

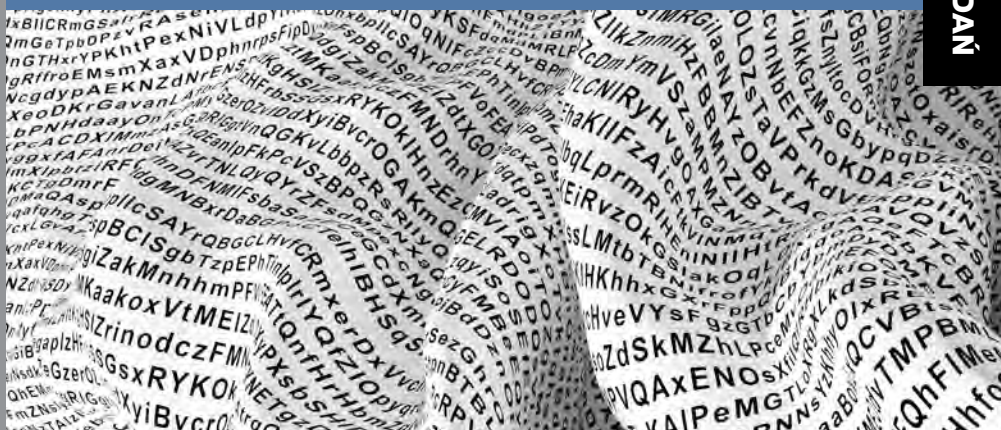
# RAPORTY

## z badań pedagogicznych

pod redakcją  
Krystyny Heland-Kurzak  
Katarzyny Pardej  
Katarzyny Szostakowskiej

3

RAPORTY Z BADAŃ



# **RAPORTY**

**z badań  
pedagogicznych**



# RAPORTY

## z badań pedagogicznych

pod redakcją  
Krystyny Heland-Kurzak  
Katarzyny Pardej  
Katarzyny Szostakowskiej

RAPORTY Z BADAŃ



Recenzowały  
*dr hab., prof. APS Anna Perkowska-Klejman*  
*dr hab., prof. UTH Anna Zamkowska*

Projekt okładki  
*Studio-R*

Redakcja  
*Hanna Cieśla*

Korekta  
*Joanna Misztal*

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

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
Warszawa 2022

e-book 978-83-67721-00-4

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
Wydanie pierwsze  
Skład i łamanie: Grafini

# Spis treści

---

---

Wprowadzenie .....	7
--------------------	---

## I. Zagadnienia z zakresu pedagogiki pracy i edukacji permanentnej

<i>Aktywność społeczna i edukacyjna kobiet po 75. roku życia z aglomeracji miejskich</i> Katarzyna Białożył-Wielonek .....	10
---	----

<i>Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych – możliwości i ograniczenia</i> Łukasz Brzeziński .....	25
--	----

<i>Zawody ginące jako czynnik interweniujący w rozwój zawodowy absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy</i> Teresa Listwan .....	41
--	----

<i>Badania nad systemami monitoringu losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych w Polsce na przykładzie uniwersytetów medycznych</i> Jakub Sokolnicki .....	59
---	----

<i>Przygotowanie zawodowe w ocenie absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych i pracodawców – refleksje postbadawcze dotyczące konceptualizacji badań własnych</i> Wioletta Zagrodzka .....	77
--	----

## II. Wokół szkoły i środowiska

<i>Nuda szkolna i jej oblicza</i> Iga Kazimierczyk .....	92
---	----

<i>Koncepcje kształcenia w świadomości homeschoolersów</i> Emilia Agnieszka Mazurek .....	110
--	-----

<i>W poszukiwaniu potencjału edukacyjnego środowisk lokalnych. Badania jakościowe w powiecie białskim</i> Katarzyna Odyniec .....	121
--	-----

<i>Kultura stołu. Fenomen społeczno-edukacyjny Warszawskiego Targu Śniadaniowego</i> Marcin Szostakowski .....	135
---	-----

### III. Problematyka rodziny i resocjalizacji

*Doświadczenia rodzicielskie w rodzinie zrekonstruowanej – analiza studium przypadków*

Tatiana Kopciał ..... 146

*Badania netnograficzne w internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci*

Magdalena Roszak ..... 162

*Proces podejmowania decyzji przestępczych i jego znaczenie dla resocjalizacji*

Agnieszka Tajak-Bobek ..... 175

# Wprowadzenie

---

Prezentowana książka wpisuje się w cykl publikacyjny, stanowiący o tym, w jaki sposób młodzi badacze poszukują i budują swoje teoretyczne i metodologiczne założenia, które zostały uwiecznione w postaci rozpraw doktorskich. Publikacja stanowi kontynuację cyklu publikacyjnego Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej. Pierwszy tom ukazał się w 2015 r., a drugi w 2017 r. Oba tomy zostały wydane pod redakcją dra hab. Michała Kwiatkowskiego, prof. APS i dr hab. Anny Odrowąż-Coates, prof. APS. Trzeci tom serii *Raportu z badań pedagogicznych* stanowi zatem kontynuację dobrych tradycji publikowania pogłębionych streszczeń obronionych doktoratów z zakresu nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Rok, na jaki przypada wydanie niniejszej publikacji, jest szczególny, gdyż Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej obchodzi swoje 100-lecie.

W monografii zaprezentowano meritum problematyki poruszanej w rozprawach doktorskich przygotowanych na siedmiu polskich publicznych uczelniach wyższych, tj.: Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Wrocławskim i Uniwersytecie Zielonogórskim. Publiczne obrony tychże rozpraw doktorskich odbyły się w latach 2018–2022. Powstawały one pod opieką naukową uznanych profesorów pedagogiki (w kolejności alfabetycznej): Ryszarda Gerlacha, Urszuli Jeruszki, Stefana M. Kwiatkowskiego, Andrzeja Ładyżyńskiego, Anny Odrowąż-Coates, Józefa Pólturzyckiego, Barbary Smolińskiej-Theiss, Janiny Świrko, Wiesława Theissa, Zdzisława Wołka, Małgorzaty Żytko. Promotorami pomocniczymi byli: Rafał Bodarski, Jacek Moroz, Błażej Przybylski, Martyna Pryszmont-Ciesielska, Krzysztof Symela, Renata Tomaszewska i Daria Zielińska-Pękał.

Publikacja składa się z 12 rozdziałów podzielonych na trzy części. Prezentowany zbiór artykułów stanowi kompozycję odrębnej problematyki, wpisując się w następujące subdyscypliny: pedagogikę pracy, pedagogikę rodziny, pedagogikę



społeczną, pedagogikę resocjalizacyjną, pedagogikę szkolną oraz edukację permanentną. Każdy artykuł został opatrzony wstępem oraz zawiera założenia teoretyczne i metodologiczne badań własnych, przedmiot, cel i problematykę badań, wyniki badań oraz wnioski i niekiedy rekomendacje.

Oddajemy w Państwa ręce monografię przedstawiającą różne ujęcia metodologiczne w strategiach jakościowych i ilościowych. Od kilku lat zauważalny jest wyraźny trend podejmowania badań w strategii jakościowej, co potwierdza niniejsza publikacja, gdyż wszystkie prezentowane raporty z badań były prowadzone w strategii jakościowej bądź mieszanej. W strategii badań jakościowych zostały wykorzystane takie metody badań, jak studium przypadku, krytyczna analiza literatury, autoetnografia, badania: biograficzne, etnograficzne, wizualne oraz netnografia. Autorzy artykułów prowadzący badania w strategii jakościowej wykorzystali ponadto metodę wywiadu: narracyjnego, pogłębionego oraz o charakterze semistrukturalnym. W badaniach ilościowych wykorzystali oni natomiast metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę projekcyjną.

Jako redaktorki chciałybyśmy podziękować wszystkim autorom i autorkom tekstów za chęć podzielenia się swoimi wynikami badań pedagogicznych przeprowadzonych na potrzeby rozpraw doktorskich. Często zdarza się, że są to rozprawy doktorskie pisane z wielkim poświęceniem i niejednokrotnie powstawały kosztem życia osobistego i rodzinnego. Niestety, zwykle zawarte w nich odkrycia nie są w wystarczającym stopniu upowszechniane, a ich potencjał nie zostaje wykorzystany.

Tym bardziej cieszy nas fakt tak licznie zebranych tekstów, które mogą stać się inspiracją do badania nowych obszarów oscylujących wokół pedagogiki pracy, edukacji permanentnej, szkoły, środowiska, rodziny i resocjalizacji.

Chciałybyśmy podziękować recenzentkom Annie Perkowskiej-Klejman oraz Annie Zamkowskiej za chęć zapoznania się z warsztatem badawczym młodych doktorów oraz rzetelne i wnikliwie recenzje. Swoje podziękowania składamy także prorektorowi Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Jarosławowi Roli za umożliwienie wydania tej monografii pod naszą redakcją.

---

---

|

Zagadnienia z zakresu pedagogiki  
pracy i edukacji permanentnej

---

---

# Aktywność społeczna i edukacyjna kobiet po 75. roku życia z aglomeracji miejskich<sup>1</sup>

---

Katarzyna Białożył-Wielonek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-7047-5763

---

## Wprowadzenie

Starzenie się społeczeństw stanowi obszar zainteresowań badaczy z wielu dziedzin naukowych. Zwiększająca się populacja osób starszych determinuje rozwój badań naukowych skoncentrowanych na uwarunkowaniach życia najstarszej generacji. Zmieniająca się struktura demograficzna Polski implikuje nowe zadania i wyzwania w wielu sektorach życia społecznego, które muszą dostosowywać się do zachodzących zmian demograficznych. Należy zwrócić uwagę, że grupa osób starszych nie jest jednorodna, dokonujące się przeobrażenia struktury wiekowej wpływają znacząco także na polimorficzność najstarszej kohorty. W społeczeństwie przybywa osób po 80. roku życia, zwiększa się liczba 90-latków, 100-latków; rosnąca liczba osób długowiecznych niejako bezpośrednio przyczynia się do zwiększonego zainteresowania jakością ich życia.

Według badaczy starzenie się polskiego społeczeństwa charakteryzuje się czterema podstawowymi cechami:

- feminizacją: cecha ta bezpośrednio wiąże się z wydłużeniem życia w grupie kobiet. Jak wskazują dane demograficzne, feminizacja jest zdecydowanie widoczna wśród grupy osób 75+. Im starsza subpopulacja seniorów, tym widoczniejsza jest przewaga kobiet. Bezpośrednio wiąże się to z różnicą pomiędzy przeciętnym trwaniem życia kobiet i mężczyzn. Konsekwencje tej cechy zdeterminują działania z zakresu polityki społecznej, szczególnie w aspekcie ochrony zdrowia, polityki dochodowej, zabezpieczenia społecznego, organizacji opieki i wsparcia dla niesamodzielnych kobiet samotnie gospodarujących (Majewska-Kafarowska, 2017, s. 464–465);

---

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego z promotorstwem pomocniczym dra Rafała Bodarskiego, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2019 r.

- długowiecznością: cecha ta charakteryzuje się powiększającą się liczbą osób w wieku 80+ w całej strukturze społecznej. Od 2016 r. rozpoczął się dynamiczny wzrost liczby osób w wieku 80 lat i więcej. „Jest to związane z wchodzeniem w wiek późnej starości bardzo licznej grupy osób urodzonych pomiędzy końcem drugiej wojny światowej, a początkiem lat sześćdziesiątych. Pomiędzy 2025 a 2040 r. liczebność osób w wieku 80 lat i więcej zwiększy się z 1,7 mln do 3,4 mln, czyli dwukrotnie” (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2016, s. 16);
- singularyzacją charakteryzującą się samotnym zamieszkiwaniem przez osoby starsze. Samotne gospodarowanie coraz częściej będzie dotyczyć kobiet, co jest bezpośrednią konsekwencją feminizacji starości. Jak pokazują dane Głównego Urzędu Statystycznego, w 2030 r. w jednoosobowych gospodarstwach będzie żyło 2 mln 740 tys. osób po 65. roku życia. W aspekcie singularyzacji należy zwrócić uwagę na fakt, że problemem stanie się zapewnienie opieki i wsparcia seniorom w miejscu zamieszkania;
- wewnętrznym zróżnicowaniem starości: cecha ta wiąże się ze zróżnicowaniem przestrzennym demograficznego starzenia się. Szacuje się, że w 2035 r. seniorzy w wieku 65+ będą dominującą grupą na wschodzie i południowym zachodzie Polski, natomiast Polska centralna będzie zdominowana przez 80-latków. Wewnętrzne zróżnicowanie starości przejawia się również poprzez czynniki, które różnicują seniorów. Są to: miejsce zamieszkania, stan zdrowia, sytuacja rodzinna, sytuacja materialna, poziom wykształcenia (Błęadowski i in., 2012, s. 6).

Charakterystyczne cechy „polskiej starości” bezpośrednio obrazują pojawiające się przeobrażenia w piramidzie wiekowej Polski. Zmiany te stały się widoczne od XX w. i wiążą się z licznymi konsekwencjami w funkcjonowaniu poszczególnych grup wiekowych. Analiza literatury przedmiotu pozwala wnioskować, że osoby starsze nie będą grupą jednorodną, wręcz przeciwnie, starość jako faza rozwojowa może być najdłuższym trwającym okresem w ludzkim życiu i będzie zależna od wielu czynników.

W prezentowanej publikacji skoncentrowano się na seniorkach, które znajdują się w okresie późnej starości. Jak zauważa Piotr Szukalski, podejmując tematykę osób 75+, „warto zaznaczyć, że osoby w wieku 75+ z reguły nawet i dziś umykają zainteresowaniu badaczy, decydentów, opinii publicznej z uwagi na zakładaną rzadkość, a przede wszystkim fakt, iż kłopoty zdrowotne, ograniczenia samodzielnego funkcjonowania ograniczają ich społecznie widoczną aktywność, tj. te wszystkie czynności, które podejmowane są poza własnym domem. Tymczasem ich liczbowy rozrost, specyfika potrzeb, zróżnicowanie owych potrzeb ze względu na wiek, płeć, miejsce zamieszkania – definiowane zarówno w kategoriach miasto/wieś, jak i w kategoriach regionu – czy status rodzinny samoistnie powinny zachęcać decydentów i inne osoby odpowiedzialne za zaspokajanie potrzeb osób nie w pełni

samodzielnych do zgłębiania ich *differentia specifica*, do lepszego rozumienia demograficznych, zdrowotnych i społecznych uwarunkowań zapewnienia wysokiej jakości życia w późnej jesieni życia” (Szukalski, 2013, s. 18). W aspekcie omawianej problematyki należy zwrócić uwagę na fakt, że osoby powyżej 75. roku życia coraz częściej pozostają aktywne w przestrzeni społecznej, są bardziej świadome i otwarte na zmieniającą się rzeczywistość. Pomimo naturalnych ubytków zdrowotnych starają się zaspokajać potrzeby poprzez podejmowanie różnych form aktywności. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że starość, jako ostatniej fazy ludzkiego życia, przypisywano wiele negatywnych cech oraz wskazywano, iż jest to etap poprzedzający śmierć. Według Anny Brzezińskiej i Julii Wilowskiej (2011, s. 45) „starość, o której jeszcze do niedawna mówiło się prawie wyłącznie w kontekście deficytów, spadku sprawności i powolnej degradacji, także społeczno-zawodowej, zaczyna być traktowana na równi z innymi okresami rozwojowymi. Jeszcze jakiś czas temu powątpiewano w to, że w okresie późnej dorosłości można się rozwijać, uczyć, być aktywnym. Ten sposób myślenia po raz pierwszy został zakwestionowany w teorii Erika H. Eriksona”. W myśl teorii Eriksona każdy etap ludzkiego życia wiąże się z konfliktem psychospołecznym, a rozwiązanie konfliktu pozwala na przejście do następnego etapu rozwojowego. Według Eriksona każda faza rozwojowa, w tym także starość, jest ważna i potrzebna, bowiem kształtuje osobowość człowieka. W cyklu całego życia człowiek musi zmierzyć się z zadaniami charakterystycznymi dla każdego etapu, starość bezpośrednio wiąże się z: akceptacją własnej osoby i drogi życiowej, uzyskaniem dobrostanu z minionych lat, osiągnięciem mądrości życiowej (więcej w: Erikson, 2002). Istotne znaczenie w adaptacji do starości przypisuje się aktywności, szczególnie aktywności edukacyjnej i społecznej.

Poprzez zaangażowanie w aktywność na różnych płaszczyznach senior ma możliwość realizacji zadań, które przypisywane są starości. Aktywność w wieku senioralnym pozwala na odczuwanie satysfakcji życiowej, zaspokajanie potrzeb, utrzymanie kontaktów interpersonalnych, jak również zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pozwalają na adaptację do zachodzących zmian i przekształceń społeczno-kulturowych. Wobec panujących trendów kulturowych zaangażowanie osób starszych w życie społeczne nabiera szczególnego znaczenia nie tylko w wymiarze indywidualnym, lecz także grupowym, społecznym.

## Założenia teoretyczne

**Starość:** ostatni etap ludzkiego życia, który charakteryzuje się zmianami fizjologicznymi, psychologicznymi, społecznymi oraz duchowymi (Bień, 2006, s. 42–45; Białożył, 2013, s. 38). Jak wskazuje Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), starość można podzielić na trzy podstawowe przedziały, które charakteryzują także subpopulacje ludzi starszych, a mianowicie:

- a) 60–74 lat – wczesna starość, w tym przedziale wiekowym znajdują się tzw. młodzi starsi (*young-old*);
- b) 75–89 lat – wiek starczy, określane również jako późna starość, zaawansowana starość czy też średnia starość, do tego przedziału wiekowego należą „starzy-starzy” (*old-old*);
- c) 90 lat i więcej – wiek określane jako długowieczność, którego dożywają tzw. długowieczni (*long life*) (Zych, 2001, s. 201; Nowicka, 2006, s. 17–180).

**Starzenie się:** złożony, długotrwały proces, który charakteryzuje się naturalnymi, nieodwracalnymi przemianami zachodzącymi na płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej, społecznej, jak również duchowej. Proces ten uwidacznia się w słabnięciu funkcji organizmu, zmianie pozycji społecznej i pełnionych ról społecznych (Zych, 2007, s. 167). Na przebieg starzenia wpływają czynniki genetyczne, uwarunkowania środowiskowe oraz społeczne. Jako złożony proces można wyróżnić starzenie naturalne (zwyczajne), pomyślne i patologiczne (chorobowe) (Bień, 2006, s. 42–50).

**Jakość życia osób starszych:** zmienna wielowymiarowa, wieloznaczna i dynamiczna, zależna od wielu czynników. Nie ma jednej powszechnie przyjętej definicji jakości życia. Jak podaje WHO, jakość życia można interpretować jako: „postrzeganie przez osobę własnej sytuacji życiowej w kontekście uwarunkowań kulturowych, systemu wartości oraz związku ze swoimi celami, normami i zainteresowaniami” (WHOQOL, dostęp online). Jakość życia warunkowana jest stanem zdrowia, stopniem niezależności i samodzielności, jakością kontaktów społecznych, przekonaniami, podejmowaną aktywnością, religią. Tobiasz Adamczyk (2007, s. 40) podkreśla, że jakość życia osób starszych takie obszary, jak: warunki socjalno-bytowe, kontakty międzyludzkie, niezależność, uczenie się oraz satysfakcję życiową.

**Teoria aktywności osób starszych:** jedna z teorii odnoszących się do społecznego funkcjonowania osób starszych. W myśl tej teorii zakłada się, że „aktywność jest potrzebą psychiczną i społeczną w każdym wieku, nie wyłączając późnych lat życia człowieka. Tak więc ludzie starsi są zadowoleni z siebie, jeśli w ich zachowaniu ujawnia się działanie zastępcze po utracie roli pierwotnej” (Rembowski, 1984, s. 33–34). Teoria aktywności odnajduje swoje umiejscowienie w koncepcji aktywnego starzenia się, która została wprowadzona przez WHO. Według tej koncepcji starzenie jest „procesem optymalizacji szans zdrowotnych oraz związanych z uczestnictwem i bezpieczeństwem w celu polepszenia jakości życia, kiedy ludzie się starzeją” (World Health Organization, 2002, dostęp online). Jednym z głównych filarów koncepcji aktywnego starzenia się jest edukacja.

**Aktywność edukacyjna seniorów:** jeden z rodzajów aktywności, który może być realizowany w okresie starości. Przejawia się w udziale seniora w formalnych, pozaformalnych lub nieformalnych obszarach edukacji (Mikiewicz, 2016, s. 68;

Półturzycki, 2005, s. 17). Edukacja w okresie starości koncentruje się na kilku celach: wzmacnianiu samodzielności i niezależności życiowej, niwelowaniu negatywnego obrazu starości w społeczeństwie, adaptacji do fazy starości, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji, podnoszeniu jakości życia seniorów, prewencji gerontologicznej, przeciwdziałaniu samotności i wykluczeniu osób starszych (Halicki, 2000, s. 143–147; Pikuła, 2012, s. 313–317).

**Aktywność społeczna osób starszych:** aktywność, która koncentruje się na zaangażowaniu osób starszych w różnego rodzaju przedsięwzięciach ukierunkowanych na dobro społeczne. Aktywność ta jest dobrowolna, nie wynika z obowiązków zawodowych. Jerzy Semków (2008, s. 18) podkreśla, że aktywność społeczna jest nieodzownym elementem życia każdego człowieka, bowiem stanowi podstawę zaspokajania potrzeb psychicznych.

Potrzeby osób starszych: literatura przedmiotu wskazuje na liczne klasyfikacje potrzeb seniorów. Na potrzeby przeprowadzonych badań została przyjęta typologia Brunona Synaka, który wskazuje na pięć podstawowych potrzeb osób starszych. W swojej klasyfikacji Synak wskazuje na: potrzebę przynależności, potrzebę niezależności, potrzebę użyteczności i uznania społecznego, potrzebę bezpieczeństwa oraz potrzebę satysfakcji życiowej (Pikuła, 2016, s. 36).

**Styl życia seniorów:** według Andrzeja Tyszki (1971, s. 105) styl życia warunkowany jest przez zakres potrzeb. Na przyjęty styl życia składają się ludzkie postawy, zachowania, a także filozofia życia. Do czynników determinujących styl życia należy zaliczyć panujące warunki środowiskowe, normy społeczne, umiejętności, przekonania oraz osobiste doświadczenia (szerz. Białożył, 2020). W odniesieniu do osób starszych i na potrzeby prowadzonych badań przyjęto klasyfikację stylów życia według Olgi Czerniawskiej (1998), która wskazała na sześć głównych stylów życia seniorów: styl bierny, styl rodzinny, styl wynikający z posiadania ogródka działkowego, styl oparty na aktywności społecznej, styl domocentryczny i styl pobożny.

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Przedmiotem badań uczyniono aktywność edukacyjną i społeczną kobiet z aglomeracji miejskich pomiędzy 75. a 89. rokiem życia. Celami prowadzonych badań była eksploracja oraz opis aktywności społecznej i edukacyjnej kobiet w wieku 75–89 lat. Określono także cel praktyczny, który skoncentrował się na opracowaniu wskazówek odnoszących się do aktywności społecznej i edukacyjnej w celu wdrożenia ich do instytucji działającej na rzecz osób starszych.

Główny problem badawczy przyjął postać pytania: Jaka jest aktywność społeczna i edukacyjna kobiet po 75. roku życia, zamieszkujących aglomeracje miejskie? Uściśleniem problemu głównego stały się problemy szczegółowe:

- Jak badane kobiety określają aktywność edukacyjną i społeczną?
- Jakie typy aktywności dominują wśród badanych kobiet?
- Jakie formy aktywności przeważają wśród badanych kobiet?
- Jakie czynniki decydują o podejmowaniu przez badane kobiety aktywności edukacyjnej i społecznej?
- Jakie bariery utrudniające podejmowanie aktywności edukacyjnej i społecznej występują w percepcji badanych?
- Jakie potrzeby są szczególnie zaspokajane przez aktywność edukacyjną i społeczną?
- Jak badane kobiety postrzegają starość i osoby starsze?
- W jakim zakresie aktywność edukacyjna i społeczna warunkuje styl życia?

## Metodologiczne założenia badań własnych

Przeprowadzone badania zostały oparte na paradygmacie ilościowo-jakościowym. Badana grupa liczyła 300 osób (po 100 z województwa małopolskiego, mazowieckiego oraz śląskiego). W celu przeprowadzenia badań zastosowano metody charakterystyczne dla paradygmatu ilościowego, takie jak metoda sondażu diagnostycznego. Technika wykorzystaną w badaniach była ankieta, a narzędziem kwestionariusz własnego autorstwa. Kwestionariusz ankiety użyty w badaniach składał się z pytań zamkniętych i otwartych. Uzyskane odpowiedzi przeanalizowano według zmiennych: miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia, posiadanie partnera życiowego oraz subiektywny stan zdrowia. Uzyskane wyniki badań poddano analizie statystycznej i przedstawiono je za pomocą rozkładu licznosci i odsetka procentowego. Do wykrycia zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi użyto testu chi-kwadrat. Przyjęto poziom istotności  $p < 0,05$  wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic lub zależności. Drugą zastosowaną metodą była metoda projekcyjna. Narzędziem techniki projekcyjnej stał się Test Zdań Niedokończonych (TZN). Na potrzeby prowadzonych badań stworzono TZN własnego autorstwa, który składał się z 10 zdań. Odpowiedzi zostały pogrupowane w kategorie: pozytywna, neutralna i negatywna.

W kontekście paradygmatu jakościowego zastosowano metodę studium przypadku. W badaniach jakościowych, które zastosowano, posłużono się wywiadem fokusowym oraz wtórną analizą danych. W badaniach przeprowadzono trzy wywiady w grupach dziesięcioosobowych w województwie małopolskim, śląskim i mazowieckim. Liczebność każdej grupy zaproszonej do wywiadu to 10% badanych z danego województwa. Celem wywiadów było sprowokowanie respondentów do wyrażania opinii na temat aktywności edukacyjnej, aktywności społecznej oraz stylów życia osób w wieku 75–89 lat. Wtórna analiza danych oparta była na analizie opowiadań badanych kobiet. Wszystkie respondentki pisały dwa opowiadania na temat: *Mój przepis na aktywność edukacyjną* oraz *Mój przepis na*



*aktywność społeczną*. Badane miały opisać: w jaki sposób realizują omawiane aktywności, jakie czynniki decydują o zaangażowaniu w aktywność oraz co stanowi barierę w aktywnym funkcjonowaniu kobiet po 75. roku życia. W swoich wypowiedziach badane miały również skoncentrować się na opisie własnego stylu życia z uwzględnieniem aktywności edukacyjnej i społecznej.

W toku przeprowadzonych badań wskazano także na zmienne niezależne: miejsce zamieszkania, wykształcenie, stan cywilny oraz stan zdrowia (subiektywne odczucie respondentek). W katalog zmiennych zależnych wpisano: rozumienie aktywności edukacyjnej i społecznej, stosunek badanych do starości i osób starszych, typy i formy aktywności ludzi starszych, motywy podejmowania przez badane kobiety aktywności edukacyjnej i społecznej, potrzeby respondentek, bariery utrudniające podejmowanie aktywności edukacyjnej i społecznej oraz style życia w aspekcie podejmowania aktywności edukacyjnej i społecznej.

Terenem badań stały się uniwersytety trzeciego wieku (UTW) z aglomeracji miejskich województw małopolskiego, śląskiego oraz mazowieckiego. W roku akademickim 2017/2018 przeprowadzono badania właściwe – od listopada do stycznia na terenie województwa małopolskiego, od stycznia do marca w województwie śląskim, od marca do maja w województwie mazowieckim. W województwie małopolskim teren badań stanowiło pięć uniwersytetów trzeciego wieku, w województwie śląskim i mazowieckim – cztery.

W badaniach dokonano celowego doboru próby – 300 kobiet (po 100 z województw małopolskiego, mazowieckiego i śląskiego), które są słuchaczkami UTW w przedziale wiekowym 75–89 lat. W badaniach głównymi kryteriami doboru próby uczyniono: wiek badanych, uczestnictwo w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku, płeć (kobiety) oraz miejsce zamieszkania (aglomeracje miejskie).

## Wyniki badań – wybrane elementy<sup>2</sup>

Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że dla badanych kobiet aktywność edukacyjna jest znaczącym elementem życia w okresie starości. Poprzez ten rodzaj aktywności w percepcji respondentek możliwe staje się poszerzanie grona znajomych i przyjaciół, przeciwdziałanie samotności i osamotnieniu, zrozumienie nieuniknionych zmian zachodzących w okresie starości. Wszystkie badane w swoich wypowiedziach podkreślały pozytywny wpływ edukacji na ich obecne życie i utrzymanie samodzielności. Aktywność edukacyjna badanych kobiet jest zróżnicowana, lecz w znacznej mierze ukierunkowana pozytywnie.

---

<sup>2</sup> Szczegółowe przedstawienie i analiza otrzymanych wyników badań znajduje się w monografii K. Białożył, *Aktywność edukacyjna i społeczna kobiet w okresie późnej starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020.

Uzyskane wyniki badań pozwalają wnioskować, że aktywność edukacyjna umożliwia kobietom w wieku 75–89 lat przeżywanie starości w sposób pomyślny, co sprzyja adaptacji do finalnego okresu życia. Można przyjąć, że podejmowana aktywność wśród badanych stanowi podstawę zrozumienia świata, samodzielności i odpowiedzialności, rozwiązywania pojawiających się problemów i kryzysów. Z wypowiedzi badanych kobiet wynika, że oprócz edukacji pozaformalnej realizowanej na UTW są świadome edukacji nieformalnej realizowanej w codzienności. Wyniki badań własnych wskazują, że respondentki definiują aktywność edukacyjną szeroko, uwzględniając jej liczne obszary oddziaływania. Zaangażowanie w edukację sprawia, że badane seniorki akceptują starość, prezentują postawę konstruktywną wobec zmian związanych z procesem starzenia się, odczuwają spokój, odnajdują sens życia i śmierci, są otwarte na nowe działania i doświadczenia. Aktywność edukacyjna pomaga także badanym radzić sobie z sytuacjami stresogennymi, wzmacnia ich poczucie własnej wartości i podwyższa samoocenę.

Wśród badanych aktywność edukacyjna definiowana jest jako coś pozytywnego, pozwalającego na odczuwanie dobrostanu oraz podnoszenie jakości życia. Wskazanie licznych możliwości o charakterze pozytywnym pozwala wnioskować, że respondentki przypisują aktywności edukacyjnej nabycie wielu nowych umiejętności, które warunkują pomyślne starzenie się.

Obok aktywności edukacyjnej badane kobiety zostały także zapytane o aktywność społeczną. Analiza wypowiedzi ankietowanych dotyczących rozumienia aktywności społecznej wykazuje postrzeganie jej w sposób formalny. Analizując materiał badawczy, należy stwierdzić, że znaczna część respondentek wykazuje aktywność społeczną spontaniczną lub realizowaną w codziennym życiu w sposób nieformalny, np. pomoc, wsparcie oferowane rodzinie, przyjaciółom, znajomym. Rozumienie aktywności społecznej przez badane kobiety jest zróżnicowane i niejednorodne. Wśród odpowiedzi dotyczących aktywności społecznej w życiu badanych pojawiły się określenia negatywne, świadczące o pejoratywnym podejściu do tej działalności. Jak wynika z badań, znaczna część respondentek stawia znak równości pomiędzy aktywnością edukacyjną i społeczną. Aktywność społeczna w percepcji badanych jest formą działalności realizowaną na różnych polach, które są zbieżne z płaszczyznami aktywności edukacyjnej. Zdecydowana część respondentek wskazuje, że poprzez aktywność społeczną możliwe staje się zaspokajanie potrzeb związanych z kontaktami interpersonalnymi oraz zaangażowaniem w życie społeczne. Aktywność społeczna pozwala badanym kobietom na realizację wychowania do starości. Można zatem wnioskować, że w badanej grupie aktywność edukacyjna i społeczna się uzupełniają, pozwalając respondentkom na odczuwanie dobrostanu oraz realizację celów ogólnych i szczegółowych wychowania w perspektywie starości.

W przeprowadzonych badaniach skoncentrowano się także na czynnikach determinujących osoby w wieku 75–89 lat do podejmowania aktywności edukacyjnej i społecznej. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela I. Determinanty aktywności edukacyjnej badanych kobiet

Analizowana zmienna			Odpowiedzi							
			zachęta/wsparcie rodziny	zachęta/wsparcie ze strony przyjaciół	lokalizacja placówek promujących edukację osób starszych	dobry stan zdrowia	program oferowany przez placówkę	zadawalająca sytuacja materialna	chęć rozwoju i samodoskonalenia	możliwość poznawania nowych ludzi
Województwo	małopolskie	N	29	27	21	35	30	4	62	42
		[%]	29,00	27,00	21,00	35,00	30,00	4,00	62,00	42,00
	śląskie	N	25	32	36	36	19	16	51	38
		[%]	25,00	32,00	36,00	36,00	19,00	16,00	51,00	38,00
	mazowieckie	N	16	34	21	24	48	8	76	50
[%]		16,00	34,00	21,00	24,00	48,00	8,00	76,00	50,00	
<i>p</i>			0,084	0,545	0,020	0,129	< 0,001	0,012	0,001	0,219
Wykształcenie	średnie	N	34	49	47	44	38	12	75	46
		[%]	25,76	37,12	35,61	33,33	28,79	9,09	56,82	34,85
	wyższe	N	36	44	31	51	59	16	114	84
		[%]	21,43	26,19	18,45	30,36	35,12	9,52	67,86	50,00
<i>p</i>			0,379	0,042	0,001	0,582	0,245	0,898	0,049	0,009
Stan cywilny	w związku	N	36	42	28	38	50	17	95	57
		[%]	25,90	30,22	20,14	27,34	35,97	12,23	68,35	41,01
	kobiety bez partnera	N	34	51	50	57	47	11	94	73
<i>p</i>			0,329	0,785	0,032	0,134	0,211	0,109	0,075	0,450
Stan zdrowia	zadawala- jący	N	13	8	9	10	12	4	30	15
		[%]	35,14	21,62	24,32	27,03	32,43	10,81	81,08	40,54
	dobry	N	51	77	57	75	72	19	138	95
		[%]	22,27	33,62	24,89	32,75	31,44	8,30	60,26	41,48
	bardzo dobry	N	6	8	12	10	13	5	21	20
[%]		17,65	23,53	35,29	29,41	38,24	14,71	61,76	58,82	
<i>p</i>			0,162	0,207	0,422	0,751	0,732	0,462	0,051	0,153
Ogółem	N	70	93	78	95	97	28	189	130	
	[%]	23,33	31,00	26,00	31,67	32,33	9,33	63,00	43,33	

Y – analiza testem chi-kwadrat z poprawką Yatesa

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie danych zawartych w tabeli 1 można wnioskować, że czynnikiem motywującym do aktywności edukacyjnej zdecydowaną większość ankietowanych jest chęć rozwoju i samodoskonalenia (63,00%). Odpowiedź ta była wybierana najczęściej przez respondentki z województwa mazowieckiego (76,00%;  $p = 0,001$ ) oraz posiadające wyższe wykształcenie (67,86%;  $p = 0,049$ ). Badane wskazują ponadto na takie determinanty aktywności edukacyjnej, jak: poznawanie nowych ludzi, program oferowany przez UTW, stan zdrowia, wsparcie ze strony rodziny. Wśród odpowiedzi respondentów znalazła się również ta dotycząca lokalizacji placówek promujących edukację osób starszych oraz sytuację finansową. Pewnego rodzaju novum, które pojawiało się w wynikach badań własnych, jest wskazanie respondentek na program UTW jako czynnika, który może determinować do podejmowania aktywności edukacyjnej.

Obok czynników warunkujących aktywność edukacyjną zasadne stało się poznanie motywów podejmowania aktywności społecznej wśród badanych kobiet. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 2.

W paletę odpowiedzi o charakterze neutralnym zostały przyporządkowane takie wypowiedzi respondentek, jak: sytuacja polityczno-gospodarcza, znajomi, rodzina, chęć wyjścia z domu, oferta dla seniorów w mieście, dobra sytuacja finansowa, śmierć męża (68,33%). Katalog determinant o charakterze pozytywnym to takie wypowiedzi, jak: potrzeba wewnętrzna, chęć pomocy innym, wiara, chęć nauki, wrażliwość, chęć spotkania z ludźmi, dobroć, otwartość na świat, przekonanie, że to, co dajemy, wraca do nas, miłość do życia, usposobienie, radość z życia, akceptacja starości, chęć niesienia pomocy, bycie w społeczeństwie, bycie potrzebnym innym, przekonanie, że sens życia to pomoc innym (24,36%). W odpowiedziach respondentek znalazły się także sformułowania negatywne przypisywane aktywności społecznej: nie lubię tej aktywności, nie podejmuję, mało ważna aktywność (7,33%).

W toku prowadzonych badań i analiz wyróżniła się kategoria seniorek w wieku 75–89 lat, które podkreślały, że ich zaangażowanie w aktywność społeczną i edukacyjną wiąże się z utratą współmałżonka.

Determinanty zaangażowania w aktywność edukacyjną i społeczną badanych kobiet mają wspólne wyznaczniki, takie jak: potrzeby kontaktów towarzyskich, czynniki zewnętrzne i osamotnienie. Wśród determinant aktywności edukacyjnej badane kobiety znacznie częściej wskazywały na sytuację rodzinną, w aspekcie aktywności społecznej zostały natomiast wskazane czynniki osobowościowe skoncentrowane na cechach altruistycznych respondentek, ukierunkowanie na pomoc i wsparcie innych.

Obok czynników motywujących do zaangażowania się w omawiane formy aktywności badane kobiety zostały także poproszone o wskazanie barier, które utrudniają aktywność. W percepcji badanych, w aspekcie aktywności edukacyjnej przeszkodami, które wpływają na brak zaangażowania, są czynniki osobowościowe, stan zdrowia, samotność, lokalizacja placówek edukacyjnych oraz brak zachęty

Tabela 2. Motywy podejmowania aktywności społecznej przez badane kobiety

Analizowana zmienna		Motywacje aktywności społecznej			p	
		czynniki negatywne	czynniki neutralne	czynniki pozytywne		
Województwo	małopolskie	N	7	63	30	p = 0,449
		[%]	7,00	63,00	30,00	
	śląskie	N	9	68	23	
		[%]	9,00	68,00	23,00	
	mazowieckie	N	6	74	20	
		[%]	6,00	74,00	20,00	
Wykształcenie	średnie	N	11	84	37	p = 0,300
		[%]	8,33	63,64	28,03	
	wyższe	N	11	121	36	
		[%]	6,55	72,02	21,43	
Stan cywilny	w związku	N	8	101	30	p = 0,301
		[%]	5,76	72,66	21,58	
	kobiety bez partnera	N	14	104	43	
		[%]	8,70	64,60	26,71	
Stan zdrowia	zadowolający	N	2	28	7	p = 0,690
		[%]	5,41	75,68	18,92	
	dobry	N	17	152	60	
		[%]	7,42	66,38	26,20	
	bardzo dobry	N	3	25	6	
		[%]	8,82	73,53	17,65	
Ogółem		N	22	205	73	-
		[%]	7,33	68,33	24,36	

Źródło: opracowanie własne

ze strony krewnych. Wśród barier utrudniających podjęcie aktywności społecznej pojawiały się takie wskazania, jak: czynniki osobowościowe, stan zdrowia, pogląd, że osoby starsze same potrzebują pomocy i brak zainteresowania ze strony środowiska lokalnego.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, czynniki osobowościowe mogą pełnić dwojaką funkcję: mogą motywować do aktywności, a także ograniczać jej podejmowanie w wieku senioralnym. Obok czynników osobowościowych postawy wobec aktywności i aktywizacji determinuje w dużej mierze stan zdrowia. Mimo że w grupie badawczej znalazły się osoby określające swój stan zdrowia jako zadowolający, należy podkreślić, że są to subiektywne opinie badanych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy materiału badawczego można wnioskować, że dla respondentek najważniejsza jest potrzeba satysfakcji życiowej, szczególnie wśród badanych określających swój stan zdrowia jako dobry lub bardzo dobry. Istotną potrzebą jest także potrzeba bezpieczeństwa, w zdecydowanej większości u seniorek o zadowalającym stanie zdrowia. Badane w mniejszym stopniu wskazywały na potrzebę przynależności/towarzystwa, potrzebę niezależności oraz potrzebę uznania społecznego i użyteczności. W percepcji badanych kobiet aktywność edukacyjna i społeczna pozwalają przede wszystkim zaspokoić potrzebę satysfakcji życiowej oraz bezpieczeństwa. Można wysnuć wniosek, że potrzeby satysfakcji i bezpieczeństwa są dla badanych w wieku 75–89 lat najważniejsze, a zaspokajają je aktywność edukacyjna i społeczna. W badaniach własnych czynnikiem, który warunkuje najważniejsze potrzeby w życiu badanych kobiet, jest stan zdrowia.

Obok potrzeb kobiet w wieku 75–89 lat w polu zainteresowań badawczych znalazły się także style życia osób starszych. Jak wskazują otrzymane wyniki, badane seniorki nie preferują stylu biernego, stylu domocentrycznego czy też związanego z posiadaniem ogródka działkowego. Respondentki charakteryzują: styl oparty na aktywności społecznej, styl pobożny, styl rodzinny, niemniej dominującym stylem jest styl ekspansywny, koncentrujący się na rozwoju w okresie starości. Uzyskane wyniki badań własnych stanowią pewnego rodzaju zmianę w aspekcie dotychczasowych badań związanych z preferowanymi stylami życia, gdzie dominował styl rodzinny, domocentryczny, często również bierny.

Można przyjąć, że zaangażowanie w aktywność edukacyjną i społeczną sprzyja wystąpieniu stylu życia zorientowanego na samodoskonalenie i czerpanie radości z obecnego życia pomimo świadomości nieuchronności losu. W toku analizy materiału empirycznego można wskazać na nowe style życia badanych kobiet. Są to:

- Styl niezależny, związany z podejmowaniem działań skoncentrowanych na utrzymaniu samodzielności życiowej poprzez zaangażowanie w aktywność edukacyjną i społeczną.
- Styl progresywny, związany ze świadomością respondentek co do perspektyw rozwojowych w wieku podeszłym za sprawą udziału w różnych formach aktywności; możliwa staje się konstruktywna realizacja zadań rozwojowych przypisanych starości.
- Styl tradycyjny, odwołujący się do nadrzędnych wartości, takich jak Bóg, rodzina, zdrowie, godność, na których człowiek starszy buduje swoje życie.

Aktywność edukacyjna i społeczna w grupie respondentek stanowi znaczący czynnik, umożliwiający realizowanie zadań rozwojowych związanych z okresem starości. Uzyskane wyniki wskazują, że – zgodnie z założeniami teorii aktywności – aktywność w wieku senioralnym warunkuje jakość życia i umożliwia zaspokajanie

potrzeb, szczególnie tych związanych z satysfakcją życiową i bezpieczeństwem. Bez wątpienia aktywność edukacyjna i społeczna wśród badanej grupy spełniają wiele funkcji i przyczyniają się do lepszego przystosowania do fazy starości.

## Wnioski i postulaty praktyczne

Na podstawie otrzymanych wyników badań, przeprowadzonych w grupie 300 kobiet w wieku 75–89 lat uczestniczących w zajęciach UTW, można wnioskować, że aktywność edukacyjna i społeczna odgrywają znaczącą rolę w ich życiu. W opinii respondentek aktywność edukacyjna umożliwia radzenie sobie z pojawiającymi się kryzysami w okresie starości, pozwala przystosować się do zachodzących zmian, stanowi podstawę akceptacji starości, sprzyja niezależności i samodzielności. Dla znacznej części ankietowanych utożsamiana jest z zaangażowaniem w działalność uniwersytetów trzeciego wieku. Edukacja pozwala na przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu. Aktywność edukacyjna może być realizowana na różne sposoby, na co wskazują ankietowane kobiety. Największe znaczenie w aspekcie edukacyjnym badane przypisują uniwersytetom trzeciego wieku. Aktywność edukacyjna i społeczna w opinii respondentek umożliwiają utrzymywanie i pogłębianie relacji społecznych i kontaktów z rówieśnikami oraz młodszymi pokoleniami.

Co istotne, w aspekcie aktywności społecznej wśród badanych pojawiały się określenia i wskazania negatywne, niewystępujące w przypadku aktywności edukacyjnej. Co dziesiąta badana uważa, że nie podejmuje żadnej aktywności społecznej. Na podstawie otrzymanych wyników można wnioskować, że świadomość osób starszych na temat form i sposobów realizacji aktywności społecznej jest niska. Poprzez aktywność społeczną badane kobiety mają możliwość zaspokajania potrzeb, poszerzania kręgu znajomych, utrzymania niezależności. W kontekście podejmowanych działań społecznych znaczna część badanych wskazuje na zaangażowanie w nieformalny typ aktywności społecznej, oparty na pomocy i wsparciu udzielanym rodzinie oraz najbliższym. Należy podkreślić, że wśród respondentek pojawiały się wskazania, iż aktywność społeczna jest działalnością niepotrzebną w okresie starości.

Na podstawie uzyskanych wyników badań i wysnutych z nich wniosków stworzono postulaty praktyczne, które mogą posłużyć jako wskazówki do propagowania aktywności wśród osób po 75. roku życia.

**Postulat 1.** Należy skoncentrować się na działaniach promujących aktywność edukacyjną i społeczną wśród najstarszych kohort wiekowych. Ważnym elementem powinny stać się działania skoncentrowane na uświadomieniu seniorom, czym jest i jak może być w okresie starości realizowana aktywność edukacyjna oraz społeczna.

**Postulat 2.** Placówki i instytucje działające w obszarze aktywizacji i wsparcia seniorów powinny propagować ideę banków czasów wśród osób starszych. Należy pamiętać o seniorach, którzy nie są aktywni, spędzają czas wolny w domu lub na

ławce. Działania aktywizujące powinny docierać do jak najszerszej grupy odbiorców, nie tylko do osób aktywnych.

Postulat 3. Powinno się zintensyfikować działania ukierunkowane na podnoszenie świadomości osób starszych na temat wolontariatu. W propagowaniu idei wolontariatu wśród seniorów może być pomocne stworzenie bazy, w której znajdują oni propozycje działań wolontaryjnych wraz z opisem zadań.

Postulat 4. Bazując na danych demograficznych oraz uzyskanych wynikach badań, należy skoncentrować się na poszerzeniu oferty dla kobiet, które zostają wdowami. Propagowanie idei aktywności edukacyjnej i społecznej ze szczególnym uwzględnieniem stanu cywilnego pozwoli starszym kobietom-wdowom na odnalezienie naturalnej grupy wsparcia.

Postulat 5. Instytucje, organizacje i placówki aktywizujące osoby starsze powinny dołożyć starań, by ich oferta była atrakcyjna dla odbiorców. Wyniki badań wskazują, że ważnym czynnikiem determinującym podejmowanie zaangażowania w działalność UTW jest oferowany program.

Postulat 6. W kontekście starzejących się społeczeństw zasadne staje się podejmowanie realnych działań generujących pozytywne postrzeganie osób starszych i starości w okresie młodości oraz dorosłości.

Postulat 7. Jak wynika z badań, czynnikiem decydującym o zaangażowaniu bądź zaniechaniu aktywności społecznej jest stan zdrowia. Należy zatem zwiększyć liczbę instytucji i placówek, w których seniorzy starzejący się w sposób zwyczajny lub patologiczny będą mogli realizować formy aktywności adekwatne do ich możliwości.

Postulat 8. Aby zwiększyć zaangażowanie w aktywność osób po 75. roku życia, należy ułatwić im dotarcie do placówek, instytucji, organizacji i stowarzyszeń.

Wyniki przeprowadzonych badań, wyprowadzone wnioski oraz postulaty stanowią wskazania do dalszego dyskursu naukowego w aspekcie waloryzacji starości i ludzi starszych w wieku 75+.

## Bibliografia

- Białyżył, K. (2020). *Aktywność edukacyjna i społeczna kobiet w okresie późnej starości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Bień, B. (2006). Sytuacja zdrowotna osób w podeszłym wieku. W: T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów* (s. 43–45). Gdańsk: Grupa Via Medica.
- Błądowski, P., Szatur-Jaworska, B., Szweda-Lewandowska, Z., Kubicki, P. (2012). *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Brzezińska, A.I., Wilowska, J.A. (2011). Starość w kontekście psychologii pozytywnej. W: M. Brzezińska (red.), *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w późnej dorosłości* (s. 45–55). Warszawa: Difin.



- Czerniawska, O. (1998). *Style życia w starości*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Tłum. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Halicki, J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok: Trans Humana.
- Majewska-Kafarowska, A. (2017). Feminizacja starości. W: A.A. Zych (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności* (s. 464–465). T. 1. Katowice: Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji*. Warszawa: WN PWN.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (2016). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2015*. Warszawa: Druk: ZWP MRPiPS. Zam. 526/2016.
- Nowicka, A. (2006). Starość jako faza życia człowieka. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych* (s. 17–26). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pikuła, N. (2012). Zdrowie i aktywność społeczna jako determinanty jakości życia osób starszych. W: A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć, zaakceptować starość* (s. 313–324). Łask: Spółka Over Group.
- Pikuła, N.G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Półturzycki, J. (2005). Aktualność problemów edukacji ustawicznej. *Chowanna*, 2(25), 16–38.
- Rembowski, J. (1984). *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Szukalski, P. (2013). Ludzie w wieku 75+ – nowa kategoria demograficzno-społeczna? W: K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska (red.), *Kwestionariusz Camberwell Assessment of Need for the Elderly (CANE) jako narzędzie do oceny zapotrzebowania na opiekę przez osoby w wieku podeszłym* (s. 7–19). Warszawa: Wydawnictwo Akademia Medycyny.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2006). Społeczne aspekty starzenia się i starości. W: T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów* (s. 37–40). Gdańsk: Grupa Via Medica.
- Tyszką, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa: PWN.
- WHOQOL (2016). *Measuring Quality of Life*. Pobrane z: [www.who.int/mental\\_health/media/68.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf) (dostęp: 17.10.2016).
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.
- WHO (2002). *Active Ageing. A Policy Framework*. Madryd: [http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO\\_NMH\\_NPH\\_02.8.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf) (dostęp: 27.08.2016).
- Zych, A.A. (2007). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zych, A.A. (2001). *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

# Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych – możliwości i ograniczenia<sup>1</sup>

---

---

Łukasz Brzeziński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-0804-3828

---

---

## Wprowadzenie

Realia rynku pracy cechującego się różnorodnością, zmiennością, niestabilnością, nieprzewidywalnością, nielinearnością i w końcu wielkim ryzykiem, mają silny wpływ na sposoby i możliwości kształtowania ścieżki zawodowej człowieka. W konsekwencji oznacza to konieczność dokonywania wyborów, nauczenia się świadomego planowania własnej kariery i innych obszarów życia; rozwijania umiejętności podejmowania decyzji edukacyjnych, zawodowych i całonocnych. Nieprzewidywalność i niepewność środowiska pracy stały się wyzwaniem dla *poradnictwa zawodowego*. Sytuacja taka zmusza do postawienia pytania: jaka metoda pomagania jest skrojona na miarę współczesnych czasów, czyli nowej, ciągle i szybko przekształcającej się rzeczywistości? Odpowiedź i uzasadnienie, że taką metodą jest *coaching*, mający zastosowanie w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych, zawarto w prezentowanej publikacji. Podjęta w niej problematyka wpisuje się w *pedagogikę*, a szczególnie w subdyscyplinę pedagogiczną – *pedagogikę pracy*. Zagadnienia dotyczące orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego są obszarem problemowym wchodzącym także w zakres kolejnej subdyscypliny, a mianowicie *andragogiki*.

Dotyczy to szczególnie poradnictwa będącego obszarem interdyscyplinarnych dociekań i praktyk, w którym badacze czerpią wiedzę i inspiracje z bardzo wielu dziedzin nauki: psychologii, pedagogiki i andragogiki, socjologii, antropologii kulturowej oraz filozofii. To obszar „wrażliwy” na kontekst społeczny

---

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Ryszarda Gerlacha, z promotorem pomocniczym dr hab. Renatą Tomaszewską, prof. uczelni, obroniona na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2020 r. Łukasz Brzeziński za swoją rozprawę naukową otrzymał nagrodę I stopnia oraz honorowe wyróżnienie ministra rodziny i polityki społecznej w XXII edycji konkursu Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych na najlepsze prace doktorskie w dziedzinie pracy i polityki społecznej.

i wyzwania współczesności, co jest widoczne w przejściu od poradnictwa zawodowego do całościowego poradnictwa zawodowego czy poradnictwa kariery. Ten ruch na gruncie poradnictwa jest przejawem przewrotu postmodernistycznego, otwierającego pole dla pojawienia się nowożytnych praktyk poradniczych (Górka, 2015).

Konieczność wdrażania zasady kształcenia całościowego oraz rozwijania kompetencji transferowalnych, które pozwalają odnaleźć się w zmieniającej się gospodarce, wymagają przemodelowania systemu poradnictwa zawodowego. W tych warunkach paradygmat dopasowania zawodowego zostaje zredefiniowany ze względu na dekonstrukcję stałości i stabilności (zawód, środowisko pracy, jednostka) i dostrzeżenie procesualności tychże. Nie jest już możliwe, by znaleźć oparcie tylko w obiektywnych metodach diagnostycznych, testach uzdolnień i preferencji czy inwentarzach osobowości. Dzisiejszy świat wymaga nowatorskich metod pracy skupionych na wzbudzaniu autorefleksji, rozwoju umiejętności kreatywnego radzenia sobie z wieloznacznością, wreszcie na decyzyjności i odpowiedzialności radzącego się za konstruowanie kariery i budowanie swojego życia (Górka, 2015, s. 14).

Następuje przejście od poradnictwa zawodowego, zorientowanego na dawanie instrukcji i ekspercką pomoc w wyborze profesji (hołdującej teorii osobowości zawodowej Johna L. Hollanda) do całościowego poradnictwa zawodowego, jak również całościowego poradnictwa kariery (konstruowania kariery/życia), opartego na „wspieraniu ludzi w ich uczeniu się przez całe życie oraz towarzyszeniu im w licznych tranzyjach między kolejnymi doświadczeniami osobistymi, edukacyjnymi i zawodowymi” (Minta, 2012, s. 22).

Zagadnienia przedstawione w publikacji dotyczą każdej jednostki, zarówno funkcjonującej w roli pracownika, jak i pracodawcy, a także osób przygotowujących się do pełnienia tych ról. Aby poradnictwo zawodowe mogło skutecznie oddziaływać na zawodową aktywność i efektywność człowieka, musi podejmować się określania aktualnych warunków ich kształtowania i rozszerzać swoją rolę w tym zakresie (Gruszczyńska, 2006, s. 217). Aby temu sprostać, można zastosować profesjonalny coaching rozumiany jako metoda pracy indywidualnej lub grupowej, której celem jest wsparcie uczestników w zwiększaniu tempa rozwoju oraz polepszeniu efektów podejmowanych działań w obszarze zawodowym i osobistym. Pośrednim celem coachingu jest uczenie się uczestnika samodzielnego szukania odpowiedzi na pojawiające się wyzwania. W coachingu zakłada się, że każda osoba jest z natury kreatywna, pomysłowa i wyposażona w niezbędne zasoby do tego, aby samodzielnie stawiać czoła pojawiającym się problemom i wyzwaniom. Często jednak napotyka na trudności w korzystaniu ze swej kreatywności czy inicjatywy w życiu zawodowym i osobistym.

## Założenia teoretyczne

Podjęcie prezentowanego tematu wydaje się zasadne z kilku istotnych powodów, zwłaszcza że ujęta problematyka nie została jeszcze dostatecznie rozpoznana, a sam coaching wciąż budzi wiele wątpliwości natury naukowej.

Jak sugeruje temat publikacji, mamy do czynienia z trzema pojęciami osiowymi stanowiącymi tło do rozważań teoretycznych. Są to: *poradnictwo zawodowe*, *człowiek dorosły* i *coaching*.

W ramach rozważań podjętych w odniesieniu do *poradnictwa zawodowego* zostało przedstawione osadzenie analizowanej problematyki w zaprezentowanych w dalszej części teoriach i koncepcjach naukowych. Starano się uzasadnić, że przyjęcie przez doradcę zawodowego pewnych założeń teoretycznych i kierowanie się nimi w praktyce będzie wyznaczało jego postępowanie w stosunku do klienta, stąd też została zaproponowana teoria Tadeusza Tomaszewskiego (1979, s. 229–235) odnośnie do stanowisk przytaczanych w literaturze jako *humanistyczne* bądź *technokratyczne*. Jak się okazało, jedynie stanowisko humanistyczne i kierunek wychowawczy umożliwiły zastosowanie coachingu do potrzeb poradnictwa zawodowego dla osób dorosłych. Analizując inne, chociaż częściowo przydatne podejściu coachingowemu koncepcje, zostały zasygnalizowane cztery wyróżnione przez Józefa Kozielskiego (1995) *psychologiczne koncepcje człowieka*, które skłaniają do przyjęcia podejścia w nurcie koncepcji poznawczej i humanistycznej, stanowiące alternatywę dla dwóch tradycyjnych koncepcji – behawiorystycznej i psychodynamicznej. U podstaw *koncepcji poznawczej* leży założenie, że człowiek nie jest całkowicie sterowany przez środowisko zewnętrzne, ani nie jest zależny od sił popędowych, ale jest samodzielnym podmiotem, który świadomie i celowo działa. Bardzo atrakcyjną z punktu wykorzystania coachingu jest również *koncepcja humanistyczna* – choć stanowi stosunkowo nowy i dopiero kształtujący się kierunek badań, zwany psychologią humanistyczną. Kierunek ten nie zarysował jeszcze spójnej koncepcji człowieka. Zgodnie z założeniami najważniejszą siłą napędową działania ludzi jest dążenie do samorealizacji i aktualizacji ich potencjalnych szans, co w doskonały sposób wpisuje się w podejście coachingowe. Alicja Kargulowa (1986, s. 10), biorąc pod uwagę koncepcje psychologiczne, pedagogiczne i filozoficzne człowieka oraz implikacje, jakie niosą te teoretyczne założenia dla praktyki poradniczej, wyróżniła *trzy koncepcje poradnictwa*: dyrektywne, dialogowe i liberalne. Porównanie tych podejść pozwoliło wykazać, że dwa ostatnie są realizowane w procesie coachingowym i pozwalają na wykorzystanie coachingu do potrzeb poradnictwa zawodowego. Wśród wielu koncepcji, umożliwiających wykorzystanie coachingu do potrzeb poradnictwa zawodowego dla osób dorosłych, istnieją mniej znane podejścia dające jeszcze większą możliwość na jego zastosowanie. Nowożytną odpowiedzią na wyzwania świata pracy, w podejściu całościowego uczenia się i rozwoju jednostki w kontekście procesu poradnictwa zawodowego, są koncepcje i modele czerpiące inspiracje z myśli konstruktywistycznej,

znajdujące swoje ugruntowanie w *poradnictwie socjodynamicznym*. W publikacji zostało wykazane wyraźne podobieństwo poradnictwa socjodynamicznego i coachingu, które stanowi silną podstawę do wykorzystania coachingu przez doradców zawodowych w poradnictwie zawodowym osób dorosłych.

W ramach rozważań podjętych w odniesieniu do drugiego pojęcia osiowego, jakim jest *człowiek dorosły*, zostało przedstawione umocowanie analizowanej problematyki w zaprezentowanych w dalszej części teoriach i koncepcjach naukowych. Rozumienie pojęcia dorosłości określa przedmiotowe granice projektowanego pola badań. Z rozważań podjętych w publikacji wyłaniają się dwa wymiary dorosłości – opisowy i normatywny. Pierwszy z nich wyraża się w pytaniu: Czym jest dorosłość? Jaki jest człowiek dorosły? Wymiar normatywny denotuje pytanie: Czym powinna być dorosłość? Jaki powinien być człowiek dorosły? Odpowiedzi na te pytania można odnaleźć w trzech modelach dorosłości: modelu statycznym, dynamicznym, ponowoczesnym. W publikacji wykorzystano też *koncepcję stadiów rozwoju człowieka* opracowaną przez Erika H. Eriksona (Brzeziński, 2005, s. 34) nawiązującą do psychoanalitycznej koncepcji autorstwa Zygmunta Freuda. Została ona wzbogacona przez autora o własne doświadczenia kliniczne i badawcze. Według Eriksona w całym cyklu życia każdy człowiek przechodzi przez osiem faz (stadiów). Amerykańska psycholog K. Patricia Cross (Zych, 1999, s. 147) wyróżniła siedem faz życia człowieka dorosłego, stwierdzając, że każdej fazie wieku biologicznego towarzyszy jego definicja społeczna: między 18. a 22. rokiem życia to stadium opuszczenia domu rodzinnego, faza wejścia w świat ludzi dorosłych; między 23. a 28. r.ż. to faza wejścia w świat ludzi dorosłych, wiek od 29–34 lat to okres dążenia do stabilizacji życiowej, między 37. a 42. r.ż. to stadium tożsamości osobowościowej, między 45. a 55. r.ż. okres przełomu, wiek od 57 do 64 lat to okres tolerancji i ostatnia faza to okres refleksji nad życiem w wieku powyżej 67 lat. W publikacji zaprezentowano różne podejścia teoretyczne, mające dobrze udokumentowaną historię na gruncie badań andragogicznych. Ukazano najważniejsze współczesne teorie uczenia się – tak ważne dla metody coachingu – z których autor wyłania dwie, jego zdaniem najważniejsze dla poruszanych kwestii: *teorię uczenia się egzystencjalnego* oraz *transformatywnego*, które są istotne dla rozumienia i prowadzenia procesu coachingu. Założenia teorii uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa (2006) odwołują się do filozofii egzystencjalizmu. Natomiast teoria autorstwa Jacka Mezirowa (2000) odnosi się do procesu uczenia się człowieka dorosłego poprzez dokonywanie przez niego głębokiej przemiany, tzw. transformacji, która zachodzi w indywidualnym sposobie postrzegania i interpretacji siebie oraz świata. Aby podkreślić i wzmocnić ważny aspekt refleksyjności dla procesu coachingu, odwołano się dodatkowo do wybranych modeli refleksyjnego uczenia się, których nie należy utożsamiać z tzw. tradycyjnym przekazem wiedzy kojarzającym się z dyrektywnością i restrykcyjnością. W ramach teoretycznych rozważań, podjętych w odniesieniu do trzeciego pojęcia osiowego jakim jest *coaching*, sięgnięto do jego fundamentów, na które

składają się koncepcje pochodzące z psychologii (m.in. kognitywna, społeczna, emocji i motywacji, rozwojowa, pozytywna). Omawianie zagadnienia rozpoczęto od psychologii humanistycznej i podejścia Carla R. Rogersa (2002), które ukształtowało wiele prymarnych umiejętności i założeń stosowanych współcześnie w coachingu. Celem *terapii skoncentrowanej na kliencie* jest zwiększenie u niego otwartości na doświadczenie, rozwinięcie przez niego większego zaufania do samego siebie oraz dalsze wzrastanie i realizowanie przez niego wybranych celów. Następnie została zaprezentowana *Terapia Gestalt*, zwana też psychologią postaci. Terapię tę można postrzegać jako proces eksperymentowania i obserwacji – jej zadaniem jest pomóc jednostce w obserwowaniu siebie w szerszym kontekście sieci relacji. Następnie omówiono *model hierarchii potrzeb* oraz *koncepcję doświadczeń szczytowych*. Model hierarchii potrzeb Masłowa jest stosowany w coachingu, by pomóc klientowi zrozumieć siebie z punktu widzenia potrzeb, pragnień i inspiracji. Zostały również omówione inne, bardzo istotne dla omawianego tematu teorie, jak *teoria społecznego uczenia się* Alberta Bandury (1965), który kładzie nacisk na znaczenie dokonywanych przez jednostkę obserwacji i modelowanie zachowania, postaw i reakcji emocjonalnych innych ludzi. Odwołano się również do prac psychologów pozytywnych. Psychologia pozytywna, zamiast skupiać się na patologiach, skupia się na pozytywnych cechach jednostki, w tym na sukcesie, zadowoleniu i spełnieniu. W rezultacie w centrum uwagi znajduje się badanie i pielęgnowanie stanu „rozkwit”. Sporo uwagi poświęcono jednemu z głównych nurtów teoretycznych, które przyczyniły się do rozwoju coachingu jako profesji, tj. *analizie transakcyjnej (AT)*. Analiza transakcyjna jako filozofia i metodologia terapeutyczna opisuje zdrowy sposób funkcjonowania osobowego. Dzięki niej klienci procesu coachingowego mogą dowiedzieć się więcej o sobie. Zaczepnięto też z mniej znanych, a wykorzystywanych w coachingu nurtów, jakim jest m.in. *psychologia transpersonalna* uznawana za „czwartą siłę w psychologii”. Zajmuje się ona badaniem najwyższego potencjału ludzkiego oraz rozpoznaniem, zrozumieniem i realizacją jednoczących, duchowych i transcendentnych stanów świadomości.

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Przedmiotem badań uczyniono zastosowanie coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Natomiast za główny cel przyjęto ukazanie stopnia zastosowania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Temu nadrzędnemu celowi zostały podporządkowane następujące cele teoretyczno-poznawcze:

1. Ukazanie istniejącego stanu w zakresie najczęściej stosowanych przez doradców zawodowych modeli, form i metod pracy z osobami dorosłymi.

2. Diagnoza działalności doradców zawodowych w kontekście wykorzystania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych.
3. Ukazanie możliwości i ograniczeń zastosowania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych.

Zrealizowane badania posłużą również realizacji określonych celów praktyczno-wdrożeniowych, tzn. sformułowaniu praktycznych wniosków dotyczących zastosowania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych, które zostaną przekazane do Instytucji Rynku Pracy z województwa kujawsko-pomorskiego.

Główny problem badań własnych brzmiał: Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych stosowany jest coaching?

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie modele pracy z osobami dorosłymi są najczęściej stosowane przez badanych doradców zawodowych?
2. Jaka forma pracy z osobami dorosłymi jest najczęściej stosowana przez badanych doradców zawodowych?
3. Jakie metody pracy z osobami dorosłymi są najczęściej stosowane przez badanych doradców zawodowych?
4. Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie coaching jest znany badanym doradcom zawodowym?
5. W jakim stopniu w opinii badanych coaching może mieć zastosowanie w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych?
6. Jakie są rezultaty korzystania z coachingu w opinii badanych doradców zawodowych, którzy go stosują?
7. Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie rezultaty wynikające z wykorzystywania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych przez doradców, którzy go stosują, różnią się od rezultatów wynikających z zastosowania tradycyjnych metod?

## Metodologiczne założenia badań własnych

W zrealizowanym procesie badawczym zastosowano następujące metody i techniki zbierania danych:

1. Metodę krytycznej analizy literatury, w tym technikę analizy treści.
2. Metodę analizy dokumentów formalnoprawnych, w tym klasyczną i nowoczesną technikę analizy dokumentów.
3. Metodę sondażu diagnostycznego, w tym technikę ankiety oraz technikę wywiadu.

Wykorzystane narzędzia badawcze to dwa autorskie kwestionariusze ankiety. Pierwszy dla klientów poradnictwa zawodowego na temat „Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych – możliwości i ograniczenia” oraz drugi dla doradców zawodowych na temat „Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych – możliwości i ograniczenia”. Zastosowano również autorski kwestionariusz wywiadu pt.: „Kwestionariusz indywidualnego wywiadu eksperckiego z doradcą zawodowym, który jest jednocześnie coachem”, nazywany *wywiadem eksperckim*.

4. Metodę statystyczną. Obliczenia statystyczne wykonano w programie IBM SPSS 24.0. W doborze metod statystycznych uwzględniano skale pomiarowe występujące w badaniu. W przypadku porównywania grup w zakresie częstości rozkładów odpowiedzi zmiennych nominalnych i porządkowych stosowano tabele kontyngencji oraz testy chi-kwadrat. W przypadku porównywania dwóch grup w zakresie zmiennych ilościowych obliczano statystyki opisowe i stosowano testy Manna-Whitneya. W przypadku porównywania trzech lub więcej grup w zakresie zmiennych ilościowych również obliczano statystyki opisowe oraz stosowano testy Kruskala-Wallisa. Do oceny istotności związku między zmiennymi ilościowymi stosowano współczynniki rho Spearmana. Metody nieparametryczne wykorzystano ze względu na rozkłady odbiegające od rozkładu normalnego. Jako granicę istotności statystycznej przyjęto  $p < 0,05$ .

Obszarem badań uczyniono województwo kujawsko-pomorskie.

Badaniami zostali objęci doradcy zawodowi z Instytucji Rynku Pracy, którzy realizowali zadania z zakresu promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej. Tym samym realizowali oni jedno z zadań polityki społecznej. Zgodnie z Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (*Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*. Dz.U. z 2004 r., nr 99, poz. 1001 z późn. zm.), głównym celem działania instytucji rynku pracy jest pełne i produktywne zatrudnienie, ale działają one również w celu rozwoju zasobów ludzkich, osiągnięcia wysokiej jakości pracy, wzmocnienia integracji i solidarności społecznej oraz zwiększenia mobilności na rynku pracy. Do instytucji rynku pracy (IRP) należą: publiczne służby zatrudnienia<sup>2</sup>, Ochotnicze Hufce Pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego. Instytucje rynku pracy można podzielić na publiczne i niepubliczne.

W badaniach zastosowano dobór celowy i losowy. W pierwszym etapie czynności badawczych wystosowano zaproszenie w ramach badania w nurcie ilościowym

---

<sup>2</sup> W myśl ustawy publiczną służbę zatrudnienia (PSZ) w Polsce stanowią organy zatrudnienia (minister właściwy do spraw pracy, wojewodowie, marszałkowie województw i starostowie) wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy, urzędem obsługującym ministra właściwego ds. pracy oraz urzędami wojewódzkimi, realizującymi zadania określone tą ustawą.



do 997 instytucji rynku pracy (zastosowano dobór celowy). Akces udziału w badaniach zgłosiły 173 instytucje. Badania z wykorzystaniem kwestionariuszy ankiety zostały przeprowadzone wśród osób zatrudnionych na stanowisku doradcy zawodowego (250 badanych) oraz ich klientów (218 badanych) – na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. W drugim etapie badań kontynuowano metodę sondażu diagnostycznego, ale wykorzystano technikę wywiadu w grupie badanych: doradców zawodowych będących jednocześnie coachami.

W badaniach uczestniczyli doradcy zawodowi w liczbie ogółem 250 respondentów oraz klienci procesu poradniczego w liczbie ogółem 218, którzy wypełnili kwestionariusz ankiety. Te grupy badanych osób były zróżnicowane pod względem cech społeczno-demograficznych. W grupie doradców zawodowych odnotowano znaczną przewagę kobiet (86,8%), a także ogólnie osób między 30. a 39. rokiem życia (47,6%). W grupie klientów również odnotowano przewagę kobiet (72,5%), a także osób między 30. a 39. rokiem życia (29,4%).

W grupie doradców zawodowych odnotowano 12,0% osób w przedziale wieku 18–29 lat, następnie 47,6% osób w przedziale 30–39 lat, 31,6% osób w przedziale wieku 40–49 lat. Najmniej, bo 8,4% doradców było w przedziale wieku 50–59 lat. Tylko jeden doradca (0,4%) był powyżej 60. roku życia. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja pod względem kryterium wieku u badanych klientów. Największą grupę, 29,4% stanowiły osoby w przedziale wieku 30–39 lat, następnie osoby w wieku 50–59 lat – było ich 22,5%. Za nimi plasowały się osoby w wieku 40–49 lat (21,1%) i osoby w przedziale 19–29 lat (19,7%). Ranking zamykają osoby powyżej 60. roku życia, których było 7,3%.

Wśród 250 badanych doradców zawodowych wszyscy legitymowali się wykształceniem wyższym, a 19 osób (7,6%) ukończyło dodatkowo studia podyplomowe. Wśród 218 badanych klientów poradnictwa zawodowego dominowały osoby z wykształceniem wyższym (79,4%), w tym sześć ukończyło dodatkowo studia podyplomowe, a pięć studia doktoranckie. Z wykształceniem średnim zawodowym było 10,5%, średnim ogólnokształcącym 7,3%, zasadniczym zawodowym 2,3% ankietowanych. Nikt nie zaznaczył wykształcenia gimnazjalnego. Tylko jeden z ankietowanych zaznaczył poziom wykształcenia podstawowego.

Ze względu na staż pracy ogółem wśród doradców zawodowych wyróżniały się osoby mające staż 10-letni (8,4%), w dalszej kolejności 15-letni (8,0%) a następnie 20-letni (7,6%). Najniższym stażem legitymowała się osoba mająca roczne doświadczenie zawodowe (0,4%). Ze względu na staż pracy na obecnym stanowisku dominowały osoby mające dwuletnie (17,6%), w dalszej kolejności 10-letnie (12,8%), a następnie jednoroczne (12,4%) doświadczenie zawodowe na stanowisku doradcy zawodowego.

Wśród badanych doradców zawodowych 115 (46,0%) zadeklarowało, że ich wyuczonym zawodem jest zawód doradcy zawodowego. Znaczna większość, 202 (80,8%) badanych, zajmowała m.in. stanowisko o nazwie doradca zawodowy.

Pozostała część – 48 badanych (19,2%) deklarowało, iż mimo że nie zajmują stanowiska doradcy zawodowego, to wykonują ten zawód.

Wśród badanych klientów procesu poradnictwa zawodowego 31 osób (14,2%) było bezrobotnych w trakcie przeprowadzania badań, 187 osób (85,8%) było zatrudnionych, a dodatkowo 22 osoby w tej grupie (10,0%) były pracodawcami.

W odniesieniu do miejsca zamieszkania 165 badanych klientów poradnictwa zawodowego (75,7%) mieszkało w mieście, a 53 (24,3%) na wsi.

## Wyniki badań

Prezentując wybrane wyniki badań, należy rozpocząć od kwestii znajomości metody coachingu przez badanych doradców zawodowych. Dane ujawniają, że niemal wszyscy badani doradcy zawodowi (93,2%) spotkali się z metodą coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Pod pojęciem coachingu doradcy zawodowi rozumieli proces pomagający osiągnąć zamierzone cele – taką odpowiedź wskazało 86,8% badanych. Drugim najwyższym wskaźnikiem było poszukiwanie najlepszych rozwiązań i sposobów działania – 66,0%, trzecim zaś w kolejności rozwój osobisty – taką odpowiedź wskazało 61,2% badanych. Coaching według badanych doradców zawodowych może mieć zastosowanie w poradnictwie zawodowym w dużym i bardzo dużym stopniu – taką odpowiedź wskazało 79,2% badanych. Średnie zastosowanie uznało 17,2% respondentów. Jedynie 3,6% badanych stopień zastosowania coachingu określiło na poziomie małym i bardzo małym.

Większość badanych doradców najchętniej wykorzystywałaby narzędzia coachingowe (71,6%). Metoda coachingu może być wykorzystywana przede wszystkim w obszarze planowania osiągania celów zawodowych i osobistych – taką odpowiedź wskazało 94,8% doradców zawodowych. Drugim obszarem zastosowania coachingu jest sfera motywowania klienta do działania, która uzyskała wskaźnik 82,4%. Kolejny obszar dotyczy rozwoju umiejętności – 53,6% badanych widzi możliwość zastosowania coachingu w poradnictwie zawodowym.

Jak wykazała analiza, doradcy zawodowi wykorzystywali liczne źródła wiedzy o coachingu, co miało wpływ na deklarowany poziom jego znajomości. Do pierwszego poziomu – *braku wiedzy o coachingu* – należy niewielka grupa badanych doradców zawodowych (2,0%), która przyznała się, że nie zna coachingu, a nawet jeśli o nim słyszała, to nie wie, na czym on polega. Drugi poziom – nazwany przez autora poziomem *teorii*, dotyczy już znajomości coachingu rozciągniętej od słyszenia o nim (6,8%), opowiadań innych osób (10,4%), do znajomości z czasopism i książek (50,0%). Wskaźnik ten znalazł się na drugim miejscu, najwyższym spośród wszystkich odpowiedzi. Do poziomu *empirii* wpisują się doradcy zawodowi, którzy byli klientami procesu coachingowego (18,8%) lub doświadczali go w ramach programu rozwojowego (39,6%). Najwyższym poziomem znajomości coachingu legitymowali

się doradcy zawodowi z poziomu znajomości *teorii i praktyki*. Byli to badani, którzy znali i stosowali narzędzia coachingowe w swojej pracy. Najniższy odsetek na tym poziomie dotyczył osób, które były dyplomowanymi coachami (18,8%), a następnie doradcy zawodowi wykorzystujący metodę coachingu (22,0%). Najwyższy wskaźnik dotyczy respondentów wykorzystujących jedynie narzędzia coachingowe (50,8%). Uzyskane dane empiryczne pozwalają wyciągnąć wnioski, że mamy do czynienia z trzema rodzajami doradców zawodowych:

1. Pierwsi to ci, którzy w swojej pracy poradniczej wykorzystują jedynie narzędzia coachingowe. Nie widzą jednak w chwili obecnej potrzeby zastosowania całej metody coachingu i tym bardziej podejmowania trudu w celu uzyskania dyplomu coacha.
2. Drugi to ci, którzy w swoim warsztacie metodycznym wykorzystują metodę coachingową. Tu można przypuszczać, że stosują konkretne podejścia i filozofię coachingu.
3. Trzeci to doradcy zawodowi, którzy są jednocześnie dyplomowanymi coachami.

Ponad połowa doradców zawodowych, tj. 58% deklarowała, że ukończyła jakiś program rozwojowy dotyczący coachingu.

Jak udało się ustalić, 74,4% doradców zawodowych wykorzystywało w przeszłości coaching lub jego elementy w swojej praktyce zawodowej. Badanych, którzy tego nie czynili z uwagi na zbyt małą wiedzę o metodzie, było 17,2%. Sześćdziesiąt osiem procent respondentów nadal *wykorzystuje* i *raczej wykorzystuje* coaching. Natomiast *raczej nie* i *nie wykorzystuje* go 26,4% badanych. Z kolei 5,6% respondentów nie potrafiło określić, czy wykorzystuje metodę coachingu.

Wywiad ekspercki ujawnił, że coaching był wykorzystywany przez doradców zawodowych w następujących obszarach pracy z osobą dorosłą: motywowania, podnoszenia pewności siebie, uświadomienia, wyznaczania celów, wydobywania potencjału. Dwóch badanych wyłoniło też obszary, w których ich zdaniem coaching nie ma racji bytu. Były to obszary związane z przygotowaniem dokumentów aplikacyjnych czy też przygotowaniem się do rozmowy kwalifikacyjnej.

Najczęstszym powodem, dla którego badani klienci udawali się do doradcy zawodowego, była *chęć zwiększenia pewności siebie i swoich kompetencji* – taką odpowiedź zaznaczyło 32,1% ankietowanych. Drugim najczęstszym powodem była *chęć rozwijania swoich zainteresowań i uzdolnień* – taką odpowiedź zaznaczyło 30,3%.

Z połączenia odpowiedzi doradców zawodowych i klientów w ramach konkretnych modeli pracy doradcy zawodowego wyłania się obraz, w którym najczęściej wykorzystywany jest model konsultanta (32%), następnie leseferysty (22%), informatora (21%) i spolegliwego opiekuna (13%). Ranking zamyka model eksperta (12%).

W odniesieniu do dyrektywnych metod pracy doradcy zawodowi uważali, że najbardziej efektywna jest metoda polegająca na *zadawaniu pytań, aby postawić*

*diagnozę*, a co za tym idzie, była to metoda najczęściej przez nich wykorzystywana. Drugą najczęściej wykorzystywaną metodą – wśród metod dyrektywnych – było *udzielanie informacji*. Ta metoda jednak nie została oceniona przez badanych jako wysoce efektywna i nie znalazła się w omawianym rankingu – uzyskała bowiem łącznie wskazania jako *bardzo efektywna i efektywna* 68,0%. W odniesieniu do dialogowych metod pracy doradcy zawodowi uważali, że najbardziej efektywna była metoda polegająca na *zadawaniu pytań jako sposób wspólnego poszukiwania informacji i określania uczuć* i również tę metodę najczęściej wykorzystywali w swojej pracy poradniczej. Należy zwrócić uwagę na fakt, że *ex aequo* na pierwszej pozycji z wymienioną metodą pod względem efektywności znajdowała się metoda polegająca na *podsumowaniu rozmowy* – wskaźnik, który uzyskała, to 83,6%; wskaźnik ten jest taki sam również pod kątem wykorzystywania tej metody pracy. *Określenie problemu osoby radzącej się* znajduje się na trzecim miejscu w hierarchii efektywnych metod pracy i na drugim pod względem jej wykorzystania. Tylko 0,4% różnicy pojawiło się między efektywnością a wykorzystaniem metody polegającej na *konsultacji*. Badani doradcy zawodowi metodę polegającą na *wspólnym wypracowaniu porady* umiejscowili wśród wysoce efektywnych, jednakże nie znalazła się ona wśród metod najczęściej wykorzystywanych. Uzyskała bowiem 66,2% wskazań. W hierarchii metod liberalnych na pierwszym miejscu z 0,8% różnicą między efektywnością a wykorzystaniem znajdowała się metoda pracy polegająca na *sluchaniu i rozumieniu*. *Stymulowanie do działania* to druga w hierarchii najefektywniejsza metoda pracy a trzecia pod względem stopnia wykorzystania przez doradców. Natomiast metoda *obserwowania* znalazła się na czwartym miejscu zarówno w hierarchii najefektywniejszych metod, jak i stopnia ich wykorzystania. Na piątym miejscu efektywności znajdowało się *wyjaśnianie*, które jest na szóstym miejscu wśród najczęściej wykorzystywanych metod, na szóstym miejscu w hierarchii najefektywniejszych metod zaś było *parafrazowanie*, które znajdowało się na piątym miejscu wśród najczęściej wykorzystywanych metod pracy w poradnictwie zawodowym. Ostatnią w rankingu najefektywniejszą metodą pracy było *wsparcie i budowanie nadziei*. Ta metoda jednak nie była oceniana przez badanych jako najczęściej wykorzystywana – uzyskała bowiem łącznie, jako *bardzo duży i duży stopień wykorzystania*, 68,8% wskazań.

Uzyskane dane pozwalają wyciągnąć wniosek, że badani doradcy zawodowi za najbardziej efektywne uznali metody oparte na zadawaniu pytań, tj. *zadawanie pytań, aby postawić diagnozę* (metoda dyrektywna), *zadawanie pytań jako sposób wspólnego poszukiwania informacji i określania uczuć* (metoda dialogowa) oraz znajdujące się na drugim miejscu wśród metod liberalnych *zadawanie otwartych pytań*. Taka sytuacja uzmysławia, że doradcy zawodowi najczęściej posługują się metodami polegającymi na zadawaniu pytań. Istnieje zatem ogromna szansa na to, by z łatwością przenieść na grunt poradnictwa zawodowego coaching, gdyż zadawanie pytań w coachingu to bez wątpienia jedna z kluczowych kompetencji w tym

zawodzie. Bez względu na nurt, na szkołę, na szerokość geograficzną – pytania w coachingu to grunt, to fundament, bez nich trudno mówić o metodzie coachingu. Kluczowe kompetencje coacha ICF informują, by przede wszystkim zadawać pytania sięgające sedna, czyli takie, „które odkrywają informacje potrzebne do uzyskania maksymalnego efektu dla klienta i dla relacji coachingowej”.

Najczęstszym efektem, który osiągnęli klienci po spotkaniach z doradcą wykorzystującym metodę coachingu, było *zwiększenie pewności siebie*; taką odpowiedź wskazało 56,7% respondentów. Najczęstszym rezultatem w opinii badanych doradców zawodowych wykorzystujących w swoich działaniach poradniczych coaching było *zwiększenie pewności siebie* klientów – taką odpowiedź wskazało 75,9% doradców zawodowych.

W świetle zebranego materiału badawczego sformułowano wniosek, że obszary dotyczące najlepszych rezultatów wynikających ze stosowania coachingu w poradnictwie dla osób dorosłych dotyczyły: wzrostu pewności siebie, wyznaczania celów, uświadomienia, poczucia odpowiedzialności.

Według badanych doradców zawodowych najlepiej jest pracować metodą coachingu z następującymi grupami: *osób chcących zmienić pracę* (68,4%) oraz *osób chcących zwiększyć swoją motywację do działania* (66,8%). Coaching może być również dobrym rozwiązaniem dla osób, które od pewnego czasu znajdują się na rynku pracy i z uwagi na swoją sytuację zawodową zmuszone są *przekwalifikować się* (64,0%) oraz osób u progu dorosłości, które mają podjąć swoją pierwszą pracę w życiu (*osób wchodzących na rynek pracy* – 59,6%). Coaching według badanych doradców może być z powodzeniem zastosowany do *niepewnych siebie i swoich kompetencji* (56,8%). Najwyższy wskaźnik dotyczył bowiem *zwiększenia pewności siebie* (56,7%) i osiągnęli go klienci w pracy z doradcą zawodowym wykorzystującym coaching.

Integracja danych uzyskanych z analizy *Obszarów dotyczących najlepszych rezultatów wynikających ze stosowania coachingu w poradnictwie dla osób dorosłych* oraz *Efektywność poradnictwa zawodowego bez wykorzystania coachingu* i z wykorzystaniem coachingu pozwala stwierdzić, że rezultaty wynikające ze stosowania coachingu w poradnictwie zawodowym różnią się w *bardzo dużym* zakresie od rezultatów wynikających ze stosowania tradycyjnych metod. Rezultaty pochodzące z coachingu są trwalsze i głębsze, gdyż są wygenerowane przez samego klienta. Do istniejącej już listy najlepszych rezultatów wynikających ze stosowania coachingu w poradnictwie dla osób dorosłych, do której należą: wzrost pewności siebie, wyznaczanie celów, uświadomienie, poczucie odpowiedzialności, można dopisać uczenie się i dokonywanie refleksji.

Klienci wyrazili swój pogląd w kwestii zastosowania coachingu w poradnictwie zawodowym. Połowa badanych (50,0%) stwierdziła, że jest to *dobry pomysł*, a 22,5% uznało, że *raczej jest to dobry pomysł*. Odmienne zdanie miało jedynie 3,6%, twierdząc, że jest to *zły pomysł* oraz 6,0%, że *raczej jest to zły pomysł*.

Ponad połowa klientów poradnictwa zawodowego, czyli 56,0%, nigdy nie skorzystała z coachingu jako jednej z metod poradnictwa zawodowego. Badanych, którzy z takiej opcji skorzystali, było 33,9%.

W świetle zebranego materiału podczas wywiadów eksperckich można wysunąć wniosek, że badani doradcy, będący jednocześnie coachami, uznali za zdecydowanie zasadne wykorzystanie coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Przede wszystkim uważali, że metoda coachingu bardzo dobrze uzupełnia metody stosowane w poradnictwie dla dorosłych. Jak trafnie zauważył jeden z badanych doradców, „dobry doradca jako sprawny fachowiec będzie umiejętnie żonglował tymi metodami, by osiągnąć cel, którym jest odpowiadanie na potrzebę klienta”. Cytat ten jest tak trafny, że odkrywa drugi powód wpływający z opinii badanych doradców zawodowych, a mianowicie odpowiadanie na potrzeby współczesnego klienta. Jak zasugerował kolejny respondent podczas wywiadu eksperckiego, klienci „nie chcą gotowych recept, oni chcą sami dochodzić do swoich rozwiązań”.

Najczęstsza obawa badanych klientów poradnictwa zawodowego dotyczyła *nieznajomości metody coachingu* – taką odpowiedź wskazało 53,2% badanych. Coaching jest nadal mało znaną metodą pracy i przeciętny człowiek nie wie do końca, na czym ona polega i jakie efekty można dzięki niej osiągnąć.

Na podstawie uzyskanych danych empirycznych można wnioskować, że największym ograniczeniem dla doradców zawodowych w stosowaniu coachingu był *ograniczony czas na pojedynczego klienta*. Taką przyczynę wskazało 49,2% badanych respondentów. Drugim największym wyłonionym ograniczeniem była *nieumiejętność wyjścia z roli doradcy na rzecz bycia coachem* (39,2%). Największym ograniczeniem w zastosowaniu coachingu według badanych klientów była *nieznajomość metody coachingu przez doradców zawodowych* – taką odpowiedź wskazało 62,4% badanych. Według doradców zawodowych największą możliwością zastosowania coachingu była opcja związana z tym, że *klient jest twórcą rozwiązań – bierze za nie odpowiedzialność* – taką odpowiedź wskazało 65,2% respondentów. Istotną możliwością było *ujawnianie i wykorzystywanie zasobów klienta* (51,6%) oraz *zwiększenie samoświadomości poprzez stosowanie pytań otwartych* (50,8%). Ostatnią, wysoko ocenioną, możliwością zastosowania coachingu było *definiowanie celu i kryteriów sukcesu przez klienta* (46,0%). W świetle wskazań klientów poradnictwa zawodowego największą możliwością zastosowania coachingu była opcja związana ze *zwiększeniem samoświadomości poprzez stosowanie pytań otwartych* – taką odpowiedź wskazało 51,8% badanych. Klienci docenili, że coaching może stanowić *spersonalizowane wsparcie* w poradnictwie zawodowym – tak uważało 41,3% respondentów, oraz *możliwość ujawniania i wykorzystywania zasobów klienta* (39,0%).

Znaczna część badanych klientów (43,6%) zadeklarowała, że skorzystałaby z coachingu, gdyby był usługą ogólnodostępną i bezpłatną. Raczej by skorzystało z takiej możliwości 23,4% respondentów.

W badaniach ilościowych doradców zawodowych poproszono o wyrażenie opinii w zakresie perspektyw stosowania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Symptomatyczne jest, że 70,0% badanych wskazało, że perspektywy stosowania coachingu są bardzo duże i duże (69,9%). Jako średnie szanse wykorzystywania coachingu ocenia 25,2% respondentów, zaś jedynie 5,2% jako małe i bardzo małe.

## Zakończenie

W przeprowadzonych rozważaniach teoretycznych starano się przybliżyć ideę *coachingu* jako nowoczesnej metody wspierania rozwoju jednostki. Można uznać, że coaching to więcej niż metoda; to cała metodologia rozwoju potencjału człowieka, która rozwija się tak dynamicznie na całym świecie, że śledzenie na bieżąco ciągle pojawiających się nowych podejść i wyłaniających się ciekawych perspektyw mogłoby stanowić zadanie dla całego sztabu ludzi. Na całym świecie bowiem, także i w Polsce, coaching stał się jednym z coraz bardziej popularnych podejść uczenia się, prowadzących do realnych, osobistych zmian. Mamy obecnie do czynienia z pewnym paradoksem, który polega na tym, że coaching wkracza w coraz to nowe obszary ludzkiej aktywności (praca zawodowa, życie osobiste, relacje rodzinne, zachowania zdrowotne itp.), służąc klientom pomocą w samorealizacji, a jednocześnie sam znajduje się na początkowym etapie profesjonalizacji, co oznacza, że dopiero uczymy się optymalnie wykorzystywać potencjał tej metody. Prezentowana publikacja ma stanowić inspirację do dalszego rozwoju i wykorzystania coachingu. Istnieje bowiem silna potrzeba dalszej profesjonalizacji. Warunkiem profesjonalizacji jest oparcie coachingu na założeniach wybranych teorii i koncepcji oraz podejmowanie badań naukowych w jego zakresie.

Jak zostało wykazane, zagadnienie wykorzystania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych jest – jak dotąd – w niewielkim stopniu obecne w dyskursie naukowym, a zwłaszcza w *pedagogice*. A przynajmniej brakuje studiów naukowych, opartych nie tylko na analizach teoretycznych, lecz przede wszystkim na wynikach badań empirycznych, których – w szeroko rozumianym coachingu – nadal odnotowuje się niewiele.

W świetle tego, że względu na fakt, że dotychczas tytułowe zagadnienie nie stanowiło przedmiotu analiz wśród pedagogów pracy, w badaniach własnych za cel główny przyjęto *Ukazanie stopnia zastosowania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych*. Autorowi udało się zrealizować założone cele. Głównymi kategoriami, które wyznaczały kierunek naukowych poszukiwań autora, uczyniono poradnictwo zawodowe, osoby dorosłe i coaching. Co należy szczególnie wyartykułować, w prezentowanej publikacji udało się ukazać wspomniane już możliwości i ograniczenia wykorzystania coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych.

Zapotrzebowanie na profesjonalną pomoc w świecie płynnej nowoczesności nie maleje. Jest wręcz przeciwnie, zapotrzebowanie to wzrasta wprost proporcjonalnie do złożoności dzisiejszej codzienności, wzrastającego poczucia bezradności, zagubienia w chaosie codziennych zmagani. Przyszło żyć człowiekowi w rzeczywistości, w której trudno jest sobie poradzić z problemami dnia codziennego. Nie dziwi zatem fakt, że obserwujemy eksplozję aktywności doradców, konsultantów, trenerów, terapeutów, mentorów, tutorów czy coachów. Obecnie jednostka może oczekiwać profesjonalnego wsparcia. Wsparcia, które może dać jej tylko dobrze wyszkolony i przygotowany specjalista.

Wykorzystanie coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych stało się faktem, lecz nadal stanowi duże wyzwanie, aby robić to w sposób profesjonalny. Jedynie nieliczni, tj. 8,4% badanych doradców zawodowych było jednocześnie profesjonalnymi coachami. Tylko w stosunku do tej grupy osób można mieć pewność, że wykorzystują tę metodę zgodnie ze sztuką, w sposób prawidłowy. Jest możliwe, aby coaching, który początkowo pojawił się w świecie sportu, a potem zagościł w obszarze biznesu, znalazł swoje stałe miejsce również w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Wobec upatrywanych w coachingu korzyści i możliwości jest to przedsięwzięcie mające szanse powodzenia.

Należałoby zastanowić się, co pomogłoby wdrożyć metodę coachingu, aby była ona bardziej popularna? Jak przekonać doradców, aby wykorzystywali pełne podejście coachingowe, a nie zaledwie wybrane elementy? Co zrobić, by doradcy zawodowi chcieli zdobywać coachingowe certyfikaty i dyplomy potwierdzające ich profesjonalizm? Te pytania mogą stanowić interesujące wątki badawcze i inspirować do dalszych eksploracji naukowych, nie tylko na potrzeby nauki, lecz także praktyki życia codziennego.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. W: L. Berkowitz (red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 1–55). New York: Academic Press.
- Brzeziński, J. (2005). *Rozwój naukowy badacza a rozwój psychiczny człowieka. Próba analii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Górka, A. (2015). *Raport podsumowujący projekt Nowa perspektywa doradztwa zawodowego*. Monografia procesu adaptacji podejścia socjodynamicznego na gruncie polskiego poradnictwa zawodowego. Wrocław: Fundacja Imago. Pobrane z: [http://fundacja-imago.pl/wp-content/uploads/Raport\\_SD\\_final\\_E-BOOK.pdf](http://fundacja-imago.pl/wp-content/uploads/Raport_SD_final_E-BOOK.pdf) (dostęp: 10.11.2022).
- Gruszczyńska, D. (2006). Nowe wyzwania i wkład doradztwa zawodowego w rozwój potencjału. W: H. Skłodowski (red.), *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym* (s. 215–225). Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania.



- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London–New York: Routledge.
- Kargulowa, A. (1986). *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. W: J. Mezirow & Associates (red.), *Learning as Trans-formation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (s. 3–33). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Rogers, C. (2002). *O stawianiu się sobą*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Tomaszewski, T. (1979). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*. Dz.U. z 2004 r., nr 99, poz. 1001 z późn. zm. Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20040991001/U/D20041001Lj.pdf> (dostęp: 10.11.2022).
- Zych, A. (1999). *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

# Zawody ginące jako czynnik interweniujący w rozwój zawodowy absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy

---

---

Teresa Listwan

Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-6757-6114

---

---

## Wprowadzenie

Okres adolescencji jest okresem, w którym zachodzą złożone procesy dojrzewania nakładające się na skomplikowany proces transgresji: edukacja systematyczna – praca zawodowa. W obecnych warunkach zmienności i niejednoznaczności, które w przypadku ludzi młodych przypadają na lata buntu wobec ludzi dorosłych i ich świata, znaczny odsetek młodzieży jest zagrożony marginalizacją społeczną, bowiem nie radzi sobie z zadaniami rozwojowymi, na które natrafia. Dotyczy to także podejmowania trafnych rozwiązań związanych z przyszłą pracą zawodową.

W Polsce duże i bogate tradycje w zakresie wspierania młodzieży na etapie podejmowania decyzji zawodowych oraz przygotowania do pracy zawodowej mają Ochotnicze Hufce Pracy. Podejmują one liczne inicjatywy, często innowacyjne, dzięki którym młodzież, zwłaszcza mająca trudne doświadczenia życiowe, może właściwie usytuować się na drodze kariery zawodowej i życiowej.

Jedną z inicjatyw jest przygotowanie młodych ludzi do wykonywania zawodów ginących. Są one coraz liczniejsze, bowiem przemiany na rynku pracy prowadzą do powstawania nowych, wcześniej nieznanych zawodów, a wraz z tym z ginięciem wielu zawodów tradycyjnych, niekiedy bardzo powszechnych. W wielu zawodach pracę wykonywaną przez człowieka zastępują maszyny, a uzyskiwane wytwory mają zupełnie inne cechy niż otrzymane tradycyjnymi sposobami. Oczywiście stworzyło to możliwość upowszechnienia dostępu do wielu dóbr materialnych, ale też sprawiło, że w produkcji przemysłowej zadomowiła się produkcja masowa. Przyjęcie takiego stanowiska przyczyniło się do powstania rozprawy doktorskiej, której fragmenty prezentuję w tym artykule.

---

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Zdzisława Wołka oraz promotora pomocniczego dr Darii Zielińskiej-Pękał, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski (2021).

Uzyskane wyniki badań diagnostycznych o charakterze jakościowym odzwierciedlają przebieg dróg zawodowych i życiowych absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy, którzy mają kwalifikacje zarówno w zawodzie współczesnym, jak i ginącym.

## Założenia teoretyczne

Człowiek w dążeniu do zaspokajania swoich potrzeb od zarania dziejów był zmuszony do podejmowania aktywności. Początkowo prowadzącej do pozyskiwania dóbr przyrody i ich adaptacji, później do wykonywania zupełnie nowych wytworów. Coraz bardziej złożone zadania wymagały ich podziału pomiędzy realizującymi je ludźmi. Zawiera się w tym początek społecznego podziału pracy prowadzący do wyodrębnienia zawodów, którego dynamiczny rozwój nastąpił w okresie przemysłowym. Wtedy powstały liczne fabryki zatrudniające robotników, których pracę należało zorganizować. Wraz z tym pierwotnie w działalności produkcyjnej, a następnie również w innych sektorach miało miejsce wyodrębnienie zawodów we współczesnym rozumieniu. „Zawody są wynikiem podziału pracy i pojawiły się wraz z rozwojem gospodarki i powstaniem rynku, na którym praca i umiejętności stały się jednym z towarów. Już w średniowieczu istniały nie tylko zawody, lecz także organizacje zawodowe w postaci cechów, które ustalały i formalizowały procedury szkoleniowe i egzaminacyjne uprawniające do wykonywania zawodów. W miarę rozwoju gospodarczego powstawały specjalizacje zawodowe i zmieniały się sposoby uzyskiwania kwalifikacji zawodowych. We współczesnych społeczeństwach przemysłowych listy zawodów zawierają tysiące pozycji” (Szacka, 2003, s. 291).

Tadeusz Nowacki (2003, s. 45–54) ukazał różne spojrzenia na zawody w perspektywie historycznej. W rezultacie dokonanych analiz określił „zawód” jako „zespół czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, powtarzanych systematycznie, i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny” (Nowacki, 1977, s. 10). Zdaniem Nowackiego (2003) pomiędzy rozumieniem zawodu i pracy zawodowej granica jest płynna, prawie niewidoczna, choć nie są to terminy tożsame. Pojęciu „zawód” nadawane są różne interpretacje. Najczęściej zostaje ono zastosowane w trzech znaczeniach:

1. Wewnętrznie spójny system czynności, stanowiący dla jednostki źródło utrzymania i określający jej pozycję społeczną.
2. Stałe wykonywanie pewnych czynności bez względu na kwalifikacje.
3. Populacje tych, którzy wykonują te same czynności zawodowe (Szczepański, 1972).

Każdy zawód w tym pierwszym rozumieniu ma swoje charakterystyczne cechy:

- jest układem wyodrębnionych i powtarzanych czynności,
- określa pozycję społeczno-zawodową człowieka,
- stanowi źródło utrzymania,
- wymaga specjalnego przygotowania zawodowego (Nowacki, 2003).

Z zawodem wiąże się kwalifikacje pracownicze. Jest to układ celowo ukształtowanych cech psychicznych i fizycznych człowieka, który warunkuje jego skuteczne przygotowanie zawodowe. Termin ten odnosi się więc do faktycznie ukształtowanych cech: wiedzy, umiejętności, zdolności, motywacji, przyjmowanych postaw, wymiarów osobowości człowieka, takich jak np. odpowiedzialność, opanowanie, dyskrecja, krytycyzm, a także do zdrowia i zdolności funkcjonalnych (Jeruszka, 2016). Występują kwalifikacje fizyczne i zdrowotne oraz kwalifikacje zawodowe, moralne i wiele innych (Nowacki, 2004). Kwalifikacje formalne, z uwagi na to, że są potwierdzone, mają charakter formalny. Kwalifikacje rzeczywiste są utożsamiane z kompetencjami. Można spotkać się z opinią, że najbardziej istotną zmianą w świecie pracy i zawodów jest zastępowanie tradycyjnego kryterium kapitału ludzkiego, jakim były kwalifikacje, nowym kryterium określanym mianem „kompetencje” (Bańka, 2007). Zawód podlega zmianom z zakresu podejmowanych czynności, jak i treści pracy w zależności od rozwoju naukowego i technicznego. Występują jednak zawody, które ulegają zmianom technologicznym, a wśród nich zawód kowala „[...] który na początku XIX w. zajmował się prawie wszystkim, co było związane z żelazem, a już kilkadziesiąt lat później [...] tylko podkuwaniem koni i kowalstwem artystycznym” (Reduta, 2015, s. 113).

Zawody, które kiedyś były zajęciami dochodowymi i prestiżowymi, zaczęły zanikać na rynku pracy. Wśród zawodów ginących można wskazać m.in. zawód kołodzieja, repasaczki czy ceklarza. Zawodów tych nie można powiązać z aktualnymi wymogami postępu technologicznego (*Diagnoza kształcenia...*, 2010, s. 12). Jednakże są zawody, które mogą przeżyć swój renesans: zduństwo, garncarstwo, kowalstwo, gdyż w ostatnich czasach występuje coraz większy, choć niszowy popyt na usługi rzemieślnicze (*Diagnoza kształcenia...*, 2010, s. 13). Liczba zorganizowanych egzaminów czeladniczych przez Wielkopolską Izbę Rzemieślniczą wskazuje, że na 113 zawodów zorganizowano 50 komisji egzaminacyjnych na przestrzeni lat 2005–2009. Stan taki wskazuje, że istnieją zawody, które można uznać za znak minionych lat, czyli takie, których powrót na rynek pracy jest utrudniony, np. bielizniarz, bursztyniarz, brązownik, cholewkarz, dziewiarz, fajkarz, garbarz, kuśnierz, ludwisarz, młynarz, modystka, rękawicznik, rymarz, snycerz, tkacz (*Diagnoza kształcenia...*, 2010, s. 19).

Modernizacja produkcji i innowacyjność sprawiają, że zachodzą liczne zmiany na rynku pracy. Pojawiają się zupełnie nowe zawody, a także ma miejsce znikanie zawodów tradycyjnych, głównie wiejskich i rzemieślniczych. Występujące

wcześniej na rynku pracy „zawody popularne uległy zmianie, wskutek tego niektóre z nich stały się zupełnie nieobecne, ponieważ zmianie uległo również zainteresowanie wykonywaniem tego zawodu – większość z tych zawodów to zawody rzemieślnicze” (<http://www.solidarność.gda.pl> 4.01.2009). Na wsi występowało „rzemiosło oraz drobna wytwórczość rękodzielnicza” a w wieku XX „postępująca mechanizacja rolnictwa [...]. Drewniane wozy zostały zastąpione przez przyczepy, konie przez traktory, zniknęły klepkowe beczki, koszyki [...]. Utracili rynki zbytu siodlarze, rymarze, bednarze, kołodzieje, szewcy” (Skuzo, 2012, s. 5). Proces ginienia niektórych zawodów może zostać pogłębiony przez kontekst historii Polski, ponieważ, jak pisze Lubomir Kosiński, „lata nadużyć w propagandzie Polski Ludowej idei ludowości szacownej, bo sięgającej korzeniami początku XX w., zdystansowały niemałą część społeczeństwa od wszystkiego co ludowe, pogłębiając degradację dziedzictwa kulturowego środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. Zresztą dziedzictwo to nigdy nie znalazło w powszechnej świadomości Polaków należytego miejsca” (<http://free.art.pl/podkowa.magazyn/nr41/zawody.htm> 10.03.2010).

W czasach współczesnych, w wyniku szybko postępującego procesu technologicznego a także zalewu rynku tanimi wyrobami najczęściej jednorazowego użytku, większości przedmiotów codziennego użytku się nie naprawia. „Efektem takiej sytuacji jest zniknięcie z polskiej rzeczywistości rynku pracy takich zawodów, jak: bednarstwo, ceglarnictwo, flisactwo, garncarstwo, introligatorstwo, konwisarstwo, kowalstwo, kołodziejstwo, ludwisarstwo, pozłotnictwo, repasacja, rymarstwo, sitarstwo a także siodlarz, smolarz, stelmach, wioślarz, zdun i zecer” (Nowacki, 2003, s. 51). Zmiany, które pojawiły się w rzemiośle, spowodowały też, że „liczby rzemieślników samodzielnych uległy w XX w. gwałtownemu zmniejszeniu.

Renesans zawodów ginących, a także staranie o przywrócenie czy dowartościowanie tradycyjnych metod rzemieślniczych wdrażano stopniowo: poprzez uchwałę UNESCO z listopada 1989 r. mającą na celu propagowanie ochrony regionalnej kultury tradycyjnej, popularnej i folkloru, natomiast w Polsce poprzez program Ministerstwa Kultury i Sztuki z 1994 r. noszącego nazwę »Ginące zawody«” (Kopczyńska-Jaworska, Niewiadomska-Rudnicka, 1997, s. 11).

W obecnych czasach reaktywacja ginących zawodów to dostosowanie tradycyjnych kwalifikacji do zmieniającego się rynku pracy, które możemy utożsamiać z ideą europejskich „małych ojczyzn” i „ścieżek regionalnych”, jak np. powstała w Bukowinie Tatrzańskiej Szkoła Ginących Zawodów, Folkloru i Sztuki Ludowej, w której można uzyskać wiedzę i umiejętności w zakresie „kroju, szycia i haftu damskiego i męskiego, malarstwa na szkle, ceramiki, snycerki i zabawkarstwa, budowy starych instrumentów ludowych, rzeźby w drewnie i kamieniu oraz kowalstwa” (<http://wwwbukowina-tatrzańska.biz/kultura.1068/10.03.2010>). Przedstawianie pracy osób wykonujących ginące zawody to także promocja regionu i atrakcja

turystyczna, jak np. Szlak Ginących Zawodów w Kudowie-Zdroju. Podejmowane są również inicjatywy mające na celu połączenie reaktywacji ginących zawodów z aktywizacją osób bezrobotnych dotkniętych wykluczeniem społecznym. W tym też charakterze podejmowane są oddziaływania ze strony Ochotniczych Hufców Pracy pt. „Ginące zawody pomysłem na przyszłość”, których celem jest ochrona tradycyjnego rzemiosła i wytwórczości rękodzielniczej przed zapomnieniem, jak również wyposażenie młodzieży w kwalifikacje służące jej rozwojowi zawodowemu. Praca zawodowa to jednak coś więcej niż tylko wykonywanie nowych dóbr, to również forma doskonalenia siebie oraz forma stymulująca rozwój społeczny, kulturowy i własny wykonującego ją człowieka.

Rozwój zawodowy jest „procesem rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania ich repertuaru. Rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy” (Podoska-Filipowicz, 2008, s. 41). Rozwój zawodowy zachodzi więc w trakcie całego życia człowieka, bowiem praca zawodowa pośrednio lub bezpośrednio mocno oddziałuje na ludzkie biografie od pierwszych lat życia aż do jego końca (Wołk, 2009, s. 20). Rozwój zawodowy niekiedy bywa utożsamiany z karierą zawodową. Zachodzi on przez całe życie, natomiast kariera zawodowa jest realizowana w okresie aktywności zawodowej i trwa od pierwszego zatrudnienia do końca pracy zawodowej. Rozwój zawodowy i kariera są ze sobą ściśle powiązane. Wzajemnie się warunkują i zazwyczaj sobie sprzyjają oraz się wzmacniają. Osoba o dynamicznej karierze zawodowej rozwija się zawodowo i wciąż podwyższa poziom swojej kultury pracy. Z kolei rozwojowi zawodowemu najczęściej towarzyszy awans zawodowy i społeczny związany z doskonaleniem kompetencji zawodowych. Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy tak nie jest i drogi kariery zawodowej nie sprzyjają rozwojowi zawodowemu lub rozwojowi zawodowemu nie towarzyszy ruchliwość w strukturze zawodowej. Rozwój zawodowy, a raczej jego przebieg, jest analizowany na gruncie licznych koncepcji teoretycznych, najczęściej psychologicznych lub socjologicznych. Aleksy Pocztoński przywołuje sześć teorii, a mianowicie: koncepcję Millera i Froma (1951), Halla i Nougouima (1968), Webbera (1979), Supera (1980), Greenhauusa i Callalana (1994) oraz własną. Z kolei Krystyna Lelińska (2005, s. 115) zwróciła uwagę na pięć koncepcji socjologicznych. Są to teoria osiągnięć edukacyjnych Mare’a, koncepcja nierówności edukacyjnych Boudone’a, funkcjonalna teoria uwarstwienia społecznego Davise’a i Moore’a, teoria społecznej integracji Riese’a oraz zintegrowana teoria procesu wyboru zawodu Blau’e’a. Wszystkie te koncepcje odwołują się do różnych aspektów zróżnicowania społecznego i jego uwarunkowań. Rozwój zawodowy zachodzi w ścisłym związku z wyborem zawodu, toteż w pedagogice pracy wyjaśnia się na tej podstawie prawidłowości rozwoju zawodowego lub realizacji kariery zawodowej. Nowacki (2003, s. 254–255) porządkuje teorie wyboru

zawodu, dzieląc je na klasyczne, nowotechniczne, osobowościowe i socjologiczne. Augustyn Bańka (1995, s. 131–142), kierując się kryterium czasu, w którym zostały opracowane, dokonał ich podziału na wczesne (Parsons –1901) i współczesne (Ginsberg – 1951, Roe – 1956, Super – 1972, Holland – 1973, Gelatt – 1975). Wszystkie przytoczone teorie zostały opracowane na gruncie amerykańskim, gdzie problemy realizacji kariery zawodowej najwcześniej stały się przedmiotem dociekań i analiz naukowych.

W swoich analizach zdecydowałam się na przeprowadzenie rozważań na podstawie teorii rozwoju zawodowego Donalda Supera (1984, s. 192–234). Autor założył, że wybór zawodu nie jest jednorazowym aktem, lecz procesem zachodzącym wraz z procesem rozwoju człowieka. Tym samym w swojej teorii rozwoju zawodowego nawiązuje do psychologii biegu życia. Rozwój zawodowy wraz z dojrzewaniem jednostki trwa w czasie, ale nie kończy się wraz z osiągnięciem dojrzałości, lecz przebiega dalej.

Super zwraca uwagę na ciągłość rozwoju zawodowego, chronologicznie uporządkowaną liniowość, długofalowość oraz na jego nieodwracalność. Wynika stąd, że wcześniejsze doświadczenia, nabywane dyspozycje stanowią swoisty kapitał, mający znaczenie dla kolejnych doświadczeń i dokonywanych wyborów (Super, 1984, s. 192–234)

Super postrzega rozwój zawodowy jako proces całościowy przebiegający w pięciu stadiach – w stadium rośnięcia, stadium eksploracji, stadium stabilizacji, stadium zachowania *status quo* i stadium schyłkowym. Uwarunkowany jest on zarówno przez czynniki osobowościowe, do których zalicza się zarówno czynniki roli, jak i czynniki osobiste. Autor zaliczył do uwarunkowań osobowościowych osobowość reprezentującą niepowtarzalność jednostki, postawę, aktywność własną oraz doświadczenie, ze szczególnym uwzględnieniem przeżytych sukcesów i porażek. Niepowtarzalność jednostki jest związana z „indywidualnym skonfigurowaniem poszczególnych składników osobowości” (Lelińska, 2005, s. 34–50). Tak więc zarówno plan życiowy, światopogląd, charakter, wola, zdolności, jak i inne dyspozycje osobowościowe rzutują na niepowtarzalność jednostki i przebieg jej drogi zawodowej.

W takiej sytuacji nie chodzi oczywiście o wartościowanie różnych podejść do własnej aktywności zawodowej. Może ona przybierać różne formy i mieć różne natężenie.

Drugą grupę uwarunkowań stanowią czynniki społeczne – obiektywne, niezależne od jednostki. Ta grupa uwarunkowań jest ukazaniem pozaosobniczych uwarunkowań rozwoju zawodowego. Wśród nich wyróżnia się m.in. środowisko rodzinne, a szczególnie pozycję społeczno-ekonomiczną rodziców, atmosferę domową, stosunek rodziców do dzieci, ich wychowania i dalszego rozwoju (Wojtasik, 2011).

Rynek pracy, a przede wszystkim struktura jego oferty zatrudnieniowej ma znaczenie dla realizacji kariery zawodowej w tym sensie, że warunkuje możliwość

podjęcia pracy zgodnej z kwalifikacjami i aspiracjami jednostki. Współcześnie jest on bardzo niestabilny, nieprzewidywalny. Szanse na nim mają osoby o szerokich kompetencjach, mobilne, gotowe do podejmowania różnych zadań zawodowych.

Stabilizacja zawodowa staje się coraz trudniejsza w coraz to większej liczbie zawodów. O sprzyjającej rozwojowi zawodowemu i realizacji kariery zawodowej rynku pracy można mówić nie tylko wtedy, gdy dysponuje on miejscami pracy, lecz także wówczas, gdy stwarzane są korzystne warunki do działań przedsiębiorczych osobom, które mają pomysł na podjęcie działalności na własny rachunek. Mogą one nie tylko stworzyć miejsce pracy dla siebie, lecz także dla innych osób (Wołk, 2013).

Uwarunkowania zarówno podmiotowe, jak i społeczne, a trafniej środowiskowe interweniują w sposób jednostkowy i w przypadku każdego człowieka komponują się inaczej.

Super zwraca uwagę, że pomiędzy wszystkim powinien zachodzić ścisły związek. Im bardziej będą one ze sobą skorelowane i spójne, tym lepsze będą warunki realizacji drogi zawodowej jednostki i tym bardziej będą sprzyjały osiągnięciu przez nią spełnienia w pracy i satysfakcji zawodowej (Super, 1984).

Głównym założeniem koncepcji Supera jest ewoluowanie relacji „ja» – inni”. W procesie rozwoju „ja” jest reprezentowane przez obraz własnej osoby modyfikowany wraz z rozwojem zawodowym. W ten sposób w oparciu o własny rozwój, obserwacje, doświadczenie i relacje ze środowiskiem zewnętrznym jednostka lokuje się pośród innych ludzi (Super, 1984).

W koncepcji Supera odnajdujemy całą złożoność rozwoju zawodowego będącego procesem, a więc ciągiem nieprzypadkowych, kolejno następujących stanów, uwarunkowanych z jednej strony zmieniającą się na skutek rozwoju własnego osobowością doświadczającą go jednostki, z drugiej strony przez bodźce zewnętrzne. Występujący układ jest bardzo dynamiczny, zmienny, podlegający ciągłej ewolucji, uwarunkowany również czynnikami zewnętrznymi, takimi jak czas historyczny, uwarunkowania prawne itp. (Super, 1984).

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Prezentowane założenia teoretyczne pozwoliły określić przedmiot badań, którym jest rozpoznanie: Jak przebiegają drogi zawodowe i życiowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy (OHP), którzy uzyskali kwalifikacje w zakresie zawodów ginących?

Główny cel badań stanowiło zadanie rozpoznania, jak przebiegają drogi zawodowe i życiowe absolwentów OHP, którzy uzyskali kwalifikacje w zakresie zawodów ginących. Przyjęłam jako cel ustalenie, w jaki sposób zawody ginące są uwzględniane w planach życiowych i zawodowych absolwentów, oraz jaką odgrywają w nich rolę.



Z realizacją celu poznawczego wiąże się analiza biografii zawodowych młodzieży – absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy, którzy byli także uczestnikami projektu „Ginące zawody pomysłem na przyszłość”. Badania zostały ukierunkowane na poznanie roli ginących zawodów w pracy i w życiu absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy, jak również ich znaczenia dla rozwoju zawodowego oraz ich miejsca w planowanych dalszych biografiach zawodowych.

Głównym problemem poszukiwań badawczych było pytanie: Jak przebiegają drogi zawodowe i życiowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy?

Rozwój zawodowy absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy wobec uzyskanych przez nich kwalifikacji w zawodach ginących stanowi kontekst wielopłaszczyznowy wobec wykorzystania kompetencji w tych zawodach, ich planów zawodowych, a także modyfikacji ich rozwoju zawodowego.

W prezentowanym postępowaniu badawczym zastosowałam metodę badań jakościowych ze względu na realizację zakładanych celów badawczych oraz możliwość pozyskania uczestników projektu zrealizowanego w terminie 1 maja 2014 r. – 30 września 2015 r. przez Ochotnicze Hufce Pracy pt. „Ginące zawody pomysłem na przyszłość”. Metodą tą jest studium przypadku oraz wywiad narracyjny przeprowadzony na podstawie przygotowanych dyspozycji do tego wywiadu oraz obserwacji uczestniczącej i analizy dokumentów.

Przyjęcie w badaniach wywiadu narracyjnego umożliwiło zebranie informacji od uczestników projektu zamieszkujących województwa: zachodniopomorskie, kujawsko-pomorskie, lubuskie, wielkopolskie, dolnośląskie, opolskie, łódzkie. Badania zostały przeprowadzone po dwóch latach od zakończenia szkolenia absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodach ginących.

Kontakt z grupą młodzieży, a zwłaszcza z absolwentami Ochotniczych Hufców Pracy stanowił w środowisko rodzinne badanych, które było czasem środowiskiem hermetycznym, gdzie nawiązanie kontaktu okazywało się trudno dostępne dla badacza z zewnątrz. Przeprowadziłam badania z 27 osobami w wieku 19–25 lat z grona uczestników absolwentów kursu projektowego „Ginące zawody pomysłem na przyszłość”. Badania przeprowadziłam osobiście w miejscu zamieszkania absolwentów po wcześniejszym uzgodnieniu terminu oraz poinformowaniu o celu wizyty. Przeprowadzenie wywiadu zostało poprzedzone pisemnym wyrażeniem przez nich zgody na udzielenie słownego opisu swojego życia prywatnego i zawodowego. W skład grupy badawczej wchodziło 11 mężczyzn oraz 16 kobiet. Wykształcenie zawodowe uzyskane w systemie kształcenia Ochotniczych Hufców Pracy w zawodzie współczesnym posiadało 27 osób w zawodach: kucharz, monter wykończenia wnętrz, piekarz, mechanik samochodowy, natomiast uzyskany zawód ginący to przeważnie zawód cukiernika, piekarza i tkacza.

## Wyniki badań własnych

### *Przebieg rozwoju zawodowego absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zakresie zawodów ginących i współczesnych*

Przebieg rozwoju zawodowego absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy następuje w ich życiu zawodowym, który obejmuje zatrudnienie w zawodzie współczesnym i ginącym.

Dokonując analizy przebiegu zawodowego absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy, wyodrębniłam dwie główne realizowane przez nich drogi zawodowe: drogę aktywności oraz bierności zawodowej. Pierwsza z nich charakteryzuje się pozostawaniem młodego człowieka w stosunku pracy. Opisuując drogę aktywności zawodowej badanych, zaobserwowałam następujące sposoby jej realizacji:

- a) praca w zawodzie ginącym,
- b) praca w innym zawodzie niż zawód ginący.

Droga bierności zawodowej polega na powstrzymaniu się badanych od wykonywania jakiegokolwiek pracy zawodowej i pozostawaniu poza systemem zatrudnienia. Sytuacja taka spowodowana była różnymi motywami – chorobą, ciążą, brakiem możliwości znalezienia zatrudnienia itp. Drogę bierności zawodowej wykazują absolwenci, którzy przejawiają w swoim życiu zawodowym „moratorium w rozwoju zawodowym”, czyli odraczają podjęcie zatrudnienia w zawodzie, zajmując się wykonywaniem „pracy u rodziców w gospodarstwie domowym”. Inną postawę zawodową prezentują absolwenci, którzy pracowali w zawodzie, natomiast obecnie nie pracują, ale wykazują wolę dalszego kształcenia zawodowego w zawodzie ginącym.

Duża grupa osób badanych realizowała ścieżkę aktywności zawodowej w zawodzie ginącym lub współczesnym.

Praca dla absolwentów wykonujących zawód ginący stanowi sens i wartość życia. Wartość i sens pracy możemy dostrzec w każdej płaszczyźnie w takim stopniu, że jest ona podejmowana jako praca dorywcza w sytuacji braku stałego zatrudnienia. Podejmowanie pracy dorywczej sprzyja nabywaniu „nowych” bądź dodatkowych umiejętności praktycznych wykonywania zawodu, a czasem są to zupełnie nowe kwalifikacje w zawodzie.

Trudna sytuacja na rynku pracy sprawia, że absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy podejmują pracę zawodową w zupełnie innym zawodzie aniżeli zawód wyuczony. Stan taki sprawia, że ujawnia się tzw. „multipotencjalność zawodowa” człowieka, czyli przejaw jego skłonności do wyboru różnych zawodów i specjalności.

Zatrudnienie absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodach ginących przybierało różne wymiary. Przeprowadzona przeze mnie analiza wypowiedzi

osób badanych pozwoliła wyodrębnić kierunki zatrudnienia w zawodach ginących, które określam następująco:

- a) badani wykazujący zainteresowanie podjęciem pracy zawodowej, ale jest ona dla nich trudno dostępna,
- b) absolwenci znajdujący się w stanie stagnacji w zawodzie współczesnym wskutek braku możliwości podjęcia pracy w zawodzie ginącym,
- c) osoby pracujące w zawodzie ginącym,
- d) badani wykorzystujący umiejętności zawodu ginącego w zawodzie współczesnym oraz umiejętności zawodu ginącego w zajęciach pozazawodowych (praca w domu),
- e) osoby podejmujące pracę w innym zawodzie niż zawód ginący oraz pracujący za granicą.

### *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe w zawodach ginących absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy*

Młodzież będąca absolwentami Ochotniczych Hufców Pracy uzyskała wykształcenie ogólne i zawodowe. Ukończone przez nich formy kształcenia obejmują gimnazjum, zasadniczą szkołę zawodową oraz kształcenie projektowe w zawodach ginących („Ginące zawody pomysłem na przyszłość”). Dokonując analizy wypowiedzi badanych, określam dwa główne rodzaje doświadczania przez nich własnych dróg edukacyjnych: drogę trudności edukacyjnych wraz z etapowością edukacyjną, a następnie kształcenie w systemie edukacyjnym Ochotniczych Hufców Pracy.

Pierwsza grupa badanych miała trudności edukacyjne, które pojawiły się w trakcie realizacji obowiązku szkolnego na poziomie podstawowym lub średnim. Jednakże wskutek oddziaływań systemu edukacyjnego Ochotniczych Hufców Pracy badani uzyskali kwalifikacje w zawodzie współczesnym i ginącym. Wykształcenie uzyskane w tym systemie ma ważne znaczenie dla odnalezienia się tej młodzieży na rynku pracy. Wśród badanych absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy można wyodrębnić osoby, które uzyskały kwalifikacje w zakresie wykonywania zawodów ginących.

Najliczniejszą wśród nich grupę zawodową stanowią cukiernicy, a następnie absolwenci w zawodzie kamieniarz, brukarz, piekarz i tkacz. Absolwenci w zawodzie cukiernika zachowali tradycyjną technologię wytwarzania produktów, takich jak np. kołacz i sękacz. W zawodzie tkacza dominowały gobeliny, tkaniny dekoracyjne i użytkowe. W zawodzie piekarza absolwenci uzyskali wiedzę teoretyczną i praktyczną w zakresie tradycyjnej metody wypieku chleba. Wykorzystanie nabytych umiejętności zawodowych lub też możliwość ich zastosowania w aktualnie wykonywanym zawodzie może przyczynić się do uzyskania uznania i szacunku ze

strony pracodawcy. Pozycja zawodowa absolwentów w miejscu zatrudnienia była zależna od możliwości wykorzystania umiejętności z zakresu zawodu ginącego w zawodzie współczesnym lub podjęcia zatrudnienia w zawodzie ginącym poprzez zastosowanie nabytych umiejętności w zawodzie współczesnym.

W zależności od związku praca – absolwent Ochotniczych Hufców Pracy wyodrębniłam relacje wywierające wpływ na kształtowanie się pozycji zawodowej absolwenta w miejscu zatrudnienia:

- praca w zawodzie – człowiek (pracownik);
- praca w innym zawodzie niż zawód wyuczony – człowiek (pracownik);
- praca w innym zawodzie niż zawód wyuczony a rozwijanie umiejętności zawodowych w warunkach domowych;
- brak podejmowania jakiegokolwiek pracy – wykonywanie czynności zawodowych w domu, które służą usprawnianiu czynności zawodowych – człowiek (pracownik);
- wyjazd za pracą za granicę – praca w innym zawodzie aniżeli zawód wyuczony, a podejmowanie czynności zawodowych w domu jako rozwijających pozyskane umiejętności wykonywania zawodu.

Umiejętności i kwalifikacje absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodach ginących przyczyniają się również do kształtowania się pozycji społecznej badanych w miejscu ich zatrudnienia. Odzwierciedlenie pozycji społecznej ma miejsce w sytuacjach praktycznego działania zawodowego w środowisku pracy absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy wraz ze stosowaniem innowacji. W takiej sytuacji wdrażanie innowacji wymaga stosowania „talentu splecionego z tradycją”, czyli umiejętności poszanowania tradycji wraz z umiejętnym wykorzystaniem własnych zdolności.

Uzyskanie kwalifikacji w zawodach ginących przyczyniło się również do realizacji zainteresowań zawodowych badanych w tym zakresie. Natomiast zgodność zainteresowań zawodowych z uzyskanymi kwalifikacjami bądź ich brak był dostrzegany w realizacji działań zawodowych w miejscu udziału w szkoleniu lub w sytuacji podjęcia zatrudnienia przez absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy.

Absolwenci twierdzą, że w trakcie szkolenia doświadczyli rozwoju własnych zainteresowań zawodowych, który stanowił dla nich wsparcie rozwoju zawodowego w zakresie zawodów ginących. Młodzież Ochotniczych Hufców Pracy realizuje swoje zainteresowania zawodowe poprzez nabycie kwalifikacji w zawodach ginących oraz podjęcie zatrudnienia w zawodach współczesnych. Zawody ginące stanowią w tej sytuacji czynnik interweniujący w ich rozwój zawodowy. Podjęcie pracy w zawodzie stanowi optymalną sytuację dla rozwoju i realizacji własnych zainteresowań zawodowych poprzez wykorzystanie nabytych kompetencji zawodowych.

Kształtowanie się kompetencji zawodowych zachodzi w trakcie nauki zawodu oraz nabywania w nim doświadczenia. Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy

po ukończeniu szkolenia w zawodach ginących podejmują pracę w zawodzie lub wykonują przydatne czynności zawodowe w domu. Innym sposobem realizacji czynności zawodowych jest przenoszenie w sposób elastyczny umiejętności zawodu ginącego do zawodu współczesnego, w którym posiadają zatrudnienie. Rozwój kompetencji, ich przydatność w wykonywanym zawodzie ginącym bądź ujęcie ich jako „zło konieczne” to subiektywne relacje zawodowe absolwenta Ochotniczych Hufców Pracy w kontakcie z wykonywaną pracą.

W pierwszej grupie badawczej występuje wyrażenie zainteresowania posiadanymi kompetencjami, a tym samym dążenie do efektywnego ich kształtowania, gdzie czasem efekty podejmowanych działań zależą od rozwoju własnej inicjatywy zawodowej pracownika.

Grupa druga badanych uznała kompetencje w zawodach ginących jako „zło konieczne”. Sytuacja ta związana jest z podjęciem pracy za granicą, co nie oznacza „porzucenia” kompetencji w zawodzie ginącym, ale wynika z trudnej sytuacji materialnej, która skłania absolwentów do podjęcia decyzji zawodowych i życiowych.

Zdaniem badanych kompetencje w zawodach ginących to sens życia, który jednak przybiera różne formy w zależności od ich sytuacji zawodowej. Wykorzystanie kompetencji absolwenci określają jako przydatne w pracy, w której są zatrudnieni, a także jako elastyczny ich transfer z zawodu ginącego do zawodu wspólnie wykonywanego.

### *Plany zawodowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy a występowanie w nich zawodów ginących*

Plany zawodowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy kształtują się w różnorodny sposób, który jest uwarunkowany uzyskanymi kwalifikacjami zarówno w zawodzie współczesnym, jak i w zawodzie ginącym.

Realizacja dróg zawodowych przejawia się u badanych jako dążenie do podjęcia pracy zawodowej oraz wykonywanie czynności zawodowych w domu, a następnie podjęcie działalności gospodarczej. Występowanie w planach zawodowych absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy zawodów ginących to odrębna decyzja każdego z badanych. Kształtuje się ona w wyniku własnych zainteresowań, a także możliwości podjęcia zatrudnienia. Zawody ginące w planach zawodowych większości absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy stanowią znaczenie szczególne. Osoby, które uzyskały zatrudnienie w zawodach ginących lub w zawodach współczesnych przy wykorzystaniu elementów zawodu ginącego uważają, że jest to stan korzystny dla ich rozwoju zawodowego. Planowanie pracy w zawodzie ginącym świadczy o wartości uzyskanych kwalifikacji w tym zawodzie. Zawody ginące są wartością dla absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy. Wartość zawodu ginącego wynikała z możliwości podjęcia w nim zatrudnienia zarówno w sektorze państwowym, jak i prywatnym oraz satysfakcję osobistą z uzyskania wykształcenia w tym zawodzie.

### *Modyfikacja rozwoju zawodowego absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy jako wynik kształcenia w zawodach ginących*

Wynikiem kształcenia w zawodach ginących absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy jest modyfikacja ich rozwoju zawodowego. Wystąpiła ona wskutek kształcenia absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w dwóch zawodach: współczesnym i ginącym. Zawody te były pokrewne wobec siebie według zakresu obowiązujących w nich zadań czy czynności zawodowych. Modyfikacja rozwoju zawodowego wskutek oddziaływań zawodu ginącego na adaptację społeczno-zawodową w zawodzie współczesnym może się objawiać w formie transferu umiejętności zawodowych zawodu ginącego do zawodu współczesnego. Istotne znaczenie mają wzajemne oddziaływania sfery społecznej i zawodowej przy współdziałaniu wiedzy i umiejętności w zawodzie ginącym. Stanowi to również kształtowanie postawy zawodowej absolwenta wobec wykonywanego zawodu. Wzajemne oddziaływania sfery społecznej i zawodowej przy współdziałaniu wiedzy i umiejętności w zawodzie ginącym może bezpośrednio lub pośrednio wywierać wpływ na adaptację społeczno-zawodową.

Adaptacja społeczno-zawodowa absolwenta w miejscu pracy może się odzwierciedlać w respektowaniu warunków pracy i płacy, a także w kontaktach interpersonalnych ze współpracownikami. Istotne znaczenie ma w tym przypadku postawa współdziałania i współodpowiedzialności za wykonywaną pracę oraz zachowanie bezpieczeństwa w pracy, a także postaw społeczno-moralnych wobec zawodu. Poza tym adaptacja społeczno-zawodowa absolwentów w zawodzie współczesnym wskutek transferu wiedzy i umiejętności zawodu ginącego sprzyja realizacji zadań zawodowych wzbogaconych o umiejętności zawodu ginącego. Wskazania własnych umiejętności zawodowych w zawodzie ginącym oraz ich transferu do zawodu współczesnego przyczyniają się do efektywnej współpracy między współpracownikami, jak również kształtują atmosferę współpracy.

Wiedza i umiejętności zawodowe w zawodach ginących kształtują również stabilizację zawodową absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodach współczesnych. Stabilizacja w zawodzie jest symptomem aktywności i rozwoju zawodowego pracownika, którą można określić jako występowanie pewnego związku w zakresie człowiek – zawód oraz pracownik a zakład pracy. Wśród osób badanych wyodrębniłam absolwentów OHP, którzy wskazują wiedzę i umiejętności zawodowe w zawodach ginących jako te, które przyczyniają się do osiągnięcia stabilizacji w zawodzie współczesnym. Stabilizacja absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodzie współczesnym powstaje wskutek pośredniego oddziaływania zawodu ginącego.

Wiedza i umiejętności zawodowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodach ginących przyczyniają się również do osiągnięcia sukcesu w zawodach współczesnych. Uzyskanie sukcesu w zawodzie współczesnym przez

absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy, który może wystąpić w zawodzie ginącym wskutek wykorzystania wiedzy i umiejętności zawodowych jako czynnika interweniującego w wykonywanie przez nich zawodu współczesnego. Analiza wypowiedzi badanych pozwala wyróżnić absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy, którzy wykorzystują wiedzę i umiejętności zawodu ginącego w miejscu zatrudnienia celem osiągnięcia sukcesu w zawodzie współczesnym oraz we własnej przyszłości zawodowej. Występowanie sukcesu absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy można określić jako rozwój i stagnacja. Rozwój stanowi wykorzystanie wiedzy i umiejętności zawodu ginącego w miejscu zatrudnienia oraz w warunkach domowych. Rozwój oznacza sukces „zawodowo-społeczny” uwarunkowany wiedzą teoretyczną i praktyczną uzyskaną w trakcie nauki w zawodach ginących, a następnie transfer tych umiejętności do zawodu współczesnego. Stagnacja wskazuje zupełny brak wykorzystania wiedzy i umiejętności zawodowych jako uwarunkowania osiągnięcia sukcesu w zawodzie współczesnym. Występuje ona w przypadku braku oddziaływań zawodu ginącego na czynności zawodowe wykonywane w zawodzie współczesnym. Sytuacji tej sprzyja też zachowanie postawy biernej zawodowo, czyli brak podejmowania zatrudnienia zarówno w zawodzie współczesnym, jak i ginącym. Sukcesy zawodowe osiągnięte przez absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodzie współczesnym wskutek transferu wiedzy i umiejętności zawodowych zawodu ginącego jako czynnika interweniującego wynikają z nabywania doświadczenia zawodowego, doskonalenia własnych umiejętności zawodowych, a także ich modyfikacji.

Modyfikacja rozwoju zawodowego absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy zachodzi wskutek wykorzystania umiejętności zawodu ginącego w zawodzie współczesnym jako czynnika interweniującego w rozwój zawodowy absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy. Proces ten dokonuje się w wyniku przekazu umiejętności zawodowych zawodu ginącego w formie transferu do zawodu współczesnego. W wyniku tej interwencji przemianom ulega rozwój zawodowy młodzieży, w tym adaptacja społeczno-zawodowa, stabilizacja w zawodzie oraz uzyskiwanie sukcesu w zawodzie.

## Zakończenie

Kwalifikacje i kompetencje w zawodach współczesnych i ginących, które posiadają absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy, stanowią ważne znaczenie w przebiegu ich rozwoju zawodowego. Uzyskane wykształcenie absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodzie ginącym, określanym jako czynnik interweniujący w ich rozwój zawodowy kształtujący przebieg ich dróg zawodowych i życiowych, planów zawodowych, umiejętności wykorzystania nabytych kwalifikacji i kompetencji oraz w zależności od potrzeby, modyfikuje ich rozwój zawodowy.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła sformułować następujące wnioski do problemu określającego możliwości wykorzystania przez absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy nabytych kwalifikacji i kompetencji zawodowych w zawodach ginących:

- przygotowanie zawodowe młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy odbywało się w systemie kształcenia: gimnazjum, zasadnicza szkoła zawodowa oraz szkolenie projektowe „Ginące zawody pomysłem na przyszłość”;
- absolwenci uzyskali umiejętności praktyczne w zawodzie cukiernika, jest to wypiek ciast metodą tradycyjną: kołacz i sękacz,
- w zawodzie tkacza dominuje umiejętność wyrobu gobelinów oraz tkanin dekoracyjnych i użytkowych,
- w zawodzie piekarza absolwenci uzyskali umiejętności wypieku chleba według tradycyjnej receptury;
- absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy wykorzystują swoją wiedzę teoretyczną i praktyczną w zawodzie ginącym jako przenikającą do współczesności;
- zastosowanie wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie zawodów ginących występowało w domu rodzinnym, otoczeniu sąsiedzkim oraz w miejscu zatrudnienia;
- kształcenie w zawodach ginących sprzyja rozwojowi zawodowemu badanych absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy;
- pozycja zawodowa absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w miejscu zatrudnienia została ukształtowana w wyniku pozyskanych kwalifikacji i umiejętności zawodowych w zawodzie współczesnym i ginącym;
- stosowanie innowacji w zawodzie ginącym wymaga doświadczenia oraz zachowania umiejętności „splotu tradycji z talentem”;
- kształcenie w zawodach ginących przyczyniło się do rozwoju zainteresowań w tym zakresie, stanowiąc jednocześnie wsparcie dla rozwoju zawodowego, gdzie zawody ginące stanowią czynnik interweniujący wobec zawodów współczesnych;
- kompetencje według badanych w zawodach ginących nie są złem koniecznym, ale odnajdują swój transfer do zawodu współczesnego;
- sens życia człowieka to posiadanie kompetencji zawodowych w zawodzie ginącym, które muszą być rozwijane.

Opracowanie materiału badawczego umożliwiło określenie planów zawodowych absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy oraz uwzględnienie w nich zawodów ginących:

- większość badanych absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy planuje podjęcie własnej działalności gospodarczej oraz zatrudnienie w zakładzie pracy;
- plany zawodowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy zawierają zawody ginące, które są dla nich ważne w realizacji własnego rozwoju zawodowego;



- pojawia się też zjawisko odroczenia podjęcia pracy w zawodach ginących do czasu uzyskania sprzyjającej ku temu sytuacji materialnej badanych.

Analiza materiału badawczego pozwoliła również sformułować wnioski w zakresie wyników kształcenia w zawodach ginących absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy oraz modyfikacji ich rozwoju zawodowego:

- wiedza i umiejętności w zawodach ginących absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy przyczyniają się do rozwoju adaptacji społeczno-zawodowej w miejscu zatrudnienia oraz osiągnięcia stabilizacji i sukcesu w zawodzie współczesnym. Procesy te zachodzą w wyniku transferu wiedzy i umiejętności zawodu ginącego do zawodu współczesnego;
- ograniczenia rozwoju adaptacji społeczno-zawodowej w miejscu zatrudnienia; osiągnięcia stabilizacji i sukcesu w zawodzie współczesnym następują w wyniku braku pozyskania zatrudnienia w zawodzie współczesnym lub ginącym oraz przebywanie na zwolnieniu lekarskim;
- wiedza i umiejętności zawodowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w zawodach ginących powodują modyfikację ich rozwoju zawodowego w zakresie adaptacji społeczno-zawodowej, osiągnięcia stabilizacji i sukcesu w zawodzie współczesnym i ginącym.

Drogi zawodowe i życiowe absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy mają niejednolity przebieg. Badani wykazują drogi aktywności i bierności zawodowej.

Możliwości wykorzystania przez absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy nabytych kwalifikacji i kompetencji zawodowych w zawodach ginących są zależne od posiadanej przez nich wiedzy teoretycznej i praktycznej. Pozyskanie umiejętności praktycznych było realizowane celem poznania tradycyjnych technik wyrobu produktu. Zastosowanie wiedzy nabytej w zawodach ginących znalazło swoje odzwierciedlenie w miejscu zatrudnienia absolwenta, domu rodzinnym oraz środowisku społecznym. Pozycja zawodowa absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy w miejscu zatrudnienia została ukształtowana w wyniku wykorzystania posiadanych kwalifikacji w zawodzie współczesnym i ginącym. W wyniku wykorzystania pozyskanej wiedzy i umiejętności w zawodzie ginącym nastąpił rozwój zainteresowań zawodowych badanych w zawodzie ginącym. Wskazana sytuacja przyczyniła się do zwiększenia roli czynnika interweniującego, jakim są zawody ginące, w rozwój zawodowy badanych, jak również ich plany zawodowe.

W zależności od wyników kształcenia następuje modyfikacja rozwoju zawodowego badanych. Szczególne znaczenie dla absolwenta ma adaptacja społeczno-zawodowa w miejscu jego zatrudnienia oraz osiągnięcie stabilizacji i sukcesu w zawodzie współczesnym przy wykorzystaniu zawodu ginącego. Procesy te następują wskutek transferowalności wiedzy i umiejętności zawodu ginącego do zawodu współczesnego. Pojawiają się jednak trudności badanych w realizacji wykorzystania

umiejętności zawodu ginącego w przypadku braku możliwości podjęcia przez nich zatrudnienia w zawodzie współczesnym lub ginącym.

## Bibliografia

- Bańka, A. (1995). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań: Wydawnictwo SPiA.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Diagnoza kształcenia w zakresie ginących zawodów rzemieślniczych w Wielkopolsce* (2010). Wielkopolska Izba Rzemieślnicza. Poznań: Doradztwo Społeczne i Gospodarcze.
- Dziennik Ustaw RP Warszawa dnia 25 stycznia 2018, poz. 227, Klasyfikacja zawodów i specjalności.
- Fiała, U. (2009). *Nowe trendy w orientacji i doradztwie zawodowym w gimnazjum*. Poznań: eMPi2.
- Gerlach, R. (2003). Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy. W: R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy* (s. 174–175). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Jeruszka, U. (2010). *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*. Warszawa: IPiSS.
- Jeruszka, U. (2016). *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin.
- Lelińska, K. (2005). Znaczenie socjologicznych teorii wyboru zawodu w pracy doradcy zawodowego. W: H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.), *Pedagogika pracy, doradztwo zawodowe* (s. 11–15). Warszawa–Radom: ITE.
- Lelińska, K. (red.). *Planowanie kariery a informacja zawodowa*. Warszawa: Wojewódzki Urząd Pracy.
- Nowacki, W.T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Nowacki, W.T. (1997). *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa: PWN.
- Nowacki, W.T. (2003). *Zawodoznawstwo*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pocztowski, A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Podoska-Filipowicz, E. (2008). *Zarys zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki.
- Rachalska, W. (2000). Kształcenie zawodowe czy przygotowanie pracownika? W: S. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe – rynek pracy – pracodawcy* (s. 48–52). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Reduta, M. (2015). Zawód, profesja, kultura profesjonalna. *Optimum Studia Ekonomiczne*, 2(74), 100–118.
- Skuza, Z.A. (2012). *Ginące zawody w Polsce*. Warszawa: MUZA SA.
- Sławiński, S. (2011). *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: IBE.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. W: W.D. Brown, L. Brooks (red.), *Carrer choice and development* (s. 192–234). San Francisco–Washington–London: Jossey-Bass.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szczepański, J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Wojtasik, B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Wołk, Z. (2002). Perspektywy kariery młodzieży prowincjonalnej. *Edukacja*, 2, 65–71.
- Wołk, Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji.
- Wołk, Z. (2012). Edukacja jako czynnik wzmacniający różnicowanie statusu bezrobotnych. W: Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych: ku społecznej jedności* (s. 72–84). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wołk, Z. (2013). *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*. Warszawa: Difin.
- Zielińska, K. (1990). Zawód czy kariera. W kierunku perspektywnego i dynamicznego ujmowania sfery życia zawodowego człowieka. W: Z. Wiatrowski, R. Gerlach (red.), *Podstawowe idee i twierdzenia pedagogiki pracy oraz ich percepcja i realizacja społeczna* (s. 98–109). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

## Netografia

- [http://www.solidarność.gda.pl/index.php?option=kontent&id=1360Ginące zawody&catid=138:poradnik pracownika&temid=180](http://www.solidarność.gda.pl/index.php?option=kontent&id=1360Ginące_zawody&catid=138:poradnik_pracownika&temid=180) (dostęp: 4.01.2009).
- <http://www.bukowina-tatrzańska.biz/kultura/1068/> (dostęp: 10.03.2010).
- <http://free.art.pl/podkowa.magazyn/nr41/zawody.htm> (dostęp: 10.03.2010).

# Badania nad systemami monitoringu losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych w Polsce na przykładzie uniwersytetów medycznych<sup>1</sup>

---

---

Jakub Sokolnicki

Warszawski Uniwersytet Medyczny  
ORCID: 0000-0002-9926-2056

---

---

## Wprowadzenie

Jednym z istotnych elementów przemian w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa wyższego w ostatnich dwóch dekadach jest wypracowanie i wdrożenie metod pozwalających na ocenę stopnia przygotowania absolwentów do podejmowania aktywności zawodowej po ukończeniu edukacji. Monitoring losów zawodowych absolwentów stał się jednym z najbardziej rozpowszechnionych sposobów zbierania i analizowania tego rodzaju danych w szkolnictwie wyższym na całym świecie. Przygotowywane analizy koncentrują się nie tylko na kwestiach związanych bezpośrednio z procesem wchodzenia absolwenta na rynek pracy, gdzie bierze się pod uwagę czas poszukiwania pracy od ukończenia studiów, zgodność obecnej pracy z uzyskanym wykształceniem, osiągnięte dochody, satysfakcję z pracy oraz dalsze plany zawodowe, lecz także uwzględniane są takie elementy, jak ocena przygotowania w obszarze kompetencji specjalistycznych i ogólnych. Uzyskane dane stają się ważnym źródłem informacji przede wszystkim dla samej uczelni, która w większym stopniu może przyjrzeć się temu, na ile umiejętności i wiedza zdobyte w trakcie studiów mają przełożenie na realia pracy zawodowej. Odbiorcami raportów są zarówno decydenci uczelni na różnych szczeblach, dydaktycy, kandydaci na studia, instytucje publiczne, pracodawcy i otoczenie biznesowe uczelni, jak i sami absolwenci.

Monitoring w głównym stopniu opiera się na prowadzeniu badań ankietowych wśród absolwentów. W wielu krajach stosuje się odmienne metodologie, dokonując pomiaru w różnych momentach od ukończenia studiów. Badania są także poszerzane o inne metody i techniki badawcze, uwzględniające chociażby wywiady telefoniczne, indywidualne wywiady pogłębione czy grupy fokusowe. Istotne jest

---

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Józefa Półturzyckiego, obroniona na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w 2021 r.

ponadto podkreślenie roli regulatorów na szczeblu krajowym. W wielu przypadkach instytucje na szczeblu ministerialnym koordynują działania związane z monitoringiem, bądź też dążą do centralizowania badań w celu porównywalności zbieranych danych. W założeniu monitoring ma stać się istotnym elementem polityki zapewnienia jakości kształcenia, jak również budowania wizerunku uczelni i trwałych relacji z absolwentami. Ważne wydaje się wskazanie czynników wpływających na pojawienie się tematyki monitoringu losów zawodowych absolwentów w szerszych dyskusjach dotyczących funkcjonowania współczesnych systemów szkolnictwa wyższego. Dynamiczne zmiany, jakim podlegają uniwersytety w ostatnich latach, w znaczący sposób wpłynęły na rolę, jaka jest im przypisywana przez instytucje państwowe oraz na oczekiwania, jakie z nim wiąże społeczeństwo. Dla wielu obserwatorów systemów edukacyjnych (m.in. Melosik, 2002; Hejwosz, 2010; Kwiek, 2015; Szadkowski, 2015; Readings, 2017) transformacje, jakim podlegają uniwersytety, wymuszają redefinicje podstawowych celów ich działalności. Przejście od modelu humboldtowskiego w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego sprawiło, że konieczne stało się w takim samym stopniu realizowanie celów badawczo-dydaktycznych, jak i otwieranie się na świat gospodarki oczekującej włączenia się w proces innowacyjności i zapewniania profesjonalnych kadr zawodowych.

Uniwersytety w coraz większym stopniu zwracają w kierunku rynkowego modelu zarządzania, gdzie relacja między nakładem a efektem staje się jedną z głównych kategorii opisu działalności i podstawą podejmowanych decyzji. W przyjmowanym modelu opierającym się na założeniach New Public Management uczelnie muszą rywalizować o zmniejszające się środki finansowe, które państwa narodowe są w stanie przeznaczać na utrzymywanie uniwersytetów i zapewnienie warunków dla rozwoju wysokiej jakości badań oraz kształcenia (Stawicki, 2015, s. 14). Rywalizacja dotyczy też konkurowania między sobą samych uczelni w rosnącej liczbie rankingów, jak również w poszukiwaniu kandydatów do studiowania. Kluczowa jest także rosnąca rola zewnętrznych instytucji kontrolnych i certyfikujących obligujących uczelnie do odpowiedniego audytu procesu dydaktycznego, bazy edukacyjnej, doboru kadry naukowej i osiągnięć naukowych. Pojęcia dotyczące jakości wywodzące się z nauk o zarządzaniu w coraz większym stopniu zaczęły wkraczać do języka opisującego instytucje edukacyjne. Szkoły wyższe stają nie tylko przed ogromnymi wyzwaniami, lecz także przed rosnącą presją, gdzie „idea wiedzy dla wiedzy ustąpiła wiedzy użytecznej. Z kolei idea mądrego, światłego absolwenta – intelektualisty zastąpiona została przez model absolwenta wyspecjalizowanego pragmatyka, który z łatwością znajdzie pracę i będzie przyczyniał się do rozwoju ekonomicznego, sam na tym korzystając” (Melosik, 2002, s. 82). Nie chcąc rezygnować ze swojej uniwersyteckiej misji, uczelnie muszą znaleźć wspólny punkt w definiowaniu absolwenta jako „produktu edukacyjnego”. Jednym z centralnych pojęć w dyskusjach na temat przygotowywania absolwentów jest pojęcie zatrudnialności (*employability*) oznaczające „kombinację czynników, które pozwalają danej osobie

zmierzać w kierunku zatrudnienia, podejmować je oraz utrzymywać, a także rozwijać karierę zawodową” (Pacuska, 2014, s. 206). Jest ono również wykorzystywane we wszystkich kluczowych rankingach uczelni wyższych. Zmianie ulegają także same motywacje i strategie w podejmowaniu decyzji o edukacji wyższej. Jest ona postrzegana jako „kolejny przedmiot konsumpcji, przez co jej koszty lub stosunek wartości do ceny stają się jedną z wielu kategorii wpływających na indywidualny wybór” (Readings, 2017, s. 52).

Włączanie w coraz większym stopniu pracodawców w proces oceny przygotowania zawodowego absolwentów sprawia, że na pierwszy plan zaczyna się wysuwać kwestia upracticznienia zdobywanej wiedzy. Także wśród priorytetów Procesu Bolońskiego znajduje się dostosowanie systemów kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz zwiększenie zatrudnialności i mobilności wśród absolwentów szkół wyższych. Podkreślane jest nie tylko to, co absolwent danej uczelni powinien potrafić po skończeniu studiów, ale przede wszystkim to, jak radzi sobie na rynku pracy i na ile zdobyte przez niego kompetencje, rozumiane jako triada wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalają dostosować się do zewnętrznych wymogów i oczekiwań.

Podjęcie tematyki monitoringu losów zawodowych absolwentów jest w głównej mierze próbą poszerzania dyskusji w obszarze, który mimo prawie dekady obecności w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce nie pojawia się w wystarczającym stopniu w opracowaniach naukowych. Dokonując przeglądu piśmiennictwa, można zauważyć, że nieliczne pozycje, w których zamieszczane były pogłębione analizy tematu, powstały jeszcze zanim monitoring stał się zauważalną kwestią dla obserwatorów rynku edukacyjnego i pracy. W pierwszej kolejności trzeba tu odnotować prace Urszuli Jeruszki (2001), Joanny Żyry (Żyra, Kruszelnicki, 2007), ale także teksty Mieczysława Kabaja (2006). Były one przygotowywane z różnych perspektyw badawczych, łącząc spojrzenie nauk pedagogicznych, socjologii i ekonomii. Zawierały refleksję teoretyczną i metodologiczną nad rolą oraz sposobem organizacji badań aktywności zawodowej absolwentów. Stanowiły ponadto zbiór praktycznych rozwiązań mogących stać się inspiracją dla badaczy i wszystkich zainteresowanych rozwojem tego typu analiz.

Ważną perspektywę dla rozwoju tej tematyki przynosiła pedagogika pracy, która została pomyślana jako dyscyplina badająca stosunek człowieka i pracy pod kątem przygotowania do pracy (Nowacki, 2004, s. 174). Pedagogika pracy także *explicite* zgłaszała potrzebę włączenia do obszaru swojej refleksji naukowej i praktycznych działań obszaru badań absolwenckich (Jeruszka, 2001; Szłapińska, 2015; Ludwikowska, 2017).

Ryszard Gerlach (2017, s. 32) zauważa, że „konieczne jest włączenie w zakres zainteresowań badawczych pedagogiki pracy również problematyki dotyczącej kształcenia w uczelniach wyższych. Jest to przecież także kształcenie zawodowe, a zagadnienia dotyczące wyboru kierunku studiów, związku tego kształcenia z potrzebami zmieniającego się rynku pracy, a także losów i przydatności zawodowej absolwentów

szkół wyższych, powinny stać się przedmiotem badań pedagogów pracy”. Był to postulat tym ważniejszy, że większość podejmowanych badań pedagogiki pracy z zakresu losów zawodowych koncentrowała się na szkolnictwie zawodowym, pomijając niezwykle dynamicznie zmieniający się obszar szkolnictwa wyższego.

Kolejny impuls w obszarze badań nad monitoringiem przynosi czas przygotowywania i wdrażania zmian ustawowych z 2011 r. wprowadzający obligatoryjny charakter prowadzenia monitoringu przez wyższe uczelnie. Drugi moment to lata 2012–2014, kiedy organizowane były konkursy finansowane z funduszy europejskich na tworzenie ogólnopolskich systemów badań absolwenckich. Wtedy powstają opracowania mające na celu przybliżenie tematyki monitoringu, prezentujące wyniki badań realizowanych w poszczególnych uczelniach bądź analizujące rozwiązania stosowane w innych krajach w ramach badań porównawczych. W większości koncentrują się one jednak na opisie zjawiska monitoringu, głównie akcentując jego aspekt praktyczny. Podkreśla się możliwości oceny efektywności przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy i wykorzystania tych danych do doskonalenia programów kształcenia. Dominujące jest dość pozytywne i otwarte nastawienie do nowego sposobu opisywania i pomiaru procesów tranzykcji ze środowiska edukacyjnego do rynku pracy.

Pierwsze polemiczne głosy koncentrują się wokół niewystarczającego przygotowania metodologicznego badań, ale przede wszystkim na zbyt niskiej stopie zwrotu z ankiet, co potencjalnie mogło obniżyć wartość prognostyczną badań. Od roku 2015 szczególną rolę w debacie zajmuje tworzący się centralny system monitoringu opierający się na połączeniu danych administracyjnych pochodzących z baz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych i Systemu Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym Pol-on – Ekonomiczne Losy Absolwentów (ELA). Niezwykle ważną pracą w prezentowanym obszarze badawczym jest monografia Piotra Błędowskiego i Barbary Minkiewicz (2015), która została poświęcona głównie funkcjonowaniu monitoringu w uczelniach ekonomicznych w Polsce. Jednocześnie przynosiła szeroki przegląd stanu prowadzenia badań absolwenckich w całym kraju oraz próbę metaanalizy rozwiązań metodologicznych stosowanych w uczelniach wszystkich typów zarówno w Polsce, jak i w Europie.

## Założenia teoretyczne

Obszarem, który w szczególny sposób został poddany analizie, są uniwersytety medyczne (UM) stanowiące dość wąską, ale niezwykle znaczącą grupę uczelni w Polsce. Wpływa na to złożony charakter działalności obejmujący zarówno cele dydaktyczno-badawcze, jak i lecznicze, ale także profil kształcenia nakierowany na przygotowywanie profesjonalnej kadry medycznej, będącej podstawą funkcjonowania systemu ochrony zdrowia w skali całego kraju i zaspokajającej kluczowe

potrzeby społeczeństwa. Tematyka zawodów medycznych w szczególności stawała w kręgu zainteresowań socjologii medycyny podejmującej badania m.in. z zakresu społecznych ról wybranych grup zawodowych. Monitorowanie losów zawodowych absolwentów uniwersytetów medycznych w Polsce jako nowy sposób analizowania zjawisk z obszaru edukacji i rynku pracy nie było poddawane do tej pory wnikliwej ocenie. Istotny wyjątek w tej kwestii stanowił projekt badawczy realizowany przez Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie w latach 2012–2014 (Przeprowadzenie pogłębionej analizy Agnitio, 2013). Prowadzone przeze mnie badania miały na celu wypełnienie tej luki, stając się także propozycją podjęcia szerszej dyskusji nie tylko o stanie obecnym monitorowania, lecz także o perspektywach rozwoju tego obszaru działalności badawczej w ramach uniwersytetów medycznych.

Dokonując klasyfikacji prezentowanych w tej pracy badań ze względu na cele, jakim one służą, możemy umieścić je jako badania diagnostyczne, gdzie „znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności i uwarunkowań” (Pilch, 1998, s. 20).

Praca w swoim zamierzeniu miała charakter interdyscyplinarny. Wykorzystano w niej zarówno perspektywę badawczą pedagogiki pracy i pedagogiki porównawczej, jak i socjologii edukacji i analiz szkolnictwa wyższego (Higher Education Research). To wskazywało także na wielowymiarowość samego zagadnienia monitorowania losów zawodowych jako złożonego elementu współczesnego systemu edukacji. Przyjmując, że badania pedagogiczne „może w większym stopniu niż gdzie indziej określane są przez cele jakim służą” (Pilch, 1998, s. 19), stosowanie wielu podejść badawczych w przypadku tej pracy będzie jak najbardziej pożądane. Możemy stwierdzić, że „warto szkolnictwo wyższe badać, z założenia – transdyscyplinarnie. Warto nie posługiwać się jednostronnie ani perspektywą humanistyki, ani ekonomii [...], ale korzystać zarazem z pojęciowości i języka nauk edukacyjnych, politycznych, socjologicznych, ekonomicznych, badań organizacji i wielu innych, zwłaszcza w ujęciach, które odwołują się do międzynarodowych danych porównawczych” (Kwiek, 2015, s. 46).

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Przedmiotem prezentowanych w pracy badań uczyniono zagadnienie funkcjonowania systemów monitoringu losów zawodowych absolwentów uniwersytetów medycznych w Polsce.

Cele badań własnych sformułowano jako:

- poznanie i opis stanu monitoringu losów zawodowych w uniwersytetach medycznych w Polsce;
- poznanie i opis metodologii badań stosowanych w monitoringu w tych uczelniach;



- poznanie i opis czynników wewnętrznych i zewnętrznych oddziałujących na sposób realizacji monitoringu w tych uczelniach;
- poznanie i opis perspektyw rozwoju systemów monitoringu losów zawodowych z uwzględnieniem kształcenia w obszarze medycznym.

Problem główny został sformułowany następująco: Jak funkcjonują systemy monitoringu losów w uniwersytetach medycznych w Polsce? Jednak ze względu na to, że problem główny wymagał uszczegółowienia pytaniami cząstkowymi, które dla celów badawczych są w większym stopniu użyteczne, sformułowane zostały następujące problemy szczegółowe:

1. Czy istnieją różnice w sposobach organizacji monitoringu losów zawodowych absolwentów pomiędzy uniwersytetami medycznymi w Polsce?
2. Czy istnieją różnice w zakresie definiowania i stawianych celów monitoringu w tych uczelniach?
3. Czy istnieją różnice w zakresie budowy narzędzi badawczych stosowanych w ramach monitoringu w tych uczelniach?
4. Jakie czynniki wewnątrz uczelni oddziałują na prowadzenie monitoringu?
5. Jakie czynniki zewnętrzne wobec uczelni oddziałują na prowadzenie monitoringu?
6. Jaka jest rola poszczególnych głównych aktorów: władz uczelni, jednostek zajmujących się oceną jakości kształcenia, akademickich biur karier, pracodawców w prowadzeniu monitoringu losów zawodowych absolwentów uniwersytetów medycznych?
7. Czy istnieją rozwiązania w ramach monitoringu specyficzne dla uniwersytetów medycznych?
8. Czy możliwe jest wypracowanie wspólnych rozwiązań w ramach monitoringu dla uniwersytetów medycznych w Polsce?

W pracy wykorzystano w znacznej mierze metody badań jakościowych, takie jak: analiza materiałów zastanych (*desk research*), indywidualne wywiady pogłębiane (IDI – *Individual In-depth Interview*), obserwacja, ale także zastosowano badanie z wykorzystaniem kwestionariusza wspomagającego komputerowo wywiad przy pomocy strony www (CAWI – *Computer-Assisted Web Interview*).

W literaturze przedmiotu stosowane są równolegle różne terminy na określenie działalności badawczej związanej z analizą losów zawodowych absolwentów uczelni i szkół wszystkich poziomów edukacyjnych. Wśród najczęstszych występują: śledzenie losów zawodowych, badanie losów zawodowych i monitoring losów zawodowych. W języku angielskim również można obserwować wielość stosowanych terminów, jak chociażby: *Graduate Career Tracking*, *Graduate Destination Survey*, *Graduate Employment Survey*, *Graduate Follow-Up Survey*, *Graduate Tracking System* (Sipos, 2017, s. 10). Może to wynikać z szerokiego definiowania

zakresu badań, które uwzględniają zarówno aspekt zatrudnialności absolwentów, jak i ocenę przygotowania zawodowego. Być może jest to także efekt wymienności stosowanych pojęć.

Warto wskazać na przedstawione podejście Jeruszki (2001, s. 20), która badania losów zawodowych absolwentów umieszcza w redukcjonistycznym podejściu badawczym: „Zmienną zależną (skutkiem) są losy zawodowe absolwentów szkół, czynnikami wpływającymi na zmienną zależną (przyczynami) są: czynniki warunkujące kontynuowanie nauki, podjęcie pracy zgodnie z wyuczonym zawodem i potrzebami społecznymi, podjęcie pracy zgodnie z potrzebami rynku pracy – pracy jakiegokolwiek, niezgodnej z wyuczonym zawodem, ale przynoszącej dochód, czynniki warunkujące stan bezrobocia i rodzaj trudności uniemożliwiających uzyskanie zatrudnienia, postawy i cechy psychofizyczne absolwenta sprzyjające (utrudniające) pozyskanie pierwszej pracy, czynniki wpływające na decyzje o nieprzystąpieniu w ogóle do pracy zawodowej”.

Badacze związani z międzynarodowym projektem TRACKIT wskazywali na brak jednoznacznej definicji monitoringu (Gaebel i in., 2012, s. 19). Dokonując przeglądu rozwiązań stosowanych w różnych krajach Europy, wskazali na trzy elementy, które są wspólne dla systemowych działań w tym zakresie:

1. Rejestrowanie informacji o przebiegu procesu studiowania i zdobytych umiejętnościach i kwalifikacjach.
2. Śledzenie w perspektywie czasowej (co najmniej w dwóch punktach czasowych) indywidualnych bądź grupowych zmian odnoszących się do wejścia na rynek pracy, nabycia nowych umiejętności, postrzegania swojej pracy i planów zawodowych. Dane gromadzone są zarówno poprzez rejestry administracyjne, jak i systemy ankietowe.
3. Formułowanie rekomendacji odnoszących się do udoskonalania oferty edukacyjnej oraz powiązanych usług i procesów zarówno na poziomie danych instytucji, jak i polityki na szczeblu krajowym.

Badacze zwracają uwagę, że mówiąc o monitoringu, powinny być uwzględniane trzy fazy tego procesu. Pierwszy dotyczy zbierania danych, drugi ich analizy, trzeci zaś – kluczowy – praktycznego wdrażania wyników płynących z analiz i podejmowania na tej podstawie decyzji. Nie jest konieczne, aby każdy z tych etapów realizowany był przez ten sam podmiot. Uwzględniona powinna być specyfika systemu na poziomie danego kraju i obowiązujących instytucjonalnych rozwiązań. Tym, co zdaniem badaczy odróżnia monitoring od innych form analiz z zakresu tranzykcji studentów z edukacji do rynku pracy, jest ukierunkowanie na praktyczność wypracowywanych rozwiązań.

Monitoring losów zawodowych opiera się na zbieraniu i analizowaniu danych w dłuższej perspektywie czasu, umożliwiającym śledzenie zmian i ich dynamiki w badanej grupie na przestrzeni kilku bądź kilkunastu lat. Badania typu

panelowego, zwane też podłużnymi bądź longitudinalnymi (Białowas i in., 2012, s. 115), zakładają wielokrotne przeprowadzenie badania na tej samej grupie osób, tym samym narzędziem badawczym, co zapewnia porównywalność danych. Jest to szczególnie istotne w przypadku obserwowania ścieżek zawodowych absolwentów realizujących kolejne etapy swojej kariery i dostarczających istotnych informacji o swoim aktualnym statusie zawodowym, przygotowaniu kompetencyjnym i planach zawodowych. To jednocześnie jeden z trudniejszych elementów prowadzenia badań ze względu na wyzwania związane z docieraniem do badanej grupy po okresie kilkuletnim, kiedy odsetek badanych znacząco spada, co wynika zarówno ze spadku zaangażowania respondentów, jak i dezaktualizacji danych kontaktowych (Sedlak, Sedlak, 2010, s. 62).

Badania losów zawodowych opierają się na zamkniętych populacjach. Obejmują konkretny rocznik studentów kończących edukację w danym roku akademickim. W tym przypadku używa się terminu „edycja badania”. Edycja badania może składać się z jednej lub kilku „fal badania”, kiedy dany rocznik poddawany jest badaniu po określonym czasie od ukończenia studiów. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że te okresy mieszczą się z reguły w przedziale od sześciu miesięcy do pięciu lat od ukończenia studiów. Najczęściej stosowane są trzy momenty badania: jeden rok, trzy lata i pięć lat od chwili zakończenia edukacji na danym poziomie. Biorąc pod uwagę strukturę studiów, badaniami objęci są studenci wszystkich poziomów, począwszy od studiów pierwszego stopnia, a kończąc na studiach trzeciego stopnia – doktoranckich. W ramach monitoringu bardzo rzadko stosowana jest metoda doboru losowego czy doboru kwotowego zakładającego konstrukcję próby jak najbardziej odpowiadającej rzeczywistej badanej populacji pod względem istotnych dla badaczy cech. W związku z tym w mniejszym stopniu należałoby posługiwać się pojęciem reprezentatywności badania. Bardziej właściwe jest używanie pojęcia „responsywności”, jeszcze częściej zaś stosowany jest termin „stopa zwrotu” (*response rate*), która jest wskaźnikiem odzwierciedlającym stosunek liczby wypełnionych ankiet do liczby wszystkich ankiet przygotowanych dla absolwentów wytypowanych do badania.

Badania absolwenckie opierają się na pełnej dobrowolności udziału w nich, co powoduje, że rolą uczelni jako organizatora badania jest odpowiednie zmotywowanie absolwentów do dzielenia się informacjami zwrotnymi. Istotne jest zapewnienie odpowiedniej stopy zwrotu z ankiet, co pozwala zebrać jak najszerszy materiał umożliwiający dokonywanie analiz w obrębie danego kierunku bądź typu studiów i porównywanie ich w czasie. Tego typu badania, oparte na pełnej dobrowolności, mogą być obarczone ryzykiem nieuwzględnienia przedstawicieli wszystkich kierunków w odpowiedniej liczbie. Biorąc zaś pod uwagę specyfikę każdego z kierunków studiów, nieuprawnione może być posługiwanie się kategorią typowego absolwenta danej uczelni. Istotne jest więc analizowanie danych na poziomie danego kierunku bądź typu studiów.

W przypadku badań ankietowych typu CAWI, a takie zdecydowanie dominują we wszystkich krajach prowadzących monitoring, wyzwaniem staje się przełamanie trendu dotyczącego zmniejszającej się chęci udziału w tego typu badaniach. Istotne jest więc zapewnienie jak najwyższych standardów metodologicznych przy konstrukcji narzędzia i uwzględnianie uwarunkowań wpływających na responsywność w badaniach ankietowych. Ten problem odnosi się z reguły do dwóch kategorii przypadków: odmowy wzięcia udziału w badaniu oraz nieudzielenia odpowiedzi na pojedyncze pytania (Kałaska, Komorowski, 2007, s. 25). Może to wynikać zarówno z indywidualnych preferencji badanych, poziomu ich zaangażowania, jak i otwartości na dzielenie się wrażliwymi tematami, jak np. osiągnięte dochody, podawanie danych identyfikujących miejsce zatrudnienia czy też samo pozostawanie bez pracy. Osoby, które odniosły początkowy sukces, po skończeniu uczelni mogą być bardziej skłonne do udziału w ankietach. W takim samym stopniu osoby o negatywnych doświadczeniach związanych z kontaktami z uczelnią mogą chętniej wyrażać swoje krytyczne opinie. To powoduje, że zbierany materiał powinien być poddawany rzetelnej ocenie, a próba tworzenia uogólnień na tej podstawie powinna uwzględniać także inne źródła badawcze. Trzeba też podkreślić, że na samych uczelniach bądź instytucjach nadzorujących spoczywa obowiązek jak najpełniejszego upubliczniania i upowszechniania rezultatów badań, tak aby uniknąć realnego ryzyka nieefektywnego bądź fasadowego posługiwania się wynikami monitoringu (Gaebel i in., 2012, s. 11).

Dla ujednoczenia terminologii na potrzeby tego artykułu używane jest pojęcie monitoringu losów zawodowych absolwentów (MLZA), które oznaczać będzie według autora „zinstytucjonalizowany system zbierania i analizowania danych dotyczących aktywności edukacyjnej i zawodowej absolwentów szkół wyższych, służący wypracowywaniu rekomendacji w zakresie zmian w programach kształcenia i włączania w ten proces otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni”. Zaproponowana w tym brzmieniu definicja może być użyteczna do analizy uczelni wyższych kształcących w każdym rodzaju studiów.

Dyskusję dotyczącą systemów MLZA w UM warto rozpocząć od przybliżenia najistotniejszych elementów funkcjonowania tych uczelni w ostatnich latach. Poznanie specyfiki kształcenia, jak również uwarunkowań związanych z medycznym rynkiem pracy może okazać się przydatne do dalszych szczegółowych analiz.

Uniwersytety medyczne stanowią istotną grupę uczelni w ramach szkolnictwa wyższego w Polsce. Wynika to zarówno z obszaru, w jakim kształceni są przyszli specjaliści i ich znaczenia dla całego systemu ochrony zdrowia, jak i z wysokiego prestiżu społecznego przypisywanego zawodom medycznym (CBOS, 2019). Uczelnie te nastawione są głównie na pełnienie roli dydaktycznej, prowadząc praktyczne zajęcia ze studentami w większości we własnych szpitalach akademickich. Ważną rolę odgrywa także funkcja naukowo-badawcza uczelni w zakresie podstawowych i klinicznych nauk medycznych.

W roku akademickim 2018/2019 w UM w Polsce kształciło się 65,4 tys. studentów na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych magisterskich (GUS, 2019). Podgrupa kierunków medycznych jest na trzecim miejscu po kierunkach biznesowo-administracyjnych i inżynieryjno-technicznych pod względem popularności kształcenia i obejmuje 10,9% ogółu studiujących. Liczba doktorantów w podgrupie nauk medycznych i nauk o zdrowiu wyniosła we wskazanym okresie 4,2 tys. osób.

Każdego roku UM stanowią ważny punkt wyboru przyszłych kandydatów na studia, a liczba kandydatów na jedno miejsce w przypadku niektórych kierunków wciąż osiąga bardzo wysoki poziom. W ciągu ostatnich 20 lat UM przeszły bardzo duże przemiany, które wpłynęły nie tylko na samą strukturę i organizację uczelni, lecz także na społeczny obraz tych instytucji. Główna zmiana dotyczyła zarówno systematycznego zwiększania liczby studentów, jak i kierunków, na których kształceni są przyszli medycy. Zgodnie z wytycznymi Procesu Bolońskiego także UM musiały dostosować swoją strukturę nauczania do podziału na studia trójstopniowe. Edukacja przestała ograniczać się już tylko do tradycyjnych kierunków, takich jak: lekarski, lekarsko-dentystyczny czy farmacja, a przewagę pod względem łącznej liczby studentów zaczęły mieć kierunki, które przez długi czas miały status okołomedycznych, czyli: dietetyka, fizjoterapia, higiena stomatologiczna, kosmetologia, techniki dentystyczne, ratownictwo medyczne, położnictwo, pielęgniarstwo, zdrowie publiczne. Przywołując kwestię poszczególnych kierunków, na których odbywa się kształcenie, warto podkreślić istotne zróżnicowanie pod względem ich uregulowania. Ma to duży wpływ na tworzenie programów studiów, definiowanych efektów kształcenia, a ponadto w znaczący sposób wpływa na możliwość podejmowania pracy w danym zawodzie.

Do regulowanych zawodów medycznych zaliczane są następujące profesje: lekarz, lekarz dentysta, pielęgniarka, położna, ratownik medyczny, farmaceuta, diagnosta laboratoryjny i fizjoterapeuta. Każdy zawód spośród wymienionych jest regulowany oddzielną ustawą (Paga, 2017, s. 5). Obecnie nie istnieje jeden akt prawny definiujący pojęcie „zawodu medycznego”, który zawierałby wykaz wszystkich zawodów medycznych i okołomedycznych (Paga, 2017, s. 6). Istotną zmianą, jaka dokonała się w sposobie kształcenia kierunków medycznych, było otworzenie się na uczelnie niemedyczne i przełamanie tradycyjnego monopolu UM w tym zakresie. W pierwszej kolejności dotyczyło to takich kierunków, jak: pielęgniarstwo, fizjoterapia, zdrowie publiczne, ale także w ostatnim czasie kierunku lekarskiego, co jest szczególnie istotne pod kątem zachowania jednolitych standardów kształcenia.

## Metodologiczne założenia badań własnych

### Charakterystyka badanej grupy

Do szczegółowej analizy systemów MLZA wybrano dziewięć uniwersytetów medycznych oraz dwa Collegium Medicum działające w ramach uniwersytetów. Są to uczelnie o najdłuższym stażu związanym z nauczaniem medycyny w Polsce. Należą do nich odpowiednio:

1. Uniwersytet Medyczny w Białymstoku;
2. Gdański Uniwersytet Medyczny;
3. Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu;
4. Uniwersytet Medyczny w Lublinie;
5. Uniwersytet Medyczny w Łodzi;
6. Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie;
7. Warszawski Uniwersytet Medyczny;
8. Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu;
9. Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach;
10. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie – Collegium Medicum;
11. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu – Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy.

Jako kryterium wyboru tych uczelni wzięto pod uwagę to, że kształcenie musiało odbywać się na co najmniej trzech wydziałach: o profilu lekarskim, farmaceutycznym oraz nauk o zdrowiu. Wszystkie wymienione UM są także członkami zwyczajnymi Konferencji Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych.

### Opis stosowanych metod

Badanie systemów MLZA w UM składało się z trzech elementów wyznaczających poszczególne etapy procesu badawczego. Były to:

1. Analiza materiałów dotyczących tematyki w źródłach oficjalnych.
2. Przeprowadzenie badania ankietowego wśród jednostek uczelnianych zajmujących się MLZA.
3. Przeprowadzenie wywiadów pogłębionych z głównymi aktorami zaangażowanymi w proces MLZA.

Przyjęcie triangulacji jako strategii badawczej dawało spojrzenie z różnych perspektyw oraz pozwalało zminimalizować stopień wpływu specyficzności określonych metod na konkretne dziedziny wiedzy (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 222).

W pierwszym etapie zostały poddane analizie materiały dostępne w źródłach oficjalnych. Obejmowały one przegląd piśmiennictwa dotyczącego MLZA w poszczególnych uczelniach, ze szczególnym uwzględnieniem raportów i analiz pochodzących z badań absolwenckich, wzorów kwestionariuszy oraz procedur

regulujących monitoring. Kolejnym źródłem pozostawały zasoby internetowe jednostek uczelnianych wskazywanych jako realizatorzy monitoringu. Kluczowymi kwestiami poddawanych analizie pozostawały takie kwestie, jak:

- występowanie drukowanych bądź elektronicznych materiałów (pozycje książkowe, raporty, analizy, artykuły) dotyczących MLZA w danej uczelni,
- łatwość dotarcia do informacji związanych z MLZA w zasobach internetowych,
- zakres i sposób prezentacji informacji o MLZA,
- rodzaj prezentowanych informacji o MLZA.

W drugim etapie zostało zaplanowane przeprowadzenie badania ankietowego z wykorzystaniem kwestionariusza CAWI. Ankieta składała się z 15 pytań, z czego dwa miały charakter otwarty. Badanie zostało wykonane między kwietniem a majem 2020 r. Założono, że ankieta będzie anonimowa, co miało zapewnić większą swobodę wypowiedzi respondentom. Zastosowanie tego narzędzia badawczego miało umożliwić zebranie kluczowych informacji dotyczących sposobów organizacji badań absolwenckich i dać podstawę do przeprowadzenia wywiadów pogłębianych. Do ankiety został dołączony list zapraszający i wyjaśniający cel badania. Link do wypełnienia ankiety był wysyłany dwukrotnie, a w niektórych przypadkach wykonywane były telefony z przypomnieniem. W sumie na ankietę odpowiedziało dziewięciu z jedenastu przedstawicieli uniwersytetów medycznych.

W trzecim etapie zaplanowano przeprowadzenie 13 indywidualnych wywiadów pogłębianych z głównymi aktorami zaangażowanymi w proces MLZA na uczelniach. Byli wśród nich przedstawiciele: jednostek uczelnianych odpowiedzialnych za MLZA, władz uczelnianych oraz pracodawców. Wywiady zostały przeprowadzone między majem a czerwcem 2020 r. Wywiady pogłębione to szeroko stosowana metoda jakościowa badań, która szczególnie sprawdza się w sytuacjach, gdzie kluczowe jest poznanie niezależnych opinii ekspertów, bądź dotarcie do respondentów mających określone doświadczenia (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 251). W tym przypadku, biorąc pod uwagę to, że liczba osób mogących udzielić istotnych informacji jest potencjalnie niewielka, ważne było precyzyjne określenie listy uczestników wywiadów. W tym celu zwrócono się drogą oficjalną do kierowników jednostek uczelnianych: Akademickich Biur Karier (ABK) bądź komórek zajmujących się oceną jakości kształcenia z prośbą o wskazanie osób mogących wziąć udział w wywiadach. W zapytaniu został opisany cel badania oraz wskazane główne poruszane zagadnienia. W niektórych przypadkach potrzebna była akceptacja osób z wyższego szczebla decyzyjnego uczelni, np. dyrektora pionu czy też właściwego prorektora. Taka formuła pozwalała na zachowanie komfortu osobom uczestniczącym w wywiadach, zwłaszcza jeśli zgłaszały we wcześniejszych nieformalnych rozmowach obawy, że istotne będzie dla nich uzyskanie zgody przełożonych na udział w badaniu. Ta sytuacja, choć nie dotyczyła wszystkich UM, wskazywała, że podejmowanie głębszych analiz w ramach

uczelni przez zewnętrznego badacza może wzbudzać pewien stopień nieufności i być obciążone ryzykiem udzielania niepełnych bądź ogólnych odpowiedzi. W sumie zaplanowanych zostało pięć wywiadów z przedstawicielami ABK. Miały one charakter wywiadów częściowo ustrukturyzowanych w oparciu o scenariusz, który wskazywał na główne obszary tematyczne. Były to:

- historia MLZA w danej uczelni;
- organizacja badań zarówno pod względem jednostki realizującej, jak i wewnętrznych przepisów uczelnianych;
- stosowana metodologia (regularność badań, dobór próby, metody i narzędzia),
- główne wskaźniki efektywności badań;
- tworzenie raportów i ich publikowanie;
- sposoby wykorzystywania danych z MLZA;
- wyzwania związane z rozwojem MLZA;
- możliwości współpracy w obszarze monitoringu między UM w Polsce.

Dzięki możliwości rozwijania nowych wątków i przyjęciu bardziej naturalnej formy rozmowy pojawiała się szansa na dotarcie do istotnych, także niejawnych treści związanych z procesem monitoringu. Połowa badanych osób miała ponad siedmioletnie doświadczenie w prowadzeniu badań i była zaangażowana od samego początku w proces tworzenia MLZA na danej uczelni. Pozostałe osoby zajmowały się tym obszarem co najmniej od czterech lat. Trzech badanych miało przygotowanie zawodowe w obszarze socjologiczno-statystycznym, reszta zajmowała się innymi obszarami, takimi jak doradztwo kariery dla studentów czy działalność związana z promocją uczelni.

Czas trwania jednego wywiadu został zaplanowany w maksymalnym wymiarze na 60 minut i w większości przypadków udało się nie przekroczyć tego czasu. Trzy wywiady zostały przeprowadzone w trakcie bezpośredniego spotkania, dwa telefonicznie i jeden w formie wideokonferencji. Dodatkowo zaplanowano przeprowadzenie trzech wywiadów z przedstawicielami władz uczelnianych reprezentujących różne stanowiska. Byli wśród nich: dziekan wydziału, prorektor ds. dydaktyki oraz kierownik jednostki odpowiedzialnej za koordynację programu jakości kształcenia. Osoby te były reprezentantami dwóch uczelni. Ze względu na ograniczone możliwości czasowe wymienionych osób wywiady ograniczono do 30 minut.

Główne tematy poruszane w trakcie wywiadu dotyczyły takich kwestii, jak:

- rola badań z zakresu MLZA w ramach uczelnianych systemów zapewnienia jakości kształcenia;
- sposoby wykorzystywania raportów z MLZA przez decydentów na uczelni;
- sposoby zwiększania zainteresowania studentów badaniami opinii;
- sposoby pogłębiania współpracy z pracodawcami w zakresie przygotowywania zawodowego absolwentów.



Wśród pracodawców do wywiadów zostali zaproszeni przedstawiciele głównych branż reprezentujących szeroko rozumiany medyczny rynek pracy. Byli wśród nich: pracownik firmy farmaceutycznej, prywatnego centrum medycznego, szpitala publicznego, sieciowej apteki otwartej oraz instytucji publicznej. Dobór tych uczestników w dużym stopniu wynikał z możliwości dotarcia do osób częściej współpracujących z ABK Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego i mających większą znajomość tematyki relacji między rynkiem pracy a szkolnictwem wyższym. Bazując na dotychczasowych wieloletnich kontaktach ze środowiskiem pracodawców, można było zakładać, że zebranie liczniejszej grupy respondentów będzie trudnym zadaniem, w związku z tym przeprowadzenie pięciu pogłębionych wywiadów koncentrujących się wyłącznie na problematyce monitoringu będzie mogło dostarczyć istotnych informacji. Dodatkowo zagadnienie postrzegania i praktycznego wykorzystywania MLZA zostało uwzględnione w wywiadach pogłębionych z reprezentantami ABK w różnych UM.

Wywiady zostały przeprowadzone w oparciu o scenariusz ustrukturyzowany, a łączny czas rozmowy zaplanowany był maksymalnie na 30 minut. Respondenci otrzymali wcześniej pocztą elektroniczną listę pytań.

## Wyniki badań

W tej części zostaną zaprezentowane główne wyniki podsumowujące badania przeprowadzone wśród UM. Są one następujące:

1. Można zaobserwować znaczące podobieństwo wśród sposobów prowadzenia MLZA w opisywanych uczelniach pod względem stosowanych metod, narzędzi badawczych i okresów, w jakich badani są absolwenci po ukończeniu studiów. Zdecydowanie dominują badania oparte na kwestionariuszach ankietowych realizowanych drogą elektroniczną. Badani wskazują na konieczność poszerzenia monitoringu o badania jakościowe. Trudno także wskazać na cechy specyficzne organizacji badań w UM odróżniające je od pozostałych typów uczelni.
2. We wszystkich badanych przypadkach MLZA stanowi element uczelnianego systemu zapewnienia jakości. To powoduje, że w dużej mierze z punktu widzenia władz uczelnianych dane pochodzące z monitoringu wykorzystywane są w celach związanych z systemem raportowania i akredytacji zarówno na poziomie wydziałowym, jak i ogólnouczelnianym.
3. Jako główne wyzwanie dla uczelnianych systemów MLZA wszyscy – zarówno przedstawiciele władz uczelnianych, ABK, jednostki zajmujące się oceną jakości kształcenia, jak i pracodawcy – wskazują konieczność zapewnienia odpowiedniej stopy zwrotu z ankiet i zwiększenia udziału absolwentów w badaniach. Pomimo wielu działań mających zachęcać do aktywności w tym zakresie,

obserwowany jest w większości przypadków stały spadek zwrotności z ankiet. Jest to szczególnie widoczne w przypadku badań *follow-up* realizowanych głównie po okresie trzech lat od ukończenia studiów.

4. Ważną kwestią w przypadku zdecydowanej większości UM pozostaje upublicznianie końcowych raportów z badań. Brak jest w tym zakresie formalnych uregulowań, a w praktyce tworzone raporty mają charakter wewnętrznych uczelnianych dokumentów. W opiniach badanych główną kwestią wpływającą na to jest obawa przed ujawnianiem wyników mogących stawiać uczelnię w nieprzychylnym świetle. Z kolei wskazuje się też na to, że ze względu na nie zawsze miarodajną pod względem liczebności grupę badanych nieuprawnione jest tworzenie uogólnień na całą populację danego kierunku studiów, wydziału czy całej uczelni. Wciąż w niewielkim stopniu wyniki z monitoringu wykorzystywane są jako forma promocji danego UM i jako narzędzie budowania stałych relacji ze środowiskiem absolwenckim.
5. W większości badanych uczelni w małym stopniu wykorzystywane są dane pochodzące z centralnego systemu monitoringu ELA. W pozytywny sposób podkreślany jest zakres tego badania pod względem wielkości analizowanych populacji, możliwości obserwowania szerszych trendów, a także atrakcyjności prezentowanych końcowych raportów. Za największą wadę uważa się koncentrację na aspekcie zatrudnieniowym analiz i dostarczaniem w znacznej mierze danych socjoekonomicznych. Z punktu widzenia uczelni dane te mogą potencjalnie być wykorzystywane, jednak ze względu na ich jednowymiarowość nie stanowią w tym momencie alternatywy dla wewnętrznych systemów MLZA.
6. Obserwowane jest dość ograniczone włączanie w proces MLZA przedstawicieli pracodawców reprezentujących branżę medyczną. W większości nie uczestniczą oni na etapie tworzenia rozwiązań metodologicznych badań w uczelniach ani na etapie opracowywania rekomendacji. W opinii samych pracodawców może to wynikać z koncentracji uczelni na własnych celach związanych z monitoringiem, a także małej rozpoznawalności samych badań i braku odpowiedniej promocji wyników raportów.
7. Wśród badanych przedstawicieli UM, szczególnie tych zaangażowanych bezpośrednio w prowadzenie MLZA, można zaobserwować opinie dotyczące niewystarczającego sposobu komunikacji wewnętrznej w ramach uczelni. Dotyczy to szczególnie informacji zwrotnej od władz uczelnianych na różnych szczeblach, związanej z wykorzystywaniem wyników badań i efektywnością podejmowanych działań naprawczych.
8. W obecnej sytuacji trudno wskazać na możliwość tworzenia wspólnych rozwiązań w ramach MLZA dla wszystkich uczelni medycznych w Polsce. Każda z uczelni w znacznym stopniu preferuje prowadzenie badań we własnym zakresie. Wypracowanie wspólnej metodologii badań wymagałoby działań na najwyższych szczeblach decydujących w UM.

## Zakończenie

Przedstawione wyniki badań, które objęły wszystkie UM w Polsce, warto byłoby poszerzyć o dokonanie analiz w ramach pozostałych uczelni niemających statusu uniwersytetów medycznych, ale kształcących na kierunkach medycznych. Biorąc pod uwagę dynamikę rozwoju kształcenia w tym obszarze, zwłaszcza na takich kierunkach, jak lekarski i pielęgniarstwo, istotne byłoby także przyjrzenie się, w jaki sposób prowadzony jest MLZA w tych uczelniach.

Ważne powinno być także poszerzenie spektrum badania systemów monitoringu w UM o kolejne grupy głównych interesariuszy. Powinni to być zwłaszcza dydaktycy, którzy na co dzień mają duży kontakt ze studentami i potencjalnie mogliby w większym stopniu włączać się w proces uprzątniania rozwiązań rekomendowanych w badaniach absolwenckich. Poznanie ich opinii i oczekiwań w tym zakresie na pewno dałoby możliwość jeszcze pełniejszego wykorzystania danych płynących z monitoringu.

To samo dotyczy sytuacji studentów i absolwentów. Mimo że ich głos jest kluczowym elementem w dokonywanych analizach, w niewielkim stopniu uwzględnia się ich perspektywę zarówno na etapie przygotowywania badań, jak i formułowania końcowych raportów. Ważne mogłoby być więc poznanie oczekiwań tej grupy i przeprowadzenie pogłębionego badania ich potrzeb i sposobów postrzegania monitoringu. Dalsze badania nad rolą MLZA i jego funkcjonowania w UM powinny uwzględniać próby tworzenia wskaźników umożliwiających ocenę efektywności podejmowanych działań na poziomie danej uczelni. Nie musi się to wiązać jednoznacznie z koniecznością formalizowania procesu oceny i bazowania wyłącznie na mierzalnych liczbowo wskaźnikach. Mogą one mieć także charakter opisowy ze względu na złożoność analizowanych zjawisk. Takie próby podejmuje i zobowiązuje do tego uczelnie Polska Komisja Akredytacyjna w trakcie procesu oceny programowej i systemowej podczas akredytacji. Wymaga to jednak prowadzenia jak najbardziej transparentnej polityki w ramach MLZA w każdej z uczelni, co – jak pokazują wyniki badań będących przedmiotem tej pracy – nie zawsze jest łatwe do oceny przez zewnętrznego badacza.

Dużą rolę w tym zakresie mogłyby odgrywać takie podmioty jak Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich czy – zwłaszcza w uczelniach medycznych – Konferencja Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych. Wymagałoby to jednak podjęcia szerszej dyskusji w gronie władz rektorskich i zainteresowania ich tą tematyką. Obecnie trudno jednoznacznie wskazać na kierunek, w jakim UM chciałyby dążyć w rozwoju badań absolwenckich. Na pewno brakuje wspólnego stanowiska w tym zakresie i każda z uczelni w ramach swojej autonomicznej polityki działa samodzielnie. Biorąc jednak pod uwagę wyzwania, jakie stoją przed wszystkimi UM, i zachodzące procesy w zakresie kształcenia kadr medycznych i silnych związków z ich funkcjonowaniem na rynku zawodowym, konieczne stanie się podjęcie szerokiej dyskusji w tym zakresie.

Przeprowadzone badanie może stać się jednym ze źródeł poszukiwań teoretycznych w obszarze roli MLZA w funkcjonowaniu uczelni medycznych, a w szczególności zasobem praktycznych rekomendacji pozwalających w jeszcze większym stopniu wykorzystać potencjał monitorowania przez wszystkich głównych aktorów tego procesu.

## Bibliografia

- Białowąs, S., Buttler, D., Klimanek, T., Szwarc, K. (2012). Monitorowanie losów absolwentów. Zarys metodologii i metodyki badania w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*. 3(25), 115–130.
- Błądowski, P., Minkiewicz, B. (2015). Badania losów zawodowych absolwentów – aspekty metodologiczne. W: P. Błądowski, B. Minkiewicz (red.), *Losy zawodowe absolwentów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie* (s. 18–76). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- CBOS (2019). Które zawody uważamy – Komunikat z Badań Nr 157/2019, Warszawa.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., Smidt, H. (2012). *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACKIT*. Belgium: European University Association. Pobrane z: [http://krasp.strony.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/2/2014/09/trackit\\_publication\\_final.pdf](http://krasp.strony.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/2/2014/09/trackit_publication_final.pdf) (dostęp: 10.11.2022).
- Gerlach, R. (2017). O kondycji polskiej pedagogiki pracy. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 17–37). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- GUS (2019). Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 r. Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2018-roku,2,15.html> (dostęp: 10.11.2022).
- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jeruszka, U. (2001). Metodologiczny aspekt badania zawodowych absolwentów szkół. W: U. Jeruszka (red.), *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych* (s. 17–35). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kabaj, M. (2006). Nowe metody badania jakości i przydatności kształcenia w szkołach wyższych. *Polityka Społeczna*, 5–6, 1–7.
- Kałaska, M., Komorowski, M. (2007). Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania reponsywności w badaniach kwestionariuszowych. W: J. Żyra (red.), *Analiza losów zawodowych absolwentów, narzędzia i metody w krajach UE i Polsce* (s. 23–37). Kraków: Politechnika Krakowska.

- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: WN PWN.
- Ludwikowska, K. (2017). Szkolnictwo wyższe w pierwszej dekadzie XXI wieku – universitas czy fabryki dyplomów? W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 346–348). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Melosik, Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wolumin.
- Nowacki, T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Pacuska, M. (2014). Zatrudnialność jako kryterium oceny uczelni. W: M. Pawlak, Ł. Srokowski (red.), *Pomiędzy i wewnątrz. Instytucje, organizacje i ich działania* (s. 205–230). Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, UW.
- Paga (2017). *Zapotrzebowanie na kadry medyczne*. Zespół Alumnów Fundacji im. Leśława A. Pagi. Pobrane z: [https://paga.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/Raport\\_Zapotrzebowanie-na-kadry-medyczne-2017.pdf](https://paga.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/Raport_Zapotrzebowanie-na-kadry-medyczne-2017.pdf) (dostęp: 10.11.2022).
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przeprowadzenie pogłębionej analizy wszystkich dostępnych informacji w internecie w zakresie realizacji procesów monitoringu losów absolwentów przez uczelnie wyższe ze szczególnym uwzględnieniem uczelni medycznych: odnalezienie źródeł, selekcja, weryfikacja, wykonanie merytoryczne opracowania* (2013). Szczecin: Pomorski Uniwersytet Medyczny. Materiały pokonferencyjne: Główna Konferencja Upowszechniająca „Monitorowanie losów zawodowych absolwentów regulowanych kierunków medycznych – Warszawa” (23.10.2015).
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Tłum. S. Stecko. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Sedlak & Sedlak (2010). *Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Ekspertyza Sedlak & Sedlak. Pobrane z: <https://silio.tips/download/krakow-ul-miodowa-41-tel-fax-12> (dostęp: 10.11.2022).
- Sipos, N. (2017). Graduate Career Tracking System Across the World – as Information Systems in Higher Education. *Strategic Management*, 22(4), 24–31.
- Stawicki A. (2015). *Strategie adaptacji polskich uniwersytetów do współczesnej rzeczywistości społecznej*. *Opuscula Sociologica*, 4(14), 5–19. DOI 10.18276/os.2015.4-0.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: WN PWN.
- Szłapińska, J. (2015). Współczesny kształt pedagogiki pracy w Polsce. *Studia Edukacyjne*, 37, 153–168. Pobrane z: [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14442/1/SE\\_37\\_2015\\_Szlapinska.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14442/1/SE_37_2015_Szlapinska.pdf) (dostęp: 10.11.2022).
- Żyra, J., Kruszelnicki, J. (2007). Metody i zakres analiz losów zawodowych absolwentów w Polsce. W: J. Żyra (red.), *Analiza losów zawodowych absolwentów, narzędzia i metody w krajach UE i Polsce* (s. 87–93). Kraków: Politechnika Krakowska.

# Przygotowanie zawodowe w ocenie absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych i pracodawców – refleksje postbadawcze dotyczące konceptualizacji badań własnych<sup>1</sup>

---

Wioletta Zagrodzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ORCID: 0000-0002-4661-4505

---

## Wprowadzenie

Podstawowym celem badania naukowego jest zdobycie wiedzy. Biorąc pod uwagę cel badań, w pedagogice można wyróżnić badania: teoretyczne, diagnostyczne lub weryfikacyjne. Najbardziej powszechne są badania diagnostyczne, których celem jest badanie danego stanu rzeczy czy też zdarzenia. Badania diagnostyczne pomagają w szukaniu źródeł, przyczyn, okoliczności oraz uwarunkowań (Pilch, Bauman, 2001). Tak też było w przypadku moich badań. Punktem wyjścia do przeprowadzenia badań w zakresie oceny przygotowania zawodowego absolwentów kształconych w systemie szkolnym i pozaszkolnym były przede wszystkim uzyskane dane statystyczne. Z analizy pozyskanych wyników badań statystycznych można wyciągnąć wnioski, że od 10 lat utrzymuje się tendencja wyższego bezrobocia wśród osób mających wykształcenie zasadnicze i średnie zawodowe w stosunku do osób z wykształceniem średnim ogólnym lub wyższym<sup>2</sup>. Zjawisko to jest niepokojące, ponieważ dotyczy absolwentów kształcenia zawodowego, którzy często zaczynają swoją ścieżkę zawodową od statusu osoby bezrobotnej.

Kolejną przesłanką do podjęcia przeze mnie badań była reforma z roku szkolnego 2012/2013, która wprowadziła istotne zmiany w kształceniu zawodowym osób dorosłych. Wpisanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych w system kształcenia

---

<sup>1</sup> W artykule zaprezentuję ogólne założenia metodologiczne związane z realizowanym przeze mnie badaniem, którego wyniki przedstawiłam w rozprawie doktorskiej pt. „Przygotowanie zawodowe w ocenie absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych i pracodawców”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Urszuli Jeruszki i promotora pomocniczego dra Krzysztofa Symeli, a obronionej w czerwcu 2019 r.

<sup>2</sup> Bezrobocie rejestrowane w I–IV kwartale 2016 r., GUS, Warszawa 2017, s. 38.

ustawicznego miało w swych założeniach wyeliminować rozbieżności pomiędzy popytem i podażą na kompetencje i kwalifikacje.

Ponadto efekty kształcenia absolwentów edukacji szkolnej i pozaszkolnej są oceniane i weryfikowane przez rynek pracy. Z tego względu wydawało się istotne poznanie opinii pracodawców o poziomie przygotowania zawodowego absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych i szkół policealnych.

## Założenia teoretyczne

### *Pojęcie przygotowania zawodowego osoby dorosłej*

Według słownikowego znaczenia pojęcie „przygotowanie” oznacza „ogół czynności i starań wykonywanych z myślą o mającym nastąpić wydarzeniu”<sup>3</sup>. Przygotowanie zawsze jest do czegoś, np. *przygotowanie do pracy zawodowej*. Zawsze też określamy, o jakim przygotowaniu mówimy, np. o *przygotowaniu zawodowym*. Zatem termin „przygotowanie zawodowe” wymaga najpierw zdefiniowania pojęcia *pracy zawodowej*.

Praca już od najdawniejszych czasów była w centrum zainteresowania człowieka. Niektórzy autorzy rozpatrywali pracę w kontekście wychowania i zabawy (Kamiński, Froebel, Montessori), jako wartość (Hegel, Marks, Brzozowski, Maslow, Turos, Nowacki i in.) oraz miarę statusu społecznego i ekonomicznego (Karney, Borkowska). Oznacza to, że praca człowieka, w tym jego praca zawodowa, jest użyteczna, potrzebna, powinna być dostosowana do możliwości człowieka i rozwijająca (Furmanek, 2006), a także umożliwiać człowiekowi samorealizację (Lewowicki, 2003).

Podjęcie pracy zawodowej wymaga od kandydata posiadania odpowiedniego poziomu kompetencji i kwalifikacji oczekiwanych przez pracodawcę, czyli odpowiedniego przygotowania zawodowego. Termin „przygotowanie zawodowe” można rozpatrywać na dwa sposoby: jako proces i jako wynik. Przygotowanie zawodowe rozumiane jako proces to układ zabiegów i działań dydaktyczno-wychowawczych, prowadzących do opanowania przez jednostkę zawodu i dojścia do wysokiej przydatności zawodowej. Natomiast przygotowanie zawodowe rozpatrywane jako wynik to układ cech charakteryzujących osobowość zawodową pracownika (Wiatrowski, 2005). Na potrzeby badania termin „przygotowanie zawodowe” rozpatruję jako wynik procesu kształcenia.

Termin „przygotowanie zawodowe” nierozzerwalnie jest związany z człowiekiem, który jest podmiotem pracy. Przy czym takie pojęcia, jak *człowiek dorosły* i *dorosłość* z jednej strony są terminami języka potocznego, z drugiej strony zaś – wiedzy naukowej (Ziółkowski, 1989). Punktem wyjścia do naukowego rozumienia

<sup>3</sup> Źródło: [http://www.wsjp.pl/do\\_druku.php?id\\_hasla=46147&id\\_znaczenia=4921683](http://www.wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=46147&id_znaczenia=4921683) (dostęp: 10.10.2018).

dorosłości jest potoczne rozumienie tego terminu. W języku potocznym, używając pojęcia *człowiek dorosły*, wprowadza się pewne uproszczenia, zakładając, że jest to osoba pełnoletnia, czyli mająca co najmniej 18 lat. Także na gruncie przepisów prawa obowiązujących w Polsce pojęcie *osoby dorosłej* sprowadza się do terminu *osoby pełnoletniej*. Kodeks cywilny w art.10 stanowi, że pełnoletnią jest każda osoba, która ukończyła 18 lat (Dz.U. z 1964 r., nr 16, poz. 93). Również w odniesieniu do prawa pracy co do zasady – pracownikiem może być osoba, która ukończyła 18 lat (art. 22 Kodeksu pracy – Dz.U. z 1974 r. nr 24, poz. 141). Obowiązek szkolny trwa nie dłużej niż do ukończenia 18. roku życia (art. 35 ust. 2 Prawa oświatowego, Dz.U. z 2018 r., poz. 996), podobnie obowiązek nauki trwa do ukończenia 18. roku życia (art. 35 ust. 1 Prawa oświatowego i art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej).

Na potrzeby badania przyjąłam definicję pojęcia osoby dorosłej autorstwa Tadeusza W. Nowackiego (2004, s. 41): „osoba – kobieta lub mężczyzna – która ukończyła osiemnasty rok życia i osiągnęła poziom rozwoju biologicznego i psychicznego gwarantujący jej osobistą odpowiedzialność za podejmowane decyzje oraz oznaczający gotowość i zdolność do pracy”. W szerszym ujęciu dorosłość to nie tylko wiek, jaki człowiek osiągnął. Dzięki rozumowi człowiek może poznawać siebie i otaczający go świat, dokonywać wyborów, stanowić o sobie, czy wreszcie udoskonalać siebie i świat (Kunowski, 1981, s. 110). Natomiast, jak zauważa Dariusz Kurzydło (2003, s. 156), „człowiek nie jest dorosły, lecz nieustannie staje się nim”. Rozwijając myśl o stawianiu się dorosłym, Włodzimierz Szewczuk (1962, s. 38, 44) stwierdza: „Młody człowiek staje się dorosłym. W okresie dorosłości rozbudowuje się dalej, częściowo stabilizuje, a częściowo zmienia to, co kiełkowało w młodości, a wyraźniej zarysowało się w okresie dorastania. [...] Dorosły człowiek jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się parać z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada wobec społeczeństwa za swoją działalność”. Analiza pojęcia dorosłości wskazuje, że jego rozumienie wpisane jest w kontekst przemian społeczno-kulturowych. Według Elżbiety Dubas (2001) zróżnicowanie znaczeń tego pojęcia wskazuje, że w zależności od charakterystyki społeczeństwa można je opisać jako przejście od dorosłości konwencjonalnej (społeczeństwa tradycyjne), poprzez dorosłość otwartą i zróżnicowaną (społeczeństwo przemysłowe), po dorosłość subiektywną (społeczeństwo ponowoczesne).

### *Przygotowanie zawodowe w kontekście teorii kapitału ludzkiego*

Badania osadziłam w teorii kapitału ludzkiego, teorii kształcenia ustawicznego dorosłych. Teoria kapitału ludzkiego była przedmiotem licznych badań głównie ekonomicznych (koncepcja rozwoju zasobów ludzkich). Badania te skupiały się wokół wątku pomnażania przez edukację kapitału ludzkiego i jego wpływu na rozwój gospodarczy (Denison, 1967; Psacharopoulos, 1973). Dotychczasowe wyniki



badań wskazywały, że związek między edukacją a kapitałem ludzkim, nawet gdy istnieje, to nie przyjmuje zależności liniowej. Bowiem zbyt duża liczba zmiennych o charakterze społecznym, politycznym czy kulturowym uniemożliwia rzetelny jego pomiar. Drugi nurt badań nad kapitałem ludzkim wiązał edukację z korzyściami niemonetarnymi i prowadzili je politolodzy, socjologowie oraz pedagodzy. Korzyści udziału w edukacji były przez tych badaczy rozpatrywane w kontekście wkładów, jakie poprzez udział w sferze publicznej ludzie wnoszą do społeczeństwa, wpływając na jego stabilność i demokratyzację ładu społecznego (Dewey, 1963; Bowles, Gintis, 1977). Stąd wniosek, że nie rozpatrywano do tej pory przygotowania zawodowego w kontekście kapitału ludzkiego. Kompetencje i kwalifikacje potencjalnych i aktualnych pracowników stanowią szczególny rodzaj kapitału, którego znaczenie rośnie w warunkach globalnej konkurencji. Uczenie się w różnych formach, miejscach i przez całe życie zawodowe, mające na celu rozwój kompetencji i kwalifikacji, staje się kluczem do zrównoważonego wzrostu efektów pracy nie tylko na danym stanowisku, lecz także całego przedsiębiorstwa (organizacji).

A zatem kategoria kapitału ludzkiego ma wiele wymiarów. We współczesnym świecie w organizacji (przedsiębiorstwie) ludzie traktowani są jako zasoby, które się nabywa (zatrudnia), utrzymuje (wynagradza), rozwija (kształci), ocenia i nadzoruje. Kapitał ludzki jest zatem zasobem, który jest wynikiem przyszłej satysfakcji, zarobków czy też usług. Natomiast niewątpliwie wyróżniającą cechą kapitału ludzkiego jest to, że: „jest ludzki, ponieważ jest ucieleśniony w ludziach” (Schutz, 1976, s. 48). Kapitał ludzki jest elastyczny, co ze społecznego punktu widzenia należy rozumieć, że można go wykorzystywać w zmieniających się warunkach gospodarczych (Levhari, Weiss, 1974, s. 950). Natomiast, patrząc na elastyczność kapitału ludzkiego<sup>4</sup> z punktu widzenia jednostki, można zauważyć, że dzięki rozwojowi nowych technologii i różnych form zatrudnienia pracownik może wykorzystać ten sam kapitał bądź jego elementy (wiedza, umiejętności) w kilku miejscach pracy. Kolejną cechą kapitału ludzkiego, tak jak i kapitału rzeczowego, jest jego deprecjacja. Kapitał traci swoją wartość w sensie biologicznym i moralnym. W przypadku kapitału rzeczowego maszyny i urządzenia w trakcie ich użytkowania tracą swoją przydatność gospodarczą poprzez częściowe lub całkowite ich zużycie fizyczne na skutek starzenia się zasobów materialnych oraz utraty wartości użytkowych

---

<sup>4</sup> Elastyczność jest pojęciem ogólnym, odnoszącym się do procentowej zmiany jednej zmiennej podzielonej przez procentową zmianę zmiennej powiązanej, które można zastosować do badania wielu związków ekonomicznych, m.in. do rynku pracy. Przykładem może być elastyczność wynagrodzeń, która odnosi się do dostosowań wysokości i struktury wynagrodzeń do zmian wydajności pracy, opłacalności produkcji i sytuacji na rynku pracy. Inną będzie elastyczność wynagrodzeniowa podaży pracy dla nastoletnich pracowników niż pracowników dorosłych, w wieku ok. 30–40 lat. Kiedy zarobki zmieniają się w górę lub w dół o określoną kwotę, to liczba godzin przepracowanych przez dorosłych w ciągu ich pierwszych lat pracy też się zmienia, ale o procentowo mniejszą wartość niż zmiana zarobków (źródło: <https://pl.khanacademy.org/economics-finance-domain/microeconomics/elasticity-tutorial/modal/a/elasticity-in-areas-other-than-price-cnx>, dostęp: 16.07.2018).

składników spowodowaną postępem technicznym oznaczającym zużycie moralne (ekonomiczne). Natomiast kapitał ludzki może tracić swoją wartość w sensie biologicznym poprzez przejściową, częściową lub całkowitą utratę wartości. Przejściowa utrata wartości jest naturalną reakcją organizmu na poddanie go wysiłkowi fizycznemu i psychicznemu. Natomiast częściowa utrata wartości następuje w wyniku biologicznego procesu starzenia się organizmu, gdy wraz z upływem lat spada sprawność fizyczna i psychiczna człowieka. Całkowita niezdolność do pracy występuje zawsze w przypadku nagłego zdarzenia losowego (wypadek, choroba, śmierć) lub jest wynikiem zaawansowanego wieku człowieka, który uniemożliwia świadczenie pracy (De Grip, Van Loo, 2002). Kazimierz Makowski (2000, s. 7–37) uważa, że w przypadku przejściowej utraty zdolności jest ona całkowicie odwracalna, pod warunkiem zapewnienia jednostce odpoczynku fizycznego i psychicznego, lecz w przypadku częściowej i całkowitej utraty zdolności do pracy proces powrotu człowieka do pracy jest znacznie utrudniony lub wręcz niemożliwy, ponieważ odbywa się on głównie przez aktywizację osób biernych zawodowo bądź wchodzenie nowych roczników demograficznych na rynek pracy. Mając na uwadze tempo rozwoju technologicznego we współczesnym świecie, należy również uwzględnić moralne zużycie kapitału ludzkiego. W tym przypadku przyczyną zmniejszenia wartości tego zasobu jest starzenie się wiedzy, którą człowiek nabył. Kolejną przesłanką deprecjacji kapitału ludzkiego mogą być absolwenci szkół wchodzący na rynek pracy. Zjawisko to stawia rosnące wymagania wobec wiedzy oraz umiejętności pracowników i stanowi główną przesłankę do **idei kształcenia ustawicznego dorosłych**. Odwołując się do słów Ryszarda Domańskiego (1993, s. 14), że kapitał ludzki „jest dany przez genetyczne cechy danej populacji raz na zawsze, ale ludzki, w ludzkie życie” należy stwierdzić, że ten rodzaj zasobów jest twórczy (rozwojowy), ludzie bowiem mają zdolność do uczenia się i ciągłego doskonalenia, i w większym stopniu niż inne zasoby mogą przyczyniać się do tworzenia wartości dodanej przedsiębiorstwa<sup>5</sup>. O sile kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie stanowi nie tylko wiedza i umiejętności zdobyte w szkole i w miejscu pracy, lecz także zdolności jeszcze nieujawnione, kreatywność, gotowość do podejmowania ryzyka, motywacja do pracy i uczenia się oraz osobiste poczucie odpowiedzialności za sukces przedsiębiorstwa (Rybak, 2003, s. 39). Z rozważań tych wynika, że miejscem przygotowania zawodowego osób dorosłych jest nie tylko szkoła.

Analizując założenia teorii kapitału ludzkiego, należy również wziąć pod uwagę słowa krytyki, poczynając od koncepcji *homo oeconomicus*, gdzie wielu badaczy podważa możliwość kwantyfikacji racjonalności w ekonomii. Motywują to tym, że zachowanie ludzi w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji wskazuje,

---

<sup>5</sup> Wartość dodana może być rozpatrywana jako przyrost wartości dóbr w wyniku procesu produkcji (Kubiak, Nakonieczna-Kisiel, 1999, s. 43). Można także ją rozumieć jako różnicę pomiędzy utargiem przedsiębiorstwa a kosztami zakupów materiałów i usług od innych firm (Barro, 1997, s. 59). Wartość dodana stanowi różnicę pomiędzy wartością rynkową produktu lub usługi a kosztami wytworzenia (Smid, 2012, s. 576).

że im większa trudność i złożoność decyzji, tym w mniejszym stopniu człowiek zachowuje się racjonalnie (Wach, 2010; Zaleskiewicz, 2012). Kolejną kwestią, która budzi wątpliwości badaczy jest założenie, że dla pracodawców liczy się mogą przede wszystkim wiedza i umiejętności uzyskane w drodze systemu formalnej edukacji. Natomiast w praktyce organizacji (przedsiębiorstwa) pracodawcy wskazują, że bardziej się liczą takie cechy, jak obowiązkowość, odpowiedzialność czy zdolność do adaptacji nowych technologii od potwierdzonych kompetencji. Pomimo krytyki przewaga rozważań przygotowania zawodowego w kontekście teorii kapitału ludzkiego polega na tym, że nie stoi ona w sprzeczności z innymi koncepcjami, a raczej pogłębia i rozwija ich wnioski.

## Edukacja zawodowa dorosłych inwestycją w rozwój kapitału ludzkiego

Odnawianiu, poszerzaniu i pogłębianiu kwalifikacji i kompetencji zawodowych powinna służyć aktywność edukacyjna trwająca całe życie zawodowe, czyli ustawiczna edukacja zawodowa dorosłych. Edukacja ustawiczna jest ideą edukacyjną o głęboko humanitarnym charakterze, ponieważ w centrum zainteresowania stawia człowieka, któremu należy stworzyć optymalne warunki do całożyciowego uczenia się. Nie jest ona przygotowaniem do życia, lecz jego integralną częścią. Tym samym edukacja przestaje mieć charakter instrumentalny i staje się wartością samą w sobie (Nowak, Cieslak, 1982, s. 248). Niewątpliwie ważnym uzasadnieniem koncepcji edukacji ustawicznej dorosłych stała się indywidualna potrzeba edukacyjna, a nie tylko konieczność wynikająca ze społeczno-ekonomicznej sytuacji (Solarczyk, 1998, s. 35–36).

Do propagowania postulatów o konieczności przesunięcia akcentu edukacji dorosłych z węższego pojęcia „nauczanie” na rozszerzone o „uczenie się”, przyczyniła się niewątpliwie koncepcja wolnego rynku edukacyjnego lat 90. XX w. i obowiązującej dziś idei otwartej sieci, czyli różnych możliwości uczenia się, pozwalających na samodzielny wybór ścieżki edukacyjnej (Solarczyk-Ambrozik, 2004).

Pojęcie „uczenie się” nie jest jednoznacznie rozumiane, o czym świadczą różne definicje (Tomaszewski, 1979; Nowacki, 2004). Można zatem powiedzieć, że proces zamierzonego nabywania określonej wiedzy, umiejętności i nawyków musi być poprzedzony silną motywacją uczenia się, ukierunkowaną na osiągnięcie określonego rezultatu. Natomiast rezultatem tego procesu jest wzrost posiadanego zasobu (kapitału) wiedzy, umiejętności oraz nawyków.

Termin „uczenie się” wiąże się z innymi pojęciami, takimi jak: nauczanie, kształcenie, samokształcenie. We współczesnej dydaktyce pojęcie „nauczanie” rozumiane jest jako kierowanie procesem uczenia się (Nowacki, 2004; Kupisiewicz, 2000). Aktywny udział w procesie uczenia się-nauczania ma nie tylko

uczeń, lecz także nauczyciel. Na nauczyciela spoczywa obowiązek stworzenia sytuacji i organizowania warunków nauki optymalnych dla przyswajania wiedzy i umiejętności. Natomiast termin „kształcenie” jest w sposób podobny definiowany przez wielu badaczy jako ogół czynności oraz procesów edukacyjnych przejawiających się w nauczaniu i uczeniu się, którego organizatorami mogą być różne podmioty (Aleksander, 2003; Nowacki, 2004). Celem tak rozumianego kształcenia jest wszechstronny rozwój osobowości człowieka. Kształcenie jest „pojęciem nadrzędnym wobec nauczania określanego jako planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniem oraz w stosunku uczenia się, postrzeganego jako samodzielna aktywność podmiotu w zdobywaniu wiedzy i/lub umiejętności” (Kałużny, 2013, s. 46). Natomiast pojęcie „kształcenie zawodowe” może być rozpatrywane w ujęciu wąskim i szerokim. W znaczeniu szerokim kształcenie zawodowe obejmuje według Nowackiego (2004, s. 111) kształcenie przedzawodowe, właściwe kształcenie do zawodu i wszelkie formy doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Natomiast w węższym znaczeniu kształcenie zawodowe jest to ogół zorganizowanych czynności i procesów umożliwiających przygotowanie do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonym stanowisku pracy. Rezultatem kształcenia zawodowego jest wykształcenie zawodowe, jednak podstawę tego procesu stanowi wykształcenie ogólne. W swoich badaniach kształcenie zawodowe rozpatruję w ujęciu węższym.

## Metodologiczne założenia badań własnych

### *Strategie badawcze*

Przed przystąpieniem do projektu autor badania powinien się zastanowić nad rozplanowaniem w czasie pozyskiwania danych jakościowych i ilościowych, decydując najpierw, czy będą one zbierane fazami (sekwencyjnie), czy równocześnie (synchronicznie). Jeżeli zbieranie danych dzieli się na fazy, trzeba ustalić, czy pierwsze będą badania jakościowe, czy ilościowe. Zależy to zawsze od pierwotnego zamiaru badacza (Creswell, 2003).

Kolejnym czynnikiem, jaki badacz musi uwzględnić w projektowaniu strategii badawczej, jest hierarchia ważności, czyli priorytet badań jakościowych bądź ilościowych w danej pracy badawczej. Przypisanie większego znaczenia jednemu rodzajowi badań zależy od zainteresowań badacza oraz od tego, co autor chce przekazać. Hierarchia uwidacznia się w umieszczaniu informacji jakościowej lub ilościowej na pierwszym miejscu, w tym, ile poświęca się uwagi jednemu lub drugiemu rodzajowi danych, oraz przewadze ujęcia indukcyjnego (wyodrębnianie zakresów tematycznych z danych jakościowych) bądź dedukcyjnego (testowanie teorii). Niekiedy badacze celowo traktują jeden typ badań jako środek

pomocniczy w szerszym przedsięwzięciu badawczym, np. w niektórych badaniach eksperymentalnych.

W badaniu odnoszącym się do przygotowania zawodowego absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych posłużyłam się strategią badawczą mieszaną, tj. zastosowałam triangulację metod badawczych. Zastosowanie strategii mieszanej objęło zarówno odpowiednie założenia filozoficzne (paradygmaty), jak i zastosowanie w praktyce metod ilościowych i jakościowych oraz ich integrację. Uzasadnieniem przyjęcia tej strategii badawczej było zebranie różnych typów danych, które pozwoliły lepiej zrozumieć problem. Dane ilościowe i jakościowe były zbierane równocześnie. Ważną przesłanką do wybrania tego rozwiązania był ograniczony dostęp do respondentów (absolwentów i pracodawców). W przypadku absolwentów było możliwe przeprowadzenie badania w dniach, kiedy odbywał się egzamin zawodowy. Natomiast w przypadku pracodawców wypełnienie ankiety i wywiad były poprzedzone bezpośrednim kontaktem z każdym z pracodawców, którzy wzięli udział w badaniu. Przyjęłam również, że badania ilościowe i jakościowe mają równoważne znaczenie. Takie rozstrzygnięcie wynika z faktu, że w każdej grupie badanych osób starałam się uzyskać odpowiedź na postawione problemy badawcze zarówno techniką wywiadu, jak i techniką ankiety. Pytania stawiane uczestnikom badania były formułowane w taki sposób, aby dwoma narzędziami (kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu) dały pełny możliwy do uzyskania obraz zastanej sytuacji. Pozyskane dane ilościowe i jakościowe zakodowałam i porównałam w celu stwierdzenia zbieżności, różnic lub jakichkolwiek powiązań. Takie rozwiązanie było następstwem rozplanowania w czasie, zbierania danych oraz ustalonej hierarchii ważności dwóch baz.

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Za przedmiot badań przyjęłam przygotowanie zawodowe absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz absolwentów szkoły policealnej. Celem mojej dysertacji było ustalenie, jaki jest poziom przygotowania zawodowego w ocenie absolwentów kursów kwalifikacyjnych i pracodawców.

Sformułowałam następujące cele badawcze:

1. Diagnoza poziomu przygotowania zawodowego absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych w ocenie pracodawców oraz absolwentów tej formy kształcenia.
2. Diagnoza poziomu przygotowania zawodowego absolwentów szkół policealnych w ocenie pracodawców oraz absolwentów tej formy kształcenia.
3. Rozpoznanie cech edukacyjno-organizacyjnych istotnie wpływających na poziom przygotowania zawodowego.

4. Porównanie przygotowania zawodowego absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz szkół policealnych.
5. Zbadanie przyczyn podjęcia przez osoby dorosłe kształcenia w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych i szkoły policealnej.

## Organizacja i przebieg badań własnych

Ze względu na dużą liczbę szkół i placówek oświatowych, które realizują kształcenie w formie szkół policealnych (3982), dokonałam celowego wyboru, zawężając grupę badawczą do absolwentów dwóch zawodów<sup>6</sup>.

Dokonując celowego wyboru zawodu, przyjąłam następujące założenia:

- 1) wybrane zawody muszą:
  - składać się z co najmniej dwóch kwalifikacji,
  - posiadać przynajmniej jedną wspólną kwalifikację;
- 2) przynajmniej w jednym z wybranych zawodów musi być realizowane kształcenie osób dorosłych zarówno w systemie szkoły policealnej, jak i na kwalifikacyjnych kursach zawodowych;
- 3) kształcenie w wybranych zawodach musi odbywać się w województwach, w których występuje wysoka lub niska stopa bezrobocia. W roku 2015, w którym rozpoczęłam badania, wysoka stopa bezrobocia, rozumiana jako większa wartość niż 10,2%<sup>7</sup>, była w 10 województwach. Natomiast niska stopa bezrobocia, rozumiana jako mniejsza wartość niż 10,2%, była w sześciu województwach.

Założenia te spełniają łącznie dwa zawody: technik ekonomista i technik rachunkowości. Kształcenie w tych dwóch zawodach odbywało się w województwie śląskim oraz w województwie lubelskim.

Technik ekonomista należy do zawodów składających się z dwóch kwalifikacji, z czego jedna wyodrębniona w zawodzie kwalifikacja AU.36. Prowadzenie rachunkowości jest wspólne z zawodem technik rachunkowości. Kształcenie osób dorosłych w zawodzie technik ekonomista jest realizowane na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. W zawodzie tym wyodrębnione są dwie kwalifikacje: AU.35. Planowanie i prowadzenie działalności w organizacji oraz AU.36. Prowadzenie rachunkowości.

Technik rachunkowości ma jedną wspólną wyodrębnioną kwalifikację w zawodzie z technikiem ekonomistą. Kształcenie w tym zawodzie może być realizowane w szkołach policealnych lub na kursach kwalifikacyjnych. W zawodzie

---

<sup>6</sup> Według danych podanych na stronie <https://sio.men.gov.pl/index.php/rsपो>, stan na 31.12.2015.

<sup>7</sup> Na dzień 30.06.2015 r. ogółem stopa bezrobocia w Polsce wyniosła 10,20%.

wyodrębniono następujące kwalifikacje: AU.36. Prowadzenie rachunkowości oraz AU.65. Rozliczanie wynagrodzeń i danin publicznych.

Z dostępnych danych zamieszczonych na stronie [www.koweziu.edu.pl](http://www.koweziu.edu.pl)<sup>8</sup> wynikało, że:

- 31 szkół publicznych deklaroowało kształcenie w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, z czego w zakresie kwalifikacji: AU.35. – 4 szkoły, AU.36. – 28 szkół oraz AU.65. – 22 szkoły;
- 10 szkół policealnych oferuje kształcenie w zakresie kwalifikacji AU.36. i AU.65.

Założenia te spełniały łącznie dwa zawody: technik ekonomista i technik rachunkowości, gdzie kształcenie odbywało się w województwie śląskim oraz w województwie lubelskim.

W badaniach ilościowych wzięli udział absolwenci kształcenia zawodowego. Byli to absolwenci:

- tylko szkoły policealnej;
- tylko kwalifikacyjnych kursów zawodowych;
- zarówno szkoły policealnej, jak i kwalifikacyjnego kursu zawodowego.

W ramach badania przeprowadziłam także z częścią absolwentów wywiady częściowo ustrukturyzowane z absolwentami kształcenia zawodowego. Były to osoby, które wcześniej wypełniły kwestionariusz ankiety. Ponieważ udział w wywiadzie zadeklarowała tylko niewielka część absolwentów, to próba badanych nie daje podstaw do generalizacji, ale umożliwia wskazanie pewnych tendencji. Niejednolita próba umożliwiła poznanie większego zakresu problemów związanych z przyczynami i wpływającymi z nich motywami podejmowania kształcenia w określonej formie, a także uzyskanie opinii na temat samooceny absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz szkoły policealnej, dotyczącej ich przygotowania zawodowego. Jest to jednak spojrzenie wycinkowe, niepełne, bowiem skoncentrowane wokół badanej grupy.

Zgodnie z przyjętymi w rozprawie założeniami metodologicznymi przeprowadziłam badania ilościowe i jakościowe z pracodawcami, którzy zatrudniali lub zamierzali zatrudnić absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych lub absolwentów szkoły policealnej. W tym celu poprosiłam pracodawców o wypełnienie kwestionariusza ankiety, a następnie z częścią z nich przeprowadziłam wywiady częściowo ustrukturyzowane.

Dokonanie analizy wszystkich zagadnień związanych z poziomem przygotowania zawodowego absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych w jednym opracowaniu było bardzo trudne. Jednakże dla pokazania większej złożoności problemu badawczego dotyczącego tego zagadnienia uzyskane wyniki badań

---

<sup>8</sup> <http://www.koweziu.edu.pl/kwalifikacyjne-kursy-zawodowe> (dostęp: 15.01.2015).

porównałam z wynikami badań przeprowadzonymi wśród absolwentów szkoły policealnej. Dzięki przyjęciu takich założeń metodologicznych możliwe było dokonanie porównania poziomu przygotowania zawodowego absolwentów kończących cykl kształcenia w formie pozaszkolnej oraz szkolnej.

W literaturze naukowej i raportach z dotychczasowych badań brakuje opinii słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych o ich przygotowaniu zawodowym. Mimo że samoocena słuchaczy ma charakter subiektywny, to ich opinie pozwalają pokazać punkt widzenia absolwentów dotyczący trudności z pozyskaniem satysfakcjonującego zatrudnienia. Jest to ważny głos w dyskusji o poprawie efektywności edukacji dorosłych. Rozwój wiedzy, umiejętności i postaw osób dorosłych podejmujących naukę jest różnicowany wieloma czynnikami, przede wszystkim uwarunkowaniami ukończonej formy organizacyjno-programowej kształcenia, doświadczeniem i aktywnością zawodową, wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi. Ukazanie wpływu niektórych czynników na przygotowanie zawodowe osób dorosłych ma istotne znaczenie dla dalszego rozwoju teorii kształcenia zawodowego oraz dla doskonalenia jakości oraz systemu kształcenia.

## Zakończenie

Pierwszą refleksją, jaka nasunęła mi się po powtórnej analizie przyjętej procedury badawczej, było uświadomienie sobie, jak dużo musiałam poświęcić czasu, aby zrealizować badania. Z perspektywy trzech lat od daty obrony dysertacji (2019 r.) wydaje się, że kluczem do sukcesu było określenie celu badania, ponieważ praca badawcza jest działaniem ściśle ukierunkowanym na cel, który musi być konkretny, realny i jasny (Zaczyński, 1995).

Proces badawczy wymaga osadzenia go w określonych teoriach. Miejsce teorii w postępowaniu badawczym jest zależne od przyjętej strategii. Strategia ilościowa podlega ścisłym procedurom o charakterze liniowym. Proces ten początkuje konceptualizacja badań, polegająca na wyborze definicji teoretycznej badanej zmiennej (Rubacha, 2016, s. 53). W strategii jakościowej teoria pojawia się na każdym etapie procesu badawczego. W związku z tym będzie występować na różnych poziomach kontekstu. Zatem już na początkowym etapie trzeba dokonać wyboru tych teorii czy koncepcji, które będą najbardziej pomocne w osiągnięciu celu badań. Nieodzownym warunkiem skutecznego rozwiązywania sformułowanych celów badawczych jest właściwy dobór lub samodzielne skonstruowanie sposobów postępowania badawczego (Łobocki, 2000). Kolejne etapy są pochodną wyboru teorii, ponieważ dane są gromadzone i analizowane za pośrednictwem takich metod, które wpiszą się w wybrane teorie. Następnym przyjęcia określonej strategii badawczej jest wybór właściwych narzędzi badawczych.



Wynika z tego, że bardzo istotne jest trzymanie się raz przyjętych założeń strategii badawczej. Wprowadzanie jakichkolwiek zamian w trakcie prowadzonych badań może skutkować fiaskiem podjętych działań. Równie istotne jest, aby badacz określił konkretny i realny do osiągnięcia cel badania. Takie klarowne usystematyzowanie działań bardzo ułatwia organizację i prowadzenie badań.

## Bibliografia

- Aleksander, T. (2003). Kształcenie dorosłych. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Barro, R. (1997). *Makroekonomia*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bezrobocie rejestrowane I-IV kwartał 2016*, GUS, 2017, s. 38.
- Bowles, S., Gintis, H. (1977). The Marxian Theory of Value And Heterogeneous labour: A Critique And Reformulation. *Cam Bridge Journal Of Economics*, 1, 173–192.
- Creswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- De Grip, J., Van Loo, J. (2002). *The economics of skills obsolescence*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Denison, F.F. (1967). *Why Growth Rates Differ?*. Washington: The Brookings Institution.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Domański, R. (1993). *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa: WN PWN.
- Dubas, E. (2001). Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej. W: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje* (s. 77–87). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Furmanek, W. (2006). *Zarys humanistycznej teorii pracy*. Warszawa: IBE.
- Kałużny, R. (2013). Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności. *Edukacja Dorosłych*, 1.
- Kubiak, E., Nakonieczna-Kisiel, H. (1999). *Ekonomia. Makroekonomiczne podstawy polityki gospodarczej*. Warszawa: Wydawnictwo Samorządowe FRDL.
- Kunowski, S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurzydło, D. (2003). *Koncepcje katechezy dorosłych we współczesnym dokumentach Kościoła*. Kraków: WAM.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Graf Punkt.
- Lewowicki, T. (2003). Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy. W: Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*. Warszawa: WSP TWP.
- Levhari, D., Weiss, Y. (1974). The Effect of Risk on the Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 64(6), 950–963.

- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Makowski, K. (2000). Kapitał ludzki w skali mikroekonomicznej. W: M. Rybak (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w przedsiębiorstwie* (s. 7–37). Warszawa: Instytut Funkcjonowania Gospodarki Narodowej.
- Malewski, M. (2013). „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.
- Nowacki, T.W. (2004). *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Nowak, J., Cieślak, A. (1982). *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Psacharopoulos, G. (1973). *Returns to Education: an International Comparison*. Amsterdam: Jossey-Bass, Elsevier.
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Literackie.
- Rybak, M. (red.). (2003). *Kapitał ludzki a konkurencyjność przedsiębiorstw*. Warszawa: Poltext.
- Schutz, T.W. (1976). *Investment in Human Capital*. New York: The Free Press.
- Smid, W. (2012). *Boss Leksykon*. Kraków: LexLand.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Solarczyk, H. (1998). Na drodze do kognitywnego społeczeństwa – problemy edukacji ustawicznej. *Edukacja Dorosłych*, 2.
- Szewczuk, W. (1962). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tomaszewski, T. (1979). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny Dz.U. z 1964 r., nr 16, poz. 93 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 marca 1974 r. Kodeks pracy Dz.U. z 1974 r., nr 24, poz. 141 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz.U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm.
- Wach, K. (2010). Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych. *Horyzonty Wychowania*, 9(17).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Zaleśkiewicz, T. (2012). *Psychologia ekonomiczna*. Warszawa: WN PWN.
- Ziółkowski, M. (1989). *Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*. Warszawa: PWN.



---

---

II

Wokół szkoły i środowiska

---

---

# Nuda szkolna i jej oblicza<sup>1</sup>

---

---

Iga Kazmierczyk

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2008-7962

---

---

## Wprowadzenie

Przygotowując i prowadząc badania na temat nudy szkolnej, chciałam poznać nie tylko opisy doświadczeń uczniów, lecz także dowiedzieć się, co robią, kiedy się nudzą, w jaki sposób nudę opisują i jak rozumieją to zjawisko. Istotna w badaniu była także perspektywa nauczycieli, ich spojrzenie na to, jak nudę przeżywają uczniowie. Pracę przygotowałam z wykorzystaniem setek cytatów stanowiących efekt analizy wypowiedzi uczniów i nauczycieli. Do opisu *nudy* użyłam także ilustracji, które uczniowie przygotowywali w pierwszej części każdego badania.

## Założenia teoretyczne

Nuda to uczucie przygnębienia i zniechęcenia, spowodowane beczynnością, monotonią życia. Wyrazy bliskoznaczne dla *nudy* to: apatia, drętwota, gnuśność, inercja, lenistwo, marazm, odrętwienie, pasywność, stagnacja, dół, szarość. Świadomość istnienia zjawiska nudy pojawiła się wraz z nowoczesnością i zaczęła być opisywana jako element czasu wolnego (Brisset, Snow, 1993). Nudę kojarzy się więc najczęściej właśnie z nadmiarem czasu, a także brakiem zajęcia lub zainteresowania. Nuda nie jest jednak stanem przeciwnym do *bycia zainteresowanym*. Oczywiście brak zainteresowania może skutkować pojawieniem się odczucia nudy, a także przyczyniać się do zmniejszenia motywacji do pracy, nauki i działania (Perkins, Hill, 1985), jednak brak zainteresowania sam z siebie nie jest z nudą tożsamy. Nuda bywa opisywana jako cicha emocja. To powoduje, że skoncentrowanie się na jej

---

<sup>1</sup> Praca powstała pod kierownictwem dr hab. Małgorzaty Żytko, prof. Uniwersytetu Warszawskiego. Recenzentkami zostały prof. Dorota Klus-Stańska i dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Książka, która jest zwieńczeniem całości procesu badawczego, ukazała się nakładem wydawnictwa Scholar jesienią 2021 r.

właściwościach, charakterystyce i opisie, stanowi tylko pozornie łatwe zadanie (Goetz, Frenzel, Hall i in., 2018, s. 402). Trudność ta wynika z zatajenia nudy. Nuda to bowiem stan umysłu, „który ma szczególną właściwość: dopóki ludzie nie muszą się nad nim zastanawiać, raczej nie utożsamiają swoich uczuć z nudą. Mogą uważać, że są sfrustrowani, przygnębieni lub rozdrażnieni, ale prawdopodobnie nie rozpoznają u siebie nudy” (Winter, 2012, s. 18). Nie oznacza to jednak, że prób zdefiniowania nudy nie podejmowano. Przeciwnie, definicji zjawiska jest wiele. Nuda to stan mentalnej beczynności (Becker, Kopp, Wachsmuth, 2004), poczucie braku kontroli nad wewnętrzną motywacją (Caldwell i in., 1999), pełnienie nieinteresujących ról i obowiązków przy braku możliwości podjęcia się innych zadań (Darden, Marks, 1999) lub po prostu poczucie odłączenia się i brak okoliczności generujących napięcie (Mastro, Eastin, Tamborini, 2002). Nuda to również przeciągająca się w czasie ekspozycja na sytuacje monotonne, kiedy optymalny poziom pobudzenia, którego oczekujemy, nie może zostać zaspokojony (Scerbo, Holcomb, 1993). Nuda to także trwale izolująca od otoczenia emocja oraz osobista percepcja sytuacji i ustosunkowanie się do niej (Pekrun, Elliot, Maier, 2006). Nuda to milczenie, któremu towarzyszy frustracja (Hillard, 1988), utrata motywacji (Moore, 1987), samoświadomość ograniczonej uwagi (Auerbuch, 2009), utrata poczucia sensu (Strong, Silver, Perini Tuculescu, 2003) a także wzrost natężenia odczuwania negatywnych emocji (Damrad-Frye, Laird, 1989).

Jak w świetle tych definicji można opisać nudę szkolną? Zaczniemy od zmierzenia się z próbami pomiaru jej intensywności i częstotliwości. Wyniki badań pokazują, że zjawisko nudy dotyka 20% uczniów (Daschmann, Goetz, Stupinsky, 2011). Inne badania prezentują szerszy obraz, obejmujący nudę szkolną i pozaszkolną. Ta szkolna dotyczy 32% czasu spędzonego w szkole, pozaszkolna to 23% sytuacji (Larson, Richards, 1991). Problem ten może dotyczyć jednak 42,2% uczących się (Pekrun, Goetz, Daniels i in., 2010) lub nawet 58% uczniów (Nett, Daschmann i in., 2016). Różnice w danych są dość znaczne. Istotniejsze być może wydaje się więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *co to jest nuda*, a nie próba zmierzenia się z tym *ile w szkole jest nudy*, ponieważ te próby są nietrafne i wiele nie wyjaśniają. Może zatem istnieją mniej i bardziej nudne przedmioty szkolne? Wedle części badaczy przedmiotem najczęściej wymienianym w kontekście nudy jest matematyka (Goetz, Frenzel i in., 2014; Daschmann, 2013). Inni uzasadniali, że do grupy najnudniejszych przedmiotów należą *social studies*, przedmioty ścisłe (*science*) oraz język obcy (Larson, Richards, 1991). Wobec tych różnic powinniśmy więc raczej uznać, że mamy do czynienia z obszarami występowania nudy szkolnej, a nie z nudą wynikającą z określonych szkolnych treści, prezentowanych w ramach danego przedmiotu (Pekrun i in., 2010). Uczniowie pytani o nudę wskazują bowiem precyzyjnie, że nudzą ich określone czynności i zachowania nauczyciela, charakter instrukcji formułowanych w czasie lekcji oraz przede wszystkim – ograniczanie ich aktywności poprzez zdominowanie przebiegu lekcji przez prowadzącego

(Larson, Richards, 1991). To nie matematyka jest nudna. Uczniowie uznają ją za nudną, ponieważ jej nie lubią (Tullis, Furmer, 2013).

Co może wpływać na pojawienie się odczucia nudy? Badania wykazały, że kobiety są na nudę podatne w mniejszym stopniu od mężczyzn i jest to niezależne od środowiska kulturowego, z którego badani pochodzą (Vodanovich, Kass, 1990). Różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w odczuwaniu nudy mogą jednak stanowić pochodną uwarunkowań społecznych, a nie biologicznych. Chłopcy otrzymują od matek więcej uwagi niż dziewczynki (Lewis, 1972) zatem ich umiejętność samodzielnego poradzenia sobie z kryzysem doświadczenia nudy może być rozwinięta w mniejszym stopniu niż u dziewcząt. Badania potwierdziły, że nudę odczuwają intensywniej osoby o wysokim poziomie introwersji, a mniej dotkliwie doświadczają jej ekstrawertycy (Damrad-Frye, Laird, 1989). Większe prawdopodobieństwo nudy można zaobserwować u osób wymagających stałej aktywności fizycznej, podatnych na kontrolę z zewnątrz, których potrzeby często nie są w pełni zaspokojone, a umiejętności radzenia sobie z doświadczeniem nudy – w dostatecznym stopniu rozwinięte. Stan nudy stanowi zatem kombinację zależności pomiędzy wcześniej wymienionymi cechami a warunkami zewnętrznymi, w których człowiek działa i funkcjonuje (De Chenne, Moody, 1987). Co prawda nie dysponujemy badaniami analizującymi związek temperamentu z podatnością na nudę, możemy jednak założyć, że osoby niskoreaktywne, cechujące się wysokimi potrzebami w zakresie stymulacji, w okoliczności doświadczenia niewystarczająco intensywnej i angażującej sytuacji mogą także częściej doświadczać nudy (Strelau, 2006).

Choć nuda definiowana jest najczęściej jako negatywna emocja, to jej konsekwencje mogą mieć wymiar pozytywny. Wbrew pozorom *odłączenie* to nie coś złego. Kiedy pozwalamy uczniom na *nicnierobienie*, umożliwiamy im odkrywanie ich osobistego potencjału i zainteresowań (Csikszentmihalyi, 2012, s. 19–24). Okoliczności nudy sytuacyjnej – a więc także w dużej mierze tej, która ma miejsce w szkole – nie stwarzają możliwości do zmiany warunków otoczenia, czyli wyjścia z lekcji czy ucieczki ze szkoły. Pozwalają jednak na przeniesienie uwagi z zewnętrznie warunkowanej sytuacji i zajęć, które nudzą, w kierunku korzystania z zasobów wewnętrznych – myśli, uczuć, analizy własnych przeżyć. Odczucie nudy może mieć także bezpośrednie przełożenie na wzrost poziomu kreatywności, ujawniającej się zaraz po zakończeniu trwania czynności monotonnej i nużącej (Mann, Cadman, 2014). Możemy stać się wybitnie kreatywni niemalże natychmiast po ustaniu sytuacji, w której o mało nie *umarliśmy z nudów*.

Wróćmy do opisu nudy w kontekście sytuacji szkolnych. Uczniowie za najczęstszą jej przyczynę uznają sposób, w jaki nauczyciele wyjaśniają im zadania na lekcji (91% odpowiedzi). Następnie wskazują: temat zajęć (69%), osobowość ucznia (41%), osobowość nauczyciela (36%), przedmiot szkolny (23%), uwarunkowania instytucjonalne szkoły (10%) oraz wpływ innych uczniów (5%). Zapytani o przyczyny nudy nauczyciele odpowiednio wskazywali na: zbytne przeciążenie ucznia (55%),

temat zajęć (49%), zbyt mały poziom trudności zadania (38%), sposób wyjaśniania uczniowi celu zadań do wykonania na lekcji (31%), brak uwagi (21%), osobowość ucznia (19%), zbyt duże zróżnicowanie klasy (12%), przedmiot szkolny (12%), wielkość klasy (3%). Uczniowie i nauczyciele są zatem zgodni (w różnym stopniu) co do tego, że nudę powodują: sposób, w jaki nauczyciel wyjaśnia uczniom zadanie do wykonania podczas lekcji, temat zajęć, osobowość ucznia i przedmiot szkolny. Nauczyciele zatem są w zasadzie nieświadomi tego, że nieprawidłowo formułowane instrukcje do zadań są dla uczniów nie tylko uciążliwe, lecz także w istocie zniechęcają ich do aktywnej i samodzielnej pracy (Daschman, 2013).

Najczęściej używana w badaniach typologia szkolnej nudy skupia się na pięciu charakterystykach: nudzie obojętnej, regulacyjnej, poszukującej, reaktywnej i apatycznej. **Nuda obojętna** (*indifferent boredom*) to pozytywne odczucie. Przeżywających ją uczniów można określić jako miło zmęczonych, zrelaksowanych, sprawiających wrażenie nieobecnych. **Nuda regulacyjna** (*calibrating boredom*) to marzenia na jawie. Osoba doświadczająca takiej nudy nie dąży do zmiany tego, co się z nią dzieje. To pragnienie zmiany i jednocześnie problem z określeniem, co miałyby się w aktualnej sytuacji zmienić. **Nuda poszukująca** (*searching boredom*) jest związana z wysiłkiem, osoba jej doświadczająca dąży do przezwyciężenia ograniczających warunków sytuacyjnych, w których się znalazła. **Nuda reaktywna** (*reactant boredom*) to poczucie zamknięcia w pułapce oraz nieprzyjemne odczucia. Nuda ta występuje z agresją, złością, poczuciem braku komfortu i z niepokojem. **Nuda apatyczna** (*apathetic boredom*) to brak motywacji oraz odczuć tak negatywnych, jak i pozytywnych. Uczniowie jej doświadczający odczuwają także utratę poczucia satysfakcji i doświadczenia przyjemności. Trzydzieści sześć procent badanych uczniów przyznało, że właśnie tak odczuwa nudę w szkole (Goetz, Frenzel i in., 2014).

Inny sposób opisu nudy uznaje ją za emocję ściśle powiązaną z sytuacją – stąd typologia ujęta w sposoby reakcji. Pierwszy to nuda jako **wymuszony wysiłek** (*forced effort model*) – odpowiedź na sytuacje ograniczające fizycznie i obciążające intelektualnie – właśnie takie jak lekcja szkolna. Taka nuda pojawia się najczęściej w konsekwencji wykonywania zadań nielubianych, omawiania tematów trudnych, które w ograniczonym wymiarze odnoszą się do wiedzy i doświadczenia ucznia. **Nuda niedostymulowania** (*understimulation*) pojawia się, gdy uczeń jest niewystarczająco pobudzony, aby zacząć samodzielnie pracować. Osoby opisywane za pomocą tej reakcji mają problem z utrzymaniem koncentracji i stymulacji wewnętrznej już na początku wykonywania zadania, są także rozproszone i koncentrują się powierzchownie na rozmaitych czynnościach. Osoby doświadczające tego rodzaju nudy myślami są gdzie indziej – planując lub obmyślając inne działania, które przyniosłyby im więcej satysfakcji niż te wykonywane w danej chwili. Osoby, które, **nudząc się, manifestują opór** (*resistance model*), odczuwają jednocześnie takie uczucia, jak: gniew, frustracja, niechęć do systemu nakazów, kar i autorytetów oraz manifestują postawy skierowane na negację. W przypadku uczniów jest



to całościowe negatywne nastawienie w stosunku do nauczyciela, norm i zasad, usankcjonowanych w systemie lekcji i szkoły (Larson, Richards, 1991).

Opisując nudę, można posiłkować się także kategoryzacjami, wykorzystywanymi do charakterystyki sposobów radzenia sobie ze stresem. Dzięki temu podejściu udało się wyodrębnić trzy postawy w stosunku do nudy szkolnej. Pierwsza z nich to postawa **uczniów redefiniujących** (*reappraisers*). Starają się oni odnaleźć i uwewnętrznić sens uczenia się i dzięki temu najskuteczniej radzą sobie z nudą. Są także w stanie przeformułować rozumienie celu, treści oraz sytuacji, w której się znaleźli. Druga grupa to **uczniowie krytycy** (*criticizers*). Ich działania charakteryzują się próbami wpłynięcia na zmianę sytuacji, która indukowała nudę. Te próby to komunikaty (werbalnie i niewerbalnie) wyrażane wprost do nauczyciela. Uczniowie krytycy starają się zmienić warunki pracy na lekcji i nie podejmują się prób uwewnętrzniania jej celu, którego nie rozumieją lub nie akceptują. Trzecia grupa to **uczniowie unikający** (*evaders*), którzy oddalają od siebie doświadczenie nudy poprzez zajmowanie się czymś innym niż to, co dzieje się na lekcji. W porównaniu z krytykami są oni bardziej zdystansowani i odczuwają także mniejsze napięcie emocjonalne (Nett, Goetz, Daniels, 2010).

Inne badania pokazują, że *jakość* odczuwania nudy zależy przede wszystkim od indywidualnej oceny stopnia trudności danego zadania. To przekłada się na wartościowanie nudy – jeśli zadanie jest zbyt łatwe, przyczyny nudy poszukuje się w istocie zadania, jeśli jest ono zbyt wymagające – za stan nudy można zacząć obwiniać siebie. Badacze potwierdzili, że nuda występuje w okolicznościach niedostatecznej stymulacji, ale także wtedy, gdy stymulacja i oczekiwania jednostki wobec sytuacji, w której się znajduje, są zbyt wysokie (Acee i in., 2010).

Próbowano podejmować wątek analizy nudy szkolnej pod kątem jej związku z zainteresowaniami, wskazując błędnie, że ich rozwój stanowi działanie prewencyjne i chroni przed doświadczeniem nudy (Gurycka, 1977). Inne badania pokazują jednak, że studenci cechujący się nastawieniem na osiąganie celu i wysokim poziomem satysfakcji z wykonywanych zadań także deklarują doświadczenie nudy (Gjesme, 1977).

Nuda bywa jednak po prostu sferą tabu (Breidenstein, 2007) – dopóki jest ona jedynie problemem ucznia, nie jest nazwana i nie wymaga od nauczyciela żadnej reakcji i działania, tak długo jest w klasie szkolnej tolerowana. Nuda to także coś, przez co trzeba *przebrnąć*, aby się *nauczyć*. Zajęcia *nudne* są przeciwstawiane *ciekawostkom* na lekcji – z zaznaczeniem jednak, że *ciekawostki* stanowią mniej wartościowe poznawczo elementy zajęć szkolnych (Stańczyk, 2012). To świadoma praktyka nudy – uczniowie zdają sobie doskonale sprawę z tego, że doświadczenie nudy jest nieusuwalne ze szkoły, potrafią więc przyjąć nauczycielskie rozumienie uczenia się jako procesu, starają się zrozumieć, że w szkole muszą się nudzić, aby w nieokreślonej przyszłości odczuć, że nudzić się *opłacało*. W tym kontekście jednym z zadań szkoły staje się *przyuczenie* uczniów do przeżywania nudy. Uczniowie znudzeni bywają dla

nauczycieli także *błogosławieństwem*. Nudzący się, zamiast manifestowania zachowań i czynności niepożądanych na lekcji, popadają w stan fizycznego odrętwienia. Taki uczeń staje się nieobecny, nie przeszkadza, nie zadaje pytań, nie ingeruje w żadnym stopniu w to, co aktualnie realizuje na lekcji nauczyciel. Nuda ucznia – kontynuując wątek tabu – bywa dla nauczyciela gwarantem mniejszej liczby zakłóceń, pytań i dyskusji w czasie lekcji. Nauczyciel prowadzi zajęcia, przygotowuje do egzaminu, a znudzony uczeń, wyczerpany brakiem bodźców, trwa w miejscu i w czasie (Farrell i in., 1988). Nuda bywa także reakcją oporu wobec standaryzacji pracy szkoły jako instytucji zhierarchizowanej, opartej na przymusie i powtarzalności. Ucznia manifestującego nudę – czyli przejawiającego postawę oporu, łatwo określa się mianem *niedostosowanego*, a nadanie mu takiej etykiety skutecznie usuwa go z pola dyskusji o szkole i o tym, co dzieje się na lekcji. Uczeń niedostosowany nie ma prawa głosu. Nuda zatem w pewien sposób czyni życie szkolne prostszym (Nelsen, 1985). Nuda szkolna to także jedyna akceptowalna forma, w jakiej uczniowie mogą wyrazić swoją krytyczną postawę wobec tego, co dzieje się w szkole (Mora, 2011).

## Metodologiczne założenia badań własnych

Opisanie nudy szkolnej – elementu uczniowskiego poznania i doświadczenia, byłoby w paradygmacie ilościowym trudne i zarazem ubogie. Takie obszary nudy jak *reakcja na nią* oraz jej *doświadczenie* jak również *stan nudy* są subiektywne – aby je scharakteryzować, należy uprzednio zoperacjonalizować pojęcia, czyli zawęzić ich znaczenie, aby możliwe było skonstruowanie narzędzia. Ograniczeniem wynikającym z realizowania badań jakościowych – także tego opisywanego tutaj – jest ich fragmentaryczność. Badania te nie dostarczają argumentów do formułowania wniosków w sposób, jaki jest możliwy przy badaniach realizowanych z użyciem standaryzowanych narzędzi, prowadzonych na odpowiednio licznych grupach. Badania jakościowe pozwalają natomiast na określenie charakterystyki zjawiska, stworzenie katalogu definicji podawanych przez uczestników procesu, zapewniają badanym więcej swobody na wyrażenie nie tylko swojej oceny przedmiotu badań, ale przede wszystkim – zaprezentowanie indywidualnego jego rozumienia. Wreszcie – badania jakościowe wydają się bardziej odpowiednie dla opisanego czegoś, czego poznanie jest zapośredniczone w języku (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001).

Badanie zostało zaplanowane i przeprowadzone z zachowaniem zasad badań jakościowych, realizowanych w nurcie fenomenograficznym. Proces badawczy kładł nacisk na dotarcie do doświadczenia ucznia, zanim ten był w stanie nadać mu intelektualną rangę i przyporządkować do zewnętrznych systemów wartości i znaczeń (Marton, 1981, s. 177–181). Istotne w pracy stało się przede wszystkim uchwycenie języka opisu nudy, a nie dokumentowanie uczniowskich rozbudowanych refleksji na jej temat (Moroz, 2013). Mało które zjawisko z obszaru doświadczeń

indywidualnych cieszy się tak złą opinią jak nuda, dlatego tak ważne stały się w badaniu próby uchwycenia tego, co dla badanych w istocie oznacza *nudzić się*, a nie co sądzą oni o nudzie. Problemy badawcze, na podstawie których przygotowane zostały dyspozycje do wywiadów, odnosiły się do trzech komponentów nudy: poznawczego (*Co to znaczy nudzić się?*), motywacyjnego (*Co uczniowie robią, aby nie nudzić się?*) i fizjologicznego (*Po czym można poznać, że ktoś się nudzi na lekcji?*). Samo badanie prowadzone było z wykorzystaniem wywiadu skoncentrowanego na problemie oraz pomocniczo analizy wytworów uczniów – rysunków ilustrujących uczniowskie interpretacje słowa *nuda*. Wybór uczestników badania był wyborem intencjonalnym. Szkoły, do których losowo wysyłane były pytania o chęć uczestnictwa w badaniu (60 wiadomości), często nie udzielały odpowiedzi. Część osób odpowiadających za kontakt z dyrektorami placówek udzielała informacji, że *taki temat jest niemożliwy do zrealizowania*.

W badaniu wzięli udział uczniowie klas: pierwszych, trzecich, czwartych i szóstych z siedmiu szkół podstawowych z Warszawy (trzy placówki niepubliczne, cztery placówki publiczne). Łącznie – 104 uczniów. Wywiady realizowane były w triadach. Równoległe odbyło się 26 wywiadów z nauczycielami. W czasie trwania badania uczniowie przygotowali także 625 rysunków. Wszystkie wywiady zostały nagrane, zapisane w formie transkrypcji, a następnie – zanalizowane z wykorzystaniem programu MAXQDA i podzielone na kategorie, które stały się strukturą do opracowania opisów i interpretacji materiału. W kodowaniu prac zastosowana została zasada: S – numer szkoły biorącej udział w badaniu, K – poziom, U – kolejna klasa ze szkoły w danym poziomie, 1-X – numer badanego. Dane były porządkowane z zachowaniem procedury obejmującej siedem etapów. Pierwszym z nich było przygotowanie transkrypcji wywiadów. Kolejnym – zapoznanie się z tekstem wywiadów, kilkukrotne czytanie wypowiedzi, roboczy szkic matrycy pojęć. W kolejnym etapie następowała kondensacja – wyselekcjonowanie fragmentów wypowiedzi z tekstu transkrypcji, w szczególności sposobów dotyczących opisywanego zjawiska, oraz korekta matrycy pojęć. Na tym etapie następowało porządkowanie wypowiedzi, mające na celu przygotowanie matrycy pojęć. Czwartym etapem było porównywanie wybranych z wywiadów fragmentów wypowiedzi. Ten etap pracy miał na celu określenie, jakimi sposobami badani określają swoje doświadczenie nudy. Piąty etap to grupowanie – na podstawie pojawiających się podobieństw. Szósty – tworzenie kategorii i przygotowanie finalnej matrycy pojęć.

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Nuda bez żadnych wątpliwości stanowi jedną z emocji związanych z uczeniem się w szkole jako instytucji. Kluczowe jest właśnie zwrócenie uwagi na czynnik instytucjonalny, a nie sam akt uczenia się. Nuda nie jest jednak dostatecznie opisana.

Jej wpływ na to, co dzieje się w szkole, bywa po prostu niezauważany i trywializowany. Dzieje się tak, ponieważ nuda nie może być *zapisana* czy *zarejestrowana*, a próby pomiaru stopnia jej intensywności są w niewielkim stopniu miarodajne. Badawcze ujęcie nudy wymaga zatem sięgnięcia do indywidualnych opisów i osobistego ustosunkowania się osoby badanej do zgłębianego tematu. Opis tego doświadczenia zawsze jednak jest zapośredniczony przez język ucznia lub nauczyciela, dlatego tak istotne staje się uchwycenie indywidualnych charakterystyk nudy. Nuda nie jest łatwa do jednoznacznego zdefiniowania, nawet jeśli przyłożymy do niej aparat badań ilościowych i standaryzowanych testów. Wydaje się jednak, że z punktu widzenia użyteczności badań pedagogicznych istotniejsze staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie *czym jest uczniowska nuda* niż na to, jak często ta nuda się w doświadczeniu uczniów pojawia. Istotą części badań w pedagogice powinien być nie tylko przyrost informacji na temat tego, jak działają skomplikowane mechanizmy, relacje, zależności i procesy w szkole. Istotą części tych badań powinno stawać się również opisywanie rzeczywistości szkolnej, dostarczające argumentacji na rzecz zmiany tego, co jest, a co nie powinno być praktyką szkolną. Taki cel przyświecał tworzeniu prezentowanej pracy. Stwierdzenie, że w szkole nuda jest obecna, nic nowego do wiedzy o nauczaniu, edukacji, szkolnictwie i oświacie nie wnosi. Wiedza o tym, co oznacza dla uczniów nuda, co w czasie nudy uczniowie robią, jak radzą sobie z nią nauczyciele i co sami o niej myślą, ma o wiele większy sens niż samo jej mierzenie.

Podobnie jak miało to miejsce w większości prac badawczych, w których autorzy proponowali własne wyjaśnienia tego, czym jest nuda, także w tej pracy przyjęta została unikalna definicja nudy. **Nuda to emocja lub stan, które stanowią odpowiedź na przebywanie w określonych warunkach środowiska szkolnego i jest formą komunikacji z nauczycielami, którzy to środowisko kształtują.** Istotne staje się w tej definicji znaczenie czynników: subiektywnego (nuda jako emocja), relacyjnego (stanowi reakcję na określone warunki środowiska) i komunikacyjnego (jest formą informacji zwrotnej niewyrażonej słowami, udzielanej przez ucznia spontanicznie, w sposób akceptowalny przez środowisko szkolne).

## Wyniki badań

Definicje nudy formułowane przez uczniów mają charakter roboczy. Są one silnie osadzone w kontekście sytuacji i doświadczenia, odzwierciedlają uczniowskie *tu i teraz*. Uczniowie na pytanie: *co to znaczy nudzić się w szkole*, odpowiadali, przywołując obrazy ich szkolnej codzienności. W świetle wypowiedzi uczniów nuda to: **nicnierobienie, zmęczenie, pustka, nadmiar czasu, brak pomysłu, negatywna emocja**. **Nicnierobienie** to opis nudy dezaktywującej (Daniels i in., 2009), wiążącej się z brakiem działania. *To takie coś, że człowiek nic nie robi no i w ogóle*

*nie musi* (S2\_K1\_U2\_1). Te definicje *nicnierobienia* są zbieżne z charakterystyką *nudy apatycznej*, opisaną przez Thomasa Goetza, zamykającej w kręgu bezsilności, braku alternatyw, pomysłów i energii. *Według mnie nuda to jest takie uczucie, kiedy chce się coś zrobić, ale nie możesz i przez to się jakby nudzisz, bo nie ma co robić.* (S5\_K4\_U2\_1). Bez wątplenia nuda *nicnierobienia* to kombinacja niskiego pobudzenia i negatywnych emocji (por: Vogel-Walcutt i in., 2012).

Uczniowie definiowali także nudę jako pustkę, z silnym akcentem na brak relacji społecznych [...] *nie ma co robić, nie ma się czym zająć, nie ma zabawy, nie ma kolegi.... nie ma przyjaciółki* (S7\_K1\_U1\_3). To sytuacje, kiedy *nikt nie chce się z nami bawić, nudzimy się. Nikt nie zwraca na nas uwagi, że się nudzimy, tylko patrzą się na nas, jakby nas nie widać* (S3\_K3\_U1\_3). Opisywanie *nudy* w kategoriach pustki nie pojawia się w zasadzie w ogóle w innych projektach badawczych. Obecne jest w nich przedstawienie *nudy* jako braku aktywności, niedostatku wewnętrznej i zewnętrznej stymulacji, braku zainteresowania. *Pustka*, o której mówili w badaniu uczniowie, to nie brak zajęcia, a odcięcie od relacji społecznych, konieczność bycia odseparowanym, przymusowe bycie samemu ze sobą w obliczu przymusu zajmowania się czymś, co mężczy i czego się nie lubi.

Uczniowie – we wszystkich badanych grupach wiekowych – dość swobodnie i z łatwością utożsamiali nudę ze zmęczeniem. Niektórzy dostrzegali proste zależności pomiędzy nudą i szkołą: *nudzę się w szkole, bo szkoła jest męcząca* (S7\_K1\_U3\_2). W takich wypowiedziach trudno jest znaleźć przyczynę i skutek – szkoła jest nudna i trudna, co doprowadza do zmęczenia, zmęczenie doprowadza do *nudy*. *Ja najczęściej się nudzę, jak jestem zmęczony* (S5\_K3\_U1\_1). *W szkole jak się nudzę, czuję senność* (S6\_K4\_U2\_2). Wydaje się jednak, że należy mieć na uwadze, że to, co uczniowie opisują jako nudę, może być w rzeczywistości zmęczeniem. *Nuda* opisywana jako nadmiar czasu pojawiała się nieznacznie częściej w wypowiedziach najmłodszych uczniów. *Nuda to jest, że się czeka, jak się czeka i nie może się doczekać* (S2\_K1\_U1\_2). *Ja nudzę się wtedy, kiedy yyy... właśnie są lekcje za długie i czas się dłuży* (S7\_K1\_U3\_2). Obniżona motywacja, przywoływana jako definicja *nudy*, nie występowała w wywiadach wyrażona wprost. Nie ma jednak wątpliwości, że w ten sposób można byłoby podsumować uczniowskie opisy. *To jest taki... takie słowo, którym... ziewamy, nie chce nam się wszystkiego robić* (S6\_K3\_U1\_1). *Nic nam się nie chce, nie mamy po prostu co robić* (S2\_K3\_U1\_2). *Nie chce nam się słuchać, na przykład* (S2\_K3\_U1\_3). Zatem nuda to kombinacja pragnienia wyjścia z sytuacji braku pobudzenia sensorycznego, odczucia mentalnej beczynności (por. Becker, Kopp, Wachsmuth, 2004), odłączenia się (por. Mastro, Eastin, Tamborini, 2004) oraz braku kontroli nad wewnętrzną motywacją (por. Caldwell i in., 1999). Uczniowskie definicje, przyporządkowane do kategorii *brak pomysłu*, są dość bliskie temu, co dorośli sądzą o przyczynach *nudy* dzieci. *Na przykład jak ktoś chce coś namalować i się zastanawia i cały czas i nie wie i nie wie* (S4\_K1\_U1\_1). *Nuda* w tym ujęciu to stan afektywny, związany z uciążliwym brakiem zainteresowania



*tylko się nudzisz, nudzisz się, nudzisz i nie możesz powiedzieć, czemu się nudzisz (S2\_K1\_U2\_3).*

Definiowanie nudy przez pryzmat szkoły jako instytucji – tu zaskoczenie – nie pojawiało się w wypowiedziach uczniów często. Obecne było natomiast w sposób przeważający w ilustracjach.

Rozmowy uczniów o nudzie nie stanowiły w ich ocenie sposobu regulowania dynamiki prowadzonych zajęć (por. Nett, Goetz, Daniels, 2010). Towarzyszy im raczej praktyka tabu. *Słowa nuda to w ogóle używanie jakoś? (M) Nie, żeby nie dostać uwagi (S7\_K4\_U1\_3). Jakbym tak powiedział, to pani na pewno by mnie zjadła (S7\_K6\_U3\_3).*

Co to znaczy, że lekcja jest nudna? Co taką lekcję charakteryzuje? Z wypowiedzi uczniów udało się wyodrębnić cechy nudnych lekcji, takie jak: **pisanie, dominacja nauczyciela (pani mówi), brak zainteresowania, postawa nauczyciela i jego głos, zbyt łatwy materiał i powtórki, konieczność wykonywania obliczeń, odczucie nadmiaru czasu, lekcja (sama w sobie), brak motywacji, siedzenie, brak aktywności, szybsza – względem reszty grupy – praca, czytanie z podręcznika, brak zrozumienia, wykonywanie samodzielnych zadań, ćwiczeńówek i kart pracy, kartkówki, czy praca domowa.** Bez zaskoczenia – **lekcja nudna to także klasyczne metody podające.** *Jak pani czyta w podręczniku, to też jest nudne (S7\_K3\_U1\_2). Na polskim, bo pani nam daje ćwiczenia do robienia i mamy to robić (S7\_K4\_U1\_1).* Uczniowie nie mają więc w zasadzie kontaktu z nauczycielką – nie rozmawiają z nią, koncentrują się jedynie na odtwórczej pracy, dbając tylko o to, aby przepisać wszystko, co powinno znaleźć się w zeszytach. Chodzi więc zatem raczej o brak kontaktu z prowadzącą, a nie wykonywanie powtarzalnych czynności. Na lekcjach WF zadania na lekcji także są powtarzalne, WF w wypowiedziach uczniów był jednak wymieniany jako jedna z lekcji w najmniejszym stopniu nacechowanych nudą. Opisy sytuacji nudy korespondują zatem z modelem nudy jako wymuszonego wysiłku – uczniowie są ograniczeni fizycznie w przestrzeni klasy szkolnej, wykonują zadania nielubiane, których treści nie rozumieją, nie czują się także w ogóle zaangażowani w to, co dzieje się wokół nich. Lekcja ma cechy wymuszonego wysiłku także wtedy, gdy uczniowie są w zasadzie całkowicie oderwani od toku lekcji. *Nauczyciel się denerwuje, że nie słuchamy i jeszcze my nie widzimy, co on pisze i nie zwracamy na to uwagi (S4\_K4\_U1\_2).* Nudna lekcja to także taka, która zamienia się jedynie w wykonywanie poleceń, słuchanie, uzupełnianie ćwiczeń. *Zadania bez zrozumienia. Na przykład na religii, ciągle najpierw pani opowiada, opowiada, opowiada jakieś tam historie, historie, robimy zawsze jedno, dwa zadania i cała religia. Zawsze na lekcji z religii robimy tylko jedną stronę, a tak, to tylko słuchamy (S2\_K3\_U2\_1). Piszemy same definicje, nic ciekawego nie robimy (S4\_K6\_U1\_3).*

Niska jakość kontaktu między nauczycielem a uczniami w czasie zajęć to unikanie przez nauczyciela wchodzenia z nimi w dialog, relację, rozmowę, czy nawet swobodną wymianę zdań. Nudna lekcja zdaniem uczniów to zatem nie jedynie

metody i formy pracy, ale przede wszystkim – brak pozostawiania w kontakcie oraz nauczycielska ucieczka od lekcyjnego *tu i teraz*. *Lekcja nudna to taka, co pani ciągle coś mówi i nie da się np. nic powiedzieć, bo twierdzi, że to jest bardzo ważne i żebyśmy się tego nauczyli, i że to nam się też później przyda na klasówkę. I wtedy wszyscy się nudzą, są zmęczeni, jak pani mówi i chcą jak najszybciej pójść na przerwę, żeby tą nudę tak trochę jakby zabić* (S2\_K4\_U1\_2).

A lekcja ciekawa? To przede wszystkim zajęcia, na których **uczeń czuje się zaangażowany**. *Kiedy oglądamy bajkę, a potem o niej rozmawiamy* (S7\_K1\_U1\_1). Pozostaje w **aktywności fizycznej**. *Jak wchodzimy na salę gimnastyczną i się mam z kim bawić* (S3\_K3\_U1\_2). Lekcja staje się dla uczniów ciekawa także wtedy, **kiedy rozumieją, co się na niej dzieje**. *Ja najbardziej lubię angielski, bo wszystko rozumiem* (S6\_K4\_U2\_3). *Kiedy jest taka na naszym poziomie, my to wszystko rozumiemy i tak nam się podoba, jest zabawna* (S4\_K4\_U1\_1). Ciekawa lekcja to także sytuacje, kiedy **uczymy się czegoś nowego**. *Czegoś, czego jeszcze nie wiemy, co poznajemy dopiero* (S2\_K3\_U1\_2). *Coś takiego, że chce się o tym dowiedzieć, ale jeszcze nie wiesz* (S4\_K3\_U1\_1). To, co pomaga się uczniom uczyć, zaczyna się od ich zaciekawienia i zaangażowania. Te potrzeby znajdują swoje odzwierciedlenie w technikach opartych na uczeniu problemowym i projektowym, w których istotne jest nie tylko samo zaangażowanie uczącego się i jego motywacja, lecz także właściwy kontekst i odniesienie się do tego, co uczeń już wie lub czego jeszcze nie wie. Ciekawa lekcja jest także **atrakcyjna**. *Dla mnie to ciekawa lekcja... robotyka z Lego! Bo tam czasami można podłączyć coś do komputera i już działa. No i to jest też niesamowite że, to jest też dziwne, coś się stworzy* (S3\_K1\_U1\_2). Ten element opisu lekcji, która nie jest nudna, także nie zaskakuje. Uczniowie lubią eksperymenty, sytuacje, które odbiegają od szkolnej i lekcyjnej rutyny, doceniają nowości, elementy zaskoczenia. Lekcja jest wolna od nudy także wtedy, kiedy **robimy coś razem**. *To lekcja, na której można się wiele dowiedzieć, nie robimy jak na zwykłej lekcji, ćwiczenia, czy coś takiego. Na przykład np. bierzemy gazety, robimy coś razem. Na matematyce coś rysujemy, gramy w gry* (S5\_K6\_U3\_1). *Robienie czegoś razem jest równoznaczne z uczeniem się*. Cechą ciekawej lekcji – i to w omówieniu wyników badań okazuje się chyba najistotniejsze – jest satysfakcjonująca dla ucznia **komunikacja z nauczycielem**. *No na przykład rozmawianie, ogólnie kontakt z nauczycielem* (S5\_K4\_U1\_2). *Niektórzy nauczyciele potrafią fajnie mówić, zajmująco* (S5\_K6\_U1\_3). *Temat jest ciekawy, nauczyciel ciekawie opowiada, są jakieś żarty* (S7\_K6\_U1\_1). Lekcja ciekawa zależy więc nie tyle od tego, co nauczyciel powie, jakich metod użyje, ale od tego, w jaki sposób będzie odnosić się do uczniów. Czy będzie mówił do nich, czy z nimi, czy będzie starał się ich zainteresować, czy tylko przekazać niezbędne informacje. Szkoła pozbawiona nudy to także miejsce, w którym **jakość relacji, jaka wytwarza się między nauczycielem a uczniami**, pozwala zarówno jednemu, jak i drugiemu na autentyczną rozmowę, na zadawanie pytań, wyrażanie opinii. Szkoła i lekcje bez nudy zależą także *od tego, czy się lubi danego nauczyciela, bo jeżeli się lubi, to ta lekcja leci szybko i wszystko wydaje się*



ciekawe. A jeżeli założymy, że jakimś nauczycielem się nie przepada, wtedy ta lekcja się ciągnie, i ciągnie, patrzy się na zegarek, tutaj dopiero minęło pięć minut (S5\_K4\_U1\_1). W czasie ciekawej lekcji uczniowie doświadczają także **zaangażowania nauczyciela**: ciekawe jest, jak coś razem robimy, coś z panią, a nie tylko ćwiczenia (S7\_K4\_U1\_1). Takie coś, że pani coś ciekawego opowiada (S3\_K3\_U1\_1). Jakość kontaktu pomiędzy nauczycielem i uczniami to także **nauczycielska akceptacja większej swobody ucznia**. Lekcja ciekawa to jest taka, gdzie moglibyśmy wziąć w niej udział, też moglibyśmy zdecydować o czymś, np. rysowanie, że każdy może narysować to, co chce, a nie jak mu ktoś każe (S2\_K4\_U1\_3). Uczniowie, opisując potrzebę ciekawych lekcji, nie czekają na zapierające dech w piersiach lekcje z użyciem prezentacji i skomplikowanych technik pracy. Nie potrzebują aktywnej tablicy ani nauczyciela stosującego rozbudowane narzędzia TiK. To, na czym im zależy, to potrzeba bycia zauważonym, szanowanym, wysłuchanym, potraktowanym jak rozmówca a nie odbiorca.

Co dzieje się z nudzącymi się uczniami? Odczuwają oni **zmęczenie, potrzebę wykonywania innej aktywności, obniżenie motywacji, dolegliwości fizyczne, frustrację, zniecierpliwienie, oczekiwanie, napięcie, smutek**. W opisach uczniowskich odczuć nie udało się zarejestrować pozytywnych walorów nudy, o których swobodnie w innej części badania wypowiedali się nauczyciele.

Czuję się wyjątkowo smutno, w złym sensie... Dlatego, bo nic mi się nie chce robić w ogóle, wszystko jest na nie, wszystko jest na źle (S6\_K3\_U1\_1). Jest to opis całkowicie odpowiadający modelowi nudy niedostymulowania – uczeń jest niewystarczająco pobudzony, aby zacząć działać, ma problem z utrzymaniem koncentracji już na początku wykonywania zadania. Odczucia uczniów są tożsame z tym, co ustalono w badaniach – nudzie towarzyszy samoświadomość ograniczonej uwagi, niechęć do podejmowania wysiłku, postawa bierności, zaburzone poczucie czasu i frustracji (Damrad Frye, Laird, 1989).

Uczniowie nudzący się nie buntują się – w wypowiedziach badanych nie znalazły się żadne sformułowania, które wskazywałyby, że nudzie towarzyszy agresja i wrogość nastawienie wobec szkoły. Takie postawy ujawniały się w innych pracach na temat radzenia sobie z nudą. W tym badaniu nie były obecne.

Doświadczenie nudy to problem ucznia – tylko w indywidualnych i nielicznych wypowiedziach uczniowie opowiadali o tym, w jaki sposób nauczyciel pomaga im tę emocję przezwyciężyć. W większości przypadków nuda nie jest przez nauczyciela zauważona: pani nie widzi, ja udaję, że się nie nudzę (S6\_K1\_U1\_1). Mi się nigdy to nie zdarzyło, żeby nauczyciel zauważył (S6\_K4\_U2\_2) lub spotyka się z gwałtowną reakcją – wzywania do tablicy, straszenia jedynką, odwoływania się do sumienia ucznia, proszenia o powtórzenie tego, co się działo na lekcji, zmuszania do przepisywania ciągów treści. Czasem zdarza się, że jak pani zauważy, że ktoś się nudzi, to z zaskoczenia pyta go o to, co było właśnie przed chwilą, i wtedy jest takie u..., że nie wie, o co chodzi (S2\_K3\_U1\_2). Reakcją są także krzyk i poniżanie.

Nauczyciel ma istotny wpływ na to, czy lekcja jest w ocenie uczniów ciekawa, czy nudna. Nie ma jednak wielkiego znaczenia to, jak nauczyciel pracuje. Istotniejsze jest to, jak odnosi się do uczniów, czy z nimi rozmawia, czy pozwala im dyskutować, czy zadaje pytania, przyzwala na wątpliwości, czy wchodzi w interakcje z poszczególnymi osobami, czy jedynie *gada do klasy*. Szczególnie ważne jest także to, czy nauczyciel jest w stosunku do uczniów życzliwy, otwarty, *miły*, także to, czy mówi dynamicznie. Lekcja nie jest nudna wtedy, gdy nauczyciel *pracuje całym sobą* i jest w tym przekazie spójny i autentyczny.

Uczniowskie charakterystyki nudy szkolnej uzupełnione są w badaniu o wypowiedzi nauczycieli. Część badanych już na początku trwania wywiadów zauważała, że doświadczenie nudy jest im obce, zatem trudno im odnosić się do doświadczeń nudzących się uczniów. Owo wyparcie manifestowane było w sposób całkowicie świadomy, kiedy nauczyciele po prostu zaprzeczali **istnieniu zjawiska nudy** na lekcjach, jak również w sposób niezamierzony, kiedy z rezygnacją przyznawali, że **nie rozumieją tematu lub też się nad nim nie zastanawiali**. Jednym z powodów może być próba mierzenia ich *swoją miarą*. Skoro nauczyciele lubią swój przedmiot i się na nim nie nudzą, to nie nudzą się także ich uczniowie. Nuda staje się dla nauczycieli niewidoczna także wtedy, gdy do jej opisywania sięgają po uproszczonej definicji zjawiska, utożsamiając ją z brakiem aktywności.

Sama nuda nie jest tematem do rozmowy nauczycieli z uczniami. Nauczyciele poznają nudę po **charakterystycznej postawie ciała ucznia i działaniach zastępczych, czy potrzebie ruchu**. Nauczycielskimi działaniami *przeciw nudzie* są: **działanie z zaskoczenia, wprowadzenie w przebieg zajęć elementów ruchowych i różnorodności, szukanie osobistego kontaktu ze znudzonym uczniem, dawanie większej swobody uczniom i porzucenie metod podających, korzystanie z metod aktywizujących działania ucznia, przerwanie pracy, danie uczniom więcej swobodnego czasu na zajęciach, korzystanie z karty pracy, natychmiastowa zmiana metody pracy na lekcji**. Sposobem na przerwanie nudy jest także **wyrwanie do odpowiedzi**.

Rozmowa o nudzie ujawniła realny problem polskiej szkoły – brak indywidualizacji pracy z uczniem i konieczność *czekania*, aż inni rozwiążą zadania. Z tym związana jest *karna kolektywizacja pracy*, kiedy uczniowie rozwiązujący zadania, sprawnie lub mniej sprawnie, muszą dostosowywać tempo swojej aktywności do średniej, którą zawsze ciężko jest określić.

Nauczyciele pracują w systemie, który nudzie sprzyja, a nawet ją nagradza. Praca z podręcznikiem, dyscyplina, powtarzanie – to elementy, na których oparta jest współczesna szkoła. Wszelkie sposoby mające na celu przeciwdziałanie nudzie skierowane są na to, aby uczniowie funkcjonowali w zgodzie z tym porządkiem.

Marzenia na jawie, bujanie w obłokach, odpływanie. Te słowa nie budzą negatywnych skojarzeń, a także nimi można byłoby opisać nudę. Interesujące jest to, że jako synonimy i określenia nudy nie pojawiły się w grupie badanych uczniów. Są

jednak częścią nauczycielskich marzeń o nudzie – wypowiedzi w części badania, w której nauczyciele próbowali uzasadnić sensowność odczuwania nudy. Warto zaznaczyć, że badanie pozytywnych aspektów nudy nie zawierało się w dyspozycjach do wywiadu – ten wątek pojawiał się spontanicznie w części wywiadów.

Nauczyciele mówili o nudzie obojętnej, która przynosi dystans i relaks do rzeczywistości pełnej nadmiaru bodźców. *Chyba każdy człowiek, dziecko też, potrzebuje być sam na sam ze sobą, myślę, że właśnie wtedy. I właśnie też nie wiem, czy tak do końca nazwałabym to nudą. [...] Tylko ja nie jestem przekonana do końca, czy wtedy nic się nie robi, wtedy coś te dzieci robią...* (S1\_K1\_N). Nuda może być więc także przestrzenią na bezpieczną pustkę, osamotnieniem z dala od przebudzowanego środowiska, skupieniem na tym, co tu i teraz. Wiele ostatnimi czasy mówimy o działaniach związanych z *mindfulness* – praktyką świadomego bycia. *Mindfulness* to wyłączenie się, nastawienie na *mniej, ciszej, spokojniej*, dążenie do tego, aby stało się to nowym *więcej, szybciej, lepiej*. Brzmi jak nuda. Szkoła nie jest jednak miejscem, w którym tak opisywana nuda może się pojawiać. Pozytywna ocena nudy ma raczej wymiar życzeniowy, filozoficzny i nie ma dla niej przestrzeni w szkole.

## Zakończenie

Nuda to – wbrew obiegowej opinii – nie brak zainteresowania. To raczej niezrozumienie i brak relacji zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielem. Z tego płynie pozytywny i negatywny zarazem wniosek. Aby szkoła była w mniej uciążliwy sposób nudna, wystarczy zadbać o relacje w szkole. Jednakże relacje w szkole są czymś, co najtrudniej poddaje się modyfikacjom.

Nuda uczniów ma charakter wyłącznie negatywny, towarzyszy jej wycofanie się z aktywności, zmęczenie, pogorszenie nastroju. Te kwestie wydają się mieć dziś szczególne znaczenie. W momencie, w którym liczba uczniów przeżywających w szkole trudności, borykających się z zaburzeniami emocjonalnymi i psychicznymi wzrasta, mamy obowiązek, aby ich szkolną rzeczywistość i szkolne doświadczenia uczynić jak najbardziej przyjaznymi. Jesteśmy postawieni przed koniecznością, aby szkoła stała się wreszcie otwartą przestrzenią do rozwoju. Szkoła pełna separującej nudy z pewnością takim środowiskiem nie jest i nie będzie.

## Bibliografia

- Acee, T.W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J.J., Chu, H.R., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F. (2010). Academic boredom in under and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17–27.

- Auerbuch, G. (2009). *Phenomenological investigation of occupational boredom, and the transformational impact of structured gratitude practice*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Transpersonal Psychology.
- Becker, S., Kopp, I., Wachsmuth, I. (red.). (2004). Simulating the emotion dynamics of a multimodal conversation agent. W: *Tutorial and research workshop on affective dialogue systems* (s. 154–165). Springer, Berlin: Heidelberg.
- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, 2(1), 93–108.
- Brisset, D., Snow, R.P. (1993). Where the Future Isn't. *Symbolic Interaction*, 16(3), 237–256.
- Caldwell, L.L., Darling, N., Payne, L.L., Dowdy, B. (1999). Why are you bored? An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents *Journal of Leisure Research*, 31(2), 103–121.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). Commentary: Reflections on Some Dangers to Childhood Creativity. *LEARNing Landscapes*, 6(1), 19–25.
- Darden, D.K., Marks A.H. (1999). Boredom: A socially disvalued emotion. *Sociological Spectrum*, 19(1), 13–37.
- Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Pekrun, R., Haynes, T.L., Perry, R.P., Newall, N.E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948–963.
- Damrad-Frye, R., Laird, J.D. (1989). The experience of boredom: The role of the self-perception of attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 315–320.
- Daschmann, E.C. (2013). Boredom in school from the perspectives of students, teachers, and parents (rozprawa doktorska).
- Daschmann, E., Goetz, T., Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421–440.
- De Chenne T., Moody A. (1987). Boredom: Theory and Therapy. *Psychotherapy patient*, Spring/Summer, 3.
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom. “Ya know what I’m sayin?”. *American Educational Research Journal*, 25(4), 489–502.
- Gjesme, T. (1977). General satisfaction and boredom at school as a function of the pupils’ personality characteristics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 21(1), 113–146.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N.C., Nett, U.E., Pekrun, R., Lipnevich, A.A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401–419.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N.C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5–29.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hillard, V.E. (1988). *Boredom and the pedagogy of responsibility*. Artykuł zaprezentowany w czasie Dorocznego Spotkania Central States Speech Association.

- Köpp, I., Lippitz, W. (2001). Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe. Badania nad dzieciństwem w Niemczech. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 127–168). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Larson, R.W., Richards, M.H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418–443.
- Lewis, M. (1972). State as an infant-environment interaction: An analysis of mother-infant interaction as a function of sex. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 18(2), 95–121.
- Mann, S., Cadman, R. (2014). Does being bored make us more creative?. *Creativity Research Journal*, 26(2), 165–173.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Mastro, D.E., Eastin, M.S., Tamborini, R. (2002). Internet search behaviors and mood alterations: A selective exposure approach. *Media Psychology*, 4(2), 157–172.
- Mikulas, W.L., Vodanovich, S.J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3.
- Moore, G.E. (1987). Down with Boredom!. *Vocational Education Journal*, 62(5), 38–39.
- Mora, R. (2011). “School Is So Boring”: High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9(1).
- Moroz, J. (2013). Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 33–44.
- Nelsen, R. (1985). Books, boredom and behinds bars: an explanation of Apathy and hostility in our schools. *Canadian Journal of Education*, 10(2), 136–160.
- Nett, U., Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupinsky, R.H. (2016). How accurately can parents judge their children’s boredom in school? *Frontiers in Psychology*, 7(770).
- Nett, U.E., Goetz, T., Daniels, L.M. (2010). What to do when feeling bored?: Students’ strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626–638.
- Perkins, R.E., Hill, A.B. (1985). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 221–223.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3).
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549.
- Scerbo, M.W., Holcomb, J.R. (1993). *Effects of signal conspicuity and time on boredom in vigilance*. Artykuł zaprezentowany w czasie konferencji Mid-Atlantic Human Factors, Reston.

- Stańczyk, P. (2012). Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 59(3), 35–56.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia: podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Strong, R., Silver, H., Perini Tuculescu, G. (2003). Boredom and its opposite. *Educational Leadership*, 61(1), 24–29.
- Toohey, P. (2012). *Historia nudy*. Warszawa: Bellona.
- Tullis, M., Furmer, S.M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35–46.
- Urbaniak-Zajac, D, Piekarski, J. (2001). Badania jakościowe, uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 12–25). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Vodanovich, S.J., Kass, S.J. (1990). Age and gender differences in boredom proneness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 115–123.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24(1), 89–111.
- Winter, R. (2012). *Nuda w kulturze rozrywki*. Kraków: WAM.

# Koncepcje kształcenia w świadomości *homeschoolersów*

---

---

Emilia Agnieszka Mazurek

Uniwersytet Szczeciński<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-57772-9167

---

---

## Wprowadzenie

*Homeschooling*<sup>2</sup>, nazywany w Polsce edukacją domową, mimo rosnącego zainteresowania tą formą spełniania obowiązku szkolnego pozostaje dość słabo rozpoznany zjawiskiem w naukach społecznych. Ponadto, ze względu na to, że *homeschooling* jako spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą stanowi alternatywę dla instytucji szkoły, należałoby uwzględnić inne jego cechy charakterystyczne, takie jak: zakorzenienie w historii i tradycji społeczeństw, związek z domem, dla którego metonimią pozostaje rodzina, względna legalność i rozpowszechnienie, specyficzna odpowiedzialność rodziców za proces edukacji własnych dzieci czy możliwość zastosowania w procesie kształcenia metod i środków dydaktycznych uznanych zarówno przez dzieci, jak i ich rodziców (relatywnie nauczycieli/tutorów itp.). *Homeschoolersi* (tak właśnie określa się uczestników edukacji domowej – zarówno rodziców, jak i dzieci (*Merriam – Webster Dictionary*, online) tworzą zatem *w* oraz *dla* swej praktyki edukacyjnej konkretne konstrukty teoretyczno-praktyczne dotyczące procesu nauczania i uczenia się. Te właśnie konstrukty określam mianem „koncepcji kształcenia”. Tym, co wyróżnia owe koncepcje kształcenia, jest ich refleksyjna podbudowa, trudna do zakwalifikowania w jakimś konkretnym nurcie filozoficzno-politycznym<sup>3</sup>, ale także ich bliskość względem kategorii pedagogii potocznych podmiotu małego (według J.P. Hudzika (1998) czy A. Męczkowskiej (2006)).

---

<sup>1</sup> Raport z badań sporządzono na podstawie rozprawy doktorskiej pod kierunkiem dr hab. Janiny Świrko, prof. PK oraz dra Jacka Moroza, obronionej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego.

<sup>2</sup> Według *Słownika Webstera* jest to praktyka nauczania dzieci w domu (*Merriam – Webster Dictionary*, online).

<sup>3</sup> Próba dychotomicznego ujęcia opisywanych koncepcji kształcenia i edukacji domowej w ogóle (np. liberalizm/komunitaryzm) choć nie przynosi rozstrzygnięcia w kwestii przynależności *homeschoolingu* do którejś opcji, to dowodzi jego uniwersalizmu.

Celem prezentowanego artykułu jest przybliżenie Czytelnikom wyników badań przeprowadzonych z *homeschoolersami* (rodzicami oraz w niewielkim stopniu dziećmi) na temat ich własnych koncepcji kształcenia. Oczywiście przedstawione tu informacje mają charakter wybiórczy i skrócony. Podjęcie się zbadania *homeschoolerskich* koncepcji kształcenia jest wynikiem m.in. mojego kilkunastoletniego zainteresowania zjawiskiem edukacji domowej; dostępnych opracowań na jej temat oraz obserwacją rozwoju *homeschoolingu* na gruncie polskim.

## Założenia teoretyczne pracy oraz wyjaśnienie podstawowych dla niej pojęć

Tłem teoretycznym, jakie przyjąłam względem podjętych badań, było uznanie kategorii indywidualności i indywidualizmu w *homeschoolingu*. Rozpatrywałam je w oparciu o funkcjonującą w naukach społecznych i humanistycznych opozycję liberalizm – komunitaryzm. W analizach dotyczących wymienionych problemów posługiwałam się literaturą z dziedziny filozofii polityki (m.in. dziełami Amitaia Etzioniego, Alasdaira McIntyre’a, Romana Tokarczyka czy Aleksandra Musschengi) (Etzioni, 2004; Tokarczyk, 2010; Musschenga, 2001) oraz dydaktyki. W przypadku dydaktyki odnosiłam się do zagadnienia zasad kształcenia, w tym szczególnie do zasady indywidualizacji w ujęciu m.in. Bogdana Nawroczyńskiego (1961) czy Kazimierza Sośnickiego (1959, 1973). Istotne było dla mnie także wskazanie, że *homeschooling* mieści się w ramach przedmiotu zainteresowania dydaktyki, choć literatura samej dydaktyki nie wskazuje na to. Edukacja domowa jako podejmowany w ramach dydaktyki problem występuje sporadycznie<sup>4</sup>, a przecież w *homeschoolingu* zachodzi proces kształcenia, który pozostaje głównym punktem zainteresowania dydaktyków nie tylko starej<sup>5</sup>, lecz także nowej generacji. Szczególnym kontekstem dla kwestii indywidualności i indywidualizmu w *homeschoolingu* uczyniłam także krótką analizę teoretyczną zagadnienia jedynaków w edukacji domowej.

Podjęcie wymienionych rozważań poprzedziłam analizami dotyczącymi definicji *homeschoolingu*. W swojej pracy doktorskiej<sup>6</sup> odwoływałam się do kilku definicji *homeschoolingu*, m.in. Briana D. Raya (2002), Josepha Murphy’ego (2014) czy Marka Budajczaka (2004, 2017), by ostatecznie uznać, że *homeschooling* – edukacja domowa to w większości krajów legalny, alternatywny względem szkolnego sposób spełniania obowiązku szkolnego (obowiązku edukacji), w którym podmiotami

<sup>4</sup> Niewielkie wzmianki na jej temat znajdujemy w podręczniku Klus-Stańskiej (2018, s. 234–35) oraz u Niemierki (2019, s. 205–206).

<sup>5</sup> Mam tu na myśli analizy sprzed reformy ustroju oświatowego 1989 r.

<sup>6</sup> Uniwersytetu Szczecińskiego.



kierującymi procesem edukacji są rodzice (i dzieci) lub tutorzy. Edukacja domowa jest prowadzona w takiej formie czy z wykorzystaniem takich metod i środków dydaktycznych, które rodzice i dzieci, względnie zatrudnieni nauczyciele, uznają za słuszne. Istotne z mojego punktu widzenia było także opowiedzenie się za zdystansowaniem się do polskiego odpowiednika *home – based education*, który jawi się w polskiej literaturze (nie tylko) naukowej jako edukacja domowa (Budajczak, 2004, s. 19). Ważny z mojego punktu widzenia jest fakt, że ten sposób rozumienia „edukacji domowej” został zaproponowany przez Aleksandra Nalaskowskiego jako tłumaczenie książki *Learning from Home-based Education* brytyjskiego badacza Rolanda Meighana (Meighan 1992). Nalaskowski tłumaczy – co chcę podkreślić – konkretną koncepcję *homeschoolingu* w wydaniu Rolanda Meighana (*home – based education*) i według mnie jej powinien ten termin zostać przypisany, a niekoniecznie całemu fenomenowi tej edukacji. Niemniej, respektując pewną tradycję używania w polskiej nomenklaturze pojęcia „edukacja domowa”, stosuję ją zamiennie z *homeschoolingiem* również znanym i stosowanym w polskiej literaturze naukowej. Przy okazji chciałabym także wytłumaczyć stosowanie przeze mnie anglojęzycznego terminu *homeschoolers* i używania względem niego typowo polskiej deklinacji. Bynajmniej nie chodzi mi o kontynuowanie anglojęzycznego stylu wypowiedzi czy brak odpowiednika dla terminu *homeschooler* w języku polskim, choć w rodzimej literaturze dotyczącej edukacji domowej pojawiają się takie pojęcia jak „edukator domowy”, „edukatorzy domowi”, „dzieci edukowane domowo”. Moja rezygnacja z neologizmu „edukator” (wyraz ten bowiem nie funkcjonuje w *Słowniku języka polskiego*, online) jest wynikiem zagrożenia utożsamiania tego pojęcia z terminem „nauczyciel”. W efekcie może nastąpić zbyt uproszczone rozumienie edukacji domowej<sup>7</sup>. Ścisłe powiązanie znaczeniowe pojęć: „rodzic – nauczyciel” niejako ogranicza przyjmowane przez rodziców i dzieci w edukacji domowej role. Podobnie rzecz się ma, gdy uznamy za słuszne promowanie sposobu widzenia dziecka – uczestnika edukacji domowej jako „edukowanego domowo”. W tym przypadku „domowy uczeń” jawi się jako bierny, poddany wpływowi rodziców – nauczycieli. Myślę również, że rekomendowanie terminów „edukator domowy” i „dzieci edukowane domowo” wzmacnia określony paradygmatyczny odbiór samego zjawiska edukacji domowej, umieszczając ją w paradygmacie pozytywistycznym i transmisyjnym modelu kształcenia.

Kolejnymi zagadnieniami, którym poświęciłam uwagę w części teoretycznej pracy, były: historia zjawiska *homeschoolingu* na świecie i w Polsce oraz kwestie związane z jego legalnością. Ważnym aspektem było oddzielenie *homeschoolingu* od tradycji nauczania dzieci w domu przed wprowadzeniem obowiązku szkolnego. W tym miejscu odwoływałam się do takich autorów, jak np. Justyn Piskorski (2011), Elżbieta Magiera (2018), Marek Budajczak (2004), Roman Leppert

<sup>7</sup> Sugerowałam to już w publikacji Tomczyk, Zajac (2018, s. 117).

i Monika Flis (2004), Andrzej Winiarz (2004), Brian D. Ray (2011), Joseph Murphy (2014). Uczyniłam tak nie tylko po to, aby opisać, jak *homeschooling* emancypował się na gruncie prawa oświatowego, lecz także jakie społeczno-polityczne uwarunkowania to umożliwiały. Nie bez znaczenia w tym miejscu było dla mnie także wskazywanie konkretnych polskich doświadczeń pionierów *homeschoolingu* w Polsce, a zwłaszcza tych z udziałem rodziny Bobów oraz Budajczaków.

W części teoretycznej pracy doktorskiej wskazałam też na ustalenia literatury przedmiotu dotyczące tego, w jaki sposób *homeschooling* jest organizowany: jakie strategie i metody wykorzystują *homeschoolersi*. Praktykujący edukację domową rodzice oraz dzieci wypracowali bowiem swoiste metody (*methods, strategies, approaches*), które należałoby rozumieć raczej jako stosowane metodyki kształcenia niż metody w sensie dydaktycznym. Opisywali je m.in. Paul i Gena Suarez (2006), Kate Ishizuka (2004) czy Lorraine Curry (2006). Przybliżając kilkanaście z owych „metod”, np. *Unschooling*, Nauczanie Programowe (*Structured Schooling*), podejście klasyczne (*The Classical Approach*), Metodę Studiów Tematycznych (Unit Studies), *Principle Approach Method* (podejście oparte na siedmiu biblijnych zasadach) czy *Carschooling*<sup>8</sup>, chciałam zaprezentować polskiemu czytelnikowi bogactwo metodyczne *homeschoolingu*, które nie jest w Polsce dość dobrze rozpowszechnione. Zaproponowałam także autorski schemat rozpoznawania podstawowych strategii w *homeschoolingu*, który może posłużyć również samym *homeschoolersom* w próbie identyfikacji własnych działań edukacyjnych, czy stać się punktem wyjścia do poszukiwań własnego stylu w edukacji domowej.

## Przedmiot i cele przeprowadzonych badań

Celem prezentowanego artykułu jest wyłonienie koncepcji kształcenia *homeschoolersów*, ich opis oraz typologizacja. Główny problem badawczy stanowiło pytanie: Jakie są koncepcje<sup>8</sup> kształcenia *homeschoolersów*? Za koncepcje kształcenia, jak już wspominałam nieco wcześniej, uznałam subiektywne i podmiotowe konstrukty teoretyczno-praktyczne dotyczące procesu uczenia się i nauczania w *homeschoolingu*. Uznałam także, że owe koncepcje kształcenia będą odpowiadały światopoglądowi badanych oraz że wyrażają ich zaangażowanie w procesie *homeschoolingowej* edukacji. Nie bez znaczenia w tym wypadku było także to, jak rozumiem sam proces kształcenia. Zaznaczę tylko, że bliskie jest mi traktowanie go zgodnie z perspektywą konstruktywistyczną, a więc jako uwzględniającego podmiotowość jego uczestników, aktywny, wiedzotwórczy (Klus-Stańska, 2018, s. 137–139).

---

<sup>8</sup> Sam termin „koncepcja” utożsamiam ze słownikową definicją, która wskazuje, że to „pomysł, projekt”, (*Słownik języka polskiego*, online).

Postawiony przeze mnie problem główny wymagał doprecyzowania problemami szczegółowymi, które zmierzały do ustalenia:

- 1) Jakie są źródła i cele *homeschoolerskich* koncepcji kształcenia?
- 2) Jak *homeschoolersi* konstruują swoje koncepcje kształcenia<sup>9</sup>?
- 3) Jakie metody, formy, środki dydaktyczne wykorzystują w *homeschoolingu*?
- 4) Jakie są w ich świadomości konsekwencje podejmowanego przez nich wyboru koncepcji kształcenia?

W przypadku każdego z problemów szczegółowych chodziło o badanie treści świadomości *homeschoolersów*. Zgodnie ze wskazaniem Marka Kowalczyka (1995, s. 23, 27, 41) umożliwia to werbalizacja pomagająca podmiotom w uświadomianiu sobie treści owej świadomości.

Wywiad jakościowy przeprowadziłam, dobierając celową próbę badawczą. Osobami, które wzięły udział w badaniu, byli zarówno rodzice, jak i uczniowie zaangażowani w edukację domową. O zakwalifikowaniu ich jako *homeschoolersów* decydowała ich własna deklaracja. Przeprowadziłam 17 wywiadów semistrukturalnych, w których wzięło udział 20 osób.

## Metodologiczne założenia badań własnych

Prezentowane tu eksploracje przyporządkowano jako jakościowe badania obiektywistyczne z wykorzystaniem techniki wywiadu jakościowego<sup>10</sup>. Wywiad miał charakter semistrukturalny, a formułowane przeze mnie pytania miały dać odpowiedź na szczegółowe problemy badawcze. O przynależności moich badań do paradygmatu obiektywistycznego decydują: sformułowany przedmiot, cele badań, sformułowane pytania badawcze oraz przeprowadzona przeze mnie analiza wyników.

## Wyniki badań

Na podstawie analizy i interpretacji materiału badawczego wyłoniłam nadrzędną kategorię, którą są koncepcje kształcenia *homeschoolersów* i stwierdzam, że są one bliskie kategorii podmiotowych pedagogii potocznych opisywanych przez Astrid Męczkowską-Christiansen (2006). Funkcjonują one jako projekty myślowe i mają charakter szkicowy, a dzięki swojemu podmiotowemu profilowi są nastawione na relacyjność zaangażowanych w nie osób.

---

<sup>9</sup> Między innymi: jakie procesy wykorzystują do budowania koncepcji kształcenia; jak dochodzi do ich powstania nie w sensie chronologicznym czy przyczynowym, a koncepcyjnym.

<sup>10</sup> Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować Pani Profesor Dorocie Klus-Stańskiej za wskazówkę w tym zakresie.

Wyłoniłam także kategorie szczegółowe, które odpowiadają problemom szczegółowym i stanowiły je:

- 1) źródła *homeschoolerskich* koncepcji kształcenia,
- 2) cele *homeschoolerskich* koncepcji kształcenia,
- 3) konstruowanie koncepcji kształcenia w *homeschoolingu*, które obejmuje szereg procesów, takich jak: diagnoza (nieformalna, nieprofesjonalna), planowanie bądź jego zarzucanie, podejmowanie decyzji itd.,
- 4) czynności podejmowane w procesie kształcenia w *homeschoolingu*, które zostały przyporządkowane do poszczególnych grup metod kształcenia opisywanych w literaturze dydaktycznej,
- 5) formy organizacyjne procesu kształcenia w *homeschoolingu*,
- 6) środki dydaktyczne wykorzystywane w *homeschoolingu*,
- 7) konsekwencje przyjętych koncepcji kształcenia w *homeschoolingu*.

W analizie wyników badań brałam także pod uwagę praktykę edukacji domowej, która nie wykazuje tendencji indywidualistycznych, ani nie jest też powiązana bezpośrednio ani z komunitaryzmem, ani liberalizmem.

Analiza i interpretacja materiału badawczego pozwoliła mi dokonać charakterystyki szczegółowych kategorii wyłonionych dzięki przeprowadzonym badaniom. Na tej podstawie mogłam stwierdzić, że źródła koncepcji nie są tożsame z motywami podjęcia decyzji o edukacji domowej. Źródła te są wynikiem refleksyjnego namysłu oraz stają się dla nich względnie trwałym punktem odniesienia. Wyłoniłone źródła koncepcji kształcenia podzieliłam na **źródła zewnętrzne** (zdarzenia losowe, warunki (polskiego) systemu oświaty – w tym wymagania formalne względem *homeschoolersów*), **źródła pośrednie** (inspiracje teoretyczne, doświadczenia przed- i szkolne rodziców dzieci i innych osób, doświadczenia edukacji domowej innych *homeschoolersów*) oraz **źródła wewnętrzne** (generowane przez rodziców, związane z osobą dziecka, unikalne cechy i właściwości rodziny). Każda z grup źródeł koncepcji kształcenia została szczegółowo opisana.

W odniesieniu do **celów**, jakie sobie stawiali *homeschoolersi*, mogę stwierdzić, że formułowali je jasno i dają się one przyporządkować wartościom. Nie oznacza to jednak, że cele należałoby utożsamiać z wartościami, czy traktować je synonimicznie. Cele są/mogą być wyprowadzane z wartości, ale jest i tak, że cele przyjęte do realizacji lub nawet już realizowane, czy już zrealizowane są/mogą być przyporządkowywane wartościom (Świrko-Pilipczuk 2011, s. 63). Wartości mogą być bądź źródłem celów, bądź wskazywane cele mogą stać się wyrazem akceptacji i chęci realizowania określonych wartości. Realizacja ta staje się wtedy działaniem zmierzającym do urzeczywistnienia określonej wartości. Wartości określają, jak i na ile cenne są stany (rzeczy, zjawisk i procesów) zakładane w celach. Przy czym wiele zależy od tego, w jakim stopniu przywoływane wartości są ogólne bądź szczegółowe, o jakich rozumieniach wartości mówimy

(psychologicznych, socjologicznych, kulturowych), o jakich ich rodzajach, typologiach, klasyfikacjach i ich kryteriach. W żadnym razie jednak wartości i cele nie są pojęciami synonimicznymi. Uwzględniając przytoczone rozróżnienie, cele przyporządkowałam takim wartościom, jak np.: wolność, samodzielność, pracowitość, zdrowie czy szczęście.

Wyniki badań wykazały, że *homeschoolersi* w procesie kształcenia podejmują szereg **czynności, które można przyporządkować do metod nauczania-uczenia się** wytypowanych przez Wincentego Okonia (2003), do których należą: metody asymilacji wiedzy, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody waloryzacyjne, metody praktyczne. Podejmowane przez *homeschoolersów* aktywności niekiedy płynnie przechodzą z jednej grupy metod kształcenia w inną grupę. Oprócz tego zarówno dzieci, jak i rodzice wpływają na to, w jaki sposób się uczą, a stosowane w trakcie procesu kształcenia metody są ustalane wspólnie. Niejednokrotnie ich wybór bywa intuicyjny. W organizowanym przez siebie procesie kształcenia *homeschoolersi* najczęściej wybierają formę jednostkową (w której rodzice uczą się wraz ze swoim dzieckiem) lub formę zbiorową. Ta ostatnia realizowana jest w obrębie tzw. *co-opsów*, czyli kooperatyw edukacyjnych w ramach edukacji domowej. Mogą one przyjąć następujące postaci:

- **kooperatywy edukacyjnych profesjonalnych**, zatrudniających wykształconych nauczycieli do edukacji dzieci (mikroszkoły w ramach edukacji domowej). Rodzice i dzieci traktują tę formę kształcenia jako „szkołę”. Taka mikroszkoła ma specjalnie wygospodarowaną przestrzeń (np. wynajęty dom lub klasy w szkole) oraz wyznaczony rytm aktywności. Tego rodzaju kooperatywy przypominają opisywane w literaturze pedagogicznej, m.in. przez Wiesławę Śliwerską oraz Bogusława Śliwerskiego (1992) klasy autorskie;
- ***homeschoolerskich* kooperatyw edukacyjnych, gdzie rodzice przyjmują rolę „nauczyciela”-eksperta**, samych siebie nazywając tutorami lub mentorami. Działają one jak **typowe co-opsy** opisywane w literaturze anglojęzycznej, m.in. przez Carol Topp (2008).
- **kooperatywy semisformalizowane** – do nich należą rodzice i dzieci organizujący incydentalne, wspólne spotkania w gronie *homeschoolersów*. Nierzadko ich działalność ogranicza się do wspólnego podejmowania inicjatyw, np. wyjścia do muzeów, teatrów. Do tego rodzaju kooperatywy należy określona, względnie stała grupa rodzin bądź samej tylko młodzieży;
- specyficzną formą łączenia *homeschoolingu* z nauką w szkole systemowej jest **uczestnictwo dzieci-*homeschoolersów* w popołudniowych szkołach muzycznych**.

**Środki dydaktyczne** wykorzystywane przez *homeschoolersów* obejmują szereg tradycyjnie stosowanych w szkole, jak np. podręczniki, zeszyty ćwiczeń. Niemniej *homeschoolersi* sięgają także po mniej znane środki dydaktyczne, jak np. *lapbooki*,

środki dydaktyczne zapożyczone z „metody” Montessori czy innych tego rodzaju metodyk, a także komputery, tablety, platformy e-learnigowe i inne.

Warto podkreślić, że w **konstruowaniu własnych koncepcji kształcenia** *homeschoolersi* posługują się wiedzą osobistą i doświadczeniem oraz opracowaniami naukowymi na temat edukacji domowej. Ich działania można określić jako refleksyjne. To, jaką przyjmą postać *homeschoolerskie* koncepcje kształcenia, jest skorelowane ze źródłami koncepcji kształcenia oraz przyjętymi celami. Oprócz tego, w konstruowaniu koncepcji kształcenia w edukacji domowej istotne okazywało się postawienie „diagnozy” swojemu dziecku/dzieciom i na tej podstawie przygotowywanie się do dalszych działań. *Homeschoolersi* aktywnie i na bieżąco modyfikują swoje koncepcje kształcenia, za każdym razem dopasowując je do zmieniających się warunków życia rodzinnego. W tym celu dokonują (*quasi*) autoewaluacji.

**Konsekwencje obranych przez *homeschoolersów* koncepcji kształcenia** przyjmują postać: rodzinnych, edukacyjnych oraz zmian zachodzących w dziecku i dorosłym. Rodzice i dzieci zaangażowani w edukację domową nierzadko stają przed wyzwaniem, do których należą m.in.: weryfikacja własnych planów, zamierzeń czy wyznawanych przez siebie wartości, dokonywanie wyborów związanych z podjęciem bądź zarzuceniem jakichś aktywności, np. kontynuowanie bądź rezygnacja z dotychczas wykonywanej pracy zarobkowej. Rodzice zauważają także zmiany zachodzące w dzieciach, jak np. cofanie symptomów fobii społecznej, otwartość czy chętnie podejmowanie nauki, rozwój pasji itp.

W odniesieniu do problemu **indywidualności i indywidualizmu w edukacji domowej** badania wskazują, że koncepcje kształcenia *homeschoolersów* nie wpisują się ani w liberalną, ani tym bardziej libertariańską wizję edukacji czy społeczeństwa. Ich wybór edukacji domowej nie jest również wprost „komunitariański”. Niemniej jednak wątki filozofii społeczno-politycznej liberalizmu i komunitaryzmu obecne są w doświadczeniach *homeschoolersów*. Z pewnością też praktyka edukacji domowej nie wykazuje tendencji indywidualistycznych, a – co warto podkreślić – indywidualizujące.

Podsumowując, chciałabym zaznaczyć, że przeprowadzone przeze mnie badania korespondują z innymi badaniami przeprowadzonymi na temat edukacji domowej. Wskazać tu można takich autorów, jak: Magdalena Giercarz-Borkowska (Giercarz-Borkowska 2019), Brian Ray, Marzena i Paweł Zakrzewscy (Zakrzewska 2013, Zakrzewski 2013) czy Mitchell Stevens (Stevens 2001).

## Zakończenie

Rozpoznanie koncepcji kształcenia uczestników edukacji domowej daje obraz złożonych, przemyślanych i realizowanych konstruktów teoretyczno-praktycznych. *Homeschoolerskie* koncepcje kształcenia odczytuję jako podmiotowe,

noszące znamiona brunerowskich pedagogii potocznych (Bruner 2006, s. 23). Założenia owych koncepcji zasadzają się na konkretnie wymienianych przez badanych źródłach, wyrażają je także jasno sformułowane cele (edukacyjne). Konstruowanie zaś koncepcji kształcenia przez *homeschoolersów* jest złożone i obejmuje szereg procesów zmierzających do stworzenia odpowiedniego dla rodziców i dzieci „modelu”. Przebieg procesu kształcenia w edukacji domowej przyjmuje wiele form (organizacyjnych) – także o charakterze społecznym (jak kooperatywy), daje się przyporządkować określonym metodom kształcenia znanym i wymienianym w dydaktyce. Środki dydaktyczne, z jakich korzystają *homeschoolersi*, stanowią cały wachlarz pomocy, które uatrakcyjniają proces kształcenia oraz są akceptowalne przez nich, ale zawsze stanowią środki, a nie cele czy treści kształcenia. Stosunek do typowych środków dydaktycznych stosowanych w szkole, takich jak podręczniki czy zeszyty ćwiczeń, jest ambiwalentny, a ich użycie niekiedy wymyka się „tradycyjnemu” stosowaniu. Natomiast konsekwencje doświadczane przez *homeschoolersów* w trakcie realizacji własnych koncepcji kształcenia wykraczają poza ich własne środowisko rodzinne. *Homeschoolersi* stają się własnymi rzecznikami i ambasadorami w społeczeństwie, a dzięki temu przyczyniają się nie tylko do budowania społecznej świadomości o samym fenomenie edukacji domowej, lecz także stają się źródłem inspiracji dla nowych adeptów *homeschoolerskiej* drogi edukacji dla swoich dzieci. Zwykle nie określają oni własnego światopoglądu jako liberalnego bądź komunitariańskiego, ale wątków obu nurtów filozoficzno-politycznych można dopatrzeć się w ich refleksjach i działaniach. Edukacja domowa w ujęciu jej uczestników jawi się jako uniwersalna, zarówno na poziomie ideologicznym, jak i możliwości zastosowania w dowolnej grupie wiekowej, statusie społecznym, materialnym czy rodzinnym.

Kończąc, chciałabym podkreślić, że *homeschooling* jest zjawiskiem wartym rozpoznawania i przybliżania z różnych perspektyw. Prezentowany artykuł skupiał się wokół dydaktycznego kontekstu *homeschoolingu*. W każdym razie zmniejszenie braku zaufania społecznego względem samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu* dzięki powstającym publikacjom (nie tylko naukowym o edukacji domowej może przyczynić się do liberalizacji prawa względem edukacji domowej w Polsce. Zalet zmiany społecznej od braku zaufania do akceptacji i proklamacji *homeschoolingu* jest oczywiście o wiele więcej. Za najcenniejszą zaś skłonna jestem uznać rzeczywiste, niezmacone chociażby przeszkodami formalnymi, prawo wyboru każdej rodziny co do przebiegu edukacji ich dziecka.

## Bibliografia

- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: TAI WPN UNIVERSITATIS.  
Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: GWP.

- Budajczak, M. (2017). *Polska edukacja domowa jako mise en abyme między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowymi*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(3), 47–62.
- Curry, L. (2006). *Easy Homeschooling Techniques. General Edition*. Boeulus: Gods Gardener.
- Etzioni, A. (2004). Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska. P. Śpiewak, *Komunitarianie. Wybór tekstów* (s. 181–204). Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Flis, M., Leppert, R. (2004). Historyczne i religijne źródła współczesnej edukacji domowej (home education) w USA. W: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od VIII do XX w.* (s. 359–364). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Gierczarz-Borkowska, M. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wrocław: Wydawnictwo TeskTy.
- Hudzik, J.P. (1998). *Estetyka egzystencji. Szkice z pogranicza ponowoczesności etyki i estetyki*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ishizuka, K. (2004). *The Unofficial Guide™ to Homeschooling*. I Foster City, CA-Chicago-IL-Indianapolis-In-New York, NY: DG Books Worldwide, Inc.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty pedagogiki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Kowalczyk, M. (1995). *Świadomość w funkcjonowaniu umysłu człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Magiera, E. (2018). Stan badań na przełomie XX i XXI wieku nad historią edukacji domowej w Polsce. W: D. Tomczyk, M. Zajęc (red.), *Edukacja domowa. Teoria i praktyka* (s. 61–102). Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Malewski, M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 29–46.
- Meighan, R. (1992). *Learning from Home-based Education*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Murphy, J. (2014). *Homeschooling in America. Capturing and Assesing the Movement*. New York: Skyhorse Publishing.
- Musschenga, A.W. (2001). The many Faces of Individualism. W: A.W. Musschenga, A. van Harskamp (red.), *The many Faces of Individualism*. Leuven, Paris, Sterling, Virginia: Peters.
- Nawroczyński, B. (1961). *Zasady nauczania*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Niemierko, B. (2019). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.



- Piskorski J. (2011). Przymus szkolny czy prawo do edukacji. W: J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa: Instytut Sobieskiego.
- Ray, B.D. (2002). *Worldwide Guide to Homeschooling. Facts and Stats on the Benefits of Home School*. Tennessee: Broadman&Holman Publishers, Nashville, Tennessee.
- Ray, B.D. (2011). Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej. W: J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem* (s. 19–26). Warszawa: Instytut Sobieskiego.
- Sośnicki, K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sośnicki, K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Stevens, M.L. (2001). *Kingdom of Children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton and Oxford: Princetone University Press.
- Suarez, P.G. (red.). (2006), *Home schooling Methods. Seasoned Advice on Learning Styles*. Nashville: B&H Publishing Group.
- Śliwerscy, W., B. (1992). Klasa autorska a możliwości uspołeczniania szkoły. *Forum Oświatowe*, 5, 74–86.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2011). Wartości i cele kształcenia ogólnego. W: F. Bereźnicki (red.), *Podstawy dydaktyki* (s. 41–116). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tokarczyk, R. (2010). *Współczesne doktryny polityczne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Tomczyk, D., Zając, M. (2018). *Edukacja domowa. Teoria i praktyka*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Topp, C. (2008). *Homeschool Co-ops: How to Start Them, Run Them and Not Burn Out*. B.m.: Aventine Press.
- Winiarz, A. (2004). Nauczanie domowe dzieci polskich w dobie niewoli narodowej (1795–1918). W: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX w.* (s. 111–151). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Zakrzewska, M. (2013). *Rola wychowawcza matki w edukacji domowej*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Zakrzewski, P. (2013). *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

## Netografia

- Doroszewski, Z., *Koncepcja, Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/koncepcja.html> (dostęp: 10.04.2022).
- Homeschool*. W: *Merriam-Webster Dictionary*, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/homeschooling> (dostęp: 6.06.2022).
- Homeschooler*. W: *Merriam – Webster Dictionary*, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/homeschooler> (dostęp: 6.06.2022).

# W poszukiwaniu potencjału edukacyjnego środowisk lokalnych. Badania jakościowe w powiecie bialskim<sup>1</sup>

---

---

Katarzyna Odyniec

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

ORCID: 0000-0001-5725-1693

---

---

Środowisko lokalne jest najbliższą człowiekowi rzeczywistością. Każdy przecież żyje zanurzony w świecie. Od chwili narodzin otaczają nas ludzie, przyroda, przestrzeń, instytucje, a w obecnych czasach również rzeczywistość wirtualna cyfrowego świata. Nawet jeśli nie zdajemy sobie z tego sprawy, to nasz świat jest wypełniony kulturą, regulowany normami i wartościami, kształtowany historią, naznaczony pamięcią, wzbogacony symbolami. Świat otaczający jednostkę tworzy jej środowisko lokalne. Jest ono różnorodną, złożoną, wielowarstwową i wielowymiarową strukturą, wewnątrznie posplataną niezliczonymi sieciami zależności.

Relacja człowieka ze środowiskiem charakteryzuje się swoistą dwustronnością oddziaływań. Z jednej strony każdy, nawet najdrobniejszy z elementów długofalowo wpływających na jednostkę (a także konstelacje tych elementów) kształtuje jej osobowość, hierarchię wartości, buduje jej tożsamość, wpływa na oceny, motywacje i działania. W pewnym stopniu elementy te kierują jej losami. Natomiast z drugiej strony, jednostki zarówno indywidualnie, jak i łącząc się w mniejsze lub większe grupy budują, zmieniają, rozwijają bądź degradują swoje środowisko lokalne. I człowiek, i jego otoczenie nieustannie stwarzają dla siebie szanse i zagrożenia.

## Założenia teoretyczne

Prezentowane badania nad edukacyjnym potencjałem środowiska lokalnego wpisują się w humanistyczną orientację pedagogiki społecznej. Ta perspektywa postrzega świat nie tylko w jego fizycznym wymiarze, lecz także kulturowym i społecznym. Jest on światem przeżywanym, doświadczanym i konstruowanym

---

<sup>1</sup> Praca doktorska pt. „Potencjał edukacyjny środowiska lokalnego – na podstawie badań w powiecie bialskim” została obroniona we wrześniu 2021 r. Promotorem rozprawy był prof. dr hab. Wiesław Theiss; recenzentami – dr hab. Bohdan Skrzypczak oraz prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki.

przez ludzi, ich działania i wzajemną komunikację. Może więc być przedmiotem rozumienia i interpretacji (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010).

Koncepcja teoretyczna rozprawy „Potencjał edukacyjny środowiska lokalnego – na przykładzie badań w powiecie białskim” zbudowana została na dwóch filarach. Pierwszym jest szeroko rozumiane środowisko lokalne. Odwołałam się zarówno do klasycznych już koncepcji małych ojczyzn (Ossowski, 1967), jak i stanowisk współczesnych, przedstawiających miejsce (życia) jako sferę współdzieloną przez różne podmioty (Mendel, 2015, 2016), co pozwoliło mi na zbudowanie modelu środowiska rozumianego jako podmiot społeczno-kulturowo-edukacyjny i zbiór ważnych elementów, które kształtują człowieka. Zbudowane tą drogą środowisko formuje się na przecięciu trzech wymiarów: wymiaru horyzontalnego, wertykalnego oraz temporalnego (Pilch, 1995; Przeclawska, 1999; Theiss, 2001).

Wymiar horyzontalny obejmuje formalno-administracyjną strukturę środowiska, poczynając od położenia geograficznego, ukształtowania terenu, elementów przestrzeni, poprzez sytuację gospodarczo-ekonomiczną, rynek pracy, topografię, architekturę i infrastrukturę, urbanizację, funkcjonujące w nim instytucje, aż po demografię, organizację życia społecznego, problemy społeczne oraz poziom życia mieszkańców. Wymiar wertykalny dotyczy sfery kultury i wartości. Zawiera takie komponenty, jak m.in.: tradycja, kultura regionalna, religia, język, relacje społeczne i sąsiedzkie, systemy nakazów i zakazów, a także rodzinę jako miejsce tworzenia i przekazywania wartości następnym pokoleniom. Z kolei w wymiarze temporalnym środowiska lokalnego spotyka się i łączy przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Przeszłość, poprzez wiedzę o czasie minionym, zbiorowych i indywidualnych losach ludzi, wydarzeniach politycznych itp., składa się na obraz dziedzictwa – historii, która jest żywa i nieustannie wpływa (lub może wpływać) na kształt teraźniejszości. Przeszłość ujawnia się poprzez ślady pamięci, miejsca znaczące, pamięć społeczną i prywatną, opowieści ludzi. Natomiast przyszłość zawiera się w ludzkich celach, planach, aspiracjach, oczekiwaniach, myślach wybiegających wprzód. Odkrywanie przeszłości nie służy wyłącznie archiwizacji, ale wyzwala procesy konstruowania siebie poprzez pracę z przedmiotami zanurzonymi w przeszłości (uczenie się biograficzne). Działania związane z pamięcią w polu edukacji i kultury służą kształtowaniu postaw obywatelskich, otwartych i tolerancyjnych, twórczej partycypacji w życiu społecznym (Mendel, Theiss 2019).

Drugim zasadniczym filarem przedstawianej koncepcji teoretycznej są teorie uczenia się całożyciowego (*long-life learning*). Charakteryzują one procesy uczenia się, jakie zachodzą we wszystkich kontekstach życia (*lifewide context*): uczenie się mimowolne (niejawne, nieświadome, milczące), społeczny aspekt biograficznego uczenia się (zależny od interakcji i komunikacji z innymi, zakotwiczony w światach życia) oraz indywidualizm i samoczynna natura uczenia się biograficznego (uczenie się przez własną historię życia). Procesy uczenia się w tej perspektywie zależą zarówno od struktur instytucjonalnych, jak i kontekstów świata życia. Jedne

i drugie mogą więc stymulować lub hamować procesy edukacyjne jednostek i całych zbiorowości (Alheit, 2009).

W parze z teorią uczenia się całościowego idzie koncepcja edukacji i animacji środowiskowej, definiowanej jako proces formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji, który związany jest z realizacją potrzeb, dążeń oraz planów (indywidualnych, grupowych, środowiskowych), w szczególności edukacyjnych, kulturowych i politycznych. Jej celem jest rozpoznawanie, ocenianie oraz rozwijanie miejscowych zasobów społecznych i kulturowych poprzez kształtowanie poczucia tożsamości zarówno lokalnej, jak i ogólnonarodowej oraz europejskiej. Edukacja środowiskowa ma charakter obywatelski i odwołuje się w swych założeniach do praw człowieka, zasad demokracji, sprawiedliwości społecznej i poszanowania dla przyrody (Theiss, 2006).

Zgodnie z koncepcjami edukacji i animacji środowiskowej (Theiss, 2001, 2005; Theiss, Skrzypczak, 2006; Skrzypczak, 2001, 2014; Mendel, 2005, 2006, 2015; Kurantowicz, 2007) działania edukacyjne podejmowane w środowisku lokalnym nie tylko powinny służyć zaspokajaniu potrzeb społeczności, likwidowaniu przyczyn i skutków patologii społecznych, lecz także zmierzać ku budowaniu nowego typu podmiotowych, zhumanizowanych społeczności lokalnych. Społeczności samorządnych, aktywnych, zintegrowanych, świadomych, obywatelskich, współdzielających zajmowaną przestrzeń, współtworzących swoje środowisko. Jednocześnie otwartych na odmiennosc, dialog, zorientowanych na komunikację międzykulturową.

Przyjęte koncepcje uczenia się całościowego oraz edukacji środowiskowej, umownie połączone z koncepcją trójwymiarowego środowiska lokalnego, tworzą „wielką instytucję edukacyjną”. W tym pryzmacie wybrany przeze mnie teren badań – powiat bialski – jest przestrzenią otwartą i dostępną, umożliwiła badaczowi dostęp do realiów życia społeczno-kulturalnego oraz procesów edukacyjnych.

## Cel i przedmiot badań

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było przedstawienie środowiska lokalnego jako „wielkiej instytucji edukacyjnej” – jego potencjału, struktur oraz podejmowanych w nim działań. Przedmiotem badań były procesy edukacyjne (formalne i nieformalne) zachodzące w specyficznym środowisku powiatu bialskiego, które zmierzają do aktywizacji mieszkańców, budowania w nich poczucia zakorzenienia, kształtowania tożsamości lokalnej, formowania obywatelskich wspólnot lokalnych.

Problemy badawcze pogrupowałam według trzech kategorii: potencjału edukacyjnego drzemiącego w środowisku lokalnym, struktur edukacyjnych, jakie w nim funkcjonują, oraz działań edukacyjnych podejmowanych przez różne podmioty.

1. Jaki jest potencjał edukacyjny w środowisku lokalnym powiatu bialskiego?
  - 1.1. Jaki jest obraz środowiska społeczno-kulturowego powiatu bialskiego?
  - 1.2. Na czym polega różnorodność kulturowa na terenie powiatu bialskiego?
  - 1.3. Jakie znaczenie dla codziennego życia społecznego ma wielokulturowy charakter pogranicza?
  - 1.4. Czy i jakie znaczenie przypisują mieszkańcy powiatu bialskiego dziedzictwu kulturowemu swojego regionu?
  - 1.5. Czy i jaki potencjał widzą mieszkańcy w swoim środowisku lokalnym?
2. Jakie są struktury edukacyjne w środowisku lokalnym powiatu bialskiego?
  - 2.1. Jakie instytucje społeczno-kulturowe funkcjonują na terenie powiatu bialskiego?
  - 2.2. Jakie są motywacje powoływania do życia samorządowych i samoistnych instytucji kulturowo-oświatowych?
  - 2.3. Jaki zasięg oddziaływań mają państwowe i pozarządowe instytucje kulturalno-oświatowe w środowiskach lokalnych powiatu bialskiego?
  - 2.4. Czy i jakie znaczenie przypisują mieszkańcy powiatu bialskiego inicjatywom państwowych i samorządowych instytucji kulturalno-oświatowych?
  - 2.5. Jakie znaczenie mają lokalni liderzy dla rozwoju społeczności lokalnych w powiecie bialskim?
  - 2.6. Jak lokalni liderzy postrzegają swoją rolę w środowisku lokalnym?
3. Jakie są działania edukacyjne w środowisku lokalnym powiatu bialskiego?
  - 3.1. W jakie aktywności organizowane przez państwowe i pozarządowe instytucje kulturalno-oświatowe angażują się mieszkańcy powiatu bialskiego?
  - 3.2. Dlaczego mieszkańcy powiatu bialskiego włączają się w aktywności organizowane przez państwowe i pozarządowe instytucje kulturalno-oświatowe?
  - 3.3. Jakie znaczenie przypisują mieszkańcy powiatu bialskiemu własnemu uczestnictwu w organizowanych i spontanicznych inicjatywach lokalnych?
  - 3.4. Czy i w jaki sposób działania edukacyjne organizowane przez państwowe i pozarządowe instytucje kulturalno-oświatowe przyczyniają się do budowania poczucia zakorzenienia mieszkańców powiatu bialskiego?
  - 3.5. Jak wykorzystywane są treści historyczno-kulturowe w projektowanych i przeprowadzanych działaniach organizowanych przez państwowe i pozarządowe instytucje kulturalno-oświatowe?
  - 3.6. Czy i w jaki sposób działania edukacyjne organizowane przez państwowe i pozarządowe instytucje kulturalno-oświatowe przyczyniają się do integracji i budowania wspólnotowości w społecznościach lokalnych?

## Teren badań

Poszukiwania procesów edukacyjnych i drzemiącego w środowisku lokalnym potencjału prowadziłam w specyficznym regionie południowego Podlasia, a dokładniej w leżącym nad środkowym Bugiem powiecie bialskim. Teren nie został wybrany przeze mnie przypadkowo. Już sam jego pograniczny charakter, bogactwo wielu kultur, religii, grup etnicznych, które mozaikowo rozsiane są po lokalnych wsiach, czyni z niego ciekawy obszar badań. Tym bardziej że jest to region zupełnie nieznan. Powszechnie z Podlasiem kojarzą się okolice Białegostoku, natomiast określenie „południowe Podlasie” wzbudza głównie zdziwienie.

Równie nieodkryty jest ten teren pod względem naukowym. Dostępna literatura odnosząca się stricte do tych terenów to nieliczne opracowania historyczne (głównie dotyczące II wojny światowej), antropologiczne, kulturoznawcze czy etnograficzne, oraz pojedyncze prace z innych dziedzin nauki, np. turystyki, ekologii, demografii czy specjalistyczne artykuły dotyczące rolnictwa. Brakuje jednak literatury z dziedziny pedagogiki społecznej, która zajęłaby się problematyką nadbużańskich ziem i zamieszkujących je społeczności.

Powiat bialski położony jest w środkowo-wschodniej części Polski w obrębie województwa lubelskiego. Od północy i wschodu jego granicę (a zarazem granicę państwa polskiego) stanowi rzeka Bug – dzika i kręta w swoim środkowym odcinku. Jest to region typowo rolniczy. Nie ma tu wielkich ośrodków miejskich, nie ma przemysłu i fabryk, urodzajnej gleby, rozwiniętej infrastruktury turystycznej, morza, gór czy wielkich jezior, które mogłyby być wakacyjnym celem wycieczek. Nie ma wielkich i głośnych wydarzeń przyciągających ludzi z innych części Polski. Ale dzięki tym „brakom” jednocześnie znaleźć tu można najczystsze w Polsce powietrze, najczystsze (choć nieliczne) rzeki, jeziora, gęste lasy pełne grzybów, jagód, jeżyn, malin, dzikiej róży, będących domem dla wielu gatunków zwierząt i ptaków.

Zarówno powiat bialski, jak i cały region najprościej można scharakteryzować mianem pogranicza. Jego niezwykłość polega na tym, że nie ma tu typowej granicy między „czymś a czymś”, która dodatkowo byłaby wzmocniana przez warunki przyrodnicze (rzeka, góra, ukształtowanie terenu). Paradoksalnie rzeka Bug, która dziś jest granicą państwa polskiego, nigdy nie była „czymś, co dzieli”. Na południu podlaskie pogranicze wyróżnia szczególna wielowymiarowość. Krzyżują się w nim różne granice: kulturowe, narodowe, historyczne, etniczne, religijne, językowe, administracyjne, a nawet przyrodnicze i klimatyczne. Do dziś obok siebie leżą miejscowości o różnej historii, tradycji, religii, różnym pochodzeniu: polskie (Biała Podlaska, Janów Podlaski, Sapiehow, Romanów, Żuławy), żydowskie (Włodawa, Wisznice), tatarskie (Studzianka), prawosławne (Sławatycze), katolickie (Kodeń), unickie (Kostomłoty) oraz „tutejsze” (Żeszczynka).

Powiat bialski boryka się z wieloma problemami społecznymi. Część z nich ma swoje źródło w aktualnej sytuacji administracyjno-ekonomicznej regionu,

część – w jego przeszłości. Obszar ten, położony na peryferiach kraju, będący jednocześnie granicą Unii Europejskiej i strefy Schengen, choć dysponuje pewnymi walorami przyrodniczymi, to jednak znajduje się w trudnej sytuacji społeczno-gospodarczej. Brak rozwiniętego rynku pracy, przemysłu, turystyki, usług, oddalenie od dużych ośrodków miejskich, słabo rozwinięta infrastruktura drogowa, małe, rodzinne gospodarstwa rolne uprawiające nieurodzajną glebę, co jest ich podstawową formą utrzymania, sprawiają, że region nie spełnia potrzeb i nie zapewnia utrzymania większości mieszkańców. Efektem tego jest jego wyludnianie. Coroczne ujemne saldo przyrostu naturalnego oraz ujemne saldo migracji powodują szybkie i zauważalne pustoszenie regionu.

Zjawisko marazmu, gminnej rozpacz, apatii widoczne są w wielu wsiach. Szczególnie w tych, w których zostali już tylko najstarsi mieszkańcy, opuszczeni przez młodych, którzy – szukając lepszych warunków do życia oraz pracy zawodowej – wyprowadzili się do dużych miast Polski i świata. W wielu miejscach nastąpił także rozpad więzi sąsiedzkich i relacji międzyludzkich, a przydomowe ławeczki – tak charakterystyczne w wiejskim krajobrazie – pozostają puste.

Drugim źródłem problemów społecznych jest przeszłość. Unikatowa wielokulturowość o mozaikowej strukturze okupiona była tysiącem lat wojen. Od wieków (do dzisiaj) region ten, położony na styku wpływów Zachodu (dawniej Watykanu i katolicyzmu, obecnie Unii Europejskiej) i Wschodu (niegdyś Bizancjum i prawosławia, dziś Rosji), był domem wielu różnych grup etnicznych, religijnych, językowych, w których żadna nie była wyraźnie dominująca. Styk Wschodu i Zachodu jest dość łatwo zauważalny zarówno w dawnej, jak i dzisiejszej topografii miast i wsi. Nawet w niewielkich miejscowościach zupełnie zwyczajny jest widok stojących obok siebie kościołów i cerkwi (jak np. w Sławatyczach, Kodniu, Wisznicach), na cmentarzach (np. we wsi Żeszczynka) nagrobki, choć ustawione w równych rzędach, jedno zorientowane są na wschód (prawosławie), drugie na zachód (katolickie).

Relacje między poszczególnymi grupami nie były tu oparte na nietolerancji wobec innej kultury/wyznania/języka. Konflikty zwykle nie wychodziły poza typowo sąsiedzkie trudności wynikające ze wspólnego zamieszkiwania jednej przestrzeni. Większość mieszkańców przez całe pokolenia była tak samo biedna i tak samo ciężko pracowała na coroczne plony, bez względu na przynależność kulturową.

Cierpienie, lęk i nieszczęście były przynoszone nad Bug przez polityczne wpływy i wojenne zawieruchy. Przez wieki kolejni władcy wydzierający sobie te ziemie ze względu na ich wyjątkowo atrakcyjny charakter (dziś są to niemal zapomniane peryferia świata Zachodu, dawniej był to region znaczący politycznie, strategicznie i handlowo), przeprowadzając liczne wojska, przelewali krew ludności tutaj osiadłej, grabili to, co udało im się zebrać, niszcząc i paląc domostwa. W dodatku krzywdy, jakich doznawano ze względu na kulturę, wyznanie, a w szczególności język, którym się posługiwano, dokonały spustoszenia w tożsamości kulturowej mieszkańców.

Wymienić tu można choćby te najpoważniejsze wydarzenia z dziejów południowego Podlasia, takie jak: likwidacja obrządku unickiego i przymusowe konwersje unitów na prawosławie (m.in. rzeź męczenników pratułińskich), wielokrotne wywózki na Syberię niemal całych wsi, brutalna rusyfikacja w szkołach w czasie zaborów, czystki etniczne II wojny światowej. Ostatecznym ciosem w tożsamość kulturową mieszkańców była dramatyczna w skutkach akcja „Wisła”, przesiedlająca rzekomo ukraińską ludność na Ziemię Odzyskane. Głównym kryterium przyjętym przez ówczesne władze, według którego kwalifikowano do wywózki, był język. W praktyce jednak ci, którzy decydowali, nie odróżniali lokalnej gwary od ukraińskiego. Przesiedlano więc nie Ukraińców, ale rdzenną ludność nadbużańską (tzw. ludzi stąd). Pokolenie mieszkańców wywiezionych w 1947 r. (choć większości z nich udało się powrócić do domów po kilkunastu latach) uznało, że bezpieczniej dla ich dzieci będzie nie znać gwary, tradycji i zwyczajów południowego Podlasia. Celowo została przerwana transmisja kulturowa między pokoleniami, a przeszłość została zepchnięta w niepamięć. W ciągu następnych kilkudziesięciu lat praktycznie zniknął z powierzchni ziemi lokalny język „tutejszy”, tradycja posiadania i noszenia strojów ludowych, unikalne rzemiosło artystyczne (m.in. technika tkania pereborów), zwyczaje (hohoty, szczodraki, brodacze), potrawy (pierekaczewnik, prażucha). To samo stało się z kulturą tatarską, olenderską, żydowską. Przejawy lokalności uznawane są dziś za coś wstydliwego, co należy zamknąć na strychu.

Wydawać by się mogło, że zatrzymana transmisja kulturowa, społeczne zapomnienie i przykrywająca wszystko kultura globalna obróca w proch całe bogactwo wschodniego pogranicza. Jednakże od ponad 10 lat pojawiają się kolejne, często spontaniczne inicjatywy podejmujące próby ratowania regionalnego dziedzictwa. Zaangażowanie nielicznych, wyjątkowych jednostek, zapoczątkowuje zmianę społeczną w środowiskach lokalnych, rozszerzając się także na inne aspekty życia. Tym samym powiat bialski okazał się dobrym miejscem na uchwycenie procesów edukacji środowiskowej.

## Metody badawcze

Środowisko lokalne jako kategoria złożona otwiera ogromny obszar badawczy. Co więcej, im szerzej się ją postrzega, tym bardziej rozrasta się pole prowadzenia badań. Świat społeczny nie ogranicza się wyłącznie do fizycznego wymiaru, który można empirycznie zmierzyć, przeliczyć i uogólnić, ale jest również światem osadzonym w kulturze i przez nią powinien być rozumiany, postrzegany i interpretowany. Dlatego też to badania jakościowe a nie ilościowe dają narzędzia do jego poznania. Chcąc nie tylko opisać środowisko lokalne w sposób szczegółowy, lecz także dostrzec i zrozumieć zachodzące w nim zjawiska, relacje i związki, uchwycić jego specyficzny *genius loci*, trzeba się w nie wżyć (Radlińska, 1935).



W obrębie pedagogiki społecznej wskazywane są trzy zakresy jakościowej praktyki badawczej. Pierwsze, to badania biograficzne – opierające się na sięganiu do przeszłości osób badanych i koncentrujące się na ich subiektywnym postrzeganiu świata. Drugie – środowiskowe – mają charakter badań terenowych. Wymagają „wyjścia w teren” i opisywania „tego, co jest”, czyli zastanej rzeczywistości. W ich obrębie można przyjąć dwie drogi: etnograficzną – zorientowaną na opis i zrozumienie zjawisk, oraz partycypacyjną – aktywistyczną, splecioną z działaniem i ukierunkowaną na cele praktyczne. Trzecie – to badania historyczno-społeczne i dotyczą analizy wytworów człowieka, zarówno tych oficjalnych, jak i prywatnych (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010).

Przyjmując koncepcję środowiska lokalnego jako „wielkiej instytucji edukacyjnej”, proces gromadzenia przeze mnie danych musiał uwzględniać rozległe wpływy pozaszkolnych procesów wychowawczych, zjawisk i struktur z różnych poziomów oddziaływań społecznych, rozpoznanie potencjału kulturowego i społecznego, gospodarczego i przyrodniczego, działalności różnych podmiotów wychowawczych, instytucji, przejawów aktywności mieszkańców. Tak skonstruowane badania środowiskowe dostarczyły wielostronnego, pogłębionego i niekiedy przytłaczająco obszernego materiału do analizy.

Szeroko zakrojone badania na terenie powiatu bialskiego prowadziłam w latach 2017–2020. W gromadzeniu materiału, zgodnie z założeniami, wykorzystałam zarówno badania etnograficzne (kulturowo-społeczny wymiar środowiska lokalnego), badania historyczno-społeczne (osadzające dane z badań etnograficznych na osi temporalnej), jak i badania biograficzne (osobisty wymiar postrzegania rzeczywistości i zjawisk zachodzących w środowisku lokalnym, a także dopełniające dwa poprzednie rodzaje badań). Zastosowana triangulacja zarówno metod, jak i danych umożliwiła mi weryfikowanie niektórych zagadnień i kwestii odnajdywanych wśród bogatego materiału badawczego.

Badania podzieliłam na dwie części: terenowe oraz stacjonarne. Pierwszymi były badania terenowe, które prowadziłam bezpośrednio w powiecie bialskim, podczas specjalnych, kilkudniowych wyjazdów badawczych. Składały się na nie: wywiady narracyjne, obserwacje uczestniczące i nieuczestniczące oraz spacerów badawczych. W czasie pojedynczego wyjazdu badawczego po samym powiecie bialskim przemierzałam od ok. 400 do 600 km. Przed rozpoczęciem właściwej fazy badań terenowych przeprowadziłam wstępną podróż badawczą (roboczo nazywaną przeze mnie „wyprawą zwiadowczą”), podczas której miało nastąpić „przygotowanie gruntu do badań”.

„Wyprawa zwiadowcza” była pierwszym objazdem ważniejszych miejsc powiatu bialskiego – miejsc kultu różnych religii, tych ważnych pod względem przyrodniczym, turystycznym i historycznym, cmentarzy, miejsc upamiętnionych czy związanych z wybitnymi mieszkańcami regionu. Wytoczyłam wówczas mapę, która stała się podstawową „siatką” dla projektowanych badań zasadniczych.

Wstępnie odnalazłam również osoby, które w dalszych etapach pełniły funkcję moich przewodników w badanym środowisku. Bez ich rekomendacji w niektórych przypadkach niemożliwe byłoby dotarcie do rozmówców i uzyskanie ich zaufania. „Wyprawa zwiadowcza” miała dodatkowo ważny dla mnie aspekt osobisty i emocjonalny. Była swego rodzaju przełamaniem własnych barier i obaw, odnalezieniem siebie w roli badacza. Sprawdzeniem, czy będę w stanie podołać postawionym przed sobą zadaniom.

Przeważającą część badań zajęły wywiady narracyjne z mieszkańcami. Aby dać szeroki obraz środowiska lokalnego powiatu bialskiego, wśród wybranych do badań znaleźli się zarówno przedstawiciele władz samorządowych (wójtowie), pracownicy państwowych i pozarządowych instytucji kultury, lokalni liderzy, artyści, osoby duchowne, jak i zwyczajni mieszkańcy przygranicznych miejscowości, od najstarszych po nastoletnią młodzież. Ponadto rozmówcy zostali dobrani z różnych gmin, tak aby mniej więcej równomiernie wypełnić obszar powiatu. Przeprowadziłam 16 pogłębionych wywiadów narracyjnych. Miały one formę swobodnych rozmów (niekiedy wielogodzinnych), bez ścisłej listy pytań, a jedynie z tematami/pytaniami węzłowymi, utrzymującymi w ryzach treść rozmowy. Odbywały się głównie w domach rozmówców lub innych miejscach wskazanych przez nich (praca, kawiarnia). Wszystkie były utrwalane przeze mnie cyfrowo za pomocą profesjonalnego sprzętu nagraniowego (łączna suma nagrań wyniosła 22 godziny 48 minut) i następnie poddane transkrypcji (389 stron maszynopisu w gęstej interlinii). Wywiadów narracyjnych udzielili mi: Aniela Halczuk (lokalny lider, Fundacja „Korzenie i Skrzydła”), Antoni Chorąży (działacz w obrębie kultury Olendrów), Bożenna Pawlina-Maksymiuk (lokalny lider, Nadbużański Uniwersytet Ludowy), Emma Cieślińska (tancerka, twórczyni Zespołu Tańca Ludowego AWF), Halina Bliźniuk (mieszkanca wsi Hołowno, członek zespołu ludowego Rumenok), Janina Nowosad (mieszkanca Żeszczynki, 86 lat), Julia Bujnik (uczennica technikum, 17 lat), Edyta Bujnik (nauczycielka SP w Motwicy), Łukasz Węda (lokalny lider, działacz w obrębie kultury tatarskiej, Stowarzyszenie Rozwoju Miejscowości Studzianka), Marta i Cyprian Komza (mieszkańcy Zabłocia, którzy przeprowadzili się z Warszawy do powiatu bialskiego), Alicja Odynec (urodzona w Białej Podlaskiej, wyprowadziła się na stałe do Warszawy), ksiądz Robert Bartosik (proboszcz parafii Żeszczynka). Oprócz nich, przeprowadziłam również wywiady z Jerzym Czyżewskim (wójtem gminy Łomazy), Piotrem Draganem (wójtem gminy Wisznice), Dorotą Demaniuk (kierownikiem administracyjnym Muzeum I.J. Kraszewskiego w Romanowie) i Bolesławem Szulejem (dyrektorem Gminnego Ośrodka Kultury w Sławatyczach). Te rozmowy, choć długością nie ustępowały wywiadam narracyjnym, miały formę wywiadu otwartego (antropologicznego), częściowo standaryzowanego. Pytania skierowane do wójtów były identyczne dla wszystkich, także dla tych, którzy nie zgodzili się na rozmowę bezpośrednią, a odpowiedzi udzielili pisemnie poprzez

korespondencję e-mail – Marcin Babkiewicz (Sosnówka), Romuald Murawski (Konstantynów), Arkadiusz Misztal (Sławatycze).

Drugą część badań terenowych stanowiły obserwacje (uczestniczące i nieuczestniczące), jakie prowadziłam podczas udziału w szczególnych wydarzeniach w życiu regionu, takich jak dożynki, jarmarki, odpusty, większe święta lokalne i kościelne, koncerty i festiwale. Do najważniejszych z nich należały: Jarmark Sapieżyński (dwukrotnie), Dożynki Gminne w Łomazach, uroczystości odpustowe z okazji święta Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny (15 sierpnia; Kodeń), Festiwal Trzech Kultur we Włodawie, Jarmark Holeński, wernisaż twórczości lokalnego malarza Macieja Falkiewicza (Romanów), Konkurs na Brodacza Roku (Sławatycze), Święto Mleka (Żeszczynka) i inne niewielkie uroczystości lokalne. Odwiedzałam liczne miejsca znaczące, miejsca pamięci, miejsca kultu różnych religii, analizowałam architekturę, topografię, zabytki, a także przyrodę regionu. Prowadziłam również krótkie, spontaniczne rozmowy z nowo poznanymi ludźmi, którzy dzielili się swoimi relacjami, komentarzami i elementami historii mówionej. Informacje uzyskane od mieszkańców notowałam i poddawałam analizie za zgodą rozmówców.

Osobne spacerory badawcze miały umożliwić mi jeszcze głębsze zanurzenie się w badane środowisko lokalne. Niczym dziewiętnastowieczny *flâneur* starałam się „oddychać powietrzem miejsca” i wsłuchiwać się w rozbrzmiewające w nim dźwięki. Fotografowałam zabytki, miejsca znaczące, elementy przyrody, architektury, topografii, ukryte symbole, tablice pamiątkowe i informacyjne. Zgromadzony materiał wizualny liczy 318 zdjęć wykonanych w terenie (w tym 55 zdjęć samych przydrożnych i leśnych krzyży i kapliczek). Do najbardziej charakterystycznych miejsc odwiedzonych podczas spacerów należały: sanktuarium Matki Bożej Kodeńskiej (Kodeń), cerkiew św. Nikity Męczennika – sanktuarium Unitów Podlaskich (Kostomłoty), monaster św. Onufrego (Jabłeczna), sanktuarium Błogosławionych Męczenników Podlaskich (Pratulin), sanktuarium Matki Bożej Leśniańskiej (Leśna Podlaska), zabytkowy kościół pw. Matki Bożej Różańcowej w Ortelu Królewskim, zabytkowy cmentarz parafialny w Wisznicach, rezerwat przyrody Szwajcaria Podlaska (gmina Terespol), stadnina koni w Janowie Podlaskim, dzikie tereny nad Bugiem granicznym, lasy gminy Sosnówka, Wisznice i Łomazy, zalew i kąpielisko w Kobyłanach (gmina Terespol), zalew w Horodyszczu, Uroczysko Zaborek (gmina Janów Podlaski), fort „VII” Łobaczew i prochownia (Terespol), wykopaliska archeologiczne w Witorożu (gmina Drelów), grodzisko z XII w. w Horodyszczu, zespół pałacowo-parkowy w Jabłoni, pałac w Cieleśnicy, dwór i park Ignacego Józefa Kraszewskiego w Romanowie. Przyglądałam się codziennemu życiu w takich miejscowościach jak: Wisznice, Łomazy, Studzianka, Bokinka Pańska, Żeszczynka, Przechód, Sapiehów, Sosnówka, Piszczac, Rossosz, Rogoźnica, Szelest, Huszcza, Tuczna i inne.

Osobisty wymiar prowadzenia badań terenowych na bieżąco opisywałam w prywatnym dzienniku badacza, który prowadziłam podczas wszystkich

podróży badawczych. W sumie dzienniki wypraw liczą 98 stron. Zawarłam w nich opisy spotkań, wydarzeń, niespodziewanych przypadków, jakie miały miejsce podczas moich podróży, pogodę, a także spisywane na gorąco przemyslenia, emocje z nimi związane, pierwsze refleksje, trudności i sukcesy, radości i obawy. Ponadto w czasie prowadzenia badań powstał jeszcze jeden tom notatnika z odręcznymi wpisami i uwagami.

Uzupełnieniem badań terenowych były analizy przeprowadzone stacjonarnie z Warszawy (czyli mojego miejsca zamieszkania). W ich zakres wchodziły: naukowa literatura spoza dziedziny pedagogiki (m.in. historii, demografii, turystyki, ekologii, kulturoznawstwa), lokalnie wydawane monografie miejscowości, dokumenty oficjalne (raporty, strategie rozwoju, statuty instytucji) i nieoficjalne (prywatne fotografie, dzienniki i notatki), dane statystyczne GUS. Przez cały okres trwania badań na bieżąco obserwowałam 19 stron internetowych i profili w mediach społecznościowych lokalnych instytucji, trzy periodyki o tematyce historyczno-kulturowej („Goniec Terespolski”, „Nadbużańskie Sławatycze”, „Rocznik Białskopodlaski”) i cztery lokalne tytuły prasowe („Dziennik Wschodni”, „Gościniec Bialski”, „Słowo Podlasia”, „Podlasiak”). Materiał badawczy uzupełniały dane netnograficzne w postaci zdigitalizowanych zbiorów instytucji kultury, relacji dziennikarskich z lokalnych wydarzeń, zasoby portali o tematyce turystycznej, oficjalne strony internetowe instytucji państwowych.

Adekwatnie do zaprojektowanych badań jakościowych zebrany materiał przybrał potężne rozmiary. Niejednokrotnie przytłaczał mnie swoją ilością i różnorodnością, a wizja zmierzenia się z jego uporządkowaniem bywała przerażająca. Do zgromadzenia całości w jednym miejscu, usystematyzowania, kategoryzacji, aż wreszcie analizy, wykorzystałam program komputerowy MAXQDA. Liczne grafiki i schematy zawarte w pracy wykonałam za pomocą programów iMind-Map i Canva, natomiast mapy opracowywałam na bazie zasobów Google Maps i Google Earth Pro.

## Wnioski z badań

Wnioski, jakie płyną z przeprowadzonych przeze mnie badań, mają charakter społeczno-kulturowy oraz praktyczny. Dotyczą przede wszystkim procesów edukacyjnych zachodzących w powiecie bialskim oraz zauważalnej zmiany społecznej, jaka następuje w społecznościach lokalnych. Zgodnie z metodologią, empiryczne wyniki badań jakościowych nie mogą podlegać generalizacji, choć nie można wykluczyć, że zauważone tendencje mogą występować także w innych środowiskach lokalnych.

Powiat bialski znajduje się w trudnej sytuacji zarówno pod względem gospodarczym, ekonomicznym, jak i społeczno-kulturowym. Peryferyjność położenia

i niewystarczająca liczba miejsc pracy powodują, że nie stwarza on wystarczających perspektyw i możliwości rozwoju dla mieszkańców w wieku produkcyjnym, którzy szukają ich poza granicami regionu i kraju. Z tego powodu jego największym problemem jest wyludnianie. Natomiast z powodów dziejowych zatrzymana została transmisja kulturowa między pokoleniami. Celowe zaprzestanie przekazywania tradycji, a w szczególności lokalnej gwary, zachwiało poczuciem tożsamości i przynależności wśród młodych ludzi. Bez zakorzenienia i emocjonalnego związku z własną małą ojczyzną mieszkańcy chętniej wyjeżdżają, nie planując powrotów w rodzinne strony, pogłębiając tym samym kryzys demograficzny.

Potoczna wiedza na temat dziedzictwa kulturowego regionu uległa zatarciu. Jeśli opowiadane są dzieciom „dawne dzieje”, to pozbawione są aspektów dotyczących tradycji i gwary „tutejszej”. Święta obchodzone są w sposób standardowy dla większości Polski, bez włączania w nie tradycyjnych obrzędów lub zwyczajów. Elementy regionalne w przestrzeni życia codziennego spotykane są w zasadzie wyłącznie podczas dożynek. Większość rodzin nie kultuwyje zwyczaju noszenia (ani nawet posiadania) stroju ludowego. W licznych miejscowościach, w których przez dziesięciolecia (a czasem i wieki) funkcjonowały mniejszości kulturowe (jak Tatarzy w Studziance, Olendrzy w Mościcach Dolnych, czy Żydzi w Wisznicach), ulegają zatarciu ślady ich istnienia.

W powiecie bialskim rolę strażników i propagatorów lokalnego dziedzictwa kulturowego przyjęły na siebie instytucje kulturalno-oświatowe. Ośrodki, takie jak muzea, gminne i miejskie domy kultury, biblioteki, stowarzyszenia i fundacje w swojej pracy czerpią z zasobów wielokulturowego regionu południowego Podlasia. Zarówno te duże, jak i małe, państwowe i pozarządowe, a nawet spontaniczne inicjatywy miejscowych działaczy, w różny sposób i na różną skalę starają się ratować ślady pamięci, kompletować i uzupełniać wiedzę na temat wydarzeń historycznych. Podejmują działania na rzecz ożywiania, przywracania pamięci przeszłości, zaciekawiania nią miejscowych i przyjezdnych, propagowania autentycznych tradycji i zwyczajów oraz zwiększania poziomu uczestnictwa w kulturze. Celem prowadzonej przez nie edukacji środowiskowej jest stwarzanie podłoża do budowania (odbudowywania) tożsamości mieszkańców, a w następstwie ich aktywizowania, kształtowania podmiotowości i postaw obywatelskich. Droga, którą postępują, wiedzie od ożywiania pamięci do zaspokajania potrzeb społeczności: ekonomicznych, kulturalnych czy politycznych.

Powiat bialski można określić mianem „budzących się społeczności”. Po latach zastoju, w dużej mierze dzięki finansowemu wsparciu ze strony Unii Europejskiej, uruchomione zostały procesy edukacyjne zmierzające do aktywizacji regionu. Lokalne instytucje pozarządowe podejmują działania oparte na pracy z dziedzictwem regionu w trojaki sposób: kładąc nacisk na utrwalanie śladów przeszłości, wykorzystując tradycje i rzemiosło jako sposób na pracę zawodową oraz tworząc atrakcyjne produkty turystyczne.

Jak pokazały przeprowadzone badania, jednym z najważniejszych podmiotów w procesie uruchamiania sił społecznych w powiecie białskim są lokalni liderzy. To oni są siłą napędową większości podejmowanych inicjatyw. Kluczowa wydaje się ich umiejętność zarażania innych pasją i chęcią zmieniania rzeczywistości, a także posiadanie wyraźnej wizji przyszłości, do której pragną dążyć. Tak ukierunkowana potrzeba działania rozszerza się, włączając kolejne osoby. Efekty działań zaangażowanych mieszkańców sprzyjają postawie podmiotowego bycia-w-środowisku. Otańczająca ich przestrzeń przestaje być anonimowa, a staje się bliska i ważna. Budzące się wspólnoty odkrywają, że mają zdolności sprawcze, mogą decydować o kształcie swojej małej ojczyzny w myśl idei samorządności i demokratyczności. Prace w ramach samodzielnego ratowania dziedzictwa kulturowego przekładają się z jednej strony na budowanie własnej tożsamości (jest to przecież powrót do korzeni), a z drugiej znajdowanie powodów do bycia dumnym z własnego pochodzenia.

Powolne wychodzenie z kompleksów i wielowiekowego poczucia niższości własnej kultury sprzyja rozwojowi regionu. Proces ten zamyka się w spiralnym układzie: im więcej społeczność wie o swoim pochodzeniu i rozumie jego bogactwo kulturowe, tym chętniej dzieli się wiedzą o nim z innymi. Im więcej turystów wykazuje zainteresowanie regionem, tym bardziej umacnia się poczucie wartości w mieszkańcach, więc tym większą wagę przywiązują oni do tworzenia ciekawych turystycznie atrakcji. Zaangażowanie rodzi zaangażowanie.

Tam, gdzie ludzie zaczynają sięgać do własnej przeszłości, poszukiwać korzeni, zgłębiać lokalne dziedzictwo kulturowe, tam, gdzie tradycje, język i pamięć są przekazywane następnym pokoleniom, gdzie ocalane są pamiątki z przeszłości, tam, gdzie powstają (i funkcjonują) instytucje dbające o międzypokoleniowy transfer tożsamości i gdzie jednocześnie mieszkańcy zaczynają aktywnie i świadomie angażować się w życie społeczne i obywatelskie – tam ruszają procesy budowania przyszłości. Środowisko lokalne będące tą wielką instytucją edukacyjną wyposażone jest w pokłady potencjału mogące zmienić świat.

## Bibliografia

- Alheit, P. (2009). Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(48), 7–23.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mendel, M. (2005). *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika Miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Mendel, M. (2015). Wspólny pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą krytycznej historii miasta. W: M Mendel (red.), *Miasto jak wspólny pokój* (s. 11–46). Gdańsk: Gdańskie modi co-vivendi.
- Mendel, M. (2016). Miasto pedagogiczne. Słowo od redaktorki. *Studia Pedagogiczne*, 69, 9–25.
- Mendel, M., Theiss, W. (2019). *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ossowski, S. (1946). Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny. W: *Myśl Współczesna czasopiśmo naukowe*, 2/1946 (s. 154–175). Łódź.
- Pilch, T. (1995). Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 155–173). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przećławska, A. (1999). Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro W: A. Przećławska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek* (s. 75–85). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Skrzypczak, B. (2001). Społeczności lokalne – zmierzch czy renesans? W: *Społeczności lokalne – zmierzch czy renesans?* Rocznik, nr 6. BORIS: Warszawa.
- Skrzypczak, B. (2014). Współczesne idee i ideologie animacyjne – ich obecność w praktyce społeczno-edukacyjnej. *Pedagogika Społeczna*, 4 (54), 141–158.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Gdańsk: GWP.
- Theiss, W. (2001). Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-uitylitarna W: W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura – Edukacja – Rozwój lokalny* (s. 11–22) Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W. (2005). Kilka uwag o animacji środowiskowej – zamiast wstępu. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi* (s. 7–15). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Theiss, W. (2006). Bojownik – Instruktor – Profesjonalista. Z tradycji zawodu pracownika socjalnego w Polsce. W: P. Henzler, B. Skrzypczak (red.), *Kim jest animator społeczny* (s. 74–83). Warszawa: Centrum Aktywności Lokalnej CAL.
- Theiss, W., Skrzypczak, B. (red.). (2006). *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: Stowarzyszenie Aktywności Lokalnej CAL.

# Kultura stołu. Fenomen społeczno- -edukacyjny Warszawskiego Targu Śniadaniowego<sup>1</sup>

---

---

Marcin Szostakowski<sup>2</sup>

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego  
w Radomiu  
ORCID: 0000-0003-4134-2683

---

---

## Wprowadzenie

Przedmiotem badań w prezentowanym artykule jest społeczny i edukacyjny wymiar nowego zjawiska społeczno-kulturowego, określanego jako kultura stołu. Jego egzemplifikacją jest nowa przestrzeń miejska, nowe doświadczenia, działania i aktywność społeczna związane z Warszawskim Targiem Śniadaniowym<sup>3</sup>. Targ Śniadaniowy jest inicjatywą oddolną, wywodzącą się z nowych ruchów miejskich, budującą podmiotowość i obywatelskość mieszkańców Warszawy. Jest także odmiennym sposobem spędzania czasu wolnego. Zamiast zostać w domu, mieszkańcy dzielnicy, w której odbywa się Targ oraz mieszkańcy całej Warszawy i turyści mogą spędzić swój wolny czas na świeżym powietrzu, doświadczając nowych smaków, zapachów i kultur. Idea jego powstania zrodziła się w Warszawie wiosną 2013 r. Targ Śniadaniowy jako pomysł śniadań pod chmurką miał pierwotnie na celu zachęcenie mieszkańców do integrowania się w ramach dzielnicy miasta Warszawy. Wspólne jedzenie i biesiadowanie przy jednym stole miało służyć budowaniu wspólnotowości.

W prezentowanej pracy przedstawiony został Targ Śniadaniowy na Żoliborzu jako jedna z inicjatyw oddolnych związanych z edukacją społeczną, kształtujących nowy model wspólnotowości i obywatelstwa oraz inny wizerunek miasta. Poszukiwałem odpowiedzi na pytania: jak powstawał Targ Śniadaniowy, jak się rozwijał, skąd bierze się jego wyjątkowość, że w każdy weekend przyciąga tak wielu mieszkańców Warszawy i turystów?

---

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss z promotorstwem pomocniczym dra Błażeja Przybylskiego, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2019 r.

<sup>2</sup> Adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Psychologii, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny UTH Radom.

<sup>3</sup> Często w pracy stosowany jest skrót Targ Śniadaniowy, pochodzący od Warszawskiego Targu Śniadaniowego. Zastosowałem jego pisownię wielką literą, gdyż uznaję to za nazwę własną.



## Założenia teoretyczne

Problematyka poruszana w przedstawianej pracy wpisuje się w aktualną i wzmoczoną debatę związaną z nowymi ruchami miejskimi, budowaniem społeczeństwa obywatelskiego oraz zmianami, jakie zachodzą w przestrzeni miasta. W analizie tego zjawiska odwołałem się do podstawowych pojęć pedagogicznych, takich jak: edukacja zdrowotna, kultura popularna, kultura typu instant, kultura masowa, nowe ruchy miejskie, społeczeństwo sieciowe, przestrzeń, style życia, codzienność, wspólnota, trybalizm, partycypacja i obywatelstwo oraz miejsce i nie-miejsce. Tworzą one siatkę szerokich, wieloznacznych, otwartych, często kontrowersyjnych kategorii, odnoszących się do płynnej rzeczywistości. W centrum zainteresowania tej pracy znajduje się nowe wielowątkowe zjawisko społeczno-kulturowe i edukacyjne, odnoszące się do tradycyjnych procesów związanych z jedzeniem, gotowaniem, smakowaniem i doświadczeniem. W pedagogice problem ten był poruszany marginalnie. Dotychczas temat jedzenia, zachowań żywieniowych oraz warunków, w jakich odbywało się przyrządzanie i konsumowanie posiłków, dotyczy głównie zainteresowań badawczych antropologów kultury. Badacze ci przedstawiają, jak kultura kształtowała zachowania żywieniowe ludzi w ciągu wieków. Zagadnieniami dotyczącymi jedzenia zajmują się również historycy, którzy opisują, jak nasi przodkowie odżywiali się, co wpływało na zmiany upodobań żywieniowych oraz jakie wydarzenia historyczne przyczyniły się do przenikania kuchni i kultury jedzenia wśród narodów. Pedagodzy zachowania żywieniowe analizują najczęściej w perspektywie edukacji zdrowotnej. Problem żywności, jedzenia, odżywiania staje się współcześnie kulturowym, ekonomicznym i społecznym znakiem. Wiele na ten temat mówią ekonomiści i socjologowie. Jedzenie staje się wyznacznikiem statusu społecznego, to już nie tylko zaspakajanie głodu, lecz także element tożsamości, stylu życia i budowania różnorodnych relacji i wspólnot związanych z konsumpcją. Artykuł<sup>4</sup> ma charakter pedagogiczny. Nie jest to tekst o historii kulinariów i jedzenia, gdyż ten temat jest podejmowany przez historyków i antropologów. Nie jest to praca o restauracjach. Zajmują się tym ludzie piszący przewodniki gastronomiczne. W niniejszym artykule pokażę, jak mieszkańcy organizują się w przestrzeni miejskiej, jak budują specyficzną przestrzeń miejską, jak tworzą wspólnotę bywalców Targu, jak stają się aktywnymi obywatelami miasta. Tym, co zespala, łączy mieszkańców, jest nowa kultura stołu, specyficzne połączenie wymiarów kulinarnych z nowymi wyzwaniami budowania wspólnoty miejskiej. „Znaczenie wspólnotowego wymiaru życia człowieka nie jest, rzecz jasna, zjawiskiem nowym, ale z pewnością wymaga pogłębionej refleksji

---

<sup>4</sup> Badania finansowane z BSTM 5/15I – dotacja celowa służąca rozwojowi młodej kadry przyznawana zgodnie z decyzją Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: Marcin Szostakowski „Kultura stołu. Fenomen społeczno-edukacyjny Warszawskiego Targu Śniadaniowego”, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

w odniesieniu do dzisiejszej rzeczywistości. Zwłaszcza że społeczność/wspólnota to kategoria klasyczna, ale jednocześnie jest ona inaczej definiowana. [...] społeczność ma potencjał sprawczy umożliwiający transformację otaczającej nas rzeczywistości” (Skrzypczak, 2016, s. 10). Przedmiotem analiz w niniejszym artykule jest społeczny i edukacyjny wymiar nowego zjawiska społeczno-kulturowego, nowej przestrzeni miejskiej, nowych doświadczeń, działań i aktywności społecznej związanej z Warszawskim Targiem Śniadaniowym. W perspektywie społecznej i analitycznej Targ Śniadaniowy jest swoistym fenomenem społeczno-edukacyjnym. Fenomen jest pojęciem niejasnym, nieprecyzyjnym, trudnym do zdefiniowania. W Słowniku wyrazów obcych PWN (2014, s. 282) znajdujemy następującą definicję tego pojęcia: „jest to rzadkie niezwykle zjawisko; według filozofów fenomen jest tym, co postrzegalne, zatem dostępne poznaniu zmysłowemu, podlegające obserwacji za pomocą dostępnych metod i środków”. Targ Śniadaniowy jest zjawiskiem wyjątkowym i wielowątkowym. W prostym przekazie jest związany z konsumpcją, jedzeniem, gotowaniem, kupowaniem wyjątkowych towarów gastronomicznych. Podjęte badania wychodzą poza ten prosty schemat odbioru Targu. Targ Śniadaniowy, jak wskazano wcześniej, jest zjawiskiem kulturowo-edukacyjnym związanym z nowymi ruchami miejskimi. Stanowi specjalną przestrzeń doświadczania wspólnoty i obywatelskości. Jest także miejscem promującym kulturę *slow food* oraz wzmocnienia więzi społecznych przyczyniających się do budowania kapitału społecznego lokalnej społeczności. Przyciąga określony typ grup społecznych, tj. rodziny z dziećmi, freegan, hipsterów i wegan. Targ Śniadaniowy jest zjawiskiem, jest przestrzenią, jest inicjatywą obywatelską, w której łączą się elementy kulinarno-gastronomiczne z perspektywami społeczno-edukacyjnymi. Dzięki temu w artykule pokazano, że jedzenie to nie tylko sposób zaspokajania głodu oraz zachowania zgodne ze zdrowym trybem życia. Coraz częściej jedzenie staje się jednym z elementów stylu życia. Buduje kulturę codzienności skoncentrowanej wokół stołu, tworzy specjalny habitus. W prezentowanym artykule łączę teorię habitusu Pierre’a Bourdieu (Bonsunowska-Kuśka, Radziejewicz-Winnicki, 1993, s. 31) oraz teorię socjalizacji, wspólnotowości i obywatelstwa ujawniającego się w nowych ruchach miejskich. Jak dowodzi Jolanta Muszyńska, „wspólnotowość oraz poczucie przynależności do wspólnoty jest wyrazem egzystencji człowieka jako części większej całości społecznej, dążeń do integracji z określoną zbiorowością społeczną przez troskę o nią i współpracę. Zatem subiektywna przynależność do wspólnoty jest wyznaczona zarówno tożsamością jednostki, jak i jej współzależnością społeczną względem grupy” (Muszyńska, 2014, s. 16). Ten artykuł wpisuje się w obszar pedagogiki społecznej, w jej dawne osiągnięcia związane z opieką pielęgniarską związaną ze zdrowym żywieniem, o którym mówiła Helena Radlińska. Prekursorka pedagogiki społecznej, mówiąc o edukacji zdrowotnej, podkreślała jej istotną rolę w kształtowaniu nawyków żywieniowych. W dzisiejszej pedagogice tematyka ta wkracza w szerokie obszary związane z edukacją społeczną, kulturową

i obywatelską. Podejmowana tematyka badań wpisuje się w nurt badań jakościowych. Posłużyłem się badaniami etnograficznymi. Pedagogowie coraz częściej sięgają do badań etnograficznych, ponieważ są one szczególnie heurystyczne w diagnozowaniu nowych zjawisk i problemów. Pozwalają eksplorować nowe obszary i przestrzenie. Ten model badania w tradycyjnej pedagogice społecznej był łączony z monografią środowiska lub instytucji. Tak było w klasycznych badaniach nad środowiskami: wiejskim, miejskim czy nad tradycyjną rodziną wiejską. We współczesnej literaturze badania etnograficzne rozszerza się i uzupełnia, zwykle sięgając do innych technik. W tym artykule połączyłem badania etnograficzne ze studium przypadku, z badaniami netnograficznymi i badaniami wizualnymi. Podstawowymi technikami i punktem wyjścia były oczywiście obserwacja i różnorodne wywiady. Zostały one wzbogacone analizą różnorodnych dokumentów, informacji ze strony internetowej, a także dokumentacją ikonograficzną. Dzięki temu udało mi się zebrać bogaty i obszerny materiał badawczy.

## Metodologiczne założenia badań własnych

Przedmiotem badań prezentowanego artykułu był społeczny i edukacyjny wymiar nowego zjawiska społeczno-kulturowego, nowej przestrzeni miejskiej, nowych doświadczeń, działań i aktywności społecznej związanej z Warszawskim Targiem Śniadaniowym. Każde z tych określeń pokazuje różne strony Targu Śniadaniowego, które wzajemnie się nakładają i uzupełniają. Nie można ich zbyt mieszać i utożsamiać, ale jednocześnie trudno byłoby ograniczyć się jedynie do wybranego stanowiska i bardzo wąskich aspektów. Targ Śniadaniowy jest w tym artykule potraktowany jako fenomen społeczno-kulturowy. Takie założenie obliguje jednocześnie do szerokiej holistycznej analizy, odsłaniającej nowe, specyficzne znaczenia i cechy badanego problemu. W podjętych tutaj analizach przyjmuje się tę szeroką perspektywę, a jednocześnie koncentruje się na Targu Śniadaniowym rozumianym jako oddolna inicjatywa wywodząca się z nowych ruchów miejskich, budująca alternatywną przestrzeń miejską, kreującą inny model zachowań konsumpcyjnych, upodobań i doświadczeń kulinarnych, tworzącą w efekcie specyficzne więzi społeczne oraz nowy typ obywatelstwa społecznego i edukacji społecznej. Na ile tak rozumiany Targ Śniadaniowy może stać się przedmiotem zainteresowania pedagoga społecznego i osoby z uprawnieniami zawodowymi kucharza oraz osoby, która ukończyła studia podyplomowe z zakresu gastronomii i żywienia? Co łączy Targ Śniadaniowy z pedagogiką oraz z żywieniem, odżywianiem i gotowaniem?

W tradycyjnym znaczeniu te związki dotyczyły edukacji zdrowotnej, racjonalnego odżywiania się, zdrowej diety, a także zachowań ekologicznych towarzyszących kupowaniu produktów, ich przechowywaniu, gotowaniu. W przyjętej w tej

pracy perspektywie te tradycyjne działania i zachowania nie tracą swojego znaczenia odnoszącego się do prostych powtarzalnych czynności, ale wpisują się w inny wymiar związany z kulturą codzienną. Stanowi ona rodzaj habitusu uwewnętrzniającego normy i zasady upodobania oraz zachowania kulinarne nowych grup społecznych, tworzących się w przestrzeni miasta. Stosownie do tych nowych norm czynności gotowania i jedzenia, które tradycyjnie należały do rodziny i odbywały się w zamkniętej przestrzeni domu, przenoszą się w wydzieloną, ale otwartą przestrzeń miasta. Jest to przestrzeń nie tyle wyznaczona administracyjnie, ile naznaczona i zagospodarowana przez bywalców Targu Śniadaniowego. Przestrzeń, która skupia określoną grupę społeczną i generuje swoiste zachowania, więzi, normy społeczne związane zarówno z miastem, jak i z kulinariami i gotowaniem. Tę przestrzeń można potraktować jako specyficzny stół naznaczony znakami i symbolami kulturowymi odnoszącymi się do nowych stylów (Kukłowicz i in., 2009, s. 26) alternatywnych sposobów życia w mieście. Są one udziałem wybranych grup mieszkańców, a także turystów, wędrowców zglobalizowanego świata, jakby to określił Zygmunt Bauman. Ta symboliczna przestrzeń stanowi centralny obszar badawczy w tej pracy. Jest ona analizowana w perspektywie kulturowej i edukacyjnej. Można ją określić w szerokim historycznym i antropologicznym wymiarze jako kulturę stołu odzwierciedlającą zmieniające się znaki, symbole i doświadczenie kulinarne oraz specyficzny habitus różnych grup bywalców Targu, ich status społeczny, ich smaki, upodobania i zachowania kulinarne, a także komunikację społeczną w otwartej przestrzeni miasta (Michała, 2010, s. 419–428). Badanie nowych zjawisk pojawiających się w przestrzeni społecznej stawia przed badaczem specyficzne wyzwania. Nie można w tym przypadku odwołać się do standardów i przyjętych procedur metodologicznych. Stałem wobec nieznanego, ale i specyficznego zadania. Co zatem spowodowało, że zająłem się Warszawskim Targiem Śniadaniowym? Przemawiało za tym połączenie dwóch bliskich mi obszarów związanych z kulinariami i edukacją. Dostrzegałem ten związek, ale jednocześnie trudno było mi określić jego specyfikę, siłę, określić, na czym on polega.

## Przedmiot, cel i problematyka badań

Sformułowałem następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak powstał Targ Śniadaniowy, jaka idea przyciągnęła sprzedawców i mieszkańców, jak ta idea rozprzestrzeniała się w stolicy, jaka była rola liderów, mieszkańców, władz lokalnych?
2. Co przyciągało ludzi i stabilizowało tę inicjatywę w przestrzeni miasta, kto odwiedzał Targ Śniadaniowy, jakie miał oczekiwania, co znajdował w tej przestrzeni?

3. W jakim stopniu Targ Śniadaniowy stawał się specyficzną przestrzenią obywatelską, jakie typy komunikacji i więzi generował, w jakim stopniu budował specyficzną tożsamość bywalców Targu skierowaną na różne alternatywne formy aktywności codziennej?

Prowadziłem badania etnograficzne przez 18 miesięcy (od maja 2015 do września 2017 r. – po sześć miesięcy w każdym roku). Były to działania trzyetapowe. W pierwszym etapie zostały podjęte działania wstępne rozpoznawcze i próby wchodzenia w środowisko. Moja uwaga koncentrowała się na dzienniku obserwacyjnym oraz na dokumentach wizualnych. Ten zbiór dokumentacji obejmuje 90 stron dziennika i 1500 zdjęć. Kolejnym etapem było przeprowadzenie 75 wywiadów z uczestnikami, 13 wywiadów z wystawcami, jeden wywiad z głównym organizatorem panem Krzysztofem Cybruchem i po jednym wywiadzie z innymi osobami, wśród których znaleźli się państwo: Karol Okrasa, Małgorzata Minta i Damian Kordas. Kolejnym krokiem była analiza portali społecznościowych (Instagram, Facebook), strony internetowej [www.targśniadaniowy.pl](http://www.targśniadaniowy.pl) oraz portali internetowych pod kątem pojawiających się tam informacji na temat badanej inicjatywy, a także analiza elektronicznych i papierowych wydań lokalnych gazet. Całość analizy materiału badawczego wykonałem z użyciem programu MAXQDA wersja 11.

## Wyniki badań

W analizie narracji w ramach szerszej kategorii analitycznej wyłoniono kod samopomoc sąsiedzka. Bardzo ważnym elementem, który buduje społeczeństwo obywatelskie, jest pomoc, którą oferują sobie nawzajem sąsiedzi. Objawia się ona w postaci kooperacji międzyludzkiej. Doskonałym przykładem może być inicjatywa Targu Śniadaniowego, ponieważ spleta się na nim więź ekonomiczna z relacjami o charakterze niekomercyjnym. Szczególną odmianą społeczeństwa obywatelskiego są wystawcy, którzy występują w trzech rolach: przedsiębiorców, producentów i sprzedawców. Te trzy role nachodzą na siebie i przenikają się, stając się konstytutywną cechą poszczególnych sprzedawców. Doskonale obrazuje tę sytuację wystawca Torty Pavlowej. O rozwoju swojej firmy mówi w następujący sposób: *Z mężem w tej chwili mam zatrudnioną jedną osobę, zaczynałam sama, a mąż w trakcie coraz więcej pomagał. [...] zaczęłam od Targów Śniadaniowych, tu pojawiliśmy się pierwszy raz. Ja na początku prowadziłam bloga z wypiekami. Później pojawił się pomysł, aby moje wypieki sprzedawać, porozmawiałam z Krzysztofem Cybruchem i się udało. (...) od trzech lat na Targu jesteśmy co tydzień. Trzy czwarte moich klientów jest z Targu Śniadaniowego. Wiadomo, że jeżeli produkt jest dobry, on smakuje, to potem ci klienci polecają swoim znajomym,*

*rodzinom i tak dalej i to się rozprzestrzenia (W.TB.). Z przywołanej wypowiedzi wynika, że kobieta na Targu pełni trzy role. Jest przedsiębiorcą, bo dzięki zaistnieniu w tym miejscu założyła własną firmę. Producentem, gdyż wytwarza ona torty bezowe według własnej receptury. Ich smak jest niepowtarzalny. Jest ona również sprzedawcą, ponieważ w ciągu tygodnia przygotowuje sama te ciasta i w każdy weekend je sprzedaje.*

W konkluzji swoich poszukiwań postawiłem pytanie, na czym polega edukacja obywatelska. W związku z tym w ramach szerszej kategorii lokalność wygenerowałem kody: edukacja obywatelska, samostanowienie. Edukacja obywatelska w odniesieniu do inicjatyw społecznych jest głównie poszukiwaniem metod, treści i form, które przygotowują jednostkę do aktywności obywatelskiej. Aby to uczynić, należy zainicjować komunikację społeczną, która jest rozumiana jako oddziaływanie organizatorów i uczestników. Tylko umiejętność jednoczesnego uczenia i słuchania umożliwia efektywne współtworzenie rzeczywistości społecznej. W pedagogice mamy dwa przeciwstawne sobie pojęcia: wyuczona bezradność i wyuczona aktywność. To drugie pojęcie odnosi się do demokracji, która powinna być kształtowana w oparciu o aktywność jednostki i postawy demokratyczne. Doskonale obrazuje ową aktywność wypowiedź małżeństwa posiadającego dwójkę dzieci: *My nasze dzieci uczymy zaangażowania w inicjatywy społeczne. Zwracamy uwagę im na to, aby nie kierowały się tylko zyskiem. Zaangażowanie w inicjatywę społeczną buduje w dziecku od najmłodszych lat chęć udziału w życiu swojego osiedla (W43).* W związku z tym należy wypracować odpowiednie metody działania, które będą dostrzegać realistyczne potrzeby jednostek, a ich efektem będzie działanie dążące do realizacji danego pomysłu. Targ Śniadaniowy ukazuje praktykę społeczeństwa obywatelskiego. Jest obszarem w pewnym sensie instytucji pośrednich, które działają pomiędzy miastem Warszawa a osiedlem Stary Żoliborz. Jest on inicjatywą, która działa dobrowolnie obok innych stowarzyszeń, inicjatyw społecznych, fundacji, kooperatyw spożywczych. Mówią o tym dwaj przyjaciele: *My chętnie udzielamy się w kooperatywie społecznej na co dzień. Nie ogranicza się ona tylko do wspólnego robienia zakupów, ale także budujemy więzi, spotykamy się, organizujemy spotkania świąteczne i imieninowe. Swoim przykładem zachęcamy innych, aby do nas się przyłączyli (W44).* Targ Śniadaniowy, mimo że charakteryzuje się inną koncepcją dobra wspólnego oraz celami, które rywalizują między sobą, działa pokojowo i może współlistnieć z innymi działaniami na rzecz mieszkańców. Poza tym jest to działalność, która łączy mieszkańców w przestrzeń społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ spełnia trzy podstawowe cechy: jest skierowana i zorganizowana na dobro publiczne oraz jej działalność nie jest ukierunkowana na zysk (Skrzypczak, 2016, s. 57–58). Na koniec przywołam wypowiedź dwóch mężczyzn, którzy opowiadali o swoich doświadczeniach dotyczących zdobywania kapitału finansowego. *Po latach, kiedy zwracaliśmy tylko uwagę, żeby się dorobić, była to tzw. dzika pogoń za pieniądzem. Dziś patrzę, że ważne jest zaangażowanie, a nawet*

*przynależenie do jakiejś nieformalnej grupy, która funkcjonuje dla poprawy jakości dzielnicy czy też osiedla. Nieważne są tu zyski, a chęć spotkania się z ludźmi, porozmawiania i spędzenia wspólnie czasu (W39).*

Według Bohdana Skrzypczaka społeczeństwo obywatelskie to „forma i suma zorganizowanej aktywności obywateli, która przekształca ich zbiorową i indywidualną tożsamość w procesie kontroli instytucji państwowych i rozwiązywania potrzeb środowiskowych” (Skrzypczak, 2016, s. 58). Terenem działalności Targu jest wyodrębnione miejsce, które stanowi środowisko lokalne. Jak już wspomniałem, znajduje się on pomiędzy miastem a mieszkańcami osiedla. To na swoim osiedlu mieszkańcy muszą określić swoje postawy w stosunku do wartości i zasad o charakterze demokratycznym oraz zdobywać kompetencje obywatelskie, które są niezbędne do budowania kapitału społecznego. Ukierunkowują się oni na cele i własne potrzeby w osiedlowej przestrzeni społecznej, jednocześnie podejmują rozmowy z instytucjami i innymi grupami, które identyfikują się ze sobą jako oddolne inicjatywy społeczne. Dzięki temu tworzą własną sieć kontaktów o charakterze społecznym. Efektem tego jest powstanie sieci obywatelskiego współdziałania, które prowadzi do demokracji uczestniczącej (Skrzypczak, 2016, s. 58).

Targ Śniadaniowy również wytwarza samorządność i niezależność. W moich badaniach w ramach kategorii lokalność wyłoniłem kod samostanowienie. Organizatorzy Targu tworzą krąg osób, które podczas rozmów wypracowują najlepsze rozwiązania, które stanowią kompromis między ich oczekiwaniami a oczekiwaniami mieszkańców osiedla Stary Żoliborz. Stanowią oni zatem publiczną sferę życia społecznego, która jest nierozzerwalną częścią demokracji lokalnej i społeczeństwa obywatelskiego (Skrzypczak, 2016, s. 59). Samostanowienie dla uczestników Targu Śniadaniowego jako istotny element ich życia możemy zaobserwować w kolejnej wypowiedzi: *Na Targu Śniadaniowym podoba mi się to, że organizatorzy są otwarci na wszelkie sugestie uczestników. Nie wiem, jak inni, ale przynajmniej ja czuję, że mam faktyczny wpływ na obecny wygląd tego miejsca. Nieskromnie przyznam, że wymyśliłam, żeby dla psów były rozstawione miski z wodą. Po dwóch tygodniach pojawiły się one i są do dziś (W75).*

Maria Mendel uważa, że „wspólność jako kondycja społeczna powinna obejmować trzy podstawowe, współdziałające ze sobą wymiary: partycypację, wzajemne zrozumienie i obieg. [...] Wspólne jako obieg definiowany jest w kategoriach wspólnej przestrzeni” (Mendel, 2006, s. 56–57). Wymiar ten widoczny jest na Targu Śniadaniowym w postaci wielu form uprzejmości, przelotnych znajomości, które dają poczucie, że jest się częścią tej wspólnoty. Ludzie dzielą wciąż zmieniającą się przestrzeń Targu. Ten specyficzny, nienamacalny rodzaj komunikacji utrudniają osoby, które dążą do tego, aby inicjatywa ta przestała istnieć. A zatem za Marią Mendel mogę stwierdzić, że „wspólne jako obieg to kruche dobro publiczne” (Mendel, 2006, s. 57), które tworzy wspólnotę.

Na zakończenie ponownie przywołam znaną badaczkę przestrzeni miasta Marię Mendel. Uważa ona, że miasto jako przestrzeń stanowi miejsce wspólne, które w kontekście kryzysu współczesności kształtuje syndrom braku alternatyw. „Koinopolityzm jest współcześnie opcją konkurencyjną dla neoliberalizmu, który – pomimo kryzysu – na poziomie ideologicznym stale jest aktywny i dominujący” (Mendel, 2006, s. 49). Rozszerzająca się działalność ruchów społecznych, do których śmiało możemy zaliczyć Targ Śniadaniowy, dąży do powstania lepszego świata, który pomimo wielu trudności i przeszkód funkcjonuje i rozwija się, tworząc przestrzeń obywatelską zbudowaną na podwalinach nowych ruchów miejskich. Owe ruchy przyczyniają się do odbudowy życia społecznego w społecznościach lokalnych. Targ Śniadaniowy w miejscu, które było nie-miejscem przyczynił się do tego, że miejsce to zostało zawłaszczone przez grupę ludzi. Grupa rozbudza lokalne więzi sąsiedzkie, które na trwałe wpisują się w przestrzeń obywatelską tego środowiska.

## Zakończenie

Prezentowany artykuł otwiera w polu badań pedagogicznych nowe stanowiska metodologiczne i teoretyczne, nowe obszary, które wpisują się w kilka dyscyplin naukowych, tj. pedagogikę, socjologię, antropologię, historię, nauki o żywieniu człowieka, politykę społeczną oraz socjologię edukacji. Artykuł ten wychodzi poza ramy i dorobek pedagogiki. Otwiera nowy obszar w badaniach nad nowymi ruchami miejskimi oraz inicjatywami oddolnymi. Ujawniają się w nim perspektywy pedagogiczne z analizami należącymi do obszaru żywienia, gotowania, jedzenia. Tym, co łączy obie te perspektywy, są kultura i zglobalizowana rzeczywistość wychodząca poza tradycyjne upodobania, zachowania, przestrzenie i style życia.

Wybrałem ten temat, ponieważ jestem pedagogiem społecznym, posiadam uprawnienia zawodowe kucharza oraz ukończyłem studia podyplomowe z zakresu gastronomii i żywienia człowieka. Jestem również nauczycielem przedmiotów praktycznych zajęć gastronomicznych w szkole branżowej pierwszego stopnia. Zdobywałem wielorakie doświadczenia zawodowe i społeczne w wielu miejscach, które często były skierowane do konkretnej grupy charakteryzującej się określonym statusem społecznym. Zwornikiem tych różnorodnych doświadczeń jest postawa badawcza otwarta na nowe pola i nowe zjawiska społeczne, łączące perspektywy praktyczne i teoretyczne związane z pedagogiką społeczną.



## Bibliografia

- Angrosino M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: WN PWN.
- Bauman T., Pilch T. (red.). (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bonsunowska-Kuśka E., Radzewicz-Winnicki A. (1993). Rola systemu oświaty w modelu kulturowej reprodukcji Pierre'a Bourdieu. W: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kukłowicz T., Maksymowicz S., Michalak D., Płukarska P., Kowalski P., Kłobukowski P. (red.). (2009). *Socjologia prosto z garnka*. W: T. Kukłowicz, S. Maksymowicz, D. Michalak, P. Płukarska, P. Kowalski, P. Kłobukowski (red.), *Po co nam socjologia? Książka dla kandydatów na studia socjologiczne i studentów*. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mendel M. (red.). (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Michta E. (2010). Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś – kilka uwag na temat kultury jedzenia. *Studia Niemcoznawcze Warszawa, XLVI*.
- Muszyńska J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Odrowąż-Coates A. (2015). *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skrzypczak B. (2016). *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.

## Źródła internetowe

- <https://targśniadaniowy.pl> (dostęp: 15.05.2017).
- <https://targśniadaniowy.pl/nowe-jesienno-zimowe-lokalizacje-targu-sniadaniowego/> (dostęp: 25.11.2015).
- <https://targśniadaniowy.pl/otwarcie-sezonu-w-forcie-sokolnickiego> (dostęp: 15.12.2017).

---

---

# III

## Problematyka rodziny i resocjalizacji

---

---

# Doświadczenia rodzicielskie w rodzinie zrekonstruowanej – analiza studium przypadków<sup>1</sup>

---

---

Tatiana Kopciał

Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

ORCID: 0000-0002-7849-7614

---

---

## Wprowadzenie

Tytuł prezentowanej pracy jednoznacznie określa jej problematykę i zakres przedmiotowy. Konstrukcja tematu i wybór właśnie takiego przedmiotu badań wynika z mojego przekonania o konieczności zainteresowania oraz wnikliwej analizy przemian, które zachodzą w tradycyjnym modelu rodziny, jako grupy i zarazem instytucji społecznej. Coraz częściej rodzina nuklearna przechodzi dezorganizację, podlegając licznym przeobrażeniom. Już na początku lat 60. XX w. William J. Goode jako pierwszy udokumentował kryzys rodziny (Giddens, 2012, s. 339). Niespełna dekadę później również Alvin Toffler (1998, s. 236–254) obszernie zdiagnozował sytuację w czasach „uszkodzonej rodziny”. Przewidywał, że „rodzina może ani nie obumrzeć, ani nie zaznać złotego wieku. Może natomiast, co wydaje się najbardziej prawdopodobne, najpierw załamać się, ulec rozdarciu, by potem scalić się na nowo, przyjmując wszelako inne, może nieco dziwaczne formy” (Toffler, 1998, s. 237).

Prognozy sprzed prawie 50 lat dotyczące naszych czasów okazały się bardzo trafne. Współczesność, poddana licznym przemianom, które się już dokonały i tym, które trwają, cechuje się przyspieszeniem cyklu rodzinnego życia. Oznacza to w konsekwencji zakłócenie wyraźnie istniejącej jeszcze na początku drugiej połowy XX w. rytmiczności i regularności tego cyklu, a tym samym zachwianie stabilizacji społecznej, której najsilniejszy czynnik stanowiła właśnie rodzina. Coraz wyraźniejszą, a wręcz dominującą cechą ludzkiej egzystencji jest

---

<sup>1</sup> Podstawę prezentowanego artykułu stanowi moja rozprawa *Doświadczenia rodzicielskie rodziców biologicznych i przybranych w rodzinie zrekonstruowanej – w perspektywie doświadczeń biograficznych* – napisana pod kierunkiem dra hab. Andrzeja Ładyżyńskiego, prof. UW r oraz promotora pomocniczego dr Martyny Pryszmont-Ciesielskiej i obroniona we wrześniu 2020 r. na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Główną część pracy stanowi analiza badań własnych, które przeprowadziłam w środowisku rodzin zrekonstruowanych w latach 2017–2020.

nieprzewidywalność. „Stanie się to za sprawą takich nowych zjawisk, jak urzeczywistnienie fantazji naukowców prenatalnych, barwne zróżnicowanie eksperymentalnych modeli rodziny, pojawienie się zawodowych rodziców czy tendencja do zawierania małżeństw tymczasowych i seryjnych” – jak przewidywał Toffler (1998, s. 253).

Obecnie „pojawiają się wyraźne zmiany w formowaniu rodziny i jej struktury; osłabieniu ulega wpływ norm i wartości ogniskujących się już nie wokół tradycyjnej rodziny, ale rodziny nuklearnej – tworu społeczeństw modernizacyjnych (najczęściej określanych jako industrialne)” (Slany, 2008, s. 15). Jedną z wyróżniających cech naszej współczesności stała się duża różnorodność alternatywnych form życia małżeńskiego i rodzinnego: rodziny adopcyjne, rodziny zastępcze, monoparentalność, związki nieformalne, związki homoseksualne, małżeństwa serialowe, życie w samotności, małżeństwa kontraktowe. Należy przy tym zauważyć, że owa różnorodność form oraz ich alternatywność prowadzi „do nieokreśloności struktury, funkcji i charakteru rodziny” (Slany, 2008, s. 16). Rozpad tradycyjnej rodziny skutkuje nasileniem zjawiska rozwodów, a to z kolei prowadzi do małżeństw powtórných, te zaś w efekcie do powstawania rodzin zrekonstruowanych. Określa to nową kategorię relacji rodzinnych, które stosunkowo od niedawna zaczęły funkcjonować w coraz większym wymiarze, głównie w społeczeństwach zachodnich. „Rodziny zrekonstruowane to takie, których nowy członek bądź członkowie zostają dodani do systemu rodzinnego biologicznie powiązanej naturalnej grupy rodzinnej. Ten nowy członek czy członkowie są wybrani przez przynajmniej jednego z członków rodziny i nie są biologicznie spokrewnieni” (Kwak, 2000, s. 78). Trudności, z jakimi muszą się zmierzyć powtarne małżeństwa, zawarte po dezorganizacji poprzedniej rodziny, warunkują również nowy typ doświadczenia. Członkowie takich rodzin muszą samodzielnie zmierzyć się z zaistniałymi przeciwnościami oraz – również samodzielnie – muszą nauczyć się strategii adaptacji, sposobów radzenia sobie i funkcjonowania w nowej, nietypowej dotąd dla nich sytuacji.

Wzrastająca liczba ponownie zawieranych małżeństw i tworzących się zrekonstruowanych rodzin skłania badaczy różnych dziedzin (m.in. pedagogiki, psychologii i socjologii) do poddania tego zjawiska głębszej analizie. Rodzina zrekonstruowana stała się przedmiotem licznych publikacji naukowych, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, gdzie chyba najlepiej reprezentowane są wszystkie możliwe formy alternatywnego życia rodzinnego. Stosowne badania w tym zakresie od wielu lat są prowadzone przez National Research Center (Slany, 2008, s. 83).

Tymczasem w Polsce, pomimo bez wątpienia znaczących osiągnięć naszych badaczy problematyki rodzinnej, pojawiły się jednak stosunkowo nieliczne opracowania zarówno teoretyczne, jak i empiryczne, które ukazywałyby sposób funkcjonowania – w wymiarze ogólnym czy kontekstowo – współczesnych rodzin zrekonstruowanych. Na podstawie literatury przedmiotu można zauważyć, że brakuje obszernych badań jakościowych dotyczących funkcjonowania ww. systemu

rodzinnego. Większość publikacji, jakie można spotkać, pochodzi przeważnie z lat 90. ubiegłego wieku. Dotychczasowy stan wiedzy naukowej nie prezentuje doświadczeń rodziców w rodzinach zrekonstruowanych. Można wręcz stwierdzić, że ten ważny problem społeczny jest znikomo opisywany w dyskursie naukowym.

## Założenia teoretyczne

Jednym z ważniejszych pojęć opisanych szerzej w dysertacji jest rodzina zrekonstruowana. Zrozumienie istoty tego modelu rodziny wymaga wyjaśnienia znaczenia rekonstrukcji. Generalnie oznacza to ponowne stworzenie (odtworzenie) czegoś, na podstawie zachowanej jakiejś części, elementu składowego tej całości (Jundziłł, 2001, s. 305). „Rodziny zrekonstruowane pojawiają się po dezintegracji małżeństwa, tworzą niepowtarzalną, tylko im właściwą organizację rodzinną, wymagającą odrębnego traktowania” (Kromolicka, 1998, s. 29).

Rekonstrukcja rodziny oznacza zatem „przywrócenie rodzinie rozbitej struktury rodziny pełnej przez powtórne małżeństwo rodzica, przy którym zostały dzieci. Tworzą się więc rodziny zrekonstruowane w wyniku połączenia dwóch partnerów, z których chociaż jeden wprowadza swoje dziecko lub dzieci z poprzedniego małżeństwa. Powstaje nowa komórka rodzinna ze specyficznym układem ról i pozycji poszczególnych jej członków. Pojawiają się nowe wzorce zachowań i oczekiwań. Czasem zmienia się cała atmosfera uczuciowa rodziny” (Kromolicka, 1998, s. 29).

Rodzina zrekonstruowana składa się z dwóch partnerów, przy czym jeden z nich posiada dzieci z poprzedniego małżeństwa. W takiej rodzinie występują skomplikowane relacje między rodzicem biologicznym, dzieckiem a przybranym rodzicem. Zasadniczo rodziny zrekonstruowane to te, które są tworzone po raz kolejny w wyniku przykrych doświadczeń, pozostających w pamięci ich członków przez dłuższy czas. Rekonstrukcja oznacza tu odbudowę, stworzenie czegoś po raz kolejny, niejako na nowo. W efekcie powstaje rodzina o specyficznych cechach (Marat, 2010, s. 144–145).

W polskiej literaturze pedagogicznej zamiennie stosowane są takie terminy, jak: ponowna rodzina, małżeństwo powtórne, rodzina zrekonstruowana, rodzina patchworkowa. Pierwsze z tych określeń kojarzy się z odbudową rodziny, która po kryzysie odzyskuje status rodziny funkcjonalnej. Małżeństwo powtórne jest interpretowane różnorodnie: jako kolejne zawarcie związku małżeńskiego, albo też jako odbudowa poprzedniego związku. Obydwa określenia: małżeństwo powtórne, ponowna rodzina rozumiane są tak samo zarówno w polskich, jak i zagranicznych opracowaniach naukowych (Kurlak, 2011). Nieco inaczej jest z interpretacją określenia „rodzina zrekonstruowana”. W Stanach Zjednoczonych mianem *reconstituted family* określa się rodzinę, która z różnych przyczyn rozpadła się, ale po odbyciu terapii jej członkowie postanawiają ją odbudować, a więc zgodnie ze

znaczeniem terminu: *ponownie powołać do życia*; w ten sposób dochodzi do rekonstrukcji rodziny (Wegscheider-Cruse, 2000, s. 246). Natomiast rodzina zrekonstruowana w naszym rozumieniu tej kategorii jest określana przez Amerykanów jako *stepfamily* (czyli po polsku *przybrana rodzina*), co oznacza, że przynajmniej jeden z partnerów posiada dziecko, które nie jest genetycznie związane z drugim partnerem. Z kolei Anthony Giddens (2012, s. 363) rodzinę zrekonstruowaną określa mianem *wielorodna*.

Rozważając interpretacje przytoczonych terminów w Polsce i USA widzimy, że rekonstrukcja może dotyczyć budowania nowej rodziny i nowego związku, który tworzą dwie obce sobie wcześniej osoby, niemające wspólnej historii, albo odbudowania rodziny „starej”. W polskiej tradycji naukowej pod określeniem tym rozumiana jest rodzina, której członkowie nie mają wspólnych korzeni i żadnej wspólnej historii.

Jako nowa, rodzina zrekonstruowana powstaje z różnych przyczyn. Jedną z nich może być po prostu chęć zawarcia ponownego małżeństwa – po to, aby zapomnieć o rozpadzie poprzedniego związku, znowu stać się kochanym i akceptowanym. Niektóre osoby chcą zerwać z panującym w społeczeństwie dotkliwym stygmatem rozwódki/rozwodnika. Kolejną istotną przyczyną tworzenia ponownej rodziny jest uczucie (miłość). Partnerzy pomimo wielu trudności dążą do zalegalizowania nowego związku (Kurlak, 2011, s. 138). Inne przyczyny tworzenia rodziny zrekonstruowanej to m.in.: lęk przed życiem w samotności albo lęk przed samotnym zmierzeniem się z krytycznymi wydarzeniami żywotnymi, chęć posiadania własnego potomstwa, pragnienie zapewnienia ojca lub matki dla własnych dzieci (Witczak, 1983).

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań były *doświadczenia rodzicielskie rodziców biologicznych i przybranych w rodzinie zrekonstruowanej*. Badania miały charakter interdyscyplinarny. Przyjęty został paradygmat interpretacyjny, ponieważ najwierniej odzwierciedla on przedmiot i metodę prezentowanych tu badań. Pozwala głębiej spojrzeć na jednostkę ludzką, przez co umożliwia zrozumienie działania i sensu ludzkiego istnienia. Zwraca przy tym uwagę nie tylko na samego człowieka, lecz także na określającą go kulturę oraz wartości rządzące jego światem (Malewski, 1998, s. 28).

Celem poznawczym było przedstawienie zagadnienia opieki i wychowania dziecka przez rodziców. Celem teoretycznym było ukazanie doświadczeń rodzicielskich w rodzinie zrekonstruowanej w perspektywie biograficznej. Celem społecznym natomiast było uwrażliwienie (zwrócenie uwagi, przedstawienie skali trudności) szerszej społeczności na problemy rodziny zrekonstruowanej.

## Metodologiczne założenia badań własnych

W pracy wykorzystałam perspektywę biograficzną, metodę badawczą studium przypadku, technikę wywiadu narracyjno-biograficznego oraz technikę genogramu. Było to świadome założenie poznawcze i metodologiczne – ponieważ na wstępie założyłam, że w taki właśnie sposób uda mi się uzyskać najszerszy zakres danych do analizy i najlepiej zrealizować cele stawiane pracy. Warto podkreślić, że wymienione zabiegi metodologiczne sprawdziły się i okazały adekwatne oraz optymalne dla realizacji mojego tematu.

W dysertacji określono następujące pytanie badawcze: Jakie są doświadczenia rodzicielskie w rodzinie zrekonstruowanej w perspektywie biograficznej?

Z niego zostały wyprowadzone następujące problemy szczegółowe:

- Jakie były przyczyny powstania rodziny zrekonstruowanej?
- Jakie czynniki zdecydowały o rekonstrukcji rodziny?
- Jak kształtują się postawy rodzicielskie osób tworzących rodzinę?
- Jak członkowie rodziny zrekonstruowanej rozwiązują konflikty?
- W jaki sposób kształtują się relacje rodziców z dziećmi w rodzinie zrekonstruowanej?
- Z jakimi trudnościami zmagają się członkowie rodziny zrekonstruowanej?
- Jak kształtują się więzi pomiędzy rodziną zrekonstruowaną a pozostałymi krewnymi?

Zastosowany dobór celowy próby badanych wynikał z konieczności poszukiwania tak charakterystycznej grupy osób (Flick, 2011, s. 52). Na początku były to próby znalezienia rozmówców za pośrednictwem kręgu znajomych oraz internetu (poprzez np. fora/blogi, serwisy społecznościowe, strony poświęcone tematyce rodziny zrekonstruowanej, rodzicom przybranym, macochom i ojczymom). Następnie wykorzystałam metodę kuli śnieżnej, ponieważ osoby badane to specyficzna i trudno dostępna grupa (Babbie, 2004, s. 205).

Przebadanych zostało 11 rodzin; z tego sześć wywiadów poddano szczegółowej analizie w opracowaniu. Warto zaznaczyć, że wywiady (w postaci bezpośrednich rozmów) z narratorami trwały wiele godzin (łącznie 27), a transkrypcja wywiadów zajęła setki stron. Każdy narrator jest traktowany jako przypadek, ale poszukiwałam grupy przypadków – czyli narratorów o takich samych lub podobnych doświadczeniach, aby można je było zestawić i porównać. Dobór opierał się na konkretnych kryteriach. Każdy z narratorów: miał za sobą wcześniejsze związki małżeńskie, posiadał dzieci, przeżył fazę monoparentności (okres samotnego rodzicielstwa), doświadczył drugiego/kolejnego związku w trakcie rekonstruowania rodziny.

Zależało mi na tym, aby narratorzy reprezentowali różne środowiska zawodowe, grupy społeczne oraz możliwie szeroką skalę problemów – czyli różny poziom

Tabela I. Charakterystyka narratorów

Narrator	Wiek	Wykształcenie	Miejsce zamieszkania	Obecna sytuacja zawodowa
Natalia	40 lat	wyższe	wieś	pracująca: psycholog
Urszula	25 lat	średnie	wieś	bezrobotna
Joanna	37 lat	zawodowe	małe miasteczko	własna działalność: handel
Magdalena	34 lata	wyższe	średnie miasto	pracująca: administracja
Karolina	38 lat	wyższe	małe miasteczko	pracująca: aktorka
Paweł	33 lata	wyższe	miasto wojewódzkie	własna działalność: usługi

Źródło: opracowanie własne

złożoności sytuacji, np. jedno dziecko z jednego związku, więcej dzieci z różnych związków, model rodziny dojazdowej, rodziny transnarodowej.

Każdy z podrozdziałów stanowi prezentację konkretnego wywiadu, którą można traktować jako studium przypadku. Prezentacja została oparta na jednolitym dla wszystkich przypadków schemacie opisu, na który składają się następujące elementy: sylwetka narratora, struktura rodziny, okoliczności tworzenia rodziny zrekonstruowanej, trudności przy tworzeniu ponownej rodziny, relacje z przybranym rodzicem, doświadczenia związane z macierzyństwem lub ojcostwem, relacje z dalszymi krewnymi.

W celu mocnego ugruntowania analizy w materiale empirycznym w strukturze tekstu zostały wyodrębnione i zaznaczone szczególnie ważne i znaczące cytaty z wypowiedzi narratorów, czyli te fragmenty, które odnoszą się do zakresu przedmiotowego badań. Opis uzupełniają również: wykaz najczęściej stosowanych przez narratora słów i określeń, analiza pola semantycznego dla wyróżnionego słowa kluczowego, autokomentarze, autoprezentacje oraz autoidentyfikacje. Warto zwrócić uwagę, że podczas przeprowadzenia wywiadów można było zauważyć przekaz pozawerbalny narratorów. Wypada również zaznaczyć, że w analizie materiału empirycznego zauważalne są niewielkie różnice w strukturze opisu wywiadu, ponieważ poszczególne przypadki różnią się od siebie, tj. mają wskazany wcześniej charakter autonomiczny. Dokonana analiza stanowi interpretację – swobodne „tłumaczenie danych”, czyli „proces wymagający wyobraźni, w pewnej mierze oparty na przypuszczeniach” (Gibbs, 2011, s. 20).

## Wyniki badań

Zakres badanej problematyki dotyczył doświadczeń rodzicielskich, których opis poszerzył perspektywę oceny przeżyć poszczególnych narratorów związanych z ich funkcjonowaniem w rodzinie zrekonstruowanej.



Udało mi się zrealizować zakładany cel w zakresie doboru narratorów, którzy mieli reprezentować możliwie jak najszersze spektrum odnośnie do wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania oraz sytuacji zawodowej. Pozwoliło mi to na uzyskanie szerokiego horyzontu poznawczego, a formułowane wnioski mają dzięki temu większą moc eksplanacyjną. Jakkolwiek są one oczywiście subiektywne, to poprzez kontekst wynikający z możliwie szerokiego przekroju nabierają waloru obiektywizacji, która wciąż traktowana jest jako oczekiwany i optymalny efekt badawczy. Niezależnie od wymienionych zmiennych można stwierdzić, że proces ten jest skomplikowany i wymaga działań wspierających.

Przeprowadzone przeze mnie badania dotyczące doświadczeń rodzicielskich potwierdzają, że najczęściej występującym modelem jest rodzina zrekonstruowana z ojczymem, który nie posiada dzieci z poprzedniego związku. Natomiast we wszystkich przypadkach to kobiety wprowadzały ze sobą dzieci do nowego związku. Pierwsze rodziny narratorów rozpadły się w wyniku rozwodu. Powodami były najczęściej: uzależnienie od alkoholu, zdrada oraz niezgodność charakterów. Z badań wynika, że to kobiety jako pierwsze podejmowały decyzję o rozwodzie. Narratorzy, pomimo zapewnień, że nie planowali zakładania kolejnej, to jednak odczuwali silną potrzebę stworzenia szczęśliwej i pełnej rodziny. Nie miały na to wpływu ani pochodzenie, ani wychowanie czy status ekonomiczny, co jednoznacznie wynika z poszczególnych analiz oraz prezentacji sylwetek. Warto zaznaczyć, że omawiane przeze mnie rodziny zrekonstruowane cechuje różny status społeczny oraz ekonomiczny.

Przeprowadzone badania przedstawiają szereg różnorodnych przyczyn, leżących u podstaw założenia zrekonstruowanej rodziny.

**Tabela 2.** Przyczyny tworzenia zrekonstruowanej rodziny dla poszczególnych narratorów

Przyczyny ponownego założenia rodziny	Narrator
Emocjonalne zauroczenie	Karolina
Poszukiwanie ojca dla dziecka	Magdalena, Joanna, Urszula, Natalia
Lęk przed samotnością	Urszula, Natalia, Magdalena, Karolina, Paweł
Poszukiwanie prawdziwej i romantycznej miłości	Urszula, Karolina
Chęć zapewnienia dzieciom pełnej i szczęśliwej rodziny	Magdalena, Joanna, Urszula
Chęć zapewnienia lepszych warunków bytowych i rozwojowych dla własnych dzieci	Joanna, Urszula
Chęć zapomnienia o poprzednim związku; zerwanie z przeszłością	Magdalena, Joanna, Urszula, Natalia, Paweł
Pragnienie znalezienia bliskiej osoby, z którą będzie można podzielić się swoimi troskami	Natalia, Paweł, Joanna, Karolina
Chęć zerwania z panującym w społeczeństwie dotkliwym stygmatem rozwódki/rozwodnika	Magdalena, Joanna, Urszula, Paweł

Źródło: opracowanie własne

Narratorzy, zakładając nową rodzinę, kierowali się nie jedną, a wieloma przesłankami. Najczęstszymi przyczynami były: chęć zapomnienia o poprzednim związku, lęk przed samotnością oraz chęć znalezienia rodzica dla dziecka. Z analizowanych przypadków wynika, że narratorzy kierowali się zbliżonymi przesłankami, bez względu na to, jak skomplikowane tworzą układy.

Zestaw składu rodzin zrekonstruowanych jest następujący:

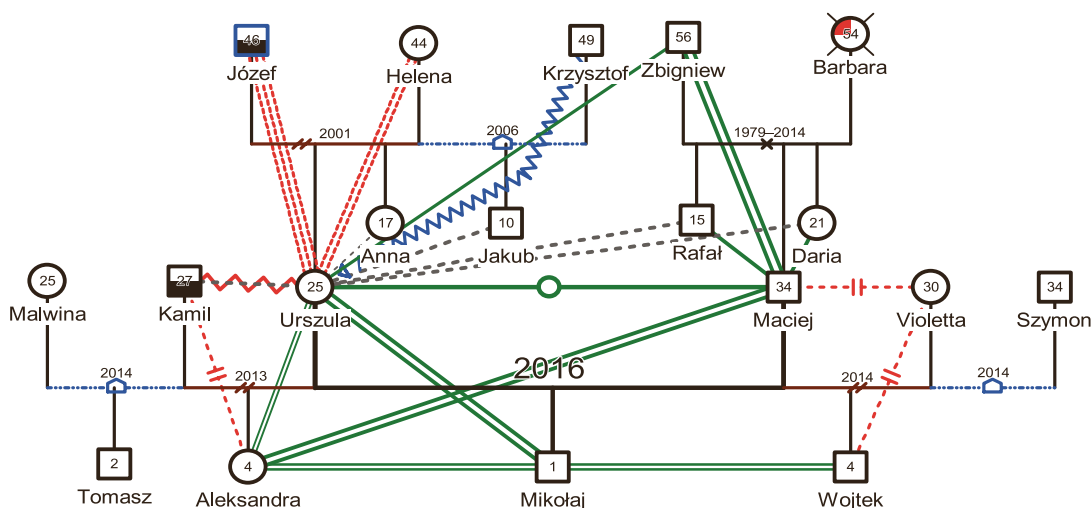
- matka + ojczym + dziecko z pierwszego związku kobiety;
- matka + ojczym + dziecko z pierwszego związku kobiety + dzieci wspólne;
- matka + ojczym + dzieci z pierwszego związku obojga partnerów + dziecko wspólne;
- matka + ojczym + dzieci z pierwszego i drugiego związku kobiety.

Widoczne zróżnicowanie ukazuje specyfikę oraz złożoność struktury układów rodzinnych w omawianych przypadkach. W badaniach występują dwa typy rodzin zrekonstruowanych: trzy rodziny z jednym dzieckiem i trzy rodziny z trójką dzieci. Mamy zatem do czynienia z rodziną zrekonstruowaną prostą i rodziną zrekonstruowaną złożoną – według typologii Glena Clingempeela (1981) czy Margaret Robinson (1980). Warto zaznaczyć, że wychowywanie jednego dziecka w rodzinie prostej znacznie różni się od wychowywania trojga dzieci w rodzinie złożonej. Można wysunąć hipotezę, że wychowując tylko dziecko z wcześniejszego związku (Natalia, Magdalena, Paweł) zarówno rodzic, jak i jego partner/-ka starali się zaspokoić wszystkie potrzeby dziecka, a ich uwaga skupiona była wyłącznie na nim. Inna sytuacja była w rodzinie złożonej (u Joanny, Karoliny, Urszuli), w której wychowuje się troje dzieci z różnych związków. Wówczas uwaga była nieco rozproszona, a na wychowanie wpływały odmienne czynniki, jak np. rywalizacja między rodzeństwem, chęć zaistnienia dziecka w rodzinie. Na funkcjonowanie członków w obrębie systemu rodzinnego miały również wpływ wzajemne relacje, wyrażane opinie, wpływ krewnych (np. biologiczni dziadkowie, dalsi krewni).

Można zauważyć wyraźne istnienie **transgeneracyjnego przekazu**. Niektóre osoby biorące udział w badaniach wychowywały się w rodzinach rozbitych i utworzonych ponownie. Ten właśnie wzorzec powtórzyły w swoim dorosłym życiu. Rodziny pochodzenia nie mogły pogodzić się z decyzjami własnych dzieci. Najbliżsi krewni, czyli bliskie środowisko zewnętrzne nie akceptowało nowych członków rodziny. Zmagania poszczególnych narratorów z tym problemem wpływały na funkcjonowanie ich rodzin, zaburzając budowaną harmonię czy stabilizację emocjonalną. Zapewne przyczyniło się to również do przyjęcia strategii izolacji względem środowiska zewnętrznego.

Pierwsze związki małżeńskie narratorów zazwyczaj trwały bardzo krótko, a rozpad rodziny wywoływał m.in. uczucie żalu i straty. Warto zauważyć, że wśród osób badanych dominował trend, w którym kobiety bardzo szybko wchodziły

w nowy związek. Jako rozwódki a zarazem samotne młode matki nie pozwalały sobie na uzalanie się, nie miały czasu na żałobę po związku. Niektóre z nich musiały przerwać edukację i całkowicie poświęcić się macierzyństwu.



Genogram I. Rodzina Urszuli

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie badań można wyróżnić kilka etapów tworzenia rodziny zrekonstruowanej. W zaproponowanej w tabeli trzeciej wersji są one nieco odmienne od tych, które określiła Barbara Kromolicka (1998, s. 77–78).

Badane przeze mnie rodziny zrekonstruowane charakteryzują się wysokim poziomem zaangażowania i akceptacji. Zgodnie z klasyfikacją Paula Schrodta są to rodziny o silnych więziach emocjonalnych (Robinson, 1980, s. 60–65). Warto również zauważyć, że w trzech przypadkach (Urszula, Magdalena, Joanna) narratorki ukrywały w swoim środowisku fakt, że założyły rodzinę zrekonstruowaną. Obawiały się, jak zareaguje na tę wiadomość ich otoczenie (w miejscu zamieszkania, w pracy), ponieważ były przekonane, że w świadomości społecznej nadal funkcjonuje stereotyp dotyczący roli rodzicielskiej sprawowanej przez macochę i ojczyma, którego źródłem są m.in. znane bajki dla dzieci.

Osoby dorosłe wchodzące w skład rodziny zrekonstruowanej, podobnie jak w związkach nieformalnych analizowanych przez Krystynę Słany (2008, s. 137), miały do spełnienia następujące zadania:

- stworzyć wspólny dom jako miejsce, przestrzeń do zamieszkania dla własnych i przybranych dzieci;

Tabela 3. Etapy tworzenia rodziny zrekonstruowanej dla analizowanych przypadków

<b>Tworzenie nowej relacji</b>	Jednostki po rozpadzie pierwszego małżeństwa w kolejny związek wchodzi najczęściej w przeciągu jednego, dwóch lub trzech lat po dezorganizacji pierwszej rodziny; kontakt osoby rozwiedzionej z nowym partnerem umożliwia pogodzenie się ze stratą i odbudowę poczucia własnej wartości. Początkowo przyjacielskie relacje (pewnego rodzaju terapia) przekształcają się w uczucie (miłość).
<b>Ustalenie zasad i granic funkcjonowania</b>	Osoby zawierające nowy związek chcą stworzyć pełny model rodziny, dlatego wyznaczają zasady i granice funkcjonowania w obszarze wychowania dzieci oraz prowadzenia gospodarstwa domowego.
<b>Budowanie zaufania i nawiązanie bliskich więzi</b>	Członkowie nowo powstałej rodziny, a zwłaszcza osoby w nią wchodzące, starają się zdobyć zaufanie domowników i nawiązać bliskie więzi nie tylko z przybranymi dziećmi, lecz także z dalszymi krewnymi swoich partnerów. Partnerzy na tym etapie przyzwyczajają się do nowej sytuacji i nowych ról, osuwają swoje lęki związane z przetrwaniem obecnej rodziny.
<b>Stworzenie rodziny na wzór rodziny naturalnej</b>	Członkowie zrekonstruowanej rodziny starają się funkcjonować podobnie jak osoby tworzące tradycyjny jej model. Domownicy (zwłaszcza partnerzy) wypełniają role przypisane poszczególnym osobom, jednocześnie starając się wyprzeć z własnej świadomości, że ponownie tworzą rodzinę, a także ukrywając ten fakt przed środowiskiem.

Źródło: opracowanie własne

- ustalić wspólny system uznawanych w rodzinie wartości oraz zasad obowiązujących w gospodarstwie domowym;
- ustalić zasady ekonomiczne gospodarstwa domowego;
- zadbać o relacje z członkami zarówno rodziny pochodzenia, jak i obecnej.

Na podstawie badań można stwierdzić, że członkowie rodziny lepiej funkcjonowali w modelu prostym rodziny zrekonstruowanej, gdzie tylko jeden partner wprowadza dzieci z poprzedniego związku. Gorzej układały się relacje w rodzinach, w których zarówno partner, jak i partnerka posiadali dzieci z poprzednich związków. W takim modelu (złożonym) dla przybranych rodziców ważniejsze od przybranego było ich dziecko biologiczne, ponieważ wydawało im się, że ich rodzony potomek był bardziej pokrzywdzony. Osobom zawierającym nowy związek szczególnie zależało na wzajemnej akceptacji między partnerem a dziećmi. Przeprowadzone badania potwierdzają ustalenia Aleksandry Lewandowskiej-Walter (2009, s. 287), że w początkowych fazach tworzenia ponownej rodziny stosunki między biologicznymi rodzicami a dziećmi są napięte. W sytuacjach, w których pojawiały się trudności, biologiczni rodzice, ze względu na łączącą ich więź, stawali po stronie własnego dziecka. Z kolei dzieci swoje obawy wyrażały, manifestując lęk lub w postaci buntu, ale także wycofania.

Przedmiot badań stanowiła rodzina zrekonstruowana, w kontekście występujących – w obrębie tworzonego przez nią systemu rodzinnego – doświadczeń rodzicielskich. Jednakże podmiot, co należy zaznaczyć, miał charakter indywidualny.

Każdy z narratorów jako rodzic był dla mnie źródłem informacji, swoistym nośnikiem pamięci o własnym indywidualnym doświadczeniu. Należy bowiem pamiętać, że jako jednostka narrator ma swoją indywidualną podmiotowość i określoną tożsamość, uwarunkowaną mentalnie, społecznie i kulturowo. Operując w tak określonym kontekście znaczeniowym, problemy występujące w zakresie doświadczeń rodzicielskich, a dostrzeżone w grupie badanych przeze mnie przypadków, możemy generalnie – ze względu na ich usytuowanie względem podmiotu – podzielić na dwie kategorie.

**Wewnętrzne to:**

- brak wystarczającej akceptacji w stosunku do macochy/ojczyma ze strony przybranych dzieci – Paweł, Karolina, Urszula;
- nadmierne oczekiwania narratora względem partnera w kwestii wychowania dzieci – Karolina, Urszula, Joanna, Natalia, Magdalena;
- silna więź emocjonalna między matką a jej dzieckiem z pierwszego małżeństwa – Urszula, Joanna, Natalia, Magdalena;
- lęk przybranego rodzica, że nie uda mu się zastąpić biologicznego rodzica – Urszula, Paweł, Magdalena, Karolina, Joanna;
- obawa narratora o brak akceptacji przybranego rodzica ze strony dziecka – Urszula, Karolina, Magdalena, Joanna, Paweł;
- lęk narratora o pomyślną trwałość związku – Urszula, Joanna, Natalia, Paweł;
- trauma po wcześniejszym związku – Urszula, Karolina, Joanna;
- negatywne doświadczenia z dzieciństwa narratorów – Paweł, Urszula, Joanna;
- traumatyczne przeżycia dziecka narratorów lub przybranego dziecka z poprzedniego związku – Urszula, Karolina, Paweł;
- życie z tajemnicą, czyli ukrywanie przed dziećmi rzeczywistego układu rodzinnego – Joanna, Urszula.

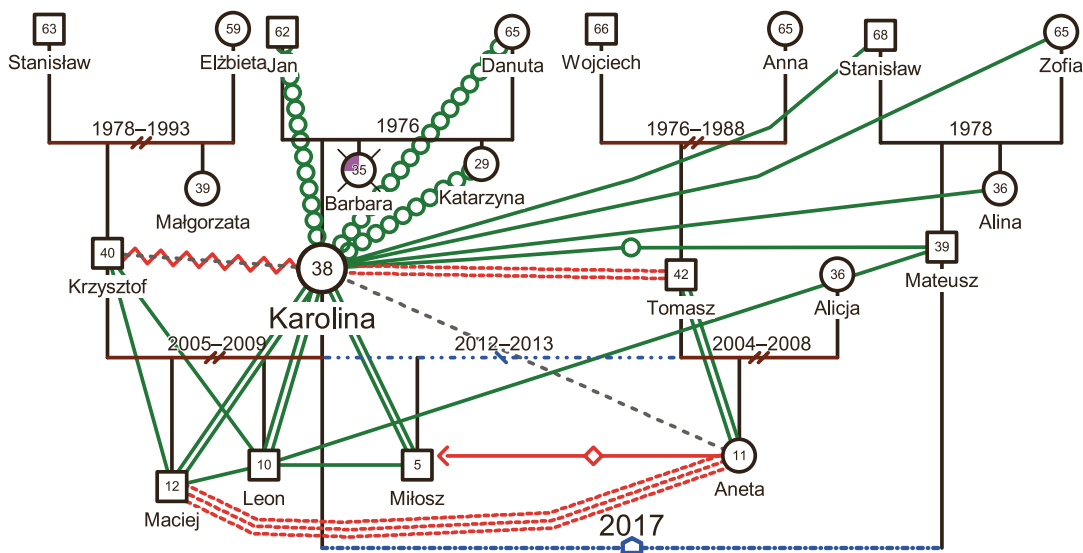
**Zewnętrzne natomiast to:**

- niechęć ze strony bliskich krewnych narratora – Urszula, Joanna;
- rywalizacja przybranego rodzeństwa (m.in. o względy rodziców) – Paweł, Urszula;
- niemożność uregulowania statusu prawnego wobec przybranych dzieci – Urszula;
- negatywne nastawienie poprzedniego męża do obecnego partnera – Karolina, Joanna, Magdalena, Urszula, Natalia;
- złe relacje narratora z wcześniejszym partnerem – Karolina, Paweł;
- niechęć ze strony krewnych partnera – Joanna, Urszula, Magdalena;
- presja wynikająca ze stygmatyzacji społecznej – Urszula, Magdalena, Karolina, Joanna;
- trudy samotnego rodzicielstwa jako etapu poprzedzającego tworzenie nowej rodziny – Karolina, Joanna;

- problemy materialne – Urszula, Joanna;
- problemy natury formalno-prawnej – Joanna.

Rodzina zrekonstruowana jako forma realizacji indywidualnych potrzeb (w tym emocjonalnych) stanowi naprawdę trudne wyzwanie, oznaczające konieczność zmagania się z szeroką gamą problemów. Jedną z ważniejszych trudności było **nadmierne oczekiwanie** narratora względem partnera w kwestii wychowania dzieci. Narratorzy posiadające dzieci z pierwszego małżeństwa już na samym początku budowania relacji z przyszłym mężem wyobrażały go sobie jako przybranego rodzica, wraz z jego rolą odgrywaną w rodzinie. Chciały, aby nowy członek rodziny stał się nie tylko opiekunem, lecz także przyjacielem, gotowym do poświęceń dla dobra przybranego dziecka. Kolejnym istotnym problemem było **ukrywanie przed dziećmi** rzeczywistego układu rodzinnego. Narratorzy uważali, że życie w tajemnicy umożliwi im funkcjonowanie na wzór biologicznej rodziny. Można zatem stwierdzić, że cechowało ich nie tylko pragnienie, ale wręcz determinacja, aby nowa rodzina stała się tradycyjnym układem rodzinnym. Jeszcze inny problem to **niechęć bliskich krewnych** (zarówno narratora, jak i jego partnera) wobec budowania nowej rodziny. Przejawiało się to poprzez nadmierną ingerencję w jej tworzenie. Jako argument przeciwko nowemu systemowi najbliżsi przedstawiali zły stan emocjonalny dzieci, które przecież miały już za sobą traumatyczne wydarzenia związane z rozwodem. Do wymienionych problemów należy jeszcze dodać presję wynikającą ze stygmatyzacji społecznej. W dalszym ciągu silny jest bowiem stereotyp „kobiety po przejściach” czy „mężczyzny z przeszłością” itp. Narratorzy w swoim miejscu zamieszkania czy środowisku zawodowym ukrywali prawdziwy układ rodzinny, ponieważ obawiali się społecznej niechęci, plotek lub negatywnych komentarzy, a także wykluczenia dzieci w ich środowisku rówieśniczym. Zdecydowana większość kłopotów to problemy charakterystyczne i typowe dla rodziny zrekonstruowanej. Przedstawiona i omówiona klasyfikacja dowodzi niezbicie, że system rodzinny każdego z narratorów zmagął się z szeregiem różnych trudności, co generalnie ukazuje faktycznie skomplikowaną złożoność sytuacji rodziny zrekonstruowanej, traktowanej jako efekt indywidualnego wyboru.

Rekonstrukcja rodziny oznacza przejście również przez **inne modele rodziny**. Przy analizie badań można zauważyć, że np. w życiu narratorów pojawiły się takie modele rodziny, jak: transnarodowa, a także migracyjna (inaczej określana jako „dojazdowa”), samotne rodzicielstwo (czyli rodzina monoparentalna), czy wreszcie kohabitacja (czyli związek nieformalny, coraz częściej określany jako „niezamężne małżeństwo”) (Molesztak, 2017, s. 70–88). Okazało się, że każdy z tych innych modeli był powiązany z modelem rodziny zrekonstruowanej. Jedne, jak samotne macierzyństwo czy kohabitacja, stanowią etap pośredni, przejściowy między rodziną rozbitą (np. tradycyjną, naturalną) a zrekonstruowaną. Inne zaś, jak rodzina transnarodowa czy migracyjna, poprzez fakt rozpadu są pośrednio swoistym „źródłem” powstania późniejszej rodziny zrekonstruowanej, stanowiąc niejako jej genezę.



Genogram 2. Rodzina Karoliny

Źródło: opracowanie własne<sup>2</sup>

W wyniku przeobrażeń kulturowych, społecznych i ekonomicznych **rola ojczy-**ma uległa zmianie. Ojczymowie z moich badań wydają się faktycznie traktować ojcostwo jako wartość. Chętnie angażują się w opiekę nad przybranymi dziećmi, starają się zabezpieczyć stabilność ekonomiczną i zapewnić społeczną trwałość rodziny. W niektórych przypadkach próbują angażować się w wypełnianie funkcji wychowawczej; członkowie rodziny zrekonstruowanej oczekują od nich zaangażowania we wszystkich obszarach funkcjonowania rodziny. Nieco inaczej wygląda sytuacja w rodzinach, w których przybrane dziecko utrzymuje kontakt z biologicznym ojcem. Wówczas biologiczne matki nie dopuszczają swoich nowych partnerów do pełnienia roli ojca. Mimo że mężczyzna stara się angażować w wychowanie, to jest on odsuwany przez partnerkę. Rola przybranego ojca zostaje ograniczona do sprawowania opieki, zawożenia dzieci na zajęcia dodatkowe, pomocy przy odrabianiu lekcji. Ważniejsze kwestie, dotyczące np. sfery emocjonalnej czy trudności wychowawczych, podejmowane są jednak przez biologicznych ojców.

Badania ujawniły, że partnerzy Urszuli i Karoliny – przynajmniej na początku znajomości – mieli problemy w nawiązaniu kontaktów z przybranymi dziećmi. Zarówno mąż Urszuli, jak i pierwszy partner Karoliny mieli ogromną trudność, aby zbliżyć się do pasierbów. Przybrane dzieci często reagowały nadmiernym lękiem

<sup>2</sup> Informacje zebrane podczas wywiadu biograficzno-narracyjnego z osobą badaną zostały przedstawione na wykresie, czyli genogramie. Znajdują się na nim wszystkie ważne dane dotyczące członków rodziny i ich wzajemnych relacji (np. struktura rodziny, relacje emocjonalne między poszczególnymi członkami, wiek członków rodziny, krytyczne wydarzenia życiowe).

w stosunku do ojczyrna. Można założyć, że źródłem (niejedynym oczywiście) jest właśnie doświadczenie ojcowskie, które zamiast atutem staje się balastem. Nie tyle pomaga (pomimo założeń), ile wręcz przeszkadza w nawiązaniu optymalnych relacji, w tym emocjonalnych.

Na podstawie analizy badanych przypadków należy zwrócić uwagę na występujące tu **zjawisko „ukrytego” ojca** – nakładania się lub wręcz przenikania ról. Ojczym praktycznie jest tu niezauważalny, występuje, ale tylko formalnie, jedynie z nazwy. Realnie istnieje bowiem ojciec, który ukryty jest niejako pod etykietą ojczyrna, określoną jedynie przez status formalny. Wydaje mi się, że mężczyźni w omawianych przypadkach swoją nową rolę (ojczyrna) realizowali środkami wyrazu i strategiami zachowania znanymi im oraz już sprawdzonymi ze „starej” roli (ojca). Być może to właśnie z powodu nałożenia ról budowa optymalnych relacji w rodzinie bywa utrudniona.

Uogólniając, można przyjąć, że ojczymowie zachowują się w stosunku do pasierbów *de facto* jak ojcowie, dlatego też dochodzi do sytuacji konfliktowych między partnerami oraz na linii ojczym–pasierb. Wniosek jest jednoznaczny: ojczymowi, który posiada biologiczne dziecko, trudniej jest nawiązać optymalne relacje z dzieckiem przybranym, ponieważ występuje tu naturalne zjawisko przenikania ról.

Ojczymowie czy też macochy, jak wynika z moich badań, pragną stać się przyjacielem, a nawet zastępczym ojcem/matką. W takich przypadkach pasierbowie zwracają się do przybranego rodzica *tato/mamo* w sposób niejako naturalny. Wbrew panującym stereotypom dzieci z prostych rodzin zrekonstruowanych mają bardzo dobre relacje z przybranymi rodzicami.

Przeprowadzone badania pozwalają również na stwierdzenie, że im większą satysfakcję ze związku odczuwają partnerzy, tym większe jest ich zaangażowanie w pełnienie roli przybranego rodzica. Z kolei współdziałanie partnerów w zakresie wypełniania rodzicielskich obowiązków sprzyja umocnieniu związku, co oczywiście pozytywnie wpływa na funkcjonowanie układu rodzinnego w jego całościowym i kontekstowym wymiarze.

Specyfika rodziny zrekonstruowanej polega na tym, że **role rodzicielskie** muszą zostać ustalone na nowo, czyli podlegają właśnie rekonstrukcji. Optymalna sytuacja zachodzi wówczas, kiedy odbywa się to w drodze wspólnego ustalenia wszystkich domowników. Określenie ról zależy od wielu czynników, takich jak: wiek przybranego dziecka, spędzany wspólnie czas, wzajemna akceptacja, kontakt z biologicznym rodzicem, poziom relacji rodzic–dziecko.

Członkowie nowo powstałej rodziny są bardziej niż członkowie rodziny naturalnej narażeni na konflikty. Wynika to m.in. z różnych systemów wartości czy funkcjonowania w ramach odmiennych stylów życia. Nawet jeżeli są one zbliżone, to drobne różnice, dotyczące np. przyzwyczajzeń czy nawyków, odgrywają rolę w codziennym życiu. Większość konfliktów w rodzinie narratorzy



starali się rozwiązać poprzez rozmowę. Jak sami zapewniali, tylko klarowna i otwarta komunikacja między członkami rodziny umożliwia zbudowanie spójnego systemu rodzinnego.

## Zakończenie

Rodzina zrekonstruowana to taka rodzina, która podlega rekonstrukcji, czyli odbudowie, odtworzeniu na wzór rodziny tradycyjnej. Jest zatem osadzona (także mentalnie oraz w świadomości społecznej) w tradycyjnym modelu i do niego się odwołuje. Zwróciło to moją uwagę na proces, na układ dynamiczny, na złożoną strukturę, która się zmienia; wreszcie na system, który jest aktywny.

Zakres badanej, a następnie omawianej w mojej pracy problematyki dotyczył doświadczeń rodzicielskich, których opis poszerza perspektywę ocen przeżyć poszczególnych narratorów, związanych z ich funkcjonowaniem w rodzinie zrekonstruowanej. Ze względu na skomplikowane wzajemne relacje między poszczególnymi członkami rodziny te w każdym etapie swego istnienia, jak i na każdym poziomie funkcjonowania zmagają się z licznymi problemami. Z jednej strony są to przeszkody pojawiające się wewnątrz danego systemu rodzinnego, z drugiej zaś te pochodzące z systemu zewnętrznego, który stanowi opinia społeczna czy uwarunkowania kulturowe. W dynamicznym układzie czynników wewnętrznych i zewnętrznych rodzina zrekonstruowana próbuje wypracować specyficzne i optymalne dla siebie mechanizmy działania, które umożliwią lepsze funkcjonowanie jej członków w systemie rodzinnym.

Podsumowując, warto wspomnieć, że problematyka związana z funkcjonowaniem rodziny zrekonstruowanej może być ciekawa także na gruncie **badan z zakresu andragogiki**. Wydaje mi się również, że bardzo inspirujące poznawczo byłoby sięgnięcie po stosunkowo nowe, a zyskujące już sobie pewną popularność, choćby ze względu na rozszerzenie perspektywy analitycznej, metody czy techniki wykorzystywane np. przy badaniach empirycznych życia codziennego par i rodzin (Żadkowska, 2018). Należą do nich m.in. wywiad diadyczny (czyli łączony), wywiad indywidualny prowadzony niezależnie z każdą z osób w parze, badania diachroniczne (długookresowe, np. w formie wizyt domowych), a także wywiad z użyciem fotografii lub wywiad wokół mapy rodziny (Dańczuk, 2011).

## Bibliografia

- Babbie, E. (2004). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Clingempeel, W. (1981). Quasi-kin relationship and marital quality in stepfather familie. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5), 890–901.

- Dańczuk, W. (2011). Metodologia rozumiejąca według Jean-Claude'a Kaufmanna. *Studia Humanistyczne AGH*, 10(2), 135–139.
- Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: WN PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens, A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Jundziłł, E. (2001). Rodzina zrekonstruowana we współczesnej Polsce. W: J. Żebrowski (red.), *Rodzina polska na przełomie wieków* (s. 305–313). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kromolicka, B. (1998). *Rodzina zrekonstruowana: Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kurlak, I. (2011). Błaski i cienie powtórnego zamążpójścia. Andragogiczno-feministyczne aspekty rekonstrukcji małżeństwa. *Forum Pedagogiczne*, 1, 125–50.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: WN PWN.
- Kwak, A. (2000). Rodziny rekonstruowane – problemy i zagrożenia. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci – psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 78–99). Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Lewandowska-Walter, A. (2009). Obszary problemowe i zasoby rodziny zrekonstruowanej. W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań* (s. 276–301). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Marat, E. (2010). Rozwód i co dalej? Problemy rodzin zrekonstruowanych. W: I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych* (s. 141–152). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Molesztak, A.M. (2017). Dynamika współczesnej rodziny. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 73–88.
- Robinson, M. (1980). Step-families: A reconstituted family system. *Journal of Family Therapy*, 2(1), 45–69.
- Slany, K. (2008). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Toffler, A. (1998). Uszkodzona rodzina. W: A. Toffler (red.), *Szok przyszłości*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wegscheider-Cruse, S. (2000). *Rekonstrukcja rodziny*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Witczak, J. (1983). Małżeństwo powtarzalne. *Problemy Rodziny*, VII–VIII, 23–37.
- Żadkowska, M. (2018). Metodologiczne aspekty jakościowych badań par – synteza doświadczeń terenowych. *Studia Socjologiczne*, 3(230), 41–69.

# Badania netnograficzne w internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci<sup>1</sup>

---

Magdalena Roszak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6678-6702

---

## Wprowadzenie

Współczesny świat społeczny w coraz większym stopniu zakorzenia się w środowisku internetowym. Z tego powodu badacze pragnący zrozumieć społeczeństwo zobligowani są do prowadzenia analiz również tej aktywności ludzkiej, która wykorzystuje technologicznie zapośredniczoną komunikację. Cytując Roberta Kozinetsa (2012, s. 13), „nasze światy społeczne nabierają coraz bardziej cyfrowego charakteru”. Badania naukowe, predestynując do wyjaśniania fenomenów świata społecznego, muszą więc również ten cyfrowy charakter przyswoić. Odpowiedzią na to stały się studia, których przedmiot stanowią społeczności czy kultury *online*, rozwijające się z początku w polu badań konsumenckich i marketingowych, zaadaptowane do innych dziedzin, takich jak antropologia, socjologia czy studia kulturowe. Wywodzą się one z etnografii. Dla wyróżnienia ich specyfiki dodawano przymiotniki: cyfrowa, *online*, usieciowiona, internetowa, wirtualna (Kozinets, 2012, s. 18–19).

Początki etnografii internetu wyznaczył m.in projekt: Howarda Rheingolda *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier* (1993) (Kozinets, 2012, s. 52), poświęcony wspólnocie wirtualnej The WELL (*The Whole Earth Electronic Link*). Dotyczy problematyki tworzenia więzi społecznych pomiędzy osobami komunikującymi się ze sobą za pośrednictwem internetu. Howard Rheingold wysunął tezę, że więzi te przyjmują formy analogiczne wobec więzi znanych ze świata *offline*, wobec czego mogą być równie cenne, a w niektórych sytuacjach nawet wartościowsze (Rheingold, 1993).

W ciągu kilku dekad badania etnograficzne nad wspólnotami wirtualnymi dynamicznie się rozwijały (Kamińska, 2014, s. 170–183). Obecnie najpopularniejszą

---

<sup>1</sup> Rozprawa napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Odrowąż-Coates, prof. APS, obroniona w 2022 r. na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS) w Warszawie.

koncepcją badań etnograficznych w internecie jest sformułowana przez Kozinetsa (2012) netnografia, która wyznacza ramy prezentowanej w tym artykule rozprawy *Internetowa społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci – badania netnograficzne*.

Wybrana do badań społeczność internetowa skupia kobiety, których doświadczeniem stało się solo-rodzicielstwo. Przestrzenią, która dała możliwość obserwacji ich aktywności, był portal społecznościowy Facebook, gdzie badane tworzyły grupy wsparcia dla matek samodzielnie wychowujących dzieci. Miejsca te dawały możliwość otrzymania i oferowania wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, materialnego, instrumentalnego, a także duchowego. Stało się to podstawą do budowania kobiecej solidarności, pobudzania indywidualnego i grupowego procesu *empowerment*, a także zmiany rzeczywistości rodzin monoparentalnych.

W referowanej dysertacji posługiwałam się wymiennie pojęciami: „rodzina monoparentalna” oraz „solo-rodzicielstwo”, traktując je jako bliskoznaczne. Wybrałam je świadomie ze względu na ich neutralność, rezygnując tym samym z pejoratywnego określenia „rodzina niepełna”.

Wybór społeczności solo-matek do badań netnograficznych poprzedzony był wieloletnią obserwacją i aktywnym zaangażowaniem badaczki – solo-matki. Jako matka publikowałam posty, komentowałam narracje innych kobiet, dzieliłam się własnymi doświadczeniami związanymi z tworzoną przeze mnie rodziną monoparentalną, a także czytałam o przeżyciach innych matek. Będąc członkinią społeczności, przeszłam drogę od *outsidera* do *insidera*, stając się częścią internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci. Czytając biografie, prowadząc dyskusje i obserwując relacje pomiędzy członkiniami grup zrozumiałam, jak bardzo zróżnicowane są rodziny monoparentalne pod względem funkcjonowania, rozwoju matek – głów rodzin, relacji z ojcami dzieci. Analizowana równocześnie literatura naukowa na temat rodzin monoparentalnych nie odzwierciedlała różnorodności obserwowanego fenomenu. Uwzględnione były w niej jedynie braki, dysfunkcje i liczne potrzeby wynikające z solo-rodzicielstwa. Tymczasem wiele rodzin tworzonych przez solo-matki funkcjonowało prawidłowo, zabezpieczając potrzeby dzieci i matek, stanowiąc bezpieczną podstawę do rozwoju. Obserwacja społeczności i równoczesna analiza literatury naukowej dotyczącej solo-rodzicielstwa wskazały luki w wiedzy na temat rodzin monoparentalnych. Koncentracja badaczy na osobach zależnych od pomocy społecznej i brak opracowań na temat kobiet-matek, które pomimo reprezentowanego typu rodzicielstwa były niezależne i samodzielne, rzutowały na odbiór całej populacji solo-matek. Tymczasem partycypacja w internetowej społeczności ujawniła obecność kobiet zaradnych i samodzielnych, a pisane przez nie narracje wskazywały na przejście drogi od poczucia bezsilności do poczucia siły. Łączącym je elementem był początek rozwoju związany z zakończeniem związku opartego na patriarchalnej relacji, odzyskaniem władzy i kontroli nad swoim życiem.

Zainteresowanie fenomenem internetowej społeczności solo-matek oraz analiza literatury zapoczątkowały pełnioną przeze mnie – obok roli członkini społeczności – rolę badaczki netnografki. Połączenie ze sobą obiektywizmu naukowego z zaangażowaniem w badaną społeczność *online* wymagały refleksyjnej postawy badawczej (Anderson, 2006, s. 373–395; Odrowąż-Coates, 2015, s. 94; Kacperczyk, 2014, s. 32–74) oraz przestrzegania zasad etyki badań internetowych (Buchanan, 2003).

## Założenia teoretyczne

Poznanie fenomenu społecznego, jakim jest internetowa społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci, odbywało się w odniesieniu do szerszych kontekstów, które w prezentowanej rozprawie ujęte zostały jako przemiany technologiczno-informacyjne, kulturowe, społeczne i ekonomiczne. Rozwój internetu, medycyny, komunikacji; przeobrażenia w zakresie norm, wartości, ideologii i tożsamości; aktywność zawodowa kobiet, ewolucja w obszarze pracy; rozwój wielopostaciowego ruchu feministycznego, zmiana pozycji kobiet w społeczeństwach Zachodu – wszystkie te czynniki wpłynęły na kształt, strukturę oraz funkcjonowanie współczesnej rodziny w Polsce. Finalnie spowodowały one rozbitcie tradycyjnej formy, przesunięcie rodzicielstwa ze zrządzonego na świadome/planowane, wpłynęły na stosunek władzy w małżeństwie i rodzinie. Ich konsekwencją był również spadek znaczenia małżeństwa, osłabienie tradycyjnych więzi i wzrost znaczenia dziecka jako podmiotu, z którym tworzy się jedną z ostatnich trwałych i silnych relacji. Wymienione zmiany zarysowują przejście od rodziny agrarnej do współczesnej, której podstawową cechą stanowi heterogeniczność, przejawiająca się m.in. w różnorodności rodzinnych form. Obok dominującej w polskim społeczeństwie rodziny nuklearnej coraz liczniej rozwija się alternatywna do niej struktura monoparentalna (tzw. monoparentalność).

Zakotwiczenie badań w środowisku internetowym wymagało opracowania odpowiedniej podstawy teoretycznej. Tłem stał się opis internetu, jego historii oraz aspektów. Społeczności internetowe scharakteryzowane zostały z perspektywy ujęć teoretycznych, cech definicyjnych, a także z koncentracją na aspekcie grup wsparcia, budowania tożsamości rozumianej zgodnie z teorią Anthony'ego Giddensa (2010) oraz usieciowionych ruchów społecznych, bazując na teorii Manuela Castellsa (2013).

Analiza literatury przedmiotu z obszaru pedagogiki, socjologii i psychologii pozwoliła zarysować współczesny obraz rodzin monoparentalnych, w tle którego widoczne były oddziaływania zarówno przemian cywilizacyjnych, jak i samej rodziny. Uwidocznili się wizerunek matki samodzielnie wychowującej dziecko/dzieci, który nie był obrazem jednolitym, a wielowątkowym. Tworzyły go różne przyczyny powstania tego typu struktury, różne poziomy funkcjonowania oraz relacje pomiędzy rodzicami po rozstaniu. Istotnymi elementami wpływającymi na jego

kształt były: definiowanie reprezentowanego macierzyństwa, obowiązujące prawo, odbiór społeczny matek samodzielnie wychowujących dzieci, zasoby ekonomiczne rodzin monoparentalnych, wsparcie społeczne, konsekwencje psychologiczne i pedagogiczne monoparentalności. Na tym tle obserwowalne były przejścia od matki samotnej do matki samodzielnie wychowującej dziecko/dzieci (solo-matki), od kobiety piętnowanej do akceptowanej społecznie, od matki zależnej od instytucji i innych osób do matki samodzielnej.

## Metodologiczne założenia badań własnych

Referowana praca ujęta została w perspektywie humanistycznej – poznanie fenomenu internetowej społeczności tworzonej przez solo-matki wymagało odniesienia do subiektywnych doświadczeń jednostek. Pozyskana tą drogą wiedza na temat sposobu, w jaki badane postrzegały tworzoną przez siebie przestrzeń społeczną, oraz język, jakim się posługiwały, nierozzerwalnie związane były z ich przekonaniami, wartościami, opiniami i poglądami. W badaniach humanistycznych podkreśla się subiektywne doświadczenie jednostek, a także ich zakorzenie w kontekście historycznym, społecznym i poznawczym. I właśnie te elementy umieściłam w centrum zainteresowania. Równolegle, z uwagi na tematykę badań dotyczącą solo-matek, przyjąłam perspektywę feministyczną. Natomiast w jej obszarze za punkt wyjścia obrałam „teorię feministyczną od marginesu do centrum” autorstwa bell hooks (2013). W teorii tej autorka zwróciła uwagę na doświadczaną przez kobiety opresję, wyzysk, seksistowską dyskryminację. W badanej społeczności internetowej większość kobiet deklarowała doświadczanie opisywanych przez hooks zjawisk obejmujących negatywne zachowania ze strony byłych mężów/partnerów, cierpienie i ból oraz dezintegrację rodziny nuklearnej.

Ze względu na zakotwiczenie terenu badań w sieci internetu za punkt wyjścia do opisu i zrozumienia badanego fenomenu społecznego przyjąłam teorię społeczeństwa sieci Castellsa (2008). Solo-matki będące członkiniami portalu Facebook tworzyły grupy poświęcone żeńskiemu rodzicielstwu monoparentalnemu. To połączenie pomiędzy badanymi kobietami obrazuje sieć, która według Castellsa odgrywa centralną rolę w architekturze współczesnego społeczeństwa. Składa się ona z licznych podsieci, które z kolei stanowią zbiór wzajemnie powiązanych węzłów. Internetowa społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci stanowiła egzemplifikację takiej społeczności – sieci. Zaobserwowany w jej obszarze proces *empowerment* pojedynczych członkiń badanej społeczności, jak również całych grup, opisany został na podstawie dwóch teorii przybliżających zrozumienie zarejestrowanego fenomenu. Pierwsza z nich to model Manna Hyunga Hura (2006) opisujący przebieg procesu *empowerment*, druga to teoria Giddensa (2010) – koncepcja tożsamości jako refleksyjnego projektu „Ja”.

Specyfika badanej grupy polegała na umiejscowieniu interakcji pomiędzy respondentkami głównie w świecie wirtualnym<sup>2</sup>. Zakotwiczenie w środowisku społeczności internetowych wymagało dostosowania i wyboru odpowiednich metod badawczych. Jako podstawową przyjąłam tutaj netnografię opisaną przez Kozinetsa (2012).

Autor opisuje netnografię jako „badanie posługujące się obserwacją uczestniczącą do pracy w wirtualnym terenie, [które] wykorzystuje formy komunikacji zapośredniczonej przez komputer jako źródło danych po to, by dotrzeć do etnograficznego zrozumienia i przedstawienia wybranych zjawisk kulturowych czy społecznych” (Kozinets, 2012, s. 93). Netnografia wychodzi od obserwacji uczestniczącej wybranej społeczności internetowej i przechodzi w stronę innych metod, m.in. takich jak: wywiady, badania fokusowe, statystyki opisowe, gromadzenie danych archiwalnych. Cechuje ją jasno określony zbiór metodologicznych procedur i reguł postępowania, wypracowany przez społeczność badaczy.

W trakcie badań zastosowałam triangulację danych oraz metod. Zgromadzone zostały trzy rodzaje danych: archiwalne (istniejące już w momencie rozpoczęcia badań zapisy komunikacji zapośredniczonej komputerowo zachodzącej między członkiniami społeczności internetowej), wywołane (które wytwarzałam wspólnie z solo-matkami w toku osobistej bądź grupowej interakcji) oraz z notatek terenowych (informacje pozyskane z prowadzonych przeze mnie zapisków, uwzględniające obserwacje własne). Triangulacja metod polegała na połączeniu różnych metod badawczych. Podczas badań wykorzystywałam: obserwację uczestniczącą jawną, ankietę internetową (technika ilościowa), wywiad fokusowy, wywiad pogłębiony, analizę dokumentów.

Netnografia jako metoda wywodząca się z etnografii reprezentuje podobną optykę: badacz gromadzi własne doświadczenia podczas pobytu w badanej kulturze, czemu towarzyszy autorefleksja i spojrzenie na siebie z perspektywy, opisywane mianem autoetnografii. Kozinets wprowadził analogiczne pojęcie dla tego typu badań odbywających się w środowisku społeczności *online*, które określił mianem autonetnografii. Jednakże o ile autoetnografia jako uznana praktyka badawcza opisana została w licznych pracach metodologicznych<sup>3</sup>, o tyle autonetnografia nie doczekała się podobnego opracowania. Pewną próbę dotknięcia tego tematu podjęła Magdalena Kamińska (2014), która opisała autonetnografię jako technikę badań etnograficznych w internecie. Wobec braku opracowań na temat autonetnografii rozważania prowadzone w tym obszarze w dysertacji oparte zostały na publikacjach dotyczących autoetnografii, a informacje pochodzące z nich dostosowane do internetowego pola badawczego.

<sup>2</sup> Wprawdzie część kobiet przenosiło je w przestrzeń *offline*, jednak nie wchodziło to w zakres badań.

<sup>3</sup> Aspekt ten prezentuje przegląd prac metodologicznych dokonany przez A. Odrowąż-Coates (2015, s. 93), która wymieniła w kolejności chronologicznej publikacje z tego nurtu następujących autorów: W. Goldschmidt, A. Deck, C. Ellis, A.P. Bochner, D. Reed-Danahay, T. Muncey, N.K. Denzin, P. Atkinson, L. Anderson, H. Chang.

W prezentowanej pracy wykorzystano autonetnografię rozumianą jako metodę i strategię badawczą. W takim kontekście opisuje ją Leon Anderson (2006), łącząc klasyczną ścieżkę generowania wiedzy naukowej (starannie dobierane dane, analiza, obróbka teoretyczna, próba realistycznego opisu rzeczywistości, generalizacji wniosków) z osobistym odniesieniem badacza (odczuciami, myślami, refleksjami) w autoetnografii analitycznej.

Podsumowując te rozważania: w badaniu internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci wykorzystywałam netnografię oraz autonetnografię. Pierwsza posłużyła do opisanego fenomenu badanej społeczności. W drugiej natomiast jako netnografka sama stałam się aktorem prowadzonego przez siebie badania, pogłębiając wiedzę zdobytą poprzez interakcje ze społecznością.

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Celem badań było ukazanie społeczności internetowej matek samodzielnie wychowujących dzieci jako kontekstu procesu *empowerment*. Na tak przygotowanym gruncie badawczym usytuowane zostały dwa przedmioty badań, czyli **internetowa społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci** oraz **proces empowerment** solo-matek będących częścią badanej społeczności. W ramach tak postawionego celu sformułowałam następujące problemy badawcze:

1. Czym charakteryzuje się społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci tworzona w przestrzeni serwisu internetowego Facebook?
2. Na czym polega i jak przebiega proces *empowerment* kobiet wchodzących w skład badanej internetowej społeczności solo-matek?
3. Które cechy i zjawiska charakterystyczne dla rodzin monoparentalnych obecne są w internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci?
4. W jaki sposób partycypacja w grupach skupiających solo-matki na Facebooku wpływa na grupowy proces *empowerment* matek samodzielnie wychowujących dzieci?
5. Na czym polega solidarność kobiet obecnych na grupach portalu społecznościowego Facebook, które łączą matki samodzielnie wychowujące dzieci?
6. W jaki sposób narracje publikowane na grupach oraz w osi czasu na portalu społecznościowym Facebook pobudzają indywidualny proces *empowerment* matek samodzielnie wychowujących dzieci?
7. Na czym polega i jak wygląda podwójna rola badaczki, a zarazem samodzielnej matki?

Zamierzeniem badawczym było dogłębne poznanie fenomenu internetowej społeczności tworzonej przez solo-matki, jej unikatowej, wspólnotowej kultury, charakterystycznych cech, a także ich analiza w kontekście internetowej grupy



wsparcia. W dysertacji podjęłam starania, aby poznać i zaprezentować solo-rodzicielstwo, zarysowując wieloaspektowość tego fenomenu: charakterystykę z perspektywy terminologii i typologii, analizę statystyczną, funkcjonowanie rodzin solo-matek, uwzględniając kontekst prawny, ekonomiczny, sieci wsparcia, odbiór społeczny, psychologiczne i pedagogiczne konsekwencje solo-rodzicielstwa. Kolejnym wyzwaniem było ukazanie procesu *empowerment*, który stał się udziałem części kobiet tworzących badaną internetową społeczność. Procesu przybierającego postać przejścia od bezsilności do poczucia siły w kontekście indywidualnym oraz z marginesu do centrum w kontekście kolektywnym.

Punktem wyjścia do rozważań zawartych w rozprawie była obserwacja dwóch portretów solo-matek: matki samotnej (kobiety zależnej, niesprawującej kontroli nad swoim życiem, wymagającej szeroko rozumianego wsparcia ze strony innych osób lub instytucji) oraz matki samodzielnej (dążącej do upełnomocnienia poprzez swoje wybory, działania i aktywność). Oba portrety były reprezentowane w badanej społeczności, a dokładna analiza wykazała, że stanowiły również krańce drogi, którą przeszły matki samodzielne w postaci procesu *empowerment*. Kierunek ich upełnomocnienia wyznaczało więc przejście od matki samotnej do samodzielnej, wobec czego istotnym celem pracy doktorskiej stała się analiza tej drogi, poziomów, na których występuje, etapów, przez które przebiega, oraz czynników, które się na nią składają. Podwójna rola, jaką pełniłam podczas badań, analiz i werbalizowania wniosków, wygenerowała następny cel rozprawy, jakim stał się opis procesu *empowerment* samodzielnej matki-netnografki. Zarysowanie doświadczonych przeze mnie osobistych przejść jako matki, prowadzących od samotności (zależności i bezsilności) do samodzielności (poczucia siły), oraz jako badaczki od *outsidera* do *insidera*.

## Wyniki badań

Internetowa społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci to liczna grupa kobiet. Uczestniczki jednej, dwóch lub kilku grup facebookowych, które połączyło wspólne doświadczenie rodzicielstwa monoparentalnego. Stworzyły one specyficzną sieć, której teoretycznym odpowiednikiem jest ta opisana przez Castellsa (2008). W sieci tej rozwinęła się solidarność kobieca, polegająca na dzieleniu się swoimi doświadczeniami, wzajemnym wsparciu, trosce oraz pomocy, co wpisuje się w „teorię feministyczną od marginesu do centrum” bell hooks (2013). Choć należy odnotować, że zauważalne w tej społeczności były również narracje zawierające w sobie nienawiść, agresję, pogardę czy rywalizację, co autorka wspomnianej teorii opisała mianem „fałszywego siostrzeństwa”.

Przeprowadzone badania ilościowe pokazały, że najczęściej występującym w społeczności portretem była kobieta w wieku 27–45 lat, z jednym dzieckiem, wyższym bądź średnim wykształceniem, rozwódka lub panna, mieszkanka jednorodzinnego

gospodarstwa w mieście, reprezentantka solo-macierzyństwa z wyboru lub nieposzukiwanego solo-rodzicielstwa. Tworzony typ rodzicielstwa solo-matki określały pozytywnym pojęciem: samodzielna matka lub innymi o podobnej konotacji, tylko część myślała o sobie w kategorii samotna matka. Kolejną wspólną cechą badanych była ich jednoznaczna – negatywna ocena pomocy ze strony państwa oraz przepisów dotyczących rodzin monoparentalnych. Wynikało z niej, że w przypadku podjęcia aktywności zawodowej, nawet niskopłatnej, solo-matka przestawała spełniać kryteria uzyskania świadczeń i zasiłków przeznaczonych dla rodzin monoparentalnych. Niewystarczające państwowe wsparcie, jedna pensja w rodzinie, zjawisko niealimentacji oraz niskiej skuteczności w egzekwowaniu alimentów, a także spoczywający głównie (lub tylko) na matce obowiązek opieki nad dzieckiem/dziećmi spowodowały, że większość rodzin monoparentalnych żyła w ubóstwie. Pomoc w poradzeniu sobie z tą sytuacją oferowały otaczające solo-matki sieci wsparcia. W badaniach zaobserwowałam dominację sieci wsparcia nieformalnego (rodziny pochodzenia, przyjaciół i znajomych, partnerów), chociaż część badanych korzystała również ze wsparcia formalnego (psychologa, psychiatry, doradcy).

Analiza percepcji przez solo-matki odbioru społecznego wykazała, że większość z nich nie czuła się akceptowana społecznie, wskazując na istniejące nadal stereotypy dotyczące solo-matek („matka beneficjentka”, „matka alimenciara”, „matka rozwiązała seksualnie”), oraz uzależniając odbiór społeczny od stanu cywilnego kobiety (wdowy i rozwódki bardziej akceptowane niż panny). Badane kobiety wspominały również o zjawiskach dyskryminacji mieszkaniowej i zawodowej jako efektach negatywnej i stereotypowej oceny społecznej. Kolejnym elementem wpływającym na omawiane zagadnienie był rozpowszechniony medialnie (szczególnie w *social mediach*) konflikt rodzicielski, który unaoczniał zjawisko izolacji dziecka od jednego z rodziców, walkę o dziecko, kłótnie dotyczące wysokości alimentów i wywiązywania się z ich płacenia.

Następną analizowaną płaszczyzną były konsekwencje rodzicielstwa monoparentalnego, ich wpływ na zdrowie i rozwój matki i dziecka. W badanej grupie ponad połowa kobiet odbierała solo-rodzicielstwo jako obciążające psychicznie, podobna liczba matek obserwowała u siebie objawy depresyjne i zaburzenia lękowe. Blisko jedna na pięć zadeklarowała choroby przewlekłe, a jedna na dziesięć matek choroby sercowo-naczyniowe. W ponad połowie rodzin solo-matki zaobserwowały wymieniane w literaturze naukowej negatywne skutki monoparentalności dla dzieci. W większości dotyczyły one obszaru emocjonalnego (niskie poczucie wartości u dzieci, zachowania agresywne, zachwianie poczucia bezpieczeństwa), społecznego (nadmierna nieśmiałość, trudności w tworzeniu relacji z rówieśnikami) i trudności szkolnych (braki w koncentracji uwagi).

Specyficzną ze względu na reprezentowany typ rodzicielstwa konsekwencją były utrudnione/zaburzone/nieistniejące kontakty pomiędzy matką a ojcem dziecka/dzieci. W badanej społeczności zdecydowana większość kobiet oceniła je jako

negatywne, niekorzystne i nieprawidłowe. Jako przyczynę podawały doświadczenia, które były ich udziałem jeszcze w czasie trwania małżeństwa/związku, m.in.: przemoc, obojętność, zdradę ze strony męża/partnera, uzależnienia ojca dziecka/dzieci. Podobnie ocenione zostały kontakty pomiędzy ojcem a dzieckiem/dziećmi. Ponad połowa respondentek określiła je jako złe lub mierne, przy czym 37% badanych zaznaczyło całkowity brak spotkań dzieci z ojcami.

Internetowa społeczność matek samodzielnie wychowujących dzieci wytworzyła swoją specyficzną kulturę. Jej unikatowość wynikała z reprezentowanego typu rodzicielstwa, dążenia do jak największej samodzielności, a także składała się na nią wspólnotowa kultura charakterystyczna dla ogółu społeczności internetowych (powstały więzi społeczne, widoczne było zaangażowanie emocjonalne, potrzeba pomocy i wsparcia, wzajemna wymiana, współpraca, dzielenie się zasobami). Specyfika tej społeczności ujawniła się w charakterystycznych normach publikowanych na grupach w formie netykiety (cele, tematyka, zasady funkcjonowania, zasady przyjmowania i usuwania członków) ale też w postaci niepisanych zasad (o ojcu dziecka/dzieci piszemy źle albo wcale, o macierzyństwie i dziecku piszemy pozytywnie, wspieramy bez oceniania). Kolejnym zaobserwowanym aspektem kultury badanej społeczności były wartości, wśród których należy wymienić: macierzyństwo, bezpieczeństwo, nadzieję, solidarność kobiecą, rozwój.

Zdecydowana większość cech i zjawisk charakterystycznych dla rodzin monoparentalnych znalazła odzwierciedlenie w internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci zarówno pod względem funkcjonowania ekonomicznego, emocjonalnego, psychicznego, jak i społecznego. Zaobserwowane różnice dotyczyły obszarów statystycznych: stanu cywilnego oraz wykształcenia.

Doświadczany przez badane proces *empowerment* był indywidualnym doznaniem dla każdej z solo-matek, jednak można wyodrębnić pewne jego cechy wspólne. Pierwszą z nich był przebieg upełnomocnienia, opisany zgodnie z teoretycznym modelem Manna Hura (2006). Zarówno indywidualny, jak i kolektywny *empowerment* zaczynał się od wystąpienia i identyfikacji nierówności, rozwarstwienia czy dyskryminacji, następnie pojawiał się etap budzenia świadomości, po nim mobilizacja, maksymalizacja i na końcu stworzenie nowego porządku. Fazy te były wielokrotnie obserwowane zarówno na poziomie pojedynczych biografii kobiet, jak i w działaniach całych grup solo-matek. W przypadku grupowego upełnomocnienia solo-matek faza rozwarstwienia dotyczyła takich problemów, jak: wieloletnia dyskryminacja i marginalizacja rodzin monoparentalnych, nierówne traktowanie ich w porównaniu z rodzinami nuklearnymi (choćby przez przepisy prawa i pomoc ze strony państwa), niesprawiedliwość ze strony ojców nieplacących alimentów i niepartycypujących w opiece nad dzieckiem/dziećmi, dyskryminacja zawodowa, mieszkaniowa oraz w dostępie do sztucznego zapłodnienia, a także istniejące stereotypy dotyczące solo-matek. Faza budzenia się świadomości rozwijała się podczas dyskusji prowadzonych na Facebooku na temat wymienionych nierówności

i pociągała za sobą kolejny etap – mobilizację, w którym ustalane były konkretne cele i zadania. Etap maksymalizacji to wdrożenie ich w życie. W przypadku trzech obserwowanych grup solo-matek: *Wspieram Samotne Mamy*, *Stowarzyszenie Alimenty to nie prezenty i MamyMówiąDOŚĆ* były to petycje, akcje, udziały w konsultacjach, programach telewizyjnych, radiowych i w prasie, kampanie społeczne, aktywność w *social mediach*, edukacja, spotkania z politykami (w tym z prezydentem RP Andrzejem Dudą). Ostatnia faza, czyli stworzenie nowego porządku, to zmiany w przepisach (Fundusz Alimentacyjny, program „Rodzina 500 plus”, artykuł 209 Kodeksu karnego), zablokowanie niekorzystnych z punktu widzenia solo-matek przepisów (druku senackiego 63) i stopniowa zmiana społecznej świadomości.

Indywidualny *empowerment* solo-matek przebiegał według opisanego przez Hura (2006) schematu, chociaż był mocno zróżnicowany w zależności od jednostkowych doświadczeń kobiet. W fazie identyfikacji rozwarstwienia badane deklarały następujące problemy: brak pomocy ze strony męża/partnera, niewierność, przemoc, nadmierna kontrola ze strony męża/partnera, uzależnienie ojca dziecka/dzieci od alkoholu, nierówności w związku. Faza budzenia się świadomości u badanych związana była z konkretnymi wydarzeniami oraz wynikającą z nich refleksją na temat przebiegu i często dysfunkcyjności związku. Mobilizacja to budzenie się aktywności solo-matek, zdefiniowanie celów i zadań do realizacji w fazie maksymalizacji (w przypadku badanych były to rozwój, edukacja, aktywność zawodowa, zainteresowania). Stworzenie nowego porządku oznaczało funkcyjną, zabezpieczoną finansowo, społecznie i emocjonalnie rodzinę monoparentalną, w której głową była mająca poczucie sprawczości i kontroli nad własnym życiem kobieta. Kolejną cechą wspólną upełnomocnienia badanych solo-matek były zaobserwowane czynniki składające się na indywidualny *empowerment*: poczucie bezpieczeństwa, autorefleksja, rozwój osobisty, wsparcie społeczne, solidarność kobieca.

W toku rozważań teoretycznych oraz działalności empirycznej zarejestrowałam wielopłaszczyznowy proces przejścia dotykający matki samodzielnie wychowujące dzieci, który stanowi tło, przyczynę oraz konsekwencję tworzenia rodzin monoparentalnych. Pierwsze przejście to proces prowadzący od społeczeństwa agrarnego do społeczeństwa sieci, odbywający się poprzez przemiany technologiczno-informacyjne, ekonomiczne, kulturowe i społeczne. Drugie przejście przeanalizowane w referowanej dysertacji rozwijało się na kontinuum od rodziny tradycyjnej do heterogenicznej rodziny współczesnej. Wyznaczało ono zmiany wewnątrzrodzinnego paradygmatu, polegające na modyfikacji funkcji, struktury, znaczenia i zasad tworzenia rodziny. Trzecie przejście nakreślone w rozprawie dotyczyło tożsamości kobiet. Zarysowało ono drogę z marginesu społecznego do centrum oraz analogiczne w przestrzeni polskiej przejście od Matki Polki do współczesnych modeli macierzyństwa. Fundamentem tych zmian była działalność ruchu feministycznego, który prowadził kobiety od zależności w świecie męskich wartości do samodzielności w tworzeniu własnej przestrzeni. Takie odzyskiwanie władzy nad sobą, prowadzące

do stworzenia nowego porządku zarówno w życiu jednostki, grupy jak i całych społeczeństw, ujęte zostało w rozprawie jako proces *empowerment* wyznaczający czwarte z analizowanych w dysertacji przejść. Proces *empowerment* wyznaczył z kolei następne – piąte przejście: od matki samotnej do matki samodzielnej. Pierwsza z nich mieściła się w obszarze dominującego w opracowaniach naukowych i statystycznych nazewnictwa; w przestrzeniach zależności od instytucji i innych osób, stereotypów, realnej niesamodzielności i nieporadności życiowej, zakotwiczeniu w przeszłości. Najbardziej rozpowszechniony portret samotnej matki to kobieta marginalizowana, uboga, bezradna, beneficjentka zasiłków i świadczeń społecznych, bezrobotna, często negatywnie nastawiona do ojca dziecka/dzieci. Jej przeciwieństwo stanowiła matka samodzielna, samookreślająca się zgodnie z feministyczną nomenklaturą, niezależna, łamiąca stereotypy, zaradna życiowo, zakotwiczona w teraźniejszości z widokami na przyszłość. Samodzielna matka to osoba znajdująca się w centrum wydarzeń swojego życia, aktywna zawodowo, mająca sieć wsparcia, reprezentująca całe kontinuum relacji z ojcem dziecka/dzieci: od współpracy rodzicielskiej do izolacji dziecka/dzieci od ojca. Przejście od samotnego do samodzielnego macierzyństwa obrazuje kategoria samodzielne macierzyństwo. Odbywało się ono w obszarze językowym, mentalnym, na poziomie funkcjonowania, zajmowanego miejsca w społeczeństwie, jak i odbioru społecznego, kontroli i władzy nad swoim życiem, wpływu na otaczającą rzeczywistość i własną tożsamość. Przejście będące udziałem nie tylko badanych solo-matek, lecz także samej autorki rozprawy. Kończący pracę rozdział dotyczący autonetnografii stał się egzemplifikacją szóstego przejścia, w którym ja jako netnografka-solo-matka pokonałam drogę z pozycji *outsidera* do *insidera*, a także zaobserwowałam własny proces *empowerment* na podstawie archiwalnych narracji publikowanych na Facebooku w internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci oraz notatek terenowych, ujawniających ponadto refleksje na temat uczestnictwa w badanej społeczności.

## Zakończenie

Wykorzystana w rozprawie metoda netnograficzna, rozpowszechniona w badaniach marketingowych, socjologicznych, antropologicznych czy studiach kulturowych, nie doczekała się jak na razie szerszego zastosowania w pedagogice. Istnieje niewiele badań<sup>4</sup> w tej dyscyplinie naukowej wykorzystujących netnografię. Prezentowana rozprawa doktorska w pewnym stopniu zapełnia tę lukę.

Będąc częścią internetowej społeczności matek samodzielnie wychowujących dzieci, obserwowałam jej fenomen od środka. Wieloletnie, codzienne uczestnictwo

---

<sup>4</sup> Przykładem może być publikacja Joanny Doroszczyk (2018), jednak poza nią nie udało mi się znaleźć badań pedagogicznych opartych na netnografii.

w rozmowach, czytanie i analizowanie narracji pisanych przez solo-matki, możliwe było tylko dzięki specyfice badań netnograficznych (umieszczeniu interakcji w sieci internetu, co dało dostęp do społeczności zarówno członkiniom, jak i badacze 24 godziny na dobę siedem dni w tygodniu). Natomiast charakterystyczna dla netnografii dostępność danych archiwalnych pozwoliła na ukazanie rozwoju społeczności i jej poszczególnych członkiń z perspektywy czasu, w procesie przejścia.

Zaprezentowane w dysertacji badania mogą stanowić inspirację dla kolejnych badaczy pedagogiki do zanurzenia się w społeczności internetowe uczniów, rodziców czy nauczycieli, gdzie istnieje wiele interesujących fenomenów, czekających na naukowe poznanie.

## Bibliografia

- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
- Buchanan, A. (2003). *Readings in Virtual Research Ethics. Issues and Controversies*. Hersey: PA: Idea Group.
- Castells, M. (2008). *Spółczesność sieci*. Warszawa: WN PWN.
- Castells, M. (2013). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze internetu*. Warszawa: WN PWN.
- Doroszczuk, J. (2018). *Rodzina dziecka z niepełnosprawnością w badaniu netnograficznym. Rekonstrukcja problemowa badań Haliny Borzyszkowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: WN PWN.
- Grochocińska, R. (1992). *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- hooks, b. (2013). *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Hur, M.H. (2006). Empowerment in Terms of Theoretical Perspectives: Exploring a Typology of the Process and Components Across Disciplines. *Journal of Community Psychology*, 5(34), 523–540.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10, 32–74.
- Kamińska, M. (2014). Autoetnografia jako technika badań etnograficznych w internecie. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 170–183.
- Kozinets, R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: WN PWN.
- Odrowąż-Coates, A. (2015). *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Pospiszyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*.  
Pobrane z: <http://www.rheingold.com/vc/book/> (dostęp: 30.07.2021).
- Ruszkowska, M. (2015). *Wpływ nieobecności ojca w rodzinie na pojawiające się trudności wychowawcze*. Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Biała Podlaska: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
- Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1 (s. 57–87). Warszawa: WN PWN.
- Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

# Proces podejmowania decyzji przestępczych i jego znaczenie dla resocjalizacji<sup>1</sup>

---

Agnieszka Tajak-Bobek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-8352-1367

---

## Wprowadzenie

Każdy człowiek podejmuje szereg decyzji, które w mniejszym lub większym stopniu sobie uświadamia. Konsekwencje działania, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, sięgają do różnych obszarów życia i dotyczą nie tylko samego decydenta, czyli osoby, która podejmuje decyzje, lecz także otoczenia, w którym funkcjonuje.

Pedagog resocjalizacyjny pracuje z drugim człowiekiem, decydem, który zdecydował, że złamie funkcjonujące prawo i zasady współżycia społecznego. Aby jego praca była efektywna, musi poznać swojego podopiecznego, jego sposób działania, myślenia tak, aby zwiększyć swoją skuteczność poprzez odpowiednie dostosowanie działań korekcyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i in. Należy pamiętać o tym, że zarówno diagnoza, jak i oddziaływania naprawcze powinny się wzajemnie uzupełniać, stanowiąc niejako całość (Bartkowicz, Węgliński, 2012). Praca z drugim człowiekiem, który przejawia zachowania antyspołeczne, wymaga podejścia interdyscyplinarnego, całościowego spojrzenia na człowieka oraz na przestrzeń, w której funkcjonuje.

Badając procesy decyzyjne, należy sięgać do szeregu różnych dyscyplin naukowych ze względu na różny stopień złożoności samego procesu i tym samym szeregu uwarunkowań mających znaczenie dla przebiegu decyzji. Podejmowanie decyzji to ciąg wydarzeń, sposobów działania, ale także osoba decydenta, różne uwarunkowania środowiskowe, jak również postrzeganie ryzyka przez decydenta, co ma szczególne znaczenie w procesie podejmowania decyzji przestępczej. Skuteczność działań pedagoga resocjalizacyjnego zapewnia znajomość szeregu zniekształceń poznawczych, jakie towarzyszą decydem.

---

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. UJ dra hab. Przemysława Piotrowskiego, z promotorstwem pomocniczym prof. UJ dr hab. Małgorzaty Michel, obroniona na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w 2021 r.



Proces podejmowania decyzji, a w szczególności decyzji przestępczej, do tej pory należy do obszaru nie do końca zbadanego. Wiele czynników, które wpływają na jego przebieg, a mogłyby mieć znaczenie dla praktyki pedagogicznej, zostało nierozpoznanych. Pogłębienie wiedzy o decyzji daje szansę na odkrycie lub zgłębienie wiedzy na temat predyktorów zachowań przestępczych, w stosunku do których należy podjąć działania profilaktyczne i wychowawcze. Z tego powodu dokonano analizy procesu decyzyjnego, analizy jego uwarunkowań i znaczenia dla oddziaływań resocjalizacyjnych w przypadku osób, które popełniły przestępstwa gospodarcze, przestępstwa przeciwko mieniu oraz zdrowiu i życiu, w tym recydywistów penitencjarnych oraz osób pierwszy raz skazanych. Opracowany model teoretyczny określający zachowania przestępcze wpisuje się w nurt racjonalnego postrzegania decyzji oraz teorii opisujących ograniczenia poznawcze jednostki.

## Założenia teoretyczne

Model teoretyczny badań własnych opracowano, opierając się m.in. na modelu racjonalnego wyboru Rossa L. Matsuedy, Dereka A. Kreagera i Davida Huizingi (zob. 2006; 2014). Koncepcja ta bazuje na założeniach klasycznej teorii decyzji. Zgodnie z nią człowiek podejmuje decyzje, szacując użyteczność wyniku działania i prawdopodobieństwo wystąpienia danego rezultatu (Tyszka, 1986). Założono ponadto, że badany proces decyzyjny ma miejsce w sytuacji ryzyka, dlatego nie zależy wyłącznie od przestępcy, lecz od różnych niezależnych czynników zewnętrznych (Tyszka, 2010). W sytuacji ryzyka mogą wystąpić negatywne skutki działania, np. straty materialne, społeczne, fizyczne, prawne czy emocjonalne. Ryzyko jest zatem tym większe, im wyższe prawdopodobieństwo poniesienia jakichkolwiek strat (Zaleśkiewicz, 2005). W literaturze odnajduje się różne rodzaje kosztów działania. Jednym z nich jest koszt poniesiony przez przestępcę, który może być wykorzystany w resocjalizacji (por. Kerezsi, Kó, Antal, 2011).

Za zmienną zależną w modelu teoretycznym przyjęto proces podejmowania decyzji przestępczej charakteryzujący się fazami. Fazy te zawierają różne zjawiska, okoliczności decyzyjne oraz zdarzenia. W pierwszej fazie mają miejsce czynności łączące się z problemem decyzyjnym oraz jego wartościowaniem. Kolejna faza to dokonanie wyboru będącego efektem percepcji ryzyka, jakie wynika z przestępstwa oraz oceny prawdopodobieństwa pojawienia się zysków i strat. Ryzyko tego typu będzie inaczej postrzegane przez sprawców przestępstw przeciwko mieniu, inaczej w przypadku przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu, a jeszcze inaczej w sytuacji przestępstw gospodarczych. Ostatnia, trzecia faza obejmuje wątpliwości odnoszące się do wybranej przez decydenta opcji (Nęcka, Szymuta, Orzechowski, 2013).

Zgodnie z koncepcją racjonalnego wyboru (Matsueda, 2014) na percepcję ryzyka związanego z przestępczością wpływa kilka czynników, np. przeszłość

kryminalna dewianta, którą można definiować poprzez czas inicjacji przestępczej, liczbę popełnionych przestępstw oraz kategorię danego czynu.

Uwarunkowanie powodzenia przestępstwa zgodnie z modelem racjonalnego wyboru stanowi kolejny czynnik mający znaczenie przy ocenie ryzyka. Jego wskaźnikami są: wiedza o zagrożeniu aresztowaniem, subiektywna ocena prawdopodobieństwa powodzenia przestępstwa, dobrze zakodowane szczegóły odnoszące się do ostatnio dokonanych przestępstw, ocena przez decydenta własnych umiejętności, zdolności i okoliczności przestępstwa, a także nakreślenie planu działania. Ważne dla postrzegania ryzyka związanego z przestępczością są ponadto nowe informacje pozyskane w trakcie kariery przestępczej, zarówno te pochodzące z własnych doświadczeń, jak i te pochodzące z doświadczeń znajomych przestępców. Jeszcze jednym czynnikiem znaczącym w postrzeganiu ryzyka jest szacowanie zysków i strat, będące funkcją postrzegania użyteczności wyniku i prawdopodobieństwa pojawienia się danej opcji (por. Matuseda i in., 2006).

Percepcja ryzyka jest również uzależniona od cech zagrożenia, sytuacji, w której jest ono szacowane oraz od rozmiarów potencjalnych strat (Seipel, Eifler, 2010).

Postrzeganie ryzyka wynikającego z przestępstwa wiąże się z oceną ryzyka, w tym z perspektywą pozyskania korzyści i strat oraz nowymi wiadomościami pochodzącymi ze zdobytego doświadczenia (Matsueda, Kreager, Huizinga, 2006). Koncepcje odnoszące się do podejmowania decyzji, w tym model racjonalnego wyboru, wskazują na potrzebę uwzględnienia w badaniu decyzji szeregu zmiennych niezależnych.

Z tego powodu w modelu badań znalazł się kontekst społeczny, ekonomiczny, psychologiczny, w tym kwestie postrzegania przez sprawców zysków i strat wynikających z podejmowania decyzji.

Przyjęty model podejmowania decyzji przestępczej zawierający aspekt subiektywnego postrzegania skutków działania, otwiera perspektywę testowania teorii racjonalnego wyboru i teorii dotyczącej ograniczonej racjonalności. Może się to przysłużyć zwłaszcza do zbadania subiektywnych oczekiwań zysków i strat, co jest warte zestawienia z racjonalnym modelem przyczyn i skutków działania.

Analiza procesu decyzyjnego dewiantów powinna uwzględnić szerszy ogląd, obejmujący zarówno indywidualny punkt widzenia decydenta, jak i perspektywę szeregu uwarunkowań procesu decyzyjnego. Warto zatem w analizie zjawiska odwołać się do danych ilościowych i jakościowych. Dzięki perspektywie jakościowej można otrzymać opis procesu decyzyjnego przedstawiony przez decydenta w czasie pogłębionego wywiadu, a perspektywa ilościowa daje szansę na nakreślenie zależności, jakie pojawiają się w procesie decyzyjnym. W ten sposób, gdy otrzymamy wspólną perspektywę jakościowo-ilościową, zbliżymy się do lepszego zrozumienia problemu badań.

Zbadanie procesu decyzyjnego jest sporym wyzwaniem, gdyż wymaga uwzględnienia perspektywy interdyscyplinarnej. Literatura dotycząca procesu decyzyjnego pochodzi głównie z zakresu zarządzania, psychologii i ekonomii.

W naukach analizujących proces decyzyjny związany z przestępczością widoczne są duże braki. Polska literatura niewiele uwagi poświęca procesowi podejmowania decyzji przestępczej. Występują nieliczne opracowania nawiązujące do ekonomicznego modelu analizy zachowań przestępczych, takich jak m.in. zaproponowanej przez Gary'ego Beckera w 1968 r. ekonomicznej teorii przestępczości czy ekonomii behawioralnej (Kahneman, Tversky, 1979; 1992). Luki te wyraźnie widoczne są na tle studiów anglojęzycznych, które powstają regularnie i w sporej części są poparte rezultatami prowadzonych badań.

Podjęta problematyka i uzyskane wyniki badań umożliwiają identyfikację i opis czynników powiązanych z popełnieniem przestępstw opartych na kalkulacji zysków i strat, a także takich, w których ten element się nie pojawia. Analiza porównawcza przestępstw gospodarczych, przeciwko zdrowiu i życiu oraz przestępstw przeciwko mieniu kreuje przestrzeń dla nowatorskich opracowań naukowych. Uzyskana wiedza pozwala wysunąć wskazówki do projektowania działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych, które stawiają sobie za cel próbę dokonania zmian sfery poznawczo-behawioralnej jednostki.

## Przedmiot, cele i problematyka badań

Przedmiotem badań był proces podejmowania decyzji przestępczej i jego uwarunkowania. Badano znaczenie procesu decyzyjnego dla oddziaływań resocjalizacyjnych. Celem teoretyczno-poznawczym była rekonstrukcja i analiza procesu podejmowania decyzji przestępczych oraz opis jego uwarunkowań. Za drugi cel praktyczno-wdrożeniowy wyznaczono ustalenie obszaru, w którym można wysunąć wnioski do projektowania oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych.

Pytania badawcze stanowiły trzy bloki dotyczące decydenta, przebiegu procesu podejmowania decyzji i ryzyka wynikającego z przestępstwa. Pytania badawcze związane z osobą decydenta dotyczyły kwestii: motywów działań, oceny swojej osoby w kontekście popełnianych czynów zabronionych, stylu myślenia przestępczego, skłonności do poszukiwania doznań, emocji, roli emocji w procesie decyzyjnym, informacji pochodzących z kariery przestępczej. Drugi blok pytań dotyczył przebiegu procesu decyzyjnego i poruszał kwestie: przebiegu przestępstwa, etapów działania, planu działania, sytuacji nieprzewidzianych, czynników utrudniających/wspierających działanie, konsekwencji decyzji, oceny decyzji. Trzeci, ostatni blok dotyczył ryzyka, w tym: znaczenia ryzyka w procesie decyzyjnym, oceny szans powodzenia działania, postrzegania przed działaniem strat/zysków, uzyskania korzyści/strat wynikających z działania, oceny prawdopodobieństwa pojawienia się zysków/strat, związku pomiędzy posiadaniem kontaktów przestępczych a postrzeganiem ryzyka, odczuwanymi emocjami a postrzeganiem ryzyka, świadomością skutków działania a postrzeganiem ryzyka.

## Metodologiczne założenia badań własnych

Badania nad procesem podejmowania decyzji przestępczej miały charakter ilościowo-jakościowy, co oznacza, że były skoncentrowane nie tylko na wyjaśnieniu, opisie, przewidywaniu, lecz także na interpretacji i rozumieniu. Metody te pozwoliły ukazać wieloaspektowy problem badawczy. Wśród metod ilościowych znalazły się metoda sondażowa i szacunkowa, a w metodach jakościowych metoda wywiadu pogłębionego z elementami wywiadu narracyjnego.

Analizę jakościową przeprowadzono przy pomocy programu MAXQDA 11, dzięki któremu sprawdzono rzetelność kodowania. Analizę ilościową przeprowadzono w programie Statistica, wykorzystując test Kruskala-Wallisa, chi-kwadrat Pearsona oraz korelację R. Spearmana. W badaniach zastosowano strategię równoległego badania, polegającą na łączeniu danych ilościowych i jakościowych. Zebrano jednocześnie dane ilościowe z kwestionariuszy ankiet oraz dane jakościowe pochodzące z transkrypcji wywiadów. Badania miały charakter eksploracyjny, dlatego też zrezygnowano z postawienia hipotez badawczych.

Badania właściwe poprzedzono badaniami pilotażowymi, uwzględniając 60 skazanych mężczyzn, a badania właściwe przeprowadzono wśród 172 skazanych mężczyzn w sześciu zakładach karnych w Polsce, tj. w Krakowie-Podgórzu, Krakowie-Nowej Hucie, Tarnowie, Tarnowie-Mościcach, Nowym Wiśniczu i Trzebini.

W badaniu właściwym wzięły udział dobrane w sposób celowy osoby pierwszy raz skazane i recydywiści penitencjarni skazani za przestępstwa przeciwko obrotni gospodarczej, przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu, a także przestępstwa przeciwko mieniu. W doborze próby uwzględniono kryterium rodzaju popełnionego przestępstwa oraz przeszłość kryminalną.

Wszyscy badani skazani wypełniali te same ankiety, a także udzielali wywiadów pogłębionych przy zachowaniu jednakowych procedur badawczych. Z zebranych danych zaprezentowano jedynie te mające znaczenie dla procesu podejmowania decyzji przestępczej. Zaprezentowano założone wcześniej zmienne, relacje zachodzące pomiędzy nimi, a także różnice i podobieństwa występujące pomiędzy zmiennymi.

## Wyniki badań

Ze względu na złożoną problematykę badawczą i dużą liczbę wyników badań własnych, w dalszej części zaprezentowano jedynie najważniejsze wnioski, jakie wynikają z analizy zebranego materiału. Wyniki badań dzielą się na te, które dotyczą osoby decydenta, przebiegu procesu decyzyjnego, oraz te dotyczące postrzegania przez sprawców ryzyka.

## *Decydent*

Na bazie wyników badań stwierdza się, że grupy badawcze różnią się pod kątem motywu działania nawet w obrębie danej kategorii przestępstw. Motywy ekonomiczne dominują u przestępców gospodarczych, motywy ekonomiczno-emocjonalne u sprawców przestępstw przeciwko mieniu, zaś motywy emocjonalne u przestępców przeciwko zdrowiu i życiu. Dodatkowo należy zaznaczyć, że w każdej grupie badawczej znajdują się badani, którzy popełnili przestępstwa z przyczyn emocjonalnych, ekonomicznych czy ekonomiczno-emocjonalnych. Przeprowadzone badania wskazują na złożony charakter motywacji i potrzebę jej badań u poszczególnych typów przestępstw. Warto nadmienić, że narracja dotycząca motywów popełnionego przestępstwa wskazuje na występowanie na tym poziomie zniekształceń poznawczych we wszystkich grupach badawczych, w których badani przekierowują odpowiedzialność decydena za działania na czynniki zewnętrzne. Pojawiają się m.in. takie zniekształcenia, jak: kwestionowanie odpowiedzialności, uśmierzanie, obwinianie innych, odwołanie się do wyższych racji, uwiedzenie przez przestępczość.

W ocenie własnej badanego również pojawiają się zniekształcenia poznawcze i stosowanie technik neutralizacji. W każdej grupie badawczej wystąpiły: nadmierna pewność siebie, kwestionowanie szkody, kwestionowanie ofiary, kwestionowanie odpowiedzialności, fascynacja swoim życiem, odwoływanie się do wyższych racji czy egocentryczne myślenie. Przestępczość dla niektórych jest sposobem funkcjonowania w świecie. Badani w każdej grupie badawczej wcielali się w różne role narracyjne, takie jak: profesjonalista, mściciel, bohater czy ofiara (zob. Canter i in., 2017). Na podstawie uzyskanych informacji trudno jednak kategorycznie wskazać dominujące role narracyjne w poszczególnych grupach badawczych. Te role narracyjne zostały także zidentyfikowane przez Davida Cantera i in. (2017), którzy twierdzą, że rozpoznanie tych ról narracyjnych pozwala na lepsze zrozumienie działania sprawców, zidentyfikowanie ich cech. Co więcej, taka wiedza może stać się kluczem do skutecznej resocjalizacji.

Badani przestępcy przejawiali różne style myślenia przestępczego. Podobnie jak w prezentowanych badaniach, wyniki Magdaleny Rode (2013) wskazują na to, że jednostki wykazujące zachowania przestępcze przejawiają dużą liczbę różnych zniekształceń poznawczych. Różnorodność pojawiających się stylów myślenia przestępczego wśród osadzonych w zakładach karnych wskazuje na potrzebę dalszych ich badań i, co ważne, wykorzystania uzyskanych wyników do projektowania działań o charakterze profilaktycznym i resocjalizacyjnym.

Nie pojawiła się istotna statystycznie różnica w skłonności do poszukiwania doznań wśród badanych osób. Większość z nich przejawiała średnią skłonność.

Badanym w trakcie popełniania przestępstwa towarzyszyły emocje przyjemne i nieprzyjemne, a pobudzenie emocjonalnie nie zawsze się pojawiało. Jednakże

u sprawców przestępstw przeciwko mieniu w trakcie działania wystąpiło więcej negatywnych emocji przy braku pobudzenia, a u sprawców popełniających przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu przeważały pozytywne emocje, którym towarzyszyło emocjonalne pobudzenie. W przypadku przestępców gospodarczych najwięcej danych dotyczących emocji w procesie decyzyjnym pozyskano od oszustów kredytowych, którzy przed złamaniem prawa najczęściej odczuwali emocje przyjemne przy równoczesnym braku pobudzenia. Recydywiści penitencjarni w trakcie aktywności przestępczej doświadczali mniej intensywnych emocji niż jednostki pierwszy raz karane.

Racjonalność badanych podczas aktywności przestępczej w różnym stopniu była ograniczana przez wpływ emocji na wszystkie etapy procesu decyzyjnego. Wpływ emocji był najmniej widoczny u przestępców gospodarczych, którzy w narracjach zwrócili uwagę na to, że intensywne emocje ograniczają ich możliwości skutecznego działania. Najbardziej widoczna rola emocji wystąpiła w przypadku przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu, gdzie emocje były postrzegane przez respondentów jako czynnik ograniczający ich racjonalność. Przestępcy przeciwko mieniu czuli się zauroczeni swoim przestępstwem. Pozytywne emocje, które pojawiły się na etapie przeddecyzyjnym, mogły zachęcać sprawców do działalności przestępczej.

Posiadana wiedza z zakresu kariery przestępczej miała źródło we własnym doświadczeniu decydenta, samokształceniu oraz doświadczeniu kolegów przestępców. Dotyczyła: funkcjonowania świata przestępczego, sposobów popełniania przestępstwa i uniknięcia negatywnych skutków działania, świadomości własnych problemów z agresją i uzależnieniem.

### *Przebieg procesu podejmowania decyzji*

W wywiadach narracyjnych charakterystyka przebiegu procesu podejmowania decyzji zajmowała badanym sporą część czasu. Narracje różniły się liczbą podawanych szczegółów odnoszących się do przebiegu i okoliczności zdarzeń, były także inne w zależności od rodzaju popełnionego przestępstwa. Najbardziej dokładnych charakterystyk zdarzeń dostarczyli przestępcy przeciwko mieniu, a szczególnie złodzieje, którzy przedstawili dość szczegółowe opisy procesu decyzyjnego.

- a) Wyniki badań wskazują na to, że nie ma uniwersalnego modelu podejmowania decyzji przestępczej. Jednakże można w każdym procesie decyzyjnym wyróżnić wspólne etapy, różniące się pomiędzy sobą w różnych rodzajach przestępstw. Schemat procesu podejmowania decyzji przestępczej przebiega następująco: przygotowanie działania (nie zawsze występuje);
- b) zbiór opcji działania (nie zawsze występuje);

- c) przebieg: inicjacja, czynności centralne, czynności nieprzewidziane (nie zawsze występują), zakończenie działania, czynności po oddaleniu się z miejsca przestępstwa, czynności zmierzające do uniknięcia kary (nie zawsze występują); wątpliwości;
- d) ocena decyzji.

Uzyskany schemat można podzielić na fazę: przeddecyzyjną, fazę podjęcia decyzji oraz fazę postdecyzyjną, które są wykorzystywane do opisu różnych procesów decyzyjnych (Strelau, Doliński, 2011; Tyszka, 1986; Nęcka, Szymuta, Orzechowski, 2013). W związku z tym można uznać, że decyzja przestępcza w swojej strukturze nie różni się od funkcjonujących modeli decyzyjnych. Dlatego też warto je analizować tak jak każde inne decyzje, które są podejmowane przez człowieka, uwzględniając przy tym w badaniu czynniki m.in. poznawcze, emocjonalne czy społeczne, które są istotne z punktu widzenia oddziaływań resocjalizacyjnych. Weiwei Liu (2017) wskazywał we wnioskach do własnych analiz dotyczących przestępstwa i podejmowania decyzji, że należy dokonywać rozpoznawania elementów procesu decyzyjnego, będącego podstawą zachowań przestępczych.

Zbiór opcji działania w procesie decyzyjnym uwzględnia zachowania w sytuacji powodzenia i niepowodzenia. Liczba potencjalnych opcji jest uzależniona od doświadczenia przestępczego, samokształcenia i kontaktów ze światem przestępczym. Zatem zachowania przestępcze są nabyte i ukształtowane przez procesy uczenia się, o czym pisał Albert Bandura (1973). Anetta Jaworska (2016) zaznacza, że uczenie się wpływa na procesy poznawcze, które biorą udział w podejmowaniu decyzji. Zachowanie jednostki wypływa z interpretacji samego siebie, innych osób i otaczającego świata, więc przebywanie w środowisku przestępczym, uzyskiwanie wiedzy od znajomych przestępców było znaczące dla kształtu procesu decyzyjnego. Plan działania, który pojawił się w narracjach badanych, zawierał opis nie tylko przebiegu przyszłego przestępstwa, lecz także sposobów na uniknięcie negatywnych konsekwencji działania. Respondenci w procesie decyzyjnym określali czynności, które miały ich zabezpieczyć przed negatywnymi skutkami działania, z czego najistotniejsze było przygotowanie dobrego planu działania na etapie przeddecyzyjnym.

Badani w poszczególnych grupach badawczych doświadczali sytuacji, których wcześniej nie przewidywali, m.in. związanych z zachowaniem współnika czy zachowaniem się ofiary przestępstwa. Sytuacje takie powodowały u respondentów szczególnie zaskoczenie.

W procesie decyzyjnym przestępcom pomagały w działaniu czynniki osobowościowe, środowiskowe i sytuacyjne. W szczególności czynniki związane z: rodziną, udziałem innych osób, ofiarą, finansami, doświadczeniem przestępczym, miejscem przestępstwa oraz ze środkami psychoaktywnymi. Występujące

zniekształcenia poznawcze w ocenie poszczególnych czynników ułatwiały działania niezgodne z prawem. Respondenci w zdecydowanej większości nie wymieniali czynników utrudniających działania przestępcze.

Badani w narracjach mówili zarówno o pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencjach swoich decyzji przestępczych. Do negatywnych skutków zaliczali na pierwszym miejscu utratę wolności, pogorszenie kontaktów z rodziną czy pogorszenie swojej i rodzinnej sytuacji finansowej. Do pozytywnych konsekwencji działania zaliczyli w szczególności zyski finansowe gwarantujące respondentom satysfakcjonujące życie.

W ocenie decyzji przestępczych znajdują się stwierdzenia dowodzące, że decydenci mają zniekształcone wzory poznawcze, które odpowiadają przestępczemu stylowi życia. W ocenie własnej kariery przestępczej badani przejawiali zniekształcenia poznawcze, m.in.: kwestionowanie szkody, generalizowanie, kwestionowanie odpowiedzialności, zorientowanie na siłę, odwoływanie się do wyższych racji, hiperoptymizm. Część badanych była zauroczona swoim życiem i przestępczość traktowała jako styl życia. W ocenie swojej decyzji przestępczej respondenci podkreślali to, że we własnym życiu nie doświadczali negatywnych konsekwencji działania, co utwierdzało ich w przekonaniu co do słuszności decyzji.

### *Ryzyko wynikające z popełnionego przestępstwa*

Badani w każdej grupie podejmują ryzyko w następujących celach: dla osiągnięcia korzyści, dla pozytywnych doznań, dla uniknięcia strat. W ocenie ryzyka zaobserwowano u badanych błędy poznawcze, m.in.: nadmierny optymizm, preferencja czasu teraźniejszego czy krótkowzroczność. Błędy te sprawiały, że osadzeni zaniżali ryzyko związane z ich działalnością przestępczą. Ross L. Matsueda (2014) uznał w swoich badaniach podobnie, że zniekształcenia poznawcze, które pojawiły się u przestępców w konsekwencji różnych doświadczeń życiowych, wpływają na percepcję ryzyka w taki sposób, że jest ono niedoceniane lub przeceniane.

Sprawcy przestępstw przed złamaniem prawa liczyli na następujące zyski: określona kwota, poczucie szczęścia, rzeczy materialne, satysfakcja, zabawa, wygoda, nowe doświadczenie czy uniknięcie konsekwencji prawnych. Korzyści te były przewidywane zwłaszcza przez jednostki łamiące prawo przeciwko mieniu i prawo gospodarcze, co też odróżniało je od osób łamiących prawo przeciwko zdrowiu i życiu, gdyż oni w mniejszym stopniu przewidywali zyski.

Badani przed działaniem mieli przekonanie o bardzo wysokim prawdopodobieństwie pozyskania korzyści. Co ważne, zyski te miały być uzyskane bezpośrednio po popełnionym przestępstwie. W sytuacjach nieprzewidywanych nie szacowano zysków. Przestępcy łamiący prawo przeciwko mieniu stanowili grupę, w której szacowanie korzyści pojawiało się najczęściej.



W wyniku przestępczości badani pozyskiwali: pieniądze, rzeczy materialne, dobrą zabawę czy wysoki poziom życia. Respondenci przewidywali przed działaniem przestępczym takie straty, jak: utrata wolności, areszt i stres.

Osadzeni przed działaniem mieli subiektywne przekonanie o bardzo niskim prawdopodobieństwie poniesienia strat. Niejednokrotnie odcinali się od potencjalnych złych konsekwencji działania, ponieważ pomijali je na etapie przeddecyzyjnym. Podobnie jak w przypadku badań Bradleya R.E. Wrighta i in. (2004) przed popełnieniem przestępstwa zagrożenie karą nie odstraszało badanych. W sytuacjach nieprzewidzianych nie pojawiło się szacowanie strat.

Wśród kosztów poniesionych przez badanych znalazły się: problemy rodzinne, problemy z działalnością gospodarczą, pogorszenie sytuacji finansowej, strata czasu, utrata wolności i zniszczona reputacja.

### *Inne wnioski*

Badani, kiedy mówili o swoich doświadczeniach z dzieciństwa, zaznaczali, że bardzo ważne było dla nich środowisko zdemoralizowane, które im imponowało, co więcej, pozwalało zaspokajać potrzeby życiowe, m.in. potrzebę uznania. W narracji na temat rodziny odnajduje się tendencje do usprawiedliwiania własnego zachowania negatywnymi doświadczeniami.

Doświadczenie przestępcze nie było bez znaczenia, jeśli chodzi o kształt procesu podejmowania decyzji przestępczej. Dzięki doświadczeniu badani planowali przed przestępstwem więcej opcji działania. Badani w każdej grupie mieli doświadczenie unikania kar za aktywność przestępczą, co redukowało postrzegane przez nich ryzyko z wyższego poziomu na niższy. To dodatkowo ułatwiało im podejmowanie decyzji o wkroczeniu na drogę przestępczą. Podobnie w badaniach Julie Horney i Ineke Haen Marshall (2006) stwierdzono, że większa liczba niewykrytych przestępstw wywołuje u przestępców przeświadczenie o niskim prawdopodobieństwie ukarania więzieniem (zob. Kazemian, Le Blanc, 2007). Wiedza pochodząca z doświadczenia sprzyjała aktywności przestępczej ze względu na ulepszony scenariusz działania i zwiększoną świadomość czynu, udoskonalone techniki przestępcze czy większą świadomość co do konieczności panowania nad własnymi emocjami. Doświadczenia były także ważne w sytuacjach nieprzewidzianych, gdzie działały ukształtowane wzorce postępowania. Doświadczenia przestępcze sprzyjały nawiązaniu znajomości ze światem przestępczym. Dlatego też im więcej takich znajomości posiadali badani, tym bardziej byli przekonani o dużych szansach na powodzenie działania. Co więcej, mieli zwiększoną świadomość potencjalnych strat i zysków, jakie mogły wyniknąć z ich aktywności. Dane te potwierdzają wyniki badań Matsuedy i in. (2006), którzy stwierdzili, że ocena ryzyka będącego konsekwencją zachowań przestępczych zależy m.in. od subiektywnego określenia prawdopodobieństwa

powodzenia przestępstwa, od wiedzy o zagrożeniu aresztowaniem, zapamiętanych szczegółów dotyczących niedawno dokonanych przestępstw, własnej oceny umiejętności, zdolności przestępcy, pojawienia się planu działania oraz oceny okoliczności danego przestępstwa.

## Wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej i przyszłych badań

### *Zniekształcenia poznawcze. Oddziaływania poznawczo-behawioralne w resocjalizacji*

Badani przejawiali zniekształcenia poznawcze w narracjach na temat: przyczyn działania, oceny decyzji i oceny swojej osoby. Dlatego też to powinno stanowić ważny obszar zainteresowania pedagogów resocjalizacyjnych, dla których przydatna mogłaby być wiedza z zakresu terapii poznawczo-behawioralnej w projektowaniu swoich oddziaływań. Takie działania z wykorzystaniem tego podejścia warto wprowadzić już od młodych lat (13–16) i wplatać je w działania profilaktyczne oraz korekcyjne w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i szkołach.

Pojawiające się u respondentów zniekształcenia poznawcze wpływały na obniżanie poziomu postrzeganego ryzyka. Niejednokrotne odcięcie się od dotkliwych konsekwencji, przecenianie własnych możliwości, postrzeganie wysokich szans na powodzenie działania sprzyja łamaniu prawa. W związku z tym należy jak najczęściej wprowadzać do działań korekcyjnych elementy terapii poznawczo-behawioralnej, która wpływa na zmianę sposobu myślenia i tym samym działania. Warto także pochylić się nad kwestią egzekwowania prawa, ponieważ w przypadku wszystkich badanych niejednokrotne unikanie lub odraczanie przez wymiar sprawiedliwości wyroków pozbawienia wolności utwierdzało ich w przekonaniu, że przestępcze działania nie niosą za sobą negatywnych skutków, co działa wręcz zachęcająco do takich zachowań.

### *Praca z emocjami*

Ze względu na to, że w całym procesie decyzyjnym pojawiają się emocje o różnym nasileniu, warto podjąć nad nimi pracę niezależnie od rodzaju przestępstwa. Przydatne byłoby wprowadzenie treningów kontroli złości, treningów rozpoznawania własnych i cudzych emocji czy umiejętności radzenia sobie z emocjami w celu zapobiegania recydywie. Praca nad emocjami pozwala zredukować intensywne negatywne emocje, co już na etapie przeddecyzyjnym może zredukować wzrastające napięcie emocjonalne. Warto nauczyć sprawców przestępstw sposobów na rozładowywanie emocji, ich rozpoznawanie. W sytuacji przestępczości przeciwko mieniu należy pracować nad sferą emocjonalną sprawców, zważywszy

na fakt przejawiania przez nich cech zauroczenia przestępczością, co bez wątpienia sprzyja podtrzymywaniu przestępczego stylu życia.

W przypadku przestępców, którzy łamią prawo przeciwko zdrowiu i życiu, pojawiają się problemy z uzależnieniem i agresją. Dlatego też szczególnie w tych grupach powinno się rozwijać programy wspierające osoby uzależnione, a także treningi kontroli złości.

### *Konstruktywna przestrzeń dla młodzieży*

Warto budować młodym osobom różne konstruktywne miejsca i pokazać im ciekawe sposoby spędzania wolnego czasu, tak aby mogli zaspokajać takie potrzeby, które realizowali w przestrzeni przestępczej wraz ze zdemoralizowanymi kolegami. Ważne, aby takie przestrzenie były imponujące dla młodego człowieka, budowały przyjazną atmosferę, a także dawały poczucie bezpieczeństwa. W takim miejscu młodzież powinna mieć możliwość rozwinięcia własnych potencjałów, aby mogła poczuć się kimś wartościowym, kimś wyróżnionym. Co więcej, w takich przestrzeniach osoby powinny mieć możliwość doświadczenia zdrowej rywalizacji. Miejszem takim bez wątpienia powinna być szkoła, która w narracjach pojawiała się jako ważna przestrzeń w życiu człowieka.

W związku z tym, że badani mieli potrzebę doświadczania ryzyka oraz skłonności do poszukiwania doznań, warto stwarzać dla młodzieży możliwości ich doświadczania w sposób bezpieczny. Badani odcinali się od skutków postępowania niezgodnych z prawem. Dlatego też należy w szczególności uświadamiać młodzież o skutkach zachowań przestępczych.

### *Praca nad umiejętnościami prospołecznymi i potencjałami*

W pracy z przestępcami gospodarczymi warto rozwijać ich potencjały, takie jak: umiejętności planowania, umiejętność zarządzania czasem, komunikatywność czy kreatywność, które mogłyby stać się przydatne w codziennym funkcjonowaniu bez przestępczości. Ponadto warto rozpoznawać i wzmacniać te potencjały u młodzieży oraz przekierowywać je na wartościowe obiekty.

Badani wyraźnie wskazywali na kłopoty z uleganiem innym osobom. W tej materii asertywność i umiejętności prospołeczne powinny być doskonałym remedium. Dlatego krzewienie tych umiejętności powinno być doskonałą bazą w działaniach korekcyjnych i profilaktycznych na terenie takich placówek, jak szkoły, zakłady karne i placówki opiekuńczo-wychowawcze. Powinno się to już zacząć między 13. a 16. rokiem życia, bo to właśnie ten wiek został wskazany w badaniach jako okres inicjacji przestępczej.

### *Praca z rodziną*

Rodzina jako podstawowa komórka życia społecznego stanowi fundament wychowania młodego pokolenia. W tym zakresie kluczowe stają się umiejętności rodziców. Rodzice powinni mieć szanse na doskonalenie swoich umiejętności prospołecznych. W tym zakresie należy ich wspierać i tworzyć odpowiednie warunki, nie zapominając jednocześnie o rodzinach, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej.

### *Praca nad planem życia skazanych*

Należy wspierać badanych w ich planach, udzielając pomocy w budowaniu relacji z najbliższymi. Ważnym czynnikiem jest praca, lecz by ją zdobyć, osadzeni muszą uzyskać pomoc w zdobyciu wykształcenia lub zawodu. Wielu z osadzonych wskazuje, że nie są pewni tego, że nie powrócą do przestępczości. Jest to wyraźny znak, że należy pracować nad zmianą postrzegania rzeczywistości, bo brak jakichkolwiek działań może być czynnikiem zwiększającym w przyszłości liczbę procederów przestępczych.

## Wnioski dla przyszłych badań

Wskazuje się na potrzebę dalszych badań nad relacjami, jakie zachodzą pomiędzy odczuwanymi emocjami a postrzeganiem przez sprawców przestępstw ryzyka. Poznanie tych zależności jest istotne w projektowaniu przyszłych oddziaływań resocjalizacyjnych, które powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb człowieka. Poznanie emocji w trakcie decyzji przestępczej może przybliżyć pedagogów do lepszego zrozumienia podejmowanych przez przestępców decyzji.

W badaniach zostały ujawnione powiązania między postrzeganiem ryzyka a aktywnością przestępczą. W związku z tym ryzyko powinno być stałym elementem badań, bo to ono w wielu momentach jest odpowiedzialne za kształtowanie zachowania potencjalnego przestępcy. Pedagog resocjalizacyjny powinien w szczególności zwrócić uwagę na te aspekty myślenia przestępczego, które są wyuczone.

Warto rozszerzyć badania nad procesem decyzyjnym wśród kobiet, które popełniły przestępstwa. Dane takie pozwoliłyby wskazać różnice i podobieństwa w decyzjach, uwzględniając zmienną płci i tym samym w przyszłości wykorzystać zdobyte informacje do projektowania działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych wśród kobiet.

## Zakończenie

Proces podejmowania decyzji przestępczej przebiega w różny sposób, co jest uzależnione od rodzaju popełnionego przestępstwa oraz szeregu uwarunkowań. Z przeprowadzonych badań można wysnuć praktyczne wskazówki dla pedagogiki resocjalizacyjnej. Analiza procesów decyzyjnych jest istotna z punktu widzenia poznania i zrozumienia podejmowanych przez sprawców decyzji i jednocześnie udoskonalenia oddziaływań resocjalizacyjnych. Dokonana analiza teoretyczno-badawcza stanowi wstęp do dalszych badań procesu podejmowania decyzji przestępczej, które powinny być skoncentrowane wokół narracji przestępczych. Materiał badawczy uzyskany w ten sposób mógłby być ważnym wkładem w pracę profilaktyczno-resocjalizacyjną.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bartkowicz, Z., Węgliński, A. (red.). (2012). *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Becker, G.S. (1968). Crime and punishment: an economic approach. *Journal of Political Economy*, 76(2), 169–217.
- Canter, D., Ioannou, M., Youngs, D. (2017). Criminal Narrative Experience: Relating Emotions to Offence Narrative Roles During Crime Commission. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61(14), 1531–1553.
- Horney, J., Marshall, I.H. (2006). Risk perceptions among serious offenders: the role of crime and punishment. *Criminology*, 30(4), 575–594.
- Jaworska, A. (2016). Teoretyczne podstawy procesu resocjalizacji. W: M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Psychologia penitencjarna* (s. 111–143). Warszawa: WN PWN.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect theory. An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, 263–291.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1992). Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*, 5, 297–323.
- Kazemian, L., Le Blanc, M. (2007). Differential cost avoidance and successful criminal careers. Random or rational? *Crime & Delinquency*, 53(1), 38–63.
- Kerezi, K., Kó, J., Antal, Sz. (2011). The social cost of crime and crime control. *Beijing Law Review*, 2(2), 74–87.
- Liu, W. (2017). *NORC Working Paper Series. Crime and Decision Making: New Directions for Crime Prevention*. Chicago: NORC at the University of Chicago. <https://www.norc.org/PDFs/Working%20Paper%20Series/WP-2017-001.pdf> (dostęp: 10.01.2020).

- Matsueda, R.L. (2014). Rational choice research in criminology: A Multilevel Framework. W: R. Wittek, T.A.B. Snijders, V. Nee (red.), *The Handbook of Rational Choice Social Research* (s. 283–321). Stanford: Stanford University Press.
- Matsueda, R.L., Kreager, D.A., Huizinga, D. (2006). Deterring Delinquents: Rational choice model of theft and violence. *American Sociological Review*, 71(1), 95–122. <https://doi.org/10.1177/000312240607100105>
- Nęcka, E., Szymuta, B., Orzechowski, J. (2013). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Rode, M. (2013). *Style myślenia przestępczego. Podstawy teoretyczne i diagnostyczne*. Warszawa: Difin.
- Seipel, Ch., Eifler, S. (2010). Opportunities, rational choice and self-control. On the interaction of person and situation in general theory of crime. *Crime & Delinquency*, 52(2), 167–197.
- Strelau, J., Doliński, D. (2011). *Psychologia akademicka. Podręcznik*. Tom 1, 2. Gdańsk: GWP.
- Tyszka, T. (1986). *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*. Warszawa: PWN.
- Tyszka, T. (2010). *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wright, B.R.E., Caspi, A., Moffitt, T.E., Paternoster, R. (2004). Does The Perceived Risk of Punishment Deter Criminally Prone Individuals? Rational Choice, Self-Control, and Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(2), 180–213.
- Zaleśkiewicz, T. (2005). *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*. Gdańsk: GWP.

# RAPORTY z badań pedagogicznych

pod redakcją  
Michała Kwiatkowskiego  
i Anny Odrowąż-Coates



RAPORTY Z BADAŃ

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Sp

# RAPORTY z badań pedagogicznych

pod redakcją  
Michała Kwiatkowskiego  
i Anny Odrowąż-Coates

RAPORTY Z BADAŃ



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

nie własne.

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

Klasy	Liczba wywiadów	Ods
	70	
	70	
	140	

o: opracowanie własne.

Łącznie zebrano 140 wywiadów, co stanowi 10% populacji reprezentatywności wielkości miejscowości (wieś; miasto 20–50 tys.; 50–100 tys.; powyżej 100 tys.) oraz klas (1–3 ciele pracują. Realizacja próby ostatecznej pozwoliła z populacji losowej, jak i na charakterystykę dobranych z małych i średnich miast.

Na etapie analiz opisano i przeanalizowane następną próbą reprezentatywną (charakterystyka całej populacji na klasy 1–3 oraz 4–6 (z próby reprezentatywności miasto, po 70 wywiadów na g... i duże miasto, z... i duże obejm...