

---

Redakcja naukowa  
**Jerzy Kochanowicz**  
**Marek Walancik**

# Orientacja szkolna i zawodowa



na pograniczu polsko-słowackim  
w dobie pandemii COVID-19



**Akademia WSB**  
**WSB University**

---

Redakcja naukowa  
**Jerzy Kochanowicz**  
**Marek Walancik**

# Orientacja szkolna i zawodowa



na pograniczu polsko-słowackim  
w dobie pandemii COVID-19

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Dąbrowa Górnicza 2022

Redakcja naukowa  
**Jerzy Kochanowicz**  
**Marek Walancik**

*Orientacja szkolna i zawodowa na pograniczu polsko-słowackim  
w dobie pandemii COVID-19*

Recenzenci:

Prof. dr hab. **Zenon Gajdzica**

Doc. PhDr. **Mário Dulovics**, PhD



### **Egzemplarz bezpłatny**

*Wyłącznie odpowiedzialność za zawartość niniejszej publikacji ponoszą jej autorzy  
i nie może być ona utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Unii Europejskiej*

**ISBN 978-83-66794-59-7**

**ISBN (e-book) 978-83-66794-60-3**

### **Wydawca**

Akademia WSB

ul. Ciepłaka 1c

41-300 Dąbrowa Górnicza

tel. 32 295 93 59

e-mail: [wydawnictwo@wsb.edu.pl](mailto:wydawnictwo@wsb.edu.pl)

[www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)

### **© Copyright by Akademia WSB**

Kopiowanie w całości lub we fragmentach zabronione

---

Projekt okładki / DTP publikacji / Korekta tekstu

Patrycja Krzemień

Zdjęcie na okładkę: <https://pl.freepik.com/>

### **Druk**

Drukarnia Wydawnictwa Nowiny

ul. Azotowa 21

41-503 Chorzów

[www.drukarnia.nowiny.pl](http://www.drukarnia.nowiny.pl)

# Spis treści

Od redakcji .....	5
<b>Zlatica Bakošová</b>	
Teorie wychowania – tło historyczne i aktualna misja w procesie kształtowania zdrowej osobowości .....	9
<b>Martin Hronec</b>	
Wybrane problemy dotyczące relacji między wykształceniem a bezrobociem w krajach Unii Europejskiej .....	19
<b>Karolina Walancik</b>	
Doradztwo zawodowe w systemie szkolnictwa w Polsce i Słowacji w unormowaniach prawnych .....	35
<b>Štefan Hronec, Gabriel Mihályi, Radovan Lapuník</b>	
Polityka zatrudnienia w samorządach terytorialnych w kontekście zdobytego wykształcenia i sukcesów ekonomicznych .....	47
<b>Miriám Niklová, Annamária Šimšíková</b>	
Wybrane formy oddziaływania pandemii na edukację uczniów słowackich szkół .....	61
<b>Elżbieta Kowacka</b>	
Zmiany w edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 .....	71
<b>Kristína Koričárová, Kristína Kultánová</b>	
Formy doradztwa zawodowego oferowane w okresie pandemii przez Centrum Poradnictwa Pedagogiczno-Psychologicznego i Profilaktyki w gminie Czadca .....	81
<b>Noty o autorach</b> .....	87

## Od redakcji

Oddajemy Państwu do rąk niniejszą publikację dotyczącą współpracy transgranicznej między Polską i Słowacją, w czasie szczególnym, gdy Rosja, naruszając zbrojnie granicę sąsiadującą z nią i z nami Ukrainy, „pokazała twarz, którą znamy od setek lat” (Kaczyński 2008). Społeczeństwo naszych krajów nie wątpi, że tej agresji nie tylko trzeba stanowczo się przeciwstawić, lecz podjąć wszelkie działania na rzecz pokojowej koegzystencji i współpracy przekraczającej granice między wszystkimi krajami Europy.

Wielowymiarowa wymiana doświadczeń ponad granicami staje się również nieodzowna, gdy uwzględni się fakt, że tylko 3% światowej populacji mieszka w kraju innym niż kraj urodzenia (Cunningham 2004). Pozostałe 97%, mimo globalnych ruchów migracyjnych, „pozostaje uwięzione tam, gdzie się znalazło w wyniku loterii urodzeń” (Hirst & Thompson 1996).

John A. Agnew, amerykański badacz z zakresu geografii politycznej, pisał, że granice mają podwójne znaczenie: po pierwsze, ograniczają, a zarazem stymulują przepływ towarów, pieniędzy i ludzi, po drugie, są pułapką dla myślenia i działania, gdyż ujmują je w kategorii terytorialne i skłaniają ludzi do „stawiania sobie granic w korzystaniu z intelektu, wyobraźni i woli politycznej” (2008: 176). Myślenie zawsze bowiem dystansuje, kategoryzuje, dzieli i ogranicza.

Podjmując wyzwanie przekraczania w myśleniu i działaniu owych granic i ograniczeń polska uczelnia Akademia WSB z Dąbrowy Górniczej podjęła współpracę ze słowackim miastem Czadca w realizacji projektu pt. *Orientacja zawodowa na pograniczu polsko-słowackim w sytuacjach nadzwyczajnych, w tym pandemii COVID-19*, dofinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego Program Interreg V-A Polska-Słowacja 2014-2020. Nadrzędnym celem wspólnych działań było podniesienie jakości edukacji w zakresie orientacji zawodowej, a w konsekwencji edukacji (specjalistycznej i zawodowej), aby przyczynić się do kształtowania właściwego transgranicznego rynku pracy na pograniczu polsko-słowackim.

W Unii Europejskiej współpraca transgraniczna jest formą współpracy międzynarodowej, której zasadniczym celem jest zniesienie ograniczeń wynikających z istnienia

granic państwowych. Oznacza ona szerokie spektrum aktywności międzynarodowej rządowych i samorządowych władz terytorialnych szczebla regionalnego i lokalnego. Zmierza do przewycięzania stereotypów i uprzedzeń funkcjonujących po obu stronach granic oraz pokonywania granicy państwowej jako bariery socjalnej, gospodarczej, infrastrukturalnej i kulturowej. Współpraca transgraniczna i międzyregionalna umacnia dobrosąsiedzkie relacje między krajami, gwarantuje stabilność oraz zapewnia partnerski i zrównoważony rozwój społeczno-ekonomiczny.

Co szczególnie ważne dla nas, pedagogów, współpraca ta pomaga przewyciężyć niewiedzę na temat sąsiadującego kraju. Z niewiedzy bowiem rodzi się fałszywe przekonanie o własnej radykalnej inności, a niekiedy również wyższości. „Kaźde indywiduum – pisał francuski filozof społeczny René Girard – przejawia tendencje do czucia się »bardziej innym« od wszystkich bliźnich i równocześnie kaźda kultura przejawia tendencje do myślenia o sobie nie tylko jak o różnej od innych, lecz ponadto jak o maksymalnie różnej od innych, bowiem kaźda kultura podtrzymuje owo uczucie »inności« wśród pozostających w jej kręgu jednostek” (Girard 1987: 34).

Dlatego wśród wielu form współpracy transgranicznej, obejmującej transport i handel, ochronę środowiska, sport, ochronę zdrowia i turystykę, innowacje i technologie, szczególnie waźna wydaje się współpraca z zakresu kultury i edukacji. Nie jest bowiem możliwe budowanie mocnych więzi między sąsiadującymi ze sobą rejonami bez ściślej transgranicznej współpracy kulturalnej (a w niej edukacyjnej) (Stojkov & Nikolov 2009).

W tym kontekście warto wsłuchać się w głos Jana Drabiny, odnoszącego swe przemyślenia do innego miasta pogranicza regionu śląskiego, jakim był Chorzów. Słowa tego wybitnego polskiego historyka są wskazaniem uniwersalnym i na wskroś aktualnym, apelem o pokojowe współistnienie, partnerskie traktowanie, korzystanie z bogactwa wielotorowości rejonów pogranicza, transgraniczności: „Skazani na wcale niełatwe współżycie podjąć musieli trud budowania miasta w jego sferze materialnej i duchowej. I to, że miasto stało się wielką metropolią nie tylko górnośląską, jest trwałym tego współistnienia dorobkiem. Nie można bowiem przeoczyć faktu, że tak ludne miasto stanowiło żywy organizm, w którym nakładały się wzajemne wpływy, a współdziałanie niezbędnne w trakcie pracy przenosiło się i na pozostałe sfery codzienności. Stąd próba wyznaczania linii demarkacyjnej w mieście według kryterium narodowościowego jest zabiegiem nie tylko chybionym, ale naukowo niepłodnym, bo fałszującym jego obraz. Nie od rzeczy będzie też uwaga, że eksponowana w wielu dotychczasowych opracowaniach rywalizacja o wpływy w duszach i umysłach jego mieszkańców, jeśli nie była wspierana środkami

nacisku, przynosiła z reguły pozytywne dla Chorzowa skutki, ubogacając wszystkie sfery jego życia” (Drabina 1999: 6).

W ramach wspólnie realizowanego transgranicznego projektu polsko-słowackiego odbyły się dwa szkolenia: *Rola instytucji i organizacji w orientacji zawodowej w rejonie transgranicznym, w tworzeniu transgranicznej oferty edukacji zawodowej w sytuacji nadzwyczajnej, np. pandemii COVID-19* (28-29 października 2021) oraz *Kształcenie w formule online w zakresie orientacji zawodowej w rejonie transgranicznym w sytuacjach nadzwyczajnych, np. pandemii COVID-19* (18-19 listopada 2021), które zgromadziły za każdym razem kilkudziesięciu uczestników z obu krajów, m.in. przedstawiciele administracji samorządowej z terenów graniczących z Polską i Słowacją, nauczycieli, członków organizacji trzeciego sektora oraz studentów i nauczycieli akademickich z Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej.

Szkolenia dostarczyły wiedzy o efektywnych sposobach organizowania kształcenia w sytuacjach nadzwyczajnych (pandemia) oraz wykorzystaniu wypracowanych dobrych praktyk w przyszłości. Zwiększyły szanse na lepsze powiązanie ponadobowiązkowej oferty edukacyjnej z możliwością zatrudnienia w opartym na wspólnym dziedzictwie sektorze usługowym oraz na lepsze wykorzystanie zasobów pogranicza.

Obok formalnych przedsięwzięć odbywały się liczne osobiste spotkania uczestników projektu, przyczyniające się do podniesienia kompetencji językowych, wymiany zainteresowań i pogłębienia wzajemnych relacji. Te trzy elementy są – jak pokazują badania (Setnikar Cankar, Seljak & Petkovšek 2014) – najważniejszymi czynnikami udanej współpracy transgranicznej.

Realizacja naszego projektu odbywała się w czasie światowej pandemii COVID-19. Był to ważny horyzont naszych działań, a jednocześnie impuls do refleksji nad konieczną zmianą dotychczasowych praktyk, wynikającą z nowych form kontaktów społecznych, nowych zasad uczenia się i pracy. Teksty autorstwa słowackich i polskich uczonych oraz praktyków, które obecnie Państwu przekazujemy, są w dużej mierze efektem namysłu nad tym, jak kreatywnie zmieniać swoje codzienne, wynikające z obowiązków zawodowych działania w obliczu wyzwań podyktowanych przez kryzysową sytuację pandemii.

W opinii wybitnego znawcy problematyki z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza, „do życia i współdziałania społeczeństw wielokulturowych może przygotować edukacja międzykulturowa, która rozszerza zakres swoich oddziaływań na autochtonów i grupy większościowe, cudzoziemców i grupy mniejszościowe, obejmuje dzieci, młodzież, dorosłych w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego”.

Zdaniem autorów publikacji, jak i kierownika projektu wpisuje się on ze wszech miar w ideę i praktykę edukacji wielo- i międzykulturowej (Nikitorowicz 1995: 116-117).

Życząc Państwu inspirującej lektury, wyrażamy nadzieję, że nie będzie potrzebna jeszcze bardziej radykalna refleksja nad zmianą naszych działań, wynikająca tym razem z sytuacji wojny. Nawet wówczas jednak możliwe (i konieczne) będzie sięganie do samych korzeni własnego człowieczeństwa w myśl zasady sformułowanej w świętej księdze hinduizmu Bhagawadgita: „Rzuć się w wir bitwy, ale serce two niech trwa wśród kwiecia lotosu” (De Mello 1992: 98).

*Dąbrowa Górnicza, 22 lutego 2022*

***Jerzy Kochanowicz***

***Marek Walancik***



Zlatica Bakošová

# Teorie wychowania – tło historyczne i aktualna misja w procesie kształtowania zdrowej osobowości

*Nauki o wychowaniu mają swoje miejsce w systemie klasyfikacji nauk. Każda nauka pomaga poprzez rozwijanie teorii i badań empirycznych w zdobywaniu wiedzy. Nauki pedagogiczne mają swoje miejsce w systemie poszerzania wiedzy, ale także w rozwoju osobowym człowieka. W rozwoju osobowości przyczyniają się do humanizacji, a tym samym do harmonizacji człowieka. To, jakie są dyscypliny naukowe i w jaki sposób nauki o wychowaniu uczestniczą w rozwoju osobowym – w procesie harmonizacji człowieka, zostanie ujęte w tym studium teoretycznym.*

## Wstęp

Działania w ramach projektu polsko-słowackiego (M. Walancik, Z. Bakošová) mają swoje korzenie w dwóch dekadach. Wzajemna wymiana badań w zakresie pedagogiki społecznej wzbogaca wiedzę ekspertów w obu krajach: w Polsce i Słowacji. Obecnie działania te mają swoją kontynuację w projekcie dotyczącym dobrej teorii edukacji jako procesu formacji człowieka. W Słowacji musimy zwrócić uwagę na to, że edukacja, humanizacja człowieka, nie powinna być sprowadzana tylko do aspektu informacyjnego, ale także do aspektu kształtowania nawyków, zwyczajów, opinii, przekonań. W kolejnym etapie rozpoczniemy realizację wspólnego słowacko-polskiego projektu, którego celem będzie eliminowanie przemocy w szkołach. Jako wstęp przedstawiamy dziś referat, który ma zwrócić uwagę na renesans i powrót do teorii wychowania – do dobrego celu i treści wychowania.

W niniejszym opracowaniu chcemy ukazać humanistyczną misję nauk o wychowaniu, zwłaszcza w odniesieniu do historii pedagogiki, a także pokazać, jak w tym procesie kształtowały się treści, które później stały się podstawą dyscypliny pedagogicznej, jaką jest teoria wychowania. Poprzez cele i treści teorii wychowania chcemy zwrócić uwagę na możliwości i ograniczenia tego, jak wpływać na osobowość w taki sposób, aby ludzie w społeczeństwie żyli szczęśliwie i kształtowali pozytywne wartości oraz relacje. Należymy do autorów, którzy

dostrzegają wagę i znaczenie edukacji w trwającym przez całe życie procesie kształtowania osobowości. Akceptujemy wszystkie czynniki kształtowania osobowości, takie jak dziedziczność, środowisko, wychowanie i autokreacja. Przywiązujemy szczególną wagę do wychowania i jego wkładu w ogólny rozwój osobowości. W niniejszym opracowaniu skupimy się na tym, co uważamy za główne dziedzictwo każdego okresu historycznego – od starożytności, poprzez średniowiecze, aż po czasy nowożytne (poprzez historię pedagogiki) – dla dziedziny edukacji. Wskażemy także na dziedzictwo XX-wiecznej pedagogiki reformy. Nie będziemy poświęcać uwagi okresowi wojennemu i międzywojennemu, ponieważ edukacja jako taka była w nim nieobecna i nie wpływała pozytywnie na jego rozwój. Zwrócimy uwagę na to, jak w poprzednim systemie społecznym (1945-1989) kształtowała się koncepcja socjalistycznej, jednolitej edukacji poprzez tzw. **komponenty edukacji**. Koncepcja ta była kontynuowana przez autorów po 1989 r. i wprowadziła innowacje w zakresie celów i treści kształcenia, które są różnicowane i różnie pojmowane przez różnych autorów.

## Wpływ osobistości z historii pedagogiki, ich nurtów i teorii na rozwój teorii wychowania

W toku rozwoju historycznego wiele osobistości pedagogiki zwróciło uwagę na znaczenie i sens, jakie widzą w edukacji. Ich nauczanie zostało podsumowane w historii pedagogiki, która nieustannie uczy nas, że w każdym okresie historycznym edukacja była postrzegana jako ważny proces. Pierwsze cele edukacji sięgają **starożytności**. Edukacja antyczna była reprezentowana przez edukację w starożytnej Grecji, Rzymie. Szkolnictwo greckie reprezentowało szkolnictwo spartańskie i ateńskie. Podczas gdy edukacja spartańska nastawiona była na kształcenie umiejętności twardego wojownika, a także na śpiewanie, słuchanie wierszy, edukacja ateńska przyniosła wpływ filozofów, którzy położyli nacisk na kwestie humanistyczne. Kluczową ideą była **kalokagathia – połączenie dobra i piękna**. Treścią edukacji było kształcenie intelektualne, moralne, fizyczne i zawodowe. Edukacja w starożytnym Rzymie nastawiona była na kształcenie oratorów, spośród których najbardziej znani są Ciceron czy Kwintylijan.

**W średniowieczu** kładziono nacisk na wychowanie religijne. Edukacja miała charakter państwowy, była dualna, służyła tylko określönemu państwu. Zgodnie z założonymi szkołami, które dzieliły się na kościelne, miejskie i trzeci typ jednolitej szkoły średniej – gimnazjum, kształciły się różne klasy społeczne. Cele wychowania w szkołach kościelnych

koncentrowały się na dobroci, pokorze, posłuszeństwie. Metody wychowawcze skupiały się na zapamiętywaniu, stosowano surową dyscyplinę i kary cielesne, co później spotkało się z krytyką.

Renesans i humanizm przyniosły odnowę we wszystkich dziedzinach. Pozytywna była **nowa postawa człowieka wobec siebie i świata**. Obudziło się nie tylko dążenie do autonomii rozumu (Reble, A. 1993), ale także do autonomii osobowego „ja”. Ponadto idea przywrócenia ludziom **radości życia** stała się podstawową cechą tego okresu. Jest to powrót do wartości starożytności. Potępiono surową, średniowieczną szkołę i jej „pedagogikę trzcinową”.

Innym nurtem, który wpłynął na sposób myślenia, była **reformacja**. Wpływ M. Lutra był silny na wszystkie przestrzenie życia, a jego interpretacja świata humanitarna. Człowiek był postrzegany jako istota autonomiczna. Oprócz potrzeby rozwijania edukacji intelektualnej, nauczania dzieci języków obcych, Luter był gorącym orędownikiem wprowadzenia edukacji fizycznej i estetycznej, w tym poezji i muzyki, a także zwolennikiem wychowania rodzinnego. Inne osobistości, takie jak **I. Loyola**, szerząc idee jezuickiego wychowania, odwoływały się do zagadnień z zakresu teorii wychowania, a mianowicie do dyscypliny, pokory i posłuszeństwa.

**Okres baroku** przyniósł w szkolnictwie odrzucenie surowej dyscypliny i odwołanie się do nauki przez dyskusję, którą propagował **W. Ratke**. Była to idea postępową jak na czasy, w których żył.

Wybitnym przedstawicielem tego okresu był **J.A. Komeński**. Komeński był pedagogiem na międzynarodowym poziomie, którego imię nosi także Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie. Jego prace są niewyczerpanym źródłem wiedzy o edukacji. Oprócz wielu książek o tematyce szkolnej i dydaktycznej, jego siedmiotomowy **Dyskurs ogólny o poprawie spraw ludzkich** stał się trwałym źródłem cennych idei, na przykład idea edukacji i kształcenia jako procesu trwającego przez całe życie. J.A. Komeński był humanistą, ale był też zwolennikiem surowej dyscypliny. W wychowaniu kładł nacisk na godność, racjonalność, wolność. Inspirującą wiedzą dla etyków była i jest jego moralność, w której zawarł takie cnoty, jak: mądrość, umiarkowanie, męstwo, sprawiedliwość. Domagał się, aby wychowawcy byli ludźmi pobożnymi, uczciwymi, pracowitymi i mądrymi.

Okres oświecenia, trwający w Anglii od XVII wieku, przyniósł odrzucenie dogmatyzmu i wiarę w rozum. Przedstawiciel pedagogiki **J. Locke** wyraził swoje przekonania na temat edukacji następującą myślą: „spośród wszystkich ludzi, których spotykamy, 9/10 stało się tym, kim są, (...) dzięki swojemu wychowaniu”. Zaaapelował o potrzebę rozwijania wychowania fizycznego – hartowania. Był zwolennikiem surowego reżimu,

trudnego trybu życia, częstego przebywania na świeżym powietrzu. Inny ważny przedstawiciel oświecenia, **J.J. Rousseau**, odpowiedział na istniejący wówczas racjonalizm filozoficzny potrzebą rozwinięcia filozofii uczuć. W dziedzinie edukacji był zwolennikiem idei naturalnego i wolnego wychowania. Twierdził, że człowiek powinien kierować się bardziej uczuciem niż rozumem. Edukację przyrodniczą wiązał z naturą. Twierdził, że edukacja może dać człowiekowi to wszystko, czego nie otrzymał przy urodzeniu, a co jest mu potrzebne w późniejszym życiu. Harmonijne wychowanie zapewnia człowiekowi natura, rzeczy, które wpływają na jego psychikę. Kładł nacisk na wychowanie fizyczne, moralne, intelektualne, religijne, a także na wychowanie uczuciowe.

### **Okres neohumanizmu**

Do tej epoki należą filozofowie, którzy poświęcali wiele uwagi edukacji (Hegel, Herbart). Neohumanizm kładł nacisk na wychowanie człowieka w „sposób harmonijny i wszechstronny”, tak aby stał się on istotą ludzką. Tylko wszechstronnie wykształceni ludzie będą służyć państwu i swojemu zawodowi. Autor *Historii edukacji*, Reble (1995), zwrócił uwagę na takie wychowanie, aby „człowiek był w harmonii sam ze sobą”.

**J.H. Pestalozzi**, wybitny przedstawiciel epoki neohumanizmu i zwolennik **idei edukacji powszechnej**, był kolejnym z tych pedagogów, którzy wierzyli w moc edukacji. Przyczyną nędzy biednych ludzi upatrywał w braku wykształcenia. W historii pedagogiki, a zwłaszcza pedagogiki społecznej, zapisał się jako założyciel dwóch instytucji w Neuhof – instytutu kształcenia *dzieci żebrzących* (obecnie *dzieci ulicy*). W Stanz założył sierociniec, w którym skupił się na edukacji *dzieci znajdujących się w bardzo złym stanie fizycznym i moralnym*. Wychowanie intelektualne, moralne i fizyczne oraz stworzenie atmosfery rodzinnej to główne rzeczy, które mógł im wtedy przekazać.

### **Okres uprzemysłowienia**

Do przedstawicieli tego okresu należeli krytycy epoki, jak Schopenhauer i Nietzsche. **Schopenhauer** odwoływał się do wychowania przez sztukę i doświadczenie życiowe. Bardzo nie ufał edukacji i twierdził, że wiele się od niej oczekuje. **Nietzsche** był krytykiem edukacji i tego rodzaju wykształconych ludzi, którzy zajmują się swoją specjalnością i nie dostrzegają jej związku z całością. Obaj autorzy wskazywali raczej, czego nie należy robić w edukacji.

Co **J.F. Herbart**, wybitny pedagog tego ruchu, wniósł do dziedziny edukacji? Za cel wychowawczy uznał cnotę, co można przyjąć także w dzisiejszej teorii wychowania. Zachowanie i wola liczyły się dla niego bardziej niż wiedza. W jego teorii wychowania nie można zaakceptować przymusu, groźby, nadzoru, które uważał za niezbędne w procesie kontrolowania dziecka. Właśnie za to był krytykowany.

## Rosyjscy pedagodzy

Na teorię edukacji w Republice Słowackiej duży wpływ wywarły poglądy pedagogów rosyjskich. Spośród wielu z nich wymienimy tych, których idee uważamy za przyczyniające się do rozwoju teorii wychowania. Na przykład V.G. Belinskij uważał, że celem edukacji jest wychowanie moralne i osiągnięcie rezultatu **bycia człowiekiem**. Zalecał, aby pielęgnować w dzieciach wiarę w godność człowieka, patriotyzm, humanizm, umiłowanie pracy, dobra, prawdy, nienawiść do niesprawiedliwości. Żywy przykład uważał za najsukuczniejszy środek wychowania moralnego. Był przeciwny karom cielesnym poniżającym godność człowieka.

**A.I. Gertsen** protestował przeciwko przemocy, despotyzmowi, ale jednocześnie uważał, że dyscyplina jest bardzo ważna.

**L.N. Tołstoj** wypowiadał się na temat wychowania, nauczania, zwłaszcza elementarnego, ale nie pomijał też kwestii edukacji. Był zwolennikiem bezpłatnej **edukacji opartej na wolności** i doświadczeniu dziecka. Według niego wychowanie jest działaniem na serce tych, których wychowujemy. Wszelkie wychowanie jest przykładem, korektą, doskonaleniem życia. W pracy nauczyciela przywiązywał wielką wagę do *miłości do dzieci* oraz do zawodu nauczyciela i wychowawcy.

## *Pedagogika XX wieku – zagadnienia wychowawcze*

Cała pedagogika XX wieku wpłynęła na przyszły kierunek rozwoju edukacji. Ważne osobistości pedagogiki, takie jak E. Key, M. Montessori, J. Dewey i jego idee dały początek istniejącej współcześnie nauce o wychowaniu – pedagogice, a zwłaszcza teorii wychowania. Niezależnie od tego, czy była to **H. Key** i jej **pedocentryzm**, który stawiał dziecko w centrum uwagi lub **pragmatyczna pedagogika J. Deweya**, który podkreślał, że edukacja powinna rozwijać wszystko to, co dziecko ma, co posiada. **Pedagogika egzystencjalna** uważała, że głównym zadaniem edukacji są relacje między tym, co biologiczne, a tym, co społeczne w rozwoju człowieka, a skupiała się na samowiedzy. Jej przedstawiciele kładli nacisk na kształtowanie wartości etycznych. Zalecali oni wykorzystanie intuicji jako właściwego narzędzia poznania. **Pedagogika socjologiczna** przedstawiona została przez **H. Spencera**, który stopniowo wraz z innymi (E. Durkheim, F. Znaniecki) obalał pogląd, że człowiek jest tylko istotą biologiczną i psychologiczną. Wykazali oni, że człowiek jest także pod wpływem swojego środowiska społecznego, a więc jest istotą społeczną, co wzmocniło pedagogikę społeczną.

### **Okres wojny i pedagogika, jej dalszy rozwój od II wojny światowej do rewolucji (1989)**

Wydarzenia społeczno-polityczne, takie jak pierwsza wojna światowa (1914-1918), druga wojna światowa (1939-1945) i okres po nich, odcisnęły piętno na edukacji i szkolnictwie. Był to trudny społecznie okres, kiedy ludzie dochodzili do siebie po trudnych skutkach wojny. Należało walczyć z ubóstwem, chorobami, dawać szanse na zatrudnienie i podnosić poziom alfabetyzacji narodu. W związku z tym uchwalono późniejsze reformy szkolne, które nie będą omawiane w tym opracowaniu, gdyż zasługują na szczególną analizę historyków oświaty. Podobnie nie będziemy zajmować się szczegółowo późniejszym okresem od zakończenia II wojny światowej w 1945 roku do aksamitnej rewolucji w 1989 roku, która zapoczątkowała proces demokratyzacji. Do tego okresu (1945-1989) zaliczamy główną ideę edukacji.

Należy realistycznie stwierdzić, że pod wpływem wspomnianych wydarzeń, ale także ze względu na istniejący po 1945 roku system społeczny, edukacja stopniowo stawiała sobie za cel **wychowanie wszechstronnie harmonijnie rozwiniętej osobowości**. Charakterystyka edukacji była ukierunkowana na cele społeczne. Na jej treść składały się następujące komponenty wychowania: intelektualny, moralny, pracowniczy, fizyczny, estetyczny, światopoglądowy i ideowo-polityczny. Osobny obiekt zniknął z pola widzenia. Dziecko było przedmiotem edukacji, a nie niezależnym podmiotem. Bardzo silny wpływ pedagogiki radzieckiej sprawił, że edukacja w Czechosłowacji miała charakter zbiorowy, skierowany do społeczeństwa, a potrzeby indywidualne i prawa dziecka były zaniedbywane. To oczywiście nie było odpowiednim podejściem.

## **Bodźce tradycyjnie orientowanej edukacji (w latach 1945-1989) dla rozwoju celów i treści teorii edukacji po 1989 r.**

Przez **tradycyjnie orientowaną edukację** rozumiemy cel i treści kształcenia, które stopniowo kształtowały się na podstawie doświadczeń historycznych epoki starożytnej, średnio-wiecznej i nowożytnej oraz w trakcie kształtowania się socjalistycznego systemu społecznego.

**Okres po rewolucji 1989** roku postawił przed wszystkimi dyscyplinami nauki, a w szczególności przed pedagogiką i teorią wychowania, nowe cele, pytania o poszukiwanie możliwości co do kierunku i treści wychowania. Niektóre z nowatorskich celów edukacji koncentrowały się na edukacji dla społeczeństwa i edukacji dla jednostki. Pojawiły się też koncepcje odrzucające wychowanie – antypedagogika; proponowano propozycje nurtów pedagogicznych XX wieku, kładąc nacisk na różne możliwości kierowania wychowaniem.

Tradycyjna teoria wychowania, czyli ta, która wyłoniła się w okresie po II wojnie światowej, jak ją nazwaliśmy w 2011 roku, koncentrowała się na rozwoju intelektualnych, moralnych, zawodowych, fizycznych i estetycznych aspektów osobowości. Koncentrowała się także na kształtowaniu nawyków, zwyczajów, przekonań w rozumieniu teorii autorów (Bakoš, L, Pavlík, O.). Mimo że wymienieni autorzy byli przedstawicielami pedagogiki i edukacji socjalistycznej, należy obiektywnie stwierdzić, że wiele z komponentów, jak później nazwano te treści kształcenia, jest nadal aktualnych w treściach kształcenia dzisiaj. Była to kontynuacja idei i empirycznych doświadczeń badaczy historii, ale także poszukiwanie nowatorskich możliwości.

Tradycyjnie orientowana teoria wychowania koncentrowała się także na **wartościach przyrodniczych, cywilizacyjnych, duchowych** (Kučerová 1993). W doktrynie wartości (aksjologii) podkreśla się takie wartości, jak dobro, dobrobyt, sprawiedliwość, obowiązek, odpowiedzialność. Jeśli zadamy pytania, dlaczego wartości są ważne, po co uczyć dzieci wartości, jakie są cele wartości dla ludzkości, dla społeczeństwa, to odpowiedzi są oczywiście zarówno proste, jak i złożone. Proste w tym sensie, że mieć wartości to być w harmonii z samym sobą, ze światem i z naturą. Złożoność polega na tym, że należy je utrzymywać, wzmacniać i stosować w interakcji z różnymi wpływami środowiska, w relacjach z ludźmi, kulturami i zwyczajami. Jeśli dla kogoś ważne jest uznanie wartości życia, zdrowia i miłości, a dla innego wartość pracy, kariery, zrozumienie może być niezbędne. Innym mogą sprawić trudność przekonania religijne, moralność, uznanie zwyczajów własnej społeczności. Jak nauczyć ludzi wyznających różne wartości żyć razem i współpracować?

Do autorów, którzy przyczynili się do rozwoju teorii edukacji w Republice Słowackiej po 1989 roku, należą: Darák, M., Višňovský, L., Žilínek, M., Zelina, M. Wśród czeskich autorów byli to Kučerová, S., Pelikán.

Žilínek (1997) ukierunkował teorię wychowania na wychowanie etyczne, moralne. Podkreślał powrót i potrzebę prowadzenia dzieci do przestrzegania norm etycznych. Z kolei Zelina (1994) wprowadził do teorii wychowania aspekty psychologiczne i podkreślił poszukiwanie dobra w wychowaniu. Wniósł też szczególny wkład w rozwój teorii wychowania przez edukację humanistyczną KEMSAK, która oznacza K – kognitywizację, E – emotywizację, M – rozwijanie motywacji, S – socjalizację, A – aksjologizację, K – kreatywizację.

Pedagogika społeczna przyczyniła się również w niemałym stopniu do rozwoju teorii edukacji (Bakošová, Z. 2005). Szczególnie kształcenie pomocnego charakteru (według Schillinga). W jego rozumieniu pomoc w kształceniu charakteru ma na celu rozwój kilku wymiarów osobowości: sensorycznego, biowitalnego, poznawczego, emocjonalnego, społeczno-komunikacyjnego, wolicjonalnego, psychomotorycznego, etnicznego.

**Innowacyjne kierunki** uwzględniały wymogi czasu – **edukację dla życia, edukację do małżeństwa i rodzicielstwa, edukację ekologiczną, edukację medialną, a później także edukację wielokulturową i zdrowotną**. Zastanówmy się, po co te elementy treści. Odpowiedź na pytanie o wychowanie do życia: niech człowiek będzie przygotowany do radzenia sobie w sytuacjach życiowych, do odróżniania dobra od zła, manipulacji od chęci i pomocy. Dlaczego warto wychowywać do małżeństwa i rodzicielstwa? Świadczy o tym duża liczba dysfunkcyjnych i dysharmonijnych związków oraz duża liczba rozwodów. Jakie straty, smutki, frustracje pozostawia to na wszystkich, przynoszą wyniki badań i poradni. Dlaczego warto rozwijać edukację ekologiczną? Potrzebujemy ludzi o wysokiej świadomości ekologicznej, którzy nie akceptują zanieczyszczania powietrza, wody, przyrody i środowiska dla samego istnienia na Ziemi. W chwili obecnej najbardziej widocznym i otwartym zagadnieniem jest kwestia edukacji medialnej. O tym, że media, a zwłaszcza tablety, telefony komórkowe, komputery mają wpływ na najmłodsze pokolenie, przekona się każdy rodzic dzieci w wieku szkolnym i gimnazjalnym. Jak dużo czasu dzieci mogą spędzać z mediami, jakie negatywne treści są dostępne dla dzieci i młodzieży, jak wpływają one na ich działania, myślenie. Niesie to za sobą konsekwencje, które będą widoczne w najbliższej przyszłości. Faktem jest, że na tym etapie potrzebne są zasady wychowania rodzinnego i szkolnego. Potrzeba wprowadzenia **edukacji wielokulturowej** wynikała z migracji i otwarcia się krajów Unii Europejskiej na imigrantów z innych kultur. Nie ulega wątpliwości, że kwestia ta niesie za sobą wiele niewiadomych i konfliktów. Młode pokolenia są świadkami różnych zamieszek, ataków terrorystycznych. Wreszcie **edukacja zdrowotna** – zdrowie jest wielką wartością dla każdego człowieka. Jednak wiele osób zaczyna doceniać tę wartość dopiero w chorobie. Podstawowa wiedza na temat chorób czy udzielania pierwszej pomocy jest niezbędna do opanowania w szkole, ale edukacja zdrowotna wymaga, aby człowiek żył zdrowo, racjonalnie się odżywiał, uprawiał ćwiczenia fizyczne, prowadził styl życia charakteryzujący się balansem między odpoczynkiem, pracą i zabawą. Czy o tym wiemy? Na każde z tych pytań trzeba odpowiedzieć sobie samemu. Przyczyniać się do tego stanu poprzez edukację to wskazywać drogę do harmonii z samym sobą.

Trudno jest forsować tak proste idee, gdy wielu ekspertów z innych dziedzin nauki, nie mówiąc już o urzędnikach podejmujących decyzje, a także laikach, wyznaje **irrationalny pogląd, że edukacja nie jest konieczna**, natomiast tym, co wielu uważa za konieczne, jest EDUKACJA. Nie znając tej ostatniej, rozumieją ją zgodnie z modelem amerykańskim – edukacja nastawiona na uczenie się, przekazywanie informacji. W niemałej mierze jest to zasługa przeciwników wychowania socjalistycznego, którzy całą pedagogikę i wychowanie



postrzegali jako zideologizowane (przyczyniły się do tego dwa komponenty treści kształcenia – ideologiczno-polityczny i światopoglądowy), lekceważące indywidualne potrzeby, odwoływanie się do kolektywizmu. Wszystko to przyczynia się do stopniowego znikania edukacji z dokumentów, z filozofii wychowania i kształcenia, z praktyki szkolnej. Obecnie dochodzi do tego jeszcze społeczna potrzeba posiadania umiejętności informatycznych. Tak, edukacja i wychowanie to droga do mądrości. Ale nie da się nie edukować! Jeśli nie mamy celu edukacji, nie możemy uzyskać rezultatu. **Jeśli dzieci nie przejdą stymulującego procesu socjalizacji, aktywnego społecznego uczenia się, celowej, zamierzonej i systematycznej edukacji, nie możemy oczekiwać, że wychowamy ludzi zdolnych do współpracy, komunikacji, bezkonfliktowych relacji, pełnych empatii. A jednocześnie musimy być harmonijni wobec siebie i świata, przyzwoici, uczciwi, sprawiedliwi i tolerancyjni.**

## Zakończenie

Na zakończenie pozwalamy sobie przytoczyć opinię, jak i co zrobić, aby edukacja miała się jak najlepiej w życiu każdego człowieka i zajmowała to miejsce, była dobrej jakości w swojej treści i prowadziła do harmonii człowieka z samym sobą i z innymi ludźmi. Uważamy tę ideę za szczególnie ważną w obecnej sytuacji światowej i europejskiej, która zwraca uwagę na ogromną potrzebę pokojowego współistnienia narodów i grup narodowościowych. Także w sytuacji kryzysowej związanej z COVID-19, kiedy jesteśmy szczególnie świadomi wartości życia i zdrowia.

Zalecamy poznanie i korzystanie z mądrości historii: powrót do idei takich jak *kalogathia*, która była ideą piękna ciała i umysłu, idea renesansu – apetyt na życie, rozwój piękna, dobroć, kierowanie dzieci do nawyków pracy, pielęgnowanie umysłu i emocji, aby były w równowadze, uczenie i dawanie przykładu szacunku dzieciom, młodzieży, dorosłym, osobom starszym, pomoc słabym, pokrzywdzonym, chorym. A wszystko to dzięki interakcji opartej na miłości, partnerstwie. Należy dać przestrzeń wolności, nie wychowywać przez przymus, ale szukać równowagi między koniecznością utrzymania dyscypliny a realizacją własnych potrzeb. Oprócz tego wszystkiego należy prowadzić edukację, która daje informacje zwrotne, które nie są agresywne, osądzające, ale opisowe, prowadzące do samopoznania i autorefleksji. Klucz do tego – z pomocą wiedzy – znajdzie każdy dobry nauczyciel, wychowawca, rodzic i profesjonalista.

Życzę wszystkim profesjonalistom, aby potrafili znaleźć swoją osobistą równowagę. Życzę powodzenia w poszukiwaniach.

## Bibliografia

1. Bakošová, Z., 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozšírené a inovované vydanie. Bratislava.
2. Bakošová, Z. 2011. *Edukačné aspekty v utváraní osobnosti*. In: Bakošová, Z. a kol. 2011. *Teória sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty v utváraní osobnosti*. Bratislava: SPdS SAV, s. 52-100.
3. Bakoš, L., 1977. *Teória výchovy*. Bratislava: SPN, 1977, 328 s. ISBN 67-284-77.
4. Darák, M. a kol. 2004. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: FHPV, 300s., ISBN 80-8068-255-0.
5. Hendrich, J. 1948. *Komenský, J.A. Vševýchova*. Praha: SPN, 269 s.
6. Kučerová, A. 1990. *Úvod do pedagogickej antropológie a axiológie*. Brno: PF, 49 s. ISBN 80-210-0141-0.
7. Kudláčová, B. 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PF TT, 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.
8. Pavlík, O. 1985. (edit). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Bratislava: Veda.
9. Pelikán, 2002. *Pomáhat byť. Otvorené otázky teórie provázející výchovu*. Praha: UK Karolínium, 159 s. ISBN 80-246-0344-4.
10. Pšenák, J. 2012. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Žilina: EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity, 167 s. ISBN 978-80-554-0596-4.
11. Reble, A. 1993. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 295 s. ISBN 80-08-02011-3.
12. Rýdl, K. 1994. *Alternatívni pedagogické hnutia v súčasnej spoločnosti*. Brno, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
13. Sliwerski, B. 2005. *Súčasná teória a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok: KU, 305 s. ISBN 978-80-8084-512-4.
14. Schilling, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP, 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.
15. Višňovský, L. 2002. *Teória výchovy. Vybrané kapitoly*. Banská Bystrica: UMB, 191 s., ISBN 80-8055-718-7.
16. Zelina, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 162 s. ISBN 80-967013-4-7.
17. Zelina, M. 2004. *Teória výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
18. Žilínek, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris.

**Martin Hronec**

# Wybrane problemy dotyczące relacji między wykształceniem a bezrobociem w krajach Unii Europejskiej

## **Streszczenie**

Edukacja i wykształcenie są ważną częścią kapitału ludzkiego, który wpływa nie tylko na status danej osoby w społeczeństwie, ale także na jej pozycję na rynku pracy. Z makroekonomicznego punktu widzenia jest to ważny czynnik ogólnego rozwoju gospodarczego. Edukacja przyczynia się także do zwiększenia konkurencyjności krajów na poziomie krajowym i międzynarodowym. Celem pracy naukowej jest zbadanie zależności między strukturą wykształcenia ludności a wskaźnikami zatrudnienia i bezrobocia w wybranych krajach Unii Europejskiej. Wyniki przeprowadzonej analizy potwierdzają pozytywny związek między wyższym poziomem wykształcenia a zatrudnialnością na rynku pracy.

Praca naukowa została dofinansowana w ramach projektu VEGA 1/0514/20 – Zastosowanie koncepcji odpowiedzialności społecznej w organizacjach sektora publicznego w udziale 100%.

**Słowa kluczowe:** wykształcenie podstawowe, średnie, wyższe; rynek pracy, struktura ludności według wykształcenia, zatrudnienie, bezrobocie

**JEL Classification:** J01. J21. J24.

## **Wstęp**

Wykształcenie jako produkt końcowy procesu kształcenia jest częścią standardu życia ludzkości i należy do podstawowych wyznaczników rozwoju gospodarczego społeczeństwa. Wykwalifikowana siła robocza i rozwinięta edukacja nie tylko stanowią ważne kryterium poziomu rozwoju społeczeństwa, lecz także należą do jego największych (choć nie zawsze wystarczająco docenianych i wykorzystywanych) bogactw. Inwestycje w edukację i efektywne wykorzystanie wykwalifikowanej siły roboczej są niezbędnymi warunkami rozwoju gospodarczego, duchowego i społecznego kraju. Regulatorem rozwoju edukacji jest rynek pracy. Wykształcenie jako końcowy produkt procesu kształcenia nie ma formy materialnej; reprezentuje ono warunki wstępne i specyficzne zdolności osoby do wykonywania określonego zawodu. Jakość zdobytego przez osobę wykształcenia jest weryfikowana poprzez jego zastosowanie w praktyce.

## Kontekst teoretyczny

O rozwoju gospodarki danego kraju decyduje potencjał edukacyjny i kwalifikacyjny siły roboczej. „Poziom umiejętności siły roboczej ma bezpośredni wpływ na wydajność pracy, a tym samym na efektywność i intensywność wzrostu gospodarczego. Wzrośnie znaczenie edukacji i poziom wykształcenia ludności, zwłaszcza w związku z dalszym rozwojem i zastosowaniem nauki i badań“ (Benčo, J. 2002). Problematyka relacji między edukacją, kapitałem ludzkim i wzrostem gospodarczym jest głównie rozpatrywana w ujęciu teoretycznym przez ekonomię edukacji jako część dyscyplin ekonomicznych. W ostatnich dziesięcioleciach powstało stosunkowo dużo opracowań poświęconych zagadnieniom edukacji, kapitału ludzkiego i ich wpływu na rynek pracy i gospodarkę.

Mincer (1991) zwraca uwagę, że główną zaletą edukacji jest mniejsze ryzyko bezrobocia na poziomie wyższego wykształcenia. Analizując dane dotyczące siły roboczej mężczyzn, autor stwierdza, że bardziej wykształceni pracownicy doświadczają zmniejszenia częstości występowania bezrobocia, a także skrócenia czasu jego trwania. Stwierdził również mniejszą częstotliwość rotacji wśród lepiej wykształconych pracowników, co powoduje mniejszą liczbę przypadków bezrobocia. Przypisuje to w dużej mierze wyższemu poziomowi szkoleń oraz ich dostępności w miejscu pracy. Wskazuje również, że lepiej wykształceni pracownicy są bardziej efektywni w uzyskiwaniu i przetwarzaniu informacji dotyczących poszukiwania pracy oraz intensywniej poszukują ofert pracy wymagających wyższych kwalifikacji.

Núñez, I. i Livanos, I. (2010) badają wpływ stopnia akademickiego i kierunku studiów na krótko- i długoterminowe bezrobocie w wybranych krajach europejskich. W tym celu wykorzystano dane z badania reprezentacyjnego dotyczącego siły roboczej, które objęło ponad pół miliona osób. Wyniki sugerują, że dyplom akademicki skuteczniej zmniejsza prawdopodobieństwo bezrobocia krótkoterminowego niż długoterminowego. Wykazują one również znaczne różnice między poszczególnymi kierunkami studiów i bezrobociem w różnych krajach.

Lutz, W. wraz z zespołem (2019) badał zależności między zmianą liczby ludności a wzrostem gospodarczym. Naukowcy zwracają uwagę na zmiany w strukturze wiekowej ludności, wskaźniki dzietności oraz wpływ na udział ludności w wieku produkcyjnym. Badają te wskaźniki w odniesieniu do struktury edukacji i ogólnych wyników gospodarczych kraju. Autorzy oceniają względne znaczenie zmieniającej się struktury wiekowej i rosnącego kapitału ludzkiego dla wzrostu gospodarczego w próbie 165 krajów w okresie 1980-2015,

formułując jednocześnie zalecenia dla globalnej polityki wzmocnienia zasobów kapitału ludzkiego dla zrównoważonego rozwoju gospodarczego.

Autorzy łotewscy analizują znaczenie edukacji jako najważniejszego czynnika w kształtowaniu nowej jakości gospodarki i społeczeństwa. Zwracają oni uwagę na stale rosnące znaczenie edukacji oraz rosnący wpływ kapitału ludzkiego. Autorzy analizują wpływ wykształcenia na stopę bezrobocia i poziom dochodów ludności Łotwy w latach 2002-2013. Analizują różnice w dochodach i zatrudnieniu, które są determinowane przez poziom wykształcenia, z perspektywy kapitału ludzkiego (Ilga, L., i in., 2015).

Determinantą rozwoju edukacji i umiejętności w zaawansowanej gospodarce rynkowej jest rynek pracy. Konsumenci edukacji mogą sami decydować o rodzaju i zakresie edukacji, na którą ich stać. Szkoły i instytucje edukacyjne muszą reagować na wymagania rynku pracy i zapotrzebowanie na edukację. Rozwój edukacji i usług edukacyjnych w społeczeństwie jest uwarunkowany wieloma czynnikami, np. rozwojem polityczno-gospodarczym, rozwojem nauki i techniki, tendencjami integracyjnymi, transformacyjnymi i globalizacyjnymi oraz innymi.

Związek między gospodarką a edukacją jest interaktywny. Z jednej strony, wysokiej jakości edukacja jest ważnym czynnikiem motywującym do rozwoju gospodarczego, który pełni istotną funkcję zwłaszcza w krajach o ograniczonych zasobach naturalnych. Z drugiej strony, rozwinięta gospodarka i inwestycje w edukację warunkują jej dalszy rozwój i zwiększają konkurencyjność nie tylko na krajowym, ale i na międzynarodowym rynku pracy.

Rozwój gospodarczy społeczeństwa i Wspólnoty Europejskiej jako całości zależy od rozwoju edukacji i jakości kształcenia, ale z drugiej strony edukacja musi uwzględniać potrzeby i możliwości gospodarki. Najważniejszym wkładem edukacji w gospodarkę jest przygotowanie ludzi do wejścia na rynek pracy. Jakość kapitału ludzkiego wpływa na wyniki gospodarcze, przynosząc korzyści nie tylko jednostce jako sile roboczej, ale także społeczeństwu. Niepowodzenie procesu kształcenia i niedostateczne przygotowanie do praktyki nie zwiększa wydajności pracy i ma negatywne skutki nie tylko dla gospodarki, ale także dla jednostki. Ma to ścisły związek ze wzrostem bezrobocia w społeczeństwie.

Z punktu widzenia gospodarki bezrobocie oznacza utratę dochodów i marnowanie zasobów finansowych państwa. Przyczynia się do deficytu budżetu państwa. Straty z tytułu podatków i ubezpieczeń społecznych zmniejszają dochody budżetu, natomiast zasiłki dla bezrobotnych i świadczenia socjalne obciążają wydatki. Bezrobocie w społeczeństwie stanowi poważny problem ekonomiczny i jest również ściśle związane z edukacją.

Stopa bezrobocia wśród ludności różni się znacznie w zależności od poziomu wykształcenia. Istnieje odwrotna zależność między poziomem wykształcenia a bezrobociem: im niższy poziom wykształcenia, tym wyższa stopa bezrobocia. Jest to również typowe dla długotrwałego bezrobocia, które jest najwyższe na najniższym poziomie wykształcenia podstawowego.

Ponieważ istnieje wyraźny związek między poziomem wykształcenia a zatrudnieniem, konieczna jest „harmonizacja rynku pracy i systemu edukacji, ponieważ niskie płace i bezrobocie najbardziej dotyczą osoby najsłabiej wykształcone. I odwrotnie, to właśnie wykształcenie i wysoki zasób wiedzy, gotowość i zdolność do jej przyswajania są warunkami i gwarancją sukcesu na rynku pracy“ (Mikelka, E. i in., 2000).

Młody człowiek o wyższych kwalifikacjach nie tylko łatwiej znajduje pracę, ale także jest bardziej mobilny w przypadku jej utraty, może szybciej wybrać nową dziedzinę lub zmienić miejsce zamieszkania. „Związek między edukacją a popytą i popytem na pracę jest oczywisty – im wyższy poziom wykształcenia, tym większe prawdopodobieństwo znalezienia pracy lub zdobycia pracy wymagającej wyższych kwalifikacji“ (Mikelka, E. i in., 2000).

Poziom wykształcenia ludności i stały wzrost kwalifikacji jest jednym z podstawowych warunków rozwoju gospodarki narodowej, a jednocześnie warunkiem zwiększenia elastyczności siły roboczej na rynku pracy i rozwoju zatrudnienia.

## Struktura wykształcenia ludności i jej wpływ na zatrudnienie i bezrobocie

Ilościowa i jakościowa analiza danych empirycznych została przeprowadzona za pomocą analizy treści i syntezy danych wtórnych, uzyskanych z oficjalnych źródeł statystycznych Unii Europejskiej i innych instytucji ponadnarodowych zajmujących się problematyką zatrudnienia i bezrobocia w odniesieniu do edukacji.

Odwrotna zależność „im wyższe wykształcenie, tym mniejsze ryzyko bezrobocia“ występuje w prawie wszystkich państwach członkowskich UE. Choć na rynku pracy w całej Europie jest coraz mniej osób o niskich kwalifikacjach, to mimo tych zmian między krajami utrzymują się różnice w zatrudnieniu i bezrobociu. Rozwój naukowy i technologiczny w połączeniu z rosnącą automatyzacją, komputeryzacją i wykorzystaniem bardziej zaawansowanych technologii, które zastępują pracę w procesie produkcji, zmniejszają szanse osób o niskich kwalifikacjach na wejście na rynek pracy. Sytuację tę pogarsza fakt,

że wiele przedsiębiorstw krajowych i wielonarodowych przenosi swoją działalność do krajów o niskich kosztach produkcji w celu maksymalizacji zysków, co powoduje wzrost stopy bezrobocia w ich rodzimych gospodarkach.

W latach 2015-2020 rozwój sytuacji w danych krajach przyniósł zróżnicowane wyniki w zakresie poszczególnych wskaźników rynku pracy, na które wpływ miały takie czynniki, jak: ewolucja cykli gospodarczych, stan finansów publicznych, zmiany demograficzne, migracje itp. Począwszy od 2019 roku wskaźniki te zostały znacznie wzmocnione przez negatywne skutki społeczno-gospodarcze pandemii COVID-19.

Porównywalne na poziomie międzynarodowym dane dotyczące rynku pracy zawierają dezagregację osiągnięć edukacyjnych osób według następujących poziomów kwalifikacji formalnych:

- ISCED 0-2 (wykształcenie podstawowe, gimnazjalne i niższe średnie), określane jako nisko wykwalifikowana siła robocza;
- ISCED 3-4 (wykształcenie średnie II stopnia i policealne inne niż wyższe), określane jako średnio wykwalifikowana siła robocza;
- ISCED 5-8 (wykształcenie wyższe), określane jako wysoko wykwalifikowana siła robocza.

Oficjalne statystyki dotyczące zatrudnienia i stopy bezrobocia stanowią zasadniczą podstawę krajowych i międzynarodowych analiz długoterminowych trendów na rynku pracy, identyfikacji zagrożeń i badania różnic między krajami oraz między osobami o różnym poziomie wykształcenia, płci, wieku itp.

Z perspektywy społeczno-gospodarczej i politycznej dane te pozwalają decydom gospodarczym lepiej zrozumieć tendencje i zagrożenia dla przyszłego rozwoju gospodarczego. Właściwe zrozumienie zmian zachodzących na rynku pracy dostarcza także ważnych informacji dla polityki edukacyjnej, aby lepiej przygotować uczniów do wejścia na rynek pracy.

W ostatnich dziesięcioleciach wskaźniki zatrudnienia w krajach OECD były na ogół wyższe w przypadku osób z wykształceniem wyższym niż w przypadku osób z niższym poziomem wykształcenia. I odwrotnie, stopy bezrobocia wśród mężczyzn i kobiet z niższym wykształceniem były wyższe w porównaniu z tymi, którzy zdobyli wykształcenie wyższe. Ryzyko bezrobocia na ogół maleje wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia.

Osoby z wyższym wykształceniem mają na ogół lepsze perspektywy znalezienia odpowiedniego zatrudnienia. Różnica jest szczególnie wyraźna między osobami, które zdobyły wykształcenie średnie II stopnia, a tymi, które go nie zdobyły. We wszystkich krajach OECD absolwenci szkół wyższych mają większe szanse na zatrudnienie niż osoby bez wykształ-

cenia wyższego. W tabeli 1 przedstawiono strukturę wykształcenia ludności w krajach UE według klasyfikacji ISCED 2011.

Tabela 1. Ludność według poziomu wykształcenia w UE (% w wieku 15-64 lat)

Country/ year	2015			2016			2017			2018			2019			2020		
	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8
European Union – 27 countries (from 2020)	27,9	72,1	25,2	27,4	72,6	25,7	26,9	73,1	26,4	26,3	73,7	27,1	25,7	74,3	27,9	25,1	74,9	29,0
Euro area – 19 countries (from 2015)	30,3	69,7	25,9	29,8	70,2	26,5	29,3	70,7	27,1	28,7	71,3	27,9	28,0	72,0	28,7	27,3	72,7	29,9
Belgium	28,7	71,3	32,7	28,2	71,8	33,2	27,2	72,8	35,6	26,3	73,7	36,0	25,9	74,1	36,0	25,0	75,0	37,6
Bulgaria	22,2	77,8	24,1	21,9	78,1	24,4	21,4	78,6	24,5	21,5	78,5	24,8	21,9	78,1	24,7	21,5	78,5	25,6
Czechia	12,4	87,6	19,8	12,4	87,6	20,6	12,1	87,9	21,4	12,1	87,9	21,7	12,3	87,7	21,6	12,3	87,7	22,1
Denmark	27,9	72,1	30,2	27,3	72,7	31,1	26,7	73,3	32,2	26,5	73,5	32,6	26,0	74,0	33,4	25,9	74,1	33,7
Germany	19,8	80,2	23,8	19,8	80,2	24,4	19,8	80,2	24,8	19,6	80,4	25,2	19,5	80,5	26,0	20,1	79,9	27,2
Estonia	17,3	82,7	33,3	16,7	83,3	34,1	16,8	83,2	34,7	16,8	83,2	35,9	15,8	84,2	36,5	15,4	84,6	37,1
Ireland	23,5	76,5	39,0	23,0	77,0	39,5	21,8	78,2	40,4	21,5	78,5	40,5	21,0	79,0	40,7	19,6	80,4	42,8
Greece	31,5	68,5	25,4	30,0	70,0	26,4	29,3	70,7	27,2	28,7	71,3	27,7	25,9	74,1	27,8	24,3	75,7	28,5
Spain	43,5	56,5	32,1	42,6	57,4	32,7	41,8	58,2	33,2	40,8	59,2	34,0	39,6	60,4	35,1	38,2	61,8	36,0
France	25,9	74,1	30,5	25,5	74,5	30,9	25,2	74,8	31,4	24,4	75,6	32,8	23,4	76,6	33,8	22,3	77,7	35,3



Croatia	20,4	79,6	19,7	20,6	79,4	20,0	19,9	80,1	20,6	18,7	81,3	22,0	18,1	81,9	22,0	17,5	82,5	22,0
Italy	41,9	58,1	15,5	41,6	58,4	15,7	40,9	59,1	16,5	40,3	59,7	17,1	39,8	60,2	17,4	39,0	61,0	17,9
Cyprus	25,5	74,5	36,4	24,0	76,0	37,6	22,9	77,1	38,1	21,9	78,1	39,4	21,5	78,5	40,0	21,0	79,0	40,2
Latvia	15,6	84,4	28,1	14,9	85,1	29,5	15,2	84,8	30,0	15,3	84,7	30,1	14,9	85,1	31,4	14,6	85,4	33,2
Lithuania	13,8	86,2	33,2	12,4	87,6	34,1	12,0	88,0	34,8	11,7	88,3	36,1	11,1	88,9	37,9	10,8	89,2	38,7
Luxembourg	30,3	69,7	35,2	28,2	71,8	36,4	30,5	69,5	34,1	27,6	72,4	38,3	26,7	73,3	41,0	27,2	72,8	40,9
Hungary	21,9	78,1	20,9	21,8	78,2	20,6	21,1	78,9	20,9	20,2	79,8	21,7	20,0	80,0	22,5	19,7	80,3	23,6
Malta	48,9	51,1	19,9	46,3	53,7	20,3	44,2	55,8	22,1	41,0	59,0	24,6	38,8	61,2	27,0	37,0	63,0	28,1
Netherlands	28,4	71,6	30,5	27,9	72,1	31,0	26,6	73,4	32,1	26,0	74,0	33,0	25,5	74,5	34,8	24,0	76,0	36,6
Austria	19,6	80,4	28,1	19,6	80,4	28,9	19,3	80,7	29,7	18,9	81,1	30,1	18,7	81,3	31,1	18,7	81,3	31,3
Poland	15,2	84,8	24,4	14,6	85,4	25,2	13,9	86,1	26,3	13,5	86,5	27,2	13,3	86,7	28,2	12,9	87,1	28,9
Portugal	54,4	45,6	20,7	52,9	47,1	21,5	51,7	48,3	21,7	49,8	50,2	22,5	47,6	52,4	23,8	44,5	55,5	25,4
Romania	29,4	70,6	15,0	28,0	72,0	15,1	27,0	73,0	15,3	26,3	73,7	15,5	25,1	74,9	16,0	23,7	76,3	16,2
Slovenia	17,4	82,6	26,6	17,2	82,8	27,2	16,7	83,3	28,7	16,4	83,6	28,7	15,8	84,2	29,3	14,5	85,5	31,5
Slovakia	14,6	85,4	18,9	14,3	85,7	19,7	14,8	85,2	20,7	14,4	85,6	22,0	14,5	85,5	23,1	13,5	86,5	23,9
Finland	19,2	80,8	35,5	18,6	81,4	35,9	18,4	81,6	36,4	17,7	82,3	37,3	16,9	83,1	38,5	15,9	84,1	39,8

Sweden	21,6	78,4	34,0	21,1	78,9	35,3	21,1	78,9	36,0	20,9	79,1	37,1	20,8	79,2	37,8	20,7	79,3	38,3
Norway	24,3	75,7	36,7	24,9	75,1	36,8	24,9	75,1	36,8	23,9	76,1	37,5	23,7	76,3	37,7	23,5	76,5	38,8
Switzerland	18,5	81,5	34,2	18,2	81,8	35,4	17,8	82,2	36,8	17,2	82,8	37,7	16,5	83,5	38,6	16,2	83,8	39,3
United Kingdom	20,3	79,7	37,6	20,5	79,5	38,3	20,0	80,0	38,7	19,7	80,3	39,3	19,1	80,9	40,6	:	:	:

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2021.

W latach 2015-2020 nastąpił zróżnicowany spadek udziału nisko wykwalifikowanej siły roboczej w ogólnej liczbie ludności we wszystkich krajach Unii Europejskiej z wyjątkiem Niemiec. Najbardziej znaczący spadek odnotowano na Malcie, gdzie udział osób o niskich kwalifikacjach spadł o 11,9% w pięcioletnim okresie objętym przeglądem. Znaczne spadki odnotowały również Portugalia (9,9%) i Grecja (7,2%). Jedynym krajem, w którym nastąpił niewielki wzrost spowodowany ruchami migracyjnymi, były Niemcy (0,3%). W Republice Słowackiej odnotowano jedynie niewielki spadek (1,1%). W Polsce spadek udziału osób o najniższych kwalifikacjach był nieco wyższy niż na Słowacji (2,3%). W Unii Europejskiej zmiana procentowa w latach 2015-2020 wyniosła -2,8%. Odsetek ludności z wykształceniem na poziomie ISCED 3-4 był w tym okresie stosunkowo stabilny. Pozytywnie należy ocenić fakt, że w badanym okresie nastąpił znaczny wzrost poziomu wykształcenia ludności krajów Unii Europejskiej w zakresie liczby mieszkańców z wykształceniem wyższym, co znalazło również odzwierciedlenie w średniej krajów Unii Europejskiej. W latach 2015-2020 nastąpił wzrost z 25,2% do 29%, co można ocenić pozytywnie. Długoterminowy trend w zakresie poziomu wykształcenia ludności Słowacji w latach 2010-2020 ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Struktura wykształcenia ludności w Słowacji (% ludność w wieku 15-64 lata, ISCED 2011)

Słowacja	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
ISCED 0 – 2	16,3	15,7	15,0	14,7	15,2	14,6	14,3	14,8	14,4	14,5	13,5
ISCED 3 – 4	68,7	68,0	68,0	67,5	66,7	66,5	66,0	64,5	63,6	62,3	62,6
ISCED 5 – 8	15,1	16,4	17,0	17,7	18,1	18,9	19,7	20,7	22,0	23,1	23,9

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2021.

Tabela 3. Struktura wykształcenia ludności w Republice Słowackiej według płci, 2015-2019

Wskaźnik		2015	2016	2017	2018	2019
<b>Ogółem osoby (15-64)</b>	Edukacja przedszkolna, podstawowa i gimnazjalna (klasy 0-2)	14,6	14,3	14,8	14,4	14,5
	Szkolnictwo ponadgimnazjalne i policealne (klasy 3-4)	66,5	66	64,5	63,6	62,3
	Szkolnictwo wyższe (klasy 5-8)	18,9	19,7	20,7	22	23,1
<b>Mężczyźni (15-64)</b>	Edukacja przedszkolna, podstawowa i gimnazjalna (klasy 0-2)	13,6	13,4	13,8	13,7	14
	Szkolnictwo ponadgimnazjalne i policealne (klasy 3-4)	70,2	69,8	68,6	67,7	66,7
	Szkolnictwo wyższe (klasy 5-8)	16,3	16,8	17,6	18,7	19,3
<b>Kobiety (15-64)</b>	Edukacja przedszkolna, podstawowa i gimnazjalna (klasy 0-2)	15,6	15,1	15,7	15,2	15
	Szkolnictwo ponadgimnazjalne i policealne (klasy 3-4)	62,9	62,2	60,4	59,9	57,9
	Szkolnictwo wyższe (klasy 5-8)	21,5	22,7	23,9	25,5	27

Źródło: Urząd Statystyczny Republiki Słowackiej. Badanie prób losowych dotyczące siły roboczej, 2020 r.

Dane Urzędu Statystycznego Republiki Słowackiej wskazują na stagnację odsetka ludności o najniższym poziomie wykształcenia. Odsetek ludności ze średnim poziomem wykształcenia nieznacznie się zmniejszył. Pozytywnym zjawiskiem jest wzrost odsetka osób z najwyższym poziomem wykształcenia. Z analizowanych danych wynika, że ludność Słowacji jest w znacznym stopniu zróżnicowana pod względem poziomu wykształcenia i płci. Jednocześnie heterogeniczność wzrasta wraz z wyższym poziomem wykształcenia. W latach 2015-2019 odsetek mężczyzn z wyższym wykształceniem długo pozostawał w tyle za odsetkiem kobiet z wyższym wykształceniem. Waga osiągnięć edukacyjnych dla obu płci leży w poziomach kształcenia ISCED 3-4. W grupie osób o najniższym poziomie wykształcenia od dawna przeważają kobiety. Struktura ludności według najwyższego poziomu wykształcenia jest również jednym z istotnych różnic regionalnych w Republice Słowackiej. W Słowacji stopniowo wyłaniają się regiony charakteryzujące się ponadprzeciętną strukturą wykształcenia oraz, przeciwnie, regiony o dużej reprezentacji osób o najniższym poziomie wykształcenia, na co zwraca uwagę na przykład Šprocha (2011).

W poniższej analizie zostanie zwrócona uwaga na relacje zatrudnienia w wybranych krajach Unii Europejskiej w zależności od poziomu wykształcenia w latach 2015-2020.

Tabela 4. Zatrudnienie osób o najniższym poziomie wykształcenia w UE w wieku 20-64 lata, wykształcenie poniżej podstawowego, podstawowego i gimnazjalnego (ISCED 0-2), w %

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015-2020
European Union – 27 countries (from 2020)	51,7	52,5	53,9	55	55,8	55	3,3
Euro area – 19 countries (from 2015)	52,4	53,2	54,4	55,6	56,1	55,4	3
Sweden	60,9	61	61,8	62,3	61,2	57,4	-3,5
Luxembourg	58,4	56,4	56,4	58,9	57,6	56,9	-1,5
Croatia	39,3	37,9	34,7	37,2	39,5	38,5	-0,8
Slovakia	33,2	35,9	37,3	36,4	36,1	34	0,8
Poland	39,8	39,5	40,8	42	44,6	45,2	5,4
Hungary	47,7	51,5	54,7	56,7	56,5	55,6	7,9
Cyprus	55,1	56,8	57	61,6	63,2	64	8,9
Bulgaria	37,7	37,9	43,1	44,9	49,8	46,8	9,1
Czechia	40,2	43,7	49,2	50,9	53,4	54,7	14,5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2021.

W latach 2015-2020 zatrudnienie osób o niskich kwalifikacjach w krajach Unii Europejskiej uległo nieznacznej poprawie. Średni udział w zatrudnieniu ludności z wykształceniem na poziomie ISCED 0-2 wzrósł w tym okresie z 51,7% do 55%, co oznacza wzrost o 3,3%. Podobna sytuacja miała miejsce w krajach strefy Euro, gdzie wzrost w okresie pięcioletnim wyniósł 3% (z 52,4% do 55,4%). Najbardziej znaczącą zmianę w tej grupie wykształcenia odnotowano w Republice Czeskiej, gdzie nastąpił wzrost zatrudnienia osób o niskich kwalifikacjach o prawie 15%. Bułgaria również odnotowała wzrost zatrudnienia o ponad 9%, z 37,7% do 46,8%. Inne kraje, które odnotowały znaczący wzrost, to Serbia (7,3%), Węgry (7,9%), Litwa (8,5%), Malta (8,8%) i Cypr (8,9%). W Polsce wskaźnik zatrudnienia w tej grupie umiejętności wzrósł o 5,4%, a w Słowacji tylko o 0,8%. W tym względzie warto zauważyć, że istnieją znaczne różnice w zatrudnieniu osób o niskich kwalifikacjach w poszczególnych krajach UE. Duża różnica widoczna jest także w porównaniu z niektórymi krajami nieczłonkowskimi, takimi jak Szwajcaria, gdzie wskaźniki zatrudnienia od dawna oscylują między 68% a 70%, czyli są znacznie wyższe niż średnia dla krajów UE. Cztery kraje wykazują negatywną tendencję w zakresie zatrudnienia. Największy spadek odnotowała Szwecja (- 3,5%). Niewielkie spadki odnotowano w Chorwacji (- 0,8%), Norwegii (- 0,6%), Słowenii (- 0,6%) i innych krajach. Podczas gdy w 2005 r. ich stopy bezrobocia były tylko 1,3 i 2,4 razy wyższe niż stopy bezrobocia odpowiednio średnio i wysoko wykwalifikowanej siły roboczej, w 2018 r. stopy bezrobocia nisko wykwalifikowanej siły roboczej były odpowiednio 2,1 i 3,2 razy wyższe.

Pozytywną tendencją w krajach UE jest to, że coraz więcej osób z powodzeniem kończy studia wyższe po ukończeniu kształcenia obowiązkowego. Mimo że ogólna liczba osób o niskich kwalifikacjach na rynku pracy faktycznie spada, w wielu krajach ich perspektywy zatrudnienia nadal wyraźnie się pogarszają. W tabeli 5 przedstawiono dane dotyczące zatrudnienia ludności na średnim poziomie wykształcenia w wybranych krajach UE.

Tabela 5. Zatrudnienie osób z wykształceniem średnim w UE (20-64 lata, średnie II stopnia) i policealne (ISCED 3 i 4), w %

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020
European Union – 27 countries (from 2020)	70,0	71,0	72,1	72,9	73,5	72,3
Euro area – 19 countries (from 2015)	70,7	71,5	72,2	73,0	73,5	71,9
Belgium	67,2	67,7	67,8	69,0	69,8	68,1
Bulgaria	67,8	68,3	72,3	73,4	75,5	73,4
Czechia	76,0	77,9	79,4	80,7	81,3	80,6
Denmark	77,4	77,6	78,6	79,6	80,1	78,8
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	78,4	79,3	80,0	80,7	81,3	80,4
Estonia	74,8	74,7	76,8	78,2	78,8	77,3
Ireland	66,2	68,8	69,6	71,3	72,5	68,5
Greece	51,1	52,5	54,1	55,5	57,4	57,2
Spain	60,8	62,3	63,4	64,3	65,0	61,6
France	70,0	70,2	70,3	71,0	70,7	69,6
Croatia	59,8	61,1	64,1	65,1	66,6	66,2
Italy	64,2	65,1	65,4	65,7	66,3	65,1
Cyprus	64,2	64,8	68,5	71,6	72,7	70,5
Latvia	69,9	69,4	71,5	73,7	73,7	73,8
Lithuania	67,2	68,5	69,7	71,9	71,6	69,3
Luxembourg	67,0	65,9	68,3	68,1	67,4	67,6
Hungary	71,6	74,4	75,9	76,8	78,0	77,6
Malta	78,3	79,0	80,3	81,5	81,8	81,9
Netherlands	77,2	78,0	78,8	79,7	80,9	80,1
Austria	74,3	74,5	75,1	76,0	76,8	74,1
Poland	64,7	66,3	67,6	68,7	69,2	69,5
Portugal	70,3	71,8	74,7	76,1	77,4	73,5
Romania	66,0	66,2	68,7	69,9	70,5	70,3
Slovenia	66,9	68,3	71,5	73,7	74,3	72,1
Slovakia	69,3	71,5	73,0	74,5	75,6	73,8
Finland	70,4	70,9	71,4	73,4	74,6	72,3
Sweden	81,4	82,1	83,0	83,4	82,9	81,6

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Norway	78,1	77,5	77,0	78,4	78,1	76,7
Switzerland	80,8	80,8	81,0	80,8	80,8	80,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2021.

Stopa zatrudnienia pracowników o średnich kwalifikacjach stanowi główną kategorię na rynku pracy w krajach UE i wykazuje stosunkowo stabilną tendencję w latach 2015-2020, choć występują też pewne różnice między nimi.

Odsetek ludności z wykształceniem na poziomie ISCED 3-4 w większości krajów oscyluje między 70% a 80% i w badanym okresie nieznacznie wzrósł. Najniższy udział jest widoczny jedynie w Grecji, gdzie w 2015 roku wynosił 51,1%, a w 2020 roku osiągnął 57,2%. Jest to najniższy odsetek zatrudnienia dla tej grupy pracowników wśród krajów UE. Ponad 80% udział w 2020 r. miały Czechy (80,6%), Niemcy (80,4%), Holandia (80,1%), Szwecja (81,6%) i Islandia (81,6%). Podobna sytuacja miała miejsce w Szwajcarii, zaawansowanym rozwojowo kraju spoza UE, gdzie udział ten wynosi 80%. Przegląd różnic we wskaźnikach zatrudnienia absolwentów szkół wyższych (wykształcenie wyższe, poziomy ISCED 5-8) przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Zatrudnienie według poziomu wykształcenia w UE i wybranych krajach (w %, ludność w wieku 20-64 lat, wykształcenie wyższe ISCED 5-8)

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015-2020
European Union – 27 countries (from 2020)	82,4	83,2	83,9	84,5	84,9	84,1	1,7
Euro area – 19 countries (from 2015)	81,7	82,5	83,2	83,7	84,1	83,2	1,5
Estonia	85,2	84	85,5	85,2	86,4	84,9	-0,3
Luxembourg	83,3	83,8	83,9	83,7	84,7	83,2	-0,1
Norway	88,2	87,8	87,8	87,9	88,6	88,2	0
Germany	87,8	87,9	88,1	88,5	89,0	88,1	0,3
Sweden	87,7	88,1	88,1	88,6	88,8	88,0	0,3
Lithuania	88,7	90,4	90,1	90,6	90,8	89,5	0,8
Austria	83,7	84,6	85,1	84,9	85,2	84,5	0,8
Switzerland	87,7	88,3	87,9	88,4	89,0	88,5	0,8
Netherlands	87,5	87,5	87,9	88,6	88,7	88,5	1
France	82,0	82,9	83,4	83,3	83,8	83,1	1,1
Latvia	84,6	85,8	86,3	88,4	88,6	85,7	1,1
Czechia	82,6	83,4	84,2	85,6	84,9	83,9	1,3
Malta	88,1	89	90,5	90,7	88,3	89,4	1,3
Spain	76,7	77,9	79,4	80,1	80,3	78,2	1,5
Italy	76,3	77,5	78,2	78,7	78,9	78,0	1,7

Belgium	81,8	82,2	82,2	83,5	83,8	83,6	1,8
Denmark	85,2	85	85,5	86,1	87,2	87,1	1,9
Ireland	81,9	82,6	84,2	84,7	85,3	83,8	1,9
Poland	85	85,8	86,8	87,6	87,9	88,1	3,1
Finland	82,9	82,9	84,4	86,2	86,2	86,2	3,3
Hungary	86,2	88,4	88,6	89,5	89,4	89,6	3,4
Bulgaria	84,5	84,6	85,9	86,4	88,8	87,9	3,4
Romania	85,3	86,2	87,9	88,4	89,2	88,8	3,5
Slovakia	76,5	77,3	78,5	79,3	80,6	80,2	3,7
Portugal	80,3	81,8	83,5	85,5	85,4	84,4	4,1
Croatia	78,7	79,7	81,5	81,5	81,9	83,4	4,7
Cyprus	78,3	78,3	79,1	80,8	83,3	83,1	4,8
Slovenia	83,1	84	86,2	88	89,5	89,4	6,3
Greece	67,9	69,6	70,8	73,3	75,2	74,5	6,6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2021.

Powyższą tezę: „im wyższe kwalifikacje, tym niższe bezrobocie“ potwierdzają również dane dotyczące zatrudnienia osób z najwyższym poziomem kwalifikacji, na poziomie wyższym, które przedstawiono w tabeli 5. W przypadku osób z wyższym wykształceniem wskaźnik zatrudnienia wynosi od 80% do 90% praktycznie we wszystkich krajach UE, z wyjątkiem Grecji i Włoch. Pozytywnym zjawiskiem jest to, że w latach 2015-2020 Grecja odnotowała największy wzrost zatrudnienia w tej kategorii edukacji – o 6,6% (67,9%-74,5%). Jest oczywiste, że wysoko wykwalifikowane osoby z wyższym wykształceniem mają większe możliwości i warunki do bardziej odpowiedniego zatrudnienia na europejskim rynku pracy.

## Zakończenie

Edukacja i szkolenia są ważną częścią kapitału ludzkiego, który wpływa nie tylko na pozycję danej osoby w społeczeństwie, ale także na jej zatrudnienie i rozwój gospodarczy. Edukacja przyczynia się do zwiększenia konkurencyjności państw na poziomie krajowym i międzynarodowym. Według OECD edukacja jest kluczowym czynnikiem rozwoju gospodarczego społeczeństwa. Systemy edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej są bardzo zróżnicowane i różnorodne, co wynika także z tradycji kulturowych i edukacyjnych. Niemniej konieczne jest także, aby poszczególne kraje współpracowały w dziedzinie edukacji

i szkoleń w ramach polityki edukacyjnej UE. Choć wspólna europejska polityka edukacyjna nie ma umocowania w przepisach prawnych i jest raczej zaleceniem, jej konkretyzacja znajduje się w różnych wspólnych traktatach, memorandumach i dokumentach, które stanowią także podstawę krajowych polityk edukacyjnych. Dużą rolę odegrały tu strategia bolońska i inne dokumenty, a jej kulminacją była strategia „Europa 2020“, której celem było „uczynienie z UE inteligentnej i zrównoważonej gospodarki sprzyjającej włączeniu społecznemu, charakteryzującej się wysokim poziomem zatrudnienia, wydajności i spójności społecznej“ (Europa 2020, Bruksela, KE, P3, s. 5).

W polityce edukacyjnej Unii Europejskiej kładzie się nacisk na współpracę między państwami członkowskimi oraz na większe wzajemne powiązanie systemów edukacyjnych państw członkowskich w celu zwiększenia konkurencyjności UE w stosunku do Japonii, Stanów Zjednoczonych i innych krajów, a także w celu zwiększenia mobilności ludności na europejskim rynku pracy. Z powyższej analizy danych empirycznych ilustrujących stan struktury umiejętności i zatrudnienia ludności w krajach UE wynika, że obecny, a zwłaszcza nadchodzący rozwój gospodarczy i społeczny będzie w dużym stopniu zależał od jakości i poziomu wykształcenia ludności, z naciskiem na szkolnictwo wyższe i ścisłe powiązanie systemów edukacji z wymogami praktyki.

## **Bibliografia**

1. Benčo, J. 2002. *Ekonomía vzdelávania*. Bratislava: IRIS, 2002. 185 s. ISBN 80-89018-41-6.
2. Blanár, F. 2019. *Nezamestnanosť absolventov slovenských vysokých škôl v roku 2019*. Analytický výstup zo štatistických údajov MŠSVaR SR. Dostępne na [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/nezamestnanost/Vs\\_abs\\_nezam\\_2019\\_web.pdf](https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/nezamestnanost/Vs_abs_nezam_2019_web.pdf)
3. Europa 2020. [online]. [cyt. 2020-11-07]. Dostępne z: < [https://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/complet\\_sk.pdf](https://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_sk.pdf)>.
4. Eurostat 2020. Statistics [online]. [cyt. 2020-12-18]. Dostępne z: <[https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi\\_educ\\_a&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi_educ_a&lang=en)>.
5. Eurostat 2020. Statistics [online]. [cyt. 2020-12-18]. Dostępne z: < <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00066/default/table?lang=en> >.
6. Eurostat 2020. Statistics [online]. [cyt. 2020-12-18]. Dostępne z: < [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational\\_attainment\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics)>.
7. Hronec, M. 2010. *Ekonomické aspekty výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: Matej Bel University Banská Bystrica. 137 s. ISBN 978-80-557-0055-7.



8. Ilga, L., Lavrinenko, O., Teivans-Treinovskis, J. 2015. *Influence of Education on Unemployment Rate and Incomes of Residents*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences“ 174 (lut): 3824–31. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1120>.
9. Lutz, W., Cuaresma, J.C., Kebede, E., Prskawetz, A., Sanderson, W., Striessnig, E. 2019. *Education Rather than Age Structure Brings Demographic Dividend*. „Proceedings of the National Academy of Sciences“ 116 (26): 12798–803. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820362116>.
10. Mikelka, E. a kol. 2000. *Analyza politik krajín Európskej únie, Českej republiky, Maďarska a Poľska zameraných na tvorbu nových pracovných miest*. Bratislava: Ústav slovenskej a svetovej ekonomiky SAV, 2000. s. 79.
11. Mincer, J. 1991. *Education and Unemployment*. w3838. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w3838>.
12. Núñez, I., Livanos, I. 2010. *Higher Education and Unemployment in Europe: An Analysis of the Academic Subject and National Effects*. „Higher Education“ 59 (4): 475-87. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9260-7>.
13. Šprocha, B. 2011. *Regionálne rozdiely v štruktúre obyvateľstva podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania a vnútorná migrácia na Slovensku*. In: *RELIK, 2011: sborník príspevků [zdroj cyfrowe]*. Slaný: Melandrium, 2011, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-86175-75-1. VEGA č. 2/0213/09.
14. Urząd Statystyczny SR. 2020. Baza danych DATAcube, [online]. [cyt. 2020-11-10]. Dostępne z: <<http://datacube.statistics.sk/TM1WebSK/TM1WebLogin.aspx>>.



Karolina Walancik

# Doradztwo zawodowe w systemie szkolnictwa w Polsce i Słowacji w unormowaniach prawnych

## Streszczenie

Celem artykułu *Doradztwo zawodowe w systemie szkolnictwa w Polsce i Słowacji w unormowaniach prawnych* jest przedstawienie instytucji doradztwa zawodowego, które funkcjonuje w systemie oświaty w unormowaniach prawnych w Polsce i w Republice Słowackiej. Autorka opisuje doradztwo zawodowe oraz rolę i zadania doradcy zawodowego. Wskazuje na znaczący udział tej instytucji w procesie podejmowania decyzji zawodowych przez uczniów i osoby dorosłe zarówno w Polsce, jak i w Republice Słowacji, a następnie przedstawia kierunki rozwoju tej instytucji.

**Słowa kluczowe:** doradztwo zawodowe, poradnictwo zawodowe, system oświaty

## Wstęp

Wybór zawodu jest jednym z kluczowych i najważniejszych decyzji podejmowanych w życiu. Dlatego też element doradztwa zawodowego jest aktualnie jednym z istotnych elementów systemu oświaty, przy uwzględnieniu dynamiki na rynku pracy i pogłębiającego się procesu tzw. przebranżowienia i przekwalifikowania zawodowego. W literaturze naukowej dotyczącej problematyki wyboru zawodu można spotkać dwa określenia instytucji – doradztwo lub poradnictwo zawodowe. W większości przypadków prezentowane jest stanowisko, zgodnie z którym pojęcia te traktuje się jako synonimy (Sarżyńska 2007), chociaż nie wszyscy badacze zgadzają się z tą opinią. Niektórzy przedstawiają podobieństwa i różnice tych instytucji, rozdzielając je (Czerepaniak-Walczak 2001). Termin doradztwa zawodowego bardzo często występuje również w połączeniu z terminem „orientacja zawodowa” (Fiała 2009).

W *Leksykonie pedagogiki pracy* porada zawodowa została zdefiniowana jako rozmowa prowadzona przez fachowego doradcę z osobą bądź osobami poszukującymi pomocy w podjęciu decyzji zawodowej (Nowacki 2004).

Podkreślić należy, że aktualnie praca zawodowa znacząco determinuje pomyślność kariery życiowej człowieka. Istnienie/posiadanie satysfakcji z pracy zawodowej często zależy od prawidłowości wyborów dokonywanych w okresie szkolnym. Wobec powyższego działania związane z funkcjonowaniem instytucji doradztwa zawodowego i jej rozwojem są szczególnie ważne już na etapie edukacji szkolnej, gdzie są realizowane w szkołach powszechnych. W licznych koncepcjach rozwoju zawodowego zwraca się uwagę na dojrzewanie człowieka do decyzji podjęcia wyboru zawodu (Paszowska-Rogacz 2003). Istotne jest bowiem, że uczeń w szkole spędza znaczną część swojego czasu, gdzie przedstawia i ujawnia swoje zdolności czy predyspozycje.

## Doradztwo zawodowe w polskim systemie oświaty

Doradztwo zawodowe w Polsce funkcjonuje w placówkach oświatowych, jest już realizowane zarówno w przedszkolach, jak i szkołach, z wyłączeniem szkół artystycznych. Od 1 września 2019 roku podstawę prawną organizacji doradztwa zawodowego w szkołach stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie doradztwa zawodowego z dnia 12 lutego 2019 r. (Dz.U. z 2019 r. poz. 325), zwane dalej rozporządzeniem, które określa ramowe plany nauczania dla poszczególnych typów szkół, w tym: minimalny wymiar godzin zajęć z zakresu doradztwa zawodowego.

Treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, warunki i sposób realizacji oraz organizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach, a także wymagania w zakresie przygotowania osób realizujących doradztwo zawodowe w szkołach i placówkach uwzględniają rolę doradztwa zawodowego we wspieraniu uczniów i słuchaczy w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

W instytucji doradztwa zawodowego kluczową rolę odgrywa doradca zawodowy. Wskazać bowiem należy, że ma on szczególne możliwości towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju, może go obserwować w środowisku szkolnym, jak i korzystać na bieżąco z wiedzy, którą mają o nim nauczyciele i organizatorzy życia szkolnego. Ma także okazję włączania spraw związanych z pracą zawodową do obszaru działań szkoły. Doradca zawodowy w szkole ma na celu udzielanie pomocy uczniowi w nabieraniu kompetencji do kreatywnego kierowania własnym rozwojem, wskazuje możliwości zawodu, ukierunkowuje go,

pomaga w rozwiązywaniu dylematów związanych z wyborem dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej, a może raczej pracowniczej. W zależności od cech ucznia może różnicować sposoby swojego działania, tak aby wykorzystać te najbardziej przydatne w konkretnym przypadku i konkretnej sytuacji.

Szkolny doradca zawodowy w wielu przypadkach jest jedyną osobą, która kompetentnie analizuje stan wiedzy na temat pracy zawodowej i sytuację na lokalnym oraz globalnym rynku pracy. Dzięki temu może on przenosić tę sytuację na grunt szkoły. Oczywiście wymaga to współpracy z zakładami pracy, innymi instytucjami środowiska pozaszkolnego, jak również formami organizacyjnymi z obszaru doradztwa i pośrednictwa pracy. Z perspektywy ucznia jest to przede wszystkim możliwość skorzystania z profesjonalnej pomocy, zwiększającej trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych; zagwarantowanie systematycznego oddziaływania na uczniów w ramach planowych działań; pomoc uczniom w wyborze i selekcji informacji dotyczących edukacji i rynku pracy. Podstawowy kierunek doradztwa w szkole wiąże się bowiem głównie z rozpoznawaniem cech psychofizycznych uczniów, ich talentów oraz motywów planowanych, a następnie dokonywanych wyborów, jak również skłonności i przeciwwskazań (Wołk 2012).

Zgodnie z obowiązującym systemem prawnym w Polsce wszystkie szkoły powinny mieć swój własny wewnętrzny system doradztwa zawodowego. Obowiązek taki nakłada na nie ustawodawca, wskazując, że statut szkoły „zawiera w szczególności (...) organizację wewnętrznego systemu doradztwa zawodowego (art. 98 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

Podstawa prawna analizy instytucji doradztwa zawodowego w Polsce jest zawarta w ustawie Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (art. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz.U. z 2021 r. poz. 1082), zwanej dalej ustawą, gdzie określono, że system oświaty zapewnia w szczególności: dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy; kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych; przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia; warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego. Wskazano, że podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły są zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego. Zajęcia te są organizowane dla uczniów klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły

I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum. Ponadto są realizowane niezależnie od pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu udzielanej uczniom w ramach zajęć.

Zgodnie z ustawą przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych i inne formy wychowania przedszkolnego oraz szkoły, z wyjątkiem szkół artystycznych, prowadzą zaplanowane i systematyczne działania w zakresie doradztwa zawodowego, w celu wspierania dzieci i uczniów w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych, w tym przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu, polegające w szczególności na prowadzeniu:

- w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych formach wychowania przedszkolnego preorientacji zawodowej, która ma na celu wstępne zapoznanie dzieci z wybranymi zawodami oraz pobudzanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;
- w klasach I-VI szkół podstawowych orientacji zawodowej, która ma na celu zapoznanie uczniów z wybranymi zawodami, kształtowanie pozytywnych postaw wobec pracy i edukacji oraz pobudzanie, rozpoznawanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;
- dla uczniów klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum. Przepis nie dotyczy szkół dla dorosłych, zajęć z zakresu doradztwa zawodowego.

Doradztwo zawodowe w Polsce jest realizowane na: zajęciach edukacyjnych wychowania przedszkolnego; obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie; zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego; zajęciach związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzonych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej; zajęciach z wychowawcą.

Przy realizacji doradztwa zawodowego jednostki organizacyjne mogą współpracować w szczególności z pracodawcami, organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi lub innymi organizacjami gospodarczymi, stowarzyszeniami lub samorządami zawodowymi, placówkami i centrami, szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli lub instytucjami rynku pracy. W ramach tej współpracy jednostki te w szczególności mogą organizować wizyty zawodoznawcze (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie doradztwa zawodowego z dnia 12 lutego 2019 r. Dz.U. z 2019 r. poz. 325).

Rozporządzenie określa natomiast treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, sposób realizacji doradztwa zawodowego oraz zadania doradcy zawodowego. Treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego dla: przedszkoli, oddziałów przedszkolnych

w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego, klas I-VIII szkół podstawowych, branżowych szkół I stopnia, liceów ogólnokształcących, techników, branżowych szkół II stopnia, szkół policealnych i szkół dla dorosłych.

W przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych formach wychowania przedszkolnego są to zajęcia edukacyjne wychowania przedszkolnego prowadzone zgodnie z przyjętym programem wychowania przedszkolnego. W klasach I-VI szkół podstawowych to obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia ogólnego. W klasach VII i VIII szkół podstawowych i szkołach ponadpodstawowych to obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia ogólnego, w przypadku szkół prowadzących kształcenie zawodowe – również obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia w zawodzie, a w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy to obowiązkowe zajęcia edukacyjne. Osoby prowadzące ww. zajęcia to nauczyciele. W klasach VII i VIII szkół podstawowych, branżowych szkołach I stopnia, liceach ogólnokształcących i technicach (z wyjątkiem szkół dla dorosłych) to zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego, a osoby prowadzące to doradcy zawodowi posiadający kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela doradcy zawodowego.

Natomiast w przypadku szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych doradztwo zawodowe jest realizowane na zajęciach związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzonych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a osoby prowadzące to doradcy zawodowi, pedagodzy, psycholodzy lub inni nauczyciele. Natomiast w przypadku szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych (z wyjątkiem branżowych szkół II stopnia, szkół specjalnych przysposabiających do pracy, szkół policealnych i szkół dla dorosłych), to zajęcia z nauczycielem wychowawcą opiekującym się oddziałam. W przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, w innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach podstawowych i szkołach ponadpodstawowych (z wyjątkiem szkół branżowych II stopnia, szkół policealnych i szkół dla dorosłych) to zajęcia w ramach wizyt zawodoznawczych mających na celu poznanie przez dzieci i uczniów środowiska pracy w wybranych zawodach, organizowanych u pracodawców, w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe lub placówkach i centrach (placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, które umożliwiają uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych). W tym przypadku osoby prowadzące są wskazane przez dyrektora szkoły. Informacja o udziale ucznia w zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego nie jest umieszczana na świadectwie szkolnym promocyjnym i świadectwie ukończenia szkoły (Rozporządzenie

Ministra Edukacji Narodowej w sprawie doradztwa zawodowego z dnia 12 lutego 2019 r. Dz.U. z 2019 r. poz. 325).

Od 1 września 2018 roku placówki oświatowe (z wyłączeniem szkół artystycznych) są zobowiązane do realizowania doradztwa zawodowego na wszystkich etapach edukacyjnych podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego oraz w ramach wizyt zawodoznawczych mających na celu poznanie przez dzieci i uczniów środowiska pracy w wybranych zawodach.

Natomiast szkoła zobowiązana jest do opracowania rocznego programu (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie doradztwa zawodowego z dnia 12 lutego 2019 r. Dz.U. z 2019 r. poz. 325) realizacji doradztwa zawodowego, uwzględniającego wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego i zawierającego informacje o: działaniach związanych z realizacją doradztwa zawodowego (tematyce działań oraz formach i metodach ich realizacji; oddziałach, których dotyczą działania, z uwzględnieniem udziału rodziców uczniów; osobach odpowiedzialnych za realizację poszczególnych działań); podmiotach, z którymi szkoła współpracuje przy realizacji działań; programie, który opracowuje doradca zawodowy albo inny nauczyciel lub nauczyciele odpowiedzialni za realizację doradztwa zawodowego w szkole, wyznaczeni przez dyrektora szkoły, a który zatwierdza dyrektor szkoły do 30 września każdego roku szkolnego, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Zadania doradcy zawodowego są realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Rozporządzenie określa zadania doradcy zawodowego, do których zalicza się:

- systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego;
- prowadzenie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego;
- opracowywanie we współpracy z innymi nauczycielami, w tym z nauczycielami będącymi wychowawcami opiekującymi się oddziałami, psychologami lub pedagogami, programu oraz koordynowanie jego realizacji;
- wspieranie nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców opiekujących się oddziałami, psychologów lub pedagogów, w zakresie realizacji działań określonych w programie;
- koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia; realizowanie działań wynikających z programu.

Natomiast w załącznikach do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, na podstawie którego organizowane jest



doradztwo od 1 września 2019 r., zostały określone treści programowe dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Zostały one określone i sprecyzowane w ramach czterech obszarów: poznawanie siebie oraz własnych zasobów; wskazanie świata zawodów i rynku pracy; przedstawienie rynku edukacyjnego i uczenia się przez całe życie; planowanie własnego rozwoju oraz podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych. Biorąc pod uwagę, że do realizacji tych działań zobowiązany jest każdy nauczyciel podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, warto rozważyć, jakie działania podejmować na co dzień, by tworzyły one spójny system i były efektywne.

Zarówno projektowanie, jak i realizowanie określonych zadań z zakresu doradztwa zawodowego powinno być dostosowane do możliwości rozwojowych uczniów, dlatego działania te, jak wyżej wskazano, są różne na kolejnych etapach edukacyjnych. Istotne jest, by były one wprowadzane na co dzień jako element procesu edukacyjno-wychowawczego, począwszy od wieku przedszkolnego.

## Doradztwo zawodowe w systemie szkolnictwa w Republice Słowacji

W Republice Słowacji nadzór nad systemem oświaty sprawuje Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu (<https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/slowacja-2/>, <https://www.minedu.sk/vedenie-ministerstva-skolstva-vedy-vyskumu-a-sportu-sr/>). Zgodnie z Ustawą nr 596/2003 o administracji państwowej w oświacie i samorządzie szkolnym oraz o zmianie niektórych ustaw (<https://www.minedu.sk/data/att/8208.pdf>) to Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu odpowiada za całokształt organizacji sieci placówek edukacyjnych, ustala zasady kierowania działalnością dydaktyczno-wychowawczą szkół oraz opracowuje projekty aktów prawnych i koncepcje rozwoju systemu edukacji. Finansowanie kształcenia zawodowego na poziomach ISCED 2, ISCED 3 i ISCED 4 regulowane jest Ustawą nr 597/2003 w sprawie finansowania szkół (<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-597>).

Zakres doradztwa zawodowego w systemie szkolnictwa w Republice Słowacji reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji nr 43/1996 (<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1996/43/19960301.html>). W szkołach występują pedagog, psycholog, doradca edukacyjny. Doradca edukacyjny odpowiada za doradztwo zawodowe. Rozporządzenie zobowiązuje szkoły do:

- prowadzenia diagnostyki edukacyjnej;
- określania przyczyn problemów uczniów w zakresie rozwoju społecznego;
- określania przyczyn problemów uczniów w zakresie rozwoju edukacyjnego i zawodowego;
- rozwiązywania problemów dalszej edukacji uczniów we współpracy z rodzicami i nauczycielami.

Do zadań doradcy edukacyjnego należy:

- udzielanie porad uczniom w celu zapobiegania problemom rozwojowym;
- zapewnianie konsultacji dla uczniów i rodziców w celu rozwiązywania problemów edukacyjnych i szkoleniowych;
- udzielanie informacji w zakresie wyboru i planowania kariery zawodowej;
- systematyczne monitorowanie rozwoju uczniów;
- ścisła współpraca z poradniami pedagogiczno-psychologicznymi w zakresie planowania kariery edukacyjno-zawodowej;
- wsparcie metodyczne dla nauczycieli danej szkoły w zakresie doradztwa zawodowego;
- prowadzenie doradztwa dla uczniów i rodziców;
- zapewnienie pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych, społecznych i edukacyjnych;
- monitorowanie edukacyjnych problemów uczniów;
- realizacja ukierunkowanych działań profilaktycznych adresowanych do uczniów i rodziców na aktualne tematy dotyczące nauczania i uczenia się, zachowań i relacji międzyludzkich, porady w zakresie profilaktyki uzależnień i innych patologii społecznych;
- monitorowanie i rejestrowanie zainteresowań uczniów co do dalszych studiów i ścieżki zawodowej;
- aktywne uczestnictwo w warsztatach, seminariach i szkoleniach organizowanych dla doradców edukacyjnych;
- zamieszczanie informacji z zakresu doradztwa edukacyjnego na tablicy ogłoszeń i stronie internetowej szkoły.

W Republice Słowacji doradcami edukacyjnymi są nauczyciele, którzy odbyli specjalistyczny kurs doradztwa zawodowego. Doradca edukacyjny przygotowuje plan pracy na rok szkolny. W planie zawarte są cele. W Republice Słowacji wprowadzono do programów nauczania przedmiot: wprowadzenie do świata pracy (Úvod do sveta práce). Na przedmiot ten można uczęszczać w ostatnich dwóch latach nauki w szkołach średnich II stopnia. Celem

nauczania tego przedmiotu jest: przekazanie podstawowych informacji na temat kariery w różnych dziedzinach aktywności zawodowej takich jak: zarządzanie, zdrowie, budownictwo. Uczniowie w trakcie przedmiotu mają możliwość rozmowy i dyskusji na temat ich zdolności do pracy, realistycznej oceny własnych umiejętności. W trakcie zajęć uczniowie przygotowują plan własnej kariery zawodowej, nabywają podstawowe umiejętności zachowania się podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

Ważnym ogniwem doradztwa zawodowego w Republice Słowacji są poradnie psychologiczno-pedagogiczne (školská pedagogicko-psychologická poradna). Placówki te wspierają uczniów pod kątem planowania ich ścieżki edukacyjno-zawodowej poprzez diagnozowanie, współpracują w obszarze doradztwa zawodowego z uczniami, jak i rodzicami oraz doradcami edukacyjnymi. Ważną rolę w doradztwie spełniają bazy informacyjne na temat lokalnego i krajowego rynku pracy, wykazu zawodów, szkół i uczelni, które są w poradniach pedagogiczno-psychologicznych.

## Zakończenie

Podsumowując powyższe rozważania, wskazać należy, że zarówno w Polsce, jak i w Republice Słowacji funkcjonuje instytucja doradztwa zawodowego, której podstawy prawne określone są w przepisach dotyczących systemu oświaty. Jednocześnie podkreślić należy, że rynek edukacyjny i rynek pracy przenikają się wzajemnie, dlatego uczniowie powinni poznawać, a właściwie odkrywać na kolejnych etapach. Nie chodzi tu jednak tylko o informacje, które uzyskają na temat konkretnych zawodów, profesji czy rodzajów szkół, ale o dostrzeganie sensu ludzkiej pracy (Wołk 2012).

Rynek pracy zarówno w Polsce, jak i w Słowacji zmienia się dynamicznie. Wobec powyższego istotną kwestią jest, by nauczyciele, pracując z uczniami, jak najczęściej poruszali temat kwalifikacji i kompetencji profesji pod kątem potrzeb współczesnego świata.

Podkreślić należy, że doradztwo zawodowe umożliwia i ułatwia dokonanie wyboru zawodu. Zatem, biorąc pod uwagę, że instytucja ta jest zdeteminowana przez edukację, konieczne jest rozszerzanie jej funkcjonowania na różne obszary wiedzy i na każdym szczeblu nauczania. Znaczenie ma również tworzenie nawyku korzystania przez uczniów, ich rodziców, jak też przez osoby dorosłe z pomocy doradcy zawodowego w sytuacjach, które tego wymagają.

Z rozwojem zainteresowania doradztwem zawodowym, zarówno uczniów, jak i ich rodziców, wiąże się sytuacja progowa: edukacja ogólna – kształcenie zawodowe. W większości

przypadków są to jednak oczekiwania na poradę jednorazową zakończoną konkretną sugestią dotyczącą wyboru dalszej drogi edukacyjnej. Jest to istotne, jednakże w inny sposób powinno przebiegać doradztwo zawodowe realizowane w procesie dochodzenia do progu edukacyjnego, przygotowywania się do podjęcia dojrzałej, racjonalnej decyzji (Zajdel 2009). Nadal jednak udział instytucji doradztwa zawodowego przy dokonywaniu wyborów zarówno w Polsce, jak i w Słowacji funkcjonuje w zbyt małym zakresie, czasami jest realizowane okazjonalnie i koncentruje się na przygotowaniu uczniów do wejścia na rynek pracy.

Złożona i rosnąca rola edukacji szkolnej dla przyszłości zawodowej prowadzi do rozwijania profesjonalnych form wspierania uczniów w dochodzeniu do dojrzałych wyborów zawodowych i już w trakcie nauki szkolnej, na kolejnych poziomach kształcenia, powinna przybliżyć młodych ludzi do optymalnej drogi rozwoju. Potrzeba intensyfikacji prac w zakresie doradztwa zawodowego w okresie szkolnym wiąże się ze specyfiką instytucji szkoły, która w zakresie przygotowania do samodzielności odgrywa szczególnie ważną rolę.

Uczniowie bowiem, dokonując wyborów, powinni mieć odpowiednią wiedzę dotyczącą zapotrzebowania i trendów na rynku pracy, tak aby wybory te nie były przypadkowe. Zarówno w Polsce, jak i w Słowacji należy zatem zintensyfikować działania orientacji zawodowej po to, by uczniowie odnajdywali się w potrzebach rynku pracy, posiadali wiedzę o sieci szkół, ofertach kształcenia. Pozwoli to na odpowiednie przygotowanie na potrzeby ewentualnego przekwalifikowania się i zwiększy możliwość dynamicznego rozwoju ich kariery zawodowej zakończony sukcesem.

## **Bibliografia**

1. Czerepaniak-Walczak, M. (2001), *Doradztwo w reformowanej szkole – gimnazjum jako ośrodek doradztwa*. [w:] *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław.
2. Fiała, U.M. (2009), *Nowe trendy w orientacji i doradztwie zawodowym w gimnazjum*, Poznań.
3. Nowacki, T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom.
4. Paszkowska-Rogacz, A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa.
5. Sarzyńska, E. (2007), *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Lublin.
6. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).
7. Wołk, Z. (2012), *Poradnictwo zawodowe w Polsce w świetle współczesnych przemian cywilizacyjnych*, Szkoła – Zawód – Praca, Zielona Góra.

**Netografia**

1. <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/slowacja-2/> [dostęp: 10.01.2022].
2. Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań Naukowych i Sportu Republiki Słowackiej. <https://www.minedu.sk/vedenie-ministerstva-skolstva-vedy-vyskumu-a-sportu-sr/> [dostęp:10.01.2022].
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Republiki Słowacji z dnia 26 stycznia 1996 r.
4. o szczegółach poradnictwa edukacyjnego i doradztwa Dz. nr 43/1996 (<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1996/43/19960301.html>) [dostęp: 10.01.2022]. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011, nr 205, poz. 1206.
5. Ustawa nr 596/2003 o administracji państwowej oświaty i samorządzie szkolnym oraz o zmianie niektórych ustaw z późniejszymi zmianami, (<https://www.minedu.sk/data/att/8208.pdf>) [dostęp:10.01.2022].
6. Ustawa Dz. nr 597/2003 o finansowaniu szkół podstawowych, średnich i obiektów szkolnych <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-597> [dostęp: 10.01.2022].



**Štefan Hronec**

**Gabriel Mihályi**

**Radovan Lapuník**

# Polityka zatrudnienia w samorządach terytorialnych w kontekście zdobytego wykształcenia i sukcesów ekonomicznych

## **Streszczenie**

W artykule omówiono istotę polityki, polityczny rynek pracy i ich związek z wykształceniem liderów. Dzisiejszy rynek polityczny nie jest ograniczony poziomem czy strukturą wykształcenia. Celem pracy naukowej jest określenie bezpośrednich zależności między wynikami wyborów bezpośrednich przedstawicieli politycznego rynku pracy a gospodarką samorządów oraz główni przedstawiciele tego rynku i ich wykształcenie. Przedmiotem badania są główni przedstawiciele politycznego rynku pracy i ich wykształcenie. Badane są zależności między podstawowymi zmiennymi, jakimi są poziom wykształcenia i poziom gospodarki samorządowej. Zakładamy, że popyt na głównych przedstawicieli politycznych z wyższym poziomem wykształcenia będzie wyższy niż na przedstawicieli z niższym poziomem wykształcenia. Jednocześnie przeanalizujemy wpływ ekonomiczny osiągnięć edukacyjnych na odpowiedzialne zarządzanie.

Praca naukowa została wsparta w ramach projektu VEGA 1/0514/20 – Zastosowanie koncepcji odpowiedzialności społecznej w organizacjach sektora publicznego w udziale 100%.

**Słowa kluczowe:** polityka, polityczny rynek pracy, edukacja, kształcenie, kompetencje, kwalifikacje, zasoby ludzkie, efektywność

**JEL Classification:** H52

## **Wstęp**

Opracowywanie i wdrażanie polityki publicznej na poziomie lokalnym jest bardzo trudnym procesem. Odpowiedzialność za jej tworzenie i wdrażanie spoczywa na wybieralnych organach samorządowych, tj. radzie gminy i burmistrzu. Stanowią oni polityczny rynek pracy na poziomie lokalnym. Polityka prowadzona na tym rynku pracy jest definiowana jako

zbiór działań i procesów, które zależą od legislacyjnych, politycznych, ekonomicznych i instytucjonalnych warunków funkcjonowania samorządu lokalnego. We wszystkich swoich fazach jest on związany z kompetencjami samorządu lokalnego, z uprawnieniami, działaniem i odpowiedzialnością jego organów na politycznym rynku pracy (Švantnerová, 1997, s. 58-59). Podstawowym warunkiem odpowiedzialnego wykonywania tych czynności jest doświadczenie i odpowiednie wykształcenie. Edukacja jest produktem końcowym kształcenia jako dobro niematerialne. Aby móc zapewnić obiektywne wydatkowanie środków publicznych na politycznym rynku pracy w samorządzie, musimy umieć wycenić wyniki i efekty kształcenia. Musimy ustalić związek między wydawaniem pieniędzy przez wybranych przedstawicieli politycznych a efektami w gospodarce, które mają oni wywołać. Systematyczna edukacja powinna być priorytetem dla każdego wybranego przedstawiciela, który znajduje się na politycznym rynku pracy w samorządzie lokalnym. Edukacja jest jednym z podstawowych działań człowieka nie tylko w tym środowisku. Jest ona wynikiem procesu kształcenia, który składa się z dwóch podstawowych elementów – teoretycznego i praktycznego. Teoretyczny obejmuje osiągnięcia edukacyjne jako oficjalny dowód ukończenia edukacji w systemie edukacji formalnej oraz ukończenia edukacji w systemie edukacji nieformalnej. Praktyczny obejmuje zdobyte doświadczenie zawodowe, dzięki któremu wybrany przedstawiciel wchodzi na polityczny rynek pracy w samorządzie lokalnym. Zdobywanie wykształcenia umożliwia kształtowanie osobowości człowieka, rozwija jego zdolności i prowadzi do jego rozwoju. Podnosi poziom kulturalny, społeczny i moralny jednostki, co jest niezbędne na wybieranych stanowiskach na politycznym rynku pracy. Dostarcza wiedzy ogólnej i specjalistycznej, która jest częścią przygotowania do uczestnictwa w rynku pracy i w służbie publicznej. Umożliwia mu zdobycie umiejętności, które są środkiem do zaspokojenia interesów publicznych na poziomie lokalnym. Wykształcony urzędnik jest zatem w stanie podejmować bardziej odpowiedzialne decyzje w sprawach publicznych i efektywniej zarządzać zasobami publicznymi (Benčo, 1992). Edukacja jest tym procesem, który kształtuje poziom wykształcenia wybranego przedstawiciela. Dominują w niej usługi publiczne w dziedzinie edukacji, które są uzupełniane przez usługi świadczone przez prywatne i publiczne organizacje edukacyjne w środowisku rynkowym. Podstawowy zakres usług edukacyjnych obejmuje usługi w ramach formalnego systemu edukacji w zakresie szkolnictwa obowiązkowego, średniego i wyższego. To właśnie ten aspekt jest przedmiotem badań naszego stanu naukowego.

Na tej podstawie charakteryzujemy usługi edukacyjne i sam proces kształcenia jako ważny proces społeczny, który zapewnia rozwój człowieka i doskonali jego potencjał nie



tylko na pozycjach politycznego rynku pracy. Proces ten jest badany przez ekonomię jako specyficzny proces nieprodukcyjny, należący do specjalnej grupy (włączanej do badań ekonomicznych jako ekonomia edukacji). Problemami edukacji i wychowania zajmowali się i zajmują rodzimi autorzy, tacy jak Benčo, J. (1982, 1987, 1992, 2002, ...), Barák, L. (1979), Cibrés, M. (1980), Kamiač, A. (1971, 1973), Murphy, P.J. (1989), Obdržálek, Z. (1979, 1999), Plavčan, P., Maručin, J. (1997), Knight, B. (1983), Hamerníková, B. (1998), Čaplánová, A. (1999), Beblavý, M. – Kubátová, M. (2001) i inni. Rola edukacji w rozwoju gospodarczym została omówiona przez Azariadisa, C. i Drazena, A. (1990), Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S. i Cui, Q. (2008), którzy zbadali wpływ edukacji na rozwój gospodarczy w kilku krajach. Kwestia dynamiki wzrostu gospodarczego w kontekście wydatków na edukację została podjęta przez Benosa, N., i Karagiannisa, S. (2010). Przedmiotem ich badań były różne regiony Grecji. Efekty edukacji i kapitału ludzkiego były systematycznie badane przez Barro, R.J. (1991, 1996, 2001). Edukacja jako jeden z ważnych czynników wzrostu gospodarczego była przedmiotem badań Murphy’ego, K., Schleifera, A., Vishny’ego, R. (1991). Edukacja jako problem bariery ekonomicznej, podstawowe prawo człowieka, które w istotny sposób wpływa na poziom kraju, była przedmiotem badań Pritchetta, L. (2001), Ramcharan, B. G. (2002), oraz Ranisa, G., Stewarta, F., & Ramirez, A. (2000). W ramach słowackiej i czeskiej szkoły naukowej proleptykę tę podjęli Tiruneh, M. W. i in. (2011), Vomáčková, H., (2007), Žižková, J. i in. (1989), Monach, D., Švejnar, J., (2000), Kameníček, J., (2003), Goulliová, K. (1998).

## Rola wykształcenia na politycznym rynku pracy i odpowiedzialność społeczna

Aby określić odpowiedni poziom i treści kształcenia, musimy przeanalizować bardziej złożone pojęcie kompetencji. Istnieje wiele poglądów na temat roli i zawartości kompetencji w zakresie zarządzania w samorządzie terytorialnym. Sam termin może mieć różną treść, np. kompetencje jako zbiór wiedzy, cech, zdolności do wykonywania czegoś, jako kwalifikacje lub jako zbiór ustalonych obowiązków i uprawnień. Słownik oksfordzki definiuje kompetencję jako siłę, umiejętność i zdolność do wykonania narzuconego zadania. Pojęcie kompetencji odnosi się do istotnych cech danej osoby, które sprawiają, że osiąga ona wybitne wyniki (Armstrong 2007). Kompetencje to „umiejętności, wiedza, zdolności i inne cechy, takie jak przywództwo, kreatywność, rzetelność i podobne inicjatywy, które są potrzebne, aby ktoś mógł skutecznie wykonywać swoją pracę”. Są one niezbędne do

skutecznego działania i osiągnięcia wyników. Kompetencje w zakresie wizji, wyznaczania celów i ustalania strategii odgrywają ważną rolę w ramach kwalifikacji i kompetencji, tzn. liderzy samorządowi muszą być w stanie nadawać kierunek, ustalać strategie i zarządzać procesami w swojej organizacji w perspektywie krótkoterminowej, ale także długoterminowej. Strategia musi być zgodna z wizją, misją i celami danego samorządu lokalnego, tzn. z ogólnym zarządzaniem strategicznym gminy (najlepiej określonym na 10-15 lat). Musi to być ciągły cykl, który rozpoczyna się od sformułowania podstawowej misji i wizji, kontynuuje analizę środowiska zewnętrznego, wewnętrznych zasobów i możliwości oraz aktualnego stanu organizacji (Bartoňkova 2009). Osoba odpowiedzialna musi umieć odpowiedzieć na pytania: Gdzie chcemy być w przyszłości? (wizja), Dlaczego jesteśmy tu jako samorząd? (misja), Co chcemy osiągnąć? (cele), Jak chcemy to osiągnąć? (strategia).

Oprócz strategii kształcenia konieczne jest stworzenie koncepcji kształcenia, która określa podstawowe znaczenie kształcenia, jego idee, obejmuje określenie celów i funkcji, w tym integrację z systemem zarządzania zasobami ludzkimi (Bartoňkova, 2009).

Motywy, które skłaniają osobę do uczenia się, według Boschiera (Bartoňkova 2009) mogą być oparte na potrzebie kontaktu społecznego – uczyliśmy się, ponieważ chcemy poznać innych, chcemy z nimi rozmawiać i porównywać się, zrozumieć pewne problemy dzięki ich opiniom, bodźce społeczne – presja otoczenia (np. presja partnera życiowego), względy zawodowe – zabezpieczenie lub rozwój własnej pozycji zawodowej, udział w życiu politycznym i społecznym, lub poznawcze – zaspokojenie zainteresowania uczeniem się czegoś nowego (w młodej i średniej dorosłości orientacja na rozwój zawodowy, po 65. roku życia przeważają takie względy, jak kontakty społeczne, zainteresowania poznawcze itp.).

Zgodnie z powyższymi celami, rozwój kompetencji wybranych przedstawicieli na politycznym rynku pracy, ale także innych interesariuszy w gminach, może być ukierunkowany zgodnie z kategoryzacją Belza i Siegrista (2001) jako rozwój (Veteška, Tureckiová, 2008) kompetencji społecznych (np. umiejętności komunikacyjne, umiejętność pracy w zespole), kompetencje związane z własną osobą (np. samoocena, umiejętność uczenia się i myślenia, zdolność do przyjmowania odpowiedzialności) oraz kompetencje w zakresie metod (np. promowanie krytycznego myślenia, kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów, ocena pracy, wyników itp.) Zgodnie z zakresem pracy uczenie się należy realizować przy założeniu, że muszą istnieć dwie lub więcej stron o niezaspokojonych potrzebach (np. kierownictwo gminy i pracownicy), strony chcą i mogą zaspokoić te potrzeby, istnieje komunikacja między stronami i istnieje pewna wartość wymienna; proces zmiany jest podstawą marketingu.

Obecnie niezbędne jest opracowanie i wdrożenie konkretnych, dostosowanych do potrzeb programów szkoleniowych, opartych na podejściu andragogicznym i nowoczesnych technologiach szkoleniowych, wspierających procesy zmian w danym mieście lub gminie. Oprócz poprawy wydajności i jakości świadczonych usług należy również stopniowo wprowadzać elementy odpowiedzialności społecznej.

## Materiał i metody

W celu zidentyfikowania zależności między poziomem wykształcenia wyższej kadry kierowniczej jednostek samorządu terytorialnego a wybranymi wskaźnikami ekonomicznymi zastosowano kilka metod statystyki testowej w zakresie ścisłości wpływów. Na potrzeby niniejszego opracowania postanowiliśmy zbadać zależność między całkowitym zadłużeniem samorządów (które powstaje przede wszystkim w wyniku inwestycji rozwojowych) a poziomem wykształcenia kadry kierowniczej najwyższego szczebla. Inwestycje w działania rozwojowe postrzegamy jako podstawę przyszłego dobrego zarządzania i osiągnięcia pozytywnych wyników ekonomicznych. Analizując zagadnienia poruszone w niniejszym opracowaniu, tylko częściowo oparliśmy się na powyższych badaniach. Analizę korelacji stosuje się w tym przypadku do oceny siły statystycznego związku między całkowitym zadłużeniem *per capita* a poziomem wykształcenia. Do określenia stopnia zależności między nimi zastosowaliśmy metodę współczynnika Spearmana. Zdefiniowaliśmy współczynnik korelacji Spearmana  $r_s$  jako współczynnik korelacji próbkowej obliczony na podstawie par danych  $(R_1, Q_1)', \dots, (R_n, Q_n)'$ . Wykorzystując metodę regresji porządkowej, określiliśmy czynniki, które mają najsilniejszy wpływ na funkcjonowanie samorządów lokalnych. Przyjmuje się, że trend  $f(t)$  zależy (liniowo lub nieliniowo) od nieznanymi parametrów  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  oraz znanych funkcji  $\phi_0(t), \phi_1(t), \dots, \phi_k(t)$ , które nie zawierają już żadnych nieznanymi parametrów, tzn.  $f(t) = g(\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k; \phi_0(t), \phi_1(t), \dots, \phi_k(t))$ . Relacje dla analizy regresji i korelacji przedstawiamy w następującej postaci: dla  $y$  zależnego od  $x$  zachodzi relacja:

$$a = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sum (x - \bar{x})^2}, \quad (1)$$

Metoda konstrukcyjna obserwowania naukowego dla  $y$  zależnego od  $x$  stała  $b$  jest w postaci:

$$b = \bar{y} - a\bar{x} \tag{2}$$

Stała w postaci  $b$

Dla  $x$  zależnego od  $y$  obowiązuje relacja:

$$a = \frac{\sum (y - \bar{y})(x - \bar{x})}{\sum (y - \bar{y})^2}, \quad b = \bar{x} - a\bar{y}. \tag{3}$$

Metoda konstrukcyjna obserwowania naukowego dla  $x$  zależnego od  $y$

Współczynnik regresji wyraża kierunek linii regresji, tj. nachylenie linii do osi  $x$ . Charakteryzuje on zmianę całkowitego zadłużenia *per capita* w wyniku zmiany poziomu wykształcenia najwyższego kierownictwa o jedną jednostkę. Jeśli wartość ta jest dodatnia, to wraz ze wzrostem wykształcenia (zmienna  $X$ ) następuje przeciętnie wzrost całkowitego zadłużenia (zmienna zależna  $Y$ ). Taką zależność nazywamy zależnością pozytywną lub bezpośrednią. Jeśli współczynnik regresji jest ujemny, to wraz ze wzrostem wartości zmiennej niezależnej  $X$  (wykształcenie) maleją przeciętnie wartości całkowitego zadłużenia jako zmiennej wertykalnej  $Y$ . W tym przypadku mówimy o relacji negatywnej lub odwrotnej.

Przeprowadzona analiza opiera się na podstawowej grupie 2890 samorządów lokalnych, dzięki czemu zapewnia wystarczająco trafny obraz badanych zależności. Łączna liczba została skorygowana na podstawie statystyk testowych. Zbiorcze wyniki analiz subregionalnych według poszczególnych wskaźników przedstawiono w dalszej części tekstu o stanie naukowym.

## Wyniki i omówienie

Pozytywny związek między wykształceniem i kwalifikacjami a wynikami ekonomicznymi powinien być podstawowym argumentem przemawiającym za wprowadzeniem wymogu minimalnego poziomu wykształcenia lub specjalnych szkoleń dla urzędników ustawowych, wybieralnych i zarządzających w samorządzie lokalnym, ukierunkowanych na kwalifikacje i kompetencje niezbędne do wykonywania działań i świadczenia usług w samorządzie. Jest to odmienne podejście do odpowiedzialności społecznej, ponieważ sektor prywatny nie musi zajmować się efektywnym i odpowiedzialnym wykorzystaniem zasobów publicznych. Odpowiedzialność za zasoby prywatne spoczywa wyłącznie na kierownictwie w stosunku do udziałowców lub właścicieli. W fazie badawczej sporządziliśmy mapę struktury wykształcenia liderów politycznych rad gmin i miast w podziale na grupy wielkości gmin. Z perspektywy regionalnej podzieliśmy Republikę Słowacką na

część zachodnią, środkową i południową. Zachód obejmuje, zgodnie z podziałem terytorialnym i administracyjnym, regiony Bratysławski, Trenčzyński, Trnavski i Nitrzański. Centrum obejmuje regiony Bańskobystrzycki i Žyliński, a wschód – regiony Preszowski i Koszycki. W poniższej tabeli przedstawiono liczbę gmin według grup wielkości i poziomu wykształcenia.

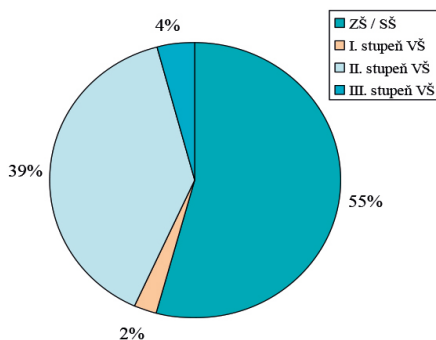
Tabela 1. Struktura wykształcenia przedstawicieli samorządów lokalnych

Wykształcenie/wielkość gminy	- 199	200 – 499	500 – 999	1000 – 1999	2000 – 4999	5000 – 9999	10 000 – 19 999	20 000 – 49 999	50 000 – 99 999	10 0000 +	spolu
szkoła podstawowa / szkoła średnia	286	501	428	237	96	16	5	9	3	2	1583
I. poziom wykształcenia wyższego	15	14	19	14	9	1	0	0	0		72
II. poziom wykształcenia wyższego	80	217	302	289	163	42	23	24	5		1145
III. poziom wykształcenia wyższego	7	9	19	40	22	6	8	10	1		122
Razem	388	741	768	580	291	65	36	43	9		2921

Źródło: opracowanie własne.

Większość wybranych przedstawicieli miała wykształcenie podstawowe i średnie, a także wyższe drugiego stopnia. Przedstawiciele z wykształceniem wyższym III stopnia byli reprezentowani w 122 samorządach. Rozkład procentowy próby badawczej przedstawia poniższy rysunek.

Rysunek 1. Struktura gmin według poziomu wykształcenia wybranych przedstawicieli



Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o procentową reprezentację, to liczba wybieranych przedstawicieli politycznych z wyższym wykształceniem rośnie wraz ze wzrostem wielkości samorządu lokalnego. W przypadku mniejszych gmin większość wybieranych urzędników reprezentowały osoby z niższym wykształceniem.

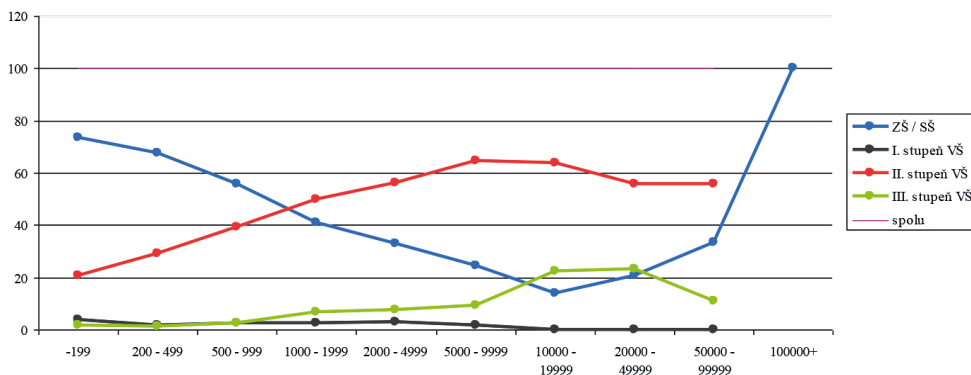
Tabela 2. Struktura wykształcenia przedstawicieli samorządów lokalnych

Wykształcenie/wielkość gminy	-199	200 - 499	500 - 999	1000 - 1999	2000 - 4999	5000 - 9999	10 000 - 19999	20 000 - 49999	50 000 - 99999	100 000+
szkoła podstawowa / szkoła średnia										
I poziom wykształcenia wyższego	73,7	67,6	55,7	40,9	33	24,6	13,9	20,9	33,3	100
II poziom wykształcenia wyższego	3,9	1,9	2,5	2,4	3,1	1,5	0	0	0	
III poziom wykształcenia wyższego	20,6	29,3	39,3	49,8	56	64,6	63,9	55,8	55,6	
Razem	1,8	1,2	2,5	6,9	7,6	9,2	22,2	23,3	11,1	

Źródło: opracowanie własne.

Poniższy rysunek przedstawia podział na grupy wielkości samorządów lokalnych oraz wykształcenie urzędników. Jak pokazują poszczególne serie danych, liczba wybranych przedstawicieli z wykształceniem podstawowym maleje wraz ze wzrostem wielkości samorządu lokalnego. I odwrotnie, wzrasta liczba osób z wykształceniem wyższym II stopnia.

Rysunek 2. Struktura gmin według poziomu wykształcenia urzędników



Źródło: opracowanie własne.

W niniejszym opracowaniu, w celu wykazania wpływu wykształcenia na politycznym rynku pracy na wybrane wskaźniki ekonomiczne, zbadano zależności pomiędzy poziomem wykształcenia najwyższej kadry kierowniczej samorządu terytorialnego (burmistrza/prezydenta miasta/wójta) a całkowitym zadłużeniem *per capita*, które jest wynikiem realizacji inwestycji na dużą skalę. Zakładamy, że powstałe zadłużenie jest wynikiem zdolności i chęci władz statutowych i parlamentarzystów (jako najwyższego kierownictwa samorządów) do nawiązywania relacji kredytowych ze względu na działania rozwojowe. Samorzady lokalne nie są obecnie w stanie zapewnić finansowania działań inwestycyjnych wyłącznie ze środków własnych. Jednym ze sposobów jest wykorzystanie zwrotnych środków finansowych (KZ 52 – kredyty bankowe). W związku z tym zadłużenie samorządów nie może być postrzegane przede wszystkim jako przejaw złego i nieodpowiedzialnego zarządzania, ale raczej jako konsekwencja inwestowania w przyszły rozwój.

Na całkowite zadłużenie *per capita* wpływa więc intensywność rozwoju samorządów, skłonność władz statutowych do zaciągania zobowiązań długoterminowych oraz zdolność lub niezdolność do finansowania potrzeb kapitałowych z własnych środków.

Tabela 3. Analiza całkowitego zadłużenia według wielkości dochodu i regionów NUTS

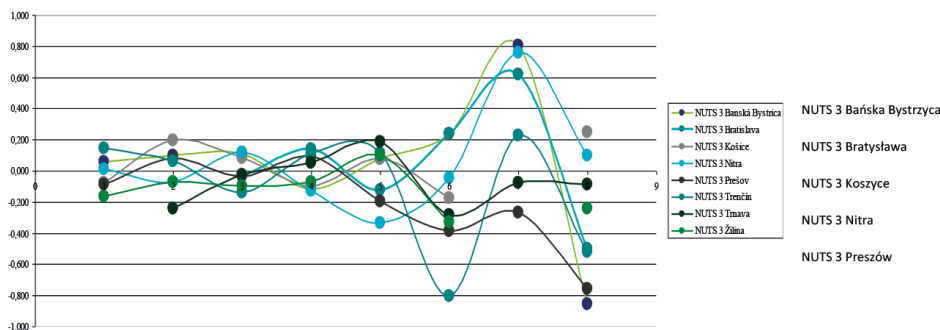
Zadłużenie ogółem na 1 mieszkańca	do 199	200 – 499	500 – 999	1000 – 1999	2000 – 4999	5000 – 9999	10 000 – 19 999	20 000 – 49 999
NUTS 3 Bańska Bystrzyca	0,059	0,096	0,107	-0,117	0,075	0,235	0,804	-0,856
NUTS 3 Bratysława			-0,037	0,140	-0,125	0,237	0,620	-0,499
NUTS 3 Koszyce	-0,079	0,194	0,082	-0,099	0,078	-0,177		0,246
NUTS 3 Nitra	0,012	-0,070	0,121	-0,131	-0,336	-0,049	0,759	0,099
NUTS 3 Preszów	-0,088	0,077	-0,037	0,091	-0,195	-0,388	-0,266	-0,760
NUTS 3 Trenčyn	0,142	0,061	-0,141	0,108	0,113	-0,803	0,228	-0,522
NUTS 3 Trnava		-0,242	-0,025	0,052	0,184	-0,282	-0,079	-0,089
NUTS 3 Žylica	-0,167	-0,073	-0,098	-0,073	0,096	-0,328		-0,242

Źródło: opracowanie własne.

Nie we wszystkich przypadkach udało się wykazać związki między edukacją a gospodarką. Udowodniono istnienie bezpośrednich i pośrednich zależności liniowych, zwłaszcza w większych grupach, które są w stanie trwale spłacić zaciągnięte kredyty. Najwyższe wartości współczynników korelacji (pośrednia zależność liniowa) uzyskano w gminach Trenčyn i Bańska Bystrzyca według klasyfikacji NUTS 3 dla gmin o liczbie mieszkańców od 5000 do 9999 oraz gmin o liczbie mieszkańców powyżej 20 000. W tym przypadku można

założyć, że na najwyższych stanowiskach kierowniczych przeważa doświadczenie praktyczne, a nie wykształcenie. Zależności między tymi trzema zmiennymi przedstawiono niżej.

Rysunek 3. Podział gmin według zadłużenia ogółem, grup wielkości i NUTS 3



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać na poprzednim wykresie, korelacja pomiędzy wykształceniem a doświadczeniem zawodowym została wykazana głównie w przypadku dużych samorządów. Korelacje w mniejszych gminach są mniej lub bardziej niezależne od wykształcenia i doświadczenia, a wpływają na nie inne czynniki środowiskowe. Innym powodem może być wielkość samej gminy. W przypadku małych gmin, gdzie kadra kierownicza wyższego szczebla ma wyższy poziom wykształcenia, nie występują pozytywne efekty ze względu na ograniczenia budżetowe i brak możliwości spłaty zobowiązań wynikających ze stosunku powierzchniowego. Wyższa aktywność w zakresie zarządzania jest zatem hamowana przez ograniczenia finansowe władz lokalnych.

Tabela 4. Zadłużenie ogółem *per capita* według poziomu wykształcenia i regionów NUTS

	BB	BA	KE	NR	PO	TN	TT	ZI
szkoła podstawowa / szkoła średnia	36,7	48,5	55,9	77,0	67,4	59,7	52,1	55,5
I poziom wykształcenia wyższego	94,3	8,1	6,4	83,9	6,8	46,8	122,5	97,2
II poziom wykształcenia wyższego	56,9	160,7	37,9	49,9	78,6	100,9	99,4	55,7
III poziom wykształcenia wyższego	58,6	60,5	84,4	78,8	43,0	101,5	48,7	67,3

Źródło: opracowanie własne.

W poprzedniej tabeli przedstawiono zależność między wartością zadłużenia *per capita* a poziomem wykształcenia. Absolutnie najniższe wartości uzyskano w grupie edukacyjnej – wykształcenie wyższe I stopnia.



## Wnioski

W badaniu skoncentrowano się na analizie zależności między wykształceniem, jako kluczowym elementem i czynnikiem wpływającym na skłonność do odpowiedzialnego działania w samorządzie terytorialnym, a całkowitym zadłużeniem *per capita* w samorządzie terytorialnym. Wyjątkowość wyniku naukowego polega na tym, że w badaniu przeanalizowano dane 2890 samorządów lokalnych w Republice Słowackiej, co stanowi podstawowy zbiór i kompleksową liczbę podstawowych jednostek przestrzennych na terytorium Republiki Słowackiej. Ponieważ w chwili obecnej nie prowadzono badań w tym zakresie, oparliśmy się na badaniach wskazujących na pozytywny wpływ edukacji na rozwój gospodarki. Choć wiele badań zagranicznych i krajowych jednoznacznie potwierdza pozytywny wpływ edukacji i odpowiedzialnego zarządzania, a z makroekonomicznego punktu widzenia – wzrostu gospodarczego, w naszym przypadku związek ten nie został potwierdzony we wszystkich przypadkach.

Jednym z kluczowych czynników stanowiących barierę dla pozytywnych efektów edukacji jest wielkość samorządu lokalnego i związane z tym ograniczenia budżetowe oraz niemożność spłacenia zobowiązań wynikających z zewnętrznego finansowania inwestycji rozwojowych.

Pomijając ten problem, nacisk na edukację jest kluczowy z punktu widzenia odpowiedzialności społecznej, ale w tym przypadku synergia formalnie zdobytej wiedzy i praktycznego doświadczenia musi być wykorzystana do częściowego wyeliminowania tego ograniczenia. Połączenie powyższych zmiennych daje każdemu menedżerowi wyższego szczebla w samorządzie lokalnym podstawy wiedzy, które umożliwiają mu odpowiedzialne i skuteczne zarządzanie, przy jednoczesnym zapewnieniu zrównoważonego rozwoju.

### Bibliografia

1. Armstrong, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. 789 s. ISBN 978-80-2471-407-3.
2. Azariadis, C., Drazen, A. 1990. *Threshold Externalities in Economic Development*. „Quarterly Journal of Economics”.
3. Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S., & Cui, Q. 2008. *Social spending, human capital, and growth in developing countries*. „World Development”.
4. Bartoňková, H. 2009. *Vzdělávací strategie*. UP v Olomouci, ICV, 1. Vydání Olomouc, 53-22 s.

5. Bartoňková, H. 2009. *Vzdělávací strategie. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. UP v Olomouci, ICV, 1. Vydání Olomouc, s. 17.
6. Bartoňková, H., Šimek, 2006. *Andragogika*, UP v Olomouci, FF, SDV, Olomouc.
7. Barro, R. J. 1991. *Economic Growth in a Cross Section of Countries*. „Quarterly Journal of Economics”.
8. Barro, R. J. 1996. *Determinants of economic growth: a cross-country empirical study*. NBER Working Paper Series.
9. Barro, R. J. 2001. *Human capital and growth*. „American Economic Review” (Papers and Proceedings) [cit. 2015-12-20]. Dostupné na internete: <http://www.iei.liu.se/nek/makroekonomi-med-inriktning-mot-tillvaxt-teori-7-5-hp-730a11/artiklar-och-bokkapitel/1.418623/Barro1999.pdf>.
10. Beblavý, M. – Kubátová, M. 2001. *Národní správa o vzdělávací politice*. Bratislava: INEKO, ISBN 80-89041-35-3.
11. Beblavý, M. – Baťo, R. – Mederly, P. 2002. *Rozpočtovanie a riadenie verejných výdavkov*. Bratislava: INEKO, ISBN 80-89041-48-5.
12. Belz, H., Siegrist, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
13. Benčo, J. a kol. 1986. *Ekonomika nevýrobných odvětví služieb*. Bratislava: Fakulta ekonomiky služieb a cestovného ruchu VŠE, 85-020-86 ENO.
14. Benčo, J. a kol. 2000. *Sociálna politika a sociálny rozvoj*. Banská Bystrica: EF UMB, ISBN 80-8055-367-X.
15. Benčo, J. 1992. *Ekonomické problémy vzdelania*. Bratislava: ES EU, ISBN 80-225-0416-5.
16. Benčo, J. 1990. *Teória nevýrobnej sféry*. Bratislava: ES VŠE, ISBN 80-225-0110-7.
17. Benčo, J. 1997. *Možnosti objektivizácie výdavkov na vzdelávanie*. In: *Objektivizace výdajů z veřejných rozpočtů*. Brno: ESF MU, 1997. ISBN 80-210-1639-6.
18. Čaplánová, A. 1999. *Ekonomía vzdelávania*. Bratislava: Edícia Ekonomía, ISBN 80-88715-22-9.
19. Faiřr, V., Gál, F., Potůček, M., Zeman, M. 1981. *Modelování společenských systému metodou KPM*. Praha : Sportpropag, 473 s.
20. Hamerníková, B. 1998. *Nástroje optimalizace financování vysokého školství ČR v porovnání se současnými způsoby financování v zemích Evropské unie*. Praha: VŠE, ISBN 80-7079-454-2.
21. Kameníček, J., 2003. *Lidský kapitál: úvod do ekonomie chování*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 248 s. ISBN 80-24604-49-3.

22. Lešková, A. – Švač, V., 2001. *Nové formy vzdelávania založené na moderných informačných technológiách*. In: Transfer inovácií 3/2001. Košice: TUKE ISSN 1337-7094.
23. Majtán, M., Herich, J. *Školská prognostika*. Nitra: Nitra : VŠPg, 45 s.
24. Munich, D., Švejnar, J., 2000. *Souvislosti hospodářského a společenského růstu*. Praha: Národní vzdělávací fond, 17 s.
25. Murphy, K., Schleifer, A., Vishny, R. 1991. *The Allocation of Talent: Implications for Growth*. „Quarterly Journal of Economics”.
26. Nemeč, J. 2000. *Verejná ekonómia*. Banská Bystrica: EF UMB, 2000. ISBN 80-8055-385-8.
27. Peková, J. 2002. *Veřejné finance*. Praha: ASPI, 2002. ISBN 80-86395-19-7.
28. Peková, J. – Pilný, J. 2002. *Veřejná správa a finance*. Praha: ASPI, 2002. ISBN 80-86395-21-9.
29. Peková, J. – Pilný, J. 2000. *Ekonomika veřejného sektoru*. Pardubice: ES UP, ISBN 80-7194-258-8.
30. Ranis, G., Stewart, F., & Ramirez, A. 2000. *Economic growth and human development*. „World Development”.
31. Švec, Š. a kolektív. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS. 303 s.
32. Tiruneh, M.W. a kol. 2011. *Determinanty ekonomického rastu a konkurencieschopnosti: výzvy a príležitosti*. Bratislava: Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied. 262 s. ISBN 978-80-7144-187-8.
33. Hendl, J. 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál. 583 s.
34. Potuček, M. 2006. *Manuál prognostických metod*. Praha: Slon, 193 s.
35. Veteška J., Tureckiová M. 2008. *Kompetence ve vzdelávání*, Praha: Grada, s. 159, ISBN 8024717708.
36. Vincúr, P., Zajac, Š. a kolektív. 2007. *Úvod do prognostiky*. Bratislava: SPRINT – vfra, 389 s.
37. Herich, J. 2007. *Kvantitatívna prognóza vývoja materských, základných a stredných škôl do roku 2025*. Bratislava: ÚIPŠ, 38 s.
38. Bleha, B., Vaňo, B. 2007. *Prognóza vývoja obyvateľstva SR do roku 2025 (aktualizácia)*. Bratislava: INFOSTAT.
39. Reškořík, J. 1999. *Ekonomika veřejného sektoru*. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 80-210-2045-8.
40. Staneková, E. 1998. *Formovanie efektívneho rozvoja verejného sektora a verejnej ekonomiky v SR*. Bratislava: Ekonóm. ISBN 80-225-0958-2.
41. Stiglitz, J.E. 1997. *Ekonomie veřejného sektoru*. Praha: Grada publishing. ISBN 80-7169-454-1.

42. Strecková, Y. – Malý, I. 1998. *Veřejná ekonomie*. Praha: Computer press. ISBN 80-7226-112-6.
43. Vomáčková, H. 2007. *Ekonomický rozměr lidského a sociálního kapitálu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. 129 s.
44. Žižková, J. a kol., 1989. *Ekonomika nevýrobní sféry – sociálně ekonomické aspekty vzdělávání a školství*. Vysoká škola ekonomická v Praze.

Miriam Niklová

Annamária Šimšíková

# Wybrane formy oddziaływania pandemii na edukację uczniów słowackich szkół

Pandemia nowego koronawirusa wywarła negatywny wpływ na systemy edukacyjne na całym świecie. Ze względu na restrykcyjne obostrzenia Słowacja musiała przejść z kształcenia stacjonarnego na kształcenie na odległość od przedszkoli po uniwersytety (Tomšík, Rajčániová, Ferenčíková, Kopányiová, 2020). Zmiany strukturalne, przestrzenne i czasowe zaszyły także w **sferze edukacyjnej** i przejawily się w dwóch równoległych formach kształcenia – nauczaniu klasycznym i kształceniu na odległość.

**Kształcenie na odległość**, zwane także **e-learningiem** lub **edukacją online**, jest formą kształcenia, której głównymi elementami są fizyczna separacja nauczycieli i uczniów podczas zajęć oraz wykorzystanie różnych technologii w celu ułatwienia komunikacji uczeń – nauczyciel i uczeń – uczeń (Berg, 2021). Kształcenie lub kursy są prowadzone zdalnie w trybie synchronicznym lub asynchronicznym (truni.sk, 2021). Aroutis Foster, amerykański specjalista ds. technologii edukacyjnych, w 2020 roku wyjaśnił różnicę między edukacją na odległość a edukacją online. Kształcenie przez Internet ułatwia różne rodzaje preferencji edukacyjnych, zapewnia uczniom elastyczność i wykorzystuje internetowe wskaźniki jakości (Foster In Weir, 2020).

Sytuacja związana z pandemią COVID-19 dotknęła Departament Edukacji Republiki Słowackiej i choć w pierwszych miesiącach kształcenia na odległość nie udostępniano platform do nauki online, technologie cyfrowe wykorzystywano przede wszystkim do komunikacji i przekazywania treści programowych między kadrą dydaktyczną, studentami i uczniami w ich miejscu zamieszkania. Ramy czasowe jednostek dydaktycznych były elastyczne, a równoległe nauczanie odbywało się zarówno w sesjach porannych, jak i popołudniowych, w zależności od potrzeb i możliwości, co spowodowało zwiększone zapotrzebowanie na zasoby kadrowe, techniczne, komunikacyjne i czasowe oraz na adaptację pojedynczych osób.

Najistotniejszym czynnikiem wpływającym na jakość życia jednostek i społeczeństwa w czasie kryzysu pandemicznego były **technologie komunikacyjne**. Zgodnie z raportem *State of Network Traffic during the Covid-19 crisis (Stan ruchu w sieci podczas kryzysu Covid-19)*

przygotowanym przez Urząd Regulacji Łączności Elektronicznej i Poczty (OIEP), krajowy organ regulacyjny i członek Organu Europejskich Regulatorów Łączności Elektronicznej (BEREC), ogólny ruch w sieciach stacjonarnych i komórkowych w państwach członkowskich UE wzrósł (www.teleoff.gov.sk, 2020). W okresie izolacji wiele rodzin było uzależnionych od korzystania z technologii cyfrowych; służyły one do kontaktu z odległymi członkami rodziny lub do socjalizacji.

Technologie cyfrowe są obecnie istotnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia dzieci i młodzieży, choć cyfryzacja edukacji nie jest zjawiskiem nowym. Jak stwierdza Miron Zelina w swoim raporcie Reformy i kierunki rozwoju edukacji (2021), technologia informacyjna – cyfryzacja stanowi 11. filar reformy edukacji w ramach Narodowego Programu Edukacji w Republice Słowackiej – Programu Milenijnego od 2001 r. Proces wdrażania projektu nie jest w fazie końcowej, o czym świadczy fakt, że już obecnie nauczyciele i członkowie rodzin odnotowują zwiększone obciążenie finansowe związane z zapewnieniem odpowiedniego wyposażenia technologicznego na potrzeby kształcenia na odległość. Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań Naukowych i Sportu uzgodniło ze wszystkimi operatorami telefonii komórkowej, że już w 2020 roku zwiększy ilość danych mobilnych i połączeń dla nauczycieli w związku z kształceniem na odległość (www.minedu.sk, 2020).

Od 2021 roku wprowadzono propozycję systemowej zmiany w **programie DP** (Dodatek Cyfrowy), w ramach którego szkoły miały mieć możliwość ubiegania się o dodatek finansowy umożliwiający uczniom i nauczycielom korzystanie z nowoczesnego sprzętu komputerowego zgodnie z wymaganiami określonymi przez szkołę, a także pokrycie kosztów ubezpieczenia sprzętu, serwisu i łączności internetowej w rozsądnym zakresie (Plai In Andreánsky, 2021a). Datek finansowy został wykorzystany przez szkoły głównie na zakup projektorów, głośników, kserokopiarek i ekranów projekcyjnych. Słowacja, w ramach „Planu odbudowy i odporności“, zamierza zakupić sprzęt dla wszystkich szkół, aby osiągnąć tzw. podstawowy poziom wyposażenia szkół (Andreánsky, 2021b).

Dodajmy, że technologia informacyjna stanowi obecnie podstawę **nowych modeli uczenia się**, a jej wdrażanie postępuje dzięki dobrze ugruntowanym warunkom technicznym (Zelina, 2021). Można stwierdzić, że cyfryzacja edukacji ma tendencję wzrostową. W kontekście tego obszaru ważne jest, by skupić się na wpływie tendencji rozwojowej i jej możliwych czynnikach ryzyka na uczniów i społeczność szkolną.

Jeśli chodzi o wpływ kształcenia na odległość na zachowanie uczniów, pierwsze wyniki uzyskano w 2021 roku. Państwowy Inspektorat Szkolny, badając 192 losowo wybrane szkoły

w Słowacji za pomocą kwestionariuszy internetowych, stwierdził, że **średni wskaźnik nieuczestniczenia uczniów w kształceniu na odległość wynosił** od 0,8% (region Žiliny) do 8,8% (region Košic). **Nieuczestniczenie w kształceniu na odległość wśród uczniów niepełnosprawnych wahało się** od 0,7% (region Bratisławy) do 13,4% (region Preszowa). Najbardziej znaczącą grupą, która nie uczestniczyła w kształceniu na odległość, była **grupa dzieci i młodzieży defaworyzowanych społecznie**, która w regionie Koszyc stanowiła do 50% uczniów nieuczestniczących w zajęciach. Nieuczestniczenie dzieci z grup defaworyzowanych społecznie w klasach młodszych 1-4 wynosiło około 23,4%, a w klasach starszych 5-9: 35,2%. Wyniki dotyczyły wybranych szkół. Uczniowie, którzy nie uczestniczyli regularnie w kształceniu na odległość, pozostawali w tyle po okresie poadaptacyjnym (okres powrotu do nauki w pełnym wymiarze godzin) (TASR, 2021). Zdaniem nauczycieli, **kształcenie na odległość jest mniej efektywne** niż kształcenie bezpośrednie. Jednocześnie kształceniu na odległość towarzyszyły problemy z zaangażowaniem uczniów w proces uczenia się, a także z samą realizacją i jakością nauczania. Według obliczeń opartych na zeznaniach dyrektorów szkół i wychowawców klas, 52 000 uczniów szkół podstawowych i średnich (7,5% populacji uczniów) nie brało udziału w kształceniu na odległość. Prawie 128 000 uczniów (18,5% populacji uczniów) nie uczyło się przez Internet; większa część z nich prawdopodobnie uczyła się za pomocą innych form nauczania na odległość, takich jak wysyłanie wydrukowanych arkuszy (Ostertágová, Čokyna 2020).

Ekspert ostrzegali przed negatywnymi skutkami kształcenia na odległość już w 2020 r. Poziom wykształcenia dzieci i młodzieży w Słowacji w odniesieniu do krajów OSD wskazuje, że uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym lub posługujący się innym językiem są znacznie liczniej reprezentowani w grupie ryzyka. Grupę ryzyka charakteryzuje się jako: „Uczeń/student posiada podstawową wiedzę merytoryczną, dzięki której jest w stanie poradzić sobie ze znanymi lub prostymi zadaniami, w których pytanie jest jasno określone. Rozróżnia podstawowe pojęcia i potrafi wykonywać precyzyjne instrukcje. Potrafi wnioskować o dominującej informacji z tekstu, który nie jest nietypowy pod względem treści lub formy i zawiera minimalną ilość informacji wprowadzających w błąd. W zadaniach wymagających interpretacji potrafi tworzyć proste połączenia między kolejnymi elementami informacji” (NÚCEM In Sedláček, Varsik, 2020, s. 10). Struktura poziomu wiedzy w zakresie umiejętności matematycznych wyniosła 25 punktów, podczas gdy średnia OSD wynosi 24 punkty. Umiejętności w zakresie nauk ścisłych wyniosły 29 punktów, podczas gdy średnia OSD wynosi 22 punkty, a umiejętności w zakresie czytania – 31 punktów, podczas gdy średnia OSD to 23 punkty (Sedláček, Varsik, 2020). Umiejętności dzieci w zakresie

matematyki i czytania zostały uznane przez ekspertów za poniżej przeciętnej, w związku z czym uczniowie nie osiągnęli nawet podstawowego poziomu odpowiedniego dla ich wieku.

Na ogólny spadek osiągnięć edukacyjnych wpłynęło wiele czynników:

#### **Czynnik 1 – sprzęt:**

- brak dostępu do Internetu (od 23 000 do 32 000 uczniów nie ma połączenia z Internetem);
- brak dostępu do Internetu (60% dzieci z gospodarstw romskich, 45% dzieci z ubogich gospodarstw domowych, 5% dzieci ze zwykłych gospodarstw domowych);
- brak smartfona (40% dzieci z ubogich gospodarstw domowych nie posiada smartfona).

#### **Czynnik 2 – sytuacja gospodarcza:**

- wzrost liczby dzieci w grupie defaworyzowanej społecznie ze względu na pogarszającą się sytuację ekonomiczną rodzin (wzrost o 110 tys. dzieci).

#### **Czynnik 3 – środowisko i warunki kształcenia:**

- nieodpowiednie warunki do nauki na odległość – ze względu na przeludnione domy i brak prywatnej przestrzeni do nauki (44% wzrost wśród dzieci w wieku 6-11 lat);
- nieadekwatna refleksja państwa nad obszarem edukacji; Słowacka Izba Nauczycieli zwróciła uwagę na fakt, że szkoły były zamykane w nieodpowiednim czasie, a także na chaos w ustalaniu warunków ponownego otwarcia szkół (Dráľová, 2020);
- niedostosowana forma nauczania, w warunkach słowackich kształcenie na odległość miało podobny przebieg jak za granicą, według A. Foster dla wielu uczniów kształcenie na odległość podczas COVID-19 nie obejmowało żadnych funkcji nauczania online i polegało na słuchaniu wykładów nauczycieli na platformie Zoom i innych platformach o ustalonych porach (Foster In Weir, 2020).

Problematyczny okazał się również powrót uczniów i studentów do szkół po zakończeniu izolacji związanej z działaniami antypandemicznymi. Na przykład w roku szkolnym 2020/2021 uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych powrócili z kształcenia na odległość po kilku miesiącach **pod warunkiem uzyskania negatywnego wyniku testu na COVID-19**, podczas gdy równoległe uczniowie, którzy odmówili poddania się testowi, kontynuowali kształcenie na odległość (Hajčáková, 2021).

W związku z powyższymi czynnikami chcemy przyjrzeć się bliżej **skutkom pandemii dla rodziny**. Wspomniane wyżej działania antypandemiczne miały negatywny wpływ na wiele rodzin, zwłaszcza wielodzietnych lub pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, które były narażone na brak odpowiedniego wyposażenia technicznego do kształcenia na odległość. Brak dostępu do Internetu był również powodem ograniczonego dostępu



do edukacji online w niektórych regionach. Cedzová i Rybanská opisują także przypadki, gdy oboje rodzice pracują w biurze domowym, a dwoje dzieci uczy się na odległość, przy czym zapotrzebowanie na technologię jest często nie do opanowania (Cedzová i Rybanská, 2020).

Oprócz braków materialnych i wsparcia technicznego, problematyczne okazuje się samo **środowisko domowe**, w którym warunki nie są wystarczająco dostosowane do standardów edukacyjnych. Zauważamy, że ten stan jest wynikiem kilku czynników, takich jak atmosfera w domu, utrata pracy przez członka rodziny, występowanie przemocy domowej; są to czynniki znacząco wpływające na edukację dzieci i ich dalsze pozostawanie w głównym nurcie edukacji.

Jak podają Nikolopoulou i Maltezou (2021), wiele dzieci jest narażonych na wielokrotne zamykanie szkół z powodu nowych wariantów koronawirusa, co powoduje na przykład **utrata nawyków uczenia się** i zwiększone **ryzyko porzucenia nauki**. Zelina (2021) podaje, że odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w niższych klasach szkół obowiązkowych w Słowacji wynosi aż 8%, przy czym we wschodniej Słowacji sięga 14% przy średniej unijnej wynoszącej 6,6%. Zelina (2021) podkreśla, że w związku z nawykiem uczenia się **samoregulujące się uczenie** będzie w najbliższych latach przeżywać rozkwit. W systemie szkolnym istnieją także takie wyzwania, jak: samodzielne uczenie się uczniów, edukacja domowa, zwiększona współpraca między szkołą a rodziną, udział rodziców w uczeniu się uczniów.

Niektórzy eksperci, jak Wang i in., 2020, Lades i in., 2020, Tomšik, Rajčániová, Ferenčíková, Kopányiová, 2020 i inni, wskazują na psychologiczny wpływ zamknięcia placówek edukacyjnych i podjętych w związku z tym działań, które doprowadziły do społecznej izolacji dzieci i młodzieży. Dzieci i młodzież musiały poradzić sobie z utratą kontaktów osobistych z krewnymi i rówieśnikami, a także z ograniczeniem komunikacji z nauczycielem.

Przerwanie nauki szkolnej na długi okres powoduje, że dzieci mają mniejszą zdolność do ponownej adaptacji w środowisku społecznym, z którego zostały usunięte. Szkoła stwarza możliwości budowania kompetencji społecznych bez obecności rodziców, komunikowania się z rówieśnikami, nawiązywania nowych przyjaźni i rozwiązywania sporów. Deficytu możliwości rozwoju nie da się przywrócić z dnia na dzień, ponieważ nasze zachowanie ma tendencję do inercji. W wymiarze społecznym izolacja społeczna oznacza bezpowrotnie stracony czas, który odbije się na wynikach w szkole oraz zdolności do dopasowania się i życia w środowisku rówieśników (Gardonova, Rybanská, 2020). Z drugiej strony, izolacja była pozytywnie postrzegana na przykład u dzieci i młodzieży ze spektrum zaburzeń autystycznych, które zostały uwolnione od rozpraszaćcych i uciążliwych sytuacji społecznych, zgiełku i hałasu oraz uznały naukę online za wygodną (UNLP Koszyce, 2021).

Holdoš i in. (2021) wskazują także na inne realne skutki pandemii dla dzieci i młodzieży:

- 26% respondentów stwierdziło, że częściej doświadcza nękania dzieci i młodzieży w wieku 9-17 lat, przy czym najczęstszą formą nękania jest tradycyjne nękanie;
- cyberprzemoc jest bardziej powszechna, najczęściej w postaci obraźliwych wiadomości;
- zwiększyła się częstość występowania problemów emocjonalnych;
- nasiliły się problemy z koncentracją uwagi;
- samoocena i poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży obniżyły się w porównaniu z poprzednimi latami;
- zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa i akceptacji w środowisku domowym;
- zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa i akceptacji w szkole;
- prawie 30% respondentów zgłosiło, że boi się interakcji społecznych;
- ponad 5% badanych odczuwa stany depresyjne w czasie pandemii;
- ponad jedna trzecia dzieci często obawia się informacji o COVID-19 pochodzących z mediów społecznościowych.

W związku z cyberprzemocą warto dodać, że jest to często tymczasowy sposób jej stosowania, ponieważ agresor nie ma innej możliwości stosowania cyberprzemocy w normalnym środowisku fizycznym. Izolacja była pozytywnie postrzegana przez dzieci, które wcześniej doświadczyły dręczenia przez kolegów w szkole, ale po powrocie do systemu powszechnego staną w obliczu kryzysu adaptacyjnego (UNLP Košice, 2021).

Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań Naukowych i Sportu Republiki Słowackiej zaprosiło szkoły podstawowe i średnie do udziału w projekcie rozwojowym „Zdrowie i bezpieczeństwo w szkołach 2021”, który był realizowany do września 2021 roku. Głównym obszarem zainteresowania są działania wspierające poprawę zdrowia i bezpieczeństwa w szkołach. Priorytetowymi obszarami wsparcia w ramach tego projektu są: ochrona zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów, poprawa klimatu psychospołecznego w szkołach, zdrowy styl życia, eliminowanie szkodliwych wpływów na zdrowie oraz zapobieganie ryzykownym zachowaniom wśród uczniów. W zaproszeniu określono priorytetowe obszary wsparcia: eliminowanie szkodliwego wpływu na zdrowie i zapobieganie zachowaniom ryzykownym, takim jak: zastraszanie i **cyberprzemoc**, agresja, mowa nienawiści, przejawy ekstremizmu i radykalizacja uczniów, przemoc także w środowisku internetowym (minedu.sk, 2021).

W związku z powyższym uważamy, że konieczne jest podjęcie tematu przeżywania emocjonalnego dzieci i związanych z nauczaniem problemów emocjonalnych. Zgłaszano występowanie negatywnych emocji, frustracji, nudy, poczucia braku przestrzeni osobistej

i utraty rutyny. Zwiększyła się także liczba osób doświadczających niepokoju i niepewności związanej ze szkołą i procesem nauczania, obawy przed oceną oraz niepokoju związanego z radzeniem sobie z **nowym sposobem nauczania**.

D. Bielešová i S. Koreňová (2021) zwracają uwagę na fakt, że długotrwała utrata kontaktów społecznych w czasie pandemii wywołała u niektórych uczniów ambiwalentne uczucia. Ambiwaleńcja może być wyrazem niedopasowania, sprzeczności między niektórymi jednocześnie przeżywanymi stanami emocjonalnymi. Uczucia ambiwalentne wywołują także ambiwalentne zachowania. Jest to niezdolność do podjęcia decyzji o działaniu zgodnym z aktualnymi uczuciami, ponieważ są one zawsze inne. Uczniowie często doświadczają niepokoju i strachu, co wpływa na ich zdolność koncentracji. Mają tendencję do unikania pracy w szkole, spotkań towarzyskich i zajęć z rówieśnikami w miejscu zamieszkania, co wymaga większej pewności siebie. W tym miejscu niezwykle ważne jest wsparcie ze strony nauczycieli i profesjonalnego personelu, w tym pedagoga społecznego. W takim przypadku pedagog społeczny może nauczyć uczniów, jak przezwyciężyć uczucia, posługując się przykładami z doświadczenia i historii. Istotne jest także stopniowe angażowanie uczniów w działania w klasie. Ważne jest, aby pedagog społeczny zapewniał dzieci, że jest przy nich, gdy go potrzebują.

Można zauważyć, że w czasie pandemii wzrosła liczba uczniów z problemami behawioralnymi w środowisku szkolnym i w placówkach szkolnych. Właśnie z tego powodu należy rozważyć **wzmocnienie pozycji pedagogów społecznych** w szkołach i placówkach oświatowych, zwłaszcza w zakresie profilaktyki i radzenia sobie z tymi zjawiskami.

Kadra nauczycielska i zawodowa w szkołach musi uwzględnić zmiany w zachowaniu uczniów, zmiany w codziennych rutynowych czynnościach, zarządzanie sobą, zwiększenie odporności na stres, konflikty i napięcie. Dla uczniów ze środowisk defaworyzowanych system całodzienniej edukacji okazuje się jednym ze skutecznych rozwiązań. Istotnym wyzwaniem jest zaangażowanie profesjonalnego personelu pracującego w integracyjnych zespołach edukacyjnych. Usługi wspierające szkoły – zespoły integracyjne, poradnie i ośrodki profilaktyczne oraz ich wsparcie materialne i techniczne – stanowiły ósmy filar Projektu Milenijnego, który został zatwierdzony 19 grudnia 2001 roku (Zelina, 2021). Zwracamy uwagę, że w Słowacji wysiłki na rzecz poprawy jakości usług edukacyjnych dzięki profesjonalnym pracownikom trwają już od 20 lat (Zelina, 2021).

Obecnie pedagog społeczny prowadzi swoją działalność, która koncentruje się przede wszystkim na zapobieganiu zjawiskom społeczno-patologicznym, oraz prowadzi pracę wychowawczą z uczniami ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Należy stwierdzić, że

wielokrotne zamykanie szkół znacznie ogranicza czas i przestrzeń pedagoga społecznego na prowadzenie działań z uczniami w takim stopniu jak wtedy, gdy szkoły są otwarte. Choć nie wiadomo, jak długo potrwa obecna sytuacja w społeczeństwie, należy apelować o zwiększenie liczby pedagogów społecznych i innych profesjonalnych pracowników w szkołach. Obecnie pedagodzy społeczni są wykorzystywani głównie w terenowej pracy socjalno-edukacyjnej skierowanej do uczniów ze środowisk defaworyzowanych społecznie oraz w pracy z uczniami z marginalizowanych społeczności romskich (Niklová, 2020).

### **Bibliografia**

1. Andreánsky, P. 2021a. *Povedali o digitálnom príspevku*. In: *Inštitút duševnej práce*. [online]. január 2021. Retrieved from: <https://www.institutdusevnejprace.sk/2021/01/03/povedali-o-digitalnom-prispevku/>.
2. Andreánsky, P. 2021b. *Tlačové vyhlásenie: Na zmeny v Pláne obnovy a odolnosti zostáva niečo vyše týždňa*. In: *Inštitút duševnej práce*. [online]. apríl 2021. Retrieved from: <https://www.institutdusevnejprace.sk/2021/04/23/tlacove-vyhlasenie-na-zmeny-v-plane-obnovy-a-odolnosti-zostava-nieco-vyse-tyzdna/>.
3. Bielešzová, D.- Koreňová, S. 2021. *Žiak, rodič, učiteľ v čase pandémie a po nej*. In: *Manažment školy v praxi*. 2021, 6. (10-15).
4. Berg, A.G. 2021. *Distance learning*. In: *Britannica* [online]. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/college-education>.
5. Hajčáková, D. 2021. *Žiakov budú testovať doma, výsledok však nebude podmienkou*. In: *SME*. [online]. august 2021. Retrieved from: <https://domov.sme.sk/c/22720759/skoly-na-slovensku-otvorenie-koronavirus.html>.
6. Holdoš, J. a kol. 2021. *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie*. Retrieved from: <https://www.employment.gov.sk/sk/uvodna-stranka/informacie-media/aktuality/prezivanie-spravanie-deti-mladeze-slovensku-pocas-pandemie.html>.
7. Dráľová, A. 2020. *Nič nové: školy zatvorené, výsledky žiakov podpriemerné*. In: *dennikn.sk* [online]. december 2020. pdf. Retrieved from: <https://dennikn.sk/blog/2187551/nic-nove-skoly-zatvorene-vysledky-ziakov-podpriemerne/>.
8. Gardoňová, K. Rybanská, V. 2020. *Obmedzená škola, obmedzená budúcnosť: Vplyv obmedzenia školskej dochádzky ako opatrenia proti šíreniu Covid-19 na populáciu slovenských detí*. [online]. pdf. Retrieved from: <https://www.vlada.gov.sk>.

9. Lades, L., Ladesab, L., Laffanc, K., Dalyd, M., & Delaneyef, L. 2020. *Daily emotional well-being during the Covid-19 pandemic*. Cit. 14. máj 2020. Retrieved from: <https://psyarxiv.com/pg6bw/>.
10. Nikolopoulou, G. B., Maltezou, H. C. 2021. *COVID-19 in children: where do we stand?* „*Archives of Medical Research*”. doi:10.1016/j.arcmed.2021.07.002.
11. Niklová, M. 2020. *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kluwer. 160 s.
12. Ostertágová, A., Čokyna, J. 2020. *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020*. [online]. pdf Retrieved from: <https://www.minedu.sk/data/att/20815.pdf>.
13. Sedláček, M., Varsik, S. 2020. Riziková skupina – Komentár 04/2020. In *minedu.sk* [online]. pdf. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/komentar-042020-rizikova-skupina/>
14. Tomšík, R., Rajčániová, E., Ferenčíková, P., Kopányiová, A. 2020. *Pohľad rodičov na vzdelávanie počas pandémie covid-19 na Slovensku – porovnanie rodičov detí so špeciálnymi potrebami a rodičov detí bez identifikovaných špeciálnych potrieb*. In *Pedagogická orientace*, 2020, roč. 30, č. 2, s. 156-183. Retrieved from: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-156>.
15. Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. 2020. *Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak*. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
16. Weir, K. 2021. *The great distance learning experiment continues*. In: *Apa.org*. [online]. januar 2021. Retrieved from: <https://www.apa.org/monitor/2021/01/trends-distance-learning>.
17. Zelina, M. 2021. *Reformy a smerovanie školstva*. In: *Pedagogika.sk*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. 2021. vol. 12, no. 3, s. 115-121. ISSN 1338-0982.
18. *minedu.sk*. 2020. *Učítelia v dištančnom vzdelávaní dostanú mobilné dáta navyše*. In: *minedu.sk* [online]. október 2020. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/ucitelia-v-distancnom-vzdelavani-dostanu-mobilne-data-navyse/>.
19. *minedu.sk*. 2021. *VÝZVA na predloženie žiadostí o financovanie rozvojového projektu ZDRAVIE A BEZPEČNOSŤ V ŠKOLÁCH 2021* [online]. pdf. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/data/att/20527.pdf>.
20. TASR. 2021. *ŠŠI: Dištančného vzdelávania sa zo 63.000 detí nezúčastnilo vyše 5%*. In: *teraz.sk* [online]. september, 2021. Retrieved from: [teraz.sk/slovensko/ssi-distancneho-vzdelavania-sa-zo/577921-clanok.html](https://www.teraz.sk/slovensko/ssi-distancneho-vzdelavania-sa-zo/577921-clanok.html).
21. *teleoff.gov.sk*. 2020. *Správa o stave sieťovej prevádzky počas krízy Covid-19*. In: *teleoff.gov.sk*. [online]. apríl 2021 Retrieved from: <https://www.teleoff.gov.sk/sprava-o-stave-sietovej-prevadzky-pocas-krizy-covid-19/>.

22. truni.sk. 2021. *Distančné vzdelávanie*. [online]. pdf. Retrieved from: [pdf.truni.sk/e-ucebnice/ikty/data/6b210562-bc7e-45ca-a68e-bd60f08f25be.html?ownapi=1](https://pdf.truni.sk/e-ucebnice/ikty/data/6b210562-bc7e-45ca-a68e-bd60f08f25be.html?ownapi=1).
23. UNLP KOŠICE. 2021. *Rok v COVID izolácii: Túžbu zomrieť proklamujú aj 9-ročné deti*. In *lekarskenoviny.sk* [online]. apríl 2021. Retrieved from: <https://lekarskenoviny.sk/index.php/2021/04/17/rok-v-covid-izolacii-tuzbu-zomriet-proklamuju-aj-9-rocne-deti/>.

**Elżbieta Kowacka**

# Zmiany w edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19

## **Streszczenie**

Autorka artykułu zwraca uwagę na zmiany, które dokonały się w edukacji zdalnej w zakresie umiejętności korzystania z niej do osiągnięcia celów edukacyjnych, społecznych i rozwojowych, zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów zobligowanych do tej formy kształcenia. Dokonuje przeglądu tekstów oraz wyników badań z obszaru edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19, aby ustalić, co nauczyciele, uczniowie i rodzice uważają za najatrakcyjniejsze w procesie kształcenia zdalnego, co traktują jako potrzebne, a co stanowi dla nich przeszkodę w osiągnięciu zamierzonych celów. Przedstawione wyniki opublikowanych raportów pochodzą z różnych okresów pandemii.

**Słowa kluczowe:** edukacja zdalna, pandemia, COVID-19, relacje, nauczyciel, uczeń, rodzic

## **Wstęp**

Realizacja procesu kształcenia w formie zdalnej oznaczała dla większości nauczycieli, uczniów i rodziców dużą zmianę, a w efekcie wyzwanie, na które nie byli gotowi. Pandemia wywołana pojawieniem się koronawirusa SARS-CoV-2 nie była sytuacją, na którą można się było wcześniej przygotować, bowiem brak było jakichkolwiek informacji o jej zbliżaniu się do Europy. Tym samym nie można było przewidzieć, że wpłynie ona w znaczący sposób na funkcjonowanie człowieka we wszystkich aspektach życia społecznego, w tym na korzystanie z oferty edukacyjnej placówek oświatowych. Zmiana formy realizacji zajęć ze stacjonarnej i bezpośredniej na zdalną przy wykorzystaniu narzędzi komunikacji na odległość mogła być efektywna tylko wtedy, jeśli wiązała się ze znacznymi nakładami środków i pracy każdej osoby zaangażowanej w proces: nauczycieli, uczniów i rodziców. W praktyce oznaczało to konieczność zapewnienia zarówno dydaktykom, jak i uczniom dostępu do sprzętu niezbędnego do realizacji i uczestniczenia w zajęciach, łącza internetowego, ale także pomocy oraz monitoringu dzieci i młodzieży pozostającej w tym czasie bez opieki czy pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, co nie zawsze było i jest możliwe.

W marcu 2020 roku Premier Mateusz Morawiecki ogłosił w Polsce zawieszenie funkcjonowania placówek oświatowych w dotychczasowej formule. Początkowo – jedynie na dwa tygodnie, co pozwalało przypuszczać, że w niedługim czasie wszystko wróci do normy, a nauczyciele i uczniowie podejmą na nowo realizację programu w szkołach. Tak się jednak nie stało, co wywołało wiele negatywnych opinii, zarówno w zakresie rozumienia aktualnej sytuacji, jak i postrzegania propozycji oraz rozwiązań na przyszłość.

## Środki, formy i metody w edukacji zdalnej

O efektywności kształcenia realizowanego na odległość, jego wpływie na funkcjonowanie całych rodzin, informowała jedna z pierwszych publikacji, która ukazała się już w kilka miesięcy po zamknięciu szkół, mianowicie *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (Ptaszek, Stużna, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Autorzy oceniający umiejętność wykorzystania przez nauczycieli technologii informacyjno-komunikacyjnych w komunikacji zdalnej stwierdzili, że była ona dla nich raczej „przyspieszonym kursem doskonalenia zawodowego z dydaktyki cyfrowej (pomimo że wcześniej mieli możliwość dokształcania się z TIK w edukacji w ramach różnych programów finansowanych przez MEN) niż procesem edukacyjnym, w którym podkreśla się autonomię ucznia i kształtuje umiejętność rozumienia świata oraz funkcjonowania w nim. Nauczyciele bowiem bardziej koncentrowali się na sobie i swoich umiejętnościach (ponieważ właśnie z tego byli rozliczani przez dyrektorów), a nie na rozwoju umiejętności uczniów (także tych cyfrowych)” (Tamże: 72). Powyższe wnioski mogą być wzmocnione poprzez zawarte w raporcie wyniki dotyczące aktywności nauczycieli w świecie wirtualnym. Prawie połowa nauczycieli (47%), o których mowa w monografii, zadeklarowała, że nigdy nie publikuje postów i komentarzy w mediach społecznościowych, a aż 43% nie słucha audiobooków lub audycji cyfrowych (Tamże: 2020: 24).

W kwietniu 2020 roku warszawska fundacja Centrum Cyfrowe przygotowała pierwszy raport *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Wynika z niego, że przed pojawieniem się koronawirusa w Polsce jedynie 15% nauczycieli miało styczność z tą formą kształcenia, a aż 85% nie posiadało żadnych doświadczeń w obszarze edukacji zdalnej (Centrum Cyfrowe, 2020: 5).



W związku z tym w początkowym okresie kształcenia online aktywność nauczycieli sprowadzała się głównie do indywidualnych konsultacji z uczniami oraz wysyłania im linków do materiałów edukacyjnych obecnych w sieci jak nagrania, webinary oraz kursy e-learningowe. Z przeprowadzonego przez portal LIBRUS w kwietniu 2020 roku badania, którego wyniki opublikowano w raporcie *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach?*, wynikało, że według 46% rodziców żaden z nauczycieli ich dzieci nie realizuje lekcji online, a 31% rodziców twierdziło, że tylko niewielu nauczycieli prowadzi taką formę kształcenia. Zaledwie 7% rodziców zadeklarowało, że wszyscy nauczyciele ich dziecka prowadzą lekcje online. Według 85% rodziców, spośród 20 989 respondentów, którzy wzięli udział w badaniu portalu LIBRUS, najczęstszą formą edukacji zdalnej było przesyłanie zakresu materiału z podręcznika do samodzielnego zrealizowania. Z kolei 63% ankietowanych wskazało na przesyłanie uczniom filmów edukacyjnych, a 47% – na wykorzystywanie przez nauczycieli platform edukacyjnych i e-podręczników. Taka forma prowadzenia zajęć sprowadzała się głównie do samodzielnej pracy ucznia lub pracy z pomocą rodzica. Rodzice informowali, że na wspólną naukę z dzieckiem poświęcają bardzo dużo czasu (pięć, a nawet więcej godzin dziennie). W najtrudniejszej sytuacji byli rodzice dzieci uczących się w klasach 4-6 szkoły podstawowej, następnymi w kolejności byli rodzice dzieci uczących się w klasach 1-3 (LIBRUS, 2020: 4).

Jak wynika z opublikowanego w 2021 roku raportu Towarzystwa Inicjatyw Naukowych na temat edukacji zdalnej w okresie drugiej fali pandemii COVID-19, czas od marca 2020 roku został wykorzystany przez nauczycieli głównie na rozwój własnych kompetencji w obszarze techniczno-metodycznym. Wskazywali oni bowiem, że nie mają już trudności w prowadzeniu zajęć na odległość lub trudności te występują w stopniu znikomym. Po roku trwania pandemii także kłopoty związane z dostępnością sprzętu czy łączem internetowym nie stanowiły żadnego problemu lub były niewielkim problemem dla 76,8% badanych. Na trudności lokalowe wskazywało już tylko 6,6% respondentów, dla których organizacja miejsca pracy nadal stanowiła wyzwanie. W czasie badania respondenci skarżyli się na utrzymujące się trudności w zakresie braku możliwości monitorowania postępów ucznia, kłopoty z organizacją pracy grupowej oraz z wdrożeniem metod aktywizujących wśród uczniów (Jarosz, Hetmańczyk, Gierczyk, Dobosz, 2021: 12).

Obecnie edukacja zdalna jest realizowana w sposób aktywny dla większych grup przy wykorzystaniu różnych form i narzędzi pozytywnie oddziałujących na motywację uczniów. Grupowe lekcje online, w formie wykładu z możliwością zabrania głosu przez wszystkich uczestników, stwarzanie przestrzeni do dyskusji, bardziej angażują grupę do pracy niż jednostronny komunikat wysyłany przez nauczyciela, nie zawsze w czasie rzeczywistym

(nagrania online). Dodatkowo wykorzystuje się angażujące ucznia interaktywne formy i narzędzia pracy, jak na przykład cyfrowe tablice do pracy online: Miro (wcześniej RealTime Board), Stormboard, IPEVO, InVision Freehand, AWW, Sketchboard, Conceptboard, Mural, Explain Everything, Limnu, Whiteboard Fox (Lektorzy, 2021), a także testy, quizy i zagadki: Kahoot, Quizlet, Testportal, Wordwall, sprawdzające wiedzę i umiejętności na odległość. Wzbogacanie zajęć o filmy, grafiki, gry czy animacje nie tylko ma na celu urozmaicenie materiałów edukacyjnych i utrzymanie uwagi odbiorcy, ale także wpływa pozytywnie na cały proces uczenia się, bowiem zwiększa prawdopodobieństwo, że prezentowane treści zostaną lepiej przyswojone i w konsekwencji zapamiętane przez ucznia.

Badania nad odbiorem i przetwarzaniem przekazywanych treści przy uwzględnieniu zaangażowania w ten proces różnych zmysłów opisał Ziemowit Włodarski. W swojej pracy zwrócił szczególną uwagę na prawidłową budowę przygotowywanych przez nauczyciela treści, tak aby zawarte w nich informacje mogły być odbierane przez ucznia wielokanałowo. Polisensoryczne podejście stosowane w procesie kształcenia powinno uwzględniać indywidualne preferencje ucznia co do wyboru kanału, za pomocą którego przyswaja on treści w sposób najbardziej dla siebie efektywny (Włodarski, 1979). „Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie formy zdalnej nauki niosą ze sobą pewne ograniczenia. Sceptyczne podejście do edukacji na odległość wynikać może z zastrzeżeń co do tego, że nie sprzyja ona rozwojowi umiejętności nabywanych przez uczniów w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – nauczycielem, ale też grupą rówieśniczą. (...) Trudnością związaną z wprowadzeniem do systemu oświaty nauczania zdalnego jest również to, że nie każde dziecko, zwłaszcza najmłodsze, potrafi samodzielnie z takich narzędzi korzystać, a uzyskanie wsparcia od rodzica bądź innego opiekuna nie zawsze jest możliwe” (Sałatarow, 2020: 179). Według 34% rodziców badanych przez portal LIBRUS u dzieci występują duże trudności w samodzielnej pracy – w planowaniu nauki i stosowaniu różnych metod uczenia się. Dla 18% znacznym ograniczeniem był także brak sprzętu. Zdaniem rodziców biorących udział w badaniu uczniowie mieli dużo obowiązków szkolnych w czasie edukacji zdalnej, co powodowało ich spore obciążenie. Co trzeci ankietowany wskazał, że nauki było „w sam raz”. Dla 71% rodziców nauki było zdecydowanie za dużo lub raczej za dużo (LIBRUS, 2020: 4).

„Także kwestia dyscypliny w przypadku grupowych zajęć online stanowi nie lada wyzwanie nawet dla doświadczonego nauczyciela” (Sałatarow, 2020: 179). Pomocne może okazać się wprowadzenie nowego regulaminu zajęć online w postaci kodeksu lub kontraktu, to jest przygotowywanego zbioru zasad obowiązujących w nowej sytuacji, które odnoszą się zarówno do etycznego wymiaru prowadzenia zajęć przez nauczyciela, jak i etycznego

uczestnictwa w nich ucznia. Wszyscy uczestnicy procesu powinni znać i rozumieć obowiązujące zasady, użyte w dokumencie terminy, a także reguły odnoszące się do aktywnego udziału w zajęciach, sposobu prezentowania treści i weryfikacji przyswojonej wiedzy (Wedel-Domaradzka, Raczyńska, 2013: 35-45).

Dodatkowo z raportu wynika, że w czasie pandemii SARS-CoV-2 nauczyciele odczuwali we wzmożonym stopniu stres, spowodowany nie tylko trudnościami w korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ale także komunikacją z uczniem. Wynikał on z bariery psychicznej u nich samych, jak i u uczniów. W prezentowanym raporcie zawarto informację, iż „Nauczyciele czują się osamotnieni, negatywnie oceniani, wystawieni na niezwykle trudne warunki, bez żadnego instytucjonalnego wsparcia. Część doświadcza z tego powodu zaburzeń psychosomatycznych. Lepiej oceniają swój stan psychiczny ci, którzy znajdują wsparcie w gronie pedagogicznym, z którym dzielą podobne trudności” (Buchner, Wierzbicka, 2020: 33). Z raportu wynika także, że przez pierwsze miesiące edukacja zdalna stanowiła dla większości ogromne wyzwanie i była „niełatwą walką”, którą jednak podejmowali z poczucia odpowiedzialności za swoich uczniów, a także koleżanki i kolegów z pracy.

W celu budowania relacji z uczniami oraz wzmacniania ich kompetencji społeczno-emocjonalnych badani nauczyciele przede wszystkim podejmowali rozmowy nastawione na wsparcie emocjonalne i podniesienie uczniów „na duchu”, zarówno w związku z sytuacją pandemiczną w kraju, jak i w kontekście ich codziennych problemów i spraw (Jarosz, Hetmańczyk, Gierczyk, Dobosz, 2021: 27). Próby mierzenia się z rzeczywistością bez wsparcia osób znaczących, takich jak rodzice czy nauczyciele, mogą przyczynić się do poważnych zmian w sferze psychicznej człowieka, szczególnie w okresie dojrzewania. W konsekwencji brak relacyjności może negatywnie wpłynąć na funkcjonowanie uczniów w otoczeniu klasy i szkoły, a także poza zajęciami lekcyjnymi w kontakcie z rówieśnikami (Mazurkiewicz, 2014: 19).

Jak podaje LIBRUS, rodzice podkreślają, że ich dzieciom najbardziej brakuje kontaktu z rówieśnikami (59%) i nauczycielami (54%) w czasie edukacji na odległość (LIBRUS, 2020: 3). Brak zrozumienia ze strony rówieśników, nauczycieli, jak i rodziców, poczucie osamotnienia czy odrzucenia mogą być spowodowane brakiem bezpośredniego kontaktu z innymi osobami, tęsknotą za rówieśnikami, a często także monotonią zdalnego uczenia się i przeniesieniem szkoły do domowego zacisza, które dla niektórych mogło przestać pełnić funkcję, azylu potęgując problemy wynikające z niskiej samooceny. Wśród uczniów przejawiających zachowania agresywne, bądź ze skłonnością do nich, może natomiast nasilić się chęć propagowania hejtu zarówno w stosunku do nauczycieli, jak i rówieśników, poprzez przeniesienie swoich działań do cyberprzestrzeni, co można było zaobserwować

na portalu YouTube „Rajdy na e-lekcje”. Z badań przeprowadzonych na grupie nauczycieli szkół podstawowych: państwowych, społecznych i prywatnych z obszaru całego kraju wynika, że nauczyciele mają świadomość rejestrowania prowadzonych przez siebie zajęć, dlatego odczuwają realny strach przed „staniem się pośmiewiskiem Internetu” (Centrum Cyfrowe, 2020: 40).

„Z punktu widzenia potrzeb wielu młodych ludzi, o których pisze Jacek Pyżalski, priorytetowym obszarem wsparcia jest podtrzymywanie i wzmacnianie relacji z innymi (przede wszystkim z nauczycielami, rówieśnikami). Obecna sytuacja jest tu również wyzwaniem wyjątkowym. Ujęci w badaniu uczniowie w świecie offline częściej niż inni funkcjonują w niekorzystnej sytuacji społecznej (większe prawdopodobieństwo odrzucenia, zaangażowania w agresję, przemoc rówieśniczą). Nie musi być to regułą, ponieważ jest wiele szkół, które bardzo umiejętnie radzą sobie z tworzeniem środowiska włączającego, otwartego na wszystkich, bez względu na posiadanie bądź brak tzw. specjalnych potrzeb edukacyjnych” (Pyżalski, 2020: 75).

## Edukacja przez całe życie

Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) wskazało w opublikowanym raporcie, że właśnie edukacja należy do sektorów najbardziej narażonych na zmiany wynikające z pandemii COVID-19, w tym zmiany związane ze sposobem wykonywania pracy, zmianą jej charakteru, jak również zmianą miejsca dotychczasowych aktywności zawodowych.

Jest wiele definicji edukacji. Może być ona m.in. rozumiana jako „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. (...) Oznacza ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę” (Okoń, 2004: 93).

Warunkiem koniecznym w edukacji jest zdolność dostosowania się do nowej sytuacji. Wskazuje ona na kondycję całego systemu oświatowego, a w efekcie społeczeństwa, bowiem jest ona nieodzownym elementem naszego życia i towarzyszy nam przez cały czas jego trwania (Stęchły, 2020). Dynamicznie rozwijający się obszar komunikacji masowej, zmiany w sferze pracy, rosnąca konkurencja na rynku pracy oraz konieczność stałego dostosowywania się do potrzeb rynku kreują zjawisko zwane „edukacyjnym stylem życia”. Dotyczy ono zarówno aktywności związanej z obszarem wykonywanej pracy, jak i sfery

kultury oraz życia społecznego. Uczestniczenie w procesie kształcenia ustawicznego staje się wymogiem cywilizacyjnym. Może być ono szansą na „zdobycie umiejętności poruszania się we współczesnym świecie, twórcze kreowanie przebiegu własnego życia oraz na aktywne obywatelstwo postrzegane w wymiarze europejskim, a także utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.” (Solarczyk-Ambrozik, 2011: 8). „Tylko poprzez nieustanne doskonalenie się jesteśmy w stanie odpowiedzieć na rosnące oczekiwania rynku, które są efektem procesu globalizacji i dynamicznie rozwijającej się konkurencji. Kompetencje i kwalifikacje (...) winny być doskonalone w procesie uczenia się przez całe życie, tak aby umożliwiły sprostanie wyzwaniom, jakie stwarzają zmiany technologiczne, gospodarcze i społeczne” (Solarczyk-Ambrozik, 2011: 13).

## Zakończenie

W celu poradzenia sobie z trudnościami w edukacji zdalnej niezbędne było wprowadzenie wielu zmian (m.in. ograniczeń), zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym w stosunku do stanu sprzed pandemii. Przeobrażenia musiały nastąpić w każdej z grup, o których mowa w niniejszym opracowaniu. Obecnie szczególnie ważne wydaje się zwrócenie uwagi na ogólną kondycję psychospołeczną uczestników procesu, a w szczególności uczniów, dla których „edukacja online może skutkować utratą kontaktów międzyludzkich, brakiem interakcji twarzą w twarz i fizycznym dystansem wynikającym z tych czynników” (Kim, 2011: 763, za Pyżalski, 2020: 28).

W obecnej sytuacji edukacyjnej powinniśmy w szczególności myśleć o trzech wymiarach podtrzymywania i budowania relacji: relacje nauczyciel – uczeń w kontekście dydaktyki, oddziaływań wychowawczych, sytuacji kryzysowych czy problemowych; relacje rówieśnicze pomiędzy uczniami odnoszące się do klasy szkolnej jako wspólnoty, w celu przeciwdziałania problemowi, jakim jest lub może być wykluczenie z grupy rówieśniczej, a nawet dręczenie (*bullying*), a także w kontekście budowania tożsamości zespołu klasowego. Trzeci wymiar – to relacje nauczyciela z rodzinami uczniów. Kluczowe w tej relacji jest ustalenie wspólnych celów i sposobów działania, dbałość o przepływ informacji, stała komunikacja i udzielanie sobie wzajemnego wsparcia.

Warto zaznaczyć, że opisane typy relacji i obszary, na które trzeba zwrócić szczególną uwagę, dbając o ich podtrzymanie, znajdują się w centrum zarówno edukacji zdalnej, jak i tradycyjnej, opartej na bezpośrednim kontakcie. Co się zatem zmieniło? „Może jedynie

teraz mamy więcej czasu, żeby sobie to jeszcze bardziej uświadomić – to może być właśnie plusem naszego trudnego położenia” (Pyżalski (red.), 2020: 28-29).

Czas ograniczeń związanych z pandemią COVID-19, realizowanie nauki na odległość, konieczność pozostania przez dłuższy czas w domu mogą przyczynić się paradoksalnie do osobistej refleksji nad świadomym, celowym działaniem w zakresie zarządzania sobą w czasie. Refleksja ta może pomóc dostrzec dotychczasowe błędy, a w efekcie zmodyfikować zachowania w obszarze zarówno zawodowym, jak i osobistym. Może stanowić także fundament do poznania samego siebie, zrozumienia mechanizmów zachowań własnych i innych, w efekcie pracy nad sobą i swoją efektywnością. „Wysoki poziom refleksyjności, zwłaszcza w obszarze krytycznym, jest niezbędny do przekształcania (transformacji) myślenia, co w konsekwencji może prowadzić do zmiany w zachowaniu, w tym do podjęcia ryzyka wyjścia ze strefy komfortu” (Rodek, 2020: 111).

## **Bibliografia**

1. Buchner A., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Pozyskano z <https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/> (dostęp 10.02.2022).
2. Centrum Cyfrowe (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Pozyskano z <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-1-edycja/> (dostęp 10.02.2022).
3. Jagielska K. (2020). *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii e doświadczeniach uczniów szkół średnich. Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
4. Jarosz E., Hetmańczyk H., Gierczyk M., Dobosz D. (2021). *Edukacja zdalna w okresie drugiej fali pandemii COVID-19. Przypadek gminy Ruda Śląska*, Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych Katowice.
5. Kim, J. (2011). *Developing an instrument to measure social presence in distance higher education*. „British Journal of Educational Technology”, nr 42(5).
6. Lektorzy (2021). *11 najlepszych tablic online – zestawienie*. Pozyskano z <https://lingroom.pl/blog/11-najlepszych-tablic-online-zestawienie/> (dostęp 10.02.2022).
7. Librus2020). *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach?* Raport z badania ankietowego. Pozyskano z [https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a\\_librus\\_raport\\_nauka\\_zdalna\\_LS\\_LR\\_raport.pdf](https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf) (dostęp 11.02.2022).

8. Mazurkiewicz G. (red.) (2014). *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
9. *Nauczanie zdalne – Spis najlepszych darmowych narzędzi*. Pozyskano z <https://szkolawchmurze.pl/blog/najlepsze-narzedzia-do-nauki-zdalnej/> (dostęp 11.02.2022).
10. Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.
11. Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
12. Pyżalski J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkacja.
13. Rodek V. (2020). *Uczenie się w czasie pandemii – obszary trudności i próby optymalizacji procesu na podstawie autorefleksji studentów*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1, Warszawa.
14. Sałatarow A. (2020). *Nauczanie zdalne – wyzwanie dla edukacji nie tylko w czasie Pandemii*. „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, Poznań.
15. Stęchła W. (2020). *Pandemia zmusza nas do uczenia się i lepszego gospodarowania talentami*. Pozyskano z: <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/aktualnosci/1171-pandemia-zmusza-nas-do-uczenia-sie-i-lepszego-gospodarowania-talentami> (dostęp 10.02.2022).
16. Stolarczyk-Ambrozik E. (2011). *Perspektywa uczenia się przez całe życie a Krajowe Ramy Kwalifikacji*. Pozyskano z [https://brjk.amu.edu.pl/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/70652/LLL\\_szkolenie\\_perspektywy\\_nowe.pdf](https://brjk.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0020/70652/LLL_szkolenie_perspektywy_nowe.pdf) (dostęp 11.02.2022).
17. Wedeł-Domaradzka A., Raczyńska A. (2013). *Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej*. Poradnik. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wpierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
18. Włodarski Z. (1979). *Odbiór treści w procesie uczenia się*. Warszawa: PWN.





**Kristína Koričárová**, pedagożka społeczna

**Kristína Kultanová**, psycholożka

# Formy doradztwa zawodowego oferowane w okresie pandemii przez Centrum Poradnictwa Pedagogiczno-Psychologicznego i Profilaktyki w gminie Czadca

Centrum Doradztwa Edukacyjno-Psychologicznego i Profilaktyki w Czadcy już szesnaście lat kontynuuje wdrażanie czadeckiego modelu interaktywnego doradztwa zawodowego (zob. rys. 1: Czadecki model interaktywnego doradztwa zawodowego) – CAMIP, który jest kierowany do uczniów klas dziewiątych. Jest to skuteczny system doradztwa zawodowego, który łączy podmioty pośrednie – rodziców, doradców edukacyjnych i zawodowych, szkoły podstawowe i średnie oraz informacje o ścieżkach kariery – w udzielaniu pomocy uczniom. Zawiera on systematyczne moduły przeznaczone dla uczniów od szóstego roku życia. Kolejnym komponentem modelu są Dni Kariery, które w kompleksowej formie oferują uczniom uzyskanie informacji o świecie pracy, w tym wymaganiach stawianych w różnych zawodach, co ma na celu poszerzenie możliwości i ukierunkowanie uczniów na wyższy poziom samowiedzy i samorozwoju, a także pomoc uczniom i ich rodzicom w poruszaniu się w obszarze wyboru zawodu i szkoły średniej. Podczas Dni Kariery uczniowie dowiadują się za pomocą testów, jakie mają typy osobowości, jakie są ich uzdolnienia, w jakim przedziale IQ się znajdują, gdzie mogą się kształcić, jakie są potrzeby rynku pracy, jakie są dostępne im możliwości studiowania oraz jak Internet może pomóc w wyborze zawodu. Wypełniają również arkusz informacyjny, aby dowiedzieć się, jaki jest ich typ zawodowy, jaka dziedzina ich interesuje, czy chcieliby uczyć się w powiecie, czy poza nim, jakie są ich predyspozycje wyłuskane na podstawie wyników testów, co im się podoba w danym zawodzie, jakie są ich szanse na wejście na rynek pracy w tym zawodzie, jaką szkołę biorą pod uwagę i dlaczego, jaki poziom edukacji chcą osiągnąć, gdzie mogą uzyskać więcej wskazówek itd. Wszystkie te informacje są przekazywane indywidualnie online za pośrednictwem

platform Zoom i Microsoft Teams. W bieżącym roku szkolnym Centrum przeprowadziło 553 indywidualnych konsultacji dla kończących naukę dziewięcioklasistów. W kontekście modelu CAMIP udostępnione zostało wydarzenie online EXPO Kariera Czadca z wykorzystaniem platformy Youtube (zob. rys. 2: Prezentacja szkół średnich) jako formę giełdy szkół średnich w powiecie czadeckim, w ramach której wystąpili doradcy zawodowi ze Słowacji. Wydarzenie miało 2004 odsłony. Podczas tej giełdy uczniowie mogli uzyskać podstawowe informacje o szkole, która jest dla nich atrakcyjna. Poprzez prezentację, którą każda szkoła średnia przygotowała samodzielnie, przedstawiono potencjalnym uczniom oferowane kursy, ważne daty egzaminów wstępnych, kryteria przyjęć, ale także pokazano im pomieszczenia szkolne i zapoznano z klubami dodatkowymi i innymi zajęciami oferowanymi przez szkołę. W ramach doradztwa zawodowego przeprowadzone zostały konsultacje dla doradców edukacyjno-zawodowych oraz spotkania online i konsultacje dla dyrektorów szkół średnich na temat możliwości i aktualnych wiadomości o nauce w poszczególnych szkołach średnich w Kysucach.

W razie zainteresowania rodzice mogą telefonicznie skonsultować się z psychologiem lub doradcą zawodowym w uzgodnionym terminie na temat orientacji zawodowej swoich dzieci. Karta zapisu, którą uczeń otrzymuje po przeprowadzeniu testów, jest omawiana z rodzicami w domu, gdzie rozmawiają oni o jego możliwościach i planach, na podstawie których lepiej się rozumieją i wspólnie wybierają najbardziej odpowiednią szkołę średnią.

Zmiany, które nastąpiły po pandemii, dotyczyły komunikacji w ramach zajęć grupowych z uczniami, w ramach których zaczęliśmy przeprowadzać konsultacje z uczniami w czasie Dni Kariery za pośrednictwem platform Zoom i Microsoft Teams, skupiając się na działaniach profilaktycznych online, z naciskiem na promowanie doskonalenia umiejętności miękkich. Między innymi poprzez usługę doradztwa zawodowego online na stronie internetowej [www.camip.sk](http://www.camip.sk) (zob. rys. 3: Usługa doradztwa zawodowego online) rozszerzamy zakres usług doradztwa zawodowego i zapewniamy pomoc wszystkim klientom, którzy nie mają do niej dostępu, którzy wciąż zastanawiają się nad wyborem zawodu, mają niejasne wyobrażenie o swojej przyszłości lub potrzebują porady w konkretnych sytuacjach związanych z wyborem szkoły. W ramach podobnej inicjatywy zrealizowane zostało wydarzenie EXPO Kariera Czadca z wykorzystaniem platformy Youtube (zob. rys. 2: Prezentacja szkół średnich), opisaną powyżej.

W pierwszych dniach pandemii Centrum obrało jako cel umożliwienie dostępu do internetowych platform komunikacyjnych i przystosowanie się do nich. Należało także zapewnić większe wsparcie w zakresie zdalnego prowadzenia poradnictwa i terapii oraz wdrażania

niektórych działań. Obejmowało to dostosowanie form pracy do pracy w domu, z czym wcześniej nie mieliśmy do czynienia, stworzenie bezpiecznych warunków pracy, znalezienie równowagi między nową sytuacją każdego pracownika a potrzebą doprowadzenia do efektywnego funkcjonowania i wyników nawet w tak trudnym okresie. Konieczne było zapewnienie wsparcia w celu ustabilizowania sytuacji w zakresie dobrego samopoczucia w pracy oraz zdrowia psychicznego i fizycznego. Na przykład psychologowie lub pedagodzy specjaliści mogli częściowo zastąpić kontakt elektroniczny i telefoniczny kontaktem z klientem, mimo że nie przeprowadzono badań. Z drugiej strony, pedagodzy społeczni nie mieli takiej możliwości. Ich praca odbywa się w terenie, w szkole, w klasie, w kolektywie. Uważamy, że praktyka zawodowa tej specjalizacji została najbardziej dotknięta przez pandemię.

Urząd Pracy Spraw Socjalnych i Rodzinny Departament Ochrony Socjalnej i Prawnej Dzieci zrealizował w przestrzeni internetowej multidyscyplinarne spotkania dla kadry zawodowej i pedagogicznej, które miały na celu kształcenie umiejętności miękkich opiekunów w zakresie profilaktyki.

W obliczu pandemii nasza placówka postawiła na komunikację online za pośrednictwem platform Zoom i Microsoft Teams, dzięki którym przeprowadziliśmy spotkania metodyczne dla doradców zawodowych, doradców edukacyjnych i innych pracowników pedagogicznych. Na naszej stronie internetowej powstała sekcja „Porady z daleka”, w której zamieszczaliśmy praktyczne informacje dla rodziców, uczniów i nauczycieli na temat sposobów radzenia sobie z pandemią w zakresie doradztwa zawodowego i stabilnego przetrwania psychicznego.

W szkołach zaistniała potrzeba utworzenia nowego stanowiska koordynatora ds. mediów cyfrowych. Rolą szkolnego koordynatora ds. mediów cyfrowych jest zarządzanie komputeryzacją i edukacją z wykorzystaniem technologii cyfrowych w celu wspierania transformacji edukacji i szkół na miarę XXI wieku oraz cyfrowej przyszłości.

Rysunek 1. Czadecki model interaktywnego doradztwa zawodowego

**CAMIP**  
CPPaP Čadca  
Okresný úrad Žilina

**VŠETKO  
O VOĽBE STREDNEJ ŠKOLY  
NA JEDNOM MIESTE**

**ČADČIANSKY MODEL INTERAKTÍVNEHO  
PROFESIJNÉHO PORADENSTVA**

Efektívny systém profesijného poradenstva CAMIP od roku 2008 prepája pri pomoci žiakom všetky zainteresované subjekty

**žiaci + rodičia + výchovní poradcovia + základné školy + stredné školy  
+ psychologická poradňa + úrad práce + profesijné informácie**

**5 základných modulov CAMIP:**

- 1. MODUL**  
Systematická práca so žiakmi , rodičmi ,  
výchovnými poradcami od 6tej triedy
- 2. MODUL**  
Dni voľby povolania , Týždeň voľby povolania
- 3. MODUL**  
Cezhraničný veľtrh informácií,  
vzdelávania a zamestnanosti
- 4. MODUL**  
Konzultačno-poradenské aktivity
- 5. MODUL**  
Kontrolný výskum

[www.camip.sk](http://www.camip.sk)

Rysunek 2. Prezentacja szkół średnich



Rysunek 3. Usługi doradztwa zawodowego online

The image shows the website for 'On-line poradňa kariéreného poradenstva' (Online career counseling service). The header includes the logo for 'CAMIP' (Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Čadci) and navigation links: 'Úvod', 'O nás', 'Aktuality', 'Kariérové poradenstvo', 'Radíme na diaľku', and 'Kontakt'. There are also buttons for 'DNI VOĽBY POVOĽANIA 2021/2022' and 'VSTUP PRE ŠKOLY'. The main heading is 'On-line poradňa kariéreného poradenstva'. Below it, a text line says: 'Tu nám môžete písať Vaše otázky ohľadom výberu školy, voľby povolania, kariérového poradenstva, radi Vám poradíme.' The form contains input fields for 'Meno \*', 'Vek \*', 'Mesto \*', and 'Email \*', followed by a larger text area for 'Priestor pre Vašu otázku \*'. At the bottom, there is a checkbox for 'Súhlasím so spracovaním osobných údajov' and a blue 'ODOSLAŤ' button.

**Bibliografia**

1. Agnew, J. (2008). *Borders on the mind: re-framing border thinking*. „Ethics and Global Politics”, 1, 175-191.
2. Cunningham, H. (2004). *Nations rebound? Crossing borders in a gated globe*. „Identities”, 11, 329-350.
3. De Mello, A. (1992). *Przebudzenie*. Poznań: Zysk i S-ka.
4. Drabina, J. (1999). *Historia Chorzowa od 1868 do 1945 roku*. Chorzów: Wydawnictwo „Profesor”.
5. Girard, R. (1987). *Kozioł ofiarny* (tłum. M. Goszczyńska). Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
6. Hirst, P. & Thompson, G. (2006). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Wiley.
7. Kaczyński, L. (2008, August 5). *Przemówienie na wiecu w Gruzji*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Ojcme45iykc>.
8. Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana.
9. Setnikar Cankar, S., Seljak, J. & Petkovšek, V. (2014). *Factors that influence cross-border cooperation between businesses in the Alps-Adriatic region*. „Economic Research”, „Ekonomiska Istraživanja”, 27(1), 304-319.
10. Stojkov, B., & Nikolov, A. (2009). *Cultural cross-border cooperation among Balkan's countries with the case of Serbia and Bulgaria*. „Central European Journal of Spatial and Landscape Planning”, 20, 26-32.

## *Noty o autorach*

Doc. Ing. PhDr. **Martin Hronec** PhD jest docentem na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja).

Doc. Ing. **Štefan Hronec**, PhD pracuje na stanowisku profesora na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja).

Dr hab. **Jerzy Kochanowicz**, prof. AWSB, jest profesorem w Katedrze Pedagogiki Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej (Polska).

Mgr. **Kristína Koričárová** pracuje na stanowisku pedagoga społecznego w Centrum Poradnictwa Pedagogiczno-Psychologicznego i Profilaktyki Czadca (Słowacja).

Mgr inż. **Elżbieta Kowacka** jest doktorantką w Katedrze Pedagogiki Akademii WSB (Polska).

Mgr. **Kristína Kultanová** pracuje na stanowisku psychologa w Centrum Poradnictwa Pedagogiczno-Psychologicznego i Profilaktyki w gminie Czadca (Słowacja).

Ing. **Radovan Lapuník** jest wykładowcą na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja).

Mgr. **Gabriel Mihályi**, PhD jest wójtem gminy Jesenské (Słowacja).

prof. PhDr. **Miriám Niklová**, PhD jest Dyrektorem Instytutu Andragogiki i Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja).

Mgr **Šimšiková Annamária** jest doktorantką w Instytucie Andragogiki i Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja).

Dr **Karolina Walancik** jest adiunktem w Katedrze Pedagogiki Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej (Polska).

Dr hab. **Marek Walancik**, prof. AWSB, jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej (Polska).



**Interreg**  
**Polska-Słowacja**

Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego



*Projekt pn. „E-DUST – Orientacja zawodowa na pograniczu polsko-słowackim w sytuacjach nadzwyczajnych, w tym pandemii COVID-19” współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego Program Interreg V-A Polska-Słowacja 2014-2020 oraz ze środków budżetu państwa.*

  
**Akademia WSB**  
**WSB University**



**MESTO**  
**ČADCA**



9 788366 794597

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

41-300 Dąbrowa Górnicza | ul. Cieplaka 1c | [www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)