; Plewka, 2009; Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 21–54) pozwala postrzegać szkołę jako miejsce rozwoju i uczenia się nauczycieli. Wyróżnikiem nauczycielskiej profesji jest proces stawania się nauczycielem (Michalak, 2009, s. 32).

Natomiast na znaczącą pedagogiczną rolę pracy, w tym miejsca pracy w życiu, wskazują polscy i zachodnioeuropejscy pedagogowie, andragodzy i psychologowie (Illeris, 2003, 2004, 2011; Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak, 2007; Järvinen, Poikela, 2001; Engeström, 2001). Rozwijają oni badania nad uczeniem się człowieka dorosłego w sytuacjach zawodowych.

Za realizacją badań nad międzypokoleniowym uczeniem się nauczycieli przemawiała wielość zmian, którym po 1989 r. podlegały uwarunkowania pracy nauczycieli (Śliwerski, 2009; Klus-Stańska, 2008; Pachociński, 1999). Na tle tych zmian możliwe jest wyodrębnienie historycznych pokoleń nauczycieli rozumianych jako: „wszystkie roczniki wieku współżyjące w danej chwili w obliczu tych samych wydarzeń i tych samych zadań. [...] poszczególne generacje tego pokolenia różnią się przeżyciami, zasobem doświadczeń i możliwościami działania” (Radlińska, 1961, s. 366).

Inspiracją do pokoleniowego podziału nauczycieli były dla mnie wieloletnie badania nad nauczycielami różnych pokoleń prowadzone przez Wandę Drózkę, w szczególności takie prace, jak: *Pokolenia nauczycieli* (1993), *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych* (1997), *Nauczyciele. Autobiografia pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze* (2002), *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004* (2005) oraz *Generacja Wielkiej Zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004* (2008).

Problematyka badawcza

Główny problem badań własnych, zakreślający obszar poszukiwań badawczych, wyrażał się w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie:

Jak kształtuje się międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum?

Uszczegółowiając problematykę badawczą, odwołałem się do teorii trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa (2003, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2011; Illeris and Associates, 2004). Teoria ta pomogła mi też w kodowaniu danych jakościowych oraz porządkowaniu i prezentacji wyników badań. Na możliwość

odwoływania się do istniejącej już wiedzy w badaniach jakościowych wskazuje m.in. Danuta Urbaniak-Zajac (2004):

„W badaniach o charakterze naukowym – również tych, które wykorzystują dane jakościowe – istotnym punktem odniesienia dla prowadzonych analiz (interpretacji) są istniejące koncepcje teoretyczne. [...] Chcąc dokonać opisu, który nie tylko w naukach humanistycznych jest już interpretacją, należy dysponować jakimiś pojęciami ujmującymi badane stany rzeczy” (Urbaniak-Zajac, 2004, s. 105). „Warto zwrócić uwagę, że «zastosowanie» teorii do wyjaśnienia danych jakościowych nie tylko dowodzi użyteczności teorii, ale również tę teorię ożywia. Realne doświadczenia, które zawarte są w relacjach uczestników badań, mogą nasycić pojęcia teoretyczne treścią empiryczną, dzięki czemu pojęcia te tracą negatywnie rozumiany abstrakcyjny charakter” (Urbaniak-Zajac, 2004, s. 106–107). Natomiast David Silverman (2008, s. 137) twierdzi, że teorie są „siłą napędową” badań jakościowych, dostarczają ram krytycznego rozumienia oraz podstaw do rozważań nad porządkowaniem tego, co nieznanne.

W myśl teorii K. Illerisa (2004, s. 95) uczenie się powinno być analizowane w trzech różnych wymiarach – poznawczym, emocjonalnym i społecznym, które należy rozumieć bardziej jako bieguny uczenia się niż wymiary z wyraźnie przeprowadzoną dystynkcją. Natomiast na przebieg uczenia się składają się przede wszystkim: warunki uczenia się, przedmiot uczenia się i rezultaty uczenia się (Illeris, 2004, 2006; Illeris and Associates, 2004). Szczegółowa problematyka badawcza wyglądała następująco:

W wymiarze poznawczym zaproponowano szczegółowe pytania badawcze:

- Jakie są warunki międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze poznawczym?
- Co jest przedmiotem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze poznawczym?
- Co jest rezultatem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze poznawczym?

W wymiarze emocjonalnym szczegółowe pytania badawcze to:

- Jakie są warunki międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze emocjonalnym?
- Co jest przedmiotem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze emocjonalnym?
- Co jest rezultatem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze emocjonalnym?

Również w wymiarze społecznym interesowało mnie:

- Jakie są warunki międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze społecznym?

- Co jest przedmiotem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze społecznym?
- Co jest rezultatem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze społecznym?

W podejściu jakościowym problematyka badawcza sformułowana na etapie planowania badań nie jest ostateczna i może ulec wzbogaceniu o nowe problemy szczegółowe. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych oraz wywiadów fokusowych za zasadne uznałem postawienie kolejnych trzech problemów badawczych, dotyczących przede wszystkim przebiegu uczenia się:

- Co sprzyja międzypokoleniowemu uczeniu się?
- Co utrudnia międzypokoleniowe uczenie się?
- Co różnicuje przebieg międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli?

Kwestie te okazały się istotne dla badanych nauczycieli. Badani w trakcie wywiadu często podejmowali te tematy i chętnie na nie się wypowiadali.

Dobór próby badawczej

W metodzie studium przypadków dobór przypadków do badań ma szczególne znaczenie dla wyjaśnienia istoty badanego zjawiska. Jak pisze Robert Stake (2010, s. 635–636): „gdybym ja wybierał, wybrałbym taki przypadek, o którym myślę, że dostarczy najwięcej informacji. Może to oznaczać wybranie takiego przypadku, który jest najbardziej dostępny, z którym możemy spędzić najwięcej czasu. Możliwość głębszego poznania to kryterium inne i częstokroć ważniejsze niż reprezentatywność”.

W badaniach zastosowałem celowy dobór próby badawczej, na który składało się kilka zasadniczych kroków. W pierwszej kolejności nawiązałem kontakt w Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi i zwróciłem się z prośbą o pozwolenie na przeprowadzenie badań. Uzyskałem pozwolenie oraz pisemną prośbę dyrektora Wydziału do dyrektorów szkół o umożliwienie mi przeprowadzenia badań.

Następnie wśród szkół podstawowych i gimnazjów zidentyfikowałem 5 szkół wyróżniających się jakością kształcenia oraz 5 szkół, których uczniowie nie osiągają wysokich rezultatów kształcenia. Podziału dokonałem na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi na temat wyników sprawdzianów szóstoklasistów oraz wyników egzaminów gimnazjalnych za lata 2011–2013. Rozwiązanie to stanowiło próbę włączenia do badań nauczycieli pracujących w „ekstremalnych” czy „odstających” warunkach. Zdaniem Uwe Flicka (2012, s. 59), powołującego się na Michaela Pattona: „w ten sposób możemy spojrzeć na badany obszar z jego krańców, aby uchwycić go w całości. [...]

Próbujemy zebrać tylko kilka przypadków, ale takich, które są jak najbardziej zróżnicowane, aby uchwycić zakres zmienności i różnorodności w obrębie naszego pola badawczego”.

Wstępnie do badań zakwalifikowałem 10 szkół. Z nauczycielami tych 10 szkół przeprowadziłem wywiady fokusowe. Ten typ wywiadów sprzyja bardziej równościowym relacjom między badaczami a badanymi (Barbour, 2011, s. 37), dzięki czemu badani pokonują swoją nieśmiałość i bardziej spontanicznie zabierają głos. Wywiady fokusowe są sytuacjami sprzyjającymi ujawnieniu się przypadków „intensywnych” (Flick, 2012, s. 61), czyli w odniesieniu do badań własnych – nauczycieli rozmownych, szczególnie chętnie zabierających głos, których odpowiedzi na temat międzypokoleniowego uczenia się będą rozbudowane.

Takich nauczycieli, stanowiących wspomniane „przypadki intensywne”, które – używając słów R. Stake’a (2010, s. 635) – „dostarczą najwięcej informacji”, wyłoniłem dziewięcioro.

Kolejnym etapem doboru przypadków było określenie ich przynależności pokoleniowej według następującej zasady:

- *najstarsze pokolenie nauczycieli* – podjęli pracę do 1989 r. włącznie, a więc przed zmianami polityczno-społeczno-gospodarczymi, które po 1989 r. stały się udziałem polskiego społeczeństwa;
- *średnie pokolenie nauczycieli* – podjęli pracę w latach 1990–2000, a więc od momentu rozpoczęcia przemian ustrojowych do momentu wprowadzenia dużej reformy oświatowej, zmieniającej ustrój szkolny (wprowadzenie m.in. gimnazjów, skrócenie nauki w szkołach do 6 lat) i zasady zawodowego funkcjonowania nauczycieli (awans zawodowy);
- *najmłodsze pokolenie nauczycieli* – podjęli pracę po 2000 r., a więc ich doświadczenia zawodowe są związane z obecnie funkcjonującym ustrojem szkolnym i warunkami polityczno-społeczno-gospodarczymi.

Proces jakościowej analizy danych

Jakościową analizę dziewięciu wywiadów jakościowych oraz dokumentów związanych z przebiegiem rozwoju zawodowego prowadziłem na podstawie koncepcji metodologicznej autorstwa Matthewa B. Milesa i A. Michaela Hubermana (1994) zawartej w pracy *Qualitative Data Analysis*.

Zdaniem autorów analiza danych jakościowych powinna przebiegać w trzech etapach: redukcja danych, reprezentacja danych oraz wyprowadzanie i weryfikacja wniosków.

Z wywiadów i dokumentów wydobywałem schematy znaczeń, najważniejsze ich elementy i sekwencje tych elementów, główne tematy, wątki, ich powiązania,

fakty i relacje między nimi. Do kodów, których wstępna lista została opracowana przed badaniami właściwymi – głównie na podstawie teorii trzech wymiarów uczenia się – dodawałem nowe kody, które następnie były sprawdzane przez odwoływanie się do zebranego materiału empirycznego.

Kolejnym etapem badań było stworzenie matryc rekonstruujących kształtowanie się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum w odniesieniu do trzech wymiarów uczenia się. Wymiary pozwoliły mi dokładniej zrozumieć przebieg międzypokoleniowego uczenia się i dostrzec jego wcześniej niewidoczne aspekty.

Główne właściwości kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli

Jakościowa analiza wywiadów oraz analiza dokumentów związanych z pracą zawodową nauczycieli stanowiły szansę wyjścia poza bezpośrednie sensy zawarte w wywiadach i dążenia do odsłonięcia wartości, uczuć i motywów działań nauczycieli, które w literaturze przedmiotu bywają nazywane „wzorami interpretacyjnymi”, czyli społeczno-kulturowymi schematami kierującymi działaniem jednostek (Urbaniak-Zajac, 2004, s. 139). Okazało się, że w doświadczeniu badanych nauczycieli ich międzypokoleniowe uczenie się w szkole to – w pierwszej kolejności – wzajemne uczenie się. Dlatego kluczem do analizy i wyjaśnienia kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli było zidentyfikowanie relacji międzypokoleniowych w gęstej, wielowymiarowej sieci intensywnych relacji nauczycieli w szkole jako miejscu pracy.

Społeczno-kulturowe schematy funkcjonujące w szkołach skłaniały nauczycieli do zwracania szczególnej uwagi na nauczycieli pełniących funkcje kierownicze i nauczycieli uznawanych w szkołach lub środowisku lokalnym za osoby wyróżniające się i znaczące. Zdecydowanie mniejsze edukacyjne znaczenie nauczyciele przypisywali relacjom międzypokoleniowym formalnie zorganizowanym, np. w ramach stażu, podczas zebrań lub szkoleń w szkole.

W przypadku młodych nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się pełniło ważną rolę w odnajdowaniu się ich w nowym miejscu pracy. W pierwszych dniach i miesiącach pracy, gdy czuli się niepewnie i byli zagubieni, najczęściej zwracali się ku najstarszym w szkole nauczycielom. Mieli wobec nich duży szacunek, a nawet obawiali się pierwszego kontaktu z nimi, ale jednocześnie jedynie wobec nich nie wstydzili się przyznać do niewiedzy i do tego, że sobie nie radzą. W przypadku młodych nauczycieli istotna była też funkcja antycypacyjna międzypokoleniowego uczenia się, to znaczy w relacjach ze znacząco starszymi nauczycielami poznawali prawidłowości i uwarunkowania przebiegu rozwoju zawodowego, które będą musieli realizować w przyszłości.

Dla nauczycieli należących do średniego pokolenia międzypokoleniowe uczenie się było mechanizmem utwierdzania i ewentualnie nieznacznej modyfikacji kluczowych dla wykonywanego przez nich zawodu kompetencji zawodowych, w szczególności dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych. Nauczyciele z tego pokolenia najczęściej uczyli się we współpracy z nauczycielami młodszymi i starszymi, natomiast dużo rzadziej uczyli się od nich, na zasadzie jednokierunkowej transmisji pokoleniowej. Dla tego pokolenia nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się miało najmniejsze znaczenie i najslabiej zapisało się w ich doświadczeniu. Większe znaczenie dla rozwoju zawodowego przypisywali samodzielnemu uczeniu się niż relacjom z młodszym lub starszym pokoleniem. Nauczyciele ci bardziej zwracali uwagę na rzeczywiste dokonania zawodowe i umiejętności innych nauczycieli niż na ich przynależność pokoleniową. Dość małe znaczenie międzypokoleniowego uczenia się dla pracy i rozwoju zawodowego średniego pokolenia nauczycieli wynikało przede wszystkim z tego, że nauczyciele ci nie doświadczali poczucia międzypokoleniowości. Uprawniona jest więc konstatacja, że aby zaszło międzypokoleniowe uczenie się, konieczna jest wyraźna różnica pokoleniowa, która uruchamia i akceleruje przebieg międzypokoleniowego uczenia się.

Dla najstarszego pokolenia nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się w szkole było przede wszystkim źródłem energii i motywacji do codziennej pracy, a szczególnie rolę przypisywali emocjonalnemu jego wymiarowi. W wyniku relacji z początkującymi nauczycielami, nauczyciele najstarszego pokolenia przypominali sobie czas, gdy sami zaczynali przygodę z zawodem. Wskrzeszanie wspomnień i wydobywanie ich z długotrwałej pamięci rodziło pozytywne emocje, dodawało energii do działania i rewitalizowało ich zawodowe zasoby. Ograniczało ryzyko marazmu i wypalenia zawodowego.

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w wymiarze poznawczym było inicjowane potrzebą wynikającą z poczucia zagubienia w nowej rzeczywistości i dodatkowo wzmacniane swego rodzaju dysonansem poznawczym polegającym na tym, że codzienność szkolna okazywała się inna od wyobrażeń o zawodzie nauczyciela pochodzących z dzieciństwa lub ukształtowanych na studiach. Innym motywem międzypokoleniowego uczenia się w wymiarze poznawczym było doświadczenie problemu, z którego rozwiązaniem początkujący i najstarsi nauczyciele nie mogli sobie poradzić za pomocą posiadanych zdolności. W przypadku najstarszego pokolenia nauczycieli ich relacje z najmłodszym pokoleniem sprzyjały też przypomnianiu sobie tego, czego dawniej nauczyli się, ale o czym zapomnieli, ponieważ nie praktykowali tego na co dzień.

W poznawczym wymiarze międzypokoleniowego uczenia się wspólne dla wszystkich nauczycieli było to, że w pierwszych latach pracy międzypokoleniowe uczenie się polegało przede wszystkim na modyfikowaniu wiedzy dotyczącej funkcjonowania nauczycieli w szkole jako miejscu pracy, a nie na zdobywaniu

wiedzy zupełnie nowej. Dominowało uczenie się, które polegało na poszerzaniu i utrwalaniu posiadanej już wiedzy (*uczenie się asymilacyjne, addytywne*), uczenie się polegające na rekonstrukcji posiadanej już wiedzy (*uczenie się akomodacyjne*) oraz uczenie się *transformatywne*, zachodzące zwykle w sytuacji konfliktu, często prowadzące do psychicznie kosztownej adaptacji. Mniejsze znaczenie miało *kumulatywne uczenie się*, które zachodzi, gdy wrażenia pochodzące ze środowiska nie mogą być powiązane ze strukturami poznawczymi, które jednostka wcześniej posiadała. Działo się tak dlatego, że nauczyciele podejmując pracę w szkole, mieli już określone wyobrażenie na jej temat, pochodzące z dzieciństwa, studiów nauczycielskich lub ze społecznych poglądów na temat pracy nauczycieli.

Nauczyciele z najmłodszego pokolenia rewidowali i wzbogacali swoją wiedzę o szkole, którą nabyli, gdy sami byli uczniami i podczas studiów. Natomiast nauczyciele ze średniego i najstarszego pokolenia modyfikowali od wielu lat stosowane przez nich metody pracy, rozwiązania organizacyjne oraz poglądy na różne zagadnienia edukacyjne. Natomiast kumulatywne uczenie się było ograniczone w przypadku najmłodszego pokolenia do uczenia się przestrzeni architektonicznej szkoły, imion nauczycieli, aktów prawnych obowiązujących nauczyciela, formalnych i nieformalnych funkcji, które pełnili nauczyciele. W przypadku średniego i najstarszego pokolenia uczenie się kumulatywne dotyczyło obsługi sprzętu multimedialnego będącego na wyposażeniu szkół oraz poznawania nazw czasopism i portali internetowych przeznaczonych dla nauczycieli.

Przedmiot poznawczego uczenia się nauczyciele określali jako „wiedzę o funkcjonowaniu szkoły”, „wiedzę o szkole” i „starą prawdę pedagogiczną”. Wiedza ta odnosiła się przede wszystkim do ich konkretnego miejsca pracy, a rzadziej dotyczyła szkoły jako instytucji społecznej i systemu oświaty. Wiedzę tę można nazwać „wiedzą ukrytą” („cichą”, *tacit knowledge*) (Nonaka, Takeuchi, 2000, s. 275). Dla początkujących nauczycieli była ona atrakcyjna, ponieważ miała rzetelne uzasadnienie w doświadczeniu minionych pokoleń nauczycieli.

Międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze poznawczym było najbardziej intensywne w pierwszych latach pracy. Wraz ze wzrostem stażu pracy jego intensywność, potrzeba i ważność dla nauczycieli w kontekście przebiegu ich rozwoju zawodowego malała, a większe znaczenie zyskiwały dwa pozostałe wymiary uczenia się. Najstarsi nauczyciele raczej niechętnie uczyli się od młodych koleżanek i kolegów. Ich uczenie się było motywowane bardziej zainteresowaniem niż potrzebą. Przedmiot ich międzypokoleniowego uczenia się ograniczał się przede wszystkim do nowych technologii multimedialnych, które w ostatnim czasie licznie pojawiły się w szkołach oraz do zabawowych metod nauczania (drama, konkursy, praca w grupach, gry dydaktyczne). Rezultatem tego procesu był wzrost biegłości w standardowej obsłudze nowoczesnych urządzeń multimedialnych (tablice multimedialne, rzutniki, kserokopiarki, interaktywne środki dydaktyczne), ale nie pełna samodzielność ich obsługi. W przypadku pojawienia się problemu technicznego

najstarsi nauczyciele woleli zwrócić się o pomoc do młodych nauczycieli, niż nauczyć się samodzielnie radzić sobie w takich sytuacjach.

Brak było wyraźnego zróżnicowania w międzypokoleniowym uczeniu się w wymiarze poznawczym między nauczycielami ze szkół podstawowych a nauczycielami z gimnazjów. Różnice sprowadzały się do dokumentacji szkolnej i aktów prawnych różnych na tych dwóch szczeblach kształcenia, jak np. inne fragmenty podstawy programowej.

Pojawiło się jednak inne zróżnicowanie wśród nauczycieli szkół podstawowych. Okazało się, że specyfika pracy nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej (praca z jedną klasą, w jednej sali lekcyjnej, brak współpracy w ramach zespołów przedmiotowych, stereotypowe ich postrzeganie przez innych nauczycieli) stanowiła w ich doświadczeniu źródło znaczących ograniczeń w nawiązywaniu relacji międzypokoleniowych i międzypokoleniowego uczenia się.

Wymiary poznawczy, emocjonalny i społeczny stanowią bieguny, między którymi zachodzi uczenie się. Emocje wywołują chęć uczenia się, towarzyszą mu i są jego rezultatem. Szczególne znaczenie mają w przypadku uczenia się nauczycieli w szkole jako miejscu pracy, ponieważ szkoła jest uznawana za miejsce bardzo obciążające emocjonalnie, w którym mało jest sytuacji emocjonalnie obojętnych, a jednocześnie emocje w zawodzie nauczyciela pełnią ważną, wciąż niedocenioną rolę. Teza ta znalazła potwierdzenie w doświadczeniu badanych nauczycieli. Emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, były wpisane w ich codzienne zawodowe funkcjonowanie. Badani nauczyciele zwracali uwagę, że wobec silnych emocji są „instytucjonalnie osamotnieni”, to znaczy ani szkoły, ani instytucje pozaszkolne nie oferują im wsparcia emocjonalnego, analogicznego do wsparcia metodycznego czy prawnego. Nauczyciele należący do najstarszego pokolenia najczęściej łagodzili skrajne emocje i stabilizowali emocjonalnie młodych nauczycieli, dając im poczucie, że nie są osamotnieni, a w szkole jest ktoś, kto może im pomóc.

Zarazem nieformalny nadzór najstarszych nauczycieli nad tym, co działo się w szkole, budził u młodych poczucie zagrożenia. Z kolei młodzi nauczyciele budzili u starszych pozytywne emocje, przypominając im czas, gdy sami byli młodzi i pełni optymizmu. Najstarsi nauczyciele, obserwując młodych nauczycieli i ich sytuację zawodową, dokonywali refleksji nad kierunkami zmian w oświacie, co rozbudzało ich refleksyjność i budziło sprzeczne emocje. Z jednej strony cieszyli się, że czas ich aktywności zawodowej pokrywał się z czasem rosnącego zapotrzebowania na nauczycieli związanego z wyżem demograficznym i z małą liczą absolwentów studiów nauczycielskich, więc nigdy nie tylko czuli zagrożenia bezrobociem, a nawet czuli się potrzebni szkołom i społeczeństwu. Z drugiej natomiast strony zazdrościli młodym nauczycielom charakterystycznej dla obecnego czasu bogatej oferty kursów doskonalących, możliwości współpracy z wieloma fundacjami działającymi na rzecz oświaty, wyjazdów zagranicznych oraz bogactwa i różnorodności środków dydaktycznych, będących na wyposażeniu współczesnych szkół.

Tabela I. Wybrane aspekty poznawczego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
Piotr Brzeziński	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, klasa szkolna, pokój dyrektora	akty prawne regulujące pracę nauczycieli (w szczególności <i>Karta Nauczyciela</i> i <i>Ustawa o systemie oświaty</i>), Regulamin Szkoły, Statut Szkoły, Program Wychowawczy Szkoły, uwarunkowania i prawidłowości rozwoju oraz awansu zawodowego nauczycieli, dokumentacja związana z przebiegiem awansu zawodowego, metody nauczania, kultura organizacyjna szkoły, historia szkoły	poznane i zrozumienie aktów prawnych regulujących pracę nauczycieli, poznanie wykorzystywanych przez innych nauczycieli metod implikacji nauczania i próby ich stosowania, antycypowanie przebiegu rozwoju zawodowego, umiejętność prowadzenia dokumentacji związanej z przebiegiem rozwoju zawodowego, dostosowanie zachowania do wymagań kultury organizacyjnej szkoły
Agnieszka Tomczak	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, klasa szkolna, świetlica szkolna, pokój pedagoga szkolnego	metody wychowawcze, zasady doboru metod nauczania do treści nauczania, metody zaprowadzania i utrzymywania ładu oraz porządku w klasie, motywowanie uczniów do nauki, postawy i intencje innych nauczycieli, relacje między nauczycielami, relacje z rodzicami	poznane i stosowanie skuteczniejszych metod wychowawczych oraz metod zaprowadzania ładu i porządku w klasie, skuteczniejsze motywowanie uczniów do nauki, rozpoznanie i lepsze orientowanie się w postawach i ukrywanych intencjach innych nauczycieli, nawiązanie relacji z rodzicami uczniów
Elżbieta Szymańska	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, klasa szkolna, własne mieszkanie, mieszkania innych nauczycieli, instytucje, w których odbywały się szkolenia dla nauczycieli	prowadzenie zebrań z rodzicami, metody nauczania, metody wychowawcze, nowoczesne technologie (komputer, rzutnik multimedialny), sens pracy w zawodzie nauczyciela, „aktorstwo”, czyli granie roli zawodowej, tradycja i historia szkoły, społeczne wymagania wobec nauczycieli i instytucji szkoły	biegłość i śmiałość w prowadzeniu zebrań z rodzicami i nawiązywaniu z nimi relacji, sprawniejsze rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych, zmiana definicji sensu pracy, uwzględnienie społecznych oczekiwań wobec zawodu nauczyciela i świadomość oczekiwań wobec miejsca instytucji szkoły
Anna Kruszyńska	świetlica szkolna, korytarz szkolny, klasy szkolne, w których odbywały się zebrania z rodzicami	akty prawne regulujące funkcjonowanie świetlicy szkolnej (ustawy, statut szkoły, regulamin świetlicy), codzienne zawodowe obowiązki, rodzice i opiekunowie uczniów przychodzących na świetlicę, metody oddziaływań wychowawczych, ogólna sytuacja w oświacie	znajomość przepisów prawa i wewnętrznych regulacji dotyczących pracy świetlicy szkolnej i nauczycieli, poznanie zakresu obowiązków, poznanie rodziców i opiekunów uczniów oraz ich oczekiwań względem świetlicy, zapoznanie się z poglądami nauczycieli i rodziców na temat sytuacji w oświacie

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
Marta Świeboda	klasa szkolna, pokój nauczycielski	metody pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej z młodzieżą sprawiającą problemy wychowawcze, przeszłość zawodowa nauczycieli pracujących w szkole i w całym ośrodku wychowawczym, sytuacja personalna w ośrodku, w tym postawy nauczycieli wobec zawodu i specyfiki pracy w szkole funkcjonującej w ramach ośrodka wychowawczego	znajomość metod pracy resocjalizacyjnej i umiejętność ich stosowania w codziennej praktyce; znajomość procedur uruchamianych w przypadku sytuacji kryzysowych, jak ucieczki, ciężkie pobicia, kradzieże; świadomość, że nawet najstarsi nauczyciele nie zawsze radzą sobie z trudną młodzieżą i że są wśród nich nauczyciele wypaleni zawodowo; rozczarowanie, że nie wszyscy nauczyciele angażują się w pracę, powodując, że innym nauczycielom ciężiej się pracuje, a ośrodek nie w pełni wykorzystuje swoje możliwości
Michał Mistrz	korytarz szkolny, pokój nauczycielski, pokój pedagoga, pokój dyrektora	specyfika pracy w szkole funkcjonującej w ramach ośrodka wychowawczego, metody wychowawcze, procedury prawne obowiązujące w szkole i ośrodku, sposoby reagowania w sytuacjach wychowawczo trudnych, zasady współpracy z rodzicami i instytucjami oświatowymi z regionu łódzkiego, historia ośrodka (ważne wydarzenia, sylwetki i osiągnięcia nauczycieli pracujących kiedyś w ośrodku, szczególnie pozytywnie lub szczególnie negatywnie wyróżniający się absolwenci ośrodka i ich dalsze losy życiowe)	znajomość specyfiki pracy w szkole funkcjonującej w ramach ośrodka wychowawczego, znajomość metody pracy resocjalizacyjnej, ich skuteczności i zasadności stosowania, poznanie i stosowanie się do procedur prawnych i sposobów postępowania w sytuacjach trudnych (bójki, kradzieże, ucieczki), poznanie sytuacji rodzinnej uczniów, ich wcześniejszych niepowodzeń, planów życiowych, współpraca z innymi ośrodkami oświatowymi i instytucjami kultury funkcjonującymi w regionie łódzkim, znajomość zawodowych biografii i sposobów pracy nauczycieli, którzy w szczególny sposób zapisali się w historii ośrodka
Lidia Zamborska	pokój nauczycielski, klasa szkolna jako miejsce rad pedagogicznych i wewnątrzszkolnych form	prawne i administracyjne uwarunkowania zawodu nauczyciela (prawo oświatowe i jego wykładnia), nowoczesne metody nauczania, twórcze rozwiązywanie problemów dydaktycznych	znajomość podstaw prawa oświatowego i świadomość konieczności stosowania się do niego, rozwój umiejętności dydaktycznych i wychowawczych, twórcze podejście do zawodu, znajo-

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
	doskonalenia zawodowego, jak lekcje pokazowe, parking szkolny	i wychowawczych, środowisko rodzinne uczniów szkoły	mość środowiska rodzinnego uczniów
Beata Nowicka	pokój nauczycielski, sekretariat, pokój dyrektora, korytarz szkoły	zasady dotyczące przebiegu stażu na stopień nauczyciela kontraktowego, wykładnia prawa oświatowego, pozadydaktyczne obowiązki nauczycieli, zasady współpracy nauczycieli, codzienne życie szkoły (rozkład lekcji, przerwy, zwyczaje i obyczaje szkolne), terminarz i przebieg świąt i uroczystości szkolnych (Dzień Nauczyciela, Wigilia, Dzień Dziecka, zakończenie roku szkolnego, akcja „Sprzątanie Świata”, Dzień Sportu)	znajomość zasad prawnych obowiązujących nauczyciela stażystę i poczucie konieczności ich przestrzegania, próby realizowania aktywności zawodowej nie tylko w wymiarze dydaktycznym, lecz także wychowawczym i opiekuńczym, współdziałanie z gronem pedagogicznym i uczniami w organizowaniu świąt i uroczystości szkolnych
Krystyna Kaczmarek	pokój nauczycielski, klasa szkolna, korytarz	metody nauczania, metody wychowania, zasady współpracy z rodzicami uczniów, pożądane w zawodzie cechy charakteru, oficjalne i nieoficjalne zasady obowiązujące nauczycieli i uczniów, relacje z dyrekcją szkoły, formalne i nieformalne funkcje poszczególnych nauczycieli, relacje między pedagogicznymi i niepedagogicznymi pracownikami szkoły	wzbogacenie repertuaru stosowanych metod nauczania i wychowania, gotowość współpracy z rodzicami uczniów i próby nawiązywania trwałej współpracy z rodzicami, zmiana postawy wobec uczniów na bardziej wymagającą i bardziej surową jako sposób budowania autorytetu, wstępne rozpoznanie rzeczywistych funkcji, jakie pełnią poszczególni nauczyciele w szkole, poznanie zakresu kompetencji i praw administracji szkoły oraz zasad współpracy nauczycieli z administracją

* Imiona i nazwiska nauczycieli zostały zmienione.

Źródło: opracowanie własne.

Młodzi nauczyciele uczyli się też od starszych „grać emocjami”, to znaczy udawać emocje, używać emocji do manipulowania uczniami i rodzicami oraz oddzielać emocje własne od emocji uczniów jako praktykowany przez starszych nauczycieli sposób ograniczenia ryzyka wyczerpania emocjonalnego. Ograniczało to jednak możliwość wzajemnego zrozumienia się. W dłuższej perspektywie skutkowało oddzielaniem problemów uczniów i problemów szkoły od swoich problemów,

co z punktu widzenia rozwoju zawodowego nauczycieli i funkcjonowania szkoły należy uznać za zjawisko niekorzystne.

Kształtowanie się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze emocjonalnym najpełniej oddaje specyfikę tego zawodu. Badani nauczyciele angażowali w pracę zawodową całą swoją osobowość, w tym emocje, a nie tylko powielali wyuczone, schematyczne sposoby działania. Emocje były obecne w szkole jako miejscu pracy i nie ustawały po jego opuszczeniu. Towarzyszyły im też w sytuacjach zaledwie luźno związanych z pracą, jak udział w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz w czasie wolnym od pracy. Emocje stanowiły swego rodzaju busołą zawodowego działania, a międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze emocjonalnym przyczyniało się do sprawniejszego działania z korzyścią dla siebie, uczniów i szkoły jako miejsca pracy. Pozytywne emocje utrwały wiedzę, umiejętności i kwalifikacje, a negatywne ograniczały ich wykorzystanie w codziennej praktyce. Tylko w jednym przypadku negatywne emocje, takie jak lęk przed utratą pracy, motywowały młodego nauczyciela do działań na rzecz swojego rozwoju. Emocje w dużej mierze decydowały o tym, czego nauczyciele uczyli się od siebie w międzypokoleniowych relacjach. W pozytywnych emocjach nauczyciele szukali sensu pracy i poczucia zawodowej realizacji. Negatywne emocje były różnie przez nauczycieli oceniane. Niepewność na rynku pracy dla jednych nauczycieli była motywacją do działań na rzecz doskonalenia zawodowego, a innym nauczycielom odbierała sens rozwoju.

Przedmiotem i głównym rezultatem uczenia się w tym wymiarze są kwalifikacje (*competencies, qualifications, abilities*) (Illeris 2006, 2007, 2008, 2009a; 2009b; 2011). Wyróżnione i charakteryzowane w odniesieniu do zbadanych przypadków rodzaje kwalifikacji miały charakter zarówno intelektualny, jak i osobowy. O ich nabywaniu i utrwalaniu w znacznej mierze decydowały emocje, które towarzyszyły ich wykorzystywaniu w codziennej pracy. Emocje odpowiadały za podejmowanie się przez nauczycieli zadań na rzecz własnego rozwoju i zadań, które nie wynikały z polecenia służbowego lub regulaminu miejsca pracy.

Emocje były też podstawą wartościowania przez nauczycieli pracy zawodowej i subiektywnej oceny swojej skuteczności zawodowej. Nauczyciele na co dzień doświadczający pozytywnych emocji, takich jak radość, zadowolenie, duma, ekscytacja, entuzjazm, optymizm i pewność siebie, oceniali swoją skuteczność wyżej niż nauczyciele takich emocji niedoświadczający. Jednocześnie klimat emocjonalny szkoły jako miejsca pracy i indywidualne emocje nauczycieli były bardzo zmienne. Zależały m.in. od sukcesów i porażek, których przeplatanie się było szkolną codziennością. W związku z tym subiektywne poczucie skuteczności, sukcesów i porażek było odnoszone do pewnego przedziału czasowego lub określonych sytuacji. Pozytywne emocje wpływały też na aspiracje nauczycieli. Ci nauczyciele, którym praca w szkole sprawiała autentyczną radość, podejmowali wiele działań na rzecz rozwoju zawodowego i byli zaangażowani w działalność pozaszkolną, jak współpraca ze środowiskiem lokalnym lub z uczelniami wyższymi.

Tabela 2. Wybrane aspekty emocjonalnego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
Piotr Brzeziński	zebrania kwalifikacyjne, rady pedagogiczne, pokój dyrektora	sytuacja społeczna w szkole, pożądane sposoby zachowywania się, schematy działania, determinanty skuteczności zawodowej, istota zawodu nauczyciela, praca szkoły jako instytucji społecznej, szkoła jako miejsce pracy, ukryty program szkoły	<i>kwalifikacje społeczne</i> (rozpoznanie rzeczywistej roli społecznej poszczególnych nauczycieli w szkole), <i>kwalifikacje indywidualistyczne</i> (częstsze podejmowanie działań uznawanych za pożądane w szkole, większa koncentracja na działaniach przynoszących szybko wymierne, łatwo sprawdzalne rezultaty, np. koncentracja na czynnościach nauczania przy jednoczesnym ograniczeniu działań wychowawczych i opiekuńczych, których efekty są odroczone w czasie)
Agnieszka Tomczak	wewnątrzszkolne formy doskonalenia zawodowego, zebrania zespołów przedmiotowych, pokój dyrektora	wymagania, jakie stawia szkoła jako miejsce pracy, akceptowane i nieakceptowane w szkole sposoby zachowania się, determinanty skuteczności zawodowej, cechy charakteru pożądane w zawodzie nauczyciela, radzenie sobie ze stresem wynikającym z porażek zawodowych, okazywanie sympatii innym nauczycielom	<i>kwalifikacje motywacyjne</i> (gotowość do podejmowania szkolnego i pozaszkolnego doskonalenia zawodowego, wewnętrzna potrzeba rozwoju zawodowego, potencjał do inicjowania i wzbogacania procesu rozwoju zawodowego), <i>kwalifikacje intelektualne</i> (umiejętność zaplanowania i realizowania ścieżki rozwoju zawodowego), <i>kwalifikacje w zakresie samokontroli</i> (umiejętność radzenia sobie z emocjami)
Elżbieta Szymańska	klasa szkolna (lekcje pokazowe), pokój dyrektora, pełnienie funkcji opiekuna stażu	postawy nauczycieli wobec własnego zawodu, innych nauczycieli, uczniów, rodziców i szkoły jako miejsca pracy, ukryty program szkoły, przejawy istnienia tzw. stanu nauczycielskiego i jego historyczne zmienności, sposoby przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu	<i>kwalifikacje percepcyjne</i> (rozpoznanie postaw zawodowych poszczególnych nauczycieli, próby ich interpretacji i ustosunkowania się), <i>kwalifikacje w zakresie samokontroli</i> (umiejętność dostosowania się do ukrytego programu szkoły i jego realizacji), <i>kwalifikacje motywacyjne</i> (dążenie do rozwoju zawodowego i rozumienie jego konieczności, w kontekście pełnionej roli zawodowej, dynamizm)
Anna Kruszyńska	świetlica szkolna, korytarz szkolny	zasady współpracy nauczycieli z rodzicami, kreowanie przyjaznego wizerunku szkoły	<i>kwalifikacje w zakresie samokontroli</i> (przestrzeganie w codziennej pracy zasad współpracy obowiązujących w szkole, pierwsze próby samodziel-

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
		i świetlicy szkolnej, miejsce zajęć pozalekcyjnych w funkcjonowaniu szkoły oraz ich znaczenie dla uczniów	nego kreowania wizerunku świetlicy szkolnej w oczach uczniów i rodziców oraz tworzenie oferty zajęć pozalekcyjnych, której realizacja sprzyja wzbudzaniu pozytywnych emocji wśród uczniów i rodziców), <i>kwalfikacje percepcyjne</i> (wstępne rozeznanie w oczekiwaniach uczniów i rodziców), <i>kwalfikacje motywacyjne</i> (dynamizm działania)
Marta Świeboda	korytarz szkoły, w szczególności sytuacja przejmowania na korytarzu szkoły dyżuru w internacie	skrajne emocje, które są codziennością w szkołach funkcjonujących w ramach ośrodków wychowawczych, teoretyczna i praktyczna rola emocji, radzenie sobie z poczuciem niższości względem nauczycieli pracujących ze zdolną młodzieżą	<i>kwalfikacje percepcyjne</i> (umiejętność obserwowania i interpretowania sytuacji w ośrodku, dążenie dostosowania zawodowych umiejętności do potrzeb młodzieży), <i>kwalfikacje motywacyjne</i> (podejmowanie działań na rzecz doskonalenia się, w tym uczenia się od starszych nauczycieli), <i>kwalfikacje indywidualizacyjne</i> (poczucie pewności siebie, mimo codziennych trudności)
Michał Mistrz	korytarz szkoły, pokój nauczycielski	rola emocji w pracy resocjalizacyjnej, klimat emocjonalny w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, sens i poczucie zawodowej satysfakcji nauczyciela pracującego w szkołach funkcjonujących w ramach młodzieżowych ośrodków wychowawczych	<i>kwalfikacje intelektualne</i> (racjonalne myślenie o relacjach z wychowankami i o pracy z emocjami, używanie emocji do rozwiązywania konfliktów wychowawczych), <i>kwalfikacje percepcyjne</i> (kształtowanie się inteligencji emocjonalnej, uwzględniającej specyfikę szkoły), <i>kwalfikacje społeczne</i> (dążenie do rzeczywistej współpracy ze wszystkimi nauczycielami), <i>kwalfikacje w zakresie samokontroli</i> (poczucie odpowiedzialności za wykonywaną pracę i nieprzyjmowanie sugestii oraz pomysłów innych nauczycieli w sposób bezkrytyczny)
Lidia Zamborska	pokój nauczycielski, pokój dyrektora, korytarz szkolny	bieżące problemy wychowawcze, współpraca z innymi nauczycielami i rodzicami, rozwiązywanie konfliktów, promocja szkoły w środowisku lokalnym	<i>kwalfikacje intelektualne</i> (uwzględnianie roli emocji w codziennych zawodowych czynnościach, ale kierowanie się wiedzą i rozumem, uświadomienie sobie konieczności panowania nad emocjami oraz prymatu intelektu nad emocjami), <i>kwalfikacje indywidualizacyjne</i> (wzrastające poczucie pewności siebie i słuszności podejmowanych

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
			działań), <i>kwalfikacje społeczne</i> (gotowość do podejmowania działań kreujących pozytywny wizerunek szkoły, z myślą o dobru wszystkich pracujących w niej nauczycieli i przyszłych pokoleń nauczycieli)
Beata Nowicka	pokój dyrektora (rozmowy i rozstrzygnięcia dotyczące przebiegu zatrudnienia, rozmowy kwalifikacyjne), pokój nauczycielski	oficjalne i nieoficjalne reguły pracy obowiązujące w systemie oświaty i w poszczególnych szkołach, autoprezentacja, kreowanie swojego wizerunku, radzenie sobie z niepowodzeniami zawodowymi (nieprzedłużenie zatrudnienia)	<i>kwalfikacje percepcyjne</i> (umiejętność obserwowania i interpretowania sytuacji w oświacie, dążenie dostosowania zawodowych umiejętności do potrzeb rynku pracy), <i>kwalfikacje motywacyjne</i> (upór w dążeniu do odnalezienia się na rynku pracy), <i>kwalfikacje indywidualizacyjne</i> (poczucie pewności siebie, mimo poczucia niepewności)
Krzyszyna Kaczmarek	pokój nauczycielski, klasa lekcyjna (lekcje pokazowe)	wpływ emocji na skuteczność pracy dydaktycznej i wychowawczej, relacje z najstarszymi w szkole nauczycielami, a obecnie z początkującymi nauczycielami, asertywność	<i>kwalfikacje intelektualne</i> (umiejętność dość skutecznego rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych), <i>kwalfikacje społeczne</i> (przykładanie dużej uwagi do relacji międzypokoleniowych, przy jednoczesnym krytycyzmie wobec naśladowania starszych pokoleń nauczycieli), <i>kwalfikacje motywacyjne</i> (chęć uczenia się w różnych sytuacjach i z różnych źródeł)

Źródło: opracowanie własne.

Uczenie się w wymiarze społecznym było natomiast zakorzenione w społecznych kontekstach, już zastanych lub konstruowanych przez nauczycieli podczas ich zawodowej aktywności. Dla uczenia się w wymiarach poznawczym i emocjonalnym, układem odniesienia byli sami nauczyciele, natomiast w przypadku uczenia się w wymiarze społecznym, układem takim była otaczająca ich rzeczywistość zawodowa, w szczególności inni nauczyciele, miejsca pracy i spotkań oraz otoczenie materialne, w tym urzędnicy pośredniczące w relacjach społecznych lub wspólnie wykorzystywane (komputery, telefony, Internet).

Kształtowanie się międzypokoleniowego uczenia się w wymiarze społecznym było zdeterminowane przede wszystkim kulturą organizacyjną szkoły, w szczególności założeniami, które przyjmowali nauczyciele wobec swojego zawodu, stylem zarządzania przez dyrekcję, a także politycznymi planami wobec szkoły. Charakter społecznego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się oraz osobista ocena

Tabela 3. Wybrane aspekty społecznego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
Piotr Brzeziński	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, sekretariat, pokój dyrektora, świetlica	metody nauczania, zwyczaje i obyczaje szkolne, relacje społeczne w szkole jako miejscu pracy, szkolna nauczycielska codzienność	poszerzenie repertuaru stosowanych metod nauczania, stosownie się do większości zwyczajów i obyczajów, przestrzeganie tzw. drogi służbowej i uwzględnianie formalnej i nieformalnej pozycji poszczególnych nauczycieli
Agnieszka Tomczak	pokój nauczycielski, parking szkolny, korytarz szkoły, sala gimnastyczna	podstawowe jawne i ukryte założenia dotyczące przebiegu awansu zawodowego, szkolne i pozaszkolne możliwości rozwoju zawodowego, proces stawiania się pracownikiem znaczącym dla społeczności szkolnej	lepsze rozeznanie w oficjalnych i nieoficjalnych regułach awansu zawodowego, zróżnicowanie zachowania się w stosunku do innych nauczycieli w zależności od ich formalnej i nieformalnej roli społecznej w miejscu pracy
Elżbieta Szymańska	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, pokój dyrektora, świetlica	postawy nauczycieli wobec uczniów, rodziców oraz wobec własnego zawodu, w tym codziennych czynności zawodowych, historyczne zmiany zawodowego funkcjonowania nauczycieli, zróżnicowane postawy nauczycieli wobec zawodu	większe zaangażowanie w pracę zawodową, motywowane dobrem uczniów oraz własną pomyślnością zawodową, świadomość historycznej zmienności uwarunkowań pracy nauczycieli i jej zależności od ogólnej sytuacji gospodarczej, społecznej i kulturowej
Anna Kruszyńska	świetlica szkolna, korytarz szkoły, okolice drzwi wejściowych na świetlicę	założone i rzeczywiste funkcje świetlicy szkolnej, miejsce nauczyciela pracującego na świetlicy w nieformalnej hierarchii nauczycieli szkoły, mody i trendy w oświacie	weryfikacja wstępnych założeń dotyczących pracy nauczycieli, w tym pracy nauczycieli na świetlicy szkolnej, lepsze rozpoznanie społecznej sytuacji w szkole jako miejscu pracy, dostosowanie swoich oczekiwań do możliwości, jakie stwarza praca na świetlicy, ostrożność wobec nowinek pedagogicznych
Marta Świeboda	pokój nauczycielski, sekretariat, pokój dyrektora	problemy, które muszą rozwiązywać nauczyciele pracujący z młodzieżą sprawiającą problemy wychowawcze, codzienna zawodowa rzeczywistość, procedury obowiązujące w szkole, stereotypy	lepszy kontakt z uczniami, mniej problemów wychowawczych, wyższa satysfakcja z pracy, sprawniejsze poruszanie się w procedurach obowiązujących w szkołach funkcjonujących w ramach ośrodków wychowawczych,

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
			przyjęcie założenia, że praca w ośrodku wychowawczym to ciągła walka (wojna) o przetrwanie i dominację
Michał Mistrzak	korytarz szkoły, klasy lekcyjne, pokój dyrektora, pokój psychologa, pokój pedagoga	codziennosc uczniów, nauczycieli i innych pracowników gimnazjum funkcjonującego w ramach ośrodka wychowawczego, normy prawne i etyczne, historia ośrodka, osiągnięcia i sukcesy nauczycieli w nim pracujących oraz jego absolwentów, działania wychowawcze, stereotypy	znajomość istoty uwarunkowań codziennej pracy nauczycieli w ośrodku wychowawczym, świadomość zasad obowiązujących nauczycieli, wzbudzenie reelekcyjności na temat historycznej ciągłości i zmienności mód psychopedagogicznych i ostrożność wobec ich bezkrytycznego przyjmowania, przekonanie, że w ośrodku wychowawczym trwa permanentna wojna między nauczycielami a uczniami, a zwycięży silniejszy i sprytniejszy, kwestionowanie możliwości wykorzystywania bezstresowych metod wychowania
Lidia Zamborska	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, klasy lekcyjne	inni nauczyciele (ich osobowości, historie życia, plany na przyszłość, marzenia), postawy wobec zawodu, ich poglądy na temat zawodu nauczyciela i oświaty, pozadydaktyczne obowiązki nauczycieli w szkole	bliższe poznanie nauczycieli pracujących w szkole i ich postaw wobec własnego zawodu, ustosunkowanie się do innych, konfrontacja własnych założeń z założeniami innych nauczycieli, pobudzenie kształtowania się tożsamości zawodowej
Beata Nowicka	pokój nauczycielski, korytarz szkoły, klasy lekcyjne	jawne i ukryte mechanizmy rządzące rynkiem pracy nauczycieli, rzeczywista sytuacja nauczycieli na rynku pracy, formalne i nieformalne uwarunkowania przedłużenia zatrudnienia, zawodowa solidarność nauczycieli, relacje międzypokoleniowe w szkole jako miejscu pracy	poznanie i zrozumienie jawnych i ukrytych mechanizmów rządzących pracą nauczycieli; ukształtowanie poczucia trudniejszego startu zawodowego nauczycieli polonistów ze względu na łatwość uzyskania takiego wykształcenia i masowość studiów polonistycznych; poczucie gorszej pozycji zawodowej nauczycieli języka polskiego względem nauczycieli innych specjalności; refleksje na temat słuszności wyboru tej drogi zawodowej, niepewność o zawodową przyszłość

Badani	Warunki uczenia się	Przedmiot uczenia się	Efekty uczenia się
Krystyna Kaczmarek	klasa szkolna, korytarz szkoły, pokój nauczycielski	działalność dydaktyczna, działalność wychowawcza, realizowanie w praktyce zasady indywidualności, współdziałanie nauczycieli na rzecz rozwiązywania problemów w szkole	podniesienie umiejętności metodycznych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, ukształtowanie umiejętności wychowawczych, weryfikacja złoża na temat ważności i istoty współpracy nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

jego ważności zmieniały się wraz ze stażem zawodowym. Wyrażało się to w tym, że nauczyciele reprezentujący najmłodsze pokolenie postrzegali relacje społeczne instrumentalnie – jako źródło wiedzy lub okoliczności sprzyjające poznawczemu uczeniu się. Ważniejsze dla nich było poznawcze uczenie się realizujące się w relacjach społecznych niż same relacje społeczne i udział w społecznych praktykach konstruowanych w miejscu pracy. Z kolei nauczyciele należący do średniego pokolenia, którzy już wstępnie poznali podstawowe prawidłowości pełnienia funkcji nauczyciela, bardziej interesowali się udziałem w życiu społecznym szkoły. Ważne dla ich było uznanie i zaangażowanie społeczne w miejscu pracy. Głównymi kreatorami międzypokoleniowych relacji społecznych byli nauczyciele należący do najstarszego pokolenia. Poznawczemu wymiarowi nie przypisywali oni dużego znaczenia, w wymiarze emocjonalnym – jak stwierdziła jedna z nauczycielek – „zobojętnieli”, a dominujące było u nich międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze społecznym.

W tym wymiarze międzypokoleniowego uczenia się najwyraźniej zarysowała się różnica między uczeniem się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. W szkołach podstawowych nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej doświadczyły znacząco więcej barier społecznego uczenia się w porównaniu z nauczycielkami w gimnazjum. Po pierwsze, miały poczucie niższości wobec innych nauczycielek, polegające na świadomości, że – ich zdaniem – w społecznej opinii nauczanie w klasach I–III nie wymaga rozległej wiedzy przedmiotowej i specjalnych umiejętności pedagogicznych, ponieważ dzieci na tym etapie edukacyjnym zwykle są posłuszne i nie są tak wymagające, jak na dalszych szczeblach kształcenia, szczególnie w gimnazjum. To poczucie niższości powodowało zamykanie się w sobie lub obracanie się jedynie w wąskim kręgu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Po drugie, nauczycielki te prowadziły wszystkie lekcje z jedną klasą, w tej samej sali lekcyjnej, zwykle w cyklach trzyletnich. To z kolei powodowało, że miały znacząco ograniczone możliwości relacji społecznych z innymi nauczycielkami.

Podsumowanie wyników badań

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele chociaż mieli świadomość wyraźnych różnic pokoleniowych, to jednak przyjmowali je jako stan oczywisty i nieproblematyczny, a kwestia międzypokoleniowości najczęściej nie była przez nich poddawana refleksji i eksplorowana lub miała znaczenie drugorzędne. Badani w pierwszej kolejności postrzegali siebie i innych nauczycieli przez pryzmat pełnionych ról (dyrektor, wicedyrektor, stażysta, opiekun stażu, metodyk, pedagog) lub nauczanego przedmiotu (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, polonista, matematyk, anglista). Zdarzało się, że dopiero udział w referowanych tu badaniach pozwolił im zwrócić uwagę na aspekt międzypokoleniowości.

Międzypokoleniowe uczenie się można uznać za korzystne dla przebiegu rozwoju zawodowego nauczycieli w pierwszych dwóch jego stadiach – *przedkonwencjonalnym* i *konwencjonalnym*, przyjmując podział za Robertem Kwaśnicą (2007). W relacjach międzypokoleniowych uczyli się „wchodzenia w rolę zawodową” oraz „odtworzenia konwencji zawodu nauczyciela” przyjętej w danej szkole. Natomiast jego rola nie jest jednoznaczna dla osiągnięcia stadium *postkonwencjonalnego* polegającego na autonomii zawodowej i twórczym przekraczaniu roli zawodowej. Z jednej strony szczególnie najstarsi nauczyciele w relacjach międzypokoleniowych poznawali możliwości stosowania nowych technologii w edukacji i korzystania z różnych źródeł doskonalenia zawodowego. Ponadto relacje z młodymi nauczycielami zwykle motywowały ich do działania i dodawały energii. Z drugiej jednak strony szczególnie najmłodsze i średnie pokolenie nauczycieli uczyło się od najstarszego pokolenia zachowawczości, sceptycyzmu w stosunku do nowości, do eksperymentowania i wiedzy naukowej. Najstarsi nauczyciele, intencjonalnie lub nieintencjonalnie, narzucali młodemu i średniemu pokoleniu nauczycieli własną wizję zawodu, utrudniając wybór własnej drogi rozwoju zawodowego i blokując osiągnięcie pełni rozwoju zawodowego. Treścią przekazu międzypokoleniowego, szczególnie w wymiarze społecznym, były też stereotypy dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela oraz funkcjonowania szkoły, sugerujące m.in., że praca nauczyciela jest rodzajem gry z uczniami, rodzicami i dyrekcją, w której wygrywa sprytniejszy. Młodzi nauczyciele uczyli się od starszych podejrzliwości i nieufności w stosunku do władz oświatowych (organu prowadzącego, kuratorium) oraz internalizowali założenie o nieprzydatności w szkole wiedzy naukowej (teoretycznej) nabytej na studiach nauczycielskich. W tym sensie dla młodych nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się niesło ze sobą ryzyko konserwowania *status quo* szkoły, podczas gdy, jak wskazują liczne publikacje naukowe (Pachociński, 1999, 2006; Gnitecki, 2005; Kwiatkowska, 2005; Bogaj, 2004; Borowska, 2004; Szempruch, 2001; Witkowski, 2000), współczesny świat, w tym potrzeby edukacyjne, podlegają głębokim zmianom, za którymi powinna podążać szkoła i zawód nauczyciela.

Bibliografia

- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: WN PWN.
- Bogaj, A. (2004). *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy*. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: IBE.
- Borowska, A. (2004). *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Conway, P.F., Rosaleen, M., Madalińska-Michalak, J. (2012). *Integrated learning cultures and learning to teach: Norms, values and the next generation of teachers in two cultures*. W: B. Boufoy-Bastic (red.), *The International Handbook of Cultures of Professional Development for Teachers. Collaboration, Reflection, Management and Policy*, Analytrics, Strasbourg. <http://www.analytrics.org/documents/cultures%20o20development.pdf> [dostęp: 12.06.2017].
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: WSP im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: WSP im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciele. Autobiografia pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Dróżka, W. (2005). *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo UH-P Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja Wielkiej Zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo UH-P Jana Kochanowskiego.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: towards an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 1.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: WN PWN.
- Gnitecki, J. (2005). *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołek, B. (2010). *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 4.
- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London–New York: Routledge.
- Illeris, K. (2008). Competence development – the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Educational Review*, 9.
- Illeris, K. (2009a). *Contemporary Theories of Learning*. London–New York: Routledge.
- Illeris, K. (2009b). *International Perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities*. London–New York: Routledge.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*. New York: Routledge.

- Illeris, K. and Associates (2004). *Learning in Working Life*. Learning Lab Denmark, Roskilde: Roskilde University Press.
- Imants, J. (2012). Teachers' Workplace Learning and Educational Leadership in Schools. *Studia Pedagogiczne*, LXV.
- Järvinen, A., Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 7/8.
- Klus-Stańska, D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwaśnica, R. (2007). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. t. 2* (s. 291–319). Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp.
- Kwiatkowska, H. (2012). Ze sfery zdziwień, pozorów, banalizacji, paradoksu bycia pedeutologiem, *Rocznik Pedagogiczny*, 2012, numer specjalny, s. 12–19.
- Kwiatkowski, S.M., Bogaj, A., Baraniak, B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: WAIp.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo DSW TWP.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Michalak, J.M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja. Studia. Badania. Rozwój*, 4.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Warszawa: Poltext.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pachociński, R. (1999). *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa: IBE.
- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: IBE.
- Plewka, Cz. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Fosze.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2004). *Badania interpretacyjne w pedagogice*. W: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym* (s. 125–146). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE.

Refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole

Małgorzata Dzimińska

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie¹

Wprowadzenie

Problematyka refleksyjności nauczyciela jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole wpisuje się w dyskusje na temat wyzwań, przed którymi stoi współczesna szkoła, postrzegana w kontekście ustawicznych zmian społecznych, gospodarczych i ekonomicznych. Żyjemy na przełomie wieków, w czasie, który obfituje w niepokoje, kryzysy, zmiany o charakterze społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturowym, na skalę wcześniej niespotykaną. Współczesność charakteryzuje brak stabilności i ciągła zmienność. Coraz więcej zjawisk jest nieprzewidywalnych i małowalnych (Nikitorowicz, 2012, s. 408). Boom informacyjny, komunikacyjny, zmiana świadomości, postaw, wartości – to wszystko tworzy nową rzeczywistość, która wymaga nowych strategii myślenia i działania (Klus-Stańska, 2002, s. 9).

W dyskusjach nad edukacją podkreśla się, że jej jakość w znacznej mierze zależy od profesjonalizmu nauczyciela i stopnia profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego (Michalak, 2011, s. 137). Henryka Kwiatkowska (2005, s. 205) stwierdza, że „zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą. Jeśli się z tym zgodzić, to miarą wartości kształcenia wstępnego jest przygotowanie nauczycieli do rozwoju w toku pracy”.

Dlatego zasadnym wydają się pytania: W jaki sposób refleksyjność może przyczynić się do rozwoju nauczyciela i dlaczego postuluje się uczynienie jej strategią podnoszenia poziomu nauczania? Czy rozwijanie refleksyjności wśród nauczycieli może stanowić wartość dla dzisiejszej szkoły: szkoły kulturowo nieadekwatnej (Klus-Stańska, 2005b), z bezradnymi nauczycielami (Klus-Stańska, 2003),

¹ Rozprawa napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Beaty Marii Nowak, obroniona w 2016 r. w Wyższej Szkole Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie.

niezdolnej do zmiany (Klus-Stańska, 2005a), nieświadomej własnej roli i mechanizmów działania (Klus-Stańska, 1999)?

Otóż refleksyjność jako zdolność do czynienia refleksji, czyli systematycznego badania i teoretyzowania na temat własnej praktyki, a przez to również otwartego i kreatywnego podchodzenia do rozwiązywania trudności i stawania się twórcą w zawodzie (Szymczak, 2015, s. 144), wydaje się kategorią wyjątkowo dopasowaną do specyfiki dzisiejszego świata, który charakteryzuje ciągła zmiana. Z jednej strony mamy wpisaną w to pojęcie otwartość na wyzwania, z drugiej radzenie sobie z nimi w sposób twórczy. Wyniki wielu badań empirycznych potwierdzają, że refleksyjność odgrywa kluczową rolę w stałym doskonaleniu nauczania i uczenia się nauczycieli, co w efekcie prowadzi do poprawy wyników uczniów (DuFour, Ecker, 1998; Garet i in., 2001; Howley, Valli, 2000; Ingvarson, Meiers, Beavis, 2005; Kruse, Louis, Bryk, 1995; Osterman, Kottkamp, 2004; Senge i in., 2000). Refleksyjna praktyka jest sposobem na uczenie się i stałe doskonalenie praktyki nauczycielskiej (Steffy i in., 2000). Refleksyjność jest uznawana za kluczową kategorię w kształceniu osób dorosłych, a w szczególności nauczycieli (Śliwerski, 2006, s. 272). „Idealem nie jest doświadczony nauczyciel, lecz refleksyjny, taki, który umie wykorzystywać swoją wiedzę w sposób elastyczny. Przy czym otwartość na nowości nie jest darem, ale cnotą wypracowaną z trudem” (Herzong, von Felten, 2001, s. 24). Rozwinięcie refleksyjności u nauczyciela wymaga więc czasu i wysiłku.

W omawianej dysertacji przyjęto następujące definicje pojęć będących przedmiotem badania:

Słowo refleksja pochodzi od łacińskiego *reflexio* (odgięcie), *reflectere* (odginać, odbijać) i oznacza: „głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś” (Pakosz i in., 1991, s. 729). Oznacza również „namysł, zastanowienie, rozmyślanie połączone z rozumowaniem” (Karwowski, 1972, s. 985), „głęboki namysł nad ideą albo jej rezultatem/produktem” (Szymczak, 1995, s. 30). Refleksja to również „głębszy namysł, zastanowienie, myśl, wniosek będący wynikiem, owocem rozmyślenia i medytacji” (Kopaliński, 1999, s. 426), albo też „postawa mentalna tego, kto unika pośpiechu w ferowaniu sądów i impulsywności w swoim postępowaniu” (Didier, 1992; Czerpaniak-Walczak, 1997, s. 11). Dokonując rozróżnienia terminów „refleksja” i „refleksyjność”, można stwierdzić, że refleksja jest aktem, jednorazowym działaniem, natomiast refleksyjność to zdolność do czynienia takich aktów. Mieczysław Szymczak (1995, s. 145) pojęcie to definiuje w następujący sposób: „refleksyjność to zdolność czynienia refleksji, czyli obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i (lub) kreowania różnych rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (wprowadzania ich do własnych działań)”. Kategoria refleksyjności jest obecna zarówno w pedagogicznej literaturze polskiej (Czerpaniak-Walczak, 1997; Dróżka, 2008; Gołębiak, 1998; Klus-Stańska, 2002; Kwiatkowska, 2005; Szempruch, 2012), jak i zagranicznej (Argyris,

Schön, 1974; Schön, 1987; Moon, 1999; Larrive, 2008; York-Barr i in., 2006; van Manen, 1995; Day, 2005; Hargreaves, 2009).

W złożonej pracy przyjęto, że rozpoznanie refleksyjności u badanych nauczycieli dokonuje się poprzez analizy: poziomu nauczycielskiej refleksji w działaniu – odpowiednik refleksji w działaniu według Donalda Schöna, poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem – odpowiednik refleksji nad działaniem według Schöna oraz poziomu nauczycielskiej refleksji uogólnionej, która wskazuje na ogólną zdolność nauczyciela do podejmowania refleksji.

Pojęcie strategii odnosi się do nieprzypadkowego, opartego na całościowym oglądzie sytuacji, działania ukierunkowanego na cel. W terminie strategia ujęte są dwa poziomy: ukierunkowanej aktywności oraz koncepcji tego działania (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007, s. 35). Odnosząc wymienione deskryptory do przedłożonej pracy, tytułowa strategia jest ukierunkowana na podnoszenie poziomu nauczania, a pomysłem na jej wdrożenie jest systematyczne, świadome i systemowe wspieranie rozwoju refleksyjności nauczyciela. Z kolei tytułowego poziomu nauczania nie odnoszę do wyników pomiaru dydaktycznego, czy też do etapu edukacyjnego. Rozpatruję go w perspektywie jakości procesu nauczania i analizuję w aspekcie nauczycielskiego poczucia własnej skuteczności i satysfakcji z wykonywanej pracy, których źródłem są obserwowane przez nauczycieli postępy uczniów w opanowaniu materiału szkolnego.

Złożona dysertacja „Refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole” w części teoretycznej zawiera pogłębioną analizę kontekstu działań nauczyciela ery ponowoczesności. Wyjaśniono podstawowe pojęcia ważne w kontekście omawianych zagadnień oraz określono zmiany społeczne i edukacyjne stanowiące kontekst pracy nauczycieli. Omówiono specyfikę zmiany społecznej oraz koncepcję ponowoczesności jako sposobu interpretacji zmieniającej się rzeczywistości, ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania się społeczeństwa wiedzy (**rozdział I**). Wybrane wyzwania polskiego systemu oświaty zostały zaprezentowane pod kątem niewykorzystanych szans, również w odniesieniu do rozwiązań stosowanych za granicą (**rozdział II**). Tytułową refleksyjność zdefiniowano i przeanalizowano pod kątem jej obecności w koncepcjach nauczycielskiego profesjonalizmu (**rozdział III**). Omówiono znane typologie refleksji, sposoby jej pomiaru oraz wyniki dotychczasowych badań na temat poziomu refleksyjności nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem jej determinantów (**rozdział IV**). Bazę źródłową pracy stanowiły monografie i opracowania, artykuły, akty prawne, raporty, czasopisma i strony internetowe wnikliwie wybrane na podstawie przeprowadzonej kwerendy literatury polskiej i anglojęzycznej.

W **rozdziale V** zaprezentowano przyjęte założenia metodologiczne pracy. Zasadniczym przedmiotem badań prezentowanych w pracy jest refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania w warunkach szkolnych. **Cel główny** zaś to próba rozpoznania właściwości i determinantów refleksyjności

nauczyciela oraz opracowanie propozycji jej wykorzystania jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole. **Cele szczegółowe** zostały podzielone na trzy rodzaje: teoretyczno-poznawcze, metodologiczne i praktyczne. Celem teoretyczno-poznawczym był przegląd literatury w zakresie refleksyjności nauczyciela oraz usytuowanie podjętej problematyki we współczesnych realiach życia społecznego z uwzględnieniem specyfiki i konsekwencji zmiany społecznej, a następnie, na bazie wyników badań własnych i przeprowadzonej analizy literatury, opracowanie modelu teoretycznego dotyczącego rozwoju refleksyjności nauczyciela jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole. Celem metodologicznym było zarówno opracowanie schematu badawczego (z wykorzystaniem strategii ilościowej i jakościowej) umożliwiającego rzetelne rozpoznanie przedmiotu badań i stanowiącego podstawę do przeprowadzenia szczegółowej analizy i interpretacji danych badawczych, jak również weryfikacja narzędzi badawczych konstrukcji własnej. Cel praktyczny natomiast był związany z opracowaniem rekomendacji dotyczących sposobów wprowadzenia problematyki refleksyjności nauczyciela w realia pracy szkoły jako strategii podnoszenia poziomu nauczania oraz z merytorycznym przygotowaniem programu kursu na temat refleksyjności, adresowanego do przyszłych i/lub obecnych nauczycieli, który wzbogaciłby ofertę dydaktyczną w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli w Polsce. Postawiono następujące pytania badacze:

Pytania główne:

1. Jakie są główne determinanty refleksyjności nauczyciela w warunkach szkolnych?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a poczuciem jego własnej skuteczności²?

Pytania szczegółowe:

1. Jaki rodzaj refleksji prezentują najczęściej badani nauczyciele?
2. Jaki poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej występuje najczęściej u badanych nauczycieli?
3. Czy istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a wybranymi czynnikami zewnętrznymi, to jest lokalizacją szkoły i wielkością szkoły?
4. Czy istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a wybranymi czynnikami wewnętrznymi, to jest płcią, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego?

² Szczegółowy opis etapów refleksyjności przyjętych za typologią Barbara Larrivee znajduje się w podrozdziale 4.2.

5. Które elementy psychospołecznego środowiska pracy szkoły determinują refleksyjność nauczyciela – wywołują ją, wspierają jej rozwój lub ją blokują?
6. Na jakim poziomie badani nauczyciele lokują najczęściej poczucie własnej skuteczności?

Każde z postawionych pytań badawczych zostało opatrzone hipotezą na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz własnych obserwacji. W celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono badania przy wykorzystaniu zarówno metody ilościowej, jak i jakościowej. Zastosowaną metodą badawczą, w realizacji strategii ilościowej i jakościowej, był sondaż diagnostyczny, przy czym badanie ilościowe wykonano na podstawie techniki ankiety i narzędzia badawczego: kwestionariusz ankiety konstrukcji własnej, a badanie jakościowe zostało zrealizowane na podstawie techniki wywiadu pogłębionego przeprowadzonego na podstawie dyspozycji do wywiadu. Badanie przeprowadzono w wyniku losowego doboru próby wśród 275 nauczycieli gimnazjów. Respondenci byli uczniami 15 gimnazjów usytuowanych na terenie województwa łódzkiego, z których 5 położonych było na wsi, a 10 w miastach. Z kolei dla badań jakościowych dokonano celowego doboru próby. Badania jakościowe realizowane poprzez wywiady pogłębione z trzema ekspertami nie zakładały reprezentatywności rezultatów i miały charakter eksploracyjny.

Wyniki opracowano szczegółowo przy użyciu statystyki opisowej, analizy korelacji oraz wnioskowania statystycznego (**rozdział VI**). Pytania badawcze, hipotezy i osiągnięte wyniki podsumowano i poddano pod dyskusję w **rozdziale VII**:

1) Hipoteza szczegółowa H:1 została zweryfikowana pozytywnie.

W odpowiedzi na pytanie szczegółowe: *Jaki rodzaj refleksji prezentują najczęściej badani nauczyciele?*, sformułowano następującą hipotezę: Nauczyciele prezentują dwojaki rodzaj refleksji: nauczycielską refleksję w działaniu oraz nauczycielską refleksję nad działaniem. Przypuszcza się, że refleksją dominującą jest nauczycielska refleksja w działaniu, ponieważ towarzyszy wykonywanym czynnościom nauczyciela – odbywa się w tym samym czasie, co podejmowane działania. Zachowania ujawniające nauczycielską refleksję w działaniu, to m.in. bieżące, systematyczne monitorowanie postępów uczniów, poszukiwanie podczas zajęć przyczyn trudności uczniów oraz traktowanie każdej lekcji jako okazji do gromadzenia kolejnych danych o uczniach, pomocnych w odpowiednim dostosowywaniu czynności dydaktyczno-wychowawczych do ich możliwości i potrzeb.

W celu weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono analizę danych badawczych, która wskazuje na to, że nauczyciele wykorzystują zarówno nauczycielską refleksję w działaniu, jak i nauczycielską refleksję nad działaniem. Refleksją dominującą jest nauczycielska refleksja w działaniu (średnia arytmetyczną na poziomie 2,754 – wyższa od nauczycielskiej refleksji nad działaniem o 0,301). Wydaje się, że

może to być spowodowane faktem, iż refleksja w działaniu towarzyszy wykonywanym czynnościom nauczyciela – odbywa się w tym samym czasie, co podejmowane działania. Często jest wyrażana przez bieżące reakcje wynikające z sytuacji – np. dostosowywanie poziomu trudności realizowanych ćwiczeń do możliwości uczniów, odpowiednie modyfikowanie każdej lekcji tak, aby stanowiła jak największą wartość dla ucznia. Refleksja w działaniu skupia się więc bardziej na bieżącym reagowaniu, świadomym podejmowaniu decyzji, nie wymaga namysłu przekraczającego czas lekcji, tak jak jest to w przypadku refleksji nad działaniem, która wymaga większego zaangażowania i dedykowanego czasu na planowanie zajęć, analizę wyników nauczania i przemyślenia. Wydaje się, że właśnie konieczność poświęcenia dodatkowego nakładu pracy i namysłu związanego z refleksją nad działaniem może być głównym powodem uzyskania przez nauczycieli niższych wyników w tej kategorii.

W toku analiz miar statystyki opisowej ustalono również, że w przypadku poziomu nauczycielskiej refleksji w działaniu średnia arytmetyczna jest wyższa u nauczycieli szkół specjalnych (2,960) w porównaniu z nauczycielami ze szkół ogólnodostępnych (2,740). Podobnie jest w przypadku średniej arytmetycznej w odniesieniu do poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem. Dla nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych wyniosła ona 2,421, a dla nauczycieli ze szkół specjalnych 2,937. Oznacza to, że nauczyciele szkół specjalnych charakteryzują się wyższym średnim poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu i nad działaniem niż nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych. Wyższy poziom nauczycielskiej refleksji w działaniu u nauczycieli szkół specjalnych przypuszczalnie wynika z faktu, że warunki pracy nauczycieli szkół specjalnych generują konieczność szybkiego reagowania na problemy i wyzwania związane z funkcjonowaniem ich podopiecznych, wymagających stałej uwagi i silnej, bieżącej koncentracji na prowadzeniu zajęć. Wysoki poziom nauczycielskiej refleksji nad działaniem odnotowany w grupie nauczycieli szkół specjalnych – 2,937 i znacząca różnica w stosunku do średniej arytmetycznej uzyskanej przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych w tej kategorii (2,421) wskazuje natomiast na to, że ci pierwsi częściej oddają się praktykom związanym z przemyśleniem minionych sytuacji, poszukiwaniem przyczyn, znaczeń i implikacji zdarzeń klasowych, a także wyszukiwaniem nowych źródeł doskonalenia swojego nauczycielskiego profesjonalizmu.

2) Hipoteza szczegółowa H:2 została zweryfikowana negatywnie.

W celu udzielenia odpowiedzi na drugie szczegółowe pytanie badawcze: *Jaki poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej występuje najczęściej u badanych nauczycieli?*, sformułowano następującą hipotezę: *przypuszcza się, że większość nauczycieli prezentuje poziom słaby bądź średni na czterostopniowej skali refleksyjności, gdzie poziom słaby odpowiada etapowi przedrefleksyjnemu, poziom średni to etap refleksji powierzchownej, poziom ponadprzeciętny to etap refleksji*

pedagogicznej, a poziom bardzo wysoki to etap refleksji krytycznej³. Założenie to oparte jest na przeglądzie literatury przedmiotu, która wskazuje na „niewydolność refleksyjną” nauczycieli (Hejnicka-Bezwińska, 2008), powierzchowność analiz aktywności szkolnej (Klus-Stańska, 2002, s. 378), inercyjność technik działania (tamże), brak otwartości na zespołowe dyskusowanie i namysł nad wyzwaniem (Potulicka, 2005, s. 94).

Wyniki uzyskane w toku analiz badawczych świadczą o tym, że zdecydowana większość nauczycieli (72,36%) posiada ponadprzeciętny poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej, wskazujący na etap refleksji pedagogicznej, 17,82% zaś poziom bardzo wysoki, który świadczy o refleksji krytycznej. Zakładanym w hipotezie poziomem średnim – refleksją powierzchowną legitymuje się jedynie 9,43% badanych, etap zaś przedrefleksyjny prezentuje tylko 0,36% badanych. Poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej badanych nauczycieli okazał się zatem zdecydowanie wyższy niż zakładany w hipotezie sformułowanej na podstawie przeglądu literatury oraz własnej obserwacji pracy nauczycieli.

3) Hipoteza szczegółowa H:3 (tab. 4) została częściowo zweryfikowana pozytywnie.

W odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze: *Czy istnieje istotna zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a wybranymi czynnikami zewnętrznymi, to jest lokalizacją szkoły i wielkością szkoły?*, założono, że prawdopodobnie istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy lokalizacją szkoły a poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu i nad działaniem. Zakłada się, że nauczycieli w szkołach miejskich charakteryzuje wyższy poziom refleksji w działaniu i nad działaniem niż nauczycieli na wsi, ponieważ mają oni do czynienia z bardziej zróżnicowaną grupą uczniów o bardziej niejednorodnych cechach socjoekonomicznych, predyspozycjach, trudnościach i zdolnościach w uczeniu się niż w placówkach wiejskich. Sytuacja taka z jednej strony wymaga od nich większego zaangażowania w bieżące dostosowywanie sposobów pracy dydaktyczno-wychowawczej i tym samym wymusza szybką reakcję na zmieniające się potrzeby uczniów, co wskazuje na uruchamianie nauczycielskiej refleksji w działaniu. Z drugiej zaś strony wymaga od nauczycieli większego zaangażowania i pogłębionego namysłu nad poszczególnymi sytuacjami szkolnymi, co przypuszczalnie rzutuje na osiąganie wyższego poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem przez nauczycieli placówek miejskich. Przypuszcza się również, że istnieje zależność pomiędzy wielkością szkoły a poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu i nauczycielskiej refleksji nad działaniem. Zakłada się, że poziom refleksji w działaniu u nauczycieli pracujących w szkołach dużych będzie wyższy niż u nauczycieli w szkołach małych, ponieważ

³ Szczegółowy opis etapów refleksyjności przyjętych za typologią B. Larrivee znajduje się w podrozdziale 4.2.

im większa jest liczba oddziałów, tym częstsze trudności wychowawcze (Putkiewicz, Zachorska, 2001) wymagające bieżących interwencji, co wpływa na intensywność reakcji świadczących o nauczycielskiej refleksji w działaniu. Przypuszcza się również, że u nauczycieli ze szkół małych poziom refleksji nad działaniem jest wyższy niż w szkołach dużych, ponieważ w szkołach z mniejszą liczbą oddziałów obserwuje się więcej kontaktów bezpośrednich (Putnam, 1995, s. 497), co przekłada się na lepsze warunki do nauczycielskiego namysłu nad każdym uczniem. Przypuszcza się także, że poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej nie pozostaje w związku ani z lokalizacją, ani z wielkością szkoły. Mimo że polskie szkoły charakteryzują się zróżnicowanymi warunkami społecznymi, zakłada się większe różnice w poziomie nauczycielskiej refleksji uogólnionej w ramach odrębnych kategorii (miasto, wieś, szkoła mała, szkoła duża) niż pomiędzy kategoriami: miasto – wieś oraz szkoła mała – szkoła duża.

W celu weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono analizy danych badawczych i potwierdzono, zgodnie z postawioną hipotezą, że istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu a wielkością i lokalizacją szkoły. Z kolei w odniesieniu do poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem zależność istotna statystycznie ujawniła się w powiązaniu z lokalizacją szkoły, ale nie odnotowano jej w odniesieniu do wielkości placówki. Brak zależności istotnej statystycznie stwierdzono także pomiędzy poziomem nauczycielskiej refleksji uogólnionej a lokalizacją i wielkością szkoły, co okazało się zgodne z przyjętym w hipotezie założeniem.

Wynikiem niewpisującym się w postawioną hipotezę jest zatem brak istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem nauczycielskiej refleksji nad działaniem a wielkością szkoły. Wydawało się, że mniejsza liczba oddziałów w szkole powinna pozostawać w związku istotnym statystycznie z poziomem nauczycielskiej refleksji nad działaniem, gdyż w kontekście mniejszej liczby oddziałów, a co się z tym wiąże, i liczbą uczniów, nauczyciele mają szansę na indywidualizację swoich czynności i poświęcanie czasu oraz uwagi na przemyślenia nad skutecznością stosowanych przez siebie metod dydaktyczno-wychowawczych. Choć nie potwierdziło się to przypuszczenie ze statystycznego punktu widzenia, wyliczona średnia arytmetyczna dla poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem w szkołach małych (2,685) i w szkołach dużych (2,365) (tab. A, aneks, zał. nr 4) wskazuje na racjonalność przedstawionego toku myślenia, gdyż pokazuje, że nauczyciele w szkołach małych osiągają wyższy poziom nauczycielskiej refleksji nad działaniem niż ich odpowiednicy w szkołach z większą liczbą oddziałów, a tym samym większą liczbą uczniów.

Pozostałe wyniki odpowiadają przyjętym hipotezom, z których na szczególną uwagę zasługuje istotna statystycznie zależność pomiędzy poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu i nad działaniem a lokalizacją szkoły, czego przyczynę mogą stanowić różnice w rodzaju, liczbie i częstotliwości występowania bodźców

uruchamiających odpowiednie rodzaje nauczycielskiej refleksji. Interesującą obserwacją ujawnioną w toku analiz były również znacznie większe różnice w poziomach nauczycielskiej refleksji uogólnionej w ramach poszczególnych grup, takich jak nauczyciele szkół wiejskich, miejskich, małych, dużych, niż pomiędzy opozycyjnymi kategoriami miasto – wieś czy szkoła mała *versus* duża. Świadczy to o tym, że utarte i praktykowane w wielu badaniach dychotomie mogą w pewnym sensie przyćmiewać interesujące obserwacje, ujawniające się w alternatywnych perspektywach badawczych, zachęcające również do dalszej analizy i dochodzenia przyczyn odkrytych różnic, w celu lepszego zrozumienia mechanizmów osiągania przez nauczyciela określonego poziomu nauczycielskiej refleksji uogólnionej.

4) Hipoteza szczegółowa H:4 (tab. 4) została częściowo zweryfikowana pozytywnie.

W celu odpowiedzi na czwarte pytanie szczegółowe: *Czy istnieje istotna zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a wybranymi czynnikami wewnętrznymi, to jest płcią, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego?*, postawiono hipotezę następującej treści: przypuszcza się, że istnieje zależność pomiędzy poszczególnymi czynnikami wewnętrznymi, to jest płcią i stażem pracy a refleksyjnością nauczyciela. Wobec silnej feminizacji zawodu nauczycielskiego (Gromkowska-Melosiak, 2013) oraz na podstawie przeglądu literatury (Chomczyńska-Rubacha, 2004) przypuszcza się, że istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a płcią – kobiety osiągają wyższy niż mężczyźni poziom dla trzech przyjętych operatów refleksyjności nauczyciela. Przyjmuje się ponadto, że istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a stażem pracy (Gregorc, 1973) – im wyższy jest staż zawodowy nauczyciela, tym wyższy poziom jego refleksyjności. Z kolei system awansu zawodowego nauczycieli (Federowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014, s. 134) nie motywuje ich należycie do budowania profesjonalizmu w duchu świadomego, osobistego i zawodowego rozwoju. Aktualny system promuje formalizm oraz biurokratyczne dokumentowanie dorobku zawodowego, zamiast skłaniać nauczycieli do myślenia i działania w kierunku realizacji optymalnej ścieżki rozwoju własnej dojrzałości i tożsamości. W kontekście takiej specyfiki systemu wydaje się zasadnym przypuszczenie, że nie występuje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a stopniem awansu zawodowego.

W celu weryfikacji tego założenia, w toku wnioskowania statystycznego stwierdzono, że istnieje istotna zależność między płcią a poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu, refleksji nad działaniem i refleksji uogólnionej. Kobiety – nauczycielki charakteryzowały się wyższym poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu (średnia arytmetyczna dla kobiet wyniosła 2,864, dla mężczyzn zaś 2,523); nauczycielskiej refleksji nad działaniem (średnia dla kobiet – 2,562, dla mężczyzn zaś 2,213), jak i nauczycielskiej refleksji uogólnionej (średnia dla kobiet przyjęła wartość 2,639, dla mężczyzn zaś – 2,399). W wyniku penetracji literatury

odnoszącej się do płci rozumianej nie tylko jako kategoria biologiczna, lecz także jako koncept odnoszący się do odgrywanej roli społecznej wytworzonej w toku kulturowego rozwoju społeczeństwa, można stwierdzić, że codzienna działalność pedagogiczna nauczyciela, w tym również jego refleksyjność, są ściśle powiązane z ludzką rodzajowością (Kopciewicz, 2004, s. 77).

W trakcie wywiadów pogłębionych doradcy metodyczni dywagowali na ten temat, nawiązując do ról społecznych odgrywanych przez kobiety i mężczyzn oraz wyrażali przekonanie, że nauczycielki mają „wrodzoną tendencję do matkowania”, czyli bieżącego angażowania się w interakcje z podopiecznymi oraz skłonność do oddawania się przemyśleniom na temat przeszłych zdarzeń, czym tłumaczyli ich wyższy poziom nauczycielskiej refleksji w działaniu, nad działaniem i nauczycielskiej refleksji uogólnionej w porównaniu z mężczyznami. Znalazło to swoje potwierdzenie w toku niniejszych badań i uzasadnienie w literaturze przedmiotu (Bartosz, 2011), odsyłającej do odmiennych cech kobiety i mężczyzny w aspektach: fizycznym, społecznym, kulturowym i psychologicznym (Chomczyńska-Rubacha, 2011).

Wnioskowanie statystyczne pozwoliło na identyfikację związku statystycznie istotnego również pomiędzy stażem pracy z poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu oraz poziomem nauczycielskiej refleksji uogólnionej. Potwierdzono także brak związku statystycznie istotnego pomiędzy stażem pracy a poziomem nauczycielskiej refleksji nad działaniem. Hipotezę, że im dłuższy staż pracy, tym wyższy poziom operatów refleksyjności nauczyciela przyjęto za wyniki badań Anthony Gregorc (1973), która w swojej pracy zaobserwowała wzrost poziomu refleksyjności wraz ze zdobywanym doświadczeniem. W tym kontekście wyniki dotyczące ujawnionej zależności pomiędzy stażem pracy a nauczycielską refleksją w działaniu oraz poziomem nauczycielskiej refleksji uogólnionej wpisują się w przyjęte założenia. Z kolei przypuszczenie, że im dłuższy staż zawodowy nauczyciela, tym wyższy poziom nauczycielskiej refleksji nad działaniem nie zostało potwierdzone. Analiza średnich arytmetycznych osiągniętych przez trzy grupy nauczycieli (ze stażem krótkim – 2,471, średnim – 2,404 i długim – 2,490) (tab. A, aneks, zał. nr 4) w zakresie poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem nie wskazuje bowiem na zróżnicowanie, które potwierdzałoby wzrost trendu. Co więcej, uzyskane dane świadczą o zbliżonym rozkładzie odpowiedzi w obrębie wyróżnionych kategorii stażu pracy. Może to wynikać z braku świadomości nauczycieli (bez względu na staż pracy) odnośnie do możliwości stawiania się bardziej refleksyjnymi. Nie mając rozeznania w różnych opcjach rozwojowych w tym zakresie, nauczyciele mogą sądzić, że prezentowany przez nich poziom jest już szczytem ich możliwości. Brak świadomości nauczycieli w tym zakresie może być związany z kolei z brakiem odpowiednich programów rozwoju zawodowego dla nauczycieli, które kładłyby nacisk na rozwój samoświadomości, analizy pracy własnej, pogłębiania namysłu nad jej efektami i poszukiwania nowych źródeł doskonalenia

praktyki nauczycielskiej, przyczyniając się do podnoszenia poziomu nauczycielskiej refleksji nad działaniem.

Na podstawie analizy statystycznej stwierdzono, że stopień awansu zawodowego nie determinuje istotnie ani poziomu nauczycielskiej refleksji w działaniu, nauczycielskiej refleksji nad działaniem, ani poziomu nauczycielskiej refleksji uogólnionej. Brak zależności pomiędzy stopniem awansu zawodowego a wymienionymi wskaźnikami refleksyjności nauczyciela wydaje się zrozumiałą, ponieważ system awansu zawodowego w Polsce nie jest związany z pogłębioną analizą stanu dojrzałości zawodowej nauczycieli. Rozkład wyników charakteryzował się brakiem zauważalnych trendów, a raczej zaskakiwał pełną gamą poziomów nauczycielskiej refleksji uogólnionej czy nauczycielskiej refleksji w działaniu i nad działaniem, bez względu na stopień awansu zawodowego. Dla przykładu w grupie nauczycieli stażystów nie wystąpił ani jeden przypadek wskazujący na słaby lub średni poziom nauczycielskiej refleksji w działaniu, natomiast w grupie nauczycieli dyplomowanych 10% wskazań świadczyło o posiadaniu średniego poziomu nauczycielskiej refleksji w działaniu. Przypadkowość rozkładu wyników świadczy o braku wyraźnego trendu. Wypowiedź jednego z ekspertów potwierdza przeprowadzone wnioskowanie: „Awans zawodowy w szkole, gdzie nie ma nastawienia na wspólne, ciągłe uczenie się, nie ma świadomości, że wszystko się zmienia i w związku z tym konieczne jest stałe doskonalenie i refleksyjność, w żaden sposób nie dokumentuje rozwoju nauczyciela”. Wspiera to konstatację, że awans zawodowy w Polsce nie jest realnie powiązany z faktycznym poziomem rozwoju nauczyciela, czego miernikiem mógłby być prezentowany przez niego poziom refleksyjności.

5) Hipoteza szczegółowa H:5 została zweryfikowana pozytywnie.

W odpowiedzi na piąte pytanie – problem badawczy: *Które elementy psychospołecznego środowiska pracy szkoły determinują refleksyjność nauczyciela – wywołują ją, wspierają jej rozwój lub ją blokują?* postawiono hipotezę H:5: domniemywa się, że nauczyciele najczęściej uruchamiają refleksję na skutek doświadczania silnych bodźców – im silniejsze bodźce, tym większa intensywność refleksji. Stąd też przypuszcza się, że refleksję u nauczycieli wywołują najczęściej sytuacje problemowe, szczególnie w takich obszarach, jak: zachowanie uczniów, osiągnięcia uczniów oraz komunikacja z różnymi podmiotami zaangażowanymi w proces kształcenia. Zakłada się także, że refleksyjność nauczyciela jest wspierana przez dobrą komunikację ze wszystkimi podmiotami bezpośrednio zaangażowanymi w proces kształcenia uczniów. Nie bez znaczenia jest także osiąganie przez nauczycieli satysfakcjonujących rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej, które dopingują ich do dalszego rozwoju. Ważne jest przy tym, aby społeczność szkolna tworzyła środowisko wspierające nauczycieli w rozwoju refleksyjności, szczególnie w sytuacjach podejmowania trudnych, odważnych decyzji czy też innowacji. Konieczny jest bowiem wtedy taki klimat, który umożliwi wzajemne dzielenie się efektami

refleksji (Knights, 1985). Z kolei do czynników hamujących rozwój refleksyjności nauczyciela należy prawdopodobnie przypisywanie winy za zaistniałe niepowodzenia czynnikom zewnętrznym, na które nauczyciel nie ma wpływu, takim jak: brak czasu, nadmierna biurokracja czy przeciążenie ilością i tempem pracy. Przypuszcza się bowiem, że sam nauczyciel może stanowić dla siebie największą blokadę w rozwoju refleksyjności, jeśli podda się myśleniu powierzchownemu, pełnemu wymówek czy samozachwytności nad własną pracą.

Potwierdziło się przypuszczenie, że refleksja nauczycielska ujawnia się najczęściej w sytuacjach pojawienia się problemów czy niedogodności. Również deficyty i zagrożenia stymulują najsilniej człowieka do refleksji i rozwoju. W przypadku zawodu nauczyciela, czynniki najczęściej wywołujące refleksję to zachowania uczniów (35,28%), osiągnięcia uczniów w nauce (22,19%), szczególnie te niesatysfakcjonujące (7,94%) oraz komunikacja rozumiana szeroko, bo ze wszystkimi zaangażowanymi w proces kształcenia uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami, a także z dyrekcją (łącznie 17,53% udzielonych odpowiedzi).

Rozwój refleksyjności nauczyciela wspierają natomiast najbardziej: dobra współpraca z innymi nauczycielami (31,72%) oraz dobra komunikacja z uczniami (13,71%), pozytywne efekty dydaktyczne (14,25%) oraz aktywność i zaangażowanie uczniów (9,68%). Wymienione dominujące odpowiedzi badanych pozwalają wnioskować, że dobra komunikacja w szkole pomiędzy nauczycielami, nauczycielami i uczniami oraz satysfakcjonujące rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej stanowią dla nauczycieli najbardziej istotne elementy wspierające rozwój ich refleksyjności. Respondenci potwierdzili tym samym, że środowisko, w jakim funkcjonuje nauczyciel, odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu jego zachowań i może działać albo wspierająco, albo blokująco na jego rozwój. Jeśli społeczność instytucji, w której pracuje nauczyciel, ceni refleksyjność i stanowi ona zwerbalizowaną oraz szeroko komunikowaną wartość, to udzielane jest nauczycielowi emocjonalne wsparcie w jego dążeniach rozwojowych. Lęk przed dezaprobatą powoduje natomiast powstanie blokady, która powstrzymuje dążenie do dzielenia się przemyśleniami i wymiany doświadczeń. Jeśli nauczyciele nie będą czuli się wystarczająco wspierani i aprobowani przez środowisko, w którym pracują, nie będą zgłębiać własnych możliwości poznawczych i dzielić się efektami swojego namysłu. Badani nauczyciele i eksperci potwierdzili wagę relacji pomiędzy nauczycielami i dyrektorem. Im większy bowiem dystans na tej linii, tym mniejsza szansa na aktywne partycypowanie w dzieleniu się efektami refleksji.

W toku badań ujawniły się także takie elementy psychospołecznego środowiska pracy nauczyciela, które stanowią czynniki hamujące rozwój jego refleksyjności. Nauczyciele wymienili jako główne czynniki: brak czasu (18,18%), zbyt wiele obowiązków (13,65%), szczególnie tych biurokratycznych (17,83%), zbyt duże tempo pracy (7,69%), zmęczenie oraz poczucie wypalenia zawodowego (4,55%). Charakterystyczne jest to, że wszystkie one miały charakter uniwersalnych wymówek oraz

stanowiły wyraz poszukiwania przyczyn wszelkich niedostatków w czynnikach niezależnych od nauczyciela. Jednak w toku dyskusji z ekspertami zaproszonymi do wywiadów pogłębionych na temat odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli uznano, że to nie te wymieniane przez nauczycieli zewnętrzne uwarunkowania faktycznie hamują rozwój refleksyjności nauczyciela, lecz on sam tworzy blokady, najczęściej mentalne, przed poznaniem rzeczy nowych, przed dokonaniem dogłębnych analiz problemów, na jakie napotyka, przed krytycznym spojrzeniem na pracę własną i szkoły, w której pracuje. Jest to sygnał do podjęcia interwencji poprzez opracowanie oferty programowej w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli, ukierunkowanej na rozumienie istoty sprawstwa oraz kształtowanie wewnętrznego poczucia lokalizacji kontroli (wewnętrzsterowności).

6) Hipoteza szczegółowa H6 została zweryfikowana pozytywnie.

W celu odpowiedzi na szóste pytanie badawcze szczegółowe: *Na jakim poziomie badani nauczyciele lokują najczęściej poczucie własnej skuteczności?*, postawiono hipotezę następującej treści: *przyпуска się, że najczęściej nauczycieli charakteryzuje dobre lub bardzo dobre poczucie własnej skuteczności, co świadczy o ich zadowoleniu z efektów własnej pracy.*

Badania wykazały, że co trzeci badany nauczyciel określa poczucie własnej skuteczności na poziomie dobrym lub bardzo dobrym. Z kolei co piąty nauczyciel dokonuje w tym zakresie samooceny na poziomie dostatecznym.

Hipoteza główna HG:1 została zweryfikowana częściowo pozytywnie.

Hipoteza HG:1 do problemu – pytania badawczego: *Jakie są główne determinanty refleksyjności nauczyciela w warunkach edukacji szkolnej?*, brzmiała następująco: zakłada się, że refleksyjność nauczyciela w warunkach edukacji szkolnej determinowana jest **czynnikami zewnętrznymi**: lokalizacją szkoły i wielkością szkoły oraz **czynnikami wewnętrznymi**: płcią i stażem pracy oraz stopniem awansu zawodowego.

W celu weryfikacji tego założenia zbadano siłę zależności i istotności statystycznej pomiędzy zmiennymi. Szczegółowe analizy statystyczne wykazały, że poziom nauczycielskiej refleksji w działaniu jest w sposób istotny zależny od: lokalizacji szkoły, wielkości szkoły, płci i stażu pracy nauczycieli, czyli od niemal wszystkich badanych czynników. Zależność ta nie jest statystycznie istotna jedynie w odniesieniu do stopnia awansu zawodowego. Z kolei poziom nauczycielskiej refleksji nad działaniem, podobnie jak nauczycielskiej refleksji w działaniu, jest w sposób istotny zależny od lokalizacji szkoły i płci nauczycieli. Nie potwierdzono natomiast istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem nauczycielskiej refleksji nad działaniem a wielkością szkoły, stażem pracy czy stopniem awansu zawodowego nauczycieli. Poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej jest istotnie zależny od płci i stażu pracy nauczycieli, nieistotny zaś w odniesieniu do lokalizacji szkoły,

wielkości szkoły czy stopnia awansu zawodowego. Interesująca jest także istotna statystycznie zależność poziomów obu rodzajów refleksji nauczycielskiej oraz refleksji uogólnionej od płci, w przeciwieństwie do stopnia zawodowego nauczyciela, który w sposób istotny nie determinuje poziomu nauczycielskiej refleksji w działaniu, nad działaniem czy nauczycielskiej refleksji uogólnionej (tab. 1).

Tabela 1. Podsumowanie siły związków i istotności statystycznej pomiędzy zmiennymi

Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne	Poziom nauczycielskiej refleksji w działaniu	Poziom nauczycielskiej refleksji nad działaniem	Poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej
lokalizacja szkoły (miasto lub wieś)	istotna statystycznie ($p < 0,05$), umiarkowana siła ($C_p = 0,31$)	istotna statystycznie ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,17$)	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,17$)
wielkość szkoły (mała lub duża)	istotna statystycznie, ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,30$)	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,09$)	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,17$)
płeć	istotna statystycznie ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,30$)	istotna statystycznie ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,30$)	istotna statystycznie ($p < 0,05$), umiarkowana siła ($C_p = 0,31$)
staż pracy	istotna statystycznie ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,30$)	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,20$)	istotna statystycznie, ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,30$)
stopień awansu zawodowego	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,17$)	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,17$)	nieistotna statystycznie ($p > 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,17$)

p – poziom istotności, C_p – współczynnik C-Pearsona

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

7) Hipoteza główna HG:2 została zweryfikowana pozytywnie.

Do problemu – pytania badawczego nr 2: *Czy istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a poczuciem jego własnej skuteczności?*, postawiono następującą hipotezę: przypuszcza się, że istnieje zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a poczuciem jego własnej skuteczności.

W celu zbadania tej zależności zastosowano test chi-kwadrat. Szczegółowe analizy statystyczne wykazały, że poczucie własnej skuteczności jest zależne od poziomu nauczycielskiej refleksji w działaniu, nauczycielskiej refleksji nad działaniem oraz poziomu nauczycielskiej refleksji uogólnionej. Podsumowanie wyników tych analiz zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Podsumowanie siły związków i istotności statystycznej pomiędzy poziomem nauczycielskiej refleksji w działaniu, nad działaniem i refleksji uogólnionej a poczuciem własnej skuteczności w opinii badanych nauczycieli

Determinanta	Poziom nauczycielskiej refleksji w działaniu	Poziom nauczycielskiej refleksji nad działaniem	Poziom nauczycielskiej refleksji uogólnionej
Poczucie własnej skuteczności	istotna statystycznie ($p < 0,05$), umiarkowana siła ($C_p = 0,31$)	istotna statystycznie ($p < 0,05$), umiarkowana siła ($C_p = 0,31$)	istotna statystycznie ($p < 0,05$), słaba siła ($C_p = 0,20$)

p – poziom istotności, C_p – współczynnik C-Pearsona

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Kierunek wykrytych zależności wskazuje na prawidłowość, że wraz ze wzrostem poziomu refleksyjności nauczyciela wzrasta efektywność jego pracy i poczucie jego własnej skuteczności. Stwierdzona zależność stanowi ważny argument w kontekście postulowania włączenia kursu wspierania rozwoju refleksyjności nauczyciela do zestawu kursów akademickich dla studentów lub kursów doskonalących dla aktualnych nauczycieli.

Wypracowane w dysertacji wnioski z badań własnych nad refleksyjnością nauczyciela zostały opisane w **rozdziale VIII** w podziale na:

- wnioski o charakterze teoretyczno-poznawczym – opracowane na podstawie przeglądu literatury i wyników badań własnych. Zostały one ulokowane w autorskim *Modelu teoretycznym dotyczącym rozwoju refleksyjności nauczyciela jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole (MOREF)*;
- wnioski o charakterze praktycznym – zestawione w formie rekomendacji do praktyki edukacyjnej odnoszące się do możliwych sposobów systemowego wspierania rozwoju refleksyjności nauczyciela, jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole oraz w formie autorskiego programu kursu zatytułowanego: *Refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania*, stanowiącego propozycję dla systemów kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli w Polsce;
- wnioski dotyczące zastosowanej metodologii badawczej zawierające również propozycję kierunków przyszłych badań.

W celu zaprezentowania wniosków o charakterze teoretyczno-poznawczym wypracowano *MOdel teoretyczny rozwoju REFleksyjności nauczyciela jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole (MOREF)* (rys. 1).

Model MOREF zakłada, że:

- jeśli są odpowiednio spełnione warunki do rozwoju refleksyjności nauczyciela ujęte w kategoriach: *informacje, potencjał i kultura*;

oraz

- jeśli refleksja nauczycielska jest ukierunkowana na program nauczania, innowację pedagogiczną, a także praktykę nauczycielską w obszarze dydaktyczno-wychowawczym z nastawieniem na analizę jej skuteczności i identyfikowanie obszarów do zmiany;

oraz

- jeśli wnioski wynikające z refleksji są poddawane pod zespołową dyskusję rady pedagogicznej, a po ich weryfikacji zatwierdzone do realizacji i wdrażane z należytą starannością, monitorowane i weryfikowane, to efektem takich działań jest rozwój refleksyjności nauczyciela, postępy uczniów i poprawa poziomu nauczania w polskiej szkole.



Rysunek 1. Model teoretyczny rozwoju refleksyjności nauczyciela jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole (MOREF)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Refleksyjność nauczyciela determinuje postęp uczniów w opanowaniu materiału szkolnego, a w dłuższej perspektywie czasowej podnosi poziom nauczania. Aby jednak proces refleksji mógł systematycznie i trwale wpływać na postępy uczniów w nauce, nauczyciele powinni pracować nad jej kultywowaniem w zespołach szkolnych, a przedmiotem refleksji powinna być praktyka nauczycielska zawsze zorientowana na wszechstronny rozwój ucznia.

Model rozwoju refleksyjności nauczyciela zakłada, że w każdej szkole istnieje zespół czynników, które jeśli są odpowiednio wzmacniane, mogą wspierać refleksję, a jeśli są ignorowane lub blokowane, mogą stanowić czynniki hamujące rozwój refleksyjności u nauczycieli. Czynniki wspierające rozwój refleksji u nauczycieli, zidentyfikowane w wyniku prezentowanych w dysertacji badań, zostały ujęte w trzy kategorie: informacje, potencjał, kultura:

- 1) **informacje** – w tej kategorii znajdują się czynniki, które umożliwiają rzetelną triangulację danych o uczniach oraz stanowią materiał do refleksji nad efektywnością praktyki nauczycielskiej:
 - **dane o osiągnięciach uczniów** – informacje uzyskane z dzienników elektronicznych, analizy wyników sprawdzianów szkolnych i egzaminów zewnętrznych;
 - **dane pozyskane od uczniów, rodziców i innych nauczycieli** – zbierane w ustrukturyzowany sposób, rzetelne, aktualne, kompletne;
 - **obserwacje własne nauczyciela** – czynione w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej;
 - **diagnozy pedagogiczne** – dane gromadzone w sposób metodyczny i zgodnie z wiedzą pedagogiczną;
- 2) **potencjał** – kategoria ta ujmuje czynniki, które wspierają wykorzystanie przez nauczyciela materiału do refleksji w warunkach pracy szkoły:
 - **czas** – dedykowany na namysł nad efektywnością realizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole;
 - **umiejętności** – umiejętności poprawnej analizy oraz interpretacji informacji o uczniach, jak też prowadzenia rzetelnej diagnozy pedagogicznej;
 - **zasady działania** – zasady postępowania odnoszące się do wprowadzania zmian, weryfikowania dotychczas stosowanych praktyk, etc.;
 - **narzędzia** – rozwiązania wspierające proces komunikacji pomiędzy wszystkimi ogniwami szkoły, przekazywanie informacji i tworzenie grup roboczych;
- 3) **kultura** – w kategorii tej mieszczą się te czynniki, które wspierają proces przestrzegania szkoły jako środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów i nauczycieli, miejsca, w którym panuje atmosfera wspierająca konstruktywne dyskusje pomiędzy uczniami, nauczycielami, rodzicami i dyrekcją, współpracę i współdziałanie, w którym zmianę traktuje się jako naturalny element rzeczywistości i aktywator stałego rozwoju:
 - **akceptacja dla zmiany** – nauczyciele pojmują znaczenie zmiany społecznej w kształtowaniu i rozumieniu rzeczywistości oraz dokładają wszelkich starań, by przygotowywać nowe pokolenia na miarę potrzeb i wyzwań ponowoczesności;
 - **przywództwo** – dyrektor szkoły nadaje ton pracy nauczycieli, pobudza do refleksji oraz stymuluje ich rozwój osobisty i zawodowy;
 - **współpraca** – nauczyciele dbają o sprawny przepływ informacji, komunikację i współpracę pomiędzy uczniami, rodzicami, dyrekcją i członkami grona pedagogicznego, dzielą się informacjami, zapraszają na lekcje koleżeńskie, otwarcie dyskutują na temat postępu uczniów w nauce i zachowaniu oraz stosowanych praktykach dydaktyczno-wychowawczych;
 - **rozwój** – społeczność szkolna rozumie wagę rozwoju osobistego i zawodowego uczniów i nauczycieli, a wartość ta jest wzmacniana przez dyrekcję szkoły.

Jeśli wymienione warunki dla rozwoju refleksyjności nauczyciela będą spełnione, zostanie otwarta przestrzeń do podejmowania decyzji w następujących obszarach:

- **program nauczania** – opis sposobu realizacji celów i zadań ustalonych w podstawie programowej lub innych zadań wspomagających realizację tych celów;
- **praktyka nauczycielska** – czynności nauczyciela w obszarze dydaktycznym i wychowawczym;
- **innowacja pedagogiczna** – podejmowanie inicjatyw, które wprowadzają lub urzeczywistniają zmiany rozwojowe.

We wszystkich tych obszarach refleksja nauczycielska powinna być nastawiona na analizę postępów uczniów w nauce i zachowaniu, osiąganie wysokiej skuteczności podejmowanych przez nauczycieli praktyk oraz identyfikację obszarów do poprawy. Wyniki namysłu nad tymi zadaniami powinny być dyskutowane przez członków rady pedagogicznej, a wypracowane rekomendacje dotyczące proponowanych zmian i usprawnień, wdrażane z należytą starannością, monitorowane i weryfikowane. Efektem finalnym będzie rozwój refleksyjności nauczyciela, wzrost postępów uczniów w nauce i zachowaniu, a w szerszej perspektywie – podniesienie poziomu nauczania.

W prezentowanym modelu rozwoju refleksyjności nauczyciela (MOREF) istotnym elementem i niezbywalną wartością jest praca zespołowa w klimacie otwartości, życzliwości i wzajemnego zaufania.

Na podstawie przeprowadzonych analiz literatury przedmiotu oraz badań własnych nad refleksyjnością nauczyciela jako strategią podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole, wypracowano również następujące rekomendacje stanowiące zestaw wniosków o charakterze praktycznym:

- 1) Refleksyjni nauczyciele, którzy nie ustają w rozwoju, powinni nieustannie budować w toku codziennej, samodzielnej i zespołowej pracy indywidualną interpretację pojęcia wysokiego poziomu czy jakości nauczania.

W niniejszej dysertacji pojęciu jakości nadano perspektywę prezentowaną przez Gunilli Dahlberga, Petera Mossa i Adama Pence'a (2003, s. 24), którzy odnajdywali jakość w czynnościach nauczyciela wówczas, gdy potrafił on wyjść poza to co utarte, znane, oczywiste; gdy w wyniku profesjonalnego wykonywania zawodu nauczyciel poszukiwał i nadawał swojej pracy nowe znaczenia i wymiary; gdy w efekcie dogłębnego zrozumienia własnej roli i odpowiedzialności potrafił skutecznie wspierać ucznia w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Jakość powinna być bowiem budowana w procesie adaptacji twórczej, „która polega na przekraczaniu zastanych konwencji w dążeniu do działań autonomicznych, podejmowanych we własnym imieniu i na własne ryzyko, w więc działań twórczych i odpowiedzialnych” (H. Kwiatkowska, za: Michalski, 2008, s. 11). Takie postrzeganie roli nauczyciela w budowaniu własnych działań jest wyrazem ufności wobec jego twórczych

i autokreacyjnych możliwości. Co więcej, jakość nauczania powinna być wypracowywana indywidualnie oraz zespołowo w grupie nauczycieli – refleksyjnych praktyków, którzy poprzez refleksję krytyczną nadają coraz to głębsze znaczenie jakości nauczania. Końcowa konstatacja brzmi: nauczyciel charakteryzujący się refleksyjnością i nastawieniem na stały rozwój jest niezbędnym ogniwem w procesie stałego podnoszenia poziomu nauczania.

2) Należy przyjąć, że rozwijanie refleksyjności nauczyciela stanowi jedną z możliwych strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole.

Od nauczycieli zależy poziom nauczania, dlatego „największy wysiłek poprawy jakości pracy szkoły polega na doskonaleniu nauczycieli, będących najistotniejszym i najbardziej kosztownym elementem systemu szkolnego. Poprawa skuteczności i wyrównywanie jakości kształcenia zależą w dużym stopniu od stworzenia warunków, w których w zawodzie nauczyciela zechcą pracować osoby kompetentne, ich praca będzie miała wysoką jakość, a wszyscy uczniowie będą mieli równy dostęp do nauczania wysokiej jakości” (OECD, 2005). Przytoczona teza podkreśla kluczową rolę nauczyciela w zapewnianiu i stałym podnoszeniu jakości nauczania. Z kolei refleksyjność nauczyciela jako czynnik determinujący poczucie jego własnej skuteczności jawi się jako właściwy kierunek rozwoju nauczyciela w erze ponowoczesności.

Refleksyjność nauczyciela została nazwana w niniejszej pracy strategią, ponieważ służy celowi, jakim jest podnoszenie poziomu nauczania. Stosowanie strategii wymaga wzięcia pod uwagę szerszego kontekstu, wymaga wpisania podejmowanych działań w ogólniejsze cele. W omawianym kontekście refleksyjność stanowi element rozwoju zawodowego nauczyciela, którego zadaniem jest dostarczanie uczniom edukacji na miarę potrzeb XXI w., zarówno w treściach, jak i w formie. Jednak, aby rozwijanie refleksyjności nauczyciela mogło rzeczywiście wejść do kanonu zdolności nauczyciela, kluczowe jest podjęcie decyzji promujących postawę refleksyjnego praktyka oraz działań w tym zakresie na różnych szczeblach systemu oświaty, począwszy od Ministerstwa Edukacji Narodowej, poprzez kuratoria, ośrodki wspierania nauczycieli, aż po szkoły wszystkich etapów edukacyjnych. Dlatego właściwym postulatem wydaje się podjęcie kroków zmierzających do zinstytucjonalizowania podejścia do wspierania rozwoju refleksyjności oraz wykreowanie swoistej „mody” na refleksyjnych praktyków poprzez pokazywanie ich praktyk pedagogicznych oraz osiągniętych przez nich sukcesów.

Wysoki poziom refleksyjności nauczyciela ujawniony w toku badań świadczy o ogromnym potencjale rozwojowym nauczycieli. Wydaje się więc niezwykle istotne, aby programy wsparcia nauczycieli odnosiły się do tego rodzaju aspiracji i umiejętności, stosownie do prezentowanego poziomu emancypacji, pomagały nauczycielom w rozwoju i funkcjonowaniu w realiach świata ponowoczesnego, w którym i refleksja, i krytyczne myślenie są szansą na świadomą, spełnioną realizację praktyki nauczycielskiej i wypełnianie misji zawodowej. Promowanie

postawy refleksyjnego praktyka poprzez wspieranie u nauczycieli odpowiednich zachowań, tworzenie kultury organizacyjnej sprzyjającej rozwojowi refleksji, to niezwykle ważne zadania również dla dyrektora szkoły, który powinien aktywnie wspierać nauczycieli w dążeniu do stawiania się refleksyjnymi praktykami.

- 3) Należy sformułować i stale uaktualniać zestaw oczekiwań w zakresie rozwoju zawodowego nauczyciela na miarę płynnej nowoczesności, a system awansu zawodowego powinien być z nim skorelowany.

Refleksyjność nauczyciela, biorąc pod uwagę jej możliwe przełożenie na wzrost poziomu nauczania w polskiej szkole, powinna zajmować ważne miejsce na mapie kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli. Wydaje się celowe, aby podnoszenie poziomu refleksyjności nauczyciela, opisane pod względem wskaźników dla poszczególnych poziomów refleksyjności, stanowiło integralny element planu rozwoju nauczyciela i jego wzrastania w zawodzie. Awans zawodowy powinien być z kolei potwierdzeniem realizowanego postępu w rozwoju nauczyciela i osiągnięcia przez niego kolejnych szczebli dojrzałości zawodowej. Prezentowany poziom refleksyjności nauczyciela powinien stanowić jedno z kryteriów poddawanych ocenie w kontekście starań nauczyciela o awans zawodowy.

- 4) Dla jakości procesu nauczania i sposobu wypełniania zadań nauczyciela kluczowy wydaje się jego wewnętrzny stan mobilizacji do pracy, do rozwoju, wynikający z treści zadań zawodowych.

W toku badań wykazano, że takie czynniki, jak płeć, staż pracy, lokalizacja szkoły czy jej wielkość pozostają w istotnym statystycznie związku z wybranymi operatami refleksyjności nauczyciela. Wykazano również, że elementy środowiska psychospołecznego nauczyciela, takie jak zachowania czy osiągnięcia uczniów, komunikacja z innymi uczestnikami procesu kształcenia mogą również działać wspierająco bądź hamująco na poziom refleksyjności nauczyciela.

Wymienione determinanty stanowią niewątpliwie istotne czynniki środowiskowe do rozwoju refleksyjności nauczyciela. Wiadomo jednak, że nawet jeśli będą one wspierające, a nauczyciel będzie prezentował nastawienie sceptyczne lub oporne wobec zmiany, rozwój jego refleksyjności będzie znacznie utrudniony. Obarczanie bowiem wszelkich zewnętrznych uwarunkowań odpowiedzialnością za bieżące niepowodzenia czy trudności stanowi przykład nauczycielskiego zachowania, które nie prowadzi ani do dobrych efektów nauczania, ani nie świadczy o wkroczeniu przez nauczyciela na ścieżkę rozwoju zawodowego w duchu refleksyjności, krytycznego myślenia i samoświadomości. Przytoczona bolączka cedowania odpowiedzialności za problemy na elementy, na które nauczyciel nie ma wpływu, niestety dominuje w polskiej szkole i stanowi obszar do szybkiej interwencji w postaci odpowiednich programów rozwoju zawodowego.

Wobec tego kolejną propozycją, stanowiącą wniosek o charakterze praktycznym, jest opracowany moduł doskonalenia zawodowego w zakresie rozwijania

refleksyjności u nauczycieli i studentów na specjalności nauczycielskiej. W świetle zaprezentowanych wyników badań na uwagę zasługuje bowiem fakt, że choć nauczyciele deklarują uczestnictwo w wielu formach doskonalenia i doksztalcania, nie wskazują ich jako źródeł rozwoju własnej refleksyjności. Wydaje się więc, że istnieje luka w programach kształcenia oferowanych przez różne instytucje edukacyjne, realizujące studia podyplomowe i kursy doskonalące oraz doksztalcające. Prezentowana w mojej pracy propozycja programu rozwoju refleksyjności nauczyciela jest oparta na autorskim modelu teoretycznym MOREF (rys. 1) i zapewnia przygotowanie nauczycieli do uważnej, świadomej i refleksyjnej pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej w kontekście dynamicznych zmian społecznych i ciągle nowych wyzwań XXI w.

Ostatnia grupa wniosków, które wyprowadzono na podstawie przeglądu literatury oraz wyników badań własnych, ma charakter metodologiczny oraz dotyczy podejmowania badań nad refleksyjnością nauczyciela w przyszłości. Zaproponowano m.in., aby poszerzyć analizę porównawczą refleksyjności u nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych; dokonać analizy refleksyjności nauczyciela na różnych etapach edukacyjnych z zastosowaniem schematu badań porównawczych czy przeprowadzić badania porównawcze polskich nauczycieli z nauczycielami z innych krajów, np. z Finlandii czy Stanów Zjednoczonych w celu identyfikacji zależności występujących między refleksyjnością nauczyciela a czynnikami kulturowymi, uwarunkowaniami organizacyjnymi oraz systemem oferowanego wsparcia dla nauczycieli.

Podsumowując, wszystkie przedstawione w pracy rezultaty badań, rekomendacje oraz wnioski, zarówno teoretyczne, praktyczne, jak też wskazówki do dalszych badań, uznają za ważne w kontekście rozwoju refleksyjności nauczyciela jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole i wyrażam głęboką nadzieję, że staną się one inspiracją dla innych badaczy, którzy będą poddawać je wnikliwej, krytycznej analizie, dążąc do dalszego rozpoznania tego niezwykle interesującego, ale jeszcze do końca niespenetrowanego obszaru badawczego.

W przedłożonej dysertacji zrealizowano wszystkie postawione cele o charakterze teoretyczno-poznawczym, metodologicznym i praktycznym. Zidentyfikowana w toku badań własnych zależność pomiędzy refleksyjnością nauczyciela a poczuciem własnej skuteczności stanowi istotny argument w dyskusji na temat sposobów podnoszenia jakości i efektywności nauczania, wspierający pogłębioną dyskusję akademicką na temat zakresu i form przygotowania nauczycieli do zawodu, jak i dalszego ich doskonalenia i doksztalcania.

Wyrażam nadzieję, że wyniki mojej pracy badawczej staną się przedmiotem społecznych rozważań nad strategiami i sposobami podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole, autorskie zaś rozwiązania w zakresie rozwoju refleksyjności nauczycielskiej zostaną poddane konstruktywnej, krytycznej analizie zarówno przez naukowców, jak i praktyków.

Bibliografia

- Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartosz, B. (2011). *Kobiecość i męskość. Komunikacja, relacje i społeczeństwo*. Warszawa: Eneteia.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2004). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wydawnictwo WSH-E w Łodzi.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła. Od edukacji rozwojowej do pedagogiki rozwoju*. Warszawa: WN PWN.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli, funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycielskiej*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, P. (2003). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Day, Ch. (2005). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: WSiP.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Didier, J. (1992). *Słownik filozoficzny*. Warszawa: Wydawnictwo Książnica.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium Autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- DuFour, R., Ecker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (2014). *Liczą się nauczyciele: raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B., Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gołębiak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Edytor.
- Greorc, A. (1973). *Developing plans for professional growth*. NASSP Bulletin, Grudzień.
- Gromkowska-Melosik, A. (2013). Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Studia Edukacyjne*, 25, 85–100.
- Hargreaves, A. (2009). *The Fourth Way, The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Wiedza, umiejętności i kompetencje nauczyciela w świecie, w którym trzeba bronić pedagogicznego sensu edukacji*. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Herzog, W., Felten von, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen and Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1.

- Howley, W.D., Valli, L. (2000). Learner centered professional development. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 27, 7–10.
- Ingvarson, L., Meiers, M., Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Karwowski, A. (1972). *Leksykon PWN*. Warszawa: WN PWN.
- Klus-Stańska, D. (1999). *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. Warszawa: MEN.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.
- Klus-Stańska, D. (2003). *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka?* W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa: WSP ZNP.
- Klus-Stańska, D. (2005a). *Bariery zmiany szkolnej kultury dydaktycznej nauczycieli*. W: A. Sajdak (red.), *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Klus-Stańska, D. (2005b). Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej. *Forum Oświatowe*, 1(32).
- Knights, S. (1985). *Reflection and learning: the importance of a listener*. W: D. Boud, R. Keogh, D. Walker (red.), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Kopaliński, W. (1999). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Muza.
- Kopciwicz, L. (2004). *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wydawnictwo WSH-E w Łodzi.
- Kruse, S.D., Louis, K.S., Bryk, A. (1995). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. W: K.S. Louis, S.D. Kruse (red.), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* (s. 23–42). California: Corwin, Thousand Oaks.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Larrive, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341–360.
- Manen van M. (1995). *On the epistemology of reflective practice, teachers and teaching: Theory and practice*, 1(1).
- Michalak, J.M. (2011). *Jakość kształcenia w szkole wyższej i profesjonalizm nauczyciela akademickiego*. W: H. Kwiatkowska, R. Stępień (red.), *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*. Pułtusk: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Michalski, J. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela – Wstęp do wydania polskiego*. W: J. Jones, M. Jenkin, S. Lord (red.), *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*. Warszawa: WSiP, Fraszka Edukacyjna.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: Routledge Falmer.

- Nikitorowicz, J. (2012). *Edukacja wobec zmian społeczno-kulturowych w dynamicznych i nieprzewidywalnych przestrzeniach wielokulturowości*. W: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna, Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. London Organization for Economic Co-operation and Development Publishing.
- Osterman, K.F., Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (wyd. 2). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Pakosz, B. i in. (1991). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: WN PWN.
- Potulicka, J. (2005). *Nowa teoria zmiany edukacyjnej*. W: Z. Jasiński, E. Karcz (red.), *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Putkiewicz, E., Zachorska, M. (2001). *Spółeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Putnam, R.D. (1995). *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Stefana Batorego.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. New York: Basic Books.
- Senge, K.F.P. i in. (2000). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H., Enz, B.J. (2000). *Life Cycle of the Career Teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymczak, J. (2015). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(23).
- Szymczak, M. (1995). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: WN PWN, tom L–P.
- Śliwerski, B. (2006). *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- York-Barr J. i in. (2006). *Reflective Practice to Improve Schools. An Action Guide for Educators*. California: Corwin Press, Thousand Oaks.

II

Problematyka rodziny i środowiska

Empiryczne modele zasobów rodzinnych

Marta Kulesza

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie¹

Wprowadzenie

Artykuł jest zwięźczeniem długoletniej pracy nad próbą szerszego zinterpretowania, a także ugruntowania terminu „zasoby rodzinne” w polskiej pedagogice, a zwłaszcza w pedagogice społecznej oraz w praktyce psychopedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem diagnozy i terapii psychospołecznej. Przedstawione w artykule wnioski odnoszą się do badań prowadzonych w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej pod tytułem „Rodzinne zasoby jako kategoria pedagogiki społecznej – studium teoretyczno-empiryczne”.

W ramach prowadzonych badań podjęto próbę analizy pojęcia „rodzinne zasoby” w perspektywie różnych teorii i związków z innymi pojęciami bliskoznacznymi typu: *resilience*, *empowerment*, „siły społeczne”.

Pojęcie „zasoby” nie jest terminem nowym. Od lat funkcjonuje on przede wszystkim w naukach o zarządzaniu. Przeniesienie tego terminu do nauk społecznych i połączenie go z rodziną oraz diagnostyką i terapią pedagogiczną jest zabiegiem dość nowym. Takie rozwiązanie odnosi się do diagnozy warunków indywidualnych i społecznych rodziny oraz do poradnictwa psychopedagogicznego i terapii rodzinnej. Jest ono rozwijane przez wielu psychologów i pedagogów (np. Klemenz, 2003; Pokora, 2012; Willutzki, 2003; Petzhold, 1997; Nestmann, 1997; Grawe, Grawe-Gerber, 1999).

W artykule zostanie pokazana również możliwość operacjonalizacji pojęcia „zasoby rodzinne” i jego wykorzystania w aspekcie jakościowym i ilościowym w diagnostyce psychopedagogicznej. Spośród różnych prób operacjonalizacji i klasyfikacji zasobów rodzinnych wykorzystywałam propozycje Hilariona Petzholda (1997), Anny Masten i Matthew Reeda (2002). Cytowani autorzy postrzegają rodzinne zasoby z wielopłaszczyznowej perspektywy.

¹ Rozprawa napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss, obroniona w 2014 r. na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS) w Warszawie.

W ramach prowadzonych badań prowadziłam specjalny program pracy terapeutycznej zbliżonej do badania przez działanie z wybranymi czterema rodzinami. Działania te wskazują na możliwość wykorzystania rodzinnych zasobów w udzielaniu porad i w praktyce, terapeutycznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny i praktyczny.

Założenia teoretyczno-metodologiczne

Uwe Flick, Ernst von Kardorff i Ines Steinke (2008) uważają, że w ostatnich 20 latach można obserwować powrót badaczy z różnych dziedzin naukowych do wykorzystywania obok badań ilościowych badań jakościowych. Badania jakościowe dają niepowtarzalną możliwość przyjrzenia się badanemu zjawisku „od wewnątrz”, czyli z perspektywy osoby badanej. Jednocześnie Uwe Flick, Ernst von Kardorff i Ines Steinke (2008) podkreślali, że pod pojęciem *badania jakościowe* kryje się wielkie bogactwo metod i narzędzi o różnych teoretycznych korzeniach. Z uwagi na wielość jakościowych narzędzi badawczych istotne jest ujednoczenie ich teoretycznych podstaw. Zdaniem Uwe Flicka, Ernsta von Kardorffa i Ines Steinke (2008) badania jakościowe opierają się na trzech głównych teoretycznych filarach, do których należą fenomenologia i symboliczny interakcjonizm, etnometodologia i konstruktywizm oraz podejście strukturalne i psychoanalityczne. W tabeli 1 przedstawiono połączenie przywołanych podstaw teoretycznych z obszarami i metodami ich zastosowania.

Jednocześnie należy podkreślić, że perspektywa łączenia badań jakościowych i ilościowych nie jest obca polskiej pedagogice. Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss (2010a, s. 79) podkreślają konieczność uzupełniania danych ilościowych jakościową interpretacją rzeczywistości. Zdaniem autorów edukacji nie da się sprowadzić do statystycznych związków i zależności. Jest ona zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji. Ta konieczność uwzględniania kontekstu społecznego i indywidualnych autobiografii dotyczy wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka w świecie i z samym sobą.

Przyjęta koncepcja teoretyczna stanowi próbę syntezy paradygmatów psycho-genetycznego i socjogenetycznego. Jej podstawą są socjoekologiczne modele teoretyczne, w myśl których rozwój człowieka to wypadkowa zmieniającej się jednostki w zmieniającym się świecie (por. Bronfenbrenner, 1981). Człowiek jest zatem zarówno produktem, jak i inicjatorem swojego środowiska.

Perspektywa ekologiczna w ocenie zjawisk socjologicznych podkreśla znaczenie relacji między jednostką a otoczeniem. Człowiek jest tu postrzegany całościowo wraz z relacjami społecznymi, instytucjami, najbliższym otoczeniem domu, pracy czy szkoły, tzn. społecznymi, kulturalnymi, ekonomicznymi czy naturalnymi uwarunkowaniami środowiskowymi. Treścią tego modelu jest analiza zależności,

Tabela I. Perspektywa teoretyczna w badaniach jakościowych

	Dostęp do subiektywnego świata postrzegania	Opis procesów powstawania sytuacji społecznych	Hermeneutyczna analiza głębszych struktur
podstawy teoretyczne	interakcjonizm symboliczny	etnometodologia konstruktywizm	psychoanaliza strukturalizm
metody zbierania informacji	wywiady wywiad narracyjny	dyskusja grupowa etnografia obserwacja uczestnicząca nagrywanie interakcji zbieranie dokumentów	fotografie filmy nagrywanie interakcji
metody interpretacji	kodowanie analiza treści analiza narracyjna podejście hermeneutyczne	analiza dyskursu analiza dokumentów analiza rozmów	obiektywna hermeneutyka hermeneutyka głębi
obszary zastosowania	badania biograficzne analiza wiedzy potocznej	badania ewaluacyjne badania kulturowe analiza środowisk życia badania środowiska rodzinnego	badania biograficzne badania pokoleniowe badania gender

Źródło: Flick, Kardorff, Steinke (2008, s. 19).

wzajemnych związków oraz powiązań, jakie powstają między człowiekiem a jego środowiskiem. W centrum zainteresowań badawczych znajdują się rodzaj i jakość relacji z innymi ludźmi (sieci społeczne), z instytucjami i organizacjami społecznymi, kulturalnymi, ekonomicznymi czy politycznymi w bezpośrednim, fizycznym, biologicznym czy przestrzennym otoczeniu. Ekologiczne myślenie zakłada także uwzględnianie istnienia i znaczenia części składowych całego systemu ekologicznego – tzw. podsystemów.

Środowisko konstituuje się więc w strukturze interakcyjnej, obejmującej całość intraspółecznych i interindywidualnych procesów komunikacyjnych oraz w strukturze inferencyjnej, a więc całości naturalnych bądź stworzonych elementów przestrzennie ograniczonego obszaru, będących przedmiotem percepcji, orientacji i identyfikacji. W kontekście problematyki tej pracy za istotne można uznać proponowane przez wielu autorów różnicowanie między *obiektywnym* a *subiektywnym* środowiskiem społecznym, a więc nawiązanie do myśli konstruktywistycznej (Bronfenbrenner, Morris, 1998). Podczas gdy obiektywne środowisko obejmuje elementy i zdarzenia istniejące niezależnie od tego, czy i jak je człowiek postrzega, środowisko subiektywne zależy od sposobu jego doświadczania i przeżywania przez jednostkę oraz jego kognitywnego odzwierciedlenia.

Podstawą relacji jednostki ze środowiskiem są stałe wzajemne procesy transakcyjne, a więc mechanizmy obustronnego oddziaływania na siebie systemów osoba – środowisko. Pojęcie transakcji podkreśla występowanie w tych relacjach swego rodzaju procesów feedbacku, implikujących stałe, obustronne zmiany, wpływy i rozwój. W tej tezie odchodzi się zatem od dualistycznego, przeciwstawnego interpretowania osoby i środowiska na rzecz postrzegania ich jako stron jednego, całościowego kontekstu życiowego. Takie podejście pozwala spojrzeć na rodzinę z wielopłaszczyznowej i wielopoziomowej perspektywy. Rodzina nie funkcjonuje niezależnie od otaczającego ją świata, ale jest jego częścią. Zmiany w środowisku lokalnym mogą powodować zmiany w samym systemie rodzinnym, jednocześnie sama rodzina wpływa na kształt systemów zewnętrznych. Dlatego też rodzina musi być postrzegana jako nierozłączna część większego systemu, a nie jako jej część niezależna. Przyjęcie koncepcji socjoekologicznej pozwala zatem uwzględnić m.in. zewnętrzne zasoby rodzinne i poddać je empirycznej analizie.

Rodzinę tworzą poszczególni jej członkowie, jednak każda z tych osób może postrzegać dany system rodzinny w inny, indywidualny i niepowtarzalny sposób. Tę subiektywność odbioru rzeczywistości i otaczającego nas świata oraz indywidualnej sytuacji podkreśla podejście konstruktywistyczne.

Konstruktywistyczna koncepcja skupia się na subiektywnym rozumieniu i konstruowaniu rzeczywistości przez jednostkę. Oznacza to konieczność podkreślania perspektywy klienta i jego rozumienia sytuacji. Konstruktywizm zakłada z jednej strony indywidualne tworzenie obrazu świata, z drugiej zaś istotność uwzględnienia kontekstu społecznego i kulturowego, czyli tzw. wspólnej rzeczywistości. W pracy specjalisty, badacza kierującego się zasadami konstruktywizmu ważne jest przede wszystkim rozpatrywanie jednostki w ścisłej zależności z jej otoczeniem oraz traktowanie każdego obserwowanego czy też analizowanego zachowania, symptomu z perspektywy funkcji, jaką odgrywa, oraz interpretacja przekazów werbalnych zawsze w kontekście nadawcy i indywidualnego kontekstu udzielanych informacji (Herwig-Lempp, Schwabe, 2002, s. 485). Dla koncepcji badawczej oznacza to odrzucenie jednostronnego podejścia ilościowego, w tym modelu diagnozy medyczno-psychiatrycznej, a zwrócenie się w stronę holistycznego, triangulacyjnego, łączącego ze sobą podejścia jakościowe i ilościowe. Umożliwi to spojrzenie na jednostkę czy rodzinę jako na samostanowiący system. Pozwala spojrzeć na zaburzenia, czyli zakłócenia w funkcjonowaniu tego systemu z innej perspektywy.

Stanowiące tło teoretyczne dla empirycznej analizy zasobów rodzinnych koncepcje badawcze, tj. socjoekologiczna i konstruktywistyczna, koncentrują się więc nie na jednostce, rodzinie (w przeciwieństwie do tzw. modeli zaburzeniowych), lecz podkreślają znaczenie zależności między jednostką, rodziną a kontekstami środowiskowymi, czyli znaczenie występujących procesów transakcyjnych (Surzykiewicz, 2000, s. 72). Jednocześnie podkreślają subiektywizm i niepowtarzalność

każdego systemu rodzinnego oraz istniejących w nim wzorców komunikacji, interakcji, stylów wychowania, okazywania emocji, sposobu spędzania ze sobą czasu wolnego. Istniejące w środowisku rodzinnym złożone wzorce oczekiwania, interakcji czy wzajemnych relacji mogą więc zarówno wspierać rozwój poszczególnych jej członków, jak i wywoływać określone sytuacje problemowe, w zależności od danej sytuacji i specyfiki funkcjonowania określonego systemu rodzinnego. Zakorzenie jednostki w środowisku lokalnym, świecie zewnętrznym oraz konieczność całościowej interpretacji i postrzegania człowieka w jego niepowtarzalności bardzo dobrze odzwierciedla cytat: „świat społeczny nie jest tylko światem danym fizycznie, empirycznie mierzalnym i sprawdzalnym [...]. Jest światem rozumianym, doświadczanym, konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływanie ludzi” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 81).

Badanie przez działanie jako koncepcja badań i działań

Empiryczna analiza zasobów rodzinnych powinna odbywać się zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej, co umożliwi koncepcja badań przez działanie (*action research*, *Handlungsforschung*, *Aktionsforschung*). Pojęcie *action research* zostało wprowadzone do nauk społecznych przez Kurta Lewina jako alternatywa do krytycznie postrzeganej przez niego psychologii eksperymentalnej. Celem Kurta Lewina było znalezienie podejścia metodologicznego, będącego blisko praktycznych, życiowych kontekstów, które mogłoby stworzyć pomost między praktyką a teorią. Według Lewina badania przez działanie koncentrują się przede wszystkim na analizie społecznych interakcji oraz wynikających z nich zmian na różnych płaszczyznach, zarówno indywidualnej, jak i systemowej (por. Greenwood, Levin, 2005). Początkowo główny obszar zastosowania *action research* dotyczył organizacji, m.in. badania motywacji pracowników. W latach 70. XX w. w Niemczech coraz częściej stosowano zasady *Handlungsforschung* również w obszarze pedagogiki i psychologii (por. Lukesch, Zecha, 1978). Urs Haerberlich, opisując badanie przez działanie, podkreśla jego znaczenie dla nauk społecznych. Twierdzi, że badanie przez działanie przeciwstawia się „technologizacji i funkcjonalizacji nauk o wychowaniu”, a tym samym pozwala zachować bliskość i powiązanie z przedmiotem badań, czyli człowiekiem (por. też Haerberlich, 1975). Przeniesienie założeń badania przez działanie na obszar badań pedagogicznych wiąże się zatem z ogólnym paradygmatem podmiotowego podejścia do człowieka i traktowania go jako części środowiska, w którym funkcjonuje, i z którym jest w ciągłej interakcji. Podmiotowe traktowanie człowieka dotyczy również sytuacji badania, gdzie dąży się do zachowania niedyrektywnej postawy badacza, a tym samym traktowania badanego w sposób dialogowy, przypisujący mu aktywny współdziałanie w procesie badawczym. Helmut Lukesch i Gerhard Zecha (1978, s. 38), podobnie jak prekursor

action research Kurt Lewin, podkreślają, że w badaniach przez działanie chodzi o przeobrażenie, transformację i zmianę w praktyce. Wiąże się to również z wykształceniem w osobach badanych umiejętności autorefleksji, uczenia się przez działanie, a co za tym idzie samodzielnej analizy własnych działań oraz wprowadzania pożądanych modyfikacji i zmian. Tak rozumiane działanie badacza ma na celu usamodzielnianie, emancypację środowiska praktyków i zwiększanie w nich umiejętności samostanowienia (por. Cervinkova, 2013).

Według tradycyjnego podejścia badania przez działanie to sekwencja przenikających się trzech kroków: planowania, społecznych interwencji w terenie oraz ewaluacji i refleksji dotyczącej efektów zastosowanych interwencji. Każde badanie przez działanie składa się z powtarzającej się sekwencji tych trzech kroków. W efekcie daje to możliwość prowadzenia badań zakorzenionych w rzeczywistości oraz bliskich praktyce (por. też Greenwood, Levin, 2005; Moser, 1978).

Wolfgang Klafki podkreśla, że mówiąc o badaniu przez działanie (*action research*, *Handlungsforschung*), możemy wyróżnić dwa główne nurty.

- 1) Badanie przez działanie jako proces uczenia się. Celem tak rozumianego badania jest dążenie do zwiększonej refleksyjności osób badanych, a przez to aktywizację autonomicznych procesów uczenia się przez całe życie. Natomiast sytuacja badawcza jest rozumiana w tej perspektywie jako proces komunikacji między badającym a badanym. Kontakt z badającym powinien uruchomić procesy autorefleksji, a co za tym idzie stworzyć przestrzeń do zmiany zachowania postaw, zachowania, poglądów badanego.
- 2) Badanie przez działanie jako metoda zmian społecznych. To spojrzenie stanowi odpowiedź na poruszany w naukach społecznych rozdzźwięk między teorią a praktyką. Zbliżenie nauki do działań praktycznych ma zaowocować w rozwijaniu i tworzeniu teorii, modeli, które mają swoje odzwierciedlenie w praktyce i mogą być wykorzystywane do zmiany rzeczywistości oraz poprawy jakości działań praktycznych. Badanie przez działanie ma więc dotyczyć pedagogicznej i społecznej praktyki oraz stwarzać konkretne rozwiązania dla pojawiających się w tych obszarach problemów, trudności (Klafki, 1973, s. 511).

Jednocześnie, jak zauważają Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss, badanie przez działanie jest bliskie tradycyjnej koncepcji pedagogiki społecznej realizowanej m.in. przez Helenę Radlińską. Już w latach 30. XX w. Radlińska podkreślała dwie najistotniejsze płaszczyzny badań pedagogicznych, czyli pedagogiczną i metodologiczną (por. Smolińska-Theiss, Theiss, 2013). Celem tak prowadzonych badań było z jednej strony wypracowanie skutecznych narzędzi i metod pomiaru rzeczywistości społecznej, z drugiej zaś możliwości modyfikacji tej rzeczywistości na korzyść jednostki i grupy (por. też Smolińska-Theiss, Theiss, 2013, s. 14; Smolińska-Theiss, 2010). Koncepcja badania i działania Heleny Radlińskiej są zatem bardzo bliskie przedstawionym założeniom badania przez działanie.

W nawiązaniu do spojrzenia na działanie Wolfganga Klafki, Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss wyróżnili następujące możliwości zawężenia i metodologicznego doprecyzowania tego pojęcia:

- badanie przez działanie jako nowy paradygmat nauk społecznych, który stanowi alternatywę do statystycznego spłykania rzeczywistości społecznej i przedstawiania jej w formie liczbowych zależności i związków;
- badanie przez działania jako akcja polityczna, która ma przede wszystkim na celu dopasowanie badań do konkretnej rzeczywistości jednostki oraz jej realnych problemów. Przez taki aktywny, partycypacyjny udział dochodzi do zmian w samych badanych i animuje gotowość badanych do samodzielnego wprowadzania zmian w ich środowisku życia;
- badanie przez działanie jako kompleksowy proces uczenia się, który dotyczy przede wszystkim procesów wymiany komunikacji na płaszczyźnie badacz – badany, a przez to prowadzi do zwiększenia autorefleksyjności i zainicjowania procesu zmian. Jest to proces obustronny, w którym zmiany dotyczą zarówno badacza, jak i badanego;
- badanie przez działanie jako metoda zmian społecznych, która przebiega zazwyczaj na płaszczyźnie uczelnia wyższa – placówki oświatowe, instytucje społeczne, organizacje pozarządowe. Studenci realizują w tych placówkach wypracowane na uczelni projekty socjalne, a przez to wprowadzają w danym środowisku istotne zmiany oraz nowe możliwości postrzegania danej rzeczywistości;
- badanie przez działanie jako metoda organizowania środowiska, która koncentruje się na szeroko rozumianych zmianach społecznych, w tym również zmianach w samych badaczach (Smolińska-Theiss, Theiss, 2013, s. 26–27).

Podczas analizy założenia badania przez działanie widać dużo podobieństw do założeń konstruktywizmu. W obu podejściach odchodzi się od dążenia do poznania rzeczywistości obiektywnej i uniwersalnych dla większości mechanizmów, zjawisk, a dąży do zgłębienia perspektywy danego klienta lub danej grupy. Oznacza to również zmianę postawy badacza z obiektywnego obserwatora na część procesu, w którym on sam uczestniczy, czyli przyjęcie postawy autorefleksyjności, zaangażowania. Helmut Lukesch i Gerhard Zecha (1978, s. 30) w swoich rozważaniach o korzyściach z zastosowania badania przez działanie podkreślają fakt, że tylko to podejście umożliwia łączenie zewnętrznej, obiektywnej, neutralnej, metodologicznie ugruntowanej perspektywy i postawy naukowca z doświadczeniem, wiedzą potoczną, gorącą praktyką i jego rozumieniem badanych obszarów.

Jednocześnie badanie przez działanie oprócz korzyści jest związane z zagrożeniami, o których podczas planowania i przeprowadzania badania należy pamiętać. Heinz Moser (1978, s. 181) podkreśla przede wszystkim różne zadania, cele praktyki i nauki. W działaniach praktycznych liczą się najczęściej efekt i skuteczność, a wystarczającą weryfikacją jest funkcjonalność danej metody, techniki, narzędzia.

W nauce na pierwszy plan wysuwa się natomiast empiryczna i teoretyczna weryfikacja danego zjawiska, pojęcia oraz jego krytyczna refleksja. To według Mosera może wiązać się z kolejnymi praktycznymi trudnościami wdrażania metody badania przez działanie, m.in. z często niewystarczającym metodologicznym przygotowaniem praktyków oraz brakiem motywacji do wdrażania zmian przez planowanie, interwencje oraz ich bieżącą ewaluację (Moser, 1978, s. 181).

Pomimo krytycznych refleksji dotyczących badania przez działanie należy podkreślić, że badanie przez działanie podkreśla humanistyczny wymiar pedagogiki społecznej, który najlepiej odda następujący cytat „centrum badania i działania – jak i całej pedagogiki społecznej – jest człowiek [...], w nim splatają się wszystkie czynniki przebudowy, na niego wpływają i od niego zależą, gdyż tylko przez niego mogą się ujawnić, wzmacniać i osłabiać” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2013, s. 18).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można więc stwierdzić, że odniesienie socjoekologicznej i konstruktywistycznej koncepcji badawczej do obszaru rodziny wiąże się z założeniem, że działania, postawy i zachowania członków danego systemu rodzinnego są wynikiem procesu subiektywnego przetwarzania wewnątrzrodzinnych uwarunkowań środowiskowych z indywidualnymi cechami poszczególnych jej członków oraz innymi istotnymi czynnikami wpływu (grupy rówieśnicze, środowisko lokalne, czynniki materialne). W tej perspektywie badawczej można przyglądać się indywidualnej percepcji socjoekologicznego kontekstu rodziny, określenia sposobu, w jaki poszczególni członkowie rodziny postrzegają swój system rodzinny, panujące w nim uwarunkowania, atmosferę, relację, jak doświadczają całokształtu środowiska rodzinnego. Wyznacznikiem tego jest przyjęta kategoria badawcza – zasoby rodzinne. Jednocześnie nawiązując do założeń badania przez działanie, można odnieść się do konkretnych problemów praktyki pedagogicznej, a więc ugruntowanie alternatywy do dominującej perspektywy patogenetycznej w pracy z klientem.

Operacjonalizacja pojęcia „zasoby rodzinne”

Proces, w którym zmienne zostają przełożone na poddające się badaniom empirycznym wskaźniki jest nazywany operacjonalizacją (por. Rubacha, 2008). Według Stefana Nowaka (1970, s. 102) wskaźnik to „pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, że zachodzi zjawisko, które nas interesuje”. W zależności od rodzaju zmiennych, obserwowalnych i nieobserwowalnych można wyróżnić trzy rodzaje wskaźników: inferencyjne, definicyjne oraz empiryczne.

W przedstawianym podejściu badawczym stosowałam zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe. Podejście takie łączy ze sobą dwa elementy zmienne,

właściwe dla badań ilościowych, oraz kategorie – jakości charakterystyczne dla badań jakościowych.

Zmienna niezależna, *zasoby rodzinne*, jest rozumiana jako zespół wszystkich wewnętrznych i zewnętrznych elementów środowiska rodzinnego jednostki sprzyjających jej rozwojowi. Składają się na nią zarówno indywidualne zasoby poszczególnych członków rodziny, zasoby systemowe, zasoby materialne, jak i zewnętrzne systemy wsparcia rodziny.

Na podstawie wnikliwej analizy literatury przedmiotu oraz ze względu na formę manifestacji i rodzaj obiektu wyróżniłam pięć nadrzędnych kategorii *zasobów rodzinnych*: zasoby osobiste, zasoby systemowe, zasoby materialne oraz zewnętrzne zasoby formalne i zewnętrzne zasoby nieformalne. Każdej z tych kategorii zostają przyporządkowane następujące mierzalne wskaźniki:

- *zasoby osobiste*: poziom wykształcenia, liczba pozytywnych komunikatów na swój temat, liczba komunikatów typu „ja”, liczba otwartych komunikatów na temat własnego punktu widzenia, brak dolegliwości somatycznych, brak dolegliwości psychosomatycznych, poziom aktywności, podejmowanie inicjatywy, kontrolowanie emocji;
- *zasoby systemowe*: liczba rodzeństwa, kolejność urodzenia, rozwód, śmierć rodzeństwa lub rodzica, związek nieformalny, częstotliwość rozmów między dzieckiem a rodzicami, częstotliwość rozmów między rodzeństwem, brak kar cielesnych, brak nagród pieniężnych, częstotliwość kłótni między członkami rodziny, brak manipulacji słownej, brak obrażania, brak obwiniania, brak wzbudzania poczucia winy, brak porównywania członków rodziny z innymi, brak krytykowania osoby, krytykowanie zachowania, wzmacnianie, wspólne podejmowanie decyzji, liczba wypowiedzi związanych z własnymi uczuciami, liczba wypowiedzi związanych z rodziną, rodzaj wypowiedzi, ilość czasu poświęconego na wspólne gry i zabawy oraz na wspólne wyjścia, wspólne odrabianie lekcji, wspólne posiłki, otwarte okazywanie uczuć, podział obowiązków domowych;
- *zasoby materialne*: własny pokój, dostęp do komputera, telewizora, Internetu, wielkość mieszkania/domu, liczba osób dzieląca jeden pokój;
- *zewnętrzne zasoby formalne*: liczba kontaktów rodziców ze szkołą, częstotliwość uczęszczania na zebrania w szkole, liczba rozmów rodzica z wychowawcą świetlicy, kontakty dziecka z nauczycielami, pedagogiem, psychologiem szkolnym, wychowawcami świetlicy, kontakty z policją, kontakty z organizacjami pozarządowymi, wiedza na temat organizacji pozarządowych, wiedza na temat obowiązków policji;
- *zewnętrzne zasoby nieformalne*: liczba znajomych, częstotliwość kontaktów ze znajomymi/przyjaciółmi, liczba członków dalszej rodziny, częstotliwość kontaktów z rodziną, rodzaj kontaktów, przynależność do organizacji

młodzieżowych, np. harcerstwa, liczba aktywności pozaszkolnych, rodzaj aktywności, przynależność do wspólnot lokalnych, np. wspólnoty mieszkaniowej.

Procedura badań

Badania miały charakter badań diagnostycznych. Badania diagnostyczne należą do podstawowych typów rozpoznań pedagogicznych. Celem badań diagnostycznych jest „opis i analiza badanych faktów, zjawisk, procesów czy zdarzeń łącznie z charakterystyką ich funkcjonowania i rozwoju” (por. też Łobocki, 2008; Pilch, Baumann, 2001). Badania obejmują analizę teoretyczną pojęcia *zasoby rodzinne*, jego operacjonalizację, pomiar oraz szukanie możliwości praktycznego wykorzystania rodzinnych zasobów w diagnozie psychopedagogicznej środowiska życia dziecka i rodziny.

W badaniach wykorzystałam strategię triangulacyjną. Norman Denzin wyróżnia cztery podstawowe rodzaje triangulacji. *Triangulacja danych* polega na łączeniu ze sobą danych pochodzących z różnych źródeł (np. dane uzyskane tą samą metodą na tej samej populacji, ale w różnych przedziałach czasowych lub dane uzyskane tą samą metodą, ale na różnych populacjach). *Triangulacja badaczy* polegająca na włączeniu w proces pozyskiwania danych i w proces analizy tych danych kilku badaczy. Kolejnym rodzajem triangulacji jest *triangulacja teorii*. W celu przezwyciężenia teoretycznej jednostronności w badaniu zjawisk społecznych zostają wykorzystane różne nurty teoretyczne. Ostatnim rodzajem triangulacji jest *triangulacja metod*, w której wykorzystuje się do badania konkretnego zjawiska zarówno różne metody i narzędzia badawcze, jak i różne metody statystycznej analizy danych (Denzin, 1977).

W badaniach własnych wykorzystałam triangulację metod umożliwiającą łączenie badań jakościowych i ilościowych (por. też Prein, Kelle, Kluge, 1993). Ten punkt widzenia był wcześniej kwestionowany w literaturze metodologicznej. Wyraźnie pojawia się on w najnowszych publikacjach metodologicznych zarówno polskich, jak i niemieckich.

Korzyści płynące z łączenia badań jakościowych i ilościowych są podkreślane także przez Barbarę Smolińską-Theiss i Wiesława Theissa, Tadeusza Pilcha, Mieczysława Łobockiego oraz niemieckich pedagogów i psychologów, takich jak Reiner Schnell, Anselm Strauss, Uwe Flick. Mieczysław Łobocki podkreśla przede wszystkim komplementarny charakter badań jakościowych i ilościowych: „jedne i drugie wydają się niezbędne dla prawidłowego rozwoju naukowego pedagogiki [...], zasługują w pełni na równorzędne potraktowanie” (Łobocki, 2008, s. 100; por. też Strauss, Corbin, 1996).

Badania przeprowadziłam w dwóch podstawowych etapach. W pierwszym etapie uwzględniłam sondaż diagnostyczny oraz analizę dyskursu. Według

Tadeusza Pilcha (za: Pilch, Baumann, 2001, s. 80) sondaż diagnostyczny jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach danych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk”. W sondażu diagnostycznym mogą być wykorzystane zarówno ankieta, wywiad, jak i analiza dokumentów.

Na tym etapie badań połączyłam tradycyjne dla pedagogiki społecznej badania prowadzone m.in. przez Helenę Radlińską, Aleksandra Kamińskiego i Ryszarda Wroczyńskiego z jakościowymi narracjami respondentów. Badania te koncentrują się na pomiarze elementów i struktury środowiska wychowawczego. Podstawową techniką wykorzystaną w sondażu diagnostycznym niniejszej rozprawy doktorskiej jest kwestionariusz testowy pomiaru samooceny MSEI. Jest to wystandaryzowany, wielowymiarowy test psychometryczny do pomiaru różnych aspektów samooceny, od ogólnej oceny własnej osoby odzwierciedlającej najbardziej zgeneralizowaną postawę wobec siebie, ogólny opis samowartościowania się, do szczegółowych i kluczowych aspektów funkcjonowania człowieka w obszarach interpersonalnym i intrapersonalnym (m.in. bycia kochanym, wspieranym przez bliskich, moralności, umiejętności kierowania ludźmi czy też poziomu potrzeby aprobaty społecznej). MSEI składa się ze 116 pozycji testowych. Komponenty samooceny są zoperacjonalizowane w postaci 11 skal.

Zastosowane instrumentarium badawcze dotyczy przede wszystkim szeroko rozumianych zasobów osobistych, a właściwie ich indywidualnej percepcji. Postrzeganie siebie wpływa z jednej strony na jakość kontaktów z najbliższym otoczeniem, z drugiej zaś otoczenie, w którym przebywa i funkcjonuje jednostka, a przede wszystkim otoczenie rodzinne, ma znaczący wpływ na budowanie samooceny oraz postrzeganie siebie. Osoby, które uzyskały niskie wyniki w skalach MSEI, doświadczają trudności w relacjach interpersonalnych, wykazują większą podatność na wpływy, tendencje autodestrukcyjne, w tym uzależnienia, większe prawdopodobieństwo rozwoju chorób psychicznych oraz tendencje do zachowań ryzykownych. Jednocześnie niski wynik w skalach MSEI świadczy o rodzaju i jakości relacji w danym systemie rodzinnym, które mogą generować lub utrzymywać negatywny odbiór siebie i swoich kompetencji.

Ten tradycyjny etap badań jest uzupełniony jakościowymi narracjami mieszkańców Pragi i innych osób z ich otoczenia. Do tego celu wykorzystywałam analizę dyskursu oraz kwestionariusz wywiadu. Analiza dyskursu pozwala na eksplorację subiektywnego odbioru środowiska życia oraz istniejących w nim zasobów. Natomiast kwestionariusz wywiadu umożliwia analizę obecnej sytuacji badanych, subiektywnej klasyfikacji posiadanych zasobów, analizę przypisywanych im wartości oraz na analizę możliwych negatywnych przekonań.

Pierwszy etap badań jest związany z dwoma teoretycznymi punktami widzenia. Ekologiczny pomiar środowiska pokazuje strukturę rodzinnych zasobów oraz zależności między poszczególnymi elementami zasobów. Podejście

konstruktywistyczne umożliwia analizę subiektywnego (konstruowanego przez dzieci, rodziców) obrazu rodzinnych zasobów oraz przypisywanych im wartości.

W drugim etapie badań zastosowałam metodę indywidualnego przypadku zorientowaną na opis i zrozumienie badanych zjawisk przy uwzględnieniu indywidualnej i niepowtarzalnej sytuacji badanych. Według Tadeusza Pilcha „metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku” (Pilch, Baumann, 2001, s. 78). Celem drugiego etapu badań było przede wszystkim zbadanie wykorzystania rodzinnych zasobów przez poszczególnych członków rodziny w pokonywaniu problemów opiekuńczych, socjalnych i wychowawczych, w sytuacjach trudnych oraz w relacjach interpersonalnych.

Praca z przypadkiem umożliwiła z jednej strony eksplorację wewnętrznego obrazu, sposobu spostrzegania i przeżywania badanego zjawiska, w tym wypadku rodzinnych zasobów, z drugiej strony – analizę zewnętrznych uwarunkowań jego funkcjonowania. Etap ten łączył ze sobą elementy diagnozy psychopedagogicznej środowiska życia dziecka z poradnictwem wychowawczym. Był to etap najdłuższy, obejmujący systematyczną pracę z dzieckiem i rodziną, składającą się łącznie z 10 spotkań z rodziną (3 spotkania diagnostyczne oraz 7 spotkań indywidualnych lub grupowych). Na tym etapie badań wykorzystałam takie narzędzia badania, jak: karta zasobów rodzinnych, socjogram relacji, linia życia, zdania niedokończone. Rodzice i dzieci uczyły się przede wszystkim identyfikować i wykorzystywać własne rodzinne zasoby.

Kryterium doboru rodzin do pracy z przypadkiem były wyniki uzyskane w badaniach ilościowych (kwestionariusz testowy MSEI). Ważnym kryterium był obszar relacji interpersonalnych, trudności wychowawczych, który stanowił jeden z istotnych elementów pracy systemowej na zasobach rodzinnych. Rodziny, które zostały wybrane do kolejnego etapu badań, osiągnęły w teście niskie lub średnie wyniki wskazujące na nasilone trudności intrapersonalne i interpersonalne.

Niskie wyniki w skalach testu MSEI świadczyły zarówno o zaniżonej ocenie własnych umiejętności, kompetencji, poczuciu odrzucenia przez innych i braku akceptacji, silnego niezadowolenia z siebie, jak i o braku sprecyzowanych planów na przyszłość i tendencji do sceptycznego myślenia o własnej przyszłości. Jednocześnie istotnym czynnikiem doboru grupy do badań jakościowych był podany przez nich obszar doświadczanych trudności, czyli obszar relacji z najbliższymi oraz kompetencji wychowawczych.

Miejsce badań i dobór próby badawczej

Na dobór próby badawczej miały wpływ w znacznej mierze rozważania teoretyczne przedstawione wcześniej. Podejście oparte na wykorzystaniu zasobów, w tym zasobów rodzinnych, w diagnostyce psychopedagogicznej, poradnictwie i terapii stanowi uzupełnienie dominującego nurtu patogenetycznego, opisującego odbiorcę działań pomocowych w kategoriach deficytów i zaburzeń. Przedstawione wcześniej rozważania teoretyczne nad wykorzystaniem zasobów rodzinnych w pracy z rodzinami, takich autorów jak Hilarion Petzhold, Bodo Klemenz, Franz Nestmann, podkreślają korzyści z zastosowania tej metody pracy z rodzinami o nasilonych czynnikach stresogennych. Są to m.in. odbiorcy działań pomocowych, którzy często doświadczają procesu podwójnej stygmatyzacji, kiedy w pracy ze specjalistą punkt ciężkości jest położony na eliminację deficytów. Takie podejście wzmacnia poczucie wyuczonej bezradności, bezsilności, braku sprawczości, a nawet uzależnienia od instytucji pomocowych. Dlatego też założeniem przedstawianych badań było zastosowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej opartej na zasobach właśnie z osobami, które najczęściej doświadczają negatywnych skutków podejścia patogenetycznego, gdyż wykazują liczne sytuacje problemowe oraz doświadczają wewnętrznych i zewnętrznych trudności. Stwierdzenie Franza Nestmanna: „nawet w najbardziej zaburzonej jednostce i najbardziej zaburzonym środowisku lub w bardzo zaburzonych relacjach jednostka a środowisko można znaleźć zasoby wspomagające rozwój jednostki i na tych zasobach osobistych i społecznych (rodzinnych) powinna się opierać praca pedagogów i psychologów” stanowiło punkt wyjściowy do doboru grupy badawczej (Nestmann, 1997, s. 386).

Kierując się wymienionymi refleksjami, zdecydowałam się na dobór nielosowy celowy. Według Krzysztofa Rubachy (2008, s. 124) dobór nielosowy celowy polega na „pobieraniu z populacji do próbki takich elementów, które spełniają kryterium zawarte w pytaniu badawczym”.

Ważnym kryterium podczas doboru grupy jest kryterium zagrożenia wykluczeniem społecznym/marginalizacją społeczną. „Marginalizacja związana jest z deprecjonowaniem znaczeń i pozycji społecznej przez ograniczanie dostępu do udziału w powszechnie szanowanych i poszukiwanych dobrach, instytucjach i wartościach” (Smolińska-Theiss, 2005, s. 47). Wychodząc od tej ogólnej definicji podczas doboru grupy badanej, kierowałam się następującymi uszczegółowionymi kryteriami: miejsce zamieszkania, uczestnictwo w psychopedagogicznych formach wsparcia lub bycie odbiorcą działań pomocowych, spełnienie przynajmniej jednego z kryterium dotyczącego osób zagrożonych wykluczeniem społecznym zawartym w ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., do których należą:

- ubóstwo;
- sieroctwo;

- bezdomność;
- bezrobocie;
- niepełnosprawność;
- długotrwała lub ciężka choroba;
- przemoc w rodzinie;
- potrzeba ochrony ofiar handlu ludźmi;
- potrzeba ochrony macierzyństwa lub wielodzietności;
- bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych;
- brak umiejętności w przystosowaniu do życia młodzieży opuszczającej całodobowe placówki opiekuńczo-wychowawcze;
- trudności w integracji cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą;
- trudności w przystosowaniu do życia po zwolnieniu z zakładu karnego;
- alkoholizm lub narkomania;
- zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa;
- klęski żywiołowe lub ekologiczne (art. 7 ustawy o pomocy społecznej).

Jako miejsce na przeprowadzenie badań wybrano warszawską Pragę. Według *Rocznika Statystycznego Warszawy 2008* mieszkańcy tej gminy przeszło dwukrotnie częściej korzystają z pomocy społecznej niż reszta Warszawy oraz częściej niż reszta Mazowsza (3% Warszawa, 7% Mazowsze i 7,5% Praga). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku osób długotrwale bezrobotnych: 1,8% Warszawa, 3,3% Praga (*Mały Rocznik Statystyczny 2008*, s. 642). Negatywna percepcja siebie i swojego otoczenia sprzyja utrwalaniu się postaw bezwolnych, biernych i wyczekujących, sprzyjających rozwojowi syndromu wyuczonej bezradności oraz utrwaleniu negatywnych schematów intrapersonalnych i interpersonalnych (m.in. atakowania innych, przyzwalania na złe traktowanie, podporządkowywania się, wycofywania z relacji).

Celowy nieprobabilistyczny dobór próby oparty na wymienionych kryteriach ma umożliwić diagnozę zasobów rodzinnych i ich subiektywnej percepcji oraz opartego na niej modelu pracy z rodziną z wykorzystaniem zasobów rodzinnych, a tym samym stanowiącego przeciwwagę do procesów stygmatyzacji i marginalizacji osób będących w trudnych sytuacjach życiowych.

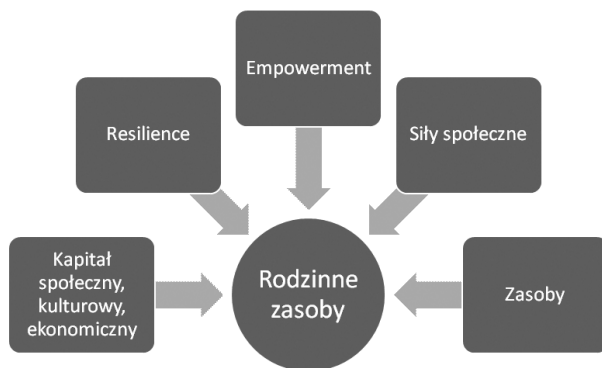
Badania przeprowadziłam w sumie w czterech świetlicach środowiskowych i ośrodkach readaptacyjnych na ulicy Targowej 15/2, Targowej 63, Prochowej 49 i Grodzieńskiej 65 na warszawskiej Pradze. Badaniom zostali poddani zarówno rodzice, jak i ich podopieczni. W badaniu wzięło udział 96 osób: 47 kobiet oraz 49 mężczyzn. Kobiety stanowiły 49% próby, natomiast mężczyźni – 51%. Badani mieli od 14 do 58 lat; średnia wieku wyniosła 33,78 lat. Osoby mające 25 lat i mniej stanowiły 53,2% wszystkich przebadanych osób, pozostały odsetek stanowiły osoby powyżej 35. roku życia (46,8%). Łącznie w badaniach wzięły

udział 33 rodziny, w tym dwie rodziny składające się z pięciu członków, jedna rodzina sześćoosobowa, dwie rodziny czteroosobowe. W przypadku kolejnych 16 rodzin badania zostały przeprowadzone z trzema członkami rodziny, a w przypadku 12 rodzin – z dwoma osobami. Niezależnie od tego, czy wszyscy członkowie rodziny byli odbiorcami działań pomocowych w wymienionych placówkach na warszawskiej Pradze, do badania starałam się włączyć wszystkich członków rodziny. Z uwagi na częste trudności wynikające z czynników społecznych i osobistych, takie jak separacje, rozwody rodziców, pobyt jednego rodzica za granicą, brak kontaktu z jednym z rodziców, uzależnienia lub brak gotowości wzięcia udziału w badaniach, z 33 rodzin objętych badaniem w 17 przypadkach uczestniczyli wszyscy członkowie rodziny w pozostałych 15 przypadkach skład rodziny był niepełny.

Wyniki badań

Pojęcie „rodzinne zasoby”

„Rodzinne zasoby” (por. rys. 1) to pojęcie, które nawiązuje m.in. do znanego w psychologii, a przede wszystkim psychologii zdrowia, terminu *resilience*. *Resilience* jest predyspozycją organizmu do skupiania i wykorzystywania czynników służących zachowaniu zdrowia, zdolność do oderwania się od negatywnych doświadczeń oraz do wzbudzania pozytywnych emocji, jak i giętkiego radzenia sobie z dużym stresem. W tym ujęciu *resilience* może być traktowana jako jeden z bardzo istotnych dla zachowania zdrowia zasobów osobistych. *Resilience* jako umiejętność samoregulacji organizmu służąca zachowaniu zdrowia jednostki jest nierozłącznie związana z innymi zasobami osobistymi, społecznymi, rodzinnymi (por. Staudinger, 1999).



Rysunek 1. Rodzinne zasoby a pojęcia bliskoznaczne

Źródło: opracowanie własne.

Pojęcie *zasobów rodzinnych* występuje również często w powiązaniu z terminem *empowerment*, które odnosi się do przeświadczenia jednostki, że posiada kontrolę i władzę nad własnym życiem. Jest to proces, podczas którego ludzie uczą się odkrywać swoje potencjały oraz wykorzystywać je do rozwiązywania problemów i urzeczywistniania własnych rozwiązań tych problemów (Buchholz-Graf, 2001). Podczas analizy pojęcia *empowerment* widać jego nierozłączne powiązanie z pojęciem *zasobów*, w tym *zasobów rodzinnych*. *Empowerment* w tym ujęciu jest czynnikiem warunkującym wykorzystanie dostępnych zasobów osobistych i rodzinnych przez jednostkę. Jest siłą napędzającą jednostkę do wykorzystywania i rozwijania posiadanych przez nią zasobów wewnętrznych i zewnętrznych.

Pojęcie *zasobów* w ujęciu tradycyjnym było często kojarzone przede wszystkim z *zasobami osobistymi*. Jednakże w miarę rozwoju badań nad tematyką zasobów dostrzeżono, że *zasoby osobiste* tworzą tylko jedną płaszczyznę tego pojęcia. Obecnie w literaturze przedmiotu dominuje podejście wielopłaszczyznowe, które podkreśla złożoność pojęcia *zasobów*, a nawet przypisuje coraz większe znaczenie zasobom środowiskowym, zasobom rodzinnym i zasobom zewnętrznym.

W tym kontekście można znaleźć odniesienia do pojęcia kapitału, w tym kapitału społecznego, ekonomicznego i kulturowego Pierre'a Bourdieu. Zbiór poszczególnych zasobów spełniających kluczową rolę w danym obszarze funkcjonowania jednostki określany jest przez Bourdieu jako kapitał. Podkreśla, że zarówno w kapitale ekonomicznym, jak i kulturowym główną rolę odgrywa rodzina. To w niej w perspektywie wielopokoleniowej przekazywany jest kapitał kulturowy, który pełni ważną funkcję w budowaniu indywidualnej tożsamości poszczególnych jej członków. Podobnie kapitał ekonomiczny rodziny jest zasobem, który w istotny sposób wpływa na funkcjonowanie danego systemu rodzinnego, a czasami również warunkuje dostęp do innych zasobów. Zdaniem Bourdieu transfer kapitału kulturowego między poszczególnymi generacjami danego systemu rodzinnego wymaga dużego zaangażowania wszystkich członków rodziny, zarówno rodziców, jak i dzieci oraz młodzieży. Bourdieu podkreśla tym samym znaczenie kontaktów między podopiecznymi a dorosłymi członkami rodziny, rodzicami a dziećmi. Jakość relacji między nimi jest znaczącym zasobem warunkującym transfer kapitału kulturowego z pokolenia na pokolenie. Oprócz zasobów rodziny na przekaz kapitału kulturowego istotny wpływ może mieć również środowisko lokalne, w którym funkcjonuje jednostka, a co za tym idzie – dostępne w nim zasoby środowiskowe (Bourdieu, 1983, s. 185). Termin *zasoby rodzinne* jest terminem podrzędnym w stosunku do pojęcia *kapitał społeczny*. W tym ujęciu *kapitał społeczny* rodziny składa się m.in. z jej formalnych i nieformalnych zasobów zewnętrznych oraz z wewnętrznych zasobów systemowych. Natomiast rodzinne zasoby ekonomiczne są częścią kapitału ekonomicznego w ujęciu Bourdieu.

Pojęcie *zasoby rodzinne* należy również rozpatrywać w kontekście *sił społecznych*. Termin ten został wprowadzony do pedagogiki społecznej w latach 30.

XX w. przez Helenę Radlińską. *Siły społeczne* są elementami środowiska życia, które powodują jego zmianę i przekształcanie. Radlińska podkreślała znaczenie *sił społecznych* w kontekście socjalizacji młodego pokolenia, odwołując się do zasobów wychowania rodziny czy też środowiska. Zasoby wychowania są jednym z elementów *sił społecznych* wpływającym na kształt warunków rozwojowych danego środowiska (por. Olubiński, 2007, s. 163). Warty podkreślenia jest humanistyczny charakter pojęcia *siły społeczne*, który nie tylko zwraca uwagę na sprawczość, działanie i możliwość wprowadzania zmian przez jednostkę w niej samej i jej otoczeniu, lecz także wzmacnia holistycznie procesy zachodzące między jednostką a otoczeniem. To oznacza, że analizuje się zarówno zasoby tkwiące w jednostce, jak i w otaczającym ją środowisku oraz w zachodzących interakcjach między nimi. Jest to podejście całościowe, charakterystyczne również dla pojęcia *zasoby rodzinne*, gdzie rodzina jest zawsze rozpatrywana z perspektywy wewnętrznych procesów zachodzących między poszczególnymi jej członkami oraz zewnętrznych interakcji ze środowiskiem lokalnym i z innymi strukturami społecznymi.

Pojęcie *siły społeczne* zawiera zatem zarówno zasoby osobiste, takie jak wartości, tradycje, normy, jak i zasoby społeczne w postaci kontaktu ze wspierającymi jednostkę instytucjami. Różnica polega przede wszystkim na obszarze zastosowania tych zasobów. W koncepcji *sił społecznych* kontekstem działania zasobów jest środowisko życia człowieka oraz zmiana tego środowiska w kierunku wspierającym rozwój jednostki. Pojęcie *zasoby rodzinne* koncentruje się przede wszystkim na zasobach wspierających rozwój poszczególnych członków rodziny oraz warunkujących trwanie systemu rodzinnego. Jednocześnie każdy system rodzinny może być istotnym zasobem wspierającym zmiany w środowisku, a więc podstawowym elementem *sił społecznych*.

Podczas analizy pojęć *siły społeczne* i *zasoby rodzinne* widoczne stają się liczne podobieństwa. Podstawowym elementem obu pojęć jest ich znaczenie dla przekształcania środowiska życia jednostki. Zarówno *siły społeczne*, jak i *zasoby rodzinne* to terminy wielopłaszczyznowe, uwzględniające elementy jednostkowe, grupowe, systemowe, a nawet materialne.

Pojęcia *resilience*, *empowerment*, *kapitał społeczny* oraz *siły społeczne* są pojęciami bliskimi, ale nie jednoznacznymi. W tej definicji znajdują się punkty wspólne dla wszystkich opisanych pojęć. To, co je łączy, to pozytywistyczny stosunek do człowieka, podkreślanie możliwości działania, szukania rozwiązań, koncentracja na potencjałach i możliwościach rozwiązania problemu, a nie na samym problemie i deficytach. Pojęcia te stanowią przeciwagę do podejścia patogenetycznego, analizującego jednostkę głównie z perspektywy deficytów i zaburzeń. Wspólny jest również charakter procesualny i wielopłaszczyznowy opisanych pojęć. Analizują one czynniki wspierające człowieka w rozwoju i utrzymaniu lub uzyskaniu pożądanej jakości życia. Podkreślają jednocześnie subiektywizm postrzegania

i konieczność traktowania jednostki zawsze w relacji z jej najbliższym otoczeniem i w zależności od kontekstu, w którym się właśnie znajduje.

Jak kategoria „rodzinne zasoby” może być operacjonalizowana i wykorzystywana w diagnozie psychopedagogicznej?

Szukając odpowiedzi na to pytanie, posłużyłam się autodiagnozą rodzinnych zasobów indywidualnych uzyskaną za pomocą kwestionariusza MSEI. Badani uzyskali w kwestionariuszu testowym MSEI we wszystkich przedstawionych skalach przewagę wyników niskich lub obniżonych. Najniższe wyniki badani uzyskali w skali „bycie kochanym” (70,8% wynik niski), „samokontroli” (64,6% wynik niski), „integracji tożsamości” (58,5% wynik niski), „popularności” (55,2% wynik niski). Wyniki te jasno pokazują tendencje badanych do patrzenia na siebie w sposób deficytowy, charakterystyczny dla podejścia patogenetycznego, koncentrującego się na zaburzeniach i trudnościach. Większość badanych negatywnie ocenia zarówno swoje zasoby wewnętrzne, jak i relacyjne oraz jakość kontaktu ze światem zewnętrznym. Trwanie w takim obrazie siebie najczęściej prowadzi do nasilenia symptomów, dalszej tendencji do deprecjonowania i pomniejszania własnej wartości oraz dużego prawdopodobieństwa rozwoju syndromu wyuczonej bezradności, syndromu ofiary lub zaburzeń psychicznych. Tym istotniejsze wydaje się zatem podejście skoncentrowane na zasobach, które dają możliwość doświadczenia i odkrycia swoich kompetencji, docenienia najmniejszych sukcesów, a zatem zwiększenia poczucia sprawczości i motywacji do zmiany.

W badanej grupie, która doświadcza rzeczywistych trudności i znajduje się często w sytuacjach kryzysowych, tak niskie wyniki w skalach MSEI mogą być konsekwencją realnych sytuacji życiowych. Jednocześnie, aby wyjść z kryzysu, przebadane rodziny muszą bazować na swoich zasobach wewnętrznych i systemowych. O zależności między poczuciem własnej wartości a relacjami z najbliższymi mogą świadczyć wyniki uzyskane w skali „bycia kochanym”. W tej skali najwięcej respondentów uzyskało najniższe wyniki. Potwierdza to ugruntowane założenie teoretyczne o wzajemnym, silnym, obustronnym związku między jakością relacji z najbliższymi, przede wszystkim rodziną, a obrazem siebie, swoich kompetencji, umiejętności czy nawet głęboko zakorzonego poczucia sensu życia.

Na wyniki uzyskanie w MSEI w znaczący sposób wpływa indywidualna biografia badanych. Jednocześnie również uwidoczniony w analizie dyskursu i opisany odbiór Prażan i ich zasobów może mieć tu zaasadnicze znaczenie. Można postawić sobie pytanie, na ile dostępne w internecie opinie o Pradze i jej mieszkańcach, powszechne żarty oraz liczne stereotypy i uprzedzenia wpływają na proces nasilonej marginalizacji samych jej mieszkańców.

Ponadto można stwierdzić istotne różnice w wynikach w pięciu skalach – „ogólnej samooceny”, „samoakceptacji moralnej”, „samokontroli”, „integracji

tożsamości” oraz „obronnych wzmocnień samooceny” (różnice istotne co najmniej na poziomie $p < 0,05$) pomiędzy grupą młodzieży i młodych dorosłych 14–25 r.ż. a osobami dorosłymi powyżej 25 r.ż. Okazało się, że osoby młodsze w porównaniu z osobami starszymi uzyskują znacząco niższe wyniki we wszystkich wymienionych pięciu skalach. W przypadku ogólnej samooceny osoby młode otrzymywały głównie niskie wyniki (3,38), natomiast osoby starsze – przeciętne (4,52; $p < 0,05$). Wyniki na skali samoakceptacji moralnej pokazują, że osoby młode charakteryzowały się głównie niskimi wynikami (4,26), natomiast osoby powyżej 35. roku życia uzyskiwały głównie wysokie wyniki (6,57; $p < 0,01$). Dla obronnych wzmocnień samooceny młodzi otrzymywali niskie wyniki (4,04), natomiast osoby starsze – przeciętne (5,52; $p < 0,01$), podobnie w skali integracja tożsamości, gdzie średnie wyniki osób do 25. roku życia to 3,69 (wynik niski), a dla osób powyżej 35. roku życia 5,45 (wynik przeciętny, $p < 0,01$). W skali samokontroli osoby do 25. roku życia (3,44) uzyskały wynik niski, a osoby powyżej 35. roku życia wyniki przeciętne (4,52; $p < 0,05$).

Różnice w tych wynikach można tłumaczyć szczególnymi autobiografiami wybranej do badań młodzieży i młodych dorosłych. Byli to odbiorcy działań pomocowych, którzy przebywają w trybie stacjonarnym w ośrodkach readaptacyjnych lub w trybie dziennym w świetlicach środowiskowych. Najczęstszym powodem pobytu w placówkach są zachowania agresywno-przemocowe, trudności w relacji z rówieśnikami, słabo rozwinięte umiejętności interpersonalne, jak i używanie substancji szkodliwych lub uzależnienie od substancji psychoaktywnych oraz związane z tym zachowania problemowe, takie jak: absencja szkolna, ucieczki z domu, kradzieże, włamania, prostytutcja, handel narkotykami. Tak trudne doświadczenia przy częstym braku wsparcia ze strony środowiska rodzinnego może zaznaczać się w doświadczanym dysonansie poznawczym odnośnie do własnej osoby i tendencji do skrajnej oceny siebie.

„Rodzinne zasoby” w terapii psychopedagogicznej

Drugi etap, jak wspomniano, koncentrował się na praktycznych działaniach terapeutycznych prowadzonych z czterema rodzinami (11 osób) wyodrębnionymi na podstawie wyników badań kwestionariusza MSEI. W tym etapie prac nawiązujących do badania przez działanie wykorzystane były następujące narzędzia badawcze: linia życia rodziny, zdania niedokończone, socjogram relacji rodzinnych, karta zasobów rodzinnych.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że przebadane rodziny wykazują silną tendencję do negatywnej autodiagnozy i autostygmatyzacji. W narracjach osobistych koncentrują się przede wszystkim na doświadczanym cierpieniu, brakach i deficytach, a przez to zawężają spektrum dostępnych zasobów. Jednocześnie chcą podkreślić, że podczas pracy na podstawie koncepcji

zasobów wszystkie badane rodziny rozszerzyły zakres posiadanych zasobów rodzinnych, nauczyły się je dostrzegać oraz wykorzystywać. Każda z rodzin dokonała istotnych dla siebie zmian zarówno w funkcjonowaniu intrapersonalnym, jak i interpersonalnym.

Praca z przypadkiem pokazała małą spójność w autodiagnozie zasobów indywidualnych wśród poszczególnych członków rodziny. Duży indywidualizm zasobów osobistych pokazuje, że dla jednych najmniejsza umiejętność może być kluczowym zasobem, a dla innej ta sama umiejętność może nie mieć żadnego znaczenia. Obszar zasobów osobistych jest ściśle związany z indywidualną biografią poszczególnych osób, ich doświadczeniem porażek i sukcesów, funkcjonowaniem w obszarze zawodowym, osobistym, a co za tym idzie wiąże się z wielobarwnością i niepowtarzalnością.

Największa spójność wśród członków danego systemu rodzinnego dotyczy obszaru zasobów rodzinnych systemowych. Członkowie danego systemu rodzinnego często podają wspólne zasoby. W każdym systemie rodzinnym istniały zasoby charakterystyczne i niepowtarzalne dla danej rodziny, a co ważniejsze, odbierane przez wszystkich członków rodziny jako czynniki wspierające.

Jak pokazały badania, najczęściej wymieniane kategorie zasobów rodzinnych to:

- w kategorii rodzinnych zasobów osobistych: motywacja do zmiany, inteligencja, kompetencje osobiste, kompetencje zawodowe, zainteresowania, umiejętności interpersonalne, umiejętności intrapersonalne;
- w kategorii rodzinnych zasobów systemowych: tradycje/rytuały rodzinne, zaangażowanie w życie rodzinne, więzi emocjonalne, zasady i reguły, struktura rodziny, atmosfera, wartości;
- w kategorii rodzinnych zasobów ekonomicznych: mieszkanie, dochód, praca, wyposażenie;
- w kategorii rodzinnych zasobów zewnętrznych formalnych: powiązania z organizacjami pozarządowymi, powiązania ze szkołą/uczelnią, powiązania z policją, powiązania z państwowymi instytucjami pomocowymi;
- w kategorii rodzinnych zasobów zewnętrznych nieformalnych: relacja z sąsiadami, relacje z przyjaciółmi, relacje z partnerem, relacje z dalszą rodziną, relacje z grupą rówieśniczą/zainteresowań, relacje w środowisku pracy, relacje z innymi ważnymi osobami, np. z terapeutami.

Podsumowanie

Podsumowując zarówno analizę teoretyczną, jak i próbę empirycznego ujęcia zasobów rodzinnych, przeprowadzone analizy pokazały, że termin „rodzinne zasoby” jest pojęciem wielopłaszczyznowym i dynamicznym. Zasoby rodzinne

postrzegane są zarówno z perspektywy jednostki, perspektywy systemu, perspektywy sytuacyjnej, perspektywy czasowej oraz z perspektywy przestrzenno-ekologicznej. Zasoby rodzinne ulegają ciągłym modyfikacjom i są postrzegane w zależności od danej sytuacji jednostki, jak również całego systemu rodzinnego. Zasoby rodzinne są pojęciem kontekstualnym, wymagają odwołania się do środowiska rodzinnego, lokalnego, powiązania rodziny ze środowiskiem zewnętrznym oraz konieczności traktowania rodziny jako części innych systemów. Zasoby rodzinne mają zarówno wymiar indywidualny, jak i społeczny.

W swoim analizach uwzględniłam obie perspektywy, uwagę skupiłam przede wszystkim na indywidualnych, jednostkowych zasobach rodzinnych i ich indywidualnej diagnozie (percepcji) dokonywanej przez członków badanej rodziny. Jak dowiedziałam, dla pedagoga i psychologa zasoby rodzinne postrzegane są z perspektywy danej rodziny i jej niepowtarzalnej sytuacji. Istotne okazało się uwzględnienie perspektywy klienta i jego odbioru rzeczywistości. Każda badana rodzina posiadała własny i wyjątkowy system zasobów rodzinnych. Jednocześnie członkowie danej rodziny inaczej wartościowali i oceniali poszczególne zasoby.

Postrzeganie zasobów przez członków rodziny zależy także od kontekstu czasu. Oznacza to, że w konkretnej fazie rozwoju rodziny pewne zachowanie może być zasobem, w innej fazie jest nieadekwatne i może nawet zaburzać system. Dynamiczne postrzeganie zasobów rodziny również w perspektywie czasowej jest szczególnie ważne w sytuacjach pogłębionego kryzysu, gdy często dochodzi do minimalizowania tego, co było wcześniej, co stanowiło oparcie, siłę.

Analiza zasobów rodziny pokazuje, że zgłaszane przez poszczególnych członków trudności i doświadczenia można oceniać zarówno z perspektywy deficytów, jak i zasobów. Te dwie możliwości postrzegania rzeczywistości nie są ze sobą rozłączne, a często się przenikają. Zasoby nie oznaczają zatem braku problemów. W przełożeniu na pracę z rodziną i jej członkami oznacza to, że dany system rodzinny może mieć zarówno obszary problemowe, dysfunkcjonalne, jak i obszary wspierające rozwój poszczególnych członków, będące skarbnicą zasobów. Oba te stany nie wykluczają siebie nawzajem, a wręcz często się przenikają lub w zależności od sytuacji czy też kontekstu czasowego zmieniają swoje funkcje z wspierającej na hamującą lub z hamującej na wspierającą. W pracy specjalisty chodzi zatem o bezwzględne uwzględnienie niepowtarzalnej sytuacji danego systemu rodzinnego, określonej płaszczyzny sytuacyjnej i czasowej.

Zasoby rodzinne w praktyce psychopedagogicznej należy traktować jako zmianę perspektywy postrzegania z perspektywy patogenetycznej skoncentrowanej wokół czynników stresogennych na perspektywę zmiany, sprawczości – całościowość postrzegania. Przyjęcie pojęcia zasoby rodzinne powoduje, że w centrum relacji specjalista-rodzina ważne jest uchwycenie niepowtarzalności, subiektywności, funkcjonalności danego systemu rodzinnego, czyli dogłębne jego poznanie.

Bibliografia

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. W: R. Kreckler (red.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der sozialen Welt* (s. 183–189). Göttingen: Schwartz.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (1998). *The ecology of developmental process*. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology* (t. 1, s. 993–1028). New York: Wiley.
- Buchholz-Graf, W. (2001). Empowerment und Ressourcenorientierung in der Familien-Kinder- und Jugendhilfe- zwei Konzepte, ihre Allianz und ihre Methoden. W: M. Kreuzer (red.), *Handlungsmodelle in der Familienhilfe* (s. 85–110). Kriftel: Luchterhand.
- Cervinkova, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/72> [dostęp: 16.06.2017].
- Denzin, N. (1977). *The research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Rowohlts. Enzyklopädie.
- Grawe, K., Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung – ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44, 63–73.
- Greenwood, D., Levin, M. (2005). Reform of the social sciences, and of universities through action research. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 43–64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haeberlin, U. (1975). Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 653–676.
- Herwig-Lempp, J., Schwabe, M. (2002). *Soziale Arbeit*. W: M. Wirsching, P. Scheib (red.), *Lehrbuch für Paar- und Familientherapie* (s. 475–488). Berlin: Springer Verlag.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 487–517.
- Klemenz, B. (2003). *Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Lukesh, H., Zecha, G. (1978). Neue Handlungsforschung? Programm und Praxis gesellschaftskritischer Sozialforschung. *Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, t. 29, 26–43.
- Łobocki, M. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Masten, A.S., Reed, M.J. (2002). *Resilience in development*. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez, (red.), *Handbook of Positive Psychology* (s. 75–88). New York: Oxford University Press.
- Moser, H. (1978). *Einige Aspekte der Aktionsforschung im internationalen Vergleich*. W: H. Moser, H. Ornauer (red.), *Internationale Aspekte der Aktionsforschung* (s. 173–189). München: Kösel.

- Nestmann, F. (1997). *Beratung als Ressourcenförderung*. W: F. Nestmann (red.), *Beratung: Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis* (s. 15–38). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Olubiński, A. (2007). Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania-aktualności-perspektywy* (s. 163–172). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Petzhold, H.G. (1997). Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung, *Integrative Therapie*, 23, 435–471.
- Pilch, T., Baumann, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pokora, F. (2012). Ressourcen- und Lösungsorientierte Beratung. Ein integrativer Konzept für Therapeuten, Coaches, Berater und Trainer. Stuttgart. Kohlhammer.
- Prein, G., Kelle, U., Kluge, S. (1993). *Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren*. Arbeitspapier 19 des SFB 186, Bremen: Eigenverlag.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Smolińska-Theiss, B. (2005). Dylematy marginalizacji z perspektywy pedagogiki społecznej. W: M. Orłowska (red.), *Skazani na wykluczenie* (s. 47–56). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010a). *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Gdańsk: GWP.
- Smolińska-Theiss, B. (2010b). *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*. W: E. Jarosz (red.), *Chowanna. Dzieciństwo – witraż bolesny* (s. 13–26, 81). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 13–50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Staudinger, U.M. (1999). *Perspektiven der Resilienzforschung aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. [Issues in research on resilience from the perspective of lifespan psychology]*. W: G. Opp, M. Fingerle, A. Freytag (red.), *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (s. 343–350). München: Reinhardt.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Willutzki, U. (2003). *Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung*. W: H. Schemmel, J. Schaler (red.), *Ressourcen – Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (s. 88–109). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Socjalizacyjne i wychowawcze uwarunkowania prostytucji mężczyzn

Renata Gardian-Miałkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie¹

Wprowadzenie

Na podstawie przeglądu literatury poświęconej procesowi socjalizacji i procesowi wychowania można sformułować następujące ustalenia: socjalizacja stanowi proces kształtowania się rozwoju osobowości, który polega na przyswojeniu wartości, norm społecznych i wzorców kulturowych akcentowanych w danym społeczeństwie. Socjalizacja jest procesem dwustronnym, gdyż z jednej strony to społeczeństwo pod różnymi postaciami i sposobami przekazuje jednostce wzorce o charakterze pozytywnym i pożądanym. Z drugiej zaś strony zadaniem jednostki jest przyswojenie tych wzorców, tj. właściwych kulturze i społeczeństwu, które dzięki interioryzacji stają się częścią składową jej osobowości.

Proces wychowania skoncentrowany jest na rozwoju umysłowym i emocjonalnym człowieka, jak również na sferze jego motywacji i konkretnych działań.

W wychowaniu podkreśla się przede wszystkim kształtowanie charakteru jednostki przez świadome, celowe i specyficzne działania osób zmierzające do osiągnięcia zmian w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i moralnym.

Wychowanie różni się od socjalizacji przede wszystkim tym, że jest procesem zorganizowanym i skoncentrowanym na realizacji określonego celu. Cel natomiast zostaje wyznaczony przez wychowawcę i wypływa z potrzeb okresowej, nadrzędnej grupy społecznej. W procesie socjalizacji świadomy cel nie jest tak istotny, jak w procesie wychowania.

Wspólną cechą socjalizacji i wychowania jest to, że oba zachodzą jednocześnie obok siebie, z tym że proces socjalizacji towarzyszy jednostce od urodzenia i stanowi podbudowę do procesu wychowania, a ten z kolei wykorzystuje filtry socjalizacji, może dynamicznie oddziaływać na jednostkę, motywować ją do aktywności,

¹ Raport z badań sporządzony na podstawie rozprawy doktorskiej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Kwaśniewskiego, dr Aleksandry Thuściak-Deliowskiej, obronionej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

kształtować jej indywidualne potrzeby. Kolejną wspólną cechą obu procesów jest również przekazywanie doświadczenia kolejnym pokoleniom.

W swojej dysertacji doktorskiej traktuję oba procesy jako ze sobą ściśle związane, ponieważ trudno rozstrzygnąć, co jest rzeczywistą zasługą wychowania, a co wynikiem socjalizacji. Nie sposób zrozumieć wychowania bez ścisłych jego powiązań z procesem socjalizacji. Trudno ustalić konkretne warunki oddziaływań, ponieważ granice między wychowaniem a socjalizacją są na ogół płynne.

Tematyka pracy dotyczy mało rozpoznanego w Polsce zjawiska i zagadnienia, jakim jest prostytutka mężczyzn. W piśmiennictwie polskim brak jest opracowań na ten temat; brak wiedzy o tym, kim są mężczyźni świadczący w Polsce płatne usługi seksualne, jakie są ich motywacje i przekonania, co skłania ich do podejmowania tego rodzaju aktywności, jaka jest w tym rola socjalizacji i wychowania.

Głównym obszarem rozmów z mężczyznami zaangażowanymi w prostytutkę były ich doświadczenia i relacje w rodzinie, ponieważ to w rodzinie mężczyźni ci wchodził w podstawowe związki z innymi ludźmi. Przyjęłam tezę, że rozwój człowieka dokonuje się w ciągu całego życia, uważam, że rodzina stanowi najważniejsze dla rozwoju człowieka środowisko socjalizacyjno-wychowawcze, ma również istotny wpływ na funkcjonowanie i dokonywane wybory życiowe.

Przedmiot i cele własnych badań

Przedmiotem badań uczyniłam zjawisko prostitucji mężczyzn. **Celem** tych badań było zgromadzenie wiedzy o mężczyznach angażujących się w prostytutkę, o ich cechach demograficzno-społecznych, motywach podejmowania świadczenia odpłatnych usług seksualnych, o formach i okolicznościach tej aktywności oraz o socjalizacyjnych i wychowawczych, zwłaszcza rodzinnych uwarunkowaniach prostitucji męskiej.

Pytania badawcze

Podstawowe pytanie badawcze dotyczyło tego, **jaka jest demograficzno-społeczna i psychospołeczna charakterystykaprostituujących się mężczyzn oraz jakie czynniki socjalizacyjno-wychowawcze mogły mieć istotne znaczenie dla zaangażowania się badanych mężczyzn w prostytutkę?**

Pytania szczegółowe, które miały pomóc w odpowiedzi na pytanie podstawowe, były następujące:

1. Jakie są cechy demograficzno-społeczneprostituujących się mężczyzn?
2. Jakie są motywacje, formy i okoliczności świadczenia usług seksualnych badanych mężczyzn?

3. Jaki obraz własnej osoby mają mężczyźni świadczący usługi seksualne?
4. Jakie relacje z rodziną i ze znajomymi mieli/mają mężczyźni świadczący usługi seksualne?
5. Jaki stosunek do religii mają badani?
6. Jak wyglądały ich wcześniejsze związki partnerskie?
7. Kim są osoby korzystające z płatnych usług seksualnych?
8. Jakie mają oczekiwania wobec mężczyzn świadczących usługi seksualne ich klienci/klientki?

Na podstawie uzyskanych wypowiedzi badanych chciałam zidentyfikować czynniki sprzyjające prostytucji męskiej; przede wszystkim czynniki o charakterze socjalizacyjno-wychowawczym. Dlatego dane zbierane w ramach badań uporządkowałam zgodnie z obszarami funkcjonowania społecznego mężczyzn świadczących usługi seksualne, które zarazem nawiązywały do obszarów i koncepcji socjalizacyjno-wychowawczych, takich jak: samoocena, inicjacja seksualna, związki partnerskie, relacje z rodziną, relacje ze znajomymi, poglądy badanych na temat prostytucji, stosunek do religii, profil osób korzystających z odpłatnych usług seksualnych. Badaniu podlegały przede wszystkim jakość relacji, więzi rodzinnych, atmosfera panująca w rodzinie, poczucie akceptacji i miłości w rodzinie, świadomość bliskich i znajomych o sposobie zarobkowania przez badanych.

Zastosowane metody i techniki badawcze

W celu poznania charakterystyki oraz obrazu funkcjonowania społecznego prostytuujących się mężczyzn zastosowano różne metody i techniki badawcze, co pozwoliło spojrzeć na to zjawisko z różnych punktów widzenia. Posłużono się następującymi metodami: obserwacją bezpośrednią, analizą treści stron internetowych oraz wywiadem swobodnym. Natomiast technikami, narzędziami badawczymi były opracowany przeze mnie kwestionariusz zawierający dyspozycje do wywiadu swobodnego wraz z dzienniczkiem obserwacji bezpośrednich oraz internetowy (zastany tam) kwestionariusz informacji o ogłaszających swoje usługi mężczyznach.

Kwestie etyczne

Przygotowywane badania uwzględniały etyczne zasady prowadzenia badań naukowych. Przed przystąpieniem do wywiadu potencjalni respondenci zostali poinformowani o celu i zakresie badań. Podkreślałam, że są anonimowe, wszystkie dane osobowe będą chronione i zostaną zmienione, co też uczyniłam. Naszą

rozmowę nagrywałam po otrzymaniu zgody respondenta. Badany mógł odmówić udziału w badaniu lub przerwać je w dowolnym momencie bez podania przyczyny. Badania zostały zrealizowane w ramach projektu badawczego pt. „Psychospołeczne uwarunkowania prostytucji mężczyzn”, który uzyskał pozytywną ocenę Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej [Projekt realizowany w okresie lipiec 2012–czerwiec 2013, przy Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej BTSM 9/2012, Kierownik projektu: Renata Gardian-Miałkowska].

Organizacja i przebieg badań

Ze względu na specyfikę przedsięwzięć epistemologiczno-eksploracyjnych uznałam, że w badaniach dotyczących problematyki męskiej prostytucji najważniejsze jest podejście triangulacyjne. To podejście zakłada, że metody ilościowe i jakościowe są komplementarne; w przeprowadzonych przeze mnie badaniach podejście ilościowe wspiera podejście jakościowe. Ilościowa analiza danych dotyczących prostytuujących się mężczyzn, oparta na informacjach z internetowych sex-anonsów stanowiła wprowadzenie do jakościowej analizy danych zebranych w ramach wywiadów swobodnych, wzbogacała ją oraz ułatwiała interpretację wyników badań (Flick, 2011, s. 154–157).

Projekt badań własnych miał charakter dwuetapowy. Pierwszym etapem była analiza treści ogłoszeń internetowych na stronie www.eamore.com.pl. Została ona przeprowadzona od 1 września do 30 listopada 2012 r. w dwóch kategoriach osób ogłaszających się na stronie internetowej www.eamore.com.pl. Analizie zostało poddanych 98 ogłoszeń, ofert seksualnych mężczyzn świadczących usługi homoseksualne i 115 mężczyzn uprawiających prostytucję heteroseksualną.

Drugi etap badań obejmował przeprowadzenie wywiadów swobodnych z wyselekcjonowanymi mężczyznami. Większość została przeprowadzona w okresie od stycznia 2012 do czerwca 2013, jeden zaś wywiad został przeprowadzony w czerwcu 2014 r. Badaniem zostało objętych 27 mężczyzn świadczących usługi seksualne w przedziale wiekowym 17–43 lata; w tym 6 osób określających swoją orientację seksualną jako homoseksualną i 21 osób jako heteroseksualną.

Prezentacja uzyskanych wyników badań

Głównym celem podjętych przeze mnie badań było ustalenie charakterystyki i powodów angażowania się mężczyzn w prostytucję oraz zebranie wiedzy na temat socjalizacyjno-wychowawczych czynników mogących sprzyjać prostytucji mężczyzn. W dalszej części tekstu zostaną przedstawione najważniejsze rezultaty

przeprowadzonych badań, próba ich interpretacji i dyskusja w świetle wyników wcześniejszych badań i koncepcji socjalizacyjno-wychowawczych, a także zostaną sformułowane postulaty dotyczące zarówno działań profilaktycznych, jak i resocjalizacyjnych do pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożoną prostytucją oraz podejmującą ryzykowne zachowania seksualne.

Cechy demograficzno-społeczne prostytuujących się mężczyzn

Analizą objęto 213 mężczyzn świadczących usługi seksualne – opierając się na ich ogłoszeniach internetowych – oraz 27 mężczyzn, z którymi przeprowadzono wywiady swobodne. W badanej próbie odnotowano dwie grupy mężczyzn ze względu na ich orientację seksualną, tj. grupy heteroseksualną i homoseksualną. Badaniami objęto mężczyzn w przedziale wiekowym 17–48 lat. Jednakże wśród ogłaszających się mężczyzn ponad 13% nie podało konkretnej informacji o swoim wieku, a jedynie określiło siebie jako młodych chłopców. Dominującą grupą w obu badaniach byli w zdecydowanej większości młodzi mężczyźni w przedziale wiekowym od 17 do 26 roku życia. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, zdecydowana większość mężczyzn świadczących płatne usługi seksualne mieszka w większych aglomeracjach miejskich, takich jak Łódź, Katowice, Kraków, Poznań, Warszawa. Najczęściej mieszkają w województwie mazowieckim. W dalszej kolejności odnotowano województwa, takie jak: dolnośląskie, łódzkie, małopolskie, śląskie.

W grupie mężczyzn objętych wywiadami zdecydowana większość posiadała wykształcenie średnie, a nieco mniej niż jedna piąta badanych wykształcenie wyższe. Dwóch zaś nastolatków uczyło się w szkole średniej, a trzech mężczyzn kontynuowało edukację na studiach drugiego stopnia. Dominującą grupą badanych byli kawalerowie. W tej grupie jedna piąta badanych twierdziła, że jest w związku partnerskim. W zdecydowanej mniejszości byli to mężczyźni żonaci i rozwiedzeni. Niektórzy kawalerowie uważali, że nie potrafią się związać lub posiadają negatywne doświadczenie emocjonalne z powodu zdrady partnera. Część z nich z kolei rezygnowała ze związku, twierdząc, że nie byłoby to uczciwe wobec ich partnerów, oznaczałoby to bowiem prowadzenie „podwójnego” życia. Natomiast mężczyźni będący w stałych związkach partnerskich i związkach małżeńskich podejmują to ryzyko, mimo że są przekonani, że gdyby prawda wyszła na jaw, to ich dotychczasowe związki rozpadłyby się. Jednakże, aby do takiej sytuacji nie doszło, stosują różnorodne strategie ukrywania prawdy, takie jak: posiadanie drugiego numeru telefonu, neutralizowanie zapachu drugiej osoby czy też umawianie się w godzinach pracy swoich stałych partnerów. Zdecydowana większość badanych mężczyzn była osobami zatrudnionymi w różnych branżach, a świadczenie usług seksualnych traktowała jako zajęcie dodatkowe. Zaledwie trzech mężczyzn objętych wywiadem przyznało, że są osobami bezrobotnymi.

Motywacje, formy i okoliczności świadczenia usług seksualnych badanych mężczyzn

Na podstawie przeprowadzonych badań ustaliłam, że wejście badanych mężczyzn na drogę prostytucji ułatwia im przekonanie, że jest to najszybszy sposób zarobienia sporych pieniędzy. Uzyskiwane wynagrodzenie zazwyczaj pozwala im na uregulowanie zobowiązań finansowych lub prowadzenie życia na wyższym poziomie. Jednakże niektórzy mężczyźni mieli trudność w ustaleniu wysokości wynagrodzenia, jakie uzyskiwali ze sprzedaży swojego ciała. Odnotowano, że jeden młody mężczyzna czerpał korzyści materialne przede wszystkim w postaci gier komputerowych. Niektórzy badani mieli ustaloną stawkę godzinową, część zaś z nich miała ustalony cennik za spotkanie. Natomiast mężczyźni świadczący homoseksualne usługi seksualne na ulicy ustalali stawkę w zależności od typu stosunku płciowego, jaki mieli odbyć z klientem. Respondenci wskazywali również, że sporadycznie biorą udział w różnych podróżach ze swoimi klientami – sponsorami. Z przeprowadzonych analiz życia respondentów wynika, że zdecydowana większość mężczyzn spotyka się z klientami/klientkami tylko na jednorazowe spotkania, niektórzy zaś mężczyźni są w tzw. układzie sponsorskim. Jeszcze inni łączą obie te formy. Trzech mężczyzn przyznało, że świadczy zarówno usługi seksualne, jak i towarzyskie. Takie usługi mogą być realizowane prywatnie, lecz także za pośrednictwem agencji towarzyskiej.

Obraz własnej osoby mężczyzn świadczących usługi seksualne

Jak wynika z przeprowadzonych badań, zdecydowana większość mężczyzn postrzega siebie jako osobę atrakcyjną pod względem fizycznym. Ponadto badani ci byli przekonani o swoich dużych umiejętnościach seksualnych, które niektórzy z nich przypisywali posiadaniu sporej wielkości członka. Mężczyźni świadczący usługi seksualne klientkom przyznali, że czują się dowartościowani tym, że są kobiety, które chcą płacić za ich usługi seksualne. Mężczyźni świadczący usługi homoseksualne, w przeciwieństwie do mężczyzn heteroseksualnych, charakteryzowali się niskim poczuciem wartości. Mężczyźni podczas rozmów często odwoływali się do swojej homoseksualnej orientacji i koncentrowali się na niej, ponieważ jawiła się im jako przyczyna pojawiających się w ich życiu niepowodzeń. Często podkreślali, że czuli się gorsi z tego powodu, dlatego nie radzili sobie z tymi emocjami, spożywając alkohol lub środki odurzające i uzależniając się od nich. Odnotowano również, że niektórzy mężczyźni zaangażowani w prostytucję byli uzależnieni od seksu i hazardu.

Relacje z rodziną i ze znajomymi

Jeśli chodzi o strukturę rodziny badanych mężczyzn, to połowa z nich pochodziła z rodzin wielodzietnych, z kolei jedna trzecia mężczyzn była jedynakami,

pozostali zaś mieli jedną siostrę lub brata. Z przeprowadzonych analiz życia respondentów wynika, że zdecydowana większość mężczyzn wychowała się w rodzinach pełnych, jednak atmosfera wychowawcza w tych rodzinach była niewłaściwa. Jak wykazują badania, nie jest to czynnik ani zagrażający, ani chroniący dziecko przed zaangażowaniem w prostytucję. Związku prostytucji z rodziną należy doszukiwać się w wadliwym jej funkcjonowaniu. Ustaliłam, że wśród czynników mogących mieć wpływ na podjęcie w przyszłości decyzji o świadczeniu płatnych usług seksualnych, jest, co podkreśla wielu autorów, dezorganizacja i dysfunkcja rodziny. Większość mężczyzn podkreślała pozytywne relacje z matką, choć część z nich twierdziła, że wadami matek był ich despotyzm. Z kolei ojciec z jednej strony był przeważanie osobą uzależnioną od alkoholu, z drugiej zaś nieprzystępny emocjonalnie, nieobecny i mało angażujący się w życie rodziny. Jego rola sprowadzała się głównie do tradycyjnego zapewnienia wikt i opierunku oraz często wracał z pracy pod wpływem alkoholu. Ojciec wszczywał w takim stanie liczne nieporozumienia i konflikty. W tym miejscu warto również zwrócić uwagę na fakt, że zdecydowana większość mężczyzn, wychowując się w rodzinach z problemem alkoholowym, nie uświadamiała sobie, jakie powstały utrwalone zniekształcenia osobowościowe w ich funkcjonowaniu psychospołecznym, co niewątpliwie wyczerpuje znamiona syndromu DDA.

Świadczy o tym chociażby brak spójnych norm i wartości, brak świadomości swoich potrzeb i emocji, przemoc domowa, trudność w ustalaniu granic, stałe napięcie, życie w ciągłym stresie, lekceważenie i ośmieszanie, zakotwiczenie emocjonalne w relacji z rodzicami, trudność w budowaniu relacji, a nawet lęk odczuwany przed bliskością, zaburzony obraz siebie, depresja etc. Dodatkowo czynnikami niekorzystnie wpływającymi na ich właściwą socjalizację i wychowanie były złe warunki materialno-bytowe, które mogą wynikać nie tylko z wielodzietności, lecz także z alkoholizmu rodzica/rodziców. W większości rodzin respondentów stosowano niewłaściwe metody wychowawcze, dość często bowiem występowała przemoc, zarówno emocjonalna, fizyczna, jak i ekonomiczna, stosowane jako środek dyscyplinujący. Niektórzy mężczyźni wskazywali, że otrzymywali od rodziców tzw. klapsy wychowawcze, choć sami nie postrzegali, ani nie określali tego jako formy przemocy.

Natomiast w grupie mężczyzn nieheteroseksualnych większość wspomina, że atmosfera panująca w rodzinie uległa znacznie pogorszeniu po ujawnieniu przez nich swojej homoseksualnej orientacji. Mężczyźni ci nie otrzymali od rodziców ani wsparcia, ani zrozumienia, ani tym bardziej akceptacji. Jedyne, co otrzymali to odrzucenie, pogarda, przezwiska. Otrzymali jednoznaczny przekaz: że są gorsi. Sytuacje te były źródłem kryzysu emocjonalnego. Mężczyźni ci mieli depresję, a także próbowali rozwiązać wewnętrzne napięcia poprzez podejmowanie prób samobójczych, a także opuszczali rodzinny dom. Zaczęli przebywać na ulicy, nie mając co jeść, bez dachu nad głową i bez środków do życia.

W zakresie funkcjonowania rodzin respondentów odnotowano dwa przypadki molestowania seksualnego. W jednym przypadku zachowania o charakterze seksualnym pochodziły ze strony osób obcych, kiedy respondent jako nieletni uczęszczał na kurs tańca. W związku z tym, że rodzina nie wiedziała, iż chłopak po zajęciach nie wracał bezpośrednio do domu, może to świadczyć o tym, że funkcja opiekuńcza i kontrolna rodziny były nieodpowiednio realizowane. Jednakże występujące zaburzenia w zakresie jednej funkcji nie muszą oznaczać, że rodzina jest dysfunkcyjna, inne bowiem wypełniane prawidłowo funkcje mogą kompensować ewentualne braki. Należy pamiętać że rodzice wcześniej czy później będą musieli zaufać swoim dzieciom, co sprzyja ich usamodzielnieniu oraz kształtowaniu osobowości i krystalizowaniu autonomii moralnej. Natomiast w drugim przypadku sprawcą molestowania seksualnego była matka respondenta, która stworzyła z nim specyficzną więź emocjonalną. Dodatkowym elementem istniejącym w rodzinie był naturyzm rodziców, co stanowiło tajemnicę rodzinną. Zachowania o zabarwieniu erotycznym wobec respondenta następowały podczas nieobecności ojca, który przebywał poza domem w dni powszednie w związku z wykonywaną pracą zawodową. Pomimo tej „patologicznej” relacji matki z synem postawiła ona jednak jakąś granicę, której nie powinno się przekraczać, mianowicie nie zgodziła się na odbycie pełnego stosunku seksualnego. Jedną z najczęściej stosowanych form nadużyć seksualnych matki było rozładowanie napięcia seksualnego syna, co mogło świadczyć o tym, że traktowała ona zaspokojenie seksualne syna jako przedłużenie opiekuńczo-wychowawczych powinności matki (Beisert, 2004, s. 65). Nadużycia te mają znamiona ekspresji seksualnej, choć wspomniana więź respondenta z matką miała charakter manipulacji i uwiedzenia.

Inicjacja seksualna i związki partnerskie

Inicjację seksualną zdecydowana większość badanych mężczyzn przeżyła w okresie adolescencji. Na podstawie wyników innych badań naukowych dotyczących prostytucji (np.: Kurzępa, 2001; Izdebski, Jaczewski, 2003) przypuszczano, że będzie dostrzegalny pewien związek pomiędzy wczesną inicjacją seksualną a uprawianiem prostytucji. Jednakże zgromadzone dane nie potwierdziły tego przypuszczenia. Moim zdaniem znaczenie może mieć fakt, z kim badani mężczyźni podejmowali swoje pierwsze kontakty seksualne. Spora grupa mężczyzn oświadczyła, że inicjacja seksualna nie opierała się na więzi emocjonalno-seksualnej. Stosunki odbywały się z przypadkowo poznanymi osobami, co mogło mieć istotne znaczenie dla sposobu budowania w późniejszym okresie trwałych i pozytywnych więzi międzyludzkich. Większość mężczyzn traktowała pierwszy stosunek seksualny jako akt jednorazowy. Niektórzy z nich zdecydowali się na inicjację, odczuwali bowiem silne napięcie seksualne lub presję otoczenia, aby ten akt seksualny mieć już za sobą. Odczuwanie napięcia seksualnego lub presji jest normalne u dorastającego chłopca, jednak niewłaściwe były środki, po które sięgnęli, żeby ten cel

osiągnąć. Część z nich była ciekawa, jak to jest i poszukiwała nowych doświadczeń. Inni z kolei nie potrafili odmówić osobie, która okazała im tzw. zainteresowanie i „pomoc” podczas ucieczki z domu, natomiast po odbytym stosunku płciowym otrzymali wynagrodzenie. Jeszcze inni zdecydowali się sprzedać swoją inicjację seksualną, świadomie się na to decydując, co w ich mniemaniu było innowacyjnym sposobem radzenia sobie z trudną sytuacją materialną i było formą zarobkowania dostępną na „wyciągnięcie ręki”. Ponadto całej sytuacji niewątpliwie sprzyjało nieprawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne, w którym nastąpiło rozluźnienie więzi rodzinnych, a podejmowane przez rodziców próby wpojenia respondentom obowiązujących społecznie zasad, wartości i norm, zgodnych chociażby z religią, nie były efektywne. Zatem takie wartości, jak: miłość, odpowiedzialność, partnerstwo, szacunek do siebie i swojego ciała, szacunek do innych osób i ich uczuć, przestały mieć dla nich jakiegokolwiek znaczenie.

Stosunek do religii mężczyzn angażujących się w prostytucję

Większość respondentów deklarowała swoją przynależność do wiary katolickiej, dość często powołując się na fakt, że w taki sposób zostali wychowani przez swoich rodziców. Podkreślana w tym zakresie była rola matki, odpowiedzialnej za ich wychowanie religijne. Jednakże spora grupa mężczyzn wcześniej czy później zaczęła relatywizować uprawianie prostytucji. Mężczyźni przyznawali, że na początku uprawiania swojej profesji czuli się nieswojo, a nawet mieli wyrzuty sumienia, jednak z upływem czasu one zanikały. Poza tym respondenci nie spostrzegali prostytucji w kategoriach niezgodnych z wartościami religijnymi, wskazując przy tym, że wpływ religii w ich dorosłym życiu nie jest już tak znaczący, jak to było, gdy byli dziećmi. Innymi słowy, badani mężczyźni nie widzieli sprzeczności w sposobie zarabiania swoim ciałem a wyznawaną wiarą w Boga. Bóg jawił się jedynie jako siła wyższa czy istotna potrzeba w życiu człowieka. Potrzebna im była świadomość, że ktoś taki gdzieś jest.

Osoby korzystające z płatnych usług seksualnych

Ustaliłam, że osobami korzystającymi z usług seksualnych są:

- kobiety w zdecydowanej większości zamężne, w przedziale wiekowym 28–55 lat;
- mężczyźni o podobnym stanie cywilnym oraz wieku, jak kobiety korzystające z płatnych usług seksualnych;
- pary heteroseksualne – kontakt z osobą świadczącą usługi seksualne inicjował zazwyczaj mężczyzna, który dążył do zrealizowania własnej fantazji erotycznej (np. zdrada kontrolowana);
- osoby po zmianie płci.

Status ekonomiczny osób korzystających z odpłatnych usług seksualnych przede wszystkim wskazywał na osoby średniozamożne i bardzo zamożne, aczkolwiek zdarzały się osoby o niższym statusie materialnym. Wymienione osoby reprezentowały różnorodne branże zawodowe, poczynając od pracownika urzędu, po osoby prowadzące własne biznesy, przedstawiciele duchowieństwa, a kończąc na osobach z tzw. *showbiznesu*.

Ustalono również, że podczas spotkań o charakterze seksualnym zarówno klientki, jak i klienci stosują różne formy nadużyć wobec mężczyzn zaangażowanych w prostytucję. Różnice można dostrzec w zależności od płci. Kobiety o wiele częściej stosują przemoc emocjonalną, sporadycznie również seksualną, naruszając ustalone zasady współżycia seksualnego. Natomiast mężczyźni stosują wszystkie formy przemocy, jest to bowiem zarówno przemoc fizyczna, emocjonalna, seksualna, jak i ekonomiczna.

Oczekiwania klientów/klientek wobec mężczyzn świadczących usługi seksualne

Odnotowałam następujące powody korzystania przez klientów z usług seksualnych badanych mężczyzn według częstości ich występowania:

- niesatysfakcjonujące kontakty seksualne;
- poczucie osamotnienia i zaniedbanie przez partnera życiowego;
- niepłodność partnera;
- zawód miłosny lub zdrada partnera;
- problem ze znalezieniem właściwego partnera;
- nietypowe preferencje seksualne;
- zmiana płci;
- traktowanie spotkań o charakterze seksualnym jako formy rozrywki i zabawy.

Klienci i klientki korzystają z usług mężczyzny uprawiającego prostytucję w zależności od swoich indywidualnych potrzeb. Niektórzy z nich spotykają się za każdym razem z kimś innym, inni zaś sporadycznie spotykają się z tym samym mężczyzną, a jeszcze inni proponują układ stały tzw. sponsorowany. Poza tym osoby korzystające z odpłatnych usług seksualnych ponoszą również koszty pierwszego spotkania, tzw. zapoznawczego, czasem płacą z góry ustaloną stawkę za dyspozycyjność płatnego kochanka, a niektóre opłacają koszty wspólnego wyjazdu – wliczany jest w nie nie tylko spędzony czas, lecz także zakup biletów, wyżywienie i zakupy dla respondentów. Zarówno klientów, jak i klientki można spotkać w różnych miejscach, takich jak: dyskoteki, kluby, agencje towarzyskie dla mężczyzn, ulice, sanatoria lub przez pośredników. Jednakże dominującym miejscem poszukiwania towarzystwa do uciech cielesnych jest Internet, który daje szerokie spektrum możliwości w wyborze potencjalnego partnera seksualnego. Spora grupa

mężczyzn zamieszcza zdjęcia sylwetki i członka, podaje ich wymiary. Wystarczy jedynie skontaktować się telefonicznie lub e-mailowo, korzystając z informacji zawartych w ogłoszeniu.

Czynniki o charakterze socjalizacyjno-wychowawczym a zaangażowanie się badanych mężczyzn w prostytucję

Głównym celem badań własnych było poznanie etiologii męskiej prostytucji ze szczególnym uwzględnieniem socjalizacyjnych i wychowawczych czynników jej sprzyjających. Analizując doświadczenia życiowe rozmówców, wyróżniłam kilka czynników, które miały znaczący wpływ na wybranie takiego sposobu zarobkowania. Wyróżnione powody można sklasyfikować w dwojaki sposób. Z jednej strony są to powody widziane z perspektywy badanych mężczyzn, czyli takie, na które wskazywali oni sami. Z drugiej strony wyróżniono powody istotne z perspektywy badacza analizującego doświadczenia życiowe badanych w różnych obszarach ich życia. Obie perspektywy – zarówno punkt widzenia respondentów, jak i badacza – uzupełniają się. Nie zawsze badani mężczyźni uświadamiają sobie, że ich doświadczenia miały istotny wpływ na przebieg ich życia oraz utrwalenie schematów funkcjonowania psychospołecznego i rozwoju osobowości. Z perspektywy badanych mężczyzn głównym powodem zaangażowania się w prostytucję były pieniądze. Ustalono również następujące powody: 2) trudna sytuacja finansowa: zaciągnięty kredyt, bezrobocie, niskie stypendium, niskie wynagrodzenie, niskie zasiłki etc.; 3) brak schronienia wynikający z powodu wyrzucenia z domu rodzinnego lub ucieczki z niego; 4) rozpad rodziny z powodu nawiązania romansu przez matkę; 5) brak zaangażowania w pracę (poczucie nudy) lub brak perspektywy na dobrą pracę; 6) czerpanie zarówno korzyści finansowych, jak i przyjemności seksualnej; 7) traktowanie prostytucji jako sposobu na rozładowanie silnego napięcia seksualnego lub uzależnienie od seksu; 8) wykołajenie seksualne badanych mężczyzn, którzy są przekonani, że uprawianie prostytucji jest dozwolone, że nie robią niczego złego; 9) coraz większa sekularyzacja społeczeństwa; 10) postawa aspiracyjno-konsumpcyjna, tj. przekonanie, że prostytucja jest szybkim i łatwym sposobem na zarobienie pieniędzy będących wręcz na „wyciągnięcie ręki”; stawianie na osiągnięcie szybkiego sukcesu i pieniędzy, szybki sposób na podwyższenie standardu życiowego, sukcesu etc.

Z perspektywy badacza wyodrębniono następujące czynniki socjalizacyjno-wychowawcze: 1) nieprawidłowa atmosfera wychowawcza; 2) nadużywanie alkoholu przez członków rodziny; 3) nadużywanie przez rodziców ich pozycji i siły, stosowanie wobec badanych przemocy; 4) despotyzm matki; 5) chłód emocjonalny ojca; 6) nieobecność ojca i/lub małe zaangażowanie w życie rodzinne; 7) konserwatyzm w rodzinie, brak tolerancji odmienności seksualnej dzieci; 8) rygorystyczny *versus* liberalny system wychowania; 9) molestowanie i wykorzystywanie seksualne;

10) zanik lub osłabienie więzi emocjonalnych w rodzinie; 11) inicjacja seksualna z przypadkowym partnerem/partnerką; 12) nieumiejętność gospodarowania środkami finansowymi; 13) brak lub niska kontrola wewnętrzna i zewnętrzna; 14) spłot niekorzystnych sytuacji życiowych; 15) powszechność Internetu i wykorzystanie go w tym celu; 16) niezinternalizowanie wartości moralnych i obyczajowych.

Podsumowanie

Na podstawie wyników moich badań można wywnioskować, że mężczyźni wychowywali się w rodzinach dysfunkcyjnych. Mężczyźni ci wiele razy byli świadkami różnorodnych form nadużyć lub też sami byli ich obiektem albo doświadczyli obu tych sytuacji. Niezależnie od tego zdarzenia te niewątpliwie pozostawiły głęboki ślad w ich psychice, a także miały istotny wpływ na rozwój osobowości. Wszystkie doznane krzywdy, mniej lub bardziej umiejętnie radzenie sobie z kryzysowymi sytuacjami, stanowiły grunt dla tzw. wiktyimizacji pierwotnej. Wiktyimizacja pierwotna to nic innego, jak wszelkie negatywne przeżycia i doświadczenia w sferze materialnej, emocjonalnej, społecznej i moralnej, które odczuwali respondenci ze strony członków rodziny, w szczególności ze strony rodziców. Każda ofiara dokonane na niej nadużycia odczuwała we właściwy dla siebie sposób, co również mogło mieć wpływ na degradację poczucia tożsamości. Potwierdzają to przytoczone wcześniej doświadczenia życiowe mężczyzn (takie jak: naznaczenie, odrzucenie przez rodziców, przemoc, niekorzystna atmosfera wychowawcza, alkoholizm rodziców, zaniedbanie etc.), a prostytutka jawi się jedynie jako ich społeczne następstwo. Niewątpliwie osoby podejmujące się prostytucji narażone są na swego rodzaju wtórną wiktyimizację. Środowisko rodzinne respondentów było niewydolne wychowawczo, dlatego też spora grupa mężczyzn nie liczyła na pomoc i wsparcie swoich rodziców. Świadczyć to może o tym, że w badanych mężczyznach nie wykształciła się potrzeba stworzenia trwałej relacji międzyludzkiej, co ma decydujący wpływ na ich funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Dlatego też moim zdaniem wejście jednostki na drogę prostytucji nie dokonuje się w trakcie jednorazowej decyzji, ale ma ono charakter procesualny. Prostytucja jest zjawiskiem dynamicznym i ciągłym, charakteryzuje się wewnętrzną spójnością. Składa się na nią doświadczenie kryzysowych i traumatycznych sytuacji w życiu jednostki, które wywierają na nią ogromny wpływ w dorosłym życiu.

Wnioski końcowe

Jak ustaliłam, najważniejszą rolę w życiu respondentów odgrywali rodzice. Jednakże warto w tym miejscu zwrócić uwagę na istotną rolę szkoły, to w niej bowiem

nauczyciel-wychowawca może jako pierwszy dostrzec niepokojące zachowania dziecka. Ma on możliwość zainicjowania współpracy z rodzicami, a także wspomagania ich w procesie wychowawczym, aby był on spójny z przekazywanymi zasadami i normami (zarówno przez rodziców, jak i przez szkołę).

Szkoła, jako instytucja oświatowa i opiekuńczo-wychowawcza, wpisuje się w kontrolę zewnętrzną rodziny. Zatem osłabienie, neutralizacja lub załamanie kontroli zewnętrznej i więzi społecznych, zarówno ze strony najbliższych członków rodziny, szkoły, jak i ze strony społeczeństwa, sprzyja powstawaniu i rozwojowi zjawiska prostytucji.

Oczywiście nie można traktować któregośkolwiek z wymienionych czynników jako skłaniającego do uprawiania prostytucji przez mężczyzn, ani tym bardziej wykluczyć innych jako nieistotnych. Nie można zapomnieć o tym, że podjęcie decyzji o prostytucji poprzedzają trzy fazy (orientacja, decyzja, wykonanie), które następują po sobie, każda bowiem jednostka poznaje rzeczywistość nie tylko w czasie realizowania określonych zachowań, lecz także podczas decyzji i wprowadzania jej w życie (Kozielecki, 1969; Gardian-Miałkowska, 2013, s. 134).

Bibliografia

- Beisert, M. (2004). Modele działania kobiet-sprawców wykorzystywania seksualnego w rodzinie. *Dziecko krzywdzone*, 2(7), 56–67.
- Flick, U. (2011). Projektowanie badania jakościowego. Warszawa: WN PWN.
- Gardian-Miałkowska, R. (2013). (Nie)bezpieczeństwo świadczenia usług seksualnych. Świadomość ryzyka i konsekwencji pracy w sex-biznesie na przykładzie doświadczeń mężczyzn uwikłanych w prostytucję. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 22, 131–152.
- Izdebski, Z., Jaczewski, A. (2003). Tajemnice inicjacji seksualnej. Zanim powiesz tak. Wałbrzych: DZG UNIPAP-Target.
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS.
- Kurzępa, J. (2001). *Młodzież pogranicza – „świnki” czyli o prostytucji nieletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem – między wsparciem a odrzuceniem

Katarzyna Kołaczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie¹

Wprowadzenie

Starzejące się społeczeństwo stanowi wyzwanie zarówno dla rodziny, jak i polityki społecznej. W polskiej tradycji to przede wszystkim rodzina jest zobowiązana do podjęcia się opieki nad jej starzejącymi się seniorami. Wymaga to od członków rodziny zaangażowania, poświęcenia czasu i odpowiedniej organizacji. „Opiekunem nieformalnym lub opiekunem rodzinnym jest osoba, która dostarcza regularnego, trwałego, fizycznego i emocjonalnego wsparcia oraz towarzyszy osobie intelektualnie bądź fizycznie niepełnosprawnej, chorej psychicznie, a także osobie starszej” (Savage, Carvill, 2009, s. 87). Zazwyczaj opiekunami rodzinnymi zostają kobiety – córki, siostry, żony, synowe bądź wnuczki. Kobiety te pełnią zazwyczaj jednocześnie również funkcję opiekunów w stosunku do swoich dzieci. Rezygnują one z aktywności zawodowej w celu zapewnienia opieki niesamodzielnej osobie starszej. Bardzo często wiąże się to z pogorszeniem się sytuacji materialnej rodziny.

W wyniku wydłużania się czasu ludzkiego życia, coraz późniejszego zawierania małżeństw, a w konsekwencji decydowania się na późne małżeństwo mamy do czynienia z tzw. generacją kanapkową. Jest to średnie pokolenie, które zostało nazwane *sandwich generation* (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006, s. 246). Polega ono na tym, że ludzie, którzy podjęli decyzję o macierzyństwie w wieku 40 lat, muszą jednocześnie opiekować się swoimi dziećmi i rodzicami w podeszłym wieku. Niesie to ze sobą wiele konsekwencji, które przede wszystkim dotyczą nakładania się ról i przeciążenia podczas pełnienia podwójnej opieki (Phillips, 2009, s. 47).

Raporty demografów m.in. Diagnoza społeczna, dane Głównego Urzędu Statystycznego, wskazują na zwiększającą się z roku na rok liczbę osób starszych

¹ Rozprawa napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss, obroniona w 2017 r. na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS) w Warszawie.

w społeczeństwie. Jednocześnie ten wzrost nie przyczynia się do przybywania ośrodków wsparcia dla seniorów, tj. domów dziennego pobytu, domów pomocy społecznej. Świadczenia realizowane przez sektor związany z ochroną zdrowia są filarem systemu opieki nad osobami starszymi, które ze względu na swoje schorzenia wymagają opieki innych osób. Ich dostępność oraz jakość świadczonych usług mogą mieć decydujący wpływ na życie zarówno członków rodziny człowieka starego, jak i dla samego seniora. Człowiek stary i jego rodzina mogą skorzystać z wielu ośrodków, których głównym zadaniem jest zaspokojenie potrzeb zdrowotnych osób starszych wymagających opieki. Wśród nich należy wymienić: szpitalne oddziały geriatryczne, świadczenia realizowane w środowisku chorego przez lekarzy geriatrów lub/i pielęgniarki opieki długoterminowej, hospicja, zakłady pielęgnacyjno-opiekuńcze, zakłady opiekuńczo-lecznicze oraz świadczenia z zakresu opieki psychiatrycznej i leczenia uzależnień (Iwański, 2016, s. 187–188). Liczne raporty na temat funkcjonowania usług opiekuńczych dla seniorów są niepokojące. Mimo zwiększających się nakładów finansowych na ten sektor, pomoc udzielana seniorom jest niewielka, ponieważ system ochrony zdrowia skierowany do osób po 65. roku życia jest nieefektywny. Aby zostały zaspokojone wszystkie potrzeby osoby starszej niesamodzielnej w zakresie rehabilitacji i leczenia, rodzina człowieka starszego musi opłacić część usług, ponieważ na większość z nich jest bardzo długi czas oczekiwania – od roku do nawet 3 lat, co nie jest korzystne dla zdrowia i funkcjonowania seniora. Jedną z przyczyn takiego stanu są niewłaściwie do potrzeb seniorów zaplanowane wydatki. Kolejnym powodem jest ilość świadczeń, które są udzielane osobom starszym. Mimo alarmujących danych statystycznych o zwiększającej się liczbie osób starszych z roku na rok, nie zwiększa się ilość ośrodków udzielających wsparcia, pomocy i opieki osobom starszym i ich rodzinom (Iwański, 2016, s. 202).

Według rocznika demograficznego w 2015 r. w Polsce żyło 29,5% ludzi w wieku podeszłym. Podobnie wygląda sytuacja w odniesieniu do danych prezentowanych przez Eurostat. Starzejące się społeczeństwo zaczyna być coraz bardziej odczuwalne w niemal każdym kraju należącym do Unii Europejskiej. Na skutek starzenia się ludności w tych krajach wyraźnie wrasta odsetek osób w wieku poprodukcyjnym, z 17,4% w 2010 r. do 29,5% w 2060 r.² Wzrost liczby osób starszych jest związany ze zwiększeniem współczynnika obciążenia. Dotyczy on konieczności zapewnienia opieki osobom poniżej 15. roku życia i powyżej 65. roku życia. Tak duża liczba osób w wieku poprodukcyjnym prowadzi do obciążenia emerytalnego tych państw. W Polsce wskaźnik ten wynosi 75%³. Prognozy demograficzne prowadzone przez Główny Urząd Statystyczny wskazują, że w Polsce do 2050 r. będzie żyło

² <http://3obieg.pl/eurostat-opublikowal-prognozy-demograficzne-do-2060-roku-tak-wyglada-katastr-0fa-demograficzna> [dostęp: 15.05.2016].

³ http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2015/pdf/ee3_en.pdf [dostęp: 15.05.2016].

ponad 11 mln osób w wieku 65 lat i więcej. Stanowi to przyrost o niemal 5,5 mln osób w stosunku do 2013 r. w tym przedziale (GUS, 2015, s. 167).

W artykule tym zostaną zaprezentowane wyniki badań z opiekunami rodzinnymi sprawującymi opiekę nad niesamodzielną osobą starszą. Inspiracją do ich podjęcia była praca jako terapeuty zajęciowego w Domu Dziennego Pobytu Samarytanin w Toruniu. Codzienny kontakt z opiekunami rodzinnymi przyczynił się do zainteresowania tematyką związaną z funkcją opiekuńczą rodziny. Moje rozważania oscyływały wokół pogłębienia kwestii związanych z życiem i funkcjonowaniem głównego opiekuna. Dodatkowo kwerenda literatury uświadomiła mi, że jest niewiele opracowań dotyczących kwestii związanych z funkcjonowaniem osób, które sprawują opiekę nad seniorem.

Założenia metodologiczne

Ramami teoretycznymi tych badań była teoria systemowa Talcotta Parsonsa przywołana za Bronisławem Misztalem (1977) i Bogdanem de Barbaro (1999), teoria systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (1979) oraz klasyfikacja rodzinnych zasobów (Kulesza, 2009, s. 59–63). Prezentowane badania mają charakter jakościowy. Skupiają się one na sposobie widzenia świata przez badanych. Ich podstawowym założeniem jest koncepcja społecznego tworzenia badanych rzeczywistości. Umożliwiają one badaczowi zrozumienie interesującego go procesu bądź relacji, jaka zachodzi między badanymi a ich środowiskiem (Flick, 2011, s. 22).

Przedmiotem podjętych badań była zmieniająca się funkcja opiekuńcza rodziny.

Celem badań było odkrycie, w jaki sposób rodzina ujmowana zgodnie z teorią systemową reaguje na zmiany i przeobrażenia zachodzące wewnątrz niej, gdy starzeje się jeden z jej członków.

Interesowało mnie również to, w jaki sposób członkowie rodziny wykorzystują posiadane zasoby w celu zorganizowania opieki nad seniorem.

Natomiast, nawiązując do ekologicznej koncepcji Bronfenbrennera, dążyłam do rozpoznania, w jaki sposób krewni seniora dostosowują się do zastanych zmian w postaci pogarszającego się stanu fizycznego, psychicznego i funkcjonowania społecznego seniora. Całość analizy obejmowała wszystkie elementy środowiska osoby starszej zgodnie z ekologiczną teorią systemów Bronfenbrennera, a mianowicie: mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem oraz chronosystem.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

W prezentowanych badaniach posłużyłam się biografią w podwójnym znaczeniu. Z jednej strony biografia stała się przedmiotem moich badań, a z drugiej

strony jest to metoda biograficzna. Warunkom związanym z poznawaniem struktury rodziny, procesami ich zmian najbardziej odpowiadają badania biograficzne. Dotyczą one problemów rodziny, a w szczególności opieki nad osobami starszymi. Podejście biograficzne ma długą tradycję i wykorzystanie ich w badaniach nad seniorami jest zasadne, gdyż ukazuje rzeczywistość rodzinną i jej przeobrażenia wraz ze starzeniem się seniora.

Techniką, którą wykorzystywałam w moich badaniach, był wywiad narracyjny. Jest on najczęściej stosowany w celu gromadzenia informacji o charakterze biograficznym (Lalak, 2010, s. 240). Celem wywiadu jest poznanie świata badanych. Wykorzystałam go, aby uzyskać odpowiedzi na postawione problemy badawcze. W moich badaniach wykorzystywałam wywiad częściowo ustrukturyzowany.

Narzędziem, które wykorzystywałam, był scenariusz wywiadu. Stworzyłam go samodzielnie na podstawie postawionych problemów szczegółowych. Pytania naprowadzające umożliwiły mi porządkowanie przebiegu rozmowy. Ten zabieg, w dalszej kolejności, ułatwił mi wnikliwą analizę przeprowadzonych wywiadów.

Charakterystyka terenu badań oraz kryteria doboru badanej grupy

W ramach badania przeprowadziłam wywiady pogłębione z 20 opiekunami osób starszych, które ze względu na różne schorzenia wymagały opieki. Były to osoby zróżnicowane ze względu na płeć, miejsce zamieszkania, stan cywilny oraz czas sprawowanej opieki i stopień pokrewieństwa z seniorem. Rozmówcy byli dobierani celowo. Z jednej strony rozmowy prowadzono z opiekunami rodzinnymi, którzy sprawowali opiekę z powodu niesamodzielności seniora spowodowanej aspektem medycznym. Istotny w doborze rozmówców był czas poświęcany na opiekę, który w przypadku uczestników badania biorących udział w badaniu wynosił minimum 5 godzin dziennie. Ponadto istotne było to, aby senior korzystał z instytucjonalnego wsparcia w postaci uczęszczania do Domu Dziennego Pobytu.

Przeprowadziłam wywiady z 17 kobietami i 3 mężczyznami, którzy w dniu rozmowy byli głównym opiekunem seniora. Wśród nich było 14 dzieci seniorów, 3 synowe oraz zięć, współmałżonek i siostra seniora. Średnia wieku opiekunów to 55 lat. Najmłodszy z opiekunów miał 40 lat, a najstarszy 75 lat. Opiekunowie biorący udział w badaniach byli zatem w grupie środkowego pokolenia. W związku z tym coraz częściej również pojawia się konieczność opieki nad osobami starszymi będącymi w sędziwym wieku przez ich starzejące się dzieci bądź rodzeństwo. Czas trwania opieki wynosił średnio 4,5 r. Najkrócej trwał jeden rok, a najdłużej 13 lat. Odnosząc się do zakresu sprawowanej opieki, w badanych rodzinach przeważał model polegający na sprawowaniu opieki wspólnie z członkami rodziny

– tak było w przypadku 16 rodzin. W czterech rodzinach opieka była sprawowana wyłącznie przez głównego opiekuna. W rodzinach, w których był widoczny podział obowiązków opiekuńczych, najczęściej w opiece partycypował współmałżonek głównego opiekuna oraz jego rodzeństwo, w dwóch przypadkach był to mąż seniorki. W sześciu rodzinach rozmówcy korzystali z dodatkowej pomocy z zewnątrz w postaci opiekunki, pozostali wspomagali się pomocą ze strony członków rodziny bądź pomoc taka nie była potrzebna. Stan cywilny badanych osób był następujący: 2 osoby żonate, 9 zamężnych, 4 rozwiedzione, 4 wdowy oraz 1 kawaler.

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Piętnaście rozmów odbyło się w środowisku miejskim, a pięć w wiejskim. Jakiegokolwiek dane osobowe oraz inne wrażliwe dane, które mogłyby doprowadzić do identyfikacji uczestników badania, zastąpiłam fikcyjnymi danymi, tzn. zmieniałam imiona członków rodziny wymienianych przez rozmówców. Jedyną niezmienioną nazwą jest Dom Dziennego Pobytu Samarytanin, gdyż instytucja ta była jednym z kryteriów doboru opiekunów rodzinnych.

W badanych rodzinach seniorzy z jednej strony zapadali na choroby z postępującymi objawami, prowadzącymi do stopniowej zależności od osób trzecich, tj. chorobę Alzheimera, Parkinsona, demencję starczą, depresję, cukrzycę oraz reumatyzm. Z drugiej natomiast strony najczęstszą przyczyną niepełnosprawności i zależności człowieka starego były udar bądź zawał serca.

Seniorzy, wobec których sprawowano opiekę, mieli od 67 do 92 lat. Najwięcej seniorów było w przedziale 80–87 lat. Większość z nich była wdowcami. Tylko 4 osoby posiadały współmałżonka. Wśród seniorów był także jeden kawaler. W badanej grupie było 17 kobiet, nad którymi była sprawowana opieka, oraz 3 mężczyzn.

Sposób zamieszkania seniora jest bardzo ważny, jeśli odniesiemy go do funkcji opiekuńczej sprawowanej przez rodzinę. Od tego jak blisko mieszka senior, zależy zakres i natężenie opieki. Dziesięciu opiekunów wskazywało, że senior mieszka wspólnie z nimi, gdyż wymaga 24-godzinnej opieki i nie ma możliwości pozostawienia go samego w domu. W 7 rodzinach opiekunowie sprawowali opiekę doraźną, gdy senior mieszkał sam lub z współmałżonkiem. Dwóch seniorów w dniu przeprowadzenia wywiadu przebywało w domu pomocy społecznej.

Organizacja i przebieg badań

Przed rozpoczęciem badań opracowałam scenariusz wywiadu, który zawierał pytania dotyczące: funkcjonowania seniora przed podjęciem opieki i w czasie jej sprawowania, organizacji opieki wewnątrz rodziny i poza nią, podziału obowiązków związanych z opieką, zasobów osobistych i wewnętrznych członków rodziny, relacji w rodzinie z seniorem oraz z pozostałymi członkami rodziny,

wewnętrznych systemów wsparcia ze strony sąsiadów, znajomych rodziny i instytucji oraz kwestii związanych z uczeniem się na temat starości i chorób wieku starczego.

Badane osoby wyraziły pisemną zgodę na przeprowadzenie badań oraz na wykorzystanie dyktafonu do rejestracji wywiadu. Rozmówcy mieli możliwość wcześniejszego zapoznania się z listą poruszanych tematów. Zostali poinformowani o celu przeprowadzenia wywiadu.

Każdy wywiad rozpoczynał się pytaniem wprowadzającym w rodzaju:

- Kiedy zauważył/a Pan/Pani, że senior się starzeje?
- Jak postępował proces starzenia się seniora?
- Jak obecnie wygląda dzień w Pana/Pani rodzinie?

Z 20 seniorów, wobec których sprawowano opiekę, 15 korzystało z instytucjonalnej formy wsparcia, zapewnianej przez Dom Dziennego Pobytu Samarytanin. Pięciu seniorów nie korzystało z tej formy wsparcia, gdyż nie pozwalał na to stan ich zdrowia, o czym nie wiedziałam, gdy umawiałam się z opiekunami na wywiad.

Wywiady przeprowadziłam z opiekunami osób starszych od maja do sierpnia 2014 r. Miejsce badań było zróżnicowane, gdyż 13 wywiadów przeprowadziłam w mieszkaniu opiekunów rodzinnych, z 3 rozmówcami zrealizowałam je w moim mieszkaniu, natomiast z 4 osobami przeprowadziłam rozmowę w innym miejscu, np. w firmie rozmówczynie, kawiarni oraz w Domu Dziennego Pobytu Samarytanin.

Sposób analizy materiału badawczego

Analizę badań wykonałam z użyciem narzędzia wspomagającego analizę danych jakościowych – programu MAXQDA wersja 11. Uczylałam się obsługi tego programu na podstawie instrukcji, a także sięgając do opracowań przedstawionych w czasopiśmie *Przegląd Socjologii Jakościowej* oraz książce Jakuba Niedbalskiego (2014, s. 6–11) pt. *Metody i techniki odkrywania wiedzy: narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*.

Program ten w znaczący sposób pomógł mi podczas analizy materiału badawczego oraz w jego interpretacji. Rozpoczynając pracę z tym programem, wyłoniłam cztery główne kategorie: SENIOR, OPIEKUN, OPIEKA oraz WSPARCIE SPOŁECZNE *versus* BRAK WSPARCIA.

Łącznie zakodowałam 4707 fragmentów. Program MAXQDA ułatwił mi wnikliwą analizę materiału badawczego oraz wyselekcjonowanie wypowiedzi, które zostały przytoczone dosłownie w rozdziale badawczym.

Kolejnym krokiem było przyporządkowanie kategorii do odpowiednich systemów zgodnie z teorią systemową Urie Bronfenbrenera, tzn. do mikrosystemu, mezosystemu, egzosystemu i makrosystemu. Poszczególne kategorie zostały wygenerowane zarówno z wywiadów, jak i z literatury.

Wyniki badań własnych

Funkcja opiekuńcza sprawowana nad osobami starszymi rozumiana była przez moich rozmówców w kilku aspektach. Wypowiedzi opiekunów związane z uzasadnieniem podjęcia opieki podzieliłam na pięć grup: opieka to kolej rzeczy, opieka to obowiązek, opieka to coś naturalnego, opieka to przymus oraz opieka to wdzięczność. Najczęściej wskazywanymi obszarami związanymi z opieką nad seniorem było: zapewnienie bezpieczeństwa osobie starszej, zadbanie o jej higienę osobistą i wygląd poprzez codzienne kąpiele, zmianę bielizny, robienie prania, chodzenie do fryzjera, kupowanie nowych ubrań, przygotowanie posiłków, karmienie, wizyty u lekarzy oraz dbanie o to, aby senior miał kontakty z osobami sprzed pojawienia się niepełnosprawności.

Osoby badane były świadome postępujących procesów starzenia się, dlatego też dążyły do tego, aby spowolnić jego rozwój. Czyniły to poprzez aktywizowanie intelektualne, organizowanie zajęć rehabilitacyjnych i masaży, dbanie o aktywność fizyczną w postaci spacerów oraz poszukiwanie odpowiednich specjalistów. Opiekunowie wskazywali zarówno czynności, w których muszą pomagać osobie starszej, jak i na te aktywności, z którymi dawali oni sobie radę sami. Na zależność seniora rozmówcy wskazywali przede wszystkim w następujących sytuacjach: spożywanie posiłku, korzystanie z toalety, ubieranie i rozbieranie się oraz kąpiele. Dlatego sprawne zorganizowanie opieki wiązało się przede wszystkim z wyzwaniem związanym z niesamodzielnością i zależnością seniora od innych osób. Narratorzy przez cały okres trwania opieki dążyli do utrzymania jak największej samodzielności przez seniora, ponieważ utrzymywanie jej na względnie stałym poziomie odciążała ich w niektórych sferach życia codziennego od opieki. Czynili to poprzez umożliwienie seniorowi samodzielnego przygotowania posiłków, ubierania się i rozbierania oraz kąpieli. Autonomiczność seniorów jest istotna, ponieważ opiekunowie wielokrotnie w swoich narracjach wyrażali obawy przed pogorszeniem się stanu zdrowia seniora. Dodatkowo należy zaznaczyć, że opieka sprawowana nad seniorem wiele razy była porównywana do opieki nad dzieckiem w następujących obszarach: pielęgnacja, komunikacja, doświadczenia macierzyństwa oraz zachowania seniora. Infantylicyzacja seniora była nieświadomym działaniem, które – jeśli będzie się nasilać – może prowadzić do ograniczenia swobód i wolności seniora. Ostatnim z obszarów związanych bezpośrednio z funkcją opiekuńczą sprawowaną nad osobą starszą, który sygnalizowali opiekunowie było niedostosowanie przepisów do panujących warunków. Badane osoby wskazywały m.in. na problemy z uzyskaniem zasiłku opiekuńczego.

Opiekunowie, z którymi były prowadzone wywiady, w bardzo różny sposób starali się zorganizować opiekę nad niesamodzielnym seniorem. Rozpoczęła się ona w momencie, gdy moi rozmówcy zauważyli, że stan seniora zaczyna się pogarszać, prowadząc nieuchronnie do zależności od osób trzecich. Wśród moich

narratorów byli również tacy, którzy podjęli się opieki z powodu wylewu bądź udaru seniora. W tym przypadku opieka nad osobą starszą ich zaskoczyła i nie mieli oni czasu, aby się do niej przygotować.

Po analizie danych z wykorzystaniem programu MAXQDA uzyskanych w wyniku przeprowadzenia 20 pogłębionych wywiadów można odnaleźć wiele rozwiązań dotyczących opieki. U większości rodzin sprawujących opiekę nad niesamodzielnym seniorem była wynajmowana opiekunka, która odciążała członków rodziny od całodobowej opieki. Opiekunowie w tej kwestii skupiali się przede wszystkim na aspekcie związanym z akceptacją tej osoby przez samego seniora. W przypadku, gdy sytuacja finansowa rodziny była trudna bądź też opiekunowie mieli zbyt duże obawy związane z zatrudnieniem osoby do pomocy, moi rozmówcy zdecydowali się na kilkugodzinne pozostawianie człowieka starszego samego w domu.

Wśród strategii usprawniających opiekę najczęściej pojawiały się następujące: zawożenie i odwożenie do ośrodka Samarytanin, zakup specjalnego łóżka wraz z materacem przeciwoleżynowym, nauka prawidłowego wstawania z łóżka oraz dbanie o sprawność fizyczną. Natomiast pokrewnym pojęciem, choć zawierającym w sobie inne kategorie, były rozwiązania ułatwiające opiekę. Narratorzy wielokrotnie wskazywali na zakup krzesła obrotowego, chodzika, laski, telefonu dla seniora, wykorzystanie pieluchomajtek, wszycie do ubrania specjalnej wszywki z danymi osobowymi seniora oraz ubezwłasnowolnienie. Podsumowując działania opiekunów, z którymi były przeprowadzone wywiady, przytoczę wypowiedź kobiety sprawującej opiekę nad 80-letnią matką dotkniętą chorobą Alzheimera: *Także takimi drobnymi kroczkami staramy się to wszystko tak zorganizować, żeby było to z jak najlepszym efektem dla wszystkich [W6].*

Czas trwania opieki wpływał znacząco na jakość jej organizacji. Osoby uczestniczące w badaniu sprawowały opiekę nad seniorem od wielu lat. Zazwyczaj przyczyną podjęcia opieki był aspekt medyczny. Wielu z nich podawało subiektywne przyczyny choroby, wśród których wymieniali: śmierć współmałżonka seniora, rozpad rodziny jednego z dzieci seniora, choroba dziecka seniora, śmierć zięcia bądź też wypadek w domu, który doprowadził do złamania.

Intensywność sprawowanej opieki zależała od stopnia niepełnosprawności seniora. Wymagało to ogromnego zaangażowania przede wszystkim od opiekuna, jak również od pozostałych członków rodziny. Drugim etapem wskazywanym przez opiekunów związanym z organizacją opieki była decyzja o miejscu zamieszkania seniora. Wśród przeprowadzonych wywiadów pojawiały się następujące rozwiązania: zamieszkanie seniora wraz z opiekunami, zakup mieszkania seniorowi w pobliżu opiekuna oraz opieka doraźna w miejscu zamieszkania seniora. W kilku przypadkach nie musiała być podejmowana decyzja o zmianie miejsca zamieszkania seniora, ponieważ od wielu lat opiekunowie mieszkali wraz z osobą starszą w jednym domu. Trzecim etapem związanym z organizacją opieki było

dostosowanie mieszkania do potrzeb seniora. Moi rozmówcy wskazywali z jednej strony na drobne udogodnienia ułatwiające funkcjonowanie seniora, np. montaż uchwytów w łazience bądź też likwidacja dywanów. Z drugiej strony mówili oni o remoncie łazienki oraz o przygotowaniu pokoju dla seniora, aby czuł się on dobrze w nowym miejscu.

Rozpoczęcie opieki nad osobą starszą bardzo często wiązało się z rezygnacją z pracy głównego opiekuna. Brak dochodu, któregoś z członków rodziny, w każdym z przypadków prowadził do znacznego pogorszenia się sytuacji materialnej rodziny. Rozmówcy dzielili się na kilka grup skrajnie różnych od siebie. Począwszy od dobrej sytuacji materialnej rodziny i wysokiej emerytury seniora, a skończywszy na niskiej emeryturze seniora, w związku z czym opieka obciążała finansowo opiekuna.

Z funkcją opiekuńczą nad seniorem ściśle związany jest podział obowiązków dotyczących opieki nad człowiekiem starym między członków rodziny. Badani dzielili się obowiązkami między rodzeństwem, współmałżonkiem, wnukami oraz z dalszą rodziną. Sporadycznie zdarzało się, że senior przebywał kilka dni bądź tygodni u innych członków rodziny.

U wielu rodzin podczas organizacji opieki nad seniorem zabrakło miejsca na wydzielenie czasu wolnego dla głównego opiekuna. Z narracji wynika, że doświadczenia opiekunów w tym aspekcie są bardzo podobne. Każdy z moich rozmówców mówił o tym, że nie ma możliwości wyjazdu na wypoczynek na kilka dni w celu regeneracji sił. Badani wskazywali również na potrzebę odpoczynku, która nie zostaje zaspokojona, w postaci popołudniowych lub wieczornych wyjść z domu. Starania opiekunów mają jeden zasadniczy punkt wspólny – wszyscy oni dążyli do jak najlepszego zaspokojenia potrzeb swojej matce, ojcu, bratu, teściowej czy też mężowi. Ich działania, mimo że niejednokrotnie okupione zmęczeniem, frustracją czy też brakiem czasu wolnego przynosiły pozytywne efekty związane z zapewnieniem ciągłej opieki i niewyłączeniem seniora z życia społecznego, towarzyskiego i rodzinnego.

Aspekt czasu wolnego pojawiał również w kontekście osób starszych. Wśród seniorów, nad którymi była sprawowana opieka, najczęstszymi formami spędzania czasu wolnego było: oglądanie telewizji, czytanie książek lub czasopism, drzemka lub całkowity brak aktywności. W 15 z 20 badanych rodzin senior uczęszczał na zajęcia do Domu Dziennego Pobytu, a wśród nich 13 seniorów chętnie uczestniczyło w zajęciach, co przynosiło wiele pozytywnych efektów, o których opowiadali badani. Podobnie jak w sytuacji związanej z zatrudnieniem opiekunek, również tutaj opiekunowie brali pod uwagę zdanie seniora na ten temat. Kwestią związaną z Ośrodkiem były również sposoby przekonania seniora do tego typu formy spędzania czasu wolnego. Osoby uczestniczące w badaniu przyznawały się, że okłamywały swoją matkę lub ojca po to, aby senior chciał tam chodzić.

Opiekunowie w procesie opieki nad seniorem zdobyli różnorodną wiedzę, która została podzielona na trzy główne części: wiedza na temat ludzi starych, wiedza

na temat chorób, na które cierpieli seniorzy oraz wiedza zdobyta podczas samej opieki. Wiedza na temat ludzi starych i starzenia się była związana z postrzeganiem człowieka starego przez moich rozmówców. Osoby badane nie wypowiadały się pozytywnie o starości jako etapie życia. Podobnie było z postrzeganiem ludzi starych. Z przeprowadzonych analiz wynika, że badani oceniali seniorów przez pryzmat sprawowanej opieki. Bardzo często przedstawiali negatywny obraz człowieka starego. Z jednej strony ocena ta ściśle wiązała się ze stereotypowym postrzeganiem ludzi starych, a z drugiej mogła ona wynikać ze zmęczenia i przeciążenia obowiązkami opiekuńczymi.

Innym rodzajem wiedzy pozyskanej dzięki sprawowanej opiece był sposób zachowania się w stosunku do seniora. Opiekunowie wielokrotnie mówili o tym, że przekonali się, jak silnie w człowieku są zakorzenione nawyki i jedynym sposobem na wspólne życie z osobą, która posiada te nawyki, jest zaakceptowanie ich. A zatem opiekunowie bez większych problemów potrafili wskazać, czego nauczyli się w procesie opieki nad seniorem. Najczęściej wskazywali na cierpliwość jako cechę, którą musieli w sobie wypracować podczas opieki. Sprawowana opieka przyczyniła się także do zdobycia wiedzy ułatwiającej rozumienie starości i zachowań seniorów. Osoby uczestniczące w badaniu wymieniały pokorę jako nową postawę w stosunku do życia.

Opieka nad niesamodzielnym seniorem stanowi również okazję do przekazywania wiedzy z pokolenia na pokolenia. Opiekunowie w tym miejscu wskazywali na uczenie dzieci szacunku i pomocy osobom starszym, opowiadali oni o własnych doświadczeniach z domu rodzinnego, które były związane z opieką nad ich dziadkami bądź o ich braku.

Analiza wpływu opieki na funkcjonowanie całej rodziny wykazała kilka obszarów życia rodzinnego, na który ona oddziałuje. W przeprowadzonych wywiadach można dostrzec dwie tendencje. Z jednej strony opiekunowie rodzinni mówili o braku zmian w funkcjonowaniu rodziny w związku z opieką nad seniorem. Z drugiej natomiast badani wskazywali na zmiany, jakie nastąpiły w ich życiu, wśród których wymieniali m.in. brak spotkań w gronie rodziny.

Opieka nad seniorem wpłynęła również na więzi w rodzinie, które dotyczyły relacji między małżonkami i między rodzeństwem. W kilku rodzinach stosunki panujące między rodzeństwem były partnerskie. Natomiast większość opiekunów opowiadała o konfliktach, jakie pojawiły się w związku z rozpoczęciem opieki nad seniorem. Sytuacje sporne dotyczyły braku podziału obowiązków, co prowadziło do obarczenia całkowitą opieką głównego opiekuna. Poza tym wielokrotnie w naracjach pojawiał się spór o dobra materialne.

Kolejnym zagadnieniem dotyczącym wpływu opieki na funkcjonowanie rodziny były konsekwencje podjęcia jej dla formalnych opiekunów. Konsekwencje te zostały podzielone na kilka obszarów: życie prywatne opiekuna, praca zawodowa opiekuna, życie rodzinne oraz zaniedbania opiekuńcze względem dzieci.

We wszystkich obszarach opiekunowie dostrzegali negatywne strony podjęcia opieki.

Opieka nad człowiekiem starym w największym stopniu wpłynęła na funkcjonowanie i życie głównego opiekuna. Narratorzy po wielu latach pieczy nad seniorem postrzegali ją jako rutynę, nawyk oraz przyzwyczajenie. Odczuwali oni zmęczenie psychofizyczne związane z przeciążeniem ilością obowiązków. Kilku rozmówców sygnalizowało poczucie porażki i przegranej związanej ze zbyt małą ilością czasu, którą poświęcają seniorowi, co w konsekwencji powoduje, że nie są oni w stanie zaspokoić wszystkich ich potrzeb. Przyczyną zmęczenia psychicznego jest również nieustanna troska o zdrowie, bezpieczeństwo i zaspokojenie wszystkich potrzeb starszemu członkowi rodziny.

Opieka nad człowiekiem starym oddziałuje także na relacje między pokoleniami w rodzinie. Przeprowadzona analiza z wykorzystaniem programu MAXQDA wykazała, że sprawowana funkcja opiekuńcza względem osoby starszej wpłynęła na relacje między głównym opiekunem i seniorem, między seniorem i małżonkiem głównego opiekuna oraz między seniorem i wnukami. W przypadku pierwszym relacje zostały podzielone na cztery grupy. Pierwsza wskazywała na bardzo dobre i niezmiennie relacje pod wpływem choroby. Druga grupa opiekunów mówiła o rozgoryczeniu i poczuciu przegranej. Trzecia wskazywała na neutralne stosunki. Natomiast w czwartej grupie dominowało silne przywiązanie do seniora przez opiekuna.

Każdy z moich rozmówców mówił w różnych okolicznościach o wsparciu ich przez społeczność lokalną. Rozmówcy bez trudu wskazywali na przejawy życzliwości i chęci pomocy ze strony sąsiadów poprzez zaopiekowanie się seniorem oraz czujność i troskę o mieszkanie opiekuna podczas jego nieobecności.

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań mogą stać się impulsem do głębszego analizowania życiowych zmagañ opiekunów rodzinnych osób starszych. Wnikliwa analiza tej grupy osób, którym poniekąd zostaje narzucona ta rola, pozwoli na stworzenie programów wsparcia, stanowiących przygotowanie do roli opiekuna rodzinnego. Jest to ważna kwestia, gdyż jak pokazałam, rola ta niesie ze sobą wiele wyzwań, wyrzeczeń i poświęceń życia osobistego i rodzinnego. Dobrze przygotowani członkowie rodziny do opieki zapewnią człowiekowi staremu godną starość, zabezpieczając mu nie tylko podstawowe potrzeby, ale także otoczą go miłością, dzięki czemu senior będzie czuł się wspierany, a nie odrzucony przez najbliższych.

Sądzę, że w programach nauczania powinien znaleźć się blok związany z opieką nad drugim człowiekiem. Dzieci i młodzież powinna być od najmłodszych lat uczona podstawowych czynności opiekuńczo-higienicznych, aby w sytuacji choroby

bądź niesamodzielnosci członka rodziny potrafili oni zapewnić im opiekę. Zarówno w moich badaniach, jak i w raportach innych badaczy pojawia się postulat opiekunów rodzinnych związanych z brakiem przygotowania do roli opiekuna. Państwo zakłada, że każdy dorosły członek rodziny potrafi sprawować opiekę nad osobą chorą. Gdyby tak było, to opiekunowie tak często nie zwracaliby uwagi na ten aspekt. Najtrudniej mają ci, których rodzic dostanie udaru. Zależność seniora pojawia się nagle, nikt nie jest do niej przygotowany, nikt się jej nie spodziewa. Procedura postępowania w przypadku udaru jest taka, że chory umieszczany jest na oddziale szpitalnym, aby ustabilizować jego stan zdrowia, określić, jakie są skutki udaru i po tygodniu lub dwóch wypisać pacjenta do domu. Moi narratorzy, którzy sprawowali opiekę nad niesamodzielnym seniorem po udarze, mówili o trudnościach, z jakimi się zmagali w domu, gdyż nikt na oddziale szpitalnym nie pokazał im, w jaki sposób pionizować seniora, w jaki sposób wykonywać toaletę całego ciała lub zmieniać białą pościelową na łóżku wraz z pacjentem. Czynności te wydają się proste, gdy wykonuje je wykwalifikowana pielęgniarka. Rzeczywistość okazuje się całkiem inna, gdy podejmuje się tego zadania osoba niemająca doświadczenia.

Opieka zatem zmienia patrzenie na przyszłość, która jawi się jako coś nieprzewidywalnego, nieznanego, często budzącego strach i obawy. Opiekunowie rodzinni nigdy już nie będą tymi samymi ludźmi, jakimi byli przed podjęciem opieki nad seniorami. Obserwując walkę z chorobą, z procesami starzenia się, z ograniczeniami spowodowanymi wiekiem oraz stopniowym odchodzeniem najstarszych członków rodziny, uczyli się akceptacji własnej starości i przyjmowali ją jako kolejny, nieunikniony etap w życiu, którego musi doświadczyć każdy człowiek.

Bibliografia

- Barbaro de, B. (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Press Harvard University.
- Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: WN PWN.
- GUS (2015). *Rocznik Demograficzny*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Iwański, R. (2016). *Opieka długoterminowa nad osobami starszymi*. Warszawa: CeDeWu.pl.
- Kulesza, M. (2009). Rodzinne zasoby. Nowe możliwości w diagnozie i terapii rodziny. *Pedagogika Społeczna*, 3/4, 59–63.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Misztal, B. (1977). *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania. Analiza w świetle teorii i badań socjologicznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo PAN.

- Niedbalski, J. (2014). Analiza danych jakościowych wspomagana komputerowo. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, X (2), 6–11.
- Niedbalski, J. (2014). (red.). *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Philips, J. (2009). *Troska*. Warszawa: Sic!
- Savage, S., Carvill, N. (2009). *The relationship between taking an informal caring role and social exclusion*. W: A. Taket, B.R. Crisp, A. Nevil, G. Lamaro, M. Graham, S. Bartet (red.), *Theorising Social Exclusion* (s. 87). London–New York: Routledge.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Netografia

- <http://3obieg.pl/eurostat-opublikowal-prognozy-demograficzne-do-2060-roku-tak-wyglada-katastrofa-demograficzna>[dostęp: 15.05.2016].
- http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2015/pdf/ee3_en.pdf [dostęp: 15.05.2016].

III

Aksjologiczne aspekty pedagogiki pracy

Aksjologiczne korelaty funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych

Katarzyna Tarka-Rymarz

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie¹

Wprowadzenie

Tematyka rozprawy dotyczy ważnego z aksjologicznego punktu widzenia zagadnienia funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych w kontekście wyznawanych wartości życiowych i wartości związanych z pracą badanych osób. Funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych skupia uwagę wielu podmiotów życia społecznego oraz pracowników nauki. W Polsce problematyka pracy socjalnej i zawodu pracownika socjalnego oraz czynników warunkujących wykonywanie tego zawodu jest co prawda przedmiotem licznych eksploracji w różnych nurtach badawczych, jednak wiele aspektów i czynników warunkujących to zjawisko wciąż czeka na systematyczne badania na reprezentatywnych zbiorowościach.

Uczelnie wyższe, prowadząc badania nad funkcjonowaniem zawodowym pracowników socjalnych, uzyskują informacje o statusie zawodowym swoich absolwentów na rynku pracy, przydatności wiedzy i umiejętności nabytych na uczelni, tj. kompetencji zawodowych, które są oceną efektów kształcenia. Na podstawie danych z przeprowadzonych badań empirycznych dokonują analizy mocnych i słabych stron kształcenia oraz podejmują działania mające na celu modyfikację i udoskonalenie realizowanych programów kształcenia, dostosowując je do potrzeb rynku pracy.

Niezmiernie istotny wpływ na funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych ma nie tylko otoczenie rynkowe, lecz także cechy osobowościowe pracowników socjalnych oraz wyznawane przez nich systemy wartości.

Problem badania aksjologicznych korelat funkcjonowania pracowników socjalnych nie ma pełnego odzwierciedlenia w prowadzonych badaniach w kraju.

¹ Rozprawa napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Kanios, prof. UMCS, obroniona w UMCS w 2015 r.

Implikacje teoretyczne

Praca socjalna stanowi jedną z istotnych sfer działalności społecznej, instytucjonalnej i zawodowej pracowników socjalnych. Nieustający postęp i podwyższanie standardów życia wskazują na rozszerzenie zakresu świadczenia pomocy ludziom z coraz to bardziej złożonymi problemami osobistymi, rodzinnymi i społecznymi.

Celem pracy socjalnej jest niesienie pomocy osobom i rodzinom we wzmocnieniu i odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie. Skierowana ona jest na wspomaganie, opiekę oraz pobudzanie aktywności indywidualnej i zbiorowej, a także budowanie i doskonalenie systemu wsparcia.

Praca socjalna jest profesjonalnym działaniem społecznym, realizowanym w określonej przestrzeni społecznej i czasie (por. Skidmore, Thackeray, 1998, s. 24–27; Kantowicz, 2001, s. 11–20; Marynowicz-Hetka, 2006, s. 511; Szatur-Jaworska, 1995, s. 106–108; Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.).

Funkcjonowanie zawodowe to „funkcjonowanie pracownika w sytuacji pracy, uczestnictwo jednostki w życiu zawodowym, możliwe dzięki pełnieniu ról zawodowych. Można je rozumieć jako rezultat interakcji dwóch systemów: dyspozycji pracownika na danym stanowisku i warunków pracy oraz zadań i celów realizowanych przez instytucje zatrudniające pracownika” (Czechowska-Bieluga, 2010, s. 80).

Charakter pracy pracownika socjalnego wiąże się z wykonywaniem misji społecznej. Osoby zatrudnione na tym stanowisku powinny działalność zawodową opierać na aksjologii.

Zawód pracownika socjalnego stawia zatem wysokie wymagania co do posiadanej wiedzy, umiejętności i cech moralnych ludzi decydujących się na wykonywanie tego rodzaju pracy. Od jakości pracy w tej profesji zależy stopień realizacji poszczególnych zadań, których najważniejszymi celami są pomoc i działanie na rzecz innych. Ludzie, którzy zajmują się zawodowo niesieniem pomocy drugiemu człowiekowi, nie powinni poddawać się stanom zniechęcenia, nie mogą bać się odpowiedzialności, ryzyka i wycofywać się z trudnych sytuacji (Kotlarska-Michalska, 1998; Zbyrad, 2007).

Wartości stanowią nierozzerwalny element świata ludzkiego i poza nim nie mają możliwości istnienia. Człowiek, jako jednostka świadoma i rozumna, zmierza ku określonym wartościom, które obejmują niemal wszystkie dziedziny życia. Dotyczą one przede wszystkim płaszczyzny duchowej, psychicznej i społecznej.

W polu aktywności pracownika socjalnego ważne miejsce powinny stanowić wartości, które wskazują na jego profesjonalizm. Wartości są wyjątkowo istotne w sytuacji, gdy człowiek odgrywa rolę, która ze względu na treść realizowanych zadań ma sprzyjać dobru jednostki, czyli tam, gdzie praca zawodowa staje się służbą i misją społeczną. Wartości ukierunkowują działanie ludzkie, w tym społeczne, które odbywa się dla ludzi i poprzez ludzi (Czechowska-Bieluga, Kanios, Adamowska, 2010, s. 9).

Słowo „wartość” wywodzi się od łacińskiego słowa *valor* bądź *valere* (co oznacza „wartość”, „być wartym”). Próby określenia tego pojęcia podejmowano w szczególności na gruncie filozofii, socjologii, psychologii, antropologii oraz ekonomii (por. Misztal, 1980).

Aby pracownik socjalny mógł rzetelnie wykonywać swoją pracę i osiągać przy tym satysfakcję osobistą oraz działać ku zadowoleniu innych osób, powinien nie tylko posiadać wartości etyczne i moralne, ale także realizować je w codziennej pracy.

Fundamentalne wartości, jakie pracownicy socjalni uznają za najistotniejsze w swojej pracy, to: „odpowiedzialność, godność drugiej osoby, uczciwość wobec innych i samego siebie, rzetelność, a także tolerancja i sprawiedliwość” (Rymsza, 2012, s. 21).

Przedmiot i cel badań

W świetle przywołanych teorii przedmiotem badań uczyniono funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych rozpatrywane w kontekście cenionych wartości życiowych.

Cel badań obejmuje:

- dokonanie diagnozy funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych;
- określenie cenionych wartości życiowych przez badane osoby;
- zweryfikowanie zależności między funkcjonowaniem zawodowym pracowników socjalnych a cenionymi wartościami życiowymi;
- sformułowanie wniosków służących zarówno praktyce edukacyjnej przyszłych pracowników socjalnych, jak i doskonaleniu ich działalności zawodowej.

Problemy badawcze i hipotezy robocze

Zakreślony przedmiot badań i sformułowane cele eksploracji implikują problemy badawcze, które przyjmują postać następujących pytań (problemów) badawczych:

- Jaki są wymiary funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych?
- Jaki jest system wartości ostatecznych i instrumentalnych badanych osób oraz jakie wartości wiążą z wykonywanym zawodem?
- Czy zachodzi, a jeśli tak, to jaki ma charakter, zależność między wymiarami funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a cenionymi przez nich wartościami życiowymi?

Aby rozwiązać te problemy badawcze, należy dążyć do odpowiedzi na następujące pytania (problemy) szczegółowe:

W odniesieniu do pytania pierwszego:

- Jak pracownicy socjalni oceniają pełnione przez siebie role zawodowe?
- Jakie postawy wobec wykonywanego zawodu przejawiają badani?
- Jak jest poczucie odpowiedzialności zawodowej badanych osób?
- Jak pracownicy socjalni radzą sobie z problemami zawodowymi?
- Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, badani odczuwają wypalenie zawodowe?

W odniesieniu do pytania drugiego:

- Jaki jest system wartości ostatecznych badanych pracowników socjalnych?
- Jaki jest system wartości instrumentalnych respondentów?
- Jakie wartości związane z wykonywaną pracą cenią sobie pracownicy socjalni?

W przypadku trzeciego problemu badawczego, które jest pytaniem o zależności między analizowanymi zmiennymi (funkcjonowaniem zawodowym a cenionymi wartościami życiowymi), postawiono następującą hipotezę roboczą:

Wymiary funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych w istotnym stopniu współokreślają cenione przez nich wartości życiowe. Przy czym w większym stopniu poziom tego funkcjonowania zależy od systemu wartości ostatecznych niż od wartości instrumentalnych oraz tych, które wiążą się z wykonywanym zawodem (por. Karney, 2007; Rymsza, 2012).

Ponadto postawiono do pytania trzeciego następujące pytania szczegółowe i sformułowano do nich hipotezy robocze:

- Jaka jest zależność między wymiarami funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a ich systemem wartości ostatecznych?

Hipoteza 1

Wymiary funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych w istotny sposób określają system wartości ostatecznych. Najsilniejszy związek zachodzi między wymiarami funkcjonowania zawodowego a takimi wartościami, jak: poczucie własnej godności, poczucie dokonania i uznanie społeczne (por. Rybczyńska, 1995; Jezior, 2005; Bera, 2011).

- Jakie istnieją zależności pomiędzy wymiarami funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a ich systemem wartości instrumentalnych?

Hipoteza 2

Istnieje zależność między wymiarami funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a ich cechami osobistymi (wartościami instrumentalnymi): uczciwością, odpowiedzialnością, opanowaniem i pomocniczością (por. DuBois, Krogsrud-Miley, 1999; Rymsza, 2012).

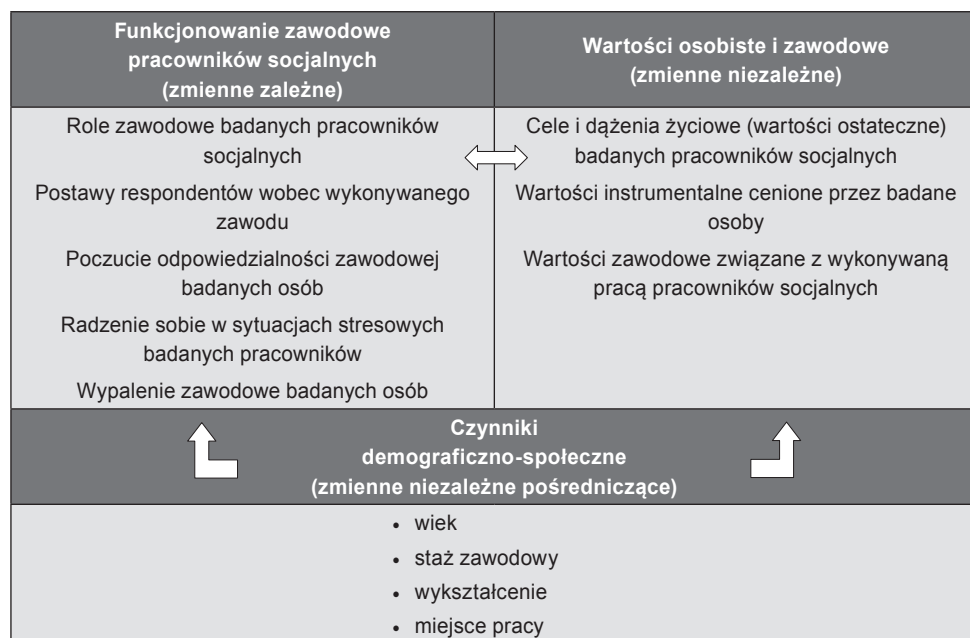
- Jaki jest związek między wymiarami funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a wartościami, jakie wiążą z wykonywaną pracą?

Hipoteza 3

Wymiary funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych najsilniej są skorelowane z wartościami o orientacji wewnętrznej i społecznej związanymi z wykonywaną pracą (por. Bromberek, 1988; Wiatrowski, 2004; Olubiński, 2004; Zbyrad, 2007).

W pracy założono, że czynniki demograficzno-społeczne w istotny sposób różnicują analizowane zmienne.

Na rysunku 1 przedstawiono przyjęty w badaniach model współzależności funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a cenionych wartości osobistych i zawodowych.



Rysunek 1. Model współzależności wymiarów funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych a cenionych wartości osobistych i zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczony model ma na celu wyczerpać analizowane w badaniach związki zachodzące pomiędzy zmiennymi. Realizowane badania powinny dostarczyć materiału empirycznego, który pozwoliłby ustalić kierunek i siłę tych zależności.

Metoda, techniki i narzędzia badawcze

Wartość praktyczna i efektywność badań w dużym stopniu zależą od właściwie dobranych metod i technik badawczych.

W związku z tym, że problematyka niniejszych badań umieszcza je w nurcie badań diagnostycznych, jako metodę służącą gromadzeniu wiedzy o zjawiskach masowych, a takimi jest funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych i cennione przez nich wartości osobiste i zawodowe zastosowano sondaż diagnostyczny.

W celu uzyskania materiału badawczego, który pozwoliłby na rozwiązanie postawionych problemów badawczych, wykorzystano następujące techniki i narzędzia badawcze:

Kwestionariusz autorskiej ankiety dla pracowników socjalnych, zawierający pytania dotyczące pełnionej roli zawodowej.

Kwestionariusz Wskaźników Postaw Zawodowych (WPZ) I. Koneckiej.

Kwestionariusz Autorski R. Bery do badania poczucia odpowiedzialności zawodowej (2006).

Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy B. Dudka i in. (2004) (SOP).

Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych Strelaua i in. (2005) (CISS).

Skala Odczuć Zawodowych (MBI) C. Maslach.

Skala Wartości Rokeacha (RVS) (1973).

Skala Wartości Związaných z Pracą (SWZzP) B. Bromberka (1988).

Organizacja, teren badań oraz charakterystyka badanych osób

Terenem przeprowadzonych badań były wybrane miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej województwa lubelskiego. Badania zrealizowano w IV kwartale 2014 r. i miały charakter anonimowy.

Dobór próby był celowy, uwzględniający pracowników socjalnych obu płci. Próba badawcza obejmowała 165 pracowników socjalnych. Jednakże po weryfikacji poprawności wypełnienia poszczególnych kwestionariuszy (niepełne dane), do analizy empirycznej zakwalifikowano 158 kwestionariuszy ankiet.

Po analizie zebranego materiału empirycznego uznano, że wielkość próby badawczej i zebrane dane pozwalają na weryfikację przyjętych założeń badawczych, a uzyskane wyniki mogą stanowić podstawę do sformułowania wniosków i hipotez mocno uprawdopodobnionych.

Wyniki badań własnych

W pierwszej kolejności przeprowadzone analizy miały przede wszystkim poszukać odpowiedzi na pytanie: Jak przedstawia się funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych?

Z analizy przedstawionych danych wynika, że pracownicy socjalni mają wyraźnie ukształtowane przekonania o motywach wyboru zawodu. Struktura ta wskazuje, że większość respondentów kierowała się kilkoma motywami. Przy wyborze zawodu dominowała motywacja wewnętrzna, związana przede wszystkim z posiadanymi kwalifikacjami (51,9%) i charakterem pracy (chęć pomocy innym) (36,08%). Ważną rolę spełnił również przypadek (35,44%).

Badania wykazały, że respondenci w wieku do 40 lat, ze stażem pracy 11 lat i więcej, z wykształceniem wyższym oraz pracujący w mieście deklarują, że ich wybór zawodu wiąże się ściśle z posiadanymi kwalifikacjami. Z kolei osoby trafiające do zawodu pracownika socjalnego przez tzw. przypadek, to osoby powyżej 40 roku życia, ze średnim wykształceniem, ze stażem pracy 11 lat i więcej, zatrudnione w mieście.

Ze szczegółowej analizy zmiennych wynika, że specjaliści pracy socjalnej dominują w ogólnej strukturze stanowisk badanych pracowników socjalnych. Oznacza to, że pracownicy socjalni podnoszą swoje kwalifikacje, uzyskując stopnie specjalizacji zawodowej. Niestety, tylko co siódmy badany pracownik socjalny to osoba młoda do 30. roku życia. Zatem w badanej populacji niewielki odsetek stanowią absolwenci ostatnich lat studiów, np. pracy socjalnej. Uzyskane wyniki badań dotyczące ról zawodowych wskazują, że badani pracownicy socjalni na ogół pozytywnie oceniają swój zawód, mają jednak uwagi do procesu kierowania ich pracą przez przełożonych. Dotyczy to m.in. zadań, które są stawiane niejasno, i bałaganu kompetencyjnego. Część z badanych osób przyznaje, że nie posiada jeszcze dostatecznej wiedzy merytorycznej, by wykonywać wszystkie zadania stawiane przez przełożonych. Badania wykazały, że starsi wiekiem i stażem pracy pracownicy socjalni lepiej radzą sobie z problemami, ponieważ posiadają szerszą wiedzę teoretyczną i doświadczenie zawodowe. Należy zauważyć, że uzyskane wyniki badań w zakresie motywów, jakimi kierowali się pracownicy, podejmując zawód pracownika socjalnego, są zbieżne m.in. z wynikami badań Marka Rymczy (2012).

Z analizy wyników badań nad postawami zawodowymi pracowników socjalnych wynika, że respondenci w najwyższym stopniu cenią sobie możliwość rozwoju w pracy zawodowej. Są świadomi, że podwyższając swoje kwalifikacje, zdobywają wiadomości, umiejętności pozwalające im na lepsze funkcjonowanie w środowisku zawodowym. Ponadto wyższe kwalifikacje mogą stać się gwarancją stałego zatrudnienia i satysfakcjonującej gratyfikacji za wykonywaną pracę. Atmosfera jest ważnym czynnikiem motywacyjnym w pracy badanych osób, wpływa na lepszą efektywność wykonywanych zadań. Istotna dla respondentów jest także ocena pracy

przez przełożonych, która również spełnia funkcję motywacyjną, a ta z kolei przekłada się na jakość i efektywność wykonywanych obowiązków zawodowych.

Dokonując analizy odpowiedzialności zawodowej pracowników socjalnych, należy podkreślić, że uzyskane wyniki przemawiają za dojrzałością zawodową badanych osób. W opinii respondentów odpowiedzialny pracownik socjalny, to taki, który wywiązuje się z zobowiązań, jest uczciwy i honorowy, szanuje prawo, przepisy pracy w instytucji i przepisy bhp, przestrzega norm moralnych i zasad współżycia społecznego w zespole. Jest to osoba, która niesie pomoc potrzebującemu, a nie pełni wyłącznie rolę urzędnika. Respondenci mają pełną świadomość obowiązków i zadań, jakie wynikają z pełnionych przez nich funkcji. Do źródeł odpowiedzialności zawodowej badani zaliczają indywidualną wrażliwość sumienia. Najstarsi z nich uważają, że poczucie odpowiedzialności zawodowej nabywa się w toku pracy, pełniąc określone obowiązki i funkcje, jak również w szkole oraz w domu rodzinnym. Na ogół badani nie są zgodni ze stwierdzeniem, że poczucie odpowiedzialności zawodowej jawi się jako wynik presji środowiska pracy (przełożonych, innych współpracowników), jedynie osoby z wykształceniem wyższym zgadzają z tą opinią. Według respondentów funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych powinno opierać się na wywiązywaniu się ze zobowiązań (dotrzymywaniu słowa), przestrzeganiu dyscypliny, norm i zasad współżycia społecznego oraz godnym i honorowym postępowaniu wobec innych pracowników.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że pracownicy socjalni są w pełni świadomi specyficznego charakteru wykonywanej przez siebie profesji. Istotne znaczenie przywiązują do atmosfery w pracy, a ważne znaczenie stanowią dla nich relacje z innymi. Mają świadomość, że w tej trudnej służbie pomoc współpracowników jest niezbędna. Poczucie odpowiedzialności zawodowej w opinii osób badanych jest przejawem szacunku dla siebie, respektowaniem norm moralnych, wewnętrznym nadzorem sumienia. Większość ankietowanych deklaruje, że jest gotowa do ponoszenia odpowiedzialności zawodowej, gdy wypływa ona z pełnionej przez nich roli zawodowej (charakteru pracy lub pełnionej funkcji, gdy wymaga tego prawo, przepisy i instrukcje w pracy). W najmniejszym stopniu wynika ona z wyraźnych korzyści oraz oczekiwań współpracowników. Okazuje się, że wiek, wykształcenie i miejsce pracy nie różnicują w sposób istotny statystycznie analizowanych zmiennych. Natomiast staż pracy (11 lat i więcej) wpływa na gotowość do ponoszenia odpowiedzialności zawodowej „w każdej sytuacji”, w jakiej znajdują się pracownicy socjalni. Ponad połowa badanych pracowników socjalnych jest zdania, że społeczne środowisko pracy na ogół ma prawo oczekiwać od nich odpowiedzialności. Tyle samo respondentów deklaruje, że zawsze w swojej pracy postępuje odpowiedzialnie, niewiele mniej stara się również tak postępować, w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje.

Problemy zawodowe badanych pracowników socjalnych generujące stres w pracy pojawiają się, gdy nie czują oni gwarancji stałego zatrudnienia, stawiane

wymagania przekraczają ich możliwości lub dysponują małą ilością czasu na ich wykonanie. W związku z tym pracownicy czują się psychicznie obciążeni. Brak wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników także nie działa na ich korzyść. Zatem istnieją niepodważalne dowody świadczące o wpływie różnych czynników związanych z pracą na kondycję zdrowotną pracowników. Źródła stresu wynikają z nieprawidłowości w ważnych dla pracownika obszarach, takich jak: poczucie sprawczości i wpływu na wykonywaną pracę, zdrowe relacje, wsparcie od przełożonych i współpracowników, jasno określone wymagania i poczucie bezpieczeństwa.

Pracownicy socjalni w sytuacjach stresowych przyjmują różne style radzenia sobie ze stresem. Najbardziej efektywne działanie przynosi skoncentrowanie na zadaniu, czyli próba rozwiązania trudnej sytuacji. Zadowolona fakt, że większość respondentów, szczególnie z dłuższym stażem pracy, charakteryzuje przeciętny i wysoki poziom wyżej wymienionego stylu. Emocje towarzyszące sytuacjom stresowym, takie jak złość, poczucie winy, cechuje niewielką ilość badanych. Co ciekawe, osoby legitymujące się wyższym wykształceniem częściej stosują styl skoncentrowany na emocjach. Natomiast niepokojące jest to, że do stosowania stylu unikowego, który nie pomaga w rozwiązywaniu problemów w miejscu pracy, przystąpiło aż dwie trzecie pracowników socjalnych.

Wypalenie zawodowe to ostatni analizowany wymiar funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych. Analiza wykazała, że najwyższą średnią uzyskał ostatni komponent wypalenia zawodowego, jakim jest obniżone poczucie dokonań osobistych. Pozostałe wyniki oraz jego wynik ogólny uzyskały niski poziom. Okazuje się, że starsi wiekiem pracownicy negatywnie oceniają poczucie dokonań osobistych. Ponadto, im dłuższy staż zawodowy badanych, tym wyższy poziom ich wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Z badań wynika, że najstarsi pracownicy socjalni są w większym stopniu narażeni na wypalenie zawodowe niż ich młodsi współpracownicy. Dłuższy staż pracy zawodowej wpływa na wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz poziom ogólny wypalenia zawodowego. Ujemne skutki syndromu wypalenia zawodowego mają wpływ nie tylko bezpośrednio na pracownika doświadczającego tego procesu, ale jego klientów, instytucji, w której pracuje, jak również na jego rodzinę, przyjaciół, znajomych.

Kolejne analizy służyły dokonaniu diagnozy cenionych wartości życiowych oraz wartości związanych z pracą badanych pracowników socjalnych. Tym samym rozwiązany został drugi problem badawczy.

Zagadnienie wartości jest ważne ze względu na poznanie ludzkich motywów postępowania, pragnień i aspiracji. W podsumowaniu przedstawionych treści należy stwierdzić, że badani pracownicy socjalni są ludźmi ceniącymi bezpieczeństwo rodzinne. Ponadto dla badanych niezwykle ważne jest bezpieczeństwo narodowe oraz pokój na świecie. Za niemniej ważne respondenci uznają zbawienie oraz równość. Wartości te w znacznym stopniu wpływają na właściwe funkcjonowanie

zawodowe. Nieco mniejszą rolę dla pracowników socjalnych odgrywają wartości hedonistyczne, takie jak szczęście oraz życie pełne wrażeń. Oznacza to, że respondenci w większym stopniu cenią sobie wartości społeczne, pożądane w służbie ludziom potrzebującym. Zaskakujące jest, że na końcu hierarchii wartości życiowych osoby badane umieściły wartość taką jak świat piękna.

Na podstawie badań empirycznych dotyczących wartości instrumentalnych cenionych przez badanych pracowników socjalnych należy stwierdzić, że na szczycie hierarchii przytoczonych wartości znalazły się te, bez których pracownicy nie mogliby spełniać należycie swojej misji. Odpowiedzialność, niezależność, niesienie pomocy, wybaczenie i empatia oraz uczciwość itp., czyli wartości stanowiące podstawę ich funkcjonowania zawodowego. Natomiast wartości hedonistyczne nie cieszą się większą popularnością.

Praca socjalna opiera się na aksjologii, która decyduje o powodzeniu w funkcjonowaniu zawodowym. Zadowolające jest to, że badani w swojej pracy kierują się wartościami o orientacji społecznej i wewnętrznej. Istotna dla nich jest możliwość pomagania innym oraz ich podmiotowe traktowanie, a także możliwość wpływania na społeczeństwo, w którym żyją i pracy na jego rzecz. Preferowane przez respondentów wartości stanowią podstawę funkcjonowania w zawodach pomocowych i mają wpływ na uzyskanie sukcesu i satysfakcję. Pracownicy socjalni w dużym stopniu wykorzystują swoją wiedzę oraz umiejętności w pracy. Ponadto ważna jest dla nich możliwość dalszego kształcenia, co niewątpliwie będzie skutkować lepszymi efektami w pracy zawodowej. Najmniej ważne dla ankietowanych są wartości o orientacji prestiżowej skierowane na własną wygodę i karierę.

Końcowe analizy miały na celu rozwiązanie trzeciego, głównego problemu badawczego, sprowadzającego się do pytania: Jakie są aksjologiczne korelaty funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych?

Dokonując aksjologicznych korelat funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych, należy stwierdzić, że wśród opisywanych wartości występują takie, które mają wpływ na pożądane funkcjonowanie zawodowe pracowników socjalnych oraz te, które niekorzystnie determinują ich funkcjonowanie w środowisku pracy. Analizy ujawniły, że występuje wiele korelacji i mają one wysoką istotność statystyczną. Wśród najbardziej ważnych wartości życiowych, które w opinii badanych właściwie rzutują na ocenę funkcjonowania zawodowego, można zaliczyć: bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe, zbawienie, pokój na świecie, równość. Okazało się, że pracownicy socjalni wskazali również na takie wartości życiowe, które niekorzystnie korelują z ich funkcjonowaniem zawodowym. Można wśród nich wymienić: dostatnie życie, wolność, przyjemność oraz życie pełne wrażeń. Zaskakujące jest, że wrażliwe osoby, ceniące świat piękna oraz te, dla których istotna jest dojrzała miłość, nie są w pełni zadowolone ze swojego funkcjonowania zawodowego. Co ciekawe, badani, którzy preferują wartości pozytywnie korelujące z pracą zawodową, podczas wykonywania zadań wskazują na styl radzenia

sobie z problemami skoncentrowany na zadaniu i na emocjach, pozostali na styl unikowy. Należy podkreślić, że wypalenie zawodowe może dotknąć osoby, które cenią wartości życiowe zarówno pozytywnie, jak i niekorzystnie wpływające na ich funkcjonowanie zawodowe. Przykład mogą stanowić następujące wartości: równowaga wewnętrzna, bezpieczeństwo narodowe, pokój na świecie, jak również dostatnie życie. Zadawalające jest to, że w większości badani podkreślają, że w pracy zawodowej kierują się poczuciem odpowiedzialności.

Do najbardziej pożądaných wartości instrumentalnych, które stanowią o pozytywnym funkcjonowaniu zawodowym, należą: odpowiedzialność, pogoda ducha i optymizm, wybaczenie, inteligencja i myślenie, niezależność, odwaga i posłuszeństwo. Z kolei respondenci, którzy wymienili następujące wartości: czysty, uczciwy, uprzejmy, o szerokich horyzontach, nie są na ogół zadowoleni z pracy zawodowej. Niewątpliwie cieszyć może fakt, że wszyscy pracownicy socjalni bez względu na wskazywane przez siebie wartości oraz ocenę funkcjonowania zawodowego przejawiają poczucie odpowiedzialności zawodowej, natomiast niejednolity jest ich stosunek do pełnionych ról i postaw zawodowych. Pracownicy socjalni stosują różne style radzenia sobie z problemami. Badania wykazały, że styl skoncentrowany na zadaniu stosują osoby wyznające następujące wartości: czysty, niezależny i pomocny. Okazuje się, że na wypalenie zawodowe są narażeni szczególnie pracownicy socjalni, którzy cenią sobie następujące wartości instrumentalne: ambitny, pogodny, wybaczący, obdarzony wyobraźnią i pomocny.

W zakresie cenionych wartości związanych z pracą zawodową najbardziej pożądanymi wartościami z punktu widzenia funkcjonowania zawodowego okazały się wartości o orientacji społecznej, wewnętrznej i prestiżowej, a najmniej korzystne wartości o orientacji na własną wygodę. Analiza korelacyjna dowiodła, że wartości te wpływają bardzo pozytywnie na wszystkie zmienne funkcjonowania zawodowego, tj. na ocenę pełnionych ról zawodowych i postaw zawodowych, poczucie odpowiedzialności zawodowej, problemy zawodowe i style radzenia sobie z nimi, jak również na wypalenie zawodowe. Odnotowano ponadto dużą istotność statystyczną wymienionych korelacji. Natomiast wartości o orientacji na własną wygodę implikują negatywne oceny pracowników w odbiorze pełnionych ról zawodowych, na ich postawy zawodowe oraz poczucie odpowiedzialności zawodowej.

Wnioski końcowe

Zaprezentowane w pracy wyniki badań własnych, a także przegląd literatury uprawnia do sformułowania wniosków służących zarówno praktyce edukacyjnej przyszłych pracowników socjalnych, jak i doskonaleniu ich działalności zawodowej. Należy jednak pamiętać, że byłoby zbyt dużym uproszczeniem traktowanie zaprezentowanych wyników jako podstawy ostatecznej konkluzji, ponieważ

podejmowane problemy są z natury wieloaspektowe i wymagają dodatkowych badań. Poprawy wymaga proces kierowania pracą pracowników socjalnych w szczególności dotyczących zakresu jasnego określania ich obowiązków i zadań, a tym samym wyeliminowanie w miejscu pracy bałaganu kompetencyjnego. W celu lepszego funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych przełożeni powinni zwrócić uwagę na możliwości rozwoju zawodowego i podwyższanie kwalifikacji podwładnych, dbać o dobrą, przyjazną atmosferę w miejscu pracy oraz dokonywać obiektywnej oceny pracy. Dla zdecydowanej większości pracowników socjalnych odpowiedzialność zawodowa stanowi podstawę ich funkcjonowania w środowisku pracy. W związku z tym należy kształtować w nich poczucie odpowiedzialności zawodowej poprzez ocenę realizacji zadań i obowiązków w obszarze pełnienia przez pracowników socjalnych określonej funkcji. Do przełożonych należy zwrócić uwagę na problemy pracowników socjalnych poprzez eliminowanie negatywnych emocji związanych z brakiem pewności stałego zatrudnienia, stawianie wymagań adekwatnych do możliwości pracowników, a także wsparcie podczas rozwiązywania problemów zawodowych. Zjawiskiem niepokojącym jest to, że styl skoncentrowany na unikaniu cechuje aż dwie trzecie pracowników socjalnych.

W praktyce edukacyjnej przyszłych pracowników socjalnych, jak również w ich doskonaleniu zawodowym należy zwrócić większą uwagę na kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresowych, a tym samym propagować styl skoncentrowany na zadaniu. Pracownicy socjalni są grupą zawodową szczególnie narażoną na wypalenie zawodowe. W związku z tym należy zintensyfikować działania zapobiegające temu zjawisku. Wskazane jest zwiększenie ilości i rozszerzenie ofert kursów, szkoleń i warsztatów dotyczących procesu wypalenia zawodowego. Osoby dotknięte syndromem wypalenia zawodowego powinny korzystać z różnych form relaksacji, a w przypadkach szczególnych z psychoterapii. Z kolei w toku studiów na kierunku praca socjalna należy zwiększyć liczbę godzin poświęconych problematyce zapobiegania zjawisku wypalenia zawodowego. Warto wzmacniać deklarowane przez pracowników socjalnych wartości, takie jak: odpowiedzialność, niezależność, niesienie pomocy, wybaczenie i empatia oraz uczciwość, które stanowią podstawę ich funkcjonowania zawodowego. Wartości o orientacji na własną wygodę implikują negatywne oceny pracowników socjalnych w odbiorze pełnionych ról zawodowych. W związku z tym wskazane jest uświadamianie pracownikom istoty pracy socjalnej i pełnionych przez nich funkcji. Ponadto propagowanie przez przełożonych wartości o orientacji społecznej i wewnętrznej.

Reasumując, należy stwierdzić, że przeprowadzone badania nie wyczerpują istoty problemu, jednak stanowią pewne wprowadzenie w obszar analizowanego zagadnienia.

Bibliografia

- Bera, R. (2008). *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera, R. (2010). *Aksjologiczne aspekty pracy socjalnej*. W: Czechowska-Bieluga, A. Kanios, L. Adamowska (red.), *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym* (s. 27–35). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bera, R. (2011). *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy* (s. 56). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bromberek, B. (1988). *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcje życia*. Warszawa–Łódź: PWN.
- Compton, B., Galaway, B. (1984). *Social Work Processes* (wyd. 3). Chicago: The Dorsey Press.
- Czechowska-Bieluga, M. (2007). Preferencja wartości a rozwój (wybrane zagadnienia). *Praca socjalna*, 2, 3–13.
- Czechowska-Bieluga, M. (2010). *Kobieta w roli dyrektora szkoły*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czechowska-Bieluga, M., Kanios, A., Adamowska, L. (2010). *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- DuBois, B., Krogsrud-Miley, K. (1999). *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Jezior, J. (2005). *Wartość pracy. Studium socjologiczne na podstawie badań w regionie śródkowoschodniej Polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kantowicz, E. (2001). *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konaszewska, J. (2010). *Wartości moralne cenione przez pracownika socjalnego*. W: M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, L. Adamowska (red.), *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym* (s. 65–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karney, J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kotlarska-Michalska, A. (1998). *Pracownicy socjalni w świetle badań socjologicznych*. W: K. Marzec-Holka (red.), *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwość reformy pomocy społecznej*. (s. 74–80). Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Łobocki, M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maicka, M., Krawczyk, L., Kulpa, A. (1999). *Orientacja zawodowa*. Warszawa–Łódź: WN PWN.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: PWN.

- Marzec-Holka, K. (red.) (2000). *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Misztal, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: PWN.
- Olech, A. (2001). Etyka zawodowa w pracy socjalnej. *Praca socjalna*, 3, 14–18.
- Olubiński, A. (2004). *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Ratajczak, Z. (1980). *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*. Warszawa: PWN.
- Rybczyńska, D.A. (1995). *Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rybczyńska, D.A., Olszak-Krzyżanowska, B. (1999). *Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia* (s. 103–115). Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Rymsza, M. (2012). *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce, między służbą społeczną a urzędem*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Skidmore, R.A., Thackeray, M.G. (1998). *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. Katowice: BPS.
- Skorny, Z. (1990). Wartości a jakość życia. *Oświata Dorosłych*, 6, 185–189.
- Szatur-Jaworska, B. (1995). *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 112). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szerłaż, A. (red.). (2004). *Edukacja ku wartościom*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz.U. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.).
- Wiatrowski, Z. (2004). *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*. Włocławek: Wydawnictwo WSHE.
- Zbyrad, T. (2007). Pracownik socjalny – zawód czy powołanie? *Praca Socjalna*, 3, 17–38.

Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Lucyna Myszka-Strychalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu¹

Wprowadzenie

Poszukując tematu rozprawy doktorskiej, kierowałam nie tylko własnymi zainteresowaniami badawczymi, lecz także aktualnymi rozważaniami naukowymi podejmowanymi na gruncie nauk społecznych. Współczesna rzeczywistość znamionująca się zmiennością oraz ambiwalencją (Bauman, 2007, s. 6) stwarza jednostce nowe możliwości wkomponowywania się w przestrzenie społeczne, co sprzyja jej samorealizacji oraz podmiotowemu zaistnieniu w zglobalizowanym społeczeństwie. W tym kontekście warto odnotować, że w ciągu ostatnich kilkunastu lat można zaobserwować dynamiczny wzrost zainteresowania tematyką związaną z życiem zawodowym człowieka i jego karierą, którego istota oscyluje wokół podmiotowego wymiaru rozwoju zawodowego człowieka. W takim rozumieniu kariera nabiera indywidualnego wycieniowania, co oznacza, że posiada niepowtarzalne i wyjątkowe znaczenie dla każdego podmiotu oraz staje się „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych” (Bańka, 2005b, s. 23). Czynniki te przyczyniły się do tego, że moje preferencje badawcze zostały zogniskowane wokół zagadnienia orientacji zawodowych młodzieży.

Zainteresowania eksploracyjne nie bez powodu ukierunkowano na grupę młodzieży, która jak stwierdza Krystyna Szafraniec (2011, s. 11), jest „bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego, co dzieje się z całym społeczeństwem. Jest soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów, sytuacja młodych, ich sposób postrzegania świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały, i dystansu, jaki jeszcze jest do pokonania”. Współczesna narracja podejmowana wokół zagadnienia młodzieży pozostaje zgodna co do twierdzenia, że etap dojrzewania

¹ Rozprawa napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych UAM w Poznaniu w 2016 r.

stanowi proces znaczących przemian w życiu podmiotu. Dynamiczne przeobrażenia zachodzące we wszystkich sferach egzystencji młodych jednostek (biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej) nie pozostają bez znaczenia dla płaszczyzny rozwoju zawodowego. Rozwój umysłowy, jak i wynikające z niego zmiany w systemach moralnym i emocjonalnym, kształtują potrzebę pogłębionej refleksji nad sensem własnej przyszłości, co w konsekwencji staje się kolejnym impulsem do wzrostu aktywności podmiotu czy też rozwoju krytycznego myślenia. Ponadto intensywny wzrost potrzeby rozwijania zainteresowań (objawiający się m.in. uczestnictwem w różnego rodzaju konkursach, zawodach sportowych), niejednokrotnie staje się przyczyną rywalizacji i współzawodnictwa pomiędzy rówieśnikami (Wygotski, 2002, s. 197–194). Finalizowanie podejmowanych przedsięwzięć sukcesem zachęca do dalszego działania oraz często zostaje zwieńczone poczuciem sensu życia (Oleszkowicz, 1995, s. 63). Natomiast pogłębiająca się decentralizacja poznawcza przyczynia się do nabierania dystansu do własnych niepowodzeń i porażek przez nastolatków (tamże, s. 41). W konsekwencji przywołane czynniki skutkują zadawaniem sobie pytania „o cele godne podjęcia i plany ich realizacji” (Kawula, 1986, s. 12).

Przyglądanie się kategorii orientacji zawodowej w kontekście okresu dojrzenia jest uzasadnione przez fakt, że kariera zawodowa obejmuje nie tylko doświadczenia zawodowe człowieka w czasie jego aktywności zawodowej, ale także proces wcześniejszego przygotowania do niej (Miś, 2007, s. 24–25). Refleksja nad własną przyszłością oraz podejmowanie decyzji z nią związanych dowodzą zdolności eksploracyjnej i sprawczej mocy jednostki, która chce osiągnąć konkretne cele na ścieżce swojej kariery. Poszukiwanie miejsca na rynku pracy przez człowieka odbywa się na zasadzie indywidualnego eksperymentowania, którego podstawę stanowią przede wszystkim adekwatna samoocena posiadanych zasobów oraz odpowiednia percepcja sytuacji społecznej. Liczne możliwości stwarzane przez otoczenie podmiotu stanowią dla niego nie tylko szansę na odniesienie sukcesu, lecz także sprawiają, że wcześniej założony plan działania przyjmuje charakter elastycznego punktu odniesienia, co oznacza, że nie przebiega linearnie, lecz wymaga permanentnego i refleksyjnego konstruowania.

Planowanie kariery stanowi konieczność, przed którą stoi każdy młody człowiek. Przyglądanie się działaniom tych uczestników życia społecznego okazuje się niezwykle wartościowe poznawczo, ponieważ w perspektywie niedalekiej przyszłości staną się oni kreatorami rynku pracy. Zainteresowania badawcze zostały ukierunkowane na grupę młodzieży z zespołów szkół zawodowych, ponieważ na ogół postrzegana jest ona jako zbiorowość, która „już wybrała swój zawód” (por. Rosalska, Wawrzonek, 2012)². Cele analiz empirycznych koncentrowały się nie tylko na sprawdzeniu, czy

² Przez Zespoły Szkół Zawodowych rozumie się zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika, czyli placówki edukacyjne, których uczniowie i absolwenci mają możliwość przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

decyzje podejmowane przez uczniów tego typu placówek edukacyjnych są uznawane przez nich za trafne, lecz także na rozpoznaniu wymiarów, ku którym skłaniają się w swojej karierze. Docelowe zorientowanie na grupę uczniów ze szkół zawodowych spowodowane jest faktem, że przemiany szkolnictwa zawodowego po 1989 r. znacząco wpłynęły na jego kondycję oraz zdeprecjonowały społecznie uznawaną wartość uzyskiwanego za jego pośrednictwem wykształcenia. Dążąc do zmiany owej tendencji, to właśnie tę grupę młodzieży postanowiłam poddawać szczególnemu oglądowi empirycznemu. Uchwycenie i nakreślenie struktury orientacji zawodowych uczniów z Zasadniczych Szkół Zawodowych może nieść za sobą wartościowe implikacje dla praktyki poradnictwa zawodowego oraz instytucji organizujących proces doradztwa zawodowego w tego typu szkołach ponadgimnazjalnych.

Teoretyczne podstawy badań własnych

Rozważania poświęcone orientacjom zawodowym człowieka nie powinny pomijać szerokiego kontekstu rynku pracy, w jakim są kształtowane. Z kolei współcześnie dostrzegana konieczność implementacji zasady *life long learning*, inwestowania we własny rozwój oraz elastycznego reagowania na zmianę, zachęca do poszerzania ciekawości poznawczej na obszar edukacji, z którą rynek pracy pozostaje w nierozzerwalnym powiązaniu. Mając na uwadze ową zależność, podjęłam refleksję nad współczesnym rynkiem pracy, edukacją oraz przemianami w szkolnictwie zawodowym po transformacji ustrojowej. Zrozumienie istoty uwarunkowań i mechanizmów napędzających funkcjonowanie tych wycinków rzeczywistości stało się dla mnie warunkiem koniecznym do poczynienia dalszych analiz dotyczących konstruktów orientacji zawodowych.

Podążając za obranym tokiem myślenia, w dalszej części pracy skupiłam się na charakterystyce zjawiska kariery oraz sposobów jej rozumienia. Mając na uwadze progresywną naturę tego fenomenu oraz postrzegania go przez pryzmat „własności podmiotu”, co implikuje zatem dostrzeżenie w nim waloru prorozwojowości i proaktywności oraz nadaje znamiona niepowtarzalności i wyjątkowości kariery każdej jednostki, w szczególności pochyliłam się nad analizą prac Augustyna Bańki (2005), Stefana Michała Kwiatkowskiego (2001, 2006), Agnieszki Cybal-Michalskiej (2013), Elżbiety Kasprzak (2013), Katarzyny Klimkowskiej (2013), Alicji Miś (2007), Zdzisława Wołka (2006), Marka Suchara (2003), J. Biolosa (2006), Wernera Lanthalera, J. Zugmanna (2000), Magdaleny Piorunek (2004, 2009a, 2009b), Bożeny Wojtasik (2003), Alicji Kargulowej (2007), Piotra Bohdziewicz (2008), Elżbiety Turskiej (2014). Dążąc do nakreślenia złożoności i wielowymiarowości domeny kariery, dokonałam także przeglądu różnorodnych typów, wzorów i modeli karier oraz ujęć teoretycznych, koncentrując się przede wszystkim na koncepcjach rozwojowych autorstwa Marka Savickasa (2002, 2011) i Donalda Supera (1984).

Kierując się założeniem, zgodnie z którym kariera pełni funkcję konstruktywną w egzystencji człowieka, co oznacza, że stanowi istotne spoiwo wszelkich sfer życia podmiotu oraz że doświadczenia zbierane w obszarze życia zawodowego niosą swoje konotacje dla całej biografii jednostki, warunkują jej aspiracje związane z karierą oraz proces kreowania własnej tożsamości (Savickas, 2011, s. 43), swoją ciekawość poznawczą skupiłam na kategorii orientacji zawodowej. Dokonałam prezentacji jej typologii oraz rozważań nad specyfiką teoretyczną i badawczą owego konstruktów.

Uznając, że celem orientacji zawodowej okazuje się przyjęcie przez podmiot określonego nastawienia wobec własnej przyszłości zawodowej popartego skonkretyzowanym planem dotyczącym ścieżki kariery zawodowej, oglądowi poddano również kwestie związane z jego wyborami zawodowymi. Przemiany współczesnego świata sprawiają, że niczego nie można być pewnym, a skonstruowana wizja przyszłości zawodowej i przyjęty kierunek działania mogą okazać się zdezaktualizowane. Wybory karierowe z pewnością należy zaliczyć do grona jej wyborów życiowo doniosłych, ponieważ ich konsekwencje odciskają swoje piętno na dalszej biografii jednostki. Dla młodych ludzi partycypowanie w rzeczywistości zorientowanej na „tu i teraz” skonstruowanie konkretnej wizji kariery staje się wyzwaniem, bowiem „nowoczesność stawia przed jednostką całą gamę rozmaitych możliwości, a równocześnie [...] nie udziela wskazówek, które z nich powinno się wybrać” (Giddens, 2001, s. 112).

Dokonywanie wyborów staje się nieodłącznym elementem ich życia oraz jednocześnie przedsięwzięciem obciążonym wysokim stopniem odpowiedzialności. Analizując proces decyzyjny związany z rozwojem zawodowym młodego człowieka, należy mieć na uwadze, że determinują go zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne wobec niego. Stopień uświadomienia sobie znaczenia poszczególnych uwarunkowań biegu ścieżki kariery podmiotu w toku jego biografii może oddziaływać na jego wybory zawodowe. W toku prowadzonych rozważań nie sposób pominąć zatem znaczenia prac dotyczących orientacji temporalnych młodych ludzi. Dlatego też w teoretycznej części pracy odniosłam się do rozpraw Hanny Liberskiej (2004) oraz Marii Czerwińskiej-Jasiewicz (1997) i Lucyny Mac-Czarnik (2000) dotyczących decyzji przyszłościowych tej grupy społecznej.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Bazując na dotychczasowym dorobku teoretycznym i empirycznym, odnoszącym się do konstruktów orientacji zawodowej oraz mając na uwadze specyfikę zamierzonych dociekań badawczych na potrzeby pracy, niniejszą kategorię definiuję jako: pewną zgeneralizowaną tendencję jednostki do postrzegania, interpretowania i oceniania aktualnej sytuacji na rynku pracy oraz własnych możliwości,

wyrażającej się w przyjmowaniu określonego ustosunkowania poznawczego, motywacyjnego, behawioralnego oraz wartościującego wobec swojej przyszłości zawodowej. Posiada ona zatem charakter procesualny (oparty na doświadczeniu) zachodzący w podmiocie w wyniku uwarunkowań wewnętrznych, jak również zewnętrznych wobec niego. Orientacja zawodowa wyraża się w postaci pewnych preferencji, wyborów, celów, planów i działań człowieka związanych z problematyką zawodową.

Określenie przedmiotu badań oraz sformułowanie celów badawczych skutkują skryształowaniem głównego problemu badawczego: „W jakim stopniu i zakresie zmienne osobowościowe i społeczne rzutują na rodzaj i jakość przejawianych orientacji zawodowych młodzieży oraz jej poglądy i opinie na temat uwarunkowań i złożoności współczesnego rynku pracy?”. Przeprowadzona pogłębiona analiza w zakresie zjawiska orientacji zawodowej pozwala na określenie problemów szczegółowych. Przyjęły one postać następujących pytań:

- Jakie są autoidentyfikacje badanej grupy młodzieży?
- Jakie właściwości osobowościowe wynikające z diagnozy subiektywnych ocen i preferencji warunkują nastawienia prorozwojowe, proaktywne, orientacje temporalne oraz orientacje życiowe badanej grupy młodzieży?
- Jaka jest struktura orientacji zawodowych badanej młodzieży?
- Jakie są poglądy i opinie badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarunkowań współczesnego rynku pracy?

Czynnikami różnicującymi poglądy, opinie i nastawienia badanych, pozwalającymi na rozpoznanie prezentowanych przez nich orientacji zawodowych, były: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, środowisko rodzinne (wykształcenie ojca, wykształcenie matki, liczba dzieci w rodzinie, usytuowanie materialne rodziny), środowisko szkolne (średnia ocen szkolnych, obecność doradcy zawodowego w szkole, typ szkoły), znaczenie pracy dla człowieka oraz forma spędzania czasu wolnego, jak również poziom przejawianej samooceny, tendencja do zachowań proaktywnych tudzież prorozwojowych w karierze, ocena szansy na odniesienie sukcesu w karierze.

Rozpoznanie złożonego konstruktów, jaki stanowi orientacja zawodowa, wymaga zabiegów nie tylko teoretycznych i koncepcyjnych, lecz także instrumentalnych. Dlatego też celem wnikliwego oglądu wybranego przedmiotu badań oraz zebrania kognitywnie interesującego materiału empirycznego zdecydowano się na zastosowanie metody sondażu diagnostycznego, pozwalającej na całościowy ogląd zjawisk. W ramach wymienionej metody dokonano wyboru techniki ankiety oraz skonstruowano narzędzie empiryczne, jakie stanowi kwestionariusz ankiety, zawierające 47 pytań o charakterze zamkniętym, półotwartym i otwartym.

Ze względu na specyfikę podjętego problemu badawczego grupę badawczą stanowili uczniowie z zespołów szkół zawodowych, czyli zasadniczych szkół

zawodowych i techników. Szkoły wybrane do badań były usytuowane na terenie województw wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego w miejscowościach: Poznań, Toruń, Leszno, Gniezno, Lipno, Wyrzysk oraz Gronowo. Badani reprezentowali uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich jedenastu szkół ponadgimnazjalnych o zróżnicowanym profilu kształcenia. Badania właściwe zostały przeprowadzone w maju oraz czerwcu 2015 r., w kwietniu zaś tegoż roku zostały poprzedzone pilotażem. Łącznie wzięło w nich udział 697 respondentów.

W organizowanym procesie badawczym wykorzystano schemat doboru celowo-losowego, w którym początkowo określono warstwy próby, stanowiące celowo wybrane rodzaje szkół, jakimi są zasadnicze szkoły zawodowe oraz szkoły techniczne, jak również miejscowości pod względem liczby mieszkańców (aglomeracje miejskie, duże miasta, miasteczka, wieś), natomiast na kolejnym etapie losowaniu podlegały grupy uczniów (zespoły klasowe), wśród których przeprowadzono badania.

Podjęta problematyka badawcza wzbudziła wyraźne zainteresowanie dyrekcji oraz kadry pedagogicznej większości zespołów szkół zawodowych, a także samych uczniów. Dlatego też należy żywić nadzieję, że wzniecona w nich refleksja poza wymiarem diagnostycznym będzie stanowić przyczynek do realizacji działań prakseologicznych.

W celu uchwycenia i rozpoznania związków pomiędzy zmiennymi zostały zastosowane wybrane procedury statystyczne, pozwalające na stwierdzenie występowania statystycznej istotności oraz siły zależności pomiędzy analizowanymi czynnikami. Za graniczny poziom istotności statystycznej przyjęto wartość $p \leq 0,05$, jaki powszechnie uznaje się w naukach społecznych³. Wśród zastosowanych procedur należy wymienić: test chi-kwadrat, współczynnik korelacji rho-Spearmana (S), r-Pearsona (P) oraz testy nieparametryczne Manna-Whitneya i Kruskala-Wallisa służące do testowania związku pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zależnymi. Warto zaznaczyć, że wyróżnione korelacje rho-Spearmana pozwalają na ukazanie zależności wprost proporcjonalnej (dla wartości wskaźników ρ i $r > 0$) lub zależności odwrotnie proporcjonalnej (dla wartości wskaźników ρ i $r < 0$) pomiędzy zmiennymi. Ze względu na podstawowe zmienne społeczno-demograficzne różnicujące uzyskane dane empiryczne zastosowano także procedurę jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) w sytuacji wielu kategorii porównawczych oraz testu t-Studenta w przypadku dwóch kategorii porównawczych przy homogeniczności wariancji. Korzystano również z odpowiedniego testu dla dwóch średnich (t-Studenta lub Cochran i Coxa-Welcha) w zależności od wyniku testu Levena na homogeniczność wariancji.

³ Za statystycznie istotny jest uznawany wynik poniżej tej wartości. Stopień prawdziwości istniejących zależności pomiędzy zmiennymi warunkuje statystyczna istotność rezultatu, dla jakiego jest on reprezentatywny dla całej badanej populacji.

Założono, że przyjęte w pracy ustalenia teoretyczne, koncepcyjne i metodologiczne pozwolą na osiągnięcie wyznaczonego celu badawczego, jakim jest rozpoznanie zmiennych osobowościowych i społecznych rzutujących na rodzaj i jakość przejawianych orientacji zawodowych młodzieży oraz jej poglądów i opinii na temat uwarunkowań i złożoności współczesnego rynku pracy.

Prezentacja wyników badań własnych

Prezentację tę warto rozpocząć od społeczno-demograficznej charakterystyki badanej populacji. Uzyskany materiał empiryczny przedstawia zróżnicowany, pod względem wymienionych zmiennych niezależnych, obraz młodzieży biorącej udział w sondażu diagnostycznym. Bliższe przyjrzenie się owym czynnikom okazuje się szczególnie cenne podczas analizy i próby interpretacji danych empirycznych zgromadzonych podczas badań własnych.

Badana grupa młodzieży stanowiła odpowiednio 51% młodzieży z techników i 49% adolescentów z zasadniczych szkół zawodowych. Biorąc pod uwagę zmienną płeć, należy zauważyć, że 35% zbiorowości badanych stanowiły kobiety, 65% zaś mężczyźni. Najlicniejszą grupą była młodzież 17-letnia (31,4%), najmniej zaś liczną reprezentację przedstawiali najstarsi spośród biorących udział w badaniach adolescentów w wieku od 20 do 22 lat, tj. 6,4%. Respondentów w wieku 16 lat było 13,1%, liczących 18 lat 27,8%, natomiast 19-latków odpowiednio 21,2%. Znaczącą zmienną różnicującą respondentów było miejsce zamieszkania. Wśród ogółu badanych przeważała młodzież mieszkająca na wsi – 51% badanej populacji. Kolejne co do wielkości grupy uczniów stanowiły osoby wskazujące na zamieszkanie w dużej aglomeracji miejskiej (powyżej 100 tys. mieszkańców) – 21% respondentów, w małym miasteczku liczącym do 50 tys. mieszkańców – 13%, w mieście od 51 do 99 tys. mieszkańców – 15%.

Dopełnienie społeczno-demograficznego obrazu grupy badanych adolescentów, pozwalające na uzyskanie charakterystyki środowiskowego kontekstu jej egzystencji, można uzyskać poprzez przypatrywanie się wykształceniu rodziców respondentów. Rodzina stanowiąca jedną z najważniejszych mikrostruktur społecznych warunkujących decyzje edukacyjno-zawodowe w analizach empirycznych przedstawia się jako kategoria, której nie sposób pominąć. Posiada „decydujący wpływ na rozwój dziecka oraz determinuje jego zawodową orientację” (Kosel, 1974, s. 24). Najlicniejszą grupę, zarówno wśród ojców (45,5%), jak i matek (33,2%) adolescentów wypełniających kwestionariusz ankiety, stanowiły osoby legitymujące się wykształceniem zawodowym. Drugą co do wielkości zbiorowość pod względem poziomu wykształcenia tworzyli ojcowie (24,2%) i matki (29,3%) posiadające świadectwo ukończenia szkoły średniej. Uzyskane rozkłady procentowe wskazują, że matki badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych wyróżniają się wyższym

wykształceniem niż jej ojcowie. Jedynie 6,3% ojców badanych ma wykształcenie pomaturalne, podczas gdy w przypadku matek – 9,6%. Podobną prawidłowość można zaobserwować odnośnie do wykształcenia wyższego i licencjackiego, które również częściej charakteryzuje matki niż ojców respondentów (matki: wykształcenie licencjackie – 4,3%, wyższe magisterskie – 14,6%; ojcowie: wykształcenie licencjackie – 2,1%, wyższe magisterskie – 13,5%). Procentowo wyższy udział rodziców z wykształceniem podstawowym badanych był wśród matek (7,1%) niż wśród ojców (6,0%). Otrzymana struktura wykształcenia rodziców badanej młodzieży dowodzi istnienia zjawiska *habitusu* (kapitału społecznego), który określa nie tylko sposób funkcjonowania podmiotu w świecie, lecz także jego preferencje zawodowe (por. Bourdieu, Passeron, 2006).

Zależność ta jest szczególnie widoczna w odniesieniu do wykształcenia rodziców ($\chi^2 = 19,481$; $df = 6$; $p = 0,003$ (do wykazania tej zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano test chi-kwadrat), określono poziom istotności statystycznej o wartości $p \leq 0,05$ w przypadku ojców badanych; $\chi^2 = 50,747$; $df = 6$; $p \leq 0,001$ w przypadku matek respondentów) badanej młodzieży i rodzaju wybieranej przez nią szkoły. Najliczniejszą grupę ojców (48,8%) i matek (41,3%) w ramach wykształcenia zawodowego stanowią rodzice młodzieży uczącej się w szkole zawodowej. Rodzice uczniów technikum posiadają przede wszystkim wykształcenie zawodowe w przypadku ojców (42,5%) i średnie w przypadku matek (34,7%). Uzyskane wyniki badań dowodzą istotnej roli rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych jej członków. Stanowi ona instytucję społeczną transmitującą wartości, styl życia, sposób zachowania, tudzież myślenia. Ponadto, jak zauważa A. Sokołowska (1967, s. 31): „uczuciowe związanie z rodzicami może, niezależnie od sugestii czy nacisku z ich strony, wpłynąć na chęć naśladowania ich drogi życiowej, co najczęściej obserwuje się w kontynuowaniu przez dzieci pracy zawodowej rodziców na tym samym lub wyższym poziomie”.

Badana grupa młodzieży charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem ze względu na zawód, w jakim ukierunkowała swoje wybory edukacyjne. Najliczniejszą grupę badanych stanowiła młodzież łącząca swoje plany zawodowe z dziedzina gastronomii i związaną z nią obróbką żywności (29,4%). W tej kategorii znalazły się następujące zawody podawane przez badanych: kucharz, wędliniarz, piekarz, cukiernik, masarz, technik żywienia i usług gastronomicznych. Kolejną co do wielkości reprezentację badawczą stanowiły osoby orientujące się na zawody specjalistyczne i techniczne (28,2%), takie jak: elektryk, energetyk, mechatronik, geodeta, elektromechanik, technik urządzeń i systemów energii odnawialnej, logistyk, pirotechnik oraz architekt krajobrazu. Grupa zawodowa określona jako „budownictwo i roboty przemysłowe”, w obszar której wchodzi takie profesje, jak: murarz, tynkarz, stolarz, lakiernik, mechanik, zdun, tokarz, ślusarz, operator obrabiarek, technik budownictwa oraz monter sieci i instalacji sanitarnych, stanowiła odsetek 14,8% respondentów. Co dziesiąty badany (11,1%) był zaliczany w poczet osób,

których praktykowane w przyszłości zawodowo zajęcie można przypisać obszarowi technologii informacyjnych (technik informatyk). Zdecydowanie mniejszy odsetek młodzieży (6,4%) łączy swoją przyszłość zawodową z obszarem rolnictwa i rybołówstwa (technik rolnik, technik hodowca koni) lub też handlu (6,4%; technik sprzedawca, technik handlowiec). Najmniej liczne grupy badanych stanowiły osoby, zawody których zakwalifikowano do kategorii turystyki (2,0%; technik hotelarstwa, technik obsługi turystycznej), usług (1,2%; fryzjer, technik usług fryzjerskich, technik usług kosmetycznych) oraz grona specjalistów do spraw zdrowia (0,3%; dietetyk).

Warto w tym miejscu nadmienić, że każda z poddanych oglądowi grup zawodowych charakteryzuje się pewną osobliwością. Dla przykładu, osoby łączące swoją przyszłość zawodową z handlem (26,4%), a zatem przyszli sprzedawcy i handlowcy, prezentują najniższe poczucie kompetencji w sferze samooceny intelektualno-poznawczej spośród pozostałych respondentów. Z kolei najwyższe wyspecjalizowanie w tym aspekcie przejawiali badani ukierunkowujący swoje preferencje zawodowe na obszar edukacji (34,0%). Nie zaskakuje również fakt, że najwyższy poziom samooceny fizycznej prezentują uczniowie pragnący w przyszłości realizować się w branżach sportowej (33,0%), budownictwie (31,7%), tudzież w rolnictwie (31,1%), w których należy wykazywać się sprawnością i siłą fizyczną oraz zwinnością. Przyszli rolnicy to również grupa zawodowa, u której dostrzega się najwcześniejsze ukierunkowanie na pracę w tym obszarze, następujące w okresie edukacji przedszkolnej (21,4%) lub też w czasie uczęszczania do klas IV–VI szkoły podstawowej (23,8%). Osoby te przejawiają również największe determinowanie w realizacji założonego planu zawodowego, na co wskazuje aż 45,2% badanych mieszczących się w tej kategorii. Podobne orientowanie w tej kwestii charakteryzuje przyszłe fryzjerki i kosmetyczki (75,0%), które deklarują, że dążą do spełnienia swoich aspiracji związanych z wybranym zawodem. Natomiast dokonywanie wyborów zawodowych w wyniku spontanicznych impulsów to w najwyższym stopniu domena uczniów kształcących się w kierunku turystyki (21,4%), osoby te podobnie często wyrażają chęć zmiany swoich preferencji zawodowych (28,6%). Na przypadkowy, lecz satysfakcjonujący wybór dziedziny kształcenia, wskazują badani łączący swoją przyszłość z zawodami technicznymi i specjalistycznymi (29,7%), co ciekawsze osoby te zaznaczają, że swoje plany karierowe bliżej dookreśliły w okresie gimnazjum (79,6%). Prawidłowość ta stanowi istotną wskazówkę dla doradztwa biograficznego, ponieważ dowodzi konieczności udzielania stosownych informacji uczniom stojącym przed wyborem kolejnej placówki edukacyjnej na temat zawodów specjalistycznych, których nazwy mogą być dla nich niezrozumiałe.

Jednym z problemów badawczych uczyniłam określenie autoidentyfikacji badanej młodzieży. Problem ten został scharakteryzowany poprzez odniesienie się do subiektywnego aspektu poczucia tożsamości badanej młodzieży oraz jej samooceny. Przyglądanie się kategorii autoidentyfikacji w kontekście badań nad

orientacjami zawodowymi młodzieży ma swoje uzasadnienie. Udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”, odnosi się do tego, jak siebie spostrzegam, do czego się odnoszę i z czym się utożsamiam. Dynamiczna specyfika konstruktów autoidentyfikacji sprawia, że wszelkie deklaracje podmiotu odnośnie do danego zagadnienia zawsze dotyczą tego, co ma miejsce „tu i teraz” i co ze znacznym prawdopodobieństwem, w wyniku różnych doświadczeń, może ulec zmianie w niedalekiej przyszłości. Przyjmowanie określonej orientacji, tudzież ukierunkowania wobec czegoś, determinowane jest właśnie przez to, co stanowi dla jednostki wartość, do czego się odnosi i co w konsekwencji steruje podejmowanymi przez nią działaniami. Ukształtowany przez podmiot obraz siebie, czyli „wyobrażenie, jakie człowiek posiada o własnym miejscu w społeczeństwie, o swoich prawach i obowiązkach, i o tym, jak sam z tych obowiązków się wywiązuje” (Bauman, 1963, s. 346) warunkuje także jego orientacje zachowawcze w karierze. Owo „Ja” będące wyrazem „zdolności widzenia siebie jako odrębnego obiektu w danej sytuacji oraz posiadania pojęć, uczuć i ocen na temat samego siebie jako określonego typu człowieka, który zasługuje na odpowiednie reakcje” (Turner, 1998, s. 255) tworzy składową właśnie tego, co określa się mianem orientacji zawodowych, a co wyraża się w preferencjach, wyborach, nastawieniach, zachowaniu i planach jednostki związanych z karierą.

Wynik badań ukazują, że dookreślenie własnego „Ja” dla respondentów stanowi trudne zadanie, w szczególności dla chłopców oraz osób mieszkających na wsi. Zdecydowanie liczniejszy repertuar definicji odzwierciedlających jakość skonstruowanej „koncepcji siebie” wskazywali uczniowie technikum – średnio po 5,55 (owe średnie odnoszą się do wartości średnich arytmetycznych wyników punktowych uzyskanych na podstawie odpowiedzi udzielanych przez wszystkich badanych) skojarzeń niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, który wymieniali średnio 4,45 określenia ($F = 0,221$; $p \leq 0,001^4$). Wymiar autodefinicyjny respondentów najczęściej dotyczył komponentu indywidualistycznego. Ważną rolę w ich życiu odgrywają zatem wszelkie właściwości wyróżniające ją na tle innych osób, świadczące o jej wyjątkowości i niepowtarzalności, takie jak cechy charakteru, poczucie bycia sobą, posiadane imię czy też zainteresowania. Przedstawicielki płci żeńskiej w większym stopniu identyfikują się z płaszczyzną życia rodzinnego oraz wskazują na posiadane właściwości intrapersonalne, podczas gdy przedstawiciele płci męskiej dookreślają siebie poprzez cechy związane z rozwojem zawodowym.

⁴ Zastosowano test istotności różnic pomiędzy średnimi Levene’a, badającego homogeniczność wariancji w dwóch grupach porównawczych. Określono poziom istotności $p \leq 0,05$. Gdy p-wartość była mniejsza niż 0,05 zgodnie z wytycznymi statystycznymi, odrzucano hipotezę zerową i odnoszono się do testu równości dla średnich noszącego nazwę Testu Cochran’a i Coxa-Welcha, będącego odpowiednikiem testu t-Studenta (stosowanego, gdy wariancje nie są homogeniczne), jeśli p-wartość okazała się większa niż zakładany poziom istotności, nie było podstaw do odrzucenia hipotezy o równości średnich.

Istotnym elementem aspiracji i planów badanej młodzieży okazało się projektowanie przyszłości zawodowej. Tym samym prezentują oni siebie jako jednostki aktywne, mogące oddziaływać na przebieg swojej biografii, czego dowodzą wyniki badań prowadzonych przez M. Piorunek, H. Liberską, R. Lepperta, A. Cybal-Michalską.

Badana młodzież z zespołów szkół zawodowych charakteryzuje się przeciętną samooceną ogólną, którą przejawia 37,6% respondentów, 36,5% z nich wyróżnia się niską samooceną w tym zakresie, wysoką zaś samoocenę prezentowała co czwarta badana osoba. Najniższe poczucie własnej kompetencji badani ujawnili w obszarze poznawczo-intelektualnym (niska – 36,4%; przeciętna – 36,1%, wysoka – 25,9% badanych). Oznacza to, że tylko co czwarta osoba jest przekonana o swoich zdolnościach poznawczych, inteligencji i dobrej pamięci. Najwyższe poczucie kompetencji w tym obszarze deklarowali badani, których ojcowie posiadali wykształcenie wyższe (średnia: 29,2), najniższe zaś mający ojców o wykształceniu podstawowym (średnia 26,8) (ANOVA; $p = 0,033$). Podobną zależność można zaobserwować w odniesieniu do wykształcenia matek (ANOVA; $p = 0,002$). Tendencję do poczucia wyższej kompetencji we własnej pomysłowości, innowacyjności oraz nowatorstwie prezentowały także osoby przypisujące wysokie znaczenie pracy (średnia: 28,7), w przeciwieństwie do jednostek deklarujących, że nie przywiązują do niej większej wagi (średnia: 26,8) (ANOVA; $p = 0,012$). Na stopień poczucia samooceny badanych w tym zakresie (czego można się było spodziewać) ma także średnia uzyskiwanych ocen. Zależność ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (4,5–5,0 – średnia: 29,6) w porównaniu z młodzieżą posiadającą średnią ocen poniżej 3,0 (średnia: 26,9) (ANOVA; $p \leq 0,001$).

Jeden z problemów badawczych odnosił się do rozpoznania orientacji prorozwojowych. Tadeusz Zysk (1990) zakładał, że umiejętność wyobrażania sobie przyszłych stanów rzeczy, pozostająca w ścisłym związku z orientacją temporalną, stanowi jedną z najważniejszych właściwości człowieka (por. Reykowski, 1970), która okazuje się niezwykle cenna w podmiotowym konstruowaniu kariery. Badacz ten podjął próbę scharakteryzowania „syndromu umysłowości prorozwojowej”, określanego inaczej mianem „osobowości innowacyjnej” (por. Cybal-Michalska, 2001), w ramach której wyróżnił sześć cech charakteryzujących niniejszy konstrukt, takich jak: giętkość poznawcza, ciekawość poznawcza, orientacja temporalna, poczucie sprawstwa, ufność wobec innych i świata, poczucie godności i wzajemnego szacunku (Zysk, 1990, s. 169–198).

Wyniki eksploracji ukazują, że badana młodzież ujawnia wysoki poziom zdolności do zachowań prorozwojowych w karierze, co pozwala prognozować, iż w przyszłości będą aktywnymi uczestnikami rynku pracy oraz podmiotem perspektywnych zmian. Respondenci przejawiają dość wysoki poziom ciekawości poznawczej, wynikający przede wszystkim z pozostawania w przekonaniu o pragmatyczno-kognitywnym wymiarze wiedzy, odzwierciedlającym się w jej użyteczności i zgodzie respondentów ze słowami „chcę dużo wiedzieć” (68,2%). Jednakże w kontekście

takiej deklaracji może zaskakiwać fakt, że uczniowie w dominującej większości stwierdzają, że nie lubią się uczyć (72,8%). Można z dużym prawdopodobieństwem zakładać, że prawidłowość ta wynika z faktu, iż ciekawość poznawcza badanych bazuje przede wszystkim na motywacji zewnętrznej, w będącej wynikiem oczekiwań rodziców/rodziny (68,5%), wymagań nauczycieli (71,4%), jak i uzyskiwanych gratyfikacji w formie ocen szkolnych (64,1%). Młodzież z zespołów szkół zawodowych to także grupa osób o wysokim stopniu giętkości poznawczej, przejawianej w deklaracjach dotyczących jej otwartości na nowe doświadczenia (83,5%), jak również posiadania świadomości o różnorodności opinii i postaw innych ludzi (78,8%) oraz tolerancyjności wobec odmiennego od niej zdania innych osób (77,4%).

Istotnym wymiarem osobowości innowacyjnej badanej młodzieży okazuje się także jej stosunek do innych ludzi oraz świata. Sposób postrzegania otaczającej ich rzeczywistości przez człowieka w dużej mierze determinuje jego zachowanie, opinie oraz postawy, a także zakres powiązań ze społeczeństwem, w którym jest zobowiązany żyć. Uczniowie z Zasadniczych Szkół Zawodowych biorący udział w sondażu diagnostycznym, co prawda, żywią przekonanie, że jest możliwe, aby stosunki ludzkie były oparte na ufności (66,6%) oraz, że można polegać na innych ludziach⁵ (55,3%), jednak w równie wysokim stopniu podkreślają, że należy liczyć wyłącznie na siebie (63,4%). Źródeł takiej sytuacji należy dopatrywać się przede wszystkim w niskim poziomie zaufania w stosunku do instytucji politycznych, które zdaniem respondentów, nie działają w imię dobra powszechnego⁶ (73% neguje, stwierdzenie jakoby miałyby być inaczej) oraz w przeświadczeniu, że życiem społecznym rządzi korupcja i dbałość o własne interesy (74,0%). Oznacza to, że aktualna sytuacja polityczna w kraju oraz działania podejmowane przez reprezentację rządzącą, przyczyniają się do tego, że młodzi ludzie, pomimo ogromnej wiary w siłę relacji społecznych oraz dobrość ludzi, wynikającą z ich natury bez względu na religię i uznawane poglądy (53,7%), przejawiają ograniczoną ufność wobec świata (44,5% badanych deklaruje swoje poparcie dla tezy, że świat jest przyjazny) i tym samym zdają się przede wszystkim na własny potencjał i moc sprawczą⁷.

⁵ Według sondażu diagnostycznego CBOS polskie społeczeństwo charakteryzuje wysoki stopień nieufności w stosunku do innych ludzi. Prawie trzy czwarte (74%) badanych wychodzi z założenia, że w relacjach międzyludzkich należy zachowywać dużą ostrożność, tylko co czwarty respondent pozostaje w przekonaniu, że można ufać sobie nawzajem (Vide: Raport *Zaufanie społeczne*, CBOS, 2012).

⁶ Również wyniki badań CBOS prowadzone w latach 1996–2010 ukazują, że tendencja niezadowolenia ze sposobu funkcjonowania demokracji w Polsce wśród młodzieży utrzymuje się mniej więcej na tym samym poziomie. W 1996 r. 56% badanych deklaroowało brak satysfakcji z działania systemu demokratycznego, w 1998 r. było ich 36%; w 2003 r. – 67%; w 2008 r. – 60%; w 2010 r. – 61%. Można zatem stwierdzić, że brak zaufania do instytucji politycznych stanowi odzwierciedlenie długoletnich nastrojów społecznych (Vide: Raport *Młodzież o polityce i demokracji*, CBOS, 1996, Raport *Młodzież 2010*, CBOS, 2010).

⁷ W tym miejscu warto odnotować, że prezentowany przez badaną młodzież stosunek do otaczającej ich rzeczywistości nie jest stanowiskiem odosobnionym i nietypowym. Analizy prowadzone przez Agnieszkę Cybal-Michalską (2013, s. 281) wskazują na zbliżony obraz ufności deklarowany przez młodzież akademicką wobec innych ludzi i świata. Ponadto młodzi ludzie żywią przekonanie, że stosunki ludzkie mogły być oparte

Analiza uzyskanego materiału empirycznego pozwala na stwierdzenie, że respondenci przejawiają wysoki poziom godności i szacunku, na co wskazują znaczące wyniki procentowe w przypadku tez: „mam silne poczucie własnej godności” (79,8%), „należy darzyć szacunkiem ludzi odbiegających od powszechnie uznanych kanonów normalności, tj. osoby umyślowo chore, niepełnosprawne” (84,8%), jak i „należy darzyć szacunkiem ludzi o odmiennych poglądach” (80,5%). Ponadto w odczuciu badanej młodzieży, w życiu społecznym występuje konflikt pokoleń uniemożliwiający porozumienie pomiędzy osobami starszymi i młodszymi (70,4%), panuje znieczulica, egoizm i brak empatii (66,7%), jak również nietolerancja wobec wszelkich odmienności, np. ludzi inaczej myślących, czujących, wyglądających, postępujących i wierzących (75,7%). Niniejszy układ odpowiedzi świadczy o tym, że młodzi ludzie, chociaż na poziomie deklaratywnym poświadczają posiadanie poczucia własnej wartości i godności, dostrzegają również istnienie prawidłowości utrudniających ludziom zachowanie swojej pełnej podmiotowości, zagrażających ich wolności.

Przeprowadzona analiza materiału empirycznego dowodzi wysokiego poziomu sprawstwa u respondentów i wiary we własne możliwości. Osoby wyróżniające się tą właściwością, zawierają swoim zdolnościom, ponieważ mają świadomość, że planują, monitorują oraz zarządzają własnym życiem zawodowym, co także ukierunkowuje ich poszukiwania i zorientowanie w tym obszarze. Badani ujawniają przeświadczenie o posiadaniu aktywnego oddziaływania na przestrzeń własnej egzystencji oraz przekonanie, że określa ją posiadanie wpływu na bieg swojego życia (90,1%). Dopełnieniem tego samookreślenia badanych uczniów jest wysoki odsetek wskazań na stwierdzenie traktujące o tym, że mogą zmieniać rzeczywistość wokół siebie (68,2%).

Przyjęta przez badanych orientacja temporalna posiada właściwości teraźniejszo-przyszłościowe. Umiejętność myślenia przyszłościowego stanowi ważny komponent orientacji zawodowych, które skłaniają jednostkę do poszukiwania określonych wartości w karierze oraz wyznaczają optykę jej rozwoju. Na dominację orientacji przyszłościowej w obszarze przyjmowanej perspektywy czasowej wśród młodzieży wskazują także badania Hanny Liberskiej (2004). Warto nadmienić, że wiedzy na temat bardzo odległej i rozwiniętej perspektywy czasowej młodzieży dostarczają również eksploracje prowadzone przez Marię Czerwińską-Jasiewicz. Badaczka wykazała, że oczekiwania młodych ludzi co do własnej przyszłości dotyczą zazwyczaj dalszego kształcenia, przyszłej pracy oraz życia rodzinnego (Czerwińska-Jasiewicz, 2001, s. 183–192). Z kolei badania Kingi Dziwańskiej (2011,

na ufności (58,8%) oraz że można polegać na innych ludziach (50,0%), jak również, że ludzie są z natury dobrzy, bez względu na religię i poglądy (48,0%). Jednak podobnie zgodnie opowiada się za słusznością twierdzeń o dominancie korupcji i dbałości o własne interesy w życiu społecznym (61,6%) oraz tym, że instytucje polityczne nie działają w imię dobra społecznego (88,1%). Wizerunek ustosunkowania wobec rzeczywistości dodatkowo dopełnia osąd o tym, że należy liczyć wyłącznie na siebie (49,1%).

s. 128) ukazują, że o ile u młodzieży licealnej przeważa orientacja przyszłościowa, o tyle młodzież gimnazjalna zdecydowanie w większym stopniu ukierunkowana jest na to, co dzieje się w teraźniejszości. Okazuje się zatem, że orientacja temporalna człowieka wyróżnia się płynną i elastyczną strukturą, której kształt jest uwarunkowany przede wszystkim przez stopień osiągniętej przez niego dojrzałości społeczno-psychologiczno-biologicznej.

Proces kształtowania orientacji zawodowej podmiotu nie pozostaje wolny od kontekstu, w jakim przebiega, a jest nim rzeczywistość będąca zasadniczą przestrzenią partycypacji jednostki. Uzyskany materiał wynikowy dowodzi, że badana młodzież posiada umiejętność dostrzegania i wykorzystywania nadarzających się okazji, które z perspektywy obecnej sytuacji stanowią dla niej szansę rozwoju. Będąc świadoma swojego sprawstwa, nie tylko przejawia zdolność do zachowań proaktywnych w karierze, ale także poczucia samoskuteczności w działaniu. Na te tendencje wskazują także wyniki badań podjętych m.in. przez A. Bańkę, A. Cybal-Michalską oraz K. Klimkowską.

Wyniki badań ukazują, że decyzje zawodowe badanej młodzieży są w większym stopniu determinowane przez czynniki wewnętrzne, czyli jej własne aspiracje, potrzeby, możliwości (wyrażane w postaci zainteresowań, kompetencji, zdolności, tudzież chęci rozwoju własnego), niż te, które są wobec niej zewnętrzne (reprezentowane przez sugestie rodziców, opinie kolegów i koleżanek, porady nauczycieli lub specjalistów w zakresie doradztwa zawodowego, tradycje rodzinne). Nie bez znaczenia w klasyfikacji uwarunkowań decyzji zawodowych okazują się dla respondentów (w tym przede wszystkim chłopców) czynniki pragmatyczno-ekonomiczne, takie jak satysfakcjonujące gratyfikacje finansowe, znalezienie zatrudnienia na rynku pracy oraz uzyskanie prestiżu społecznego. Nie sposób również nie zauważyć faktu, że liczna grupa badanych osób (w tym w szczególności dziewcząt) deklaruje, że dokonała wyboru zawodu pod wpływem spontanicznego uniesienia lub nie posiada umiejętności jego odpowiedniego uzasadnienia.

Ponad połowa badanej młodzieży deklaruje (52%), że w przyszłości pragnęłaby zawodowo praktykować zajęcie, które jest zgodne z jej profilem kształcenia. Zorientowanie na zawód, który został już wybrany, charakteryzuje przede wszystkim uczniów edukujących się w kierunku gastronomii oraz obróbki żywności (60,3%), technologii informacyjnych (60,3%), budownictwa i robót przemysłowych (52,5%) oraz rolnictwa (71,1%). Z kolei zorientowanie na zmianę preferencji zawodowych przejawiają osoby z grupy specjalistów i techników (39,9%), turystyki (41,7%) i handlu (43,9%).

Szczególnemu oglądowi poddano czynniki ukierunkowujące przedsięwzięcia podejmowane przez młodzież na rzecz rozwoju własnej kariery. Celem rozpoznania owego aspektu odwołano się do koncepcji kotwic kariery E. Scheina, opierającej się na założeniu, że każdy człowiek charakteryzuje się względnie trwałym zorientowaniem na określone potrzeby i wartości w odniesieniu do sfery własnego

życia zawodowego. „Kotwice” te pełnią funkcję pewnego rodzaju „przewodnika” na ścieżce rozwoju zawodowego jednostki oraz w znacznym stopniu warunkują to, „do czego” lub/i „ku czemu” dąży oraz czego oczekuje od własnej kariery⁸.

Otrzymane wyniki analiz empirycznych dowodzą, że centralne miejsce wśród ukierunkowań zawodowych badanej młodzieży zajmuje bezpieczeństwo i stabilizacja (20,89), co oznacza, że jej aspiracje koncentrują się na odnalezieniu środowiska pracy, działającego zgodnie z przewidywalnymi zasadami, oferującego korzystne warunki płacowe i socjalne. (W nawiasach podane są wartości średnich arytmetycznych uzyskanych przez ogół respondentów w odniesieniu do każdego „przewodnika”.) Najbardziej wyraźne ukierunkowanie na pracę w stabilnych warunkach charakteryzuje osoby, które chciałyby pracować w zawodzie wyuczonym (21,23), a zatem przyszłych rolników, piekarzy, cukierników, kucharzy oraz informatyków. Na kolejnym pod względem częstości wskazań respondentów miejscu znajduje się jej zorientowanie na styl życia (20,56), w którym ich sfera aktywności zawodowej pozostaje w równoważnej relacji z pozostałymi obszarami egzystencji. Na trzeciej pozycji uplasował się profesjonalizm (20,19), natomiast na następnym poziomie w hierarchii wartości adolescentów znalazły się odpowiednio: autonomia i niezależność (19,92), kreatywność i przedsiębiorczość (19,64) oraz usługi i poświęcanie innym (19,31). Należy zauważyć, że najmniej znaczącymi preferencjami karierowymi dla młodzieży z zespołów szkół zawodowych są wyzwanie (18,56), wyrażające się w zogniskowaniu działań wokół ryzyka i konkurowania z innymi oraz przywództwo (17,79), identyfikowane z poszerzaniem pola własnych wpływów i władzy. Nakreślona struktura „kotwic” kariery świadczy o tym, że młodzi ludzie stojący u progu tranzykcji z edukacji na rynek pracy, rozpoczynający lub dopiero zamierzający rozpocząć pracę, nie inspirują się rywalizacją oraz zarządzaniem innymi, lecz ich zasadniczy cel skupia się na znalezieniu stanowiska zapewniającego stabilne warunki pracy. Plany życiowe, jakie pragną oni zrealizować w najbliższej przyszłości, to poszukiwanie „bezpiecznej” przestrzeni rozwoju zawodowego, która nie powodowałaby dysharmonii w pozostałych płaszczyznach ich aktywności i stworzyłaby im szansę na stanie się specjalistą w swoim fachu.

Główny cel badawczy podjętych eksploracji koncentrował się na zarysowaniu struktury orientacji zawodowych badanej grupy. Do rozpoznania ukierunkowań zawodowych przyjmowanych przez uczniów z zespołów szkół zawodowych posłużono się Kwestionariuszem do Badania Orientacji Zawodowej autorstwa H. Skłodowskiego i T. Kucharskiego.

Centralne miejsce w systemie wartości zawodowych respondentów zajmuje niestabilność emocjonalna (42,01)⁹ określana jako przeżywanie chwiejnych stanów

⁸ Pojęciem „przewodnika” w odniesieniu do koncepcji kotwic kariery E. Scheina posługuje się w swojej pracy A. Cybal-Michalska (2013, s. 332), stąd też zostało zaczerpnięte to określenie.

⁹ W nawiasach podano wartości średnich arytmetycznych uzyskane przez ogół respondentów w przypadku każdego z wymiarów orientacji zawodowej. Zważając uwagę na fakt, że każda z części kwestionariusza

emocjonalnych, powiązanych z brakiem wiary we własne możliwości oraz umiejętności radzenia sobie z krytyką. Ich działania mają zatem zmienny charakter i nie zawsze są poparte racjonalnymi argumentami. Niniejsze ukierunkowanie zawodowe znajduje swoje uzasadnienie w specyfice okresu dojrzewania, charakteryzującego się zmianą nastrojów oraz przeżywaniem kryzysów rozwojowych. Niestabilność emocjonalna w szczególności jest prezentowana przez osoby określające swoje usytuowanie materialne jako złe (43,76) (ANOVA; $p = 0,043^{10}$) oraz przez uczniów z zasadniczych szkół zawodowych (42,89). Na kolejnej pozycji uplasowało się ich zorientowanie na aspiracje na karierę i sukces (42,81), wyrażające się w znaczącej motywacji do zajęcia społecznie uznawanej pozycji. W układzie hierarchicznym niższe rangą okazały się porządek i dokładność (42,35) oraz liderowanie (45,00). Na czwartym poziomie pod względem wyborów badanych uczniów ulokowały się elastyczność (50,63) oraz podatność na irytację, na piątym – zdolność do realizacji zadań (66,12) oraz autonomia (37,22). Najmniejsze znaczenie dla respondentów zyskały odporność na frustrację (41,31) oraz uspołecznienie (63,94). Młodzież stojąca u progu tranzytacji z edukacji na rynek pracy nie przejawia wysokiej zdolności do podejmowania ryzykownych decyzji oraz funkcjonowania w warunkach niepewności i nie zawsze potrafi stawić czoła stawianym przed nią ograniczeniom. Warto zaznaczyć, że poszczególne orientacje zawodowe pozostają w istotnej statystycznie zależności z wybranymi „przewodnikami” w karierze oraz orientacjami życiowymi. Wzrost znaczenia niektórych orientacji dla jednostki jest zatem wprost proporcjonalny do wzrostu znaczenia wybranych „przewodników” w karierze oraz wybranych orientacji życiowych.

Zważając na fakt, że młodzież z zespołów szkół zawodowych po ukończeniu szkoły oraz po uzyskaniu pozytywnego wyniku z kwalifikacyjnego egzaminu zawodowego, będzie miała możliwość podjęcia pracy w wyuczonym, bądź też innym zawodzie, warto przyrzeć się jej poglądom i opiniom na temat tego obszaru rzeczywistości. Biorąc pod uwagę ilościowy kontekst określeń używanych przez uczniów dla scharakteryzowania współczesnego rynku pracy, wyłania się obraz młodzieży mającej trudność z odniesieniem się do tego wymiaru otaczającej ich rzeczywistości.

Rynek pracy przez badaną młodzież jest postrzegany przede wszystkim negatywnie (81,3%). Respondenci, którzy negatywnie oceniają współczesny rynek pracy, to w szczególności badane dziewczęta (86,0%), młodzież, której matki wyróżniają się wykształceniem podstawowym (90,6%) oraz osoby przypisujące

składała się z odmiennej liczby stwierdzeń oraz różnej liczby wyrażen odwrotnie diagnostycznych, możliwa do uzyskania maksymalna liczba punktów jest inna dla każdego z wymiarów orientacji. Dlatego też ich układ hierarchiczny nie został uporządkowany od najwyższej do najniższej średniej arytmetycznej, tylko zgodnie z zaleceniami do interpretacji każdego z profilów.

¹⁰ W tym przypadku zastosowano analizę wariancji (ANOVA), która służy do weryfikacji hipotezy o równości średnich w wielu grupach porównawczych. W nawiasie podano p-wartość.

niskie znaczenie pracy (91,5%). Różnice w odpowiedziach badanych można także zauważyć w odniesieniu do zmiennej, jaką jest proaktywność ogólna. Największy odsetek osób wskazujący na negatywny aspekt rynku pracy stanowiły osoby przejawiające poniżej przeciętne zachowania proaktywne w karierze (89,0%). Zdecydowanie mniej liczna grupa badanej młodzieży w swoich sformułowaniach odnoszących się do rynku pracy zwracała uwagę na jego pozytywne aspekty (13,4%). Natomiast neutralny aspekt rynku pracy (5,3%) był dostrzegany przez najmniej liczną grupę badanych osób. Zważając na fakt, że rynek pracy można rozpatrywać przez pryzmat jego funkcji, struktury oraz zachodzących na nim procesów, warto zaznaczyć, że przez badaną młodzież jest on postrzegany przede wszystkim w kontekście jego strukturalnego wymiaru (80,6%), rzadziej zaś przez pryzmat funkcji (12,3%) czy procesów (5,7%).

Obecnie jesteśmy świadkami dynamicznych przemian zachodzących na rynku pracy, które nie są wolne od kontekstu współczesnego świata i dokonujących się na nim przeobrażeń. Spadek znaczenia korporacji, rewolucja informatyczna, postępujące procesy globalizacyjne, zmiany demograficzne oraz popularyzacja elastycznych form zatrudnienia to tylko wybrane czynniki warunkujące sytuację w tym wycinku rzeczywistości. Zważając na to, że w przypadku żadnego z nich nie można jednoznacznie orzec, czy określone przekształcenia niosą ze sobą pozytywne, czy negatywne skutki dla jakości życia człowieka, postanowiono sprawdzić, które z nich są najbardziej dostrzegane przez badaną młodzież i mają dla niej największe znaczenie¹¹. Wyniki uzyskanych badań ukazują, że miano najistotniejszych zmian rynku pracy w jej opinii zostało uzyskane przez proces zanikania stabilizacji zatrudnienia (2,57)¹² oraz wynikające z uwarunkowań strukturalnych bezrobocie (2,57). Warto także odnotować, że oba te czynniki były najczęściej wskazywane przez respondentów w przypadku pierwszego wskazania. Znalezienie pracy po zakończeniu edukacji w szkole ponadgimnazjalnej dla młodych ludzi zamierzających rozpocząć aktywne uczestnictwa w przestrzeni rynku pracy staje się istotnym celem, niepozostającym bez znaczenia dla ich dalszej przyszłości zawodowej. Uzyskanie zatrudnienia w tym przypadku stanowi pierwszy krok na

¹¹ Zważając na fakt, że czynnik najważniejszy oznaczano cyfrą 1, najistotniejsza jest zatem ta właściwość, która uzyskała najniższą wartość średniej arytmetycznej. Poszczególne przemiany rynku pracy zostały uporządkowane w tabeli właśnie zgodnie z tą prawidłowością (od najistotniejszego do najmniej istotnego). Zadanie respondentów polegało na wskazaniu pięciu (spośród 120 podanych) najważniejszych przemian zachodzących na współczesnym rynku pracy, przypisując im odpowiednie znaczenie poprzez ich odpowiednie ponumerowanie od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało czynnik najważniejszy, a 5 mniej ważny, chociaż też istotny. Inspiracją do wyszczególnienia tego rodzaju prawidłowości była analizowana pod tym kątem literatura tematyczna. Warto odnotować, że wymienione właściwości odnoszą się do różnych aspektów rynku pracy, tj. jego trzech wymiarów – procesualnego, strukturalnego i funkcjonalnego.

¹² Czynnik najważniejszy oznaczano cyfrą 1, najistotniejsza jest zatem ta właściwość, która uzyskała najniższą wartość średniej arytmetycznej. Poszczególne przemiany rynku pracy zostały uporządkowane w tabeli właśnie zgodnie z tą prawidłowością (od najistotniejszego do najmniej istotnego).

drodze do urzeczywistniania wykreowanej przez nich wizji kariery. Brak pracy dla człowieka stanowi nie tylko barierę w spełnieniu swoich planów i oczekiwań życiowych, ale także może przyczyniać się do poczucia dyskomfortu psychicznego, bycia bezużytecznym czy też frustracji oraz niesie za sobą inne istotne konsekwencje ekonomiczne i społeczne (Zarychta, 1994, s. 22–24).

Konkludując warto podkreślić, że orientacje zawodowe badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych nie są wolne od kontekstu społeczno-kulturowego. Charakteryzują się zatem złożonością i wielowymiarowością. Należy przewidywać, że ze względu na dynamikę współczesnych przeobrażeń zawodowe ukierunkowania młodych ludzi również będą ulegać przemianom. Szansę na zaistnienie na elastycznym rynku pracy stwarza im jednak wysoki stopień zaadaptowania do warunków zglobalizowanej rzeczywistości, pozwalający na rozpoznawanie licznych szans na własny rozwój i konstruktywne planowanie, zarządzanie i monitorowanie przebiegu kariery.

Podsumowanie i wnioski

Uzyskane wyniki badań prezentują obraz młodzieży zróżnicowanej pod względem przyjmowanych orientacji zawodowych, co wynika nie tylko z różnorodnych czynników determinujących jej decyzje karierowe, ale przede wszystkim z odmiennych celów, jakie przed sobą stawiają na drodze własnego rozwoju. Deklaracje większości respondentów pozwalają, co prawda, na stwierdzenie, że podejmowane przez nich decyzje edukacyjno-zawodowe są świadome i konsekwentne, czemu towarzyszy przejawianie konkretnego ukierunkowania zawodowego. Jednakże liczne grono adolescentów wskazuje także na niezadowolenie z dokonanych wyborów i niezdecydowanie co do swojej przyszłości. Sytuacja ta stanowi szczególne wyzwanie dla poradnictwa zawodowego, które jest zobowiązane do odpowiadania na potrzeby młodych ludzi związane z tym aspektem ich biografii.

Analizy materiału empirycznego ujawniły, że badana młodzież znacząco różni się od siebie ze względu na rodzaj szkoły, do której uczęszczali. Okazuje się bowiem, że uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych oraz technikum pochodzą z odmiennych środowisk społecznych oraz prezentują zróżnicowany stosunek do otaczającego ich świata i własnej kariery. Różnice te widoczne są zatem już na płaszczyźnie społeczno-demograficznej charakterystyki badanej populacji. Młodzież z zasadniczych szkół zawodowych posiada rodziców wykształconych w niższym stopniu niż uczniowie technikum. Rodzice młodzieży z tego typu szkół stanowią najliczniejszą grupę ojców i matek wyróżniających się wykształceniem zawodowym oraz podstawowym. Warunki materialne są przez nich najczęściej określane jako „dobre” lub przeciętne.

Z kolei rodzice reprezentantów technikum to zazwyczaj matki w wykształceniu średnim oraz ojcowie z wykształceniem zawodowym. Warto jednak

zaznaczyć, że rodzice tych uczniów częściej niż rodzice uczniów z zasadniczych szkół zawodowych posiadają wykształcenie wyższe. Dodatkowo częściej określają swoją sytuację materialną jako dobrą lub bardzo dobrą. Różnice pomiędzy uczniami z badanych przede mnie szkół są również widoczne na poziomie auto-identyfikacyjnym. Uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych częściej identyfikują się z obszarem fizycznym, czyli z własną płcią, cechami wyglądu fizycznego, podczas gdy młodzież z technikum częściej utożsamia się z obszarem indywidualnym, czyli tym, co wyróżnia ich spośród innych. Młodzież z technikum to młodzież o dość wysokiej samoocenie, która istotnie statystycznie wyższa jest w obszarach: charakterologicznym oraz społeczno-moralnym. Jest to bardzo istotna informacja. Sfera charakterologiczna dotyczy bowiem postrzegania siebie jako osoby pod względem prezentowanych pozytywnych cech charakteru. Oznacza to, że różnego rodzaju stereotypy dotyczące tej grupy młodzieży, sprawiają, że ocenia ona siebie jako „gorszą” od innych. Młodzież z technikum to młodzież, która postrzega siebie w bardziej pozytywnych kategoriach od uczniów z zasadniczych szkół zawodowych. Prezentuje wyższy stopień predyspozycji do zachowań prorozwojowych, proaktywnych w karierze, wyżej ocenia swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego, częściej deklaruje, że chciałaby kontynuować edukację po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, podejmuje więcej działań na rzecz osiągnięcia swoich celów w karierze. Warto również zaznaczyć, że młodzież ta częściej niż uczniowie ze szkół zawodowych deklaruje gotowość do zmiany swoich preferencji zawodowych.

Otrzymane wyniki badań skłaniają do poczynienia pogłębionego namysłu nad implikacjami dla praktyki doradztwa zawodowego. Posiadając świadomość, że przyjmowane przez młodzież ukierunkowania zawodowe uwarunkowane przez środowisko rodzinne oraz edukacyjne, to właśnie na nich należy koncentrować oddziaływania, które mogłyby okazać się pomocne dla młodych ludzi będących w okresie podwójnej tranzycji z edukacji na rynek pracy oraz z dojrzewania do dorosłości¹³. Procesualny charakter konstruktów orientacji zawodowej potwierdza słuszność obserwowalnych przemian paradygmatu poradnictwa zawodowego w kierunku poradnictwa kariery czy też poradnictwa biograficznego (por. Piorunek, 2009a, s. 31–49, 2013, s. 59–73; Szumigraj, 2010, s. 41–51). W sytuacji, w której „wolny wybór wiąże się nierozzerwalnie z odpowiedzialnością jednostkową za skutki jego dokonania, oznacza jednocześnie ryzyko, poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa” (Piorunek, 2009a, s. 33), wzrasta potrzeba wsparcia zewnętrznego podmiotu w nabywaniu zdolności do „planowania własnej kariery, zarządzania nią i monitorowania jej w perspektywie całościowej” (Cybal-Michalska, 2012, s. 72). Poradnictwo, którego priorytetowym celem staje się „towarzyszenie

¹³ Sformułowanie odnoszące się do podwójnej tranzycji zostało zaczerpnięte z pracy A. Cybal-Michalskiej (2012).

człowiekowi w biegu życia, w jego drodze rozwojowej w celu zwiększenia jego roli wewnętrznej motywacji, dostarczenia informacji, sprostania wyzwaniom” (Piorunek, 2009a, s. 47) stwarzanym przez współczesną rzeczywistość, przygotowuje podmiot do samodzielnego podejmowania istotnych decyzji edukacyjno-zawodowych. W warunkach nieustabilizowanej sytuacji społeczno-kulturowej pomocne może okazać się stosowanie również takich metod wsparcia, jak coaching, mentoring czy tutoring (por. Dębska, 2010). Ich główne zadanie koncentruje się na pobudzaniu młodego człowieka do samodzielnej pracy nad sobą, wskrzeszania motywacji do działania. Metody te stanowią formę spersonalizowanego treningu kompetencji życiowych, odkrywanych i wykorzystywanych na różnych etapach egzystencji człowieka. Składają się one na kapitał kariery podmiotu, dookreślany przez jej możliwości sprawcze oraz mocne strony, których znajomość może okazać się dla niego pomocna w rozmaitych sytuacjach życiowych.

Zarysowuje się potrzeba pogłębionych eksploracji nad orientacjami zawodowymi młodych ludzi, ich decyzjami zawodowymi oraz predyspozycjami do odniesienia sukcesu w przestrzeni współczesnego rynku pracy. Przejawiany przez badaną młodzież namysł nad indywidualną ścieżką rozwoju zawodowego implikuje konieczność włączenia w proces kształcenia zawodowego „edukacji do kariery” (*career education*), kształtującej u jednostki właściwy stosunek do sfery życia zawodowego, wyposażającej ją w zdolności związane z zatrudnialnością, kompetencje autopromocyjne oraz świadomość karierową (Herr, Cramer, 2001, s. 63). Absolwent zawodowej szkoły ponadgimnazjalnej powinienem legitymować się zdolnościami autorefleksyjnymi oraz wiedzą na temat posiadanych zasobów, które będzie mógł efektywnie konfrontować z sytuacją na rynku pracy (Rosalska, Wawrzonek, 2012, s. 18). Opanowanie tych umiejętności wpłynie korzystnie na samoocenę uczniów tego typu placówek edukacyjnych i pozwoli im na umocnienie wiary we własne możliwości (por. Śliwerski, 2013, s. 69–86).

Można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że konglomerat przemian współczesnego świata będzie generował kolejne ukierunkowania zawodowe przyjmowane przez jednostkę. Wyniki przeprowadzonych analiz ukazują młodzież z zespołów szkół zawodowych jako grupę zorientowaną na zachowania prozwojowe i proaktywne na rzecz własnej kariery, mającą wysokie poczucie sprawstwa oraz wysoko oceniającą swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego. Sposób postrzegania przez nią rynku pracy, jako przestrzeni zagrażającej rozwojowi człowieka, świadczy jednak o tym, że nie do końca jest ona świadoma własnych możliwości sprawczych i zasobów, istotnych z perspektywy kształtowania własnej przyszłości zawodowej. Żywię nadzieję, że podjęte przeze mnie wątki badawcze staną się inspiracją dla kolejnych eksploracji poświęconych młodym ludziom oraz ich relacji do kariery.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1963). *Zarys socjologii. Zagadnienia i pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Bańka, A., (2005a). *Motywacja osiągnięć: podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Poznań: Studio PRINT-B.
- Bańka, A. (2005b). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie Data.
- Biolos, J. (2006). *Modele kariery XXI wieku*. W: D. Piotrowska (przekł.), *Zarządzanie karierą* (s. 29–38). Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Cybal-Michalska, A. (2001). *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Cybal-Michalska, A. (2012). Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio. *Dialogi o Kulturze i Edukacji*, 1(1).
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2001). Orientacja przyszłościowa młodzieży. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2.
- Dębska, E. (2010). Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodowego. *Edukacja Dorosłych*, 1 (62).
- Duda, W., Kukla, D. (2010). *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*. Częstochowa: Wydawnictwo im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Dziwańska, K. (2011). *Cele, plany życiowe oraz wartości młodzieży w kontekście rozwoju orientacji przyszłościowej w okresie dorastania*. Radom: Wydawnictwo Diecezji Radomskiej.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN.
- Herr, E.L., Cramer, S.H. (2001). Planowanie kariery zawodowej. *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 15.
- Kargulowa, A. (2007). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kasprzak, E. (2013). *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Kawula, S. (1986). Rodzina a orientacje życiowe (wkładka: *Przysposobienie do życia w rodzinie*). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1.
- Klimkowska, K. (2013). *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kosel, Z. (1974). *Spoleczne uwarunkowania wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo CRZZ.
- Kwiatkowski, S.M. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S.M. (2006). *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lanthaler, W., Zugmann J. (2000). *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*. Warszawa: Twigger: Prosperum.
- Liberska, H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Mac-Czarnik, L. (2000). *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Miś, A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg. Na podstawie wybranych psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka i badań empirycznych*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Piorunek, M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Piorunek, M. (2009a). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Piorunek, M. (2009b). Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka. *Studia Edukacyjne*, 9.
- Piorunek, M. (2009c). Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka. *Studia Edukacyjne*, 9.
- Piorunek, M. (2013). Kariery zawodowe doby transformacji kulturowych. Pytania o poradnictwo. *Annales. Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin Polonia XXVI*.
- Raport *Młodzież o polityce i demokracji* (1996). Warszawa: CBOS.
- Raport *Młodzież 2010* (2010). Warszawa: CBOS.
- Raport *Zaufanie społeczne* (2012). Warszawa: CBOS.
- Reykowski, J. (1970). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: PZWS.
- Rosalska, M., Wawrzonek, A. (2012). *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*. Warszawa: Difin.
- Savickas, M.L. (2002). *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*. W: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and development*, San Francisco.

- Savickas, M.L. (2011). Constructing Careers: Actor, Agent and Author. *Journal of Employment Counselling*, No 48.
- Sokołowska, A. (1967). *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa: WN PWN.
- Suchar, M. (2003). *Kariera i rozwój zawodowy*. Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. W: W.D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and development*. San Francisco. Washington – London.
- Szafranec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szumigraj, M. (2010). Poradnictwo kariery – ujęcie makrospołeczne. *Edukacja Dorosłych*, 1.
- Śliwerski, B. (2013). Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej. *Ruch Pedagogiczny*, 3.
- Turner, J.H. (1998). *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Turska, E. (2014). *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności. *Człowiek-Teraźniejszość-Edukacja*. Numer specjalny.
- Wołk, Z. (2006). *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Zarychta, H. (1994). Skutki i koszty bezrobocia na lokalnym rynku pracy. *Praca i Zabezpieczenie Społeczne*, 6.
- Zysk, T. (1990). *Orientacja prorozwojowa*. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań: Nakom.

Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia młodych emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii

Renata Krawczyk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie¹

Chcieliśmy ręk do pracy, a przyjechali ludzie

Max Frisch

Wprowadzenie

Jednym z charakterystycznych zjawisk, do jakich doszło po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, była emigracja o charakterze masowym do starszych krajów UE, które od razu otworzyły rynek pracy, w szczególności do Wielkiej Brytanii. Polacy z mało istotnej liczebnie nacji imigranckiej w okresie przedakcesyjnym stali się najliczniejszą grupą (Grabowska-Lusińska, Okólski, 2009). „Młodzi ludzie nie boją się żyć, mają poczucie sprawstwa, kontroli nad rzeczywistością. [...] biorą sprawy w swoje ręce” (Melosik, 2007, s. 73). Zgodnie z danymi Home Office (2007) 18–34-latkowie stanowią 82% wszystkich zarejestrowanych z krajów wschodnioeuropejskich przyłączonych do UE. W badaniach nad migracjami przyjmuje się, że osoba młoda to osoba do 34.–35. roku życia. Ta charakterystyka wiekowa wydaje się więc najbardziej charakterystyczna dla „nowej migracji” (Bera, 2008, 2011a, 2001b; Boni, Szafraniec 2011; GUS, 2013). Podjęta problematyka adaptacji zawodowej młodych emigrantów polskich rozpatrywana w aspekcie odczuwanego przez nich poczucia szczęścia stanowi próbę pedagogicznej analizy złożonych problemów funkcjonowania młodych Polaków w nowym środowisku społeczno-zawodowym. O ile jest już wiele prac badawczych dotyczących różnych aspektów emigracji zarobkowej odnoszących się przede wszystkim do skali wyjazdów i skutków demograficznych (por. m.in. Kaczmarczyk, Okólski, 2005; Kłós, 2006; Grabowska-Lusińska, Okólski, 2009), motywów emigracji i planowanych powrotów (por. m.in. Nakonieczna, 2007; Kolarska-Bobińska, 2007; Iglicka, 2010), problemów życiowych w nowym miejscu pobytu i reperkusji rodzinnych emigracji zarobkowej (por. m.in. Czapiński, Panek, 2007, 2011; Bera 2011a, 2011b), o tyle problematyka

¹ Tekst jest streszczeniem rozprawy doktorskiej dr Renaty Krawczyk napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Ryszarda Bery, obronionej na UMCS w kwietniu 2015 r.

funkcjonowania w środowisku pracy jest jeszcze bardzo słabo naświetlona (por. Bera, 2003, 2008, 2011a, 2011b).

Interesującym zagadnieniem badawczym jest więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o adaptację zawodową młodych polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii, rozpatrywanym w kontekście poczucia szczęścia poza granicami kraju ojczystego. Poczucie szczęścia, satysfakcja i ogólne zadowolenie z życia są istotnymi czynnikami przetrwania oraz zaadaptowania się w warunkach migracyjnych (Czapiński, 1985, 1994, 2001, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d).

Metodologia badań

Przedmiotem badań uczyniono zależność adaptacji zawodowej młodych polskich emigrantów w nowym środowisku zawodowym rozpatrywaną w kontekście ich poczucia szczęścia. W zakresie adaptacji zawodowej (Karney, 2007) wyróżniono następujące wymiary: zadowolenie z pracy, poczucie kontroli w sytuacji pracy, radzenie sobie z problemami. Szczęście zgodnie z „teorią cebulową” Janusza Czapińskiego (1994, 2001) obejmuje następujące wymiary: wolę życia, ogólne poczucie szczęścia, zadowolenie z poszczególnych aspektów życia.

Zasadniczym celem badań jest określenie zależności między adaptacją zawodową a poczuciem szczęścia młodych polskich emigrantów pracujących w Wielkiej Brytanii. Główny problem badawczy wyrażono w postaci następującego pytania: *Czy występują, a jeśli tak, to jakie, zależności między adaptacją zawodową a poczuciem szczęścia młodych Polaków migrujących do Wielkiej Brytanii?*

Rozstrzygnięcie tak postawionego problemu możliwe jest dzięki uzyskaniu odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak badane osoby adaptują się w nowym środowisku zawodowym?
2. Jakie jest ich poczucie szczęścia?
3. Jakie są zależności między zadowoleniem z pracy, poczuciem kontroli, radzeniem sobie z problemami a poczuciem szczęścia badanych osób.

Przyjęto ogólną hipotezę roboczą:

Występuje istotna zależność między adaptacją zawodową emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii obejmującą: zadowolenie z pracy, poczucie kontroli oraz radzenie sobie z problemami a ich poczuciem szczęścia, obejmującym: wolę życia, subiektywną ocenę ogólnego poczucia szczęścia i satysfakcję z poszczególnych dziedzin życia. Siła tych związków będzie różna w zależności od stopnia natężenia wartości korelowanych zmiennych (por. Czapiński, 1994, 2008a, 2008b, 2008c; Karney, 2004, 2007, 2008; Fredrickson, 2001; Folkman, Moskowitz, 2004; Kaczmarczyk, Okólski, 2005, 2008; Heszen, 2008; Bera, 2003, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b).

Pytania do problemu trzeciego:

1. Jakie są zależności między adaptacją zawodową a wolą życia?

H1: *Istnieje zależność między zadowoleniem z pracy, poczuciem kontroli w sytuacji pracy oraz radzeniem sobie z problemami zawodowymi a wolą życia młodych polskich emigrantów. Osoby przejawiające wyższą wolę życia będą bardziej zadowolone z pracy, będą miały większe poczucie kontroli oraz będą wybierały bardziej konstruktywne sposoby radzenia sobie z problemami* (por. Czapiński, 1994, 2008a, 2008b, 2008c; Fredrickson, 2001; Folkman, Moskowitz, 2004; Bera, 2003, 2011a, 2012a, 2012b).

2. Jakie są zależności między adaptacją zawodową a subiektywną oceną ogólnego poczucia szczęścia?

H2: *Istnieje zależność między zadowoleniem z pracy, poczuciem kontroli w sytuacji pracy, a także radzeniem sobie z problemami zawodowymi a ogólnym dobrostanem subiektywnym młodych emigrantów polskich. Wysoka subiektywna ocena ogólnego poczucia szczęścia determinuje większe zadowolenie z pracy, wyższe poczucie kontroli oraz bardziej konstruktywne sposoby radzenia sobie z problemami* (por. Czapiński, 1994, 2008a, 2008b, 2008c; Judge, Hurst, 2008; Fredrickson, 2001; Folkman, Moskowitz, 2004; Bera, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b).

3. Jakie są zależności między adaptacją zawodową emigrantów a ich satysfakcją z poszczególnych aspektów życia?

H3: *Istnieje zależność między zadowoleniem z pracy, poczuciem kontroli w sytuacji pracy oraz radzeniem sobie z problemami zawodowymi a zadowoleniem z poszczególnych aspektów życia. Wysoki poziom satysfakcji z poszczególnych aspektów życia determinuje większe zadowolenie z pracy, wyższe poczucie kontroli oraz bardziej konstruktywne sposoby radzenia sobie z problemami* (por. Czapiński, 1994, 2008a, 2008b, 2008c; Bera, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b; Fredrickson, 2001; Folkman, Moskowitz, 2004).

Problematyka badań nad adaptacją zawodową i poczuciem szczęścia sytuuje się w nurcie badań diagnostycznych, dlatego zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Metoda ta dostarcza bogatego materiału badawczego i stwarza duże możliwości interpretacyjne oraz pozwala na gromadzenie wiedzy o masowych zjawiskach społecznych (por. Łobocki, 1999; Pilch, Bauman, 2001). W ramach tej metody zastosowano następujące techniki i narzędzia badawcze:

- Autorski Kwestionariusz Ankiety dla grupy migrującej do Wielkiej Brytanii. Zawiera pytania dotyczące różnych obszarów rzeczywistości społeczno-zawodowej polskich emigrantów;
- Poczucie szczęścia, subiektywny dobrostan – zmodyfikowany kwestionariusz autorstwa J. Czapińskiego (1994), stosowany w badaniach nad poczuciem szczęścia w ramach projektu „Cebula”;

- Minnesocki Kwestionariusz Zadowolenia z Pracy (MSQ – SF) D.J. Weiss, R.V. Davis i L.H. Lofquist;
- Skala I-E w Pracy X. Gliszczyńskiej. Skala przeznaczona do badania poczucia kontroli w pracy wzorowana na Skali I-E Rottera;
- Kwestionariusz Radzenia Sobie z Problemami WCQ-R, S. Lazarusa i S. Folkman;
- Wywiad – przeprowadzono z 15 osobami. Jego podstawę stanowił nieskategoryzowany kwestionariusz zawierający 10 pytań otwartych.

Analizy statystyczne wykorzystano do opracowania zebranego materiału empirycznego. Zastosowano elementy statystyki opisowej i korelacyjnej. Technika statystyczną, zastosowaną głównie w celu poszukiwania zależności między czynnikami społeczno-zawodowymi a adaptacją zawodową i poczuciem szczęścia młodych emigrantów polskich, jest test statystyczny χ^2 Pearsona. Analiza zależności w poszczególnych wymiarach korelowanych zmiennych była możliwa również dzięki zastosowaniu analizy kanonicznej (Ferguson, Takane, 2004, s. 532–533). Siłę związku zmiennych w wylosowanej próbie obliczono współczynnikiem korelacji V Kramera.

Terenem badań było miejsce pobytu młodych Polaków pracujących w Wielkiej Brytanii. W przypadku gdy trudno jest odszukać członków danej populacji i dobór losowy nie jest możliwy, można zastosować procedurę zwaną metodą kuli śnieżnej (Sawiński, 2007; Babbie, 2009). Taką grupą są emigranci w krajach, gdzie nie jest prowadzony ich rejestr (Bera, 2008; Czapka, 2010; Terelak, 2008). Należy zaznaczyć, że badania nie są reprezentatywne dla populacji ogólnej, a sformułowane wnioski dotyczą badanej grupy.

Badaniami objęto dwustu Polaków w wieku 18–35 lat pracujących w Wielkiej Brytanii.

Adaptacja zawodowa młodych polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii

W zaprojektowanych badaniach adaptacja zawodowa jest ujmowana zgodnie z „modelem przystosowawczym”, uwzględniającym relację między człowiekiem a środowiskiem pracy jako swoisty „stosunek zgodności/adekwatności (*correspondence*) między pracownikiem a jego środowiskiem pracy (za: Karney, 2007, s. 154–155). Wedle tej koncepcji na adaptację składają się pewne elementy zachowania człowieka będące rezerwuarem potencjalnych działań służących rozwiązywaniu różnorodnych sytuacji w pracy. Tak zdefiniowana adaptacja zawodowa stanowi zmienną zależną obejmującą następujące wymiary: zadowolenie z pracy, poczucie kontroli oraz radzenie sobie z problemami młodych emigrantów.

Zadowolenie z pracy polskich emigrantów

Zgodnie z przyjętym minessockim modelem przystosowania do pracy zadowolenie z wykonywanej pracy, stanowiące istotny składnik adaptacji zawodowej, to „rezultat oceny tego, w jakim stopniu środowisko pracy spełnia wymagania i oczekiwania pracownika (Borucki, 1988, s. 138). Badanych zapytano zarówno o ogólny stopień zadowolenia ze wszystkich aspektów pracy, jak i zadowolenie z jej poszczególnych składników. Okazuje się, że prawie dwie trzecie młodych polskich emigrantów (61%) dość powszechnie wyraża w większym lub mniejszym stopniu swoje zadowolenie z wykonywanej za granicą pracy. Wśród badanych osób ambiwalentny stosunek do zadowolenia z pracy wykazał co czwarty badany (25,5%), co ósmy zaś (13,5%) jest niezadowolony ze swojej obecnej sytuacji w pracy.

Ogólny stopień zadowolenia ze wszystkich aspektów pracy koreluje na poziomie istotnym z charakterem wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,000$) oraz oceną własnej sytuacji na tutejszym rynku pracy ($p < 0,004$). Młodzi polscy emigranci pracujący obecnie umysłowo (71,6%) oraz osoby, które czują się pewnie na brytyjskim rynku pracy (58,2%), częściej niż pozostali badani deklarują zadowolenie ze wszystkich aspektów pracy.

Uzyskane wyniki dotyczące zadowolenia badanych osób z wybranych elementów pracy wskazują, że zarówno możliwość robienia czegoś dla innych ($M = 3,52$), ilość zadań do wykonania ($M = 3,44$), jak i możliwość podejmowania samodzielnych decyzji ($M = 3,42$) są największym źródłem zadowolenia w podjętej pracy. W dalszej kolejności źródłem zadowolenia są takie elementy sytuacji pracy, jak: stosunki interpersonalne i relacje z przełożonymi ($M = 3,36$), stopień trudności zleczanych do wykonania zadań zawodowych ($M = 3,34$), sposób, w jaki ludzie ze sobą współżyją w zakładzie pracy ($M = 3,30$), warunki otoczenia fizycznego w miejscu pracy ($M = 3,30$), możliwość stosowania własnych metod pracy ($M = 3,29$), stopień ważności wykonywanej pracy ($M = 3,24$), zróżnicowanie zadań zawodowych ($M = 3,21$).

Z materiału empirycznego wynika, że w nieco mniejszym stopniu satysfakcję przynoszą: pozycja społeczna, jaką daje wykonywana praca ($M = 3,16$), umiejętności zawodowe bezpośredniego przełożonego ($M = 3,15$), sposób realizowania polityki zakładowej ($M = 3,13$), sposób oceny pracy i system wynagradzania ($M = 3,09$), stopień poczucia spełnienia (dokonania), wynoszonego z wykonywanej pracy ($M = 3,07$).

W ostatniej kolejności respondenci jako zadowalające wskazali: możliwość wykorzystania w pracy wszystkich posiadanych umiejętności ($M = 2,99$), gratyfikację finansową ($M = 2,99$), szansę na objęcie coraz to wyższych stanowisk kierowniczych ($M = 2,97$), możliwość awansu ($M = 2,97$) oraz możliwość rozwoju osobistego w pracy ($M = 2,96$).

Ze szczegółowej analizy materiału empirycznego wynika, że w większym stopniu z możliwości robienia czegoś dla innych zadowoleni są emigranci w wieku

31–35 lat, czyli osoby bardziej doświadczone, niż ich młodszy rodacy ($p < 0,035$), oraz osoby zarabiające powyżej 2000 funtów, niż Polacy zarabiający mniejszą stawkę na miesiąc ($p < 0,017$), a także osoby deklarujące biegłą znajomość języka angielskiego w mowie i piśmie ($p < 0,017$). Dla osób, których sytuację finansową można uznać za stabilniejszą i bardziej komfortową, istotny jest więc także społeczny i interpersonalny charakter wykonywanej pracy.

Częściej zadowolone z ilości zadań do wykonania odczuwają pracownicy pracujący umysłowo niż fizycznie ($p < 0,001$) oraz zarabiający powyżej 2 tys. funtów (£) na miesiąc niż Polacy otrzymujący mniejszą stawkę ($p < 0,004$), a także Polacy biegle posługujący się językiem angielskim ($p < 0,001$).

Jak ustalono, osoby, które pracują umysłowo w większym stopniu niż osoby pracujące fizycznie ($p < 0,049$), wyrażają zadowolenie z możliwości podejmowania decyzji.

Okazało się, że z relacji z innymi ludźmi w pracy, zarówno ze stosunków interpersonalnych z przełożonymi (50%), jak i współpracownikami (50,5%), bardziej zadowolone są osoby, które czują się pewnie na tutejszym rynku pracy ($p < 0,010$), mieszkają w miastach do 20 tys. mieszkańców ($p < 0,011$) oraz przebywające za granicą od 1 roku do 3 lat ($p < 0,033$).

Jak wskazują wyniki badań, bardziej zadowoleni z trudności wykonywanych w pracy zadań są emigranci zarabiający powyżej 2 tys. £ na miesiąc od tych, którzy zarabiają poniżej tej kwoty oraz Polacy biegle posługujący się językiem angielskim ($p < 0,001$).

Z pozycji społecznej, jaką daje wykonywana praca, bardziej zadowoleni są emigranci z wyższym wykształceniem ($p < 0,039$), pracujący umysłowo ($p < 0,001$), zarabiający powyżej 2 tys. £ miesięcznie niż emigranci nielegitymujący się dyplomem szkoły wyższej, pracujący fizycznie i zarabiający mniej.

Zmiana środowiska pracy wiąże się z nowymi sposobami oceny wykonywanych czynności zawodowych i nowym systemem wynagradzania, co stało się niemiłym zaskoczeniem dla jednej trzeciej emigrantów (33,5%), a u niemal co czwartego badanego (23%) wzbudziło ambiwalentne odczucia. Szczególnie zadowolone są osoby, które pewnie czują się na tutejszym rynku pracy ($p < 0,019$) oraz osoby o zarobkach ponad 2 tys. £ miesięcznie.

Częściej zadowolone (40,5%) ze spełnienia w pracy są osoby pracujące umysłowo i mieszkające w miastach do 20 tys. mieszkańców a także zarabiające 2 tys. £ i biegle znające język angielski niż rodacy wykonujący pracę fizyczną ($p < 0,002$), mieszkający w pozostałych miejscach ($p < 0,009$), otrzymujący niższe wynagrodzenie miesięczne ($p < 0,008$) i słabiej znające język ($p < 0,002$).

Osoby zarabiające 2 tys. £ miesięcznie i biegle posługujące się angielskim częściej wykazują zadowolenie z możliwości sprawdzenia swoich umiejętności w pracy niż osoby zarabiające niższe kwoty i wykazujące słabszą znajomość języka angielskiego ($p < 0,004$). Nie zaskakuje fakt, że osoby zarabiające więcej niż 2 tys. £

miesięcznie oraz biegle posługujące się językiem angielskim są częściej zadowolone z uzyskiwanego wynagrodzenia niż osoby, których gratyfikacja finansowa jest niższa, i słabiej znają język ($p < 0,000$).

W obecnym środowisku pracy emigranci są znacznie mniej zadowoleni z możliwości obejmowania stanowisk kierowniczych, awansu oraz warunków sprzyjających rozwojowi osobistemu w miejscu pracy. Osoby legitymujące się wyższym wykształceniem postrzegają możliwość obejmowania stanowisk kierowniczych jako bardziej dostępną i zadowalającą niż osoby bez ukończonych studiów ($p < 0,049$).

Emigranci pracujący umysłowo częściej odczuwają satysfakcję z możliwości potencjalnego rozwoju, jakie oferuje im wykonywana praca, niż osoby pracujące fizycznie ($p < 0,006$).

Poczucie kontroli w sytuacji pracy

Młodzi polscy emigranci uzyskali wyniki wyższe od wyników grupy normalizacyjnej. Różnice te dotyczą całej skali (15,49) oraz obu podskal – FŻ (7,14), SP (9,22). Badana grupa osiągnęła również wyższe wyniki od grupy emigrantów i Polaków pracujących w kraju, badanych przez Ryszarda Berę (2011, s. 119–120) i to zarówno w całej skali (14,86 – emigranci, 10,7 – pracujący w kraju), jak i w odniesieniu do obu podskal FŻ (6,73 – emigranci, 4,74 – pracujący w kraju) oraz SP (8,14 – emigranci, 5,96 – pracujący w kraju). Wyniki te ukazują, że osoby, które podjęły decyzję o opuszczeniu Polski i obecnie funkcjonują zawodowo w innych warunkach, cechuje większe nasilenie wewnętrznego poczucia kontroli nie tylko w sytuacji pracy, lecz także w innych dziedzinach życia.

Jak ustalono, ogólne wysokie poczucie kontroli cechuje 45% badanych pracowników zatrudnionych w Wielkiej Brytanii. Prawie co drugi respondent (47,5%) uzyskał wynik świadczący o przeciętnym poczuciu kontroli wewnętrznej, a tylko co piętnasty badany (7,5%) uzyskał niskie wyniki na ogólnej skali poczucia kontroli.

Ogólny wskaźnik poczucia kontroli w sytuacji pracy koreluje na poziomie istotnym z wykształceniem ($p < 0,003$) oraz charakterem wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,001$). Okazuje się, że wśród emigrantów wyższym poczuciem kontroli charakteryzują się osoby z wykształceniem magisterskim w porównaniu z osobami nielegitymującymi się dyplomem uczelni wyższej. Przypisywanie sobie rezultatów własnych działań oraz wiarę we własną sprawczość wykazują częściej osoby, które obecnie pracują umysłowo niż te, które podjęły się pracy fizycznej.

Okazuje się, że wysokie poczucie kontroli wewnętrznej w różnych sytuacjach życiowych przejawia blisko co drugi badany (45%). Średni poziom poczucia kontroli wewnętrznej charakteryzuje 40% respondentów. Natomiast na niskim poziomie lokują się wyniki 15% osób cechujących się tym, że nie wierzą we własne możliwości wpływania na bieg zdarzeń. Na podstawie przeprowadzonych analiz

można skonstatować, że istnieją istotne statystycznie zależności między podskala Filozofia życiowa a czynnikami społeczno-zawodowymi. Poziom poczucia kontroli w podskali jest różnicowany przez wykształcenie ($p < 0,028$), charakter wykonywanej pracy w Polsce ($p < 0,032$) oraz charakter wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,014$). Na podstawie współczynnika korelacji V Kramera można stwierdzić, że zależność między analizowanymi zmiennymi w próbie jest niewyraźna (od 0,186 do 0,188) oraz wyraźna, ale niska (0,207). Pracownicy objęci badaniem posiadający wykształcenie magisterskie wyróżniają się wysokim poczuciem kontroli ($p < 0,028$) w podskali Filozofia życiowa. Ponadto częściej we własne możliwości działania w nowej rzeczywistości społeczno-zawodowej wierzą osoby, które pracując w Polsce, wykonywały pracę o charakterze umysłowym ($p < 0,032$) jak i ci, którzy ten charakter pracy podjęli również za granicą ($p < 0,14$).

Drugim ocenianym aspektem poczucia kontroli badanych osób jest sytuacja pracy. Wysokie poczucie kontroli w sytuacji pracy jest udziałem dwóch trzecich badanych emigrantów (66,5%), wynik zaś świadczący o średnim poczuciu sprawstwa uzyskało 27% badanych. Niskie wyniki osiągnęło jedynie 6,5% respondentów. Poziom poczucia kontroli w podskali Sytuacja pracy koreluje na poziomie istotnym z miejscem pochodzenia ($p < 0,026$), wykształceniem ($p < 0,001$), charakterem wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,000$) oraz oceną własnej sytuacji na rynku pracy ($p < 0,010$). Okazuje się, że wysoki poziom poczucia kontroli w podskali Sytuacja pracy częściej prezentują osoby z wykształceniem wyższym magisterskim ($p < 0,001$) oraz wykonujące obecnie pracę o charakterze umysłowym ($p < 0,000$). Do przypisywania sobie rezultatów własnej pracy są też bardziej skłonni emigranci, którzy pewnie czują się na tutejszym rynku pracy ($p < 0,010$), a także ci, którzy pochodzą z miasta od 20 do 50 tys. mieszkańców ($p < 0,026$).

Radzenie sobie z problemami

Stresem jest „określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19). O tym, czy dana relacja jest uznana za stresową, decyduje subiektywna ocena dokonana przez osobę, która w tej relacji uczestniczy. Główne problemy emigrantów po przyjeździe do Wielkiej Brytanii to bariera językowa, nowa sytuacja zawodowa, atmosfera w pracy, uciążliwe warunki w pracy.

Okazało się, że osoby przebywające za granicą od 1 roku do 3 lat, a także osoby pracujące w Polsce fizycznie oraz emigranci czujący się niepewnie na tutejszym rynku pracy, częściej niż pozostali zgłaszają trudności z językiem jako początkowy problem w nowym miejscu pracy. Natomiast osoby pracujące obecnie dorywczo/tymczasowo oraz emigranci, którzy zamierzają powrócić do Polski w ciągu 6 miesięcy, częściej niż inni wskazują złe warunki życia jako główny problem po rozpoczęciu pracy za

granicą. Dla emigrantów pochodzących z miasta powyżej 100 tys. mieszkańców, jak również dla osób czujących się pewnie na tutejszym rynku niezadowolająca jest atmosfera panująca w pracy. Osoby legitymujące się wykształceniem wyższym magisterskim częściej niż osoby nieposiadające takiego wykształcenia określały nową sytuację, w jakiej się znaleźli, jako problematyczną, natomiast osoby przebywające za granicą do 6 miesięcy skarżyły się na uciążliwe warunki pracy.

Najczęściej stosowanymi strategiami wśród młodych polskich emigrantów okazały się strategie pozytywne, czyli analiza sytuacji (1,78), akceptacja sytuacji (1,58) oraz aktywne podejście (1,54). W dalszej kolejności badani emigranci stosują w sytuacjach stresowych powstrzymywanie się od działania (1,52) oraz poszukiwanie wsparcia społecznego (1,48). Mniejsze zainteresowanie wśród badanych osób ma obwinianie siebie (1,35), wyparcie (1,13), a strategią najrzadziej stosowaną przez pracowników jest dystansowanie się (1,03).

Strategia akceptacja sytuacji koreluje na poziomie istotnym z wykształceniem ($p < 0,038$), rodzajem wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,001$), charakterem wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,024$) oraz czasem powrotu do Polski ($p < 0,033$). Jak wynika z uzyskanych danych, emigranci z wykształceniem zawodowym oraz ci, którzy planują dłuższy (więcej niż 5 lat) pobyt w Wielkiej Brytanii, częściej niż osoby z innym wykształceniem i planujące krótszy pobyt wykorzystują strategię akceptacja sytuacji na poziomie średnim.

Okazuje się, że w sytuacji, która jest trudna, osoby zatrudnione przed wyjazdem na pół etatu ($p < 0,0023$) oraz pracujące na pół etatu po przyjeździe do Wielkiej Brytanii ($p < 0,003$), częściej niż inni respondenci stosują strategię powstrzymywania się od działania na poziomie średnim. Ponadto kobiety ($p < 0,024$) częściej niż mężczyźni, a także osoby przebywające za granicą dłużej niż 5 lat ($p < 0,007$) niż te mieszkające tam krócej, częściej niż pozostali osiągnęli w zakresie tej strategii średni poziom.

Poszukiwanie wsparcia społecznego jest różnicowane przez czas pobytu za granicą ($p < 0,026$), rodzaj wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,007$) oraz czas powrotu do Polski ($p < 0,000$). Emigranci przebywający za granicą od 3 do 5 lat, pracujący na pełnym etacie, oraz ci, którzy planują powrót do Polski w ciągu 3–5 lat, częściej niż pozostali respondenci poszukują wsparcia społecznego na poziomie średnim.

Poczucie szczęścia młodych polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii

W zaprojektowanych badaniach poczucie szczęścia jest rozumiane zgodnie z „cebulową teorią szczęścia” J. Czapińskiego (1994, 2008a, 2008b, 2008c), ujmującą dobrostan subiektywny nie tylko jako wynik doświadczeń życiowych, lecz także podkreślającą jego sprawczą rolę. W tak przedstawionej teorii to poczucie

szczęścia, pozytywne emocje, wola życia decydują w znaczący sposób o tym, ile satysfakcji człowiek znajdzie w konkretnych doświadczeniach i sytuacjach życiowych oraz w ich rezultatach (Czapiński, 2008a, 2008b, 2008c). Do takich doświadczeń życiowych jest zaliczana także aktywność zawodowa człowieka i jego funkcjonowanie w pracy.

Wola życia młodych emigrantów polskich

Jak ustalono, ogólnie wysoką wolą życia cechuje się 13,5% badanych pracowników zatrudnionych w Wielkiej Brytanii. Największą grupę, trzy czwarte badanych, stanowią osoby charakteryzujące się przeciętną wolą życia (75,5%). Częściej niż co dziesiąty emigrant osiągnął w zakresie ogólnej woli życia niskie wyniki (11%).

Ogólny wskaźnik woli życia koreluje na poziomie istotnym z wiekiem ($p < 0,007$), charakterem wykonywanej pracy w Polsce ($p < 0,000$) oraz charakterem wykonywanej obecnie pracy ($p < 0,026$). Okazuje się, że wśród emigrantów przeciętną wolą życia charakteryzują się częściej osoby w wieku 26–30 lat niż ich młodsi i starsi rodacy, a także osoby wykonujące obecnie pracę o charakterze umysłowym w porównaniu z emigrantami wykonującymi pracę fizyczną.

Okazuje się, że emigranci w wieku 31–35 lat częściej niż młodsi Polacy przebywający na emigracji deklarują, że bardzo mocno chce im się żyć. Podobnie częściej uznają swoje pragnienie życia jako bardzo silne osoby zatrudnione na całym etacie oraz ci, którzy wykonują obecnie pracę o charakterze umysłowym.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że większość, ponad dwie trzecie badanych, wierzy w istnienie porządku świata, który nadaje sens życiu ludzkiemu (67%) oraz przypisuje wadze życia znaczącą rolę, podkreślając, że życie należy podtrzymywać za wszelką cenę (69%). Nie uznaje samobójstwa jako za dopuszczalne aż 62% emigrantów. W przypadku tych pytań nie odnotowano istotnych statystycznie zależności między czynnikami społeczno-zawodowymi.

Kolejnym analizowanym wskaźnikiem woli życia są skłonności samobójcze. Większość badanych, aż 80%, twierdzi, że nigdy nie miała skłonności samobójczych, 13,5% zaś osób przyznaje się, że takie myśli pojawiały się u nich rzadko. Interesujące jest, że 6,5% badanych osób przyznaje, że dość często lub nawet bardzo często wykazuje skłonności suicydalne. Emigranci z wykształceniem wyższym magisterskim ($p < 0,002$), pracujący w Polsce ($p < 0,028$) i w Wielkiej Brytanii umysłowo ($p < 0,002$), a obecnie zatrudnione na cały etat ($p < 0,000$) częściej niż pozostali badani twierdzą, że nigdy nie myśleli o samobójstwie.

Reasumując, można stwierdzić, że trzy czwarte badanych przejawia przeciętny poziom woli życia. Większość młodych emigrantów charakteryzuje się również wiarą w istnienie nadrzędnego porządku świata, który nadaje sens życiu oraz ceni wagę życia.

Subiektywna ocena ogólnego poczucia szczęścia badanych osób

Wymiar ten pozostaje pod wpływem dwóch sąsiednich warstw (satysfakcji częściowych i woli życia) i stanowi niejako porozumienie pomiędzy nimi. Ten aspekt ma charakter bardziej globalny w porównaniu z satysfakcją z poszczególnych obszarów życiowych (Czapiński, 1994, 2008; Diener, Biswas-Diener, 2011). Zgodnie z przyjętą koncepcją cebulowej teorii szczęścia do zbadania i opisanie subiektywnej oceny ogólnego poczucia szczęścia, analizą zostaną objęte następujące komponenty: ogólne poczucie szczęścia (poziomy niski, przeciętny, wysoki), ocena jakości życia: w aspekcie aktualistycznym, retrospektywnym, prospektywnym, nierealistyczny optymizm.

Jak wskazują uzyskane wyniki, najliczniejszą grupę stanowią emigranci o przeciętnym poziomie poczucia szczęścia (72,5%), wysokim poziomem szczęścia charakteryzuje się 13,5% badanych, natomiast 14% osób osiągnęło poziom niski. Ogólny poziom poczucia szczęścia koreluje na poziomie istotnym z oceną własnej sytuacji na tutejszym rynku pracy, z charakterem wykonywanej pracy w Polsce, charakterem wykonywanej obecnie pracy. Okazuje się, że wyniki średnie w zakresie ogólnego poczucia szczęścia częściej uzyskują emigranci, którzy niepewnie czują się na brytyjskim rynku pracy ($p < 0,014$) oraz ci, którzy w Polsce wykonywali pracę umysłową ($p < 0,025$), jak również w Wielkiej Brytanii ($p < 0,006$) podjęli pracę o tym samym charakterze.

W zakresie subiektywnej oceny ogólnego poczucia szczęścia badani mieli za zadanie ocenić jakość swojego życia w trzech aspektach: retrospektywnym, aktualistycznym oraz prospektywnym. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że emigranci spośród tych trzech wymiarów najwyżej oceniają swoje przyszłe życie w perspektywie 5 lat ($M = 8,52$). Oznaczać to może, iż optymistycznie patrzą w przyszłość, mając nadzieję na pozytywny dla siebie rozwój sytuacji życiowej.

Podsumowując, można stwierdzić, że emigranci charakteryzują się przeciętnym poziomem poczucia szczęścia, a większość badanych osób jest nastawiona optymistycznie i spodziewa się w przyszłości polepszenia swojego życia w różnych aspektach. Szczególnie lepiej oceniają swoją przyszłość osoby, które pracowały umysłowo oraz te, które planują w najbliższym czasie powrót do Polski. Emigranci czujący się stabilnie na rynku pracy częściej od pozostałych odczuwali zadowolenie z podejmowanych przedsięwzięć.

Satysfakcja z poszczególnych aspektów życia emigrantów polskich

Wysokim poziomem satysfakcji ze wszystkich elementów życia charakteryzuje się 13,5% Polaków pracujących za granicą. Większość Polaków, niemal trzy

czwarte respondentów wykazuje przeciętny poziom satysfakcji ze wszystkich badanych aspektów łącznie (72,5%), co oznacza, że niektóre dziedziny są źródłem większej satysfakcji, inne zaś nie przynoszą jej już w takim stopniu. Prawie jedna siódma emigrantów (14%) prezentuje niski poziom zadowolenia z satysfakcji częściowych, co świadczy o małym zadowoleniu z większości rozpatrywanych aspektów. Okazuje się, że ogólny poziom satysfakcji z różnych dziedzin życia koreluje na poziomie istotnym ze stanem cywilnym ($p < 0,001$), wielkością miesięcznych zarobków ($p < 0,032$) oraz oceną sytuacji na rynku pracy ($p < 0,008$).

Okazuje się, że emigranci przede wszystkim są zadowoleni z posiadania dzieci, małżeństwa, stosunków z najbliższymi w rodzinie, możliwości zaspokojenia potrzeb żywnościowych, poziomu dostępnych dóbr i usług, stosunków ze znajomymi.

Okazuje się, że źródłem dużo mniejszej satysfakcji życiowej są dla respondentów: normy moralne panujące w otoczeniu pracy, własne uczestnictwo w kulturze, opieka zdrowotna, najmniej zaś satysfakcjonująca Polaków okazuje się sytuacja w kraju.

Należy sądzić, że to oparcie w partnerze oraz stabilna sytuacja finansowa i zawodowa sprawiają, że bardziej doceniane są wartości rodzinne, i pozwalają czerpać zadowolenie z tej sfery życia. Z własnego małżeństwa częściej niż pozostałe osoby zadowoleni są ci, którzy pracują na całym etacie ($p < 0,001$) i zarabiają powyżej 2 tys. funtów miesięcznie. Znaczącym źródłem satysfakcji dla przebywającego za granicą Polaka stają się więc relacje z najbliższymi w rodzinie. W przypadku tego aspektu w większym lub mniejszym stopniu zadowolenie deklaruje 91% Polaków, co dziesiątego zaś rodaka nie satysfakcjonują stosunki z rodziną (9%).

Osoby, które zarabiają w Wielkiej Brytanii powyżej 2 tys. £ miesięcznie oraz biegle znające język angielski ($p < 0,026$) są częściej zadowoleni z relacji ze znajomymi niż ich mniej zarabiający rodacy, posługujący się gorzej tym językiem. Dla osób przebywających w nowym środowisku społeczno-zawodowym ważne stają się również dysponowanie czasem wolnym oraz możliwość wypoczynku. Częściej usatysfakcjonowane (86%) z tego aspektu życia są osoby przebywające w związku małżeńskim ($p < 0,042$) oraz emigranci pracujący na pełnym etacie ($p < 0,027$).

Spokojne i bezpieczne miejsce zamieszkania szczególnie nabiera znaczenia, gdy mamy do czynienia ze zmianą warunków życia i otoczenia, czym niewątpliwie jest emigracja. Bardziej zadowolone ze stanu bezpieczeństwa są osoby mieszkające w dużych miastach ($p < 0,032$) niż mieszkańcy małych miasteczek i wsi. Osoby zatrudnione obecnie na całym etacie częściej niż pozostali badani są zadowoleni zarówno z miejscowości ($p < 0,15$), w której żyją oraz z warunków mieszkaniowych ($p < 0,008$).

Emigranci legitymujący się wyższym wykształceniem ($p < 0,001$) oraz czujący się pewnie na tutejszym rynku pracy częściej niż pozostali badani są zadowoleni ze swoich dotychczasowych wyborów edukacyjnych ($p < 0,021$). Osoby mieszkające w dużych miastach częściej wyrażają zadowolenie z pracy niż ich rodacy

mieszkający w małych miastach i wsiach ($p < 0,041$). Podobnie Polacy czujący się pewnie na tutejszym rynku pracy ($p < 0,002$) i zarabiający powyżej 2 tys. £ miesięcznie ($p < 0,039$) oraz biegle znający język angielski ($p < 0,039$). Osoby zarabiające powyżej 2 tys. £ miesięcznie, czyli najwięcej z badanych osób, częściej niż ich mniej zarabiający rodacy wykazują zadowolenie z tego aspektu finansowego ($p < 0,001$). Także osoby pracujące na cały etat częściej niż pozostali deklarują zadowolenie z sytuacji materialnej swojej rodziny ($p < 0,027$).

W grupie dziedzin życia przynoszących najmniej satysfakcji Polakom przebywającym poza granicami ojczystego kraju (średnia poniżej 4,0) znalazły się normy moralne panujące w miejscu pracy. Częściej zadowoleni są Polacy zarabiający więcej niż 2 tys. £ miesięcznie ($p < 0,000$), pewnie czujący się na brytyjskim rynku pracy ($p < 0,008$) oraz wykonujący pracę umysłową ($p < 0,009$) i biegle znające język angielski ($p < 0,000$).

Okazuje się, że Polacy, którzy planują dłuższy pobyt za granicą (co najmniej 4–5 lat), są częściej zadowoleni z opieki medycznej w miejscu zamieszkania niż Polacy planujący wcześniejszy powrót ($p < 0,045$).

Zależności między adaptacją zawodową emigrantów polskich a ich poczuciem szczęścia – weryfikacja hipotez

Przeprowadzone badania pozwoliły także rozwiązać **trzeci problem badawczy** oraz potwierdziły zarówno ogólną hipotezę roboczą, jak i hipotezy szczegółowe odnoszące się do zależności między adaptacją zawodową a wolą życia emigrantów polskich, ich subiektywną oceną ogólnego poczucia szczęścia i satysfakcją z poszczególnych aspektów życia.

Na podstawie badań można stwierdzić, że w pełni potwierdziła się ogólna hipoteza robocza o istotnej zależności między adaptacją zawodową emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii obejmującej: zadowolenie z pracy, poczucie kontroli w sytuacji pracy oraz radzenie sobie z problemami a ich poczuciem szczęścia, obejmującym: wolę życia, subiektywną ocenę ogólnego poczucia szczęścia i satysfakcję z poszczególnych dziedzin życia. Układ występujących licznych związków między badanymi zmiennymi opisującymi wymiary adaptacji zawodowej a poczuciem szczęścia młodych emigrantów jest wielowymiarowy i złożony.

Weryfikując kolejno hipotezy szczegółowe, okazało się, że w przypadku pierwszej szczegółowej w nich zachodzi istotna zależność między ogólnym zadowoleniem z pracy emigrantów a ich wolą życia.

Osoby przejawiające większą wolę życia, wyrażające się częściej pragnieniem życia, brakiem skłonności samobójczych i świadomością niepowetowanej straty w sytuacji własnej śmierci przejawiają większe zadowolenie zarówno z wykonywanej pracy, jak i różnych jej aspektów niż pozostali badani. W kształtowaniu tych

zależności nie odgrywa roli wiara badanych w istnienie nadrzędnego porządku świata nadającego sens życiu i podtrzymywanie życia za wszelką cenę.

Większe zadowolenie z pracy jest także udziałem osób, które mają poczucie kontroli w sytuacji pracy i towarzyszy im świadomość, że sami są „kowalami” własnego losu”, a od ich zaangażowania zależą efekty pracy, uzyskiwane gratyfikacje, pozycja zawodowa i szansa na awans. Poczucia kontroli nie różnicuje ani przekonanie badanych o dopuszczalności samobójstwa, ani ich wiara w istnienie nadrzędnego porządku świata nadającego sens życiu, ani też podtrzymywanie życia za wszelką cenę oraz przekonanie o wielkości straty w przypadku własnej śmierci.

Jak ustalono, bardziej złożone korelacje występują między strategiami radzenia sobie z problemami emigrantów w sytuacjach trudnych a zmiennymi szczegółowymi opisującymi wole życia niż tymi strategiami o ogólnym wskaźniku woli życia. Jednakże charakter tych wszystkich zależności jest jedynie skorelowany na poziomie przeciętnym.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz statystycznych, również druga szczegółowa hipoteza robocza została potwierdzona.

Okazało się, że występują tu liczne złożone zależności zarówno między ogólnym zadowoleniem z pracy badanych emigrantów a odczuwanym przez nich poczuciem szczęścia. Jednocześnie poczucie szczęścia jest silnie skorelowane z szesnastoma różnymi aspektami pracy, a zadowolenie z pracy wykazuje istotny związek ze wszystkimi zmiennymi opisującymi poczucie szczęścia: oceną i jakością dotychczasowego życia, oceną życia zarówno w minionym roku, jak i w najlepszym tygodniu i na podstawie ostatnich dni, samopoczuciem zwyczajowym, radością życia oraz nierealistycznym optymizmem i bilansem doświadczeń afektywnych, pozytywnych i negatywnych.

Należy zauważyć, że występująca istotna zależność między poczuciem kontroli w sytuacji pracy badanych osób a ich subiektywnym poczuciem szczęścia jest mniej złożona. Ujawniono jedynie pojedyncze zależności między ogólnym poczuciem kontroli w sytuacji pracy i dwoma skalami szczegółowymi Filozofii życia i Sytuacji pracy a zmiennymi szczegółowymi ich ogólnego dobrostanu.

Stwierdzono także występowanie licznych zależności między sposobami radzenia sobie z problemami młodych polskich emigrantów polegającymi na: akceptacji sytuacji, powstrzymaniu się od działania i obwinianiu siebie za zaistniałą sytuację a poczuciem szczęścia w następujących jego wymiarach: oceny życia i minionego roku, samopoczucia zwyczajowego, radości życia, nierealistycznego optymizmu i bilansu doświadczeń afektywnych o negatywnym charakterze.

Wyniki badań wskazują, że pozytywnie została zweryfikowana również trzecia hipoteza robocza.

Stwierdzono istotne zależności między ogólnym zadowoleniem badanych emigrantów z pracy a ich ogólną satysfakcją życiową oraz zadowoleniem z różnych aspektów pracy i dziedzin życia. Szczegółowe analizy wykazały trzy typy zależności.

Pierwszy wskazuje, że im wyższe zadowolenie badanych osób z szansy na objęcie stanowisk kierowniczych, możliwości rozwoju w obecnym miejscu pracy i możliwości stosowania własnych metod, tym większe niezadowolenie z realnych możliwości awansu, sposobu realizowanej w zakładzie polityki kadrowej i stopnia ważności realizowanych zadań. Ten stan rzeczy kompensowany jest zadowoleniem z własnych osiągnięć życiowych i sytuacji we własnym kraju. Jednakże przy pełnym rozczarowaniu z braku możliwości udziału w kulturze, stanie zaspokajania potrzeb żywnościowych, niezadowoleniu z własnego zdrowia i dzieci.

Drugi typ zależności pozwala zidentyfikować następującą strukturę: wysokiemu zadowoleniu z osobistego rozwoju w pracy, dobrym relacjom społecznym w środowisku zawodowym, ilości zadań do wykonania i możliwości realizowania zróżnicowanych zadań i dobrych warunków fizycznych, a także przy braku satysfakcji ze stopnia spełnienia w pracy i robienia czegoś dla innych, towarzyszy wysokie poczucie satysfakcji z etyki zawodowej i sytuacji finansowej własnej rodziny. Jedynym źródłem niezadowolenia jest miejsce obecnego pobytu.

Trzeci typ zależności wskazuje, że emigranci, którzy są zadowoleni z możliwości robienia czegoś dla innych, ilości zadań do wykonania, możliwości awansu, osobistego rozwoju i spełnienia się w pracy, mimo niezadowolenia z możliwości wykorzystania w pełni posiadanych umiejętności, uzyskiwanych gratyfikacji finansowych, braku samodzielności, odczuwają pełną satysfakcję z życia przejawiającą się zadowoleniem z: perspektyw na przyszłość, miejsca pobytu, własnego wykształcenia, relacji rodzinnych, własnego życia seksualnego i sytuacji w kraju ojczystym. Osoby te jednak są w znacznym stopniu niezadowolone z poziomu dostępnych im dóbr i usług, obecnie niskich jeszcze dochodów rodziny w kraju, opieki zdrowotnej blisko miejsca zamieszkania, własnego uczestnictwa w kulturze i zasadniczo własnych osiągnięć (por. Bera, 2008).

Jak ustalono, występuje istotna zależność między poczuciem kontroli w sytuacji pracy badanych emigrantów a ich ogólnym zadowoleniem z różnych aspektów życia. Silnie skorelowane jest też ogólne poczucie kontroli i skale: Filozofia życiowa oraz Sytuacja pracy badanych osób z ich zadowoleniem z różnych aspektów życia: dzieci, miejsca obecnego pobytu i perspektyw na przyszłość, niezadowoleniem z relacji ze znajomymi, z wykonywanej pracy, małżeństwa i własnych osiągnięć.

Prowadzone badania potwierdziły również zależność między sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych emigrantów polskich a ich satysfakcją z różnych dziedzin życia. Osoby, które w sytuacji trudnej wybierają najczęściej strategię działania polegającą na akceptacji sytuacji, poszukiwaniu wsparcia lub powstrzymaniu się od działania, są w wysokim stopniu zadowolone z życia, a zwłaszcza z własnych osiągnięć zawodowych, uczestnictwa w kulturze i posiadanych warunków mieszkaniowych. Odczuwają dyssatisfakcję ze stanu opieki medycznej blisko miejsca zamieszkania i sytuacji we własnym kraju. Natomiast ci emigranci, którzy w sytuacji trudnej akceptują sytuację bez głębszej jej analizy oraz nie powstrzymują

się od działania, lecz aktywnie podchodzą do powstałego problemu, są zadowoleni z życia, a szczególnie warunków mieszkaniowych, sposobu spędzania czasu wolnego, własnych osiągnięć życiowych i relacji z kolegami w pracy. Tu również źródłem niezadowolenia jest stan opieki medycznej blisko miejsca zamieszkania i sytuacja w kraju.

Podsumowanie

Zastosowane metody badań ilościowych pozwoliły na podstawie zebranego materiału empirycznego wśród emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii rozwiązać postawione problemy badawcze i zweryfikować hipotezy robocze. Tym samym postawiony cel badań został osiągnięty. Mimo że sposób doboru próby nie pozwala na pełną generalizację uzyskanych wyników, to jednak stanowi ważny przyczynek do poznania problematyki funkcjonowania zawodowego młodych emigrantów polskich w nowym środowisku społeczno-zawodowym.

Szczegółowe charakterystyki opisowe badanych zmiennych i przedstawione zależności między nimi ukazują złożoność podjętej problematyki, a jednocześnie wskazują na potrzebę dalszych eksploracji problemu funkcjonowania zawodowego emigrantów polskich w krajach Unii Europejskiej. Wydaje się wartościowe poznawczo podjęcie problematyki dotyczącej sukcesów zawodowych osób migrujących zarobkowo, ich otwartości na nowe doświadczenia, motywacji osiągnięć w kontekście migracji, podmiotowości w nowym środowisku społeczno-zawodowym, możliwości rozwoju i doskonalenia zawodowego, ich postaw wobec pracy czy wypalenia zawodowego. Mam świadomość, że przywołane tu propozycje nie wyczerpują problemów, które występują w środowisku pracy, a których doświadczają emigranci, jednak mogą być inspiracją głównie dla pedagogów czy psychologów pracy.

Bibliografia

- Babbie, E. (2009); *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: WN PWN
- Bera, R. (2003). *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*. Warszawa: Bellona.
- Bera, R. (2008). *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera, R. (2011a). *Emigranci Polscy w nowym środowisku pracy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera, R. (2011b). *Podmiotowe uwarunkowania tranzycji młodych pedagogów z systemu edukacji na rynek pracy*. W: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.),

- Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje* (s. 75–94). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bera, R. (2012a). *Adaptacja zawodowa młodych pedagogów*. W: A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów* (s. 147–168). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bera, R. (2012b). *Wartość pracy i otwartość na karierę międzynarodową młodych pedagogów*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji* (s. 95–108). Sosnowiec: WSH.
- Boni, M., Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Borucki, Z. (1988). Stres organizacyjny: mechanizm, następstwa, modyfikatory, *Zeszyty Naukowe UG*.
- Czapiński, J. (1985). *Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Czapiński, J. (2001). *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 214–256). Warszawa: WN PWN.
- Czapiński, J. (2008a). *Czy szczęście popłaca?* W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 235–254). Warszawa: WN PWN.
- Czapiński, J. (2008b). *Osobowość szczęśliwego człowieka*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Czapiński, J. (2008c). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Czapiński, J. (2008d). *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 51–102). Warszawa: WN PWN.
- Czapiński, J., Panek, T. (2007). *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J., Panek, T. (2009). *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J., Panek, T. (2011). *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2011). *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Sopot: Smak Słowa.
- Ferguson G., Takane Y. (2004). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: WN PWN.
- Folkman, S., Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and Promise, *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.

- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Gliszczyńska, X. (1971). *Psychologiczne badanie motywacji w środowisku pracy*. Warszawa: KiW.
- Gliszczyńska, X. (red.). (1979). *Psychologia pracy – wybrane zagadnienia*. Warszawa: PWN.
- Gliszczyńska, X. (1983). Poczucie sprawstwa. W: X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego* (s. 133–166). Wrocław: Ossolineum.
- Gliszczyńska, X. (1984). Konstrukcja kwestionariusza do badania poczucia umiejscowienia kontroli przy pracy. *Przegląd Psychologiczny*, 27.
- Gliszczyńska, X. (1990). Skala I-E w pracy (narzędzie pomiaru poczucia kontroli w pracy). *Studia Psychologiczne*, t. XXVIII, z. 1.
- Gliszczyńska, X. (1991). *Poczucie własnej skuteczności w procesie pracy*. W: X. Gliszczyńska (red.), *Psychologiczny model efektywności pracy* (s. 55–85). Warszawa: PWN.
- Grabowska-Lusińska, I. (2007). Migracje zarobkowe Polaków do Irlandii – fakty i mity. *Polityka Społeczna*, 1, 19–24.
- Grabowska-Lusińska, I. (red.). (2010) *Poakcesyjne powroty Polaków*. Warszawa: CMR Working Papers, 43/101.
- Grabowska-Lusińska, I., Okólski, M. (2009). *Emigracja ostatnia?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- GUS (2013). *Migracje zagraniczne ludności. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Heszen, I. (2008). *Pozytywne emocje w negatywnych sytuacjach: skąd się biorą i jak zmieniają radzenie sobie*. W: I. Heszen, J. Życińska, *Psychologia zdrowia. W poszukiwaniu pozytywnych inspiracji* (s. 139–150). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Home Office (2007). *Accession Monitoring Report, A8 Countries May 2004–June 2007*. Crown.
- Iglicka, K. (2010). *Zarządzanie emigracją – wyzwania dla polskiej polityki zagranicznej i gospodarczej*. Warszawa: CSM Raporty i Analizy, 1/10.
- Judge, T.A., Hurst, C. (2008). How the rich (and happy) get richer (and happier): Relationship of core self-evaluations to trajectories in attaining work success. *Journal of Applied Psychology*, 93, 849–863.
- Kaczmarczyk, P. (2005). *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Warszawa: Wydawniwa UW.
- Kaczmarczyk, P. (2008). Współczesne procesy migracyjne z Polski – stan wiedzy. *Przegląd Polonijny*, 2, 41–74.
- Kaczmarczyk, P., Łukowski, W. (2004). *Polscy pracownicy na rynku Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaczmarczyk, P., Okólski, M. (2005). *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.

- Kaczmarczyk, P., Okólski, M. (2008). *Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczania bezrobocia*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami.
- Karney, J.E. (2004). *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*. Pułtusk: WSH.
- Karney, J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Karney, J.E. (2008). *Psychopedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kłós, B. (2006). Migracja zarobkowa Polaków do krajów UE. *Infos 2*. Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych.
- Kolarska-Bobińska, L. (2007). Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Co.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nakonieczna, J. (2007). Migracje międzynarodowe a rozwój państwa. Z. 9, Warszawa: Instytut Stosunków Międzynarodowych UW.
- Okólski, M. (2001). Współczesne europejskie migracje międzynarodowe a dynamika procesów integracyjnych. *Studia Socjologiczne*, 1, 11–16
- Okólski, M. (2009). Polska jako aktor na europejskiej scenie migracyjnej. *Współczesne migracje; dylematy Europy i Polski*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami UW.
- Okólski, M. (2011). *Modernizacyjna rola migracji*. CMR Working Papers, 46/104.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sawiński, Z. (2007). *Dobór próby w badaniach marketingowych*. W: D. Maison, A. Noga-Bogomilski (red.), *Badania marketingowe: od teorii do praktyki* (s. 121–134). Gdańsk: GWP.
- Terelak, J.F. (1995). *Stres psychologiczny*. Bydgoszcz: Branta.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres. Koncepcje – źródła – reakcje – radzenie sobie – modyfikatory*. Bydgoszcz–Warszawa: Branta.

RAPORTY

z badań pedagogicznych

pod redakcją
Michała Kwiatkowskiego
i Anny Odrowąż-Coates



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 14
Skład i łamanie: Grafini
Druk ukończono w grudniu 2017
Druk i oprawa: Fabryka Druku

