

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

Edukacja dla Innowacyjnej Gospodarki

Education for the Innovative Economy

Pedagogika Pracy

Work Pedagogy

Kształcenie Ustawiczne

Lifelong Learning

Edukacja Dorosłych

Adult Education

Rynek Pracy

Labour Market

# EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563  
e-ISSN 2391-8020

4(131)/2025

## O czasopiśmie

**Kwartalnik naukowy** wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 130 tomów, w formie drukowanej 92 600 egz., format B5, objętość 150–300 s.

**The scientific-research quarterly** has been published since 1993. Altogether 130 volumes, 92 600 copies in B5 format of 150–300 pages.

**Misją czasopisma** jest podejmowanie istotnych i aktualnych wyzwań naukowych z zakresu polskiej i międzynarodowej pedagogiki pracy, andragogiki oraz innych dyscyplin naukowych zajmujących się problemami człowieka w środowisku pracy. Profil czasopisma w szczególności jest otwarty dla autorów z kraju i z zagranicy, którzy uczestniczą w projektach badawczych, koncentrują się zarówno na rozważaniach teoretycznych, jak i wymiarze praktycznym kształcenia ustawicznego, edukacji dorosłych oraz edukacji zawodowej dla rynku pracy.

**The mission of the journal** is to undertake and disseminate relevant and current scientific topics in the field of Polish and international work pedagogy, andragogy and other scientific disciplines dealing with human problems in the work environment. The journal's profile matches authors from Poland and abroad who participate in research projects, focus on theoretical considerations and the practical dimension of lifelong learning, adult education and vocational education for the labour market.

**Adresatami** czasopisma są pracownicy naukowcy, wykładowcy, nauczyciele, trenerzy, doradcy zawodowi, działy HR przedsiębiorstw, publiczne służby zatrudnienia, studenci kierunków pedagogicznych oraz organizatorzy edukacji formalnej i pozaformalnej.

**The journal is addressed** to academics, lecturers, teachers, trainers, career counselors, HR departments, public employment services, students of pedagogy and organisers of formal and non-formal education.

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Indexing: Czasopismo punktowane na liście MEiN – 40 punktów ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC**.

**Czasopismo prowadzone jest zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY).**

Articles are peer reviewed. They all have abstracts and keywords in English. The Journal is recognized by the Ministry of Science and Higher Education in Poland. Ministerial rating: 40 points ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC**.

**The journal is run in accordance with the principles of open access (CC BY license).**

**Autorami** publikowanych artykułów są uczeni polskich i zagranicznych uczelni, instytutów naukowych, doświadczeni praktycy, organizatorzy edukacji dorosłych oraz młodzi, rozpoczynający swoje kariery, pracownicy nauki. Na łamach pisma publikowali m.in.: J. Półturzycki, T. Nowacki, Z. Wiatrowski, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, S.M. Kwiatkowski, T. Aleksander oraz z zagranicy: B. Bartz, A. Bielajewa, N. Greger, L. Mats, N. Nyczkało, H. Schmidt, W. Höhn, E. Kreker, M. Auer.

## Warunki prenumeraty

### **Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH**

Journal of Continuing Education

można prenumerować: w formie elektronicznej lub papierowej, cena 1 egz. 25 zł, prenumerata roczna 100 zł

Price per 1 copy: 5€; The annual subscription: 20€

Adres: ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: [wydawnictwo@itee.lukasiewicz.gov.pl](mailto:wydawnictwo@itee.lukasiewicz.gov.pl)

Konto: Bank PEKAO S.A. 71 1240 5703 1111 0000 4900 0081

Czasopismo jest udostępniane (format pdf) w wersji elektronicznej pod adresem: [www.edukacjaustawicznadoroslych.eu](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

EUAD

**EDUKACJA**  
*USTAWICZNA*  
**DOROSŁYCH**

Journal of Continuing Education

4(131)/2025

# EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

4(131)/2025

Journal of Continuing Education

## PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine – Institute of Pedagogical and Adult Education (ANPU)

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

## RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Stefan M. Kwiatkowski (Przewodniczący) – APS (Poland); dr Emilia Pecheanu – UDJG (Rumunia); dr Adam Duszyk – Łukasiewicz – ITEE (Poland); prof. Henryk Noga – UKEN (Poland); prof. Tadeusz Aleksander – Wszechnica Polska (Poland); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); dr Marek Lawiński – CCCA-BTP (France); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Elżbieta Sałata – Uniwersytet Radomski (Poland); prof. Larysa Łukianowa – ANPU (Ukraine); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz (Poland); prof. Oksana Ovcharuk – IDE (Ukraina)

## REDAKCJA/Editorial Board

dr Ludmiła Walaszczyk, Łukasiewicz – ITEE (redaktor naczelny)

Remigiusz Mazur, Łukasiewicz – ITEE (zast. redaktora naczelnego)

Karolina Deryńska, Łukasiewicz – ITEE (sekretarz redakcji)

## Redaktorzy naukowci – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. dr hab. Ewa Przybylska – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dr hab. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO – Uniwersytet Opolski, dr hab. Aleksander Marszałek, prof. URz – Uniwersytet Rzeszowski, dr Renata Mischczuk – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, dr hab. Eunia Baron-Polańczyk, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, dr hab. Urszula Jeruska, prof. IPISS – Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, dr Andrzej Kobiółka – Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD – Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dr Paweł Światał – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego, dr hab. Ewa Flaszynska – Uniwersytet Warszawski, dr inż. Krzysztof Kaczorek – Politechnika Warszawska, dr Marzena Walasik – Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, dr Marian Piekarski – Politechnika Krakowska

## MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MEIN – 40 punktów ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl))

Registered in:

- CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences
- OAJI Open Academic Journal Index
- CEEOL Central and Eastern European Online Library
- JBC Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa

**OPEN:** [www.edukacjaustawicznadoroslych.eu](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

**W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,  
które nie zawsze podziela wydawca, instytucje współpracujące: EAEA, IGIP, EVBB, ANPU oraz sprawujące patronat**

### **Redaktorzy tematyczni**

dr Ireneusz Woźniak (Łukasiewicz – ITEE), Michał Ślusarczyk (Łukasiewicz – ITEE): pedagogika, andragogika, zrównoważony rozwój  
Wojciech Oparcik, Remigiusz Mazur (Łukasiewicz – ITEE), Tomasz Sułkowski (Łukasiewicz – ITEE): technologia kształcenia  
i edukacja cyfrowa dorosłych

dr Monika Mazur-Mitrowska (MSCDN), dr Mirosław Żurek (Łukasiewicz – ITEE): całonocowe doradztwo edukacyjno-zawodowe i rozwój  
kariery zawodowej

dr Andrzej Stępnikowski (Łukasiewicz – ITEE), dr Tomasz Kupidura (Łukasiewicz – ITEE): edukacja dla innowacyjnej gospodarki

dr Małgorzata Kowalska (Łukasiewicz – ITEE): projekty międzynarodowe

Małgorzata Sołtysiak, Edyta Kozieł (Łukasiewicz – ITEE): e-zasoby edukacyjne i oferta programowa dorosłych

### **Redaktorzy językowi**

dr Małgorzata Kowalska – j. angielski (Łukasiewicz – ITEE)

### **Redaktor statystyczny**

dr Jacek Stańdo (Politechnika Łódzka – Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki)

### **Adres Redakcji/Editorial office address**

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (+48) 364 92 45, e-mail: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

**ISSN 1507-6563**

**e-ISSN 2391-8020**

© Copyright by: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2025

Redaktor prowadzący: Karolina Deryńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Marta Poberezsko, Karol Alichnowicz



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Wydawnictwo Naukowe

26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364 42 41

e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl

<http://www.itee.lukasiewicz.gov.pl>



|                 |   |
|-----------------|---|
| Komentarz ..... | 7 |
|-----------------|---|

---

## Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

|                                                                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Joanna Wierzejska, Tomasz Łada:</b> Perspektywy i trudności w budowaniu ścieżki zawodowej przez młodych Polaków i Ukraińców .....                                            | 9  |
| <b>Paweł Garbuzik:</b> Ośrodki Wsparcia i Testów jako element wsparcia osób z niepełnosprawnościami, członków ich rodzin i opiekunów.....                                       | 23 |
| <b>Anna Mróz:</b> Wsparcie wspierających: jakiego wsparcia społecznego doświadczają nauczycielki? – w perspektywie wyników badań na przykładzie województwa małopolskiego ..... | 33 |

---

## Edukacja dla innowacyjnej gospodarki

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Marlena Zaborniak:</b> Praktyczne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w budowaniu i rozwoju kultury organizacyjnej szkoły..... | 45  |
| <b>Aleksy Kowalski:</b> Permanentna edukacja personelu w zarządzaniu strategicznym zasobami ludzkimi .....                          | 67  |
| <b>Horacy Dębowski:</b> Pomiędzy spójnością a powszechnością – ramy kwalifikacji w Polsce na tle rozwiązań europejskich.....        | 85  |
| <b>Marian Piekarski:</b> Doradztwo zawodowe i bilans kompetencji w Branżowym Centrum Umiejętności .....                             | 103 |

---

## Potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

|                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Robert Lew Wegner, Marietta Śliwiak, Artur Szczepańczyk, Monika Laprus, Małgorzata Cabaj:</b> Education of hairdressers in Poland – status, needs and directions of development in the context of continuing education ..... | 115 |
| <b>Katarzyna Nowosad:</b> Rozwój zawodowy nauczycieli wobec zagrożeń wspólnego systemu edukacji.....                                                                                                                            | 123 |
| <b>Sławomir Koziej:</b> Rola robotyki we wspieraniu edukacji osób z niepełnosprawnościami .....                                                                                                                                 | 129 |



Szanowni i Drodzy Czytelnicy,

oddajemy w Państwa ręce ostatni (czwarty) numer „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” w mijającym 2025 roku, który zamyka pewien etap w historii czasopisma. W tym wydaniu prezentujemy artykuły przygotowane już wcześniej, które są efektem pracy autorów z różnych obszarów tematycznych. Pragniemy serdecznie podziękować wszystkim autorom, a szczególnie poprzednim redaktorom: dr. Krzysztofowi Symeli, a także dr. hab. inż. Henrykowi Bednarczykowi, za ich wieloletnie zaangażowanie i troskę o rozwój redakcji. To dzięki ich pracy nasze czasopismo nie tylko przetrwało, ale rozwinęło swój profil naukowy, akcentując ważne aspekty współczesnej edukacji.

Nadchodzący 2026 rok otwiera przed nami nowy rozdział, nasze czasopismo stanie się półrocznikiem, a wszystkie artykuły będą publikowane tylko w języku angielskim, zgodnie z ogłoszonym wcześniej *call for papers*. Jakość i wartość merytoryczna artykułów zostanie zapewniona dzięki recenzjom międzynarodowym. Wprowadzamy także ściśle wytyczne tematyczne, które pozwolą na konsekwentne budowanie spójnej wizji czasopisma i wzmocnią jego pozycję w środowisku naukowym.

Jednym z naszych najważniejszych celów jest dążenie do włączenia czasopisma do bazy Scopus w najbliższych latach, co jest wyraźnym krokiem w kierunku międzynarodowego uznania. W związku z tym jakość publikowanych artykułów będzie kluczowym priorytetem, a każdy tekst będzie oceniany pod kątem rzetelności naukowej i zgodności z międzynarodowymi standardami.

Podniesienie poziomu czasopisma to także priorytet odnowionej Redakcji i Rady Programowej, do której chcemy zapraszać wybitne autorytety naukowe, luminarzy środowisk akademickich, z kraju i zagranicy, twórcze i światłe umysły. Wychodzimy z założenia, że ten nowy impuls otworzy nasze czasopismo na nowe kierunki i obszary.

Wierzmy też, że te zmiany pozwolą naszym Czytelnikom czerpać jeszcze więcej inspiracji i wartościowej wiedzy, a autorom otworzą nowe możliwości prezentowania swoich badań szerokiemu gronu odbiorców. Jednocześnie mamy nadzieję, że zachowując ciągłość tradycji, uda nam się stworzyć przestrzeń, w której nauka łączy się z pasją, a rzetelność merytoryczna idzie w parze z nowoczesnym podejściem do publikowania. Ta synergia przeszłości z przyszłością powinna przynieść i przyniesie użyteczne efekty.

Dziękujemy Państwu za dotychczasowe zainteresowanie naszym czasopismem i zapraszamy do współpracy w jego nowej odsłonie już jako półrocznika, w którym będziemy prezentować teksty o wysokim standardzie, przygotowane z myślą o współpracy międzynarodowej i wprowadzeniu czasopisma na wyższy poziom naukowy.

Z najlepszymi życzeniami na Nowy 2026 Rok

Redaktor naczelny  
dr Ludmiła Walaszczyk



# Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Joanna Wierzejska

<https://orcid.org/0000-0002-6578-3339>

DOI: 10.34866/sjh9-pw98

Tomasz Lada

<https://orcid.org/0009-0001-5293-0854>

## Perspektywy i trudności w budowaniu ścieżki zawodowej przez młodych Polaków i Ukraińców

Perspectives and Challenges in Building Career Paths among Young Poles and Ukrainians

**Key words:** career development, youth, Poland, Ukraine, labor market, education, war, competences, professional attitudes, socio-occupational integration.

**Abstract:** The article addresses the issue of shaping professional career paths among young Poles and Ukrainians in the context of dynamic transformations occurring in the contemporary labor market and growing socio-economic uncertainty, including the consequences of the war in Ukraine. The aim of the study was to identify the factors that, according to the respondents, determine the opportunities for creating their own professional careers. The research was conducted among 1,225 students from Poland and Ukraine using a diagnostic survey method with an original questionnaire. The analysis revealed that young people from both countries perceive the importance of objective factors (labor market conditions, legal regulations, employers' attitudes) and subjective ones (competences, attitudes, personality traits) differently when building their careers. Polish youth more often emphasize the role of individual competences, specialist knowledge, and personal engagement, whereas Ukrainian youth highlight the need for employment stability, the linkage between education and the labor market, and the importance of cooperation and community in professional environments. The findings indicate the necessity of systemic support for young people in career planning, developing soft and adaptive skills, and integrating educational and labor market initiatives, particularly in the context of migratory and social challenges resulting from the war.

**Słowa kluczowe:** kariera zawodowa, młodzież, Polska, Ukraina, rynek pracy, edukacja, wojna, kompetencje, postawy zawodowe, integracja społeczno-zawodowa.

**Streszczenie:** Artykuł podejmuje problematykę kształtowania ścieżek zawodowych młodych Polaków i Ukraińców w kontekście dynamicznych zmian zachodzących na współczesnym rynku pracy oraz w warunkach niepewności społeczno-ekonomicznej, w tym skutków wojny w Ukrainie. Celem badań było określenie czynników, które zdaniem badanej młodzieży decydują o możliwościach kreowania własnej kariery zawodowej. Badania przeprowadzono wśród

1225 studentów z Polski i Ukrainy metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety. Analiza wyników wykazała, że młodzież obu krajów w odmienny sposób postrzega znaczenie czynników obiektywnych (rynek pracy, regulacje prawne, postawy pracodawców) oraz subiektywnych (kompetencje, postawy, cechy osobowości) w procesie budowania kariery. Młodzi Polacy częściej akcentują rolę indywidualnych kompetencji, wiedzy specjalistycznej i osobistego zaangażowania, natomiast młodzież ukraińska – potrzebę stabilności zatrudnienia, powiązania edukacji z rynkiem pracy oraz znaczenie współpracy i wspólnotowości w środowisku zawodowym. Wyniki wskazują na konieczność systemowego wsparcia młodych ludzi w planowaniu ścieżek kariery, rozwijaniu kompetencji miękkich i adaptacyjnych oraz integrowaniu działań edukacyjnych i rynkowych, zwłaszcza w kontekście wyzwań migracyjnych i społecznych spowodowanych wojną.

## Wprowadzenie

Zagadnienie rozwoju zawodowego i karier jednostek, zarówno jako przedmiot rozważań teoretycznych, jak i badań empirycznych, w ostatnich latach ponownie zyskało na znaczeniu. Wzmożone zainteresowanie tą problematyką jest szczególnie widoczne w naukach społecznych. Wynika ono z dynamicznych przemian zachodzących na rynku pracy, redefinicji samego pojęcia pracy oraz rosnącej zmienności sposobów jej organizacji i wykonywania. Ważną rolę odgrywa również rosnące zróżnicowanie czasowe i przestrzenne pracy, które stanowi przejaw globalnych tendencji społeczno-ekonomicznych. Zmiany te są rezultatem procesów globalizacyjnych, szybkiego postępu technologicznego oraz towarzyszących im przemian w mentalności i postawach ludzi. W efekcie zachodzącej obecnie rewolucji cywilizacyjnej znacząco zmienił się sposób postrzegania, planowania i realizacji indywidualnych karier zawodowych (por. Cybał-Michalska, 2023; Bohdziewicz, 2006; Paszkowska-Rogacz, 2025).

Jak zauważa Bohdziewicz (2010, s. 39), tradycyjny model kariery zawodowej był ściśle związany z jedną, ewentualnie kilkoma organizacjami. Jego podstawą był model biurokratyczny, w którym rozwój zawodowy polegał na spełnianiu przez pracownika określonych formalnych kryteriów umożliwiających awans w ramach struktury organizacyjnej. Współcześnie obserwuje się jednak kształtowanie nowego typu kariery, którego cechą charakterystyczną jest większa dynamika i zróżnicowanie – obejmuje on liczne przejścia między różnymi organizacjami, zmianę specjalizacji czy form zatrudnienia.

Sidor-Rządkowska (2018, s. 26) posłużyła się trafną metaforą, aby ukazać, jak na przestrzeni ostatnich dekad zmienił się sposób rozumienia i realizowania kariery zawodowej. W latach 60. XX wieku przebieg kariery przypominał podróż pociągiem, w której wszyscy pasażerowie zmierzali w tym samym kierunku, po stałej, niezmienniej trasie, kończącej się symboliczną stacją „Emerytura”. W kolejnych dekadach (lata 70. i 80.) karierę można było porównać do podróży autobusem – bardziej elastycznej, z możliwością modyfikacji trasy i pominięcia niektórych przystanków, lecz nadal z kierowcą odpowiedzialnym za przebieg podróży. Od lat 90. natomiast kariera coraz bardziej przypomina samodzielne prowadzenie samochodu terenowego po trudnych, nieprzewidywalnych drogach. Kierowca – jednostka – sam

wyznacza cel, trasę i tempo podróży, dbając jednocześnie o sprawność „pojazdu” i zdolność reagowania na napotkane przeszkody.

Tradycyjna kariera zawodowa charakteryzowała się liniowym przebiegiem, stabilnością i długotrwałym związkiem z jednym miejscem pracy. Jej rozwój był w dużym stopniu uzależniony od procedur zarządzania personelem stosowanych w organizacjach, a pracownik odgrywał w tym procesie raczej bierną rolę. Zewnętrzne sterowanie karierą zwalniało jednostkę z odpowiedzialności za jej przebieg, ale jednocześnie ograniczało jej wpływ na własne życie zawodowe. Współcześnie natomiast kształtowanie indywidualnej ścieżki zawodowej stanowi znacznie większe wyzwanie. Wymaga bowiem od jednostki świadomości zmiennych uwarunkowań rynku pracy, umiejętności planowania i przewidywania, a także odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania. Choć taka autonomia wiąże się z koniecznością ponoszenia większego ryzyka, samodzielne zarządzanie karierą może stać się źródłem głębokiej satysfakcji zawodowej oraz poczucia samorealizacji (por. Super, Savickas, Super, 1996, s. 121–178; Paszkowska-Rogacz, 2009, s. 108; Sarzyńska-Mazurek, 2013, s. 22–23; Piorunek, 2026, s. 86–87).

### **Trudności w realizacji kariery zawodowej młodych Polaków i Ukraińców w warunkach wojny**

Współczesny rynek pracy w Polsce, podobnie jak w innych krajach, przechodzi dynamiczne zmiany, które mają znaczący wpływ na możliwości kariery zawodowej młodych ludzi. Młodzi Polacy, wchodząc na rynek pracy, stają przed szeregiem wyzwań, które mogą utrudniać im realizację swoich zawodowych aspiracji. Trudności te wynikają zarówno z czynników obiektywnych, jak i subiektywnych, a ich zrozumienie jest kluczowe dla stworzenia skutecznych strategii wsparcia. Sytuacja na rynku pracy jest jednym z głównych czynników wpływających na możliwości zatrudnienia młodych ludzi. Wysoki poziom bezrobocia wśród młodzieży, zwłaszcza w okresach kryzysów gospodarczych, stanowi istotną przeszkodę w realizacji kariery zawodowej. Młodzi ludzie często zmagają się z brakiem doświadczenia zawodowego, co dodatkowo utrudnia im zdobycie zatrudnienia. Konkurencja na rynku pracy staje się coraz bardziej zacięta, zmuszając młodych ludzi do ciągłego podnoszenia kwalifikacji i dostosowywania się do zmieniających się wymagań pracodawców (Szydlik-Leszczynska 2025, s. 133–134). Przepisy dotyczące zatrudnienia, takie jak minimalna płaca, umowy zlecenia czy umowy o pracę, mają bezpośredni wpływ na możliwości zatrudnienia młodych ludzi. W Polsce, mimo istniejących regulacji, wiele firm korzysta z elastycznych form zatrudnienia, co może prowadzić do niepewności zawodowej. Ograniczony dostęp do informacji na temat praw pracowniczych oraz możliwości rozwoju zawodowego wciąż stanowi wyzwanie dla młodych Polaków.

Oprócz czynników obiektywnych na trudności w realizacji kariery zawodowej wpływają również czynniki subiektywne. Postawy osobiste, ambicje oraz poczucie własnej wartości są kluczowe w procesie poszukiwania pracy. Młodzi Polacy często mają wysokie oczekiwania dotyczące swojej kariery, co może prowadzić do frustracji, gdy rzeczywistość rynku pracy nie spełnia ich aspiracji. Wysoki poziom ambicji

motywuje ich do poszukiwania alternatywnych ścieżek kariery, takich jak przedsiębiorczość. Poczucie własnej wartości i pewności siebie ma ogromne znaczenie, ponieważ młodzież, która ma niskie poczucie własnej wartości, może mieć trudności z aplikowaniem na atrakcyjne oferty, co ogranicza ich możliwości zawodowe. Współczesny rynek pracy wymaga od młodych ludzi nie tylko wiedzy teoretycznej, ale również umiejętności praktycznych. Młodzi Polacy, którzy nie są w stanie dostosować się do wymagań rynku, mogą napotkać trudności w znalezieniu zatrudnienia. Wartościowanie edukacji wyższej w Polsce wzrasta, jednak nie zawsze przekłada się to na realne umiejętności, co może prowadzić do rozczarowania zarówno wśród absolwentów, jak i pracodawców (por. Janowska, 2014, s. 227–229).

Młodzi Polacy stoją przed wieloma trudnościami w realizacji kariery zawodowej, wynikającymi zarówno z obiektywnych warunków rynkowych, jak i subiektywnych postaw i oczekiwań. Zrozumienie tych wyzwań jest kluczowe dla tworzenia skutecznych programów wsparcia, które mogą pomóc młodzieży w lepszym dostosowaniu się do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. W przyszłości ważne będzie również promowanie umiejętności miękkich, poczucia własnej wartości oraz świadomości prawnej, co może przyczynić się do zwiększenia szans młodych ludzi na sukces zawodowy.

W szczególnej sytuacji realizacji własnej kariery zawodowej znajdują się młodzi Ukraińcy. Wybuch wojny w Ukrainie w lutym 2022 roku doprowadził do głębokich zmian w strukturze społeczno-zawodowej tego kraju, znacząco wpływając na możliwości rozwoju i planowania karier zawodowych młodych ludzi. Sytuacja ta dotyczy zarówno osób pozostających w kraju, jak i tych, które zdecydowały się na emigrację zarobkową lub uchodźstwo. W obu przypadkach młodzi Ukraińcy napotykają szereg barier utrudniających im budowanie stabilnej i długofalowej ścieżki zawodowej, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach nad skutkami wojny dla kapitału ludzkiego i rynku pracy w regionie Europy Środkowo-Wschodniej (ILO, 2023; OECD, 2023). Do najbardziej znaczących utrudnień zaliczyć można: 1) Utrata stabilności i niepewność ekonomiczna; 2) Bariera edukacyjna i utrudniony dostęp do kształcenia; 3) Bariery psychologiczne i społeczne; 4) Problemy integracji zawodowej w krajach przyjmujących; 5) Bariery strukturalne i genderowe; 6) Niedopasowanie kwalifikacji do nowych realiów rynku pracy.

Najbardziej oczywistą barierą w realizacji kariery zawodowej jest utrata stabilności ekonomicznej i społecznej. Wojna doprowadziła do zniszczenia infrastruktury przemysłowej, ograniczenia działalności wielu przedsiębiorstw oraz spadku inwestycji wewnętrznych i zagranicznych. Młodzi ludzie, którzy dopiero wchodzili na rynek pracy, często zostali pozbawieni możliwości zatrudnienia w swoim zawodzie, co skutkuje dekwalfikacją lub koniecznością podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji (World Bank, 2023). Wysoki poziom niepewności ekonomicznej wpływa również na ograniczenie motywacji do długofalowego planowania kariery – dominuje orientacja na przetrwanie i zaspokojenie podstawowych potrzeb ekonomicznych.

Wojna spowodowała masowe przerwy w edukacji, zarówno w szkolnictwie średnim, jak i wyższym. Według danych UNICEF (2023) około 40% ukraińskich studen-

tów musiało przerwać lub zmodyfikować tok nauki z powodu działań wojennych. Zniszczenie infrastruktury edukacyjnej, przerwy w nauce stacjonarnej oraz migracje wewnętrzne i zewnętrzne doprowadziły do znacznego pogłębienia nierówności w dostępie do kształcenia. Dla młodych ludzi oznacza to trudności w uzyskaniu kwalifikacji potrzebnych na konkurencyjnym rynku pracy, co w dłuższej perspektywie ogranicza ich szanse na rozwój zawodowy i awans społeczny.

Nie można pominąć czynników psychologicznych, które w znacznym stopniu determinują zdolność jednostki do podejmowania decyzji zawodowych i planowania przyszłości. Trauma wojny, doświadczenie utraty bliskich czy konieczność ucieczki z kraju prowadzą do stanów lękowych, depresyjnych i poczucia bezsilności (WHO, 2023). Wśród młodych uchodźców często obserwuje się syndrom wyuczonej bezradności, utratę wiary we własne możliwości oraz trudności adaptacyjne w nowych środowiskach społecznych i zawodowych. Dodatkowym obciążeniem jest konieczność funkcjonowania w obcym systemie kulturowym i administracyjnym, co rodzi frustrację i poczucie marginalizacji.

Dla młodych Ukraińców, którzy znaleźli się poza granicami kraju, kluczową barierą pozostaje integracja zawodowa w nowych realiach rynku pracy. Choć wiele państw Unii Europejskiej, w tym Polska, wdrożyło ułatwienia w zatrudnianiu uchodźców, praktyka pokazuje, że wciąż istnieją znaczące przeszkody formalne i społeczne (OECD, 2023). Należą do nich m.in. nieuznawanie kwalifikacji zawodowych, bariery językowe, brak znajomości lokalnych przepisów prawa pracy oraz ograniczony dostęp do programów aktywizacyjnych i szkoleń. W efekcie wielu młodych Ukraińców pracuje poniżej swoich kwalifikacji lub w sektorach niskopłatnych, co hamuje ich rozwój zawodowy i utrwała asymetrię pozycji na rynku pracy.

Wojna pogłębiła również istniejące wcześniej nierówności społeczne, w tym różnice płciowe w dostępie do rynku pracy. Kobiety, które stanowią większość ukraińskich uchodźców, często zmuszone są łączyć obowiązki zawodowe z opieką nad dziećmi lub osobami starszymi, co ogranicza ich dyspozycyjność i mobilność zawodową (UN Women, 2023). Z kolei młodzi mężczyźni, pozostający w kraju, napotykają bariery w planowaniu kariery z powodu obowiązku mobilizacji wojskowej lub braku stabilnych warunków zatrudnienia. Obie grupy doświadczają więc odmiennych, lecz równie istotnych ograniczeń w rozwoju zawodowym.

Kolejnym wyzwaniem jest niedostosowanie kwalifikacji młodych Ukraińców do potrzeb dynamicznie zmieniających się rynków pracy w Europie. Uchodźcy często posiadają kompetencje zawodowe zdobyte w innym systemie edukacyjnym, które nie odpowiadają standardom lub zapotrzebowaniu gospodarek państw przyjmujących (ILO, 2023). Brak systemowych mechanizmów walidacji i uznawania kwalifikacji skutkuje marnotrawieniem potencjału ludzkiego, a także spowolnieniem procesu integracji zawodowej.

Sytuacja młodych Ukraińców na rynku pracy jest złożona i wielowymiarowa. Doświadczają oni jednocześnie barier ekonomicznych, edukacyjnych, psycholo-

gicznych i strukturalnych, które w sposób skumulowany ograniczają ich możliwości realizacji kariery zawodowej. W kontekście długofalowym kluczowe znaczenie będzie miało tworzenie systemowych rozwiązań sprzyjających ich aktywizacji zawodowej, uznawaniu kwalifikacji, wsparciu psychologicznemu oraz integracji społeczno-ekonomicznej w krajach przyjmujących. Tylko w ten sposób możliwe będzie pełne wykorzystanie potencjału młodego pokolenia Ukraińców, które w przyszłości odegra kluczową rolę w odbudowie kraju i stabilizacji regionu.

W kontekście powyższych rozważań można zauważyć, że planowanie oraz efektywna realizacja własnej ścieżki zawodowej stanowią proces złożony, aczkolwiek niezwykle istotny dla przebiegu oraz jakości życia jednostki. Kształtowanie kariery zawodowej wymaga zarówno od młodych Polaków, jak i Ukraińców świadomości dotyczącej cywilizacyjnych zmian zachodzących w obszarze rynku pracy, umiejętności adaptacyjnych w obliczu szybko zmieniającej się rzeczywistości, a także gotowości oraz zdolności do obiektywnego samopoznania i oceny posiadanego kapitału kariery.

### **Założenia metodologiczne prowadzonych badań**

Zgodnie z przyjętymi założeniami zaprojektowano badania, w których dążono do odpowiedzi na następujące pytanie: **Jakie czynniki zdaniem badanej młodzieży polskiej i ukraińskiej decydują o możliwości kreowania własnej kariery zawodowej?**

Przeprowadzone badania są osadzone w paradygmacie badań ilościowych. Najbardziej odpowiednią metodą zbierania materiału empirycznego jest sondaż diagnostyczny, zrealizowany za pomocą techniki ankietowej. W tym celu zastosowano Autorski Kwestionariusz Ankiety (Wierzejska, Sanecki, Nowosad, 2019), który umożliwiły zebranie danych empirycznych w kontekście postawionego problemu badawczego.

Zebrany materiał empiryczny został poddany analizom statystycznym z wykorzystaniem elementów statystyki opisowej oraz korelacyjnej. Test istotności różnic t-Studenta dla grup niezależnych posłużył do analizy różnic w ocenie różnych zagrożeń w kreowaniu kariery zawodowej między młodzieżą polską a ukraińską.

### **Charakterystyka badanych osób**

Badania objęły łącznie 1225 studentów z Polski i Ukrainy. W badaniach uczestniczyli studenci różnych kierunków studiów uniwersytetów polskich zlokalizowanych w centralnej i wschodniej części kraju: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet w Siedlcach oraz Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego. Natomiast młodzi Ukraińcy byli studentami: Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Ivana Franki w Drohobyczu, Politechniki Lwowskiej oraz Prykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka.

Wśród respondentów kobiety stanowiły blisko dwie trzecie (61,2%), podczas gdy mężczyźni stanowili wyraźnie mniejszą grupę (38,8%). Ponad połowa badanych (58,8%) mieszkała w miastach, przy czym blisko co trzeci respondent (30,5%) pochodził z dużego miasta. Co piąty badany (20,5%) zamieszkiwał miasto średniej wielkości, natomiast co czternasty (7,7%) mieszkał w małym mieście. Na wsi miesz-

kało 41,2% respondentów. Badana młodzież mieściła się w przedziale wiekowym od 19 do 25 lat, z nielicznymi uczestnikami powyżej tej granicy. Zarówno grupa młodzieży polskiej, jak i ukraińskiej była liczebnie zbliżona, wynosząc odpowiednio 49,2% oraz 50,8% badanych.

## Analiza wyników badań

Z przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu wynika, że na możliwość kreowania kariery zawodowej istotny wpływ mają zarówno czynniki obiektywne, takie jak regulacje prawa pracy oraz sytuacja na rynku pracy, jak i postawy pracodawców oraz cechy i postawy samych pracowników. Te czynniki często wzajemnie się przenikają, tworząc splot korzystnych lub niekorzystnych okoliczności. W związku z tym w niniejszym opracowaniu poddamy szczegółowej analizie te czynniki, aby uzyskać pełniejszy obraz szans, możliwości oraz barier, z jakimi boryka się badana młodzież akademicka w kontekście kreowania własnej kariery zawodowej. W rezultacie przedstawimy zarówno potencjał rozwoju zawodowego młodzieży, jak i zagrożenia, które mogą temu rozwojowi towarzyszyć.

W pierwszej kolejności poddano analizie dziesięć istotnych, jak się wydaje, czynników decydujących o możliwościach kreowania własnej kariery zawodowej przez badaną młodzież polską i ukraińską, związanych z funkcjonowaniem prawa pracy i rynku pracy.

**Tabela 1. Czynniki związane z prawem i rynkiem pracy decydujące o możliwości kreowania własnej kariery zawodowej – porównanie grup (średnie wartości)**

| Czynniki związane z prawem i rynkiem pracy                                                   | Młodzież PL |      | Młodzież UA |      | Porównanie |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------------|------|------------|-------|
|                                                                                              | M           | SD   | M           | SD   | t°         | P     |
| Konkurencja na rynku pracy                                                                   | 2,86        | 1,15 | 2,85        | 1,20 | 0,130      | 0,898 |
| Stopień powiązania rynku edukacji z rynkiem pracy                                            | 3,40        | 0,96 | 3,55        | 0,89 | -2,770     | 0,006 |
| Wymagania stawiane w uzyskiwaniu kolejnych stopni awansu zawodowego                          | 3,50        | 0,94 | 3,41        | 0,96 | 1,630      | 0,102 |
| Ochrona prawna przed zjawiskami nepotyzmu i „kolesiostwa” (kumoterstwa) w pracy              | 3,52        | 1,13 | 3,43        | 1,16 | 1,250      | 0,213 |
| Ochrona prawna przed zjawiskiem dyskryminacji w pracy ze względu na płeć, wiek, światopogląd | 3,81        | 1,07 | 3,61        | 1,08 | 3,300      | 0,001 |
| Możliwość podnoszenia kwalifikacji, umiejętności i kompetencji                               | 4,20        | 0,86 | 4,25        | 0,81 | -1,150     | 0,250 |
| Wymagania stawiane pracodawcom w zakresie umożliwiania pracownikom rozwoju zawodowego        | 3,77        | 0,90 | 3,79        | 0,92 | -0,320     | 0,750 |
| Poziom płac na rynku                                                                         | 3,50        | 1,14 | 3,25        | 1,20 | 3,670      | 0,000 |
| Elastyczne formy zatrudnienia (m.in. umowy zlecenia, o dzieło)                               | 3,45        | 1,01 | 3,15        | 1,13 | 4,920      | 0,000 |
| Praca w ramach stosunku pracy (głównie na umowę o pracę)                                     | 3,57        | 0,88 | 3,87        | 0,93 | -5,720     | 0,000 |

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że młodzież polska i ukraińska mają odmienne zdanie w kwestii następujących czynników związanych z prawem i rynkiem pracy decydujących o możliwości kreowania własnej kariery zawodowej: stopień powiązania rynku edukacji z rynkiem pracy – wartość t empirycznego wynosi |2,770| przy  $p=0,006$ , ochrona prawna przed zjawiskiem dyskryminacji w pracy ze względu na płeć, wiek, światopogląd – wartość t empirycznego wynosi |3,300| przy  $p=0,001$ , poziom płac na rynku – wartość t empirycznego wynosi |3,670| przy  $p=0,000$ , elastyczne formy zatrudnienia – wartość t empirycznego wynosi |4,920| przy  $p=0,000$  oraz praca w ramach stosunku pracy – wartość t empirycznego wynosi |5,720| przy  $p=0,00$ . Wartość empiryczna jest większa od t krytycznego (1,960).

Na znaczenie stopnia powiązania rynku edukacji z rynkiem pracy w kreowaniu własnej kariery zawodowej zdecydowanie częściej wskazuje młodzież ukraińska (55,4%) niż młodzi Polacy (45,8%). Jako czynnik niesprzyjający kreowaniu kariery postrzega je co dziesiąty student ukraiński (10,4%) i co siódmy student polski (14,0%). Natomiast nie potrafi ocenić tej kwestii co trzeci Ukrainiec (34,1%) i czterech na dziesięciu Polaków (40,3%). Również studenci z Ukrainy (70,6%) większą rolę niż studenci z Polski (53,0%) nadają kształtowaniu własnej kariery wykonywanej pracy w ramach stosunku pracy (głównie na umowę o pracę). Za niesprzyjające oddziaływanie tego czynnika w kreowaniu kariery opowiada się 7,4% badanej młodzieży ukraińskiej i 8,8% badanej młodzieży polskiej. Pozostali (odpowiednio: 22,0% Ukraińców i 38,1% Polaków) nie wypowiedzieli się w sposób jednoznaczny na ten temat.

Z kolei młodzież uniwersytetów polskich (54,4%) częściej niż studenci z Ukrainy (50,0%) wskazuje na istotne znaczenie w kreowaniu własnej kariery ochrony prawnej przed zjawiskiem nepotyzmu i „kolesiostwa” (kumoterstwa) w pracy. Nie podziela tego przekonania, uznając, iż raczej są to czynniki niesprzyjające realizacji własnej kariery odpowiednio: 18,6% Polaków i 19,9% młodych Ukraińców. Nie ma zdania na ten temat 27,0% studentów z kraju i 30,1% studentów zza wschodniej granicy. Kolejnym czynnikiem mającym większe znaczenie w ocenie młodzieży polskiej (65,0%) niż ukraińskiej (56,1%) w kreowaniu własnej kariery ma ochrona prawna przed zjawiskiem dyskryminacji w pracy ze względu na płeć, wiek, światopogląd. Zdaniem co dziewiątego studenta uczelni polskich (11,1%) i co szóstego studenta ukraińskiego (15,8%) ta ochrona prawna raczej nie sprzyja kreowaniu kariery własnej. Neutralne stanowisko dotyczące tego problemu zajął co czwarty Polak (23,9%) i częściej niż co czwarty badany Ukrainiec (28,1%).

Badana młodzież rodzimego pochodzenia w większym także stopniu niż młodzi badani z Ukrainy dostrzega w kreowaniu własnej kariery znaczenie poziomu płac na rynku pracy (51,7%) i elastycznych form zatrudnienia (49,0%) (odpowiednio UA: 43,4% i 41,0%). Zdaniem badanych polskich studentów zarówno poziom płac na rynku (20,5%), jak i elastyczne formy zatrudnienia (16,9%) nie sprzyjają kreowaniu kariery zawodowej. Młodzież akademicka z Ukrainy jest tu bardziej radykalna i bardziej negatywnie ocenia rolę tych czynników (odpowiednio: 29,1% i 31,7% ne-

gatywnych odpowiedzi). Pozostali respondenci nie wypowiedzieli się na ten temat. W przypadku roli poziomu płac neutralne stanowisko zajęło po 27,7% respondentów z obu grup badanej młodzieży, a w przypadku znaczenia elastycznych form zatrudnienia co czwarty Polak (25,1%) i częściej niż co czwarty Ukrainiec (27,3%).

Cała grupa respondentów podobnie ocenia takie czynniki jak: konkurencja na rynku pracy – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|0,130|$  przy  $p=0,898$ , wymagania stawiane w uzyskiwaniu kolejnych stopni awansu zawodowego – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|1,630|$  przy  $p=0,102$ , ochrona prawna przed zjawiskiem nepotyzmu i „koleśnictwa” w pracy – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|1,250|$  przy  $p=0,213$ , możliwość podnoszenia kwalifikacji, umiejętności i kompetencji – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|1,150|$  przy  $p=0,250$  oraz wymagania stawiane pracodawcom w zakresie umożliwiania pracownikom rozwoju zawodowego – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|0,320|$  przy  $p=0,750$ . W tym przypadku wartość empiryczna jest mniejsza od  $t$  krytycznego (1,960).

Kolejnym krokiem, który miał na celu ukazanie możliwości realizacji kariery zawodowej przez badaną młodzież, było przedstawienie im ośmiu różnych czynników stojących po stronie samego pracodawcy.

**Tabela 2. Czynniki związane z postawami pracodawców decydujące o kreowaniu własnej kariery w ocenie badanej młodzieży (średnie wartości)**

| Młodzież PL |      | Młodzież UA |      | Porównanie |       | Czynniki związane z postawami pracodawców                      |
|-------------|------|-------------|------|------------|-------|----------------------------------------------------------------|
| M           | SD   | M           | SD   | $t^\circ$  | p     |                                                                |
| 4,51        | 0,65 | 4,43        | 0,63 | 2,220      | 0,027 | Poprawne relacje z podwładnymi                                 |
| 3,50        | 0,82 | 3,41        | 0,91 | 1,770      | 0,077 | Wysokie wymagania wobec pracowników                            |
| 4,02        | 0,91 | 3,95        | 0,90 | 1,380      | 0,169 | Wysokość wynagrodzenia zależna od wyników pracy                |
| 3,92        | 0,89 | 3,87        | 0,91 | 0,990      | 0,324 | Wysokość wynagrodzenia powiązana z zajmowanym stanowiskiem     |
| 4,19        | 0,87 | 4,24        | 0,80 | -1,090     | 0,275 | Jasne kryteria awansu zawodowego                               |
| 4,03        | 0,89 | 3,96        | 0,85 | 1,340      | 0,180 | Swoboda pracowników w doborze form i metod pracy               |
| 4,21        | 0,83 | 4,24        | 0,78 | -0,630     | 0,529 | Wspieranie przez przełożonych rozwoju zawodowego pracowników   |
| 4,24        | 0,94 | 4,22        | 0,92 | 0,470      | 0,637 | Brak dyskryminacji pracowników ze względu na ich cechy osobowe |

Z danych empirycznych i testu istotności różnic  $t$ -Studenta dla par niezależnych wynika, że młodzież polska i ukraińska ma odmienne zdanie w przypadku jednego czynnika związanego z postawami pracodawców – poprawne relacje z podwładnymi – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,220|$  przy  $p=0,027$ . Wartość empiryczna jest większa od  $t$  krytycznego (1,960).

Okazuje się, że częściej polscy studenci (94,0%) niż młodzież akademicka z Ukrainy (92,6%) twierdzą, że czynnikiem decydującym o możliwości kreowania własnej kariery zawodowej związanej z postawami prezentowanymi przez pracodawców są poprawne relacje społeczne między przełożonym a pracownikami. Tak więc kluczową rolę pełni sytuacja społeczna w miejscu pracy.

Ostatnim elementem przeprowadzonych analiz jest identyfikacja czynników subiektywnych, które wpływają na możliwości realizacji własnej wizji kariery przez badanych studentów. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu wyróżniono te czynniki związane z postawami pracowników oraz cechami osobowości zawodowej, które mają kluczowe znaczenie w procesie kreowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Czynniki te zostały poddane osobnej ocenie. W pierwszej kolejności skoncentrowano się na analizie dziewięciu różnych postaw, które mogą istotnie wpływać na kształtowanie kariery zawodowej badanej młodzieży.

**Tabela 3. Czynniki związane z postawami zawodowymi pracowników decydujące o kreowaniu własnej kariery zawodowej – porównanie grup (średnie wartości)**

| Czynniki związane z postawami i cechami zawodowymi pracowników                                                            | Młodzież PL |      | Młodzież UA |      | Porównanie |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------------|------|------------|-------|
|                                                                                                                           | M           | SD   | M           | SD   | t°         | p     |
| Wysoki poziom wiedzy i umiejętności specjalistycznych                                                                     | 4,57        | 0,66 | 4,49        | 0,67 | 2,070      | 0,039 |
| Wysoki poziom wiedzy ogólnej, erudycja, szerokie horyzonty intelektualne                                                  | 4,36        | 0,74 | 4,23        | 0,82 | 2,820      | 0,005 |
| Gotowość do podejmowanie nowych wyzwań zawodowych                                                                         | 4,34        | 0,77 | 4,32        | 0,75 | 0,540      | 0,592 |
| Angażowanie się w sprawy zakładu pracy nawet kosztem spraw osobistych                                                     | 3,24        | 1,15 | 3,22        | 1,18 | 0,280      | 0,781 |
| Wewnętrzna potrzeba podejmowania działań na rzecz rozwoju zawodowego                                                      | 3,93        | 0,85 | 4,01        | 0,80 | -1,590     | 0,113 |
| Praca traktowana jako działanie wspólne wszystkich pracowników                                                            | 3,72        | 0,93 | 3,85        | 0,89 | -2,460     | 0,014 |
| Praca traktowana jako obszar rywalizacji, konkurencji                                                                     | 3,05        | 1,18 | 3,12        | 1,16 | -1,080     | 0,278 |
| Precyzyjnie określone plany i cele kariery zawodowej                                                                      | 4,05        | 0,80 | 4,03        | 0,82 | 0,310      | 0,758 |
| Posiadanie tzw. kompetencji „miękkich” (umiejętności interpersonalne, komunikacyjne, przywódcze, współpracy z grupą itp.) | 4,27        | 0,77 | 4,23        | 0,77 | 0,850      | 0,396 |

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że studenci polscy i ukraińscy mają odmienne zdanie w kwestii następujących czynników związanych z postawami i cechami zawodowymi pracowników: wysoki

poziom wiedzy i umiejętności specjalistycznych – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,070|$  przy  $p=0,039$ , wysoki poziom wiedzy ogólnej, erudycja, szerokie horyzonty intelektualne – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,820|$  przy  $p=0,005$  oraz praca traktowana jako działanie wspólne wszystkich pracowników – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,460|$  przy  $p=0,014$ . Wartość empiryczna jest większa od  $t$  krytycznego (1,960).

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że częściej Polacy (93,7%), niż Ukraińcy (90,3%) wyrażają ocenę, iż czynnikiem decydującym o kreowaniu własnej kariery zawodowej są przede wszystkim kompetencje, a więc wysoki poziom wiedzy i umiejętności specjalistycznych. Również studenci polscy (88,0%) większe znaczenie niż studenci ukraińscy (81,8%) przypisują posiadanej przez pracowników wysokiej wiedzy ogólnej, erudycji i szerokim horyzontom intelektualnym jako determinantom ich kariery zawodowej. W dynamicznie zmieniającym się świecie, w kontekście przemian związanych z techniką i technologią, szybkość przyswajania nowych informacji, ogólna wiedza oraz horyzonty intelektualne stanowią zdaniem respondentów kluczowy kapitał pracownika. Umiejętności specjalistyczne mogą bowiem szybko tracić na aktualności. Natomiast młodzież akademicka z Ukrainy (65,9%) przywiązuje większe znaczenie niż młodzi Polacy (49,5%) do kreowania kariery zawodowej postrzeganej jako działania wspólne wszystkich pracowników.

Natomiast podobnie oceniają takie czynniki jak: gotowość do podejmowania nowych wyzwań zawodowych – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|0,540|$  przy  $p=0,592$ , angażowanie się w sprawy zakładu pracy nawet kosztem spraw osobistych – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|0,280|$  przy  $p=0,781$ , wewnętrzna potrzeba podejmowania działań na rzecz rozwoju zawodowego – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|1,590|$  przy  $p=0,113$ , praca traktowana jako obszar współzawodnictwa, konkurencji – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|1,080|$  przy  $p=0,278$ , precyzyjnie określone plany i cele kariery zawodowej – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|0,310|$  przy  $p=0,758$  oraz posiadanie tzw. kompetencji „miękkich” – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|0,850|$  przy  $p=0,396$ . W tym przypadku wartość empiryczna jest mniejsza od  $t$  krytycznego (1,960).

Ostatnie analizy dotyczą określenia roli wybranych cech osobowości w kreowaniu kariery zawodowej w ocenie badanych. Przeprowadzone analizy statystyczne wykazały, że młodzież polska i ukraińska ma odmienne zdanie w kwestii następujących czynników związanych z osobowością pracowników: ambicja i motywacja osiągnięć – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|3,980|$  przy  $p=0,000$ , odpowiedzialność – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,120|$  przy  $p=0,034$ , zaangażowanie – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,140|$  przy  $p=0,032$  oraz rzetelność – wartość  $t$  empirycznego wynosi  $|2,510|$  przy  $p=0,012$ . Wartość empiryczna jest większa od  $t$  krytycznego (1,960).

**Tabela 4. Czynniki związane z osobowością pracowników decydujące o kreowaniu własnej kariery zawodowej – porównanie grup (średnie wartości)**

| Cechy osobowości              | Młodzież PL |      | Młodzież UA |      | Porównanie |       |
|-------------------------------|-------------|------|-------------|------|------------|-------|
|                               | M           | SD   | M           | SD   | t°         | p     |
| Ambicja i motywacja osiągnięć | 4,67        | 0,52 | 4,54        | 0,63 | 3,980      | 0,000 |
| Odpowiedzialność              | 4,61        | 0,58 | 4,53        | 0,62 | 2,120      | 0,034 |
| Zdyscyplinowanie              | 4,48        | 0,65 | 4,47        | 0,68 | 0,090      | 0,930 |
| Sumienność                    | 4,57        | 0,64 | 4,52        | 0,65 | 1,440      | 0,151 |
| Zaangażowanie                 | 4,63        | 0,60 | 4,55        | 0,65 | 2,140      | 0,032 |
| Rzetelność                    | 4,60        | 0,63 | 4,51        | 0,68 | 2,510      | 0,012 |

Okazuje się, że młodzież studiująca na polskich uniwersytetach (97,5%) większe znaczenie w kreowaniu własnej kariery zawodowej przypisuje posiadanym ambicjom i motywacji osiągnięć niż młodzież akademicka z Ukrainy (94,1%). Podobnie jak odpowiedzialności (odpowiednio: Polacy 96,5% i Ukraińcy 93,8%), zaangażowaniu (odpowiednio: Polacy 95,0% i Ukraińcy 92, 2%) i rzetelności (odpowiednio: Polacy 94,2% i Ukraińcy 93,0%). Tak więc studenci z Polski w nieco większym stopniu są przekonani niż młodzież akademicka z Ukrainy, że o sukcesie w kreowaniu własnej kariery zawodowej mogą przesądzić określone cechy osobowości.

Natomiast podobnie badana młodzież ocenia rolę takich czynników osobowościowych w kreowaniu własnej kariery jak: zdyscyplinowanie – wartość t empirycznego wynosi |0,090| przy p=0,930 oraz sumienność – wartość t empirycznego wynosi |1,440| przy p=0,151. W tym przypadku wartość empiryczna jest mniejsza od t krytycznego (1,960).

## Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania miały na celu zidentyfikowanie czynników, które według polskiej i ukraińskiej młodzieży decydują o możliwości kreowania własnej kariery zawodowej. Na podstawie prowadzonych eksploracji można wysnuć kilka podstawowych wniosków.

Młodzież polska i ukraińska pod względem postrzegania czynników wpływających na kreowanie kariery zawodowej wykazuje istotne różnice, które można przypisać zarówno kontekstowi kulturowemu, jak i historycznemu. Te różnice mają swoje korzenie w odmiennych doświadczeniach życiowych oraz oczekiwaniach wobec rynku pracy. Młodzież z Ukrainy w obliczu trudnej sytuacji ekonomicznej i ciągłych zmian w strukturze rynku pracy często dostrzega konieczność bliskiego powiązania edukacji z rzeczywistymi potrzebami rynku. W kontekście reform szkolnictwa wyższego w Ukrainie studenci często podkreślają znaczenie praktycznych umiejętności oraz programów nauczania dostosowanych do wymagań pracodawców. Z tej perspektywy edukacja powinna nie tylko dostarczać teoretycznej wiedzy, ale także umożli-

liwiać zdobywanie praktycznych umiejętności, które są bezpośrednio aplikowalne w zawodach. Z kolei młodzież polska może mieć bardziej zróżnicowane podejście, uwzględniając stabilniejszy rynek pracy oraz silniejszą tradycję współpracy między uczelniami a pracodawcami. W Polsce edukacja wyższa często oferuje programy stażowe i praktyki, co sprawia, że studenci czują się bardziej przygotowani do wyzwań zawodowych. Mimo to istnieje również świadomość, że nie wszyscy pracodawcy są wystarczająco otwarci na młodych absolwentów, co prowadzi do frustracji wśród studentów.

Analiza ujawnia również, że na możliwość kreowania kariery wpływają zarówno czynniki obiektywne (np. regulacje prawne, sytuacja na rynku pracy), jak i subiektywne (np. postawy osobiste, ambicje). Młodzież polska bardziej docenia wiedzę i umiejętności specjalistyczne jako kluczowy element kariery, uważając je za główny kapitał w zmieniającym się świecie. Obie grupy studentów przywiązują dużą wagę do poprawnych relacji z pracodawcami, co podkreśla znaczenie sytuacji społecznej w miejscu pracy dla rozwoju kariery. Polacy częściej niż Ukraińcy wskazują na ten czynnik jako kluczowy. W zakresie cech osobowości studenci polscy w większym stopniu niż ukraińscy przywiązują wagę do ambicji, motywacji, odpowiedzialności oraz zaangażowania jako determinant sukcesu zawodowego. Różnice te mogą wynikać z odmiennych doświadczeń życiowych i kulturowych. Obie grupy studentów dostrzegają zagrożenia związane z poziomem płac i elastycznymi formami zatrudnienia, jednak Ukraińcy wyrażają bardziej krytyczne stanowisko wobec tych czynników.

Wyniki badań potwierdzają, że istnieją zarówno podobieństwa, jak i znaczące różnice w postrzeganiu kariery zawodowej przez młodzież polską i ukraińską. Wpływ na te różnice mają doświadczenie życiowe, edukacja oraz kontekst kulturowy. W związku z dynamicznie zmieniającym się rynkiem pracy kluczowe stają się rozwijanie umiejętności adaptacyjnych, a także świadomości prawnej wśród młodych ludzi, co może przyczynić się do lepszego kreowania ich ścieżek zawodowych. Zaleca się dalsze badania, które pozwolą na głębsze zrozumienie tych różnic oraz identyfikację skutecznych strategii wspierających młodzież w procesie wyboru kariery zawodowej.

## Bibliografia

1. Bohdziewicz, P. (2010). Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4, s. 39–56.
2. Bohdziewicz, P. (2006). Kariery zawodowe w optyce młodej generacji pracowników. W: B. Urbaniak, P. Bohdziewicz (red.), *Gospodarowanie kapitałem ludzkim. Wybrane problemy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
3. Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
4. Janowska, Z. (2014). Niepełnosprawni, osoby starsze i młodzież na rynku pracy. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 167, s. 221–230.
5. OECD (2023). *Working towards dual intent integration of Ukrainian refugees*. OECD Publishing.

6. Paszkowska-Rogacz, A. (2009). *Doradztwo zawodowe: wybrane metody badań*. Warszawa: Difin.
7. Paszkowska-Rogacz, A. (2025). Odwaga a konstruowanie kariery przez młodych dorosłych: mediacyjny efekt samoregulacji promocyjnej i prewencyjnej. *Przegląd Psychologiczny*, 68(1), 51–72, <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.10903>
8. Piorunek, M. (2016). Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy, *Studia Edukacyjne*, 38, s. 83–95.
9. Sarzyńska-Mazurek, E. (2013). *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
10. Sidor-Rządkowska, M. (2018). *Coaching kariery. Doradztwo zawodowe w warunkach współczesnego rynku pracy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
11. Super, D.E., Savickas, M.L., Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. W: Brown D., Brooks L. & Associates (Eds.), *Career Choice & Development*, (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
12. Szydlik-Leszczyńska, A. (2025). Polityka państwa wobec osób młodych na rynku pracy. *Res Policitae*, 17, s. 125–152.
13. UN Women. (2023). *Global Gendered Impacts of the Ukraine Crisis*. New York: United Nations.
14. UNICEF (2023). *11 months of war in Ukraine have disrupted education for more than five million children*. New York: United Nations Children's Fund.
15. Wierzejska, J., Sanecki, G., Nowosad, K. (2019). Zagrożenia w kreowaniu własnej kariery zawodowej postrzegane przez młodzież. W: R. Bera, S. M. Kwiatkowski (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym. Wyzwania dla pedagogiki bezpieczeństwa* (s. 542–625). Warszawa: APS.
16. World Bank (2023). *Ukraine economic update: Fall 2023*. Washington, DC: The World Bank.
17. World Health Organization (2025). *Three years of war: rising demand for mental health support, trauma care and rehabilitation*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

**dr hab. Joanna WIERZEJSKA, prof. UMCS**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**mgr inż. Tomasz LADA**

18 Dywizja Zmechanizowana im. gen. broni Tadeusza Buka

– związek taktyczny Sił Zbrojnych RP

# Ośrodki Wsparcia i Testów jako element wsparcia osób z niepełnosprawnościami, członków ich rodzin i opiekunów

Support and Testing Centers as an element of support for people with disabilities, their family members and caregivers

**Key words:** people with disabilities, disability, assistive technologies, support, inclusion, Support and Testing Center.

**Abstract:** This article presents the areas of activity, principles of operation, and work organization of Support and Testing Centers, which aim to increase, sustain, and improve the independent functioning of people with disabilities and their families and caregivers. The article also aims to present the scope of support using the potential of assistive technologies available to Support and Testing Centers in fostering independence and empowerment of people with disabilities.

**Słowa kluczowe:** osoby z niepełnosprawnościami, niepełnosprawność, technologie asystujące, wsparcie, inkluzja, Ośrodek Wsparcia i Testów.

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje obszary działalności, zasady funkcjonowania i organizacji pracy Ośrodków Wsparcia i Testów, których celem jest zwiększanie, podtrzymywanie oraz poprawa możliwości samodzielnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością ich rodzin i opiekunów. Celem artykułu jest również zaprezentowanie zakresu wsparcia przy wykorzystaniu potencjału wybranych technologii asystujących, którymi dysponują Ośrodki Wsparcia i Testów w usamodzielnianiu i upodmiotowieniu osób z niepełnosprawnościami.

Współczesne technologie odgrywają kluczową rolę w zmianie paradygmatu postrzegania niepełnosprawności i pozycji osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie. Nowoczesne technologie stały się integralnym elementem współczesnego społeczeństwa, oferując narzędzia do rozwiązywania różnorodnych trudności, umożliwiając im pokonywanie barier i otwierając nowe możliwości w wielu dziedzinach życia. Na przestrzeni lat postrzeganie niepełnosprawności uległo zasadniczym przemianom, które stanowiły odzwierciedlenie zmian społecznych wartości, norm oraz rosnącej świadomości na temat potrzeb osób niepełnosprawnych. W przeszłości dominującym podejściem był model medyczny — niepełnosprawność była pojmowana jako deficyty jednostki. Koncentrowano się na opiece, leczeniu i rehabilitacji, co prowadziło do postrzegania osób z niepełnosprawnościami jako niesamodzielnych i wymagających stałej pomocy w funkcjonowaniu. Dopiero w drugiej połowie XX wieku postrzeganie niepełnosprawności uległo istotnym

zmianom. Zaczęto dostrzegać, iż to nie deficyty jednostki ograniczają udział w życiu publicznym, zawodowym i kulturalnym, ale jest to wynikiem barier społecznych, kulturowych, ekonomicznych i architektonicznych, a marginalizacja oraz wykluczenie wynikają ze strukturalnych i systemowych przeszkód, a nie z samej niepełnosprawności<sup>1</sup>. Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych definiuje osoby z niepełnosprawnością jako te, „[...] które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami”<sup>2</sup>.

Dziś kluczowym wyzwaniem pozostaje tworzenie technologii, które wspierają autonomię i różnorodność, promując pełne włączenie osób z niepełnosprawnościami w życie społeczne. Termin technologie asystujące, wspomagające (ang. *assistive technology* – AT) odnosi się do każdego rozwiązania, w tym m.in. urządzeń, sprzętu, systemów, oprogramowania, aplikacji, które usprawniają uczenie się, pracę i codzienne życie osób z niepełnosprawnością, pomagając im w utrzymywaniu lub zachowaniu możliwości funkcjonalnych<sup>3</sup>. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) proponuje, aby terminem tym określać „przystosowane i specjalnie zaprojektowane wyposażenie, produkty, procesy, metody i technologie stosowane do zdobywania wiedzy, nabywania kompetencji lub umiejętności, takie jak wyspecjalizowana technologia komputerowa”<sup>4</sup>.

„Relacje między nowymi technologiami a niepełnosprawnością cechuje złożoność wynikająca z kontekstowych zależności pomiędzy rozwiązaniami technologicznymi a ich beneficjentami, którymi są osoby z niepełnosprawnościami”<sup>5</sup>. W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery płaszczyzny zależności pomiędzy rozwiązaniami technologicznymi a osobami z niepełnosprawnościami.

Pierwsze podejście skupia się na koncepcji cyfrowego wykluczenia osób z niepełnosprawnościami, będąc efektem wzrostu znaczenia nowoczesnych technologii w różnych obszarach życia<sup>6</sup>. Wskutek tego procesu kompetencje związane z dostępem do technologii oraz ich efektywnym wykorzystaniem zyskały na znaczeniu i stały się kluczowe. Literatura przedmiotu podkreśla, iż aktywne korzystanie z nowoczesnych technologii ma wpływ na wysokość dochodów, zdrowie psychiczne poprzez ograniczenie poczucia osamotnienia i izolacji jednostki oraz przyczynia się

<sup>1</sup> B. Gąciarz (2014). Przemysleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2(2013), s. 25–26.

<sup>2</sup> *Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych* (2006). Organizacja Narodów Zjednoczonych. Nowy Jork.

<sup>3</sup> *Światowy raport o niepełnosprawności* (2011). Światowa Organizacja Zdrowia. Genewa.

<sup>4</sup> *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia* (2001). Światowa Organizacja Zdrowia. Nowy Jork, s. 18.

<sup>5</sup> G. Całka, J. Niedbański, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (2021). Nowe technologie i niepełnosprawność. W: G. Całka, J. Niedbański, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnością*, (s. 9). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>6</sup> M. Castells (2011). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

zwiększenia kapitału społecznego. Jednocześnie brak dostępu do tego typu technologii lub niewystarczające umiejętności w ich obsłudze negatywnie oddziałują na relacje społeczne, aktywność zawodową i ogólną jakość życia<sup>7</sup>.

Drugie podejście koncentruje się na inkluzyjnym potencjale technologii. Zgodnie z tą perspektywą przemiany społeczne zachodzące pod wpływem rozwoju technologicznego sprzyjają integracji osób z niepełnosprawnościami, umożliwiając im pełniejsze uczestnictwo w różnych obszarach życia społecznego.

„Trzecia perspektywa – biotechnologiczna zakłada, że uszkodzenia i upośledzenia mogą zostać wyeliminowane dzięki rozwiązaniom technologicznym. Ujęcie to jest rozwijane przez ekspertów z dziedziny medycyny i nowych technologii, których celem jest opracowanie odpowiednich narzędzi, pozwalających usunąć ograniczenia o biologicznym charakterze tkwiące w jednostkach, aby zwiększyć poziom ich niezależności. Podejściu temu towarzyszy przekonanie, że nowe rozwiązania techniczne skorygują osobiste braki poszczególnych osób. Tak rozumiane technologie określane są jako technologie asystujące, bowiem wspomagają one jak najbardziej samodzielne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami w życiu codziennym”<sup>8</sup>.

Czwarte podejście do relacji między technologiami a niepełnosprawnościami podkreśla ich rolę w procesie emancypacji społecznej, politycznej i kulturowej, wspierając rozwój poczucia wspólnoty wśród osób z niepełnosprawnościami oraz umożliwiając im aktywne zaangażowanie się<sup>9</sup>. Współczesne technologie, dzięki swoim zaawansowanym możliwościom, odgrywają istotną rolę w codziennym życiu zarówno osób w pełni sprawnych, jak i tych z niepełnosprawnościami. Dla tej drugiej grupy mają one jednak szczególne znaczenie – często stanowią bowiem podstawę do pełnego udziału w życiu społecznym i zawodowym. Technologie asystujące charakteryzują się inkluzyjnym potencjałem, przejawiającym się na dwóch wzajemnie powiązanych i uzupełniających się płaszczyznach: technologicznej i społecznej. Wpływają one na sposób, w jaki osoby z niepełnosprawnościami odbierają i wykorzystują dostępne rozwiązania, jednocześnie przyczyniając się do zmiany społecznego wizerunku tych osób. Z perspektywy technologicznej nowoczesne narzędzia pełnią funkcję środków umożliwiających wyrównanie szans oraz przełamywanie barier wynikających z różnorodnych deficytów. Z kolei na płaszczyźnie społecznej umożliwiają „ominięcie ograniczeń istniejących w otoczeniu fizycznym, otwierają przed osobami niepełnosprawnymi szansę na pełny udział w życiu społecznym. Osoby niepełnosprawne mogą w sieci realizować aktywności zbliżone do tych, jakie podejmują ludzie sprawni (o podobnym statusie społecznym i wykształceniu oraz w zbliżonym wieku) i samodzielnie wykonywać codzienne czynności, bez konieczności zmagania się z barierami, uniemożliwiającymi takie działania w rzeczywistości fizycznej”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> G. Całka, J. Niedbalski, M. Raław, D. Żuchowska-Skiba (2021). *Nowe technologie ...*, s. 9.

<sup>8</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>9</sup> A. Sheldon (2009). *Changing Technology*. W: J. Swain, S. French, C. Barnes, C. Thomas (red.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*. SAGE Publications Ltd., Londyn, s. 155–160.

<sup>10</sup> G. Williams (1993). *Chronic illness and the pursuit of virtue in everyday life*. W: A. Radley (red.), *Worlds of Illness: Biographical and Cultural Perspectives on Health and Disease*. Nowy York–London: Routled, s. 92–108.

Ośrodki Wsparcia i Testów (OWIT) powstały w ramach modułu II programu Rady Nadzorczej Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „Centra Informacyjno-Doradcze dla Osób z Niepełnosprawnością” (CIDON)”. Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością (CIDON) mają za zadanie świadczyć kompleksowe usługi informacyjne i doradcze dla osób z niepełnosprawnością oraz ich otoczenia, a są one zlokalizowane przy oddziałach PFRON w każdym z 16 województw na terenie naszego kraju. Z kolei Ośrodki Wsparcia i Testów powstały w ramach właśnie tych centrów i mają stanowić system wsparcia dla osób z niepełnosprawnością oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bazujący na wiedzy i umiejętnościach grona ekspertów (rehabilitantów, logopedów, surdopedagogów, tyflopédagogów, oligofrenopedagogów oraz innych specjalistów), którzy oferują specjalistyczne wsparcie, konsultacje oraz pomoc w doborze i wypożyczeniu nowoczesnego sprzętu wspierającego i asystującego dla osób z niepełnosprawnością. Ośrodki Wsparcia i Testów zostały utworzone m.in. przy szkołach specjalnych, integracyjnych oraz organizacjach pozarządowych świadczących działalność na rzecz osób z niepełnosprawnościami, członków ich rodzin i opiekunów, które dysponowały odpowiednią bazą lokalową, a przede wszystkim zespołem ekspertów z odpowiednim wykształceniem oraz udokumentowanym doświadczeniem w pracy z osobami z niepełnosprawnościami.

Ze wsparcia Ośrodków Wsparcia i Testów mogą skorzystać osoby, które posiadają skierowanie z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, bądź osoby z niepełnosprawnością (OzN), posiadające aktualne orzeczenie o stopniu niepełnosprawności, aktualne orzeczenie o niepełnosprawności lub inne aktualne orzeczenie równoważne, jak na przykład orzeczenie lekarza orzecznika zakładu ubezpieczeń społecznych czy orzeczenie o zaliczeniu do jednej z grup inwalidów. Należy podkreślić, iż w OWIT obsługiwane są osoby posiadające wszystkie rodzaje niepełnosprawności i niezależnie od stopnia niepełnosprawności<sup>11</sup>. Zatem osoby z niepełnosprawnością, członkowie ich rodzin i opiekunowie, zarówno dysponujący wiedzą dotyczącą nowoczesnych technologii asystujących i potrzebujący konkretnego urządzenia czy oprogramowania, jak i osoby nieorientowane w tym obszarze mogą zgłosić się bądź bezpośrednio do Ośrodka Wsparcia i Testów w danym województwie, właściwego pod względem zamieszkania lub oddziału PFRON.

Zasadniczym celem, do którego powołane zostały Ośrodki Wsparcia i Testów, jest zwiększanie, podtrzymywanie oraz poprawa możliwości samodzielnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością poprzez nieodpłatne:

- a) prezentowanie korzyści wynikających ze stosowania technologii asystujących (sprzętów, urządzeń i oprogramowania) w takich obszarach jak: komunikowanie się, dostęp do informacji, nauka, praca, rozwijanie hobby, zwiększenie aktywności życiowej, samodzielności i zaradności osobistej oraz dbałości o zdrowie;

<sup>11</sup> Model funkcjonowania Ośrodków Wsparcia i Testów w ramach programu pn. „Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością, Załącznik nr 1 do Zasad naboru i funkcjonowania Ośrodków Wsparcia i Testów w ramach modułu II programu pn. „Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością”. PFRON, s. 6.

- b) świadczenie porad i doradztwa osobom z niepełnosprawnościami w wyborze, właściwych do ich aktualnych potrzeb technologii asystujących;
- c) świadczenie porad i specjalistycznych konsultacji dla członków rodzin osób z niepełnosprawnościami i ich opiekunom, dotyczących możliwości wykorzystania technologii asystujących;
- d) prowadzenie instruktaży w siedzibie OWIT i poza nią poprzez wskazywanie potencjału wykorzystania technologii asystujących w życiu codziennym lub pomoc osobom z niepełnosprawnościami w wyszukiwaniu szkoleń w tym zakresie;
- e) świadczenie porad i doradztwa dla pracodawców, podmiotów, w tym jednostek systemu oświaty, zgłaszających potrzeby wsparcia OzN w zakresie działań związanych z likwidacją barier funkcjonalnych;
- f) wypożyczanie technologii asystujących (sprzętów, urządzeń i oprogramowania) w celu ich testowania i użytkowania przez OzN w warunkach domowych<sup>12</sup>.

Jednym z głównych zadań specjalistów w ramach OWIT jest świadczenie porad i doradztwa członkom rodzin OzN i ich opiekunom, w tym ich członkom rodzin, właściwych do aktualnych potrzeb technologii asystujących i ich prezentacja ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dotyczących wykorzystania technologii asystujących. Porady prowadzone są m.in. w bezpośrednim kontakcie i są świadczone:

- a) bezpośrednio osobom z niepełnosprawnościami zainteresowanym technologiami asystującymi w celu zwiększenia samodzielności i zaradności;
- b) członkom rodzin i opiekunom osób z niepełnosprawnością występującym w ich imieniu (m.in. dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym). Największym zainteresowaniem cieszyły się: powiększalniki przenośne, urządzenia do śledzenia wzroku, oprogramowanie do komunikacji wspomagającej i alternatywnej wraz z dedykowanymi do oprogramowania tabletami, laptopy, tablety i urządzenia wielofunkcyjne. Powyższe technologie asystujące mają pomóc m.in. w realizacji obowiązku szkolnego;
- c) nauczycielom, pedagogom, psychologom, terapeutom oraz innym specjalistom na co dzień pracującym z osobami z niepełnosprawnościami podczas spotkań w placówkach oraz w celu zaprezentowania wybranych specjalistycznych urządzeń, sprzętu i oprogramowania oraz ich możliwości i korzyści wynikających z ich zastosowania.

Celem wszystkich porad jest dobór właściwych technologii asystujących w odniesieniu do niepełnosprawności oraz aktualnych potrzeb OzN poprzez:

- a) uzyskanie informacji dotyczących przyczyny i okoliczności oraz czasu wystąpienia niepełnosprawności, aktualnej sytuacji OzN i jej potrzeb, a także wszelkich uwarunkowań mających wpływ na funkcjonowanie jednostki;
- b) uzyskanie informacji o wiedzy i dotychczasowych doświadczeniach z zakresu korzystania z technologii asystujących;

<sup>12</sup> Model funkcjonowania Ośrodków Wsparcia i Testów w ramach programu pn. „Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością, Załącznik nr 1 do Zasad naboru i funkcjonowania Ośrodków Wsparcia i Testów w ramach modułu II programu pn. „Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością”. PFRON, s. 4–5.

- c) dobór właściwych technologii asystujących (sprzętu, urządzeń i oprogramowania) dla określonej niepełnosprawności;
- d) prezentację możliwości ich wykorzystania, poczynwszy od zaprezentowania wybranej technologii asystującej i jej przeznaczenia oraz użyteczności włącznie ze wskazówkami, na jakie aspekty działania danej technologii asystującej należy zwrócić szczególną uwagę.

Kolejnym z zasadniczych zadań realizowanych w OWIT jest prowadzenie wstępnego instruktażu oraz wskazywanie potencjału wykorzystania technologii asystujących w życiu codziennym lub pomoc OzN w wyszukaniu stosowanych szkoleń w tym zakresie. Po wyborze właściwej technologii asystującej (jednej lub większej ilości) zadaniem specjalistów OWIT jest przeprowadzenie instruktażu OzN, opiekunów i członków ich rodzin dotyczących technologii asystujących w zakresie: budowy oraz sposobu działania, przygotowania, uruchomienia i skonfigurowania danego sprzętu, urządzenia czy oprogramowania, ich użyteczności oraz parametrów technicznych, a także bezpiecznego sposobu ich użytkowania. Należy podkreślić, iż specjaliści OWIT prowadzą porady oraz instruktaże, a także instalują technologie asystujące w miejscu zamieszkania OzN w związku z brakiem możliwości dotarcia do siedziby OWIT ze względu na stopień i przyczynę niepełnosprawności.

Niezwykle istotnym celem, dla którego zostały powołane Ośrodki Wsparcia i Testów, jest możliwość wypożyczenia wybranej technologii asystującej i przetestowanie jej w warunkach nie tylko „pokazowych”, ale w trakcie codziennego użytkowania. Wśród technologii asystujących cieszących się największym zainteresowaniem znalazły się w obszarze nauki:

- e) oprogramowanie MÓWik 2.0 z tabletem – przeznaczone do komunikacji alternatywnej i wspomagającej dla osób mających poważne problemy z porozumiewaniem się za pomocą mowy, działające w oparciu o system Android (tablety, smartfony) z syntezą mowy Ivona (głos męski, głos damski). Jest przeznaczone dla osób w różnym wieku, głównie z afazją, autyzmem, niepełnosprawnością intelektualną, zespołem Downa, mózgowym porażeniem dziecięcym, dysartrią, które nie mogą się porozumiewać mową w sposób zrozumiały dla innych. Oprogramowanie wyposażone w ponad 14 000 znaków – symboli – leksemów. Dodatkowo system może być wzbogacony o własne symbole (w tym zdjęcia) oraz znaki pobierane bezpośrednio z Internetu. Symbole są odzwierciedleniem wszystkich kategorii części mowy, co daje możliwość budowania konstrukcji zdaniowych. Program uzupełniają również gotowe zwroty, wyrażenia ekspresyjne czy potoczne, które umożliwiają rozmówcy korzystanie z języka potocznego w kontaktach dialogowych. Wszystkie słowa czy zdania mogą być odczytywane przez syntezę mowy. Dodatkowo użytkownicy korzystający z liter mogą pisać informacje za pomocą klawiatury ekranowej i odczytywać je za pomocą syntezy mowy. Program wyposażony w tablice startowe, które mogą być dowolnie rozbudowywane i edytowane na potrzeby danego użytkownika (Dawidek, 2019, s. 183). Program daje również możliwość personalizacji poprzez edytowa-

nie wyglądu tablic i symboli oraz tworzenie indywidualnych profili dla różnych użytkowników na jednym urządzeniu, np. do użytku w różnych sytuacjach czy miejscach;

- f) eyetracery – urządzenia do śledzenia wzroku (z ang. *eye* – oko, *track* – śledzić) umożliwiające osobom z niepełnosprawnościami komunikację z otoczeniem są. Technologia ta polecana jest m.in. osobom z niepełnosprawnością ruchową wynikającą z mózgowego porażenia dziecięcego, zaniku mięśni, stwardnienia zanikowego bocznego, uszkodzenia rdzenia kręgowego oraz chorób neurologicznych i neurodegeneracyjnych. Eyetrackery umożliwiają zarządzanie komputerem i innymi urządzeniami takimi, jak tabletami, laptopami i monitorami stacjonarnymi, dając tym samym możliwość komunikacji. Technologia ta może być używana zarówno w pomieszczeniach, jak i na zewnątrz;
- g) oprogramowanie Grid 3 – przeznaczone do komunikacji alternatywnej i wspomagającej, które za pomocą symboli PCS, Widgeit, SymbolStix oraz własnych zdjęć, obrazków, a także syntezy mowy umożliwia komunikację. Program można obsługiwać za pomocą różnych metod dostępu, począwszy od przycisków, po ekrany dotykowe, joysticki i sterowanie wzrokiem, dzięki czemu osoby o różnym stopniu niepełnosprawności ruchowej zyskują możliwość obsługi aplikacji np. Skype, Microsoft Word, systemu Windows oraz komputera, telefonu czy popularnych mediów społecznościowych. Wskaźnik nagłówny umożliwia obsługę programu osobom ze znaczną niepełnosprawnością ruchową.
- h) powiększalniki przenośne z dwoma ekranami Exigo – powiększalnik umożliwiający równoczesne śledzenie np. tablicy i podręcznika lub zeszytu. Komfortową pracę zapewniają dwie kamery z 10,5-calowymi wyświetlaczami. Jedna z kamer przeznaczona jest do blizy, druga do dali, dzięki czemu nie ma potrzeby przełączania się pomiędzy poszczególnymi trybami. Powiększalnik pracuje w oparciu o system operacyjny Android. Wyposażony jest w optykę Pearl Lens, co w połączeniu z 8-megapikselowymi kamerami CMOS pozwala uzyskać 25-krotne powiększenia do blizy oraz 30-krotne powiększenie do dali. Posiada ponadto funkcje OCR oraz funkcję TalkBack;
- i) lupy elektroniczne przenośne – to urządzenie np. z 4,3-calowym, 7-calowym lub również większym ekranem, oferujące szeroki zakres wielokrotnego powiększenia, oraz np. 20 trybów kolorów o wysokim kontraście. Są to urządzenia wyposażone w wbudowaną podstawkę, a za pośrednictwem portu HDMI lupy można podłączyć do telewizora lub monitora w celu uzyskania obrazu na dużym ekranie;
- j) powiększalniki stacjonarne np. i-See HD 22 – jest to urządzenie z monitorem LCD 22. Posiada ruchomy pulpit z pełną blokadą, prosty w obsłudze panel kontrolny oraz funkcję przełączania obrazu, dzięki czemu może służyć jako monitor komputerowy. Posiada możliwość powiększenia od 3x do 74x, kamerę HD (720p), autofokus oraz 10 trybów wysokokontrastowych: czarno-biały, biało-czarny, czarno-zielony, zielono-czarny, czarno-żółty, żółto-czarny, niebiesko-żółty, żółto-niebieski, czarno-czerwony;

- k) laptopy ze specjalistycznym oprogramowaniem – np. zestawem ćwiczeń interaktywnych wspomagających stymulację językową dzieci, w tym grupy z podejrzeniem lub diagnozą opóźnionego rozwoju mowy oraz odbiorców z afazją lub diagnozą niedokształcenia mowy o typie afazji. Oprogramowanie to obejmuje ćwiczenia z zakresu: rozumienia komunikatów, językowych, ekspresji językowej, czytania, języka figuratywnego i usprawniania innych obszarów językowych, a także nazywania, powtarzania, rozumienia, umiejętności słuchowych, pamięci, prakcji oralnej, opowiadania, umiejętności pragmatyczno-społecznych oraz ćwiczenia wspomagające naukę języka polskiego młodszych dzieci z doświadczeniem migracji.

Założeniem, w mojej opinii bardzo słusznym, które legło u podstaw powstania Ośrodków Wsparcia i Testów, było zminimalizowanie ograniczeń i zagrożeń, które niosą ze sobą technologie asystujące i ich wykorzystanie. Pierwszym takim wyzwaniem są ograniczenia finansowe i techniczne. Nie każda osoba posiada odpowiednie środki finansowe oraz techniczne (odpowiednią infrastrukturę), aby zakupić nowoczesne technologie i w pełni wykorzystać ich potencjał. Drugim istotnym zagrożeniem jest ryzyko pogłębiania nierówności. Wprowadzenie technologii asystujących może prowadzić do pogłębiania nierówności, jeśli nie zostanie zapewniony równy dostęp do technologii dla wszystkich. Kolejnym, trzecim wyzwaniem jest konieczność ciągłej aktualizacji i adaptacji technologii asystujących do zmieniających się potrzeb. Użytkownicy muszą być na bieżąco z najnowszymi rozwiązaniami, aby wybrane technologie odpowiadały ich potrzebom oraz aby mogli w pełni wykorzystywać ich potencjał. Wymaga to nie tylko inwestycji w nowoczesne urządzenia, ale przede wszystkim ciągłego zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz podnoszenia kompetencji w tym zakresie. W związku z powyższymi wyzwaniami to właśnie Ośrodki Wsparcia i Testów wraz ze swoją kadrą specjalistów mają zapewnić nie tylko dostępność nowoczesnych technologii dla osób z niepełnosprawnościami, ale przede wszystkim służyć wsparciem w doborze właściwej technologii, instruktażu, przygotowaniu wybranego urządzenia dla użytkownika oraz możliwości ich bezpłatnego wypożyczenia na określony w regulaminie czas aż do momentu zwrotu technologii do Ośrodka. Dodatkowo w przypadku niesprawdzenia się danej technologii asystującej w codziennym użytkowaniu przez daną osobę z niepełnosprawnościami istnieje możliwość przetestowania i wypożyczenia innego urządzenia. Zatem korzystanie z technologii asystujących wymaga całościowego podejścia, które łączy działania organizacyjne, inwestycje w technologie oraz kształcenie i takie podejście mają prezentować Ośrodki Wsparcia i Testów.

Technologie asystujące są kluczowym wsparciem dla osób z różnymi niepełnosprawnościami — od najprostszych narzędzi po zaawansowane systemy. Są fundamentem w budowaniu inkluzyjnych społeczeństw, które promują niezależność, edukację i równouprawnienie. Rozwój technologii zwiększa ich dostępność, a wsparcie oferowane przez Ośrodki Wsparcia i Testów stanowi systemowe rozwiązanie służące dziś z powodzeniem osobom z niepełnosprawnościami, członkom ich rodzin i opiekunom.

## Bibliografia

1. Całka, G., Niedbalski, J., Raclaw, M., Żuchowska-Skiba, D. (2021). Nowe technologie i niepełnosprawność. W: G. Całka, J. Niedbalski, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnością*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
2. Castells, M. (2011). *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Gąciarz, B. (2014). Przemysleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2(213).
4. *Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych* (2006). Nowy Jork: Organizacja Narodów Zjednoczonych.
5. *Światowy raport o niepełnosprawności* (2011). Genewa: Światowa Organizacja Zdrowia.
6. *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia* (2001). Nowy Jork: Światowa Organizacja Zdrowia.
7. *Model funkcjonowania Ośrodków Wsparcia i Testów* w ramach programu pn. „Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością, Załącznik nr 1 do Zasad naboru i funkcjonowania Ośrodków Wsparcia i Testów w ramach modułu II programu pn. „Centra informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością”. PFRON.
8. Sheldon, A. (2009). Changing Technology. In J. Swain, S. French, C. Barnes, C. Thomas (Eds.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: SAGE Publications Ltd.
9. Williams, G. (1993). Chronic illness and the pursuit of virtue in everyday life. In A. Radley (Ed.), *Worlds of Illness: Biographical and Cultural Perspectives on Health and Disease*. Nowy York–London: Routled.

**dr Paweł GARBUSIK**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego



# Wsparcie wspierających: jakiego wsparcia społecznego doświadczają nauczycielki? – w perspektywie wyników badań na przykładzie województwa małopolskiego

Support for supporters: what kind of social support do teachers experience?

– Evidence from research in the Małopolskie voivodeship

**Key words:** social support, teachers, teachers' wellbeing, emotional support, professional burnout.

**Abstract:** The article presents the results of a pilot study on the perception and then experience of social support among female teachers working in educational institutions in the Małopolska Province. The study used a standardized tool—the Berlin Social Support Scale (BSSS) in its Polish adaptation—to determine the level of perceived, received, and sought support, as well as the willingness to provide it. The analysis of the results revealed that teachers declare strong social ties and access to people they can rely on, but are less likely to actively seek help in difficult situations. Emotional support is the highest rated form of support, while instrumental and informational support are less common. The results suggest an ambivalent attitude of teachers towards the use of support – the presence of resources does not always translate into a willingness to use them. The discussion emphasized the importance of building a culture of asking for help as an expression of competence, as well as the need to implement systemic forms of support in the school environment, such as mentoring, supervision groups, and integration programs. The conclusions indicate that social support is a key factor in teachers' well-being and professional effectiveness, and its absence may contribute to burnout and resignation from the profession.

**Słowa kluczowe:** wsparcie społeczne, nauczyciele, dobrostan, wsparcie emocjonalne, wypalenie zawodowe.

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje wyniki pilotażowego badania dotyczącego percepcji i korzystania ze wsparcia społecznego wśród nauczycielek pracujących w placówkach edukacyjnych w województwie małopolskim. W badaniu zastosowano standaryzowane narzędzie – Berlińską Skalę Wsparcia Społecznego (BSSS) w polskiej adaptacji – w celu określenia poziomu spostrzeganego, otrzymywanego i poszukiwanego wsparcia, a także gotowości do jego udzielania. Analiza wyników ujawniła, że nauczycielki deklarują posiadanie silnych więzi społecznych i dostęp do osób, na których mogą polegać, jednak rzadziej aktywnie poszukują pomocy w sytuacjach trudnych. Najwyżej ocenianą formą wsparcia jest wsparcie emocjonalne, podczas gdy wsparcie instrumentalne i informacyjne występuje rzadziej. Wyniki sugerują ambiwalentną postawę nauczycielek wobec korzystania ze wsparcia – obecność zasobów nie zawsze przekłada się na gotowość do ich wykorzystania. W dyskusji podkreślono znaczenie budowania kultury proszenia

o pomoc jako wyrazu kompetencji, a także potrzebę wdrażania systemowych form wsparcia w środowisku szkolnym, takich jak mentoring, grupy superwizyjne czy programy integracyjne. Wnioski wskazują, że wsparcie społeczne stanowi kluczowy czynnik dobrostanu i efektywności zawodowej nauczycieli, a jego brak może sprzyjać wypaleniu zawodowemu i rezygnacji z zawodu.

## Wprowadzenie

Wsparcie społeczne, choć jest kategorią często podejmowaną w badaniach społecznych, nieczęsto odnosi się do nauczycieli jako biorców wsparcia – raczej jako dawców – dostarczycieli wsparcia w kontekście wspierania uczniów lub analizuje się wsparcie w kontekście dobrostanu (Strutyńska, 2022; Turner et al., 2021). Jednak, jak pokazują badania, wsparcie społeczne ma szeroki i wielowymiarowy wpływ na funkcjonowanie jednostki – psychiczne, fizyczne i społeczne: między innymi amortyzuje skutki stresu (tzw. efekt bufora) – osoby mające dostęp do wsparcia rzadziej doświadczają lęku, depresji i wypalenia zawodowego (Cohen & Wills, 1985). Ponadto osoby wspierane czują się bardziej wartościowe i kompetentne. Bert N. Uchino (2006) przekonuje z kolei, że wsparcie społeczne wiąże się z lepszym funkcjonowaniem układu odpornościowego, niższym ciśnieniem krwi i mniejszym ryzykiem chorób serca. Osoby posiadające w swoim otoczeniu silne wsparcie doświadczają szybszej rekonwalescencji, np. po operacjach lub w trakcie leczenia chorób przewlekłych, a ich rokowania są lepsze niż osób, które nie mają sieci wsparcia. Osoby otrzymujące wsparcie częściej same są gotowe pomagać innym, co wzmacnia więzi społeczne; mają wyższy poziom satysfakcji z życia i pracy (dotyczy to m.in. nauczycieli, pracowników służby zdrowia, ale także innych zawodów pomocowych) (House et al., 1988; Schwarzer & Knoll, 2007; Sęk & Cieślak, 2012). Jak pokazują wyniki badań, pewność bycia wspieranym wpływa pozytywnie na samoregulację i rozwój kompetencji miękkich. Na przykład uczniowie i studenci wspierani przez rodzinę, rówieśników i nauczycieli osiągają lepsze wyniki w nauce (Malecki & Demaray, 2006; Wentzel, 1998). Co więcej, wsparcie ma istotne znaczenie w kontekście prewencji zachowań ryzykownych. Wsparcie społeczne zmniejsza prawdopodobieństwo uzależnień, przemocy i zachowań autodestrukcyjnych – szczególnie wśród młodzieży i osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej (Wills & Cleary 1996).

W niniejszym tekście poddano analizie kategorię wsparcia społecznego – podjęto próbę jego konceptualizacji, by w dalszej części zaprezentować wyniki pilotażowych badań z wykorzystaniem metody sondażu, mających na celu określenie poziomu wsparcia, którego doświadczają nauczycielki w małopolskich szkołach. W badaniu wykorzystano standaryzowane narzędzie – Berlińską Skalę Wsparcia Społecznego (Berlin Social Support Scales – BSSS) w adaptacji Aleksandry Łuszczzyńskiej, Moniki Kowalskiej, Ralfa Schwarzera oraz Ute Schulz (Łuszczzyńska i in., 2006). Wyniki pokazują, że biorące udział w badaniu nauczycielki czują się częścią wspierającej społeczności i mają pewność, że mogą liczyć na bliskich, jednocześnie w mniejszym stopniu poszukują wsparcia aktywnie, co może oznaczać, że nie zawsze czują potrzebę rozmowy o swoich trudnościach. Ponadto raczej nie mają silnej tendencji do unikania pomocy, ale nie są też całkowicie zależne od wsparcia. Artykuł kończą konkluzje.

## Wsparcie społeczne nauczycieli – próba konceptualizacji

Zgodnie z ustaleniami Kawachiego i Berkman (2001) więzi społeczne pełnią kluczową funkcję w kształtowaniu dobrostanu psychicznego jednostki. W kontekście pracy nauczycieli ma to szczególne znaczenie – zawód ten wiąże się z wysokim poziomem obciążenia emocjonalnego, presją wyników, koniecznością radzenia sobie z różnorodnością uczniów oraz często ograniczonym wsparciem instytucjonalnym. W takich warunkach silne więzi społeczne – zarówno w środowisku zawodowym (relacje z innymi nauczycielami, dyrekcją, rodzicami), jak i osobistym (rodzina, przyjaciele) – mogą działać jak bufor chroniący przed wypaleniem zawodowym, stresem czy spadkiem motywacji. Dla nauczycieli poczucie przynależności do wspólnoty w szkole oraz możliwość dzielenia się doświadczeniami i emocjami z innymi nauczycielami staje się nie tylko wsparciem emocjonalnym, ale również źródłem praktycznej pomocy i inspiracji. Jak pokazują badania, wysoka jakość relacji interpersonalnych w miejscu pracy wpływa pozytywnie na satysfakcję zawodową, zaangażowanie i poczucie sensu wykonywanej pracy. Tym samym wdrażanie strategii wzmacniających więzi społeczne wśród nauczycieli – takich jak mentoring, zespołowe uczenie się, grupy wsparcia czy nieformalne spotkania – może mieć realny wpływ na dobrostan i efektywność pracy nauczycieli.

Bovier, Chamot, & Perneger (2004) są zdania, że utrzymywanie pozytywnych bliskich relacji z innymi, w tym otrzymywanie, jak również udzielanie wsparcia, pomaga w osiągnięciu równowagi w życiu codziennym. Te ustalenia są bardzo istotne w kontekście pracy nauczyciela, która charakteryzuje się dużym obciążeniem emocjonalnym, wysokimi wymaganiami społecznymi i nieustanną presją związaną z odpowiedzialnością za rozwój uczniów. Równowaga psychiczna nauczycieli, ich dobrostan i zdolność do regeneracji sił psychicznych są w dużej mierze zależne od jakości relacji międzyludzkich, zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Zatem dobre relacje z kolegami z pracy, dyrekcją, uczniami oraz ich rodzicami mogą wzmacniać poczucie kompetencji, sprawstwa i przynależności. Z kolei bliskie relacje rodzinne i przyjacielskie poza pracą stanowią przestrzeń bezpiecznego wyrażania emocji, odpoczynku i wsparcia, co przeciwdziała skutkom stresu zawodowego. Z kolei James S. House (1981) definiuje wsparcie społeczne jako przepływ zasobów między co najmniej dwiema osobami, który ma na celu zwiększenie dobrostanu odbiorcy. Definicja House'a ma szczególne znaczenie w kontekście wspierania nauczycieli. Wsparcie, jakie otrzymują ze strony współpracowników, przełożonych, uczniów, rodziców czy instytucji, może pełnić kluczową funkcję w redukowaniu stresu zawodowego, zwiększaniu poczucia kompetencji oraz wzmacnianiu zaangażowania w pracę. Dla nauczycieli wsparcie społeczne często oznacza nie tylko dostęp do konkretnych zasobów (np. materiałów dydaktycznych czy pomocy merytorycznej), ale również – a może przede wszystkim – poczucie bycia zrozumianym, docenionym i akceptowanym. Odbierane wsparcie może wpływać na ich dobrostan psychiczny, satysfakcję z pracy, a także na jakość relacji z uczniami i innymi człon-

kami społeczności szkolnej. Z perspektywy teorii House'a (1981) przepływ zasobów w środowisku szkolnym może przyjmować różne formy:

- wsparcia emocjonalnego (np. empatia, zrozumienie od kolegów z pracy),
- instrumentalnego (np. pomoc w przygotowaniu zajęć),
- informacyjnego (np. dzielenie się wiedzą o szkoleniach, metodach dydaktycznych itd.),
- oceniającego (np. konstruktywna informacja zwrotna).

Im bardziej dopasowane do potrzeb nauczyciela i im bardziej spójne z jego sytuacją zawodową, tym skuteczniejsze okazuje się takie wsparcie w budowaniu jego dobrostanu.

Helena Sęk oraz Roman Cieślak (2012) piszą o wsparciu, że jest ono procesem, w którym jednostka otrzymuje lub postrzega dostępność zasobów ze strony innych osób, co pomaga jej radzić sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Autorzy wymieniają rodzaje wsparcia: strukturalne oraz funkcjonalne. Wsparcie strukturalne to obiektywnie istniejące sieci społeczne. Zdaniem wspomnianych autorów wsparcie społeczne to „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk & Cieślak, 2012, s. 14–15). Gdy definiujemy wsparcie w sposób strukturalny, uznajemy, że jego istota tkwi w funkcji, jaką sieć spełnia wobec osób, które są w niej osadzone. Analizując sieć wsparcia społecznego, należy wziąć pod uwagę: wielkość sieci, gęstość, spójność oraz dostępność. Ta ostatnia jest uważana za jeden z najistotniejszych pomiarów wsparcia, który określa się liczbą kontaktów, bliskością terytorialną, szybkością oraz łatwością podjęcia kontaktów (Sęk, Cieślak, 2012).

Wsparcie w ujęciu funkcjonalnym, zdaniem Sęk i Cieślaka (2012, s. 18), to „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej”. W interakcji następuje przekazywanie (bądź) wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych. Wymiana, o której mowa, może mieć różny charakter: może być jednostronna lub dwustronna; kierunek dawca–biorca może być zmienny bądź stały. W interakcji mającej charakter dynamiczny można wyróżnić osobę wspierającą, poszukującą, odbierającą, a także osobę, która otrzymuje wsparcie. Celem interakcji wspierającej jest ogólne podtrzymanie, redukcja stresu, opanowanie kryzysu poprzez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, nadziei i bezpieczeństwa, a także zbliżenie do rozwiązywania problemu i przezwyciężania trudności (Sęk, Cieślak, 2012). Funkcjonalne ujęcie wsparcia stało się punktem wyjścia dla innego ważnego rozróżnienia, tj. wsparcia spostrzeganego i otrzymywanego. Pierwsze z wymienionych wynika z wiedzy człowieka o tym, gdzie i od kogo może uzyskać pomoc, a także związane jest z przekonaniem o dostępności wsparcia. Wsparcie otrzymywane natomiast „jest oceniane obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia” (Sęk, Cieślak, 2011, 20).

Warto podkreślić, że wsparcie może zachodzić: w diadzie (np. relacja nauczyciel–mentor), między grupą a jednostką (np. początkujący nauczyciel – nauczyciele z dłuższym stażem pracy), między grupami (np. współpraca zespołów nauczycieli, współpraca międzyszkolna), jego podstawą są zaś kontakty społeczne, przy czym istotne dla sposobu wspierania i skuteczności jest to, czy kontakty te są w ramach naturalnej grupy odniesienia, czy też w ramach instytucji (Sęk i Cieślak, 2012). Można zatem przyjąć, że wsparcie społeczne jest złożonym procesem, który odgrywa szczególną rolę w zawodach narażonych na wysoki poziom stresu, takich jak praca nauczyciela.

### Założenia metodologiczne badania

Badania społeczne służą poznaniu i wyjaśnianiu złożonych zjawisk zachodzących w relacjach międzyludzkich oraz w funkcjonowaniu jednostek w określonym kontekście społecznym. W niniejszym badaniu podjęto próbę opisu i analizy wsparcia społecznego udzielanego nauczycielom, traktowanego jako istotny czynnik wpływający na ich dobrostan i efektywność zawodową. Celem badania były zatem: eksploracja i opis subiektywnej percepcji oraz realnie otrzymywanego wsparcia społecznego nauczycieli. Przedmiot badania stanowiło wsparcie, którego doświadczają i które spostrzegają w swoim otoczeniu nauczyciele. Badanie zrealizowano w strategii nomotetycznej – wykorzystano metodę sondażu, w którym narzędzie stanowił kwestionariusz Berlin Social Support Scales (BSSS). Jest to zestaw skal służących do pomiaru wsparcia społecznego. Narzędzie zostało opracowane przez Schwarzera i Schulz, a jego polska wersja została adaptowana przez Łuszczynską i Kowską. BSSS składa się z kilku podskal, które mierzą różne aspekty wsparcia społecznego: (a) spostrzegane wsparcie emocjonalne, (b) spostrzegane wsparcie instrumentalne, (c) zapotrzebowanie na wsparcie, (d) aktualnie otrzymywane wsparcie (e) aktualnie udzielane wsparcie, (e) wsparcie buforująco-ochronne. Kwestionariusz składa się z pytań, na które badani odpowiadają, wskazując poziom zgody z twierdzeniami na skali Likerta (np. od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”). Badanie miało charakter pilotażowy, wzięły w nim udział 122 nauczycielki różnych poziomów kształcenia oraz o różnym stażu pracy, zatrudnione w przedszkolach i szkołach na wsi, w małym mieście oraz dużym mieście. Celem pilotażu było sprawdzenie, w jakim stopniu kwestionariusz BSSS odpowiada na potrzebę określenia poziomu i cech wsparcia społecznego, które otrzymują nauczyciele. Dobór był dogodny (*convenience sampling*).

Spośród respondentek 9,83% uczy na wsi, 23,3% w dużym mieście, 66,87% – w małym mieście. Respondentki są zatrudnione w szkołach na różnych etapach edukacyjnych: 43,3% spośród nich to nauczycielki przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej; 36,7% – nauczycielki klas IV–VIII szkoły podstawowej; 18% nauczycielki szkół ponadpodstawowych. Ze względu na małą liczbę respondentów, jak również eksploracyjny cel badania, wyniki skal nie były korelowane ze zmiennymi, takimi jak staż pracy, poziom kształcenia czy miejsce zatrudnienia respondentek.

## Jakie wsparcie otrzymują nauczycielki – analiza wyników badań

Badanie miało na celu opisanie, jakie jest wsparcie, które otrzymują w swojej codzienności nauczycielki. Wykorzystanie standaryzowanego narzędzia BSSS pozwoliło określić, jak spostrzegają otrzymywane wsparcie badane nauczycielki oraz jakie są ich doświadczenia związane z zapotrzebowaniem na wsparcie oraz jego poszukiwaniem.

Biorąc pod uwagę średnie oceny wsparcia w percepcji ankietowanych nauczycielek, warto zwrócić uwagę na te elementy wsparcia, które uzyskały najwyższe oceny (w skali od 1 do 5). Respondentki najczęściej deklarują, że *znają osoby, na których zawsze mogą polegać* – średnia wskazań wyniosła w przypadku tego stwierdzenia 4,77. Ponadto ankietowane uważają, że są lubiane (*Są osoby, które naprawdę mnie lubią* – średnia 4,69). W sytuacji, kiedy ich samopoczucie jest gorsze, mogą liczyć na pomoc innych (*Kiedy jestem zmartwiona, jest ktoś, kto mi pomoże* – średnia 4,62). Podobnie respondentki zatrudnione w szkołach są przekonane, że mogą liczyć na pocieszające słowa wsparcia, kiedy odczuwają smutek (*Ilekoć jestem smutna, są ludzie, którzy podnoszą mnie na duchu* – średnia 4,54). Jednym z najważniejszych aspektów wsparcia społecznego jest jego dostępność w sytuacji kryzysowej czy trudnej. Zgodnie z deklaracjami nauczycielek najczęściej mogą one liczyć na pomoc w takich sytuacjach (*Są osoby, które oferują mi pomoc, kiedy jej potrzebuję* – średnia odpowiedzi 4,46). Również w sytuacji obniżonego nastroju nauczycielki mogą liczyć na wsparcie – w tym kontekście jest to wsparcie emocjonalne (*Ilekoć źle się czuję, inni okazują mi, że czują do mnie sympatię* – średnia 4,38; *Zawsze jest ktoś, kto mnie pociesza, kiedy tego potrzebuję* – średnia 4,31). Nieco niższa jest średnia odpowiedzi nauczycielek w kontekście wsparcia instrumentalnego. Na przykład twierdzenie *Kiedy przestaję dawać sobie ze wszystkim radę, wtedy są tacy, którzy mi pomogą*, które wskazuje na konkretne działanie innych osób w sytuacji trudności – czyli pomoc w radzeniu sobie, gdy własne zasoby są niewystarczające uzyskało średnią 4,27. Nieco niższą, ale i tak wysoką w kontekście zapotrzebowania na wsparcie, średnią – 4,15 – uzyskało twierdzenie *Ważną rzeczą jest dla mnie, by zawsze mieć kogoś, kto mnie wysłucha*. Wysłuchanie to forma bliskiej obecności, empatii i akceptacji – kluczowe elementy wsparcia emocjonalnego. W kontekście *wysłuchania* nie chodzi o konkretne rady ani pomoc praktyczną, lecz o obecność i uważność drugiej osoby. Biorąc pod uwagę tę średnią, można założyć, że ankietowane nauczycielki wyraźnie potrzebują emocjonalnego wsparcia. Może to świadczyć o dużym obciążeniu emocjonalnym w pracy (presja, stres, odpowiedzialność); poczuciu osamotnienia w codziennych wyzwaniach zawodowych; wysokiej wartości, jaką przypisują relacjom wspierającym i empatycznym.

Nieco inaczej kształtuje się skłonność biorących udział w badaniu nauczycielek do poszukiwania wsparcia. Na przykład stwierdzenie *Kiedy jestem przygnębiona, potrzebuję kogoś, kto podniesie mnie na duchu* uzyskało średnią odpowiedzi 3,85. Oznacza to, że respondentki mogą nie odczuwać silnej potrzeby, by ktoś ich „po-

cieszał” w chwilach przygnębienia. Może to wynikać z ich wysokiej samodzielności emocjonalnej (i chęci radzenia sobie „na własną rękę”) lub unikania uzewnętrzniania emocji – przekonanie, że jako nauczycielka „musi sobie radzić” i nie okazywać słabości. Jednocześnie niechęć do poszukiwania wsparcia w sytuacji przygnębienia może wynikać z braku dostępnych źródeł wsparcia emocjonalnego – np. braku zaufanych osób lub trudności w relacjach zawodowych. Jeszcze mniej chętnie nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, bezpośrednio proszą o pomoc, kiedy nie wiedzą, jak się zachować w trudnym momencie: wobec stwierdzenia *Jeśli nie wiem, jak sobie poradzić z sytuacją, pytam innych, co oni by zrobili* – średnia odpowiedzi wyniosła 3,69. Niski wynik sugeruje, że nauczycielki raczej nie traktują porad czy wskazówek innych jako źródło użytecznych strategii działania. Warto zaznaczyć, że poszukiwanie wsparcia w sytuacji niepewności wpisuje się w funkcjonalne ujęcie wsparcia społecznego (Sęk & Cieślak, 2012), w którym podkreśla się wartość interakcji w rozwiązywaniu problemów. Jeszcze bardziej niechętnie nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, bezpośrednio proszą o radę: *W krytycznych sytuacjach wolę poprosić innych o radę* – średnia odpowiedzi wyniosła 3,62. Oznacza to, że, być może, wolą samodzielnie rozwiązywać krytyczne problemy lub wsparcie w tym zakresie nie jest dla nich dostępne. W kontekście wsparcia emocjonalnego ważne są również deklaracje nauczycielek wobec twierdzenia: *Gdy jestem zmartwiona, szukam kogoś, z kim mogłabym porozmawiać* – średnia odpowiedzi wyniosła 3,50. Jak wynika z analizy, ankietowane nauczycielki nie zawsze decydują się dzielić swoimi zmartwieniami, mimo że mogą je przeżywać. Może to wynikać z potrzeby samodzielnego radzenia sobie z problemami, obaw przed oceną, brakiem dyskrecji lub niewystarczającym zrozumieniem ze strony otoczenia, czy też – przekonania, że „nie wypada zawracać innym głowy”. Warto podkreślić, że według niektórych badań kobiety w zawodach pomocowych (jak edukacja) przedkładają potrzeby innych nad własne, co może skutkować unikaniem szukania pomocy dla siebie (Helgeson & Fritz, 1998; Helgeson & Fritz, 2000).

Warto zwrócić uwagę, że niższa średnia dotycząca tego aspektu wsparcia (3,50) kontrastuje z wyższym wynikiem dotyczącym potrzeby bycia wysłuchaną (4,15) – co można interpretować jako sytuację, w której ankietowane nauczycielki cenią obecność i gotowość do wysłuchania, ale rzadziej aktywnie szukają rozmówcy.

Biorące udział w badaniu nauczycielki raczej nie są skłonne do poszukiwania opinii innych, kiedy stają przed dylematem czy decyzją (*Zanim podejmę ważne decyzje, koniecznie muszę zasięgnąć czyjejs opinii* – średnia 3,23). Oznacza to, że raczej są wewnątrzsterowne (Rotter, 1966). Tę samą wartość średnich odpowiedzi uzyskało stwierdzenie: *Ilekoć jestem przygnębiona, szukam kogoś, kto podniesie mnie na duchu* (3,23), co podkreśla skłonność nauczycielek do samodzielnej regulacji emocji. Jednocześnie stwierdzenie sugerujące, że w codzienności lepiej radzić sobie bez pomocy innych (*Najlepiej daję sobie radę bez żadnej pomocy z zewnątrz (-)*) uzyskało średnią 2,62, co wskazuje na umiarkowany brak zgody z tą postawą, ale nie całkowity. Wynik sugeruje, że nauczycielki są umiarkowanie otwarte na

wsparcie, ale mogą wciąż mieć pewne opory lub przyzwyczajenia do radzenia sobie samodzielnie.

Podsumowując, warto podkreślić, że blisko 89% ankietowanych deklaruje, że ma w swoim życiu osoby, na których zawsze może polegać, jednak w przypadku zmartwienia 69,6% deklaruje, że zawsze może liczyć na pomoc innych (*Kiedy jestem zmartwiona, jest, ktoś kto mi pomoże*). Nieco ponad połowa ankietowanych nauczycielek (53,3%) zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, że *Kiedy przestaję dawać sobie ze wszystkim radę, wtedy są tacy, którzy mi pomogą*. Potrzebę poszukiwania wsparcia w sytuacji przygnębienia deklaruje 36% ankietowanych; podobnie nieco ponad jedna trzecia respondentów jest zdania, że zawsze potrzebuje kogoś, kto jest w stanie ich wysłuchać. O opinię przed podjęciem ważnej decyzji zawsze prosi zaledwie jeden na pięciu ankietowanych. Jednocześnie 50% biorących udział w badaniu nauczycielek zdecydowanie się zgadza lub zgadza się ze stwierdzeniem, że najlepiej radzi sobie bez żadnej pomocy z zewnątrz. Nieco ponad 13% spośród ankietowanych deklaruje, że poszukuje kogoś, kto podniesie ich na duchu w sytuacji przygnębienia. Co druga respondentka szuka kogoś, z kim może porozmawiać, kiedy jest zmartwiona. Zaledwie nieco ponad 30% zdecydowanie się zgadza lub zgadza się z twierdzeniem: *Ilekoć potrzebuję pomocy, proszę o nią*. Wyniki badania pokazują ambiwalentne postawy nauczycielek wobec korzystania ze wsparcia społecznego: sugerują istnienie silnych więzi społecznych i potencjalnych zasobów wsparcia. Jednak realne korzystanie z tego wsparcia lub gotowość do jego aktywnego poszukiwania okazuje się mniej powszechne.

Aktualnie otrzymywane wsparcie badano z wykorzystaniem piątej ze skal BSSS, która składa się z 15 twierdzeń dotyczących doświadczania wsparcia od bliskiej osoby w ciągu ostatniego tygodnia. Osoba wypełniająca kwestionariusz ma ustosunkować się do każdego z twierdzeń (od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”). W tabeli 1 zaprezentowano średnie odpowiedzi oraz odchylenie standardowe.

Wyniki badania pokazują, że nauczycielki, oceniając osobę wspierającą, najczęściej dostrzegały jej emocjonalną obecność i zaangażowanie. Najwyżej ocenione zostały stwierdzenia: *Ta osoba pocieszała mnie, kiedy czułem się źle* (średnia: 4,00), *Ta osoba okazała, że kocha mnie i akceptuje* (średnia: 3,91), *Ta osoba wyrażała troskę o mój stan* (3,78), oraz ogólna satysfakcja ze wsparcia tej osoby (3,78). Wskazuje to, że nauczycielki postrzegają swoich bliskich (np. członków rodziny, przyjaciół, partnerów) przede wszystkim jako źródło wsparcia emocjonalnego, które pełni kluczową rolę w radzeniu sobie z trudnościami i obciążeniami psychicznymi. Niżej ocenione zostały te stwierdzenia, które wiążą się z: konkretną pomocą w działaniu (*Ta osoba dbała o sprawy, których nie mogłam dopilnować osobiście*), oraz wsparciem informacyjnym (*Ta osoba pomogła mi znaleźć coś pozytywnego w mojej sytuacji*). Może to oznaczać, że nauczycielki otrzymują głównie empatyczne wsparcie o charakterze emocjonalnym, natomiast rzadziej korzystają z pomocy praktycznej czy doradczej. Warto też zauważyć relatywnie niskie oceny w odniesieniu do negatywnych zach-

Tabela 1. Cechy i doświadczenia związane z osobą wspierającą w ciągu minionych 7 dni

| Twierdzenie                                                                    | Średnia | Odchylenie standardowe |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------|
| Ta osoba pocieszała mnie, kiedy czułam się źle (Emo)                           | 4,0     | ± 0,80                 |
| Ta osoba okazała, że kocha mnie i akceptuje (Emo)                              | 3,91    | ± 0,79                 |
| Ta osoba wyrażała troskę o mój stan (Emo)                                      | 3,78    | ± 0,74                 |
| Ta osoba była przy mnie, kiedy jej potrzebowałam (Inst)                        | 3,74    | ± 0,86                 |
| Ta osoba sprawiła, że czułam się wartościowa i ważna (Emo)                     | 3,70    | ± 0,93                 |
| Ta osoba pomogła mi znaleźć coś pozytywnego w mojej sytuacji (Inf)             | 3,70    | ± 0,76                 |
| Ta osoba zachęcała mnie, aby się nie poddawać (Emo)                            | 3,70    | ± 0,70                 |
| Ta osoba troszczyła się o wiele moich spraw (Inst)                             | 3,65    | ± 0,71                 |
| Ta osoba zapewniła mnie, że mogę na nim/niej całkowicie polegać (Emo)          | 3,65    | ± 0,83                 |
| Ta osoba proponowała, co mogłabym zrobić, by nie myśleć o mojej sytuacji (Inf) | 3,61    | ± 0,84                 |
| Ta osoba dbała o sprawy, których nie mogłam dopilnować osobiście (Inst)        | 3,43    | ± 0,95                 |
| Ta osoba narzekała na mnie (-) (Emo)                                           | 2,22    | ± 0,95                 |
| Ta osoba pozostawiła mnie samego (-) (Emo)                                     | 2,13    | ± 1,01                 |
| Ta osoba nie okazała wiele zrozumienia dla mojej sytuacji (-) (Emo)            | 2,13    | ± 1,06                 |
| Ogólnie, jestem bardzo zadowolona z zachowania tej osoby (Sat)                 | 3,78    | ± 0,74                 |

wań, takich jak: *Ta osoba narzekała na mnie* czy *Ta osoba nie okazała wiele zrozumienia* – co świadczy o niskim poziomie negatywnego wsparcia, co należy ocenić pozytywnie.

Warto podkreślić, że badania wskazują, że kobiety – w tym nauczycielki – częściej niż mężczyźni oceniają jako istotne wsparcie emocjonalne i rzadziej poszukują wsparcia instrumentalnego lub informacyjnego (Cutrona & Russell, 1990; Schwarzer et al., 2004). Taka tendencja znajduje odzwierciedlenie również w analizowanych wynikach.

## Dyskusja i konkluzje

W badaniu przeprowadzonym z wykorzystaniem polskiej wersji Berlin Social Support Scales (BSSS) zbadano percepcję i rzeczywiste korzystanie ze wsparcia społecznego wśród nauczycielek. Wyniki wskazują, że choć zdecydowana większość uczestniczek deklaruje posiadanie osób, na których może polegać (89%), to jedynie połowa respondentek wykazuje pełne zaufanie do możliwości otrzymania

wsparcia w sytuacjach kryzysowych (53,3%), a tylko 36% deklaruje potrzebę szukania pomocy w momentach przygnębienia. Zaledwie co piąta nauczycielka regularnie konsultuje ważne decyzje z innymi osobami, a tylko około jedna trzecia spośród ankietowanych zawsze prosi o pomoc, kiedy jej potrzebuje. Co istotne, aż połowa badanych zgadza się ze stwierdzeniem, że „najlepiej radzi sobie bez żadnej pomocy z zewnątrz”, co może świadczyć o wewnętrznym przekonaniu o konieczności samodzielnego radzenia sobie z trudnościami. Wyniki badań wskazują na paradoksalną sytuację, w której nauczycielki postrzegają siebie jako osoby otoczone wsparciem, jednak w praktyce rzadko z niego korzystają. Taka postawa może wynikać z przyjętej tożsamości zawodowej nauczyciela jako osoby odpowiedzialnej, samodzielnej i odpornej na stres. Jak zauważają Maslach i Leiter (1997), nauczyciele są szczególnie narażeni na wypalenie zawodowe z powodu wysokich oczekiwań społecznych i chronicznego obciążenia emocjonalnego. Zgodnie z teorią Lazarusa i Folkman osoby o wysokim poziomie wsparcia społecznego radzą sobie lepiej ze stresem – dzięki możliwości dzielenia się emocjami i uzyskiwania konkretnych form pomocy. Tymczasem ograniczona gotowość do proszenia o pomoc może wskazywać na strategię radzenia sobie unikowe lub internalizujące, które – choć skuteczne krótkoterminowo – w dłuższej perspektywie zwiększają ryzyko psychicznego przeciążenia. Podobne zjawiska odnotowano w badaniach Skaalvik i Skaalvik (2007), którzy zwracają uwagę na niski poziom wsparcia w środowisku nauczycielskim jako czynnik sprzyjający obniżonej satysfakcji z pracy i wzrostowi objawów stresu.

Analiza wyników badań pokazuje, że:

- wśród nauczycieli konieczne jest promowanie kultury zwracania o pomoc jako wyrazu kompetencji, a nie słabości;
- warto rozważyć wdrażanie systemowych form wsparcia (mentoring, grupy superwizyjne, wsparcie psychologiczne);
- szkoły powinny rozwijać struktury wzajemnego wsparcia między nauczycielami, zwłaszcza w sytuacjach stresowych lub kryzysowych;
- nauczyciele, którzy w placówce otrzymują wsparcie, są bardziej nastawieni na rozwój – własny rozwój zawodowy i osobisty oraz rozwój swoich uczniów (m.in. chętniej eksperymentują, są aktywni, podejmują działania, których efektów nie mogą być pewni [Turner i in., 2022]);
- kiedy są pewni wsparcia, ich dobrostan zwiększa się, a to oddziałuje na jakość ich pracy (Strutyńska, 2024);
- z drugiej strony, autorzy badania australijskich nauczycieli stawiają tezę, że brak wsparcia jest przyczyną odejścia z zawodu (obniża to jakość szkoły).

Zatem warto rozważyć takie formy wsparcia, jak współpraca między nauczycielami, mentoring, zespoły koleżeńskie czy regularne spotkania integracyjne: może to realnie wpływać na poprawę kondycji psychicznej kadry pedagogicznej. W dobie rosnących wyzwań edukacyjnych dbałość o relacje staje się nie luksusem, ale fundamentem trwałego dobrostanu nauczycieli. Jak zauważa Joanna M. Łukasik (2018), w procesie kształcenia nauczycieli istnieją obszary, które pozostają niedostatecznie

rozwinęte, mimo ich kluczowego znaczenia dla jakości pracy w szkole. Należą do nich m.in. umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, budowania relacji interpersonalnych oraz korzystania z dostępnych form wsparcia społecznego. Braki w tym zakresie mogą skutkować tym, że nauczyciele na starcie rozpoczynają pracę w szkole z niewystarczającym przygotowaniem do efektywnego wykorzystywania sieci wsparcia – zarówno w środowisku zawodowym, jak i poza nim. W perspektywie prezentowanych badań warto zatem podkreślić, że kształcenie nauczycieli powinno obejmować nie tylko przygotowanie merytoryczne, lecz także kształtowanie kompetencji społecznych, które pozwolą im świadomie korzystać z dostępnych zasobów wsparcia, co może stanowić czynnik chroniący przed wypaleniem zawodowym.

### Ograniczenia metody

Jak każde badanie, również prezentowane ma limitacje. Przede wszystkim należy podkreślić, że analizowano wyniki badań pilotażowych, a więc populacja badawcza stanowiła, jedynie niewielki procent nauczycieli zatrudnionych w polskich szkołach. Ponadto wykorzystane narzędzie – kwestionariusz Berlin Social Support Scale – mimo swojej wysokiej trafności i rzetelności nie pozwala określić, jakie jest wsparcie nauczycieli w środowisku ich pracy. Istnieje zatem pilna potrzeba opracowania narzędzia, które pozwoli określić poziom oraz rodzaj wsparcia, którego doświadczają nauczyciele w miejscu pracy. Ważne jest także odpowiedź na pytanie, kto jest źródłem wsparcia dla nauczycieli oraz jakie jest zapotrzebowanie na wsparcie.

### Bibliografia

1. Boveri, P. A., Chamot, E., & Perneger, T. V. (2004). Perceived stress, internal resources, and social support as determinants of mental health among young adults. *Quality of Life Research*, 13(1), s. 161–170. doi10.1023/B:QURE.0000015288.43768.e4.
2. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), s. 310–357. doi 10.1037/0033-2909.98.2.310.
3. Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social Support: An Interactional View* (pp. 319–366). New York: John Wiley & Son.
4. Helgeson, V. S., & Fritz, H. L. (1998). A theory of unmitigated communion. *Personality and Social Psychology Review*, 2(3), s. 173–183. doi 10.1207/s15327957pspr0203\_2.
5. Helgeson, V. S., & Fritz, H. L. (2000). The implications of unmitigated communion for domains of problem behavior. *Journal of Personality*, 68(6), s. 1031–1059. doi 10.1111/1467-6494.00126.
6. House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540–545. doi 10.1126/science.3399889.
7. House, J.S. (1981). *Work Stress and Social Support*; Addison-Wesley: Reading, MA, USA.
8. Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78(3), s. 458–467. Doi10.1093/jurban/78.3.458.
9. Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), s. 375–395. doi 10.1037/h0084129.

10. Maslach, C., Leiter, M.P.(1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.
11. Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer: New York, NY, USA.
12. Łukasik, J. M. (2018). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, 5, s. 155–165. Doi 10.4467/25439561LE.17.009.7984.
13. Łuszczzyńska, A., Mazurkiewicz, M., Kowalska, M., Schwarzer R. (2006). Berlin social support scales (BSSS): Polish version of BSSS and preliminary results on its psychometric properties. *Studia Psychologiczne* 44(3), s. 17–27.
14. Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. Pobrane z: <https://doi.org/10.1037/h0092976>.
15. Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. – *International Journal of Psychology*, 42(4), s. 243–252.
16. Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. In A. Kaptein & J. Weinman (Eds.), *Health Psychology* (pp. 158–182). Oxford: Blackwell.
17. Sęk, H., Cieślak, R. (2012). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. *Educational Review*, 59, s. 195–209. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/0013191070 1639948>.
19. Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
20. Turner, K., Thielking, M., Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 31(4), pp. 1293–1311.
21. Uchino, B. N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), s. 377–387. Pobrane z: <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9056-5>.
22. Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), s. 202–209. Pobrane z: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202..>
23. Wills, T. A., & Cleary, S. D. (1996). How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), s. 937–952.

**Anna MRÓZ**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Marlena Zaborniak

DOI: 10.34866/4agp-1d17

<https://orcid.org/0000-0002-8173-9792>

## Praktyczne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w budowaniu i rozwoju kultury organizacyjnej szkoły

Practical Aspects of Human Resource Management in Building and Developing a School's Organizational Culture

**Key words:** teacher recruitment and retention, teacher motivation, mentoring and coaching, teacher professional development, educational leadership, innovative school culture.

**Abstract:** The article focuses on the practical aspects of human resource management in building and developing a school's organizational culture. It discusses teacher recruitment, selection, and retention processes, as well as the importance of mentoring, coaching, and motivating the teaching staff. Attention is drawn to the role of the principal as an educational leader who supports teachers' professional development, fosters communication, and strengthens teamwork. The article emphasizes the importance of a flexible, innovative, and performance-oriented school culture in creating an environment that promotes collaboration, growth, and high-quality education.

**Słowa kluczowe:** rekrutacja i retencja nauczycieli, motywowanie nauczycieli, mentoring i coaching, rozwój zawodowy nauczycieli, przywództwo edukacyjne, innowacyjna kultura szkoły.

**Streszczenie:** Artykuł koncentruje się na praktycznych aspektach zarządzania zasobami ludzkimi w budowaniu i rozwoju kultury organizacyjnej szkoły. Omówiono procesy rekrutacji, selekcji i retencji nauczycieli, a także znaczenie mentoringu, coachingu i motywowania kadry pedagogicznej. Zwrócono uwagę na rolę dyrektora jako lidera edukacyjnego, wspierającego rozwój zawodowy nauczycieli, budowanie relacji oraz komunikację w zespole. Podkreślono znaczenie elastycznej, proinnowacyjnej i proefektywnościowej kultury szkoły w tworzeniu środowiska sprzyjającego współpracy, rozwojowi i wysokiej jakości edukacji.

### Wprowadzenie

Efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole to proces oparty na strategicznym, długoterminowym podejściu do rozwoju kapitału ludzkiego placówki. Polityka kadrowa powinna uwzględniać nie tylko zgodność działań z obowiąz-

jącym prawem, ale także wszechstronne wspieranie rozwoju pracowników, budowanie partnerskich relacji, wdrażanie innowacyjnych narzędzi motywacyjnych oraz dbanie o nowoczesny, przyjazny klimat pracy. Celem prezentowanej analizy jest zidentyfikowanie praktycznych strategii ZZL, które umożliwiają skuteczne planowanie zatrudnienia, selekcję, adaptację zawodową, ocenę i wspieranie nauczycieli, a także zarządzanie ich kompetencjami w obliczu dynamicznych zmian społecznych i edukacyjnych.

Prezentowane w niniejszym opracowaniu wnioski zostały oparte na analizie literatury oraz doświadczeniu autorki w zarządzaniu zespołem pedagogicznym i wdrażaniu rozwiązań praktycznych w warunkach polskiej szkoły. Zakres analizy obejmuje również wyzwania wynikające z wielokulturowości, rosnącej złożoności zespołów nauczycielskich oraz nieustannie zmieniających się potrzeb środowiska oświatowego, akcentując potrzebę systemowego podejścia do rozwoju kapitału ludzkiego jako warunku trwałego sukcesu instytucji i satysfakcji wszystkich jej członków.

### **Rekrutacja, selekcja i retencja nauczycieli**

Pierwszym, znaczącym krokiem w budowaniu kultury organizacyjnej szkoły jest właściwie przeprowadzony proces rekrutacji i selekcji nauczycieli, co w dzisiejszych czasach niedoboru kadr pedagogicznych jest arcytrudnym zadaniem.

W dzisiejszych czasach, gdy na rynku pracy brakuje nauczycieli, rola dyrektora szkoły staje się jeszcze bardziej wymagająca. Dyrektor musi nie tylko stale śledzić potrzeby kadrowe placówki, ale również aktywnie działać na rzecz pozyskiwania odpowiednich pracowników pedagogicznych. Nie służą temu brak prestiżu zawodu nauczyciela, niskie wynagrodzenie, roszczeniowe postawy rodziców czy wzrost opinii i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wśród uczniów.

Kluczowe aspekty działań dyrektora obejmują:

- ciągłe monitorowanie sytuacji kadrowej w szkole,
- współpraca i wsparcie ze strony kadry kierowniczej,
- osobiste zaangażowanie dyrektora w proces rekrutacji,
- poszukiwanie kandydatów spełniających konkretne wymagania stanowiskowe,
- przeprowadzanie otwartych i transparentnych procesów rekrutacyjnych.

Skuteczne zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole wymaga od dyrektora nie tylko umiejętności administracyjnych, ale także proaktywnego podejścia do pozyskiwania i utrzymywania wartościowych pracowników pedagogicznych. Jest to kluczowe dla zapewnienia wysokiej jakości edukacji w obliczu wyzwań współczesnego rynku pracy, w tym dominującego „rynku pracownika” w oświacie.

Rekrutacja jest organizowana przez dyrektora danej szkoły<sup>1</sup>, który odpowiada za cały proces zatrudniania. Nabór na stanowisko nauczyciela przeprowadza się w dwóch etapach, które polegają na:

<sup>1</sup> Art. 68 ust. 5 ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe.

- 1) analizie dokumentów aplikacyjnych pod względem formalnym i merytorycznym bez udziału kandydatów,
- 2) indywidualnej rozmowie z kandydatami spełniającymi wymogi formalne i merytoryczne złożonych dokumentów.

Proces rekrutacji nauczycieli jest istotnym elementem budowania jakości edukacji w szkole.

Powinien więc być prawidłowo przeprowadzony, aby wyłonić *najlepszych* kandydatów „pasujących” do preferowanych wartości i misji szkoły. Kryteria dotyczące rekrutacji powinny uwzględniać nie tylko kompetencje zawodowe i osobowościowe, w tym umiejętności interpersonalne, ale również zgodność z filozofią edukacyjną placówki.

Należy również pamiętać, że pożądane i wielce przydatne w pracy nauczyciela są kompetencje miękkie, takie jak umiejętność współpracy, empatia i zaangażowanie, elastyczność w działaniu, otwartość na rozwój i doskonalenie zawodowe czy radzenie sobie ze stresem. Trudno te kompetencje zweryfikować podczas procesu rekrutacyjnego. Ocena tych kompetencji jest wielkim wyzwaniem dla dyrektora szkoły. Oto kilka powodów:

- trudność w mierzeniu kompetencji miękkich,
- wielowymiarowość kompetencji miękkich,
- ocena jest często subiektywna,
- ograniczony czas na rozmowę kwalifikacyjną,
- zjawisko „efektu halo/efektu pierwszego wrażenia”, a tu<sup>2</sup>:
  - „efekt aureoli/efekt anielski halo” i
  - „efekt Golema/szatański efekt halo”.

Należy pamiętać o tym, że kandydat może dobrze „sprzedać” swoje umiejętności podczas rozmowy kwalifikacyjnej, ale w rzeczywistości nie w pełni realizować je w środowisku szkolnym.

Co zatem można zrobić?

Jedną z dobrych praktyk w rekrutacji nauczycieli jest długoterminowe myślenie dyrektora szkoły. Powinien on zatrudniać nauczycieli, którzy nie tylko będą zaspokajać bieżące potrzeby, ale także mają potencjał do rozwoju i wnoszenia wartości do szkoły w przyszłości.

Co poza dydaktyką jest w stanie nauczyciel wniesić do szkoły?

Dyrektor szkoły po rozmowie kwalifikacyjnej może poprosić o referencje od poprzednich pracodawców kandydata, którzy mogliby potwierdzić jego doświadczenie, umiejętności i etykę pracy.

<sup>2</sup> K. Krzakiewicz (2014). *Efekt aureoli i badanie czynników sukcesu organizacji*. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Wrocław, s. 159–169.

Po odbytych rozmowach kwalifikacyjnych, zapoznaniu się z dokumentacją złożoną przez nauczycieli dyrektor szkoły przechodzi do etapu selekcji, czyli wyboru najlepszego kandydata z wielu. Niestety, w wielu przypadkach są to pojedyncze osoby i etap selekcji zostaje zastąpiony podjęciem decyzji o przyjęciu kandydata. Często praktyką jest również zatrudnianie emerytowanych nauczycieli, aby zapłacić „lukę kadrową”.

Po procesie rekrutacji i selekcji przychodzi czas na wdrożenie nowego nauczyciela do pracy, wprowadzenie go do zespołu nauczycielskiego. To ważny etap, który ułatwiają działania takie jak zapewnienie wsparcia mentora nauczycielowi początkującemu, organizacja szkolenia w zakresie wewnętrznych procedur, regularne spotkania monitorujące adaptację w nowym środowisku.

Na dzisiejszym wielopokoleniowym rynku pracy w oświacie, gdzie stykają się absolwenci uczelni z doświadczonymi pedagogami, to właśnie kultura organizacyjna odgrywa coraz ważniejszą rolę w procesie rekrutacji i retencji pracowników, która oznacza zdolność organizacji do zatrzymania swoich pracowników po upływie określonego czasu.

Dzisiejsi dyrektorzy szkół nie tylko borykają się z problemami dotyczącymi braków kadrowych, w tym związanymi wyłonieniem najlepszych kandydatów do pracy, ale również ich zatrzymaniem w placówce. Nie mały wpływ na to ma odpowiedni klimat w pracy, dzielenie się kompetencjami, coaching czy wymagany prawem mentoring w odniesieniu do „młodej” zaczynającej przygodę z oświatą kadry pedagogicznej.

Niepokojące zjawisko, które pojawiło się w związku z brakami kadrowymi, to znaczne przekroczenie liczby godzin dydaktycznych u nauczycieli, praca u kilku pracodawców.

Nauczyciel zatrudniony na pełen etat powinien zrealizować w tygodniu 18 godzin dydaktycznych, a pozostały czas (22 godziny) wykorzystać na:

- przygotowanie materiałów do lekcji,
- sprawdzanie prac i ocenianie uczniów,
- spotkania z rodzicami/opiekunami prawnymi,
- przygotowanie i udział w spotkaniach zespołowych,
- działania wychowawcze i organizacyjne,
- doskonalenie zawodowe i samorozwój,
- przygotowanie dokumentacji i uzupełnianie dzienników,
- pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- realizację dodatkowych zadań zleconych przez dyrektora szkoły.

Znaczne przekroczenie liczby godzin dydaktycznych przez nauczycieli może powodować negatywne skutki, takie jak:

- zmniejszenie jakości pracy,
- wypalenie zawodowe i zmęczenie,
- trudności w utrzymaniu równowagi między pracą a życiem osobistym,
- więcej obowiązków związanych z ocenianiem prac uczniów, przygotowaniem materiałów, prowadzeniem dokumentacji,

- mniej czasu na rozwój zawodowy,
- brak czasu na pracę wychowawczą, współpracę z rodzicami, udział w projektach szkolnych czy indywidualną pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Praca nauczyciela znacznie przekraczająca etat może skutkować znacznym obniżeniem jakości pracy szkoły. Z tego powodu ważne jest, aby nauczyciele i dyrektorzy szkół zadbali o równowagę między ilością godzin dydaktycznych a odpowiednią ilością czasu na odpoczynek, rozwój i realizację innych zadań.

Podniesienie prestiżu zawodu nauczycielskiego, satysfakcjonujące wynagrodzenie tej grupy zawodowej, skuteczny mentoring z pewnością zwiększyłoby retencję nauczycieli, co wpłynęłoby na większe zainteresowanie tym zawodem, zmniejszenie liczby nadgodzin u nauczycieli, a to miałoby przełożenie na wzrost jakości nauczania.

## Mentoring w szkole

Uznaje się, że mentoring stanowi formę kapitału kulturowego, w którym osoba bardziej doświadczona pomaga młodemu dorosłemu w poszukiwaniu koherencji pomiędzy własnym doświadczeniem a środowiskiem społecznym. Przy czym dotyczy to tylko mentoringu klasycznego, mającego najczęściej charakter formalny.

Mentoring obok coachingu to jedno z najskuteczniejszych narzędzi rozwoju zawodowego.

W. Brad Johnson i Nancy Nelson wskazują pięć podstawowych wartości, którymi powinien kierować się mentor. Są to<sup>3</sup>:

- autonomia,
- niekrzywdzenie,
- dobroczynność,
- sprawiedliwość,
- lojalność.

Nieprzestrzeganie tych wartości w kontaktach z mentee przeczy mentorowaniu. Przy czym nie ma znaczenia, czy jest to mentoring formalny, a takim jest wsparcie nauczyciela początkującego w szkole, czy mentoring nieformalny, który w sposób naturalny rozwija się w miejscu pracy.

„Organizacje mogłyby odnosić ogromne korzyści, gdyby każdej osobie przydzielano mentora. Jako liderzy powinniśmy rozważyć włączenie mentoringu do zakresu nie tylko swoich obowiązków, ale także obowiązków wszystkich doświadczonych członków zespołu. Dzięki opracowaniu programu mentoringowego oraz przydzieleniu najlepszym ludziom w zespole zadania wdrażania nowoprzyjętych osób

<sup>3</sup> W.B. Johnson, N. Nelson (1999). Mentor – protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns. *Ethics and Behavior*, Vol. 9, No. 3, s. 195.

robimy ogromny krok naprzód, ponieważ równocześnie dbamy o produktywność nowego pracownika oraz jego rozwój osobisty”<sup>4</sup>.

Komu zatem i w jakim zakresie potrzebny jest mentor?

Najlepiej przygotowane do zawodu nauczycielskiego są osoby po studiach wyższych na kierunkach pedagogicznych. Są to nauczyciele przedszkolni, wczesnoszkolni i niektórzy nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Wydaje się, że są oni najlepiej przygotowani do tego zawodu, a mentor powinien głównie skupić się na praktycznych aspektach pracy nauczyciela.

Należy pamiętać jednak o tym, że nie wszyscy nauczyciele kończą studia pedagogiczne. W szkołach ponadpodstawowych czy policealnych często nauczycielami są osoby mające ukończone studia wyższe na innych kierunkach niż nauczycielskie. Kończą oni studium pedagogiczne, niekiedy – za zgodą Kuratorium Oświaty – dopiero w trakcie pracy w szkole. Przy czym nie dotyczy to tylko nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ale przede wszystkim nauczycieli przedmiotów zawodowych teoretycznych i praktycznych. Dla tych osób wsparcie mentora jest bezcenne.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że nauczyciele przedmiotów zawodowych praktycznych często zatrudnieni są nie na stanowisku nauczycielskim, ale jako specjaliści. Tym osobom nie zostaje przydzielony mentor. Zostają oni zatrudnieni w oparciu o Kodeks Pracy, a nie Ustawę Karta Nauczyciela.

Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, aby przydzielić takiej osobie mentora nieformalnego.

Skupmy się jednak na roli mentora formalnego, wymaganego przepisami prawa oświatowego.

Przedstawiciele doświadczonej kadry pedagogicznej, pełniąc funkcje mentorów, poprzez dzielenie się wiedzą, umiejętnościami i „dobrymi praktykami” mogą być wsparciem dla mentee – początkujących nauczycieli dopiero co wkraczających na rynek oświatowy.

Dlatego niezwykle ważne jest wyznaczenie przez dyrektora właściwej osoby, pełniącej rolę mentora, tak aby otoczyła należytą opieką, wsparciem mentee. Praktyka pokazuje, że nie każdy nauczyciel ma odpowiednie umiejętności interpersonalne, aby pełnić tę bardzo ważną rolę.

Dlaczego mentoring jest tak ważny?

Mentoring umożliwia przyspieszenie rozwoju zawodowego, opracowanie strategii rozwoju i osiągnięcie wyznaczonego celu, jakim jest uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego nauczycieli. Ponadto doświadczony mentor umożliwia budowanie kontaktów zewnętrznych, służy radą, wsparciem emocjonalnym oraz inspirowanie do dalszego działania. Te wszystkie działania przyczyniają się do zwiększenia

<sup>4</sup> D. Carnegie (2020). *Jak zostać skutecznym przywódcą i polepszyć jakość życia*, Gliwice: Wyd. Helion S.A., s. 133.

motywacji, zaangażowania w pracę, a co najważniejsze – rozbudzenia pasji u początkujących nauczycieli, co w efekcie przyczyni się do ich „zatrzymania” w szkole.

Jak twierdzi Dale Carnegie, prawdziwy mentor powinien:

- być cierpliwym,
- być taktownym,
- nie obawiać się ryzyka,
- celebrować sukcesy,
- zachęcać podopiecznego, by stał się mentorem<sup>5</sup>.

Mentee z kolei mogą okazać się bardzo pomocni w zakresie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zarówno mentorzy, jak i mentee mogą okazać się bardzo pomocni dla siebie, poprzez zamianę ról, a więc „przejsię” z mentoringu klasycznego na mentoring odwrócony.

„Mentoring odwrócony to nie tylko narzędzie rozwoju, ale także sposób na budowanie mostów między pokoleniami w organizacji”<sup>6</sup>.

Jak widać, mentoring odgrywa istotną rolę w kulturze organizacyjnej szkoły, wpływając na jej rozwój, atmosferę pracy oraz jakość edukacji. Przyczynia się on do poprawy funkcjonowania szkoły oraz rozwoju jej pracowników, którzy coraz lepiej radzą sobie z wyzwaniami zawodowymi, doskonalą swoje umiejętności, budują pozytywne relacje z uczniami i współpracownikami.

Programy mentoringowe, o ile funkcjonują w szkole, pomagają rozwijać liderów, ich umiejętności przywódcze i motywacyjne, co w przyszłości wpłynie pozytywnie na kulturę organizacyjną szkoły.

## Motywowanie nauczycieli

Systemy motywacyjne jako element zarządzania zasobami ludzkimi w szkole mają istotny wpływ na efektywność pracy nauczycieli<sup>7</sup>. Jak wskazuje literatura, motywacja jest jednym z najważniejszych czynników wzrostu efektywności pracy<sup>8</sup>, a sprawny system motywacyjny pozwala nie tylko osiągać cele organizacji, ale także zwiększa zaangażowanie i satysfakcję pracowników.

ZZL w szkole obejmuje nie tylko stymulowanie motywacji płacowej i pozapłacowej, ale również zaangażowania nauczycieli. Programy rozwoju zawodowego uwzględniające indywidualne podejście do pracowników, odpowiednie systemy nagradzania osiągnięć oraz budowanie pozytywnej atmosfery pracy są kluczowe dla utrzymania wysokiego poziomu zaangażowania i odpowiedniej jakości pracy szkoły.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 135–136.

<sup>6</sup> M. Bennewicz, A. Prelewicz, (2016). *Mentoring. Złote zasady*. Gliwice: Onepress, s. 112.

<sup>7</sup> E. Kwiatkowski, E. Kryńska (red.) (2012). *Podstawy wiedzy o rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 60–63.

<sup>8</sup> M. Chowańska, A. Mirowski (2017). *Motywowanie pracowników w placówce oświatowej*. Piotrków Trybunalski, s. 3.

Zawód nauczyciela jest powszechnie uznawany za niezwykle wymagający, choć często niedoceniany w naszym kraju. Kluczem do sukcesu edukacyjnego jest więc motywacja – zmotywowany nauczyciel potrafi skutecznie inspirować uczniów, co przekłada się na ich osiągnięcia i ogólną jakość kształcenia w szkole.

Aby skutecznie motywować kadrę pedagogiczną, dyrektor musi posiadać odpowiednią wiedzę i umiejętności w tym zakresie. W praktyce szkolnej motywacja nauczycieli jest ściśle powiązana z ich oczekiwaniami i hierarchią wartości. Te oczekiwania mogą obejmować:

- dążenie do perfekcji w wykonywaniu obowiązków zawodowych,
- nadzieję na otrzymanie materialnego i moralnego uznania za wysokie osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze,
- pragnienie wzrostu prestiżu w środowisku zawodowym,
- potrzebę satysfakcji moralnej wynikającej ze zgodności pracy z ideałami zawodu nauczyciela<sup>9</sup>.

Efektywne zarządzanie motywacją wymaga od dyrektora zrozumienia tych oczekiwań i umiejętnego wykorzystania narzędzi motywacyjnych w celu stworzenia środowiska pracy sprzyjającego zaangażowaniu i rozwojowi nauczycieli.

Narzędzia motywacyjne wykorzystują różnorodne bodźce, zwane motywatorami, do efektywnego wpływania na pracowników. Motywatory te mogą mieć charakter zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny (tab. 2), a ich celem jest wywołanie pożądanych działań i zachowań u pracowników. Przy czym oddziaływanie tych narzędzi może być skierowane na jednostki lub grupy, a ich efekty mogą być krótkoterminowe lub długofalowe.

**Tabela 1. Czynniki motywujące w szkole**

| Motywacja                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| wewnętrzna                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | zewnętrzna                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– zamiłowanie do pracy, poprzez przydzielanie zadań zgodnie z kwalifikacjami i w miarę możliwości oczekiwaniami pracownika</li> <li>– identyfikacja z zakładem pracy, jakim jest szkoła, możliwość wpływania na sytuację zakładu pracy, odczuwanie zależności swojej sytuacji od sytuacji zakładu pracy,</li> <li>– zaangażowanie w wykonywane zadania poprzez pokazanie istotnego wpływu wykonywanej pracy na działalność całej instytucji,</li> <li>– przestrzeganie zasad i norm przez wszystkich pracowników.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– czynniki ekonomiczne:</li> <li>– dodatki motywacyjne</li> <li>– wzrost płac</li> <li>– ujemne i dodatnie bodźce motywacyjne</li> <li>– nagrody</li> <li>– kary</li> </ul> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bednarska-Wnuk I. (2010). *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Warszawa, s. 136.

<sup>9</sup> I. Bednarska-Wnuk (2010). *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Warszawa, s. 135.

Dyrektorzy powinni stosować urozmaicony i sprawiedliwy system motywacyjny, nie ograniczając się tylko do przyznania dodatku motywacyjnego dla nauczycieli czy premii dla pracowników administracji i obsługi, ale również przyznając nagrody, występując o medale, odznaczenia czy inne wyróżnienia dla pracowników oświaty. Nie wszyscy to jednak czynią.

Ponadto należy pamiętać o tym, że motywatory pozapłacowe, w tym pochwały, podziękowania są silnym, niestety często zaniedbywanym narzędziem w ręku dyrektorów szkół. To dzięki nim pracownik czuje się doceniony w pracy i w rezultacie poziom retencji spada.

Na wzrost motywacji, a przez to i retencji mają wpływ:

- korzystne warunki zatrudnienia, w tym satysfakcjonujące wynagrodzenie,
- sprawiedliwy i urozmaicony system motywacyjny,
- sprawiedliwa, oparta na transparentnych kryteriach ocena pracy,
- dobre warunki pracy,
- dbanie o potrzeby rozwojowe pracowników,
- spełnianie oczekiwań pracowników,
- samodzielność, autonomia w pracy,
- dobra atmosfera panująca w szkole,
- właściwa kultura organizacyjna w szkole,
- podejmowanie działań integrujących,
- zapobieganie konfliktom,
- odejście od autokratycznego stylu zarządzania na rzecz „dzielenia się przywództwem”,
- otwartość kadry zarządzającej w stosunku do pracowników,
- wspieranie rozwoju nauczycieli poprzez pochwały, mentoring i dostarczanie narzędzi do pracy,
- coachingowy styl zarządzania,
- odejście od metody „kija i marchewki” jako systemu kar i nagród.

Wskazane podejście pozwoli zbudować pozytywną kulturę organizacyjną szkoły, zapewni niską rotację i wysoką retencję pracowników, co w efekcie przyniesie im zadowolenie i odczuwanie satysfakcji, zamiast rozczarowań, frustracji i „wypalenia zawodowego”.

W kształtowaniu motywacji nauczycieli kluczową rolę odgrywa otoczenie szkoły, wpływając na wiele aspektów ich pracy i satysfakcji zawodowej. Dobre relacje ze społecznością, rodzicami i władzami oraz możliwości rozwoju są kluczowe dla efektywności kadry. Dyrektorzy powinni aktywnie kształtować te relacje, by tworzyć motywujące środowisko pracy, a przez to podnosić jakość edukacji.

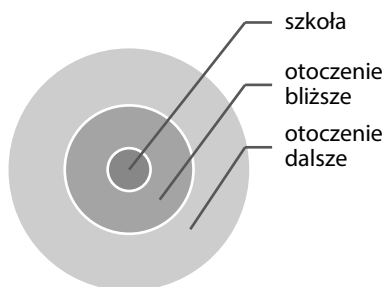
## Mikro- i makrootoczenie szkoły

Na prawidłowe funkcjonowanie szkoły ma wpływ jej otoczenie bliższe, wewnętrzne zwane również mikrootoczeniem, w tym preferowane wartości, specyficzne dla szkoły warunki, relacje kadry pedagogicznej z uczniami i rodzicami jako partnerami, kreującymi popyt na usługi edukacyjne (rys. 2).

Otoczenie dalsze, zewnętrzne, zwane makrootoczeniem, w tym panujące w kraju stosunki społeczno-ekonomiczne i polityczne, zmieniające się przepisy oświatowe, historia kraju, czynniki o charakterze technicznym, demograficznym, ekologicznym i kulturowym również wywierają niemały wpływ na to, co dzieje się w placówce.

Wpływ na strategie, procesy i metody ZZL mają również globalizacja, świadomość „kurczenia się” świata, wielokulturowość, wszechobecna komercjalizacja oraz rola informacji w ówczesnym świecie.

Globalizacja stanowi ogólnooświatowe procesy obejmujące technologię, komunikację i integrację polityczną, które wpływają na procesy gospodarowania i zarządzania w organizacjach<sup>10</sup>. Procesy te niosą ze sobą wiele wyzwań w zakresie zarządzania szkołą przez migracje ludzi, wzrost złożoności problemów, które należy skutecznie i niezwłocznie rozwiązać, aby nie dopuścić do ich eskalacji.



**Rys. 1. Otoczenie szkoły**

Źródło: opracowanie własne.

Na kulturę organizacyjną oprócz otoczenia mają wpływ sama organizacja oraz jej uczestnicy (rys. 3). Na organizację składają się: misja, tradycja i historia organizacji, jej wielkość, strategia i struktura oraz preferowany styl kierowania. Rola uczestników współtworzących kulturę organizacyjną opiera się natomiast nie tylko na ich wykształceniu i doświadczeniu, ale również na potrzebach, oczekiwaniach i wyznawanych wartościach.

Czynniki te wzajemnie się przenikają, tworząc unikalne środowisko organizacyjne, które wpływa na funkcjonowanie i rozwój danej instytucji, jaką jest szkoła.

<sup>10</sup> T. Listwan T. (2004). *Zarządzanie kadrami*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, s. 22.

**otoczenie**

zmienne społeczno-kulturowe  
(tradycja, demografia, style życia)  
zmienne ekonomiczne  
regulacje prawne  
trendy technologiczne  
branża, w jakiej działa organizacja  
charakter konkurencji

**organizacja**

misja  
historia organizacji  
wielkość  
strategia  
struktura  
wykorzystywana technologia  
preferowany w firmie styl kierowania

**uczestnicy organizacji**

wartości  
potrzeby  
wykształcenie  
doświadczenie życiowe  
i zawodowe

**Rys. 2. Czynniki kształtujące kulturę organizacyjną firmy**

Źródło: G. Aniszewska, I. Gielnicka I. (1999). *Firma to ja, firma to my. Poradnik kultury organizacyjnej firmy*. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk, s. 44.

**Doskonalenie zawodowe nauczycieli**

Dla kultury organizacyjnej szkoły również ważne jest doskonalenie zawodowe kadry pedagogicznej. Ciągły, nieustanny rozwój zawodowy nauczycieli jest niezbędny w dynamicznym środowisku edukacyjnym. ZZL powinno obejmować inwestowanie „w człowieka”, nie tylko poprzez jego udział w szkoleniach, warsztatach czy innych formach doskonalenia zawodowego, ale również dbanie o jego rozwój osobisty. Umożliwi to nauczycielom podnoszenie kwalifikacji i doskonalenie umiejętności pedagogicznych.

W obecnych czasach nowoczesnymi i preferowanymi przez pracowników – nie tylko oświaty – formami doskonalenia zawodowego są e-learning, webinaria, aplikacje mobilne czy gry szkoleniowe. Formy te zyskują na popularności dzięki elastyczności edukacji i rozwojowi umiejętności cyfrowych, jednak brak osobistych kontaktów, mniejsza ilość interakcji i aktywności, potrzeba samodyscypliny, prokrastynacja i problemy techniczne stanowią wyzwania oraz zmuszają do refleksji nad wirtualną rzeczywistością.

Pracownik oświaty świadomy roli służebnej, jaką w niej pełni, podejmie również samokształcenie, sam będzie dążył do poszerzania wiedzy i umiejętności, aby osiągać jak najlepsze wyniki w swojej pracy. Nie bez znaczenia jest również tworzenie sieci współpracy nauczycieli, wymiana „dobrych doświadczeń” czy cenne, nieformalne „rozmowy kularowe”.

Duża grupa nauczycieli podejmuje dalszą naukę na studiach podyplomowych i doktoranckich.

W polskim systemie oświaty wynagrodzenie nauczycieli w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych zależy jednak głównie od stopnia awansu zawodowego, a nie od kwalifikacji do nauczania wielu przedmiotów czy posiadanego stopnia naukowego. Oznacza to, że nauczyciel-wielopredmiotowiec czy nauczyciel z tytułem doktora jest wynagradzany tak samo jak nauczyciel z tytułem magistra, jeżeli znajdują się na tym samym etapie kariery zawodowej.

Należałoby zastanowić się nad tym, co wnosi do szkoły nauczyciel z tytułem doktora i dlaczego państwo nie przewiduje dodatkowych gratyfikacji za posiadanie stopnia naukowego?

„Można nawet powiedzieć, że rozwój kadr stanowi zasadniczą strategię przeżycia i rozwoju organizacji. Rozwój pracowników powinien więc być podstawową wartością zarówno dla organizacji, jak i dla niego samego”<sup>11</sup>.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest ściśle powiązane z komunikacją w szkole, tworząc synergię, która wpływa na efektywność nauczania i ogólną atmosferę placówki edukacyjnej.

Ponadto ma wielowymiarowy wpływ na funkcjonowanie szkoły. Przyczynia się do poprawy jakości nauczania, budowania pozytywnych relacji w środowisku szkolnym, tworzenia kultury organizacyjnej sprzyjającej rozwojowi i innowacjom oraz jest zgodna z ideą lifelong learning – uczenia się przez całe życie.

Nie można nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że inwestycja w człowieka, w rozwój umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przekłada się na lepsze wyniki uczniów i ogólną efektywność placówki edukacyjnej. Można również wysnuć wniosek, że dobra edukacja jest fundamentem lepszej przyszłości zarówno dla jednostki, jak i całego społeczeństwa.

## Komunikacja w szkole

Tworzenie warunków pracy sprzyjających rozwojowi osobistemu i zawodowemu, stosowanie odpowiednich motywatorów, jak również budowanie więzi społecznych wśród pracowników, podejmowanie działań integrujących pracowników może przyczynić się do zmniejszenia rotacji kadry i stabilizacji środowiska szkolnego. Dlatego tak ważne jest kto wchodzi w skład kadry zarządzającej.

<sup>11</sup> T. Listwan (1993), *Kształcenie kadry menedżerskiej firmy*. Wrocław: Wyd. Kadry, s. 73.

Wybór dyrektora szkoły to poważna decyzja, podejmowana w sposób racjonalny i przemyślany przez odpowiedzialną komisję konkursową, która stawia na pierwszym miejscu nie tylko dobro placówki, ale przede wszystkim dobro dziecka.

Do warunków pracy należy również zapewnienie odpowiedniego poziomu komunikacji interpersonalnej.

Kluczowe dla budowania pozytywnej kultury szkoły są bowiem skuteczna komunikacja i współpraca między wszystkimi członkami społeczności szkolnej. ZZL powinno promować otwartość, zaufanie i dialog, co sprzyja tworzeniu atmosfery wzajemnego szacunku i zrozumienia.

Efektywność i skuteczność działania są silnie związane z jakością komunikowania się w szkole. Jeżeli komunikacja będzie nieprawidłowa, nieetyczna, nieefektywna stanie się źródłem wielu konfliktów i problemów. Zatem tylko efektywna komunikacja *w połączeniu* z synergicznymi działaniami pracowników w ramach poszczególnych zespołów pozwoli w pełni wykorzystać kapitał ludzki organizacji. Z tego względu powinno się stworzyć odpowiednie warunki w środowisku pracy. Zaliczamy do nich<sup>12</sup>:

- „stymulowanie kreatywności i efektywności członków organizacji,
- rozwój kultury organizacyjnej, opierającej się na powszechnie akceptowanych wartościach i zasadach,
- uwrażliwienie kadry kierowniczej na potrzeby i uwagi pracowników,
- usprawnienie komunikacji i budowanie klimatu porozumienia między przełożonymi i podwładnymi oraz pomiędzy samymi pracownikami,
- wzrost motywacji pracowników dzięki przekazywaniu zrozumiałych, prawdziwych informacji,
- zmniejszenie oporu pracowników wobec zmian poprzez przygotowanie ich do nich i zrozumienie ich”.

Kadra kierownicza szkoły jako podmiot odpowiedzialny za przekazywanie informacji (nie tylko „pionowych”, typowo decyzyjnych) powinna być w tym zakresie kompetentna i godna zaufania.

Kultura pracy kadry kierowniczej, głównie dyrektorów szkół, zależy nie tylko od ich osobowości, przekonań i hierarchii wartości, ale również od czynników kultury organizacji i kultury narodowej, którymi są:

- stosunek do otoczenia,
- sposób postrzegania kultury firmy,
- natura człowieka,
- ludzka asertywność,
- stosunki międzyludzkie<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> A. Olsztyńska (2002). Komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie. W: H. Mruk (red.), *Komunikowanie się w biznesie*. Poznań: Wyd. AE w Poznaniu, s. 168.

<sup>13</sup> A. Sajkiewicz (2010). Kultura pracy menedżera kreacją kapitału ludzkiego. W: S. Milczarek (red.), *Kultura pracy menedżera*. Warszawa, s. 48.

To od dyrektorów szkół oraz liderów zależy, czy kreowana kultura organizacyjna szkoły będzie:

- proinnowacyjna czy nastawiona na obronę status quo,
- elastyczna („dostosowawcza”) czy nieelastyczna („niedostosowawcza”),
- proefektywnościowa czy antyefektywnościowa.

Najbardziej pożądaný stan zapewniający całkowitą efektywność występuje, gdy kultura organizacyjna szkoły jest proinnowacyjna, elastyczna i proefektywnościowa.

### **Proinnowacyjna, elastyczna i proefektywnościowa kultura szkoły**

We współczesnym, zglobalizowanym i zmarketyzowanym świecie kształtuje się nowy typ społeczeństwa informacyjnego, który jest oparty na wiedzy i informacji, a ukierunkowany na zarządzanie innowacjami. Organizacja, w tym szkoła, chcąc osiągnąć rozwój, powinna być proinnowacyjna, czyli wykazywać zdolność do podejmowania i wdrażania innowacji.

Peter Ferdinand Drucker stwierdził, że „... cechą innowacji opartych na wiedzy jest to, że niemal nigdy nie są wynikiem wpływu jednej dziedziny naukowej, ale kilku różnych dziedzin, przy czym nie wszystkie z nich mają charakter ścisły lub techniczny”<sup>14</sup>.

Kultura powinna sprzyjać podejmowanym działaniom innowacyjnym, pomagając organizacji efektywnie odpowiadać na różne zmiany, zamiast jej się opierać. Niemalą rolę odgrywają tu liderzy zmian, którzy często są również ich inicjatorami.

„Lider zmian” powinien być osobą twórczą, zdolną zintegrować ludzi wokół misji, oddziaływać nie tylko na sferę racjonalną, ale i emocjonalną pracowników. Lider zmian powinien dbać o pozyskanie do zespołów takich ludzi, których cechy osobowości będą współgrały z osobowością organizacji<sup>15</sup>.

Bez umiejętności interpersonalnych lider może jednak napotkać na przeszkody, opór wobec zmian, które w oświacie są niestety częstym zjawiskiem.

„Komunikacja pozioma” obok „komunikacji pionowej” odgrywa znaczną rolę nie tylko w procesie wprowadzania zmian, ale również w budowaniu i kształtowaniu kultury organizacyjnej szkoły. Komunikacja interpersonalna umożliwia współpracę i wymianę informacji o różnym stopniu sformalizowania pomiędzy osobami znajdującymi się na tym samym lub innym szczeblu organizacyjnym. W szkole mamy do czynienia ze „spłaszczoną” strukturą organizacyjną, a więc droga, którą musi pokonać komunikat od nadawcy do odbiorcy, jest krótka.

Właściwie przeprowadzona komunikacja wpływa na efektywność działań całej organizacji. W przypadku szkoły mowa o efektach dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych w odniesieniu do uczniów, natomiast w odniesieniu do nauczycieli

<sup>14</sup> P.F. Drucker (1992). *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa: PWE, s. 124.

<sup>15</sup> L. Zbiegień-Maciąg (2005). *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Warszawa, s. 88.

i specjalistów będą one dotyczyły wzrostu kompetencji nie tylko zawodowych, ale i osobistych.

U wszystkich podmiotów szkolnych powinien wystąpić wzrost kompetencji kluczowych potrzebnych do samorealizacji, zatrudnienia oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Pogodzenie się z faktem nieustannych zmian w świecie współczesnym, otwartość na innowacje, na to, co „nowe”, ułatwi realizację celów oświatowych, które powinna zrealizować szkoła każdego typu.

Na kulturę innowacyjną składają się m.in.: poziom wykształcenia i ogólnej wiedzy, sprawne systemy komunikowania się, ambicje, atmosfera współzawodnictwa oraz systemy motywacyjne (tab. 3).

**Tabela 2. Artefakty jako składowa innowacyjnej kultury organizacyjnej szkoły**

| Lp. | Artefakty jako składowa innowacyjnej kultury organizacyjnej                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | w organizacji/firmie/szkole <sup>16</sup>                                                                                                                    | przykłady                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1   | Poziom wykształcenia i ogólnej wiedzy inżynierskiej, ekonomicznej, humanistycznej i społecznej kadry kierowniczej zatrudnionych na stanowiskach wykonawczych | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wykształcenie wyższe w danej dziedzinie u nauczycieli i specjalistów</li> <li>• studia podyplomowe lub kwalifikacyjne kursy dot. zarządzania oświatą u kadry zarządzającej szkołą (dyrektorów szkół)</li> </ul>                                                                                     |
| 2   | Sprawne systemy komunikowania się w organizacji                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dziennik elektroniczny szkoły jako Intranet</li> <li>• maile służbowe</li> <li>• tablice ogłoszeń</li> <li>• zebrania i posiedzenia Rad Pedagogicznych</li> </ul>                                                                                                                                   |
| 3   | Ambicje i atmosfera współzawodnictwa                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stopnie awansu zawodowy nauczycieli i specjalistów</li> <li>• tytuł profesora oświaty</li> <li>• rankingi szkół</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
| 4   | Systemy motywacyjne                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dodatki motywacyjne dla nauczycieli i specjalistów</li> <li>• premie dla pracowników administracji i obsługi</li> <li>• nagrody: dyrektora szkoły, burmistrza, prezydenta, Ministra Edukacji Narodowej itd.</li> <li>• medale i odznaczenia</li> <li>• pochwały</li> <li>• podziękowania</li> </ul> |

Źródło: opracowanie własne.

<sup>16</sup> M. Huczek (2011). *Kultura innowacyjna organizacji*, Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego w Krakowie, [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Zarzadzanie\\_zeszyt/Zarz%201\\_2011%20podzielone/Huczek.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Zarzadzanie_zeszyt/Zarz%201_2011%20podzielone/Huczek.pdf), dostęp: 15.08.2024 r., s. 6.

Bez sprawnej, skutecznej komunikacji nie można mówić o humanizacji pracy, zwłaszcza gdy konieczna jest zmiana kultury organizacyjnej szkoły. Często wynika ona z reformy oświatowej, ze zmian w prawie oświatowym czy po prostu przyjęcia innego kierunku działania szkoły, jakim mogą być np.:

- Zmiana/przeobrażenie szkoły integracyjnej w szkołę ogólnodostępną z edukacją włączającą.
- Zmiana/przeobrażenie szkoły z oddziałami integracyjnymi w szkołę integracyjną.
- Zmiana/przeobrażenie szkoły zawodowej w szkołę branżową I i/lub II stopnia.
- Zmiana/przeobrażenie szkoły publicznej w szkołę niepubliczną.

Główne filary procesu humanizacji pracy to dbałość o miejsce pracy, atmosferę w nim panującą, podwyższanie kompetencji pracowników w zakresie relacji między pracownikami. Wdrażanie bowiem zasad kultury osobistej i organizacyjnej oraz dobrej komunikacji interpersonalnej stanowią istotny wkład w procesy humanizacji<sup>17</sup>.

Z tego względu pożądana jest elastyczna, podatna na zmiany kultura organizacyjna szkoły należycie dbająca o humanizację pracy. Kadra zarządzająca bardzo się troszczy o swoich klientów, którymi w przypadku szkoły są uczniowie i ich rodzice lub opiekunowie prawni, ceni ludzi i procesy, które mogą doprowadzić do pożytecznych zmian<sup>18</sup>.

Nie bez znaczenia jest również proefektywnościowa kultura organizacyjna przedsiębiorstwa, która jest ściśle związana z efektywnością organizacji (rys. 4).

Do cech kultury proefektywnościowej należą<sup>19</sup>:

- stworzenie warunków dla rozwoju i doskonalenia umiejętności pracowników oraz ich przełożonych;
- organizacja jest otwarta na otoczenie, „uczy się”;
- pracownicy, niezależnie od pełnionej przez siebie funkcji, mogą i nie boją się zgłaszać sposoby rozwiązywania problemów występujących na odcinku ich pracy.



Rys. 3. Sposób oddziaływania kultury organizacyjnej na efektywność

Źródło: Ibidem, s. 133.

<sup>17</sup> M. Bsoul (2010). Humanizacja pracy w świetle socjologii. W: F. Byłok, J. Kołodziejcki (red.), *Humanizacja w procesach zarządzania*. Częstochowa: Wyd. PCz, s. 78.

<sup>18</sup> J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert (jr.) (1997). *Kierowanie*, Warszawa: PWE, s.194.

<sup>19</sup> L. Kozioł (2000). *Zarządzanie czasem pracy*. Kraków: Wyd. Antykwa, s. 180.

Jak widać, kultura organizacyjna niezależnie od typu ma istotny wpływ nie tylko na funkcjonowanie organizacji, ale i jej pracowników. Na jej ostateczny kształt wpływają<sup>20</sup>:

- indywidualne doświadczenia i sukcesy pracowników,
- zespołowe osiągnięcia,
- zachowania lidera,
- kryteria stosowane przy wyborze decyzji,
- system nagradzania w organizacji,
- kryteria karania,
- stosowane technologie,
- rodzaj struktury organizacyjnej,
- kulturowe symbole.

Kluczowe znaczenie dla elastycznych, innowacyjnych i efektywnościowych działań szkoły ma przywództwo. Tylko autentyczni, charyzmatyczni liderzy, potrafiący łączyć strategię przywództwa transformacyjnego i instruktazowego, są w stanie promować długoterminowy rozwój szkoły jako organizacji uczącej się.

### Przywództwo w szkole

Według Joanny Madalińskiej-Michalak przywództwo edukacyjne jest procesem dziejącym się w czasie, w którym udział biorą wszystkie podmioty szkolne, a więc nauczyciele, uczniowie, rodzice i osoby przewodzące szkole<sup>21</sup>.

Michael Fullan twierdzi, że podstawowe znaczenie w szkole ma „łańcuch przywództwa”. Według niego „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę”<sup>22</sup>. Łańcuch przywództwa powinien rozciągać się na wszystkie osoby zaangażowane w procesy zarządzania, organizacji i prowadzenia działań edukacyjnych. Są to:

- dyrektor i jego zastępcy,
- nauczyciele, w tym wychowawcy i specjaliści,
- personel administracyjny,
- uczniowie,
- rodzice/opiekunowie prawni.

W praktyce skuteczny łańcuch przywództwa pomaga w utrzymaniu harmonii, osiągnięciu zakładanych efektów, co przyczyni się do rozwoju szkoły.

Tylko takie przywództwo w szkole jest kluczem do sukcesu edukacyjnego. Opiera się ono nie tylko na zdolności do inspirowania, motywowania i zarządzania zespo-

<sup>20</sup> E. Masłyk-Musiał (1999). *Spółeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 117.

<sup>21</sup> J. Madalińska-Michalak (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 140.

<sup>22</sup> Fullan M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

łem nauczycieli, uczniów oraz rodziców, ale również, a może przede wszystkim na wydobywaniu potencjału przywódczego nauczycieli i postaw proaktywnych.

Dyrektor szkoły powinien więc być nie tylko zwolennikiem partycypacji nauczycieli, ale i liderem szkolnym. To on odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kultury organizacyjnej, budowaniu atmosfery współpracy, wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań, promowaniu kultury dialogu i stosowaniu mentoringu. Dialog, a nie monolog powinien towarzyszyć spotkaniom dyrektora z nauczycielami oraz innymi podmiotami szkolnymi.

„Edukacja bywa obszarem mitów, rytuałów czy niespełnionych obietnic, ale jest też przecież procesem, który pozwala ludziom przekroczyć różnego rodzaju ograniczenia. Przebudzenie przywódców do wspólnego działania może poruszyć lawinę, która doprowadzi do sytuacji, w której to w przedszkolach, w szkołach i na uniwersytetach rodzić się będą ambitne projekty rozwojowe, przełamujące schematy, pomysły i wynalazki technologiczne, kreatywne i innowacyjne rozwiązania problemów”<sup>23</sup>.

Skuteczne kierowanie szkołą wymaga nowego podejścia do przywództwa, które zyskuje coraz większe znaczenie w nowoczesnym zarządzaniu placówkami edukacyjnymi. Koncepcja ta, określana jako „wspólne przywództwo” lub „przywództwo partycypacyjne”, polega na aktywnym tworzeniu warunków zachęcających i umożliwiających innym podejmowanie inicjatyw, kształtowaniu pozytywnych relacji w gronie pedagogicznym oraz włączaniu nauczycieli i innych członków społeczności szkolnej w proces podejmowania decyzji i kierowania szkołą. Model ten nabiera pełnego znaczenia jedynie w kontekście społeczności szkolnej i panujących w niej interakcji, gdzie dyrektor nie tyle wydaje polecenia, co raczej inspiruje i wspiera nauczycieli w realizacji wspólnej wizji szkoły<sup>24</sup>.

Dyrektor szkoły będąc skutecznym przywódcą w szkole, odgrywa więc kluczową rolę w kształtowaniu kultury organizacyjnej szkoły, motywowaniu nauczycieli oraz wpływaniu na efektywność pracy szkoły. Ma on jasno określoną wizję przyszłości szkoły i potrafi ją przedstawić wszystkim interesariuszom. Posiada on umiejętności interpersonalne, potrafi aktywnie słuchać swoich pracowników i uczniów, umiejętnie komunikować swoje oczekiwania, budować pozytywne relacje, rozwiązywać konflikty. Ponadto motywuje oraz inspiruje nauczycieli do rozwoju zawodowego, wdrażania nowych metod nauczania i angażowania się w życie szkoły.

Skuteczny przywódca jest elastyczny, nie boi się zmian i podejmowania trudnych, niepopularnych decyzji, a co najważniejsze, bierze za nie odpowiedzialność.

<sup>23</sup> G. Mazurkiewicz (2011). Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin, s. 26–38.

<sup>24</sup> A. Tłuściak-Deeliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*. *Studia Edukacyjne* nr 40/2016. Warszawa: APS, s. 146.

Czy kadencyjność dyrektora szkoły ułatwiłaby te zadania?

Wieloletnie sprawowanie funkcji dyrektora przez tę samą osobę może skutkować rutyną, ograniczeniem innowacyjności, nadużywaniem uprawnień, utrudnieniami we współpracy z różnymi podmiotami szkolnymi oraz zahamowaniem potrzebnych zmian. Z drugiej jednak strony, w przypadku efektywnego zarządzania zbyt szybka zmiana na tym stanowisku może oznaczać utratę wartościowego i doświadczonego lidera<sup>25</sup>. Optymalna liczba kadencji pięcioletnich powinna wynosić dwa, aby podczas:

- pierwszej – dyrektor zapoznał się z funkcjonowaniem szkoły, wdrożył swoją wizję i rozpoczął realizację długoterminowych planów
- drugiej – dyrektor kontynuował rozpoczęte działania i je rozwijał.

Po 10 latach i zmianie na stanowisku dyrektora nowa osoba mogłaby wprowadzić świeże spojrzenie, unikając stagnacji i monopolu na władzę. Przy czym były dyrektor mogłoby stać się ogromnym wsparciem, mentorem dla nowego czy nawet „honorowym dyrektorem szkoły”.

Co ważne, tylko odpowiednio przemyślana, a następnie wdrożona kadencyjność dyrektora szkoły mogłaby przyczynić się do lepszego zarządzania placówką.

## Rekomendacje i wskazówki dla dyrektorów szkół

Oto rekomendacje i wskazówki dla dyrektorów szkół, bazujące na dobrych praktykach zarządzania oświatą, które zapewnią efektywne kształtowanie i stały rozwój kultury organizacyjnej<sup>26, 27, 28</sup>:

1. Wyznacz jasną wizję i misję szkoły:
  - Opracuj taką wizję i misję, aby były one spójne z wartościami szkoły.
  - Integruj społeczność szkolną wokół wspólnej idei.
2. Stwórz atmosferę wzajemnego szacunku, zaufania i współpracy:
  - Buduj relacje oparte na otwartości, zaufaniu i dialogu.
  - Bądź aktywnym słuchaczem.
  - Konsultuj decyzje z interesariuszami szkoły, aby wzmocnić ich współodpowiedzialność za szkołę.
  - Zachęcaj do współpracy między nauczycielami, administracją oraz uczniami.
  - Dziel się „przywództwem”.
  - Bądź wzorem dla innych, godnym naśladowania.

<sup>25</sup> M. Zaborniak (2019). Nowy kandydat rywalem starego dyrektora. *Dyrektor Szkoły*, 1. Warszawa: Wolters Kluwer.

<sup>26</sup> B. Czerkawska, D. Pintał, J. Witkowski (2022). *Jak rozwijać kompetencje proinnowacyjne w szkole?* Warszawa: CEO, s. 45.

<sup>27</sup> B. Czerkawska, T. Kasprzak (red.). (2024). *Vademecum dla dyrektorów. Jak wspierać nauczycieli w organizacji i monitorowaniu samodzielnego uczenia się uczniów?* Warszawa: IBE, s. 35.

<sup>28</sup> Zespół redakcyjny Indeed (2025). *Cechy dobrego dyrektora szkoły*, online: [pl.indeed.com](https://pl.indeed.com); dostęp: 24.04.2025.

3. Inwestuj w rozwój zawodowy i osobisty pracowników:
  - Organizuj szkolenia, warsztaty, spotkania integracyjne i programy mentorin-  
gowe, aby wzmacniać kompetencje nauczycieli.
  - Motywuj do zdobywania nowych umiejętności i wdrażania innowacji w pracy.
  - Wspieraj inicjatywy nauczycielskie.
  - Rozwijaj swoje kompetencje.
4. Wprowadź efektywną komunikację wewnętrzną:
  - Regularnie przekazuj informacje dotyczące strategii, działań i oczekiwań.
  - Nikogo nie pomijaj, aby otrzymać wiarygodną informację zwrotną.
  - Organizuj spotkania zespołowe, sieci współpracy, które umożliwią dzielenie  
się wiedzą i umiejętnościami, a zwłaszcza dobrymi praktykami.
5. Doceniaj pracowników i uczniów:
  - Uznawaj osiągnięcia nauczycieli i pracowników nie tylko motywatorami płą-  
cowymi, ale i pozapłacowymi.
  - Chwal publicznie pracowników i uczniów.
  - Stwarzaj okazje do celebrowania sukcesów szkoły.
6. Zwróć uwagę na styl zarządzania:
  - Preferuj styl kierowania oparty na współpracy i partnerstwie.
  - Bądź autentycznym przywódcą.
  - Nie bądź autokratą.
  - Unikaj stylu biernego zarządzania.
  - Bądź liderem, który inspirowe, zamiast kierownikiem, który tylko deleguje za-  
dania i kontroluje.
7. Stawiaj na innowacje i elastyczność:
  - Twórz przestrzeń na nowe pomysły i pozwalaj nauczycielom eksperymento-  
wać z nowymi metodami pracy.
  - Bądź otwarty na zmiany, dostosowując kulturę szkoły do nowych wyzwań.
  - Nie „podcinaj skrzydeł” innowatorom.
8. Dbaj o atmosferę pracy:
  - Promuj równowagę między pracą a życiem prywatnym pracowników.
  - Wspieraj ich w trudnych momentach i dbaj o ich zdrowie psychiczne.
  - Kieruj się etyką, zaangażowaniem i szacunkiem w relacjach z pracownikami,  
uczniami i rodzicami.
  - Niezwłocznie, sprawnie i skutecznie rozwiązuj konflikty.
  - Bądź sprawiedliwy.
  - Bądź pogodnym optymistą.
  - Bądź przykładem dla innych.
  - Wymagaj nie tylko od innych, ale przede wszystkim od siebie.
9. Regularnie monitoruj i oceniaj kulturę organizacyjną:
  - Zbieraj informacje zwrotne od wszystkich interesariuszy.
  - Regularnie analizuj i dostosowuj działania wspierające rozwój kultury szkoły.
  - Ucz się na błędach.

Wprowadzanie powyższych rekomendacji i wskazówek pomoże stworzyć środowisko sprzyjające współpracy, osiągnięciu wysokich standardów edukacyjnych oraz docenianiu i motywowaniu pracowników szkoły.

Jak widać, skuteczne zarządzanie kulturą organizacyjną szkoły wymaga od dyrektora nie tylko zaangażowania, ale również otwartości na potrzeby i sugestie społeczności szkolnej.

## Podsumowanie

Kultura organizacyjna szkoły jest kluczowym czynnikiem definiującym jej unikatowy charakter oraz sposób działania. Można ją określić jako „duszę” placówki, która decyduje o jakości atmosfery pracy, relacjach interpersonalnych oraz efektywności realizowanych zadań edukacyjnych i wychowawczych. Stanowi fundament, na którym opiera się rozwój kompetencji kadry pedagogicznej i wszystkich pracowników szkoły oraz sprzyja tworzeniu otwartego i wspierającego środowiska pracy i nauki.

Zarządzanie zasobami ludzkimi w tym kontekście jest nieodzownym narzędziem do kształtowania klimatu sprzyjającego synergii i współpracy, które przekładają się na sukces całej społeczności szkolnej. Świadome i systemowe działania na rzecz rozwoju personelu pozwalają osiągać wysokie standardy pracy i edukacji, a inwestowanie w ludzi oznacza inwestycję w przyszłość szkoły, uczniów i społeczeństwa jako całości. Tworzenie równowagi między tradycją a innowacją kierowaną na potrzeby ucznia jest fundamentem efektywnego ZZL oraz trwałego rozwoju organizacji edukacyjnej.

## Bibliografia

1. Armstrong, M. (2016). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wolters Kluwer.
2. Bsoul, M. (2010). Humanizacja pracy w świetle socjologii. W: F. Bylok, J. Koodziejski (red.), *Humanizacja w procesach zarządzania*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki. Częstochowskiej.
3. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Carnegie, D. (2011). *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*. Warszawa: MT Biznes.
5. Czerkawska, B., Pinal, D., & Witkowski, J. (2022). *Jak rozwijać kompetencje proinnowacyjne w szkole?* Warszawa: CEO.
6. Drucker, P. F. (2004). *Innowacja i przedsiębiorczość: Praktyka i zasady*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
7. Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Griffin, R. W. (2017). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
10. Johnson, W. B., & Nelson, N. (2009). *Mentoring and ethics: How to be an excellent mentor*. New York: Routledge.
11. Koźmiński, A. K., & Jemielniak, D. (2011). *Zarządzanie od podstaw*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

12. Kozioł, L. (2000). *Zarządzanie czasem pracy*. Kraków: Antykwa.
13. Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.
14. Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
15. Mazurkiewicz, G. (2011). Przywództwo dla uczenia się: Jak wyjść poza schemat. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak & I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
16. Maxwell, J. C. (2018). *Mentoring 101: What every leader needs to know*. Nashville: Harper-Collins Leadership.
17. Masłyk-Musiał, E. (1999). *Spółeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
18. Nosal, C. S. (2008). *Psychologia decyzji kadrowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
19. Oleksyn, T. (2014). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
20. Penc, J. (2010). *Motywowanie w zarządzaniu*. Warszawa: Difin.
21. Praca zbiorowa. (2024). *Vademecum dla dyrektorów: Jak wspierać nauczycieli w organizacji i monitorowaniu samodzielnego uczenia się uczniów?* Warszawa: IBE.
22. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
23. Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Wiley.
24. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (1997). *Kierowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
25. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (2011). *Kierowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
26. Tuciak-Deleńowska, A., & Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, nr 40. Warszawa: APS.
27. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 2023 poz. 984 z późn. zm.
28. Zaborniak, M. (2019). Nowy kandydat rywalem starego dyrektora. *Dyrektor Szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
29. Zespół redakcyjny Indeed. (2025). *Cechy dobrego dyrektora szkoły*. Indeed. <https://pl.indeed.com>

**dr Marlena ZABORNIAK**

Zespół Szkół nr 18 w Warszawie/Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

# Permanentna edukacja personelu w zarządzaniu strategicznym zasobami ludzkimi

Ongoing Professional Development in Strategic Human Resource Management

*Człowiek jest miarą wszystkiego.*

Protagoras

*Można człowieka „spożytkować” jako zasoby.  
Ale osobę może spożytkować tylko sam człowiek.*

P. Drucker

**Key words:** strategic management, human resources, education, models, methods.

**Abstract:** Strategic human resources management points on the permanent education of employed personnel, the unique relationship between employer and employee. Administratio strategica reposita humana was known in Antiquity. The ancient people following the example of administration of Olympian deities, according Pato and Aristotle, organized interpersonal relations in the state-city and families as well. The modern management sciences, particularly tempus post industry, demonstrated the role of human resources in the activities of each company. The scientific analyses of that question contributed to the development of models describing administratio reposita humana: The Michigan, The Harward, The Warwick, conceptio dura and conceptio mollis. Then the strategic models of strategic human resources management were developed pointing to different perspectives: universalistic, situational, and configurational, in which they prepared the following methods: Best-Practice, Best-Fit and package. Administratio strategica reposita humana underlines the subjective-personal dimension of personal education in firm.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie strategiczne, kapitał ludzki, edukacja, modele, metody.

**Streszczenie:** Strategiczne zarządzanie personelem ludzkim w ujęciu permanentnej edukacji prezentuje podmiotową relację zachodzącą między pracodawcą i pracobiorcą. Zarządzanie zasobami ludzkimi było już znane i komentowane w świecie antycznym, w którym wzorując się na administracji olimpijskich bóstw istoty ludzkie, według Platona i Arystotelesa, organizowały międzyludzkie relacje zarówno w państwie-mieście oraz w rodzinie. Współczesne nauki

o zarządzaniu, a w szczególności tempus post industriae zwracają uwagę na doniosłą rolę kapitału ludzkiego w działalności każdego przedsiębiorstwa. Analizy naukowe tej problematyki przyczyniły się do opracowania modeli zarządzania personelem ludzkimi: michigański, harwardzki, Uniwersytetu w Warwick oraz conceptio dura i conceptio mollis. Następnie opracowano modele strategicznego zarządzania personelem przedsiębiorstwa, zwracając uwagę na różne perspektywy: uniwersalistyczną, sytuacyjną i konfiguracyjną, którym odpowiadają następujące metody: najlepszej praktyki, najlepszego dopasowania i pakietowania. Administratio strategica reposita humana zwraca szczególną uwagę na podmiotowo-osobowy wymiar w edukacji personelu firmy.

## Wprowadzenie

Zagadnienie zarządzania strategicznego kapitałem ludzkim jawi się jako istotna problematyka w edukacji personelu we współczesnych naukach o zarządzaniu. Okazuje się, że sztukę zarządzania ludźmi opisywali już myśliciele starożytnego antyku. Mając na uwadze czas i miejsce, w którym egzystowali, proponowali swoje przemyślenia oparte na zarządzaniu religią, filozofią, ekonomią oraz polityką swoich czasów. Starożytna wiedza o zarządzaniu prezentuje tę umiejętność stosowaną w relacjach olimpijskich bóstw oraz ludzi zamieszkujących w ówczesnym państwie-mieście. Myśliciele antyku, między innymi Platon i Arystoteles, zawarli w swoich dziełach, np. *Państwo* i *Politeia*, interesujące poglądy, w których zdefiniowali idee odnoszące się do praktykowania zarządzania w społecznościach politycznych i rodzinnych.

Wiedza o zarządzaniu w starożytności może przyczynić się do lepszego zrozumienia nie tylko procesów zachodzących we współczesnych dziedzinach traktujących o zarządzaniu, lecz także porównać antyczne sposoby zarządzania kapitałem ludzkim z nowoczesnymi metodami ukierunkowanymi na funkcje zasobów ludzkich w strategicznej działalności przedsiębiorstwa.

## Sztuka zarządzania bóstwami i ludzi w starożytnej Grecji

Odległy świat antyku, w pespektywie nauk o zarządzaniu jawi się jako prehistoria nie tylko daleka, ale także nieznana. Jednak znajdują się informacje w literaturze starogreckiej, między innymi, u Homera i Hezjoda, prezentujące zarządzanie zasobami olimpijskich bóstw oraz istot ludzkich. Zeus zwyciężając gigantów, podzielił się z braćmi władzą nad całym uniwersum. Mojra (przeznaczenie, łac. *Fatum*) zarządziła losowanie, według którego Zeus otrzymał Olimp wraz z niebem i ziemią, Posejdon panowanie nad morzem, a Hades władzę w podziemnym królestwie zmarłych. Bogowie zarządzali poszczególnymi miastami i wyspami. Czasami dochodziło do rywalizacji między mieszkańcami Olimpu. Tak oto Posejdon i Atena zabiegali o względy mieszkańców Aten, którzy zaprosili bóstwa do współzawodnicstwa. Ateńczycy zaproponowali, aby Atena i Posejdon podarowali im najcenniejszy boski dar. Po uderzeniu Posejdona trójzębem o ziemię pojawił się koń (według innego mitu wytrysło źródło słonej wody). Atena zaś wydobyła z ziemi drzewo oliwne. Zarówno bogowie, jak i ludzie stwierdzili, że dar bogini wojny jest cenniejszy od prezentu boga mórz i oceanów.

Olimpem zarządzał Zeus, król bogów i ludzi. Bram do boskiej krainy strzegły Hory, boginie pór roku. Pałac Zeusa i jego małżonki Hery, cały ze złota i drogich kamieni, błyszczał splendorem na tle skromnych dworów innych bóstw, których budowniczym był Hefajstos. Na Olimpie panowała wieczna wiosna, a szczęśliwe życie bóstw było przerywane krótkimi kłótniami i sporami rozstrzyganymi przez Zeusa. Hermes jako boski herold zwoływał w imieniu Zeusa bóstwa, które opiekowały się ludźmi: driady, oready, najady i lejmoniady. Po zakończonym spotkaniu z bogami olimpijskimi bóstwa powracały do swoich ziemskich siedzib. Wówczas bogowie zasiadali do uczty, podczas której bogini młodości Hebe oraz Ganimedes, chłopiec obdarowany przez Zeusa darem nieśmiertelności roznosili ambrozę, pokarm zapewniający nieśmiertelność mieszkańcom Olimpu oraz napełniali złote kielichy nektarem, winem posiadającym niewysłowiony smak i zapach.

Starożytni Grecy wyobrażali sobie egzystencję bogów podobną do życia ludzi, przeniesioną w wieczność. Były boskie komunikowały się z istotami ludzkimi. Wybitnych ludzi zapraszano na dwór olimpijski, jednak z powodu niewłaściwego zachowania się zaproszonych ziemian oraz ich gadatliwości gospodarze zakończyli te bosko – ludzkie biesiady. Mając na uwadze teogonię oraz genezę człowieka, należy stwierdzić, że tylko olimpijskie bóstwa cieszyły się darem nieśmiertelności, ale mając początek egzystencji, nie były wieczne (Parandowski, 1992, s. 51–54).

Zarządzanie bóstwami olimpijskimi oraz ich relacja do istot ludzkich wydaje się pewnym paradygmatem wykorzystanym przez myślicieli starożytnej Grecji. Aristokles zwany Platonem (427–347 p.n.e.) w dziele zatytułowanym *Państwo* prezentuje różne formy zarządzania ówczesnym miastem-państwem. Rozpoczynając od timokracji poprzez oligarchię i demokrację kończy na tyranii opartej na przemocy. W *Polityku* uczeń Sokratesa podaje trzy sposoby zarządzania państwem: a) jednowładztwo oparte na prawie jest monarchią, a ponad prawem staje się tyranią; b) pierwszy paradygmat wielowładztwa zgodnego z prawem nazywa wymyślonym przez siebie terminem arystokracją, natomiast bez prawa staje się ono oligarchią; c) drugi paradygmat wielowładztwa opartego na prawie nazywa demokracją, a w której nie ma prawa, staje się zepsutą demokracją, czyli demagogią.

Arystoteles (384–322 p.n.e.) ze Stagiry, w jednym ze swoich dzieł zatytułowanym *Polityka*, zaproponował podobnie jak jego mistrz – Platon trzy typy władzy w mieście-państwie. Stagiryta zamienił prawo (*nomos*) na dobro (*agathon*) wspólne z uwzględnieniem własnego interesu zarządzającego. Władza jednego człowieka uwzględniająca dobro wspólne jest nazwana monarchią, natomiast jednowładztwo promujące własny interes (*philautia*) staje się tyranią. Pierwszy paradygmat rządów wielu autor *Metafizyki* nazywa platońskim terminem – arystokracją. Zarządzający obywatelami kierują się w swoim działaniu dobrem wspólnym. Jeśli jednak zmienia sposób rządzenia, w którym priorytetem będzie ich interes własny, wówczas ten sposób zarządzania staje się oligarchią. W drugim paradygmacie rządów wielu agatologia działania generuje politeję, a *philautia* staje się podstawą do zaistnienia demokracji. A zatem dwie rzeczywistości w ludzkim zarządzaniu państwem: prawo

i dobro determinują określone typy władzy oraz zdefiniowane relacje między zarządzającymi i zarządzanymi (Reale, 2008, s. 242–243).

Autor *Polityki* na wstępie pierwszego rozdziału pierwszej księgi podaje definicję państwa, które jest „pewną wspólnotą, a każda wspólnota powstaje dla osiągnięcia jakiegoś dobra (wszyscy bowiem w każdym działaniu powodują się tym, co im się dobrem wydaje), to jasną jest rzeczą, że wprawdzie wszystkie [wspólnoty], dążą do pewnego dobra, lecz przede wszystkim, czyni to najprzedniejsza ze wszystkich, która ma najważniejsze ze wszystkich zadanie i wszystkie inne obejmuje. Jest nią tzw. państwo i wspólnota państwowa” (Arystoteles, 2012, 1252 a). W Politei zasobami ludzkimi zarządza król albo mąż stanu, w rodzinie zarządzającym jest pan domu, zaś władzę nad niewolnikami sprawuje ich pan. Władza w rodzinie, która jest *sui generis* antycznym małym przedsiębiorstwem, wynika z natury rządzącego. Sprawuje on jako *pater familias* potrójną władzę zarówno nad wolnymi ludźmi: żoną i dziećmi, jak i niewolnikami. Arystoteles wprowadza rozróżnienie między nauką o zarządzaniu gospodarstwem domowym (*oikonomia*) oraz nauką o zdobywaniu własności. Realizując *oikonomia*, można hodować zwierzęta, łowić ryby, urządzać polowania na dziką zwierzynę i uprawiać rolę. Tego rodzaju działania są także pewną formą zdobywania dóbr. Sztuka zdobywania własności zazwyczaj jest określana także sztuką zdobywania pieniądza, której towarzyszą określone doświadczenie oraz umiejętności. W tym rodzaju zarządzania nie istnieją granice odnoszące się do bogacenia się i posiadania (Arystoteles, 1256 a–1257 a). Stagiryta podaje paradygmat butów, które z jednej strony służą właścicielowi do obucia, z drugiej zaś mogą być przedmiotem wymiany za pożywienie lub pieniądze. Proces zarządzanie handlem wymiennym doprowadził do przełomowego wynalazku, jakim są monety (pieniądze) (Winniczuk, 1983, s. 155–158). W sztuce zarządzania pieniądzem, słusznie zauważa Arystoteles, *pieniądz bowiem jest początkiem i końcem wymiany* (Arystoteles, 1257 b). Zarządzanie gospodarstwem domowym różni się od sztuki zarobkowania.

Kontynuując rozważania o zarządzaniu sztuką zarobkowania, autor *Państwa* prezentuje różnicę między teorią (*theoria*) i praktyką (*praxis*). Pierwsza zajmuje się swobodnym badaniem, druga zaś jest uwarunkowana koniecznym doświadczeniem (*empeiria*). „Doświadczenie u ludzi rodzi się z pamięci: wielokrotne zapamiętywanie tego samego przekształca się w końcu w jedno doświadczenie. I wydaje się nawet, że doświadczenie to coś takiego jak nauka i sztuka. Z tym jednak, że do nauki i sztuki dochodzi się u ludzi przez doświadczenie” (Reale, 2008, s. 60). Przytacza, między innymi, przykłady nawiązujące do handlu opartego na naturze: końmi, krowami, owcami, pszczołami oraz ptakami. Wyróżnia trzy rodzaje handlu: morski, śródlądowy i drobny. Działalność handlowa jest uzależniona zarówno od bezpieczeństwa jak i od zysku zaangażowanych osób w tę działalność. Do drugiego rodzaju zarządzania dobrami materialnymi należy pożyczanie pieniędzy na procent. Stagiryta stwierdza, że ten sposób zarobkowania jest *contra naturam*, ponieważ pierwotnie został wynaleziony jako rodzaj wymiany, „a tymczasem przez

pobieranie procentów sam się pomnaża. Stąd też pochodzi nazwa grecka procentu [tokos], tj. rodzenie. To bowiem, co się rodzi, podobne jest do rodzicieli, a procent jest pieniądzem uzyskanym z pieniądza" (Arystoteles, 1258 b). Trzecią sztuką zarobkowania jest praca najemna wykwalifikowanych rzemieślników oraz ogólnie ujmując praca fizyczna.

Arystoteles podaje interesującą historię z życia Talesa z Miletu (ok. 624–547 p.n.e.), męża stanu, matematyka, astronoma i filozofa, żyjącego w czasach Solona i Krezusa. Jako pierwszy z mędrców greckich podał dokładną datę zaćmienia słońca 18 maja 585 r. p.n.e. Filozof z Miletu twierdził, że początkiem (*arche*) wszystkiego jest woda. Współcześni krytykowali go za to, że uprawiając filozofię żył w ubóstwie. Wówczas Tales przewidział, na podstawie astronomicznych obliczeń, obfity zbiór oliwek. Mając niewielką ilość pieniędzy, wynajął wszystkie prasy do oliwek w Milecie i na Chios. Kiedy nadeszła pora zbioru oliwek, udostępnił maszyny, podwyższył cenę za użytkowanie urządzeń i w ten sposób osiągnął fortunę (Arystoteles, 1259 a; Diogenes Laertios, 2012, s. 23; Copleston, 1998, s. 29). Można powiedzieć, że mędrzec joński przygotował biznesplan, zainwestował określoną ilość pieniędzy i na podstawie wiedzy matematyczno-astronomicznej osiągnął zaplanowany cel – pomnożenie pieniędzy.

Stagiryta pisząc o zarządzaniu gospodarstwem domowym, wyróżnia trzy relacje: pana do niewolnika, ojca do rodziny oraz męża do żony. Władza nad żoną i dziećmi, ludźmi wolnymi, różni się tym, iż zarządzanie żoną podobne jest do relacji zachodzącej między urzędnikiem państwowym i poddanym jego zarządzeniom. Władza ojca nad dziećmi podobna jest do władzy królewskiej. „Jasna jest tedy rzeczą, że głowa domu więcej się troszczy o ludzi niż o posiadanie rzeczy materialnych, więcej o doskonalenie pierwszych aniżeli o obfitość drugich, którą zwiemy bogactwem i to raczej o doskonalenie wolnych niż niewolników" (Arystoteles, 1259 b).

Zarządzanie zasobami ludzkimi starożytnej greckiej rodziny, którą można nazwać mikroorganizacją (*mikrooikos*) polega na realizacji nauki o gospodarstwie domowym (*oikonomia*) oraz sztuce zdobywania własności z uwzględnieniem roli pieniądza w zawieranych transakcjach. Punktem odniesienia dla członków rodziny zwanych *towarzyszami stołu* (Charondas) i *towarzyszami ogniska* (Epimenides z Krety) jest zarządzanie zasobami ludzkimi makroorganizacji zwanej politeją (*makrooikos*) wraz z jej strukturami i działaniami w całej greckiej *oikumene*.

### **Współczesne modele zarządzania zasobami ludzkimi (*administratio reposita humana*)**

Problematyka zarządzania zasobami ludzkimi należy do nauk o zarządzaniu jako jedna z dziedzin wiedzy, która oddziałuje na całość postrzegania relacji zachodzących między pracodawcami i pracownikami. Mając na uwadze historię współczesnej nauki o zarządzaniu, można podzielić ją na trzy etapy: *ante tempus industriae* (przed erą industrialną), *tempus industriae* (era industrialna) oraz *post tempus industriae* (po erze industrialnej). W tym umownym podziale wyróżnia się trzy mo-

dele opisujące kapitał ludzki: model tradycyjny (*exemplum traditionis*) obejmujący koniec XIX w. i początek XX w., charakteryzujący się podziałem pracy, produkcją, kontrolą, dyscypliną i motywacją finansową. W drugim modelu relacji międzyludzkich (*relationes, quae inter homines sunt*), dominującym w latach trzydziestych i czterdziestych XX w., opisywane są: ludzkie potrzeby przynależności do określonej organizacji, docenienie pracownika, dialog, uczestniczenie w podejmowaniu decyzji oraz satysfakcja wypływająca z wykonywanej pracy. Trzeci model zasobów ludzkich (*exemplum repositorum humanorum*), lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte XX w., prezentuje kreatywność i odpowiedzialność personelu, autokrytykę i rozwój w organizacji. *Exemplum repositorum humanorum* przyczyniło się do powstania następujących kierunków: biurokratyzacji, instytucjonalizacji, humanizacji, ekonomizacji, przedsiębiorczości wewnętrznej i zewnętrznej, kreacji wartości, kreatywności i innowacyjności (Pocztowski, 2019, s. 16–20; Olczak, Kołodziejczyk-Olczak, 2006, s. 137–159).

Kluczowe określenie *reposita humana* (zasoby ludzkie) zawiera w sobie pojęcie aksjologiczne nadające określoną wartość (*aksion*) ludzkiemu działaniu. Istota ludzka posiadając w sobie wartości i według nich postępując, staje się bytem aksjologicznym. „Człowiek – artysta wydobywa dźwięki, posługując się swoim psychofizycznym instrumentem. Mogą być one harmonią bądź kakofonią w relacji do partytury aksjologicznej dobra i zła. Wirtuoz ludzki, odczytując świat wartości, zawarty w ustnym lub pisemnym przekazie aksjologicznym, odtwarza lub tworzy, na miarę swoich możliwości, własną pieśń aksjologiczną wyśpiewaną dla drugiego człowieka, będącego słuchaczem w świecie wartości” (Kowalski, 2013, s. 29–30; Król, Ludwiczynski, 2005, s. 54).

Zarządzanie zasobami ludzkimi (*administratio reposita humana*) jest definiowane na wiele sposobów uwzględniających relacje zachodzące między rzeczywistościami *definiens* i *definiendum*. P. Boxall i J. Purcell (2003, s. 1) koncentrują się na strategii, integralności i spójności z uwzględnieniem rozwoju i dobrostanu ludzi pracujących w organizacjach. Natomiast T.J. Watson (2010, s. 919) zwraca swoją uwagę na wiedzę, aspekty behawioralne zachowania pracowników, ich przedsiębiorczość oraz realizację planów zgodnych z działaniami przedsiębiorstwa. H. Król analizując różne elementy zarządzania kapitałem ludzkim stwierdza, że „stanowi [ono] aktualną koncepcję realizacji funkcji personalnej organizacji, której zadaniem jest dostosowanie cech (charakteru) zasobów ludzkich do celów organizacji z potrzebami pracowników, w określonych uwarunkowaniach zewnętrznych i wewnętrznych” (Król, Ludwiczynski, 2014, s. 55). W. Golden, odpowiadając na pytanie: Czym jest zarządzanie zasobami ludzkimi?, konkluduje, że zarządzanie zasobami ludzkimi jest to *administratio* pracownikami wewnątrz organizacji za pomocą opracowanych polityk, strategii i planów, które umożliwiają pracownikom działanie na rzecz biznesu, uwzględniając przewagę konkurencyjności. Zarządzanie zasobami ludzkimi pozwala na przygotowanie najlepszego miejsca pracy dla pracowników przez strategię, które motywują ludzi do pracy do osiągnięcia biznesowych celów i zadań. Angażuje

także firmę do działania w zakresie rekrutacji, szkolenia, zatrzymania i utrzymania pracowników (Golden, 2021, s. 3–4).

*Administratio reposita humana* według M. Armstronga i S. Taylora poprzedziły teorie naukowe, które przyczyniły się do powstania tej dziedziny nauk o zarządzaniu. Naukowcy rozpoczynają swoją prezentację od idei zaangażowania (*operam locare*), aby następnie kontynuować opis motywacji (*probatio*), koncepcji zasobów (*conceptio repositum*), koncepcji zachowania organizacyjnego (*conceptio modus agendi in societate*), koncepcji współzależności (teoria sytuacyjna) (*conceptio inter conunctionem*), koncepcji instytucjonalnej (*conceptio institutionis*), koncepcji kapitału ludzkiego (*conceptio repositum humanum*), koncepcji zależności od zasobów (*conceptio submissionis ex reposita*), koncepcji AMO (*conceptio capacitatis, probationis et participationis*), koncepcji wymiany społecznej (*conceptio permutationis sociabilis*), koncepcji kosztów transakcyjnych (*conceptio impensarum negotii*) oraz teorii agencji (*conceptio rebus mercadis sedis*). Analizując poszczególne teorie, można dostrzec w nich zagadnienia, które spotkały się z krytyką uczonych zajmujących się tą problematyką. Wyrażenie „zarządzanie zasobami ludzkimi” jest optymistycznym i nieprecyzyjnym sformułowaniem, zawierającym retorykę i uproszczenia. Zniekształcone relacje zachodzące między pracownikami i zarządem często prowadzą do wielorakich nieporozumień. Zarządzanie twardą ręką w szatach łagodnego paternalizmu wskazuje na manipulację menedżerską, przesadnie koncentrującą się na potrzebach przedsiębiorstwa (M. Armstrong i S. Taylor, 2015, s. 30–32).

Odpowiadając na współczesne potrzeby właściwego zaprezentowania tak bogatej problematyki *administratio reposita humana*, zaproponowano modelowe koncepcje opisujące to zagadnienie.

W 1984 roku C.J. Fombrun, N.M. Tichy i M.N. Devannai zaproponowali model michigański (Michigan), zwany również „modelem dopasowania” (*exemplum accomodationis*) w zarządzaniu kapitałem ludzkim. Uчени zajęli się strategią przedsiębiorstwa, jego strukturą oraz oddziaływaniem na *administratio reposita humana*. Zaprezentowali cztery cykliczne funkcje opisujące kapitał ludzki, mające wpływ na organizację handlową: selekcję (*electio*), ocenianie (*aestimatio*), wynagrodzenie (*merces*) i rozwój (*explanatio*). Michigański *exemplum accomodationis* jawi się jako próba zharmonizowania działań dwóch rzeczywistości wzajemnie oddziałujących na siebie. Z jednej strony przedsiębiorstwo zarządzające zasobami ludzkimi, z drugiej zaś *reposita humana* opisana przez cztery cykliczne działania. Rozpoczynając od wyboru pracownika poprzez jego ocenę i płacę, model definiuje akomodację michigańską, determinując rozwój kapitału ludzkiego oraz realizację celów i planów firmy.

Drugi model zarządzania zasobami ludzkimi zaproponowany przez szkołę harwardzką zwraca uwagę na kierowników liniowych (menedżerów), którzy przyjmują większą odpowiedzialność za przygotowanie konkurencyjnej strategii oraz politykę personalną. Personel pracowniczy posiada misję ustalenia zasad decydujących

o tym, jak działania personalne są rozwijane i zastosowane, a także w jaki sposób są realizowane. Uczni z Harvardu szczegółowo opisują poszczególne elementy tej koncepcji. Rozpoczynając od interesariuszy (*participes negotium*) wewnętrznych i zewnętrznych, prezentują dwie grupy, do których należą: pracownicy, kadra menedżerska i związki zawodowe (interesariusze wewnętrzni) oraz akcjonariusze, rząd, samorząd, klienci i dostawcy (interesariusze zewnętrzni). Do kolejnych elementów *administratio reposita humana* należą wewnętrzne i zewnętrzne czynniki sytuacyjne (*causae conditionum*), wśród których znajdują się: strategia, filozofia zarządzania, zadania, technologia i zatrudnienie (wewnętrzne czynniki sytuacyjne) oraz praca, wartości, rynek pracy i zmiany technologiczne (zewnętrzne czynniki sytuacyjne). Następnym czynnikiem określającym zarządzanie zasobami ludzkimi są obszary (*finēs*), do których należą: współuczestnictwo, ruchliwość, systemy wewnętrzne i systemy pracy. Następujące skutki (*effectus*) *in administratione reposita humana* odgrywają także istotną rolę: zaangażowanie, kompetencja, zgodność i efektywność. Ostatni element harwardzkiego modelu zarządzania zasobami ludzkimi definiuje skutki długotrwałe (*effectus duratura*): zadowolenie jednostki, efektywność organizacyjna i dobrobyt społeczny. Autorzy tej koncepcji zwrócili swoją uwagę przede wszystkim na współuczestnictwo pracowników, ich przepływowość oraz na systemy wynagradzania, projektowania oraz organizacji pracy (Król, Ludwiczynski, 2014, s. 60–63; Pocztowski, 2018, s. 23–28).

C. Hendry i A. Pettigrew (1990) udoskonaliли model *administratio reposita humana* opracowany na Uniwersytecie w Warwick. Naukowcy zademonstrowali analityczne podejście do zagadnienia kapitału ludzkiego, podkreślając wpływ funkcji personelu pracowników na tematykę strategii zarządzania zasobami ludzkimi. Ten model zawiera następujące elementy: kontekst zewnętrzny opisujący makrosiły środowiskowe, kontekst wewnętrzny analizujący konkretną firmę albo mikrosiły środowiskowe, zawartość strategii biznesu, kontekst kapitału ludzkiego oraz zawartość *administratio reposita humana*. Model Uniwersytetu w Warwick zwraca uwagę na strategię biznesu oraz praktyki odnoszące się do kapitału ludzkiego. To pokazuje integrację kontekstu wewnętrznego i kontekstu zewnętrznego ze strategią organizacyjną. Model jako taki ma znaczenie dla rekrutacji i selekcji personelu pracowniczego, mając na uwadze strategię firmy, która z kolei ma wpływ i oddziaływanie na praktyki zarządzania zasobami ludzkimi. Praktyki te obejmują systemy, procesy, procedury, techniki, koncepcje i metody. Model Uniwersytetu Warwick jest ukierunkowany na szczególne znaczenie i kwalifikację wpływów środowiska na *administratio reposita humana*. Planuje także połączenie środowiska i strategii organizacyjnej. Ponadto ten model wyjaśnia, w jaki sposób zarządzanie kapitałem ludzkim należy przystosować do zmian zachodzących w środowisku zewnętrznym. *Exemplum* Warwick zawiera pięć komponentów, z których pierwszy prezentuje kontekst zewnętrzny z jego elementami socjalno-ekonomicznymi, technologicznymi, polityczno-prawnymi i konkurencyjnymi. Drugi opisuje kontekst wewnętrzny: kulturę, strukturę, politykę, firmę/kierownictwo, zadania-technologię i produkty biznesowe. Trzeci komponent zawiera zawartość strategii biznesowej obejmującej: cele, produkt-ry-

nek oraz strategię i taktykę. Czwarty definiuje kontekst zarządzania zasobami ludzkimi takimi jak: przepływ kapitału ludzkiego, systemy pracy, systemy nagradzania i relacje pracowników. Ostatni komponent metody opisuje zawartość *administratio reposita humana*, do której należą: rola, definicja, firma i rezultaty zarządzania kapitałem ludzkim.

Model Storey'a (2000), podobnie jak *exemplum* Warwick, powstał w Wielkiej Brytanii jako historyczny fenomen oraz amalgamat opisów, prezentacji oraz logicznych dedukcji. Autor opisuje swój model, prezentując dwadzieścia siedem zagadnień, które odróżniają zarządzanie zasobami ludzkimi od praktyk industrialnych relacji. Model Storey'a jest oparty na idealnym typie organizacji oraz stanowi *instrumentum* użyte do prezentacji, w przesadny sposób, istotnych cech personelu pracowników oraz kapitału ludzkiego. Oto cztery elementy kluczowe, według Storey'a, opisujące idealny model zarządzania zasobami ludzkimi. Pierwszy prezentuje przekonania i założenia: a) kapitał ludzki dający organizacji przewagę konkurencyjną; b) zaangażowanie pracowników jest ważniejsze niż zwykła zgodność; c) selekcja i rozwój są głównymi składnikami *administratio reposita humana*. Drugi element kluczowy stanowią jakości strategiczne: a) decyzje odnoszące się do kapitału ludzkiego mają znaczenie strategiczne; b) starszy menedżer powinien być zaangażowany w zarządzanie zasobami ludzkimi; c) polityka kapitału ludzkiego powinna być zintegrowana ze strategią biznesową, a zatem pochodzącą i uczestniczącą w tym procesie. Podstawową rolę menedżerów definiuje kolejny element tego modelu: a) zasoby ludzkie są kluczowe dla podstawowych działań oraz istotne dla personelu specjalistycznego; b) menedżerowie liniowi potrzebują osobistego zaangażowania zarówno jako dostarczający, jak i kierujący polityką zasobów ludzkich; c) należy zwrócić szczególną uwagę na zarządzanie samych menedżerów. Ostatni element kluczowy modelu prezentuje dźwignie-klucze: a) zarządzanie kulturą jest ważniejsze od zarządzania procedurami i systemami; b) istotna jest horyzontalna integracja zachodząca między praktykami zasobów ludzkich; c) restrukturyzacja i projektowanie miejsc pracy pozwalają zdecentralizować odpowiedzialność i upodmiotowić personel pracowniczy (Storey, 1992).

J. Storey zaproponował „idealny typ” *administratio reposita humana* oraz wprowadził podział na dwie koncepcje (*conceptiones*) interpretacji modeli zarządzania kapitałem ludzkim: koncepcję „miękką” (*conceptio mollis*) i koncepcję „twardą” (*conceptio dura*) (M. Armstrong i S. Taylor, 2016, s. 35; H. Król i A. Ludwicyński, 2014, s. 63–64). To rozróżnienie prawdopodobnie jest rezultatem refleksji nad podmiotowo-przedmiotowymi relacjami zachodzącymi między rzeczywistościami człowieka – pracownika. Te dwa szerokie podejścia opisują zarządzanie, rozwój, motywację, koordynację wszelkich biznesowych ujęć kapitału ludzkiego.

Koncepcja „twarda” (*conceptio dura*) ujmuje pracowników jako jeden z wielu zasobów organizacji. Spoglądając na *reposita humana* postrzega się je tak jak inne aktywa, maszyny, infrastrukturę oraz przepływ środków pieniężnych. Kluczowym faktorem w tego rodzaju podejściu do kapitału ludzkiego jest uzyskanie najlepszych

wyników oraz zwiększonej produktywności. Menedżerowie stosują *conceptio dura* do osiągnięcia maksymalnych profitów oraz minimalnych kosztów przedsiębiorstwa. Ta koncepcja charakteryzuje się brakiem bezpieczeństwa zatrudnienia, znikomą komunikacją z liderami i menedżerami lub jej brakiem, osądzającą oceną pracy (dobrą lub złą) oraz niewielką autonomią w pracy, zaproponowaną pracownikom. Można powiedzieć, że paradygmatem koncepcji „twardej” jest model michigański odnoszący się do zarządzania zasobami ludzkimi.

W koncepcji „miękkiej” pracownicy nie są traktowani jako jeden z wielu zasobów firmy, ale postrzega się ich w kategoriach najważniejszego zasobu biznesowego oraz potencjalną korzyść w relacjach z konkurencją. W *conceptio mollis* zadaje się pytanie, w jaki sposób pracownicy mogą osiągnąć odpowiednie umiejętności biznesowe. Ponadto poszukuje się metod kształcenia, treningu, rozwoju i motywacji pracowników, aby zapewnić biznesowe podejście oraz przewagę konkurencyjności na rynku (W. Golden, 2021, s. 25). P. Durcker (2024, s. 388) stwierdza, że „można zatrudnić tylko całego człowieka, a nie jego część, tłumaczy, dlaczego wzrost ludzkiej efektywności w pracy stanowi największą szansę wzrostu wydajności i rezultatów przedsiębiorstwa. Zasoby ludzkie – cały człowiek – ze wszystkich bogactw danych człowiekowi są najproduktywniejsze, najwszechstronniejsze i najplodniejsze”. Koncepcję „miękką” w zarządzaniu kapitałem ludzkim można rozpoznać, między innymi w modelach: harwardzkim, Warwick’a i Storey’a.

### Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi (*administratio strategica reposita humana*)

Grecki leksem *strategia* oznacza m.in. strategię, mądrość i doświadczenie dowódcy (O. Jurewicz, 2018, s. 889). W języku łacińskim użyto procesu transliteracji z języka greckiego, którą następnie zastosowano w językach nowożytnych (M. Plezia, 2007, s. 224; J. Mir i C. Calvano, 1986, s. 256; D. P. Simpson, 1977, s. 841).

M. Armstrong prezentując strategię w dziele *Strategic human resource management* (2006) stwierdza, że jest ona decyzją odnoszącą się do konkretnego działania oraz realizacji sposobów osiągnięcia zamierzonego celu. Strategia jest bowiem deklaracją zamiaru: co chcemy uczynić i w jaki sposób zamierzamy to zrealizować. Strategie definiują cele długoterminowe, ale są bardziej skoncentrowane na sposobie ich osiągnięcia. Strategia jest środkiem do tworzenia wartości, bowiem dobra strategia jest tym, co działa i prowadzi celowe działanie do osiągnięcia zamierzonego wyniku (M. Armstrong, 2006, s. 19).

Analizując inne definicje strategii, należy stwierdzić, że jest ona zestawem fundamentalnych i krytycznych wyborów celów i środków biznesowych (J. Child, 1972). Strategia biznesowa jest także zamierzonym pojedynkiem między wewnętrznymi możliwościami firmy i jej zewnętrznym środowiskiem (J. Kay, 1999). Strategia, odnosząca się bądź to do strategii zasobów ludzkich, bądź też to do innego rodzaju strategii zarządzania powinna posiadać dwa kluczowe elementy: cele strategiczne (rzeczy, które strategia chce osiągnąć) oraz plan działania (środki, za pomocą których proponuje się osiągnięcie celów) (R. Ritchardson i M. Thompson, 1999).

W strategii podkreśla się znaczenie ukierunkowania na działania wyróżniające firmę od jej konkurentów (J. Purcell, 1999).

Plan strategii jest oparty na trzech koncepcjach pomocniczych: przewadze konkurencyjnej (*praestantia super competitionem*), wyróżniających możliwościach (*possibilitates propriae*) oraz dopasowaniu strategicznym (*accomodatio strategica*). Koncepcja przewagi konkurencyjnej została sformułowana przez M. Portera (1985). Autor *praestantia super competitionem* stwierdza, że powstaje ona wewnątrz firmy kreującej wartość dla jej klientów. Przedsiębiorstwa do osiągnięcia tego celu, wybierają rynki, na których mogą działać i prezentować ruchome cele dla ich konkurentów przez nieustanne wzmacnianie swojej pozycji rynkowej. Porter podkreśla ważność rozróżnienia oferowanego produktu lub usługi, które są postrzegane w kontekście branży jako unikalny byt, oraz konieczności skupienia uwagi na konkretnej grupie konsumentów albo rynku produktów bardziej skutecznie lub wydajniej niż konkurenci stosujący szerszą konkurencję. Następnie rozwinął swoją dobrze znaną strukturę trzech ogólnych strategii, których mogą użyć organizacje do osiągnięcia konkurencyjnej przewagi: a) innowacji (*innovatio*) wskazującej na najważniejszego producenta; b) jakość (*qualitas*) – dostawca proponujący wysoką jakość towarów oraz c) przywództwo kosztowe (*ductus impensae*) – planowany wynik polityki mający na celu zarządzanie kosztami.

J. Barney (1991) wprowadził rozróżnienie pomiędzy przewagą konkurencyjną, którą cieszy się obecnie firma, ale inni mają zdolność to skopiować. Jednocześnie utrzymał *praestantia super competitionem*, której konkurenci nie mogą naśladować. To prowadzi do ważnej koncepcji charakterystycznych możliwości.

J. Kay konstatuje, że możliwości utrzymania się przedsiębiorstw są zdeterminowane przez przewagę konkurencyjną, a w szczególności dzięki ich możliwości. *Possibilitas propriae* albo kompetencja mogą być opisane jako ważna cecha, którą R. Quinn (1980) zdefiniował jako potwierdzoną wyższość w organizacji. Autor rozszerza to stwierdzenie, oddzielając wyróżniające możliwości (*possibilitates distinctionis*) od powtarzalnych możliwości (*possibilitates repetitionis*). Wyróżniające możliwości charakteryzują się tym, iż nie mogą być powielone przez konkurentów, ale można je tylko naśladować z wielkim trudem. Powtarzalne zdolności mogą być kupione albo wykreowane przez firmę posługującą się rozsądnymi umiejętnościami zarządzania, starannością oraz zasobami finansowymi. Większość możliwości technicznych przede wszystkim cechuje powtarzalność.

C.K. Prahalad i G. Hamel twierdzą, że przewaga konkurencyjna w dłuższej perspektywie powstrzymuje firmę wówczas, kiedy tworzy „podstawowe kompetencje” (*competitiones principales*) przewyższające jej konkurentów wraz z szybszym uczeniem się zastosowania zdobytej wiedzy, bardziej efektywnie niż biznesowi rywale. Wyróżniające możliwości albo podstawowe kompetencje opisują organizację, będącą szczególnie lub wyjątkowo ukierunkowaną na tego typu działanie w relacji do jej konkurentów. Kluczowe możliwości mogą istnieć w takich obszarach jak: tech-

nologia, innowacja, marketing, zapewnienie jakości oraz właściwe użycie zasobów ludzkich i finansowych. Jeśli firma jest świadoma wyróżniających możliwości, może skoncentrować się na ich użytkowaniu i rozwoju bez odwracania się od wysiłków skierowanych na mniej satysfakcjonujące działania. Można powiedzieć, że najbardziej wyróżniająca możliwość jest reprezentowana przez wiedzę, umiejętności, doświadczenie oraz zaangażowanie pracowników organizacji. To przekonanie zapewnia podstawę dla filozofii strategicznego zarządzania kapitałem ludzkim.

J. Barney (1991) zaproponował cztery kryteria decydujące o tym, czy kapitał może być potraktowany jako wyróżniająca zdolność albo kompetencja: a) tworzenie wartości dla klienta; b) ewenement w porównaniu z konkurencją; c) brak naśladownictwa; d) niezastępowalność.

W strategii funkcjonowania firmy, oprócz przewagi konkurencyjnej oraz wyróżniających możliwości, istotną funkcję pełni dopasowanie strategiczne. *Accomodatio strategica* polega na maksymalizacji przewagi konkurencyjnej firmy z jej zdolnościami i zasobami w relacji do dostępnych możliwości istniejących w środowisku zewnętrznym. C.W. Hofer i D. Schendel (1986) konkludują, że istotny aspekt zarządzania pracą najwyższego kierownictwa dzisiaj angażuje dopasowanie kompetencji organizacyjnych (wewnętrzne zasoby i umiejętności) do możliwości i ryzyka zmian wygenerowanych w środowisku w ten sposób, aby były zarówno skuteczne i efektywne podczas wdrażania różnego rodzaju zasobów.

Strategia firmy opiera się na fundamentalnych zasadach: plan strategiczny (*propositum strategicum*), strategia oparta na zasobach (*strategia posita in reposita humana*), możliwość strategiczna (*possibilitas strategica*) i zarządzanie strategiczne (*administratio strategica*). Według naukowców A.R. Millera i G.G. Dess'a plan strategiczny zawiera następujące etapy: szerokie spojrzenie, misję organizacji, konkretne cele oraz założenia strategiczne. Zarządzanie strategiczne opisał, między innymi, J. Burns (1992), który zwrócił uwagę na istotne elementy: pełen zakres aktywności organizacji zawierających cele korporacyjne w granicach organizacji; dostosowanie aktywności organizacji do środowiska, w którym działa; zapewnienie, że wewnętrzne struktury, praktyki i procedury umożliwiają organizacji osiągnięcie jej celów; dostosowanie zdolności organizacji do jej możliwości zasobów oceniając zakres, w którym wystarczające zasoby mogą być dostarczone, aby osiągnąć przewagę możliwości albo uniknąć zagrożeń w środowisku organizacji; nabywanie, dystrybucja i relokacja zasobów; wyjaśnienie kompleksowego i dynamicznego zbioru zewnętrznych i wewnętrznych zmiennych, które firma napotyka w strukturalnym zestawie jasnych celów w przyszłości wdrażanych każdego dnia (M. Armstrong, 2006, s. 19–24).

W kolejnym etapie należy sformułować strategię procesu jej rozwoju oraz naznaczonych kierunków. Często jest on zaprezentowany jako krok po kroku logiczne działanie, którego rezultatem jest formalne oświadczenie pisemne, konkretny przewodnik dla długoterminowych wytycznych firmy. Wielu uważa, że działając w ten

sposób fałszuje się obraz rzeczywistości. Taka postawa nie jest bowiem całkowitym odrzuceniem ideału adaptacji systematycznego podejścia zaprezentowanego powyżej, ale jego zastosowaniem jako środek zapewniający analityczną strukturę do podjęcia strategicznej decyzji i punkt odniesienia do monitorowania wdrożenia strategii. Jednak w praktyce, także z rozsądku, sformułowanie strategii nigdy nie może być racjonalnym oraz linearnym procesem, który ktoś napisał, a jeden z menedżerów próbował go zastosować.

W teorii procesu sformułowanej strategii są zawarte następujące etapy: a) zdefiniowanie misji; b) wyznaczenie celów; c) przeprowadzenie wewnętrznych i zewnętrznych skanów środowiska, aby oceniać wewnętrzne, mocne i słabe strony oraz wewnętrzne szanse i zagrożenia (analiza SWOT); d) analiza istniejących strategii, aby określić ich znaczenie w świetle oceny wewnętrznej i zewnętrznej. To powinno obejmować analizy luk, które ustalą zakres czynników środowiskowych prowadzących do rozbieżności między tym, co powinno być osiągnięte, jeśli nie wprowadzono żadnych zmian, oraz co jest potrzebne do ich osiągnięcia. Analizy powinny także odkryć możliwości kapitału, odpowiadając na pytanie: Czy posiadamy wystarczające zasoby ludzkie i finansowe zdolne obecnie albo gotowe w przyszłości umożliwiające osiągnięcie naszych celów?; e) na podstawie analizy zdefiniować wyróżniające zdolności organizacji; f) określić kluczowe kwestie strategiczne na podstawie wcześniejszych analiz, mając na uwadze zakres produkującego rynku, zwiększając wartość akcjonariuszy oraz zdolności kapitału; g) określić strategie korporacyjne i funkcjonalne do osiągnięcia celów i przewagi konkurencyjnej biorąc pod uwagę kluczowe kwestie strategiczne. Mogą one obejmować strategie biznesowe do wzrostu albo dywersyfikacji, szerokich i ogólnych strategii innowacji, jakości albo koszt kierownictwa, mogą przyjąć formę konkretnych korporacyjnych/funkcyjnych strategii odnoszących się do zakresu rynku produkcyjnego, rozwoju technologicznego oraz rozwoju zasobów ludzkich; h) przygotowanie zintegrowanych planów strategicznych do wdrożenia strategii; i) wdrożenie strategii; j) monitorowanie wdrażania i weryfikacja istniejących strategii albo w razie potrzeby rozwój nowych strategii. Tak zaprezentowany proces formułowania strategii pozwala na zakres iteracji oraz informacji zwrotnej uwzględnionego modelu, tego wszystkiego, co jest odpowiednie w każdym procesie formułowania strategii. Model działania jest zazwyczaj liniowy i deterministyczny, tak więc każdy etap staje się konsekwencją uprzedniego działania całkowicie uwarunkowanego przez postępującą sekwencję zdarzeń. Oczywiście taki schemat odbiega od prawdziwego życia.

W rzeczywistości formułowania strategii, jak konkluduje J.L. Bower (1982), nie stanowi czegoś, co jest zdefiniowane i zrozumiane. Mimo to tworzenie strategii najlepiej może być opisane jako rozwiązywanie problemów w niezaplanowanych sytuacjach (J.M. Dignan, 1990), a strategie będą zawsze formułowane, mając na uwadze częściową ignorancję.

Wielu uczonych podejmowało to zagadnienie, które, między innymi, opisał H. Mintzberg (1994), posługując się językiem obrazowym. Według niego strate-

gia jest „wzorcem w przepływie danych odnoszących się do aktywności” (*pattern stream of activities*) oraz „wylaniającymi się strategiami” (*emergent strategies*). Natomiast R. Whittington (1993) zaproponował cztery typy formowania strategii: a) klasyczny (*classicus*), który definiuje tworzenie strategii jako racjonalny proces celowej kalkulacji, podkreślając jego odrębność w relacji do procesu wdrażania; b) wolucyjny (*evolvens*) – to proces, w którym produkt sił rynkowych jest najbardziej efektywny i wygrywa z organizacjami konkurentów; c) oparty na procesie (*positus in actione*) definiuje strategię stanowiącą wzrastający proces, w który ewoluuje dzięki dyskusji i braku porozumienia, bowiem strategia jawi się dopiero po zakończeniu wydarzenia; d) systemowy (*systematicus*) – strategia kształtowana przez system socjalny, w którym jest osadzona. Zatem wybory są ograniczone przez kulturalne i instytucjonalne interesy szerszej społeczności na niekorzyść tych, którzy próbują sformułować strategię korporacyjną.

S. Tayson (1997) analizując problematykę zarządzania strategicznego konkluduje, że strategię można opisać w następujący sposób: a) zawsze jest wylaniająca się i elastyczna, ukierunkowana na przyszłość – *in statu nascendi*, nigdy nie istnieje w obecnym czasie – *in statu praesenti*; b) jest realizowana nie tylko przez formalne oświadczenia, lecz także tworzy się za pomocą akcji i reakcji; c) strategia jest opisana za pomocą działań zorientowanych na przyszłość i zawsze ukierunkowanymi na zmianę; d) jest uwarunkowana przez sam proces zarządzania.

Rzeczywistość zarządzania strategicznego wskazuje na menedżerów próbujących zastosować zachowanie strategiczne w warunkach niepewności, zmiany, turbulencji oraz chaosu. Koncepcja zarządzania strategicznego jest trudna, a zarazem pożądana, należy o tym pamiętać wówczas, gdy rozważa się koncepcję strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi (M. Armstrong, 2006, s. 24–28).

Uczeni zajmujący się różnymi koncepcjami strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi proponują interesujące paradygmaty. J.E. Delery i H.D. Doty (1996, s. 802) zaproponowali trzy perspektywy (*perspectivae*), według których analizują *administratio strategica reposita humana*: a) uniwersalistyczną (*universalis*); b) sytuacyjną (*in statu*); c) konfiguracyjną (*configurans*). *Perspectiva universalis* podkreśla ogólny związek między „najlepszymi” zastosowaniami i rezultatami przedsiębiorstwa. *Perspectiva in statu* zwraca uwagę na faktor sytuacyjny firmy zwany „dopasowaniem pionowym” (*accomodatio verticalis*). Natomiast *perspectiva configurans* charakteryzuje się podejściem holistycznym uwzględniającym określony wzorzec powiązany ze zbiorem zmiennych niezależnych, połączonych ze zmienną zależną, stanowiącą wynik firmy.

Zaprezentowana typologia stanowi punkt wyjścia do zastosowania i klasyfikacji poszczególnych metod strategicznego zarządzania kapitałem ludzkim. A zatem perspektywa uniwersalistyczna nosi nazwę metody „najlepszej praktyki”, perspektywę sytuacyjną nazwano „najlepszym dopasowaniem”, a perspektywę konfiguracyjną opisuje metoda „pakietowania” (R. Richardson i M. Thomson, 1999).

Model najlepszej praktyki *a priori* zakłada istnienie określonego zbioru najlepszych działań w strategicznym zarządzaniu zasobami ludzkimi charakteryzującym się uniwersalnością, dopasowaną do każdej sytuacji i jako *modus operandi* zakłada osiągnięcie najlepszych wyników firmy. P. Boxall i J. Purcell (2000, s. 189–190) nazywają ten model „Szkołą najlepszej praktyki” (*The ‘Best-practice’ School*), w której uczony J. Pfeffer wyróżnił następujące komponenty: a) *bezpieczeństwo zatrudnienia* (*employment security*); b) *selektywne zatrudnienie* (*selective hiring*); c) *zespoły zarządzane samodzielnie lub praca zespołowa* (*self-managed teams or teamworking*); d) *wysokie wynagrodzenie uzależnione od wyników firmy* (*high pay contingent on company performance*); e) *intensywne szkolenie* (*extensive training*); f) *redukcja różnic statutowych* (*reduction of status differences*); g) *wymiana informacji* (*sharing information*).

Kolejnym modelem opartym na perspektywie sytuacyjnej jest model najlepszego dopasowania, zwany także „Szkołą najlepszego dopasowania” (*The ‘Best-Fit’ School*). Ta koncepcja zawiera trzy modelowe paradygmaty: cykl życia, strategię konkurencyjną oraz konfigurację strategiczną. W cyku życia, mając na uwadze analogię odnoszącą się do życia ludzkiego, wyróżnia się cztery okresy firmy: początek, wzrost, dojrzewanie oraz koniec. Ten paradygmat odnosi się także do historii produktu, którą można zaprezentować, posługując się porami roku: wiosna, lato, jesień i zima.

W modelu najlepszego dostosowania, oprócz cyklu życia, wyróżnia się w zarządzaniu zasobami ludzkimi także strategię konkurencyjną zawierającą trzy elementy: a) innowację – firma jest jedynym producentem tego towaru; b) jakość – produkty i usługi o wysokiej jakości; c) przewożenie odnoszące się do wydatków – projekt zakładający redukcję kosztów.

Konfiguracja strategiczna w „Szkołe najlepszego dopasowania” podkreśla znaczenie *administratio reposita humana* zawierającego cztery typy organizacji, spośród których trzy z nich są nazwane „idealnymi” (R.E. Miles i C.C. Snow, 1978): osoby należące do personelu innowatorów, obrońców, analityków i reagujących.

W perspektywie konfiguracyjnej znajduje się metoda „pakietowania” polegająca na kontynuacji i rozwoju wspólnie zdefiniowanych praktyk zarządzania kapitałem ludzkim, wzajemnie uzupełniających się oraz wzmacniających cały proces. Takie działanie integracji horyzontalnej bywa definiowane leksemem „komplementarność” (*complementum*). R. Richardson i M. Thompson (1999) konstatują, że realizacja strategii jest uzależniona od połączenia akomodacji wertykalnej – zewnętrznej oraz akomodacji horyzontalnej – wewnętrznej.

Metoda pakietowania w strategicznym zarządzaniu kapitałem ludzkim charakteryzuje się holistycznym podejściem, w którym zarówno organizacja oraz jej komponenty stanowią całość uwzględniającą poszczególne pakiety (*fasciculi*) działania. Odpowiednio przygotowane osoby, angażując się w realizację tej metody w określonej firmie, rozpoczynają od procesu selekcji wcześniej przygotowanych *fasciculi* zgodnie z zasadą *unitas in distinctione*. W kolejnym etapie dystynkcja wyselekcjonowanych pakietów poprzedza proces ich wzajemnego połączenia (*coniunctio*).

w całość. Następnie wykreowana rzeczywistość współzależności w różnorodności poszczególnych części pakietu powinna być tak zarządzana, aby zrealizować wcześniej zamierzony cel. Po zakończeniu pracy wewnątrz grupy strategicznej zajmującej się pakietowaniem należy dokonać prezentacji osiągniętych wyników oraz przekonać zarząd oraz menedżerów specjalistów do przewidywanych korzyści, zarówno dla całej organizacji oraz dla decydentów (M. Armstrong i S. Taylor, 2016, s. 49–53).

Zaproponowane modele strategicznego zarządzania zasobami ludzkim wskazują na paradygmaty ujęcia tej problematyki analizowanej w określonej perspektywie. A zatem modele najlepszej praktyki, najlepszego dopasowania oraz pakietowania podkreślają podmiotowość w *administratio strategica reposita humana* oraz zwracają uwagę na personalny wymiar podejmowanych decyzji.

## Podsumowanie

Kwestia zarządzania zasobami ludzkimi posiada długą historię, podzieloną, według znawców problematyki, na trzy okresy: ante *tempus industriae*, *tempus industriae* oraz *post tempus industriae*. Aczkolwiek pierwszy okres chronologicznie obejmuje czas od starożytności aż po współczesność, można odnaleźć w nim interesujące zagadnienia. Mitologiczne greckie bóstwa olimpijskie posiadały swój model zarządzania oraz strategię odnoszącą się zarówno do mieszkańców Olimpu, jak i do ludów zamieszkujących ziemię. Mieszkańcy greckich miast-państw, wzorując się na swoich bóstwach, zarządzali lub byli zarządzani w państwach oraz rodzinach. Makrozarządzanie kapitałem ludzkim dokonywało się w strukturach państwa składającego się z zarządzających i zarządzanych. Podobny paradygmat istniał w mikrozarządzaniu członkami rodziny. W procesie zarządzania zarówno państwo-wa makroekonomia, jak i rodzinna mikroekonomia oddziaływały na siebie. Platon i Arystoteles wykazali to w swoich traktatach opisując ustroje polityczne oraz relacje zachodzące w rodzinie.

W trzecim okresie – *post tempus industriae* nauk o zarządzaniu problematyka zagospodarowania zasobów ludzkich stanowi jedno z ważnych kwestii podejmowanych przez znawców tej jakże ważnej dyscypliny naukowej. Naukowcy, analizując *administratio reposita humana*, zaproponowali wiele modeli, wśród których można wyróżnić: *conceptio dura* – model michigański oraz *conceptio mollis* – koncepcje harwardzka oraz Uniwersytetu w Warwick.

Kolejny etap poszukiwań naukowych koncentruje swoją uwagę na strategicznym zarządzaniu zasobami ludzkimi, w którym *opus operandi* stanowi strategia firmy zawsze ukierunkowanej na działalność w przyszłości. Zakładając trzy perspektywy działania: uniwersalistyczną, sytuacyjną i konfiguracyjną wyodrębniono trzy modele działania w *administratio strategica reposita humana* odpowiednio: „metodę najlepszej praktyki”, „metodę najlepszego dopasowania” oraz „metodę pakietowania”. Tak zarysowana i zdefiniowana przestrzeń strategicznego zarządzania kapitałem ludzkim pobudza do refleksji nad *sui generis* strategią w przyszłości. Wydaje się, że wewnątrz analiza zasobów ludzkich w relacji do inteligencji emocjonalnej stanowi

również przyszłą strategię działania, a inteligencja naturalna razem z inteligencją emocjonalną mogą stać się metodą strategiczną w konfrontacji ze sztuczną inteligencją już zaistniałą w firmach zwróconych ku przyszłości *exempli gratia*: Bamboo HR, Cake HR, HR Chatbot oraz inne.

## Bibliografia

1. Armstrong, M. (2006). *Strategic Human Resource Management*. London and Philadelphia: Kogan Page.
2. Armstrong, M., Taylor, S. (2016). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Walters Kluwer.
3. Arystoteles. (2012). *Polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Boxall, P., Purcell, J., Wright, P. (2007). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. New York: Oxford University Press.
5. Boxall, P., Purcell, J. (2000). Strategic human resource management: where have we come from and where should we be going. *International Journal of Management Reviews*, 2(2000), pp. 183–203.
6. Copleston, F. (1998). *Historia filozofii*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
7. Diogenes, L. (2012). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Drucker, P. F. (2024). *Praktyka zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
9. Golden, W. (2021). *Human Resource Management: The Ultimate Guide to HR for Managers, Organizations, Small Business Owners, or Anyone Else Wanting to Make the Most of Human Capital*. Bravex Publications.
10. Jurewicz, O. (2018). *Słownik grecko-polski*. Truskaw: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa.
11. Kowalski, A. (2013). Inspiracje patrystyczne w dziełach Józefa Tischnera. W: D. Jacyk, M. Manikowski (red.), *Józef Tischner: prawda, wolność, dialog* (s. 15–41). Wrocław: Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego,
12. Król, H., Ludwiczynski, A. (2006). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. Mir, J., Calvano, C. (1986). *Nuovo vocabolario della lingua latina*. Milano: Mondatori Editore.
14. Olczak, A., Kołodziejczyk-Olczak, I. (2005). *Leksykon zarządzania*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
15. Parandowski, J. (1992). *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*. Londyn: Wydawnictwo Puls.
16. Platon. (2003). *Państwo*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
17. Plezia, M. (2007). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Pocztowski, A. (2018). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Koncepcje, praktyki, wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Ekonomiczne.
19. Reale, G. (2008). *Historia filozofii starożytnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
20. Simpson, D. P. (1977). *Cassell's Latin Dictionary*. New York: Macmillan Publishing Company.
21. Wilkinson, A., Armstrong, S. J., Lounsbury, M. (2018). *The Oxford Handbook of Management*. Oxford: Oxford University Press.
22. Winniczuk, L. (1983). *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



# Pomiędzy spójnością a powszechnością – ramy kwalifikacji w Polsce na tle rozwiązań europejskich

Between Coherence and Universality: Qualification Frameworks in Poland in the Context of European Solutions

**Key words:** qualifications frameworks, education policy, human capital, institutional coherence.

**Abstract:** The article examines the implementation of the European and Polish Qualifications Frameworks within the context of lifelong learning policy and human capital development. It highlights the role of qualifications frameworks in enhancing the coherence of the education system, reducing labor market mismatches, and improving professional mobility at both national and European levels. The study outlines the historical origins of qualifications frameworks in Europe and global trends in their adoption, as well as successes and challenges in implementing them in Poland. Polish experiences are presented with selective comparisons to other European countries, focusing on institutional arrangements and system coherence. The article is based on legal analysis, literature review, and practical data from initiatives such as the Peer Learning Activity organized by the European Commission and Polish educational institutions.

**Słowa kluczowe:** ramy kwalifikacji, polityka edukacyjna, kapitał ludzki, spójność instytucjonalna.

**Streszczenie:** Artykuł analizuje wdrażanie Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji w kontekście polityki uczenia się przez całe życie oraz rozwoju kapitału ludzkiego. Wskazano na znaczenie ram kwalifikacji dla spójności systemu edukacyjnego, zmniejszenia niedopasowań na rynku pracy oraz poprawy mobilności zawodowej w skali krajowej i europejskiej. Omówiono historyczne początki ram kwalifikacji w Europie i globalne procesy ich implementacji, a także sukcesy i wyzwania związane z ich wdrażaniem w Polsce. Praca przedstawia polskie doświadczenia w porównaniu do wybranych krajów europejskich oraz analizuje instytucjonalne uwarunkowania spójności systemu kwalifikacji. Artykuł opiera się na analizie prawnej, literaturze przedmiotu oraz danych z działań praktycznych, takich jak Peer Learning Activity organizowane przez Komisję Europejską i polskie instytucje edukacyjne.

## Wprowadzenie

Prace nad Europejską Ramą Kwalifikacji oraz krajowymi ramami kwalifikacji w Europie wpisane są w szerszy kontekst działań rekomendowanych przez Unię Europejską związanych z polityką na rzecz uczenia się przez całe życie (Chłoń-Domińczak i in. 2012, s. 116). Coraz częściej polityki związane z rozwojem kapitału ludzkiego uznawane są za kluczowe przy projektowaniu i wdrażaniu nowoczesnych

polityk przemysłowych. Dotyczy to również obszaru obronności i budowy przemysłów podwójnego przeznaczenia (*dual-use*), gdzie zdolność do wytwarzania i skalowania zaawansowanych rozwiązań zależy nie tylko od nakładów kapitałowych, lecz także od dostępności i jakości umiejętności w całym łańcuchu wartości – od badań i rozwoju, przez inżynierię i produkcję, po serwis i wsparcie logistyczne.

W założeniu rama kwalifikacji, a w szerszym ujęciu system kwalifikacji oparty na ramie kwalifikacji, jest instrumentem polityki publicznej, który ma przyczynić się do złagodzenia problemów związanych z koordynacją działań osób uczących się, przedsiębiorstw, instytucji edukacyjnych, w tym szkół, firm szkoleniowych, a także decydentów, co będzie prowadzić do większej spójności i komplementarności instytucjonalnej, a przez to do zmniejszenia asymetrii informacji oraz kosztów transakcyjnych i większej efektywności. Tym samym wdrożenie ram kwalifikacji ma prowadzić do zmniejszenia niedopasowań na rynku pracy oraz większej opłacalności z inwestycji w kapitał ludzki. Jednym z celów ram kwalifikacji jest również zwiększenie mobilności na krajowych i europejskich rynkach pracy poprzez lepszą rozpoznawalność uzyskiwanych kompetencji (Trawińska-Konador, 2018, 2020).

Ramy kwalifikacji są stosunkowo nowym instrumentem polityki publicznej. W latach 60. XX wieku została wdrożona struktura dyplomów i świadectw zawodowych we Francji, a w latach 80. XX wieku Anglia wdrożyła ramy kwalifikacji zawodowych (*national vocational qualifications*) (Allais, 2014; Pierwieniecka, 2019). Jednak w ostatnich dwóch dekadach nastąpiło „globalne tsunami” ram kwalifikacji (Fernie i Pilcher, 2009) – co związane jest przede wszystkim z przyjęciem *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* w 2008 roku oraz działań Komisji Europejskiej, a także innych międzynarodowych organizacji w promowaniu tego instrumentu, m.in. OECD, ILO, UNESCO, ETF oraz nawet Banku Światowego.

Jak wskazuje wspólny raport agend Cedefop i ETF oraz Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury, w 2017 roku ponad 150 krajów na świecie wdrożyło lub rozpoczęło wdrażanie ram kwalifikacji (Cedefop, ETF, UNESCO i UIL, 2017, s. 8), w tym wszystkie kraje Unii Europejskiej.

W Polsce wdrożono ramę kwalifikacji, która jest otwarta zarówno na sektor edukacji formalnej oraz pozaformalnej (Sławiński, 2016). Jest to ważne i nieoczywiste osiągnięcie, gdyż wdrożenie tego instrumentu wymagało koordynacji różnych ministerstw, zaprojektowania i przyjęcia kompleksowych rozwiązań prawnych, organizacyjnych, a także zapewnienia źródeł finansowania oraz uzyskania akceptacji najważniejszych partnerów społecznych (Szymczak, 2019; Ziewiec, 2019). Wdrażanie Polskiej Ramy Kwalifikacji wymagało kontynuacji działań kolejnych rządów od 2005 roku mimo zmian koalicji politycznych. Wiele krajów w Europie i na świecie nie poradziło sobie z tymi wyzwaniem i ograniczyło wdrażanie ram kwalifikacji właściwie do sektora edukacji formalnej (systemu oświaty i szkolnictwa wyższego), por. Markovitsh i Dębowski (2022). Jednak liczba kwalifikacji funkcjonujących w polskim

systemie kwalifikacji opartym na ramie kwalifikacji jest dalej niewielka, co może wynikać z rozwiązań instytucjonalnych oraz specyfiki standardu kwalifikacji, który do pełnego wdrożenia potrzebuje uzyskania masy krytycznej pod względem liczby użytkowników.

Celem artykułu jest przedstawienie rozwiązań w Polsce dotyczących ramy kwalifikacji w szczególności w odniesieniu do spójności systemu kwalifikacji oraz ilości kwalifikacji, włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. W artykule ukazuję rozwiązania polskie na tle rozwiązań stosowanych w wybranych krajach europejskich, tj. Irlandii, Francji, Niemczech, Szkocji oraz Szwecji. Odniesienia do rozwiązań w tych krajach są wyłącznie punktowe ze względu na objętość i cel artykułu.

Artykuł bazuje na analizie rozwiązań prawnych, a także prac polskich badaczy zajmujących się problematyką ram kwalifikacji, w szczególności związanych z Instytutem Badań Edukacyjnych, analizie dokumentów i materiałów Unii Europejskiej, a także dyskusjach i prezentacjach wygłoszonych w trakcie *Peer Learning Activity (PLA)*, które było poświęcone włączaniu kwalifikacji nadawanych poza formalnymi systemami edukacji. PLA zostało zorganizowane w Polsce przez Komisję Europejską wspólnie z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Centralną Komisją Egzaminacyjną w kwietniu 2025 roku<sup>1</sup>. Rozwiązania polskie zostały przedstawione według stanu prawnego na początek 2025 roku.

Ramy teoretyczne artykułu osadzone są w nurcie socjologii ekonomicznej oraz ekonomii instytucjonalnej, w szczególności w odniesieniu do analizy spójności instytucjonalnej, Amable (2000) oraz Williamson (1985), zob. również Stęchły (2021). Wykorzystuję również teorie dotyczące dóbr sieciowych (Varian i in., 2004).

## Istota „otwartej” ramy kwalifikacji

Analizując literaturę przedmiotu odnoszącą się do problematyki ram kwalifikacji, a także dokumenty rządowe państw europejskich oraz dokumenty strategiczne Unii Europejskiej, można wskazać, że pojęcie „ramy kwalifikacji” przedstawiane jest zasadniczo w dwóch ujęciach (Dębowski i in., 2018, s. 14.). W ujęciu węższym rama kwalifikacji to wyłącznie opis hierarchii poziomów kwalifikacji (tzw. tabela deskryptorów poziomów kwalifikacji), a więc narzędzie służące wyłącznie do klasyfikowania kwalifikacji, zob. również Sławiński i in. (2013) oraz Sławiński (2017). W ujęciu szerszym rama kwalifikacji utożsamiana jest z systemem kwalifikacji opartym na

<sup>1</sup> Peer Learning Activity (PLA) to forma wzajemnego uczenia się (*peer learning*) organizowana w ramach inicjatyw Komisji Europejskiej. Celem PLA nie jest podejmowanie decyzji politycznych, lecz wymiana doświadczeń, analiz i praktyk między przedstawicielami państw członkowskich, ekspertami oraz instytucjami odpowiedzialnymi za wdrażanie polityk krajowych. PLA, o którym mowa w niniejszym artykule, zostało organizowane przez Komisję Europejską we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Cedefop, Centralną Komisją Egzaminacyjną oraz Instytutem Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytutem Badawczym. PLA odbyło się w dniach 8–9 kwietnia 2025 roku, a w jego trakcie zaprezentowane zostały studia przypadków z Estonii, Włoch, Niemczech i Szwecji, a także spostrzeżenia kraju goszczącego, czyli Polski.

ramie kwalifikacji. W takim rozumieniu analiza ram kwalifikacji obejmuje oprócz analizy konstrukcji hierarchii poziomów kwalifikacji (deskryptorów) rozwiązania instytucjonalne, prawne, finansowe związane z nadawaniem, uznawaniem kwalifikacji, zapewnianiem jakości kwalifikacji, a także związane z procesem włączania tych kwalifikacji i przypisywaniem poziomów kwalifikacji. W niniejszej pracy stosuję ujęcie szersze rozumienia ramy kwalifikacji.

Zgodnie z Zaleceniem Rady w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (2017) kraje członkowskie powinny dążyć do rozwijania systemów kwalifikacji, które są „otwarte” na kwalifikacje nadawane poza systemami edukacji formalnej. Wynika to z faktu, że osoby dorosłe w krajach europejskich mogą rozwijać swoje kompetencje poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego.

W obszarze edukacji pozaformalnej istnieje bardzo duże zróżnicowanie i rozdrobnienie oferty. Kwalifikacje nadawane poza systemami edukacji formalnej funkcjonują na podstawie różnych ustaw lub innych regulacji różnej rangi ustanowionych przez rozmaite podmioty: korporacje zawodowe, organizacje, instytucje szkoleniowe. Rozpoznawanie i certyfikowanie kompetencji zdobywanych poza zorganizowanymi formami edukacji jest rozproszone. Osoby dorosłe, jak i pracodawcy nie mają pełnej i powszechnie dostępnej informacji, gdzie i jakie kwalifikacje można zdobyć, jakie są wymagania oraz jakie warunki należy spełnić, by określoną kwalifikację uzyskać. Firmy szkoleniowe często nie mają możliwości komunikowania pracodawcom i osobom dorosłym o jakości swojej oferty. Informacje te mogą być dostępne sektorowo lub bezpośrednio w instytucjach nadających kwalifikacje (Sławiński i Dębowski [red.], 2013).

Na rynku uczenia się dorosłych potencjalni klienci mają często ograniczone informacje na temat jakości dostępnych szkoleń. Asymetria informacyjna obejmuje nie tylko popyt na umiejętności na rynku pracy, ale też jakość kadry, aktualność programu szkoleniowego. Ze względu na niepewność co do jakości danego szkolenia potencjalni uczestnicy mogą być niechętni do inwestowania znacznych ilości czasu i pieniędzy w programy szkoleniowe, obawiając się, że mogą zapisać się na kursy niskiej jakości. W rezultacie mogą być skłonni płacić wyłącznie kwotę, która odpowiada ofercie średniej jakości – tym samym zachęcając instytucje oferujące szkolenia niskiej jakości do intensywnej promocji, natomiast zniechęcając instytucje z ofertą wysokiej jakości, które będą wycofywać się z rynku. Przy takich uwarunkowaniach rynkowych średnia jakość dostępnych szkoleń dla dorosłych będzie się z czasem obniżać, co będzie jeszcze mocniej podważało zaufanie i chęć inwestowania wśród potencjalnych uczestników, prowadząc do rynku, na którym prosperują tylko programy niskiej jakości. W rezultacie cały rynek edukacji dorosłych może się kurczyć, a równowaga rynkowa przesunie się w kierunku niskiej jakości i zmniejszonych inwestycji w kapitał ludzki. Z powyższych powodów zintegrowanie systemów edukacji formalnej z obszarami edukacji pozaformalnej oraz wdrażanie skutecznych mechanizmów zapewniających jakość kwalifikacji może przynieść wiele korzyści.

## Zasada dobrowolności w kontekście zapewniania jakości kwalifikacji

Teoria regulacji sugeruje, że koszty związane z egzekwowaniem regulacji nie powinny przekraczać korzyści (Posner, 1974). Jednakże ustanowienie i utrzymanie systemów zapewniania jakości w edukacji dorosłych wiąże się z istotnymi zasobami finansowymi i administracyjnymi, które mogą być uznane za zbyt wysokie w stosunku do postrzeganych korzyści, szczególnie w sektorach z ograniczonymi budżetami oraz wśród niedużych podmiotów, które nie mogą liczyć na efekty skali i pokrywanie wysokich kosztów stałych systemów zapewniania jakości. Również dla państwa jako regulatora dynamicznie zmieniająca się natura wymagań przemysłowych i postęp technologiczny utrudniają utrzymanie relewantności statycznych ram regulacyjnych.

To dynamiczne środowisko wymaga systemów zapewnienia jakości, które są nie tylko elastyczne, ale także przyszłościowe. Dlatego w wielu krajach europejskich, w tym Polsce, projektując rozwiązania nakierowane na włączanie kwalifikacji nadawanych poza systemami edukacji formalnej przyjmuje się zasadę dobrowolności. Oznacza to, że kraje nie obejmują prywatnego sektora szkoleń obowiązkową regulacją, ale określają wytyczne i zasady, które mogą być przez poszczególne podmioty szkoleniowe wypełniane dobrowolnie – tak zwana dobrowolna akredytacja zewnętrzna. Wypełnianie obowiązku akredytacyjnego może odbywać się przez objęcie zewnętrznym zapewnianiem jakości przez podmioty prywatne (np. certyfikacja ISO) lub w ramach rozwiązań wdrożonych przez agendy państwowe (np. akredytacja kuratorów oświaty, działanie Polskiej Komisji Akredytacyjnej, albo podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości wprowadzonych ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji).

## Kwalifikacje ujęte w ramie kwalifikacji jako dobro sieciowe

Z perspektywy teorii ekonomii pracy (Becker, 1964) szkolenie to inwestycja w kapitał ludzki, która przynosi głównie korzyści indywidualne – wzrost produktywności, a przez to wyższe wynagrodzenie danej osoby lub przewagę na rynku pracy względem innych osób. W takich przypadkach subsydiowanie szkoleń ze środków publicznych jest mniej uzasadnione, gdyż prowadzić będzie do zniekształcenia bodźców zarówno ze strony uczestników szkoleń, jak i firm szkoleniowych. W tym kontekście podkreśla się najczęściej pokusę nadużycia (*moral hazard*) – czyli sytuację, w której beneficjenci wsparcia publicznego podejmują decyzje mniej odpowiedzialne ekonomicznie, ponieważ ryzyko (lub koszt) jest przeniesione na podmiot trzeci, w tym przypadku państwo. Instytucje szkoleniowe mogą wówczas koncentrować się na maksymalizacji dostępu do dotacji, a nie na jakości oferty. Szkolenia są w takich sytuacjach projektowane pod wymogi formalne konkursu lub programu, a nie pod faktyczne potrzeby kompetencyjne rynku pracy. Z drugiej strony, uczestnicy szkoleń, nie ponosząc realnego kosztu finansowego, często dokonują słabszej selekcji oferty, wybierając kursy o niskiej wartości dodanej lub przerywając je bez zakończenia walidacją. W efekcie mechanizm subsydiów może prowadzić do alokacji za-

sobów publicznych w projekty o niskiej efektywności edukacyjnej i ekonomicznej, zamiast wspierać inwestycje w kwalifikacje o wysokiej użyteczności społecznej.

Drugi problem związany jest ze stratą dobrobytu społecznego (*deadweight loss*). Strata ta wynika z tego, że część subsydiowanych działań i tak zostałaby podjęta bez interwencji publicznej. W praktyce oznacza to, że część firm i osób dorosłych, które skorzystały z dofinansowanego szkolenia i tak zainwestowałyby we własny rozwój, gdyby nie istniało wsparcie publiczne. W takim przypadku subsydyum nie generuje dodatkowego efektu, lecz zastępuje wydatki prywatne środkami publicznymi.

Kolejnym problemem jest asymetria informacji. Uczestnicy często nie są w stanie ocenić jakości usług szkoleniowych, a instytucje publiczne mają ograniczone możliwości monitorowania rezultatów dofinansowywanych inicjatyw. W warunkach braku wspólnych standardów jakości subsydiowanie szkoleń może prowadzić do rozrostu niskiej jakości oferty edukacyjnej. W takich sytuacjach interwencja polegająca na subsydiach nie tylko nie koryguje niesprawności rynku, lecz ją pogłębia, finansując projekty o ograniczonej wartości edukacyjnej.

Subsydiowanie szkoleń niepewnej jakości, choć może zwiększyć chwilową aktywność szkoleniową, nie tworzy trwałych bodźców do jakości i przejrzystości. Przeciwnie – w długim okresie może prowadzić do uzależnienia sektora szkoleniowego od środków publicznych, a nie od faktycznego popytu na umiejętności. W efekcie rynek nie generuje informacji cenowej o wartości kwalifikacji, a więc nie buduje zaufania ani mechanizmów selekcji.

Z powyższych powodów w podejściu opartym na standardzie kwalifikacji interwencja państwa jest dużo bardziej uzasadniona, gdyż koncentruje się nie na samym finansowaniu szkolenia, lecz na warstwie budowy infrastruktury instytucjonalnej – wspólnego języka efektów uczenia się, walidacji i zapewniania jakości. Takie rozwiązanie ma potencjał do redukcji asymetrii informacji, wzmocnienia sygnałów rynkowych i sprzyja efektywności inwestycji prywatnych w rozwój umiejętności. W tym sensie ramy kwalifikacji stanowią alternatywę dla tradycyjnych subsydiów: zamiast finansować każde szkolenie, państwo tworzy system standardów i reguł gry, w którym inwestycje prywatne stają się bardziej opłacalne i społecznie użyteczne.

Należy przy tym zwrócić uwagę, że kwalifikacja odniesiona do poziomu ram kwalifikacji i tym samym włączona do systemu kwalifikacji ma zupełnie inny charakter niż usługa szkoleniowa. Kwalifikacja w takim ujęciu pełni funkcję standardu – nie tylko w zakresie opisu kwalifikacji i języka efektów uczenia się, ale również standardu jakości kształcenia oraz jakości walidacji (egzaminowania). Instytucje szkolące i nadające kwalifikacje z poziomem ram kwalifikacji muszą wypełniać określone reguły gry – standardy. Natomiast posiadacze kwalifikacji sygnalizują tym samym, że ich kompetencje zostały potwierdzone przez wiarygodne instytucje. Wtedy kwalifikacja z przypisanym poziomem ram kwalifikacji może być interpretowana jako znak jakości i tym samym w swej logice zbliżona do rynkowej funkcji, jaką pełni standard jakości, np. norma ISO 9000.

Na podstawie cech wykluczalności i rywalizowalności oraz faktu, że standard kwalifikacji zafunkcjonuje tylko wtedy, kiedy rynek osiągnie odpowiednią ilość, można to dobro zaklasyfikować jako szczególny przypadek dobra sieciowego. Wynika to z tego, że kwalifikacje odniesione do poziomów ram kwalifikacji charakteryzują się „efektami sieciowymi”, tj. ekonomią skali po stronie popytu.

Formalnie dobro wykazuje efekty sieciowe, jeśli popyt na to dobro zależy od liczby innych osób, które je konsumują. Klasycznym przykładem takich dóbr są usługi internetowe, standard jakości ISO lub SWIFT w bankowości. Z perspektywy osób uczących się, jak i firm szkoleniowych użyteczność z uzyskania (lub nadania) kwalifikacji jest większa, gdy więcej osób z nich korzysta – im więcej osób posiada kwalifikacje z przypisanym poziomem ramy kwalifikacji, tym ten znak jest bardziej widoczny i zrozumiały dla pracodawców oraz innych osób uczących się, a przez to generuje dla nich większą wartość.

Gdy obecne są efekty sieciowe, zazwyczaj istnieje wiele punktów równowagi. Jeśli mało osób konsumuje dobro sieciowe, nie ma ono wartości, więc popyt na to dobro jest zerowy (niemal zerowy). Jeśli jest wystarczająco wielu konsumujących, dobro staje się wartościowe, więc więcej osób je przyjmuje – czyniąc je jeszcze bardziej wartościowym. Efekty sieciowe powodują zatem dodatnie sprzężenie zwrotne – ale tylko jeśli rynek zdoła osiągnąć masę krytyczną użytkowników. W przeciwnym wypadku skazany jest na powrót do stabilnego punktu równowagi, tj. zerowego popytu i zerowej podaży (Varian i in., 2004).

W sytuacji występowania sieciowych efektów zewnętrznych z wdrożenia danego standardu można zakładać, że równowaga rynkowa będzie nieefektywna. Katz i Shapiro (1986) pokazali mechanizm występowania zniekształceń mechanizmu rynkowego. Ponieważ każdy konsument ignoruje efekty sieciowe mające wpływ na innych konsumentów przy podejmowaniu własnych decyzji o konsumpcji, rynek nie będzie skłonny do przyjmowania nowego standardu, choć jego przyjęcie przyczyni się do zmniejszenia kosztów transakcji poprzez zmniejszenie kosztów pozyskiwania informacji. W związku z tym istnieje ekonomiczne uzasadnienie oferowania im niższej ceny – praktyka ta nazywana jest ustalaniem „ceny penetrującej” (Economides i Himmelberg, 1995), albo poprzez odpowiednio zaprojektowane subsydia lub granty. To ważna obserwacja w kontekście rozwoju ram kwalifikacji w Polsce.

### **Spójność rozwiązań *versus* zachęty**

Spójność systemu kwalifikacji jest jedną z jego własności (*institutional feature*), w ujęciu Amable’a (2000, s. 646) oraz Williamsona (1985), którą w tym artykule definiuję jako spójność podejścia do wszystkich kwalifikacji ujętych w ramie kwalifikacji (systemie kwalifikacji) – szczególnie pod względem sposobu opisywania kwalifikacji (Ziewiec i in. 2016), przypisywania poziomów ram kwalifikacji, jakości walidacji i certyfikacji, przenoszenia i akumulowania osiągnięć oraz roli uznawania wcześniej nabytych umiejętności (zob. również Dębowski i in., 2018 oraz Stęchły, 2021).

W takim rozumieniu spójność systemu oznacza, że jego podstawowe założenia dotyczą wszystkich włączonych kwalifikacji, ale biorą pod uwagę specyfikę każdego sektora systemu kwalifikacji (kształcenia ogólnego, zawodowego, szkolnictwa wyższego, edukacji pozaformalnej). Nadrzędną logiką spójności systemu jest jego wiarygodność i jakość weryfikacji efektów uczenia się (por. Dybaś [red.], 2014; Gmaj i Fijałkowska, 2021; Symela i Sułkowski, 2023). W kontekście niskiego kapitału społecznego i skłonności do nadużyć w społeczeństwie rozwiązania zapewniające spójność systemu będą musiały mieć charakter norm prawnych powszechnie obowiązujących, a także uwzględniać mechanizmy zewnętrznego nadzoru – po to, by dane rozwiązanie instytucjonalne spełniało normy kulturowej adekwatności między zastanymi instytucjami nieformalnymi, tj. zastanymi wartościami, postawami (Szomburg, 1994).

Zachęty (bodźce) do włączania kwalifikacji rozumiane są – w klasycznym, ekonomicznym ujęciu – jako rozwiązania instytucjonalne, które wpływają na motywację różnych interesariuszy do włączenia kwalifikacji do systemu kwalifikacji. Rozwiązania w krajowym systemie kwalifikacji mogą dostarczać interesariuszom pozytywnych lub negatywnych bodźców do zgłaszania kwalifikacji. Stworzenie pozytywnych bodźców ma zasadnicze znaczenie, gdyż – jak to zostało pokazane powyżej, systemy kwalifikacji charakteryzują się korzyściami skali po stronie popytu.

### **Charakterystyki systemu kwalifikacji opartego na ramie kwalifikacji w Polsce**

Dębowski i in. (2018) na podstawie analiz rozwiązań zagranicznych określili kluczowe charakterystyki – lub atrybuty w ujęciu Wiliamsona (1985) – systemów kwalifikacji, dzięki którym można badać i porównywać instytucjonalne rozwiązania pomiędzy krajami wdrażającymi ramy kwalifikacji otwarte na pozaformalny sektor edukacji. Każdy kraj wdrażający ramy kwalifikacji przez odpowiednie warianty rozwiązań związanych z daną charakterystyką może kształtować własności systemu wpływające na jego spójność, jak również na korzyści i koszty korzystania z niego, a tym samym na bodźce do włączania kwalifikacji. Na potrzeby analizy w ramach tego artykułu koncentruję soczewkę analizy na pięciu charakterystykach systemów kwalifikacji, tj.: a) prawa własności; b) zakres i charakter regulacji odnoszących się do włączania i funkcjonowania kwalifikacji; c) stopień centralizacji decyzji przy włączaniu kwalifikacji; d) opłaty oraz e) formalne, prawne i finansowe korzyści z włączenia kwalifikacji.

#### **Prawa własności**

W kontekście ram kwalifikacji tematyka praw własności odnosi się przede wszystkim do kwalifikacji, które nadawane są poza obszarem edukacji formalnej i dotyczy odpowiedzi na pytanie, czy kwalifikacja włączona do krajowego systemu kwalifikacji pozostaje własnością instytucji zgłaszającej, czy staje się ona dobrem publicznym. Sposób, w jaki ta kwestia jest rozwiązana, w znacznym stopniu określa logikę całego systemu, w tym bodźce do zgłaszania kwalifikacji przez podmioty prywat-

ne. W wariantcie prywatnym instytucja certyfikująca, która zgłasza kwalifikację do systemu, jest właścicielem kwalifikacji. Żadna inna instytucja nie może nadawać tej kwalifikacji bez zgody tego podmiotu. Instytucja certyfikująca może zawrzeć umowę z innym podmiotem, który zainteresowany jest nadawaniem jej kwalifikacji, co oznacza, że może istnieć więcej niż jedna jednostka certyfikująca dla jednej kwalifikacji, jednak wynika to z porozumień i umów podmiotów prywatnych. W wariantcie publicznym kwalifikacje w systemie kwalifikacji opartym na ramie kwalifikacji są dobrem publicznym. Oznacza to, że inna instytucja certyfikująca, niepowiązana z podmiotem, który zaprojektował i zgłosił kwalifikację, może stać się jednostką certyfikującą dla tej kwalifikacji po spełnieniu wymaganych kryteriów, ale pierwsza instytucja, która zaprojektowała kwalifikację nie może jej zastrzec.

Główną przesłanką wdrożenia wariantu publicznego może być ochrona systemu kwalifikacji przed monopolizacją przez ograniczoną liczbę podmiotów certyfikujących lub nadmierną fragmentacją systemu. Argumentem przeciwko wdrożeniu modelu publicznego jest to, że podmioty co do zasady mogą nie być skłonne do dzielenia się swoją wiedzą i pomysłami z innymi instytucjami. W związku z tym przyjmuje się, że wariant publiczny *ceteris paribus* będzie zniechęcał do zgłaszania kwalifikacji do systemu kwalifikacji (Dębowski i in., 2018). W tym obszarze rozwiązania polskie są unikatowe w skali europejskiej. Ze wszystkich analizowanych krajów tylko w Polsce został wdrożony wariant publiczny, w pozostałych przyjęto wariant prywatny.

### **Zakres i charakter regulacji odnoszących się do włączania i funkcjonowania kwalifikacji**

Charakterystyka związana z zakresem oraz sposobem regulacji odnosi się do systemów kwalifikacji, które w literaturze anglosaskiej określane są jako ścisłe (*tight*) albo luźne (*loose*), patrz m.in. Raffe (2005), Young (2007), Tuck (2007), Coles (2006). Ścisłe systemy kwalifikacji charakteryzują się szczegółowymi regulacjami dotyczącymi wszystkich ważnych elementów procesu włączania i nadawania kwalifikacji, takich jak m.in. sposób opisywania kwalifikacji, przypisywania poziomów kwalifikacjom, a także zapewnienia jakości, w tym jakości walidacji. Regulacje te dotyczą wszystkich aktorów i podmiotów. Luźne systemy kwalifikacji zawierają natomiast tylko ogólne wytyczne i nie mają charakteru obowiązujących regulacji prawnych, pozwalając tym samym na szeroki margines swobody dla poszczególnych interesariuszy, a wymagania są mniej obciążające dla użytkowników.

W odniesieniu do kwalifikacji nadawanych w obszarze pozaformalnym systemy kwalifikacji w Irlandii, Francji oraz Polsce należy uznać jako ścisłe, podczas gdy rozwiązania w Szkocji odzwierciedlają w większym stopniu luźne systemy kwalifikacji. Interesującego przykładu dostarczają Niderlandy, w których funkcjonowanie ramy kwalifikacji otwartej na sektor pozaformalny nastąpiło dopiero w 2025 roku, to jest po kilkunastu latach funkcjonowania tego rozwiązania w praktyce (Jansen i in., 2025).

Wariant szczegółowych regulacji prawnych określających sposób funkcjonowania kwalifikacji będzie sprzyjał spójności systemu kwalifikacji, może jednak zniechę-

cać niektóre instytucje do zgłaszania kwalifikacji, dla których regulacje mogą być nieczytelne lub zbyt trudne i czasochłonne do analizy. Ten wariant co do zasady premiuje duże organizacje posiadające wyspecjalizowane kadry.

### **Stopień centralizacji decyzji przy włączaniu kwalifikacji**

Dla tej charakterystyki można wyróżnić dwa podstawowe warianty: a) jedna instytucja decyduje o uwzględnianiu kwalifikacji oraz b) wiele instytucji może decydować o włączaniu kwalifikacji.

Jedna instytucja (może to być nowa instytucja lub taka, której nadano nowe uprawnienia) posiadająca odpowiednie prerogatywy i umocowanie w systemie zarządzania państwem może być w stanie „narzucić” stosowanie podobnych podejść przez różne instytucje prywatne i publiczne w procesie włączania kwalifikacji (w tym sposób opisywania kwalifikacji, określania poziomu kwalifikacji, zapewnienia jakości kwalifikacji). Dlatego zarządzanie procesem włączania kwalifikacji przez jedną centralną instytucję może znacząco przyczynić się do zapewnienia spójności systemu.

Należy jednak zwrócić uwagę, że jeśli ta instytucja nie jest odpowiednio wyposażona (finansowo, organizacyjnie i prawnie), może stać się „wąskim gardłem systemu”. Centralna instytucja z ograniczonymi zasobami może nie być w stanie przyjąć dużej liczby wniosków o włączenie nowych kwalifikacji w danym okresie. Z drugiej strony, utworzenie dużej instytucji, gdy system dopiero zaczyna funkcjonować, może wymagać znacznych zasobów finansowych od państwa, ponieważ stałe koszty jednej instytucji mogą nie być pokryte przez opłaty od podmiotów zgłaszających kwalifikacje – wariant, w którym istnieje kilka instytucji (np. ministerstw), dla których włączanie kwalifikacji będzie dodatkowym zadaniem, może złagodzić ten problem.

Doświadczenia międzynarodowe również wskazują, że przeniesienie zakresu odpowiedzialności za proces włączania kwalifikacji nadawanych w różnych obszarach systemu kwalifikacji na jedną instytucję może być trudne i prowadzić do konfliktów kompetencyjnych między nową instytucją a już funkcjonującymi (patrz: Allais, 2011). Mogą również istnieć inne powody, dla których nie można lub nie należy centralizować decyzji o uwzględnianiu kwalifikacji w systemie opartym na ramie kwalifikacji – względy finansowe, warunki instytucjonalne, tradycje prawne oraz inne – szerzej patrz Dębowski i in. (2018).

W Niderlandach, Irlandii oraz we Francji i Szwecji jedna centralna instytucja jest odpowiedzialna za przyjmowanie wniosków, ich analizowanie oraz podejmowanie decyzji o uwzględnieniu zgłoszonej kwalifikacji w systemie kwalifikacji, natomiast w Szkocji oraz Polsce funkcjonuje model, w którym kilka instytucji ma formalne upoważnienia do włączania kwalifikacji – jednak zarówno w Polsce, jak i Szkocji funkcjonują rozwiązania mające zapewnić spójność podejść pomiędzy różnymi instytucjami.

## Opłaty

Opłaty za włączanie kwalifikacji nadawanych poza sektorem edukacji formalnej odgrywają bardzo ważną rolę w systemie kwalifikacji. Przychody z opłat mogą być wykorzystane do finansowania rozwoju systemu. Opłaty wpływają również na motywację do włączania kwalifikacji do systemu. Jeśli opłaty będą zbyt wysokie, interesariusze mogą być zniechęceni do zgłaszania istotnych kwalifikacji z perspektywy społeczeństwa, zwłaszcza przez te instytucje, które opracowują kwalifikacje nie dla zysku. Z drugiej strony, opłaty mogą być postrzegane jako środek zwiększający efektywność systemu kwalifikacji poprzez dostarczanie odpowiednich sygnałów cenowych – konsument, od którego oczekuje się wniesienia opłaty za korzystanie z danej usługi, będzie z niej korzystał w sytuacji wystąpienia rzeczywistej potrzeby. Dlatego decyzja o ustaleniu opłat za włączanie kwalifikacji do systemów może zapobiec wykorzystywaniu systemu przez instytucje oferujące niskiej jakości usługi, ale mające czas na przygotowanie i składanie wniosków. Opłaty mogłyby zatem ograniczyć swego rodzaju „lekkomyślnie” korzystanie z systemu. Kolejną decyzją do podjęcia jest to, czy opłaty powinny być nakładane za włączanie wszystkich typów kwalifikacji, czy tylko niektórych. Zazwyczaj opłaty są ustalane w celu pokrycia kosztów procesu włączania (koszty ekspertów oceniających wnioski, koszty sporządzania analiz, realizowania procedur w ramach administracji publicznej), ale mogą być ustalone poniżej lub powyżej rzeczywistych kosztów świadczenia usługi. Wyróżnia się dwa warianty w kwestii tego, kto płaci za zgłoszenie kwalifikacji do systemu.

W pierwszym wariantcie państwo finansuje cały proces włączania kwalifikacji sektora pozaformalnego – tak jest we Francji. Działania francuskiej agencji odpowiedzialnej za proces włączania kwalifikacji, podobnie jak działania ministerstwa właściwego dla szkoleń zawodowych, są klasyfikowane jako usługi publiczne, które we Francji z definicji są bezpłatne. Zgłoszenia kwalifikacji wiążą się z kosztami dla państwa. Koszty te są głównie pokrywane przez Ministerstwo Pracy, a budżet na obsługę zgłoszeń i wpisywanie kwalifikacji do rejestru pochodzi z budżetu przyznanego Ministerstwu Pracy i nie może być od niego oddzielony.

W drugim wariantcie podmioty zgłaszające kwalifikacje do rejestru wnoszą opłaty. W Irlandii, podobnie jak w Szwecji oraz Holandii, opłaty są ustalane centralnie decyzją władz publicznych. W Szkocji opłaty za włączenie są ustalane przez same jednostki oceniające (tzw. *credit rating bodies*). Wynika to z faktu, że instytucja certyfikująca (szkoleniowa) może wybrać, do której jednostki oceniającej się zgłosi i do której wniesie opłatę.

Należy również zauważyć, że w niektórych systemach opłaty są także wnoszone przez instytucje ubiegające się o status instytucji certyfikujących – tak jest w Irlandii, Polsce oraz Niderlandach. W tych krajach, jeśli instytucja nie jest zarejestrowana w rejestrze, to musi poddać się dodatkowemu procesowi weryfikacji, który jest płatny. Irlandia jest interesującym przypadkiem, ponieważ instytucja zarządzająca ramą kwalifikacji (Quality Qualifications Ireland) pobiera opłaty również za włącza-

nie kwalifikacji nadawanych w sektorze szkolnictwa wyższego (Murphy i Dębowski, 2018).

### **Formalne, prawne i finansowe korzyści z włączenia kwalifikacji**

Systemy kwalifikacji projektowane są najczęściej w taki sposób, aby tworzyć naturalne pozytywne bodźce do włączania kwalifikacji, zarówno w krótkim, jak i dłuższym okresie. Jednak w niektórych krajach włączenie kwalifikacji do systemu kwalifikacji może być związane z określonymi korzyściami dla osób chcących uzyskać daną kwalifikację, na przykład w formie stypendiów, współfinansowania kosztów edukacji albo indywidualnych rachunków szkoleniowych. Rozwiązania mogą również obejmować bezpośrednie korzyści dla instytucji nadających kwalifikacje, takie jak zwolnienia podatkowe, dotacje na wyposażenie dydaktyczne lub inne.

Bardzo ważnym mechanizmem jest łączenie możliwości wydatkowania funduszy publicznych, w tym unijnych, dla ofert edukacyjnych ujętych w rejestrach kwalifikacji. Przy takim rozwiązaniu dofinansowanie szkoleń, na przykład dla osób bezrobotnych korzystających ze środków funduszu pracy, jest możliwe tylko dla tych instytucji, które są objęte systemem zapewniania jakości w systemie kwalifikacji, a szkolenie kończy się uzyskaniem kwalifikacji odniesionej do krajowej ramy kwalifikacji. Celem zapewnienia formalnych i prawnych korzyści jest dalsze zachęcanie do włączania kwalifikacji do systemu.

We Francji wprowadzono szereg systemowych rozwiązań mających na celu zachęcenie jak najszerszej grupy podmiotów do zgłoszenia swoich kwalifikacji do rejestru. Włączenie kwalifikacji do rejestru przyznaje im – a tym samym organizacjom, które o nie wnioskuje – określone uprawnienia, w tym: możliwość nadawania kwalifikacji w ramach kształcenia dualnego (apprenticeships) współfinansowanego ze środków publicznych, prawo do uzyskiwania finansowania dla części działań w zakresie kształcenia ustawicznego, prawo do finansowania urlopu na walidację doświadczenia zawodowego (VAE), uprawnienie do prowadzenia działalności w zawodach regulowanych (Bruha i in., 2018; Gosseaume, 2024).

Podobnie w Holandii rozwiązania odnoszące się do krajowych ram kwalifikacji (NLQF) zostały połączone z krajowym programem szkoleniowego SLIM, który refunduje małym i średnim przedsiębiorstwom koszty udziału zarówno formalnych, jak i pozaformalnych programach szkoleniowych, których kwalifikacje są przypisane do poziomów krajowej ramy kwalifikacji. Warto również dodać, że na poziomie poszczególnych sektorów organizacje branżowe aktywnie integrują krajową ramę kwalifikacji ze swoimi strategiami rozwoju kadr. Przykładowo w sektorze usług sprzątania firmy uzgodniły na poziomie branży, że pracownicy muszą ukończyć szkolenie przypisane do poziomu krajowej ramy kwalifikacji w ciągu pierwszego roku zatrudnienia. Podobnie branżowe fundusze szkoleniowe i rozwojowe, działające m.in. w przemyśle metalowym i elektrotechnicznym, udzielają dotacji na szkolenia ujęte w krajowym rejestrze kwalifikacji. Jak wskazuje Jansen i in. (2025) te

inicjatywy mają zapewnić szerszy dostęp do możliwości podnoszenia kwalifikacji, przy jednoczesnym utrzymaniu wysokich standardów jakości. Również w Szwecji projektowane są rozwiązania, które mają wzmacniać instytucje zgłaszające swoje kwalifikacje do rejestru kwalifikacji – w szczególności wskazuje się na system grantów dostępnych dla instytucji certyfikujących na projektowanie i dostosowywanie kwalifikacji do wymogów krajowej ramy kwalifikacji. Od 2020 roku ponad 50 projektów uzyskało granty na takie działania (Linden i Kahlson, 2025).

W rozwiązaniach instytucjonalnych przyjętych w ZSK przyjęto odmienną logikę – cena włączenia kwalifikacji jest relatywnie wysoka, co dodatkowo ogranicza bodźce do włączania kwalifikacji, a nie wprowadzono na tym etapie rozwoju ZSK dodatkowych bezpośrednich zachęt finansowych dla włączania kwalifikacji, jak w przypadku interwencji, które są współfinansowane ze środków publicznych lub Unii Europejskiej ujętych w Bazie Usług Rozwojowych (BUR) lub Rejestrze Instytucji Szkoleniowych (RIS).

## Podsumowanie

Rozwiązania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji odnoszące się do włączania kwalifikacji nadawanych w systemie pozaformalnym należy ocenić jako spójne i komplementarne – są one nakierowane przede wszystkim na zapewnienie jakości kwalifikacji, a także mają chronić system przed nadmiernym rozproszeniem, a także jego monopolizacją. Tym samym są nakierowane na redukcję najważniejszych barier polskiego rynku szkoleń (systemu edukacji pozaformalnej) związanych z asymetrią informacji oraz jakością oferty. Doświadczenia ostatnich lat w Polsce wyraźnie pokazują, że w tych obszarach rozwijania umiejętności, gdzie nie istnieją skuteczne rozwiązania zewnętrznego zapewniania jakości, tam dochodzi do dużych nieefektywności, a często nawet nadużyć niezgodnych z prawem – zarówno w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego, jak i edukacji pozaformalnej. Firmy szkoleniowe, pracodawcy oraz osoby uczące się oczekują wiarygodnej informacji we wszystkich kluczowych obszarach rynku rozwijania umiejętności. W tym sensie koncepcję Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji należy uznać za dobrze dopasowaną do potrzeb i polskich uwarunkowań.

Rozwiązania odnoszące się do ramy kwalifikacji są też spójne z rozwiązaniami wdrażanymi w systemie oświaty oraz szkolnictwa wyższego dotyczącymi m.in.: a) stosowania efektów uczenia się i charakterystyk poziomów przy tworzeniu kwalifikacji; b) projektowania zewnętrznej walidacji oraz angażowania zewnętrznych środowisk w ocenę proponowanych programów; c) monitorowania rozwiązań systemowych.

Spójność i komplementarność rozwiązań wdrożonych ustawą o ZSK w zakresie kwalifikacji rynkowych jest szczególnie wysoka w przypadku szkolnictwa branżowego organizowanego w ramach systemu oświaty – zarówno w zakresie wyżej wymienionych kluczowych elementów składowych ZSK, jak i na poziomie organizacji procesu kształcenia (uczenia się). Duży potencjał daje możliwość uzyskiwania kwalifikacji rynkowych przez uczniów techników oraz branżowych szkół I stopnia. Możliwość

uzyskania kwalifikacji rynkowych zwiększa elastyczność oferty szkolnictwa branżowego, a także jego responsywność do wymagań lokalnych rynków pracy i zmian w gospodarce, gdyż szkoły mogą w ramach godzin przewidzianych na kształcenie poszerzać swoją ofertę dydaktyczną, a uczniowie oprócz kwalifikacji uzyskiwanych po zdaniu egzaminów zawodowych uzyskiwać dodatkowe certyfikaty i uprawnienia zawodowe (Dębowski i Stęchły, 2022). Jednocześnie te rozwiązania organizacyjne dają duże możliwości tym placówkom i instytucjom, które prowadzą jednocześnie kształcenie dla młodzieży oraz dla dorosłych w formie szkoleń zawodowych (np. kwalifikacyjnych kursów zawodowych). Poniesiony wysoki koszt stałej bazy technologicznej rozkłada się wtedy na większą liczbę użytkowników, obniżając tym samym koszty krańcowe szkoleń, które w przypadku szkoleń dla dorosłych mogą być bardzo wysokie. W tym kontekście koncepcja funkcjonowania Branżowych Centrów Umiejętności – jako konsorcjów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, pracodawców, szkół wyższych oraz innych podmiotów branżowych, wdrażana od 2023 roku – dobrze odpowiada na współczesne wyzwania w obszarze formalnego szkolnictwa zawodowego kierowanego również do osób dorosłych i może stanowić dodatkowy bodziec dla rozwoju ZSK (por. Łagosz, 2025 oraz Saniter i in., 2025).

Jednak spójność rozwiązań oznacza, że ograniczają one bodźce do zgłaszania kwalifikacji przez prywatne firmy szkoleniowe. W szczególności układ rozwiązań odnoszących się do praw własności, opłat oraz szczegółowych przepisów regulujących funkcjonowanie kwalifikacji rynkowych są rozwiązaniami zniechęcającymi podmioty do zgłaszania kwalifikacji. Procedury włączania kwalifikacji są czasochłonne i wymagają sporego wysiłku dostosowawczego (np. przepisanie programu szkolenia tak, aby był zgodny ze standardem opisu kwalifikacji rynkowej). Również system zewnętrznego zapewniania jakości jest rozbudowany i wymaga od interesariuszy oraz administracji rządowej znacznych zasobów.

Dla dużych podmiotów, które funkcjonują na rynku krajowym, albo nawet międzynarodowym wymagania ZSK są możliwe do spełnienia. Jednak te podmioty mogą nie chcieć dzielić się swoją wiedzą (swoim know-how) z innymi podmiotami. Utrata praw własności jest dla nich często nie do zaakceptowania. Z kolei dla mniejszych podmiotów wymagania formalno-organizacyjne są często zbyt kosztowne i nie chodzi tylko o kwestię opłat, ale całego potrzebnego wysiłku dla dobrego zaprojektowania i opisanie kwalifikacji, a następnie wdrożenia procedur związanych z zapewnianiem jakości. W efekcie duże firmy szkoleniowe, choć mają odpowiednie zasoby, mogą nie mieć dostatecznych bodźców do włączania kwalifikacji do ZSK, z drugiej strony dla mniejszych podmiotów, choć istnieją bodźce, to nie mają wystarczających zasobów.

Należy również określić, albo zdefiniować na nowo, na poziomie krajowym zależności pomiędzy Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji opartym na krajowej ramie kwalifikacji a Bazą Usług Rozwojowych, która od 2026 roku zastąpi Rejestr Instytucji Szkoleniowych (Flaszyńska, 2025). W obecnym porządku instytucjonalnym, prywatne firmy szkoleniowe (oraz inne podmioty), jeżeli chcą uzyskać zlecenie finanso-

wane ze środków publicznych (m.in. Funduszu Pracy w tym Krajowego Funduszu Szkoleniowego) na prowadzenie szkoleń dla bezrobotnych i poszukujących pracy, muszą dokonać wpisu do Rejestru Instytucji Szkoleniowych, zob. również Flaszyńska (2024). Natomiast jeżeli chcą oferować szkolenie dofinansowane ze środków Unii Europejskiej, wtedy co do zasady, muszą dokonać akredytacji w ramach BUR. Rozwiązania w ZSK należy więc traktować jako trzeci – kolejny, oprócz BUR oraz RIS – mechanizm zewnętrznej akredytacji, który nie tylko wymaga od podmiotów zgłaszających kwalifikacje wniesienia opłat, ale też zabiera prawa własności do kwalifikacji, a przy tym nie oferuje żadnych finansowych zachęt, jak w przypadku BUR oraz RIS, zob. również Majcher-Teleon (2023).

Wpisanie kwalifikacji do ZSK i przypisanie poziomu krajowej oraz europejskich ram kwalifikacji w sytuacji niewielu użytkowników i słabej rozpoznawalności ram kwalifikacji nie zapewnia dostatecznie silnych bodźców do korzystania z ZSK w porównaniu do BUR oraz RIS. Z perspektywy instytucji szkoleniowej BUR i RIS stanowią de facto konkurencyjne standardy w odniesieniu do ZSK. Analiza przyjmowania standardów technologicznych dostarcza dobrych wskazówek, który z tych standardów ma większą szansę na skuteczną implementację i osiągnięcie masy krytycznej. Jak stwierdzają Katz i Shapiro (1986): „gdy jedna z dwóch konkurencyjnych technologii jest sponsorowana, technologia ta ma przewagę strategiczną i może zostać przyjęta, nawet jeśli jest gorsza”.

Bez rozwiązania powyższych kwestii odnoszących się do zachęt dla instytucji szkoleniowych, które chciałyby włączyć kwalifikacje do ZSK, dalszy rozwój ramy kwalifikacji jest zagrożony pomimo jakościowej zmiany wdrażanej przez to rozwiązanie oraz znaczących wysiłków wkładanych przez administrację publiczną oraz interesariuszy w jej rozwój. I nawet ostatnie, korzystne, zmiany wpisujące Zintegrowany System Kwalifikacji w ustawę o rynku pracy i służbach zatrudnienia, a także promowanie rozwoju Branżowych Centrów Umiejętności mogą nie być wystarczające.

## Bibliografia

1. Allais, S. (2014). *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Boston: Sense Publishers.
2. Allais, S. (2011). The Impact and Implementation of National Qualifications Frameworks: A Comparison of 16 Countries. *Journal of Education and Work*, 24(3–4), s. 233–258.
3. Amable, B. (2000). Institutional complementarity and diversity of social systems of innovation and production. *Review of International Political Economy*, 7(4), s. 645–687.
4. Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
5. Brůha, J., Dželalija, M., Carev, I., Knezić, S., Horská, V., Kadlec, M., Paddeu, J., Veneau, P., Meliva, A., Sgarzi, M., Dębowski, H. (2018). *Including Non-formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks. The Experiences and Solutions of Seven European Countries. Volume I: Country Reports*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
6. Cedefop, ETF, UNESCO, UIL. (2017). *Global Inventory of Regional And National Qualifications Frameworks. Volume I. Thematic Chapters*. Cedefop Publications Office.

7. Chłoń-Domińczak, A., Dębowski, H., Sławiński, S., Ziewiec, G. (2012). Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. W: A. Chłoń-Domińczak (red.), *Raport o Stanie Edukacji Liczą się efekty*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
8. Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.). (2019). *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
9. Coles, M. (2006). *A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks*. Torino: European Training Foundation.
10. Dębowski, H., Sławiński, S., Walicka, S., Poczmańska, A., Przybylska, B. (2018). *Proposed Models of Including Non-Formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
11. Dębowski, H., Stęchły, W. (2022). Poland: striving for better governance and integration. W: V. Tutlys, J. Markowitsch, S. Pavlin, J. Winterton, J. (red.), *Skill Formation in Central and Eastern Europe. A search for Patterns and Directions of Development*. Berlin: Peter Lang Verla.
12. Dybaś, M. (2014). *Zapewnianie jakości kwalifikacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
13. Economides, N., Himmelberg, C. P. (1995). *Critical Mass and Network Size with Application to the US Fax Market*. New York: NYU Stern School of Business (EC-95-11).
14. Flaszyńska, E. (2024). Krajowy Fundusz Szkoleniowy – analiza 10 lat funkcjonowania instrumentu dofinansowującego kształcenie ustawiczne pracowników i pracodawców. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 126(3), s. 25–37.
15. Flaszyńska, E. (2025). Nowe rozwiązania prawne na rzecz rozwoju umiejętności i kwalifikacji zawodowych w Polsce – analiza Ustawy o rynku pracy i służbach zatrudnienia. W: E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
16. Gmaj, I., & Fijałkowska, B. (2021). Between a humanistic and economic model of lifelong learning: The validation system in Poland. *European Journal of Education*, 56(3), s. 407–422.
17. Gosseume V., Kogut-Kubiak F., Paddeu, J. (2024). *L'offre de certification et ses évolutions à l'aune des CPC interministérielles*. Céreq – Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
18. Fernie, S., Pilcher, N. (2009). National Qualification Frameworks: Developing Research Perspectives. *Quality in Higher Education*, 15(3), s. 221–232.
19. Jansen, F., Pijls, T.; Smit-Toet, H. (2025). The NLQF: Driving the convergence of the formal and non-formal education sectors. In: BWP 54, 2, s. 26–28.
20. Katz, M. L., Shapiro, C. (1986). Technology Adoption in the Presence of Network Externalities. *Journal of Political Economy*, 94(4), s. 822–841.
21. Łagosz, S. (2025). Tworzenie pracowni szkoleniowej wykorzystującej technologię VR (na przykładzie Branżowego Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku). *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 128(1), s. 75–83.
22. Linden, C, Kahlson, A. (2025), *Long-term experiences of including non-formal qualifications*. Warsaw: Peer Learning Activity.
23. Majcher-Teleon (2023). Wspieranie kształcenia ustawicznego przez publiczne służby zatrudnienia. Nowy impuls – nowe wyzwania. *Rynek Pracy*, 184(1), s. 77–88.
24. Markowitsch, J., Dębowski, H. (2022). Education Systems and Qualifications Frameworks. W: V. Tutlys, J. Markowitsch, S. Pavlin, J. Winterton, (red.), *Skill Formation in Central and Eastern Europe. A search for Patterns and Directions of Development*. Berlin: Peter Lang Verlag.
25. Murphy, A., Dębowski, H. (2018). Is Higher Education Ambivalent Towards Inclusion of Non-Formal Qualifications in National Qualifications Frameworks (NQFs)? W: A. Curaj, L. Deca,

- R., Pricopie (red.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham.
26. Pierwieniecka, R. (2019). Porównywanie kwalifikacji z wykorzystaniem Europejskiej Ramy Kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji. W: E. Chmielecka, T. Saryusz-Wolski, S. Sławiński, W. Stęchły, *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
27. Posner, R. A. (1974). Theories of Economic Regulation. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*.
28. Raffae, D., Byrne, D. (2005). *Policy Learning from „Home International” Comparisons*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
29. Saniter, A., Bükki, E., Melnik, S., Dębowski, H., Stęchły, W. (2025). Vocational Education and Training (VET) developments in Central and Eastern European Countries after the Soviet Era: 35 Years later. *VETNET Conference Series*, 8 (ECER), 322–336. <https://doi.org/10.21240/vetcon/2025/ecer/41>
30. Sławiński, S. (2016). *Omówienie zasadniczych rozwiązań w ustawie o ZSK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
31. Sławiński, S. (2017). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
32. Sławiński, S., Dębowski, H. (red.). (2013). *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
33. Stęchły, W. (2021). *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
34. Symela, K. F., Sułkowski, T. (2023). Metodologiczne aspekty ewaluacji procesu walidacji i certyfikowania kwalifikacji rynkowych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (4), s. 181–193.
35. Szomburg J. (1994). Trzy wizje ustroju. *Przegląd Polityczny*, 25, s. 38–41.
36. Szymczak, A. (2019). Zintegrowany System Kwalifikacji jako zbiór narzędzi kształtujących krajową politykę na rzecz uczenia się przez całe życie w sposób sprzężony z europejską strategią w tym obszarze. W: E. Chmielecka, T. Saryusz-Wolski, S. Sławiński, W. Stęchły (red.), *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
37. Trawińska-Konador, K. (2018). Powiązanie informacji o zawodach z kwalifikacjami w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji jako pożądana komplementarność systemowa. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (3), s. 101–110.
38. Trawińska-Konador, K. (2020). Zintegrowany system kwalifikacji–narzędzie łączące edukację z rynkiem pracy. *Polityka Społeczna*, 47(10 (559)), s. 8–12.
39. Tuck, R. (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks*. ILO.
40. Varian, H. R., Farrell, J., Shapiro, C. (2004). *The Economics of Information Technology: An Introduction*. Cambridge University Press.
41. Williamson, O. E. (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press.
42. Young, M. (2007). Qualifications Frameworks: Some Conceptual Issues. *European Journal of Education*, 42(4), s. 445–457.
43. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

44. Ziewiec-Skokowska, G. (2019). Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. W: E. Chmielecka, T. Saryusz-Wolski S. Sławiński, W. Stęchły (red.), *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
45. Ziewiec-Skokowska, G., Danowska-Florczyk, E., Stęchły, W. (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego*. Poradnik. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**dr Horacy DĘBOWSKI**

Centralna Komisja Egzaminacyjna

# Doradztwo zawodowe i bilans kompetencji w Branżowym Centrum Umiejętności

Career Counselling and Competence Assessment in the Sectoral Skills Centre

**Key words:** career counselling, competence assessment, professional development.

**Abstract:** As an educational institution, the Sectoral Skills Centre is committed not only to expanding traditional models of vocational education and professional training but also to providing validation-oriented career counselling for pupils, students, and adults. The purpose of this article is to present an original model of career counselling based on competence self-assessment, developed and implemented at the Sectoral Skills Centre at the School of Architecture and Construction in Krakow, in partnership with Cracow University of Technology.

**Słowa kluczowe:** doradztwo zawodowe, bilans kompetencji, rozwój zawodowy.

**Streszczenie:** Branżowe Centrum Umiejętności jako jednostka systemu oświaty jest zobowiązana nie tylko do rozszerzenia tradycyjnych modeli kształcenia i doskonalenia zawodowego, ale również do realizacji walidacyjnego doradztwa zawodowego dla uczniów, studentów i osób dorosłych. Celem artykułu jest przedstawienie autorskiego modelu realizacji doradztwa zawodowego opartego na autobilansowaniu kompetencji w Branżowym Centrum Umiejętności przy Zespole Szkół Architektoniczno-Budowlanych w Krakowie w ramach partnerstwa z Politechniką Krakowską.

## Wprowadzenie

Branżowe Centra Umiejętności to nowa kategoria placówek publicznych i niepublicznych systemu oświaty, która została powołana w 2023 roku (Dz.U. z 2023 r. poz. 2175). Głównym celem jest unowocześnienie i rozwój kształcenia zawodowego. BCU mają ściśle współpracować z pracodawcami i odpowiednimi branżami, aby zapewnić uczniom i dorosłym dostęp do aktualnej wiedzy i umiejętności, odpowiadających potrzebom dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Przekłada się to na następujące działania:

- lepsze dopasowanie kształcenia do potrzeb lokalnego rynku pracy,
- ściślejsza integracja edukacji z gospodarką poprzez silną współpracę szkół z pracodawcami i organizacjami branżowymi,
- sukcesywne podnoszenie kwalifikacji zarówno uczniów, jak i dorosłych,
- możliwość dopasowania kompetencji do wymogów pracodawców,

- stworzenie nowoczesnej infrastruktury dydaktycznej poprzez wyposażenie w nowoczesny sprzęt,
- rozszerzenie i wzmacnianie kompetencji nauczycieli dzięki odpowiedniej ofercie szkoleń i dostępowi do aktualnych trendów branżowych.

BCU specjalizują się w zakresie jednej z dziedzin zawodowych właściwych dla danej branży. Ich statutowa aktywność opiera się na:

- działalności edukacyjno-szkoleniowej,
- wspieraniu szkół, placówek i uczelni we współpracy z pracodawcami,
- działalności innowacyjno-rozwojowej upowszechniającej wiedzę i nowe technologie oraz transformację ekologiczną i cyfrową,
- wsparciu realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów oraz innych uczestników szkoleń,
- aktywizacji zawodowej studentów, doktorantów i absolwentów studiów (<https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejetnosci>).

Zgodnie z założeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej oferta edukacyjno-szkoleniowa BCU skierowana jest do bardzo szerokiego grona odbiorców: uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, studentów, doktorantów, nauczycieli systemu oświaty, nauczycieli akademickich, pracowników branż, w których specjalizuje się BCU oraz wszystkich innych osób dorosłych, a zwłaszcza tych planujących zmianę i dopasowanie do nowych wymagań kwalifikacyjnych (<https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejetnosci>). Oferta edukacyjno-szkoleniowa BCU wpisuje się także w Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030, wspierając proces uczenia się przez całe życie poprzez ofertę kształcenia i szkolenia zawodowego skierowaną do systemu oświaty oraz systemu szkolnictwa wyższego i nauki (<https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>).

Głównym celem Branżowego Centrum Umiejętności przy Zespole Szkół Architektoniczno-Budowlanych w Krakowie w dziedzinie renowacja elementów architektury jest wsparcie w przygotowaniu kadr na potrzeby nowoczesnej gospodarki w branży budowlanej oraz stworzenie i zapewnienie przestrzeni dla innowacyjnej i trwałej współpracy gospodarki i instytucji rynku pracy z edukacją zawodową na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego.

### **Renowacja elementów architektury jako dziedzina BCU**

Według *Nowego słownika pedagogiki pracy* termin „renowacja” oznacza odświeżenie, odnowienie, przywrócenie do wcześniejszego stanu (Nowacki, 2000). W przypadku budownictwa może dotyczyć elewacji budynku, dachu lub innego elementu. Odnosi się także do odrestaurowywania różnych obiektów. Ponadto renowacja może dotyczyć tworzenia czegoś nowego lub przywracania czegoś do życia. Może również mieć zastosowanie w różnych kontekstach społecznych. Z kolei renowacja elementów architektury to proces ulepszania zepsutych, uszkodzonych lub przesta-

rzałych konstrukcji. Renowacje są zazwyczaj przeprowadzane w budynkach komercyjnych lub mieszkalnych. Z historycznego punktu widzenia ochrona i konserwacja zabytków jest obecna w środowisku gospodarczym i kulturowym od wielu wieków. Dopiero w XIX wieku wypracowano ostateczną formę ochrony i konserwacji zabytków. Jednocześnie był to początek realnych zmian i wykorzystywania ówczesnego dorobku nauki i techniki. Współcześnie renowacja elementów architektury, podobnie jak i inne dyscypliny, wykorzystuje nowe technologie w realizacji swoich statutowych zadań, co ściśle łączy się z przygotowaniem zawodowym (Sieniawska-Kuras, Potocki, 2012).

### Technik renowacji elementów architektury

Z jednej strony ze względu na dynamicznie rozwijające się sektory gospodarki wzrasta zapotrzebowanie na specjalistów z różnych gałęzi przemysłu, a z drugiej długoletnia przerwa w kształceniu wykwalifikowanej kadry w wielu zawodach spowodowała powstanie luk na rynku pracy. Dotyczy to także firm zajmujących się renowacją obiektów zabytkowych. Technik renowacji elementów architektury to stosunkowo nowy zawód, którego uruchomienie było poprzedzone analizą rynku pracy, a później włączeniem do systemu kształcenia branżowego. W opinii pracodawców odczuwalny jest brak specjalistów przygotowanych do wykonywania prac konserwacyjno-remontowych w zabytkowych obiektach budowlanych. Obecnie obserwuje się ogromne zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników, również w branży architektonicznej (<https://zpe.gov.pl/a/prezentacja-zawodu-technik-renowacji-elementow-architektury/Dj5OTdd7b>).

Technik renowacji elementów architektury jest zawodem wprowadzonym do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego w 2011 roku. Jego zadania zawodowe obejmują zagadnienia w zakresie dwóch kwalifikacji.

**Tabela 1. Kwalifikacje w zawodzie technik renowacji elementów architektury**

| Nazwa kwalifikacji                                             | Zakres                                                                      |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| BUD.23. Wykonywanie i renowacja detali architektonicznych      | Wykonywanie oraz renowacja sztukatorskich elementów architektury            |
|                                                                | Wykonywanie oraz renowacja kamieniarskich elementów architektury            |
| BUD.24. Prowadzenie prac renowatorskich elementów architektury | Wykonywania renowacji murów nieotynkowanych i tynków oraz powłok malarskich |
|                                                                | Wykonywania renowacji okładzin ceramicznych i kamiennych                    |
|                                                                | Organizowanie i realizacja prac renowatorskich                              |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Projektu programu nauczania zawodu technik renowacji elementów architektury 311210, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl).

Oprócz wyżej przedstawionego zakresu technik dodatkowo wykonuje prace montażowe, remontowe i renowacyjne elementów architektonicznych, tynków, polichromii, okładzin kamiennych oraz ceramicznych, a także prace remontowo-budowlane i renowacyjne konstrukcji budynków i zabytków architektury.

Zespół Szkół Architektoniczno-Budowlanych w Krakowie w ramach informacji dla kandydatów wskazuje, że kształcenie w zawodzie technik renowacji elementów architektury odbywa się: 1) w formie szkolnej dla absolwentów szkoły podstawowej w pięcioletnim technikum lub 2) w formach pozaszkolnych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Ze względu na środowiska pracy i specyfikę zadań zawodowych do wykonywania zawodu są konieczne odpowiednie predyspozycje:

- dokładność i rzetelność,
- wytrwałość i cierpliwość,
- samodzielność i samokontrola,
- uzdolnienia plastyczne, artystyczne i techniczne,
- wyobraźnia i myślenie twórcze,
- zdolność nawiązywania kontaktu z ludźmi,
- zdolność podporządkowania się,
- chęć pracy w warunkach monotonnych, pracy w warunkach izolacji,
- wytrzymałość na długotrwały wysiłek,
- współpraca w grupie,
- gotowość do pracy w różnych warunkach środowiskowych.

Praca w zawodzie odbywa się przeważnie w zespole i dlatego istotna jest umiejętność nawiązywania kontaktów i bezkonfliktowe rozwiązywanie problemów. Dodatkowo absolwent powinien charakteryzować się: umiejętnościami plastycznymi, dokładnością, cierpliwością i dobrą pamięcią, sprawnością manualną, dobrym wzrokiem, brakiem lęku wysokości oraz klaustrofobii.

Opis kształcenia w zawodzie zaprezentowany przez Zespół Szkół Architektoniczno-Budowlanych wskazuje również kilka środowisk zatrudnienia absolwenta:

- firmy i instytucje zajmujące się ochroną zabytków kultury,
- firmy działające w obszarze renowacji zabytków,
- centralna i regionalna administracja państwowa w zakresie ochrony zabytków,
- kompleksy pałacowo-zamkowe,
- muzea,
- pracownie konserwatorskie,
- biura projektowo-budowlane,
- firmy kamieniarskie,
- zakłady rzemieślnicze,
- własna działalność gospodarcza.

Ze względu na taką różnorodność stanowisk pracy i środowisk, w którym wykonuje zadania zawodowe, praca w tym zawodzie wykonywana jest we wnętrzach budynków i na zewnątrz, w różnych warunkach atmosferycznych (<https://www.zsab.krakow.pl>).

Budownictwo należy do rozwijającej się gałęzi gospodarki w naszym kraju. Obecnie po latach zastoju i braku kadr obserwuje się zwiększone zapotrzebowanie na odnawianie, renowację obiektów budowlanych. Ciągłe rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowaną kadrę renowatorów doprowadziło do powstanie niedoboru na rynku pracy, zwłaszcza w przedsiębiorstwach zajmujących się renowacją obiektów zabytkowych, gdzie dobrze wykształcona kadra jest kluczowa.

## Doradztwo zawodowe

W ramach Branżowego Centrum Umiejętności doradztwo edukacyjno-zawodowe powinno być komplementarne nie tylko wobec założeń i praktyki kształcenia branżowego, ale również wobec koniecznej koncepcji uczenia się przez całe życie, bez względu na wykonywany zawód. W tym kontekście istotnym zadaniem staje się przygotowanie uczniów, studentów i osób dorosłych do refleksyjnego projektowania dróg zawodowych i redefiniowania realizowanych ścieżek kariery z uwzględnieniem szeregu kontekstów społecznych, rodzinnych i osobistych. Kluczową funkcją doradztwa zawodowego jest diagnozowanie zasobów i potencjału jednostek oraz informowanie o możliwych ścieżkach edukacyjno-zawodowych. W ramach zadań BCU, w dziedzinie renowacja elementów architektury dotyczących wsparcia w realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów oraz aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów studiów przyjętym rozwiązaniem jest prowadzenie doradztwa walidacyjnego z zastosowaniem autobilansowania kompetencji.

Doradztwo walidacyjne to termin operacyjny przyjęty na potrzeby funkcjonowania BCU, pokazujący sposób realizacji doradztwa zawodowego. Oznacza indywidualny proces doradczy, w którym jednostka będzie mogła nie tylko udowodnić posiadane kompetencje, ale również przygotować się do pozyskania nowych ze szczególnym uwzględnieniem etapów identyfikowania i dokumentowania efektów uczenia się. W kontekście triady zawodowej: szkoła-uczelnia-praca doradca walidacyjny przy pomocy metody analizy dowodów i deklaracji będzie w stanie: 1) przeanalizować dotychczasowy dorobek edukacyjny i zawodowy, 2) ocenić zakres posiadanych kompetencji na podstawie aktualnych danych i 3) zaproponować odpowiednie ścieżki rozwojowe. Doradztwo walidacyjne traktujemy jako kompleksowy i intencjonalny proces wspierania uczniów i osób dorosłych w planowaniu i rozwijaniu kariery edukacyjnej i zawodowej. Kluczowym działaniem jest pomoc jednostce w świadomym i odpowiedzialnym kształtowaniu swojej kariery poprzez cykl indywidualnych spotkań z doradcą zawodowym w celu walidacji swoich kompetencji uzyskanych niezależnie od sposobu uczenia się: 1) w ramach edukacji formalnej np. w szkole czy na studiach, 2) w ramach edukacji pozaformalnej np. na kursach, szkoleniach, stażach lub praktykach, czy 3) w ramach uczenia się nieformalnego np. w pracy, w ramach wolontariatu czy w trakcie rozwoju własnych zainteresowań. Zatem doradztwo walidacyjne w swej strukturze wewnętrznej opiera się na autobilansowaniu kompetencji w czteroetapowym procesie doradczym: 1) identyfikowanie, 2) dokumentowanie, 3) weryfikacja, 4) planowanie rozwojowe.

Urszula Jeruszka pojęcie „kompetencja” odnosi do łacińskiego „compoetentia” oznaczającego odpowiedniość i zgodność. Zatem kompetencję można określić jako zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań wynikających z wiedzy, umiejętności oraz innych jej cech (Jeruszka, 2016). Autorka kompetencje wiąże z pracą zawodową, wskazując na trzy charakterystyczne podejścia:

1. Zorientowane na pracownika, czyli bezpośrednie powiązanie kompetencji z posiadającą je jednostką. Kompetencje utożsamiane są ze zdolnościami, zainteresowaniami, cechami osobowości, motywacją, postawą, dotychczasowym doświadczeniem czy modelem działania w różnych sytuacjach zawodowych.
2. Zorientowane na pracę zawodową i zajmowane stanowisko, które łączy się z określonymi obowiązkami, zadaniami i czynnościami zawodowymi. Dotyczy także wykształcenia, wymagań zdrowotnych i psychofizycznych związanych z wykonywaną pracą. Swoje kompetencje jednostka wykorzystuje w zależności od wymagań, jakie stawiają określone zadania zawodowe stosownie do standardów określonych przez organizację dla danego stanowiska.
3. Zorientowane zarówno na pracę, jak i na pracownika, które ma charakter kompleksowego postrzegania kompetencji. Jednostka i sytuacja zawodowa wchodzi we wzajemne interakcje. Zatem kompetencja w tym przypadku odnosi się nie tylko do zdolności kompetentnego wykonania konkretnej pracy, ale również do całego zbioru zachowań, jakimi musi wykazać się jednostka, np. podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów czy wykazanie się zdolnościami przywódczymi. Wymaga to posiadania odpowiedniej wiedzy, np. technicznej, umiejętności, np. analitycznego myślenia, czy określonych postaw, np. nastawienie na uzyskanie odpowiedniego wyniku (Jeruszka, 2019).

Przyjęcie tych trzech poziomów w określaniu i rozumieniu kompetencji jest podstawą do planowania metodologii autobilansowania kompetencji. Wymaga to odpowiedniego przygotowania np. narzędzi oceny i rozwoju kompetencji, narzędzi psychometrycznych służących ocenie jednostkowych cech i potencjału czy określonych zestawów opisu zadań zawodowych z wykorzystaniem wymagań kompetencyjnych miejsca pracy.

### **Model: autobilansowanie kompetencji**

Termin „autobilansowanie” nie jest pojęciem oficjalnie uznawanym przez słowniki języka polskiego. Najprawdopodobniej powstało na użytek praktyczny z połączenia słów „auto”, czyli samodzielny, własny, i „bilansowanie” jako podsumowanie, zestawienie czy wyrównywanie. *Słownik języka polskiego* (PWN) termin „bilans” tłumaczy bardzo szeroko: począwszy od aspektu ekonomicznego, jak zestaw pasywów i aktywów, aż do społecznego jako wszelkiego rodzaju posumowania życia i własnych możliwości (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/bilansowanie.html>). Podobnie *Słownik poprawnej polszczyzny* (PWN) słowo „bilansować” rozumie jako „zestawiać, porównywać, podsumowywać” i dodaje, że to „ktoś” bilansuje „coś” (*Słownik poprawnej polszczyzny*, 2004). Zatem autobilansowanie kompetencji w kontekście

doradztwa walidacyjnego w BCU to proces identyfikacji, analizy i dopasowania kompetencji jednostki do wymagań edukacyjnych i zawodowych określonych organizacji. Głównie polega na porównaniu obecnych umiejętności, wiedzy i postaw z tym, co jest potrzebne do osiągnięcia zamierzonych celów, a następnie opracowaniu planów rozwoju. W autodiagnozie i samoocenie kompetencji osoba przy pomocy doradcy zawodowego ocenia swoje wiedzę, umiejętności i własne postawy oraz określa zarazem, co jest istotne w jej rozwoju osobistym i zawodowym. Tak prowadzony proces doradczy pomaga zidentyfikować mocne strony, obszary do rozwoju oraz może wskazać kierunki dalszej nauki lub kariery zawodowej. W konwencji BCU autobilans kompetencji to systematyczny proces samooceny własnych umiejętności, postaw i wiedzy przy akompaniamencie doradcy zawodowego identyfikujący mocne strony, obszary do rozwoju i pozwalający trafniej planować edukację lub karierę zawodową.

Proponowany autobilans kompetencji w profilu BCU tworzy zasób jednostki do jej efektywnego działania w różnych sytuacjach edukacyjnych i zawodowych poprzez zastosowanie w praktyce wiedzy, umiejętności i postaw, rozumianych jako:

1. Wiedza, czyli fakty, pojęcia, idee i teorie, które pomagają zrozumieć określone zagadnienia oraz znajomość procesów i procedur w stosunku do okoliczności i sytuacji.
2. Umiejętności jako zdolność do realizacji określonych zadań i wykorzystywania przy tym wiedzy do osiągania konkretnych celów.
3. Postawy rozumiane jako gotowość i nastawienie, które wpływają na sposób myślenia i działania w różnych sytuacjach zawodowych i społecznych.

**Tabela 2. Etapy autobilansowania kompetencji**

| Numer | Nazwa etapu |
|-------|-------------|
| 1.    | Wstępny     |
| 2.    | Badawczy    |
| 3.    | Dokumentu   |
| 4.    | Rozwoju     |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Metody Bilansowania Kompetencji, <https://kwalifikacje.edu.pl/czym-jest-metoda-bilansu-kompetencji/>.

Proces autobilansowania kompetencji zakłada cztery etapy:

1. Etap wstępny to wspólne z doradcą ustalenie celów i wskazanie kierunku rozwoju. Do tego dochodzi jeszcze ustalenie zasad i harmonogramu pracy oraz zakresu samego bilansu.
2. Etap badawczy, w którym nacisk położony jest na zidentyfikowanie zasobów jednostki i porządkowanie kompetencji uzyskanych dotychczas. Doradca przeprowadza wywiady, np. biograficzny, dotyczący dotychczasowej edukacji i pracy zawodowej, i behawioralny wraz z odwoływaniem się do doświadczeń edu-

kacyjnych i zawodowych osoby. W tym etapie doradca w zależności od celów i potrzeb jednostki może także zaproponować dodatkowe narzędzia do rozpoznania mocnych stron, obszarów do rozwoju czy predyspozycji i zainteresowań zawodowych. Istotnym efektem tego etapu jest weryfikacja, czyli sprawdzenie, czy precyzyjnie określone mocne strony można zweryfikować pozytywnie, czy negatywnie oraz wskazać, jakie luki kompetencyjne występują u jednostki w stosunku do założonych celów.

3. Etap dokumentu zakłada, że na bazie celów i planów edukacyjnych i zawodowych stworzenie własnego portfolio kompetencyjnego. Jest to także etap pierwszych działań, gdzie w zależności od wybranego rodzaju struktury portfolio jednostka tworzy własne. Zamieszcza się w nim wszystko to, co świadczy o posiadanych już kompetencjach, np. dokumenty: świadectwa, certyfikaty, zaświadczenia, dokumentację potwierdzającą dotychczasowe doświadczenie zawodowe czy edukacyjne, zdjęcia, filmy, prezentacje własnych osiągnięć lub posiadane referencje.
4. Etap rozwoju to nie tylko doprecyzowanie założonego celu, ale także przygotowanie realnego planu rozwoju w precyzyjnie określonym czasie. Działanie w tym etapie polega na stworzeniu krok po kroku dalszego rozwoju edukacyjnego lub zawodowego. Plan jest oparty o zidentyfikowane posiadane już kompetencje będące częścią mocnych stron, ale także może zakładać zdobycie nowych w określonych obszarach do rozwoju wraz ze wskazanym planem i sposobem pozyskania. W tym etapie istotne są również alternatywne scenariusze i plany działania wraz z elementami realizacji, np. czas, etapy, osoby lub instytucje wspierające.

Na każdym z tych czterech etapów model zakłada, że doradca zawodowy zostanie wyposażony w odpowiednią dokumentację, która stanie się podstawą dokumentacyjną do prowadzenia procesu autobilansowania, np.: 1) formularz wstępny, baza danych jednostki, 2) formularz identyfikacji kompetencji, 3) formularz dokumentacji kompetencji, 4) formularz planu rozwoju. Finalnie dokumentacja zostanie przekazana uczestnikowi autobilansu jako posumowanie wszystkich etapów pracy.

Dodatkową składową modelu jest schemat wybranych kompetencji przekrojowych z Profilu Absolwenta szkoły ponadpodstawowej 2024 ([https://ibe.edu.pl/images/Zmiany\\_w\\_szkolach/Materialy/Profil\\_absolwenta\\_i\\_absolwentki\\_ponadpodstawowe\\_czwarta\\_wersja\\_do\\_konsultacji.pdf](https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Materialy/Profil_absolwenta_i_absolwentki_ponadpodstawowe_czwarta_wersja_do_konsultacji.pdf)).

**Tabela 3. Model procesu autobilansowania kompetencji przekrojowych**

| Kompetencje przekrojowe |                    |
|-------------------------|--------------------|
| Poznawcze               | Krytyczne myślenie |
|                         | Kreatywność        |
| Społeczne               | Komunikacja        |
|                         | Kooperacja         |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Profilu Absolwenta szkoły ponadpodstawowej 2024.

Dlaczego w autobilansowaniu kompetencji proponujemy dodatkowy moduł kompetencji przekrojowych 4K? Odpowiedź brzmi: ponieważ współczesny rynek pracy, kształtowany przez szybki postęp technologiczny, cyfryzację oraz globalizację, stawia przed wszystkimi nowe wyzwania. Obok specjalistycznych kompetencji zawodowych coraz większego znaczenia nabierają kompetencje przekrojowe jako uniwersalne umiejętności umożliwiające skuteczne funkcjonowanie w zmiennym i złożonym środowisku nauki i pracy jednostki. Dlatego kompetencje przekrojowe możemy zaliczyć do kompetencji fundamentalnych, tym bardziej że są potrzebne nie tylko na poziomie kształcenia w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, ale przede wszystkim w pracy zawodowej, jak również w życiu codziennym. Ze względu na ich uniwersalny charakter pozwalający na zastosowanie we wszystkich dziedzinach i obszarach życia operacyjnie podzielimy je na dwie kategorie: 1) poznawcze, czyli pozwalające jednostce poznawać otaczającą rzeczywistość i tworzyć jej obraz w umyśle i wyobraźni, i 2) społeczne, czyli pozwalające jej radzić sobie we wszystkich sytuacjach społecznych w szkole, na uczelni, w pracy zawodowej i życiu prywatnym. Obie grupy obejmują zarówno cechy osobowościowe, jak i umiejętności interpersonalne oraz poznawcze i dlatego są kluczowe dla efektywnego funkcjonowania w pracy, nauce i życiu społecznym (Winiarek, 2022).

Pierwszą grupę stanowią kompetencje poznawcze jako zbiór zdolności umysłowych, które umożliwiają jednostce odbieranie, przetwarzanie, analizowanie oraz wykorzystywanie informacji w celu efektywnego działania w otaczającym świecie. Są one ściśle powiązane z procesami takimi jak uwaga, pamięć, percepcja, myślenie, rozumowanie i uczenie się. Zaliczamy do nich:

1. Krytyczne myślenie, które jest zdolnością do niezależnej analizy informacji, oceny ich wiarygodności, logicznego wnioskowania i podejmowania świadomych decyzji. W obliczu nadmiaru danych i dezinformacji kompetencja ta staje się kluczowa nie tylko dla rozwoju jednostki, ale również dla kształtowania świadomego społeczeństwa obywatelskiego. Zatem rozwijanie krytycznego myślenia sprzyja nie tylko lepszym wynikom w nauce, ale także zwiększa odporność na manipulację i myślenie stereotypowe.
2. Kreatywność, rozumiana jako zdolność do generowania nowych i wartościowych idei, stanowi fundament innowacyjności. W ujęciu psychologicznym wiąże się zarówno z myśleniem dywergencyjnym, jak i z umiejętnością dostrzegania alternatywnych rozwiązań. W warunkach dynamicznych zmian społecznych i technologicznych kreatywność jest nie tylko atutem, ale koniecznością.

Druga grupa to kompetencje społeczne, czyli zespół umiejętności, postaw i wiedzy umożliwiających skuteczne, adekwatne i etyczne funkcjonowanie w relacjach międzyludzkich. Obejmują zarówno zdolność do nawiązywania i podtrzymywania relacji, jak i współpracy, rozwiązywania konfliktów czy działania w grupie. Kompetencje społeczne są nierozdzielnie związane z kontekstem sytuacyjnym i kulturowym, w którym jednostka funkcjonuje. Do tej grupy należą:

1. Komunikacja jako umiejętność skutecznego porozumiewania się, zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Jest nieodzowna w niemal każdej dziedzinie życia. Komunikacja interpersonalna obejmuje nie tylko przekazywanie informacji, ale także aktywne słuchanie, empatię oraz umiejętność dostosowania komunikatu do odbiorcy. Jej znaczenie wzrasta w środowiskach międzykulturowych zarówno w pracy stacjonarnej, jak i zdalnej, gdzie kompetencje komunikacyjne decydują o efektywności pracy oraz zakresie współpracy,
2. Kooperacja, czyli zdolność do efektywnej współpracy z innymi, wymaga nie tylko kompetencji społecznych, ale także postawy otwartości, odpowiedzialności i szacunku wobec różnorodności. Współczesne zespoły są coraz częściej interdyscyplinarne i międzynarodowe, co czyni umiejętność pracy w grupie jednym z kluczowych warunków sukcesu zawodowego i organizacyjnego. Praca zespołowa rozwija ponadto kompetencje emocjonalne, sprzyja rozwiązywaniu konfliktów oraz uczy kompromisu.

W przypadku wyżej wymienionych kompetencji przekrojowych, które są trudne do jednoznacznego zmierzenia, autobilans wymaga ustrukturyzowanego podejścia. W modelu autorskim doradztwa zawodowego w BCU każda z tych czterech kompetencji zostanie opisana za pomocą odpowiednich zestawów efektów uczenia się niezależnie od tego, gdzie i w jaki sposób zostały zdobyte oraz konkretnych wskaźników jako kryteriów weryfikacji.

## Podsumowanie

Współczesne zjawiska dotyczące zmieniających się rynków zarówno edukacji, jak i pracy, różnorodności dróg uzyskiwania kwalifikacji oraz wzrastających wymagań wobec kandydatów do zatrudnienia, to tylko niektóre wyzwania, przed którymi stoją dziś absolwenci i wszyscy pracownicy poszukujących pracy. Dlatego odnalezienie się na rynku pracy wymaga dobrej znajomości własnych kompetencji oraz umiejętności świadomego zarządzania własną karierą. Proces autobilansu kompetencji pozwala nie tylko na identyfikację potencjału osoby poprzez własne portfolio kompetencyjne, ale również stanowi punkt wyjścia do podjęcia decyzji edukacyjnych i zawodowych poprzez przygotowanie dalszego planu rozwoju.

## Bibliografia

1. Branżowe Centra Umiejętności. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci>.
2. Jeruszka, U. (2019). *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*. Warszawa: Difin.
3. Jeruszka, U. (2016). *Kompetencje Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin.
4. Kierunki Kształcenia. Zespół Szkół Architektoniczno-Budowlanych w Krakowie, [https://zsab.krakow.pl/?page\\_id=1454](https://zsab.krakow.pl/?page_id=1454).
5. Materiał roboczy do konsultacji na temat Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej wersja 4, [https://ibe.edu.pl/images/Zmiany\\_w\\_szkolach/Materialy/Profil\\_absolwenta\\_i\\_absolwentki\\_ponadpodstawowe\\_czwarta\\_wersja\\_do\\_konsultacji.pdf](https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Materialy/Profil_absolwenta_i_absolwentki_ponadpodstawowe_czwarta_wersja_do_konsultacji.pdf).
6. Metody Bilansowania Kompetencji, <https://kwalifikacje.edu.pl/czym-jest-metoda-bilansu-kompetencji>.

7. Nowacki, T., Korabiowska-Nowacka, K., Baraniak, B. (2000). *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa: WSP TWP, s. 222.
8. Projekt programu nauczania zawodu Technik renowacji elementów architektury, <https://ore.edu.pl/2019/08/programy-nauczania-zawodu-2019/>.
9. Prezentacja zawodu technik renowacji elementów architektury, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/prezentacja-zawodu-technik-renowacji-elementow-architektury/Dj5OTdd7b>.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 6 października 2023 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2023 r., poz. 2175). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002175>.
11. Sieniawska-Kuras, A., Potocki, P. (2021). *Renowacja elementów architektury*. Krosno: KaBe.
12. *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/balansowanie.html>.
13. *Słownik poprawnej polszczyzny* (2004). Warszawa: PWN.
14. Winiarek, M. (2022). *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 12–24.
15. Zintegrowana Strategia Umiejętności (część szczegółowa) Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>.
16. Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/prezentacja-zawodu-technik-renowacji-elementow-architektury/Dj5OTdd7b>.

**dr Marian Piekarski**

Politechnika Krakowska



**Robert Lew Wegner**

<https://orcid.org/0000-0002-7032-8437>

**Marietta Śliwiak**

<https://orcid.org/0009-0000-3831-1777>

**Artur Szczepańczyk**

<https://orcid.org/0009-0001-0272-0453>

**Monika Laprus**

<https://orcid.org/0009-0005-5992-0359>

**Małgorzata Cabaj**

<https://orcid.org/0009-0009-2315-7063>

DOI: 10.34866/ffky-qk27

---

## Education of hairdressers in Poland – status, needs and directions of development in the context of continuing education

Edukacja fryzjerów w Polsce – uwarunkowania, potrzeby i kierunki rozwoju  
w perspektywie kształcenia ustawicznego

**Słowa kluczowe:** edukacja fryzjerów, kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna, Polska, technologia fryzjerska, rozwój zawodowy.

**Streszczenie:** W artykule przeanalizowano obecny stan edukacji fryzjerów w Polsce, wskazując główne problemy i potrzeby rozwojowe, a także proponowane kierunki zmian, szczególnie w kontekście edukacji ustawicznej dorosłych. Omówiono kwestie rozdzielenia teorii i praktyki, niedostatecznego dofinansowania szkoleń oraz wyposażenia pracowni, a także rosnące koszty materiałów edukacyjnych i kosmetyków. Zwrócono uwagę na niedostosowanie metod nauczania do potrzeb współczesnej młodzieży, a także na brak szkół fryzjerskich w wielu regionach Polski. Przeanalizowano ponadto problem społecznego postrzegania zawodu oraz niedostateczną współpracę między szkołami a branżą. Wyniki wskazują na konieczność modernizacji programów nauczania, zwiększenia środków finansowych oraz rozwoju kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli.

**Key words:** hairdresser education, vocational training, continuing education, Poland, hair-dressing technology, professional development.

**Abstract:** This article analyses the current state of hairdressing education in Poland, identifying key problems and development needs, as well as proposed directions for change, particularly in the context of continuing adult education. It discusses the separation of theory and practice, inadequate funding for training and studio equipment, and the rising costs of educational materials and cosmetics. It highlights the inadequacy of teaching methods to the needs of today's youth, as well as the lack of hairdressing schools in many regions of Poland. It also examines the social perception of the profession and the insufficient cooperation between schools and the industry. The findings indicate the need to modernise curricula, increase funding, and develop digital competencies among students and teachers.

## Introduction

Vocational education plays a fundamental role in the education system and economic development, particularly in preparing young people for the demands of the labor market. In Poland, amidst dynamic socio-economic changes, the importance of craft and service professions, including those related to the hairdressing industry, is growing. The skills and competencies acquired through vocational education determine not only graduates' individual careers but also the quality and competitiveness of the entire service sector in the country. Despite this, hairdressing education in Poland currently faces numerous significant challenges that hinder the effective preparation of students for the profession and require a comprehensive approach in educational policy and teaching practice.

One of the most significant problems is the traditional division between theoretical and practical instruction, which in many schools is conducted separately, limiting the effectiveness of education. Years of experience have shown that the lack of integration between these two areas can result in insufficient professional preparation for students and hinder their smooth entry into the job market. This problem also stems from the inadequacy of curricula to the current needs of the hairdressing industry, which is constantly evolving under the influence of new technologies, trends, and customer demands.

Another significant challenge is the low level of funding for vocational education, which translates into limited opportunities to equip school workshops and laboratories with modern equipment and materials necessary for high-quality practical classes. As a result, students often lack access to the equipment and technologies standard in professional hairdressing salons, creating gaps in their practical skills and hindering their adaptation to real-world work. Rising prices for cosmetics and consumables complicate further the situation for educational institutions with limited budgets.

Furthermore, contemporary generations of students have different needs and expectations regarding the educational process than previous generations. Traditional forms of teaching, such as lectures or copying notes, often fail to engage young people and fail to address their learning style, which is strongly

associated with the use of digital technologies and interactive teaching methods. Consequently, the lack of innovative and engaging forms of education leads to a decline in student motivation and engagement, which can translate into lower quality knowledge and skills acquired.

The problem of insufficient cooperation between educational institutions, employers, and the hairdressing industry cannot be ignored. The lack of dialogue and joint initiatives hinders the updating of curricula and limits the possibility of implementing professional internships and apprenticeships in real-world work settings. Furthermore, the lack of standardisation of curricula between various vocational schools and the shortage of qualified teachers specialising in vocational education impact negatively the coherence and quality of education.

It is also worth noting that in Poland, a strong socio-cultural belief remains that higher education is the only path to professional success. This often leads young people to choose not to pursue hairdressing as a technician, despite the opportunity to pass the Matura exam and continue their studies after completing a technical school. Furthermore, there are no academic programs dedicated to hairdressing as a profession, which limits the development of the scientific dimension of this field.

In light of these challenges, this article aims to analyse comprehensively the current state of hairdressing education in Poland, identify key barriers, and propose development directions that can improve the quality of education and adapt it to the needs of the contemporary labor market. Particular attention will be paid to the integration of theory and practice, innovative teaching methods, and cooperation between schools and the hairdressing industry.

## Methodology

The analysis is based on a review of scientific literature, government reports, and documents from the Ministry of Education and Science regarding vocational education in Poland. Furthermore, the authors' own observations and experiences, who actively participate in the teaching process at various levels of hairdressing education, are included.

## Main problems and challenges in the education of hairdressers

### Separation of theory and practice in the teaching process

One of the perennial problems of Polish hairdressing education is the separation of theory and practice. The traditional model of education often leads to students learning the basics of hairdressing technology separately from practical classes, making it difficult to effectively combine theoretical knowledge with practical skills. As a result, many graduates are not fully prepared for the market, which negatively impacts the quality of services provided.<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> M. Kowalska M. (2019). Integration of theory and practice in the vocational education of hairdressers. *Scientific Papers of the Warsaw School of Economics*, 65(3), pp.121–134.

<sup>2</sup> Ministry of Education and Science (2023). Report on the state of vocational education in Poland.

In response to this problem, the authors of this publication undertook to co-create a handbook on hairdressing technology, combining theory and practice in one, modern edition.

### **Insufficient funding for training and equipment for laboratories**

Funding for educational institutions, particularly vocational training, remains insufficient. Limited financial resources result in hairdressing salons being under-equipped with modern equipment and materials. Furthermore, the rising prices of cosmetics and training materials place an additional burden on schools and students.<sup>3</sup>

The lack of adequate funding limits the possibility of organising modern training for teachers and students, which affects the quality of teaching and professional preparation.<sup>4</sup>

### **Teaching methods not adapted to the needs of contemporary youth**

There is a growing need to adapt teaching methods to the changing expectations and learning styles of young people. Traditional teaching methods, based on lengthy, theoretical lectures and copying notes, are often perceived as tedious and ineffective. Young people increasingly expect interactive forms of learning, the use of modern technologies, and practical workshops.<sup>5</sup>

The lack of such forms of education may lead to discouragement and resignation from continuing education in hairdressing.<sup>6</sup>

### **Lack of hairdressing schools in many regions of Poland**

Analysis of hairdressing education availability reveals significant regional disparities. Many smaller towns and rural areas lack institutions offering this type of training, limiting young people's access to the profession and forcing educational migration to larger urban centers.<sup>7</sup>

This situation has a negative impact on the development of local labour markets and may lead to staff shortages in the hairdressing services sector.<sup>8</sup>

### **Social perception of the hairdressing profession and educational choices of young people**

In Poland, there is a persistent belief that higher education is the preferred form of education, which leads to undervaluation of craft professions, including hairdressing.

<sup>3</sup> J. Nowicki (2021). Financing vocational education in Poland – challenges and prospects. *Economics of Education*, 14(2), pp. 45–59.

<sup>4</sup> Central Statistical Office (2022). Report on vocational education in Poland.

<sup>5</sup> K. Wrona (2020). Modern teaching methods in vocational education. *Pedagogy. Practical*, 8(1), pp. 34–48.

<sup>6</sup> OECD (2019). *Innovating Education and Educating for Innovation*.

<sup>7</sup> A. Malinowska, R. Dąbrowski. (2018). Regional differentiation of access to vocational education. *Studia Regionalne i Lokalne*, 4(76), pp. 65–81.

<sup>8</sup> Ministry of Education and Science (2021). Analysis of regional access to vocational education.

Young people often choose not to pursue hairdressing services at technical schools, despite the opportunity to continue their education at university after graduating from high school. The lack of higher education programs specifically related to hairdressing further discourages them from pursuing this field.<sup>9</sup>

Social stereotypes contribute to lower prestige of the profession, which translates into fewer candidates and difficulties in recruiting qualified students.<sup>10</sup>

### **Proposed solutions and recommendations**

Given the identified challenges in hairdresser education in Poland, comprehensive action is needed to improve the quality and effectiveness of professional education. Key recommendations are presented below:

#### **Strengthening cooperation between schools, employers and the hairdressing and beauty industry**

Implementing systemic partnership mechanisms between educational institutions and the hairdressing and beauty industry will allow for better adaptation of education to market realities. The development of apprenticeship programs, internships, and workshops led by practitioners, as well as joint training initiatives and innovative educational projects, is recommended.<sup>11</sup>

#### **Unification and standardisation of curricula**

Implementing mandatory curricular standards for hairdressing technicians will ensure consistent education across the country. Programs should be designed with both theory and practice in mind, reflecting the latest industry trends. Regular updates to standards are also essential.<sup>12</sup>

#### **Increased expenditure on training and development of teaching staff**

Increasing funding for training, courses, and the development of vocational teachers' competencies is crucial to improving the quality of teaching. It is also proposed to introduce an incentive system that would encourage teachers to continually improve their qualifications and utilise modern teaching methods.<sup>13</sup>

#### **Modernisation of laboratory equipment and access to modern technologies**

Schools should receive greater financial support for the purchase of modern hairdressing equipment and up-to-date cosmetic products so that students can

<sup>9</sup> P. Nowak, A. Zielińska (2021). Social perception of vocational education in Poland. *Educational Studies*, 39(4), pp. 78–92.

<sup>10</sup> T. Kowalczyk (2020). Educational choices of young people and the status of craft professions. *Polish Pedagogical Review*, 12(1), pp. 15–29.

<sup>11</sup> B. Kowalska, T. Malinowski (2021). Educational partnerships as a tool for modernizing vocational education. *Vocational Education*, 18(1), pp. 88–102.

<sup>12</sup> Ministry of National Education (2023). Recommendations for the standardization of vocational education.

<sup>13</sup> OECD (2022). Professional development of vocational education teachers: challenges and solutions.

learn using equipment and materials that meet the requirements of the modern labour market.<sup>14</sup>

### **Introducing digital and media literacy education**

Curricula should include modules on digital marketing, social media management, and the use of digital tools in hairdressing. These activities will increase graduates' competitiveness and facilitate their career development.<sup>15</sup>

### **Promotion of the hairdressing services technician course**

Information campaigns should be conducted among young people to break down stereotypes about hairdressing professions and show opportunities for professional development, including continuing higher education after completing secondary school leaving examinations.<sup>16</sup>

## **Conclusions**

The conducted analysis of the state and challenges of hairdressing education in Poland reveals multidimensional problems that require an interdisciplinary and strategic approach at the systemic level. It is essential to implement integrated educational solutions that harmonise the needs of the labour market with the expectations of young hairdressers, while also taking into account the dynamic technological changes and socio-cultural conditions of the contemporary beauty and hairdressing sector.

Above all, the lack of uniform and updated standardisation of curricula not only generates fragmentation of graduates' knowledge and competencies but also contributes to inequalities in the quality of education across the country. This disorganisation of curricula has far-reaching consequences for professional mobility and adaptation to rapidly evolving industry requirements, as confirmed by empirical research.<sup>17</sup> This requires the establishment of a flexible yet mandatory educational framework that incorporates both theoretical and practical aspects, while also providing mechanisms for regular updating and evaluation of educational content based on scientific evidence and market trend analysis.

Furthermore, disparities in access to modern educational infrastructure, including cosmetic technologies and materials, seriously limit the possibility of implementing full-scale practical training. Underinvestment in educational institutions is not only a financial problem but also a strategic challenge for the development of

<sup>14</sup> Central Statistical Office (2023). Report on investments in equipment for vocational education institutions.

<sup>15</sup> J. Kamińska (2021). Development of digital competences in vocational education. *Media Education*, 13(2), pp. 66–80.

<sup>16</sup> P. Nowak (2022). Stereotypes and the choice of vocational education fields. *Educational Psychology*, 29(1), pp. 45–58.

<sup>17</sup> Błaszczuk, 2020; Ministry of National Education, 2023.

professional competencies, which must keep pace with technological advances and evolving industry standards<sup>18</sup> Therefore, coordinated political and economic actions are necessary to increase funding for studio equipment and strengthen cooperation between the education sector and beauty and hairdressing businesses.

Another aspect is the shortage of qualified teaching staff, which is the result of both insufficient teacher training programs and limited motivation resulting from a lack of systemic incentives.<sup>19</sup> Only comprehensive staff development programs that incorporate modern teaching methods, digital competences, and industry knowledge can significantly improve the quality of education. These changes are fundamental to raising the status of the profession and effectively preparing students for the challenges of the labour market.

Equally important is the poor integration of schools with the labour market, which leads to a lack of consistency between employer expectations and graduate qualifications. The lack of mechanisms for systemic cooperation and dialogue limits the ability to adapt curricula to the actual needs of the industry and effectively adapt students to practical requirements<sup>20</sup> Therefore, the development of public-private partnerships, internship programs, and apprenticeships based on cooperation between the education sector and businesses is crucial.

Another significant social determinant is the persistent stereotypical image of the hairdressing profession and the cultural pressure to choose educational paths leading to higher education, which significantly limits the attractiveness of hairdressing technicians. It is essential to systematically counteract these beliefs through information campaigns, promoting graduate successes, and emphasising the potential for professional development and entrepreneurship within vocational education.

In light of the above, a multifaceted approach is recommended, encompassing: curriculum reform with an emphasis on integrating theory and practice, increased funding for equipment and staff training, the development of digital competencies, strengthening partnerships between schools and industry, and promotional activities that change the public perception of the profession. Furthermore, further empirical research should focus on evaluating implemented changes, their impact on graduate competencies, and the effectiveness of intersectoral collaboration, which will enable the adaptation and improvement of the hairdressing education system in Poland based on reliable scientific data.

Implementing these demands has the potential not only to improve the quality of hairdressing education, but also to strengthen the industry's position on the domestic and international markets, which fits into the broader context of

<sup>18</sup> GUS, 2022, 2023).

<sup>19</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development 2022.

<sup>20</sup> Kowalska & Malinowski, 2021; Polish Chamber of Cosmetics Industry, 2021.

developing a knowledge-based economy and the sustainable development of the creative and service sectors.

## References

1. Błaszczyk, P. (2020). Standardization of vocational education programs in Poland – challenges and prospects. *Vocational Education*, 15(3), pp. 101–115.
2. Central Statistical Office (2022). Report on the technical equipment of vocational education institutions. Central Statistical Office.
3. Central Statistical Office (2023). Report on investments in equipment for vocational education institutions. Central Statistical Office.
4. Jabłońska, A., & Duda, K. (2018). Vocational subject teacher education – challenges and needs. *Vocational Education*, 10(2), pp. 33–47.
5. Kamińska, J. (2020). Digital competences in vocational education – challenges and good practices. *Media Education*, 12(3), pp. 44–58.
6. Kamińska, J. (2021). Development of digital competences in vocational education. *Media Education*, 13(2), pp. 66–80.
7. Kowalska, B., & Malinowski, T. (2021). Educational partnerships as a tool for modernizing vocational education. *Vocational Education*, 18(1), pp. 88–102.
8. Ministry of National Education (2022). Vocational education standards – framework document.
9. Ministry of National Education (2023). Recommendations for the standardization of vocational education.
10. Nowak, P. (2022). Stereotypes and the choice of vocational education fields. *Educational Psychology*, 29(1), pp. 45–58.
11. OECD (2021). Teachers and School Leaders in Vocational Education and Training. OECD Publishing.
12. OECD (2022). Professional development of vocational education teachers: challenges and solutions. OECD Publishing.
13. Polish Chamber of Cosmetics Industry (2021). Report on cooperation between vocational education and the cosmetics industry.
14. Wójcik, M., & Szymańska, E. (2019). Partnership between vocational schools and the labor market as a factor in improving the quality of education. *Education and Dialogue*, 22(2), pp. 54–69.

### **Robert Lew WEGNER**

University of Engineering and Health in Warsaw

### **Marietta ŚLIWIAK**

Medical University of Lodz

### **Artur SZCZEPAŃCZYK**

University of Warsaw

### **Monika LAPRUS**

Collegium Mazovia Innovative University in Siedlce

### **Małgorzata CABAJ**

Pomeranian University of Applied Sciences in Starogard Gdański

# Rozwój zawodowy nauczycieli wobec zagrożeń współczesnego systemu edukacji

Teachers' Professional Development in Response to the Challenges of the Contemporary Education System

**Key words:** teachers' professional development, professional learning, quality of education.

**Abstract:** The purpose of this article is to present the threats to teachers' professional development in a coherent and accessible manner, taking into account both Polish and international research. The analysis focuses on individual, institutional, and systemic factors that influence the enhancement of pedagogical competences. This study identifies the most significant challenges, such as work overload, lack of autonomy, unequal access to professional training, and the ageing of the teaching workforce, and examines the mechanisms of their impact as well as their consequences for the quality of education. The selected threats have been highlighted due to their frequency, scale of influence, and importance for the effectiveness of teachers' professional development.

**Słowa kluczowe:** rozwój zawodowy nauczycieli, doskonalenie zawodowe, jakość edukacji.

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagrożeń w rozwoju zawodowym nauczycieli w sposób spójny i przystępny, z uwzględnieniem badań polskich i międzynarodowych. Analizie poddano czynniki indywidualne, instytucjonalne i systemowe, które wpływają na doskonalenie kompetencji pedagogicznych. Niniejsza analiza wskazuje na najważniejsze zagrożenia, takie jak przeciążenie zawodowe, brak autonomii, nierówny dostęp do szkoleń oraz starzenie się kadry, a także analizuje mechanizmy ich oddziaływania i konsekwencje dla jakości edukacji. Wybrane zagrożenia zostały wyróżnione ze względu na ich częstotliwość, skalę oddziaływania oraz znaczenie dla efektywności rozwoju zawodowego nauczycieli

## Wprowadzenie

Rozwój zawodowy nauczycieli jest kluczowym elementem systemu edukacji i jednym z najważniejszych czynników wpływających na jakość kształcenia. Współczesny nauczyciel działa w środowisku złożonym, dynamicznym i nieprzewidywalnym, wymagającym ciągłego uczenia się oraz doskonalenia kompetencji (Day, 2017). Proces rozwoju zawodowego zależy od wielu czynników – zarówno indywidualnych (motywacja, autonomia, samoświadomość, gotowość do zmian), jak i systemowych (organizacja pracy, polityka oświatowa, warunki instytucjonalne, kultura organizacyjna szkoły) (Korthagen, 2017; Ruj, 2022).

W Polsce struktura demograficzna kadry pedagogicznej ulega niekorzystnym zmianom. Według raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (2023) osoby powyżej 50. roku życia stanowią około 35% nauczycieli, podczas gdy osoby poniżej 30. roku życia – zaledwie 4,6%. Takie dysproporcje wpływają na ograniczoną mobilność rozwojową, mniejsze tempo adaptacji do nowych wyzwań i spowolnione wdrażanie innowacji dydaktycznych. Równocześnie wielu nauczycieli deklaruje przeciążenie biurokratyczne, które obniża możliwości samokształcenia i uczestnictwa w szkoleniach (Pankowska, 2022).

Zidentyfikowane zagrożenia w rozwoju zawodowym nauczycieli mają charakter systemowy i osobowy. Obejmują one przeciążenie zawodowe, starzenie się kadry, nierówny dostęp do szkoleń, ograniczoną autonomię i motywację oraz nadmierną biurokratyzację pracy szkolnej. Ich skutki są wielowymiarowe – od spadku jakości nauczania po osłabienie zaangażowania i wypalenie zawodowe.

### **Przeciążenie zawodowe i niekorzystne warunki pracy**

Przeciążenie zawodowe jest jednym z najczęściej opisywanych problemów w literaturze dotyczącej pracy nauczycieli. W Polsce, podobnie jak w wielu krajach OECD, nauczyciele poświęcają znaczną część czasu pracy na czynności administracyjne, raportowanie i realizację obowiązków niezwiązanych bezpośrednio z dydaktyką (Klus-Stańska & Nowicka, 2022; OECD, 2021). W badaniu TALIS 2024 (OECD, 2025) wskazano, że aż 57% nauczycieli uważa, iż ich praca jest nadmiernie obciążona obowiązkami biurokratycznymi, a 42% deklaruje, że brak czasu jest główną barierą w uczestnictwie w programach rozwoju zawodowego.

Zjawisko przeciążenia zawodowego ma poważne konsekwencje psychologiczne i poznawcze. Farber (2000) określa je jako „wyczerpanie emocjonalne” i „poznawcze znużenie”, które prowadzi do spadku refleksyjności nauczyciela oraz jego zdolności do innowacyjnego myślenia. Podobnie Schaarschmidt i Fischer (2001) wykazali, że nadmiar obowiązków koreluje z ograniczoną twórczością i tendencją do mechanicznego wykonywania pracy.

Aktualne dane (OECD, 2025) potwierdzają, że przeciążenie zawodowe jest jednym z głównych czynników wpływających na rotację kadry nauczycielskiej i spadek atrakcyjności zawodu. W krajach, które wprowadziły systemowe działania ograniczające obowiązki biurokratyczne – takich jak Finlandia czy Dania – zauważono wzrost satysfakcji zawodowej i większe zaangażowanie w rozwój zawodowy (Sahlberg, 2011).

### **Starzenie się kadry i niska mobilność rozwojowa**

Starzenie się kadry pedagogicznej jest zjawiskiem, które znacząco wpływa na dynamikę rozwoju zawodowego w szkołach. Huberman (1989) wskazuje, że w późniejszym etapie kariery zawodowej nauczyciele częściej przejawiają rutynowe podejście do pracy, ograniczając uczestnictwo w nowych formach doskonalenia. W Polsce średni wiek nauczyciela wynosi obecnie 47,5 roku (IBE, 2023), co może wpływać na

spowolnienie adaptacji do nowoczesnych metod dydaktycznych, zwłaszcza w zakresie kompetencji cyfrowych.

W badaniach Darling-Hammond i McLaughlin (1995) oraz Löfström i Nevgi (2007) wykazano, że wraz z wiekiem spada skłonność do eksperymentowania i stosowania innowacyjnych metod nauczania. W raporcie Madalińskiej-Michalak (2023) wskazano, że w Polsce brakuje skutecznych mechanizmów wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli w późniejszych fazach kariery. Taki stan rzeczy sprzyja stagnacji i utrwalaniu tradycyjnych modeli nauczania.

Jednym z możliwych rozwiązań jest tworzenie programów mentoringowych, w których doświadczeni nauczyciele współpracują z młodszymi. W Finlandii, Kanadzie i Australii programy tego typu pozwalają na wymianę kompetencji – starsi nauczyciele przekazują wiedzę pedagogiczną i doświadczenie, młodsi natomiast wspierają rozwój cyfrowy i nowoczesne formy dydaktyki (Sahlberg, 2011).

### **Nierówny dostęp do szkoleń i wsparcia rozwojowego**

Równy dostęp do wysokiej jakości szkoleń i zasobów rozwojowych jest warunkiem profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Badania Alam, Rahmana i Browna (2023) oraz raport Kuratorium Oświaty w Warszawie (2022) wskazują, że nauczyciele z mniejszych miejscowości mają utrudniony dostęp do form doskonalenia z powodu braku finansowania, ograniczonej infrastruktury technologicznej i niewystarczającej liczby ekspertów w regionach peryferyjnych.

W raporcie CEDEFOP (2024) zwrócono uwagę, że w Polsce nadal brakuje krajowego systemu monitorowania jakości szkoleń dla nauczycieli. W efekcie szkolenia często są fragmentaryczne i nie odpowiadają na rzeczywiste potrzeby uczestników. Desimone (2009) podkreśla, że skuteczny rozwój zawodowy powinien być długofalowy, praktyczny i oparty na współpracy nauczycieli, a nie jednorazowy i odgórny.

OECD (2025) wykazało, że nauczyciele, którzy regularnie uczestniczą w szkoleniach i uczą się w sposób ciągły, wykazują wyższą satysfakcję z pracy i większe poczucie sensu zawodowego. W Polsce projekty takie jak „Szkoła dostępna dla wszystkich” (IBE & UNICEF, 2024) stanowią krok w kierunku zwiększenia dostępności szkoleń i wsparcia dla nauczycieli, szczególnie w zakresie edukacji włączającej.

### **Ograniczona autonomia i motywacja do rozwoju**

Autonomia nauczyciela jest kluczowym czynnikiem motywującym do rozwoju zawodowego. Według badań Ingersolla (2003) oraz Ruj (2022) nauczyciele, którzy mają większy wpływ na kształtowanie swojej pracy dydaktycznej i wybór form rozwoju, są bardziej zaangażowani i kreatywni. Ograniczenie autonomii prowadzi natomiast do spadku motywacji, poczucia wypalenia i znużenia zawodowego (Pankowska, 2022).

Knowles (1975) w koncepcji „self-directed learning” wskazuje, że uczenie się dorosłych jest najbardziej efektywne, gdy wynika z wewnętrznej motywacji i potrzeby

samorealizacji. Tymczasem w wielu systemach edukacyjnych, w tym w Polsce, doskonalenie zawodowe nauczycieli jest często zinstytucjonalizowane i ma charakter obowiązkowy, co ogranicza jego skuteczność. OECD i Global Institute of Creative Thinking (2024) proponują model „professional learning autonomy”, w którym nauczyciele współtworzą programy rozwoju, dopasowując je do lokalnych potrzeb i kontekstów pracy.

## Biurokratyzacja pracy i reformy edukacyjne

Wzrost biurokratyzacji pracy nauczycieli i częste reformy edukacyjne znacząco wpływają na proces rozwoju zawodowego. Badania Wnuka i Pajaka (2023) przeprowadzone podczas pandemii COVID-19 pokazały, że konieczność raportowania i dostosowywania się do dynamicznie zmieniających przepisów zwiększa poziom stresu i ogranicza czas na rozwój. Aguerrondo (2000) oraz Cowan (2006) wskazują, że zbyt częste reformy, wprowadzane bez konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim, prowadzą do chaosu organizacyjnego i osłabienia zaufania do instytucji edukacyjnych.

Raport TALIS 2024 (OECD, 2025) podkreśla, że nadmierna biurokracja i niestabilność reform są czynnikami obniżającymi atrakcyjność zawodu nauczyciela. Stabilność i przewidywalność polityki oświatowej to zatem warunki niezbędne dla trwałego rozwoju zawodowego kadry.

## Rekomendacje i kierunki działań

Analiza zagrożeń dla rozwoju zawodowego nauczycieli pozwala sformułować zestaw rekomendacji na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i systemowym.

1. **Zmniejszenie przeciążenia administracyjnego i poprawa warunków pracy.** Konieczne jest wprowadzenie rozwiązań, które pozwolą nauczycielom skoncentrować się na pracy dydaktycznej. Automatyzacja procesów dokumentacyjnych, zatrudnianie asystentów administracyjnych oraz uproszczenie wymogów sprawozdawczych mogłyby ograniczyć biurokratyczne obciążenia (OECD, 2025).
2. **Tworzenie systemu mentoringowego i międzypokoleniowego transferu wiedzy.** Programy mentoringowe powinny łączyć młodszych i starszych nauczycieli w relacjach opartych na współpracy i wymianie kompetencji. Takie działania mogą zwiększyć mobilność rozwojową, podnieść poziom innowacyjności dydaktycznej i poprawić jakość kształcenia (Sahlberg, 2011).
3. **Zapewnienie równego dostępu do szkoleń i wsparcia rozwojowego.** Należy rozwijać systemy finansowania szkoleń, szczególnie dla nauczycieli z małych miejscowości. Warto rozważyć utworzenie krajowej platformy rozwoju zawodowego, która łączyłaby funkcje e-learningowe z indywidualnym doradztwem edukacyjnym (CEDEFOP, 2024).
4. **Wzmocnienie autonomii i sprawczości nauczycieli.** Szkoły powinny oferować nauczycielom większą swobodę w wyborze kierunków doskonalenia i metod pracy. Decentralizacja procesów decyzyjnych i włączenie nauczycieli w proces

planowania reform sprzyja poczuciu odpowiedzialności i rozwoju zawodowego (Ruj, 2022).

5. **Stabilizacja systemu i konsultacyjny model reform.** Polityka edukacyjna powinna być oparta na dialogu z nauczycielami i ekspertami. Reformy należy planować w sposób długofalowy, z odpowiednim wsparciem wdrożeniowym i ewaluacją (Madalińska-Michalak, 2023).
6. **Wzmocnienie kultury organizacyjnej szkoły sprzyjającej rozwojowi.** Szkoła powinna być środowiskiem uczącym się (ang. *learning organization*), w którym nauczyciele wspólnie poddają analizie praktykę, dzielą się doświadczeniem i współtworzą innowacje dydaktyczne (Korthagen, 2017).
7. **Rozwój kompetencji cyfrowych i inkluzyjnych.** Współczesne badania (OECD, 2025; IBE & UNICEF, 2024) wskazują, że nauczyciele potrzebują większego wsparcia w zakresie edukacji cyfrowej, pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz edukacji międzykulturowej. Szkolenia w tych obszarach powinny być priorytetem polityki oświatowej.

Rekomendacje te podkreślają, że rozwój zawodowy nauczycieli wymaga systemowego podejścia – łączącego wsparcie instytucjonalne, motywację wewnętrzną i kulturę współpracy. Tylko wówczas możliwe będzie tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego innowacjom i trwałemu podnoszeniu jakości nauczania.

## Bibliografia

1. Aguerrondo, I. (2000). *Decentralization in education: Promise and reality*. Paris: UNESCO.
2. Alam, M., Rahman, M., & Brown, P. (2023). Teachers' professional development: A systematic review. *Journal of Intelligence*, 11(1), s. 1–19.
3. CEDEFOP. (2024). *Teachers as learners: Vocational education and training in Europe 2024 report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. Cowan, J. (2006). Education reform in Italy: Teacher perspectives. *European Journal of Education*, 41(1), s. 35–51.
5. Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), s. 597–604.
6. Day, C. (2017). *Teachers' professional development and learning: The importance of emotional and social dimensions*. Routledge.
7. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
8. Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), s. 675–689.
9. Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), s. 31–57.
10. Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). *Raport o stanie kadry nauczycielskiej w Polsce*. Warszawa: IBE.
11. Klus-Stańska, D., & Nowicka, M. (2022). Przeciążenie nauczycieli i jego wpływ na jakość pracy dydaktycznej. *Pedagogika i Edukacja*, 14(2), s. 45–60.

12. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
13. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), s. 387–405.
14. Kuratorium Oświaty w Warszawie. (2022). *Raport o dostępie do szkoleń dla nauczycieli*. Warszawa.
15. Löfström, E., & Nevgi, A. (2007). Pedagogical development and the teacher's role in higher education. *Teaching in Higher Education*, 12(3), s. 319–332.
16. Madalińska-Michalak, J. (2023). *Teacher professionalism and leadership in changing educational contexts*. Warsaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
17. OECD. (2021). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
18. OECD. (2025). *TALIS 2024 Global Report: The teaching profession in transition*. Paris: OECD Publishing.
19. OECD & Global Institute of Creative Thinking. (2024). *Professional learning autonomy for educators*. Geneva: OECD-GIoCT.
20. Pankowska, D. (2022). Teachers' working conditions in times of professional crisis: Evidence from Poland. *Educational Review*, 74(3), s. 415–432.
21. Ruj, M. (2022). Autonomia nauczyciela a motywacja do rozwoju zawodowego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 43(2), s. 65–80.

**dr Katarzyna NOWOSAD**

Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie

# Rola robotyki we wspieraniu edukacji osób z niepełnosprawnościami

The Role of Robotics in Supporting the Education of People with Disabilities

**Key words:** social robots, special education, students with disabilities, educational robotics, human–robot interaction, educational innovations.

**Abstract:** The article examines the role of social robots in the education of individuals with disabilities, focusing on their didactic, therapeutic, and motivational potential as well as practical and ethical limitations. The introductory section outlines the definition and characteristics of social robots, emphasizing their ability to engage in interactions resembling human communication. The article discusses applications of social robots in supporting children and adults with autism spectrum disorder, intellectual disabilities, and motor or communication impairments. Particular attention is given to humanoid robots such as Kaspar, NAO, and Milo, which play a central role in the development of social and communication skills. The paper highlights benefits such as individualized learning, patience and repeatability, increased motivation, and reduced social anxiety. At the same time, it addresses significant challenges, including high costs, teacher training requirements, the risk of over-attachment to technology, and ethical dilemmas concerning the potential dehumanization of education. Future research directions are discussed, with emphasis on personalization of interactions, long-term effectiveness, integration with other educational technologies, and the development of ethical standards. The conclusions underline that social robots should complement, rather than replace, teachers and therapists, and that their effective implementation requires both technological innovation and pedagogical reflection.

**Słowa kluczowe:** roboty społeczne, edukacja specjalna, uczniowie z niepełnosprawnościami, robotyka edukacyjna, interakcja człowiek–robot, innowacje w edukacji.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie roli robotów społecznych w edukacji osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem ich potencjału dydaktycznego, terapeutycznego oraz ograniczeń praktycznych i etycznych. W pierwszej części omówiono definicję i charakterystykę robotów społecznych, które wyróżniają się zdolnością do prowadzenia interakcji przypominających relacje międzyludzkie. Następnie zaprezentowano przykłady zastosowań robotów w pracy z dziećmi i dorosłymi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną oraz zaburzeniami ruchowymi i komunikacyjnymi. Szczególną uwagę poświęcono humanoidalnym robotom Kaspar, NAO i Milo, które odgrywają kluczową rolę w treningu kompetencji społecznych i komunikacyjnych. W dalszej części wskazano korzyści wynikające z wykorzystania robotów społecznych, takie jak indywidualizacja procesu edukacyjnego, powtarzalność i cierpliwość, zwiększenie motywacji i redukcja lęku społecznego. Podjęto również refleksję nad wyzwaniami związanymi z kosztami, kompetencjami nauczycieli,

ryzykiem nadmiernego przywiązania do technologii oraz dylematami etycznymi dotyczącymi dehumanizacji edukacji. Artykuł zakończono omówieniem przyszłych kierunków badań, w tym konieczności personalizacji interakcji, oceny długofalowej skuteczności, integracji robotów z innymi technologiami edukacyjnymi oraz wypracowania standardów etycznych.

## Wprowadzenie

Współczesna edukacja osób z niepełnosprawnościami staje wobec wyzwań związanych z koniecznością indywidualizacji procesu nauczania oraz poszukiwania nowych metod wspierających rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i komunikacyjnych. Tradycyjne podejścia dydaktyczne, choć wciąż kluczowe, nie zawsze w pełni odpowiadają na potrzeby uczniów o zróżnicowanych profilach funkcjonowania. W tym kontekście coraz większe zainteresowanie budzą nowoczesne technologie, a w szczególności roboty społeczne, które w ostatnich dwóch dekadach znalazły zastosowanie nie tylko w badaniach naukowych, ale również w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej (Belpaeme i in., 2018; Scassellati i in., 2012).

Roboty społeczne to urządzenia zaprojektowane w taki sposób, aby wchodziły w interakcje z ludźmi przy użyciu werbalnych i niewerbalnych form komunikacji, często imitując zachowania społeczne człowieka. Ich unikalną cechą jest zdolność do przewidywalnych, spójnych i powtarzalnych reakcji, co czyni je szczególnie wartościowymi w pracy z osobami, które mogą doświadczać trudności w kontaktach interpersonalnych, jak np. osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) czy niepełnosprawnością intelektualną.

Dotychczasowe doświadczenia badawcze pokazują, że roboty społeczne mogą pełnić funkcję pośredników w procesie uczenia się – ułatwiać rozwój kompetencji społecznych, wspierać nabywanie umiejętności komunikacyjnych, a także wzmacniać proces rehabilitacji ruchowej i poznawczej. Przykłady takich rozwiązań obejmują m.in. robota Kaspar, wspierającego dzieci z ASD w treningu interakcji społecznych, robota NAO, szeroko stosowanego w edukacji i terapii, czy robota Milo, zaprojektowanego z myślą o wspieraniu dzieci z autyzmem w procesie uczenia się kompetencji emocjonalnych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie aktualnego stanu wiedzy na temat wykorzystania robotów społecznych w edukacji osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem ich potencjału, ograniczeń oraz perspektyw dalszego rozwoju. Artykuł łączy perspektywę entuzjastyczną, podkreślającą innowacyjność i skuteczność robotów w procesach dydaktycznych i terapeutycznych, z krytyczną refleksją wskazującą na bariery wdrożenia, ryzyka etyczne oraz konieczność zachowania równowagi pomiędzy technologią a relacjami międzyludzkimi.

## Roboty społeczne – definicja i charakterystyka

Roboty społeczne to autonomiczne lub półautonomiczne systemy, które są zdolne do komunikacji i współdziałania z ludźmi w sposób przypominający interakcje międzyludzkie (Fong i in., 2003). Charakteryzują się one:

- Umiejętnością przetwarzania sygnałów społecznych – takich jak mimika, gesty, ton głosu;
- Wyglądem sprzyjającym relacji interpersonalnej – np. twarz przypominająca ludzką, wzrok, ruchy ciała;
- Możliwością uczenia się na podstawie zachowania użytkownika – adaptują swoje odpowiedzi do poziomu umiejętności ucznia;
- Przyjaznym interfejsem – ułatwiającym obsługę przez dzieci i osoby z ograniczeniami poznawczymi.

Roboty społeczne różnią się od klasycznych robotów edukacyjnych, które służą głównie jako narzędzia programistyczne. W ich przypadku celem jest budowanie więzi społecznej i wsparcie emocjonalne, co ma kluczowe znaczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami. W porównaniu z wirtualnymi agentami roboty z fizycznym ucieleśnieniem oferują trzy zalety: można je wykorzystywać w programach nauczania lub w grupach wymagających interakcji ze światem fizycznym, użytkownicy wykazują więcej zachowań społecznych, korzystnych dla uczenia się, podczas interakcji z systemem z fizycznym ucieleśnieniem, oraz użytkownicy osiągają większe korzyści z uczenia się, wchodząc w interakcje z systemami z fizycznym ucieleśnieniem w porównaniu z wirtualnymi agentami (Belpaeme i in., 2018).

## Zastosowanie robotów społecznych w edukacji osób z niepełnosprawnościami

### Dzieci i osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) charakteryzują się trudnościami w komunikacji społecznej, interakcjach interpersonalnych oraz ograniczonymi i powtarzalnymi wzorcami zachowań. Dzieci z ASD często mają trudności z rozpoznawaniem emocji, inicjowaniem i podtrzymywaniem interakcji społecznych, a także wykazują nadwrażliwość sensoryczną. Roboty społeczne, dzięki przewidywalnemu zachowaniu i neutralnej ekspresji emocjonalnej, mogą stanowić bezpieczne środowisko do treningu społecznego (Cabibihan i in., 2013). Jednym z największych wyzwań edukacyjnych w pracy z osobami z ASD jest rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych, które są kluczowe dla integracji w środowisku szkolnym i społecznym.

Badania pokazują, że roboty społeczne mogą odgrywać szczególnie ważną rolę w tym obszarze. Scassellati, Admoni i Mataric (2012) podkreślają, że roboty dzięki przewidywalnym zachowaniom, prostym wzorcom ekspresji i braku nadmiaru sygnałów społecznych, mogą stanowić atrakcyjną i mniej stresującą alternatywę dla tradycyjnych interakcji z nauczycielem czy rówieśnikiem.

Przykładami robotów społecznych, które znalazły zastosowanie w pracy z dziećmi z ASD są: Kaspar, NAO i Milo.

Kaspar (*Kinesics and Synchronisation in Personal Assistant Robotics*) to humanoidalny robot opracowany na Uniwersytecie w Hertfordshire w Wielkiej Brytanii. Został zaprojektowany specjalnie z myślą o dzieciach z ASD i innymi trudnościami w komunikacji społecznej. Kaspar ma uproszczoną twarz z ograniczoną ekspresją emocjonalną – jego mimika jest celowo „neutralna”, aby nie przytłaczać dzieci nadmiarem bodźców (Dautenhahn i in., 2009). Kaspar jest wykorzystywany głównie w: treningu kontaktów społecznych (np. nauka dzielenia się zabawkami, utrzymywania dystansu społecznego), rozwijaniu rozpoznawania emocji poprzez ekspresję mimiki oraz wspieraniu zachowań prospołecznych w zabawie. Badania zespołu projektowego wskazują, że dzieci z ASD chętniej nawiązują interakcje z Kasparem niż z rówieśnikami czy dorosłymi, co czyni go efektywnym narzędziem pośredniczącym w rozwijaniu umiejętności społecznych.

NAO to humanoidalny robot stworzony przez francuską firmę Aldebaran Robotics (obecnie SoftBank Robotics). Ma około 58 cm wysokości, 25 stopni swobody ruchu i jest wyposażony w kamery, mikrofony, czujniki dotyku oraz system rozpoznawania mowy. Dzięki temu może wykonywać gesty, tańczyć, prowadzić proste rozmowy i reagować na polecenia. W kontekście edukacji dzieci z ASD NAO jest wykorzystywany do: treningu rozpoznawania i nazywania emocji (robot prezentuje mimikę lub scenki społeczne), nauki podstaw komunikacji (od prostych interakcji słownych po bardziej złożone konwersacje) oraz rozwijania umiejętności poznawczych (liczenia, nauki języków obcych, rozpoznawania kolorów). Badania pokazują, że NAO skutecznie przyciąga uwagę dzieci, wydłuża czas koncentracji i sprzyja stopniowemu przenoszeniu nabytych umiejętności na interakcje z ludźmi (Shamsuddin i in., 2012).

Milo to humanoidalny robot zaprojektowany przez firmę Robokind w USA, przeznaczony specjalnie dla dzieci z ASD. Ma wysokość 60 cm, wyraźnie animowaną twarz oraz realistyczną mowę i gestykulację. Milo jest w pełni zintegrowany z programami edukacyjno-terapeutycznymi, które obejmują m.in. naukę rozpoznawania emocji, regulacji zachowań i rozwoju kompetencji społecznych. Jego kluczowe funkcje to: wyrażanie ponad 20 emocji poprzez mimikę i mowę, możliwość prowadzenia spersonalizowanych lekcji, system monitorowania postępów dziecka i przekazywania raportów terapeutom i nauczycielom. Badania wykazały, że robot jest w stanie wspierać kompetencje społeczne i emocjonalne dzieci z ASD (Teixeira, Lai, 2021).

Przegląd literatury dokonany przez Belpaeme i in. (2018) wskazuje, że skuteczność robotów w pracy z dziećmi z ASD jest szczególnie widoczna w dwóch obszarach:

1. Rozwój komunikacji i interakcji społecznej – dzieci chętniej podejmują inicjatywę wobec robota niż wobec człowieka, a to z kolei może prowadzić do stopniowego przenoszenia nabytych umiejętności na interakcje z rówieśnikami.

2. Motywacja i zaangażowanie – roboty przyciągają uwagę dzieci z ASD bardziej niż tradycyjne pomoce edukacyjne. W badaniach często obserwowano, że czas koncentracji dziecka na zadaniu wydłużał się podczas pracy z robotem.

Najbardziej obiecujące są jednak nowe kierunki badań, obejmujące zastosowanie robotów nie tylko w terapii dzieci, lecz także w pracy z młodzieżą i dorosłymi. Ramnauth, Brščić i Scassellati (2025) zaproponowali podejście wykorzystujące robota społecznego do treningu tzw. *small talk* u dorosłych z ASD. Badania wykazały, że roboty mogą być skutecznym narzędziem w rozwijaniu umiejętności prowadzenia krótkich, nieformalnych rozmów – umiejętności szczególnie istotnej w codziennym życiu społecznym i zawodowym. Dzięki temu roboty mogą wspierać nie tylko dzieci w wieku szkolnym, ale także dorosłych w procesie integracji społecznej i aktywizacji zawodowej.

Mimo iż badania wskazują, że dzieci z ASD wykazują większe zainteresowanie robotem niż nauczycielem czy terapeutą i szybciej reagują na jego instrukcje (Kim i in., 2013), roboty społeczne nie powinny być traktowane jako zamiennik terapeuty czy nauczyciela, lecz jako narzędzie wspomagające proces edukacyjno-terapeutyczny, które w połączeniu z tradycyjnymi metodami daje najlepsze efekty.

### **Osoby z niepełnosprawnością intelektualną**

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną często zmagają się z trudnościami w zakresie rozwoju poznawczego, umiejętności społecznych i zdolności adaptacyjnych. Tradycyjne metody edukacyjne bywają dla nich niewystarczające, a wsparcie technologiczne może pełnić funkcję uzupełniającą i motywującą.

Jednym z najbardziej znanych przykładów jest QTrobot, opracowany przez LuxAI, który znajduje zastosowanie w edukacji i terapii dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi oraz autyzmem. Robot ten posiada uproszczoną ekspresję twarzy i zestaw gotowych scenariuszy edukacyjnych, które mogą być dostosowywane do indywidualnych potrzeb ucznia. Badania wskazują, że w trakcie zajęć z udziałem QTrobotu dzieci wykazują większe zaangażowanie oraz dłuższy czas koncentracji uwagi niż w przypadku zajęć tradycyjnych (Costa i in., 2019).

Ponadto roboty społeczne mogą wspierać naukę podstawowych kompetencji życiowych – takich jak higiena osobista, liczenie, rozpoznawanie kolorów czy kształtów – poprzez ćwiczenia powtarzane w formie zabawy. Co istotne, roboty wykazują dużą cierpliwość i powtarzalność, a to pozwala na utrwalanie umiejętności w tempie dostosowanym do możliwości dziecka.

### **Uczniowie z niepełnosprawnościami ruchowymi i komunikacyjnymi**

W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami ruchowymi i zaburzeniami komunikacji roboty społeczne pełnią funkcję mediatora oraz asystenta w komunikacji. Dzięki integracji z systemami AAC (Alternative and Augmentative Communication) roboty mogą stać się pomostem umożliwiającym wyrażanie potrzeb i emocji w sposób bardziej naturalny i interaktywny (Robins i in., 2009).

Przykładem może być integracja robotów humanoidalnych z tabletami i komunikatorami głosowymi, która pozwala osobom niemówiącym na interakcję z otoczeniem za pośrednictwem robota. W ten sposób robot staje się nie tylko narzędziem edukacyjnym, ale także partnerem komunikacyjnym, który umożliwia rozwój umiejętności społecznych.

Roboty mogą również wspierać uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym, chorobami nerwowo-mięśniowymi czy afazją. Badania nad robotami takimi jak Paro (robot-foka wykorzystywany w terapii osób z demencją i ograniczeniami komunikacyjnymi) pokazują, że kontakt z robotem redukuje stres, poprawia nastrój i motywuje do podejmowania interakcji (Wada i in., 2005).

Dzięki integracji z sensorami i systemami sterowania alternatywnego (np. sterowanie wzrokiem, joystickiem, gestem) roboty mogą być dostosowywane do indywidualnych możliwości ruchowych ucznia. Otwiera to drogę do jeszcze większej inkluzji edukacyjnej i wyrównywania szans.

### **Korzyści z wykorzystania robotów społecznych w edukacji specjalnej**

Wprowadzenie robotów społecznych do praktyki edukacyjnej i terapeutycznej niesie ze sobą wiele potencjalnych korzyści, które sprawiają, że stają się one coraz częściej przedmiotem badań i wdrożeń w edukacji specjalnej. Jednym z najważniejszych atutów robotów jest możliwość indywidualizacji procesu nauczania. Dzięki programowalności i elastycznym interfejsom roboty mogą dostosowywać treści edukacyjne oraz tempo pracy do możliwości konkretnego ucznia. Takie spersonalizowane podejście zwiększa skuteczność nauki i pozwala na systematyczne budowanie umiejętności. Dobrym przykładem jest robot Milo, który monitoruje postępy dziecka i automatycznie dostosowuje poziom trudności kolejnych ćwiczeń, wspierając rozwój kompetencji społecznych u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Belpaeme i in., 2018).

Kolejnym istotnym aspektem jest powtarzalność i cierpliwość robotów. W przeciwieństwie do nauczycieli i terapeutów, którzy muszą zarządzać energią i emocjami, roboty mogą nieskończoną ilość razy powtarzać te same polecenia lub zadania bez oznak znużenia. Dla osób z niepełnosprawnościami, które często wymagają intensywnego treningu i wielu powtórzeń, stanowi to istotną przewagę. Badania pokazują, że taka konsekwencja zwiększa poczucie bezpieczeństwa u uczniów i sprzyja utrwalaniu wiedzy (Scassellati i in., 2012).

Roboty społeczne przyczyniają się także do redukcji stresu i lęku społecznego. Dzięki przewidywalnym zachowaniom oraz uproszczonej ekspresji emocjonalnej tworzą one mniej stresujące środowisko interakcji niż kontakty z rówieśnikami czy dorosłymi. Dzieci chętniej podejmują interakcje z robotami, co czyni je skutecznymi narzędziami do treningu kompetencji społecznych i rozwijania umiejętności komunikacyjnych (Cabibihan i in., 2013). Interakcje z robotami często prowadzą do wzrostu motywacji i zaangażowania, ponieważ uczniowie traktują je jako atrakcyjną

i nową formę aktywności edukacyjnej. Badania dowodzą, że czas koncentracji uwagi podczas zajęć z udziałem robotów znacząco się wydłuża, a roboty takie jak NAO czy QTrobot skutecznie przyciągają uwagę dzieci poprzez interaktywne zachowania, takie jak taniec, gesty czy gry edukacyjne (Costa i in., 2019).

Nie mniej ważnym obszarem jest rozwój umiejętności komunikacyjnych i społecznych. Roboty potrafią modelować różne formy interakcji – od prostych rozmów po odgrywanie scenek, co daje uczniom możliwość bezpiecznego treningu zarówno komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. Co istotne, zdobyte w ten sposób umiejętności mogą być stopniowo przenoszone na kontakty z ludźmi, co stanowi jeden z kluczowych celów terapii i edukacji specjalnej (Kim i in., 2013). Środowisko stworzone przez roboty jest przy tym pozbawione elementu oceny, co daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa i pozwala mu eksperymentować z nowymi zachowaniami bez lęku przed krytyką.

Wreszcie, roboty społeczne mogą wspierać nauczycieli i terapeutów, pełniąc funkcję asystentów w prowadzeniu powtarzalnych ćwiczeń, monitorowaniu postępów uczniów czy dostarczaniu dodatkowych danych do oceny skuteczności działań dydaktycznych. W ten sposób odciążają pedagogów, którzy mogą skoncentrować się na bardziej złożonych i wymagających aspektach pracy z dzieckiem. Wszystkie te czynniki sprawiają, że roboty społeczne nie zastępują nauczycieli, ale stanowią cenne wsparcie w procesie edukacji specjalnej, umożliwiając tworzenie bardziej elastycznego, motywującego i bezpiecznego środowiska uczenia się. Fridin i Belokopytov (2014) badali postawy nauczycieli wobec robotów społecznych w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, ich wyniki sugerują, że pedagodzy dostrzegają potencjał takich technologii jako narzędzi wspierających proces dydaktyczny. Może to stanowić podstawę do ich szerszego zastosowania także w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami.

### **Wyzwania i ograniczenia stosowania robotów społecznych w edukacji osób z niepełnosprawnościami**

Pomimo rosnącego zainteresowania i udokumentowanych korzyści wykorzystanie robotów społecznych w edukacji specjalnej wiąże się także z licznymi wyzwaniami i ograniczeniami, które należy uwzględniać zarówno w badaniach, jak i w praktyce dydaktycznej.

Jednym z kluczowych problemów są wysokie koszty zakupu i utrzymania robotów. Urządzenia takie jak NAO czy Milo to zaawansowane technologicznie konstrukcje, których cena znacznie przewyższa budżet wielu szkół czy placówek specjalnych. Ponadto wymagają one regularnych aktualizacji, konserwacji oraz specjalistycznej obsługi, co generuje dodatkowe wydatki i utrudnia ich szerokie wdrożenie.

Kolejnym ograniczeniem jest kwestia kompetencji kadry pedagogicznej i terapeutycznej. Wprowadzenie robotów społecznych do zajęć wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli, którzy muszą nie tylko znać obsługę techniczną urzą-

dzenia, ale również rozumieć, jak integrować je z celami dydaktycznymi i terapeutycznymi. Brak takich umiejętności może prowadzić do sytuacji, w której robot staje się jedynie gadżetem, zamiast realnie wspierać proces edukacji (Belpaeme i in., 2018).

Istotnym wyzwaniem jest także ryzyko nadmiernego przywiązania uczniów do robotów. Dzieci, zwłaszcza z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, mogą preferować interakcje z przewidywalnym i niewymagającym partnerem w postaci robota, zamiast rozwijać kontakty z ludźmi. Badania sugerują, że choć roboty mogą pełnić funkcję narzędzi pośredniczących w nauce umiejętności społecznych, istnieje zagrożenie, że w przypadku braku odpowiedniego nadzoru interakcje te staną się celem samym w sobie, a nie etapem przejściowym prowadzącym do zwiększenia kompetencji społecznych w relacjach międzyludzkich (Scassellati i in., 2012).

Nie bez znaczenia pozostają także kwestie etyczne i społeczne. Część badaczy zwraca uwagę na ryzyko dehumanizacji edukacji, jeśli roboty zaczną pełnić zbyt dużą funkcję w procesie dydaktycznym. Sharkey i Sharkey (2010) przestrzegają, że powierzenie opieki i edukacji robotom może ograniczyć rozwój empatii i jakości relacji międzyludzkich. W podobnym tonie Sharkey (2016) podkreśla, że choć roboty mogą wspierać nauczycieli, nie powinny ich zastępować, gdyż grozi toubożeniem edukacji o elementy emocjonalne i społeczne. Turkle (2011) z kolei wskazuje, że zastępowanie kontaktu z człowiekiem interakcją z maszyną prowadzi do osłabienia zdolności do empatycznego kontaktu i wzrostu społecznej izolacji.

Warto również zauważyć, że skuteczność robotów społecznych nie jest jednolita i może różnić się w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, wieku uczestników oraz kontekstu edukacyjnego. Wyniki badań są często ograniczone do niewielkich prób i krótkoterminowych interwencji, co utrudnia formułowanie uogólnień i wyciąganie jednoznacznych wniosków (Cabibihan i in., 2013).

### **Kierunki przyszłych badań i perspektywy rozwoju**

Rozwój robotów społecznych w edukacji osób z niepełnosprawnościami otwiera szerokie perspektywy badawcze, które mogą przyczynić się do stworzenia jeszcze skuteczniejszych narzędzi dydaktycznych i terapeutycznych. Jednym z najważniejszych kierunków badań jest dalsza personalizacja interakcji. Obecnie stosowane roboty, takie jak NAO, Kaspar czy Milo, oferują pewien zakres dostosowania treści do potrzeb uczniów, jednak przyszłość leży w integracji bardziej zaawansowanych systemów sztucznej inteligencji, zdolnych do dynamicznej analizy emocji, poziomu koncentracji czy indywidualnych preferencji użytkowników. Rozwój technologii rozpoznawania emocji i adaptacyjnych algorytmów uczenia maszynowego może umożliwić robotom tworzenie spersonalizowanych scenariuszy edukacyjnych w czasie rzeczywistym.

Drugim istotnym obszarem badań jest długofalowa skuteczność interwencji. Większość dotychczasowych badań koncentruje się na krótkoterminowych efek-

tach pracy z robotami, które często okazują się pozytywne. Brakuje jednak projektów longitudinalnych, pozwalających ocenić trwałość uzyskanych umiejętności, ich transfer do codziennych sytuacji społecznych oraz wpływ na funkcjonowanie w dorosłym życiu. W przyszłości konieczne jest prowadzenie badań obejmujących większe grupy uczestników, różne rodzaje niepełnosprawności oraz zróżnicowane konteksty edukacyjne.

Kolejnym wyzwaniem i perspektywą jest integracja robotów społecznych z innymi technologiami wspierającymi edukację. Połączenie robotów z systemami wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości, a także z platformami e-learningowymi, może stworzyć wielowymiarowe środowisko edukacyjne, dostosowane do różnych potrzeb uczniów. Tego rodzaju rozwiązania mogłyby wspierać zarówno naukę kompetencji akademickich, jak i społecznych, przy jednoczesnym zwiększeniu atrakcyjności zajęć.

Ważnym obszarem przyszłych badań są także kwestie etyczne i społeczne. W miarę upowszechniania robotów w edukacji konieczne staje się wypracowanie standardów dotyczących ich odpowiedzialnego wykorzystania, z uwzględnieniem ochrony prywatności, danych osobowych oraz równowagi pomiędzy kontaktem z technologią a interakcją międzyludzką. Prace badaczy takich jak Sharkey (2016) czy Turkle (2011) wskazują, że bez refleksji etycznej łatwo o ryzyko dehumanizacji procesu edukacyjnego. W przyszłości badania powinny uwzględniać także perspektywę samych uczniów i ich rodzin, aby lepiej rozumieć subiektywne doświadczenia związane z wykorzystaniem robotów w procesie uczenia się.

Nie można również pominąć kwestii dostępności i skalowalności rozwiązań technologicznych. Przyszłe badania powinny koncentrować się na opracowaniu tańszych i bardziej dostępnych modeli robotów, które mogłyby być szerzej stosowane w placówkach edukacyjnych o ograniczonym budżecie. Rozwój open-source'owych platform programistycznych może w tym kontekście odegrać kluczową rolę, umożliwiając nauczycielom i terapeutom tworzenie własnych scenariuszy zajęć dostosowanych do specyficznych potrzeb uczniów.

Podsumowując, przyszłość badań nad robotami społecznymi w edukacji osób z niepełnosprawnościami koncentruje się wokół czterech głównych wyzwań: personalizacji interakcji, oceny długoterminowej skuteczności, integracji z innymi technologiami oraz refleksji etyczno-społecznej. Rozwiązanie tych problemów otworzy drogę do pełniejszego wykorzystania potencjału robotów społecznych i ich trwałego włączenia w system edukacji specjalnej.

## Podsumowanie i wniosek

Roboty społeczne stanowią obiecujące narzędzie wspierające edukację osób z niepełnosprawnościami, oferując nowe możliwości w zakresie treningu umiejętności społecznych, komunikacyjnych oraz poznawczych. Badania pokazują, że urządzenia takie jak Kaspar, NAO czy Milo skutecznie zwiększają zaangażowanie i motywację

uczniów, a ich przewidywalne zachowania sprzyjają redukcji lęku oraz stopniowemu przenoszeniu zdobytych kompetencji na interakcje z ludźmi. W połączeniu z tradycyjnymi metodami dydaktycznymi roboty mogą pełnić funkcję cennych asystentów nauczycieli i terapeutów, wspierając proces indywidualizacji nauczania.

Jednocześnie należy podkreślić, że technologia ta wiąże się z istotnymi wyzwaniami. Bariery ekonomiczne, konieczność odpowiedniego przygotowania kadry, a także ryzyko nadmiernego uzależnienia uczniów od interakcji z robotami wymagają dalszych analiz i świadomego wdrażania. Wątpliwości etyczne przypominają, że technologia nie może zastąpić ludzkiej empatii i relacji interpersonalnych, a jej rolą powinno być wspieranie, a nie zastępowanie nauczycieli i terapeutów.

Wnioski z przeglądu literatury wskazują na potrzebę dalszych badań nad długofalową skutecznością interwencji oraz opracowaniem modeli robotów bardziej dostępnych ekonomicznie i łatwiejszych w integracji z praktyką edukacyjną. Niezbędne jest również uwzględnienie perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli w projektowaniu rozwiązań. Dopiero połączenie innowacji technologicznej z refleksją etyczną i pedagogiczną pozwoli w pełni wykorzystać potencjał robotów społecznych w edukacji osób z niepełnosprawnościami.

## Bibliografia

1. Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21).
2. Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5, s. 593–618.
3. Costa, S., Lehmann, H., Dautenhahn, K., Robins, B., Soares, F. (2019). Using a humanoid robot to elicit body awareness and appropriate physical interaction in children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 7, 265–278.
4. Dautenhahn, K., Nehaniv, C. L., Walters, M. L., Robins, B., Kose-Bagci, H., Mirza, N. A., Blow, M. (2009). KASPAR – a minimally expressive humanoid robot for human–robot interaction research. *Applied Bionics and Biomechanics*, 6(3–4), s. 369–397.
5. Fong, T., Nourbakhsh, I., Dautenhahn, K. (2003). A survey of socially interactive robots. *Robotics and Autonomous Systems*, 42(3–4), s. 143–166.
6. Fridin, M., Belokopytov, M. (2014). Acceptance of socially assistive humanoid robot by pre-school and elementary school teachers. *Computers in Human Behavior*, 33, s. 23–31.
7. Kim, E. S., Berkovits, L. D., Bernier, E. P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), s. 1038–1049.
8. Ramnauth, R., Bršćić, D., Scassellati, B. (2025). A Robot-Assisted Approach to Small Talk Training for Adults with ASD. *Robotics: Science and Systems (RSS) 2025*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.23508>.
9. Robins, B., Dautenhahn, K., Dickerson, P. (2009). From isolation to communication: A case study evaluation of robot assisted play for children with autism with a minimally expressive humanoid robot. *Interaction Studies*, 10(3), s. 387–410.
10. Scassellati, B., Admoni, H., Mataric, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14, s. 275–294.

11. Shamsuddin, S., Yussof, H., Ismail, L. I., Mohamed, S., Hanapiah, F. A., Zahari, N. I. (2012). Humanoid robot NAO interacting with autistic children of moderately impaired intelligence to augment communication skills. *Procedia Engineering*, 41, s. 1533–1538.
12. Sharkey, A., Sharkey, N. (2010). The crying shame of robot nannies: An ethical appraisal. *Interaction Studies*, 11(2), s. 161–190.
13. Sharkey, N. (2016). Should we welcome robot teachers? *Ethics and Information Technology*, 18(4), 283–297.
14. Teixeira, V., Lai, M. (2021). The use Robotics in the intervention with children with ASD in Macao: An exploratory study with Milo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, s. 1–26.
15. Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
16. Wada, K., Shibata, T., Saito, T., Tanie, K. (2005). Psychological and social effects of one year robot assisted activity on elderly people at a health service facility for the aged. *Proceedings of the IEEE International Conference on Robotics and Automation*, s. 2796–2801.
17. Robokind Milo: <https://www.robokind.com/milo>.
18. LuxAI QTrobot: <https://luxai.com/qtrobot>.

**Sławomir KOZIEJ**

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach



# Contents

|                  |   |
|------------------|---|
| Commentary ..... | 7 |
|------------------|---|

---

## Problems of adult education in Poland and in the world

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Joanna Wierzejska, Tomasz Lada:</b> Perspectives and Challenges in Building Career Paths among Young Poles and Ukrainians .....                          | 9  |
| <b>Paweł Garbuzik:</b> Support and Testing Centers as an element of support for people with disabilities, their family members and caregivers. ....         | 23 |
| <b>Anna Mróz:</b> Support for supporters: what kind of social support do teachers experience? – Evidence from research in the Małopolskie voivodeship ..... | 33 |

---

## Education for innovative economy

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Marlena Zaborniak:</b> Practical Aspects of Human Resource Management in Building and Developing a School's Organizational Culture ..... | 45  |
| <b>Aleksy Kowalski:</b> Ongoing Professional Development in Strategic Human Resource Management .....                                       | 67  |
| <b>Horacy Dębowski:</b> Between Coherence and Universality: Qualification Frameworks in Poland in the Context of European Solutions .....   | 85  |
| <b>Marian Piekarski:</b> Career Counselling and Competence Assessment in the Sectoral Skills Centre .....                                   | 103 |

---

## Educational and vocational needs of adults

|                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Robert Lew Wegner, Marietta Śliwiak, Artur Szczepańczyk, Monika Laprus, Małgorzata Cabaj:</b> Education of hairdressers in Poland – status, needs and directions of development in the context of continuing education ..... | 115 |
| <b>Katarzyna Nowosad:</b> Teachers' Professional Development in Response to the Challenges of the Contemporary Education System .....                                                                                           | 123 |
| <b>Sławomir Koziej:</b> The Role of Robotics in Supporting the Education of People with Disabilities .....                                                                                                                      | 129 |

## Wskazówki dla autorów/Guidelines for authors

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

We publish only peer-reviewed, original articles dealing with research problems of continuing vocational education in the field of andragogy, work pedagogy, comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty. All such cases will be reported to the authorities.

### Wytoczne przygotowania tekstu artykułu do druku:

1. Prosimy o zastosowanie edytora MS WORD, czcionka Times New Roman 11 pkt oraz pojedynczej interlinii między wierszami. Prosimy nie formatować tekstu pod kątem redakcyjnym (nie stosować np. twardej spacji, nie łamać tekstu itp.).
2. Redakcja przyjmuje artykuły w języku polskim lub angielskim o objętości od 8 do 12 stron tekstu (format A4) wraz z bibliografią.
3. Do artykułu prosimy dołączyć streszczenie (max. 15 wierszy) w języku polskim i angielskim.
4. W sekcji „Słowa kluczowe” prosimy o podanie ok. 4–6 słów kluczowych zarówno w języku polskim, jak i angielskim.
5. Wszystkie tabele, rysunki i wykresy powinny być ponumerowane i opatrzone odpowiednią informacją dotyczącą źródła. Nad tabelą, rysunkiem, wykresem prosimy o podanie tytułu. Do każdego rysunku/wykresu/tabeli wymagane jest odwołanie w teście.
6. Teksty prosimy przekazać na adres redakcji e-mail: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl.

### Authors are asked to adjust their articles to the following requirements

Articles that do not meet the following criteria will not be accepted for publication:

1. Use Word software. Font format: Times New Roman 11. Single line spacing. Please do not format the text in editorial terms (do not use hard spaces, do not break the text, etc.).
2. The editorial board accepts articles of 8 to 12 pages long (including Bibliography).
3. Articles should include an abstract in Polish and English (max. 15 lines).
4. Provide 4–6 keywords in Polish and English.
5. All tables, figures and charts should be numbered and titled. A reference in the text and information about the source are required for each drawing, graph or table.
6. Articles should be sent to the editorial office by email reud@itee.lukasiewicz.gov.pl.

### Autorzy

Autorzy podają tytuł/stopień naukowy, imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail, numer ORCID oraz afiliację. Zgłaszając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez Redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy składają w Redakcji oświadczenie, że praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie, a także informują o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji.

### Authors

The authors provide details of their title/academic degree, ORCID number and affiliation. By submitting the article for publication, they accept the general terms and conditions (included in the guidelines for authors, the journal's review procedure as well as the publishing agreement) and the forms of cooperation with reviewers and the editorial board. The authors do not receive remuneration, except for articles ordered by the editorial board. Articles are printed in sections and are subject to preliminary approval. The author is informed by e-mail about the approximate date of publication of the article within 30 days from the submission of the article. The editorial board reserves the right to make abbreviations and change titles without consulting the authors. The authors submit statements to the editorial board that the work has not been and will not be published in this form elsewhere. Additionally, they inform the editorial board about the contribution of individual authors to the preparation of the publication, provide the sources of financing and the authors' data (name, surname, place of work, correspondence address, telephone, fax, e-mail).

**Wydawca/Editor:** ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies  
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

**Kontakt/Contact person:** Karolina Deryńska, e-mail: karolina.derynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41

Edukacja Ustawiczna Dorosłych  
Journal of Continuing Education



Łukasiewicz  
Instytut  
Technologii  
Eksploatacji



ISSN 1507-6563



0 4>



9 771507 656403



Wydawca, współpraca, patronat  
Publisher, cooperation, auspices

ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji  
ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies

Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami  
Centre for Vocational Education Research and Innovation Management

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom  
[www.itee.lukasiewicz.gov.pl](http://www.itee.lukasiewicz.gov.pl)

[www.edukacjaustawicznadoroslych.eu](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

European Association  
for the Education of Adults

International Society  
for Engineering Education

Europäischer Verband  
Beruflicher Bildungsträger

National Academy of Educational  
Sciences of Ukraine  
Institute of Pedagogical and Adult Education

Sekcja „Pedagogiki Pracy”  
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Stowarzyszenie Doradców Szkolnych  
i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej

[facebook.com/lukasiewiczitee](https://facebook.com/lukasiewiczitee)

[pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee](https://pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee)

[instagram.com/lukasiewiczitee](https://instagram.com/lukasiewiczitee)