

**Szkoła**

**Zawód**

**Praca**



**Szkoła**

**Zawód**

**Praca**

**School – Profession – Labour**

nr 30

Bydgoszcz 2025

# Szkoła – Zawód – Praca • nr 30/2025

## **Redaktor Naczelny**

Ryszard Gerlach

## **Zastępca Redaktora Naczelnego**

Renata Tomaszewska

## **Sekretarz Redakcji**

Katarzyna Ludwikowska

## **Członkowie Rady Redakcyjnej**

Tadeusz Aleksander (Wszelchnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie)  
Augustyn Bańka (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Katowicach)

Waldemar Furmanek (Uniwersytet Rzeszowski)

Peter Jusko (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici/ Słowacja)

Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii

Grzegorzewskiej w Warszawie)

Валентина Лозовецька (Національний Педагогічний Університет імені М.П. Драгоманова/Ukraina)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi dell'Aquila/Włochy)

Krasimir Spirov (Technical University, Sofia/Bułgaria)

John Ward (IRTS Ile-de-France Montrouge/Neuilly-sur-Marne

Fondation ITSRS, Institut Régional de Travail Social/Francja)

Harun Uçak (Alanya Alaaddin Keykubat University/Turcja)

Susan M. Yelich Biniński (Kansas State University, College of Education/  
United States of America)

Jerry Johnson (East Carolina University/United States of America)

## **Redaktorzy tematyczni**

Elżbieta Kasprzak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy) – psychologia pracy

Adam Solak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii

Grzegorzewskiej w Warszawie) – filozofia pracy

Jerzy Stochmiałek (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie) – andragogika

Janusz Sztumski (Akademia Górnośląska im. Wojciecha Korfańtego

w Katowicach) – socjologia pracy

Renata Tomaszewska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy) – pedagogika pracy

Joanna Wierzejewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

w Lublinie) – pedagogika pracy, rynek pracy

Zdzisław Wołk (Uniwersytet Zielonogórski) – poradownstwo,

zawodownstwo

## **Redaktorzy językowi**

Aleksandra Pawlicka (język angielski)

Natalya Zemlyanaya (język rosyjski)

Włodzimierz Kucharek (język niemiecki)

## **Redaktor statystyczny**

Barbara Ciżkowicz

## **Adres Redakcji**

ul. J.K. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Wydział Pedagogiki

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

## **Komitet Redakcyjny**

Jacek Maciejewski (przewodniczący)

Grzegorz Domek

Anna Janosz

Sławomir Kaczmarek

Jakub Lipski

Mirosława Szark-Eckardt

Monika Wiłkość-Dębczyńska

Ireneusz Skowron (sekretarz)

## **Redaktor wydawniczy**

Patrycja Ziemińska

## **Przygotowanie do druku**

Jacek Czekala

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz 2025

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości ani we fragmentach  
bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISSN 2082-6087

e-ISSN 2956-9125

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
(Członek Polskiej Izby Książki)

Redakcja: 85-074 Bydgoszcz, ul. K. Szymanowskiego 3

tel. 52 32 66 479, e-mail: [wydawnictwo@ukw.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ukw.edu.pl)

<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730, e-mail: [piotr.krawczak@ukw.edu.pl](mailto:piotr.krawczak@ukw.edu.pl)

Druk: Drukarnia Cyfrowa UKW

Poz. 2309. Ark. wyd. 14,8

# Spis treści

Od Redakcji . . . . . 9

Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Człowiek w gospodarce i społeczeństwie 5.0. Nowe wyzwania edukacyjne i zawodowe w czasach rozwoju AI” . . . . . 11

## Artykuły i rozprawy

Tomasz Kupidura, Tomasz Sułkowski, *Sztuczna inteligencja w edukacji dorosłych jako wsparcie procesu kształcenia i rozwoju kompetencji*. . . . . 27

Jan Amos Jelinek, *O wczesnych przyczynach niezaradności technicznej dorosłych*. . . . . 45

Anna Majchrowska-Kielak, *Kompetencje zawodowe nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego*. . . . . 57

Patrycja Mika, *Dobrostan i relacja promotor–doktorant jako kluczowy czynnik sukcesu akademickiego doktorantów*. . . . . 72

## Raporty z badań

Marek Zieliński, Krzysztof Patkowski, *Między teorią a praktyką: czy możliwe jest zamknięcie luki kompetencyjnej?*. . . . . 91

Renata Tomaszewska, Katarzyna Ludwikowska, Aleksandra Pawlicka, *Age diversity in organizations as an imperative: a multiple-case study*. . . . . 114

Agnieszka Dopierała, *Między fascynacją a niepokojem: postawy przyszłych pedagogów wobec generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji – raport z badań własnych*. . . . . 139

Anna Wawrzonek, *Młodzież akademicka w drodze do tożsamości zawodowej*. . . . . 157

Mirosław Mielczarek, *Przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej jako obszar usamodzielnienia nieletnich z placówek resocjalizacyjnych*. . . . . 186

Lena Jaworowska, Amelia Klaus, Katarzyna Podkalicka, Aleksandra Rucińska, Ewelina Kamasz, *Jakość snu a lęk wśród studentów kierunku lekarskiego jako wyzwanie dla systemu edukacji*. . . . . 201

Filip Nieradka, Dominik Strzelecki, *Doświadczenia zawodowe nauczycieli ze spektrum autyzmu – analiza tematyczna narracji autobiograficznych z internetowych platform*. . . . . 215

Marta Kaczorowska, *Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli akademickich* . . . 250

## Recenzje

Recenzja monografii Renaty Tomaszewskiej i Katarzyny Ludwikowskiej  
*Pokolenie Z na rynku pracy. Od zderzenia generacji do partnerskiej  
współpracy*, Bydgoszcz 2025 – Katarzyna Białożył-Wielonek . . . . . 271

## Sprawozdania i informacje

Podsumowanie V Jubileuszowej Międzynarodowej Konferencji Naukowej  
pt. *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości.  
Współpraca ponad granicami – edukacja mostem do globalnych  
rozwiązań*, Rzeszów, 24–26 września 2025 r. – Paweł Adam Trzos . . . . . 279

# Table of contents

From the Editors . . . . . 9

*International Scientific Conference “Reimagining the Human in Economy and Society 5.0. Educational and Occupational Challenges Emerging in the Context of Artificial Intelligence”* . . . . . 11

## Articles and dissertations

Tomasz Kupidura, Tomasz Sułkowski, *Artificial intelligence in adult education as support for the learning process and competence development* . . . . . 27

Jan Amos Jelinek, *On the early causes of adult technical incompetence: technical education for children* . . . . . 45

Anna Majchrowska-Kielak, *Professional competences of preschool and early school teachers* . . . . . 57

Patrycja Mika, *Well-being and the supervisor–phd student relationship as a key factor in the academic success of doctoral students* . . . . . 72

## Research Reports

Marek Zieliński, Krzysztof Patkowski, *Between theory and practice: is it possible to close the skills gap?* . . . . . 91

Renata Tomaszewska, Katarzyna Ludwikowska, Aleksandra Pawlicka, *Age diversity in organizations as an imperative: a multiple-case study*. . . . . 114

Agnieszka Dopierała, *Between fascination and concern: future educators’ attitudes towards generative artificial intelligence in education – a report on original research* . . . . . 139

Anna Wawrzonek, *University students on the path to professional identity* . . . . . 157

Mirosław Mielczarek, *Preparation for professional work as an area of independence for juveniles from rehabilitation facilities* . . . . . 186

Lena Jaworowska, Amelia Klaus, Katarzyna Podkalicka, Aleksandra Rucińska, Ewelina Kamasz, *Sleep quality and anxiety among medical students as a challenge for the education system* . . . . . 201

Filip Nieradka, Dominik Strzelecki, <i>Professional experiences of teachers on the autism spectrum – a thematic analysis of autobiographical narratives from online platforms</i> . . . . .	215
Marta Kaczorowska, <i>Occupational burnout among university teachers</i> . . . . .	250

**Reviews**

Review of the monograph Renata Tomaszewska’s and Katarzyna Lulikowska’s <i>Pokolenie Z na rynku pracy. Od zderzenia generacji do partnerskiej współpracy</i> , Bydgoszcz 2025 – Katarzyna Białożył-Wielonek	271
---	-----

**Sprawozdania i informacje**

Summary of the V Jubilee International Scientific Conference <i>Education Facing the Challenges and Tasks of Contemporary Times and the Future. Cooperation Beyond Borders – Education as a Bridge to Global Solutions</i> , Rzeszów, 24–25 September 2025 – Paweł Adam Trzos . . . . .	279
---	-----

## Od Redakcji

Jubileuszowy, już 30., tom czasopisma „Szkoła–Zawód–Praca” otwieramy najważniejszymi wnioskami z Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. *Człowiek w Gospodarce i Społeczeństwie 5.0. Nowe wyzwania edukacyjne i zawodowe w czasach rozwoju AI*, zorganizowanej w dniach 29–30 maja 2025 r. przez Katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Konferencja ta stanowiła przestrzeń dla interdyscyplinarnej refleksji nad przyszłością pracy, edukacji i miejsca człowieka w erze transformacji cyfrowej.

Wspomniana wcześniej problematyka znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w zawartości numeru, w którego treści sztuczna inteligencja pojawia się zarówno jako przedmiot badań naukowych, jak i jako narzędzie wsparcia procesów edukacyjnych i zawodowych.

Następujące po sobie artykuły wpisują się w problematykę ujętą zarówno w tytule czasopisma, jak i w głównym temacie przewodnim konferencji, zachowując jednocześnie tradycyjny podział na przyjęte w tej publikacji części: Artykuły i rozprawy, Raporty z badań, Recenzje oraz Sprawozdania i informacje.

Pierwszą część otwiera artykuł Tomasza Kupidury i Tomasza Sułkowskiego poświęcony sztucznej inteligencji w edukacji dorosłych. Tekst wpisuje się w jedną z kluczowych orientacji czasopisma – edukację dorosłych i uczenia się całościowego w kontekście współczesnych technologii. Tom zawiera również teksty odwołujące się do fundamentów edukacji, od wczesnoszkolnych doświadczeń technicznych (artykuł autorstwa Jana Amosa Jelinka), poprzez kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego (tekst Anny Majchrowskiej-Kielak), aż do zarządzania relacjami w przestrzeni akademickiej (artykuł Patrycji Miki).

Raporty z badań zawierają osiem artykułów empirycznych, które podejmują zarówno klasyczne problemy pedagogiki oraz psychologii pracy, jak i zagadnienia związane z bieżącymi wyzwaniami edukacyjnymi i zawodowymi. O luce kompetencyjnej piszą Marek Zieliński oraz Krzysztof Patkowski. Badania nad

różnorodnością wiekową w organizacjach (które przeprowadziły: Renata Tomaszewska, Katarzyna Ludwikowska i Aleksandra Pawlicka) oraz postawy przyszłych pedagogów wobec generatywnej sztucznej inteligencji (tekst Agnieszki Dopierały) stanowią kontrapunkt do analiz dotyczących tożsamości zawodowej młodzieży akademickiej (prowadzonych przez Annę Wawrzonek) czy przygotowania do podjęcia pracy zawodowej (tekst Mirosława Mielczarka). Artykuły dotyczące zdrowia psychicznego studentów medycyny napisane przez Lenę Jaworowską, Amelię Klaus, Katarzynę Podkalicką, Aleksandrę Rucińską i Ewelinę Kamasz, a także teksty mówiące o doświadczeniach zawodowych nauczycieli ze spektrum autyzmu (autorstwa Filipa Nieradki i Dominika Strzeleckiego) czy o wypaleniu zawodowym nauczycieli akademickich (tekst Marty Kaczorowskiej) zwracają uwagę na zaniebane dotąd aspekty dobrostanu i jakości życia zawodowego.

Tom zawiera ponadto recenzję książki Renaty Tomaszewskiej i Katarzyny Ludwikowskiej pt. *Pokolenie Z na rynku pracy. Od zderzenia generacji do partnerskiej współpracy* – autorstwa Katarzyny Białożyt-Wielonek – oraz podsumowanie V Jubileuszowej Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Współpraca ponad granicami – edukacja mostem do globalnych rozwiązań* sporządzone przez Pawła Adama Trzosa.

Prezentowane w niniejszym tomie artykuły charakteryzuje wysoka aktualność tematyczna. Wpisują się one ponadto w dyskurs dotyczący fundamentalnych transformacji edukacyjnych i zawodowych w erze Społeczeństwa 5.0. Różnorodność metodologiczna i tematyczna – od badań nad luką kompetencyjną pomiędzy teorią a praktyką (o których mowa w tekście M. Zielińskiego i K. Patkowskiego), przez jakościowe analizy doświadczeń zawodowych, po międzynarodowe perspektywy – czyni ten numer szczególnie wartościowym dla środowiska naukowego, studentów oraz praktyków zajmujących się edukacją, poradnictwem zawodowym, psychologią pracy i zarządzaniem zasobami ludzkimi.

Wierzimy, że zamieszczone teksty stanowią istotny wkład w zrozumienie współczesnych wyzwań i szans, jakie stoją przed systemem edukacji i rynkiem pracy w dobie postępującej cyfryzacji, transformacji społeczno-ekonomicznej i dynamicznego rozwoju technologii sztucznej inteligencji. Jednocześnie artykuły te podejmują kwestię fundamentalną, dotyczącą tego, jak zachować humanistyczne wartości edukacji, dobrostan pracowników i godność człowieka w świecie, w którym AI coraz bardziej kształtuje procesy zarówno nauczania, jak i te zachodzące w pracy zawodowej. Zapraszamy do lektury.

Renata Tomaszewska



## *Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „Człowiek w gospodarce i społeczeństwie 5.0. Nowe wyzwania edukacyjne i zawodowe w czasach rozwoju AI”*

Otwieramy jubileuszowy, tj. 30., numer czasopisma naukowego „Szkoła–Zawód–Praca” najważniejszymi wnioskami z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Człowiek w Gospodarce i Społeczeństwie 5.0. Nowe wyzwania edukacyjne i zawodowe w czasach rozwoju AI*, zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w dniach 29–30 maja 2025 r.

Konferencja stanowiła przestrzeń dla interdyscyplinarnej refleksji nad przyszłością pracy, edukacji i miejsca człowieka w erze transformacji cyfrowej i rozwoju sztucznej inteligencji. Jej celem było wypracowanie odpowiedzi na kluczowe wyzwania Gospodarki oraz Społeczeństwa 5.0 – modelu opartego na współpracy ludzi z inteligentnymi maszynami, podkreślającego wyjątkową wartość kompetencji kreatywnych, emocjonalnych oraz twórczego rozwiązywania złożonych problemów. Dążąc do zrównoważenia innowacji technologicznych z humanistycznym podejściem, podczas konferencji zwrócono szczególną uwagę na to, jak nowe technologie mogą podnieść jakość ludzkiej pracy i edukacji, a jednocześnie nieść wyzwania natury etycznej, społecznej i zdrowotnej.

Sztuczna inteligencja nie jest już futurystycznym eksperymentem, lecz bieżącą rzeczywistością edukacyjną i zawodową. Konferencja wykazała, że transformacja cyfrowa dotyczy wszystkich sektorów – od edukacji formalnej i kształcenia dorosłych, poprzez systemy poradnictwa zawodowego, aż po praktykę zarządzania zasobami ludzkimi. Generatywna AI zmienia sposób nauczania i uczenia się, wprowadza nowe zagrożenia zdrowia psychicznego pracowników, wymaga redefinicji kompetencji zawodowych i stawia fundamentalne pytania etyczne. Te zagadnienia stanowią sedno refleksji zaproponowanej w bieżącym numerze.

Konferencja postulowała fundamentalną transformację edukacji i pracy, skupiającą się na trzech osiach: (1) reformie systemu edukacyjnego przygotowującego do życia w Społeczeństwie 5.0, (2) redefinicji kompetencji zawodowych w erze automatyzacji oraz (3) ochronie ludzkiego wymiaru pracy i edukacji w obliczu technologicznej ekspansji. Każdy z artykułów w numerze podejmuje jeden z tych obszarów. Numer 30. skierowany jest zarówno do naukowców zajmujących się pedagogiką i naukami o pracy, jak i do praktyków – nauczycieli, doradców zawodowych, HR-owców, liderów edukacyjnych i organizacyjnych. Konferencja ujawniła bowiem kryzys percepcyjny: podczas gdy technologia rozprzestrzenia się eksplozywnie, nasze systemy edukacyjne i organizacyjne pozostają w dużej mierze tradycyjne.

Artykuły w tym numerze stanowią zaproszenie do refleksji nad trzema fundamentalnymi pytaniami:

1. Jak kształcić do przyszłości, której struktury jeszcze nie znamy? – Edukacja musi przejść od transmisji wiedzy do rozwijania kompetencji metapoznawczych, krytycznego myślenia i zdolności do uczenia się przez całe życie. Artykuły na ten temat pokazują, jakie są rzeczywiste braki i bariery.
2. Jak chronić dobrostan człowieka w świecie, gdzie technologia przyspieszenia działa coraz szybciej? – Wypalenie zawodowe, zaburzenia zdrowia psychicznego, degradacja relacji międzyludzkich to nie przywłaszczenia teoretyczne, lecz problem bieżący wymagający interwencji. Ich diagnozie poświęcone są artykuły dotyczące zdrowia psychicznego i wellbeingu.
3. Jak zdefiniować pracę zawodową w erze AI w taki sposób, aby wciąż była źródłem sensu, godności i samorealizacji? – Temu pytaniu poświęcone są artykuły dotyczące tożsamości zawodowej, różnorodności pokoleniowej i przygotowania do zatrudnienia.

Te pytania są kluczowe dla dyscypliny pedagogiki i nauk o pracy dlatego, że dotyczą samej ich definicji: edukacja i praca są w centrum odkrywania tego, co znaczy „być człowiekiem” w zmiennym świecie. Bez pogłębionych refleksji nad tym, jak sztuczna inteligencja i cyfryzacja przekształcają oba te obszary, pedagogika i nauki o pracy tracą swoją relewancję społeczną.

Konferencja stanowiła przestrzeń dla interdyscyplinarnej refleksji nad przyszłością pracy, edukacji i miejsca człowieka w erze transformacji cyfrowej i rozwoju sztucznej inteligencji. Jej celem było wypracowanie odpowiedzi na kluczowe wyzwania Gospodarki oraz Społeczeństwa 5.0 – modelu opartego na współpracy ludzi z inteligentnymi maszynami, podkreślającego wyjątkową wartość kompetencji kreatywnych, emocjonalnych oraz twórczego rozwiązywania złożonych

problemów. Dążąc do zrównoważenia innowacji technologicznych z humanistycznym podejściem, podczas konferencji zwrócono szczególną uwagę na to, jak nowe technologie mogą podnieść jakość ludzkiej pracy i edukacji, a jednocześnie nieść wyzwania natury etycznej, społecznej i zdrowotnej.

Publikujemy poniżej najważniejsze wnioski, które powstały w ramach paneli i sesji eksperckich, chcąc podsumować kluczowe obserwacje oraz inspiracje do dalszej debaty i działań w środowisku akademickim, biznesowym, społecznym i edukacyjnym.

## **Kontekst historyczny i symboliczny wymiar konferencji**

Konferencja odbywała się w szczególnym momencie – w roku, gdy Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki obchodziła 50-lecie swojego istnienia (tzw. złoty jubileusz). To wzmacniało wymiar refleksji nad przeszłością, teraźniejszością i przyszłością edukacji i pracy w Polsce. Była zaprojektowana jako uroczystość „wędrująca” w czasie – od przeszłości przez teraźniejszość do przyszłości. Ta trójwymiarowa, symboliczna struktura odzwierciedlała głębokie znaczenie transformacji edukacyjnej i zawodowej, a dokładnie:

- przeszłość: sylwetka Króla Kazimierza III Wielkiego (1346) – patrona Uniwersytetu, który nadawał prawa miejskie Bydgoszczy; symbol ten podkreślał ciągłość tradycji edukacyjnych i instytucjonalnych przez 679 lat;
- teraźniejszość – zakorzenienie w rzeczywistości współczesnego UKW obchodzącego 20-lecie istnienia i „złoty jubileusz” Katedry, w momencie, gdy systemy edukacji i pracy muszą pilnie odpowiedzieć na wyzwania generatywnej sztucznej inteligencji;
- przyszłość – cyfrowy awatar, stworzony z wykorzystaniem narzędzi AI przez firmę ATOS Poland Global Services Sp. z o.o., który przywitał uczestników, symbolizując już istniejące możliwości technologiczne w edukacji i komunikacji naukowej.

Konferencja zgromadziła 90 uczestników i uczestniczek z 25 uczelni w Polsce, 7 uczelni zagranicznych oraz czołowych instytucji badawczych i przemysłowych: NASK, Krajowego Centrum Badań Sztucznej Inteligencji, Sieci Badawczej Łukasiewicz, Instytutu Badań Edukacyjnych, ITTI, Centrum Edukacyjnego Roboproject. Szczególnie znaczący był udział reprezentantów firmy ATOS Poland Global Services Sp. z o.o. – światowego lidera transformacji cyfrowej zatrudniającego 74 tys. pracowników, osiągającego 10 mld € rocznych przychodów, europejskiego lidera w cyberbezpieczeństwie i chmurze obliczeniowej,

działającego w 68 krajach świata z siedzibą główną w Bydgoszczy) oraz firmy Ottante (Włochy), będącej częścią BETA 80 GROUP (lidera w rozwiązaniach AI i zautomatyzowanego uczenia maszynowego). Znaczące wsparcie merytoryczne zapewnił Komitet Naukowo-Organizacyjny pod przewodnictwem prof. dra hab. dra h.c. multi Stefana M. Kwiatkowskiego. Konferencja objęta została pięcioma honorowymi patronatami: Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego – Piotra Całbeckiego, Prezydenta Miasta Bydgoszczy – Rafała Bruskiego, Przewodniczącej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – prof. dr hab. dr h.c. Agnieszki Cybal-Michalskiej, Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – prof. dr. hab. Bernarda Mendlika, Dziekan Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – prof. dr hab. Heleny Ostrowickiej.

## **Reforma edukacji jako imperatyw. Transformacja misji uczelni wyższej**

Konferencja wykazała, że uniwersytet musi przejść od transmisji wiedzy do rozwijania kompetencji metapoznawczych, krytycznego myślenia i zdolności do uczenia się przez całe życie. W erze, gdy wiedza faktograficzna staje się powszechnie dostępna przez AI, tradycyjny model edukacji traci na znaczeniu. Uniwersytet musi redefiniować swoją rolę, skupiając się na rozwijaniu umiejętności współpracy z AI, rozumieniu jej ograniczeń oraz zdolności do etycznej refleksji nad konsekwencjami wykorzystania technologii.

Transformacja pracy i edukacji w erze AI stanowi punkt zwrotny wymagający redefinicji kompetencji zawodowych i modeli kształcenia. Zwrócono również uwagę na dynamiczne zmiany techniczne i technologiczne w przedsiębiorstwach oraz ich wpływ na pracownika, podkreślając konieczność ciągłej adaptacji. Szczególnie istotne okazały się wyniki badań wśród polskich uczniów i nauczycieli dotyczące wpływu generatywnej sztucznej inteligencji na edukację, ujawniające zarówno entuzjazm, jak i obawy związane z wykorzystaniem AI w procesie dydaktycznym, wskazując na potrzebę wypracowania standardów etycznych i pedagogicznych.

System edukacyjny wymaga fundamentalnej reformy obejmującej pięć kluczowych obszarów:

- integracja kompetencji cyfrowych na wszystkich poziomach kształcenia – nie jako osobny przedmiot, lecz jako umiejętność przenikająca wszystkie obszary nauki;

- rozwój kompetencji metapoznawczych i umiejętności uczenia się przez całe życie – zdolność do samodzielnego uczenia się, krytycznej oceny informacji i adaptacji do zmian;
- wzmocnienie edukacji etycznej związanej z wykorzystaniem AI – rozumienie konsekwencji technologicznych, odpowiadające pytania etyczne, zdolność do krytycznego wartościowania;
- personalizacja ścieżek edukacyjnych z wykorzystaniem technologii adaptacyjnych – od diagnozy potrzeb przez dostosowanie treści i tempa nauki;
- wzmocnienie współpracy szkoły, pracodawców i rodziców – zmiana modelu edukacji na bardziej systemowy, oparty na partnerstwie.

Konferencja wykazała także, że wybory edukacyjne dzieci i młodzieży są często determinowane nie ich rzeczywistymi predyspozycjami, lecz oczekiwaniami rodziców. Badania dotyczące roli rodziców wskazały na presję społeczną i aspiracje rodzicielskie jako główne czynniki – często kosztem rzeczywistych uzdolnień i pasji dziecka. To powoduje niewłaściwe wybory kariery i późniejsze niezadowolenie zawodowe.

Szkolnictwo branżowe w wielkiej mierze nie odpowiada na wyzwania Gospodarki 5.0. Istnieje znaczący rozdźwięk między tym, co uczy szkoła zawodowa, a tym, czego faktycznie potrzebuje rynek pracy w erze AI i automatyzacji. Programy kształcenia zawodowego wymagają systematycznego monitorowania trendów technologicznych i szybkiej adaptacji, wspieranej przez prognozy horyzontalnych rozwoju nauki i techniki.

Debata przesunęła się ze starego modelu doradztwa zawodowego (tradycyjnie: informacyjnego, ścieżkowego) w kierunku edukacji karierowej – holistycznego podejścia do samopoznania, planowania i zarządzania własną ścieżką zawodową. Cyfryzacja wprowadza nowe możliwości (personalizacja poprzez *big data* i AI, dostęp do prognoz rynkowych w czasie rzeczywistym), ale także nowe zagrożenia (algorytmiczne bias, naruszenia prywatności, redukcja ludzkiego wymiaru relacji doradca–klient). Doradca staje się facylitatorem procesu samopoznania i planowania kariery, wykorzystującym narzędzia AI do diagnostyki predyspozycji i *matching* kompetencji z wymaganiami rynku pracy – kluczowa pozostaje jednak ludzka relacja i zdolność doradcy do krytycznej interpretacji wyników algorytmicznych.

## Rynek pracy w erze sztucznej inteligencji. Wyzwania wdrażania AI w polskich przedsiębiorstwach

Główne wyzwania wdrażania AI w polskich firmach obejmują: deficyt kompetencji cyfrowych pracowników, opór przed zmianą, koszty transformacji oraz brak jasnych standardów etycznych i prawnych. Branże najczęściej inwestujące w AI to finanse, handel, przemysł produkcyjny oraz usługi profesjonalne, natomiast sektor edukacji i administracji publicznej pozostają w tyle za trendami technologicznymi.

Przygotowanie pracowników do Gospodarki 5.0 wymaga systematycznego przekwalifikowania (*upskilling*) i rozwijania kompetencji miękkich – zwłaszcza kreatywności, krytycznego myślenia, komunikacji międzyludzkiej oraz zdolności do współpracy z systemami AI. Pracodawcy podkreślali znaczenie koncepcji *tech-life harmony* – równowagi między wykorzystaniem technologii a zachowaniem ludzkiego wymiaru pracy, przeciwdziałając dehumanizacji procesów zawodowych.

Automatyzacja wpływa nie tylko na ograniczanie etatów w rutynowych zadaniach, ale także na przekształcanie ról zawodowych – pracownicy muszą przechodzić od wykonywania zadań powtarzalnych do pełnienia funkcji nadzorczych, analitycznych i kreatywnych. Różne pokolenia reagują odmiennie na te zmiany: pokolenie Z wykazuje większą otwartość na technologie, podczas gdy starsze pokolenia potrzebują intensywniejszego wsparcia szkoleniowego.

Wyzwania prawne, etyczne i związane z cyberbezpieczeństwem obejmują ochronę danych osobowych, przejrzystość algorytmów, odpowiedzialność za decyzje podejmowane przez AI oraz zapobieganie dyskryminacji algorytmicznej. Pracownicy są niedostatecznie przygotowani na te wyzwania, co wymaga intensyfikacji szkoleń z zakresu etyki cyfrowej i bezpieczeństwa danych.

Nowe technologie i AI fundamentalnie zmieniają rozumienie kariery – od linearnej ścieżki w ramach jednej organizacji i zawodu ku portfolio kariery obejmującej różnorodne role, projekty i formy zatrudnienia. Zatrudnienie staje się coraz bardziej elastyczne, oparte na kompetencjach i projektach, a nie na stabilnych etatach.

Kluczowe modele pracy w erze Społeczeństwa 5.0 to: praca hybrydowa łącząca zdalne i stacjonarne formy, praca projektowa i *portfolio career*, współpraca człowiek–AI w różnych konfiguracjach, *coworking* i elastyczne przestrzenie pracy, *gig economy* i *freelancing*. Kompetencje niezbędne to: kompetencje cyfrowe,

zdolność do uczenia się przez całe życie, kompetencje transwersalne (krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja), kompetencje społeczno-emocjonalne oraz przedsiębiorczość. W szczególności proaktywność w karierze wykazują młodsze pokolenia, podczas gdy starsi pracownicy częściej przyjmują postawę reaktywną. Kompetencje transwersalne stanowią klucz dla elastyczności kariery i zdolności do przechodzenia między różnymi rolami i branżami.

## **Pokolenie Z na rynku pracy – paradoksy i wyzwania. Profil kompetencji i postaw**

Pokolenie Z wykazuje paradoksalny profil kompetencji i postaw, który stanowi jedno z kluczowych wyzwań dla organizacji:

- wysoka kompetencja cyfrowa – biegłość w obsłudze technologii, szybkość adaptacji do nowych narzędzi, intuicyjne rozumienie cyfrowych interfejsów;
- powierzchowne podejście do uczenia się – preferowanie szybkich, fragmentarycznych form nauki zamiast dogłębnej refleksji i systematycznego zdobywania wiedzy;
- deklarowana otwartość na różnorodność – przy jednoczesnej tendencji do tworzenia homogenicznych grup online i polaryzacji opinii w mediach społecznych;
- wysoka orientacja na *work-life balance* – jako priorytet nawet przed zarobkami, oczekiwanie elastyczności i autonomii;
- dążenie do pracy ze znaczeniem i sensem – nie akceptują pracy traktowanej jako czyste zarobkowanie, poszukują wartości i wkładu w społeczeństwo;
- elastyczność zatrudnieniowa i mobilność zawodowa – gotowi zmieniać pracodawców i branże w poszukiwaniu lepszych warunków rozwoju, mniej lojalności wobec jednej organizacji.

Zarządzanie talentami w erze pokolenia Z wymaga fundamentalnie różnego podejścia – mniej hierarchii, bardziej transparentności wartości, integracji pracy z osobistym rozwojem. Organizacje muszą zaproponować elastyczne formy zatrudnienia, personalizowane ścieżki kariery i wykorzystanie technologii w procesach HR.

Pokolenie Z postrzega rozwój osobisty i karierę holistycznie, dążąc do integracji różnych sfer życia i oczekując, że praca będzie źródłem sensu i samorealizacji, nie tylko dochodu. Preferują elastyczne formy zatrudnienia, stawiają *work-life balance* jako priorytet i są gotowi zmieniać pracodawców w poszukiwaniu

lepszyc warunków rozwoju. Paradoksalnie wykazują wysoką kompetencję cyfrową przy powierzchownym podejściu do uczenia się oraz deklarowaną otwartość na różnorodność przy tendencji do tworzenia homogenicznych grup online.

Przesunięcie od orientacji instrumentalnej (praca jako źródło dochodu) ku orientacji ekspresyjnej (praca jako przestrzeń samorealizacji) jest szczególnie widoczne u młodzieży akademickiej stojącej u progu startu zawodowego. Relacja między pracą a pasją w życiu pokolenia Z wskazuje na dążenie do integracji życia zawodowego i osobistego oraz oczekiwanie, że praca będzie źródłem samorealizacji.

## **Zdrowotne i psychiczne konsekwencje cyfryzacji. Nowe formy zagrożeń psychicznych**

Obecność technologii w różnych sektorach pracy wpływa na zdrowie psychiczne pracowników w sposób ambiwalentny. Z jednej strony oferuje narzędzia ułatwiające pracę i wsparcie wellbeing (aplikacje mindfulness, monitorowanie zdrowia, elastyczne formy pracy), z drugiej generuje nowe formy stresu:

- technostres – przeciążenie informacyjne, presja ciągłej dostępności, trudności w radzeniu sobie z nowymi systemami informatycznymi;
- cyfrowy narcyzm – oscylowanie między autokreacją a autodecepcją w mediach społecznych, zagrożenie autentyczności tożsamości i budowania relacji opartych na rzeczywistych doświadczeniach;
- wypalenie zawodowe – wzmacniane przez połączenie technologicznego przyspieszenia i zmieniających się paradygmatów pracy, szczególnie wśród nauczycieli i pracowników administracji publicznej;
- samotność cyfrowa – choć dostępne są chatboty AI do wsparcia emocjonalnego, nie mogą one zastąpić autentycznych relacji międzyludzkich i mogą nawet pogłębiać poczucie izolacji;
- uzależnienie od pracy – technologia mobilna umożliwia nieprzerwaną pracę, powodując pracoholizm i rozmycie granic między wykonywaniem pracy a czasem wolnym.

Liderzy w Organizacjach 5.0 mogą utrzymać sprawczość i przywództwo poprzez rozwijanie kompetencji emocjonalnych – empatii, inteligencji społecznej, zdolności do budowania relacji zaufania oraz umiejętności inspirowania i motywowania zespołów. Muszą także rozwijać kompetencje strategiczne związane z zarządzaniem zmianą i transformacją cyfrową, jednocześnie zachowując humanistyczną perspektywę na rolę technologii. Autentyczne przywództwo

wymaga empatii, intuicji, zdolności do budowania zaufania i inspirowania innych – kompetencji, których AI nie może zastąpić. Lider w Organizacji 5.0 musi być przede wszystkim „człowiekiem dla ludzi”, który rozumie technologię, ale nie daje się jej zdominować.

Specjaliści HR muszą dziś łączyć kompetencje z zakresu *data analytics*, psychologii organizacji, zarządzania zmianą oraz etyki AI. Stają się nie tylko administratorami zasobów ludzkich, ale strategicznymi partnerami w zarządzaniu transformacją cyfrową.

Kluczowe metody i narzędzia wsparcia psychicznego w erze Społeczeństwa 5.0 obejmują:

- programy EAP (Employee Assistance Programs) z dostępem do wsparcia psychologicznego online i offline;
- szkolenia z zakresu zarządzania stresem i *resilience* – budowanie zdolności do radzenia sobie z presją i zmianami;
- polityki *right to disconnect* chroniące prawo do czasu wolnego – prawo pracownika do niedostępności poza godzinami pracy;
- ergonomia cyfrowa i edukacja w zakresie *digital wellbeing* – świadome użytkowanie technologii;
- promowanie mindfulness i praktyk regeneracyjnych – medytacja, ćwiczenia relaksacyjne, aktywność fizyczna;
- budowanie kultury organizacyjnej wspierającej psychologiczne bezpieczeństwo – zaufanie, otwartość, wsparcie rówieśnicze.

Społeczeństwo 5.0 domaga się nowych form regulacji czasu pracy, prawa do odłączenia (*right to disconnect*), polityk wellbeing w organizacjach.

## **Globalny wymiar transformacji – perspektywy międzynarodowe**

Niezwykle ważne odkrycie konferencji: pomimo różnic geograficznych (USA, Wielka Brytania, Serbii, Włochy, Turcja), wszyscy międzynarodowi eksperci skupili się na wspólnym przesłaniu – potrzeba odpowiedzialnego i humanistycznego podejścia do wdrażania technologii w edukacji, przy poszanowaniu różnic kulturowych, społecznych i pokoleniowych. To sugeruje, że nie jest to wąska perspektywa europejska, lecz globalne wyzwanie edukacyjne. Główne wątki analizowane podczas konferencji to:

### **1. Nierówna przyszłość pracy**

Zagrożenie pogłębiania się globalnych nierówności między krajami z dostępem do zaawansowanej AI i tymi wykluczonymi z transformacji cyfrowej. Kraje rozwijające się stoją przed ryzykiem wykluczenia z Gospodarki 5.0 ze względu na brak infrastruktury, niewystarczające kompetencje cyfrowe i ograniczone zasoby inwestycyjne.

### **2. Równoległy rozwój człowieka i AI**

Nie można traktować AI i rozwoju człowieka jako odrębnych procesów – muszą być świadomie kształtowane razem poprzez edukację. Konieczne jest kształtowanie świadomego, krytycznego i etycznego podejścia do technologii od najwcześniejszych etapów edukacji.

### **3. AI w transformacji procesów komunikacyjnych**

Zmienia się nie tylko treść edukacji, ale sam sposób, w jaki komunikujemy się i uczymy. Transformacja roli nauczyciela i metod nauczania w erze inteligentnych tutorów i personalizacji edukacji.

### **4. AI jako partner w nauce języków**

Potencjał personalizacji, immersji i natychmiastowego feedbacku oferowane przez systemy AI, ale rozumiany także jako zagrożenie dla autentycznych relacji pedagogicznych.

### **5. Człowiek na rozdrożu**

AI jako jednocześnie zagrożenie (dehumanizacja, bezrobocie) i szansa (wyzwolenie od rutyny, kreatywność). Człowiek balansuje między postrzeganiem AI jako zagrożenia i szansy w Społeczeństwie 5.0.

### **6. Pedagogika AI – nowa subdyscyplina**

Perspektywa studentów ujawnia, że AI nie powinno być projektowane bez zaangażowania beneficjentów – samych uczniów. Pedagogika AI to nie tylko technologia, lecz dydaktyka wspomagana technologią. Potrzebna jest nowa subdyscyplina pedagogiczna zajmująca się projektowaniem, implementacją i ewaluacją AI w edukacji.

Międzynarodowa wymiana doświadczeń i dobrych praktyk w zakresie implementacji AI w edukacji i pracy jest kluczowa dla uczenia się od siebie nawzajem

i unikania powtarzania błędów. Potrzebna jest międzynarodowa współpraca w zakresie standardów etycznych, regulacji prawnych i programów edukacyjnych przygotowujących do Społeczeństwa 5.0.

## **Kluczowe wnioski i rekomendacje**

### **1. Transformacja wymaga holistycznego podejścia**

Sukces transformacji cyfrowej nie zależy tylko od technologii, ale przede wszystkim od ludzi – ich kompetencji, postaw, wartości i zdolności adaptacyjnych. Konieczne jest równoległe inwestowanie w rozwój technologii i rozwój kapitału ludzkiego.

### **2. Centralna rola edukacji**

Systemy edukacyjne wymagają fundamentalnej reformy skoncentrowanej na kompetencjach metapoznawczych, krytycznym myśleniu, kreatywności, kompetencjach społeczno-emocjonalnych oraz zdolności do uczenia się przez całe życie. Edukacja musi przygotowywać do współpracy z AI, niezastępowania przez AI.

### **3. Praca pozostaje kluczowa dla tożsamości**

Mimo automatyzacji praca zawodowa pozostanie centralnym elementem ludzkiej tożsamości, ale jej sens i wartość ulegną transformacji. Coraz większe znaczenie będzie miała zdolność do rozwiązywania złożonych problemów, podejmowania decyzji etycznych, twórczości i budowania relacji.

### **4. Równowaga: technologia–człowiek**

Kluczowe jest zachowanie równowagi między efektywnością technologiczną a humanistycznymi wartościami pracy i edukacji. Technologia powinna wzmacniać ludzkie zdolności, nie je zastępować, wspierać autentyczne relacje, nie je osłabiać. Granica między użytecznością technologii a ryzykiem dehumanizacji przebiega tam, gdzie technologia zaczyna zastępować ludzką sprawczość, kreatywność i zdolność do autentycznego kontaktu.

### **5. Wyzwania etyczne i prawne**

Pilnie potrzebne są standardy etyczne, regulacje prawne i mechanizmy nadzoru nad wykorzystaniem AI w edukacji i pracy. Kluczowe obszary to:

ochrona danych osobowych, transparentność algorytmów, przeciwdziałanie bias i dyskryminacji, odpowiedzialność za decyzje AI.

## **6. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego**

Technologia generuje nowe formy ryzyka psychicznego (technostres, wypalenie, uzależnienie, samotność cyfrowa), co wymaga systematycznych programów wsparcia dobrostanu psychicznego pracowników i studentów.

## **7. Nierówności jako wyzwanie kluczowe**

Transformacja cyfrowa może pogłębić istniejące nierówności społeczne, ekonomiczne, pokoleniowe i geograficzne. Niezbędne są polityki inkluzji cyfrowej zapewniające równy dostęp do technologii, edukacji i możliwości rozwoju.

## **8. Przywództwo humanistyczne**

Liderzy Organizacji 5.0 muszą łączyć kompetencje technologiczne z kompetencjami humanistycznymi – empatią, zdolnością do budowania relacji zaufania i inspirowania innych.

## **9. Różnorodność pokoleniowa**

Organizacje muszą wypracować strategię zarządzania różnorodnością pokoleniową, uwzględniającą odmienne oczekiwania, wartości i style pracy różnych pokoleń, szczególnie pokolenia Z.

## **10. Współpraca międzynarodowa**

Globalne wyzwania transformacji cyfrowej wymagają międzynarodowej współpracy w zakresie standardów, regulacji, wymiany dobrych praktyk i przeciwdziałania nierównościom globalnym.

Konferencja *Człowiek w Gospodarce i Społeczeństwie 5.0*... stanowiła kamień milowy w dyskusji nad przyszłością edukacji i pracy w erze transformacji cyfrowej. Zaangażowanie ekspertów z Polski, Ukrainy, USA, Włoch, Wielkiej Brytanii, Turcji i Serbii oraz praktyki biznesu technologicznego wskazuje na powszechne rozpoznanie znaczenia tych wyzwań na poziomie światowym.

Zebrane wnioski dowodzą, że sukces transformacji Społeczeństwa 5.0 nie będzie zależeć od tempa wdrażania nowych technologii, ale od ludzkiej zdolności do świadomego kształtowania relacji między człowiekiem a maszyną,

od umiejętności do projektowania edukacji i pracy w taki sposób, aby wzmacniały one ludzkość, a nie ją zastępowały. To wymaga wspólnego wysiłku środowiska akademickiego, biznesu, decydentów politycznych i społeczeństwa obywatelskiego.

Wnioski z konferencji przygotowała dr hab. Renata Tomaszewska, prof. uczelni, we współpracy z zespołem redakcyjnym, który był organizatorem konferencji i koordynatorem prac nad tym numerem. Syntetyzacja dyskusji konferencyjnych to także wynik wkładu zespołu redakcyjnego oraz wsparcia zaangażowanych ekspertów konferencji.



# ARTYKUŁY I ROZPRAWY





Tomasz Kupidura

ORCID: 0000-0002-2543-7562

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

e-mail: tomasz.kupidura@itee.lukasiewicz.gov.pl

Tomasz Sułkowski

ORCID: 0000-0002-7688-8283

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

e-mail: tomasz.sulkowski@itee.lukasiewicz.gov.pl

## Sztuczna inteligencja w edukacji dorosłych jako wsparcie procesu kształcenia i rozwoju kompetencji

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, sztuczna inteligencja (AI), edukacja cyfrowa, transformacja cyfrowa, kompetencje cyfrowe, sztuczna inteligencja (AI) w edukacji

**Streszczenie.** Artykuł koncentruje się wokół wyzwań, jakie stoją przed współczesną edukacją dorosłych w związku z coraz bardziej powszechnym wykorzystaniem sztucznej inteligencji (AI) w wielu obszarach życia. Jak pokazują cytowane w artykule badania, organizacje osiągają bardzo duże korzyści wynikające z wdrożenia sztucznej inteligencji, ale dzieje się tak tylko wówczas, gdy równolegle inwestują w rozwój kompetencji swoich pracowników. Jaka powinna być wobec tego współczesna edukacja dorosłych, aby mogła sprostać tym wyzwaniom? Wiele prac naukowych, raportów i opracowań wskazuje na potencjał tkwiący właśnie w sztucznej inteligencji, która z powodzeniem może być wykorzystana m.in. w projektowaniu zindywidualizowanych ścieżek rozwoju zawodowego, skalowalności procesów dydaktycznych czy monitorowaniu postępów osób uczących się. Niestety wykorzystanie AI w edukacji niesie ze sobą również pewne zagrożenia i generuje pytania m.in.: o rolę nauczycieli w zdigitalizowanej edukacji dorosłych, bezpieczeństwo danych przechowywanych w systemach informatycznych czy poziom kompetencji cyfrowych

zarówno edukatorów, jak i uczących się, które są gwarantem efektywnego wykorzystania potencjału AI w procesie rozwoju i doskonalenia kompetencji osób dorosłych. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na powyższe pytania na podstawie studiów literaturowych oraz badań własnych.

## Artificial intelligence in adult education as support for the learning process and competence development

**Keywords:** adult education, artificial intelligence (AI), digital education, digital transformation, digital competences, artificial intelligence (AI) in education

**Abstract.** The article focuses on the challenges facing contemporary adult education, in connection with the increasingly widespread use of artificial intelligence (AI) across many areas of life. As the research cited in the article shows, organisations achieve very large benefits resulting from the implementation of artificial intelligence, but this occurs only when they simultaneously invest in the development of their employees' competences. What should contemporary adult education be like in order to meet these challenges? Many scientific papers, reports, and studies indicate the potential of AI, which can be successfully used, among other things, in designing individualised professional development paths, scalability of teaching processes, or monitoring the progress of learners. Unfortunately, the use of AI in education also carries certain risks and generates questions, including the role of teachers in digitised adult education, the security of data stored in IT systems or the level of digital competences of both educators and learners, which are a guarantee of effective use of the potential of AI in the process of development and improvement of adult competences. In this article, based on literature studies and original research, an attempt was made to answer the above questions.

## Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa funkcjonują w warunkach głębokich przemian demograficznych, technologicznych i ekonomicznych, które w istotny sposób redefiniują znaczenie edukacji i kompetencji. W tym dynamicznym kontekście szczególnego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*, LLL), promowana m.in. przez UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020) jako stały proces rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej oraz nieformalnej. Obecnie *lifelong learning* postrzegane jest jako nieodzowna strategia adaptacyjna, szczególnie w obliczu trzech megatrendów: starzenia się populacji, intensywnej cyfryzacji i transformacji rynku pracy.

Prognozy Eurostatu (2024) przewidują wzrost mediany wieku mieszkańców Europy z 44 lat w 2023 r. do 49 lat w 2050 r., co rodzi potrzebę systematycznego

aktualizowania kwalifikacji zawodowych, zwłaszcza wśród osób 50+. Jednocześnie rośnie znaczenie kompetencji międzykulturowych i społecznych, niezbędnych w warunkach globalnej mobilności oraz kulturowej różnorodności (OECD, 2021).

Uzupełnieniem strategii globalnych i europejskich jest *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030...* (Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN], 2020), która odgrywa istotną rolę w krajowej polityce edukacyjnej. Dokument ten podkreśla wagę promowania uczenia się przez całe życie jako podstawy zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego. Szczególny akcent położono w nim na edukację dorosłych, walidację kompetencji zdobywanych w kontekstach pozaformalnych i nieformalnych, a także potrzebę integracji wszystkich sektorów edukacji. Narzędziem wspierającym realizację tych celów jest Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), umożliwiający formalne potwierdzanie umiejętności i wiedzy zdobytych poza systemem edukacji formalnej. To rozwiązanie odpowiada na potrzeby elastycznego rynku pracy i podkreśla rosnącą rolę uczenia się opartego na doświadczeniu (MEN, 2020). Szczególnego znaczenia nabiera to w kontekście gwałtownego rozwoju technologii, zwłaszcza sztucznej inteligencji (*artificial intelligence*, AI), automatyzacji i uczenia maszynowego, które w sposób radykalny przekształcają strukturę zatrudnienia. Według World Economic Forum (2025b), pracownicy (39%) mogą spodziewać się, że obecny zestaw umiejętności ulegnie transformacji lub stanie się nieaktualny w okresie 2025–2030, co czyni przekwalifikowanie i rozwój kompetencji miękkich jednym z kluczowych wyzwań współczesnej edukacji.

W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób zmienia się edukacja dorosłych w obliczu transformacji cyfrowej i jaka powinna być jej rola we współczesnym świecie?
- Jak sztuczna inteligencja może wspierać proces uczenia się osób dorosłych?
- Jakie są obecne trendy w rozwoju AI i jakie mogą być ich konsekwencje dla przyszłości edukacji osób dorosłych?
- Z jakimi barierami i ograniczeniami wiąże się implementacja AI w edukacji dorosłych?

Zrozumienie roli AI w edukacji wymaga także przyjrzenia się jej definicji oraz zakresowi zastosowań. Od czasu klasycznej definicji Johna McCarthy'ego (cyt. za: Russell i Norvig (eds.), 2010, s. 2–3), sztuczna inteligencja przeszła ewolucję: od prostych, inteligentnych programów komputerowych do złożonych systemów, zdolnych do samouczenia się i adaptacji do zmiennych warunków środowiskowych. Obecnie, zgodnie z ujęciem Stuarta Russella i Petera Norviga

(2010), AI traktowana jest jako dziedzina badająca agentów podejmujących działania w odpowiedzi na bodźce z otoczenia. Z kolei Ryszard Tadeusiewicz (2020) podkreśla jej operacyjny charakter – jako narzędzia służącego rozwiązywaniu złożonych, często niealgorytmizowalnych, problemów.

Pandemia COVID-19 znacząco przyspieszyła proces cyfryzacji edukacji, ujawniając zarówno potencjał nowych technologii, jak i istniejące braki w zakresie kompetencji cyfrowych oraz dostępności (Przegalińska, 2022, s. 13). W odpowiedzi na te wyzwania opracowano liczne strategie rozwoju AI z komponentem edukacyjnym. Ich przykładem może być dokument zatytułowany *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020. Załącznik do uchwały nr 196 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r.* (Rada Ministrów, 2020), który podkreśla potrzebę integracji technologii AI w systemie edukacyjnym.

Współcześnie, równoległe z transformacją paradygmatów edukacyjnych, sztuczna inteligencja zyskuje na znaczeniu jako narzędzie wspierające procesy dydaktyczne. Jej zastosowania obejmują m.in. personalizację ścieżek uczenia się, adaptacyjne systemy oceny postępów oraz inteligentne środowiska nauczania (Komisja Europejska, 2022). Technologie wspomagające oraz interfejsy głosowe otwierają nowe możliwości integracji edukacyjnej dla osób ze specjalnymi potrzebami. Równocześnie narzędzia takie jak chatboty edukacyjne czy systemy rekomendacyjne przyczyniają się do zwiększenia dostępności kształcenia niezależnie od lokalizacji czy zaplecza instytucjonalnego (Luckin i in., 2016, s. 14–27).

W kontekście edukacji dorosłych AI oferuje konkretne rozwiązania wspierające personalizację nauczania oraz rozwój kompetencji miękkich. Symulatory rozmów (np. Talespin, Mursion) umożliwiają realistyczne trenowanie umiejętności interpersonalnych i zarządzania emocjami w bezpiecznym, kontrolowanym środowisku (Stamper, 2022). Z kolei systemy oparte na AI, takie jak Grammarly czy Jasper, analizują wypowiedzi pisemne i ustne, wspierając rozwój stylu, tonu oraz przejrzystości komunikacji (Ingley i Pack, 2023).

## **Ramy kompetencji cyfrowych w dobie inteligentnego społeczeństwa**

Wobec dynamicznych przemian technologicznych i społecznych edukacja staje dziś przed koniecznością redefinicji swojej roli, nie tylko jako instytucji przekazującej wiedzę, ale przede wszystkim jako środowiska wspierającego rozwój kompetencji niezbędnych do życia i pracy w społeczeństwie informacyjnym. Jednym z kluczowych czynników wpływających na tę transformację jest sztuczna

inteligencja (AI), która przekształca fundamenty funkcjonowania społecznego, zastępując nie tylko rutynowe czynności, ale również zadania wymagające zaawansowanego myślenia i podejmowania decyzji (Brynjolfsson i McAfee, 2014).

Zgodnie z dokumentem *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020* (M.P. z 2021 r., poz. 23) technologie AI są wdrażane w niemal wszystkich sferach życia: od diagnostyki medycznej, przez zarządzanie produkcją, aż po edukację (Rada Ministrów, 2020). Upowszechnienie AI znacząco wpływa na transformację rynku pracy oraz zmianę wymaganych kompetencji. Obserwujemy rosnące znaczenie umiejętności miękkich i cyfrowych, które stają się nieodzownym warunkiem skutecznego funkcjonowania w nowych realiach zawodowych. AI oferuje skalowalne, elastyczne i skuteczne sposoby rozwoju kompetencji miękkich, kluczowych w kontekście gospodarki opartej na wiedzy. Mimo że technologia nie zastąpi bezpośrednich relacji międzyludzkich, może wspierać ten rozwój przez symulacje, coaching i personalizację procesu uczenia się. Wymaga to jednak odpowiedzialnego wdrożenia, zapewniającego etykę, prywatność i dostępność dla różnych grup społecznych.

W edukacji dorosłych, gdzie proces uczenia się często odbywa się poza formalnym systemem szkolnym i ma charakter celowy oraz zorientowany zawodowo, AI oferuje nowe, spersonalizowane podejścia do rozwijania tych umiejętności m.in.:

- symulacje i interaktywne środowiska treningowe – zaawansowane narzędzia wykorzystujące rozszerzoną rzeczywistość (AR), wirtualną rzeczywistość (VR) oraz AI, jak Talespin czy Mursion, które umożliwiają użytkownikom ćwiczenie sytuacji komunikacyjnych w realistycznych warunkach, np. rozmów trudnych, negocjacji czy współpracy zespołowej; AI generuje dynamiczne i emocjonalnie responsywne postaci, co pozwala uczestnikom na uczenie się poprzez doświadczenie, z zachowaniem bezpiecznego środowiska treningowego (World Economic Forum, 2025a);
- analiza komunikacji i spersonalizowany feedback – kolejnym obszarem zastosowania AI są narzędzia do analizy wypowiedzi zarówno pisemnych, jak i ustnych; aplikacje takie jak Grammarly czy Jasper analizują poprawność językową, styl wypowiedzi oraz ton, dostarczając natychmiastowej informacji zwrotnej – w ten sposób wspierają one rozwój klarownej, profesjonalnej komunikacji, nieodzownej w nowoczesnym środowisku pracy (Inglej i Pack, 2023);
- AI jako coach rozwoju osobistego – *rośnie* także popularność aplikacji coachingowych opartych na AI (np. BetterUp, CoachHub), które monitorują

postępy użytkowników i na tej podstawie proponują dalsze kierunki rozwoju, np. z zakresu zarządzania stresem, ustalania priorytetów czy doskonalenia przywództwa; dzięki algorytmom uczenia maszynowego możliwe staje się tworzenie zindywidualizowanych ścieżek rozwoju, dostosowanych do celów, możliwości i potrzeb konkretnych użytkowników;

- integracja z adaptacyjnym uczeniem się – personalizacja oparta na AI nie ogranicza się do rozwijania wyłącznie kompetencji technicznych, równie skutecznie pomaga ona kształtować umiejętności miękkie – np. poprzez systemy LMS i inteligentne tutorzy; przykładowo, systemy takie jak Knewton analizują styl uczenia się i tempo użytkownika, dostosowując materiały oraz sposób ich prezentacji, dzięki temu uczestnicy kursów mogą nie tylko efektywniej przyswajać wiedzę, ale też rozwijać samoregulację, refleksyjność i kompetencje interpersonalne (Musiał, 2023, s. 140–142).

Na poziomie systemowym AI może być wykorzystana w zakresie wspomagania zarządzania zasobami edukacyjnymi m.in. przez planowanie zajęć, optymalizację wsparcia dla uczniów z trudnościami czy przydział kadry dydaktycznej. Jednocześnie możliwa staje się personalizacja ścieżek kształcenia oraz wczesna diagnoza barier poznawczych na podstawie analizy danych edukacyjnych (Komisja Europejska, 2022). Warunkiem skutecznej integracji AI w edukacji jest jednak odpowiednie przygotowanie nauczycieli, etyczne podejście do przetwarzania danych oraz zachowanie zasady *human-in-the-loop*, zakładającej wspierającą, a nie zastępującą rolę technologii (Miao i in., 2021).

### ***Kompetencje cyfrowe jako fundament edukacji dorosłych***

Równoległe z wdrażaniem technologii AI niezbędne jest systemowe wzmocnienie kompetencji cyfrowych, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. UNESCO (Law i in., 2018) podkreśla, że są one fundamentem uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy i innowacji. Kluczowym narzędziem wspierającym rozwój tych umiejętności są Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych DigComp opracowane przez Joint Research Centre (European Commission, 2018).

W wersji DigComp 2.2 (Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, 2022) model ten definiuje kompetencje cyfrowe jako zbiór wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do efektywnego, krytycznego i odpowiedzialnego wykorzystywania technologii w życiu codziennym, pracy i nauce. DigComp wyróżnia pięć głównych obszarów: (1) korzystanie z informacji i danych, (2) komunikację

i współpracę w środowisku cyfrowym, (3) tworzenie treści, (4) bezpieczeństwo cyfrowe oraz (5) rozwiązywanie problemów i rozwój kompetencji własnych.

Szczególnie istotne w edukacji dorosłych są kompetencje pozwalające na rozwiązywanie problemów nie tylko technicznych, ale także etycznych i organizacyjnych. Tego rodzaju umiejętności stają się kluczowe dla świadomego uczestnictwa w świecie cyfrowym i wykorzystania jego potencjału w pracy zawodowej oraz życiu społecznym (Ferrari, 2013, s. 32–35).

### ***Kompetencje nauczycieli w świetle badań: studium przypadku***

W lutym 2024 r., w ramach projektu „Mapa drogowa transformacji instytucji edukacyjnych poprzez wdrożenie instytucjonalnego podejścia do zrównoważoności” (SUSEDI, Erasmus-EDU-2022-Pi-FORWARD; Kupidura i in., 2025) przeprowadzono badania pilotażowe dotyczące poziomu kompetencji cyfrowych nauczycieli szkół branżowych I i II stopnia w województwach mazowieckim i lubelskim.

Badaniem objęto 30 aktywnych zawodowo nauczycieli, z których 44% stanowiły kobiety. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci w wieku 40–49 lat (48%), a 40% mieściło się w przedziale 25–39 lat. Spośród badanych 32% z nich miało staż pracy od 16 do 20 lat, a 40% miało wykształcenie wyższe magisterskie.

Uczestnicy badania najwyżej ocenili swoje kompetencje związane z wyszukiwaniem i przetwarzaniem informacji (obszar „Informacje i dane” – średni poziom kompetencji = 3,96), szczególnie w zakresie przeglądania i filtrowania informacji. Po drugiej stronie skali znalazły się te kompetencje cyfrowe, które dotyczą programowania i tworzenia treści cyfrowych (średni poziom kompetencji = 2,2). Najwyższy poziom kompetencji cyfrowych posiadają nauczyciele w wieku 25–39 lat, najniższy w wieku 50–60 lat, ze szczególnym wskazaniem na te obszary IT, które dotyczą ochrony danych oraz tworzenia treści cyfrowych (Kupidura i in., 2025, s. 120).

Interesujących danych dostarczają także analizy wyników badań z uwagą na wykształcenie respondentów biorących w nich udział. Najwyższy poziom kompetencji cyfrowych posiadają osoby z wykształceniem licencjackim, w sposób szczególny dotyczy to zarządzania informacją oraz współpracy online. Osoby z tytułem magistra inżyniera deklarowały najniższe kompetencje praktyczne, natomiast respondenci z tytułem doktora wykazywali wysokie kompetencje analityczne, ale słabsze umiejętności praktyczne, takie jak np. programowanie. Dane te z pewnością można wykorzystać w planowaniu tematyki szkoleń, jak

i innych form doskonalenia oraz rozwijania kompetencji nauczycieli szkół branżowych I i II stopnia.

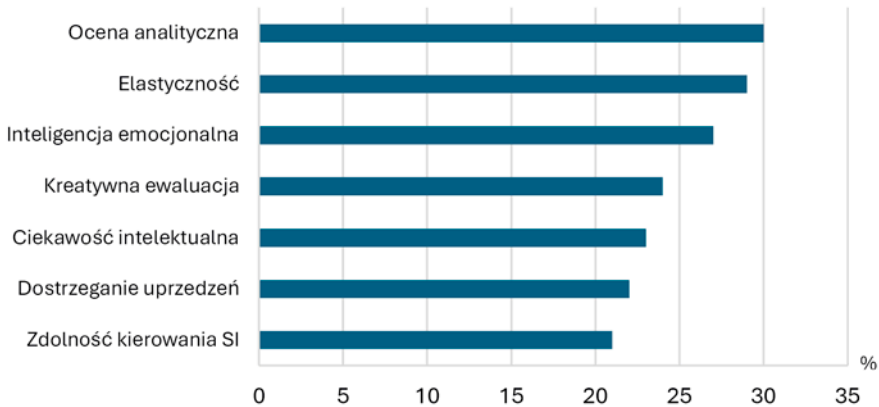
### ***Rozwój kapitału ludzkiego w erze AI***

W świetle analiz Komisji Europejskiej rozwój AI w perspektywie krótkoterminowej może prowadzić do redukcji zatrudnienia w wybranych sektorach, natomiast w ujęciu długoterminowym przewiduje się wzrost jakości pracy i pojawienie się nowych miejsc zatrudnienia. Generatywna AI może potencjalnie zautomatyzować nawet 300 mln pełnoetatowych stanowisk na świecie. W tym kontekście kluczowe staje się inwestowanie w rozwój kapitału ludzkiego.

Zgodnie z raportem *The Work Trend Index* (Microsoft, 2023) ponad 80% menedżerów na świecie uważa, że nowa rzeczywistość technologiczna wymusi pozyskiwanie nowych kompetencji. Do najważniejszych należą: analiza danych (30%), elastyczność (29%), inteligencja emocjonalna (27%), kreatywne myślenie (24%), ciekawość intelektualna (23%), świadomość uprzedzeń (22%) oraz umiejętność efektywnego korzystania z AI (21%), w tym formułowania precyzyjnych promptów (Wykres 1).

#### **Wykres 1**

*Kompetencje kluczowe w nowym modelu pracy z wykorzystaniem AI*



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Microsoft (2023).

Firmy osiągają największe korzyści z wdrażania sztucznej inteligencji (AI), gdy równolegle inwestują w rozwój kompetencji swoich pracowników – zarówno umiejętności technicznych, jak i miękkich. Jak wynika z globalnego badania Microsoft – *AI & Skills* – przeprowadzonego wśród 12 tys. pracowników

i menedżerów, 44% firm w Polsce dopiero rozpoczyna eksperymentowanie z technologiami opartymi na sztucznej inteligencji, a zapotrzebowanie na kompetencje w tym obszarze dynamicznie rośnie (Klimczuk, 2020).

W dobie rozwoju sztucznej inteligencji – w ciągu zaledwie pięciu miesięcy od debiutu ChatGPT – liczba ofert pracy w sektorze IT, wymagających umiejętności związanych z AI, wzrosła o 30%. Szczególnie wysoki popyt obserwuje się w takich dziedzinach jak: marketing (SEO, tworzenie treści), sprzedaż, analiza danych (BI & Data) oraz automatyka. Co istotne, aż 42% ogłoszeń rekrutacyjnych zawiera wymagania dotyczące tzw. *prompt engineering*, czyli tworzenia skutecznych instrukcji tekstowych dla systemów opartych na AI (Desperak, 2023).

Wraz z rosnącym znaczeniem AI coraz większą rolę w organizacjach odgrywają liderzy technologiczni. Z danych Deloitte (2020) wynika, że odsetek osób odpowiedzialnych za technologie w firmach wzrósł z 22% w 2018 r. do 40% w 2020 r., co odzwierciedla rosnące znaczenie kompetencji cyfrowych w zarządzaniu, innowacjach i transformacji biznesowej.

Na tle Unii Europejskiej Polska wypada różnorodnie pod względem zatrudnienia specjalistów AI. W sektorze IT i tworzenia oprogramowania ich udział jest wyższy niż unijna średnia (58% wobec 40,6%). Jednak w edukacji – sektorze kluczowym dla długofalowego rozwoju kapitału ludzkiego – odsetek ten jest znacząco niższy: 12,6% wobec 24,5% (M.P. z 2021 r., poz. 23).

Z raportu *The fearless future: 2025 Global AI Jobs Barometer* (PWC Global, 2025) wynika, że w Polsce udział ogłoszeń o pracę zawierających wymóg znajomości narzędzi AI osiągnął w 2024 r. rekordowy poziom, tj. 2,5% – najwyższy od 2018 r. Co więcej, oferty pracy na stanowiska związane z wykorzystywaniem narzędzi AI zanotowały średni wzrost liczebności aż o 235% w latach 2019–2024, a pracownicy z kompetencjami AI zarabiają średnio 56% więcej niż ich współpracownicy (Wąsowski, 2025). Z kolei blisko 1/3 wszystkich stanowisk pracy w Polsce możliwa jest do automatyzacji, a w niektórych sektorach – takich jak przemysł czy usługi profesjonalne – proces ten postępuje dynamicznie (PARP, 2023).

## **Przyszłość sztucznej inteligencji w edukacji dorosłych, kierunki rozwoju i wyzwania**

Współczesny rozwój sztucznej inteligencji staje się katalizatorem głębokich przemian w obszarze edukacji dorosłych. W nadchodzących latach można oczekiwać dalszej intensyfikacji trendów związanych z wykorzystaniem AI jako narzędzia

wspierającego uczenie się przez całe życie. Wyróżnić można kilka kluczowych kierunków tej ewolucji.

### ***Generatywna AI jako spersonalizowany tutor***

Modele generatywne nowej generacji, takie jak GPT-4 oraz jego następcy, są coraz częściej integrowane z platformami edukacyjnymi, oferując użytkownikom interaktywne, konwersacyjne wsparcie dydaktyczne. Przykładem takiego rozwiązania jest Khanmigo – inteligentny asystent opracowany przez Khan Academy we współpracy z OpenAI, który pomaga uczniom, w tym dorosłym, rozwijać kompetencje w różnych dziedzinach wiedzy. Dzięki dostępności przez urządzenia mobilne i możliwość personalizacji, generatywne AI mogą stać się powszechnymi „mentorami edukacyjnymi”, oferującymi naukę na żądanie. Istotnym wyzwaniem w tym kontekście pozostaje zapewnienie jakości i wiarygodności generowanych treści, co skłania do łączenia modeli językowych z wiarygodnymi źródłami wiedzy.

### ***Immersyjna edukacja: XR, metawersum i AI***

Technologie rozszerzonej i wirtualnej rzeczywistości (AR/VR), wspomagane przez AI, umożliwiają tworzenie immersyjnych środowisk edukacyjnych, które poprzez symulacje i realistyczne treningi sprawdzają się szczególnie w kontekście nauki dorosłych. Przykłady zastosowania obejmują wirtualne szkolenia BHP, symulacje medyczne czy treningi umiejętności miękkich. Według raportu *EDUCAUSE Horizon Report 2025* (Jenay i in., 2025), technologie immersyjne, takie jak rzeczywistość rozszerzona i wirtualna (XR) oraz sztuczna inteligencja, zmieniają sposób, w jaki uczniowie wchodzi w interakcję z materiałami edukacyjnymi. Przekształcają one również podejście do rozumienia procesów poznawczych i dokumentowania postępów w nauce (Jenay i in., 2025). Dzięki zastosowaniu AI środowiska te mogą elastycznie dostosowywać się do działań użytkownika, np. poprzez wykorzystanie interaktywnych postaci sterowanych przez modele językowe. To kierunek o dużym potencjale, zwłaszcza w sektorach wymagających kosztownych lub niebezpiecznych ćwiczeń praktycznych, takich jak medycyna, inżynieria czy bezpieczeństwo pracy (Georgieva i in., 2024).

### ***Personal learning clouds i zarządzanie uczeniem się***

Koncepcja *personal learning clouds* zakłada stworzenie zintegrowanego, cyfrowego środowiska edukacyjnego, w którym sztuczna inteligencja wspiera indywidualny rozwój uczącego się. Dzięki tworzeniu cyfrowych profili edukacyjnych, przypominających e-portfolio, możliwe staje się bieżące śledzenie postępów, planowanie dalszej nauki oraz dostosowywanie treści do potrzeb użytkownika. AI może również sugerować nowe kursy, przypominać o konieczności aktualizacji wiedzy i ułatwiać kontakt z osobami o podobnych celach edukacyjnych, wspierając tym samym uczenie się w społeczności (w Finlandii i Norwegii już wdrażane są takie rozwiązania). To podejście odzwierciedla zmianę modelu edukacji od tradycyjnych, instytucjonalnych form nauki ku elastycznemu, ciągłemu uczeniu się w sieci.

### ***Ramy regulacyjne i polityki publiczne***

Rozwój AI w edukacji dorosłych wymaga odpowiednich norm prawnych i wsparcia instytucjonalnego. Trwające w Unii Europejskiej prace nad regulacjami w ramach rozporządzenia unijnego *AI Act (Artificial Intelligence Act)* przewidują uznanie systemów edukacyjnych, zintegrowanych z AI, za technologie wysokiego ryzyka, co pociąga za sobą wymogi certyfikacyjne i etyczne (European Commission, 2024). Kwestia ta będzie miała kluczowe znaczenie dla dalszego wdrażania AI w edukacji. „*Polityka rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce do 2030 roku...*” (Ministerstwo Cyfryzacji, 2025) wskazuje na konieczność adaptacji systemów kształcenia do wyzwań epoki cyfrowej, co obejmuje także tworzenie rozwiązań edukacyjnych nowej generacji, wspieranych przez AI (M.P. z 2021 r., poz. 23).

### ***AI w systemach kwalifikacji i mikrocertyfikacji***

Rosnące znaczenie mikrocertyfi-katów i cyfrowych odznak – jako form potwierdzania kompetencji – znajduje wsparcie w technologii AI, nie tylko w kontekście nauczania, ale również w przypadku automatycznej walidacji umiejętności. Koncepcja ciągłej walidacji zakłada, że AI monitoruje postępy użytkownika i samodzielnie przyznaje certyfikaty po spełnieniu określonych kryteriów (OECD, 2021). W Polsce rozwijany jest Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), który w przyszłości mógłby zostać rozszerzony o moduły AI wspierające obywateli

w planowaniu ścieżek edukacyjnych na podstawie danych rynkowych i trendów zawodowych.

## **Wyzwania etyczne i praktyczne związane z implementacją AI w edukacji dorosłych**

Pomimo licznych i obiecujących możliwości, jakie niesie ze sobą sztuczna inteligencja w kontekście edukacji dorosłych, jej wdrażanie wiąże się z szeregiem istotnych wyzwań.

### ***Prywatność i bezpieczeństwo danych***

Systemy AI działają na podstawie analizy dużych zbiorów danych, często pochodzących bezpośrednio od użytkowników. W kontekście edukacji dorosłych są to informacje dotyczące postępów, wyników, preferencji edukacyjnych, a niekiedy także dane osobowe. Powstaje zatem zasadnicze pytanie dotyczące skuteczności ochrony danych i zapewnienia zgodności z obowiązującymi regulacjami prawnymi, takimi jak RODO. Przykładowo, w systemach adaptacyjnych, które analizują słabe strony uczącego się, może dojść do naruszenia prywatności, jeśli dane te nie są odpowiednio zabezpieczone lub zanonimizowane. Konieczne jest zatem stosowanie transparentnych polityk prywatności, uzyskiwanie świadomych zgód oraz minimalizowanie przetwarzanych danych tam, gdzie to możliwe (Parlament Europejski, 2020).

### ***Uprzedzenia algorytmiczne i sprawiedliwość systemów AI***

Algorytmy mogą nieświadomie wzmacniać istniejące uprzedzenia, jeśli nie są projektowane i testowane z uwzględnieniem różnorodności użytkowników. W edukacji dorosłych, gdzie uczący się różnią się wiekiem, stylem uczenia się, pochodzeniem kulturowym czy poziomem wykształcenia, ryzyko algorytmicznej dyskryminacji jest szczególnie istotne. Przykładem może być system automatycznej oceny wypowiedzi pisemnych, który preferuje określony styl językowy, typowy dla młodszych użytkowników, marginalizując np. osoby starsze uczące się języka obcego. Zapewnienie sprawiedliwości (*fairness*) wymaga wdrażania mechanizmów testowania modeli pod kątem biasów, projektowania systemów z udziałem różnych grup docelowych oraz utrzymywania nadzoru człowieka nad decyzjami AI – zasada *human-in-the-loop* (World Economic Forum, 2025a).

### ***Transparentność działania i budowanie zaufania***

Zaufanie użytkowników do technologii edukacyjnych zależy w dużej mierze od ich przejrzystości. W przypadku systemów rekomendacyjnych czy automatycznego doboru materiałów dydaktycznych użytkownicy powinni mieć możliwość zrozumienia, na jakiej podstawie algorytm podjął określoną decyzję. Koncepcja *Explainable AI* (XAI) nabiera tu szczególnego znaczenia – umożliwia przedstawienie logiki działania algorytmu w sposób zrozumiały. Brak transparentności może prowadzić do błędnych interpretacji, nieufności, a w skrajnych przypadkach do odrzucenia technologii. Dlatego implementacja AI w edukacji powinna być zgodna z etycznymi standardami promowanymi m.in. przez UNESCO czy Komisję Europejską, które kładą duży nacisk na zrozumiałość, kontrolę i możliwość interwencji użytkownika.

### ***Kompetencje cyfrowe edukatorów i uczących się***

Skuteczne wykorzystanie narzędzi AI w edukacji dorosłych wymaga podniesienia poziomu kompetencji cyfrowych zarówno wśród edukatorów, jak i samych uczniów. Nauczyciele i trenerzy muszą mieć podstawową wiedzę na temat funkcjonowania AI (tzw. *AI literacy*), by umiejętnie integrować ją z metodami nauczania, nie popadając przy tym w ani bezkrytyczne zaufanie, ani całkowitą rezygnację z jej użycia. Z kolei uczący się powinni rozwijać umiejętność krytycznej oceny informacji generowanych przez AI, np. weryfikować treści pod kątem rzetelności i adekwatności. W tym kontekście zasadne jest wprowadzenie elementów edukacji o AI do programów kształcenia dorosłych zarówno w zakresie korzyści, jak i zagrożeń związanych z jej stosowaniem.

### ***Rola człowieka w procesie dydaktycznym***

Jednym z najczęściej pojawiających się pytań jest to, czy AI zastąpi, czy raczej uzupełni rolę nauczyciela. Wydaje się, że najbardziej realistycznym i pożądanym scenariuszem jest model hybrydowy, w którym technologia wspiera edukatora, przejmując powtarzalne i rutynowe zadania (np. ocenianie, udzielanie szybkiej informacji zwrotnej), pozostawiając nauczycielowi przestrzeń na działania wymagające empatii, motywowania czy rozwijania kompetencji społecznych. Jednocześnie dla uczących się dorosłych interakcja wyłącznie z maszyną może okazać się niewystarczająca. Znaczenie relacji interpersonalnych zwłaszcza

w kontekście motywacji, poczucia wspólnoty oraz wsparcia emocjonalnego pozostaje nadal istotne. W tym ujęciu nauczyciel pełni rolę moderatora i interpretatora wyników AI, a uczący się powinien być aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia, a nie jedynie pasywnym odbiorcą treści generowanych przez algorytmy.

Implementacja AI w edukacji dorosłych musi przebiegać zgodnie z zasadami odpowiedzialnej innowacji. Oznacza to konieczność stopniowego wdrażania rozwiązań, monitorowania ich skutków oraz angażowania interesariuszy – zarówno edukatorów, jak i samych uczących się – w proces projektowania i ewaluacji systemów. Przykłady dokumentów UE wskazują, że zbyt pochopne zaufanie algorytmom może skutkować obniżeniem autonomii ucznia oraz osłabieniem procesu refleksyjnego myślenia. W związku z tym każda decyzja o wdrożeniu AI w edukacji dorosłych powinna być poprzedzona analizą ryzyka, oceną zgodności z ramami etycznymi i zaleceniami (np. UNESCO, 2019) oraz uwzględniać różnorodność i potrzeby osób uczących się.

## Podsumowanie i wnioski

Wraz z postępującą cyfryzacją życia społecznego i zawodowego sztuczna inteligencja zyskuje na znaczeniu jako komponent systemów wspierających uczenie się przez całe życie. W edukacji dorosłych staje się ona nie tylko narzędziem dostarczającym treści, ale coraz częściej w procesie kształcenia pełni funkcję „aktywnego partnera”. Rozwój modeli generatywnych, takich jak GPT-4 i jego następców, otwiera nowe perspektywy dla personalizacji nauki – zarówno pod względem tempa, jak i stylu przyswajania wiedzy. Przykładem może być projekt Khanmigo, w którym generatywna AI wspiera uczących się w sposób interaktywny i dostosowany do indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

W niedalekiej przyszłości sztuczna inteligencja może stać się wszechobecnym „mentorem edukacyjnym”, dostępnym z poziomu urządzeń mobilnych, wspierającym dorosłych w nauce na żądanie w sposób elastyczny, zintegrowany z ich zawodowym i prywatnym życiem. Potencjał ten niesie jednak wyzwania w zakresie jakości i wiarygodności treści edukacyjnych. Coraz wyraźniejszym trendem jest więc integracja modeli AI z bazami wiedzy i systemami weryfikacji faktów.

Równolegle rozwijają się systemy mikrocertyfikacji i cyfrowych odznak, które – wspierane przez AI – mogą nie tylko dokumentować efekty kształcenia, ale również w czasie rzeczywistym monitorować postępy użytkowników oraz automatycznie walidować zdobyte kompetencje. Koncepcja ciągłej oceny,

realizowana z pomocą sztucznej inteligencji, może zrewolucjonizować systemy kwalifikacji, czyniąc je bardziej responsywnymi wobec potrzeb rynku pracy. Przykładowo, analiza danych pochodzących z ogłoszeń rekrutacyjnych może zostać sprzężona z ofertą edukacyjną, umożliwiając lepsze dopasowanie ścieżek rozwoju do aktualnych potrzeb zawodowych. W Polsce kierunek ten znajduje odzwierciedlenie w działaniach na rzecz rozbudowy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, który w przyszłości może zostać zasilony modułami AI wspierającymi obywateli w planowaniu indywidualnych ścieżek edukacyjnych (Fazlagić, 2022, s. 144).

Kolejnym istotnym obszarem jest rozwój immersyjnych form nauki, opartych na technologiach rozszerzonej i wirtualnej rzeczywistości (XR), wspomaganych przez AI. Symulacje z użyciem wirtualnych środowisk oraz inteligentnych NPC (*non-player characters*) mogą odgrywać znaczącą rolę w szkoleniach zawodowych – w zakresie np. BHP, medycyny czy rozwijania kompetencji miękkich. Przykłady zastosowania tego typu rozwiązań pokazują, że połączenie XR i AI może skutecznie wspierać procesy uczenia się refleksyjnego oraz uczenia przez doświadczenie.

Wizja przyszłości edukacji dorosłych coraz częściej obejmuje ideę *personal learning clouds*, czyli spersonalizowanych ekosystemów uczenia się, w których AI pełni funkcję integratora i towarzysza rozwoju kompetencji. Zamiast jednorazowych, instytucjonalnych epizodów edukacyjnych mamy do czynienia z ciągłym, sieciowym procesem kształcenia, zarządzanym przez inteligentne systemy. AI może tu odgrywać rolę „zarządcy wiedzy”, analizującego dotychczasowe osiągnięcia, sugerującego dalsze kroki edukacyjne oraz wspierającego uczenie się społeczne poprzez łączenie osób o podobnych celach edukacyjnych (Itopia Team, 2023).

Niezależnie jednak od technologicznego potencjału, kluczowym elementem przyszłości AI w edukacji dorosłych będą ramy regulacyjne oraz strategie wdrażania tej technologii. Trwające prace legislacyjne w ramach *AI Act* w Unii Europejskiej wskazują na możliwość uznania narzędzi edukacyjnych opartych na AI za systemy wysokiego ryzyka, co pociąga za sobą konieczność certyfikacji i spełniania rygorystycznych wymogów etycznych i jakościowych. W tym kontekście niezwykle istotne jest, aby systemy edukacyjne rozwijane z użyciem AI były projektowane zgodnie z wartościami andragogiki z uwzględnieniem autonomii, inkluzywności oraz sprawiedliwego dostępu (Parlament Europejski, 2023). Co więcej, zbyt bezrefleksyjne wdrażanie technologii AI może prowadzić do ryzyka dehumanizacji procesu edukacyjnego oraz marginalizacji roli

nauczyciela. Przykłady automatyzacji w innych sektorach, prowadzące często do redukcji zatrudnienia, budzą uzasadnione obawy, dlatego coraz częściej podkreśla się potrzebę budowania modelu współpracy człowieka i maszyny, opartego na wzajemnym uzupełnianiu się kompetencji. Występuje konieczność rozwijania kompetencji komputacyjnych oraz krytycznego i etycznego podejścia do technologii jako nieodzownego elementu nowoczesnej edukacji (Prensky, 2013; Wing, 2006).

Sztuczna inteligencja ma potencjał, by zrewolucjonizować edukację dorosłych, pod warunkiem że zostanie wdrożona w sposób przemyślany, inkluzywny i zgodny z wartościami edukacyjnymi. Jej skuteczne wykorzystanie wymaga interdyscyplinarnej współpracy inżynierów, edukatorów, decydentów oraz samych uczących się – przy zachowaniu krytycznego podejścia do wyzwań technologicznych, etycznych i społecznych.

## Referencje

- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2014). *The second machine age. Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.
- Deloitte. (2020). *The kinetic leader: boldly reinventing the enterprise. Findings from the 2020 Global Technology Leadership Study*. Deloitte. Insights, <https://www.deloitte.com/us/en/insights/topics/leadership/global-technology-leadership-study.html> (14.05.2025).
- Desperak, M. (2023). *Zabierze nam pracę czy skróci ją do 4 dni w tygodniu? Polacy powiedzieli, co myślą o sztucznej inteligencji*. Rocketjobs.pl, <https://rocketjobs.pl/blog/ozmieni-sztuczna-inteligencja-na-rynku-pracy-w-polsce-wyniki-raportu> (15.04.2025).
- European Commission. (2018). *DigComp Framework*. European Commission, [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/oldpage-digcomp/digcomp-framework\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/oldpage-digcomp/digcomp-framework_en) (21.05.2025).
- European Commission. (2024). *AI Act enters into force*. European Commission, [https://commission.europa.eu/news-and-media/news/ai-act-enters-force-2024-08-01\\_en](https://commission.europa.eu/news-and-media/news/ai-act-enters-force-2024-08-01_en) (21.05.2025).
- Eurostat. (2024). *Population structure and ageing*. Eurostat, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population\\_structure\\_and\\_ageing](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing) (15.04.2025).
- Fazlagić, J. (red.). (2022). *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP. A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, eds. Y. Punie, B.N. Brečko. Publications Office of the European Union.
- Georgieva, M., Nelson, J., LaFosse, R., Contis, D. (2024). *Navigating the XR educational landscape: privacy, safety, and ethical guidelines*. Educause.edu, <https://www.educause.edu/research/community/2024/navigating-the-xr-educational-landscape-privacy-safety-and-ethical-guidelines/xr-adoption-in-higher-education> (21.05.2025).

- Ingley, S.J., Pack, A. (2023). *Leveraging AI tools to develop the writer rather than the writing*. Trends in Ecology & Evolution, 38, 9, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0169534723001301> (14.03.2025).
- Itopia Team. (2023). *Enhancing personalized education with cloud-based learning platforms*. Itopia, <https://itopia.com/enhancing-personalized-education-with-cloud-based-learning-platforms/> (21.05.2025).
- Jenay, R., Muscanell, N., McCormack, M., Pelletier, K., Arbino, N., Young, K., Reeves, J. (2025). *2025 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition*, <https://library.educause.edu/resources/2025/5/2025-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (20.05.2025).
- Klimczuk, A. (2020). *Badanie Microsoft: AI motywuje firmy do podnoszenia umiejętności pracowników*. Microsoft.com, <https://news.microsoft.com/pl-pl/2020/06/30/badanie-microsoft-ai-motywuje-firmy-do-podnoszenia-umiejetnosci-pracownikow/> (15.04.2025).
- Komisja Europejska. (2022). *Wytyczne etyczne dla nauczycieli dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji i danych w nauczaniu i uczeniu się*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej, [https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning\\_pl](https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning_pl) (20.05.2025).
- Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji. (2022). *DigComp 2.2. w poszukiwaniu klucza do kompetencji cyfrowych*. Gov.pl, <https://www.gov.pl/web/krrit/digcomp-22-w-poszukiwaniu-klucza-do-kompetencji-cyfrowych> (26.05.2025).
- Kupidura, T., Stachura, M., Ślusarczyk, M. (2025). *DigComp i GreenComp jako narzędzia samooceny kompetencji nauczycieli*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 1(128).
- Law, N., Woo, D., De la Torre, J., Wong, G, UNESCO Institute for Statistics. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403> (27.05.2025).
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., Forcier, L.B. (2016). *Intelligence unleashed: an argument for AI in education*. Pearson.
- Miao, F., Holmes, W., Hu., R., Zhang, H. (2021). *AI and education: guidance for policy-makers*. UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (15.04.2025).
- Microsoft. (2023). *Will AI fix work?* Microsoft.com, <https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index/will-ai-fix-work> (23.05.2025).
- Ministerstwo Cyfryzacji. (2025). „*Polityka rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce do 2030 roku*” – bezpieczne i odpowiedzialne wykorzystanie sztucznej inteligencji, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/polityka-rozwoju-sztucznej-inteligencji-w-polsce-do-2030-roku--bezpieczne-i-odpowiedzialne-wykorzystanie-sztucznej-inteligencji> (3.11.2025)
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa)*. *Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie [dokument pdf]*. Załącznik do: *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa) – dokument przyjęty przez Radę Ministrów*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (11.03.2025).
- Musiał, E. (2023). *Algorytmy – cyfrowa technologia władzy i jej wpływ na współczesną rzeczywistość edukacyjną*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 4.
- OECD. (2021). *Future of education and skills 2030/2040*. OECD.org, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (19.05.2025).

- Parlament Europejski. (2020). *Sztuczna inteligencja: szanse i zagrożenia*, <https://www.europarl.europa.eu/topics/pl/article/20200918STO87404/sztuczna-inteligencja-szanse-i-zagrozenia> (19.05.2025).
- Parlament Europejski. (2023). *Akt ws. sztucznej inteligencji: pierwsze przepisy regulujące sztuczną inteligencję*, <https://www.europarl.europa.eu/topics/pl/article/20230601STO93804/akt-ws-sztucznej-inteligencji-pierwsze-przepisy-regulujace-ai> (28.05.2025).
- PARP. (2023). *Polska branża produkcyjna – czy doganiamy światowe procesy automatyzacji?* Informacja prasowa PARP, <https://www.parp.gov.pl/attachments/article/83776/1%20lutego%20info%20prasowe%20automatyzacja.pdf> (19.05.2025).
- Prensky, M. (2013). *Brain gain. Technology and the quest for digital wisdom*. Palgrave Macmillan.
- Przegalińska, A. (2022). *Współpracująca sztuczna inteligencja. Przykład wirtualnych asystentów i konwersacyjnej AI*. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* (s. 12–24). Instytut Badań Edukacyjnych.
- PWC Global. (2025). *The fearless future: 2025 Global AI Jobs Barometer*, PWC.com, <https://www.pwc.com/gx/en/issues/artificial-intelligence/ai-jobs-barometer.html> (3.11.2025).
- Rada Ministrów. (2020). *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020*. Załącznik do uchwały nr 196 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. (poz. 23). Gov.pl, <https://www.gov.pl/web/ai/polityka-dla-rozwoju-sztucznej-inteligencji-w-polsce-od-roku-2020> (10.07.2025).
- Russell, S.J., Norvig, P. (eds.) (2010). *Artificial Intelligence. A modern approach*. Prentice Hall.
- Spencer, J.I., Pack, A. (2023). *Leveraging AI tools to develop the writer rather than the writing*. *Trends in Ecology & Evolution*, 38(9).
- Stamper, B. (2022). *4 misconceptions of online learning*. *EDUCAUSE Review*, <https://er.educause.edu/articles/2022/5/4-misconceptions-of-online-learning> (14.03.2025).
- Tadeusiewicz, R. (2020). *Archipelag sztucznej inteligencji. Część 1. Napędy i Sterowanie*, 12. Uchwała nr 196 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia *Polityki dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020* (M.P. z 2021 r., poz. 23), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20210000023> (10.07.2025).
- UNESCO. (2019). *Ethics of Artificial Intelligence. The Recommendation*, <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics> (10.07.2025).
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative. Report: a transdisciplinary expert consultation*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112.UIL> (28.05.2025).
- Wąsowski, M. (2025). *Wielki trend na rynku pracy widoczny też w Polsce. „Wyraźnie się zmienia”*, Money.pl, <https://www.money.pl/gospodarka/wielki-trend-na-ryнку-pracy-widoczny-też-w-polsce-wyraznie-sie-zmienia-7165763492240288a.html> (10.07.2025).
- Wing, J.M. (2006). *Computational thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3).
- World Economic Forum. (2025a). *Shaping the future of learning: the role of AI in Education 4.0. Insight report. April 2025*. World Economic Forum, [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Shaping\\_the\\_Future\\_of\\_Learning\\_2024.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf) (28.05.2025).
- World Economic Forum. (2025b). *The future of jobs report 2025. Insight report. January 2025*. World Economic Forum, [https://reports.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_Report\\_2025.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf) (28.05.2025).



Jan Amos Jelinek

ORCID: 0000-0002-9844-6013

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: jajelinek@aps.edu.pl

## O wczesnych przyczynach niezaradności technicznej dorosłych

**Słowa kluczowe:** niezaradność techniczna, przyczyny, edukacja techniczna dzieci, brak doświadczeń

**Streszczenie.** Niezaradność techniczna wśród dorosłych jest efektem braku odpowiednich doświadczeń w dzieciństwie. Ci, którzy dzisiaj boją się wymienić żarówkę, syfon oraz zamek w drzwiach nie mieli wcześniej odpowiednich doświadczeń, a teraz grozi im uzależnienie od specjalistów. W artykule przedstawione są związki między niezaradnością techniczną dorosłych a sposobem realizacji edukacji technicznej wśród dzieci. Dzieci, które nie miały odpowiednich doświadczeń w posługiwaniu się narzędziami, pogłębionym poznawaniem urządzeń, które nie były stawiane w sytuacjach problemowych, będą miały trudności w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych technicznie i będą przejawiać niezaradność techniczną.

### On the early causes of adult technical incompetence: technical education for children

**Keywords:** technical helplessness, causes, technical education for children, lack of experience

**Abstract.** Technical helplessness among the youth and adults stems from a lack of appropriate childhood experiences. They, who today are afraid to replace a light bulb, a siphon, or a door lock lacked the necessary experience and now risk becoming dependent on specialists. This article explores the relationship between adult technical helplessness and the provision of technical education among children. Children who lack adequate experience of using tools, in-depth familiarity with devices, and who have not

been exposed to challenging situations are likely to struggle to cope with technically challenging situations and to exhibit technical helplessness.

## Wprowadzenie

Rozdroże to miejsce u styku dwóch ulic. W znaczeniu metaforycznym to miejsce lub czas, kiedy trzeba podjąć decyzję. Obecnie takie działanie trzeba podjąć w zakresie realizacji edukacji technicznej w przedszkolach i szkołach. Decyzja ta związana jest ze zmieniającą się rzeczywistością techniczną i koniecznością podążania za nowoczesnością. Kluczowym problemem, na który autor chce zwrócić uwagę, są dziecięce możliwości poznawcze związane ze sposobem uczenia się, które leżą u podstaw organizowania sensownego kształcenia technicznego dzieci (Jelinek, 2018, s. 17–53).

Zwiększająca się liczba urządzeń w otoczeniu wymusza wprowadzenie do edukacji technicznej znaczącej ilości zagadnień związanych z innowacyjnymi rozwiązaniami (Anderson, 1998, s. 17–19; Kraszewski, 2001, s. 33–46; Zywert, 1982, s. 12–16). Dotyczy to: nauki korzystania z nowych urządzeń, systemów operacyjnych i zjawisk fizycznych, które wykorzystują te narzędzia; kwestii bezpieczeństwa oraz zawodów związanych z nowoczesnymi technologiami<sup>1</sup>.

Rozwijająca się cywilizacja potrzebuje stale adaptującego się społeczeństwa i rolę edukacji jest łagodzić szok związany ze stale postępującą zmianą technologiczną (Jelinek, 2023; Zywert, 1982, s. 14). Rezygnacja z podążania za nowościami i zatrzymanie się na etapie już opanowanych umiejętności (np. obsługi urządzeń) spowodują, że staniemy się jako społeczeństwo zależne od wynalazców i usług związanych z nauką wykorzystania urządzeń – tj. doświadczymy uzależnienia konstrukcyjnego, a zarazem – konsumenckiego. Tadeusz Kotarbiński opisał to niebezpieczne zjawisko w następujących słowach: „naród, który by się technicznie zaniedbał albo od techniki odwrócił, skazałby się na nędzną służebność w stosunku do innych narodów, a w ostatecznym wyniku na zagładę” (Kotarbiński, 1970, s. 280).

Uzależnienie od otoczenia (konstrukcyjne i konsumenckie) będzie się ujawniać w zależności od tempa rozwoju technologicznego. Im szybciej pojawiają się nowe technologie, tym w większym stopniu może ujawnić się zjawisko niezaradności technicznej w ich wykorzystaniu. Zjawisko to nazywane jest także analfabetyzmem

---

<sup>1</sup> W artykule autor używa określeń: *hardware* – dla zaznaczenia materiałów i mechanizmów, z których zostały stworzone urządzenia; oraz *software* – dla oznaczenia oprogramowania sterującego.

funkcjonalnym (Furmanek, 2007) i polega ono na braku umiejętności wykonywania podstawowych czynności obsługowych w zakresie posługiwania się narzędziami, maszynami i urządzeniami technicznymi. Technika jest jednak obecnie mocno rozwijającym się obszarem cywilizacji, a umiejętności w zakresie obsługi urządzeń technicznych są uznawane za niezbędne do funkcjonowania.

Tempo zmian technologicznych obserwowane obecnie jest tak duże, że przedstawiciele różnych pokoleń doświadczają odmiennych warunków życia. Pokolenie X żyło w dobie upowszechniającej się telewizji, a pokolenie Y – w okresie, gdy pojawiły się komputery, telefony komórkowe i internet. Reprezentanci pokolenia Z żyją w świecie, w którym może się wydawać, że „internet istniał od zawsze” (Twenge, 2023).

Poznawanie nowych technologii wymaga opanowania nowych umiejętności. Obsługa urządzeń mechanicznych wymaga odmiennych umiejętności od obsługi oprogramowania urządzeń cyfrowych. Dla współczesnego dorosłego problemem jest wymiana dętki w rowerze, baterii w pilocie, żarówki w lampie czy syfonu pod zlewem. Z kolei dla starszego pokolenia problemem pozostaje obsługa urządzeń cyfrowych. Pod tym względem zmienia się także kierunek procesu uczenia. Dzisiaj dzieci uczą babcie i dziadków obsługi telefonu, tabletu i laptopa.

Dla coraz większej części społeczeństwa współczesne urządzenia są zbyt trudne, aby można było mówić o rozumieniu sposobu ich działania *sensu stricto*. W potocznym rozumieniu sposób działania odnosi się raczej do umiejętności obsługi, a nie do faktycznego rozpoznania wszystkich elementów składowych i ich pracy.

Wyróżnia się co najmniej trzy poziomy rozumienia działania urządzeń: (a) poziom rozumienia urządzenia odnoszącego się wyłącznie do jego obsługi (np. jak je uruchomić), (b) poziom pozornego rozumienia mechanizmu urządzenia, traktującego mechanizm wewnętrzny jako czarną skrzynkę (np. coś musi być w środku, co sprawia, że mieszadełko się obraca), (c) poziom rzeczywistego rozumienia mechanizmu, który pozwala wytłumaczyć, jak działają poszczególne elementy urządzenia (Jelinek, 2018, s. 40–42). Pierwszy poziom jest najbardziej rozpowszechniony i cechuje laików, drugi pośredni poziom ujawnia próby wniknięcia w strukturę urządzenia, trzeci cechuje ekspertów – konstruktorów, inżynierów i serwisantów. Opanowanie podstawowej wiedzy jest niezbędne do codziennego obcowania z urządzeniami tj. pralka, lampa, a także z nowoczesnymi technologiami. Gdy te ulegną awarii, konieczny będzie kontakt z ekspertem, ponieważ bez odpowiedniej wiedzy, doświadczenia i narzędzi nie jesteśmy w stanie dokonać samodzielnych napraw.

Pierwszy poziom wiedzy i rozumienia sposobu działania urządzeń jest bardzo zbliżony do poziomu „magicznego”, gdy wewnętrzny mechanizm urządzenia traktowany jest jako trudny do zrozumienia i wyjaśnienia (Piaget, 2006). Zjawisko to opisał futurysta Arthur C. Clarke w trzecim prawie technologii i jej rozwoju (Clarke, 1973): „każda wystarczająco zaawansowana technologia jest nieodróżnialna od magii”. Prawo to ujawnia się w chwili zderzenia z nowoczesną technologią, gdy doświadczamy szoku cywilizacyjnego.

Jednym z najbardziej rozpoznawalnych tego przykładów jest zjawisko kultu cargo, które dostrzeżone zostało w zachowaniu członków plemion z Nowej Gwineji (Kowalak, 1983), którzy na widok nadlatujących samolotów zaczęli budować bazy i obiekty przypominające lądowiska oraz pasy startowe. Konstruowali także z dostępnych roślin samoloty, mając nadzieję, że ich wytwory – podobnie jak samoloty przybyszy – będą lądować na wyspach Oceanu Spokojnego. Tubylcy koczowali, oczekując na przylot samolotów. Ich zachowanie dowodzi, że szok kulturowy, wynikający z rozwoju technologicznego, powoduje, iż człowiek traktuje wytwory cywilizacji jako magiczne. Podstawą myślenia magicznego jest traktowanie obiektów jako posiadające świadomość lub zewnętrznie sterowane i wymagające odpowiednich rytuałów zachowania. Warto dodać, że tego typu myślenie jest typowe dla dzieci przedszkolnych, które na początku poznawania świata w taki właśnie sposób traktują wytwory cywilizacji (por. Piaget, 2006, s. 111). Bez pojęcia ich rzeczywistego działania korzystają z nich bez zrozumienia.

Można sądzić, że im szybciej wdrażane są nowe technologie, tym społeczeństwo powinno się szybciej do nich adaptować. Tym samym edukacja powinna nadążać za zmianami. Istnieje jednak hipotetyczna granica, w której cywilizacja może nadrabiać różnice technologiczne. Jej przekroczenie spowoduje, że zniwelowanie różnic może okazać się bardzo trudne, a może nawet niemożliwe. Sednem tego problemu jest fakt, że wiedza cywilizacyjna corocznie się rozszerza. W latach 90. ubiegłego wieku szacowano, że jej obszary (w tym nauki przyrodnicze i techniczne) podwajają się co 5 lat. Tłumaczono, że osoby żyjące w 1988 r. powinny zdobyć dwukrotnie większy zakres wiedzy o świecie niż osoby żyjące w 1983 r. Uważano, że zjawisko podwajania się wiedzy będzie się skracać do 4 lub – nawet – 3,5 lat (*Badania i technika...*, 1992, s. 596–597). Zjawisko to komentują: Krzysztof Kraszewski (2001, s. 33–46) oraz Franciszek Zywert (1982, s. 12–16), wskazując, na konieczność podążania edukacji o krok za rozwojem cywilizacyjnym. Podążanie to powinno polegać na rozszerzaniu treści edukacyjnych, w tym technicznych, zgodnie z rozwojem technologicznym.

John Anderson (1998, s. 17–19), posługując się opisem efektu kuli śnieżnej, zwraca uwagę, że – z perspektywy możliwości poznawczych człowieka – nadmierny rozwój technologii wymknął się spod kontroli. Według Andersona otoczenie techniczne zmienia się zbyt szybko i mimo niebywałych zdolności człowieka do adaptacji potrzebuje on na nią czasu. Obecnie od społeczeństwa wymaga się zbyt szybkiego procesu dopasowywania się do nowych technologii.

## **Edukacja techniczna w zmieniającym się świecie**

Zjawisko dopasowania się do nowych technologii widoczne jest w edukacji technicznej dzieci. Przypomnieć należy, że edukacja odgrywa rolę wspierającą proces adaptacji. Szczególne znaczenie ma tutaj edukacja techniczna, a dokładniej ta jej forma, która przygotowuje do zrozumienia mechaniki urządzeń (*hardware*) i informatyczno-cyfrowa przygotowująca do obsługi urządzeń (*software*). Wspierając naturalny rozwój zainteresowań dzieci światem techniki, można wzbogacić ich uczenie się o wiedzę o urządzeniach z ich najbliższego otoczenia do tego stopnia, aby rozumiały sposób działania prostych mechanizmów, urządzeń elektrycznych i procesów technologicznych (Jelinek, 2023).

Fakt, że obecnie edukacja techniczna nie nadąża za postępem technologicznym, jest dostrzegany przez wielu współczesnych badaczy. Zwraca się uwagę na: nieaktualną metodykę nauczania techniki (Furmanek, 2007), niewielki zakres treści kształcenia technicznego (Janicka-Panek, 2019), brak organizowania zajęć wyjaśniających działanie urządzeń i uzależnianie od techniki (Jelinek, 2023) oraz brak należytych zajęć z majsterkowania (Jelinek i Pawlak, 2025). Co więcej, współczesna edukacja techniczna stoi na rozdrożu pod względem kierunku rozszerzania treści kształcenia w nauczaniu dzieci. Z jednej strony chodzi o dostosowanie nauczania do światowych trendów w obszarze nowych technologii (tj. programowania, robotyki, trójwymiarowych okularów i sztucznej inteligencji), a z drugiej o nieutrącenie w edukacji technicznej tego, co jest kluczem dziecięcego poznania – ich naturalnego zainteresowania, praktycznego działania i rozwijania kompetencji sprawczych w obszarze techniki – tj. majsterkowania.

Powodem, dla którego edukacja techniczna nie nadąża za tempem zachodzących zmian, jest marginalizowanie tego obszaru na tle całego systemu edukacji. Brak pracowni technicznych (Jelinek i Pawlak, 2025), deficyt wyspecjalizowanych nauczycieli, niewystarczająca liczba ośrodków kształcenia nauczycieli techniki – to tylko niektóre problemy, z którymi boryka się edukacja techniczna (Jelinek, 2018, s. 44–52). Szczególnie istotny jest problem liczby godzin, który

wciąż obecny jest w edukacji. Aktualnie jest to 1 godzina tygodniowo na wszystkich etapach kształcenia – począwszy od przedszkola, aż do klasy VI. Od liczby godzin praktycznych należy jeszcze odjąć moduł poświęcony wychowaniu komunikacyjnemu, który w niektórych szkołach realizowany jest przez całą IV klasę. Kwestia godzin jest szczególnie problematyczna, jeśli weźmie się pod uwagę stale rosnącą liczbę zagadnień, które powinny być omawiane na zajęciach (Furmanek, 2007).

Biorąc pod uwagę światowe trendy edukacyjne uruchamiania pracowni sztucznej inteligencji, pracowni okularów VR, robotyki i programowania, rodzą się pytania: kim ma być uczeń przyszłości? Jakie kompetencje powinien mieć absolwent nauczania o AI, korzystający z okularów VR, umiejący konstruować roboty i je programować? Czy będą to umiejętności praktyczne niezbędne podczas wymiany syfonu pod zlewem, wymiany żarówki i zamka w drzwiach? Brak tych właśnie umiejętności wytyka się przedstawicielom młodego pokolenia, które wchodzi w okres dorosłości i nie potrafi wykonać prostych czynności naprawczych (Klamecka, 2025). Wydaje się, że zajęcia w zakresie programowania, robotyki, korzystania z AI i VR uczą wyłącznie obsługi systemów informatycznych i stosowania nowoczesnych technologii. Najczęściej właśnie dotyczy to tylko korzystania, a nie tworzenia. Czymś innym jest umiejętność budowania komputera, a czym innym tworzenie jego zaawansowanego oprogramowania. Wiedza i praktyczne zdolności zdobyte na zajęciach z robotyki i programowania nie zastąpią majsterkowania. Badania mające na celu ustalenie, czy wiedza i umiejętności zdobyte za pomocą komputera wystarczą uczniom klas I–III do wykorzystania ich poza ekranem, wykazały, że dzieci nie są w stanie wykorzystać wiedzy poza komputerem (por. Jelinek, 2013; 2015; 2017).

Niepewność dotycząca przyszłej wizji edukacji jest obecnie realizowana w formie eksperymentów pedagogicznych, niekiedy sprzecznych ze sobą. Chiny zapowiedziały wprowadzenie do nauczania sztucznej inteligencji już na etapie przedszkola. Zakłada się, że dzieci będą uczone zadawać AI odpowiednie pytania i korzystać z jej odpowiedzi (Golla, 2025). Zupełnie odmienne podejście do użytkowania przez dzieci nowych technologii ma część krajów europejskich, m.in. Francja, Włochy, Holandia. Dostrzegają one m.in. negatywny wpływ telefonów na wychowanie dzieci i zamierzają zakazać ich używania w szkołach (Słowik, 2025).

Współczesne trendy (np. programowanie, robotyka i wykorzystanie sztucznej inteligencji) przekreślają dotychczas wypracowane metody pracy w obszarze edukacji technicznej, np. rękodzieła i prac ręcznych (Brudzińska, 2022; Mika, 2023). Tymczasem działania zmierzające do wykorzystania oprogramowań

komputerów i telefonów – bez odpowiedniego poznania urządzeń, na których są one instalowane, a wcześniej także od poznania prostych urządzeń znajdujących się w najbliższym otoczeniu – są odejściem od naturalnego procesu poznawczego dzieci.

Opisał to zjawisko Roman Duda (1981, s. 127–137), pisząc o paralelizmie naukowym w dydaktyce. Powołując się na podobieństwo między rozwojem filogenetycznym i ontogenetycznym, zwrócił uwagę, że w rozwoju osobniczym każdego dziecka widać skrócone etapy rozwoju cywilizacji. Na pewnym etapie rozwoju u dziecka zauważalny jest moment, gdy zaczyna: korzystać z własnych dłoni, posługiwać się prostymi narzędziami, a potem wykorzystywać zjawiska fizyczne, tworząc maszyny proste. Duda zauważa, że w tych etapach rozwoju dziecka zakodowany jest program rozwoju cywilizacji. Przed wynalezieniem prostych narzędzi ludzkość korzystała z własnych rąk, potem nauczyła się automatyzować pracę narzędzi, tworząc maszyny proste (np. kołowrót, dźwignię, klin), aby następnie dokonać ich elektryfikacji. Obecnie jesteśmy na tym etapie rozwoju cywilizacji, w którym urządzenia zostały zminiaturyzowane i oplecione siecią obwodów elektronicznych. Sieć ta pozwoliła utworzyć urządzenia i je programować (*software*).

Wraz ze zmianą sposobu działania urządzeń zmienił się także sposób uczenia o nich. Do czasu rewolucji przemysłowej wystarczyło spojrzeć na mechanizm urządzenia, by wiedzieć, jak ono działa. Wystarczyła uważna obserwacja powiązana z próbą wnikięcia i wnioskowania ze stanów rzeczy. Do XIX w. konstruowane były urządzenia nieprogramowalne, obsługiwane przez człowieka. Od lat 70. ubiegłego wieku, gdy wynaleziono mikroprocesory, urządzenia można było tak zaprojektować, aby reagowały na określone informacje. Od tej pory lawinowo zwiększała się liczba urządzeń nastawionych na programowanie – i tak jest do dzisiaj. W całej historii cywilizacji kształcenie techniczne rozpoczęło się od pracy rąk, wykorzystania narzędzi, ich automatyzowania przy pomocy zjawisk fizycznych oraz wprowadzeniu elektryczności.

Gdyby spojrzeć na proces rozwoju dziecka, to zauważymy bardzo podobny schemat kształtowania się kilku kierunków zainteresowań. Pierwszy odnosi się do umiejętności konstrukcyjnych, w tym wykorzystania klocków i innych materiałów do budowania; drugi – do tego obszaru zainteresowań, w którym ujawnia się ich próba zrozumienia sposobu działania urządzeń i wykorzystania ich w formie pracy naśladowczej (Jelinek, 2018). Dzieci najpierw uczy się wykorzystywać własne dłonie, korzystać z narzędzi, a jeśli ma się możliwość, to także tworzyć urządzenia, wykorzystując maszyny proste i elektryczne (Jelinek, 2023).

Takie naturalne etapy rozwoju dziecka powinny znajdować się także w programie nauczania techniki (Duda, 1981).

Edukacja techniczna realizowana wśród najmłodszych powinna odpowiadać na zainteresowania dzieci zabawami konstrukcyjnymi, majsterkowaniem i konstruowaniem urządzeń na poziomie maszyn prostych i elektrycznych. Tymczasem zabawy konstrukcyjne są obecnie traktowane „po macoszemu” (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2008, s. 203–208), majsterkowanie zastępowane jest papieroplastyką (Janicka-Panek, 2019; Jelinek, 2018, s. 44–52), a obszar zapoznawania z urządzeniami nie jest realizowany ze względu na nieaktualną metodykę (Furmanek, 2007). Mimo luk w dydaktyce nauczyciele edukacji technicznej rezygnują z tradycyjnego programu zajęć na rzecz nauczania w zakresie programowania, robotyki, rzeczywistości VR i sztucznej inteligencji, zapominając o poszczególnych etapach kształtowania się wiedzy i umiejętności technicznych.

Pomijając różnice indywidualne, każda osoba – z perspektywy rozwojowej – ma predyspozycje do bycia twórczym technicznie. Nie ma pod tym względem biologicznych przeciwwskazań (Lewitow, 1965, s. 102–112). Problemem pozostają zaniedbania społeczne i edukacyjne. To właśnie brak wczesnodziecięcego przygotowania do radzenia sobie w sytuacjach trudnych technicznie i obycia z narzędziami powodują, że dzieci nie mają opanowanej obsługi podstawowych urządzeń (np. wymiana żarówki, syfonu, dętki) ani nie potrafią wyjaśnić działania urządzeń domowych (Klamecka, 2025).

Dawniej, gdy stosowano jeszcze praktyczne nauczanie, dzieci przedszkolne otrzymywały igły i szyły (por. Strzemeska i Weryho, 1895, s. 147 i nast.; Zajda i Lipina, 1984, s. 186–203), wykonywały koszyki z gałązek (Strzemeska i Weryho, 1895, s. 257 i nast.; Weryho, 1907, s. 176; Zajda i Lipina, 1984, s. 186–203), tworzyły meble z drucików (Weryho, 1907, s. 188), wbijały gwoździe (Zajda i Lipina, 1984, s. 186–203), projektowały proste zabawki, narzędzia i meble z drewna (Ambroziewicz, 1964; Ludwiczak, 1978; Mroźkiewicz, 1985; Nazar, 1975; Pochanke, 1988; Przyłuski, 1906; Wojnarowicz, 1927).

## **Skutki marginalizowania edukacji technicznej wśród dzieci**

Obecnie, gdy dorośli nie podejmują się samodzielnych napraw, korzystają z pomocy fachowca, który za nich te czynności wykona. Ponieważ stopniowe rezygnowanie z praktycznych zajęć technicznych trwa już wiele lat, zjawisko niezradności ulega pogłębieniu.

Dorośli, którzy nie doświadczyli prac ręcznych, w momencie, gdy stają się rodzicami, często unikają prób majsterkowania z własnymi dziećmi. Zdarza się też, że krytykują nauczycieli, że ci w trakcie zajęć lekcyjnych z dziećmi majsterkują i „narażają” je na niebezpieczeństwo (Jelinek, 2018, s. 44–47). Z kolei dorośli, którzy nie mieli do czynienia z praktyką, a wybrali zawód nauczyciela, nie podejmują prób majsterkowania ze swoimi uczniami. I tak oto błędne koło mylnego nauczania zamyka się, ponieważ kolejne pokolenia uczniów nie wykonują prac ręcznych. W efekcie powstaje zjawisko wdrukowanej niezaradności technicznej.

Efektom pogłębiającego się błędnego koła jest społeczeństwo konsumpcyjne, które korzysta z dostarczonych dóbr bez zgłębiania się w nie – w ich budowę czy sposób działania. Zatrzymując się na poziomie konsumpcji, społeczeństwo stopniowo uzależnia się od wytwórców. Jerome Bruner zwrócił uwagę na właściwy cel edukacji technicznej:

musimy mówić o wzbogaconych ludziach, a nie wzbogaconych środowiskach. Dzięki naszym wynalazkom dzieci powinny mieć możliwość wzbogacenia się w sferze intencji, a nie w sferze posiadanych przedmiotów. Celem nie są bierni konsumenci wzbogaconych środowisk, lecz aktywni producenci własnych rzeczy (cyt. za: Lewis, 1988, s. 20).

Zadaniem edukacji jest takie organizowanie otoczenia, aby dzieci były twórcami nowych technologii. Aby to się mogło stać, muszą najpierw poznać podstawy budowy maszyn (w tym elektryczności i maszyn prostych), muszą zrozumieć, jak korzystać z narzędzi i umieć je stosować. Aby to miało miejsce, muszą także być zainteresowane światem techniki, a zatem muszą mieć warunki, czas i materiał do budowania. Wszystko to musi się zadziać w czasie, gdy są one zainteresowane zabawami konstrukcyjnymi i majsterkowaniem, konstruowaniem maszyn prostych i elektrycznością, a więc w okresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

## Zakończenie

Zdaniem autora niniejszego artykułu edukacja techniczna – przy tak niewielkiej liczbie godzin na wszystkich etapach kształcenia – nie może pozwolić sobie na marnotrawienie cennego czasu dydaktycznego poprzez zastępowanie praktycznych zajęć papieroplastyką, robotyką i programowaniem. Musi natomiast powrócić do koncepcji majsterkowania w formie budowania z klocków i innych materiałów, a także konstruowania maszyn prostych i elektrycznych. Jest to konieczne, ponieważ te zagadnienia wpisują się w etapy naturalnego rozwoju dziecka, a zastępowanie ich programowaniem i robotyką jest działaniem wbrew niemu.

## Referencje

- Ambroziewicz, W. (1964). *Władysław Przanowski i jego dzieło*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Anderson, J.R. (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Badania i technika w świecie jutra*. (1992). W: *Kronika techniki*, oprac. całości: zespół pod kierunkiem M.B. Michalika; oprac. redakcji tekstów: zespół tłumaczy, redaktorów i korektorów pod kierunkiem J. Kisilowskiego (s. 596–597). Wydawnictwo Kronika.
- Brudzińska, P. (2022). *Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1).
- Clarke, A.C. (1973). *Hazards of prophecy. The failure of imagination*. W: A.C. Clarke, *Profiles of the future: an enquiry into the limits of the possible* (s. 21–36). Harper & Row.
- Duda, R. (1981). *Zasada paralelizmu w dydaktyce*. *Dydaktyka Matematyki*, 1.
- Furmanek, W. (2007). *Jutro edukacji technicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Golla, M. (2025). *Ten kraj wprowadza obowiązkową naukę sztucznej inteligencji od szóstego roku życia – przełom edukacyjny*. Onet.pl, <https://www.onet.pl/turystyka/dalekowswiatpl/wprowadza-obowiazkowa-nauke-sztucznej-inteligencji-od-6-roku-zycia-przelom-edukacyjny/tq9khcj,30bc1058> (5.05.2025).
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, Z. (2008). *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatek i pięcioletków)*. Nowa Era.
- Janicka-Panek, T. (2019). *Marginalizacja kształcenia technicznego w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*. Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji. Wydawnictwo Naukowe.
- Jelinek, J.A. (2013). *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*. *Ruch Pedagogiczny*, 3.
- Jelinek, J.A. (2015). *Program komputerowy jako nauczyciel wspomagający naukę czytania. Wyniki badań*. *Ruch Pedagogiczny*, 2.

- Jelinek, J.A. (2017). *Poznanie zjawisk fizycznych na ekranie komputera przez uczniów II klasy szkoły podstawowej*. Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, 4.
- Jelinek, J.A. (2018). *Dziecko konstruktorem. Rozwijanie zadatków uzdolnień technicznych u dzieci przedszkolnych i uczniów klasach I–III*. Wydawnictwo Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Jelinek, J.A. (2023). *O konieczności zmiany sposobu wyjaśniania dzieciom działania urządzeń*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 11(23).
- Jelinek, J.A. (2024). *O konieczności przywrócenia majsterkowania w przedszkolu*. Ruch Pedagogiczny, 1–2.
- Jelinek, J.A., Pawlak, A. (2025). *Pracownie techniczne – społeczne i prawno-organizacyjne aspekty tworzenia w szkole podstawowej*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 4.
- Klamecka, O. (2025). *Wolą wydać ponad 6 tys. zł, niż zająć się tym sami. Generacja Zero Napraw?* Kobieta.interia.pl, <https://kobieta.interia.pl/zycie-i-styl/news-wola-wydac-ponad-6-tys-zl-niz-zajac-sie-tym-sami-generacja-z,nId,7892793> (5.05.2025).
- Kotarbiński, T. (1970). *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kowalak, W. (1983). *Kulty cargo na Nowej Gwinei*. Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Kraszewski, K. (2001). *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Lewitow, A.N.D. (1962). *Psychologia pracy*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Ludwiczak, D. (1978). *Praca-technika w klasach I–III. Przewodnik metodyczny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mika, P. (2023). *Wykorzystanie prac ręcznych w rozwijaniu postawy twórczej u dzieci – zastosowanie w praktyce edukacyjnej*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 10.
- Mrożkiewicz, J. (1985). *Kształcenie ogólnotechniczne w nauczaniu początkowym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nazar, J. (1975). *Kształtowanie zainteresowań technicznych dzieci i młodzieży*. Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Piaget, J. (2006). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pochanke, H. (1988). *Podstawy nauczania pracy-techniki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przyłuski, J. (1906). *Roboty piłkowe (slojd)*. Druk Akcyjnego Towarzystwa Wydawniczo-Drukarskiego „Wiek”.
- Słowik, K. (2025). *Zakaz telefonów w szkołach w większości krajów UE. „U nas wolna amerykanka”*. Wyborcza.pl, <https://wyborcza.pl/7,75398,31844473,zakaz-telefonow-w-szkolach-w-wiekszosci-krajow-ue-u-nas-wolna.html> (5.05.2025).
- Strzemeska, J., Weryho, M. (1895). *Wychowanie przedszkolne*. Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki.
- Twenge, J.M. (2023). *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*. Smak Słowa.
- Weryho, M. (1907). *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym: pogadanki, rozmowy, zabawy i robótki*. Gebethner i Wolff.

- Wojnarowicz, F. (1927). *Nauczanie robót z drewna: wzory ćwiczeń metodycznych z kory sosnowej, patyków i drewna. Kurs niższy*. Nasza Księgarnia.
- Zajda, K., Lipina, S. (1984). *Wychowanie techniczne w przedszkolu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zywert, F. (1982). *Nauczyciel techniki w szkole ogólnokształcącej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



Anna Majchrowska-Kielak

ORCID: 0000-0002-3852-1464

Europejska Uczelnia w Warszawie

e-mail: a.majchrowska@poczta.onet.eu

## Kompetencje zawodowe nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** kompetencje, kwalifikacje, nauczyciel przedszkolny, nauczyciel wczesnoszkolny

**Streszczenie.** W artykule podjęto próbę wyjaśnienia i rozróżnienia pojęć *kompetencje* i *kwalifikacje* w odniesieniu do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Autorka nawiązuje do licznych publikacji naukowych oraz aktualnego stanu prawnego w kontekście konstrukcji aktualnych programów studiów nadających kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Czyni to, uwzględniając również kontekst historyczny. Okazuje się, że ukończenie studiów magisterskich to nie jedyny warunek, który musi spełnić przyszły kandydat planujący pracę z dziećmi. Znaczenie ma również odporność na stres, stan zdrowia i gotowość i umiejętność pracy z grupą.

### Professional competences of preschool and early school teachers

**Keywords:** competencies, qualifications, preschool teacher, early school teacher

**Abstract.** The article attempts to clarify and distinguish between the concepts of competences and qualifications concerning the profession of preschool and

---

<sup>1</sup> Autorka wykorzystała narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie wyszukiwania literatury lub informacji. Wyniki wsparcia SI zostały przez nią zweryfikowane i zaakceptowane. Autorka ponosi pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

early school education teachers. Drawing on extensive scientific literature and current legal frameworks, the author examines how contemporary teacher education programs are structured to award qualifications for this profession, situating this analysis within a historical context. The study reveals that completing a master's degree, while necessary, is insufficient as the sole requirement for prospective teachers of young children. Additional essential attributes include stress resilience, good health, and demonstrated ability to work effectively with groups of children.

## Wprowadzenie

Zawód nauczyciela przedszkolnego ma długą i bogatą historię, sięgającą XIX w., kiedy to Friedrich Fröbel (Kot, 1995) zapoczątkował ideę przedszkola jako miejsca wszechstronnego rozwoju dziecka. Od tamtego czasu rola nauczyciela ulegała stopniowej profesjonalizacji, a wymagania wobec kandydatów stale rosły. Początkowo liczyły się przede wszystkim cechy osobowościowe, takie jak cierpliwość i troskliwość, dziś niezbędne są także konkretne kwalifikacje i kompetencje pedagogiczne.

W Polsce kształcenie nauczycieli przedszkolnych ma ugruntowaną tradycję i opiera się na ścisłych standardach prawnych oraz programowych. W artykule omówione zostaną aktualne wymagania stawiane osobom pragnącym pracować z najmłodszymi dziećmi w systemie oświaty.

Celem artykułu jest omówienie kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Motywacją do powstania tego opracowania były spostrzeżenia osobiste autorki, która od 10 lat jest dydaktykiem szkoły wyższej.

Okazuje się, że studenci pomimo bardzo dobrego przygotowania merytorycznego, pomysłowości i kreatywności w prowadzeniu zajęć z małymi dziećmi zauważają problem związany z utrzymaniem dyscypliny w klasie szkolnej. Nauczyciel to osoba, która musi umieć zarządzać grupą uczniów – klasą szkolną (Majchrowska-Kielak, 2020). Tworzenie warunków do rozwoju uczniów to duże wyzwanie dla nauczycieli. Porządek, harmonia i dyscyplina – rozumiane jako przestrzeganie przyjętych zasad – są ważnymi warunkami w tworzeniu atmosfery sprzyjającej uczeniu się.

O tym, że absolwent pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest gotowy do prowadzenia zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, świadczy dyplom magistra – ale czy na pewno? System kształcenia nauczycieli oparty jest na konkretnych wytycznych, tzw. standardach. Jeśli program studiów skonstruowany został na ich podstawie, to przyszły absolwent otrzymuje

kwalifikacje do pracy w zawodzie. Zawód nauczyciela jest jednym z niewielu zawodów, których ramy prawne – tj. jego wykonywania i te związane z uprawnieniami – często i szybko się zmieniają. Problem ten był m.in. przedmiotem wystąpienia autorki podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej pt. *Kompetencje nauczyciela. Metodologia, teoria, metodologia, praktyka*, która odbyła się 10 listopada 2023 r. w Akademii Kształcenia Ustawicznego Rady Obwodowej Odessy (Ukraina).

## **Kompetencje a kwalifikacje pracownika i nauczyciela pracującego z małymi dziećmi w świetle literatury przedmiotu**

Na wstępie tego opracowania warto rozróżnić i zdefiniować pojęcia: *kompetencja* i *kwalifikacja*.

Jedną z najwcześniejszych, klasycznych naukowych definicji *kompetencji* możemy znaleźć w artykule Davida W. White'a z 1959 r. pt. *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*. White określił *kompetencję* jako: „skuteczną interakcję jednostki ze środowiskiem”, podkreślając w ten sposób, że kompetencja to nie tyle wiedza, ile zdolność efektywnego działania w konkretnych sytuacjach życiowych. Nieco inną definicję zaprezentował Richard E. Boyatzis (1982): „Kompetencja to zbiór charakterystyk indywidualnych, które należą do tak odmiennych dziedzin, jak: zdolności, motyw, cechy osobowości, predyspozycje czy obraz samego siebie i swojej roli społecznej lub stanowią zbiór nabytej wiedzy” (Kęsy, 2018, s. 19; por. Boyatzis, 1982, s. 12). Definicja ta ma perspektywę psychologiczno-menedżerską, skupia się na cechach indywidualnych człowieka. Autor wyodrębnia elementy kompetencji: motyw, cechy osobowości, zdolności i wiedzę. Celem człowieka kompetentnego jest efektywność w roli zawodowej.

Inną definicję zaprezentował Tomasz Rostkowski: „Kompetencje to: wiedza, umiejętności, uzdolnienia, style działania, osobowość, wyznawane zasady, zainteresowania i inne cechy, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami przedsiębiorstwa” (Rostkowski, 2002, s. 90). Definicja przyjmuje perspektywę zarządzania zasobami ludzkimi i uwzględnia kontekst organizacji/institucji oraz cele firmy. Elementami kompetencji zdaniem tego autora są postawy, wartości i style działania.

Obie wymienione wyżej definicje są zgodne co do tego, że kompetencje to zbiór cech i zasobów osoby. Boyatzis (1982) patrzy na kompetencje od wewnątrz jednostki – koncentruje się na osobistych predyspozycjach i ich związku z efektywnością w pracy. Rostkowski natomiast (2002) uwzględnia kontekst

organizacyjny – kompetencje są dla niego tym, co służy realizacji celów firmy i powinno być celowo rozwijane przez pracodawcę. Wśród umiejętności zawartych w różnych modelach kompetencji XXI w. systematycznie wymieniane są cztery: kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja i współpraca (Lamri, 2021).

Czym są kompetencje w profesji nauczyciela? W tym miejscu warto przytoczyć definicję Jana Průchy (2006, s. 306): „to zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”. Autor w swojej definicji koncentruje się na wartościach i wartościowaniu, podkreślając rolę postaw obok wiedzy i umiejętności.

Marta Konieczna-Kucharska (2015, s. 231) podaje, że „kompetencje nauczyciela to zintegrowana struktura wiedzy, umiejętności oraz postaw, która to struktura pozwala pobudzić siebie i innych”. Zakres tej definicji formułuje integralną strukturę, która aktywizuje zarówno nauczyciela, jak i uczniów. W zawodzie nauczyciela wiedza i umiejętności umożliwiają przygotowanie i prowadzenie zajęć, postawy i wartości motywują podobnie nauczyciela, jak i dzieci, gdyż stanowi on swoisty model do naśladowania, a odpowiedzialność i samoregulacja służą do refleksji nad własnym warsztatem pracy.

Nauczyciel pracujący z małymi dziećmi powinien być wyposażony w kompetencje pedagogiczne i dydaktyczne. Jolanta Karbowniczek, Małgorzata Kwaśniewska i Beata Surma (2011) wymieniają: umiejętność planowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych dostosowanych do wieku i możliwości dzieci, stosowanie metod aktywizujących (zabawa, doświadczenia, obserwacja), prowadzenie obserwacji pedagogicznej i diagnozy rozwoju dziecka. Kazimierz Denek (2000) podkreśla wagę kompetencji komunikacyjnych i społecznych, np. efektywne komunikowanie się z dziećmi, współpracownikami i rodzicami, empatia, uważność na potrzeby dziecka, budowanie klimatu zaufania i bezpieczeństwa w grupie. Stanisław Dylak (2004) zwraca uwagę na kompetencje wychowawcze i opiekuńcze: tworzenie warunków sprzyjających samodzielności, wspieranie rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, reagowanie na trudności wychowawcze i adaptacyjne. Inni autorzy, m.in. Ziemowit Włodarski i Andrzej Hankała (2004), piszą o kompetencjach organizacyjnych i środowiskowych, np. o umiejętności organizowania przestrzeni edukacyjnej, współpracy z rodzicami, środowiskiem lokalnym i specjalistami oraz planowaniu działań wychowawczo-opiekuńczych w dłuższej perspektywie. Obecnie jednak nauczyciel to nie tylko dydaktyk i wychowawca.

Nauczyciel, jak wskazuje Małgorzata Turczyk (2023), powinien mieć kompetencje prawno-normatywne, które odnoszą się do stosowania prawa w ochronie praw dziecka i edukacji, czyli znajomość aktów prawnych, norm i ich wdrażanie w praktykach wychowawczo-edukacyjnych. Autorka dochodzi do takich wniosków na podstawie jakościowej analizy dokumentów: Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483), Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., ratyfikowanej 30 kwietnia 1991 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526), Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.), a także innych wybranych dokumentów.

Do ciekawych wniosków w wyniku badań empirycznych dochodzą także Zuzanna Zbróg, Agnieszka Olechowska i Agnieszka Szplit (2024). Okazuje się, że studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej zauważają silne zapotrzebowanie na rozwój kompetencji intrapersonalnych (samoregulacja, odporność psychiczna) oraz interpersonalnych (empatia, komunikacja). Przyszli nauczyciele uznają te umiejętności za kluczowe w pracy z dziećmi, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, np. w czasie pandemii. Aktywni nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni oceniają swoje kompetencje jako średnie i wskazują na potrzebę rozwoju zawodowego w zakresie metodyki, diagnozy i umiejętności pracy z dziećmi (Nazaruk i Marchel, 2019). Z perspektywy rodziców nauczyciel powinien przede wszystkim mieć kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, odnoszące się do wiedzy i komunikacyjne, w dalszej kolejności – kompetencje diagnostyczne i metodyczno-organizacyjne do pracy z małymi dziećmi (Lukasek i Ostapińska, 2023).

Kwalifikacje są pojęciem szerszym niż kompetencje; są najczęściej rozumiane jako potwierdzony zestaw kompetencji, uznany przez system edukacyjny lub rynek pracy. Obejmują one formalne uznanie (np. dyplom, certyfikat, uprawnienia zawodowe), że dana osoba posiada wymagane kompetencje do wykonywania określonego zawodu lub zadań. „Kwalifikacje to formalne potwierdzenie przez upoważnioną instytucję, że osoba ma kompetencje wymagane do realizacji określonych zadań zawodowych” (Sławiński (red.), 2011). Kwalifikacja w szkolnictwie wyższym jest więc formalnym dokumentem (np. dyplomem ukończenia studiów licencjackich, magisterskich czy doktoranckich), który poświadcza osiągnięcie określonego poziomu efektów uczenia się. Według Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) (Dz.U. z 2018 r., poz. 2218) jest to potwierdzenie, że dana

osoba osiągnęła efekty uczenia się, czyli zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, niezależnie od sposobu ich uzyskania. W ramach kwalifikacji, szczególnie w kontekście szkolnictwa wyższego, wyróżnia się trzy grupy efektów uczenia się, które odpowiadają różnym rodzajom kompetencji:

- wiedza – zbiór uporządkowanych informacji, teorii, zasad – to, co student wie i rozumie;
- umiejętności – zdolność do wykorzystywania wiedzy w praktyce – to, co student potrafi zrobić;
- kompetencje społeczne – postawy, wartości, odpowiedzialność, zdolność do pracy zespołowej, etyka – to, jak student działa w grupie, czy jest odpowiedzialny, czy jest gotów do wykonywania zawodu.

To właśnie ostatni z komponentów jest utożsamiany z kompetencjami *stricto*, choć na pełną definicję *kompetencji* składają się wszystkie trzy.

## **Kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela przedszkolnego i wczesnoszkolnego a konstrukcja programu studiów**

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r., poz. 2102) wskazuje na uprawnienia do pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola i klas I–III szkoły podstawowej.

Kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola i nauczyciela w klasach I–III posiada osoba, która ukończyła jednolite studia magisterskie (prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) i posiada przygotowanie pedagogiczne lub jest absolwentem zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Osoby, które uzyskały kwalifikacje według nieaktualnych już przepisów (tj. przed październikiem 2023 r.), zachowują swoje uprawnienia – nie muszą ich uzupełniać.

Oznacza to, że przyszły nauczyciel przedszkolny i wczesnoszkolny musi mieć pełne kwalifikacje na poziomie 7 PRK (2018). Poziom ten jest równoważny z poziomem 7 Europejskiej Ramy Kwalifikacji (Komisja Europejska, 2017). Warto podkreślić, że kompetencje takie mają wartość formalną (dyplom), a co za tym idzie, zostały potwierdzone przez uprawnioną do tego instytucję (np. uczelnię). Charakterystyczne cechy dla poziomu 7 PRK to: zakres działań (złożone problemy i sytuacje zawodowe wymagające twórczego podejścia), niezależność (absolwent działa samodzielnie, inicjuje działania i ponosi za nie odpowiedzialność),

odpowiedzialność (zarówno za własny rozwój, jak i za innych – np. jako lider zespołu), twórczość i refleksja (umiejętność generowania nowych rozwiązań i krytycznej analizy obowiązujących praktyk). Poziom 7 PRK to poziom odpowiadający specjalistom, liderowi, młodemu naukowcowi, który jest w stanie działać autonomicznie i odpowiedzialnie w różnych kontekstach zawodowych i społecznych, a jego wiedza ma charakter pogłębiony.

Dodatkową kwalifikacją, którą otrzymują absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, czyli absolwenci jednolitych studiów magisterskich opracowanych zgodnie z nowym standardem kształcenia nauczycieli, są kwalifikacje do nauczania języka obcego w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych (Dz.U. z 2023 r., poz. 2102, par. 13).

Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej) stanowi Załącznik nr 2 do Obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 453). Jednolite studia magisterskie z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej zaprojektowane na podstawie wspomnianych standardów trwają co najmniej 9 semestrów, liczą co najmniej 2860 godzin (w tym 240 godzin praktyk) i minimum 301 punktów ECTS (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015). Kształcenie przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych może odbywać się na kierunkach o profilu praktycznym lub ogólnoakademickim. W przypadku tych pierwszych ponad 50% punktów ECTS musi być przyporządkowane do zajęć, które kształtują umiejętności praktyczne. W przypadku profilu ogólnoakademickiego nacisk kładziony jest na udział studentów w zajęciach przygotowujących do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności. Co ważne, program studiów musi zapewniać studentom możliwość wyboru zajęć w wymiarze nie mniejszym niż 5% liczby punktów ECTS koniecznych do ukończenia studiów, a więc co najmniej 15,05 punktów ECTS. Program studiów układa się w grupy zajęć:

- A. przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (80 ECTS);
- B. przygotowanie merytoryczne nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej jako przygotowanie do integracji treści nauczania (57 ECTS);
- C. wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym (45 ECTS);

- D. podstawy dydaktyki nauczania zintegrowanego w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej (7 ECTS);
- E. metodyka poszczególnych typów edukacji z uwzględnieniem sposobów integrowania wiedzy i umiejętności dzieci lub uczniów (57 ECTS);
- F. dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej (14 ECTS);
- G. organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami (7 ECTS);
- H. podstawy diagnostyki edukacyjnej dla nauczycieli (7 ECTS);
- I. kultura języka (7 ECTS);
- J. praktyki zawodowe (10 ECTS);
- K. metodologia badań naukowych (10 ECTS).

Do każdej grupy zajęć odgórnie przyporządkowana jest określona, minimalna liczba godzin, punkty ECTS oraz efekty uczenia się. Sformułowanie *grupy zajęć* oznacza, że dany moduł może być podzielony na kilka rodzajów zajęć, np. grupa zajęć A. przygotowanie pedagogiczne podzielona została na: A.1. podstawy działań pedagogicznych; A.2. pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną; A.3. podstawy psychologii dla nauczycieli; A.4. psychologiczne i pedagogiczne podstawy nauczania dzieci języka obcego.

Każdy rodzaj zajęć natomiast może zostać podzielony na konkretne przedmioty – zgodnie z koncepcją i możliwościami kształcenia na danej uczelni, np. zajęcia z grupy A.3. muszą być zrealizowane w liczbie 180 godzin i mogą zostać podzielone na takie przedmioty, z którymi bezpośrednio korespondują efekty uczenia się przyporządkowane do tej grupy zajęć, a więc: psychologia ogólna, psychologia rozwojowa, psychologia poznania i kształcenia, psychologia emocji i motywacji, psychologia twórczości i komunikowania się.

Zaakcentowania wymaga fakt, że w programie kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych zawarte jest przygotowanie pedagogiczne, które obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne.

Obecnie nie jest możliwe ukończenie studiów w trybie online. W szczególności, gdy chodzi o studia w trybie dziennym, gdyż przewidują one co najmniej 60 godzin zajęć z wychowania fizycznego. Liczba punktów ECTS, jaka może być uzyskana w ramach kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie może być większa niż 25% liczby punktów ECTS koniecznej

do ukończenia studiów, czyli 75,25 punktów ECTS. Na uwagę zasługuje także system praktyk w liczbie 240 godzin.

Celem praktyk zawodowych jest zapoznanie z organizacją pracy przedszkola, szkoły, placówki systemu oświaty, w tym placówki oświatowo-wychowawczej, poradni psychologiczno-pedagogicznej, warsztatem pracy nauczyciela, formami i metodami nauczania i wychowania oraz umożliwienie studentowi kształtowania i rozwoju umiejętności dydaktyczno-wychowawczych w bezpośrednim kontakcie z uczniami, a także weryfikacji własnych predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 453).

Pierwsze godziny praktyk na studiach nazwane są praktykami ogólnopedagogicznymi i powinny liczyć 30 godzin. Kolejny rodzaj praktyk to praktyka wychowawczo-dydaktyczna. Oba rodzaje mają charakter śródroczny i muszą być zorganizowane w ścisłej korelacji z zajęciami teoretycznymi oraz metodycznymi. Praktyka ciągła nastawiona jest na samodzielne prowadzenie zajęć i organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, w tym współpracę z innymi nauczycielami, specjalistami oraz rodzicami. Co istotne – praktyki odbywają się w placówkach systemu oświaty: przedszkola i klasy I–III szkół podstawowych, przy ścisłej współpracy z nauczycielem akademickim i nauczycielem przedszkola lub szkoły podstawowej, z którym uczelnia zawarła umowę.

Program studiów (Dz.U. z 2018 r., poz. 1861; Dz.U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.) uwzględnia tzw. matrycę efektów uczenia się. Na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna to dokument, który przedstawia spójne zestawienie efektów kształcenia (czyli tego, co student ma wiedzieć, rozumieć i umieć po ukończeniu studiów) w odniesieniu do:

- efektów uczenia się określonych w przepisach prawa – zgodnie z PRK oraz efektami dla dziedziny nauk społecznych i dyscypliny pedagogika;
- przedmiotów/modułów kształcenia – czyli tego, jak poszczególne przedmioty realizują konkretne efekty wynikające ze standardów;
- profilu i poziomu studiów – np. jednolite magisterskie o profilu praktycznym.

Oprócz tego program studiów powinien określać poziom i formę zaliczenia – np. egzamin, projekt, praktyka zawodowa, praca pisemna, których, co ważne, nie określają ogólnie standardy przygotowujące kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela.

Konstrukcja programu studiów w Polsce musi być zgodna z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. z 2018 r., poz. 1861; Dz.U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.). Plan studiów, czyli rozkład przedmiotów i modułów w czasie (semestry), ich liczba godzin, punktów ECTS i forma zajęć (wykłady, ćwiczenia, praktyki) powinny być ogólnodostępne na stronach Biuletynu Informacji Publicznej uczelni (Polska Komisja Akredytacyjna, 2023). Ponadto program musi zawierać informacje o tym, jak uczelnia sprawdza osiągnięcie efektów uczenia się (egzamin, projekty, prezentacje, praktyki, prace zaliczeniowe itp.). Jednym z elementów programu studiów są zasady dyplomowania, które określają warunki przystąpienia do egzaminu dyplomowego, sposób oceny pracy dyplomowej (licencjackiej lub magisterskiej) i ewentualne dodatkowe wymagania.

Świadomość oczekiwań ustawowych od przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych oraz zasad, jakim podlega konstrukcja programu studiów, może nas uchronić przed nieuczciwymi praktykami stosowanymi przez niektóre uczelnie w celu pozyskania studenta (klienta). Na rynku możemy spotkać kierunki takie jak np. pedagogika małego dziecka, pedagogika wczesnodziecięca, co może wprowadzić kandydata w błąd. Tylko jednolite studia magisterskie o nazwie pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna realizowane zgodnie z zarysowanym wyżej standardem nadają uprawnienia/kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola i nauczyciela w klasach I–III w ramach systemu oświaty w Polsce.

## **Perspektywa i konteksty pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego**

Jak widać, wymagania względem nauczycieli są coraz większe. Nie zawsze jednak tak było. Pamiętajmy, że jeszcze do końca lat 90. studium nauczycielskie było wystarczającym przygotowaniem do pracy w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej w Polsce. Do 1990 r. – kształcenie nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych odbywało się głównie w 2-letnich studiach nauczycielskich (po szkole średniej), a także w liceach pedagogicznych (dla nauczycieli przedszkoli i klas początkowych), które zaczęto wygaszać w latach 80. W latach 90. studium nauczycielskie było nadal uznawane za wystarczające do podjęcia pracy w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. Od 1999 r. – po reformie systemu edukacji oraz szkolnictwa wyższego – rozpoczęto proces stopniowego podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. Wprowadzono wymóg posiadania

wyższego wykształcenia (co najmniej licencjackiego). Od 1 września 2004 r. – zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2002 r., nr 155, poz. 1288), które weszło w życie po okresie przejściowym, nauczyciele przedszkolni i nauczania początkowego musieli mieć ukończone studia wyższe zawodowe (licencjackie) na kierunku pedagogika – tym samym zakończył się okres, kiedy to do pełnienia stanowiska nauczyciela wykształcenie na poziomie średnim było wystarczające. Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli oraz ewolucję wymagań kwalifikacyjnych szeroko omawia np. Czesław Kupisiewicz w publikacji *Podstawy dydaktyki ogólnej* (2006) oraz – w kontekście procesu profesjonalizacji zawodu nauczyciela – Henryka Kwiatkowska w publikacji *Pedeutologia* (2008).

Aktualnie obowiązują regulacje zawarte w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.). W artykule 68. tego dokumentu zapisano, że w programie studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela stosuje się standardy kształcenia. „Standard kształcenia jest zbiorem reguł i wymagań w zakresie kształcenia dotyczących sposobu organizacji kształcenia, osób prowadzących to kształcenie, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się” (Dz.U. z 2024 r., poz. 1571). Standardy kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego zostały już omówione we wcześniejszym fragmencie tego tekstu.

Pomimo rosnących wymagań wobec nauczycieli oraz konieczności permanentnej edukacji, edukacji ustawicznej i samodoskonalenia zawodowego nie jest to dobrze płatny zawód. Zauważmy, że od niedawna wymaga się od nauczyciela przedszkolnego i wczesnoszkolnego kompetencji językowych, w tym posługiwania się językiem obcym, oraz kompetencji cyfrowych (w standardach przewidziano zajęcia: B.5. informatyka w ramach przygotowania merytorycznego nauczyciela oraz E.5. metodyka edukacji informatycznej) czy też wiedzy na temat dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Początkujący nauczyciel wychowania przedszkolnego lub edukacji wczesnoszkolnej, zatrudniony w placówkach systemu oświaty otrzymuje wynagrodzenie jedynie nieznacznie przekraczające wysokość płacy minimalnej; może liczyć na dodatek motywacyjny, dodatek za staż pracy oraz dodatek za pełnienie funkcji wychowawcy. Czas pracy nauczyciela w przedszkolu nie może przekraczać 25 godzin tygodniowo,

a nauczyciela w klasach I–III – 22 godziny (Dz.U. z 2024 r., poz. 986). Jest to pensum tygodniowe, w którym jedna godzina oznacza godzinę dydaktyczną, czyli 45 minut. Nauczyciele pełnią dyżury na korytarzach, przygotowują się do zajęć, poprawiają i sprawdzają prace klasowe, odbywają zebrania z rodzicami, uczestniczą w zespołach: przedmiotowych, wychowawczych, zadaniowych, spotkaniach Rady Pedagogicznej, festynach i innych wydarzeniach szkolnych, również w wycieczkach. Są również zobowiązani do współpracy z innymi specjalistami zatrudnionymi w szkole lub przedszkolu, a w sytuacji, gdy mają wychowawstwo – do wypełniania rozbudowanej dokumentacji. Ponadto nauczyciel realizuje awans zawodowy na zasadach określonych w ustawie (Dz.U. z 2024 r., poz. 986): początkujący nauczyciel, nauczyciel mianowany, certyfikowany nauczyciel.

Wszyscy studenci przed rozpoczęciem aktywności zawodowej powinni zdawać sobie sprawę, że zawód nauczyciela to stresująca i obciążająca psychicznie praca. Męczący potrafi być hałas i zamieszanie, będący normalnym, codziennym kontekstem tego zawodu. Ponadto praca z dziećmi jest bardzo odpowiedzialna, choćby w odniesieniu do dbałości o bezpieczeństwo dzieci i formę przekazu treści podczas zajęć.

Niestety nie każdy może pracować w tym zawodzie. Czynniki utrudniającymi pracę w zawodzie nauczyciela mogą być wady i dysfunkcje układu wzrokowego, których nie można skorygować szklami optycznymi lub soczewkami kontaktowymi, a także znaczna niepełnosprawność słuchu, której nie można skorygować aparatem słuchowym. Trudności mogą mieć osoby z zaburzeniami równowagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz chorobami powodującymi zaburzenia świadomości. Charakter pracy (przede wszystkim kontakty z uczniami) powoduje, że znaczne wady wymowy są przeszkodą w wykonywaniu tego zawodu. Istnieje możliwość zatrudnienia osób z dysfunkcjami narządu ruchu, w tym poruszających się na wózkach inwalidzkich, pod warunkiem odpowiedniego przystosowania obiektu, pomieszczenia i stanowiska pracy oraz po racjonalnym doborze czynności zawodowych. Nauczyciel pracujący z małymi dziećmi powinien jednak umieć szybko reagować, co często jest niezbędne, np. w trakcie pilnowania dzieci na placu zabaw i w razie konieczności być gotowym do interwencji.

## **Zakończenie**

Podsumowując, współczesny nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego stoi przed wieloma wyzwaniami, które wymagają od niego nie tylko odpowiednich kwalifikacji formalnych, ale przede wszystkim wielu

kompetencji interpersonalnych, metodycznych i cyfrowych. To zawód, który nieustannie ewoluuje, dostosowując się do zmieniających się potrzeb dzieci, oczekiwań społecznych oraz dynamicznego rozwoju technologii. Kluczowe staje się zatem nieustanne doskonalenie zawodowe, otwartość na innowacje oraz głęboka empatia i zaangażowanie. Tylko taki nauczyciel może skutecznie wspierać rozwój najmłodszych, budując fundamenty ich przyszłej edukacji i życia społecznego.

Nauczyciel to zawód, który – mimo swojej ogromnej wartości społecznej – wciąż pozostaje słabo wynagradzany w porównaniu do wysiłku, odpowiedzialności i zaangażowania, jakich wymaga. W przypadku nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego jest to szczególnie widoczne, ponieważ to właśnie oni mają bezpośredni wpływ na rozwój emocjonalny, społeczny i intelektualny najmłodszych dzieci, kształtując ich pierwsze doświadczenia edukacyjne. Z tego względu zawód nauczyciela często wybierają osoby kierujące się silnym poczuciem misji i powołania. To ludzie, którzy widzą sens swojej pracy nie w korzyściach materialnych, lecz w możliwości realnego wpływania na życie drugiego człowieka – w tym przypadku dziecka. Satysfakcja płynąca z obserwowania postępów ucznia, jego rozwoju i radości z odkrywania świata, często rekompensuje braki finansowe i trud codziennej pracy.

Bycie nauczycielem z powołania oznacza gotowość do ciągłego uczenia się, cierpliwość, empatię, umiejętność budowania relacji i pasję do pracy z dziećmi. To wybór drogi życiowej, która – choć trudna i wymagająca – daje poczucie głębokiego spełnienia. Dlatego mimo niesprzyjających warunków finansowych wielu nauczycieli z oddaniem pełni swoją funkcję, traktując ją nie jako zawód, lecz jako misję i ważny element własnej tożsamości.

## Referencje

- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Wiley Interscience.
- Denek, K. (2000). *Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*. W: K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały z seminarium naukowego zorganizowanego przez Zakład Kształcenia Pedagogicznego Instytutu Pedagogiki US 12–13 kwietnia 1999 r.* (s. 29–45). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dylak, S. (2004). *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. III: M–O* (s. 553–567). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2015). *ECTS Users' Guide 2015*. Publications Office of the European Union.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kęsy, M. (2018). *Kompetencje menedżerskie personelu medycznego*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Konieczna-Kucharska, M. (2015). *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*. Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej – Zarządzanie, 19.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483).
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., ratyfikowana 30 kwietnia 1991 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).
- Kot, S. (1995). *Historia wychowania. Tom 2. Wychowanie nowoczesne: od połowy XVIII do współczesnej doby*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność. Komunikacja. Krytyczne myślenie. Kooperacja*. Wolters Kluwer.
- Lukasek, A., Ostapińska, M. (2023). *Wizerunek i rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w opinii rodziców*. W: M. Nowak, S. Chrobak, A. Lukasek (red.), *Kształcenie i wychowanie – postpandemiczna transformacja* (s. 257–285). Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Majchrowska-Kielak, A. (2020). *Kierowanie zespołem klasowym przez nauczyciela – wybrane problemy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. *Pedagogika Katolicka*, 26(1).
- Nazaruk, S., Marchel, J. (2019). *Opinia rodziców o gotowości szkolnej dzieci w zakresie czytania i pisania – przykłady z praktyki pedagogicznej*. *Rozprawy Społeczne*, 13(3).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 czerwca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 986).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 września 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2024 r., poz. 1571).
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 453).
- Polska Komisja Akredytacyjna. (2023). *Kryteria oceny programowej*.
- Průcha, J. (2006). *Pedeutologia*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293–316). Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Rostkowski, T. (2002). *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*. W: A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność* (s. 83–112). Poltext.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r., poz. 2102).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2002 r., nr 155, poz. 1288).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz.U. z 2018 r., poz. 2218).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. z 2018 r., poz. 1861).
- Sławiński, S. (red.). (2011). *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, oprac. S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, przy współpracy: E. Chmieleckiej, A. Kraśniewskiego, T. Saryusza-Wolskiego. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Turczyk, M. (2023). *Kompetencje prawno-normatywne nauczycieli wczesnej edukacji*. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 18, 1(68).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.).
- Włodarski, Z., Hankała, A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka. Podręcznik dla studentów szkół pedagogicznych i nauczycieli*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg, Z.J., Olechowska, A., Szplit, A. (2024). *Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 19, 2(73).



Patrycja Mika

ORCID: 0000-0002-7957-9072

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: pmika@aps.edu.pl

## Dobrostan i relacja promotor–doktorant jako kluczowy czynnik sukcesu akademickiego doktorantów<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** doktorant, promotor, dobrostan, relacje

**Streszczenie.** Relacja doktoranta z promotorem wskazywana jest jako jeden z kluczowych czynników mających związek z poczuciem satysfakcji i sukcesem doktorantów. Celem artykułu jest pogłębienie refleksji nad zjawiskiem dobrostanu doktorantów i promotorów oraz zdefiniowanie czynników mających znaczenie dla jakościowej relacji, która, jak pokazują badania, jest fundamentalna dla odniesienia sukcesu akademickiego doktorantów. Jako metodę badawczą zastosowano analizę literatury przedmiotu, w tym metaanalizy i artykuły naukowe, odwołujące się do badań w zakresie dobrostanu doktorantów, promotorów, relacji między tymi podmiotami oraz znaczenia tych ostatnich dla sukcesu naukowego doktorantów. Dodatkowo przeanalizowano regulaminy Szkół Doktorskich dziesięciu publicznych szkół wyższych w Polsce pod kątem zadań stawianych przed doktorantami i promotorami. Analizowane badania i regulaminy wskazują, że doktoranci są specyficzną grupą w społeczności akademickiej, balansującą między funkcją studenta a nauczyciela akademickiego, deklarującą silne obciążenie psychiczne, objawiające się dolegliwościami somatycznymi, stanami lękowymi i bezsennością, zaburzeniami funkcjonowania oraz symptomami depresyjnymi. Wśród czynników najbardziej stresogennych dla promotorów wskazuje się sytuacje bezpośrednio związane z kontaktem z doktorantem oraz obawa o jego sukcesy i powodzenie w pracy naukowej. Analiza literatury pozwoliła na wyszczególnienie trzech obszarów w relacji

---

<sup>1</sup> Autorka wykorzystała narzędzie Scite.AI w niskim stopniu ingerencji, w zakresie wyszukiwania literatury lub informacji. Wyniki wsparcia SI zostały przez nią zweryfikowane i zaakceptowane. Autorka ponosi pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

doktorant–promotor, mających znaczenie dla sukcesu naukowego doktoranta. Pierwszym jest wsparcie merytoryczne i organizacyjne, a zalicza się do niego wsparcie i pomoc, wiedzę ekspercką, ustalanie celów oraz zaangażowanie intelektualne promotorów. Drugi obszar to dostępność i komunikacja, a trzecim – wsparcie emocjonalne i interpersonalne, polegające na byciu towarzyskim, troskliwości i emocjonalnym zaangażowaniu oraz relacji połączonej z ciepłym i wspierającym podejściem.

## Wellbeing and the supervisor–PhD student relationship as a key factor in the academic success of doctoral students

**Keywords:** PhD student, supervisor, wellbeing, relationships

**Abstract.** The relationship between a doctoral student and their supervisor is recognised as one of the key factors contributing to doctoral students' sense of satisfaction and success. The aim of this article is to deepen reflection on the phenomenon of the wellbeing of doctoral students and supervisors and to define the factors that are important for a quality relationship, which, as research shows, is fundamental to the academic success of doctoral students. The research method used was a literature review, including meta-analyses and scientific articles referring to research on the wellbeing of doctoral students, supervisors, the relationship between these entities, and the importance of the latter for the academic success of doctoral students. In addition, the regulations of doctoral schools at ten public universities in Poland were analysed in terms of the tasks assigned to doctoral students and supervisors. The analysed studies and regulations indicate that doctoral students are a specific group in the academic community, balancing between the roles of student and academic teacher, reporting a heavy psychological burden, manifested by somatic complaints, anxiety and insomnia, functional disorders and symptoms of depression. Among the most stressful factors for supervisors are situations directly related to interactions with doctoral students and concerns regarding their success and achievement in academic work. An analysis of the literature has made it possible to identify three areas in the doctoral student-supervisor relationship that are important for the doctoral student's academic success. The first is substantive and organisational support, which includes support and assistance, expert knowledge, goal setting, and the intellectual commitment of supervisors. The second area is accessibility and communication, while the third concerns emotional and interpersonal support, which consists of sociability, care and emotional involvement, and a relationship combined with a warm and supportive approach.

## Wprowadzenie

Obrona rozprawy doktorskiej to końcowy etap wieloletniej, żmudnej i wymagającej pracy, podczas której młody naukowiec musi realizować szereg postawionych mu na różnych polach jednocześnie zadań.

Studia III stopnia dla osób je podejmujących są okresem intensywnych możliwości rozwojowych. Prowadzenie własnych badań, udział w konferencjach, publikowanie artykułów naukowych, praca dydaktyczna na uczelni czy udział w projektach badawczych pozwalają na ciągle poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności. Jednocześnie celem nadrzędnym jest przygotowanie i obrona pracy doktorskiej.

Z drugiej strony, wchodząc do świata nauki, dotychczasowa perspektywa doktoranta jako odbiorcy–studenta, ewoluuje nie tylko w kierunku badacza i naukowca, ale również pracownika uczelni i dydaktyka. Zadania delegowane doktorantom w ramach ich działalności na uczelni obejmują nie tylko prowadzenie zajęć dydaktycznych ze studentami w ramach praktyk, ale mają one niejednokrotnie charakter pracy administracyjnej i organizacyjnej, co wymusza równoległą pracę na wielu płaszczyznach. Okres pracy nad doktoratem to również często czas, w którym następują znaczące zmiany w życiu osobistym doktoranta, takie jak podjęcie pracy zawodowej lub zakładanie rodziny.

Dobrostan to ogólny stan subiektywnego poczucia szczęścia i zadowolenia z życia. Poczucie dobrostanu to stopień, w jakim dana osoba ocenia, że jej życie układa się dobrze (Diener i in., 2018). Mnogość zadań i obowiązków naukowych, zawodowych i osobistych powodują, że doktoranci są specyficzną grupą zagrożoną niskim dobrostanem, a nawet stanami depresyjnymi, problemami psychicznymi i psychosomatycznymi.

Czas przeznaczony na przygotowanie doktoratu w Polsce w szkole doktorskiej to cztery lata (lub dłużej – w przypadku zatrudnienia na stanowisku asystenta w uczelni lub instytucie naukowym, lub w sytuacji przygotowania dysertacji z tzw. wolnej stopy). W tym czasie konieczne jest nawiązanie długotrwałej i satysfakcjonującej obie strony współpracy pomiędzy doktorantem a najważniejszą dla niego osobą z punktu widzenia realizacji doktoratu, tj. promotorem. To od jakości tej współpracy i relacji może zależeć powodzenie obrony doktoratu i chęć dalszego rozwoju naukowego młodego naukowca. Satysfakcjonująca relacja oddziałuje pozytywnie zarówno na dobrostan doktorantów, jak i promotorów,

którzy obarczeni wieloma obowiązkami zawodowymi muszą przeznaczać znaczącą ilość czasu i własnych zasobów na pracę z młodym naukowcem.

Celem artykułu jest pogłębienie refleksji nad zjawiskiem dobrostanu doktorantów i promotorów oraz zdefiniowanie czynników mających znaczenie dla jakościowej relacji, która, jak pokazują badania, jest fundamentalna dla odniesienia sukcesu akademickiego doktorantów.

## **Założenia metodologiczne badań**

Artykuł ma charakter przeglądowy i opiera się na analizie dostępnych badań i metaanaliz dotyczących dobrostanu doktorantów, promotorów i relacji między nimi. Skupiono się na badaniach polskich i międzynarodowych. Literaturę wyszukiwano z wykorzystaniem baz Google Scholar, ResearchGate oraz EBSCO, przy użyciu zestawu słów kluczowych nawiązujących do tematu artykułu w języku polskim (*dobrostan doktorantów, dobrostan promotorów, relacja doktorant–promotor*) i angielskim (*PhD student wellbeing, PhD supervisor wellbeing, PhD student–supervisor relationship*). Wykorzystano głównie najnowsze opracowania, opublikowane po 2018 r., jednocześnie uzupełniając literaturę o wybrane wcześniejsze źródła.

W zakresie części artykułu dotyczącej dobrostanu doktorantów i promotorów poddano analizie raport (Piotrowski i in., 2024) podejmujący tematykę zdrowia psychicznego i jakości życia w środowisku akademickim, oraz cztery przeglądy systematyczne artykułów naukowych dotyczących dobrostanu, zdrowia psychicznego i depresji wśród doktorantów (Hazell i in., 2020; Jackman i in., 2021; Satinsky i in., 2021; Sverdlik i in., 2018).

Przeanalizowano także regulaminy dziesięciu wybranych szkół doktorskich na polskich uczelniach wyższych pod kątem zadań stawianych przed promotorami i doktorantami (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Politechnika Gdańska, 2024; Politechnika Łódzka, 2021; Politechnika Poznańska, 2020; Politechnika Śląska, 2019; Politechnika Warszawska, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2021; Uniwersytet Jagielloński, 2023; Uniwersytet Warszawski, 2021). Przy wyborze uczelni, których Regulaminy Szkół Doktorskich przeanalizowano, zastosowano kryterium oparte na zajmowanej pozycji w Rankingu Uczelni Akademickich (Perspektywy, 2025), uwzględniając dziesięć najwyższej sklasyfikowanych instytucji akademickich w Polsce.

W obszarze tematyki związanej z relacją promotora i doktoranta przeanalizowano jeden przegląd systematyczny literatury (Haley i in., 2024) oraz szereg artykułów naukowych w powyższej tematyce (Clegg, 2000; Dysthe, 2002; Gill i Burnard, 2013; Ives i Rowley, 2005; Marsh i in., 2022; Stańczyk-Hugiet, 2021; Taylor i in., 2018; Zackariasson i Magnusson, 2024). Przeprowadzono analizę i syntezę najważniejszych ustaleń zawartych w artykułach i przedstawiono wnioski.

## **Zadania i dobrostan doktorantów w świetle literatury przedmiotu**

Na podstawie analizowanych regulaminów szkół doktorskich, obowiązki doktorantów można skategoryzować następująco: (1) związane z procesem kształcenia w Szkole Doktorskiej, (2) związane z realizacją badań własnych i (3) związane z administracją i organizacją uczelni.

Do pierwszej kategorii zaliczyć należy: udział w zajęciach dydaktycznych i praktykach zawodowych, wynikających z programu kształcenia (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Politechnika Gdańska, 2024; Politechnika Łódzka, 2021; Politechnika Poznańska, 2020; Politechnika Śląska, 2019; Politechnika Warszawska, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2021; Uniwersytet Jagielloński, 2023; Uniwersytet Warszawski, 2021), terminowe zaliczenia przedmiotów (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Politechnika Warszawska, 2024), odbywanie obowiązkowych szkoleń dla doktorantów (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024), udział w warsztatach, szkołach letnich i seminariach i zdanie egzaminów doktorskich (Politechnika Gdańska, 2024).

W kategorii obowiązków wynikających z realizacji badań własnych, na pierwszym miejscu wymienić należy realizację indywidualnego projektu badawczego i złożenie rozprawy doktorskiej w wyznaczonych terminach (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Politechnika Gdańska, 2024; Politechnika Łódzka, 2021; Politechnika Poznańska, 2020; Politechnika Śląska, 2019; Politechnika Warszawska, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2021; Uniwersytet Jagielloński, 2023; Uniwersytet Warszawski, 2021), przestrzeganie terminów realizacji poszczególnych etapów badań (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024), pozyskiwanie grantów i funduszy na badania (Politechnika Wrocławska, 2024), prowadzenie działalności publikacyjnej (Politechnika Gdańska, 2024), udział czynny w konferencjach naukowych

(Politechnika Gdańska, 2024), reprezentowanie uczelni w środowisku naukowym w kraju i na arenie międzynarodowej (Politechnika Śląska, 2019).

Trzecią kategorią zadań stawianych przed doktorantami są zadania administracyjne i formalne, czyli terminowe składanie pism i podań do władz uczelni (Uniwersytet Warszawski, 2021), sprawozdawczość z działalności naukowej (Politechnika Łódzka, 2021; Politechnika Śląska, 2019), udział w pracach organizacyjnych szkoły, np. w komisjach i zespołach uczelnianych (Uniwersytet Jagielloński, 2023).

Należy zaznaczyć, że powyższa lista nie wyczerpuje obowiązków doktorantów, gdyż odnosi się ona głównie do doktorantów kształcących się w ramach szkół doktorskich. W przypadku doktorantów z wolnej stopy bądź zatrudnionych w ramach uczelni w roli asystenta dodatkowo należy wziąć pod uwagę też obowiązki wynikające z np. pracy zawodowej na uczelni.

Mając na uwadze powyższe, należy stwierdzić, że doktoranci są specyficzną grupą w społeczności akademickiej, balansującą między funkcją studenta a pracownika akademickiego, deklarującą silne obciążenie psychiczne. Badania przeprowadzone wśród polskich doktorantów (Kowalczyk i in., 2021; Pizuńska i in., 2021) wskazują, że doktoranci deklarują istotnie niższy ogólny dobrostan psychofizyczny niż magistrowie, którzy nie zdecydowali się na kontynuację nauki na III stopniu. Doktorantki deklarują niższy dobrostan psychiczny niż doktoranci, przypuszczalnie z powodu konieczności łączenia kilku ról społecznych (Pizuńska i in., 2021, s. 911) i odczuwania silniejszej presji społecznej.

Badania wskazywały na obecność u doktorantów symptomów związanych ze zdrowiem psychosomatycznym w czterech obszarach: somatycznym, stanach lękowych i bezsenności, zaburzeń funkcjonowania oraz symptomów depresyjnych.

W powyższych obszarach wyszczególniono takie oznaki obniżenia zdrowia jak: nasilone ogólne osłabienie organizmu przejawiające się w zmęczeniu fizycznym, podatności na choroby i przeziębienia, bóle głowy i kręgosłupa, poczucie niepokoju i bezsenności. Badani wykazywali się zaburzeniami codziennego funkcjonowania oraz wzmożonymi symptomami depresyjnymi. Doktoranci częściej niż osoby niebędące doktorantami doświadczali trudności z podejmowaniem decyzji i wykonywaniem codziennych zadań, a także deklarowali większe trudności z koncentracją (Piotrowski i in., 2024, s. 28; Satinsky i in., 2021) oraz spowolnienie i upośledzenie funkcji wykonawczych, co, jak potwierdzają badania krajowe i międzynarodowe (Anttila i in., 2015; Pizuńska, 2021, s. 912;

Stubb i in., 2011), może być długotrwałym skutkiem zaburzeń depresyjnych, w konsekwencji prowadzącym do decyzji o rezygnacji ze studiów doktorskich.

Znaczące jest to, że pozostawanie doktorantów w związku romantycznym okazało się czynnikiem ochronnym przed symptomami depresji (Kowalczyk i in., 2021, s. 6), ale jednocześnie badania międzynarodowe wskazują, że doktoranci charakteryzują się trudnościami w utrzymywaniu równowagi między karierą naukową a życiem prywatnym, co przekłada się na zaniedbania relacji z partnerem i bliskimi (Jackman i in., 2021; Sverdlik i in., 2018, s. 371).

Zadowolenie z realizacji studiów doktorskich związane jest z umiejętnością balansowania pomiędzy studiami doktorskimi a życiem prywatnym. Ważne jest podtrzymywanie relacji z bliskimi oraz dbanie o własne zdrowie fizyczne i psychiczne, przeznaczanie czasu na odpoczynek i regenerację. Doktoranci, którzy potrafią znaleźć równowagę pomiędzy życiem prywatnym a studiami doktorskimi, są bardziej zmotywowani i usatysfakcjonowani z roli doktoranta oraz rzadziej przejawiają chęć rezygnacji z doktoratu (Sverdlik i in., 2018).

Ważnym czynnikiem związanym z poczuciem wysokiej jakości zadowolenia ze studiów doktoranckich jest otrzymywane wsparcie i życzliwość pracowników uczelni, współpraca z ekspertami w dziedzinie, w której słuchacz szkoły doktorskiej się doktoryzuje, oraz: dobre relacje z innymi doktorantami, małe grupy zajęciowe i możliwość doskonalenia umiejętności przydatnych w dalszej pracy naukowej (Kulikowski i in., 2024, s. 29).

Poczucie satysfakcji ze studiów doktorskich i dobrostan doktoranta uzależniony jest od wielu zmiennych, jednak we wszystkich analizowanych w niniejszym artykule metaanalizach i badaniach, wskazuje się na fundamentalne znaczenie relacji między promotorem a doktorantem. Są one wskazywane nie tylko jako jedne z najważniejszych czynników ochronnych w obszarze zdrowia psychicznego doktorantów (Hazell i in., 2020), ale również jako fundament sukcesu akademickiego doktorantów (Corcelles-Seuba i in., 2022; Piotrowski i in., 2024; Sverdlik i in., 2018).

## **Funkcje, zadania i dobrostan promotorów**

Wśród opracowań na temat funkcji i zadań promotorów prac doktorskich, warto zwrócić uwagę na analizę i klasyfikację funkcji promotorów, dokonaną przez Anne Lee (2008; 2018). Wyszczególniła ona pięć stylów współpracy promotora z doktorantem. Są to: styl funkcjonalny, inkulturacja, myślenie krytyczne, emancypacja i rozwijanie jakościowej relacji.

Styl funkcjonalny koncentruje się na merytorycznym i organizacyjnym wsparciu w zarządzaniu projektem badawczym przez doktoranta. Promotor nadzoruje przebieg założonego harmonogramu prac nad projektem badawczym, jednocześnie pomagając doktorantowi rozwijać jego kompetencje badawcze i naukowe. Ten styl kładzie nacisk na efektywność i mierzalny postęp w pracy badawczej i naukowej doktoranta.

Inkulturation koncentruje się na poczuciu przynależności do środowiska akademickiego i zachęcaniu doktoranta do udziału w życiu społecznym uczelni i doktorantów. Inkulturation w tym ujęciu może być np. przynależnością do komisji uczelnianych, uczestnictwem w samorządzie doktorantów, zespołach badawczych, braniem udziału w publicznych obronach doktorskich itp. Poprzez aktywne uczestnictwo w życiu uczelni, doktorant przyswaja wartości i reguły jej funkcjonowania.

Podjęcie promotora skupione na krytycznym myśleniu charakteryzuje się wspieraniem zdolności doktoranta do zadawania pytań, przedstawiania własnych stanowisk i uzasadniania ich, analizowania argumentów i podawania w wątpliwość niejasności.

Głównym zadaniem emancypacyjnej funkcji promotora jest umożliwienie doktorantowi stanie się autonomicznym badaczem i budowanie indywidualnej tożsamości zawodowej poprzez odnalezienie własnego miejsca w środowisku akademickim, zdobywanie doświadczeń związanych z pracą naukową, badawczą i dydaktyczną, identyfikację z celami i sposobami działania pracowników akademickich (Ziemba, 2021, s. 127).

Ostatnim podejściem do współpracy promotora z doktorantem jest rozwijanie jakościowej relacji. Lee (2008, s. 881), określając dobrą relację między promotorem a doktorantem, odwołuje się do starożytnych idei miłości w sensie greckiego *agape*, podkreślając życzliwość, altruizm i dobrą wolę. W tym kontekście podkreśla się zaangażowanie promotora w relację z doktorantem, przy poszanowaniu granic prywatności obu stron.

Promotor odgrywa kluczową rolę w procesie kształcenia doktorantów, a zadania stawiane przed promotorami są rozległe i wymagają ścisłej współpracy z doktorantem. Analizując regulaminy szkół doktorskich w ramach wybranych uczelni wyższych, dokonano klasyfikacji zadań stawianych przed promotorami na kilka kategorii tematycznych.

W ramach wsparcia merytorycznego i metodycznego promotor udziela doktorantowi pomocy w zakresie jego pracy naukowej, opracowania i wykonywania kolejnych etapów indywidualnego planu badawczego (Akademia

Górnico-Hutnicza, 2024; Politechnika Gdańska, 2024; Politechnika Łódzka, 2021; Politechnika Poznańska, 2020; Politechnika Śląska, 2019; Politechnika Warszawska, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024; Uniwersytet Jagielloński, 2023; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2021; Uniwersytet Warszawski, 2021) publikowania artykułów, udziału w konferencjach naukowych i w międzynarodowych zespołach badawczych (Politechnika Warszawska, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024) i pozyskiwania grantów (Politechnika Warszawska, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024; Uniwersytet Warszawski, 2021). Jednocześnie wspiera doktoranta w szlifowaniu warsztatu metodologicznego i metodycznego poprzez rady i uwagi merytoryczne (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Politechnika Wrocławska, 2024).

W ramach monitorowania osiągnięć doktoranta promotor czuwa nad realizacją planu (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024), ocenia postępy pracy doktoranta w formie informacji bezpośredniej, ale również sporządza pisemne opinie dotyczące kolejnych osiągnięć i zaliczeń etapów kształcenia (Politechnika Gdańska, 2024), które następnie przekazuje do organów szkoły doktorskiej.

Kolejną kategorią zadań realizowanych przez promotora są funkcje administracyjne, polegające na opiniowaniu podań, wniosków i sprawozdań składanych przez doktoranta (Akademia Górniczo-Hutnicza, 2024; Uniwersytet Warszawski, 2021), współpraca z kierownikiem szkoły doktorskiej i komisjami dokonującymi oceny doktorantów (Politechnika Gdańska, 2024), wnioskowanie o skreślenie z listy uczestników szkoły doktorskiej itp.

Oprócz wymienionych wyżej zadań promotor pełni ważną funkcję, która nie wybrzmiewa wprost w regulaminach szkół doktorskich, ale jest równie ważna – to funkcja opiekuna, przewodnika, a nawet powiernika doktoranta. Ten, stawiając pierwsze kroki w świecie akademickim, może czuć się pewniejszy, kiedy wie, że może liczyć na wsparcie i dobrą radę promotora – nie tylko w obszarze pisarstwa naukowego. Wspierająca postawa na płaszczyźnie emocjonalnej często jest nieocenioną pomocą dla młodego naukowca, który w trakcie szkoły doktorskiej przeżywa rozterki na polu naukowym, zawodowym i prywatnym.

Wszystkie wymienione wyżej zadania, zarówno formalne, jak i nieformalne, stawiane przed promotorem sprawiają, że rola promotora jest fundamentalna dla powodzenia kluczowego projektu doktoranta, czyli obronionego z sukcesem doktoratu. Jest to ogromna odpowiedzialność. Co więcej, powyższe zadania, promotor wykonuje w połączeniu ze wszystkimi swoimi dotychczasowymi obowiązkami pracownika akademickiego, a co za tym idzie, istnieje duże prawdopodobieństwo przeciążenia i zakłócenia własnego dobrostanu promotorów.

Badania dotyczące dobrostanu promotorów są zdecydowanie uboższe niż te dotyczące dobrostanu doktorantów. Najnowsze badania w tym zakresie wskazują, że dobrostan promotorów prac doktorskich można określić w trzech podstawowych kategoriach: osobiste, instytucjonalne i związane z bezpośrednim kontaktem z doktorantem (Wisker i Robinson, 2016, s. 123).

Wśród czynników osobistych, mających wpływ na dobrostan promotora, wymienia się wypalenie zawodowe, przeciążenie pracą niezwiązaną z byciem promotorem, brak czasu na własne badania i pracę naukową oraz dyskomfort związany z trudnością pogodzenia życia zawodowego i prywatnego (Tikkanen i in., 2024; Wisker i Robinson, 2016).

W kategorii czynników instytucjonalnych wymienia się: ograniczoną autonomię w środowisku akademickim, oczekiwania ze strony uczelni w kontekście terminowego ukończenia studiów przez doktorantów oraz mnogość obowiązków administracyjnych związanych z pełnieniem funkcji promotora, co ma szczególne znaczenie wśród promotorów, którzy nie mają doświadczenia w tej roli, w związku z czym nie są biegli w sprawach administracyjnych i organizacyjnych (Tikkanen i in., 2024; Wisker i Robinson, 2016). Jednocześnie, wskazuje się, że jasne procedury uczelniane dają poczucie stabilności i jasności w kwestiach niejasnych dla promotorów bądź wymagających podjęcia trudnych decyzji, np. skreślenia doktoranta z listy uczestników szkoły doktorskiej.

W analizowanych metaanalizach i badaniach jako czynniki najbardziej stresogenne wskazywane są przez promotorów jednak sytuacje związane z bezpośrednim kontaktem z doktorantem. Wyzwalaczem stresu u promotorów jest obawa o sukcesy doktoranta i jego postępy w nauce. Badania wskazują, że niskie osiągnięcia doktorantów bywają postrzegane przez promotorów jako ich osobista porażka i prowadzą do podważania wiary we własne kompetencje zawodowe. Stresogenne sytuacje obejmują też m.in. rezygnację ze studiów doktoranckich doktoranta, odejście do innego promotora, ale również sytuację, w której promotor przejmuje studenta od innego promotora w trakcie studiów doktorskich. Inne sytuacje stresowe wymieniane przez promotorów to: nieumiejętność zaangażowania studenta w projekty, niezrozumienie przez doktoranta stawianych mu oczekiwań, słaba komunikacja, czy różnice językowe i kulturowe (Wisker i Robinson, 2016, s. 132–133).

Wśród strategii pomocnych w budowaniu dobrostanu u promotorów wymienia się: poczucie przynależności do społeczności akademickiej i koleżeńskiej atmosfery w pracy, uczestnictwo w odpowiednich szkoleniach dotyczących współpracy z doktorantami, samoświadomość, wytrwałość, odporność

na krytykę, umiejętność pozytywnego myślenia oraz zdolność do bycia wobec siebie wyrozumiałym (Wisker i Robinson, 2016, s. 133–135).

Wysoka samoocena promotorów w zakresie kompetencji promotorskich koreluje z mniejszym ryzykiem wypalenia zawodowego (Tikkanen i in., 2024). Możliwość dzielenia się doświadczeniem i wiedzą z doktorantami, regularny kontakt z doktorantami oraz bieżące omawianie oczekiwań obu stron i dalszych planów działania są wskazywane przez promotorów jako aspekty mające wpływ na ich poczucie zadowolenia z funkcji promotorskiej (Wisker i Robinson, 2016, s. 135).

## **Czynniki skutecznej relacji promotora i doktoranta prowadzące do sukcesu**

Jakość relacji pomiędzy promotorem a doktorantem jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, ponieważ odgrywa ona fundamentalną rolę w kształceniu doktorantów, przygotowaniu wartościowej pracy doktorskiej oraz powodzeniu naukowym (Gill i Burnard, 2013; Ives i Rowley, 2005; Marsh i in., 2022; Stańczyk-Hugiet, 2021). Relacja ta kształtuje się w trakcie procesu zacieśniania współpracy, prowadzenia dialogu opartego na przedstawianiu i uznawaniu wzajemnych potrzeb.

Można wskazać kilka kategorii zachowań i relacji znaczących dla wysokiej jakości pracy młodych naukowców. Systematyczny przegląd literatury wymienia szereg aspektów relacyjnych postrzeganych jako niezbędne do sukcesu doktoranta. Są to: dostępność, wsparcie i pomoc, wiedza ekspercka, towarzyskość, troskliwość i emocjonalne zaangażowanie, ustalanie celów, pomocna i terminowa informacja zwrotna, dostępność, regularna komunikacja, wsparcie emocjonalne, zaangażowanie intelektualne promotora oraz relacja zawodowa połączona z ciepłym i wspierającym podejściem. Negatywne aspekty to: niedostępność obu podmiotów, napięcia między nimi, a także niesprzyjające środowisko polityczne (Haley i in., 2024).

Na potrzeby tego artykułu skategoryzowano powyższe aspekty na trzy kategorie. Pierwszą kategorię nazwano wsparciem merytorycznym i organizacyjnym, i zaszeregowano do niej wsparcie i pomoc, wiedzę ekspercką, ustalanie celów oraz zaangażowanie intelektualne promotorów.

Wiedza ekspercka promotora odnosi się do posiadania przez niego aktualnej i szerokiej wiedzy merytorycznej z dziedziny, którą zajmuje się doktorant. Odnosi się to zarówno do śledzenia najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie,

jak i również wiedzy metodologicznej i umiejętności wspierania doktoranta w wyborze i opracowaniu metodologii badań własnych, która jest podstawą przygotowywanej pracy doktorskiej.

Zaangażowanie intelektualne promotora to kreowanie takich warunków poznawczych, które wspierają procesy generowania nowych pomysłów przez doktorantów oraz krytycznego i twórczego myślenia. Promotor zaangażowany intelektualnie inspiruje doktoranta do własnych poszukiwań ścieżek badawczych, jest jego sprzymierzeńcem i partnerem w realizacji pomysłów.

Ustalanie celów, wymieniane jest jako jeden z ważniejszych aspektów relacyjnych między promotorem a doktorantem. Od przygotowania i realizacji odpowiedniego harmonogramu zależy powodzenie tak dużego projektu, jakim jest doktorat. Wyznaczanie kolejnych zadań i etapów monitorowania ich wykonania, określanie jasnych celów i oczekiwań obu stron są istotnym czynnikiem pozwalającym pracować efektywnie i regularnie. Jasno postawione, konkretne cele pełną ważną rolę i są kolejnymi przystankami na drodze do obrony doktoratu. Szczególne znaczenie ma to w przypadku doktorantów, którzy nie czują się jeszcze zbyt pewni w samodzielnej organizacji pracy własnej.

Wsparcie i pomoc odnoszą się do chęci i gotowości wprowadzania doktoranta w świat nauki, składający się m.in. ze społeczności akademickiej, udziału w konferencjach i w projektach badawczych, możliwości publikowania w czasopiśmie naukowych czy praktyki dydaktycznej. Dostępne badania wskazują, że wsparcie w tym zakresie ze strony promotora znacznie pomaga doktorantowi, budującemu dopiero swój naukowo – badawczo – dydaktyczny bagaż doświadczeń odnalezienie się w specyfice pracy na uczelni i w świecie nauki.

Drugą wyszczególnioną kategorią jest dostępność i komunikacja, do której zaliczono: dostępność i regularną komunikację oraz pomocną i terminową informację zwrotną.

Dostępność i regularna komunikacja są podstawą współpracy między promotorem a doktorantem i mają szczególne znaczenie w początkowej fazie pracy naukowej doktoranta. Ustalenie i realizowanie harmonogramu regularnych spotkań pomaga doktorantom planować ciągłą pracę własną, ponieważ cykliczne spotkania wymuszają niejako konieczność rozliczania się z kolejnymi osiągnięć i realizacji zakładanych celów.

Niezbędnym elementem relacji, mającym wpływ na jakość pracy doktoranta i osiąganie kolejnych celów założonych w indywidualnym projekcie badawczym, są systematyczne spotkania i rozmowa. Bez względu na to, czy mają one charakter spotkań na żywo czy online, dają one szanse na bezpośrednią komunikację,

która nie jest zawsze możliwa poprzez np. e-maile. Bezpośrednie rozmowy z promotorem mają zazwyczaj mniej oficjalny charakter niż wymiana korespondencji i dają przestrzeń na podjęcie tematów wykraczających poza obszar naukowy i zawodowy.

Częste, systematyczne i co ważne odbywane na żywo spotkania promotora i doktoranta, sprzyjają wzajemnemu poznaniu się dwóch osób, które często nie miały ze sobą wcześniej styczności, co w późniejszym etapie doprowadzić powinno do zbudowania partnerskich relacji. Badania doktorantów wskazują, że w późniejszym okresie pracy doktorantów, kiedy zyskują oni coraz większą niezależność i autonomię w pracy własnej, cykliczne spotkania są ważne, ale mniejsze znaczenie ma ich częstotliwość oraz forma, oraz zmienia się jej charakter z początkowo hierarchicznej – w partnerską, a z czasem nawet – koleżeńską. Susanna Chamberlain z Griffith University wymienia szereg typów relacji promotor–doktorant, z których niepożądanym typem jest tzw. *ghost supervisor*, charakteryzujący się nieregularnością w kontaktach z doktorantem, oraz tzw. *collateral damage*, który jest naukowcem o bardzo wysokim prestiżu krajowym i międzynarodowym, a jego rozległe obowiązki i wiążące się z tym wyjazdy służbowe nie sprzyjają spotkaniom i dostępności dla doktoranta (Stańczyk-Hugiet, 2021, s. 290).

Pomocna i terminowa informacja zwrotna wskazywane są zarówno przez doktorantów, jak i przez promotorów jako czynnik znaczący w budowaniu sukcesu doktorantów, ale również dobrostanu obu podmiotów (Taylor i in., 2018, s. 859–861). Szczery dialog oraz empatyczna informacja zwrotna, uwzględniająca konstruktywną krytykę, pozwalają rozwijać skrzydła doktorantom i zachęcają do ciągłego stawiania sobie nowych pytań dotyczących własnego rozwoju. Ma to szczególne znaczenie w kontekście budowania odporności doktoranta na niepowodzenia i krytykę, z którą ten na dalszym etapie pracy naukowej niewątpliwie się spotka.

Fakt, że pod opieką jednego promotora w tym samym czasie znajduje się zbyt wielu doktorantów, sprawia, że czas przeznaczony na pracę indywidualną jest ograniczony i może być przeszkodą w pracy merytorycznej. Warto jednak wskazać na potencjalną zaletę pracy w małej grupie, w konfiguracji jeden promotor – kilkoro doktorantów. Spotkania takie mogą mieć charakter seminariów lub mentoringu polegającego na wymianie doświadczeń, związanych z kształceniem w szkole doktorskiej. Wspierająca grupa może stanowić oparcie emocjonalne, co w konsekwencji może zmniejszać poczucie wyalienowania, często towarzyszącego doktorantom podczas pracy naukowej.

W ramach trzeciej kategorii, czyli wsparcia emocjonalnego i interpersonalnego, wyszczególniono: towarzyskość, troskliwość, emocjonalne zaangażowanie oraz relację połączoną z ciepłym i wspierającym podejściem.

Umiarkowane zainteresowanie promotora życiem prywatnym doktoranta i wspierające uwzględnienie jego sytuacji życiowej daje poczucie przynależności, swobody i bezpieczeństwa. Wskazuje się, że prozaiczne z pozoru pytania, np. na temat planów wakacyjnych czy samopoczucia, mają znaczenie dla ogólnego dobrostanu doktorantów i wpływają pozytywnie na budowanie relacji promotor–doktorant, ponieważ sygnalizują, że promotorzy interesują się nie tylko wynikami, ale też swoimi podopiecznymi jako ludźmi. Pytania te przyczyniają się do budowania bardziej osobistej relacji, obejmującej nie tylko aspekty profesjonalne i akademickie (Zackariasson i Magnusson, 2024). Dodatkowo nieformalne rozmowy rozładują stres i mogą okazać się pomocne dla promotora w uzyskaniu wglądu na ogólne warunki pracy doktoranta, napotkane trudności, wątpliwości, przeciążenie innymi obowiązkami itp.

Badania pokazują, że elementy wspólnych zainteresowań, o których mogą porozmawiać promotor i doktorant, mogą być cennym pomostem, dając szansę na zbudowanie bardziej osobistej relacji i przyczyniając się do zmniejszenia hierarchiczności oraz zwiększenia elementu partnerstwa (Clegg, 2000; Dysthe, 2002; Zackariasson i Magnusson, 2024). Gotowość promotora do wspierania doktoranta w różnych, pozanaukowych sytuacjach, wiąże się z większą satysfakcją doktoranta ze studiów doktorskich (Le i in., 2021, s. 10).

Z drugiej strony jednak należy pamiętać, że nadrzędnym celem współpracy pomiędzy promotorem a doktorantem jest przygotowanie merytorycznej dysertacji i doprowadzenie przewodu doktorskiego do końca. Nie każdy zatem będzie dążył do nawiązania relacji, w której podejmowane są rozmowy na tematy prywatne. Ważne jest, aby znaleźć balans pomiędzy relacją zawodową, partnerską i towarzyską – tak, aby relacja okazała się satysfakcjonującą dla obu stron.

## **Zakończenie**

Celem niniejszego artykułu było pogłębienie refleksji nad zjawiskiem dobrostanu doktorantów i promotorów oraz zwrócenie uwagi na czynniki mające wpływ na ich relację, które jak wskazują przeanalizowane badania i metaanalizy, są jednym z fundamentów sukcesu akademickiego doktoratów.

Analizowanie dokumenty pokazują, że zarówno doktoranci, jak i promotorzy są grupą narażoną na działalność licznych czynników, zagrażających ich

dobrostanowi. Doktoranci narażeni są szczególnie na choroby o podłożu somatycznym, stany lękowe i bezsenność, zaburzenia funkcjonowania oraz depresję. Wśród promotorów z kolei jako zagrożenia dobrostanu wskazuje się m.in. wypalenie zawodowe, przeciążenie pracą niezwiązaną z byciem promotorem, brak czasu na własne badania i pracę naukową oraz przestrzeni na pogodzenie życia zawodowego i prywatnego.

Ważnym czynnikiem, mającym wpływ na sukces doktoranta i poczucie dobrostanu obojga jest dobra relacja pomiędzy promotorem i doktorantem. Analiza dostępnych źródeł pozwoliła na wyszczególnienie takich aspektów relacji jak: dostępność, wsparcie i pomoc, wiedza ekspercka, towarzyskość, troskliwość i emocjonalne zaangażowanie, ustalanie celów, pomocna i terminowa informacja zwrotna, dostępność, regularna komunikacja, wsparcie emocjonalne, zaangażowanie intelektualne promotora oraz relacja zawodowa połączona z ciepłym i wspierającym podejściem.

Należy dodać, że artykuł ten, mimo że uwzględnia badania prowadzone zarówno wśród doktorantów, jak i promotorów, skupia się głównie na punkcie widzenia i oczekiwań doktorantów. W przyszłości należałoby rozszerzyć analizy o punkt widzenia promotorów w kontekście ich oczekiwań w relacjach ze strony doktorantów.

## Referencje

- Akademia Górniczo-Hutnicza. (2024). *Regulamin Szkoły Doktorskiej AGH*, [https://sd.agh.edu.pl/home/sd/Akty\\_prawne/Regulamin\\_SD\\_AGH\\_2024\\_PL.pdf](https://sd.agh.edu.pl/home/sd/Akty_prawne/Regulamin_SD_AGH_2024_PL.pdf) (26.06.2025).
- Anttila, H., Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K., Pyhältö, K. (2015). *The added value of a phd in medicine – phd students' perceptions of acquired competences*. *International Journal of Higher Education*, 4(2).
- Clegg, S. (2000). *Knowing through reflective practice in higher education*. *Educational Action Research*, 8(3).
- Corcelles-Seuba, M., Suñe-Soler, N., Sala-Bubaré, A. Castelló, M. (2022). *Doctoral student perceptions of supervisory and research community support: their relationships with doctoral conditions and experiences*. *Journal of Further and Higher Education*, 47(4).
- Diener, E., Oishi, S., Tay, L. (2018). *Advances in subjective well-being research*. *Nature Human Behaviour*, 2(4).
- Dysthe, O. (2002). *Professors as mediators of academic text cultures: an interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian University*. *Written Communication*, 19(4).
- EBSCOhost, <https://www.ebsco.com> (20.05.2025).
- Gill, P., Burnard, P. (2013). *The student-supervisor relationship in the PhD/Doctoral process*. *British Journal of Nursing*, 17(10).

- Google Scholar, <https://scholar.google.com> (20.05.2025).
- Haley, A., Holmqvist, M., Johansson, K. (2024). *Supervisors' competences from doctoral students' perspectives – a systematic review*. *Educational Review*, 50(6).
- Hazell, C.M., Chapman, L., Valeix, S.F., Roberts, P., Niven, J.E., Berry, C. (2020). *Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis*. *Systematic Reviews*, 9(1).
- Ives, G., Rowley, G. (2005). *Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes*. *Studies in Higher Education*, 30(5).
- Jackman, P.C., Jacobs, L., Hawkins, R.M., Sisson, K. (2021). *Mental health and psychological wellbeing in the early stages of doctoral study: a systematic review*. *European Journal of Higher Education*, 12(3).
- Kowalczyk, M., Karbownik, M., Kowalczyk, E., Sienkiewicz, M., Talarowska, M. (2021). *Mental health of PhD students at polish universities – before the COVID-19 outbreak*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22).
- Kulikowski, K., Potoczek, A., Antipow, E., Król, S. (2019). *How to survive in academia: demands, resources and study satisfaction among polish PhD students*. *Educational Sciences Theory & Practice*, 19(4).
- Le, M., Pham, L., Kim, K. Bui, N. (2021). *The impacts of supervisor – PhD student relationships on PhD students' satisfaction: a case study of Vietnamese universities*. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4).
- Lee, A. (2008). *How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision*. *Studies in Higher Education*, 33(3).
- Lee, A. (2018). *How can we develop supervisors for the modern doctorate?* *Studies in Higher Education*, 43(5).
- Marsh, H.W., Rowe, K.J., Martin, A. (2022). *PhD students' evaluations of research supervision: issues, complexities, and challenges in a nationwide australian experiment in benchmarking universities*. *The Journal of Higher Education*, 73(3).
- Perspektywy. (2025). *Ranking Uczelni Akademickich 2025*, <https://2025.ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-uczelni-akademickich/> (10.06.2025).
- Piotrowski, K., Centka, P., Cholewińska, A., Jasiak, N., Mencil, A., Ziółkowska, J., Cisłak-Wójcik, A. (2024). *Analiza badań nad zdrowiem psychicznym i jakością życia w środowisku akademickim*. Uniwersytet SWPS.
- Pizuńska, D., Golińska, P.B., Małek, A., Radziwiłłowicz, W. (2021). *Dobrostan psychofizyczny wśród doktorantów*. *Psychiatria Polska*, 55(4).
- Politechnika Gdańska. (2024). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Politechniki Gdańskiej*, <https://pg.edu.pl/szkola-doktorska/2024-04/regulamin-szkoly-doktorskiej-na-pg-obowiazujacy-od-ra-20242025> (26.06.2025).
- Politechnika Łódzka. (2021). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Politechniki Łódzkiej*, [https://ids.p.lodz.pl/sites/ids/files/2025-05/21\\_2022\\_Regulamin\\_ISD%20tj.pdf](https://ids.p.lodz.pl/sites/ids/files/2025-05/21_2022_Regulamin_ISD%20tj.pdf) (26.06.2025).
- Politechnika Poznańska. (2020). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Politechniki Poznańskiej*, [https://phdschool.put.poznan.pl/sites/default/files/SzD/akty\\_prawne/archiwalne/2020\\_Uchwała\\_Nr\\_224\\_Regulamin\\_SzD\\_PL.pdf](https://phdschool.put.poznan.pl/sites/default/files/SzD/akty_prawne/archiwalne/2020_Uchwała_Nr_224_Regulamin_SzD_PL.pdf) (26.06.2025).
- Politechnika Śląska. (2019). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Politechniki Śląskiej*, [https://bip.polsl.pl/wp-content/uploads/sites/4/2021/05/Zal.M.2019.161.US\\_.58\\_Regulamin\\_Wspolnej\\_Szkoly\\_Doktorskiej.pdf](https://bip.polsl.pl/wp-content/uploads/sites/4/2021/05/Zal.M.2019.161.US_.58_Regulamin_Wspolnej_Szkoly_Doktorskiej.pdf) (26.06.2025).

- Politechnika Warszawska. (2024). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Politechniki Warszawskiej*, <https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/147811107/regulamin%2Bsdns/9498e625-4a41-4818-b31a-a80547b81b94> (26.06.2025).
- Politechnika Wroclawska. (2024). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Politechniki Wroclawskiej*, [https://szd.pwr.edu.pl/download/CZHFwMPAl\\_Zx1-dh0tLkgeJrIbUmZiQSSdGTAdd04xW2ElXgwNTxAJHHwbWR4LVFgeSw,1NeiFpUWhpQDpFJW5EY29hLXg\\_I0dfPXR0el8xfC8nNB0vZw/po\\_20\\_2024\\_z.pdf](https://szd.pwr.edu.pl/download/CZHFwMPAl_Zx1-dh0tLkgeJrIbUmZiQSSdGTAdd04xW2ElXgwNTxAJHHwbWR4LVFgeSw,1NeiFpUWhpQDpFJW5EY29hLXg_I0dfPXR0el8xfC8nNB0vZw/po_20_2024_z.pdf) (26.06.2025).
- ResearchGate, <https://www.researchgate.net> (20.05.2025).
- Satinsky, E., Kimura, T., Kiang, M., Abebe, R., Cunningham, S., Lee, H., Lin, x., Liu, H.C., Rudan, I., Sen, S., Tomlinson, M., Yaver, M., Tsai, A.C. (2021). *Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. students*. Scientific Reports, 11(1).
- Stańczyk-Hugiet, E. (2021). *Relacje: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem*. W: Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec (red.), *Rozprawa doktorska w naukach społecznych. Poradnik doktoranta i promotora pracy doktorskiej* (s. 279–301). Społeczna Akademia Nauk.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Lonka, K. (2011). *Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being*. Studies in Continuing Education, 33(1).
- Sverdlík, A., Hall, N.C., McAlpine, L., Hubbard, K. (2018). *The PhD experience: a review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being*. International Journal of Doctoral Studies, 13.
- Taylor, R.T., Vitale, T., Tapoler, C., Whaley, K. (2018). *Desirable qualities of modern doctorate advisors in the USA: a view through the lenses of candidates, graduates, and academic advisors*. Studies in Higher Education, 43(5).
- Tikkanen, L., Ketonen, E.E., Toom, A., Pyhältö, K. (2024). *PhD candidates' and supervisors' wellbeing and experiences of supervision*. Higher Education, 90.
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. (2021). *Regulamin Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, [https://amu.edu.pl/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0023/343517/Regulamin-szkol-doktorskich-26\\_04\\_2021.pdf](https://amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0023/343517/Regulamin-szkol-doktorskich-26_04_2021.pdf) (26.06.2025).
- Uniwersytet Jagielloński. (2023). *Regulamin Szkół Doktorskich Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/153422412/uchw\\_nr\\_39\\_2023\\_zal\\_1.pdf/1361eea1-aa1e-4e75-bcb8-5427bafa2b20](https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/153422412/uchw_nr_39_2023_zal_1.pdf/1361eea1-aa1e-4e75-bcb8-5427bafa2b20) (26.06.2025).
- Uniwersytet Warszawski. (2021). *Regulamin Szkół Doktorskich Uniwersytetu Warszawskiego*, <https://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/5976/M.2021.213.Obw.16.pdf> (26.06.2025).
- Wisker, G., Robinson, G. (2016). *Supervisor wellbeing and identity: challenges and strategies*. International Journal for Researcher Development, 7(2).
- Zackariasson, M., Magnusson, J. (2024). *The supervisor–student relationship*. W: M. Zackariasson, J. Magnusson, *Supervising student independence* (s. 69–106). Palgrave Macmillan.
- Ziemia, E. (2021). *Metody współpracy z promotorem*. W: Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec, *Rozprawa doktorska w naukach społecznych. Poradnik doktoranta i promotora pracy doktorskiej* (s. 117–140). Społeczna Akademia Nauk.

# RAPORTY Z BADAŃ





Marek Zieliński

ORCID: 0000-0001-5697-3678

Collegium Da Vinci w Poznaniu

e-mail: marek.zielinski@cdv.pl

Krzysztof Patkowski

ORCID: 0000-0003-3502-9754

Collegium Da Vinci w Poznaniu

e-mail: krzysztof.patkowski@cdv.pl

## Między teorią a praktyką: czy możliwe jest zamknięcie luki kompetencyjnej?<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** kompetencje do przyszłości, Gospodarka 5.0, luka kompetencyjna, edukacja wyższa, rynek pracy, umiejętności

**Streszczenie.** Szybki rozwój technologii cyfrowych, robotyzacji i sztucznej inteligencji sprawia, że rynek pracy ulega głębokim przeobrażeniom. Gospodarka 5.0 – humanocentryczny model gospodarki, zakładający współpracę ludzi i maszyn – wymaga od pracowników nowego zestawu kompetencji: społecznych, poznawczych i cyfrowych. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w 2024 r. w ramach projektu „W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości”. Celem badań była ocena poziomu wybranych kompetencji studentów ( $N = 897$ ) oraz weryfikacja ich postrzegania przez pracodawców ( $N = 91$ ). Analiza pokazuje znaczącą lukę kompetencyjną: pracodawcy oceniają poziom wielu umiejętności (np. komunikacji, rozwiązywania konfliktów, przywództwa) znacznie niżej niż studenci. W artykule omówiono przyczyny tych rozbieżności oraz przedstawiono rekomendacje dotyczące kształcenia, które mogą pomóc w przygotowaniu młodych ludzi do pracy w warunkach Gospodarki 5.0.

---

<sup>1</sup> Autorzy wykorzystali narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie korekty językowej i stylistycznej tekstu oraz jego redakcji. Wyniki wsparcia SI zostały przez nich zweryfikowane i zaakceptowane. Autorzy ponoszą pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

## Between theory and practice: is it possible to close the skills gap?

**Keywords:** future skills, Industry 5.0, skills gap, higher education, labour market, competences

**Abstract.** The rapid development of digital technologies, robotics, and artificial intelligence is fundamentally transforming the labour market. Industry 5.0 – a human-centred economic model based on cooperation between humans and machines – demands a new set of competences, including social, cognitive, and digital skills. This article presents the results of a study conducted in 2024 as part of the project “In Search of Future Competences”. The study aimed to assess the level of selected competencies among students ( $N = 897$ ) and compare them with employers’ perceptions ( $N = 91$ ). The analysis reveals a significant skills gap: employers rate students’ abilities (e.g., communication, conflict resolution, leadership) much lower than the students rate their own. The article discusses the causes of these discrepancies and offers recommendations for education systems to better prepare young people for employment in the context of Industry 5.0.

## Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych, w tym sztucznej inteligencji (AI), automatyzacja procesów produkcyjnych i usługowych, a także postępująca digitalizacja życia społeczno-gospodarczego prowadzą do głębokiej redefinicji fundamentów współczesnej gospodarki i społeczeństwa. Zmianie ulegają nie tylko narzędzia pracy, lecz także jej organizacja – coraz większego znaczenia nabierają modele pracy zdalnej i hybrydowej, funkcjonowanie zespołów rozproszonych geograficznie oraz współpraca człowieka z technologią w czasie rzeczywistym. W tym kontekście wyłania się koncepcja Gospodarki 5.0, która – w odróżnieniu od wcześniejszych paradygmatów rozwoju technologicznego – lokuje człowieka w centrum uwagi, postrzegając technologię jako narzędzie wspierające inkluzywny, zrównoważony i sprawczy rozwój społeczny.

W obliczu tych przeobrażeń rośnie znaczenie tzw. kompetencji do przyszłości – zespołu umiejętności, postaw i zasobów wiedzy, umożliwiających jednostkom efektywne funkcjonowanie w dynamicznym, cyfrowym i złożonym środowisku pracy. Wśród nich wyróżnia się m.in. kompetencje: społeczne (np. komunikacja interpersonalna, rozwiązywanie konfliktów, przywództwo), poznawcze (np. krytyczne myślenie, gotowość do uczenia się przez całe życie) oraz cyfrowe (np. analiza danych, wykorzystanie narzędzi AI). W warunkach

Gospodarki 5.0 kompetencje te nie stanowią już jedynie wartości dodanej – stają się warunkiem *sine qua non* dla aktywnego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym.

Wobec powyższego system edukacji – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego – staje przed zasadniczym wyzwaniem: w jaki sposób skutecznie przygotować studentów do odgrywania roli sprawczych uczestników Gospodarki 5.0? Realizacja tego celu wymaga nie tylko rewizji treści programowych, lecz przede wszystkim zmiany podejścia dydaktycznego – odejścia od tradycyjnego modelu transmisji wiedzy na rzecz edukacji kompetencyjnej, zorientowanej na praktykę i silnie osadzonej w realiach współczesnego rynku pracy. Kluczowe znaczenie przypisuje się w tym kontekście współpracy instytucji akademickich z sektorem biznesowym oraz wdrażaniu nowoczesnych technologii edukacyjnych, w tym rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2024 r. w ramach projektu „W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości” wskazują na istnienie istotnej luki kompetencyjnej między oczekiwaniami pracodawców a poziomem przygotowania absolwentów. Przedstawiciele sektora gospodarczego sygnalizują niedostateczny rozwój takich kompetencji jak skuteczna komunikacja, rozwiązywanie konfliktów, przywództwo czy kompetencje międzykulturowe – uznawanych za kluczowe w kontekście wyzwań Gospodarki 5.0.

Celem niniejszego artykułu jest identyfikacja i analiza luki kompetencyjnej ze szczególnym uwzględnieniem rozbieżności między samooceną studentów a ocenami formułowanymi przez pracodawców w odniesieniu do wybranych kluczowych kompetencji. Artykuł podejmuje również próbę wyjaśnienia źródeł owych rozbieżności oraz sformułowania rekomendacji służących lepszemu przygotowaniu młodych ludzi do wyzwań przyszłego rynku pracy. Szczególną uwagę poświęcono roli szkolnictwa wyższego w procesie kształtowania kompetencji do przyszłości oraz potrzebie zacieśnienia współpracy między środowiskiem akademickim a sektorem gospodarczym, co warunkuje stworzenie efektywnego, responsywnego ekosystemu edukacyjnego.

## **Transformacja kompetencyjna w dobie Gospodarki 5.0: wyzwania i perspektywy edukacyjne**

### ***Koncepcje Gospodarki 5.0 – miejsce człowieka w ekosystemie współpracy z technologią***

Gospodarka 5.0 (Industry 5.0) stanowi ewolucję koncepcji Przemysłu 4.0, przesuwając akcent z automatyzacji i efektywności na humanocentryczność, zrównoważony rozwój oraz odporność systemów. W odróżnieniu od wcześniejszych koncepcji rozwoju gospodarczego integruje zaawansowane technologie, takie jak sztuczna inteligencja (AI), Internet Rzeczy (Internet of Things, IoT) czy robotyka, z potrzebami społecznymi i środowiskowymi, stawiając człowieka w centrum uwagi (European Commission, 2021).

Koncepcja ta zakłada współpracę ludzi i maszyn w celu tworzenia wartości dodanej, gdzie technologia wspiera, a nie zastępuje człowieka. Dążąc do harmonii między technologią a człowiekiem, ten model gospodarczy ma na celu tworzenie bardziej inkluzywnego, zrównoważonego i odpornego społeczeństwa. Gospodarka 5.0 promuje personalizację, kreatywność oraz innowacyjność, umożliwiając tworzenie produktów i usług dostosowanych do indywidualnych potrzeb konsumentów (Sarioğlu, 2023). W praktyce oznacza to wykorzystanie technologii w celu wspierania pracy człowieka, a nie jej zastępowania. Celem jest stworzenie środowiska, w którym technologia służy poprawie jakości życia, a nie tylko zwiększeniu produktywności (Ghobakhloo i in., 2024).

### ***Edukacja oparta na kompetencjach i jej znaczenie dla Gospodarki 5.0***

W obliczu dynamicznych przemian technologicznych i społecznych, charakterystycznych dla Gospodarki 5.0, edukacja stoi przed koniecznością dostosowania się do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Odpowiedzią może być model edukacji opartej na kompetencjach (Competency-Based Education – CBE), który zakłada, że uczniowie zdobywają konkretne umiejętności i wiedzę, które są bezpośrednio wykorzystywane w praktyce zawodowej. Ten model promuje indywidualizację procesu nauczania, elastyczność oraz skupienie na efektach uczenia się (Al-Emran i Al-Sharafi, 2022).

Implementacja CBE w szkolnictwie wyższym wiąże się z koniecznością przekształcenia programów nauczania tak, aby były one bardziej dostosowane

do realiów rynku pracy. Wymaga to również współpracy między uczelniami a sektorem przemysłowym w celu zapewnienia absolwentom umiejętności poszukiwanych przez pracodawców (Bakkar i Kaul, 2023).

W polskim kontekście, jak wskazują Mariola Ciszewska-Mlinarič, Sylwia Hałas-Dej i Grzegorz Mazurek (2023), uczelnie wyższe, szczególnie o profilu zawodowym, muszą w swoich programach nauczania uwzględniać transformację cyfrową, zapewniając studentom zdobycie umiejętności w zakresie analizy danych, wykorzystania sztucznej inteligencji, e-commerce, marketingu cyfrowego i zarządzania technologią.

Natalia Gluza i Marek Zieliński (2025) podkreślają, że edukacja oparta na kompetencjach staje się nie tylko odpowiedzią na potrzeby rynku pracy, ale również koniecznością. Autorzy wskazują, że tradycyjne modele nauczania, oparte na zdobywaniu wiedzy, nie są w stanie nadążyć za tempem zmian, co prowadzi do powstawania luki kompetencyjnej między absolwentami a oczekiwaniami pracodawców. Dlatego też ich zdaniem konieczne jest wprowadzenie elastycznych programów nauczania, które umożliwią szybkie dostosowanie się do zmieniających się warunków rynkowych. Podkreślić należy, że opisywany model edukacji nie zakłada uczenia kompetencji zamiast uczenia wiedzy. Edukacja w tym modelu bazuje na idei budowania kompetencji poprzez zdobywanie wiedzy.

W kontekście Gospodarki 5.0, która kładzie nacisk na humanocentryczność, zrównoważony rozwój i odporność systemów (European Commission, 2021), edukacja oparta na kompetencjach może odegrać kluczową rolę w przygotowaniu absolwentów do wyzwań przyszłości. Integracja zaawansowanych technologii, takich jak sztuczna inteligencja, Internet Rzeczy czy robotyka, z potrzebami społecznymi (m.in. starzenie się społeczeństwa czy nierówności społeczne) i środowiskowymi, wymaga od pracowników nie tylko umiejętności technicznych, ale także kompetencji społecznych i poznawczych (Sarioğlu, 2023).

### ***Kluczowe kompetencje w kontekście Gospodarki 5.0***

W literaturze przedmiotu oraz raportach instytucji międzynarodowych i krajowych identyfikuje się szereg kompetencji uznawanych za kluczowe w kontekście Gospodarki 5.0. Według raportu World Economic Forum (2025) do najbardziej pożądaných kompetencji należą: myślenie analityczne i innowacyjne, aktywne uczenie się, rozwiązywanie złożonych problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, przywództwo oraz odporność na stres.

OECD (2023) w swoim raporcie *Skills Outlook 2023* podkreśla znaczenie kompetencji poznawczych, takich jak umiejętność uczenia się, rozumowanie oraz rozwiązywanie problemów, a także kompetencji społecznych, w tym współpracy, komunikacji i empatii. Z kolei raport EY (2024) *Work Reimagined Survey 2024* wskazuje na rosnące znaczenie umiejętności cyfrowych, takich jak programowanie, analiza danych oraz korzystanie z nowych technologii, a także kompetencji miękkich, takich jak kreatywność, innowacyjność i umiejętności przywódcze. Natomiast Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (2024) identyfikuje kompetencje przyszłości, takie jak myślenie krytyczne, analiza danych, inteligencja emocjonalna oraz kompetencje techniczne związane z automatyzacją i sztuczną inteligencją.

Wszystkie powyższe źródła są ostatecznie spójne. W kontekście Gospodarki 5.0 charakteryzującej się integracją zaawansowanych technologii z potrzebami społecznymi i środowiskowymi, podkreślają znaczenie kompetencji społeczne, poznawczych i cyfrowych w przygotowaniu pracowników do wyzwań przyszłego rynku pracy. Rynek pracy już dziś stawia coraz bardziej na współpracę człowieka z technologią, co wymaga od pracowników nie tylko umiejętności technicznych, ale również zdolności interpersonalnych i adaptacyjnych (Al-Emran i Al-Sharafi, 2022). Kompetencje społeczne, takie jak komunikacja, empatia, współpraca i inteligencja emocjonalna, są również niezbędne w dzisiejszym środowisku pracy. Umiejętność efektywnej komunikacji i pracy zespołowej pozwalają na efektywną pracę w interdyscyplinarnych grupach, co sprzyja tworzeniu innowacyjnych rozwiązań (Bakkar i Kaul, 2023).

Kompetencje poznawcze, obejmujące myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, kreatywność i zdolność do uczenia się, umożliwiają adaptację do szybko zmieniających się warunków i technologii. Te umiejętności pozwalają pracownikom na analizę złożonych sytuacji, podejmowanie świadomych decyzji oraz ciągłe doskonalenie swoich kwalifikacji (Digital Poland, 2022).

Kompetencje cyfrowe, takie jak umiejętność korzystania z narzędzi cyfrowych, programowania, analizy danych czy rozumienie zasad cyberbezpieczeństwa, są nieodzowne w pracy z zaawansowanymi technologiami. W dobie cyfryzacji gospodarki posiadanie tych umiejętności zwiększa konkurencyjność pracowników na rynku pracy oraz umożliwia efektywne wykorzystanie dostępnych technologii (Digital Poland, 2022). Rozwijanie tych kompetencji także jest niezbędne, aby przygotować młodych ludzi do wyzwań przyszłego rynku pracy i aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie.

Pomimo rosnącej świadomości znaczenia omówionych grup kompetencji istnieje jednak luka informacyjna dotycząca zgodności programów kształcenia zawodowego z aktualnymi i przyszłymi potrzebami rynku pracy w kontekście Gospodarki 5.0 (Mruk-Tomczak i Jerzyk, 2024). Brakuje kompleksowych badań empirycznych analizujących, w jakim stopniu obecne programy edukacyjne odpowiadają na dynamiczne zmiany technologiczne i społeczne oraz jakie kompetencje zyskują (a także które powinni posiadać) absolwenci szkół, aby sprostać tym wymaganiom. W związku z tym konieczne jest przeprowadzenie dalszych badań w tym obszarze, aby zapewnić skuteczne przygotowanie młodych ludzi do przyszłych wyzwań zawodowych. Wartościowe będzie poznanie perspektywy zarówno samych osób uczących się, jak i pracodawców (*Przyszłość edukacji...*, 2021).

## Metodyka badania

Celem oceny pozyskiwanych w procesie edukacji kompetencji przez studentów oraz zestawianiu ich ocen z perspektywą pracodawców zaprojektowano badania, które zrealizowano w ramach projektu badawczo-rozwojowego „W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości”. Projekt wpisuje się w szerszą debatę na temat adaptacji systemu edukacji do wyzwań Gospodarki 5.0, koncentrując się na weryfikacji luk kompetencyjnych oraz ocenie skuteczności obecnych modeli kształcenia. Badanie miało charakter diagnozująco-porównawczy. Poza skonfrontowaniem samooceny studentów z oceną przedstawioną przez pracodawców celem była identyfikacja kompetencji, które będą niezbędne na rynku pracy w perspektywie pięcioletniej. Szczególny nacisk, zgodnie z przeglądem literatury, położono na kompetencje interpersonalne i poznawcze – m.in. komunikację, rozwiązywanie konfliktów, przywództwo i zdolności adaptacyjne – które w świetle transformacji cyfrowej i rozwoju sztucznej inteligencji nabierają kluczowego znaczenia w modelu współpracy człowieka z technologią.

W badaniu uczestniczyły dwie grupy respondentów:

1. **Studenci** ( $N = 897$ ) – badaniem objęto osoby studiujące na różnych kierunkach i poziomach kształcenia (studia licencjackie, magisterskie, inżynierskie). Respondenci reprezentowali różnorodne dziedziny wiedzy, w tym nauki społeczne, techniczne, humanistyczne i przyrodnicze, co pozwoliło na ujęcie wyników w przekroju interdyscyplinarnym.
2. **Pracodawcy** ( $N = 91$ ) – przedstawiciele pracodawców z różnych branż, w tym m.in. z sektora IT, przemysłowego, usługowego, edukacyjnego

i administracyjnego. Respondenci reprezentowali zarówno małe i średnie przedsiębiorstwa, jak i duże organizacje. Ich doświadczenie obejmowało rekrutację i współpracę ze studentami oraz absolwentami uczelni wyższych. Zostali oni poproszeni o ocenę poziomu wybranych kompetencji wśród młodych kandydatów oraz wskazanie, które z nich uznają za kluczowe w perspektywie najbliższych pięciu lat.

Badanie przeprowadzono za pomocą standaryzowanego kwestionariusza ankiety online, dostosowanego do dwóch grup respondentów, z zachowaniem wspólnego trzonu pytań dotyczących kompetencji. Kwestionariusz składał się z trzech modułów:

- moduł kompetencyjny – zawierał pytania zamknięte, służące ocenie poziomu kompetencji z pięciu kategorii: społecznych (np. komunikacja, współpraca, przywództwo), związane z przedsiębiorczością (np. zarządzanie projektami, organizacja pracy własnej), poznawczych (np. krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, uczenie się), cyfrowych (np. praca z danymi, wykorzystanie narzędzi AI) oraz osobistych (np. elastyczność, odporność na kryzys) (OECD, 2018; UNESCO, 2015; World Economic Forum, 2023); kwestionariusz składał się z pytań zamkniętych, na które respondenci udzielali odpowiedzi, opierając się na jedenastostopniowej skali Likerta;
- moduł prognostyczny – zawierał pytania dotyczące przewidywanego znaczenia wybranych kompetencji w kontekście zmian technologicznych i modeli pracy przyszłości; uwzględniono zarówno pytania zamknięte, jak i pytania otwarte umożliwiające sformułowanie własnych opinii;
- metryczka – obejmowała dane demograficzne i zawodowe, takie jak wiek, płeć, poziom wykształcenia, branża (w przypadku pracodawców) lub kierunek studiów (w przypadku studentów).

Zgromadzone dane poddano analizie ilościowej. Zastosowano statystyki opisowe oraz analizę różnic międzygrupowych. Pozwoliło to na identyfikację rozbieżności między deklarowanym poziomem kompetencji studentów a oceną tych kompetencji przez pracodawców.

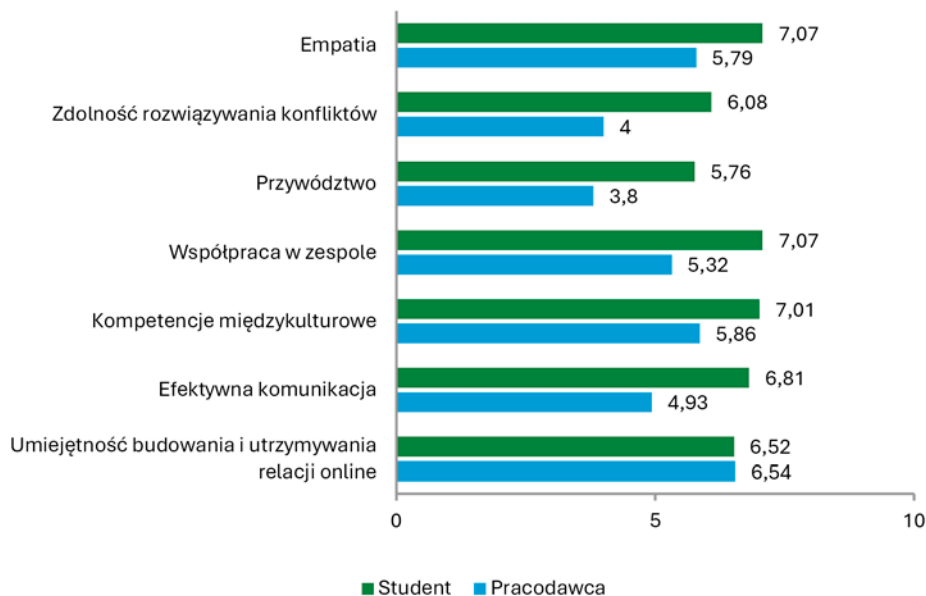
## Wyniki badań

### *Kompetencje społeczne i relacyjne*

We wszystkich kompetencjach społecznych pracodawcy oceniali studentów niżej niż studenci samych siebie (Wykres 1). Największa luka dotyczyła rozwiązywania konfliktów (średnia samoocena 6,08 vs. ocena pracodawców 4,00) oraz przywództwa (5,76 vs. 3,80). Jediną kompetencją ocenioną podobnie była umiejętność budowania i utrzymywania relacji online, co prawdopodobnie wynika z dużej liczby doświadczeń z nauką i współpracą zdalną podczas pandemii.

#### Wykres 1

*Kompetencje społeczne i relacyjne*



Źródło: opracowanie własne.

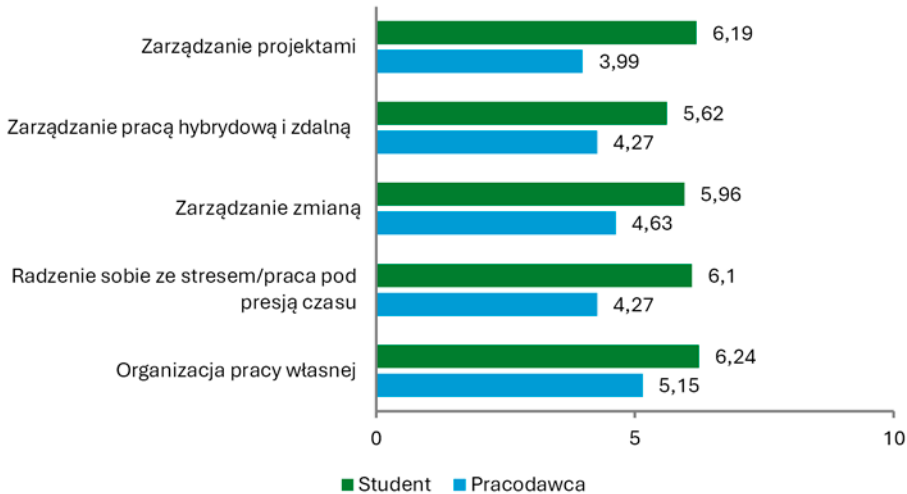
### *Kompetencje przedsiębiorcze i organizacyjne*

W kategorii kompetencji przedsiębiorczych (zarządzanie projektami, pracą hybrydową, zmianą, radzenie sobie ze stresem, organizacja pracy własnej) pracodawcy również wystawiali niższe oceny (Wykres 2). Największe różnice dotyczyły zarządzania projektami (6,19 vs. 3,99) oraz pracy pod presją czasu

(6,10 vs. 4,27). Wyniki te mogą sugerować, że studenci podczas studiów rzadko mają możliwość prowadzenia projektów o skali i złożoności zbliżonej do realnych zadań w biznesie.

## Wykres 2

### Kompetencje przedsiębiorcze

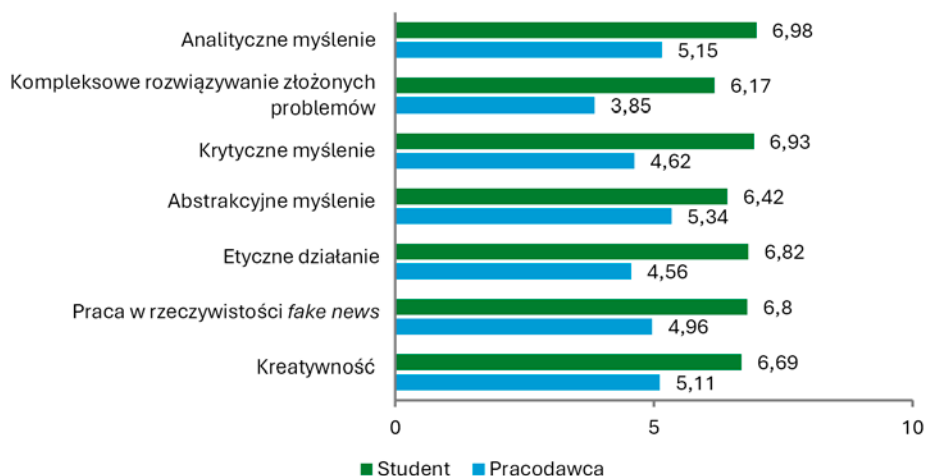


Źródło: opracowanie własne.

### Kompetencje poznawcze

Wyniki ujawniły dużą różnicę w postrzeganiu kompetencji poznawczych (Wykres 3) – zwłaszcza rozwiązywania złożonych problemów (6,17 vs. 3,85) i krytycznego myślenia (6,93 vs. 4,62). Różnice te były największe w całym badaniu, co wskazuje na konieczność pogłębionego rozwijania refleksyjności i umiejętności analitycznych w programach studiów. Luka w powyższych obszarach jest szczególnie istotna, gdyż dotyczy kompetencji, które pozwolić mogą na efektywne konkurowanie z AI, lub, co można uznać za rozwiązanie bardziej pożądane, na efektywną i maksymalizującą korzyści z nią współpracę.

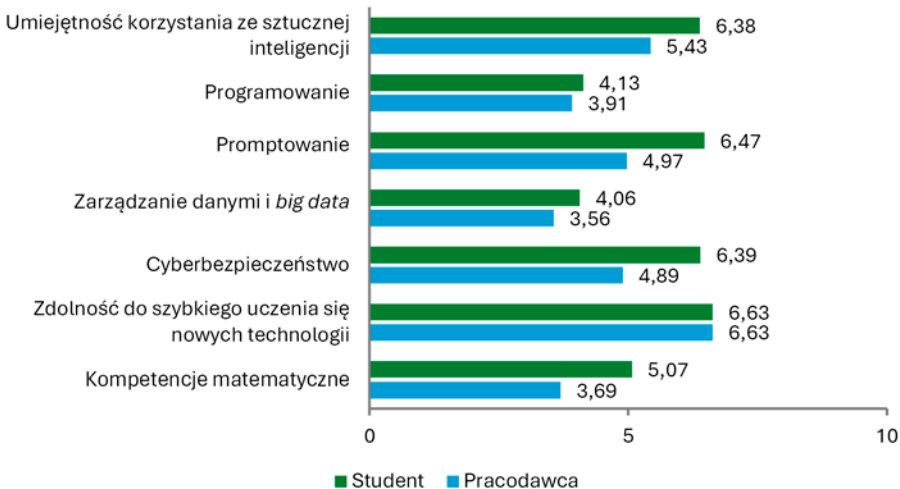
**Wykres 3**  
*Kompetencje poznawcze*



Źródło: opracowanie własne.

### ***Kompetencje cyfrowe i technologiczne***

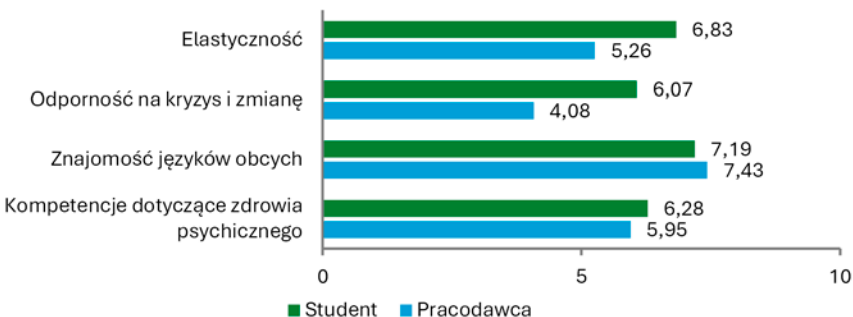
Rozbieżności w ocenach w grupie kompetencji cyfrowych i technologicznych były mniejsze niż w innych kategoriach (Wykres 4). Studenci i pracodawcy podobnie ocenili zdolność do szybkiego uczenia się nowych technologii (6,63 w obu grupach), co świadczy o dużej elastyczności młodego pokolenia. Świadczy to o wysokiej elastyczności poznawczej młodego pokolenia i ich gotowości do nauki w dynamicznie zmieniającym się świecie. Największe różnice dotyczyły korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji (6,38 vs. 5,43) i cyberbezpieczeństwa (6,39 vs. 4,89).

**Wykres 4***Kompetencje technologiczne i cyfrowe*

Źródło: opracowanie własne.

***Kompetencje osobiste***

W przypadku kompetencji osobistych (Wykres 5) zaobserwowano istotne różnice w zakresie elastyczności oraz odporności na kryzys i zmianę (odpowiednio: 6,83 vs. 5,26 oraz 6,07 vs. 4,08). Natomiast pracodawcy wyżej niż studenci ocenili ich znajomość języków obcych (7,19 vs. 7,43). Stosunkowo zbliżona ocena obu grup dotyczy zdrowia psychicznego (6,28 vs. 5,95).

**Wykres 5***Kompetencje osobiste*

Źródło: opracowanie własne.

### **Priorytety pracodawców na najbliższe pięć lat**

W dalszej części badania pracodawcy zostali poproszeni o wskazanie na podstawie analogicznej skali tych kompetencji do przyszłości, które z ich punktu widzenia będą priorytetowe w perspektywie najbliższych pięciu lat. W prognozie znaczenia kompetencji w horyzoncie pięciu lat pracodawcy najwyżej ocenili cyberbezpieczeństwo (8,99), korzystanie ze sztucznej inteligencji (8,89) i zdolność do szybkiego uczenia się nowych technologii (8,79). Bardzo wysoko oceniono także krytyczne myślenie (8,63), promptowanie (8,62), elastyczność (8,55) i skuteczną komunikację (8,54). Nisko na liście znalazły się tradycyjne umiejętności, takie jak programowanie (6,26) czy kompetencje matematyczne (6,21), co pokazuje rosnącą wartość kompetencji przekrojowych i zdolności adaptacyjnych.

Zestawienie kompetencji, które zdaniem pracodawców powinny zapewnić sukces na rynku pracy w nadchodzących latach (Tabela 1), ukazuje wyraźnie, że kluczem do zawodowej stabilności i rozwoju będzie synergia dwóch typów umiejętności: z jednej strony – kompetencji związanych z nowymi technologiami, z drugiej – umiejętności pozwalających elastycznie, świadomie i skutecznie adaptować się do rzeczywistości zdominowanej przez te technologie. Kompetencje najwyżej ocenione są nie tylko odpowiedzią na bieżące potrzeby rynku, ale również fundamentem dla tworzenia innowacji oraz zachowania konkurencyjności w świecie cyfrowej transformacji.

**Tabela 1**

*Przydatność kompetencji w perspektywie pięciu lat (oceny pracodawców)*

<b>Grupa kompetencji</b>	<b>Kompetencje z ocenami</b>
Kompetencje cyfrowe i technologiczne	Cyberbezpieczeństwo (8,99)
	Umiejętność korzystania ze sztucznej inteligencji (8,89)
	Zdolność do szybkiego uczenia się nowych technologii (8,79)
	Promptowanie (8,62)
	Zarządzanie danymi i <i>big data</i> (7,38)
	Programowanie (6,26)
Kompetencje osobiste	Kompetencje matematyczne (6,21)
	Etyczne działanie (8,79)
	Elastyczność (8,55)
	Kompetencje dotyczące zdrowia psychicznego (8,46)
	Radzenie sobie ze stresem/praca pod presją czasu (8,19)

Grupa kompetencji	Kompetencje z ocenami
Kompetencje poznawcze	Analityczne myślenie (8,79)
	Praca w rzeczywistości <i>fake news</i> (8,73)
	Krytyczne myślenie (8,63)
	Kompleksowe rozwiązywanie złożonych problemów (8,13)
	Abstrakcyjne myślenie (8,19)
	Znajomość języków obcych (8,03)
	Kreatywność (8,09)
Kompetencje przedsiębiorcze i organizacyjne	Organizacja pracy własnej (8,48)
	Zarządzanie zmianą (8,18)
	Zarządzanie pracą hybrydową i zdalną (7,97)
	Zarządzanie projektami (7,89)
Kompetencje społeczne i relacyjne	Efektywna komunikacja (8,54)
	Umiejętność budowania i utrzymywania relacji online (8,40)
	Odporność na kryzys i zmianę (8,35)
	Współpraca w zespole (8,34)
	Kompetencje międzykulturowe (8,01)
	Empatia (8,00)
	Zdolność rozwiązywania konfliktów (7,75)
Przywództwo (7,34)	

Źródło: opracowanie własne.

Skuteczne funkcjonowanie na rynku pracy w opinii pracodawców będzie wymagało zestawu tzw. kompetencji orientacyjnych – czyli tych, które pozwalają na szybkie uczenie się, selekcję informacji i trafne podejmowanie decyzji w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach (Pulakos i in., 2000). Do tej grupy należą m.in.: zdolność do uczenia się nowych technologii, analityczne i krytyczne myślenie, umiejętność działania w środowisku nasyconym dezinformacją (praca w rzeczywistości *fake news*) oraz etyczne działanie, które stanowi niezbędny filtr w kontekście automatyzacji procesów decyzyjnych. To zestaw kompetencji, który nie tylko wspiera użycie technologii, ale pozwala na świadome i odpowiedzialne jej wdrażanie w organizacjach.

## Rozbieżności w ocenie kompetencji: dlaczego studenci i pracodawcy mówią różnymi językami?

Mimo rosnącej świadomości znaczenia kompetencji relacyjnych, poznawczych, przedsiębiorczych i cyfrowych oraz widocznych wysiłków podejmowanych przez instytucje edukacyjne w celu ich rozwijania, analiza wyników badań ujawnia istotne i powtarzalne rozbieżności między samooceną studentów a ocenami formułowanymi przez pracodawców. Obserwacja ta jest spójna z wynikami badania Dobrosławy Mruk-Tomczak i Ewy Jerzyk (2024). Różnice te dotyczą

szczególnie kompetencji uznawanych za kluczowe w perspektywie Gospodarki 5.0 – takich jak efektywna komunikacja, przywództwo, rozwiązywanie konfliktów czy zdolność krytycznego myślenia. Zrozumienie źródeł tych rozbieżności staje się warunkiem koniecznym do zaprojektowania skutecznych programów edukacyjnych i zmniejszenia luki kompetencyjnej, która ogranicza możliwości adaptacyjne młodych ludzi na rynku pracy.

### ***Brak praktycznego doświadczenia***

Pierwszym czynnikiem, który może generować lukę kompetencyjną, jest brak doświadczenia zawodowego studentów. Studenci często rozwijają kompetencje w warunkach kontrolowanych, które nie odzwierciedlają realiów środowiska pracy. Projekty zaliczeniowe są zwykle realizowane w niewielkich zespołach, bez presji czasu i odpowiedzialności finansowej. W praktyce zawodowej liczą się natomiast zdolność do podejmowania decyzji pod presją, współpraca z różnorodnymi interesariuszami oraz elastyczność w obliczu nieoczekiwanych wyzwań. Brak takich doświadczeń powoduje, że absolwenci przeszacowują swoje umiejętności w obszarze zarządzania projektami, przywództwa czy rozwiązywania konfliktów.

Przykładem ilustrującym tę tendencję jest zarządzanie projektami – jedna z kompetencji, w przypadku której występuje bardzo duża rozbieżność ocen w obu badanych grupach. W toku studiów realizowanych jest wiele projektów zaliczeniowych. Bardzo często są to jednak projekty przygotowywane w warunkach silnie uproszczonych i odbiegających od realiów organizacyjnych – nie występuje presja czasu (bo na wykonanie projektu jest często cały semestr), jeśli projekt realizowany jest indywidualnie, nie wymaga komunikacji i porozumienia z innymi osobami, a jego wymiar finansowy i odpowiedzialność z tym związana ma charakter czysto teoretyczny.

### ***Czynniki psychologiczne i mechanizmy samooceny***

Na wyniki wpływają również mechanizmy psychologiczne, w szczególności tendencja do zawyżania własnych umiejętności w obszarach, w których brakuje rzetelnej informacji zwrotnej. Ograniczony dostęp do obiektywnej oceny ze strony pracodawców, mentorów czy praktyków zewnętrznych sprawia, że studenci opierają się głównie na ocenach akademickich i ich porównaniach z wynikami rówieśników. W środowisku edukacyjnym, które rzadko konfrontuje

studentów z niepewnością, stresem, konfliktami interesów czy wieloznacznością decyzji – a więc realiami typowymi dla środowiska pracy – może dochodzić do stopniowego utrwalania się zniekształconego obrazu własnych możliwości. W konsekwencji ich samoocena może być oderwana od wymagań rzeczywistego środowiska pracy. Rozwijanie umiejętności autorefleksji i otrzymywanie regularnego, konstruktywnego feedbacku w procesie edukacyjnym są więc kluczowe dla realistycznego postrzegania własnych kompetencji.

### ***Semantyczna asymetria i brak wspólnych kryteriów oceny***

Kolejną przyczyną rozbieżności ocen może być także brak wspólnego języka i spójnych kryteriów oceny kompetencji między studentami a pracodawcami, co prowadzi do semantycznej asymetrii między grupami. Innymi słowy, nawet jeśli obie strony używają tych samych pojęć, nie zawsze znaczą one dla nich to samo. Dla pracodawcy „przywództwo” oznacza odpowiedzialność za zespół i podejmowanie trudnych decyzji, a „rozwiązywanie konfliktów” – mediowanie między interesariuszami i zarządzanie napięciem interpersonalnym. Dla studentów te same terminy mogą odnosić się do inicjowania działań w projekcie czy unikania sporów. Brak wspólnego języka utrudnia kalibrację oczekiwań i porównanie ocen. Tworzenie wspólnych ram definicyjnych i jasnych kryteriów oceny kompetencji jest konieczne dla zbliżenia perspektyw obu stron.

Rozbieżności w postrzeganiu i definiowaniu kompetencji są zjawiskiem szczególnie widocznym w kontekście kompetencji społecznych czy poznawczych. Studenci, odpowiadając na pytania w badaniu, oceniają często swoją znajomość pojęć i udział w ćwiczeniach z danego obszaru jako równoważne z ich opanowaniem. Tymczasem pracodawcy – funkcjonujący w warunkach presji, odpowiedzialności biznesowej i wymagań rynkowych – przywiązują większą wagę do operacyjnego, praktycznego wymiaru tych kompetencji.

Brak wspólnych ram znaczeniowych prowadzi do sytuacji, w której studenci oceniają siebie przez pryzmat doświadczeń akademickich, a pracodawcy – przez pryzmat realiów zawodowych. W rezultacie oceny te nie tylko się rozmiągają, ale też trudno je porównywać, jeśli nie są osadzone w kontekście konkretnych sytuacji i oczekiwań. To z kolei utrudnia tworzenie spójnych i realistycznych modeli kształcenia kompetencyjnego, które odpowiadałyby na potrzeby obu stron.

### ***Ograniczona refleksyjność i rozwój metapoznawczy***

Rzetelna samoocena wymaga umiejętności analizy własnych działań, identyfikacji błędów i planowania rozwoju. Większość programów studiów nie zawiera jednak mechanizmów systematycznej refleksji nad własnym uczeniem się, która wykraczałaby poza standardowe podsumowanie zajęć czy ewaluację prowadzącego. Studenci otrzymują niewiele wskazówek dotyczących tego, jak pracowali nad zadaniem i co można było zrobić inaczej. Bez takiego wsparcia rozwój metapoznawczy jest ograniczony, a studenci nie wyciągają pełnych wniosków z przeprowadzonych projektów. Efektem tego jest sytuacja, w której osoby uczące się funkcjonują z przekonaniem o własnych kompetencjach, nie mając okazji ich weryfikowania w sposób pogłębiony i regularny. Brak refleksyjności nie tylko utrudnia ocenę obecnego poziomu umiejętności, ale także hamuje świadome planowanie dalszego rozwoju, co może skutkować stagnacją lub błędnym kierowaniem wysiłków edukacyjnych. Wdrażanie narzędzi dydaktycznych, które stymulują autorefleksję (np. dzienniki rozwoju, sesje informacji zwrotnej, mentoring), może pomóc w budowaniu realnej świadomości kompetencyjnej.

### ***Dysproporcje systemowe między szkolnictwem a rynkiem pracy***

W tym kontekście warto wskazać również na strukturalny problem procesu edukacyjnego, który często nie sprzyja długofalowemu i spójnemu rozwojowi kompetencji. Nawet jeśli uczelnie oferują możliwości rozwoju określonych kompetencji, działania te są często rozproszone i nieskoordynowane. Uczelnie – nawet o profilu praktycznym – nadal funkcjonują w ramach systemów ocen nastawionych na wiedzę deklaratywną i realizują misję szerszą niż przygotowanie zawodowe. Pracodawcy oczekują natomiast gotowości do działania, odporności na presję i umiejętności współpracy w dynamicznych warunkach.

Brak mechanizmów integrujących oba środowiska (m.in. wspólne projektowanie programów, długofalowa obecność praktyków w dydaktyce) powoduje, że absolwenci nie zdobywają realnych umiejętności bezpośrednio przekładalnych na wymagania rynku. Zmniejszenie luki kompetencyjnej wymaga więc systemowej współpracy i redefinicji mierników sukcesu edukacyjnego.

Współczesne programy studiów – zwłaszcza na kierunkach o profilu praktycznym – obejmują liczne projekty, warsztaty i zadania zaliczeniowe, które mają rozwijać różnorodne kompetencje: interpersonalne, poznawcze i organizacyjne. W praktyce jednak elementy te często funkcjonują w izolacji: przypisane

są do pojedynczych przedmiotów, prowadzone przez różnych wykładowców i nie tworzą spójnego kontinuum od podstawowych po zaawansowane umiejętności. Brakuje konsekwentnego prowadzenia studenta przez kolejne etapy rozwoju – od nabycia podstaw, poprzez aplikację w zróżnicowanych kontekstach, aż po samodzielne projektowanie działań. W rezultacie nawet wartościowe zadania edukacyjne pozostają jednostkowe; studenci mają trudność w dostrzeżeniu własnego postępu i nie budują motywacji do dalszej pracy.

Niespójność programów utrudnia także transfer zdobytej wiedzy i umiejętności do środowiska zawodowego. Kompetencje ćwiczone jednorazowo i w warunkach „cieplarnianych” nie utrwalają się, ponieważ studenci nie są konfrontowani z realnymi wyzwaniami: presją czasu, odpowiedzialnością za budżet, zróżnicowanymi zespołami czy kontaktem z klientem. Pracodawcy dostrzegają tę lukę i oceniają absolwentów jako osoby obeznane z zagadnieniami, lecz niezdolne do samodzielnego działania w dynamicznej rzeczywistości biznesowej.

Źródłem niedopasowania jest również fundamentalna różnica w misjach i kryteriach sukcesu szkół wyższych oraz pracodawców. Uczelnie – szczególnie te o profilu akademickim – kładą nacisk na rozwijanie potencjału intelektualnego, krytycznego myślenia i etycznej odpowiedzialności, mierząc efekty kształcenia w kategoriach programowych. Nawet kierunki praktyczne podlegają logice egzaminów i ocen cząstkowych, które są zaplanowane, przewidywalne i niezwiązane z ryzykownymi decyzjami. Pracodawcy działają natomiast w warunkach konkurencji rynkowej i oczekują gotowości do adaptacyjnego, samodzielnego działania, współpracy i reagowania na nieprzewidywalne sytuacje. Dla nich „wiedza o tym, jak powinno być” ma mniejszą wartość niż umiejętność wdrożenia zmian w praktyce.

Bez wspólnych mechanizmów koordynacji – takich jak wspólne projektowanie programów kształcenia, długofalowe partnerstwa edukacyjnobiznesowe czy systemowe włączanie praktyków w proces dydaktyczny – trudno jest zniwelować tę rozbieżność. Konieczna jest integracja elementów praktycznych w ramach zharmonizowanych ścieżek rozwoju, umożliwiających studentom stopniowe przechodzenie od teorii do praktyki. Tylko wówczas programy kształcenia będą w stanie zapewnić pogłębiony rozwój kompetencji niezbędnych w Gospodarce 5.0.

Zidentyfikowane w badaniu różnice między postrzeganiem kompetencji przez studentów i pracodawców mają charakter wielowymiarowy. Wynikają z braku doświadczeń praktycznych, ograniczeń psychologicznych, niejasnego języka, niewystarczającego rozwijania refleksyjności oraz strukturalnych różnic

między środowiskiem akademickim a biznesowym. Zrozumienie tych czynników jest kluczowe dla projektowania programów kształcenia, które realnie przygotowują młodych ludzi do wyzwań Gospodarki 5.0.

## **Wnioski i rekomendacje**

Polskie uczelnie deklarują praktyczny charakter swoich programów, lecz nie zapewniają studentom spójnej ścieżki rozwoju kompetencji ani systemowej integracji z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Bariery te dotyczą fragmentarycznej organizacji zajęć, sporadycznej współpracy z pracodawcami, deficytów kadrowych w zakresie praktyki oraz przestarzałego systemu oceniania. Aby zmniejszyć lukę kompetencyjną i przygotować absolwentów do wyzwań Gospodarki 5.0, konieczne jest przejście od deklaracji do koordynowanego działania. Poniżej przedstawiono cztery obszary zmian, które razem tworzą ramę reformy.

### ***Pogłębione partnerstwo uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym***

Współpraca z pracodawcami nie może ograniczać się do symbolicznych konsultacji czy krótkich staży. Powinna przyjąć formę długoterminowego, instytucjonalnego partnerstwa, w którym obie strony współuczestniczą w definiowaniu profilu absolwenta, aktualizowaniu treści programów oraz prowadzeniu zajęć. Tylko w ten sposób możliwe jest zsynchronizowanie oczekiwań pracodawców z kształceniem akademickim, zmniejszenie semantycznej asymetrii w rozumieniu kompetencji i zbudowanie systemu wspólnej odpowiedzialności za rozwój studenta.

Dobrym przykładem są moduły kooperacyjne, w których zadania projektowe zlecają firmy, a ocena opiera się na rzeczywistych efektach biznesowych. Regularny udział przedstawicieli biznesu w komisjach programowych, wspólne badania potrzeb kadrowych regionu czy partnerskie centra kompetencji mogą stać się trwałymi elementami infrastruktury uczelni.

### ***Doświadczeniowe metody nauczania jako fundament programu***

Praktyka nie może być dodatkiem do wykładów, lecz fundamentem programu kształcenia. Oznacza to przejście od punktowych warsztatów do spójnej sekwencji zadań, która wprowadza studentów w coraz bardziej złożone wyzwania.

Kluczowe miejsce powinny zajmować projekty interdyscyplinarne realizowane w heterogenicznych zespołach, symulacje rzeczywistych procesów biznesowych, studia przypadków i zajęcia problemowe. Takie podejście rozwija umiejętności, które w edukacji przyszłości uznaje się za najważniejsze: rozwiązywanie problemów (twórcze poszukiwanie rozwiązań, analizowanie danych, krytyczne myślenie), współpracę (działanie w zróżnicowanych grupach, komunikację, konstruktywne zarządzanie konfliktem) oraz adaptacyjność (zdolność do podejmowania decyzji w sytuacjach niepewności i szybkiej zmiany).

Ważne jest też wprowadzenie elementów odpowiedzialności i ryzyka – np. ocena projektu przez rzeczywistego klienta, ograniczenia budżetowe czy presja czasu – które odzwierciedlają realia pracy zawodowej.

### ***Profesjonalizacja kompetencji dydaktycznych i praktycznych kadry***

Rozwój kompetencji praktycznych wymaga zespołu dydaktycznego, który łączy zaplecze teoretyczne z doświadczeniem zawodowym i nowoczesną metodyką nauczania. Uczelnie powinny wspierać nauczycieli akademickich w zdobywaniu aktualnej praktyki – np. poprzez staże w przedsiębiorstwach, wspólne projekty badawczowdrożeniowe czy elastyczne ścieżki kariery.

Jednocześnie praktycy z biznesu, włączani do dydaktyki, potrzebują szkoleń pedagogicznych oraz mentoringu, aby potrafili przekładać swoje doświadczenie na efektywne uczenie. W systemie awansu zawodowego należy wyraźnie doceniać jakość i innowacyjność dydaktyki, współpracę z otoczeniem oraz umiejętność pracy z grupami zróżnicowanymi pod względem kompetencji. Tworzenie zespołów nauczycielskich, w których te trzy kompetencje – badawcza, praktyczna i dydaktyczna – są równoważne, może istotnie podnieść jakość kształcenia.

### ***Modernizacja systemu oceniania i informacji zwrotnej***

Tradycyjny system egzaminacyjny premiuje zapamiętanie wiedzy i jednorazowe testy, co nie sprzyja rozwijaniu kompetencji funkcjonalnych ani autorefleksji. Modernizacja powinna polegać na wprowadzeniu oceniania opartego na działaniu: studenci powinni być oceniani na podstawie ich udziału w projektach, umiejętności rozwiązywania problemów, pracy w zespole czy odporności na presję. Systemy oceny muszą integrować różne źródła informacji – samoocенę, feedback rówieśniczy, opinie mentorów i obserwacje wykładowców – oraz

zapewniać ciągły charakter informacji zwrotnej, która pomaga planować kolejne kroki rozwoju.

Portfolio kompetencji, raporty postępu i refleksyjne dzienniki stanowią narzędzia, które pozwalają studentom śledzić własny rozwój i uczyć się na błędach. Taka modernizacja nie tylko zwiększy trafność oceny, ale również wzmocni motywację do ciągłego uczenia się i samodoskonalenia.

Zastosowanie tych rekomendacji wymaga zdecydowanej woli zmian i współpracy między uczelniami, pracodawcami oraz organami regulującymi szkolnictwo wyższe. Jedynie holistyczne podejście łączące partnerstwo, uczenie przez działanie, profesjonalizację kadry i nowoczesne ocenianie pozwoli na realną poprawę przygotowania absolwentów do roli aktywnych uczestników Gospodarki i Społeczeństwa 5.0.

## **Zakończenie**

Badanie przedstawione w niniejszym artykule potwierdza, że w polskim szkolnictwie wyższym istnieje wyraźna luka między samooceną kompetencji studentów a ocenami pracodawców. Studenci deklarują wysokie umiejętności komunikacyjne, liderские i organizacyjne, natomiast pracodawcy postrzegają te obszary jako najsłabsze. Źródłem tego zjawiska nie jest brak wiedzy teoretycznej, lecz słaba integracja wiedzy z praktyką: dominują projekty rzadko konfrontujące studentów z presją czasu, odpowiedzialnością finansową czy konfliktami interesów, a współpraca z biznesem ma często incydentalny charakter. Dodatkowo samoocena studentów jest kształtowana w dużej mierze w izolacji od rzetelnej informacji zwrotnej, a uczelnie i pracodawcy posługują się różnymi definicjami kluczowych kompetencji.

W świetle powyższych ustaleń w artykule zaproponowano zestaw rekomendacji zmierzających do przekształcenia kształcenia akademickiego: długotrwałe partnerstwa z otoczeniem społeczno-gospodarczym, traktowanie uczenia się przez działanie jako fundamentu programów, rozwój dydaktycznych i praktycznych kompetencji kadry akademickiej oraz modernizacja systemów oceniania. Wdrożenie tych zmian może nie tylko zbliżyć oczekiwania obu stron, lecz także przyczynić się do rozwijania kompetencji uważanych za krytyczne w edukacji przyszłości – rozwiązywania problemów, współpracy i adaptacyjności.

Należy jednak podkreślić, że prezentowane wyniki badań obarczone są kilkoma ograniczeniami.

Po pierwsze, badanie miało charakter przekrojowy i obejmowało próbę studentów i pracodawców ograniczoną do określonych kierunków i branż, stąd wniosków nie można bezpośrednio uogólniać na całość szkolnictwa wyższego.

Po drugie, samoocena studentów jest podatna na efekty psychologiczne (np. nadmierną pewność siebie), a badanie nie wykorzystywało obiektywnych pomiarów umiejętności. Po trzecie, liczebność grupy pracodawców była relatywnie niewielka, co ogranicza możliwość analizy różnic międzybranżowych.

Wreszcie, narzędzia badawcze koncentrowały się na wybranych kompetencjach, pomijając inne ważne obszary, takie jak etyka pracy, kreatywność artystyczna czy kompetencje międzykulturowe.

Te ograniczenia wskazują kierunki przyszłych badań. Po pierwsze, warto rozszerzyć analizę na większą i bardziej zróżnicowaną próbę, obejmującą różne typy uczelni, kierunki studiów i regiony, a także porównać wyniki międzynarodowo. Po drugie, przyszłe badania powinny wykorzystywać triangulację danych: łączyć samoocenę studentów, opinie pracodawców oraz obiektywne pomiary kompetencji (np. zadania symulacyjne, portfolio projektowe). Po trzecie, potrzebne są badania longitudinalne, które pozwolą ocenić wpływ reform programowych i partnerskich modeli kształcenia na długofalowy rozwój kompetencji oraz zatrudnialność absolwentów. Wreszcie, warto zgłębić mechanizmy psychologiczne towarzyszące uczeniu się: jak rola refleksyjności, mentorskiego wsparcia i kultury błędu wpływa na zbieżność między postrzeganiem a rzeczywistym poziomem kompetencji. Tak zaplanowane studia przyczynią się do lepszego zrozumienia, jak tworzyć edukację odpowiadającą na potrzeby Gospodarki i Społeczeństwa 5.0.

## Referencje

- Al-Emran, M., Al-Sharafi, M.A. (2022). *Revolutionizing education with Industry 5.0: challenges and future research agendas*. International Journal of Information Technology and Language Studies, 6(3).
- Bakkar, M.N., Kaul, A. (2023). *Education 5.0 serving future skills for Industry 5.0 era*. W: M. Ghobakhloo, H.A. Mahdiraji, M. Iranmanesh, V. Jafari-Sadeghi (eds.), *Advanced research and real-world applications of Industry 5.0* (s. 130–147). IGI Global.
- Ciszewska-Mlinarič, M., Hałas-Dej, S., Mazurek, G. (2023). *Kompetencje przyszłości i przyszłość edukacji*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 90.
- Digital Poland. (2022). *Karta na rzecz rozwoju kompetencji przyszłości*. Fundacja Digital Poland.

- European Commission. (2021). *Industry 5.0 – Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry*, [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/publications/industry-50-towards-sustainable-human-centric-and-resilient-european-industry\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/publications/industry-50-towards-sustainable-human-centric-and-resilient-european-industry_en) (20.07.2025).
- EY. (2024). *Work reimagined survey 2024*, [https://www.ey.com/en\\_gl/media/webcasts/2024/10/how-to-channel-the-talent-forces-and-flows-shaping-the-future](https://www.ey.com/en_gl/media/webcasts/2024/10/how-to-channel-the-talent-forces-and-flows-shaping-the-future) (22.07.2025).
- Ghobakhloo, M., Mahdiraji, H.A., Iranmanesh, M., Jafari-Sadeghi, V. (2024). *From Industry 4.0 digital manufacturing to Industry 5.0 digital society. A roadmap toward human-centric, sustainable, and resilient production*. Information Systems Frontiers, 26.
- Gluza, N., Zieliński, M. (2025). *Edukacja oparta na kompetencjach*. W: N. Gluza (red.), *W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości: prognozy dla edukacji i rynku pracy* (s. 16–28). Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Mruk-Tomczak, D., Jerzyk, E. (2024). *Employees of the future. Expected competences at the higher education level*. Marketing of Scientific and Research Organizations, 51(1).
- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD Publishing, [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-04/e2030\\_position\\_paper\\_05.04.2018.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-04/e2030_position_paper_05.04.2018.pdf) (15.07.2025).
- OECD. (2023). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (15.07.2025).
- OECD. (2023). *OECD skills outlook 2023*. OECD Publishing, [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023\\_27452f29-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023_27452f29-en.html) (25.07.2025).
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2024). *Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości*, <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/raport-z-badan-empirycznych-w-zakresie-kompetencji-i-zawodow-przyszlosci> (20.07.2025).
- Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.A., Plamondon, K.E. (2000). *Adaptability in the workplace: development of a taxonomy of adaptive performance*. Journal of Applied Psychology, 85(4).
- Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*. (2021). Infuture Institute, <https://infuture.institute/wp-content/uploads/2021/06/Przyszlosc-edukacji-infuture.institute-cdv-2021-1.pdf> (20.07.2025).
- Sarioğlu, C.İ. (2023). *Industry 5.0, digital society, and consumer 5.0*. W: *Handbook of research on perspectives on society and technology addiction* (s. 11–33). IGI Global.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> (20.07.2025).
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. World Economic Forum.
- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/in-full/3-skills-outlook/> (22.07.2025).



Renata Tomaszewska

ORCID: 0000-0001-9605-1483

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: renatatl@ukw.edu.pl

Katarzyna Ludwikowska

ORCID: 0000-0003-3015-8100

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: kasial@ukw.edu.pl

Aleksandra Pawlicka

ORCID: 0000-0003-4380-014X

ITTI Sp. z o.o. in Bydgoszcz

e-mail: oliko.aleksandra@gmail.com

## Age diversity in organizations as an imperative: a multiple-case study<sup>1</sup>

**Keywords:** generations, labor market, diversity, human resource management, age management, multigenerational management

**Abstract.** The paper discusses the coexistence of four generations of employees in the contemporary labor market – Baby Boomers, X, Y, and Z. It presents the results of qualitative research on the opinions and attitudes of employers towards the four generations of workers and the necessity of age management in diverse human teams. In doing so, it taps into the evolving and increasingly

---

<sup>1</sup> Jedna z autorek, Aleksandra Pawlicka, wykorzystała narzędzie Grammarly w niskim stopniu ingerencji, w zakresie korekty językowej/stylistycznej tekstu. Wyniki wsparcia SI zostały przez nią zweryfikowane i zaakceptowane. Autorka ponosi pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

popular concept of diversity management worldwide; age is one of the key dimensions of diversity. The paper analyses age diversity among employees as both a threat (e.g., conflicts, stereotypes, ageism) and an opportunity for organizations (e.g., utilizing the potential of all age groups, internal transfer of know-how, knowledge, and experience). The analysis demonstrated a dichotomy in the perception of age diversity as both an opportunity and a threat in the workplace, with the research outcomes providing recommendations for managing age diversity aimed at organizations in the EU.

### **Różnorodność wiekowa w organizacjach jako imperatyw: *multiple-case study***

**Słowa kluczowe:** pokolenia, rynek pracy, różnorodność, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie wiekiem, zarządzanie wielopokoleniowe

**Streszczenie.** W artykule omówiono współlistnienie czterech pokoleń pracowników na współczesnym rynku pracy – Baby Boomers, X, Y i Z. Przedstawia wyniki badań jakościowych dotyczących opinii i postaw pracodawców wobec czterech generacji pracowników oraz konieczności zarządzania wiekiem w zróżnicowanych zespołach ludzkich. W ten sposób wpisuje się w rozwijającą się i coraz popularniejszą na świecie koncepcję zarządzania różnorodnością, w której wiek jest jednym z jej kluczowych wymiarów. Ukazuje różnorodność wiekową pracowników zarówno jako zagrożenie (np. konflikty, stereotypy, ageizm), jak i szansę dla organizacji (np. wykorzystanie potencjału wszystkich grup wiekowych, wewnętrzny transfer know-how, wiedzy i doświadczenia). Wyniki przeprowadzonych badań posłużyły do sformułowania rekomendacji dotyczących zarządzania różnorodnością wiekową skierowanych do europejskich organizacji.

## **Introduction**

The rapid transformation of society, driven by demographic shifts globally, including in Europe and the USA, significantly influences various aspects of organizational management. The future economy will be shaped by the three fundamental factors, i.e., ecology, globalization, and demography (Mulgan, 2009). Intense and growing competition necessitates that organizations demand increasingly diverse human resources, the acquisition of which becomes crucial for effective competitive rivalry both on the international and global stage, as well as within the domestic arena.

One of the significant challenges that companies face today is changes in the available human resources. Across organizations worldwide, the issue of diversity management has emerged as a precursor to substantially evolving human resources. The term “diversity management” was first introduced

in the USA in the 1980s. Since 2009, diversity management has been recognized as a global phenomenon (Holvino and Kamp, 2009).

In Europe, there is a consensus on the concept of diversity management, which is applied in organizations and society as an active (inclusive) approach, rather than as affirmative action (Kuldová, 2012). This means that diversity management does not involve altering existing expectations and standards, for instance, for women and minorities. Rather, it recognizes the fact that different groups may respond uniquely to various situations, and efforts should be made to minimize potential frictions that may arise within organizations. The activities of the European Union bodies have significantly contributed to the development and popularization of this concept (Gross-Gołacka, 2018).

The diverse external and internal environments require organizations to undertake adaptive actions to prevailing circumstances. Maximizing diversity and harnessing its benefits for the company are crucial issues for today's management quality, including human resource management. Organizations leverage diversity to become more creative and responsive to changes. Diversity encompasses a mix of many characteristics – differences and similarities – that employees bring to the workforce or company. These characteristics include age, gender, disability, race, ethnic background, religion, as well as educational level, family structure, position, geographic location, style, and values, encompassing both visible and invisible traits (Gross-Gołacka, 2018).

In examining one key dimension of diversity – age – we may observe a fascinating scenario in the labor market: the simultaneous contribution of representatives from as many as four generations! These include: Baby Boomers, Generations X, Y, and Z. Each generation brings different skills, experiences, attitudes, communication styles, interests, and energy to the workplace. Generational diversity can be viewed in two ways: (1) through the often harmful lens of stereotypes, and (2) through the potential arising from both similarities and differences among the generations.

Despite nearly four decades of increasing publications on diversity management and its dimensions, as well as its impact on organizational success, research seems insufficient and unsystematic, particularly when considering the significance and extensive consequences of demographic changes and labor market trends for the business world. Therefore, the authors of this study have identified a significant gap in the discourse, analysis, and research on this topic, focusing on the dimension of age. This paper presents findings from the research on employer attitudes towards the four generations of employees and the need

to implement what is increasingly referred to as age management or multigenerational management. The objectives of this work are threefold: to organize knowledge concerning age diversity management in organizations, to operationalize this concept using qualitative methods, and to establish the outcomes of research conducted at the request of Public Employment Services in Poland, part of the European Employment Services (EURES) which can be recommended to other organizations within the EU.

It is worth clarifying that the authors are aware of the ongoing debate surrounding the concept of generational categories in social sciences and the findings from practitioners who point to the fact that different groups of workers exhibit varying values and preferences in the workplace. However, they also acknowledge that no compelling argument has yet been presented that justifies recognizing generational distinctions as a unique factor influencing one's approach to work. According to the current state of the art, it is recognized that each generation is shaped by unique social, economic, political, and cultural experiences, and thus, the professional and personal functioning of individuals cannot simply be viewed as a continuation of the approach of the previous generation.

Additionally, the authors are aware that the chronological frameworks used to define generational membership vary, sometimes significantly, across different regions. For example, the generational timeline in the United States differs from that in Western European countries. There is also inconsistency in the typologies and terminologies used within the literature. While scholars in human resource management have succeeded in defining multiple generational types, the terminology and characterization of these generations are neither consistent nor comprehensive. Often, generational classifications are based on common features, preferences, or behaviors observed in individuals of similar ages. However, these classifications are often intuitive, reflecting arbitrary beliefs based on subjective experiences and fragmented observations, primarily within the field of human resource management.

Therefore, the authors know (as highlighted by Elżbieta Kasprzak and Rafał Trocki, 2019) that the categorization of generations is primarily based on age criteria, which are linked to shared socio-historical and cultural experiences, as well as stages of individual development. Previous typologies and classifications of generations in the workforce have been derived from observations of behaviors, surveys, and direct interviews within sociological and human resource management paradigms. However, these frameworks tend to overlook

developmental regularities, subjective factors of personality development, value systems, and the interpretation of events or the interaction between individuals and their environments. In the existing literature, generational cohorts are typically described based on values, motives, preferences, and skills – often referred to as ‘psychological functioning in the workplace’ – without reference to psychological theories and studies that would substantiate such a division.

There is, therefore, uncertainty as to whether these classifications represent scientific theories or simply reflect a set of beliefs or, at best, a folk theory of workforce groups. What is lacking are definitive studies that confirm the validity of distinguishing generations based on age and identifying them as groups with specific values and motivations, which are consistent within each generation and distinct from other generations. Thus, the authors have initiated such research and aim to contribute to this ongoing discussion by sharing their findings. Lastly, in the authors’ opinion, there is more evidence in favor of the concept of generationality besides the results of the research presented in this article – as supported by a review of the literature; some papers discussing this concept have been (Brownell and Resnick, 2005; Charpignon et al., 2024; Cho and Chenette, 2024; Gursoy et al., 2008; Hunt et al., 2015; James et al., 2011; Komp-Leukkunen, 2019; Mehari et al., 2024; Smola and Sutton, 2002; Turi et al., 2022; Urbancová et al., 2024) and many more.

With all this in mind, in this paper, the authors present a case study of five business entities operating in Poland, which employ workers from the Baby Boomers, Generations X, Y, and Z. The work presented contributes significantly to the literature as it is based on authentic research conducted through case studies, which empirically confirm the need for managing age diversity in organizations.

## **Background**

### ***Four generations actively engaged in the labor market***

An analysis of the professional structure of contemporary society, both American and European, reveals that while the coexistence of two or three generations in the workforce is a natural phenomenon, today we find ourselves in a unique situation. Namely, the labor force is comprised of four distinct generations: Baby Boomers, Generations X, Y, and Z. Although there are differences in the chronological frameworks that define the membership of each generation, the literature

typically indicates that Baby Boomers include individuals aged 55 and older; Generation X comprises those aged 40–54 years; Generation Y includes individuals aged 25–39 years; and Generation Z consists of those aged 15–24 years.

The criteria used to differentiate these generational cohorts focus primarily on age differences. However, variations are also noted in organizational culture preferences; attitudes and values; familiarity with modern technologies; approaches to professional work; relationships with employers and colleagues; methods of learning and knowledge acquisition; and the motivation displayed in the workplace (Kasprzak and Trocki 2019). According to the state of the art, it is acknowledged that each generation is shaped by a unique set of social, economic, political, and cultural events in which it has participated. Consequently, the way individuals function both professionally and personally cannot simply be a continuation of the approach characteristic of the previous generation.

The overriding economic development goal of optimally utilizing the potential of all employees necessitates diversified approaches to different age groups, while simultaneously developing acceptance and understanding of the need for such approaches. This is a challenging task, as individual differences, which have a defined and significant impact on the choice and effectiveness of human management tools, complicate the standardization of procedures. Additionally, intergenerational management also requires consideration of the distinctive attitudes towards work and life that vary across generations. Although categorizing generations according to birth years can potentially lead to stereotyping, and the division into age cohorts itself is subject to debate, model descriptions of generations serve as a good starting point for understanding the generational differences perceived and signaled by employers. However, categorizing generations does not exempt from moderating the general principles and tools of management to accommodate the individual characteristics of each employee, which is, in fact, the core of professional human resource management (Jamka, 2019).

Referencing the general characteristics of the four professionally active generations in the current labor market, and relating to Abraham Maslow's classic pyramid of needs, one may note that:

- The oldest and most experienced are the representatives of the Baby Boomers, the post-World War II demographic surge. These individuals are currently in what is termed late adulthood and are transitioning into retirement age. They often work their entire lives for a single employer in organizations where hierarchy and formal communication are valued.

The need for belonging is significant to them, and they view their professional work as an important duty,

- Demographically crucial today, Generation X seeks recognition and affirmation of their worth. They work extensively, place high importance on salaries, but employment security is also a priority for them,
- The Millennial generation, or Generation Y, primarily declares a need for self-actualization. Biographically, they experience what is known as the ‘rush hour’ of life, which involves the convergence of key events across various life domains: the period of the most dynamic professional career development and simultaneously, starting families. This generation places more emphasis than others on private passions and work-life balance. It is noteworthy that by 2020, they constituted half of all employees globally and currently have a significant influence on corporate life (Jamka, 2019; Ryan, 2007).

The labor market has also seen the emergence of the next generation – Generation Z (also known as Post-Millennials, Gen Tech, Gen Wii, Net Gen, Digital Natives, Gen Next, Post Gen, Internet Generation, iGen, iGeneration, as well as Generation C, iPad generation, iPhone generation... (Ludwikowska and Tomaszewska, 2023). This group comprises young individuals whose real-world lives are intertwined with the virtual, communicating constantly and predominantly online. Work is just one component of their diverse and colorful lives. This generation remains the least understood. Generation Z can be seen as a ‘blank slate’ from an employer’s perspective and an ‘enhanced’ version of Millennials, soon to become the most significant demographic group in the workforce. By 2025, Generation Z is expected to account for 27% of the labor force in leading Western countries and one-third of the global population. They know their value and seek appropriate remuneration and recognition. Unlike their parents, they are not afraid to fight for their rights and make demands of their employers. These young people highlight the need for a flexible approach to work and for their tasks to be meaningful. More so than the three preceding generations, the youngest workers pay attention to the ecological and social commitments of their employers. In 2020, about 50% of Generation Z were working as freelancers. This trend has fueled the growth of platforms such as Upwork and Fiverr. Thus, it can be said that Generation Z is, in some ways, overturning the traditional work model and challenging conventional career paths (PWC et al., 2022).

### ***Diversity in organizations. Managing diversity***

As derived from previous analyses, the youngest employees require a slightly different approach from employers compared to older generations (Egdell et al., 2020). Moreover, the coexistence of four actively working generations in the same workplace justifies the postulate for the necessity of introducing new people management methods in contemporary organizations.

The broadest concept within the area of human resource management, into which the considerations presented in this paper fit, is diversity management. This entails directing diverse human teams. Diversity occurs in a group of people when its members differ from one another along one or several significant dimensions. Diversity management is recognized as the most advanced form of anti-discriminatory actions.

Initially, diversity was defined primarily in terms of race, ethnic origin, and gender. Subsequently, it was recognized that these characteristics insufficiently define individual attributes, hence definitions have been expanded to include issues such as disabilities, sexual orientation, skills, education, professional experience, life attitudes, lifestyles, learning styles, and also age (Jemielniak et al., 2023).

Diversity management is an approach to organizational management that assumes a company can benefit from the presence of differences among its employees. Members of an organization always differ from each other in certain respects. If a company does not focus on recruiting employees of a single, strictly defined type (e.g., only young people, only men, only those on civil law contracts) but instead accepts and manages these differences, it can better meet market needs and enhance its competitiveness. Diversity management is based on the belief that staff diversity, encompassing all possible aspects in which people differ from and are similar to each other, can become a source of business benefits. It involves accepting the differences inherent in the workforce and transforming them into higher work efficiency, better outcomes, and enhancing the company's image as an attractive employer. Diversity management teaches how to utilize the potential of differences, fosters effective collaboration, and enables the company to adequately respond to the needs within the organization and external challenges. It helps create a positive atmosphere in the team, impacting employee engagement and endearing partners and clients. It encompasses all organizational activities aimed at recognizing diversity in the workplace and optimizing its use. Diversity management posits a positive effect that can arise from the diversification of people within an organization. It is a broader concept

than ‘equal opportunity policies,’ which aim to counter specific situations where discrimination might occur (Jemielniak et al., 2023).

This is a challenge that managers must address. The influence of biases and stereotypes on workplace cooperation can be highly detrimental if not managed properly. However, effective diversity management can generate significant benefits for organizations (Jemielniak et al., 2023).

Workplace diversity arises from several key processes:

- labor shortages: Forcing searches for new pools of candidates, including among migrants and genders previously underrepresented in certain roles;
- global talent shortages: Projections by the Korn Ferry Institute indicate that by 2030, there will be a millions-strong workforce deficit in Russia, the USA, and China, while India will have a surplus of highly skilled workers;
- extended professional activity: Leads to the coexistence of multiple generations at work and requires ongoing education for older employees amid changing demographic proportions;
- social changes: Leading to the professional activation of people with disabilities, necessitating an inclusive work environment and appropriate policies (Tarasewicz-Gryt and Wasilewski, 2022).

### ***Age management***

Age management is integrated into the concept of diversity management. It involves the effective utilization of the potential of employees from all age groups, fostering diversity within the company and the internal transfer of know-how, knowledge, and experience. Age management is an approach to team management that helps avoid issues related to age differences among employees; more so, it transforms these differences into assets and leverages them for the benefit of the company. Although age management can be applied to all employees (considering the alignment of management goals and techniques to groups differing by age), it is most commonly discussed in terms of initiatives targeted at older employees (50+), which is not necessarily a rational approach (Binda et al., 2018). Therefore, alongside this concept, terms such as multigenerational and intergenerational management are increasingly being developed, which involve solutions that consider the needs of employees of different ages and at various stages of their professional lives, representing multiple generations (Woszczyk and Warwas, 2016).

Meanwhile, managers' interest in the concept of age management is minimal. It mainly arises in situations such as restructuring, organizational changes, the need for accelerated technological development, or when there is an immediate threat of losing skilled and experienced workers; it may also be related to managing costs within the company, client requirements, or the desire to retain qualified employees. Moreover, as we have emphasized, age management is stereotypically (although it actually aims to break down stereotypes) associated by managers with a policy of favoring older individuals – which is fundamentally untrue and also contrary to regulations prohibiting discrimination, including on the basis of age. Without making the managerial staff aware of the scale of future, yet not so distant, threats, and without understanding the principles of age management, it is difficult to speak of a rational approach to this issue. What does it mean to “manage age”?

1. Firstly, age management may involve the employer's attitude towards older employees, as well as the attitudes of these older workers towards their roles in the company and their career paths.
2. Secondly, it may encompass the employer's approach to younger (newer) employees, as well as how these employees feel about their work and career development within the company.
3. Thirdly, it should include fostering a cooperative atmosphere, good relationships, and influencing the efficiency of all age groups within the company. This facilitates the creation of conditions for intergenerational dialogue and shapes the workplace to be friendly to employees from various generations.
4. Such management might involve actions taken by the employer themselves, as well as interventions by the state (at the local or national level) aimed at improving the overall situation – here, we are indeed talking about older employees in the labor market or, for example, the youngest employees entering this market (Binda et al., 2018).

Age management entails implementing a variety of actions that allow for more rational and effective use of human resources in organizations. Age management tools aim to combat age barriers and/or promote age diversity, helping to create an environment where individual employees can utilize their potential without being disadvantaged by their age (Naegele and Walker, 2006).

This management area also includes actions aimed at combating age discrimination, or ageism, which is based on stereotypes and prejudices related to the biological diversity of people associated with the aging process. Therefore,

crucially, age management excludes discrimination. Maintaining a balance between the ‘youth’ and ‘maturity’ of human resources is considered the best way to respond to rapidly changing circumstances associated with globalization and a dynamic economic environment (Kołodziejczyk-Olczak, 2014).

It turns out that the more age-diverse the staff, the better it is able to respond to market conditions, flexibly adjusting its activities to the changing needs of customers. Age-diverse teams provide good work outcomes through intergenerational knowledge and skill exchange. Forming teams that utilize the strengths of both younger employees (such as physical stamina) and older employees (such as life and professional experience) ensures tangible benefits for the organization. Thus, age management can involve the employer’s approach to employees of different ages, as well as the relationship of employees of various ages to their work and career. It can also pertain to actions taken by the employer, as well as interventions by the state (at the local or national level) aimed at improving the overall situation of workers – representatives of four generations in the workforce (Kołodziejczyk-Olczak, 2014). The target audience for HR policies based on this concept should not be individuals of a specific age, but rather those facing problems or challenges most commonly associated with age (Brooke and Taylor, 2005).

Current challenges that prompt employers to implement multigenerational management include:

- The risk of losing knowledge as older employees retire, particularly in organizations with a high percentage of employees aged 45+, where there is no system for transferring knowledge to younger workers.
- The reluctance of older employees to share knowledge with younger ones, driven by fears of job loss, especially among those nearing retirement age.
- Difficulties experienced by older managers in managing younger employees, mainly due to communication problems.
- Resistance from older employees to changes in work methods.
- A lack of willingness to develop among some older employees.
- A shortage of adequately educated job candidates, which can be mitigated through partnerships with schools and universities, as well as development programs for graduates.
- High turnover among young employees, especially in organizations that incur significant costs in onboarding new staff, which can be reduced by recruiting experienced individuals, valuing education, assessing employees, and creating individual development plans.

- Low motivation among older employees to achieve high results when compensation depends on position and competence rather than seniority, a challenge in companies that have moved away from seniority-based bonuses.

These challenges highlight the need for age management within HR policy to effectively utilize human resources in an organization (Kołodziejczyk-Olczak, 2014). From this compilation, it is evident that organizational problems are not limited to managing older employees but also younger ones. Therefore, diagnosing the needs of employers should consider all age groups of employees.

The presented concepts – diversity management and age/multigenerational management – set new directions in human resource management.

### ***Age diversity: a threat and opportunity for organizations***

Given the challenges facing organizations, diversity management should become a priority for managers, encompassing the recognition of diversity, planning effective management strategies, and employing a diverse workforce. This approach, requiring an understanding of the essence of diversity and social integration, will measure management quality. Diversity management involves continually discovering people and their contributions, as well as the values they can bring to the organization and society. In the 21st century, an organization's success will depend on its ability to manage diversity, which should become part of its business strategy. The benefits of employing a diverse workforce include improved financial outcomes, innovative solutions, effective employee retention, and increased attractiveness to customers. At the macroeconomic level, diversity enhances productivity, innovation, and the ability to capture new markets. At the micro level, diversity improves the quality of goods and services, attracts talent, reduces staff shortages, and limits employee turnover. Although managing diversity is challenging, it can lead to synergy and better outcomes. Building leadership that is sensitive to cultural differences and focuses on uniting employees from various backgrounds is becoming crucial in global companies (Belbin, 2016; Gross-Gołacka, 2018; McShane and Glinow, 2010; Sonnenschein, 1999).

Communicating in a diverse environment can be hindered by barriers that managers should identify and minimize. Cultural barriers include ethnocentrism, prejudices, and stereotypes. Ethnocentrism involves treating one's own group as superior, leading to intolerance and chauvinism, which results in discrimination against other groups. Prejudices involve clinging to preconceived

notions despite contrary evidence, hindering effective communication. Stereotypes, which are simplified and often inaccurate conceptions, can be both positive and negative. Additionally, differences in communication practices and language, such as uncertainties, misinterpretations of non-verbal cues, and language itself, are easier to notice and eliminate (Jemielniak et al., 2023). For example, as regards the age of employees and the coexistence of four generations actively engaged in the labor market, these issues arise as more individuals from the Baby Boomer generation are retiring. Vacant positions are being filled by representatives of Generation X, who largely employ individuals from Generation Y. For instance, one might encounter views such as:

- Investing in Baby Boomers is not worthwhile because they will soon retire; they cannot work in teams; they dislike changes; they are apathetic.
- Employees from Generation X are the most loyal and are also the biggest workaholics.
- Generation Y employees never stay after hours because they only care about themselves; they are self-centered and afraid of failure.
- Employees from the Baby Boomers and Generation Z work from a specific start to end time.
- Generation Z employees cannot work effectively in teams (Stankiewicz, 2016).

Thus, it is common in popular opinion for members of Generation X to perceive their younger colleagues – Millennials – as lazy, know-it-alls, overly confident, yet simultaneously too sensitive to criticism and in need of constant affirmation. There is also a stereotype that Millennials believe they cannot trust representatives of Generation X. Moreover, they feel that they are often unjustly excluded from the decision-making process, while Generation X could learn a lot from them – their subordinates – if only they took the opportunity (Kowalówka, 2015).

Additionally, there are a set of myths and stereotypes about age management, which we discuss in further detail later in the article. For example, one might encounter the following statements:

- Age management is a European Union invention and a manifestation of ‘political correctness’ in labor relations.
- There have always been older and younger workers in the workplace, and there has always been a differentiation of status.
- Older employees ‘won’t reinvent the wheel’.
- Young people ‘want a lot but really know nothing’.

- It's impossible to manage effectively without 'betting on a dark horse' – implying reliance on the most effective, engaged, and easily 'steerable' age group.
- Older employees are trouble for the company and should not be the focus of attention.
- Younger employees "come quickly and leave even quicker" (from the company).
- 'Systematic' initiatives – related to age management will be implemented 'with a big bang' and yet will have 'a short life' (Binda et al., 2018).
- The list of prejudices and stereotypes is long.

It is crucial to approach the discussion on this topic rationally and objectively. Many HR activities in companies are met with resistance, and HR department representatives spend considerable time convincing their adversaries. Therefore, the area and topic of age management are no exception, but they successfully can and should be a field for discussion (Binda et al., 2018).

With this in mind, the authors of this study have undertaken to research the opinions and attitudes of employers towards the four generations of employees and the necessity of implementing what is increasingly referred to as age management, often termed multigenerational management.

## **Materials and methods**

The qualitative study was conducted among employers in Poland in October and November 2023. Since the publication of Barney G. Glaser and Anselm L. Strauss's work in 1967, qualitative research has been innovatively applied in academia.

The authors employed two research methods: desk research and case study. Desk research involves the purposeful search and use of secondary data, such as statistics, reports, literature, expert statements, documents, websites, and legal acts, allowing for extensive comparison of research results and enriching the mechanisms of inference. Its empirical potential aligns with the theoretical assumptions of the case study method, which enables the comparison of results from various cases through the repeatability of the research procedure (Smith, 2008).

The case study method, long used in human resource management, involves analyzing individual cases. In the study presented, the authors implemented a multiple-case study approach, which allows for the repeatability of the research

procedure and the compilation of results from different cases (Bennett, 2001; Gustafsson, 2017). The empirical potential of desk research corresponds with the theoretical foundations of the case study method.

In this article, a case study has been presented of five business entities operating in Poland, employing workers from the Baby Boomers, Generations X, Y, and Z. The authors focused on organizations in sectors typically associated with younger employees, such as the creative industry, marketing, IT, e-commerce, and AI. The sample selection was stratified and purposive-random, conducted at the request of the Public Employment Services in Poland, which are part of the European Employment Services (EURES).

## Study limitations

The limitations of the research were: (1) only selecting entities employing workers from all four generations, (2) choosing organizations in industries where Generation Z is most likely to be employed (creative industry, marketing, IT, e-commerce, AI), and (3) willingness to participate in the study. Multiple samplings were necessary as some companies refused to participate without giving a reason, did not respond to contact attempts, or informed that they deliberately do not hire Generation Z employees due to negative experiences. The case studies were anonymous:

- Case Study 1 represents a global public company in the Game Dev industry, where 70% of the staff are Generation Z specialists, employed due to the industry's demand for younger workers.
- Case Study 2 is a global public company in the industrial sector using AI, employing 280 people and valuing the flexibility and lower financial expectations of Generation Z employees.
- Case Study 3 describes a global LLC in the IT sector, employing nearly 4,000 workers, including 20% under 30 years of age, aiming to maintain competitiveness through “juniorization” of the team.
- Case Study 4 concerns a global LLC in the electronics sector, employing over 1,300 workers and focusing on workforce diversification due to labor shortages and demographic trends.
- Case Study 5 outlines a global LLC in the technology sector, employing 920 workers and 150 temporary agency workers, with revenue of several million USD in 2022.

## Results and Findings

The desk research conducted consistently shows that the increasing age diversity among employees in today's labor market has become one of the greatest challenges facing contemporary organizations and human resource management, including employers, recruiters, managers, HR professionals, career advisors, and trainers.

There is a need to build employer awareness about the similarities and differences between the generations of employed workers; to implement generational management tools in organizations and to create multigenerational workplaces, identifying factors that shape the engagement of employees from different generations.

The need for diversity management – specifically age management – was confirmed in the case study analysis.

An important challenge in the process of meeting the expectations of different employees is to build a culture of communication. The surveyed employers are aware of significant generational changes in communication styles:

There are many introverted people, especially in the IT industry. There are individuals who are hard to reach. Some young people do not feel the need to talk to each other, but it often turns out that they do not communicate directly, yet they are in constant contact through messengers [employer no. 3].

Generation Z is quiet, closed off in multimedia tools, yet the most important thing for them is the relationship. So at work, they also want to establish a relationship with their boss. The question arises, how to enter this relationship. [...] The number of emoticons is surprising. I am not that expressive. But that is the generation – they communicate with images [employer no. 3].

The first stage should be recognized as preparing the existing workforce for the arrival of new individuals representing different generations, thus bringing diverse attitudes and ways of functioning in the workplace:

Communication also depends on the people inside the company. And emphasis must be placed on those who are already inside. Young people are not worse, but they are different. And people tend to categorize them. [...] Employees should

be told: they are a bit different, but that doesn't mean they are worse. Give them a chance [employer no. 5].

The next step in building an internal communication system that facilitates intergenerational integration is to establish rules for current reporting of difficult situations and conflicts. As the experiences of respondents often lead to conflicts:

It's important to communicate continuously. If something happens, come up and say it. [...]. If you notice any signs, don't sweep them under the rug and then say after six months that he is hopeless. Instead, come and talk about it. We tell this to the young. And we also say this to the older ones: immediately signal if something is not right [employer no. 5].

Developing a culture of communication and the communicative competencies necessary for its implementation should be recognized as one of the most important areas of development for contemporary organizations:

We build awareness among the management that we need to adapt [...]. That's why we have training: change management, diversity management. And we constantly talk about this. When we are among the team and someone starts complaining about the young, we clearly say – you have no right to complain! You need to educate yourself and communicate according to the needs of the young [employer no. 4].

Last year we conducted a whole package of nine trainings – the Leader's Academy, to build awareness among middle and senior management. There was also a workshop part. But it's not that these trainings work 100%. It's much better than it was at the beginning because if he hears ten times that it's his role, that he needs to educate himself, then reflection arises [employer no. 4].

We believe that good company management means good managers. We come for the company, but we leave because of the managers. That's why there is an emphasis on training here. We have already done a lot, but there is still much to do [...] [employer no. 4].

We pay a lot of attention to communication [...]. We refer to values because we have five core values, including teamwork. We place a strong emphasis on this,

and each employee is held accountable in this regard. If there is a red card and someone crosses the line, then there will be a note in the record that they have broken the code of ethics [...] [employer no. 5].

Based on their experience, employers noted differences in the professional functioning between employees from the four generations they observed:

I think the biggest difference is the expectations regarding what the employer or the job in general should provide to the employee, and simultaneously the employee's view on what they should offer to the employer. It is very evident that Generation Z has very high expectations of their employer. At the same time, they have a very distorted view of what they should contribute and what their duties are towards the employer. And I don't know where that comes from. It seems to me that... No, I don't know the source. I don't want to make diagnoses here because it's not exactly within my competence [employer no. 1].

People after the age of 30 don't have such expectations. They want to come to work, do their job, and relax after work. They can distinguish work from relaxation. Generation Z cannot do that [employer no. 1].

There are differences because Generation Z has specific needs. Gen Z is creative, acts quickly, finds information and new knowledge easily, and has great potential. When older employees think 'something is impossible,' Gen Z believes 'everything is possible.' This stems from the fact that for Gen Z, there are no barriers [employer no. 3].

Generations Y and X grew up in different times and have different needs. They are more stable and more loyal to the company. The younger generation is different. We currently have unemployment, very low, the lowest in Europe along with the Czech Republic if we consider Eurostat data. This new generation is focused on seeking what is best for them, so they are often oriented towards change. Someone comes in and soon clearly communicates that they do not like it here. And they leave [employer no. 4].

They generally (Generation Z), want to learn and they want to acquire skills. And generally as we observe young people entering, they want to see the salary rate in the job listing. That's basically the foundation. Without that, they won't

even pay attention to the ad. Then, when they come in, they want to make decisions independently, or at least they say they do. They want to rule in their area, but on the other hand, they are passive in the sense that if you don't point it out explicitly and tell them to do it, they won't do it. So, on one hand, they say: I want to make decisions and have control, but on the other hand, when it comes to taking initiative at work, they don't do it independently, so that's the difference [employer no. 5].

The respondents emphasized the importance of being proactive in cooperation with employees of different generations, as the type and quality of actions for the employed workforce determine whether they will continue their employment. The responsibility for this segment of operations is most often assumed by HR departments:

The role of HR has changed accordingly. HR employees are sometimes like mothers or therapists for Generation Z. They come to us with problems that would have been unthinkable a few years ago. Because a manager noticed they have a piercing. That something is wrong at home. That they are taking medication and feel sleepy at their workstation. This indeed may indicate less independence and maturity of this generation. They are too coddled by their parents. And now, for example, HR has to take over this function [employer no. 4].

We still do not separate the recruitment process by generation [...]. Companies are not prepared to enter such a recruitment model, but that is the future. We need to have a great image upfront so that the candidate becomes interested in the company and the position [...]. We already see that if we do not reach a higher level of recruitment, we may lose valuable candidates [employer no. 3].

We focus on age diversity – such is the global policy of the company [employer no. 4].

When it comes to Generation Z, we strongly emphasize explaining to them what they will be doing. This is very important. It's not enough, as with Generation X, for them to hear about the industry and say: I'll take it, I'll take it! They need to know exactly what they will be doing in their position, what hours they will work, and how much they will earn. And that slightly distinguishes

this generation from others. Everything must be laid out. You need to prepare mentally [employer no. 4].

The biggest challenge is the mentality of managers. It's necessary to make managers aware of how to work with Generation Z and why it is worth collaborating with them. [...] Generation Z cannot be changed. Older generations can be changed [...]. [employer no. 4].

The respondents believe that cooperation with employees from four generations simultaneously can be effective and satisfying, and that having age diversity in work teams is valuable.

This is the most creative team and geared towards change. For example, this level of flexibility is not present in Generation X. And it is the driving force for the company to do something that no one else has yet thought of. They like to do things differently; not behave stereotypically in the tasks we have to do. They lead in this. They also build teams differently in the workplace. This relational layer is super important. They also influence the rest in this way [employer no. 3].

Creativity [is an advantage, a benefit of Generation Z]. They can contribute a lot. They are proficient in social media. They observe something, test it at the workplace, and hence their innovativeness. They have a desire to develop. They look for ways to do things cleverly to work less. And because of this, they are innovative. They smartly navigate new technologies. They are raised on it. And we benefit from it. And if they don't know a solution, they know where to find it quickly on the internet. This generation quickly gives up in routine. They struggle there. But if there are challenges they need, then Generation Z feels a sense of purpose [employer no. 4].

It's worth having everyone because diversity is good. Together, we create a valuable company [employer no. 4].

## Discussion

The organizations studied perceive age diversity similarly to what the desk research analysis has shown – as both an opportunity and a threat – the dichotomy in the responses of the employers surveyed is clearly outlined. The respondents point to many benefits/advantages of having employees from four generations on the team. They emphasize the flexibility of the youngest people, also associated with the possibility of their integration into the workforce through the formation of new habits; creativity; innovation; the need for development and learning; openness and proficiency in social media and new technologies increasingly linked to artificial intelligence.

The statements cited are very valuable and inspiring. However, this does not mean that employers do not experience difficulties in managing teams composed of representatives from many generations; for instance, in relation to the youngest, these include: a lack of humility; a lack of responsibility; a lack of engagement; a lack of independence; a lack of personal initiative; not talking about emotions; a lack of patience, coupled with a need for immediate gratification; fickle enthusiasm; a tendency to give up quickly; and a lack of focus on the future.

Most importantly, despite these examples of challenges that employers with mixed teams face, the majority believe that working with them is efficient and satisfying for companies; that they provide diversity within employee teams. In conclusion, all interviewees are aware of the situation related to the presence of four professionally active generations in the labor market and the generational differences increasingly occurring in many organizations. They realize that they should implement or are already implementing measures towards multigenerational management. What remains realistically within the employers' power is to prepare for this cooperation.

The expert analysis conducted has identified effective practices in the organizations the authors studied, which can be recommended to other employers for successful implementation. These include:

- Conducting benchmarking studies on age management, involving the comparison of processes and practices of one's own enterprise with those considered best in the analyzed field.
- Regular, systematic internal surveys to assess working conditions, workplace atmosphere, and communication.

- Developing and implementing strategies for HR department accessibility and openness to ongoing communication with employees (HR on-call).
- Implementing mentoring programs led by experienced employees.
- Introducing employee suggestion programs and other forums that allow for expression about the company.
- Organizing in-house competitions and games (gamification) that break the monotony of work, present challenges, and offer opportunities for healthy competition.
- Conducting exit surveys at the end of employment to identify and record in databases the declared reasons for departure.
- Utilizing multiple communication channels that consider the communication styles of different age groups: sending emails, posting on social media and on monitors at workstations displaying articles, information, news; managing a company newsletter, etc.
- Jointly establishing rules for smartphone use during work hours.
- Introducing personalized motivational elements, such as additional packages for scooters for commuting.
- Organizing meetings between employees and supervisors to provide regular feedback in the form of praise and mental support.
- Building transparent communication based on the defined values of the company and the team.
- Building employee teams based on team building; fostering a team climate and mutual commitments.
- Implementing integration activities in generationally diverse teams.
- Preparing HR staff and middle to senior management for working with multiple generations.
- Conducting informational and educational activities on diversity management and combating discriminatory behaviors and stereotypes.

## **Conclusions**

The study presented has highlighted the significance of managing age diversity within organizations through an analysis of five business entities in Poland. The findings emphasize that age diversity can be both a challenge and a strategic advantage, enhancing innovation and adaptability. The research emphasizes the importance of leveraging the unique strengths of different generations – from

Baby Boomers' experience to Generation Z's tech-savviness – to foster a collaborative and competitive workplace.

Generational differences in the approach to professional work have always existed, and they will continue to do so. To manage each group effectively, it is crucial to properly understand what is important to them and why, and then to seek common values and find mutual understanding. Recommendations from this study include adopting intergenerational communication strategies and continuous training programs tailored to diverse age groups. These strategies are crucial for building an inclusive environment and enhancing operational efficacy.

In light of this, it appears that today, no entity operating in any market can afford to overlook the aspect of employee diversity – if it aims to successfully implement its vision, then diversity management must be an imperative for the organization.

## References

- Belbin, M. (2016). *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*. Wolters Kluwer.
- Bennett, A. (2001). *Case study: methods and analysis*. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Elsevier.
- Binda, A., Kozak, Z.E., Leśnikowska-Marciniak, M., Szakiewicz, I., Szych, H., Marciniak, J. (2018). *MERITUM HR*. Wolters Kluwer.
- Brooke, L., Taylor, P. (2005). *Older workers and employment: managing age relations*. *Ageing & Society*, 25(3).
- Brownell, P., Resnick, R.P. (2005). *Intergenerational-multigenerational relationships*. *Journal of International Relationships*, 3.
- Charpignon, M.-L., Celi, L.A., Cobanaj, M., Eber, R., Fiske, A., Gallifant, J. Li, C., Lingamallu, G., Petushkov, A., Pierce, R. (2024). *Diversity and inclusion: a hidden additional benefit of Open Data*. *PLOS Digital Health*, 3(7).
- Cho, E.S., Chenette, E.J. (2024). *Improving the diversity of the PLOS ONE editorial board*. *PLOS One*, 19(8).
- Egdell, V., Maclean, G., Raeside, R., Chen, T. (2020). *Age management in the workplace: manager and older worker accounts of policy and practice*. *Ageing and Society*, 40(4).
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Gross-Gołacka, E. (2018). *Zarządzanie różnorodnością. W kierunku zróżnicowanych zasobów ludzkich w organizacji*. Difin.
- Gursoy, D., Maier, T.A., Chi, C.G. (2008). *Generational differences: an examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce*. *International Journal of Hospitality Management*, 27(3).
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: a comparative study*. Academy of Business, Engineering and Science, Halmstad University.

- Holvino, E., Kamp, A. (2009). *Diversity management. Are we moving in the right direction? Reflections from both sides of the North Atlantic*. Scandinavian Journal of Management, 25(4).
- Hunt, D.V., Layton, D., Prince, S. (2015). *Why diversity matters*. McKinsey & Company.
- James, J.B., McKechnie, S., Swanberg, J. (2011). *Predicting employee engagement in an age-diverse retail workforce*. Journal of Organizational Behavior, 32(2).
- Jamka, B. (2019). *HR na zakręcie. Zarządzanie przez pomiar czy aktywacja kreatywności?* Wolters Kluwer.
- Jemieliński, D., Koźmiński, A.K., Latusek-Jurczak, D., Pikos, A. (2023). *Zarządzanie. Nowe otwarcie*. Poltext.
- Kasprzak, E., Trocki, R. (2019). *Tajemnica różnorodności generacyjnej. Wiek czy ukryte wartości i motywacja?* In: R. Tomaszewska (ed.), *Sekrety organizacji. Barwy codzienności* (p. 193–218). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kołodziejczyk-Olczak, I. (2014). *Zarządzanie pracownikami w dojrzałym wieku. Wyzwania i problemy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Komp-Leukkunen, K. (2019). *Capturing the diversity of working age life-courses: a European perspective on cohorts born before 1945*. PLOS One, 14(2).
- Kowalówka, M. (2015). *Baby Boomers, Generacja X i Millenialsi, czyli zmiany pokoleniowe w organizacji*. Rynekpracy.pl, <https://rynekpracy.pl/artykuly/baby-boomers-generacja-x-i-millenialsi-czyli-zmiany-pokoleniowe-w-organizacji> (6.09.2015).
- Kuldová, L. (2012). *Nový pohled na společenskou odpovědnost firem – Strategická CSR*. NAVA.
- Ludwikowska, K., Tomaszewska, R. (2023). *Młodzi specjaliści z perspektywy kujawsko-pomorskich pracodawców. Raport z ekspertyzy*. Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu, [https://wuptorun.praca.gov.pl/publikacje-dotyczace-ryнку-pracy/-/asset\\_publisher/UlMOEms77l3H/content/22542411-mlodzi-specjalisci-z-perspektywy-kujawsko-pomorskich-pracodawcow](https://wuptorun.praca.gov.pl/publikacje-dotyczace-ryнку-pracy/-/asset_publisher/UlMOEms77l3H/content/22542411-mlodzi-specjalisci-z-perspektywy-kujawsko-pomorskich-pracodawcow) (5.01.2024).
- McShane, S.L., Von Glinow, M.A. (2010). *Organizational behavior*. McGraw Hill Irwin.
- Mehari, A.T., Ayenew Birbisa, Z., Nemera Dinber, G. (2024). *The effect of workforce diversity on organizational performance with the mediation role of workplace ethics: empirical evidence from food and beverage industry*. PLOS One, 19(7).
- Mulgan, G. (2009). *Europe 2025. Discovering the future through action as well as analysis*. In: E. Faroult (ed.), *The world in 2025 Contributions from an expert group* (p. 69–77). European Commission, [https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/system/files/generated/document/en/world\\_2025\\_EU\\_expert\\_group09.pdf](https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/system/files/generated/document/en/world_2025_EU_expert_group09.pdf) (5.01.2020).
- Naegele, G., Walker, A. (2006). *A guide to good practice in age management*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, <http://www.ageingatwork.eu/resources/a-guide-to-good-practice-in-age-management.pdf> (30.01.2016).
- OECD (2020). *Promoting an Age-Inclusive Workforce. Living, Learning and Earning Longer*, OECD Publishing, [https://www.oecd.org/en/publications/promoting-an-age-inclusive-workforce\\_59752153-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/promoting-an-age-inclusive-workforce_59752153-en.html) (16.12.2016).
- PwC, Well.hr, Absolvent Consulting (2022). *Young Poles on the labor market*, <https://www.pwc.pl/pl/pdf/young-poles-on-the-labor-market-2022-eng.pptx.pdf> (30.05.2022).
- Ryan, R. (2007). *Live first, work second. Getting inside the head of the next generation*. Next Generation Consulting.

- Smith, E. (2008). *Using secondary data in educational and social research*. McGraw-Hill Education.
- Smola, K.W., Sutton, C.D. (2002). *Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium*. *Journal of Organizational Behavior*, 23.
- Sonnenschein, W. (1999). *The diversity toolkit: how you can build and benefit from a diverse workforce*. The McGraw-Hill Companies.
- Stankiewicz, A. (2016). *Stereotypy. Młodszy czy starszy – kogo lubimy, a kogo nie?* In: J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba, E. Staszewska, P. Woszczyk, A. Stankiewicz, *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego* (p. 56–74). Wolters Kluwer.
- Tarasewicz-Gryt, O., Wasilewski, M. (2022). *Raport HR 2022. Nowy nieuporządkowany świat*, [https://www.projektgamma.pl/wp-content/uploads/Gamma\\_Raport\\_hr\\_2022\\_nowy\\_nieuporzadkowan\\_swiat.pdf](https://www.projektgamma.pl/wp-content/uploads/Gamma_Raport_hr_2022_nowy_nieuporzadkowan_swiat.pdf) (12.12.2022).
- Turi, J.A., Khastoori, S., Sorooshian, S., Campbell, N. (2022). *Diversity impact on organizational performance: moderating and mediating role of diversity beliefs and leadership expertise*. *PLOS One*, 17(7).
- Urbancová, H., Madzík, P., Vrabcová, P., Řehoř, M. (2024). *Navigating the age mosaic of employees: unveiling insights into age diversity strategies in modern workplaces*. *Cogent Business & Management*, 11(1).
- Woszczyk, P., Warwas, I. (2016). *Od zarządzania wiekiem do zarządzania międzypokoleniowego – ujęcie strategiczne*. In: J. Wiktorowicz, I. Wawras, M. Kuba, E. Staszewska, P. Woszczyk, A. Stankiewicz, *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego* (p. 38–55). Wolters Kluwer.



Agnieszka Dopierała

ORCID: 0009-0005-4102-3705

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: agnieszka.dopierala15@gmail.com

## Między fascynacją a niepokojem: postawy przyszłych pedagogów wobec generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji – raport z badań własnych<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** generatywna sztuczna inteligencja, GenAI, edukacja, postawy studentów, pedagogika, *AI literacy*, kompetencje cyfrowe, etyka AI, transformacja cyfrowa, innowacje w edukacji

**Streszczenie.** W obliczu dynamicznej transformacji cyfrowej rozwój generatywnej sztucznej inteligencji (Generative Artificial Intelligence, GenAI) stawia współczesną edukację przed nowymi szansami i wyzwaniami. Niniejszy raport opiera się na pracy magisterskiej pt. „Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji w opinii studentów Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy”. Celem badania było poznanie opinii studentów na temat zastosowania GenAI w edukacji. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego na próbie 61 studentów. Wyniki ujawniły ambiwalentny stosunek przyszłych pedagogów do tej technologii, ukazując jednocześnie fascynację jej potencjałem oraz obawy związane z dehumanizacją edukacji, ryzykiem technologicznym i problemami etycznymi. Szczególnie istotnym wnioskiem jest potrzeba rozwijania kompetencji *AI literacy* w procesie kształcenia studentów kierunków pedagogicznych. Efektywna integracja sztucznej inteligencji w edukacji wymaga nie tylko przygotowania technicznego, ale także refleksji krytycznej i etycznej.

---

<sup>1</sup> Raport został przygotowany na podstawie pracy magisterskiej pt. *Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji w opinii studentów Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*, napisanej pod kierunkiem dr hab. Haliny Steinke, prof. uczelni (Bydgoszcz, 2025).

## Between fascination and concern: future educators' attitudes towards generative artificial intelligence in education – a report on original research

**Keywords:** generative artificial intelligence, GenAI, education, student attitudes, pedagogy, AI literacy, digital competences, AI ethics, digital transformation, innovation in education

**Abstract.** In the face of dynamic digital transformation, the development of generative artificial intelligence (GenAI) presents contemporary education with new opportunities and challenges. This report is based on a master's thesis entitled "The use of artificial intelligence in education in the opinion of students of the Faculty of Pedagogy at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz." The aim of the study was to explore students' opinions on the use of GenAI in education. The research was conducted by means of a diagnostic survey on a sample of 61 students. The results revealed the ambivalent attitudes of future educators towards this technology, showing both fascination with its potential and concerns about the dehumanisation of education, technological risks, and ethical issues. A particularly important conclusion is the need to develop AI literacy skills in the education of students of pedagogy. The effective integration of artificial intelligence into education requires not only technical preparation but also critical and ethical reflection.

### Wprowadzenie. Transformacje edukacyjne w erze generatywnej sztucznej inteligencji

Współczesna edukacja stoi w obliczu dynamicznych zmian technologicznych, z których jedną z najbardziej znaczących jest rozwój i popularyzacja sztucznej inteligencji. Generatywna sztuczna inteligencja stopniowo przenika do codziennej praktyki edukacyjnej, zmieniając proces nauczania-uczenia się.

W dobie globalnych wyzwań i transformacji cyfrowej rośnie zapotrzebowanie na nauczycieli wyposażonych nie tylko w wiedzę pedagogiczną, ale również w umiejętność krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii. Należy zauważyć, że technologie te nie tylko zmieniają sposób tworzenia i udostępniania informacji, lecz również redefiniują procesy edukacyjne, stawiając edukatorów i studentów kierunków pedagogicznych przed nowymi szansami i wyzwaniami. Jak zauważają Punya Mishra, Nicole Oster i Danah Henriksen (2024), generatywną sztuczną inteligencję należy traktować w edukacji nie tyle jako narzędzie, ile postrzegać ją jako „kreatywnego, generatywnego, rozumującego, społecznego psychologicznego Innego” (Mishra i in., 2024, s. 205).

Znaczenie transformacji podkreśla również fakt, że współczesne narzędzia AI charakteryzuje zwiększona autonomiczność i możliwości rozumowania, co oznacza, iż interakcje z inteligentnymi maszynami staną się codziennością w procesach edukacyjnych (World Economic Forum, 2023). W tym kontekście niezwykle istotne staje się zbadanie postaw przyszłych nauczycieli wobec tej nowoczesnej technologii, gdyż to oni będą odpowiedzialni za jej integrację z praktyką pedagogiczną.

Celem artykułu jest ukazanie perspektyw studentów kierunków pedagogicznych na temat zastosowania (generatywnej) sztucznej inteligencji w edukacji oraz analiza konsekwencji dla przygotowania przyszłych nauczycieli.

## **Teoretyczne ramy i wyzwania związane z integracją AI z procesami edukacyjnymi**

Na początku rozważań prezentowanych w artykule warto przedstawić definicje sztucznej inteligencji oraz generatywnej sztucznej inteligencji, przyjęte przez autorkę na potrzeby niniejszego raportu z badań własnych. Intensyfikacja badań nad sztuczną inteligencją po 2022 r. wciąż się nasila, co przyczynia się do powstania wielości definicji, wymagając precyzyjnego określenia ram pojęciowych.

Sztuczna inteligencja (AI) to dziedzina informatyki, której celem jest tworzenie systemów zdolnych do wykonywania zadań wymagających ludzkiej inteligencji, takich jak rozumienie języka naturalnego, podejmowanie decyzji, rozpoznawanie wzorców czy uczenie się na podstawie danych (Waligóra i Górski, 2025). Generatywna sztuczna inteligencja (GenAI) jest zaawansowanym podtypem AI, wyróżniającym się zdolnością tworzenia oryginalnych treści — tekstów, obrazów, muzyki i innych materiałów — dzięki głębokim sieciom neuronowym i modelom generatywnym uczącym się wzorców w danych treningowych (Kosoy i in., 2024; Lai, 2015). Istotnym aspektem współczesnego rozwoju sztucznej inteligencji jest jej ewolucja w kierunku większej autonomiczności. Wprowadzenie modeli rozumowania w 2024 r. spowodowało, iż możliwości generatywnej AI rozszerzyły się o sferę metapoznawczą (myślenie o własnym myśleniu) oraz agencyjną (autonomiczne działanie), co fundamentalnie zmienia sposób interakcji człowiek-technologia (World Economic Forum, 2023). Oznacza to, że tradycyjne modele integracji technologii z edukacją wymagają przemyślenia i adaptacji do innowacyjnych możliwości technologicznych.

Badania międzynarodowe wskazują, że generatywna AI może znacząco poprawić wyniki nauczania poprzez łatwość użytkowania, świadomą użyteczność

oraz wspieranie procesu uczenia się (Pyżalski, 2025). Jednocześnie konieczne jest opracowanie pewnej sieci wsparcia obejmującej wytyczne etyczne i innowacyjne podejścia pedagogiczne, aby odpowiedzialnie wykorzystać potencjał AI (UNESCO, 2024). Kluczowe wyzwania AI w praktyce edukacyjnej obejmują kwestie integralności akademickiej, algorytmiczne uprzedzenia, równomierne rozłożenie zasobów oraz potrzebę kompleksowego szkolenia nauczycieli, co wymaga systemowego podejścia do transformacji edukacyjnej. Integracja AI z edukacją wymaga przeciwdziałania algorytmicznym uprzedzeniom, zapewnienia równego dostępu i opracowania ram etycznych (Pyżalski, 2025; UNESCO, 2024). European DigCompEdu podkreśla konieczność rozwijania umiejętności technicznych, metodycznych i etycznych wśród nauczycieli (Redecker, 2017).

## Metodologiczne podstawy badań własnych

Przeprowadzenie badań empirycznych, w tym pilotażowych i właściwych, zostało zrealizowane w lutym, marcu i kwietniu 2025 r. z wykorzystaniem metodologii sondażu diagnostycznego. Wybór tej metody był podyktowany eksploracyjnym charakterem badania oraz potrzebą zebrania szerokiego spektrum opinii i postaw w stosunkowo krótkim czasie. Jako narzędzie wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety, dystrybuowany za pośrednictwem Formularza Google (Google Forms), co umożliwiło dotarcie do respondentów w bezpieczny sposób.

Badanie było anonimowe, dobrowolne i przeprowadzone w całości online, przy czym wszyscy respondenci wyrazili świadomą zgodę na udział w badaniu, które zostało przeprowadzone zgodnie z Deklaracją Helsińską Światowego Stowarzyszenia Lekarzy (World Medical Association, 2013). Stosowanie jej zasad w badaniach pedagogicznych uzasadnione jest uniwersalizmem wartości etycznych, takich jak poszanowanie godności osoby badanej i ochrona przed potencjalną szkodą, niezależnie od dziedziny naukowej.

Kwestionariusz ankiety miał rozbudowaną strukturę i składał się łącznie z 45 pytań podzielonych na dwie główne sekcje: pytania merytoryczne (38 pytań) oraz pytania metryczkowe (7 pytań).

W celu precyzyjnego pomiaru opinii i postaw zastosowano zróżnicowane skale pomiarowe, w tym skalę Likerta, skale dychotomiczne i nominalne, co pozwoliło na wszechstronną analizę zjawiska. Pytania merytoryczne skupiały się na kluczowych blokach tematycznych: *AI literacy* (deklarowany poziom wiedzy i kompetencji w obszarze AI), praktyczne wykorzystanie narzędzi w kontekście

akademickim, a także refleksja etyczna i dylematy związane z przyszłością zawodu pedagoga.

W badaniu uczestniczyło 61 studentów Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Badanie miało charakter eksploracyjny. Choć próba jest niewielka, daje istotny wgląd w nastroje przyszłych pedagogów i wskazuje kierunki dalszych, pogłębionych badań na większych i bardziej zróżnicowanych próbach.

W badaniu wzięło udział 59 kobiet (97%) oraz 2 mężczyzn (3%), co przyczyniło się do tego, iż ze względu na nadreprezentację płci żeńskiej w badaniu autorka nie podejmowała próby analizy wyników badań, biorąc pod uwagę kryterium płci. Jednak warto podkreślić, iż taka dysproporcja płciowa jest zgodna z ogólną tendencją obserwowaną na kierunkach pedagogicznych, gdzie większość studentów stanowią kobiety.

Najmłodszy uczestnik badania miał 18 lat, a najstarszy – 48 lat. Wśród badanych przeważała liczba osób, które miały 20 lat (20%) oraz 23 i 24 lata (odpowiednio po 16%). Największa liczba respondentów w trakcie badania studiowała na II roku studiów (33%), na I roku (21%) oraz V roku, w tym II roku studiów II stopnia (20%). W badaniu wzięli udział również studenci III roku (18%), a także IV roku, w tym I roku studiów II stopnia (8%).

Najwięcej respondentów (41%) w trakcie badania studiowało na kierunku pedagogika (z różnymi modułami) oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (26%). W badaniu wzięli udział również studenci pedagogiki resocjalizacyjnej (13%), logopedii (8%), a także pracy socjalnej (7%) oraz pedagogiki opiekuńczej z profilaktyką uzależnień i socjoterapią (5%). Zróżnicowanie kierunków studiów, a w szczególności specjalizacji reprezentowanych przez badanych przyczynił się do bardziej kompleksowej analizy zjawiska. Studenci realizujący kształcenie w trybie stacjonarnym stanowili większość respondentów (93%), a osoby studiujące w trybie niestacjonarnym to 7% ogółu badanych.

Respondenci zostali poproszeni również o wskazanie, czy obecnie pracują w sektorze edukacji. Autorka uważa to pytanie za niezmiernie ważne, gdyż pozwoliło na zbadanie, czy realny kontakt z praktyką edukacyjną oddziałuje na sposób postrzegania możliwości i wyzwań związanych z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w tym sektorze. Istotną obserwacją metodologiczną był fakt, że większość respondentów (66%) nie pracowała wówczas w obszarze edukacji, zaś część badanych (34%) już była zatrudniona w tym sektorze. Ta różnorodność doświadczeń zawodowych pozwoliła na porównanie perspektyw teoretycznych z praktycznymi. Szczególnie interesujące było to, że większość

grupy niepracujących w edukacji badanych (60%) wiązała swoją przyszłość z pracą w tym sektorze, co sugeruje pełną zgodność między kierunkiem kształcenia a planami związanymi z realizacją kariery zawodowej. Co ciekawe, aż 37% badanych nie jest pewna swojej decyzji, a tylko jedna osoba (3%) nie zamierza związać swojej kariery zawodowej z edukacją. Wyniki te obrazują pewien poziom niepewności bądź też poszukiwań planów zawodowych.

## Wyniki

### *Spontaniczne skojarzenia z AI: między fascynacją a obawami*

Prezentację materiału empirycznego uzyskanego podczas przeprowadzonych badań własnych należy rozpocząć od ukazania ogólnego stosunku respondentów do sztucznej inteligencji. Pierwszym krokiem w analizie postaw przyszłych pedagogów było zbadanie ich spontanicznych skojarzeń ze sztuczną inteligencją. To pytanie miało szczególne znaczenie pedagogiczne, gdyż skojarzenia odzwierciedlają nie tylko subiektywne rozumienie sztucznej inteligencji, ale również jej postrzegany potencjał i zagrożenia w życiu codziennym.

W pedagogice istotne jest, iż postawy nauczycieli wobec technologii w znacznym stopniu determinują sposób jej wykorzystania w szkole i przekazywane uczniom wzorce myślenia o technologii. Z 183 zebranych odpowiedzi (każdy z 61 respondentów wskazał trzy skojarzenia) dominowały skojarzenia pozytywne (39%), co może świadczyć o otwartości przyszłych pedagogów na nowe technologie. Następnie pojawiały się skojarzenia negatywne (22%), ambiwalentne/mieszane (21%) oraz neutralne/opisowe (18%). Taki rozkład wskazuje na przewagę pozytywnego nastawienia wobec AI, lecz także wskazuje na znaczący odsetek obaw i wątpliwości. Wśród skojarzeń pozytywnych przeważały określenia związane z pomocą i wspomaganiami, np. pomoc, ułatwienie, dostępność, zaoszczędzony czas, innowacja, wygoda, możliwości, kreatywność, inspiracja. Zbiór pozytywnych skojarzeń pokazuje praktyczne myślenie o zastosowaniu technologii w pracy pedagogicznej. Inne pozytywne skojarzenia obejmowały m.in. nowoczesność, szybkie wyszukiwanie, rozwój i inteligencję, wskazując na postrzeganie sztucznej inteligencji jako narzędzia progresywnego i użytecznego. Jednakże, z drugiej strony, skojarzenia negatywne koncentrowały się wokół obaw o dehumanizację i uzależnienie: lenistwo, kradzież własności intelektualnej, droga na skróty, niebezpieczna, plagiat, *fake news*, oszukiwanie samego siebie. Charakterystyczne wypowiedzi badanych dotyczące zagrożenia

dla kreatywności i samodzielnego myślenia odzwierciedlają głębsze obawy pedagogiczne o oddziaływanie technologii na rozwój poznawczy uczniów. Te negatywne skojarzenia wskazują na świadomość potencjalnych zagrożeń, a także odpowiedzialność, jaką czują przyszli nauczyciele za kształtowanie umysłów swoich uczniów.

### ***Poziom wiedzy o AI: między deklaracjami a rzeczywistością***

Analiza poziomu wiedzy studentów wykazała charakterystyczny wzorzec, który może świadczyć o pewnej samoświadomości w zakresie ograniczeń własnej wiedzy. Większość badanych (64%) ocenia swój stan wiedzy jako średni, 18% – jako wysoki, a jedynie 3% – jako bardzo wysoki. Jednocześnie 13% badanych zadeklarowało niski poziom wiedzy, a 2% – bardzo niski. Taki rozkład świadczy o realistycznej samoocenie kompetencji, co stanowi korzystny punkt wyjścia do rozwoju *AI literacy* wśród przyszłych pedagogów.

Pedagogicznie istotne jest to, że niski odsetek osób deklarujących bardzo wysoki poziom wiedzy (zaledwie 3%) wskazuje na pilną potrzebę systematycznej edukacji w tym obszarze. Jednocześnie relatywnie wysoki odsetek osób oceniających swoją wiedzę jako średnią sugeruje, że studenci mają pewne podstawy, na których można budować dalsze kompetencje. Ten wniosek może oznaczać, że przyszli pedagodzy są otwarci na naukę i doskonalenie swoich umiejętności w zakresie AI, co jest kluczowe dla skutecznej implementacji AI w edukacji.

### ***Praktyka korzystania z narzędzi AI***

Analiza częstotliwości korzystania z narzędzi AI ujawniła, że większość respondentów (77%) deklaruje sporadyczne korzystanie z generatywnej sztucznej inteligencji, podczas gdy tylko 10% korzysta z nich regularnie. Jednocześnie zaledwie 10% nie korzysta z narzędzi, ale rozważa taką możliwość, a tylko 3% w ogóle nie planuje ich wykorzystywania. Te dane wskazują na wysoką penetrację narzędzi AI wśród studentów, lecz jednocześnie ostrożne podejście do ich regularnego wykorzystania. Z perspektywy pedagogicznej istotne jest to, że przyszli nauczyciele już mają praktyczne doświadczenie z AI, co może być podstawą do budowania bardziej zaawansowanych kompetencji. Sporadyczne korzystanie może oznaczać świadome, selektywne podejście do technologii, co jest pozytywnym sygnałem w kontekście odpowiedzialnego wykorzystania AI w przyszłej pracy zawodowej.

### ***Możliwości zastosowania AI w edukacji: myślenie systemowe przyszłych pedagogów***

Analiza możliwości zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji ujawniła systemowe myślenie studentów o potencjale technologii. Każdy z respondentów wskazał pięć możliwości zastosowania sztucznej inteligencji, które uważa za najważniejsze, co łącznie pozwoliło uzyskać 305 wskazań. Najczęściej wskazywane funkcje to personalizacja nauczania (17%), analiza dużych zbiorów danych o systemie edukacji (15%) oraz wsparcie metodyczne (13%), co sugeruje, że studenci dostrzegają nie tylko bezpośrednie korzyści dydaktyczne, ale również administracyjne i systemowe.

Pedagogicznie istotne jest to, że badani rzadko wskazywali zarządzanie relacjami (2%) czy ocenianie uczniów (3%). Może to świadczyć o intuicyjnym rozumieniu granic technologii i świadomości, że niektóre aspekty edukacji wymagają obecności i działania człowieka, czyli nauczyciela w roli przewodnika, wychowawcy, osoby wspierającej emocjonalnie. Należy zauważyć, że obszary związane z relacjami i emocjami są głęboko osadzone w humanistycznym wymiarze pedagogiki, przez co ich automatyzacja budzi nieufność lub jest postrzegana jako nierealna. Z drugiej strony, wysoka pozycja personalizacji nauczania czy analizy danych może wskazywać na większą akceptację dla zastosowań, które są technicznie „niewidoczne” w codziennej pracy nauczyciela lub mają charakter wspomagający, a nie zastępujący. Warto zauważyć, iż 8 respondentów wskazało za możliwość zastąpienie nauczyciela przez AI jako jedno z kluczowych zastosowań sztucznej inteligencji w edukacji. Choć taka wizja może budzić kontrowersje, została ona także ujęta w analizie Jacka Fazlagicia (2022) jako potencjalny, lecz niepożądany scenariusz wynikający z postępu technologicznego. Fazlagić (2022) podkreśla jednak, że choć AI może wspomagać nauczyciela w ocenie, indywidualizacji czy organizacji pracy, nie jest w stanie zastąpić jego funkcji wychowawczej, relacyjnej i wspierającej rozwój społeczno-emocjonalny uczniów. Wybór ten może świadczyć o powierzchownym rozumieniu roli AI w edukacji lub oddziaływaniu popularnych narracji medialnych, które eksponują zagrożenie utraty miejsc pracy przez nauczycieli.

Skonkretyzowany profil respondenta, który ma skłonność do postrzegania AI jako substytutu nauczyciela, wskazuje, iż są to młodzi studenci o średnim poziomie wiedzy, zaznajomieni z pojęciem AI, lecz bez głębokiego przygotowania pedagogicznego czy ugruntowanej ścieżki zawodowej w edukacji. Dominujące pozytywne lub neutralne skojarzenia oraz brak doświadczenia praktycznego

mogą prowadzić do uproszczonej wizji roli technologii, w której algorytmy zdają się zastępować relację nauczyciel-uczeń oraz kompetencje nauczyciela, zamiast je wspierać. To odkrycie podkreśla konieczność wzmocnienia elementów edukacji technologicznej i etycznej w programach kształcenia pedagogów, aby kształtować bardziej świadome i krytyczne podejście do integracji AI z procesem dydaktycznym.

### ***Postawa ogólna wobec AI w edukacji: dominacja ambiwalencji***

Na podstawie analizy wypowiedzi respondentów zidentyfikowano trzy główne postawy wobec AI w edukacji. Postawa pozytywna, charakteryzująca się entuzjazmem wobec możliwości technologii, została wyrażona przez 11% badanych. Dominująca postawa ambiwalentna (79%) charakteryzowała się dostrzeganiem zarówno szans, jak i zagrożeń, podczas gdy postawa negatywna, skupiająca się głównie na obawach, została wskazana przez 10% respondentów. Dominacja postawy ambiwalentnej wskazuje na dojrzałe, krytyczne myślenie przyszłych pedagogów o nowych technologiach. Studenci nie traktują AI jako panaceum na problemy edukacyjne, lecz jako narzędzie wymagające mądrego i odpowiedzialnego wykorzystania.

Autorka pragnie zauważyć, iż termin „postawa ambiwalentna” jest w psychologii definiowany jako jednoczesne, silne pozytywne i negatywne nastawienie wobec tego samego obiektu (Kaplan, 1972; Thompson i in., 1995). W niniejszym badaniu pojęcie zostało użyte w szerszym, bardziej poznawczym, sensie, aby opisać postawę charakteryzującą się dostrzeganiem zarówno korzyści, jak i zagrożeń związanych z wykorzystaniem generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji, co niekoniecznie oznacza jednoczesny konflikt emocjonalny u badanych. Tak rozumiana postawa ambiwalentna była dominująca wśród respondentów.

### ***Świadomość ograniczeń AI: zjawisko halucynacji***

Wszyscy respondenci (100%) przyznali, że spotkali się z informacją o tym, iż narzędzia AI potrafią generować błędne lub zmyślane treści (tzw. halucynacje sztucznej inteligencji), a 84% badanych deklaruje, że osobiście zaobserwowało takie nieprawidłowości podczas korzystania z narzędzi AI.

Mimo wysokiej świadomości problemu tylko 5 osób (8%) potrafiło terminologicznie zdefiniować zjawisko halucynacji AI, podczas gdy 56 osób (92%) przyznało, że nie wie, co dokładnie oznacza to pojęcie. Rozbieżność między

intuicyjnym rozpoznaniem zjawiska a brakiem umiejętności jego terminologicznego ujęcia wskazuje na charakterystyczny dla współczesnej edukacji problem, a mianowicie, studenci mają bogate doświadczenie praktyczne z technologią, ale brakuje im systematycznej wiedzy teoretycznej. Z perspektywy pedagogicznej oznacza to potrzebę połączenia praktyki z teorią w procesie edukacji o AI, aby przyszli nauczyciele mogli nie tylko korzystać z narzędzi, ale także świadomie o nich dyskutować z innymi osobami, np. z uczniami i kolegami.

### ***Hierarchia kompetencji w erze AI***

Analiza najistotniejszych kompetencji w erze AI ujawniła hierarchię wartości pedagogicznych, jakie przypisują przyszli nauczyciele. Na pierwszym miejscu znalazło się krytyczne myślenie (12%), następnie kreatywność (10%), inteligencja emocjonalna (10%) oraz umiejętność kierowania sztuczną inteligencją, tzw. promptowania (10%).

Umieszczenie krytycznego myślenia na pierwszym miejscu świadczy o dojrzałej świadomości pedagogicznej studentów. Jednocześnie wysokie pozycje kreatywności i inteligencji emocjonalnej pokazują, że przyszli pedagodzy dostrzegają obszary, w których człowiek pozostanie niezastąpiony. Interesujące jest również wysokie umiejscowienie umiejętności promptowania, co wskazuje na świadomość praktycznego charakteru współpracy z AI. Studenci rozumieją, że skuteczne wykorzystanie AI wymaga specyficznych umiejętności komunikacyjnych i technicznych.

### ***Krytyczne myślenie jako fundament edukacji w erze AI***

Zdecydowana większość badanych (93%) uważa, że krytyczne myślenie jest ważniejsze w dobie sztucznej inteligencji niż wcześniej. W uzasadnieniach pojawiały się wspólne obszary dotyczące omylności AI, potrzeby weryfikacji informacji oraz konieczności zachowania niezależności i samodzielnego myślenia.

Ta świadomość znaczenia krytycznego myślenia jest szczególnie wartościowa pedagogicznie, gdyż wskazuje na to, że przyszli nauczyciele postrzegają swoją rolę nie jako dostarczycieli gotowych odpowiedzi, ale jako rozwijających u uczniów m.in. umiejętności analityczne.

### ***Zaufanie wobec AI: ostrożny pragmatyzm***

Analiza poziomu zaufania wobec AI ujawniła zdrowy sceptycyzm przyszłych pedagogów. Żaden z badanych nie zadeklarował pełnego zaufania do AI bez potrzeby weryfikacji generowanych treści. Większość respondentów (66%) wyraziła częściowe zaufanie z jednoczesną konsekwentną weryfikacją treści, co wskazuje na odpowiedzialne podejście do technologii. Jednak niepokoi fakt, że 26% respondentów przyznało, że mimo częściowego zaufania do AI, nie zawsze weryfikuje otrzymane treści.

W kontekście roli nauczyciela jako wzorca dla uczniów powyższe wyniki są szczególnie istotne. Wskazują one na potrzebę większego nacisku na kształtowanie nawyków weryfikacji w procesie przygotowania przyszłych pedagogów.

### ***Asymetria percepcji: więcej zagrożeń niż szans***

Charakterystycznym wynikiem badań było to, że respondenci wskazali o 40 więcej ograniczeń niż szans wynikających z wykorzystania AI w edukacji. Wśród najważniejszych szans najczęściej wymieniano: personalizację nauczania (14%), większą dostępność i elastyczność edukacji (13%) oraz indywidualne wsparcie dla uczniów (10%). Z kolei główne ograniczenia to: brak interakcji człowiek–człowiek (18%) oraz nadmierne uzależnienie od technologii (18%). Ta asymetria może świadczyć o ostrożnym, ale konstruktywnym podejściu do nowych technologii.

Pedagogicznie istotne jest to, że dominujące obawy dotyczą utrzymania człowieczeństwa w edukacji oraz zachowania aktywnej roli uczniów w procesie uczenia się. To wskazuje na głębokie rozumienie istoty edukacji jako procesu rozwoju człowieka, a nie tylko przekazywania informacji.

### ***Krytyczna ocena przygotowania nauczycieli***

Niepokojące są wyniki dotyczące przygotowania aktualnej kadry nauczycielskiej do pracy z AI. Większość studentów (61%) uważa, że nauczyciele raczej nie są odpowiednio przygotowani do wykorzystania AI w nauczaniu, a 33% twierdzi, że zdecydowanie nie są gotowi na takie wyzwania. Tylko nieliczni (7%) uważają, że nauczyciele są dobrze przygotowani.

Ta krytyczna samoocena systemu edukacyjnego wskazuje na świadomość przyszłych pedagogów, co do luki kompetencyjnej, z jaką mierzy się współczesna

szkoła. Jednocześnie może to stanowić pozytywny sygnał do podjęcia systemowych działań przygotowawczych.

### ***Wprowadzenie AI do programów nauczania***

Większość badanych (72%) opowiada się za włączeniem treści o AI do programów nauczania w szkołach, podczas gdy 28% nie uważa tego za konieczne. Respondenci wyrażający aprobatę argumentowali to głównie tym, że sztuczna inteligencja stanowi nieodłączny element współczesności i przyszłości. Ta postawa wskazuje na proaktywne myślenie o przygotowaniu uczniów do życia w społeczeństwie cyfrowym.

### ***Mapa przekonań: analiza twierdzeń***

Prezentacja siedmiu kluczowych twierdzeń ujawniła interesującą mapę przekonań przyszłych pedagogów:

- 93% badanych zgadza się z twierdzeniem, że nauczyciele muszą nadążać za technologią, by dobrze przygotować młodszemu pokoleniu;
- 79% respondentów uważa, że program nauczania jest za mało elastyczny, by uzupełnić go o treści dotyczące AI;
- 38% osób popiera zakaz AI w szkołach ze względu na nieuczciwe możliwe wykorzystanie jej przez uczniów;
- 97% respondentów dostrzega, że krytyczne myślenie jest kluczowe przy korzystaniu ze sztucznej inteligencji;
- 75% badanych wierzy, że sztuczna inteligencja może pomóc w dostosowaniu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów;
- 93% osób twierdzi, że istnieje ryzyko, iż nadmierne korzystanie ze sztucznej inteligencji może obniżyć poziom wiedzy i jakość edukacji;
- aż 31% badanych odczuwa lęk, że sztuczna inteligencja zabierze im pracę.

Ten wzorzec odpowiedzi pokazuje, że studenci łączą entuzjazm dla technologii z realną oceną zagrożeń i możliwości, co może być podstawą do konstruktywnego podejścia do integracji AI z edukacją.

### ***Dehumanizacja edukacji: centralny dylemat współczesnej pedagogiki***

Większość badanych (74%) dostrzega ryzyko dehumanizacji procesu nauczania ze względu na wprowadzenie sztucznej inteligencji. Ta obawa odzwierciedla

głębsze rozumienie istoty edukacji jako procesu fundamentalnie społecznego i ludzkiego.

Obawy o dehumanizację koncentrują się wokół kilku kluczowych aspektów: utraty relacji interpersonalnych w klasie, zmniejszenia się roli nauczyciela jako mentora i przewodnika oraz ryzyka, że uczniowie staną się bierni w procesie uczenia się. Jedna z respondentek wyraziła to następująco: „Największy strach to to, że dzieci przestaną ze sobą rozmawiać, przestaną zadawać pytania nauczycielowi, bo o wszystko będą mogły zapytać AI”.

Jednocześnie część respondentów wskazywała na możliwość pozytywnego wykorzystania AI w zachowaniu ludzkiego wymiaru edukacji. Cytując narrację badanego, „Jeśli AI zajmie się rutynowymi zadaniami, nauczyciel będzie miał więcej czasu na prawdziwe relacje z uczniami”. To pokazuje, że przyszli pedagodzy poszukują sposobów na wykorzystanie technologii w służbie człowieczeństwa, a nie na jego zastąpienie.

## **Kontekstualizacja wyników: implikacje dla przygotowania pedagogów i edukacji przyszłości**

Uzyskane wyniki badań wpisują się w szerszy kontekst transformacji cyfrowej edukacji obserwowany na poziomie międzynarodowym i potwierdzają globalny charakter dylematów związanych z implementacją AI w procesach edukacyjnych.

Jak wskazują badania NASK (Pyżalski, 2025), polscy nauczyciele wyrażają podobne obawy dotyczące wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji. Należy zauważyć, że aż 81% pedagogów niepokoi się, że korzystanie z AI może prowadzić do uzależnienia, spadku kompetencji poznawczych czy zaniku relacji międzyludzkich (Pyżalski, 2025). Ta zbieżność wyników sugeruje, że obserwowane postawy studentów nie są odosobnione, lecz odzwierciedlają szersze tendencje w myśleniu pedagogicznym.

Jednocześnie raporty międzynarodowe podkreślają rosnące znaczenie *AI literacy* jako kompetencji podstawowej, porównywalnej z czytaniem, pisanem czy znajomością matematyki (Long i Magerko, 2020). World Economic Forum (2023) zauważa, że AI „przestała być jedynie technologiczną nowinką – jest już wszechobecną siłą zmieniającą sposób, w jaki żyjemy, pracujemy i uczymy się”. W tym aspekcie brak adaptacji do tych zmian oznacza nie tylko technologiczne wykluczenie jednostek, ale także pogłębiającą się przepaść społeczną i ekonomiczną całych społeczeństw.

Wyniki badań własnych ujawniają paradoks współczesnej edukacji pedagogicznej, który wymaga pilnego rozwiązania. Z jednej strony, przyszli nauczyciele aktywnie korzystają z narzędzi AI w swojej codziennej praktyce akademickiej (89% badanych deklaruje ich wykorzystanie w różnym stopniu), z drugiej jednak strony znaczna część z nich (28%) nie uważa za konieczne wprowadzenie treści o sztucznej inteligencji do programów nauczania w szkołach. Ten dysonans poznawczy wskazuje na potrzebę systemowego podejścia do edukacji o AI w procesie przygotowywania przyszłych pedagogów, które połączyłoby praktyczne doświadczenia z refleksją teoretyczną i metodyczną.

Szczególnie niepokojący, choć realistyczny, jest fakt, że zdecydowana większość przyszłych nauczycieli (93% według badań własnych) uznaje, że obecna kadra pedagogiczna nie jest odpowiednio przygotowana do świadomego i skutecznego wykorzystania AI w nauczaniu. To spostrzeżenie znajduje potwierdzenie w międzynarodowych badaniach, które konsekwentnie wskazują na niską samoocenę nauczycieli w zakresie kompetencji cyfrowych oraz gotowości do pracy z nowymi technologiami (Redecker, 2017). Jednocześnie może to być pozytywnym sygnałem, gdyż świadomość problemu stanowi pierwszy krok do jego rozwiązania.

Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych dla Nauczycieli (DigCompEdu) podkreślają konieczność rozwoju nie tylko kompetencji technicznych (tzw. operacyjnych), lecz również szerokiego spektrum innych umiejętności związanych z wykorzystaniem zasobów cyfrowych w procesie uczenia się uczniów (Redecker, 2017). W przypadku sztucznej inteligencji oznacza to potrzebę opanowania wiedzy na temat zasad działania algorytmów, rozumienia ich ograniczeń, umiejętności oceny wiarygodności generowanych treści oraz zdolności do etycznego i pedagogicznie uzasadnionego wykorzystania AI w różnych kontekstach edukacyjnych.

Wyniki badań pokazują również pragmatyczne podejście studentów do możliwości wykorzystania AI w automatyzacji zadań rutynowych. Najczęściej wskazywanymi obszarami zastosowania asystenta AI w pracy nauczyciela były wypełnianie dokumentacji (54 wskazania), sprawdzanie obecności (32 wskazania) oraz tworzenie kart pracy dla uczniów (46 wskazań). To sugeruje, że przyszli pedagodzy postrzegają AI przede wszystkim jako narzędzie odciążające od zadań administracyjnych i przygotowawczych, co mogłoby pozwolić nauczycielom skupić się na najważniejszych aspektach swojej pracy, czyli relacjach interpersonalnych, wsparciu rozwoju uczniów i indywidualnej pracy pedagogicznej.

Kluczowym i bardzo pozytywnym wnioskiem z badań jest umiejscowienie przez studentów krytycznego myślenia jako najważniejszej kompetencji obecnych czasów. To pokazuje, że młode jednostki, na początku ścieżki w zawodzie nauczyciela, są świadome konieczności rozumienia, analizowania i kwestionowania treści generowanych przez AI. Jednocześnie niepokojąco niską liczbę wskazań otrzymały kompetencje takie jak dostrzeganie uprzedzeń algorytmicznych (4%) czy elastyczność w adaptacji do nowych technologii (5%), co może wskazywać na niedocenienie niektórych istotnych ryzyk związanych z automatyzacją oraz potrzebą ciągłego dostosowywania się do szybko zmieniających się warunków technologicznych.

Wyniki badań wskazują również na potrzebę systemowej zmiany w podejściu do przygotowania przyszłych nauczycieli. Tradycyjne modele kształcenia pedagogicznego, skupiające się głównie na przekazywaniu wiedzy merytorycznej i metodycznej, muszą zostać wzbogacone o komponenty rozwijające kompetencje w zakresie *AI literacy*, krytycznego myślenia o technologii oraz etycznego wykorzystania narzędzi cyfrowych. Wymaga to nie tylko aktualizacji programów studiów, ale również przeszkolenia kadry akademickiej i stworzenia odpowiedniej infrastruktury edukacyjnej.

### **Zakończenie. Strategie rozwoju kompetencji *AI literacy* i etycznego podejścia w edukacji pedagogicznej**

Przeprowadzone badania ujawniają złożoną i wielowymiarową naturę postaw przyszłych pedagogów wobec generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji. Charakterystyczna dla tych postaw ambiwalencja, czyli jednoczesna fascynacja możliwościami technologii i głęboki niepokój związany z jej potencjalnymi zagrożeniami, odzwierciedla szersze dylematy związane z transformacją cyfrową współczesnej edukacji i wskazuje na dojrzałe, refleksyjne podejście młodych ludzi do kwestii technologicznych.

Kluczowym wyzwaniem dla systemu kształcenia nauczycieli jest rozwój kompleksowych kompetencji *AI literacy* wśród przyszłych pedagogów. Kompetencje te nie mogą być rozumiane jedynie jako umiejętność technicznego korzystania z narzędzi, ale muszą obejmować zdolność do krytycznego myślenia o technologii, świadomość etyczną oraz umiejętność odpowiedzialnego i pedagogicznie uzasadnionego wykorzystania AI w różnorodnych procesach edukacyjnych (Long i Magerko, 2020).

Wyniki badań jednoznacznie wskazują na pilną potrzebę systemowego wsparcia w tym zakresie, które musi wykraczać poza doraźne szkolenia i obejmować fundamentalne zmiany w programach kształcenia pedagogicznego. Szczególnie istotne jest kształtowanie postawy krytycznej wobec AI przy jednoczesnym zachowaniu otwartości na jej edukacyjny potencjał. Badania pokazują, że studenci mają wysoką świadomość praktycznych ograniczeń technologii i potrafią intuicyjnie rozpoznawać jej niedoskonałości, ale brakuje im systematycznej wiedzy terminologicznej i konceptualnej, która pozwoliłaby im świadomie i kompetentnie dyskutować o AI z uczniami, rodzicami i kolegami. To wskazuje na fundamentalną potrzebę połączenia doświadczeń praktycznych z solidną podstawą teoretyczną w procesie edukacji o sztucznej inteligencji.

Obawa przed dehumanizacją edukacji, która stanowi jedno z głównych źródeł niepokoju badanych studentów, nie jest jednak nieuniknionym skutkiem wprowadzenia AI do procesów edukacyjnych. Jak podkreślają liczne badania międzynarodowe, kluczowe znaczenie ma świadome i przemyślane projektowanie zastosowań AI w edukacji w taki sposób, aby wspierały one ludzkie relacje, krytyczne myślenie i kreatywność, a nie zastępowały te podstawowe, znaczące elementy procesu edukacyjnego (UNESCO, 2024). Wymaga to od przyszłych pedagogów nie tylko kompetencji technicznych, ale przede wszystkim pedagogicznej mądrości w podejmowaniu decyzji o tym, kiedy, w jakim zakresie i w jaki sposób wykorzystywać AI w swoich procesach nauczania i wychowania.

Na podstawie wyników badań oraz analizy międzynarodowych trendów w edukacji można sformułować konkretne rekomendacje dla instytucji kształcących przyszłych pedagogów.

1. Konieczne jest wprowadzenie fakultatywnych, a docelowo obowiązkowych warsztatów i kursów z zakresu AI w edukacji, które połączyłyby aspekty techniczne, pedagogiczne i etyczne.
2. Tematyka AI powinna zostać uwzględniona w zajęciach z dydaktyki ogólnej i metodyk przedmiotowych, aby studenci mogli praktycznie poznać możliwości i ograniczenia wykorzystania AI w nauczaniu różnych przedmiotów.
3. Należy promować certyfikowane kursy online i tworzyć własne materiały edukacyjne dostosowane do specyfiki kształcenia pedagogicznego.
4. Istotne jest systematyczne wspieranie rozwoju kompetencji krytycznego myślenia wobec AI i technologii cyfrowych w ogóle, co powinno obejmować nie tylko umiejętności oceny wiarygodności treści, ale również

zrozumienie mechanizmów działania algorytmów i świadomość ich potencjalnych uprzedzeń.

5. Warto organizować regularne wydarzenia, konferencje i warsztaty z udziałem praktyków m.in. nauczycieli, którzy już wykorzystują sztuczną inteligencję w swojej pracy oraz ekspertów z dziedziny technologii edukacyjnych.
6. Niezbędne jest tworzenie kompleksowych programów szkoleń z zakresu cyberbezpieczeństwa i etyki cyfrowej, które przygotowują przyszłych nauczycieli do odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii.

Przyszłość edukacji w erze sztucznej inteligencji będzie w decydującej mierze zależeć od tego, czy uda się wykształcić pokolenie pedagogów zdolnych do mądrego, krytycznego i etycznego korzystania z potencjału technologii, przy jednoczesnym zachowaniu i wzmacnianiu człowieczeństwa procesów edukacyjnych. Wyniki badań dają podstawy do ostrożnego optymizmu, gdyż młodzi przyszli pedagodzy wykazują dojrzałe myślenie o technologii, świadomość jej ograniczeń oraz silne przywiązanie do humanistycznych wartości edukacji. Oznacza to, że mają zatem potencjał do sprostania tym historycznym wyzwaniom, pod warunkiem otrzymania odpowiedniego, systemowego wsparcia w procesie swojego profesjonalnego kształcenia i rozwoju.

Ostatecznie, efektywna implementacja sztucznej inteligencji w edukacji nie powinna oznaczać rewolucji, która niszczy dotychczasowe osiągnięcia pedagogiki, ale ewolucję, która wzbogaca zbiór narzędzi dostępnych nauczycielom i pozwala im lepiej realizować odwieczne cele edukacyjne, czyli rozwijanie pełni potencjału każdego ucznia, kształtowanie krytycznego myślenia, wspieranie kreatywności i przygotowanie młodych ludzi do aktywnego oraz odpowiedzialnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie. W tym kontekście sztuczna inteligencja może stać się cennym sprzymierzeńcem nauczycieli, a nie ich konkurentem czy zagrożeniem.

## Referencje

- Fazlagić, J. (red.). (2022). *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Instytut Badań Edukacyjnych, <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Sztuczna-inteligencja-jako-megatrend-7.06.pdf> (3.09.2025).
- Kaplan, K.J. (1972). *On the ambivalence-indifference problem in attitude theory and measurement: a suggested modification of the semantic differential technique*. *Psychological Review*, 77.

- Kosoy, E., Jeong, J., Sinha, P., Gopnik, A., Kraljic, T. (2024). *Children's mental models of generative AI and text based AI models*, <https://arxiv.org/pdf/2405.13081> (28.09.2025).
- Lai, E.R. (2015). *Learning. The experience of learning*. University of Hong Kong.
- Long, D., Magerko, B. (2020). *What is AI Literacy? Competencies and design considerations*. W: *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (s. 1–16). Association for Computing Machinery.
- Mishra, P., Oster, N., Henriksen, D. (2024). *Generative AI, teacher knowledge and educational research: bridging short- and long-term perspectives*. TechTrends, 68, <https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2024/02/Mishra-Oster-Henriksen-2024.pdf> (28.09.2025).
- Pyżalski, J. (red.). (2025). *Generatywna Sztuczna Inteligencja w szkole – przecieranie szlaków. Badanie ilościowe i jakościowe nauczycieli i nauczycielek klas 4–8 szkół podstawowych*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy, <https://www.nask.pl/media/2025/06/Raport-generatywnaAI.pdf> (5.09.2025).
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Thompson, M.M., Zanna, M.P., Griffin, D.W. (1995). *Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence*. W: R.E. Petty, J.A. Krosnick (eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (s. 361–386). Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO. (2024). *Zalecenie UNESCO w sprawie etyki sztucznej inteligencji. Kształtowanie przyszłości naszych społeczeństw*. UNESCO, [https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/2024/11/PL\\_DUK\\_Brochure\\_EthicsOfAI.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/2024/11/PL_DUK_Brochure_EthicsOfAI.pdf) (8.09.2025).
- Waligóra, A., Górski, M. (2025). *Competences of the future – how to educate the iGen generation*. Education Sciences, 15(5).
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023*, [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf) (8.09.2025).
- World Medical Association. (2013). *Deklaracja Helsińska Światowego Stowarzyszenia Lekarzy. Etyczne zasady prowadzenia badań medycznych z udziałem ludzi*, [https://nil.org.pl/uploaded\\_files/art\\_1585807090\\_deklaracja-helsinska-przyjeta-na-64-zo-wma-pazdziernik-2013-pelny-tekst.pdf](https://nil.org.pl/uploaded_files/art_1585807090_deklaracja-helsinska-przyjeta-na-64-zo-wma-pazdziernik-2013-pelny-tekst.pdf) (10.01.2025).



Anna Wawrzonek

ORCID: 0000-0003-0046-8212

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: annaow@amu.edu.pl

## Młodzież akademicka w drodze do tożsamości zawodowej<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** tożsamość zawodowa, młodzi dorośli, młodzież akademicka, wsparcie doradcze

**Streszczenie.** Celem artykułu jest analiza problematyki kształtowania się tożsamości zawodowej młodych dorosłych, w szczególności studentów znajdujących się na etapie wyłaniającej się dorosłości. Etap ten stanowi kluczowy okres rozwojowy, w którym jednostka buduje poczucie własnej wartości oraz określa kierunki swojej aktywności zawodowej. W kontekście współczesnych, dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, obejmujących m.in. niestabilność rynku pracy, kryzysy społeczne i ekologiczne, redefinicję norm kulturowych oraz konsekwencje pandemii – proces ten nabiera szczególnej złożoności. Badanie opinii młodych dorosłych na temat ich tożsamości zawodowej umożliwiło lepsze zrozumienie ich potrzeb, oczekiwań oraz trudności napotykanych w środowisku akademickim i zawodowym. Zaprezentowane wyniki badań, uzyskane w ramach przeprowadzonego sondażu diagnostycznego, o charakterze pilotażowym, stanowią punkt wyjścia do dalszych analiz empirycznych. Mogą także posłużyć jako podstawa do opracowania skuteczniejszych form wsparcia doradczego i edukacyjnego, a także do kształtowania polityki zatrudnienia odpowiadającej realnym wyzwaniom i aspiracjom młodego pokolenia.

---

<sup>1</sup> Autorka wykorzystała narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie korekty językowej i stylistycznej tekstu. Wyniki wsparcia SI zostały przez nią zweryfikowane i zaakceptowane. Autorka ponosi pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

## University students on the path to professional identity

**Keywords:** professional identity, young adults, academic youth, counselling support

**Abstract.** The aim of this article is to analyse the issue of professional identity formation among young adults, in particular, students in emerging adulthood. This period is a pivotal developmental period during which individuals establish their self-esteem and define the direction of their professional pursuits. In the context of contemporary, dynamic socio-cultural changes – including labour market instability, social and ecological crises, the redefinition of cultural norms, and the consequences of the pandemic – this process becomes particularly complex. Surveying young adults' opinions on their professional identity provides a better understanding of their needs, expectations, and difficulties encountered in academic and professional environments. The presented research results, obtained as part of a pilot diagnostic survey, are a starting point for further empirical analyses. They can serve as a basis for developing more effective forms of counselling and educational support, as well as for shaping employment policies that respond to the real challenges and aspirations of the younger generation.

## Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na problematykę tożsamości zawodowej młodych dorosłych, w szczególności studentów znajdujących się na etapie wyłaniającej się dorosłości, którzy dokonali już pierwszych wyborów związanych z karierą, zdobywają początkowe doświadczenia zawodowe oraz uczestniczą w procesie kształtowania, poszukiwania i potwierdzania własnej tożsamości zawodowej.

Badanie tożsamości zawodowej młodych dorosłych stanowi istotny i wartościowy poznawczo obszar refleksji naukowej, gdyż okres wczesnej dorosłości jest kluczowym etapem kształtowania się ścieżek kariery oraz rozwoju poczucia własnej wartości jednostki, ściśle powiązanego z jej aktywnością zawodową. Warto podkreślić, że pomimo dynamicznych i wielowymiarowych przemian w zakresie organizacji oraz sposobów wykonywania pracy, pozostaje ona nadal centralnym elementem dorosłego życia i jednym z głównych czynników konstytuujących tożsamość jednostki. Jak wskazują autorzy *Raportu „Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości”* (Boni, 2021), współczesne pokolenie młodych dorosłych – w porównaniu z generacjami ostatnich dziesięcioleci – funkcjonuje w warunkach nasilonego chaosu społeczno-kulturowego, wzmacnianego przez różnorodne kryzysy – klimatyczny, demokratyczny oraz kryzys zaufania wobec

instytucji władzy. Dodatkowo obserwuje się zjawiska takie jak: rozczarowanie demokracją w skali globalnej, rosnąca niepewność na rynku pracy, intensywne przemiany kulturowo-obyczajowe redefiniujące prawa człowieka (m.in. w odniesieniu do kobiet oraz osób LGBT+), a także konsekwencje pandemii. W rezultacie tradycyjne modele interpretowania i rozumienia rzeczywistości społecznej tracą swoją użyteczność, co w znaczący sposób wpływa na procesy kształtowania się tożsamości młodych dorosłych (Boni, 2021, s. 120).

Poznanie opinii młodych dorosłych na temat ich tożsamości zawodowej stanowi istotny krok w kierunku głębszego zrozumienia potrzeb, oczekiwań oraz wyzwań, z jakimi mierzą się oni zarówno w środowisku akademickim, jak i na współczesnym rynku pracy. Uzyskane wyniki mogą stanowić fundament dla projektowania pogłębionych badań eksploracyjnych w obszarze tożsamości zawodowej, które w dalszej perspektywie mogą przyczynić się do opracowania bardziej efektywnych programów wsparcia zawodowego i edukacyjnego, a także do kształtowania polityki zatrudnienia w sposób adekwatny do rzeczywistych problemów oraz aspiracji młodego pokolenia.

Stanowisko przedstawione w niniejszym opracowaniu jest rezultatem analizy literatury przedmiotu oraz wyników sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród studentów – młodych dorosłych. Prezentowane badania mają charakter pilotażowy i stanowią wstęp do dalszych, pogłębionych analiz empirycznych.

## **Młodzież akademicka w drodze ku dorosłości**

Tytułem wprowadzenia należy zauważyć, iż pomimo istotnych przemian w sposobie postrzegania dorosłości oraz pojawienia się nowych ujęć teoretycznych opisujących stadia rozwojowe, definiujące proces „stawiania się” lub „bycia dorosłym”, wciąż aktualne pozostają klasyczne kryteria stanowiące jej zasadnicze wyznaczniki. Według Piotra K. Olesia (2011) osobę dorosłą charakteryzuje zdolność do wyznaczania kierunku rozwoju własnego życia oraz określania dominujących w nim aktywności. Dorosłość wiąże się z umiejętnością świadomego planowania przyszłości i podejmowania decyzji ukierunkowanych na realizację założonych celów przynajmniej w perspektywie najbliższych lat. Autor wskazuje ponadto trzy zasadnicze zadania rozwojowe, które determinują status dorosłości: (1) podjęcie kluczowych ról życiowych, zwłaszcza tych związanych z tworzeniem rodziny oraz aktywnością zawodową; (2) gotowość do przyjęcia odpowiedzialności za siebie i innych; oraz (3) osiągnięcie niezależności emocjonalnej, przejawiającej się w poczuciu wolności wyboru i samodzielności w podejmowaniu

decyzji. Wskazane przez Olesia obszary rozwojowo-zadaniowe stanowią istotny punkt odniesienia w charakterystyce młodych dorosłych. Analizy i raporty poświęcone tej grupie wiekowej koncentrują się najczęściej wokół zagadnień związanych z zakładaniem rodziny, aktywnością zawodową oraz szeroko rozumianą odpowiedzialnością społeczną i decyzywnością jednostki.

Analizując sytuację młodych dorosłych, w tym młodzieży akademickiej, warto odwołać się także do koncepcji fazy rozwojowej wprowadzonej przez Jeffreya Jensa Arnetta, określanej mianem „wyłaniającej się dorosłości” (*emerging adulthood*). Cytowany autor, obserwując dynamikę zmian, jakich doświadczają adolescenti, usytuował nowe stadium rozwojowe mniej więcej na wiek między 18. a 25.–30. rokiem życia (Arnett, 2000). Zdaniem Arnetta „wyłaniająca się dorosłość” to czas: poszukiwania tożsamości, sprawdzania różnorodnych możliwości, szczególnie w miłości i pracy; braku stabilności i braku trwałości, licznych tranzycji; intensywnego koncentrowania się na sobie; poczucia bycia w zawieszeniu pomiędzy młodzięczością a dorosłością (Minta, 2016, s. 26); wreszcie – czas możliwości, entuzjazmu oraz nadziei. To także etap mierzenia się z oczekiwaniami innych i podejmowania ważnych decyzji, krystalizowania własnego ja, wzmożonego eksperymentowania z rynkiem pracy i na rynku pracy, a tym samym poszukiwania i kształtowania własnej tożsamości zawodowej.

Ramy wiekowe definiujące etap „wyłaniającej się dorosłości” pozostają w ścisłej korelacji z okresem życia tzw. młodzieży akademickiej, która coraz częściej stanowi centralny obiekt zainteresowania badań empirycznych. Studenci ze względu na swoją liczebność oraz reprezentatywność pełnią funkcję swego rodzaju barometru przemian zachodzących w postawach młodych dorosłych wobec przyszłości. Niejednokrotnie stają się również źródłem inspiracji dla badaczy podejmujących refleksję nad dynamiką współczesnych procesów rozwojowych (Minta, 2016, s. 26; por. Śladek, 2018, s. 118). Przestrzeń sali wykładowej może być postrzegana jako swoiste studium przypadku, umożliwiające identyfikację aktualnych trendów w zakresie kształtowania się postaw młodych dorosłych – zarówno wobec kariery zawodowej i tożsamości, jak i wobec szerszych aspektów egzystencjalnych.

Do niedawna głównym obszarem zadań rozwojowych studentów poza aktywnością edukacyjną była aktywizacja zawodowa, która w sposób istotny determinowała proces kształtowania się ich tożsamości zawodowej. Role związane z życiem prywatnym – tworzenie związków, zakładanie rodziny, rodzicielstwo – ulegały często odroczeniu. Obecnie, choć nadal obserwuje się podobne tendencje, dostrzegalne są również przeobrażenia w podejściu młodych dorosłych

do takich kategorii jak sukces zawodowy, prestiż czy stabilność zatrudnienia. Zmiany te wpływają na przebieg procesu konstruowania tożsamości zawodowej, jak również na sposoby autodefinicji jednostki w kontekście przyszłej roli zawodowej.

## **Między tożsamością a tożsamościami zawodowymi**

Zagadnienia związane z tożsamością pozostają przedmiotem interdyscyplinarnych badań prowadzonych w ramach psychologii, pedagogiki i innych nauk społecznych. Jak wskazują Anna Oleszkowicz i Katarzyna Gwiżdż (2019, s. 185) na przestrzeni ostatnich 20–30 lat obserwuje się zjawisko systematycznego wydłużania okresu formowania dojrzałej tożsamości, któremu towarzyszy rosnące zróżnicowanie indywidualnych trajektorii tego procesu (Arnett, 2000; Liberska, 2007). Zmiany te znajdują również odzwierciedlenie w rekonstruowanych obecnie wzorach kształtowania się tożsamości zawodowej młodych dorosłych. W ujęciu cytowanych autorów dojrzała tożsamość stanowi fundamentalny komponent podmiotowości jednostki, będąc zarazem podstawą spójnej i trwałej koncepcji siebie oraz własnego życia – postrzeganego jako odrębne, niepowtarzalne i nacechowane indywidualną wartością. Konstruowanie tak rozumianej tożsamości wymaga ukierunkowania na cele długoterminowe, które uznawane są przez jednostkę za znaczące i godne wysiłku. Tym samym warunkiem niezbędnym staje się podjęcie decyzji o zaangażowaniu się w konkretne obszary aktywności życiowej – takie jak praca zawodowa, relacje intymne, sposoby spędzania czasu wolnego czy system wartości, które odpowiadają osobistym aspiracjom i priorytetom jednostki. Proces kształtowania się tożsamości może mieć charakter wewnętrznie zróżnicowany, co oznacza, że jednostka w sposób sekwencyjny uzyskuje odpowiedź na pytanie „kim jestem?”, odnosząc je do kolejnych domen funkcjonowania psychicznego i społecznego. W tym kontekście istotne jest uwzględnienie wielowymiarowości tożsamości oraz różnic w dynamice jej formowania się w poszczególnych sferach życia (por. Marcia, 1980; Oleszkowicz i Gwiżdż, 2019).

Oleszkowicz i Gwiżdż podkreślają również, iż pojęcie tożsamości, podobnie jak wiele innych w psychologii, nie ma swojej jednoznacznej definicji. Można przez nie rozumieć pewien subsystem koncepcji siebie, na który składają się elementy samowiedzy ważne dla jednostki i wyróżniające ją spośród innych, autonarrację obejmującą historię życia i jej interpretację poczucia obejmujące subiektywne i mocno nacechowane emocjami, intuicyjno-refleksyjne przekonania

na temat własnej osoby czy procesy tożsamościowe zaangażowane w poszukiwanie odpowiedzi na pytania egzystencjalne (Batory i in., 2016; Jeziński, 2010; Marcia, 1966; McAdams, 2001; Oleszkowicz i Gwiżdż, 2019; Oleś, 2011).

Jedną z przywołanych domen tożsamościowych jest tożsamość zawodowa, która w literaturze przedmiotu została zdefiniowana jako proces samookreślenia się w odniesieniu do środowiska społecznego oraz związanych z nią praktyk, dotyczących obecnego lub przyszłego życia zawodowego jednostki (Dubar, 1991). Zgodnie z perspektywą Herminii Ibarra (2003), tożsamość zawodowa jest zbiorem narracji, które jednostka opowiada sobie i innym o tym, kim jest i chce być w kontekście swojego życia zawodowego. W ramach narracyjnej trajektorii tożsamość zawodowa obejmuje zestaw schematycznych wyobrażeń o pożądaney przyszłej wersji siebie oraz o tym, jak wiąże się to szerzej z poczuciem tożsamości danej osoby w odniesieniu do pracy.

Tożsamość zawodowa definiowana jest zatem jako spójna, wewnętrzna struktura, na którą składają się wartości, postawy, przekonania i umiejętności związane z określoną rolą zawodową, które jednostka internalizuje i na ich podstawie podejmuje decyzje zawodowe oraz angażuje się w aktywności zawodowe. Można również założyć, iż tożsamość zawodowa to poczucie jedności i spójności z określoną rolą zawodową i obejmuje ona: wiedzę o sobie w kontekście swoich umiejętności, kompetencji, aspiracji i wartości; identyfikowanie się z wykonywanym/wybranym zawodem lub branżą oraz swego rodzaju „poczucie celu”, misję związaną z wykonywaniem czynności zawodowych. Tożsamość zawodowa stanowi dla młodych dorosłych sposób określania siebie w relacji z innymi i jest ściśle związana z aspiracjami i poczuciem spełnienia. Dodatkowo warto zauważyć, iż ma ona charakter relacyjny, a w związku z tym posiada także komponent emocjonalny, który odnosi się do społeczno-afektywnych właściwości danego środowiska zawodowego (Meijers i Wardekker, 2003, s. 150–159).

Ciekawe w kontekście badania młodzieży akademickiej wydają się również odkrycia Dorothe H. Jensen i Jolandy Jetten (2016), które zakładają, że studenci powinni rozwijać swoją tożsamość zawodową, aby zrozumieć, na czym polega wybrany przez nich zawód, wyobrazić sobie siebie w tej dziedzinie oraz zrozumieć, kim są i do czego dążą. Badaczki zauważyły, iż bez identyfikacji z wybranym zawodem studenci stają się niezainteresowani i pozbawieni motywacji, co negatywnie wpływa na ich pewność siebie, wyznaczanie celów i sukcesy akademickie (Jensen i Jetten, 2016, s. 1034). Przyjęty sposób myślenia skłania do hipotez, iż wysoka tożsamość zawodowa może ułatwić tolerowanie niekorzystnych warunków pracy, może również prowadzić do większej satysfakcji z pracy oraz

większej wytrwałości w niej. Wydaje się, iż w tym kontekście tożsamość zawodowa może być kluczowym predyktorem udanej kariery edukacyjnej i zawodowej. Dodatkowo warto zauważyć, iż różne zawody mają różny potencjał rozwojowy, jeśli chodzi o tożsamość zawodową.

Zagadnienie tożsamości zawodowej (albo nawet tożsamości zawodowych) ma także istotne znaczenie w kontekście wzmacniania zatrudnialności młodych. Zdaniem Michaela Tomlinsona oraz Denise Jackson (2021), tożsamość zawodowa odgrywa istotną rolę w umacnianiu pozycji absolwentów, zwłaszcza w kontekście wzmacniania ich sprawczości, proaktywności oraz postaw wobec przyszłego życia zawodowego. Autorzy podkreślają, że tożsamość jako wielowymiarowe pojęcie stosowane w obszarze kariery zawodowej, może być rozumiana jako subiektywne pozycjonowanie jednostki względem życia zawodowego, co bezpośrednio wpływa na podejmowane przez nią decyzje zawodowe. Zachowania te mają charakter relacyjny, gdyż kształtują sposób, w jaki poczucie własnej tożsamości jednostki jest skierowane ku sferze zawodowej, tworząc ramy interpretacyjne umożliwiające nadawanie znaczenia poszczególnym aktywnościom oraz podejmowanie konkretnych działań. Kluczowym aspektem zwiększania zatrudnialności jest zatem rozwój specyficznych tożsamości zawodowych lub bardziej ogólnych konfiguracji tożsamości związanych z życiem zawodowym. Przyjęta perspektywa implikuje dwojakie oddziaływanie na młodzież akademicką: po pierwsze, studenci angażują się we wczesne formy socjalizacji zawodowej, które przygotowują ich do wykonywania wybranego zawodu; po drugie, tożsamość zawodowa wspiera proces podejmowania decyzji dotyczących ścieżki kariery oraz sprzyja kształtowaniu bardziej elastycznych i dynamicznych sposobów realizacji życia zawodowego (Tomlinson i Jackson, 2021, s. 885–900).

Literatura przedmiotu dowodzi także, iż tożsamość zawodowa u młodych dorosłych jest istotnym aspektem rozwoju psychospołecznego w okresie wczesnej dorosłości, stanowi jedną z pierwszych sfer tożsamości kształtujących się w tym czasie, co wiąże się z szybkim podejmowaniem decyzji dotyczących przyszłości zawodowej. Proces formowania tożsamości zawodowej obejmuje eksplorację różnych opcji zawodowych oraz identyfikację ze zobowiązaniem wobec wybranego zawodu, co jest niezbędne do osiągnięcia dojrzałości tożsamości. Istotnym elementem tego procesu jest również poczucie bezpieczeństwa oraz pozytywny stosunek do własnej przyszłości, które sprzyjają identyfikacji ze zobowiązaniami zawodowymi. Z kolei brak poczucia bezpieczeństwa i niepewność wobec przyszłości mogą prowadzić do opóźnień i trudności w podjęciu ostatecznych decyzji zawodowych (Oleszkowicz i Gwiżdż, 2019, s. 188–189). W literaturze podkreśla

się również wpływ kontekstu społecznego, osobowości poszczególnych jednostek oraz wsparcia ze strony bliskich na skuteczność kształtowania tożsamości zawodowej młodych dorosłych.

Tożsamość zawodowa jest również istotną miarą kariery, a także kluczowym aspektem podróży życiowej. Według Arni N. Laili i Monici Widyaswari tożsamość zawodowa jest znaczeniem, którego poszukuje się od okresu dojrzewania do dorosłości, planując karierę i wykonując swój zawód. Z kolei satysfakcja życiowa z wykonywanej pracy zdaniem autorek wynika ze zrozumienia i interpretacji posiadanej tożsamości zawodowej (Laila i Widyaswari, 2021, s. 157).

Podsumowując, należy stwierdzić, że proces kształtowania tożsamości zawodowej odgrywa kluczową rolę w życiu młodych dorosłych. Umożliwia im podejmowanie bardziej świadomych decyzji dotyczących przyszłości zawodowej, co może sprzyjać realizacji celów życiowych, a tym samym stanowić fundament dla osiągnięcia stabilizacji oraz satysfakcji w dorosłym życiu zawodowym. Ponadto rozwijanie tożsamości zawodowej sprzyja integracji jednostki z określonymi grupami społecznymi (w tym zawodowymi), co ma istotne znaczenie dla ogólnego procesu kształtowania tożsamości. Z perspektywy współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych szczególnego znaczenia nabiera refleksja nad tożsamością zawodową młodego pokolenia – pokolenia funkcjonującego w realiach niestabilności, płynności oraz dynamicznych przemian, przy jednoczesnym przejawianiu postaw dystansu wobec trwałych związków z miejscami, wydarzeniami czy ludźmi.

## **Komunikat z badań**

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy, a ich głównym celem była weryfikacja zastosowanego narzędzia badawczego pod względem metodologicznym, ze szczególnym uwzględnieniem adekwatności przyjętych metod badawczych oraz identyfikacji ewentualnych luk w zakresie sformułowanych problemów badawczych. Pilotaż posłużył również wstępnemu rozpoznaniu czynników wpływających na proces kształtowania się tożsamości zawodowej studentów. Uwzględniono przy tym zarówno sposób, w jaki młodzież akademicka rozumie pojęcie „tożsamości zawodowej”, jak i etap, na którym – w ich subiektywnym odczuciu – się znajduje.

Pomimo ograniczeń związanych z niewielką i niereprezentatywną próbą badawczą, uzyskane wyniki mogą stanowić istotny punkt wyjścia do projektowania dalszych eksploracji empirycznych. Mogą one także inspirować do pogłębionej

refleksji nad zagadnieniem tożsamości zawodowej, które – jak się wydaje – pozostaje nadal stosunkowo słabo rozpoznane w krajowym dyskursie naukowym.

W pilotażu sondażu udział wzięło 61 osób – studentów studiów licencjackich wydziału pedagogicznego jednego z polskich uniwersytetów. Badani mieścili się w przedziale wiekowym 20–24 lata, zdecydowana większość respondentów (90%) w trakcie badania kończyła II rok studiów licencjackich i przygotowywała się do wyboru tematu pracy licencjackiej, a pozostałe osoby (10%), reprezentowały starsze roczniki i równolegle realizowały studia na innych kierunkach. Taki dobór próby wydaje się o tyle istotny, iż są to osoby, które mają za sobą ponad 60% kształcenia na danym etapie edukacyjnym, kontynuują obraną ścieżkę i wkrótce otrzymają dyplom potwierdzający ich kwalifikacje w zawodzie. Spośród badanych: 23%, studiując równolegle, pracuje w zawodzie zgodnym z wykształceniem; 44% – pracuje, ale w innej branży niż kierunek, na którym studiuje; 33% – jeszcze nie pracuje.

Głównym celem realizowanych badań była pogłębiona analiza przekonań młodych dorosłych w obszarze kształtowania się ich tożsamości zawodowej. W ramach badań uwzględniono dwa kluczowe komponenty przekonań – poznawczy oraz emocjonalny – które determinują postawy jednostki wobec roli zawodowej. Aspekt behawioralny, ze względu na założenia metodologiczne niniejszego etapu badań, został celowo pominięty. Każdy z analizowanych komponentów odgrywa istotną rolę w procesie formowania i podtrzymywania tożsamości zawodowej, wpływając zarówno na sposób, w jaki jednostka postrzega siebie w kontekście pracy, jak i na poziom jej zaangażowania w pełnienie ról zawodowych. Komponent poznawczy odnosi się do świadomości własnej roli zawodowej, wiedzy na temat wymagań charakterystycznych dla danej profesji oraz zdolności przypisywania sobie cech i kompetencji umożliwiających efektywne funkcjonowanie w ramach określonego zawodu. To na tym poziomie jednostka konstruuje narrację o sobie jako profesjonalistce, identyfikując kluczowe kwalifikacje i umiejętności niezbędne do skutecznego działania w obrębie wybranej ścieżki zawodowej (Bańka, 2007). Z kolei komponent emocjonalny odnosi się do poziomu przywiązania jednostki do wartości, norm oraz etosu reprezentowanego przez daną grupę zawodową. Przejawia się on w emocjonalnym zaangażowaniu w wykonywaną pracę, poczuciu sensu oraz dumy z przynależności do zawodu. Jak zauważa Maria Kliś (2011), silna identyfikacja emocjonalna z profesją sprzyja wzrostowi motywacji i zaangażowania, co może przekładać się na wyższą jakość realizowanych zadań zawodowych oraz gotowość do podejmowania dodatkowych inicjatyw. Na potrzeby niniejszego badania komponent

emocjonalny został uzupełniony o wymiar społeczny, związany z przynależnością do grupy zawodowej oraz identyfikacją z jej kulturą, tradycjami i normami.

Tożsamość zawodowa formuje się również poprzez doświadczenia wynikające z interakcji społecznych – zarówno w środowisku pracy, jak i w szerszym kontekście przynależności do grup zawodowych. W tym ujęciu aspekt społeczny obejmuje umiejętność współpracy, budowania relacji zawodowych oraz poczucie wspólnoty z osobami o zbieżnych wartościach i celach. Choć komponent ten wykazuje silne powiązania z wymiarem behawioralnym postaw i przekonań, w ramach niniejszego etapu badań traktowany jest jako poszerzenie sfery emocjonalnej (Tajfel i Turner, 1986).

W odniesieniu do poznawczego komponentu przekonań jednym z celów przeprowadzonego badania pilotażowego była wstępna weryfikacja, czy pojęcie tożsamości zawodowej funkcjonuje w świadomości respondentów oraz w jaki sposób jest przez nich definiowane. W tym kontekście uczestnikom badania zadano pytanie otwarte o treści: *Czym jest dla Ciebie tożsamość zawodowa?* Celem tego zabiegu było uchwycenie indywidualnych znaczeń przypisywanych temu pojęciu, a także identyfikacja możliwych rozbieżności lub zbieżności w rozumieniu tożsamości zawodowej przez młodych dorosłych.

Analiza zebranego materiału empirycznego wykazała, że 11% respondentów nie udzieliło odpowiedzi na pytanie dotyczące rozumienia pojęcia tożsamości zawodowej. Wśród pozostałych wypowiedzi zidentyfikowano dwa dominujące sposoby ujmowania tego zjawiska. Dla 18% badanych tożsamość zawodowa stanowi element autodefinicji — jest traktowana jako integralna część osobowości, misja życiowa czy wyraz „prawdziwego ja”. Natomiast 67% respondentów akcentowało przede wszystkim wymiar zawodowy tego konstrukt, wskazując na jego bezpośrednio powiązanie z wykonywaną pracą, kwalifikacjami, pełnieniem określonej funkcji zawodowej, przynależnością do konkretnej grupy zawodowej oraz znajomości danego zawodu. Pozostałe osoby postrzegają tożsamość zawodową jako ważny wybór bądź przyszłość. Warte przywołania wydają się następujące wypowiedzi respondentów<sup>2</sup>:

Uważam tożsamość zawodową jako niezwykle ważny element tożsamości „jako takiej”, ale zastanawiam się, czy jest to pozytywne. Czy to nie sprawia, że ludzie uzależniają swoje szczęście/jestestwo od sukcesów edukacyjnych i zawodowych? Mimo wszystko wydaje mi się, że tożsamość zawodowa jest swego rodzaju

<sup>2</sup> W cytowanych wypowiedziach respondentów zachowano oryginalną pisownię.

podstawą w samookreślaniu się – bo przecież gdy poznajemy kogoś nowego, jednym z pierwszych pytań, jakie padają, są np.: „Co robisz w życiu?”, „Gdzie pracujesz?”, „Co studiujesz?”. Jest to również pewien wyznacznik prestiżu, ponieważ chcąc-nie-chcąc, wiele osób wciąż myśli stereotypowo i na ogół większość społeczeństwa ma więcej szacunku np. do inżyniera architekta, niż do sprzątaczk. Tożsamość zawodową, na całe szczęście, można aktualizować przez całe życie (jestem ogromną zwolenniczką idei LLL), jednak nie każdy ma odwagę na to, by w pewnym wieku się przebranżowić. W tym zagadnieniu widzę też pewien element hedonizmu, bo ludzie zazwyczaj wybierają pewien zawód, kształtują swoją tożsamość, aby zapewnić sobie ogólnie pojęte szczęście – nieważne, czy rozumiemy je jako satysfakcjonującą pracę, czy może bezpieczeństwo finansowe zapewniające im „wolną głowę”.

Tożsamość zawodową rozumiem jako unikatową ofertę „mnie” na rynku pracy, to co wnoszę ze sobą do pracy, moje wartości, kreatywność, doświadczenie, predyspozycje, kwalifikacje i kompetencje – cała moja osoba.

Tożsamość zawodowa jest dla mnie określeniem siebie (swojego miejsca) w hierarchii i budowie narzuconej przez system pracy w danym państwie.

Tożsamość zawodowa to dla mnie poczucie, kim jestem jako pracownik – to świadomość moich umiejętności, wartości, celów.

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że zdecydowana większość respondentów (67%) trafnie identyfikuje tożsamość zawodową jako jedną z domen tożsamości ogólnej, akcentując jej ścisły związek z aktywnością zawodową, pełnieniem ról zawodowych oraz posiadaniem określonych kwalifikacji. Tego rodzaju ujęcie świadczy o funkcjonowaniu w świadomości badanych względnie ugruntowanego rozumienia tożsamości zawodowej w kontekście pracy i kariery zawodowej. Pozostali uczestnicy badania koncentrowali się w swoich wypowiedziach na aspekcie tzw. prawdziwego ja, podkreślając indywidualność, unikatowość oraz poczucie wewnętrznej spójności jako kluczowe elementy definiujące tożsamość. Choć w tej grupie nie pojawiały się bezpośrednie odniesienia do pracy zawodowej, akcentowany był aspekt autentyczności i wewnętrznej integralności, w ramach której tożsamość zawodowa stanowi jeden z istotnych komponentów osobowości.

W ramach badania respondenci zostali poproszeni również o zdefiniowanie własnej tożsamości zawodowej. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie pięciu głównych kategorii wypowiedzi, odzwierciedlających zróżnicowane etapy kształtowania się tożsamości zawodowej wśród badanych:

- tożsamość zawodowa rozproszona – charakteryzująca się brakiem sprecyzowanego kierunku, będącą na etapie eksperymentowania i poszukiwań (23% badanych);
- tożsamość zawodowa rozwijająca się, która jest już w pewnym stopniu ukształtowana, oparta na wcześniejszych doświadczeniach edukacyjno-zawodowych, wskazująca na istnienie stabilnych podstaw (21,3% badanych);
- tożsamość zawodowa wyłaniająca się – określona jako trwający proces, z potencjałem do dalszego rozwoju i konkretyzacji (16,4% badanych);
- tożsamość zawodowa definiowana przez pryzmat roli studenta (3,3% respondentów) – utożsamiana głównie z aktualnym statusem edukacyjnym;
- tożsamość zawodowa wieloraka, zmierzająca w różnych kierunkach, trudna do jednoznacznego zdefiniowania (3,3% respondentów).

Pozostałe osoby (32,7%) zadeklarowały brak zdolności do zdefiniowania własnej tożsamości zawodowej bądź jej całkowity brak na etapie, na którym się znajdują.

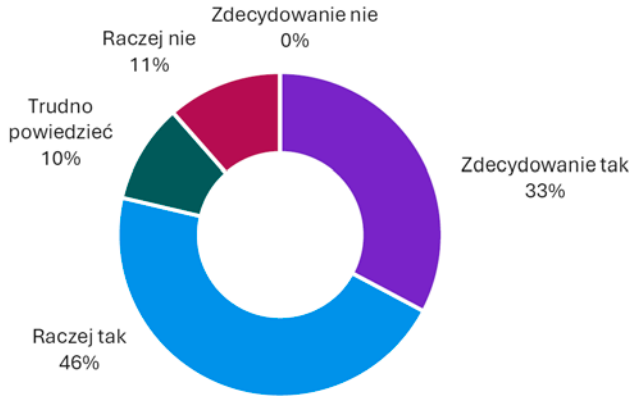
Trudno nie zauważyć, iż uzyskane wyniki odzwierciedlają cechy charakterystyczne, przywołanej wcześniej, „wyłaniającej się dorosłości” takie jak: intensywne poszukiwanie tożsamości, eksploracja różnorodnych możliwości, brak stabilności oraz liczne tranzycje życiowe. Dynamika ta znajduje swoje odzwierciedlenie w niejednoznacznych i zróżnicowanych sposobach ujmowania tożsamości zawodowej przez osoby znajdujące się u progu dorosłości.

W celu pogłębienia rozumienia koncepcji tożsamości zawodowej, uczestnikom badania zadano również pytanie dotyczące wpływu przyszłej pracy zawodowej lub obranej ścieżki kariery na sposób, w jaki postrzegają samych siebie. Celem tego pytania było uchwycenie zależności pomiędzy rozwojem zawodowym a kształtowaniem się obrazu własnej osoby. Otrzymane wyniki badań zaprezentowano na Wykresie 1.

**Wykres 1**

Percepcja wpływu wybranej ścieżki zawodowej na tożsamość

**Czy Twoja przyszła praca zawodowa, lub wybrana ścieżka zawodowa wpływa na to, kim jesteś jako osoba?**

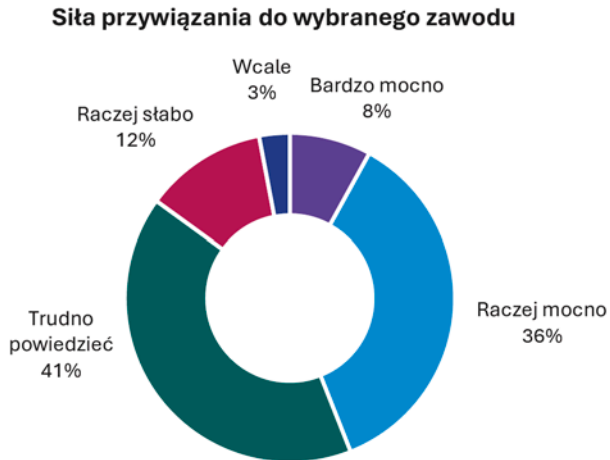


Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z uzyskanych wyników badań, aż 79% badanych potwierdza wyraźny wpływ doświadczeń związanych z aktywnością zawodową na kształtowanie tożsamości w ogóle; 10% nie ma zdania, a 11% uważa, iż taki wpływ raczej nie ma miejsca.

Biorąc pod uwagę istotę spójności pomiędzy poszczególnymi domenami tożsamości i ich znaczenie dla ogólnego dobrostanu jednostki, uzyskane wyniki wydają się zadowalające, warto także zwrócić uwagę na fakt, iż żaden z respondentów nie wskazał opcji: *zdecydowanie nie wpływa*.

Eksplorując społeczny wymiar tożsamości zawodowej, podjęto próbę zbadania, w jakim stopniu młodzież akademicka identyfikuje się z wybranym kierunkiem kształcenia, a co za tym idzie — z przyszłą profesją. W tym kontekście kluczowe stało się pytanie o poziom poczucia przynależności do danego zawodu, rozumianego nie tylko jako planowana ścieżka kariery, ale również jako element tożsamości jednostki kształtujący jej miejsce w strukturze społecznej. Analiza tego aspektu pozwala uchwycić, w jakim stopniu młodzi dorośli internalizują role zawodowe, które zamierzają pełnić oraz jak silne są więzi psychospołeczne łączące ich z daną grupą zawodową jeszcze przed faktycznym wejściem na rynek pracy. Pytanie to ma również na celu zdiagnozowanie czynników sprzyjających lub hamujących proces internalizacji tożsamości zawodowej, co może mieć istotne znaczenie zarówno dla instytucji edukacyjnych, jak i dla polityki rynku pracy.

**Wykres 2***Przywiązanie respondentów do wybranego zawodu*

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki badań, ujawniają dość niepokojące zjawisko. Na etapie edukacyjnym, na którym znajdują się badani (koniec II roku lub wyżej), tylko 44% z nich czuje związek z wybraną ścieżką zawodową, a aż 41% badanych nie umie określić związku z przyszłym zawodem, do którego wykonywania przygotowują się od dwóch lat. Blisko 15% respondentów wskazuje, że raczej bądź wcale nie odczuwa takiego związku.

Pozyskane wyniki budzą szczególne zaniepokojenie w kontekście specyfiki badanej grupy, którą stanowi młodzież akademicka kształcąca się na kierunku pedagogika. Zważywszy na charakter przyszłego zawodu, w którym osobiste zaangażowanie oraz identyfikacja z pełnioną rolą społeczną mają kluczowe znaczenie, niski poziom utożsamienia się z wybraną ścieżką zawodową może stanowić istotny czynnik ryzyka zarówno dla dalszego rozwoju zawodowego jednostek, jak i dla jakości przyszłej pracy pedagogicznej. Z tego względu zasadne wydaje się pogłębienie analiz w kierunku identyfikacji czynników warunkujących taki stan rzeczy — zarówno na poziomie indywidualnym (np. wątpliwości dotyczące trafności wyboru studiów, brak poczucia sprawczości), jak i systemowym (np. niedostosowanie programów kształcenia do oczekiwań studentów, presja otoczenia społecznego).

Kontynuacją niniejszego wątku badawczego było sformułowanie kolejnego pytania, mającego na celu eksplorację stopnia pewności wobec dokonanego wyboru zawodowego. Młodzież akademicka została poproszona o określenie,

w jakim stopniu czują się przekonani o słuszności obranej ścieżki kariery. Odpowiedzi na to pytanie pozwalają na pogłębioną diagnozę stabilności tożsamości zawodowej (Wykres 3).

### Wykres 3

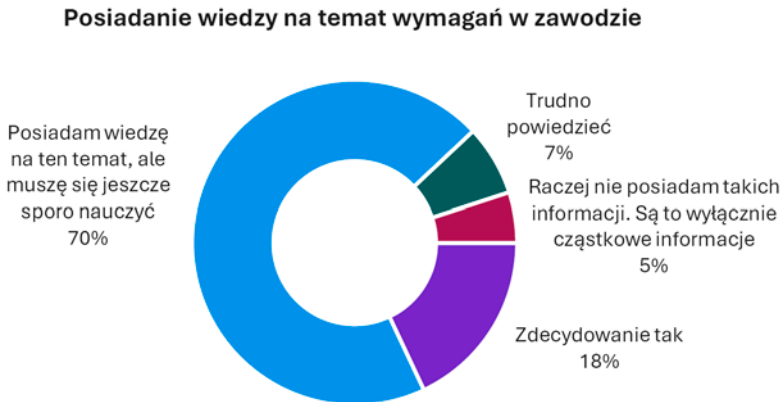
Przekonania na temat pewności dokonanego wyboru zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Co ciekawe, wyniki badań zaprezentowane na powyższym wykresie, pomimo dużej zbieżności z poprzednim pytaniem, są nieco bardziej optymistyczne. Spośród badanych 55% deklaruje pewność w tym obszarze, wątpliwości wyraża 32% respondentów, a 13% raczej nie jest pewna. Żadna z badanych osób nie wybrała opcji *zdecydowanie nie*. Być może niski poziom przywiązania do wybranego zawodu należy wiązać z niewystarczającymi doświadczeniami zawodowymi badanych.

Zgodnie z założeniem, iż na tożsamość zawodową składa się również wiedza na temat konkretnego zawodu oraz związanych z nim wymagań, respondentów zapytano o to, czy mają wiedzę o wymaganiach stawianych przez zawód, w którym się kształcą oraz o kompetencjach, które są niezbędne do jego wykonywania.

**Wykres 4***Deklarowana wiedza na temat wymagań w zawodzie*

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań zaprezentowane na Wykresie 4 wskazują, iż niemal 90% respondentów deklaruje znajomość wymagań związanych z wykonywaniem zawodu pedagoga. Jedynie 7% badanych wyraziło brak stanowiska w tej kwestii, natomiast 5% przyznało, że raczej nie posiada takiej wiedzy. Tak wysoki odsetek osób świadomych oczekiwań stawianych przez wybraną profesję może sugerować, iż informacje przekazywane studentom w toku kształcenia są rzetelne, adekwatne i dostarczają im podstawowej orientacji w specyfice przyszłej pracy zawodowej. Wiedza ta może zatem pełnić funkcję punktu odniesienia w procesie konfrontowania wyobrażeń o zawodzie z jego rzeczywistymi wymaganiami i zadaniami.

Zaskakujący pozostaje jednak fakt, iż deklarowana znajomość wymagań zawodowych nie przekłada się bezpośrednio na pewność co do trafności dokonanego wyboru ścieżki zawodowej, a tym samym — na siłę kształtującej się tożsamości zawodowej. Obserwowane rozbieżności skłaniają do refleksji nad możliwymi czynnikami, które mogą zakłócać proces integrowania wiedzy o zawodzie z osobistym poczuciem kompetencji, motywacją czy poczuciem sensu obranej drogi zawodowej. Zasadne staje się w tym kontekście postawienie pytań o charakter źródeł uzyskiwanych informacji (formalnych i nieformalnych), ich spójność z rzeczywistością zawodową, a także o stopień, w jakim są one internalizowane przez studentów w sposób wspierający rozwój ich tożsamości zawodowej.

Dopełnieniem pozyskanych danych wydają się przekonania studentów na temat tożsamości zawodowej, w tym celu poproszono badanych o odniesienie się do następujących stwierdzeń:

- świadomość własnej tożsamości zawodowej daje poczucie sensu i celu;
  - tożsamość zawodowa buduje poczucie przynależności i wspólnoty;
  - znajomość swoich mocnych i słabych stron oraz ich akceptacja pozwala na lepsze dopasowanie zadań do swoich kompetencji;
  - dbanie o tożsamość zawodową pomaga utrzymać równowagę między pracą a innymi sferami życia;
  - zaangażowanie jest silniejsze, gdy czujesz, że twoja praca ma sens i jest zgodna z twoimi wartościami;
  - elastyczność i rozwój to elementy tożsamości zawodowej, które pozwalają adaptować się do zmian i utrzymywać motywację;
  - praca zawodowa wpływa na nasze poczucie wartości i satysfakcję życiową.
- Pozyskane dane zaprezentowane zostały na Wykresie 5.

### Wykres 5

*Przekonania badanych studentów na temat tożsamości zawodowej*



Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione na Wykresie 5 wskazują, iż zdecydowana większość badanych studentów identyfikuje się z zaprezentowanymi przekonaniem

dotyczącymi znaczenia tożsamości zawodowej. Niemniej jednak pewne aspekty budzą relatywnie większe wątpliwości. Największy odsetek respondentów wyraził niepewność wobec stwierdzenia, iż dbanie o tożsamość zawodową pomaga utrzymać równowagę między pracą a innymi sferami życia (28%), a także wobec przekonania, że tożsamość zawodowa buduje poczucie przynależności i wspólnoty (16%). Ponadto 10% badanych wyraziło brak zgody ze stwierdzeniami, że świadomość własnej tożsamości zawodowej daje poczucie sensu i celu oraz że dbanie o tożsamość zawodową pomaga utrzymać równowagę między pracą a innymi sferami życia.

Uzyskane wyniki empiryczne wskazują na istotną rolę procesu samopoznania w kształtowaniu tożsamości zawodowej. Wydaje się, że choć studenci potrafią trafnie identyfikować podstawowe komponenty tożsamości zawodowej i deklarują wysokie kompetencje poznawcze w tym zakresie – zwłaszcza w odniesieniu do roli zawodowej pedagoga – to jednak ich wiedza i przekonania nie znajdują jednoznacznego odzwierciedlenia w osobistym poczuciu przynależności do zawodu.

W kolejnym etapie badania poddano analizie czynniki determinujące przekonania respondentów na temat kształtowania się tożsamości zawodowej zarówno w wymiarze ogólnym, jak i w odniesieniu do ich indywidualnych wyborów edukacyjno-zawodowych. Zidentyfikowanie tych uwarunkowań może dostarczyć cennych informacji na temat barier i czynników sprzyjających integracji wiedzy o zawodzie z osobistym zaangażowaniem i poczuciem identyfikacji z przyszłą rolą zawodową. W związku z tym respondentów poproszono o wskazanie czynników, które odegrały kluczową rolę w procesie podejmowania decyzji o wyborze kierunku kształcenia przygotowującego do zawodu pedagoga (Wykres 6). Zebrane dane nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać nawet trzy najważniejsze czynniki.

Jak wskazują dane zaprezentowane na Wykresie 6, wśród analizowanych czynników wpływających na wybór kierunku studiów największy odsetek badanych studentów (59%) wskazał „rynek pracy”. Wynik ten może świadczyć o pragmatycznym podejściu młodzieży akademickiej do planowania przyszłości zawodowej. Na drugim miejscu uplasowała się kategoria „inne” (52%). Choć znaczna część respondentów zaznaczyła tę odpowiedź, jedynie nieliczni sprecyzowali, co ona dla nich oznacza. Wśród udzielonych wyjaśnień pojawiły się m.in. motywacje ideowe, osobiste doświadczenia edukacyjne oraz potrzeba zmiany systemowej.

**Wykres 6***Czynniki kształtujące decyzje zawodowe respondentów*

Źródło: opracowanie własne.

Przykładowe wypowiedzi ilustrujące tę kategorię to:

W chwili, gdy przyszło mi wybierać studia, pedagogika była najbliższa mojemu sercu, ponieważ zaczynałam dostrzegać wtedy patologie systemu edukacji i chciałam zdobyć wiedzę, by w przyszłości z nimi walczyć, najpierw oddolnie, potem odgórnie. [...] Ta motywacja jest już jednak nieaktualna, bo zweryfikowałam swoje zainteresowania i nie ciekawi mnie już pedagogika szkoły.

Szczerze? Nie zgadzam się z powyższymi opcjami. W czasie edukacji nie mogłam liczyć na pomoc pedagogów szkolnych. Uznałam więc, że stanę się takim pedagogiem, by inni uczniowie mogli liczyć na moje wsparcie.

Poczuciem misji, robienia czegoś dobrego dla innych poprzez pracę w tym zawodzie.

Wypowiedzi te wskazują na wysoki poziom autorefleksji i świadomości w procesie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych.

Zaskakująco wysoką liczbę wskazań uzyskał również czynnik „wyniki egzaminów maturalnych”, co może świadczyć o braku silnego związku między wyborem kierunku pedagogicznego a rzeczywistym zainteresowaniem zawodem.

Potwierdza to również stosunkowo niskie znaczenie przypisywane czynnikowi „prestż zawodu”, który wskazało jedynie 8% respondentów.

Wśród pozostałych istotnych czynników respondenci wskazywali: zarobki (34%), możliwości awansu i rozwoju zawodowego (30%), doradztwo ze strony rodziców (26%) oraz opinie znajomych (23%). Natomiast relatywnie niską wartość przypisano doradztwu zawodowemu – czynnik ten wskazało jedynie 13% badanych.

Badanych zapytano również, w jakim stopniu podczas dokonywania wyboru istotna była dla nich przynależność do grupy zawodowej oraz identyfikacja z jej kulturą, tradycjami i normami. Żaden z respondentów nie wskazał, iż jest to dla nich bardzo ważne; 31% twierdzi, iż przynależność do grupy zawodowej jest raczej ważna. Pozostałe trzy kategorie odpowiedzi – *trudno powiedzieć*, *mało istotne* oraz *w ogóle nie brałem tego pod uwagę* – uzyskały po 23% wskazań.

Z perspektywy tradycji dyscypliny, jaką jest pedagogika, a także biorąc pod uwagę jej istotne znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń, uzyskane wyniki mogą budzić obawy. Jednocześnie potwierdzają one, iż wybór kierunku studiów pedagogicznych bywa często decyzją przypadkową bądź wymuszoną przez wyniki egzaminów maturalnych, a nie zawsze świadomym wyborem wynikającym z autentycznego zainteresowania zawodem.

Respondenci wskazali również, jakie – ich zdaniem – czynniki wpływają na kształtowanie się tożsamości zawodowej młodych dorosłych w ogóle.

Jak pokazują wyniki badań przedstawione na Wykresie 7, aż 75% respondentów wskazało „pasję” jako czynnik kształtujący tożsamość zawodową młodych dorosłych. Warto jednak zauważyć, że termin ten nie pojawił się w odpowiedziach uczestników badania w kontekście ich własnych decyzji edukacyjno-zawodowych, co może sugerować rozbieżność między deklarowanym systemem wartości a rzeczywistymi motywacjami wyboru kierunku studiów.

Na drugim miejscu znalazły się czynniki ekonomiczne, wskazane przez 70% respondentów. Wynik ten można interpretować w kontekście wcześniejszych odpowiedzi dotyczących indywidualnych wyborów, w których 59% badanych jako kluczowy czynnik wskazało sytuację na rynku pracy.

Wysoki odsetek wskazań (61%) uzyskała również kategoria „wartości i przekonania osobiste”, co podkreśla znaczenie czynników wewnętrznych w procesie kształtowania się tożsamości zawodowej. Rezultaty te wskazują na złożoność procesu podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych, w którym współistnieją motywacje pragmatyczne oraz ideowe.

**Wykres 7***Determinanty tożsamości zawodowej młodych dorosłych*

Źródło: opracowanie własne.

Badani mieli także okazję wskazać czynniki postrzegane jako te, które dla nich osobiście są najważniejsze w kontekście budowania własnej tożsamości zawodowej. Młodzież akademicka najczęściej wskazywała: (84% badanych) świadomość własnych predyspozycji, umiejętności i motywacji; następnie wartości osobiste i zawodowe (75% badanych); elastyczność i gotowość do rozwoju (56%); doświadczenia edukacyjne i zawodowe (43%) oraz profesjonalizm i postawę etyczną (23%) i na końcu relacje społeczne oraz przynależność do grupy zawodowej (20% badanych).

Uwzględniając fakt, iż wśród czynników potencjalnie wpływających na kształtowanie tożsamości zawodowej badanych wskazano także instytucje edukacyjne, uczestników poproszono o ocenę ich roli w tym procesie. Największa grupa respondentów (44%) oceniła wpływ instytucji edukacyjnych jako *raczej duży*, a kolejne 17% określiło go jako *bardzo duży*. Jednocześnie 26% badanych nie potrafiło jednoznacznie wskazać, w jakim stopniu instytucje te oddziałują na kształtowanie ich tożsamości zawodowej. Z kolei 10% oceniło ten wpływ jako *mały*, a 3% zadeklarowało brak jakiegokolwiek wpływu. Pomimo faktu, iż łącznie 61% respondentów dostrzega wpływ instytucji edukacyjnych na proces formowania własnej tożsamości zawodowej, relatywnie wysoki odsetek odpowiedzi

neutralnych lub negujących ten wpływ (blisko 40%) może być uznany za niepokojący. Wynik ten może świadczyć o niedostatecznym wykorzystaniu potencjału instytucji edukacyjnych w zakresie wspierania młodych dorosłych w procesie identyfikacji zawodowej lub o braku refleksji nad tą rolą ze strony samych studentów.

W celu identyfikacji czynników wpływających na kształtowanie tożsamości zawodowej, uczestników badania zapytano również o obecność w ich otoczeniu osoby znaczącej, pełniącej funkcję mentora lub autorytetu, która wywarła istotny wpływ na wybór ścieżki zawodowej oraz rozwój zawodowy. Analiza odpowiedzi wykazała, że zdecydowana większość respondentów (72%) deklaruje brak takiej osoby w swoim środowisku, natomiast 20% badanych wskazało na trudności w jednoznacznym określeniu tego aspektu. Jedynie 8% respondentów potwierdziło, że posiada w swoim otoczeniu mentora lub autorytet zawodowy, który miał istotny wpływ na ich decyzje edukacyjno-zawodowe. Wśród wskazanych mentorów pojawili się: członkowie rodziny (rodzice, rodzeństwo, babcia); pedagodzy (ale nie ci szkolni, tylko napotkani podczas innych, dodatkowych aktywności), pracownicy uczelni (opiekun koła naukowego, wykładowca); osoby ze środowiska harcerskiego (którzy w życiu prywatnym zajmują eksponowane stanowiska), duchowny, były pracodawca.

Wyniki badań wyraźnie wyostwiają kryzys autorytetów wśród młodych i korespondują z przekonaniem, iż współcześnie socjalizacja dokonuje się najczęściej pod własnym nadzorem młodych, bez autorytetów. Autorzy *Raportu „Młodzi 2020...”* (Boni, 2021) podkreślają, iż młode pokolenie wychowywane jest w duchu wolności i prawa do wyboru – eksponowanego nie tylko w kulturze popularnej, lecz również w rodzinie. Zaczyna się od wyboru zabawek, sposobu spędzania czasu wolnego, szkoły, kończy na samodzielnym projektowaniu życia. To prawo wyboru jest już od wielu lat mocno akcentowane w przekazie rodzinnym i, co ważne, wiąże się z zaufaniem do dziecka – że wybierze zgodnie z własnymi preferencjami, że wybierze słusznie, że ma prawo poeksperymentować (Boni, 2021, s. 129). Dodatkowo warto zauważyć, iż obecnie rolę autorytetów (mentorów) za sprawą mediów społecznościowych przejmują influencerzy. W pilotażu zapytano więc młodzież akademicką o to, czy i jaki sposób media społecznościowe wpływają na ich osobiste postrzeganie kariery i sukcesu zawodowego. Uzyskane wyniki badań zaprezentowano na Wykresie 8.

**Wykres 8**

Media społecznościowe a postrzeganie kariery i sukcesu zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych na Wykresie 8, 61% badanych identyfikuje ów wpływ jako *zdecydowanie wysoki* bądź *raczej wysoki*; dla kontrastu 23% badanych postrzega go jako *raczej niski* i 6% respondentów w ogóle nie dostrzega wpływu social mediów na postrzeganie kariery i sukcesu zawodowego. Zdaniem badanych największy wpływ spośród mediów społecznościowych na badany obszar życia ma TikTok (59%), następnie: Instagram (23%) i YouTube (13%); 5% badanych zaznaczyło, iż żaden z serwisów nie wpływa na ich wybory. Warto podkreślić, iż nikt spośród respondentów nie zaznaczył Facebooka, Snapchata czy Discorda; nie wskazano również dodatkowych platform. Uzyskane wyniki badań potwierdzają przekonanie, iż w dzisiejszym świecie socjalizacja nie jest domeną domu rodzinnego czy systemu edukacji. Swoistymi „agentami socjalizacyjnymi” są również media społecznościowe czy nowe przestrzenie symboliczne jak np. świat gier komputerowych (Boni, 2021, s. 33).

Postrzegane zmiany, również w obszarze procesów tożsamościowych, bez wątpienia są efektem przemian społeczno-cywilizacyjnych, dlatego badaniu podlegały także przekonania respondentów odnośnie do wpływu przemian społeczno-cywilizacyjnych na zmiany w postrzeganiu tożsamości zawodowej. Blisko 44% badanych uważa, iż przemiany, których doświadczamy jako społeczeństwo, w bardzo dużym stopniu wpływają na nowy kształt tożsamości zawodowej, a 46% z nich dostrzega ich duży wpływ. Zaledwie 10% nie ma zdania na ten temat, ale co istotne, nie ma żadnej osoby, która tego wpływu nie

dostrzeża. Badani wskazują również ogromny (41% – *zdecydowanie wysoki*; 46% – *raczej wysoki*) wpływ cyfryzacji na elastyczność wyborów karierowych, a co za tym idzie na nowe wzory w wyłanianiu się tożsamości zawodowej. Podobnie jak w poprzednim pytaniu 10% ankietowanych nie ma zdania i zaledwie 3% wskazuje niski wpływ cyfryzacji na wybory karierowe.

Z przeprowadzonego sondażu wynika również, iż badana młodzież akademicka postrzega swoją tożsamość zawodową jako byt płynny i zmienny, który w przyszłości *znacząco się zmieni* (16%) lub *raczej się zmieni* (56%). Nikt spośród badanych nie wskazał odpowiedzi, iż tożsamość zawodowa jest stałym bytem, a zaledwie 8%, że *zmieni się nieznacznie*. Warto zwrócić uwagę, że aż 92% respondentów wyraziło przekonanie, iż współcześnie jednostka może posiadać więcej niż jedną tożsamość zawodową w ciągu życia (w tym 51% – *zdecydowanie tak*; 41% – *raczej tak*). Wynik ten wpisuje się w obserwowane we współczesnym świecie nieliniowe i zróżnicowane wzory przebiegu karier zawodowych, charakterystyczne dla społeczeństwa ponowoczesnego. Możemy zauważyć tutaj również pewne analogie do teorii dendrytowej Ryszarda Łukaszczyka (1979, s. 184), która powstała już w latach 70. i zakładała możliwość wielokierunkowego rozwoju jednostki oraz istnienie wielu dróg realizacji potencjału zawodowego.

Wydaje się, iż postawa wyrażona przez badanych może świadczyć o rosnącej gotowości do transformacji tożsamości zawodowej – rozumianej jako elastyczne dopasowywanie się do dynamicznie zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych. Zdolność ta nabiera szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych niepewności związanych z rynkiem pracy, poziomem dochodów, statusem społecznym, przemianami kulturowymi oraz zmieniającymi się stylami życia.

Jak podkreślają autorzy *Raportu „Młodzi 2020...”*, „ścieżki ku dorosłości są swoiście szyte na miarę, a dorosłość nie jest czymś jednorazowo osiąganym, ale wyłania się w procesie i na osi czasu” (Boni, 2021, s. 110). Podobnie jest z tożsamością zawodową młodych dorosłych.

W ramach badania respondenci zostali również poproszeni o odniesienie się do kwestii spójności ich tożsamości zawodowej z innymi wymiarami tożsamości, takimi jak tożsamość osobista czy społeczna. Uzyskane wyniki wskazują, że 21% badanych zdecydowanie postrzega swoją tożsamość zawodową jako spójną z innymi tożsamościami, a kolejne 49% wyraziło umiarkowaną zgodność (*raczej tak*). Jednocześnie 25% respondentów miało trudność z jednoznacznym określeniem tej relacji, natomiast jedynie niewielki odsetek badanych wskazał brak spójności: 3% odpowiedziało *raczej nie*; 2% – *zdecydowanie nie*. Wyniki te mogą

sugerować, że dla większości młodych dorosłych tożsamość zawodowa stanowi integralny element ich szeroko rozumianej tożsamości jednostkowej, choć pewna grupa nadal pozostaje w fazie eksploracji lub niepewności w tym zakresie.

W dalszej części badania podjęto analizę kolejnego problemu badawczego, którym była identyfikacja barier utrudniających proces kształtowania tożsamości zawodowej wśród studentów. Aż 94% badanych dostrzega bariery w procesie formowania tożsamości zawodowej młodych dorosłych. Około 3,3% nie zgadza się z tym stwierdzeniem, podkreślając, iż „po prostu robią to inaczej niż starsze pokolenia i stąd można odnieść mylne wrażenie, że doświadczają trudności w tym zakresie”, dodatkowo uważają, że współczesny świat ma szeroką ofertę adresowaną do młodych, co wręcz ułatwia im kształtowanie tożsamości zawodowej. Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi.

Z zebranego materiału badawczego wyłoniono aż siedem obszarów, w których młodzi upatrują trudności w kształtowaniu tożsamości zawodowej. Są to:

1. niesatysfakcjonujący rynek pracy: zbyt rozbudowana i zarazem zbyt rozproszona oferta – 31%;
2. brak adekwatnej samooceny młodych osób, ubogie kompetencje w zakresie decyzyjności – 26%;
3. negatywny wpływ mediów społecznościowych – chaos informacyjny – 11%;
4. presja otoczenia na usamodzielnienie się – 8%;
5. słaba jakość bądź brak doradztwa zawodowego w szkołach – 8%;
6. zmiany we wzorach karier – odejście od modelu sekwencyjnego oraz przewartościowanie pracy – 6,5%;
7. nieznanostwo rynku pracy – 3,3%;

Analiza wyodrębnionych kategorii barier wskazuje, że jedynie dwie z nich (kategorie 2 i 7) odnoszą się bezpośrednio do samych studentów oraz ich zasobów karierowych – a precyzyjniej – do deficytów w tym zakresie. Pozostałe pięć barier zostało zidentyfikowanych jako czynniki zewnętrzne, niezależne od jednostki. Taki rozkład interpretacyjny znajduje odzwierciedlenie w szerszej narracji dotyczącej młodych dorosłych, według której współczesne pokolenie skłonne jest lokować przyczyny własnych trudności i niepowodzeń głównie poza sobą, w uwarunkowaniach systemowych, instytucjonalnych bądź społeczno-ekonomicznych. Postawa ta, choć częściowo uzasadniona realiami otoczenia, może jednak osłabiać rozwój postaw proaktywnych wobec planowania kariery zawodowej oraz ograniczać poczucie sprawczości w kontekście własnego rozwoju zawodowego.

Swego rodzaju barierą w formowaniu tożsamości zawodowej młodych dorosłych mogą też być emocje, których doświadczają w drodze do jej osiągnięcia. Badani poproszeni zostali o wskazanie trzech dominujących emocji, których doświadczają podczas formowania własnej tożsamości zawodowej. Najwięcej wskazań (74%) otrzymały emocje nacechowane negatywnie, wywołujące stres, strach, niepokój, przerażenie bądź smutek; na drugim miejscu (59%) znalazły się ciekawość i ekscytacja, na trzecim miejscu (33%) – niepewność; następnie – radość i szczęście (25%), po 11% wskazań otrzymały: niepewność, spełnienie i spokój oraz nadzieja i oczekiwanie. Około 8% respondentów wskazało motywację, zaangażowanie, oddanie i determinację oraz 7% – dumę, satysfakcję i zadowolenie. Pojedyncze osoby wskazały; sukces, porażkę, biedę i odpowiedzialność. Co ciekawe w przypadku 69% respondentów wśród wymienionych emocji obok siebie pojawiały się zarówno te nacechowane negatywnie, jak i pozytywnie, co potwierdza, iż okres kształtowanie się tożsamości zawodowej studentów jest niezwykle burzliwy i pełen sprzecznych emocji.

Biorąc pod uwagę emocje towarzyszące młodym w formowaniu tożsamości zawodowej oraz związane z tym obawy, kolejnym problemem poddanym analizie były wyzwania identyfikowane przez młodzież akademicką w kontekście ich doświadczeń karierowych. Wskazane przez respondentów wyzwania pogrupowano w pięć kategorii:

- niepewność i zwątpienie: związane z dokonanymi i planowanymi wyborami, decyzjami, z sytuacją na rynku pracy oraz brakiem wiary w siebie (47,5%);
- czas: brak czasu, zarządzanie czasem, *work-life balance* (15%);
- osoby trzecie: ich opinie, przekonania, niedocenianie (8%);
- wielość tożsamości i możliwości z tym związanych (8%);
- inne: niewiedza, lenistwo, lęk społeczny; obrona pracy magisterskiej; przepracowanie wcześniejszego doświadczenia (6,5%);

Część respondentów (10%) nie udzieliło odpowiedzi. Zebrane dane wyraźnie podkreślają, iż niektóre wyzwania korespondują ze wskazanymi wcześniej barierami.

Głównym wyzwaniem zidentyfikowanym przez badanych jest poradzenie sobie z niepewnością i nieprzewidywalnością przyszłości, co zapewne potęgowane jest przez złożoność procesów społeczno-politycznych oraz konfliktów zbrojnych, których jesteśmy świadkami i dodatkowo doświadczeniami post pandemicznymi. Zaprezentowana postawa doskonale wpisuje się w trzeci kryzys zidentyfikowany w *Raporcie „Młodzi 2020...”*, w którym autorzy podkreślają, iż:

Świat, który wcześniejszym pokoleniom jawił się jako wyzwanie, a płynące z niego zadania były podejmowane oraz postrzegane w perspektywie optymistycznych szans na poprawę ludzkiego losu – ten świat jest teraz strefą niepewności. Nie ma oczywistych przesłanek rozwoju społeczno-ekonomicznego. Przestaje funkcjonować imperatyw globalizacji jako swoistej maszyny napędzającej wzrost, a przy okazji wydobywającej miliony ludzi z zagrożenia skrajnym ubóstwem. Radykalnie ograniczane są możliwości planowania (Boni, 2021, s. 26).

Zidentyfikowane bariery i wyzwania wskazują na występujące u respondentów deficyty kompetencyjne w obszarze podejmowania decyzji oraz dokonywania adekwatnej samooceny. Wyniki te akcentują potrzebę podjęcia bądź intensyfikacji działań ukierunkowanych na rozwój i wzmocnienie wsparcia doradczego w tym zakresie. Aż 97% respondentów wyraziło przekonanie, iż zagadnienia związane z kształtowaniem tożsamości zawodowej powinny być integralnym elementem doradztwa zawodowego realizowanego w ramach systemu edukacyjnego.

## **Zakończenie**

Analiza literatury przedmiotu oraz wyniki badań pilotażowych jednoznacznie wskazują, że proces kształtowania tożsamości zawodowej młodych dorosłych jest złożonym i dynamicznym zjawiskiem, uwarunkowanym zarówno czynnikami wewnętrznymi (takimi jak wartości, przekonania czy motywacje jednostki), jak i zewnętrznymi (m.in. sytuacją na rynku pracy, wpływem instytucji edukacyjnych, opiniami otoczenia). Tożsamość zawodowa, rozumiana jako subiektywne pozycjonowanie siebie w odniesieniu do życia zawodowego, odgrywa kluczową rolę w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że choć respondenci dostrzegają znaczenie takich czynników jak pasja, wartości osobiste czy sytuacja ekonomiczna, to niejednokrotnie ich własne wybory edukacyjne i zawodowe nie są z nimi w pełni zbieżne. Zwraca uwagę relatywnie niski poziom deklarowanego wpływu instytucji edukacyjnych na kształtowanie tożsamości zawodowej – mimo że 61% studentów dostrzega ich znaczenie, aż 39% respondentów nie potrafi jednoznacznie ocenić lub wręcz neguje ich rolę w tym procesie. Może to wskazywać na niedostateczne wykorzystanie potencjału szkół wyższych w zakresie wspierania rozwoju tożsamości zawodowej oraz potrzebę głębszej refleksji nad sposobami wspierania studentów w tym obszarze.

Zaskakująca jest również rozbieżność pomiędzy deklarowaną znajomością wymagań zawodowych a brakiem pewności co do trafności podjętych wyborów. Może to sugerować trudności w integracji wiedzy o zawodzie z osobistym poczuciem kompetencji i sensu obranej ścieżki, co w dalszej perspektywie może osłabiać siłę i trwałość rozwijanej tożsamości zawodowej.

W kontekście przemian związanych z erą Pracy 4.0 oraz przeobrażeń społeczno-kulturowych, młodzi dorośli znajdują się często w sytuacji określanej mianem „rozdroża kryzysowego” (Boni, 2021), co utrudnia jednoznaczną identyfikację tożsamości zawodowej i generuje konieczność podejmowania bardziej świadomych i zdecydowanych wyborów. Równocześnie pojawiają się nowe, hybrydalne wzorce wchodzenia w dorosłość (Pustułka i in., 2021), które odzwierciedlają większą elastyczność, nieprzewidywalność i wielość możliwych ścieżek rozwoju zawodowego.

Zrealizowany pilotaż badawczy potwierdził zasadność przyjętych obszarów problemowych oraz ujawnił potencjał do ich dalszego pogłębienia, zwłaszcza w wymiarze behawioralnym. Przyszłe badania powinny uwzględniać aktywności studentów takie jak praktyki zawodowe czy staże, które mogą odgrywać istotną rolę w procesie internalizacji norm i wartości zawodowych. Ponadto zasadne wydaje się zbadanie zdolności młodych dorosłych do godzenia wartości osobistych z wymaganiami zawodowymi oraz przeanalizowanie roli uczelni wyższych w generowaniu kapitału zawodowego studentów. Wnioski płynące z badań mogą stanowić istotny fundament do projektowania pogłębionych badań eksploracyjnych oraz rozwoju skutecznych programów wsparcia edukacyjno-zawodowego. Tym samym mogą przyczynić się do lepszego dostosowania polityki edukacyjnej i zatrudnieniowej do rzeczywistych potrzeb oraz aspiracji młodego pokolenia, sprzyjając kształtowaniu ich tożsamości zawodowej w sposób świadomy, elastyczny i zintegrowany z wymaganiami współczesnego rynku pracy.

## Referencje

- Arnett, J.J. (2000). *A theory of development from the late teens through the twenties: emerging adulthood*. *American Psychologist*, 55(5).
- Bańka, A. (2007). *Psychologia organizacji pracy i zarządzania*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Batory, A., Brygoła, E., Oleś, P.K. (2016). *Tożsamość osobista i narracyjna w cyklu życia człowieka*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Boni, M. (red.). (2021). *Raport „Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości”*. Centrum Rozwoju Społecznego.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin Éditeur.
- Ibarra, H. (2003). *Working identity. Unconventional strategies for reinventing your career*. Harvard Business Review Press.
- Jensen, D.H., Jetten, J. (2016). *The importance of developing students' academic and professional identities in higher education*. *Journal of College Student Development*, 57(8).
- Jeziński, K. (2010). *Tożsamość osobista: struktura i funkcje*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kliś, M. (2011). *Tożsamość emocjonalna w pracy zawodowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Laila, A.N., Widyaswari, M. (2021). *Generation Z career identity formation through guidance and counselling services*. *Bisma*, 5(2).
- Liberska, H. (2007). *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność: nowe tendencje i zagrożenia* (s. 53–74). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Łukaszewicz, R. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Marcia, J.E. (1966). *Development and validation of ego-identity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5).
- Marcia, J.E. (1980). *Identity in adolescence*. W: J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 159–187). Wiley.
- McAdams, D.P. (2001). *The psychology of life stories*. *Review of General Psychology*, 5(2).
- Meijers, F., Wardekker, W. (2003). *Career learning in a changing world: the role of emotions*. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(1).
- Minta, J. (2016). *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego: ciągłość, zmiana, integracja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., Gwiżdż, K. (2019). *Formowanie się tożsamości osobistej w okresie stającej się dorosłości w kontekście poczucia bezpieczeństwa i gotowości do zmian*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 24(2).
- Pustułka, P., Sarnowska, J., Buler, M. (2021). *Młodzi dorośli wobec przemian rynku pracy*. W: M. Boni (red.), *Raport „Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości”* (s. 109–125). Centrum Rozwoju Społecznego.
- Sladek, A. (2018). *Studenci – młodzież w drodze ku dorosłości*. W: A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszką-Strychalska, P. Peret-Drażewska (red.), *Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych* (s. 115–134). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. W: S. Worchel, W.G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations* (s. 276–293). Nelson-Hall.
- Tomlinson, M., Jackson, D. (2021). *Professional identity formation in contemporary higher education students*. *Studies in Higher Education*, 46(4).



Mirosław Mielczarek

ORCID: 0000-0001-9096-0715

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: miroslaw.mielczarek@ahc.email

## Przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej jako obszar usamodzielnienia nieletnich z placówek resocjalizacyjnych

**Słowa kluczowe:** resocjalizacja nieletnich, usamodzielnienie, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, placówka resocjalizacyjna dla nieletnich, praca

**Streszczenie.** Artykuł podejmuje problematykę usamodzielnienia nieletnich z placówek resocjalizacyjnych, ukazując ją jako istotny obszar badań w naukach społecznych. Jego struktura składa się z typowej triady dla prac badawczych. W części teoretycznej opisano znaczenie pracy jako wartości w procesie resocjalizacji nieletnich. Następnie przedstawiono założenia konceptualne badań własnych, których celem było porównanie przygotowania do samodzielności zawodowej wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) z młodzieżą uczącą się w szkołach ogólnodostępnych. Badania przeprowadzono w nurcie pragmatyzmu, stosując strategię ilościowo-jakościową. Do realizacji projektu wybrano metodę wywiadu z użyciem dyspozycji własnego autorstwa jako narzędzia badawczego. Z badań własnych wynika, że wychowankowie MOW wykazali się większą niepewnością oraz mniejszą świadomością w kwestiach związanych z karierą zawodową, oczekiwaniami wobec pracy, przygotowaniem do rozmów rekrutacyjnych i tworzeniem *Curriculum Vitae* (CV). Uczniowie szkół ogólnodostępnych mieli z kolei bardziej sprecyzowane oczekiwania i lepszą orientację w aspektach związanych z poszukiwaniem pracy, pisaniem CV oraz instytucjami wspierającymi aktywność zawodową. Na tej podstawie sformułowano wniosek, że uczniowie szkół ogólnodostępnych byli nieco lepiej przygotowani do samodzielnego życia zawodowego niż ich rówieśnicy z MOW.

## Preparation for professional work as an area of independence for juveniles from rehabilitation facilities

**Keywords:** juvenile rehabilitation, independence, youth educational centre, juvenile rehabilitation facility, employment

**Abstract.** The article addresses the issue of the emancipation of minors from juvenile rehabilitation centres as an important subject of research within the social sciences. Its structure follows the typical tripartite model found in academic studies. The theoretical part discusses the significance of work as a value in the resocialisation process of minors. Subsequently, the conceptual framework of the author's research is presented. The aim of the study was to compare the level of preparedness for professional independence between residents of youth educational centres and students attending mainstream schools. The research was conducted within the paradigm of pragmatism, using a mixed-methods (quantitative-qualitative) approach. The method chosen for the study was the interview, using an original interview guide developed by the author. The findings indicate that residents of youth educational centres demonstrated greater uncertainty and lower awareness regarding career-related issues, expectations toward employment, preparedness for job interviews, and CV writing. In contrast, students from mainstream schools exhibited more clearly defined expectations and better knowledge of job search processes, CV preparation, and institutions supporting professional activity. Based on these findings, it was concluded that students from mainstream schools were somewhat better prepared for independent professional life than their peers from youth educational centres.

## Wprowadzenie

Instytucjonalne oddziaływania resocjalizacyjne, jakim poddawana jest osoba nieletnia, wobec której zastosowano jeden ze środków wychowawczych lub środek poprawczy, mają zmierzać do tego, by mogła ona opuścić placówkę resocjalizacyjną i rozpocząć dorosłe życie. Usamodzielnienie stanowi jeden z głównych celów resocjalizacji i jako złożony proces rozpoczyna się w momencie przybycia wychowanka do placówki, a kończy dopiero z chwilą jej opuszczenia.

Podopieczni instytucji resocjalizacyjnych, to często osoby borykające się z wieloma trudnościami adaptacyjnymi, które mają problemy z podejmowaniem odpowiedzialności za swoje życie i zachowanie. Są to dzieci i młodzież, które z trudem radzą sobie w codziennych sytuacjach życiowych. Proces ich resocjalizacji powinien obejmować rozwój umiejętności praktycznych, emocjonalnych i społecznych, które umożliwią im reintegrację ze społeczeństwem. Resocjalizacja nieletnich to także praca, której celem jest pomoc młodym osobom

w przewyżczeniu trudności wynikających z ich wcześniejszych demoralizujących zachowań.

Proces usamodzielniania nieletnich powinien obejmować również działania wspierające, tj. kontynuowanie nauki i rozwijanie motywacji. Ważne jest też podejmowanie kroków zapobiegających wykluczeniu społecznemu, na które nieletni instytucji resocjalizacyjnych są szczególnie narażeni. Jednym z czynników chroniących wychowanków placówek resocjalizacyjnych przed wykluczeniem społecznym, a zarazem sprzyjającym usamodzielnieniu, jest przygotowanie ich do podjęcia pracy zawodowej.

### **Praca jako wartość w procesie resocjalizacji nieletnich**

W opinii Janiny Maciaszkowej „przygotowanie usamodzielnianych wychowanków do pracy zawodowej jest w zasadzie dobre, z tym jednak, że ich kariery zawodowe przebiegają na niższym poziomie niż rówieśników z rodzin własnych, co rzutuje na status socjalno-materialny” (Maciaszkowa, 1991, s. 168). Stwierdzenie to po ponad trzech dekadach można przypisać również sporej części nieletnich z placówek resocjalizacyjnych, dlatego w kontekście dotychczasowych uwag znaczenia nabiera przygotowanie zawodowe. Młodzież z placówek resocjalizacyjnych obowiązują te same prawa i reguły, co innych obywateli, natomiast w rzeczywistości społecznej, chociażby takiej, jaką jest rynek pracy, ich możliwości są znacznie utrudnione.

Idea pracy od dawna jest wykorzystywana jako jedna z podstawowych metod w resocjalizacji osób dorosłych (zob. m.in.: Karpuszenko, 2017; Pierzchała, 2018; Pstrąg, 2014; Raś, 2011) oraz dzieci i młodzieży. Prekursorzy pedagogiki resocjalizacyjnej na gruncie polskim – Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski (1971, s. 370), pracę zakwalifikowali do jednej z trzech, obok uczenia się i rekreacji, resocjalizacyjnych form kulturotechniki, która wykorzystuje pracę, by inicjować zmiany, stabilizować je oraz podtrzymywać.

Praca jest powiązana z kulturą, ponieważ to dzięki niej powstają wytwory przybierające postać materialną i niematerialną. Podejmując zatrudnienie, jednostka poddana procesowi resocjalizacji nabywa szacunku dla pracy, uczy się odpowiedzialności oraz obowiązkowości. Czapów (1978) wskazał na trzy rodzaje pracy odgrywającej służebną rolę wobec formułowania się zmian prospołecznych u jednostek resocjalizowanych: praca zawodowa, praca porządkowo-gospodarcza i praca społecznie użyteczna. Podobne podejście znalazło swoje odzwierciedlenie m.in. w koncepcji twórczej resocjalizacji Marka Konopczyńskiego (2008),

który postuluje przebudowę tożsamości nie tylko poprzez aktywność twórczą, ale i pracę.

Na wartościującą rolę pracy w procesie resocjalizacji zwrócił uwagę autor metodyki resocjalizacji – Stanisław Górski (1985, s. 208–209). Opisanie w metodyce oddziaływania wychowawcze zakładają, że w ramach procesu resocjalizacji szczególnie nacisk powinien być kładziony na kształtowanie odpowiednich postaw wobec pracy. Ma to szczególne znaczenie, zwłaszcza że młodzież kierowana do placówek resocjalizacyjnych często pochodzi ze środowisk zmarginalizowanych, w których praca nie była postrzegana jako wartość, lecz jedynie jako konieczność o charakterze instrumentalnym.

Jednym z podstawowych zadań kadry placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich w zakresie przygotowania do samodzielności zawodowej jest kształtowanie u wychowanków przekonania o fundamentalnym znaczeniu pracy w życiu człowieka. Większość podopiecznych placówek resocjalizacyjnych wywodzi się z rodzin, gdzie społeczno-użyteczne znaczenie pracy sytuowało się nisko w hierarchii wartości bądź – gdy się jej nie podejmowano – występowało zjawisko bezrobocia (Motow, 2006, s. 66; Wach, 2014, s. 233). Równie istotne jest uświadomienie wychowankom, że praca nie musi mieć charakteru stałego. Skuteczne funkcjonowanie w środowisku otwartym wymaga przede wszystkim gotowości do zmiany oraz elastyczności wobec uwarunkowań rynku pracy.

Wybór dłuższych ścieżek edukacyjnych częściej dotyczy osób funkcjonujących w środowisku wydolnym wychowawczo. Absolwenci placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich zazwyczaj wybierają krótsze etapy edukacyjne, koncentrując się na szybkim zdobyciu kwalifikacji zawodowych. Główną przyczyną takich wyborów jest przede wszystkim nieprawidłowa socjalizacja w rodzinie oraz zaburzenia w jej strukturze. Ponadto wśród tych osób występują skłonności do: eksperymentowania z substancjami psychoaktywnymi, nadmiernej absencji szkolnej i obniżonego poczucia motywacji, własnej wartości, aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych, co prowadzi do przedwczesnego „wypadnięcia” z systemu edukacji.

Kształcenie zawodowe młodzieży w warunkach resocjalizacji instytucjonalnej powinno być traktowane jako priorytetowe, a jego realizację powinni wspierać nie tylko nauczyciele, ale także cała kadra pedagogiczna. Problematyka usamodzielnienia zawodowego wychowanków powinna stać się integralną częścią pracy socjalnej. Konieczne jest stworzenie systemu umożliwiającego nieletnim zdobywanie niezbędnych kompetencji, zwłaszcza że w trzeciej dekadzie

XXI w. rynek pracy cechuje się dynamicznymi zmianami, generującymi nowe wymagania.

Wykonywanie pracy wiąże się nie tylko z określonymi umiejętnościami i predyspozycjami – istotną rolę odgrywają również kompetencje miękkie, a wśród nich kompetencje społeczne. Dotychczasowe badania wskazują, że większość wychowanków placówek resocjalizacyjnych podejmuje – a później porzuca – pracę z uwagi na niski poziom zdolności komunikacyjnych oraz nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Zięciak, 2020, s. 113). W tym aspekcie niezmiernie ważne jest podnoszenie kompetencji społecznych wychowanków, gdyż to zwiększy ich szansę na zdobycie zatrudnienia, a następnie jego utrzymanie.

W celu przygotowania nieletnich do samodzielności zawodowej przedstawiciele placówek resocjalizacyjnych mogą nawiązywać współpracę z pracodawcami, instytucjami kształcenia ustawicznego oraz praktycznego, ośrodkami doskonalenia i doskonalenia zawodowego, szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, a także przedstawicielami rynku pracy. Istota takiej współpracy powinna polegać nie tylko na zdobyciu wiedzy z wybranego obszaru zawodowego, lecz umożliwić praktyczne kształcenie w danym zawodzie pod kątem indywidualnych zainteresowań nieletnich. Bez względu na to, czy są to działania wolontariackie, szkolenia, kursy, praktyki, mogą one odegrać ważną rolę w przygotowaniu wychowanków do samodzielnego życia zawodowego. Poprzez takie doświadczenia nieletni mogą nabywać odpowiednie uprawnienia niezbędne do podjęcia pracy w danym zawodzie. Tego rodzaju przedsięwzięcia pomagają również zmniejszyć lęk przed zatrudnieniem, a rozwój zawodowy w branży związanej z ich zainteresowaniami i predyspozycjami umożliwi satysfakcję z pracy.

## **Metodologiczne podstawy badań własnych**

Przedstawione w opracowaniu badania stanowiły część szerszego, nieopublikowanego projektu badawczego, którego przedmiotem uczyniono usamodzielnienie nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW).

Celem prezentowanego wycinka badań było porównanie przygotowania do samodzielności zawodowej wychowanków MOW z młodzieżą uczącą się w szkołach ogólnodostępnych. W związku z tym skoncentrowano następujące pytanie badawcze: Jakie przygotowanie do samodzielności zawodowej prezentują wychowankowie MOW w porównaniu do młodzieży ze szkół ogólnodostępnych?

Badania zrealizowano w nurcie pragmatyzmu, którego głównym wyznacznikiem jest wyróżnienie problemu badawczego, determinującego wybór odpowiednich metod, co sprawia, że charakteryzuje się on elastycznością w wyborze podejścia metodologicznego (Creswell, 2013). Uznano więc, że najbardziej racjonalnym rozwiązaniem metodologicznym dla postawionego problemu badawczego będzie przyjęcie strategii ilościowo-jakościowej. Prowadząc badania, posłużono się metodą wywiadu. Przyjmując za literaturę metodologiczną (Gudkova, 2012, s. 113) różne rodzaje, techniki i podziały wywiadów, zdecydowano, że w prezentowanych badaniach miał on charakter jawny (rozmówcy zostali poinformowani, że udzielane odpowiedzi służą określonym badaniom), indywidualny (każda osoba odpowiadała na pytania samodzielnie), standaryzowany (pytania zadawane były w ściśle określonej kolejności) i nieustrukturyzowany (pytania otwarte). Rolę narzędzia badawczego pełniły dyspozycje do wywiadu własnego autorstwa, składające się z 18 pytań. Dodatkowymi narzędziami badawczymi były: dyktafon – służący nagraniu wypowiedzi osób badanych – oraz notes i długopis – w celu zapisywania ewentualnych uwag, pojawiających się podczas wywiadu.

Do analizy jakościowej zastosowano procedurę polegającą na transkrypcji nagranych wywiadów oraz ich kodowaniu. Wybrano strategię kodowania otwartego, stąd kodowano na bieżąco podczas zapoznawania się z transkrypcjami wywiadów (Flick, 2010, s. 171). W tym celu pomocna okazała się książka kodowa (Babbie, 2006, s. 431), której konstrukcja przypominała arkusz dyspozycji do wywiadu. Przy każdym pytaniu zapisywano w niej kody nadane poszczególnym odpowiedziom. Przede wszystkim jednak analiza danych jakościowych była przeprowadzana za pomocą programu ATLAS.ti.

W prezentowanych badaniach dane jakościowe uzupełniono opisem ilościowym. Dzięki temu można było wykazać częstotliwość występowania danego kodu analitycznego. Podobne stanowisko metodologiczne przyjęli David Silverman (2008a; 2008b), Uwe Flick (2010), John W. Creswell (2013) oraz niektórzy badacze polscy (zob.: Basiga, 2014; Marzec, 2011; Ruman, 2021; Ruszkiewicz, 2018; Szafrńska, 2018; Szpakowski, 2014). Procedura ta jest szczególnie pomocna w badaniach porównawczych, w których jedna grupa stanowi punkt odniesienia wobec drugiej, co wykorzystano w przypadku niniejszych badań. Częstotliwość występowania poszczególnych kodów analitycznych wyliczono z użyciem programu Microsoft Excel.

W danych jakościowych zdarzało się, że wypowiedzi rozmówców zebrane za pomocą wywiadów ograniczały się do lakonicznych, jednowyrazowych

stwierzeń. W takich sytuacjach pełniły one jednocześnie nazwę kodu analitycznego. W raporcie z badań liczebności kodów nie zawsze sumują się do 100%. Oznacza to, że odpowiedziom osób badanych nadano więcej niż jeden kod analityczny. W analizie wywiadu w nawiasie zaprezentowano dwie wartości procentowe, które należy rozumieć w kolejności: grupa podstawowa vs. grupa porównawcza.

Badania przeprowadzono w sześciu młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW) typu wychowawczo-resocjalizacyjnego oraz w szkołach i organizacjach młodzieżowych. Łączna próba wyniosła 128 osób – po 64 w grupie podstawowej (wychowankowie MOW) i porównawczej (uczniowie szkół ogólnodostępnych). W grupie MOW dominowali 17-latkowie (65,6%), podczas gdy w grupie porównawczej wiek respondentów rozłożył się równomiernie. Do badań zakwalifikowano tylko tych wychowanków MOW w wieku 17–18 lat, którzy spełniali wymogi usamodzielnienia (wyznaczono im opiekuna usamodzielnienia i posiadali przygotowany wraz z nim Indywidualny Program Usamodzielnienia) oraz przebywali w placówce co najmniej 3 lata. Do badań nie wybrano nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ponieważ uznano, że ich realizator (badacz) nie ma odpowiednich ku temu kwalifikacji. Kryteria doboru w grupie porównawczej uwzględniały wiek, płeć i poziom rozwoju intelektualnego. Ostatecznie w każdej grupie były po 64 osoby, w tym 32 dziewczęta i 32 chłopców z MOW oraz 41 dziewcząt i 39 chłopców z grupy porównawczej – z których losowo odrzucono 16 wywiadów, by wyrównać liczebność grup.

## **Badania własne**

Pierwsze pytanie, związane z przygotowaniem do samodzielności zawodowej, dotyczyło rozumienia kariery zawodowej. Odpowiedzi udzielone przez rozmówców przedstawiały się następująco<sup>1</sup>:

### ***Grupa podstawowa***

Wspinanie się po szczeblach coraz wyżej, a inni mnie podziwiają (dziewczyna, lat 17, szkoła branżowa).

---

<sup>1</sup> Wyszczególnione fragmenty to transkrypcje nagranych wywiadów.

To zawód, który robimy, aby coś osiągnąć, to jest jakiś cel (dziewczyna, lat 17, szkoła branżowa).

Że się chodzi do pracy i, że można awansować (dziewczyna, lat 17, szkoła branżowa).

Na przykład zatrudniamy się w firmie i dostajemy awans i robimy karierę w tej firmie (dziewczyna, lat 18, szkoła branżowa).

Spełnienie zawodowe, pieniądze (dziewczyna, lat 17, szkoła średnia).

To rozumiem, yyy... żeby nie stać cały czas w jednym miejscu w pracy, tylko próbować być coraz wyżej (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

To jest osiągnięcie sukcesów w danej dziedzinie, w której się człowiek specjalizuje (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Polega na tym, że robi się coś od zera i idzie to wyżej i cel uzyskania, to na przykład własna firma (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

To jest moim zdaniem to, że zaczynamy od niskiego szczebla i pniemy się wyżej, aby mieć więcej pieniędzy na lepsze życie (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

No... staranie się o awanse w pracy i dbanie o to, żeby tego nie zawalić (chłopiec, lat 17, szkoła branżowa).

Z takim samorozwojem w pracy. Jeśli bym pracował w firmie od najniższego etatu i piąłbym się do góry, to wtedy są lepsze pieniądze, no i lepsza posada (chłopiec, lat 17, szkoła branżowa).

To droga po prostu... nie wiem, zawodowa droga w zawodzie. Wspinamy się po szczeblach, doskonalimy się w jakimś fachu i z tego mamy pieniądze (chłopiec, lat 17, szkoła branżowa).

Po prostu jak mężczyzna chodzi do pracy i awansuje. Kurde... nie wiem, jak to wytłumaczyć, ale wiem, co to jest (chłopiec, lat 17, szkoła branżowa).

### **Grupa porównawcza**

Kariera zawodowa to pokonana przez nas droga w celu osiągnięcia zadowolenia i satysfakcji z wykonywanej pracy (dziewczyna, lat 18, szkoła średnia).

No to rozwój osobisty i zdobywanie nowych umiejętności (dziewczyna, lat 18, szkoła średnia).

To jest ścieżka, którą obierzemy po szkole, aby zarabiać pieniądze (dziewczyna, lat 18, szkoła średnia).

Kariera zawodowa to to, do czego dojdę, wykonując ciężką pracę w przyszłości (dziewczyna, lat 18, szkołą średnia).

No, że ktoś osiągnął to, na co całe życie pracował (dziewczyna, lat 17, szkoła średnia).

Profesjonalne podejście do wyznaczonych sobie celów zawodowych (chłopiec, lat 18, szkoła branżowa).

To jest jakaś droga, którą awansujemy, zmieniamy pracę (chłopiec, lat 18, szkoła branżowa).

Kojarzy mi się z pracowaniem w firmie, w której mogę awansować na wyższe stanowisko (chłopiec, lat 18, szkoła branżowa).

Myślę, że to jest to nasze życie po zakończeniu szkoły i rozwój w pracy (chłopiec, lat 18, szkoła branżowa).

Myślę, że to jest cel, w którym chcemy osiągnąć jak najwięcej, jeśli chodzi o naszą pracę zarobkową (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Rozwijanie się, dążenie do tego, co się chciało osiągnąć od małego do takiej pełnej dojrzałości (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Nasz sposób postępowania w życiu w celu zarobienia pieniędzy lub zdobycie jakiegoś stanowiska, na którym nam zależy (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Kariera zawodowa jest to okres w życiu, który decyduje o naszej przyszłości, jak się będzie nam żyło, ile będziemy zarabiać (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Kariera zawodowa to jakby..., ile się po tej nauce jakby osiągnęło w swoim życiu, zawodzie, którego się uczyło tyle lat, jak daleko się zaszło ze swoim zawodem (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

W odpowiedzi na pytanie o definicję kariery zawodowej większość uczestników wskazała na rozwój aspiracji zawodowych (51,6% vs. 57,8%), rzadziej na satysfakcję (9,4% vs. 17,2%), aspekty ekonomiczne (3,1% vs. 14,1%), uznanie innych (1,6% vs. 3,1%), wysiłek (1,6% vs. 3,1%) oraz przymus (1,6% vs. 3,1%). W grupie podstawowej co trzecia osoba odpowiadała *nie wiem* (32,8% vs. 9,4%).

Kolejne pytanie odnosiło się do znaczenia pracy w życiu człowieka. Otrzymano takie odpowiedzi:

### ***Grupa podstawowa***

Bo bez niej człowiek nie będzie miał pieniędzy, to taki przymus niestety (dziewczyna, lat 17, szkoła branżowa).

Żeby mieć pieniądze na utrzymanie siebie i swojej rodziny (dziewczyna, lat 17, szkoła średnia).

Praca jest po to, aby mieć pieniądze i aby się rozwijać (dziewczyna, lat 17, szkoła branżowa).

Boże..., że się zarabia pieniądze i się coś wykonuje. Ważna jest, bo człowiek musi zarabiać na siebie, ale też praca musi rozwijać człowieka (dziewczyna, lat 18, szkoła branżowa).

Praca to instytucja, do której trzeba chodzić, aby mieć pieniądze, a pieniądze potrzeba, aby utrzymać dom, rodzinę (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Praca to jest zarabianie pieniędzy, aby przeżyć. Jest ważna, bo bez tego nie byłoby życia, ginęłoby dużo ludzi (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Jest ważna, bo praca to coś, co podejmuje się człowiek na długie lata i co będzie wykonywać, bo musi to radość sprawiać (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Jest ważna, bo bez niej się nie ma pieniędzy. Niby pieniądze szczęścia nie dają, ale jeśli się nie ma pieniędzy, to nie ma za co kupić jedzenia (chłopiec, lat 17, szkoła branżowa).

Praca jest potrzebna. Jest takie przysłowie, że bez pracy nie ma kołaczy. Za darmo się nie dostanie chleba, a człowiek zbudowany jest tak, że musi jeść. Praca to obowiązek (chłopiec, lat 17, szkoła branżowa).

W sumie na dzień dzisiejszy jest najważniejsza. Każdy musi pracować, jeden łatwiej, drugi trudniej, ale to już zależy, jak kto się wyuczy, a ważna jest, bo dzięki niej będziemy żyć (chłopiec, lat 18, szkoła branżowa).

### ***Grupa porównawcza***

Jest ona ważna ze względu na satysfakcję z wykonywanych obowiązków i pogłębienie swoich umiejętności (dziewczyna, lat 18, szkoła średnia).

Praca to miejsce, w którym robię coś dla dobra ogółu, za co otrzymuję pieniądze. Jest ona ważna w życiu człowieka, bo oprócz podstawy, jaką są pieniądze, które otrzymujemy za jej wykonanie, otrzymujemy także możliwość samorealizacji (dziewczyna, lat 18, szkoła średnia).

Praca jest to czynność, którą trzeba wykonywać, by mieć pieniądze, ale na przykład wykonywanie obowiązków domowych, to też jest praca (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

Praca daje nam pieniądze, dzięki niej możemy zarobić na swoje życie, jest naszym hobby, jest ważnym elementem naszego życia (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

To zajęcie, z którego możemy zdobywać pieniądze. Jest ważna, ponieważ człowiek jakby nie pracował, mógłby się nudzić. Podczas pracy możemy zarabiać pieniądze, które są niezbędne w życiu (chłopiec, lat 17, szkoła średnia).

W kontekście pytania o wagę pracy w życiu człowieka ponad 90% badanych (98,4% vs. 96,9%) uznało pracę za ważną. Odpowiedzi *nie wiem* pojawiały się rzadko (1,6% vs. 3,1%). Główne uzasadnienia dotyczyły aspektu ekonomicznego (65,6% vs. 67,2%), rozwoju osobistego (14,1% vs. 9,4%) oraz satysfakcji (18,8% vs. 21,9%), rzadziej postrzegano pracę jako obowiązek (4,7% vs. 6,3%) czy przy- mus (7,8% vs. 20,3%).

Ponad 70% badanych podejmowało wcześniej pracę (75,0% vs. 79,7%). Wśród tych, którzy podejmowali zatrudnienie, chłopcy częściej wybierali prace fizyczne (35,9% vs. 29,7%), a dziewczęta zatrudnienie w gastronomii (9,4% vs. 25,0%). Wiek rozpoczęcia pracy wahał się od 11 do 18 lat, z najczęstszymi odpowiedziami: 16 lat w grupie podstawowej (23,4%) i 17 lat w grupie porównawczej (39,1%). W obu grupach pojawiły się również odpowiedzi *nie wiem* (28,1% vs. 15,6%).

Motywy podejmowania pracy były zróżnicowane, ale głównie związane z chęcią zarobienia pieniędzy na własne potrzeby (46,9% vs. 62,5%). W grupie podstawowej także chęć pomocy rodzinie była istotnym powodem (10,9% vs. 14,1%). Zaledwie 3,1% w grupie podstawowej wskazało przyuczenie zawodowe jako cel zatrudnienia, a duży odsetek osób udzielił odpowiedzi *nie wiem* (39,1% vs. 18,8%).

Najczęściej wskazywaną metodą poszukiwania pracy były ogłoszenia inter- netowe (79,7% vs. 64,1%), następnie zgłoszenie się do urzędu pracy (31,3% vs. 34,4%). Inne formy poszukiwań, jak kontakty ze znajomymi czy korzystanie z agencji pośrednictwa pracy, były mniej popularne. Również pojawiły się od- powiedzi *nie wiem* (7,8% w obu grupach).

W zakresie oczekiwań wobec przyszłej pracy najczęściej wskazywano satys- fację (34,4% vs. 42,2%) oraz dobre warunki pracy (31,3% vs. 34,4%). W grupie porównawczej ważną była także odpowiednia płaca (25,0%). W obu grupach pojawiły się odpowiedzi *nie wiem* (31,3% vs. 21,9%).

Oczekiwania wobec przyszłego pracodawcy dotyczyły przede wszystkim sza- cunku dla pracownika (35,9% vs. 51,6%), dobrych relacji (31,3% vs. 28,1%) oraz terminowych wynagrodzeń (21,9% vs. 14,1%). Znaczący odsetek uczestników wywiadu nie wyraził jasno swoich potrzeb (25,0% vs. 18,8%).

Podnoszenie kompetencji zawodowych badani wiązali głównie z edukacją, szkoleniami i kursami (71,9% vs. 76,6%). Mniejszą wagę przykładano do rozwoju osobistego (9,4% vs. 18,8%), a część osób nie miała sprecyzowanej odpowiedzi (21,9% vs. 6,3%).

Znaczna większość rozmówców uznała, że należy przygotować się do roz- mowy rekrutacyjnej (87,5% vs. 96,9%), choć w grupie podstawowej pojawiły się

pojedyncze głosy przeciwne (6,3%). Do metod przygotowań zaliczono zebranie dokumentacji (26,6% vs. 21,9%) oraz odpowiedni strój (18,8%). W grupie podstawowej część osób nie wiedziała, jak się przygotować (32,8% vs. 18,8%).

W kwestii pytań na rozmowie o pracę najczęściej wskazywano wynagrodzenie (40,6% vs. 73,4%) i czas pracy (23,4% vs. 50,0%). W grupie podstawowej częściej pojawiały się odpowiedzi *nie wiem* (21,9% vs. 9,4%).

W odpowiedzi na pytanie: „O co nie warto pytać na rozmowie?”, badani wskazywali wynagrodzenie (10,9% vs. 34,4%) i sprawy osobiste (17,2% vs. 40,6%). W grupie podstawowej odpowiedzi *nie wiem* były szczególnie liczne (71,9% vs. 25,0%).

Pytanie o proces pisania CV wykazało, że w grupie podstawowej tylko 37,5% uczestników badań miało takie doświadczenie, podczas gdy w grupie porównawczej było to 71,9%. Wskazanie kluczowych elementów CV w grupie podstawowej (39,1% wskazało doświadczenie zawodowe; 35,9% odpowiedziało *nie wiem*) kontrastowało z grupą porównawczą, gdzie 82,8% rozmówców znało wymogi dotyczące danych osobowych.

Na pytanie o instytucje wspierające aktywność zawodową, najczęściej wskazywano urząd pracy (42,2% vs. 50,0%). W grupie podstawowej 56,3% rozmówców oraz w grupie porównawczej 18,8% nie wiedziało, jakie instytucje mogą wspierać ich aktywność zawodową.

## Zakończenie

Wyniki badań wykazały, że wychowankowie MOW cechowali się większą niepewnością i niższą świadomością w kwestii kariery zawodowej w porównaniu do uczniów szkół ogólnodostępnych. Może to oznaczać, że niektóre osoby z placówek resocjalizacyjnych nie miały jasno sprecyzowanych celów zawodowych i nie były pewne, jakie kroki podjąć, by rozwijać swoją przyszłą karierę zawodową. Takie zjawisko mogło wynikać z trudniejszych warunków wychowawczych, mniejszych zasobów wsparcia oraz mniejszej liczby doświadczeń zawodowych, które pomagałyby w budowaniu poczucia pewności siebie i orientacji w rynku pracy.

Podobne zjawisko występowało w kwestii motywacji do podjęcia pracy. Wychowankowie MOW częściej deklarowali brak świadomości swoich motywów zawodowych, co może oznaczać, że w ich przypadku praca była traktowana raczej jako konieczność lub sposób na krótkoterminowe zaspokojenie potrzeb, np. finansowych, niż jako ścieżka rozwoju zawodowego. Z kolei uczniowie szkół ogólnodostępnych częściej wskazywali na chęć rozwoju zawodowego jako główny motyw podjęcia pracy.

Również w kwestii przygotowań do rozmów rekrutacyjnych i pisania CV młodzież z placówek resocjalizacyjnych wykazała się mniejszym doświadczeniem i świadomością. Tylko niewielka część uczestników badań w tej grupie miała wiedzę na temat formalnych wymagań rekrutacyjnych, co mogło być efektem braku edukacji w tym zakresie lub ograniczonego dostępu do zasobów, które umożliwiałyby im zdobycie takich umiejętności. Uczniowie szkół ogólnodostępnych, którzy byli bardziej zintegrowani z systemem edukacyjnym, częściej wskazywali na konkretne elementy CV i potrafili wyjaśnić, jak przygotować się do rozmowy rekrutacyjnej.

Podsumowując, wychowankowie placówek resocjalizacyjnych wykazali się większym poziomem niepewności oraz mniejszą świadomością w kwestiach związanych z karierą zawodową, oczekiwaniami wobec pracy, przygotowaniem do rozmów rekrutacyjnych i tworzeniem CV. Uczniowie szkół ogólnodostępnych mieli natomiast bardziej sprecyzowane oczekiwania i lepszą orientację w aspektach związanych z poszukiwaniem pracy, przygotowaniem CV oraz zakresem pomocy oferowanej przez instytucje wspierające aktywność zawodową. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki badań, można postawić tezę, że uczniowie szkół ogólnodostępnych byli lepiej przygotowani do samodzielności zawodowej niż ich rówieśnicy z MOW.

Aby zminimalizować potencjalne braki w zakresie przygotowania do samodzielności zawodowej, dalsze wsparcie edukacyjno-zawodowe dla podopiecznych placówek resocjalizacyjnych powinno koncentrować się na prowadzeniu zajęć dotyczących złożoności kariery zawodowej, przygotowaniu do rozmów rekrutacyjnych, nauce pisania CV oraz zapoznaniu ich z instytucjami wspierającymi aktywność zawodową. Warto także zwrócić uwagę, że edukacja związana z rynkiem pracy, dostępnością staży, praktyk zawodowych oraz programów rozwijających umiejętności zawodowe, stanowi istotny element procesu usamodzielnienia wychowanków instytucji resocjalizacyjnych.

## Referencje

- Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basiga, J. (2014). *Zawodowa miłość. O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tł. J. Gilewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czapów, C. (1978). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Czapów, C., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Gudkova, S. (2012). *Wywiad w badaniach jakościowych*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. T. 2. Metody i narzędzia* (s. 111–129). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karpuszenko, E. (2017). *Praca a readaptacja społeczna osadzonych*. Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 26(1).
- Konopczyński, M. (2008). *Metody twórczej resocjalizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciaszkowa, J. (1991). *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. Opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Marzec, H. (2011). *Działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka w rodzinach zamożnych i ubogich. Analiza porównawcza*. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Motow, I. (2006). *Standardy opieki instytucjonalnej dla nieletnich*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej.
- Pierchała, K. (2018). *Rola pracy w resocjalizacji penitencjarnej w kontekście badań własnych*. Przegląd Więziennictwa Polskiego, 100.
- Pstrąg, D. (2014). *Praca w procesie readaptacji społecznej skazanych*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 33.
- Raś, D. (2011). *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ruman, N.M. (2021). *Wychowanie ekumeniczne – realizacja form organizacyjnych oraz metod działalności szkół ponadpodstawowych z uwzględnieniem sytuacji zróżnicowania wyznaniowego na ziemi pszczyńskiej*. Podstawy Edukacji, 14.
- Ruszkiewicz, D. (2018). *Samodzielność życiowa dorosłych córek nadopiekuńczych ojców*. Pedagogika Rodziny, 8(1).
- Silverman, D. (2008a). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2008b). *Prowadzenie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szafrańska, K. (2018). *Kształtowanie się celów życiowych nastolatków w pieczy instytucjonalnej. Model ontologiczno-gnozeologiczny*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szpakowski, P. (2014). *Dorosłość w kontekście wartości i edukacji. Andragogiczna perspektywa badawcza* [rozprawa doktorska]. Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego, <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/13131> (20.07.2025).
- Wach, T.J. (2014). *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Wydawnictwo Difin.
- Zięciak, M. (2020). *Samodzielność i usamodzielnienie wychowanków w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.



Lena Jaworowska

ORCID: 0009-0003-3656-9856  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie  
e-mail: lena.jaworowska@student.uwm.edu.pl

Amelia Klaus

ORCID: 0009-0002-1899-240X  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie  
e-mail: amelia.klaus@student.uwm.edu.pl

Katarzyna Podkalicka

ORCID: 0009-0000-8364-1396  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie  
e-mail: katarzyna.podkalicka@student.uwm.edu.pl

Aleksandra Rucińska

ORCID: 0009-0006-2348-6228  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie  
e-mail: aleksandra.rucinska@student.uwm.edu.pl

Ewelina Kamasz

ORCID: 0000-0003-3192-3951  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: ewelina.kamasz@uwm.edu.pl

## Jakość snu a lęk wśród studentów kierunku lekarskiego jako wyzwanie dla systemu edukacji<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** jakość snu, lęk, metazamartwianie, studenci, szkolnictwo wyższe

---

<sup>1</sup> Autorki wykorzystały narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie poprawy jakości grafik do wymaganej rozdzielczości. Wyniki wsparcia SI zostały przez nie zweryfikowane i zaakceptowane. Autorki ponoszą pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

**Streszczenie.** Problemy zdrowia psychicznego, w tym lęk, oraz zaburzenia snu stanowią rosnące wyzwanie społeczne. Studenci medycyny, ze względu na wysokie wymagania akademickie i obciążenie emocjonalne są grupą szczególnie narażoną na podwyższony poziom stresu i lęku, co może negatywnie wpływać na jakość ich snu i jednocześnie pozostawać pod jego wpływem. Celem badania było zbadanie związku między poszczególnymi wymiarami lęku – zamartwianiem się oceną społeczną, zamartwianiem się stanem zdrowia oraz metazamartwianiem się – a subiektywną jakością snu w tej populacji. W badaniu o charakterze korelacyjnym wzięło udział 78 studentów kierunku lekarskiego (70,5% kobiet) w wieku od 20 do 27 lat. Zastosowano metodę kuli śnieżnej do rekrutacji uczestników. Do pomiaru nasilenia lęku wykorzystano Inwentarz Myśli Lękowych Wellsa, natomiast jakość snu oceniono za pomocą Kwestionariusza Jakości Snu Pittsburgh (PSQI). Analiza wykazała istotne statystycznie, dodatnie korelacje między gorszą jakością snu (wyższe wyniki w PSQI), a wszystkimi trzema wymiarami lęku. Stwierdzono związek między jakością snu a zamartwianiem się oceną społeczną ( $\rho = 0,33$ ;  $p = 0,003$ ), zamartwianiem się stanem zdrowia ( $\rho = 0,298$ ;  $p = 0,008$ ) oraz metazamartwianiem się ( $\rho = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ). Najsilniejsza korelacja dotyczyła metazamartwiania, czyli tendencji do zamartwiania się samym faktem martwienia się. Wyniki badania potwierdzają istnienie istotnego związku między lękiem a obniżoną jakością snu w grupie studentów medycyny. Szczególnie silna korelacja z metazamartwianiem się podkreśla znaczenie metapoznawczego aspektu lęku dla problemów ze snem. Odkrycia te mają istotne implikacje praktyczne, wskazując na potrzebę wdrażania programów profilaktycznych i interwencji psychologicznych ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności radzenia sobie z lękiem i poprawę higieny snu w środowisku akademickim.

## Sleep quality and anxiety among medical students as a challenge for the education system

**Keywords:** anxiety, higher education, students, meta-worry, sleep quality

**Abstract.** Mental health problems represent an increasing societal challenge. Due to high academic demands and emotional strain, medical students constitute a group particularly vulnerable to elevated levels of stress and anxiety, which may adversely affect their sleep quality. This study aimed to investigate the relationship between specific dimensions of anxiety and subjective sleep quality in this population. A correlational study was conducted with a sample of 78 medical students (70.5% female), aged 20 to 27. Participants were recruited using the snowball sampling method. Wells' Anxious Thoughts Inventory was used to measure the intensity of anxiety, while the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) was employed to assess sleep quality. The analysis revealed statistically significant positive correlations between lower sleep quality and all three dimensions of anxiety. Significant relationships were found between sleep quality and worry about social evaluation ( $\rho = 0.33$ ,  $p = 0.003$ ), worry about health ( $\rho = 0.298$ ;  $p = 0.008$ ), and meta-worry ( $\rho = 0.42$ ;  $p < 0.001$ ).

The strongest correlation was observed for meta-worry, which is the tendency to worry about the act of worrying itself. The study findings confirm a significant relationship between anxiety and reduced sleep quality among medical students. The particularly strong correlation with meta-worry underscores the importance of the metacognitive dimension of anxiety in sleep problems. These findings have significant practical implications, highlighting the need to implement preventive programmes and psychological interventions aimed at developing anxiety management skills and improving sleep hygiene in the academic environment.

## Wprowadzenie

Współcześnie wzrasta świadomość złożonych zależności między zdrowiem psychicznym a fizjologicznym funkcjonowaniem organizmu. Szczególną uwagę badaczy przyciąga relacja między stresem, lękiem a jakością snu. Choć lęk pełni funkcje adaptacyjne, jego nadmierny poziom, często wywołany przez przewlekły stres, prowadzi do negatywnych skutków, w tym do zaburzeń snu, które same w sobie mogą nasilać objawy psychopatologiczne (por. Hooten, 2016; Keefe i in., 2004). Taki cykl wzajemnych oddziaływań, kiedy stres prowadzi do dysregulacji snu, a ta z kolei potęguje negatywne stany afektywne, stanowi istotne wyzwanie dla współczesnego zdrowia publicznego (Wells i in., 2017).

Sen jest opisywany jako stan, podczas którego następuje zniesienie świadomości oraz ruchu. Przegląd badań wskazuje na jego niezwykle istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania układu nerwowego i ogólnego zdrowia człowieka (Bagrowski, 2022, cyt. za: Longstaff, 2011; Kandel i in., 2012b). Gdy jakość snu nie jest satysfakcjonująca, organizm zaczyna gorzej funkcjonować, wzrasta ryzyko wielu chorób, pojawiają się trudności z pamięcią i radzeniem sobie z emocjami oraz wzrasta poczucie lęku (Ciechanowska i in., 2024, cyt. za: Ziopaja, 2022). Zaburzenia snu są problemem powszechnym, dotyczącym według różnych szacunków od 20% do 40% populacji ogólnej (Johannes i in., 2010; Yong i in., 2022) i wiążą się z podwyższonym ryzykiem śmiertelności, chorób metabolicznych, demencji oraz zaburzeń psychicznych, takich jak depresja i lęk (Huang i in., 2022; Schipper i in., 2021; Seow i in., 2020). Zgodnie z wynikami badania EZOP II zaburzenia lękowe należą do najczęściej występujących problemów zdrowia psychicznego w Polsce (Wciórka i in., 2021). Szczególną grupą ryzyka są studenci, a zwłaszcza studenci kierunków medycznych. Studia medyczne są uważane za jedno z najbardziej wymagających akademicko, a także stanowią istotne obciążenie emocjonalne i psychiczne (Limanówka i in., 2024, cyt. za: Tian-Ci Quek i in., 2019). Wysokie wymagania akademickie, izolacja

społeczna, presja i obciążenie emocjonalne sprawiają, że studenci medycyny doświadczają stresu, lęku i depresji znacznie częściej niż populacja ogólna (Makiela i in., 2024). Wysokie nasilenie objawów lękowych stwierdza się u 20% osób studiujących, natomiast łagodne i umiarkowane objawy dotyczą połowy z nich (Kowalczyk i in., 2021; Piotrowski i in., 2024; Pizuńska i in., 2021). Przekłada się to bezpośrednio na jakość ich snu – szacuje się, że nawet 65% europejskich studentów medycyny doświadcza jego niskiej jakości (Makiela i in., 2024, cyt. za: Dudo i in., 2022). Co więcej, badania wskazują na istotne różnice płciowe – kobiety częściej zgłaszają problemy ze snem oraz wyższy poziom lęku, co czyni je populacją szczególnie podatną na negatywne konsekwencje tej zależności (por. Lecca i in., 2023; Suh i in., 2018).

Związek między stresem, lękiem a snem znajduje potwierdzenie w badaniach neurobiologicznych, które wskazują na zaangażowanie wspólnych szlaków neuronalnych, takich jak oś podwzgórze–przysadka–nadnercza (HPA) oraz układ mezolimbiczny (Massaly i in., 2019; Sun i in., 2023). Stresory, zarówno społeczne, jak i fizyczne (np. ból zapalny), mogą wywoływać zmiany w architekturze snu, w tym zwiększenie snu wolnofalowego (SWS) i snu REM, co jest charakterystycznym biomarkerem zaburzeń depresyjnych (Palagini i in., 2013; Wells i in., 2017). Ponadto, badania na modelach zwierzęcych dowodzą, że sen, a w szczególności sen NREM, odgrywa aktywną rolę w budowaniu odporności na stres (Bush i in., 2022). Oznacza to, że zaburzona jakość snu nie tylko jest skutkiem lęku, ale również czynnikiem osłabiającym zdolność organizmu do radzenia sobie z nim.

W kontekście teoretycznym, do zrozumienia mechanizmów leżących u podstaw tej relacji przydatna jest koncepcja lęku Spielbergera (1966), która rozróżnia lęk jako przejściowy stan (reakcja na konkretne zagrożenie) i lęk jako stałą cechę osobowości. Osoby o wysokim poziomie lęku-cechy są predysponowane do postrzegania obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających, co prowadzi do nieproporcjonalnie silnych reakcji lękowych (Hodges i Felling, 1970, cyt. za: Spielberger, 1966). Taka stała tendencja do zamartwiania się może w sposób chroniczny zakłócać procesy regulujące sen, opisane m.in. w dwuczynnikowej teorii snu Aleksandra Borbély'ego (1982). Akumulacja presji snu (proces S) i rytm okołodobowy (proces C) są wrażliwe na czynniki stresowe, a podwyższona aktywność autonomicznego układu nerwowego, towarzysząca lękowi, może utrudniać zasypianie i utrzymanie snu.

Uzasadnieniem dla podjęcia niniejszych badań jest zatem potrzeba dogłębnej analizy związku między poszczególnymi wymiarami lęku a jakością snu w grupie wysokiego ryzyka, jaką są studenci medycyny. Mimo rosnącej liczby badań w tym

obszarze, wciąż mało wiemy o specyficznej roli, jaką odgrywają różne aspekty lęku, takie jak zamartwianie się oceną społeczną, obawy o zdrowie czy metapoznawczy proces zamartwiania się samym faktem martwienia. Weryfikacja tych zależności może dostarczyć cennych wskazówek dla tworzenia ukierunkowanych interwencji psychologicznych i profilaktycznych, mających na celu poprawę dobrostanu psychicznego i jakości życia w tej wymagającej populacji.

## **Problem i cel badań**

Celem badań było sprawdzenie, jaki związek zachodzi między lękiem a subiektywnie ocenianą jakością snu w grupie studentów kierunku lekarskiego. Działanie to zostało zrealizowane poprzez analizę korelacji między ogólną jakością snu a trzema wymiarami myśli lękowych: zamartwianiem się oceną społeczną, zamartwianiem się stanem zdrowia oraz metazamartwianiem się. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu postawiono hipotezę, że wyższy poziom lęku w każdym z analizowanych wymiarów będzie istotnie związany z niższą jakością snu.

## **Metody badań i charakterystyka próby**

Badanie zostało zrealizowane drogą internetową za pośrednictwem platformy Microsoft Forms. Link do formularza ankiety rozesłano z wykorzystaniem grup społecznościowych na portalu Facebook, zrzeszających studentów medycyny polskich uczelni. Zastosowano metodę doboru próby typu kula śnieżna. Na początku kwestionariusza osoby badane zostały poinformowane o celu badania, jego anonimowości i dobrowolności. Wyrażały również zgodę na udział oraz otrzymały informację o możliwości wycofania się na każdym etapie badania bez podawania przyczyny.

W badaniu udział wzięło 78 studentów kierunku lekarskiego. Grupę zdominowały kobiety, które stanowiły 70,5% badanych (mężczyźni – 29,5%). Przedział wiekowy respondentów mieścił się w granicach od 20 do 27 lat. Około 50% uczestników stanowili studenci 3. roku studiów. Większość osób badanych studiowała na uniwersytetach medycznych w Białymstoku oraz Olsztynie.

Do pomiaru zmiennej zależnej – jakości snu – wykorzystano Kwestionariusz Jakości Snu Pittsburgh (PSQI). Narzędzie składa się z 10 pozycji i służy do oceny różnych aspektów zaburzeń snu, takich jak trudności z zasypianiem, utrzymaniem snu oraz wpływ problemów ze snem na codzienne funkcjonowanie.

W odniesieniu do pytań jednokrotnego wyboru zadaniem uczestników było określenie częstotliwości występowania określonych problemów ze snem w ciągu ostatnich 4 tygodni. Odpowiedzi udzielano na czterostopniowej skali częstotliwości (od „ani razu w ciągu tygodnia” do „trzy razy i częściej w ciągu tygodnia”). Kwestionariusz zawierał również pozycję wymagającą od badanych całościowej, subiektywnej oceny jakości własnego snu na czterostopniowej skali (od *bardzo dobry* do *bardzo zły*). Globalny wynik w kwestionariuszu wskazuje na ogólną jakość snu, gdzie wyższe wartości oznaczają gorszą jakość snu.

Do pomiaru zmiennej niezależnej – lęku – zastosowano Inwentarz Myśli Lękowych A. Wellsa. Lęk mierzony za pomocą tego narzędzia jest silnie skorelowany z lękiem traktowanym jako cechę, zgodnie z koncepcją Spielbergera (1966). Narzędzie składa się z 22 pozycji testowych, które badany ocenia na 4-stopniowej skali (od *prawie nigdy* do *niemal zawsze*). Inwentarz mierzy trzy wymiary myśli lękowych, które analizowano jako odrębne zmienne:

- zamartwianie się oceną społeczną – obawy związane z tym, jak dana osoba jest postrzegana i oceniana przez innych;
- zamartwianie się stanem zdrowia – myśli dotyczące potencjalnych problemów zdrowotnych i chorób;
- metazamartwianie się – tendencja do zamartwiania się samym faktem martwienia się oraz negatywna ocena własnych myśli lękowych.

## Wyniki

W celu weryfikacji przyjętych w modelu badawczym zależności między zmiennymi wykorzystano nieparametryczny test korelacji rang Spearmana. Przyjęto, że potwierdzeniem założenia jest istotna statystycznie ( $p < 0,05$ ) dodatnia korelacja między zmiennymi. Analizy statystyczne rozpoczęto od przedstawienia statystyk opisowych badanych zmiennych (Tabela 1). Obliczeń dokonano w programie statystycznym IBM SPSS Statistics.

**Tabela 1**

Statystyki opisowe dla poziomu jakości snu, zamartwiania się oceną społeczną, zamartwiania się stanem zdrowia i metazamartwiania się ( $N = 78$ )

Zmienna	M	SD	Min	Max	Skośność	Kurtoza
Jakość snu	9,58	3,40	3,00	17,00	0,43	-0,44
Zamartwiania się oceną społeczną	21,95	6,33	10,00	22,00	0,09	-0,69

Zmienna	M	SD	Min	Max	Skośność	Kurtoza
Zamartwianie się stanem zdrowia	12,42	4,29	6,00	22,00	0,50	-0,54
Metazamartwianie się	16,56	5,16	7,00	26,00	0,12	-0,80

Źródło: opracowanie własne.

W celu doboru odpowiedniego testu statystycznego do analizy korelacji przed przystąpieniem do testowania hipotez badawczych dokonano oceny rozkładu zmiennych pod kątem zgodności z rozkładem normalnym. Korzystano z testu Shapiro–Wilka (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Testy normalności dla poziomu jakości snu, zamartwiania się oceną społeczną, zamartwiania się stanem zdrowia i metazamartwiania się (N = 78)*

Zmienna	Statystyka Kołmogorowa–Smirnowa	df	Istotność	Statystyka Shapiro–Wilka	df	Istotność
Jakość snu	0,14	78	<0,001	0,96	78	0,02
Zamartwiania się oceną społeczną	0,07	78	0,20	0,98	78	0,338
Zamartwianie się stanem zdrowia	0,12	78	0,005	0,95	78	0,004
Metazamartwianie się	0,09	78	0,20	0,97	78	0,047

Źródło: opracowanie własne.

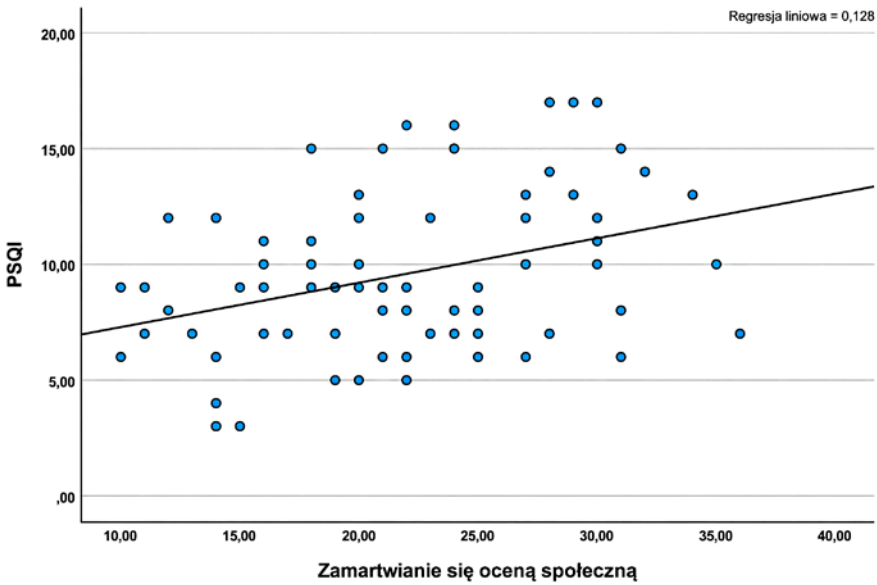
Na podstawie testu normalności rozkładu stwierdzono, że globalny wynik na skali PSQI, Zamartwianie się stanem zdrowia oraz metazamartwianie się nie przyjmują rozkładu zgodnego z normalnym, ponieważ wynik testu Shapiro–Wilka okazał się istotny statystycznie ( $p < 0,05$ ), natomiast zamartwianie się oceną społeczną przyjmuje rozkład zgodny z normalnym, ponieważ wynik testu Shapiro–Wilka okazał się nieistotny statystycznie ( $p > 0,05$ ).

### **Relacja między zamartwianiem się oceną społeczną i jakością snu**

Nieparametryczny test korelacji rang Spearmana wykazał, że wystąpiła istotna statystycznie ( $\rho = 0,33$ ;  $p = 0,003$ ;  $N = 78$ ) dodatnia korelacja między globalnym wynikiem PSQI a poziomem zamartwiania się oceną społeczną (Wykres 1).

**Wykres 1**

Wykres punktowy z linią trendu pokazujący korelację między poziomem zamartwiania się oceną społeczną a jakością snu w grupie osób studiujących kierunek lekarski



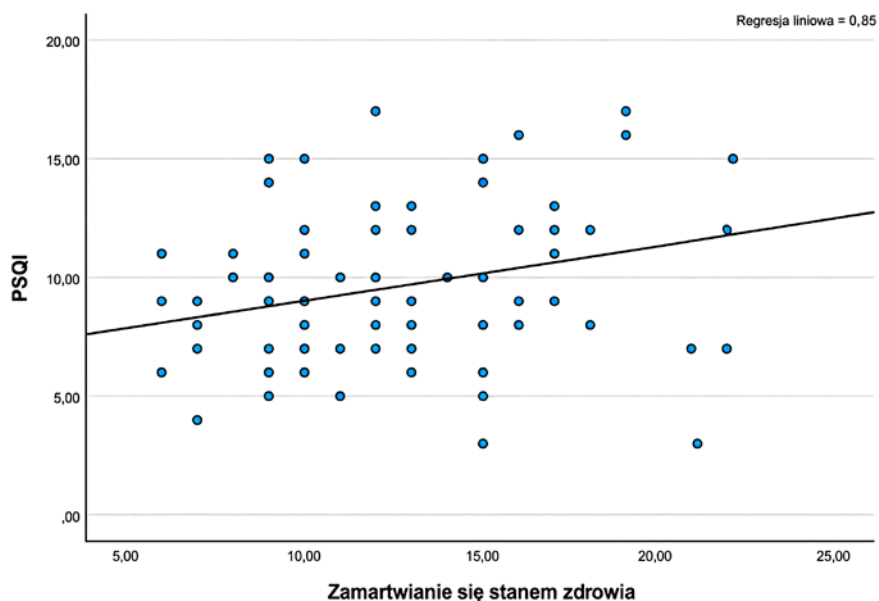
Źródło: opracowanie własne.

**Relacje między zamartwianiem się stanem zdrowia i jakością snu**

Nieparametryczny test korelacji rang Spearmana wykazał, że wystąpiła istotna statystycznie ( $\rho = 0,298$ ;  $p = 0,008$ ;  $N = 78$ ) dodatnia korelacja między globalnym wynikiem PSQI a poziomem zamartwiania się stanem zdrowia (Wykres 2).

**Wykres 2**

Wykres punktowy z linią trendu pokazujący korelację między poziomem zamartwiania stanem zdrowia się a jakością snu w grupie osób studiujących kierunek lekarski



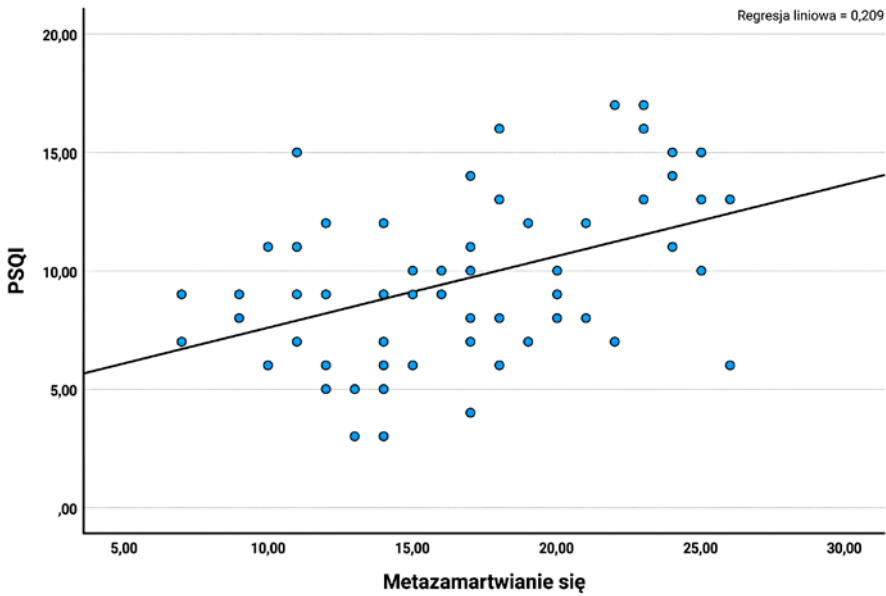
Źródło: opracowanie własne.

***Relacje między metazamartwianiem się i jakością snu***

Nieparametryczny test korelacji rang Spearmana wykazał, że wystąpiła istotna statystycznie ( $p = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ;  $N = 78$ ) dodatnia korelacja między globalnym wynikiem PSQI, a poziomem metazamartwiania się (Wykres 3).

**Wykres 3**

Wykres punktowy z linią trendu pokazujący korelację między poziomem metazamartwiania się a jakością snu w grupie osób studiujących kierunek lekarski



Źródło: opracowanie własne.

**Dyskusja wyników**

Celem przeprowadzonego badania było sprawdzenie zależności między poziomem lęku, mierzonym w trzech wymiarach, a jakością snu w grupie studentów kierunku lekarskiego. Uzyskane wyniki potwierdziły postawioną hipotezę badawczą, wskazując na istotny, dodatni związek między nasileniem lęku a pogorszeniem subiektywnie ocenianej jakości snu. Oznacza to, że im wyższy poziom lęku deklarowali badani studenci, tym niższą jakość snu zgłaszali, co jest spójne z szerokim nurtem badań nad relacjami między stresem, lękiem a snem (Ciechanowska i in., 2024).

Wyniki analizy wykazały, że wszystkie trzy badane wymiary myśli lękowych – zamartwianie się oceną społeczną, zamartwianie się stanem zdrowia oraz metazamartwianie się – w sposób istotny statystycznie korelują z obniżoną jakością snu. Zależności te, choć o zróżnicowanej sile, potwierdzają, że lęk nie jest zjawiskiem jednolitym, a jego poszczególne komponenty mogą w różnym stopniu wpływać na funkcjonowanie człowieka. Zaobserwowany związek między zamartwianiem się oceną społeczną a problemami ze snem koresponduje z teorią

lęku-cechy Spielbergera (1966), według której osoby o wysokiej predyspozycji do lęku są szczególnie wrażliwe na sytuacje zagrażające ich Ego. Dla studentów medycyny, funkcjonujących w wysoce konkurencyjnym i oceniającym środowisku, obawy o ocenę ze strony przełożonych i rówieśników mogą stanowić chroniczny stresor, który podtrzymuje stan wzbudzenia fizjologicznego, utrudniając nocny odpoczynek (Limanówka i in., 2024).

Najsilniejszy związek zaobserwowano jednak w przypadku metazamartwienia się ( $\rho = 0,42$ ). Wynik ten podkreśla kluczowe znaczenie metapoznawczego aspektu lęku dla zdrowia psychicznego i jakości snu. Tendencja do negatywnego oceniania własnych myśli lękowych („martwię się, że się martwię”) tworzy samonapędzający się cykl, który może intensyfikować napięcie emocjonalne i fizjologiczne, bezpośrednio zakłócając procesy zasypiania i utrzymania snu. Ten rezultat jest zgodny z założeniami terapii metapoznawczej (Wells, 2010), która wskazuje, że to nie sama treść zmartwień, ale przekonania na ich temat, stanowią rdzeń wielu zaburzeń. W kontekście problemów ze snem metazamartwienie może prowadzić do zjawiska tzw. lęku przed bezsennością, gdzie obawa przed nieprzespaną nocą staje się głównym czynnikiem uniemożliwiającym sen.

## Zakończenie

Powyższe ustalenia ukazują ważny mechanizm psychologiczny, w którym to nie tylko obiektywne stresory, ale przede wszystkim sposób ich przetwarzania poznawczego, wpływa na dobrostan studentów. Wskazuje to na potrzebę interwencji ukierunkowanych nie tylko na redukcję stresu, ale również na modyfikację dysfunkcyjnych przekonań metapoznawczych.

Prezentowane badanie, mimo dostarczenia istotnych wniosków, ma pewne ograniczenia. Po pierwsze, jego przekrojowy i korelacyjny charakter nie pozwala na wyciąganie wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym. Nie można jednoznacznie stwierdzić, czy lęk prowadzi do pogorszenia snu, czy też to zaburzenia snu nasilają tendencje do zamartwiania się, choć literatura wskazuje na dwukierunkowość tej relacji (Spoormaker i in., 2006). Badania podłużne lub eksperymentalne mogłyby dostarczyć bardziej precyzyjnych informacji na temat dynamiki tych zależności.

Po drugie, badana grupa, choć celowo dobrana ze względu na specyficzne czynniki ryzyka, była stosunkowo niewielka i ograniczona do studentów jednego kierunku. Ogranicza to możliwość generalizowania wyników na całą populację studentów czy inne grupy zawodowe. Ponadto, w grupie dominowały kobiety, co,

choć odzwierciedla strukturę demograficzną na kierunkach medycznych, uniemożliwia przeprowadzenie rzetelnych analiz porównawczych między płciami. W przyszłych badaniach warto zadbać o bardziej zrównoważoną i zróżnicowaną próbę.

Trzecim ograniczeniem jest zastosowanie wyłącznie metod samoopisowych. Choć kwestionariusze są cennym źródłem informacji o subiektywnych odczuciach, są one podatne na tendencyjność i błędy w ocenie. W przyszłych badaniach wartościowe byłoby uzupełnienie pomiaru subiektywnego o obiektywne wskaźniki, takie jak aktygrafia czy polisomnografia, aby uzyskać pełniejszy obraz jakości snu.

W obszar przyszłych eksploracji warto byłoby włączyć również inne zmienne, które mogą moderować lub mediować obserwowany związek. Jedną z nich mogą być cechy osobowości, takie jak neurotyczność, która predysponuje zarówno do lęku, jak i problemów ze snem. Innymi istotnymi czynnikami mogą być stosowane strategie radzenia sobie ze stresem, poziom wsparcia społecznego, a także nawyki związane z higieną snu i aktywnością fizyczną.

Pomimo wskazanych ograniczeń, uzyskane wyniki mają istotne znaczenie praktyczne. Potwierdzają one, że studenci medycyny są grupą wymagającą szczególnej uwagi w kontekście profilaktyki zdrowia psychicznego. Wyniki te mogą stanowić podstawę do projektowania i wdrażania programów psychoedukacyjnych oraz warsztatów ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności radzenia sobie z lękiem, zarządzania stresem i myślami, ze szczególnym uwzględnieniem technik metapoznawczych. Działania te mogą przyczynić się nie tylko do poprawy jakości snu, ale również do ogólnego zwiększenia dobrostanu i jakości życia w tej narażonej na obciążenia grupie.

## Referencje

- Bagrowski, B. (2022). *Stres, aktywność fizyczna i jakość snu a pamięć prospektywna i retrospektywna u studentów kierunków medycznych*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 27(1).
- Borbély, A.A. (1982). *A two process model of sleep regulation*. *Human Neurobiology*, 1(3).
- Bush, B.J., Donnay, C., Andrews, E.A., Lewis-Sanders, D., Gray, C.L., Qiao, Z., Brager, A.J., Johnson, H., Brewer, H.C.S., Sood, S., Saafir, T., Benveniste, M., Paul, K.N., Ehlen, J.Ch. (2022). *Non-rapid eye movement sleep determines resilience to social stress*. *eLife*, 11, e80206.
- Ciechanowska, K., Litwic-Kaminska, K., Demski, M. (2024). *Rola płci, doświadczeń związanych z pandemią i jakości snu w wyjaśnianiu poziomu lęku przed COVID-19 u studentów polskich uczelni wyższych*. *Szkoła–Zawód–Praca*, 27.

- Dudo, K., Ehring, E., Fuchs, S., Herget, S., Watzke, S., Unverzagt, S., Frese, T. (2022). *The association of sleep patterns and depressive symptoms in medical students: a cross-sectional study*. BMC Res Notes, 15.
- Hodges, W.F., Felling, J.P. (1970). *Types of stressful situations and their relation to trait anxiety and sex*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34(3).
- Hooten, W.M. (2016). *Chronic pain and mental health disorders: shared neural mechanisms, epidemiology, and treatment*. Mayo Clinic Proceedings, 91(7).
- Huang, B.H., Duncan, M.J., Cistulli, P.A., Nassar, N., Hamer, M., Stamatakis, E. (2022). *Sleep and physical activity in relation to all-cause, cardiovascular disease and cancer mortality risk*. British Journal of Sports Medicine, 56(13).
- Johannes, C.B., Le, T.K., Zhou, X., Johnston, J.A., Dworkin, R.H. (2010). *The prevalence of chronic pain in United States adults: results of an Internet-based survey*. The Journal of Pain, 11(11).
- Kandel, E.R., Schwartz, J.H., Jessell, T.M., Siegelbaum, S.A., Hudspeth, A.J. (2012). *Principles of neural science*. McGraw-Hill Education.
- Keefe, F.J., Rumble, M.E., Scipio, C.D., Giordano, L.A., Perri, L.M. (2004). *Psychological aspects of persistent pain: current state of the science*. The Journal of Pain, 5(4).
- Kowalczyk, M., Karbownik, M.S., Kowalczyk, E., Sienkiewicz, M., Talarowska, M. (2021). *Mental health of PhD students at polish universities-before the Covid-19 outbreak*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(22).
- Lecca, R., Figorilli, M., Casaglia, E., Cucca, C., Meloni, F., Loscerbo, R., De Matteis, S., Cocco, P., Puligheddu, M. (2023). *Gender and nightshift work. A cross sectional study on sleep quality and daytime somnolence*. Brain Sciences, 13(4).
- Limanówka, P., Szczuraszyk, A., Laska, J., Łacwik, J., Kuca, J., Kasperczyk, J. (2024). *Correlation between anxiety, depression and excessive daytime sleepiness and selected lifestyle elements of medical students in Poland*. Neuropsychiatria i Neuropsychologia, 19(1–2).
- Longstaff, A. (2011). *Neuroscience*. Garland Science.
- Makiela, M., Marcinowicz, P., Więdołcha, M., Szulc, A. (2024). *Mind matters: Decoding mental health in medical students*. Psychiatria i Psychologia Kliniczna, 24(2).
- Massaly, N., Copits, B.A., Wilson-Poe, A.R., Hipólito, L., Markovic, T., Yoon, H.J., Liu, S., Walicki, M.C., Bhatti, D.L., Sirohi, S., Klaas, A., Walker, B.M., Neve, R., Cahill, C.M., Shoghi, K.I., Gereau, R.W., McCall, J.G., Al-Hasani, R., Bruchas, M.R., Morón, J.A. (2019). *Pain-induced negative affect is mediated via recruitment of the nucleus accumbens kappa opioid system*. Neuron, 102(3).
- Palagini, L., Baglioni, C., Ciapparelli, A., Gemignani, A., Riemann, D. (2013). *REM sleep dysregulation in depression: state of the art*. Sleep Medicine Reviews, 17(5).
- Piotrowski, K., Centka, P., Cholewińska, A., Jasiak, N., Mencil, A., Ziółkowska, J., Cisłak-Wójcik, A. (2024). *Analiza badań nad zdrowiem psychicznym i jakością życia w środowisku akademickim*. Uniwersytet SWPS, Minister Nauki, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <https://www.gov.pl/web/nauka/raport---analiza-badan-nad-zdrowiem-psychicznym-i-jakoscia-zycia-w-srodowisku-akademickim> (1.12.2024).
- Pizuńska, D., Golińska, P.B., Małek, A., Radziwiłłowicz, W. (2021). *Well-being among PhD candidates*. Psychiatria Polska, 55, 4(1).
- Schipper, S.B.J., Van Veen, M.M., Elders, P.J.M., van Straten, A., Van Der Werf, Y.D., Knutson, K.L., Rutters, F. (2021). *Sleep disorders in people with type 2 diabetes and associated health outcomes: a review of the literature*. Diabetologia, 64(11).

- Seow, L.S.E., Tan, X.W., Chong, S.A., Vaingankar, J.A., Abdin, E., Shafie, S., Chua, B.Y., Heng, D., Subramaniam, M. (2020). *Independent and combined associations of sleep duration and sleep quality with common physical and mental disorders: Results from a multi-ethnic population-based study*. PLOS One, 16(7).
- Spielberger, C.D. (1966). *Theory and research on anxiety*. *Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Spoomaker, V.I., van den Bout, J. (2006). *Lucid dreaming treatment for nightmares: a pilot study*. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(6).
- Suh, S., Cho, N., Zhang, J. (2018). *Sex differences in insomnia: from epidemiology and etiology to intervention*. *Current Psychiatry Reports*, 20(9).
- Sun, H., Li, Z., Qiu, Z., Shen, Y., Guo, Q., Hu, S.-W., Ding, H.-L., An, S., Cao, J.-L. (2023). *A common neuronal ensemble in nucleus accumbens regulates pain-like behaviour and sleep*. *Nature Communications*, 14(1).
- Sykut, A., Ślusarska, B., Jędrzejkiwicz, B., Nowicki, G. (2017). *Sleep disorders as a common social problem – selected determinants and health consequences*. *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 16(2).
- Wciórka, J., Leciak, J., Rawska-Kabacińska, A., Suchecka, E., Świtaj, P., Stefanowski, B., Stokwiszewski, J. (2021). *EZOP II: rozpowszechnienie zaburzeń (kiedykolwiek w życiu, ostatnie 12 miesięcy, ostatni miesiąc)*. *Konferencja podsumowująca projekt EZOP II*. Warszawa, 15–16 listopada 2021, Instytut Psychiatrii i Neurologii, [https://ezop.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/EZOPII\\_Rozpowszechnienie.pdf](https://ezop.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/EZOPII_Rozpowszechnienie.pdf) (15.12.2021).
- Wells, A. (2010). *Terapia poznawcza zaburzeń lękowych*. *Praktyczny podręcznik i przewodnik po teorii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wells, A.M., Ridener, E., Bourbonais, C.A., Kim, W., Pantazopoulos, H., Carroll, F.I., Kim, K.S., Cohen, B.M., Carlezon Jr, W.A. (2017). *Effects of chronic social defeat stress on sleep and circadian rhythms are mitigated by kappa-opioid receptor antagonism*. *Journal of Neuroscience*, 37(31).
- Yong, R.J., Mullins, P.M., Bhattacharyya, N. (2022). *Prevalence of chronic pain among adults in the United States*. *Pain*, 163(2).
- Ziopaja, N. (2022). *Samopomocownik*. *Pielegnuj swoje zdrowie psychiczne*. Znak.



Filip Nieradka

ORCID: 0000-0002-3964-1265

Zespół Szkół Specjalnych nr 14 im. prof. Marii Grzegorzewskiej w Krakowie

e-mail: nieradkaf@gmail.com

Dominik Strzelecki

ORCID: 0000-0003-4675-2462

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: dominik.strzelecki@uken.krakow.pl

## Doświadczenia zawodowe nauczycieli ze spektrum autyzmu – analiza tematyczna narracji autobiograficznych z internetowych platform<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** autystyczny nauczyciel, doświadczenia zawodowe, analiza tematyczna, platformy internetowe

**Streszczenie.** We współczesnej literaturze coraz częściej dostrzega się potrzebę wsparcia aktywizacji osób ze spektrum autyzmu, szczególnie z uwagi na duży wskaźnik bezrobocia wśród wyżej wymienionej grupy oraz zajmowanie przez nich stanowisk poniżej ich umiejętności i/lub kwalifikacji. W związku z tym postanowiono pochylić się nad kwestią aktywności zawodowej osób ze spektrum autyzmu w sektorze edukacji. Zatem doświadczenia zawodowe autystycznych nauczycieli stanowiły problem badawczy, zaś za cel działań empirycznych przyjęto analizę treści narracji zamieszczonych na zagranicznych, otwartych portalach internetowych. Zgromadzony materiał badawczy, pochodzący od dwudziestu trzech nauczycieli (lub kandydatów na nauczycieli), został poddany analizie tematycznej z zastosowaniem podejścia indukcyjnego. Wyniki analiz

---

<sup>1</sup> Autorzy wykorzystali narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie korekty językowej i stylistycznej tekstu. Wyniki wsparcia SI zostały przez nich zweryfikowane i zaakceptowane. Autorzy ponoszą pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

pozwołyły na wyodrębnienie sześciu głównych obszarów związanych z doświadczeniami nauczycieli ze spektrum autyzmu. Należą do nich: motywacja do podjęcia pracy, sposoby doznawania roli zawodowej, relacje interpersonalne w szkole, aspekty dydaktyczno-wychowawcze, organizacyjne warunki pracy oraz strategie przetrwania. Narracje autystycznych nauczycieli pokazują, że praca w zawodzie pedagoga może generować liczne wyzwania – m.in. w obszarze zarządzania klasą czy radzeniu sobie z obciążeniami sensorycznymi. Jednocześnie należy podkreślić, że mogą oni być wyjątkowo uważnymi i wartościowymi nauczycielami. Istotne znaczenie ma tutaj charakter środowiska pracy – jego otwartość na neuro różnorodność, elastyczność organizacyjna oraz uwzględnianie preferencji sensorycznych nauczycieli w spektrum autyzmu.

### **Professional experiences of teachers on the autism spectrum – a thematic analysis of autobiographical narratives from online platforms**

**Keywords:** autistic teacher, work experience, thematic analysis, online platforms

**Abstract.** Contemporary literature increasingly recognizes the need to support the professional activation of people on the autism spectrum, particularly in view of the high unemployment rate among this group and the fact that they are often employed in positions below their skills and qualifications. Accordingly, attention has been directed to the issue of professional activity among people on the autism spectrum in the education sector. Therefore, the professional experiences of autistic teachers constituted the research problem, while the objective of the empirical study was to analyse narratives published on international, open-access online platforms. The research material, obtained from twenty-three teachers (or teacher candidates), was subjected to thematic analysis conducted using an inductive approach. The results of the analysis made it possible to identify six main areas related to the experiences of teachers on the autism spectrum: motivation to undertake work, ways of experiencing the professional role, interpersonal relationships at school, teaching and educational aspects, organisational working conditions, and survival strategies. The narratives of autistic teachers indicate that working in the teaching profession can pose numerous challenges, including classroom management and coping with sensory overload. At the same time, it should be emphasised that they may also be exceptionally attentive and valuable educators. The nature of the work environment plays a crucial role in this regard – particularly its openness to neurodiversity, organisational flexibility, and consideration of the sensory preferences of teachers on the autism spectrum.

## Wprowadzenie

Aktywność zawodowa może przyczyniać się do lepszego funkcjonowania człowieka oraz podnoszenia jego dobrostanu, wzmocnienia wiary we własne możliwości i zdolności. Sytuacja dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) na rynku pracy mocno różni się od osób neurotypowych, a nawet tych posiadających inne niepełnosprawności, i wypada znacznie gorzej (Chen i in., 2015). Poszukując przyczyn tego stanu rzeczy, można w sposób linearny przypisać immanentnym cechom spektrum autyzmu, które charakteryzują się trudnościami związanymi z komunikacją interpersonalną i interakcjami społecznymi oraz ograniczonymi i powtarzalnymi wzorcami zachowań, a także zainteresowań (American Psychiatric Association [APA], 2013). Deficyty te stanowią integralną część osoby ze spektrum autyzmu oraz utrzymują się na przestrzeni życia jednostki. Niemniej jednak sposób, w jaki trudności te manifestują się, ulega zmianie w zależności od dynamicznych czynników, takich jak wiek, proces dojrzewania oraz indywidualne doświadczenia życiowe.

Autyzm jako spektrum ukazuje różnorodność w zakresie funkcjonowania jednostek, co implikuje, że niektóre z nich są w stanie osiągać względnie samodzielne życie, podczas gdy inne wymagają istotnego wsparcia. W ostatnich latach zaobserwowano znaczny wzrost występowania zaburzeń ze spektrum autyzmu. Szacuje się, że wskaźniki występowania autyzmu w populacji światowej wynosi 1%. Niestety brakuje szczegółowych danych we wspomnianym zakresie na gruncie polskim, dlatego często w publikacjach autorzy powołują się na ogólnoswiatowy wskaźnik rozpowszechnienia tego zaburzenia. Warto podkreślić, że statystyki z USA wskazują na gwałtowny wzrost diagnoz ASD w ostatnich 20 latach i obecnie szacuje się, że dotyczy ona 1 na 54 dzieci (Kutwa, 2022), co stanowi alarmujący sygnał do eksploracji otwartości rynku pracy dla osób z ASD.

W badaniu prowadzonym w Wielkiej Brytanii wykazano, że wskaźnik zatrudnienia osób z ASD wyniósł 18% (Whitehouse i in., 2009). Natomiast badania prowadzone z wykorzystaniem ogólnokrajowej bazy danych NLTS2, która gromadzi dane o osobach z niepełnosprawnościami z USA, pozwalają na stwierdzenie, że tylko nieco ponad połowa młodych dorosłych ze spektrum autyzmu posiadała odpłatne zatrudnienie w okresie 6 lat od ukończenia szkoły średniej. Dla porównania aż 69% osób z niepełnosprawnością intelektualną miała odpłatną pracę, a w przypadku jednostek z trudnościami w uczeniu się – ponad 90%

teższe grupy była aktywna zawodowo w ciągu pierwszych 6 lat po ukończeniu szkoły (Shattuck i in., 2012).

Analizując sytuację w Polsce, można zauważyć, że w naszym kraju nie ma precyzyjnych danych dotyczących odsetka aktywnych zawodowo osób w spektrum autyzmu. Szacuje się jednak, że wynosi on jedynie 2% wszystkich osób ze spektrum (Siedler i Idczak-Paceś, 2021). Jeśli chodzi o zatrudnienie jednostek z ASD w Europie, to również sytuacja jest bardzo zła, jednak nieco lepsza niż w Polsce. W Unii Europejskiej aktywnych zawodowo osób w spektrum autyzmu jest pięciokrotnie więcej niż w naszym kraju (Baranger, 2019). W raporcie dotyczącym zatrudnienia osób z ASD w Polsce Krzysztof Kutwa (2022) alarmuje, że choć szacunki dotyczące częstości zatrudnienia osób z ASD są tak dramatyczne, to nawet sytuacja jednostek aktywnych zawodowo nie jest optymistyczna, gdyż 2/3 spośród pracujących osób ze spektrum autyzmu nie zarabiają wystarczająco, aby pozwolić sobie na samodzielne życie (Kutwa, 2022).

Próbując odnieść się do kwestii demograficznych, zgodnie z doniesieniami zawartymi w Ogólnopolskim Spisie Autyzmu (Płatos i in., 2016) spośród osób z diagnozą (Zespół Aspergera lub autyzm bez deficytu intelektualnego) jedynie 45% jednostek była czynna zawodowo, natomiast pozostałe nie posiadały zatrudnienia. W grupie aktywnych zawodowo dominowały kobiety z ASD (61%) w porównaniu do mężczyzn (36%). Spośród 72 osób badanych większość (64%) aktywnych zawodowych jednostek mieszkała w dużych miastach (powyżej 200 tys. mieszkańców). Jeśli chodzi o odsetek aktywnych zawodowo osób w poszczególnych przedziałach wiekowych to wśród najmłodszych osób (18–24 lata) – pracowało jedynie 12% badanych, w okresie 25–30 lat – pracowało 38% badanych, zaś w powyżej 30. roku życia aktywnych zawodowo osób było aż 77%. Jeśli chodzi o wykształcenie – większość osób miała wykształcenie wyższe (65%) i najczęściej wykonywanym zawodem był informatyk (ponad 20%), kolejno (każdy z zawodów po 9%) lekarz, prawnik, nauczyciel oraz inżynier (3%).

W ostatnich latach rośnie zainteresowanie rolą osób ze spektrum autyzmu również w profesjach wymagających intensywnej interakcji społecznej, czyli w tzw. zawodach pomocowych, tj. lekarze i pielęgniarki, urzędnicy, pracownicy socjalni czy nauczyciele. Warto dodać, że to grupy zawodowe, które są szczególnie narażone na wypalenie zawodowe ze względu na charakter pracy (Tucholska, 2001). Pomimo powszechnej wiedzy i przekonań dotyczących trudności osób ze spektrum autyzmu w aspekcie interakcji społecznych, jednostki z ASD angażują się w pracę wymagającą współpracy z innymi oraz dostrzegają korzyści dla

pracodawców, które wiążą z ich neuroatypowymi cechami. Pracownicy ze spektrum autyzmu, poza ogromną dbałością o szczegóły, zdolnością do kreatywnego (oryginalnego) rozwiązywania problemów i wysoką wydajnością, mocno eksponowali także silne poczucie sprawiedliwości społecznej, a w kontekście kluczowym dla zawodów sektora opieki i edukacji – większą skłonność do samodoskonalenia (poprawy jakości swojej pracy), a także otwartości na odmienne funkcjonowanie i zachowania poszczególnych osób w danym środowisku, co z powodzeniem może przekładać się na wspieranie poszczególnych podmiotów danej placówki w osiąganiu wspólnych celów (Cope i Remington, 2022). Można zatem stwierdzić, że pracownicy ze spektrum autyzmu, podobnie jak pracownicy neurotypowi, mają wysokie kompetencje zawodowe, ale także zmagają się z pewnymi ograniczeniami, mogącymi wiązać się nie tylko ze spektrum autyzmu, ale także z ich indywidualnymi cechami osobowymi.

Poszukując informacji na temat mocnych stron i barier polskich pracowników ze spektrum autyzmu, autorom udało się dotrzeć do ogólnopolskiego badania sytuacji dorosłych osób w spektrum autyzmu na rynku pracy. Warto podkreślić, że eksploracje te obejmowały grupę niewielką pod względem liczebności i zróżnicowaną pod względem socjodemograficznym ( $N = 18$ ). Mimo braku możliwości generalizacji danych pochodzących z badania warto wziąć pod uwagę, że wspomniane ustalenia zawierały również pewne cechy osób z ASD wyartykułowane w raporcie Rosie Cope i Anny Remington (2022), choć uzupełniały je o dodatkowe informacje.

Badani z polskiej grupy podkreślali, że wiele z ich zalet wynika z hiperfiksacji na punkcie wykonywanej pracy. Wyartykułowano także, że ich zdolność dostrzegania nieoczywistych powiązań mocno przekłada się na efektywność pracy – szczególnie lepsze rozumienie dzieci (Perkowski i in., 2024), co może stanowić niejako pewną istotną predyspozycję do pracy w edukacji czy sektorze opieki. Odnosząc się do barier zawodowych osób z ASD, wskazano m.in. na trudności w zakresie złożonych interakcji społecznych oraz komunikacji interpersonalnej, ale także nadwrażliwość sensoryczną czy problemy z koncentracją. Niektórzy badani zwracali także uwagę na to, że zbyt szybko się poddają. Istotną trudnością w pracy są dla osób z ASD zmienne i nieprzewidywalne sytuacje zawodowe. W percepcji osób z ASD, szczególnie dotkliwym problemem jest ich impulsywność, wykańczający stres, dodatkowo występujące zaburzenia emocjonalne i/lub lękowe (Perkowski i in., 2024). Zwracając jednak uwagę na subiektywnie oceniane (przez pracowników ze spektrum autyzmu) potencjał, tj. m.in. artykułowane zdolności dostrzegania nieoczywistych powiązań czy otwartości na odmienne

ludzkie funkcjonowanie oraz różnorodne zachowania, zasadnym wydaje się przeanalizowanie sytuacji pracowników z ASD w sektorze edukacji.

Zgodnie z literaturą przedmiotu, osoby ze spektrum autyzmu zostają specjalistami i nauczycielami czy asystentami nauczyciela (Stevens, 2022; Wood i Happé, 2021; Wood i in., 2022; 2025a; 2025b). Środowisko szkolne powszechnie uznawane jest za miejsce mocno zróżnicowane i nieprzyjazne sensorycznie (Bombińska-Domżał i in., 2020). Niesie to za sobą (poza wieloma innymi wyzwaniem) liczne negatywne konsekwencje dla funkcjonowania zarówno autystycznych uczniów (Hatton, 2018), jak również neuroatypowych nauczycieli. Mimo tego szkoła może stanowić przestrzeń umożliwiającą spełnianie misji pedagogicznej – dzięki monotropijnemu zaangażowaniu się w dany obszar edukacji, w którym autystyczny nauczyciel może być wybitnym ekspertem. Dodatkowo nauczyciele z ASD deklarują, że mogą czuć szczególne zrozumienie dla odmiennych uczniów, którzy bywają źle traktowani przez część neurotypowych nauczycieli lub marginalizowani przez grupę rówieśniczą (Wood i in., 2025b).

## Metodologia

### *Przedmiot, cel i paradygmat badań*

Przedmiotem eksploracji były doświadczenia zawodowe autystycznych nauczycieli. Z kolei cel badawczy stanowiło poznanie treści autonarracji nauczycieli ze spektrum autyzmu, związanych z ich doświadczeniami (około)zawodowymi. Określenie przedmiotu i celu dociekań empirycznych pozwoliło na postawienie jednego problemu badawczego, sformułowanego w formie następującego pytania: Jakie doświadczenia towarzyszą autystycznym nauczycielom w pracy zawodowej?

Z uwagi na przyjęcie perspektywy neuroroznorodności, zgodnie z którą odmiennosc w społeczeństwie postrzegana jest jako korzystna dla wszystkich jego członków (Kanar i Bąbka, 2024; Silberman, 2021), a neurologicznie nietypowy rozwój jednostki traktowany jest jako naturalny element ludzkiej zmienności (Kapp, 2020), w niniejszym badaniu odstąpiono od patologizującego ujęcia diagnozy ze spektrum autyzmu. Zamiast koncentrować się na powszechnie opisywanych w literaturze obszarach funkcjonowania utożsamianych z deficytami wynikającymi z ASD, przyjęto perspektywę otwartą, umożliwiającą eksplorację zjawiska bez narzucania wąskich kategorii interpretacyjnych. Tym samym nie stawiano dodatkowych pytań/problemów szczegółowych. Takie podejście

pozwoili na identyfikacj zarówno potencjalnych wyzwań, jak i zasobów, które mogą ujawniać się w doświadczeniach neuroatypowych nauczycieli.

### ***Organizacja, źródła danych i przebieg badań***

Dążąc do uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, podjęto działania zmierzające do zlokalizowania narracji autystycznych nauczycieli w internecie. Niestety ustalone kryteria włączenia (przeszłe lub teraźniejsze doświadczenia nauczyciela – również na etapie przygotowania do zawodu; deklaracja spektrum autyzmu; wypowiedź w formie wpisu na forum; forum publiczne – bez konieczności dołączania do zamkniętych grup na portalach społecznościowych) nie pozwoliły na zakwalifikowanie wpisów polskojęzycznych. Podczas przeszukiwania anglojęzycznych źródeł internetowych natrafiono na dwa fora, które zawierały interesujące (wpisujące się w obszar poszukiwań) treści. Reddit<sup>2</sup> i Quora<sup>3</sup> to otwarte fora, które pozwalają na dzielenie się swoimi refleksjami, przeżyciami oraz stanowią przestrzeń umożliwiającą komentowanie czy dyskusowanie. Umieszczanie wpisów może odbywać się anonimowo (z użyciem nicka) lub nie (pod imieniem i nazwiskiem) – zgodnie z wolą użytkownika.

Poszukiwania wpisów trwały od grudnia 2024 r. do końca czerwca 2025 r. Treści włączone do analizy pojawiały się na forach na przestrzeni ostatnich sześciu lat, tj. od 2019 r. do 2025 r.

Zgromadzone wypowiedzi zanonimizowano i poddano podwójnemu tłumaczeniu (przez autorów artykułu) wraz z tłumaczeniem wstecznym, a rezultaty prac sprawdzone zostały przez native speakera. Na łamach artykułu przytaczane są wypowiedzi w języku polskim. W cytatach zachowano oryginalną pisownię. Dla lepszego odbioru tekstu przez polskojęzycznych czytelników wprowadzono jedynie drobne korekty interpunkcyjne (np. zastąpienie przecinka myślnikiem) lub stylistyczne, które nie zmieniły treści ani intencji wypowiedzi. Dane zebrane podczas niniejszego badania mogą być udostępnione przez autorów na żądanie osób zainteresowanych.

---

<sup>2</sup> Forum Reddit, <https://www.reddit.com/> (28.07.2025).

<sup>3</sup> Forum Quora, <https://www.quora.com/> (28.07.2025).

## ***Uczestnicy***

Zgromadzona baza wpisów składa się m.in. z wypowiedzi kobiet i mężczyzn, jednak nie w każdym przypadku udostępnione na forum dane pozwoliły na określenie płci nadanej przy urodzeniu/tożsamości płciowej. Ustalone warunki włączenia spełniało 23 wpisów. Autorzy części z nich pochodzili z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych oraz Korei Południowej (w przypadku pozostałej części – nie wskazano kraju pochodzenia/zamieszkania). Wpisy forumowiczów sugerowały, że większość z nich w chwili publikowania posta znajdowała się w okresie wczesnej dorosłości; jeden z użytkowników był już emerytowanym nauczycielem akademickim.

## ***Analiza danych***

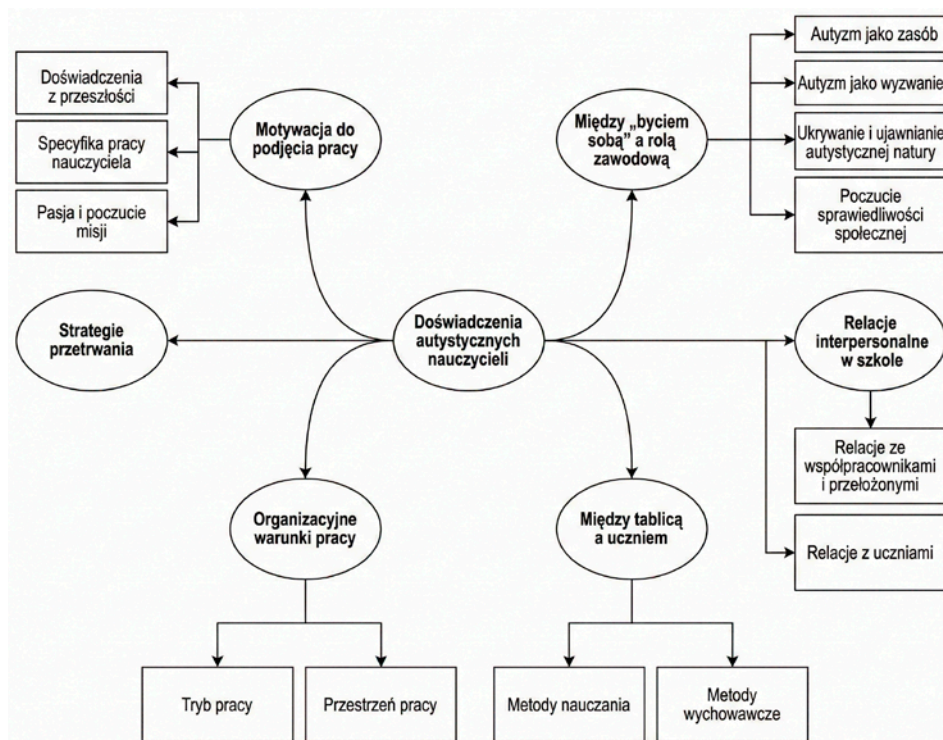
Zgromadzony, a następnie przetłumaczony na język polski materiał, został poddany analizie tematycznej, która jest niezwykle cenną metodą (szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych), służącą jakościowemu poznawaniu eksplorowanej rzeczywistości. W ramach wspomnianej metody posłużono się podejściem indukcyjnym (Makiewicz, 2021). Analiza danych została przeprowadzona zgodnie z sześćoetapowym procesem, opracowanym przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2006), w którym działania badawcze rozpoczęto od zapoznania się z danymi. Następne etapy to: generowanie kodów, rozwijanie, przeglądanie i definiowanie tematów oraz sporządzenie niniejszego raportu (Braun i Clarke, 2006). Podczas analizowania materiału badawczego wsparto się programem Atlas.ti, który wspomaga analizę jakościową na poszczególnych jej etapach.

## **Wyniki**

Rezultaty badań pozwoliły na opracowanie schematu obrazującego doświadczenia autystycznych nauczycieli, które zostały zaprezentowane na Rycinie 1, a następnie szczegółowo omówione.

**Rycina 1**

Mapa tematyczna sześciu głównych tematów i odpowiadających im wątków szczegółowych dotyczących doświadczeń zawodowych autystycznych nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

**Motywacja do podjęcia pracy**

Poszukując źródeł, mających istotny wpływ na kształtowanie się wizji przyszłości osób ze spektrum autyzmu oraz ich drogi zawodowej, związanej z obszarem edukacji, można dostrzec je m.in. w przekonaniach, wydarzeniach lub doświadczeniach życiowych oraz konkretnych zainteresowaniach, pasjach czy poczuciu misji.

**Specyfika pracy nauczyciela**

Praca nauczyciela jest nie tyle schematyczna z samego założenia, ile mocno ustrukturyzowana różnymi odgórnymi regulacjami. Kandydat ubiegający się o posadę nauczyciela wie, jakie wymagania musi spełnić, aby otrzymać pracę, a w chwili jej podjęcia – przekazywany jest mu szereg ściśle określonych

obowiązków służbowych, które wynikają z regulacji znajdujących się w różnych aktach prawnych (Dz.U. z 2024 r., poz. 986; Dz.U. z 2025 r., poz. 1043; Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.; Dz.U. z 2022 r., poz. 1822). Może to w pewnym zakresie zaspokajać potrzebę przewidywalności i jasnych wymagań, która bywa cenna dla osób ze spektrum autyzmu (APA, 2013, s. 50).

Wiele osób w spektrum lubi rutynę i strukturę, a praca nauczyciela oferuje pewien poziom uporządkowania, podobny do ich wcześniejszych doświadczeń szkolnych (W8-M).

Specyfika zawodu może pozwolić na wcześniejsze wypracowanie bazowych umiejętności, które będą niezbędne w trakcie pracy. Bogata literatura pedeutologiczna może zapewnić osobie w spektrum autyzmu kompendium pożądanych postaw i oddziaływać (zob. Lasota i Pisarzowska, 2016; Madalińska-Michalak, 2017; Wagner i Wiśniewska-Śliwińska, 2019) – szczególnie wobec podopiecznych.

Otóż nauczanie wymaga przyjęcia pewnej roli – żaden nauczyciel nie jest w pełni sobą wobec uczniów, to nie miałyby sensu. Istnieje coś takiego jak dystans zawodowy, są procedury, zasady, programy – po prostu nauczanie. Jako dorosły mający kontakt z potencjalnie wrażliwymi osobami musisz przestrzegać określonej etykiety i zasad w relacjach z uczniami (W7-K).

### ***Doświadczenia z przeszłości***

Biorąc pod uwagę doświadczenia szkolne przyszłych pracowników na etapie formalnego kształcenia, wydaje się, że sektor edukacyjny jest nieco bardziej znany (choćby z perspektywy ucznia) niż inne potencjalne zakłady pracy. Oczywiście pozytywne doświadczenia szkolne osób ze spektrum autyzmu, mogą szczególnie zachęcać do podjęcia wspomnianej profesji.

Pomimo [...] potencjalnych trudności, są osoby autystyczne, które świetnie radzą sobie w roli nauczyciela. Niektórzy z nich być może sami mieli kiedyś nauczyciela (albo kilku), który bardzo im pomógł i teraz chcą dać innym to samo (W8-M).

Negatywne doświadczenia edukacyjne osób z autyzmem również mogą stać się motywacją do wdrażania własnej, subiektywnie lepszej lub idealnej wizji bycia nauczycielem, który nie będzie obojętny na losy uczniów ze spektrum autyzmu lub innych, odmiennych podopiecznych:

Zostałam nauczycielką, żeby troszczyć się o dzieci takie jak ja [...] (W20-K).

Choć niektórzy wykluczają możliwość podjęcia pracy w charakterze nauczyciela, gdyż obawiają się, że mogą doświadczyć podobnych traum jak w okresie kształcenia w szkole:

[...] wiele osób autystycznych ma traumatyczne wspomnienia związane ze szkołą, np. z powodu prześladowań i dyskryminacji, i może obawiać się, że znów przeżyje coś podobnego (W8-M),

to istnieją również osoby, dla których poczucie misji i bycie troskliwym, opiekuńczym, „dobrym” pedagogiem są najsilniejszymi motywacjami wykonywania pracy pedagogicznej:

Sama jestem osobą w spektrum autyzmu i wybrałam tę ścieżkę zawodową, żeby zwiększać świadomość na temat neuroróżnorodności i pomóc dzieciom uniknąć takich doświadczeń szkolnych, jakie ja miałam (W16-K).

### ***Między „byciem sobą” a rolą zawodową***

Kolejny temat dotyczy doświadczenia roli zawodowej nauczyciela przez osoby autystyczne. Uczestnicy wskazywali, że autyzm może stanowić zasób, umożliwiając pełnienie funkcji eksperta społecznego i wsparcie autystycznych uczniów na podstawie własnego doświadczenia.

Autystyczni nauczyciele świadomie analizują relacje między wyzwaniem a zasobami, wskazując trudności, np. w zarządzaniu grupą czy w radzeniu sobie z przeciążeniami sensorycznymi. Wielu z nich zmaga się z dylematem ujawniania swojej autystycznej tożsamości w środowisku szkolnym, a w narracjach często pojawia się też silne poczucie sprawiedliwości społecznej.

### **Autyzm jako zasób**

Choć mogłoby wydawać się, że kliniczna charakterystyka zaburzeń ze spektrum autyzmu, staje w pewnej opozycji do wymagań stawianych nauczycielom, doświadczenia autystycznych nauczycieli pokazują, że są oni nie tylko w stanie im sprostać, ale także potrafią lepiej rozumieć uczniów z nietypowymi potrzebami.

Jako nauczycielka edukacji specjalnej uważam, że mój autyzm jest ogromną zaletą, ponieważ rozumiem perspektywę moich uczniów i potrafię przewidzieć trudności, zanim się pojawią. Potrafię stworzyć przestrzeń, która nie jest przeladowana bodźcami sensorycznymi, co służy zarówno moim uczniom, jak i mnie samej (W19-K).

Konsekwencja, przewidywalność i klarowność przekazu to cechy, które neurotypowi nauczyciele postrzegają jako istotną zaletę swojej autystycznej tożsamości, także w kontekście pracy z uczniami rozwijającymi się neurotypowo.

Autyzm to moja supermoc i sprawia, że jestem lepszym nauczycielem. Niczego nie zakładam z góry, jeśli chodzi o dzieci – jestem tak bezpośrednia i jasna w swoich oczekiwaniach i poleceniach, jak chciałabym, żeby ludzie byli wobec mnie. Nawet dzieci neurotypowe korzystają ze struktury i rutyny, jaką im zapewniam (W5-K).

Posiadanie formalnego statusu nauczyciela, splecionego z nieformalnym statusem eksperta społecznego, tworzy niezwykle cenny most między teorią a praktyką. Podwójna tożsamość okazuje się nie tylko zasobem zawodowym, lecz także narzędziem autentycznego wpływu – szczególnie na rodziców dzieci w spektrum autyzmu. W tym ujęciu doświadczenia osobiste zyskują moc pedagogicznego oddziaływania (w myśl idei *peer support*), a rola nauczyciela przybiera głębszy wymiar, łączący profesjonalizm z empatycznym świadectwem. Jak podkreśliła jedna z osób wypowiedzających się na forum:

Czasami rodzice bardzo się martwią, że muszą „wyliminować” jakieś zachowanie czy problem sensoryczny, żeby ich dziecko mogło „odnieść sukces”, a ja mogę im wytłumaczyć, że mam 40 lat, świetną karierę, a nadal zmagam się z tą samą

rzeczą. To pomaga im zrozumieć, że można być w spektrum autyzmu i to jest w porządku (W19-K).

W narracjach autystycznych nauczycieli można dostrzec również odpowiedź na pojawiające się niekiedy wątpliwości dotyczące ich odmiennego (od większości społeczeństwa) sposobu funkcjonowania. Inherentne trudności w obszarze relacji społecznych tracą na znaczeniu lub zostają wyciszone dzięki obecności silnych, wyspecjalizowanych zainteresowań. One nie tylko chronią autystycznego pedagoga przed przeciążeniem, ale przede wszystkim pozwalają mu odnaleźć w edukacji autentyczne „miejsce dla siebie”, w którym może realizować swoją pasję, rozwijać ją, a co więcej, dzielić się nią z młodym pokoleniem. Odkrycie tematycznego „azylu” sprawia, że doświadczenia uznawane wcześniej za trudne czy stresujące (np. wystąpienia publiczne) zaczynają być postrzegane jako przyjemna i, co ważniejsze, satysfakcjonująca aktywność.

Ogromną pomocą było też wybieranie tematów, które mnie interesowały lub w których byłam dobra. Kiedy znałam temat na wylot, wystąpienie było wręcz przyjemnością. Wystarczyło, że pamiętałam strukturę (często zapisaną lub wyuczoną na pamięć), a reszta przychodziła naturalnie (W10-K).

Szczególnie dobitnie znaczenie tematycznego zakorzenienia oraz pasji do nauczanego przedmiotu uwidaczniają poniższe wypowiedzi autystycznych nauczycieli. To właśnie w nich najpełniej wybrzmiewa, jak autentyczne zaangażowanie w określoną dziedzinę wiedzy nie tylko kompensuje trudności wynikające z odmiennych wzorców przetwarzania społecznego, ale wręcz staje się fundamentem poczucia kompetencji i sensu zawodowego.

A jeśli uczysz przedmiotu, który kochasz, to wszystko staje się prostsze [...] (W10-K).

Większość osób w spektrum ma zarówno talent, jak i autentyczne zainteresowanie nawiązywaniem kontaktu z innymi poprzez wymianę informacji. Dlatego nauczanie może być wspaniałym sposobem realizacji tej potrzeby (W11-BD).

### ***Autyzm jako wyzwanie***

Mówiąc o sposobie doświadczania roli zawodowej nauczyciela przez osoby ze spektrum autyzmu, nie sposób pominąć równie ważne aspekty, w których autyzm stanowi swego rodzaju wyzwanie. W tym kontekście osoby autystyczne zwróciły uwagę m.in. na trudności sensoryczne, które mogą mocno zmniejszać komfort pracy, a czasami nawet paraliżować ich działanie. Podkreślono także, że nie zawsze bogate i głębokie zainteresowania mogą przekładać się na efektywność pracy nauczyciela. Pojawiały się też głosy, wskazujące na to, iż problematyczne mogą okazać się relacje interpersonalne, które są przecież nieodłączną częścią obowiązków nauczyciela. Z kolei dyskomfort, wynikający z przekraczania pewnych barier części podopiecznych, może istotnie zaburzać poczucie kontroli i równowagi pomiędzy domem a pracą autystycznego (i nie tylko) nauczyciela.

Wydaje się, że profesjonalizm w pracy pedagogicznej wymaga stosowania się do przyjętych powszechnie norm i zasad w tym m.in. oddzielania życia prywatnego od zawodowego. W podejściu bazującym na zachowaniu pewnej powściągliwości w pośrednich lub bezpośrednich kontaktach z uczniami poza szkołą na pewno nie pomagają portale społecznościowe, gdzie niektórzy uczniowie chcieliby „podglądać” prywatne życie swoich nauczycieli. Dla niektórych autystycznych nauczycieli jest to bardzo uciążliwe, gdy nawet mimo udostępniania publicznych treści związanych z ich pasjami czy zainteresowaniami, okazuje się, że są obserwowani przez swoich podopiecznych lub – co gorsza – młodzież próbuje z nimi nawiązać kontakt:

Nie czuję się dobrze z tym, że uczniowie próbują się ze mną kontaktować poza szkołą. Z powodu mojego autyzmu muszę mieć oddzielone swoje światy. Media społecznościowe i aktywność w internecie oraz życie osobiste muszą być oddzielone od pracy (W13-BD).

Warto jednak podkreślić, że np. w Polsce pojawiły się regulacje prawne (Dz.U. z 2024 r., poz. 1802) ograniczające możliwość kontaktowania się uczniów z nauczycielami poza szkołą, co może stanowić pewne wsparcie w zachowaniu swego rodzaju równowagi między życiem prywatnym a zawodowym i być cenne również dla nauczycieli.

Pozostając wciąż przy profesjonalizmie w zawodzie nauczyciela, nie sposób nie nawiązać do głównego aspektu jego działań, czyli nauczania, a więc

merytorycznego przygotowania i wyspecjalizowania w danych obszarach lub dziedzinach. Powszechnie znanym i wielokrotnie artykułowanym przez różne środowiska argumentem jest to, że wiele osób z autyzmem z zamiłowaniem poszerza i pogłębia wiedzę w wybranych obszarach zainteresowań (Grove i in., 2018). Zostało to zresztą podkreślone także w niniejszej publikacji przez autystycznych nauczycieli. Pojawiły się również wypowiedzi autystycznego pedagoga, który twierdzi, że bogata wiedza i świetne przygotowanie merytoryczne i metodyczne to nie wszystko:

Jednak niezależnie od tego, jak dobrze są przygotowane Twoje konspekty, jak dobrze znasz się na przedmiocie, jak dobre masz przeszkolenie... to wszystko nie ma większego znaczenia, jeśli nie potrafisz zarządzać zachowaniem dużej grupy ludzi, zwłaszcza ludzi niedojrzałych. Ponieważ osoby autystyczne mają trudności społeczne, radzenie sobie z zachowaniami innych, szczególnie tych, którzy nie zachowują się racjonalnie, może być ogromnym wyzwaniem (W3-K).

Istotną przeszkodę w pomyślnym rozwoju kariery pedagogicznej osób ze spektrum autyzmu może stanowić niewystarczający zasób umiejętności społecznych (a szczególnie kompetencje miękkie z zakresu zarządzania zespołem), który w okresie szkolnym może okazać się szczególnie wymagający. Z psychologicznego punktu widzenia najbardziej dynamicznym okresem rozwoju – z uwagi na liczne zmiany fizyczne i psychiczne – jest okres adolescencji. Wówczas nastolatki mogą być zdolni do różnych, nieprzewidywalnych zachowań. Jednak to nie jedyny okres, w którym grupa podopiecznych może stanowić wyzwanie dla autystycznego nauczyciela.

Swego rodzaju trudności mogą towarzyszyć pracy pedagogicznej nauczyciela ze spektrum autyzmu zarówno na wczesnym etapie nauczania – chociażby ze względu na liczebność, jak i intensyfikację różnorodnych bodźców sensorycznych:

Uczenie małych dzieci może stwarzać trudności sensoryczne, ponieważ młodsze dzieci bywają bardzo głośne (W8-M)

jak również w kolejnych latach edukacji – choćby w szczególnie głośnych i wymagających zespołach klasowych. W końcu w każdej szkole znajdują się takie grupy uczniów, w których mimo osiągnięcia dojrzałości szkolnej, wciąż mamy do czynienia z pojawieniem się wielu mocno stymulujących bodźców.

Przestymulowanie też bywa problemem – próba wygłoszenia przemowy lub prowadzenia lekcji, gdy w tle słychać rozmowy, światła brzęczą, jesteś zestresowany, w sali jest zbyt jasno, a ubrania cię drażnią... to naprawdę trudne (W10-K).

Oczywiście w szkołach można mieć do czynienia także z uczniami tzw. mniej wymagającym, którzy nie potrzebują wielokrotnego czy czasami wręcz uporczywego dyscyplinowania. Takie zespoły wydają się wówczas bardziej zainteresowane przedmiotem rozważań, jednak wciąż może pojawiać się swego rodzaju trudność w efektywnym przyswajaniu wiedzy przez uczniów, mimo świetnego przygotowania merytorycznego ze strony nauczyciela, który ma pewne trudności z czytaniem subtelných sygnałów społecznych.

Osoby autystyczne są znane z tzw. gadającego profesora – potrafimy mówić i mówić (i mówić), nie zauważając, że nasze audytorium już dawno się wyłączyło (W1-K).

Wydaje się jednak, że występowanie pewnych trudności w społecznym odczytywaniu niuansów nie musi rzutować na całokształt pracy pedagogicznej autystycznego nauczyciela. Kluczowe znaczenie w tym kontekście ma samoświadomość własnych trudności, która umożliwia podejmowanie działań zaradczych. W takich sytuacjach pedagog może korzystać m.in. z atrakcyjnych rozwiązań dydaktycznych i sięgać po metody aktywizujące, w których działanie ucznia przewyższa aktywność nauczyciela, jednak wciąż jest on potrzebny młodym ludziom do umiejętnego kierowania ich działaniami, a także wspierania podopiecznych swoją ekspercką wiedzą.

### ***Ukrywanie i ujawnianie autystycznej natury***

Kolejny wątek widoczny w narracjach autystycznych nauczycieli dotyczył ukrywania ich neuroatypowych cech, co z jednej strony generuje ogromne zmęczenie i swego rodzaju zatracenie ich własnej tożsamości, a z drugiej – stanowi strategię ochronną, dzięki której nie doświadczają oni stygmatyzacji i unikają uprzedzeń ze strony współpracowników lub rodziców uczniów.

Nauczyciel w codziennych działaniach zawodowych musi wchodzić w liczne interakcje społeczne, w których niezwykle ważnym aspektem jest także mowa ciała. Choć zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej osoby ze spektrum autyzmu prezentują pewne deficyty w tym zakresie, to część wspomnianej grupy

jednostek może wypracować wysokie zdolności maskowania, dzięki licznym ćwiczeniom i nauce konwenansów społecznych (Hull i in., 2017).

Nauczyłem się różnych trików, np. jak udawać kontakt wzrokowy, ćwiczyłem mimikę i gesty, aż stały się dla mnie automatyczne (W10-K).

Biorąc pod uwagę powyższe, wydawać by się mogło, że w momencie, gdy osoba w spektrum autyzmu stosuje zdolności maskujące, które praktycznie uniemożliwiają identyfikowanie jej jako jednostki autystycznej (Bargiela i in., 2016; Lai i Baron-Cohen, 2015) – nie ma potrzeby pochylania się nad działaniami wspierającymi jej funkcjonowanie, bo w pełni realizuje powierzone zadania i obowiązki. Uwzględniając jednak doniesienia naukowe dotyczące skutków kamuflażu autystycznego dla dobrostanu człowieka, należy podkreślić, że długotrwałość jego stosowania może znacząco obniżać jakość życia (Remnélius i Bölte, 2024), negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne (Khudiakova i in., 2024), a także prowadzić do wypalenia autystycznego – w konsekwencji którego, może dojść do *drop-outu* (Hector, 2023). Nauczyciele ze spektrum autyzmu, szczególnie na początku kariery zawodowej, mogą bardzo obawiać się ujawnienia posiadanej diagnozy z uwagi na strach przed stygmatyzacją i podważaniem ich kompetencji.

Jestem początkującą nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej w klasie wspierającej uczniów w spektrum autyzmu i bardzo mocno maskuję swój autyzm. Na razie nie czuję się na siłach, żeby się ujawnić lub żyć w zgodzie ze sobą, boję się, że będę traktowana gorzej, inaczej, albo jakbym nie nadawała się do tej pracy (W17-BD).

Z drugiej strony można zauważyć, że mimo wdzięczności wynikającej ze zdolności wysokiej asymilacji neurotypowych konwenansów, ukrywanie autystycznego profilu funkcjonowania może prowadzić do głębokiego wyczerpania emocjonalnego. Obawy niektórych nauczycieli ze spektrum autyzmu mogą być potęgowane znajomością przekonań współpracowników na temat autyzmu czy funkcjonowania osób neuroatypowych.

Marzę o tym, żeby pewnego dnia poczuć się na tyle bezpiecznie, by zdjąć maskę. Bardzo chciałabym po prostu być sobą. Jestem zmęczona i nie chcę już udawać, ale jeszcze bardziej boję się konsekwencji tego, że przestanę. Sama myśl o *unmaskingu* [zaprzestaniu maskowania – przyp. aut.] jest przerażająca [...] (W17-BD).

Maskowanie posiadanych cech, wiążące się z licznymi obawami przed stygmatyzacją (Cage i Troxell-Whitman, 2019) ze strony współpracowników i innych interesariuszy sektora edukacji może prowadzić także do wewnętrznego poczucia niesprawiedliwości i frustracji u autystycznych nauczycieli. Część ich współpracowników, np. posiadających dłuższy staż pracy, może udzielać rad lub próbować tłumaczyć zjawisko autyzmu młodszym kolegom, podczas gdy autystyczni nauczyciele są ekspertami społecznymi w tej dziedzinie. Mimo tego, pedagodzy ze spektrum autyzmu wciąż toczą ze sobą wewnętrzną walkę między *coming outem* a maskowaniem, stawiając sobie liczne pytania, na które trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć.

Jako nauczyciel mógłbym mieć realny wpływ, gdybym otwarcie mówił o swoim autyzmie, ale mam też mnóstwo obaw. Czy wszystko, co zrobię, będzie kwestionowane? [...] Czy rodzice wpadną w panikę, gdy się dowiedzą? (W21-M)

### ***Poczucie sprawiedliwości społecznej***

W literaturze dotyczącej psychospołecznego funkcjonowania osób w spektrum autyzmu podkreśla się sztywność zachowań i myślenia. Potrzeba rutyny obejmuje nie tylko sferę zawodową, lecz także relacje interpersonalne. Badania wskazują, że osoby autystyczne charakteryzuje silniejsze niż u osób neurotypowych poczucie sprawiedliwości (Greenberg i in., 2024). Choć cecha ta może być społecznie cenna, jej sztywne egzekwowanie bywa postrzegane negatywnie w środowisku pracy, gdzie oczekuje się elastyczności i subtelnego łagodzenia napięć. W tym kontekście poznawcza sztywność oraz wysokie poczucie sprawiedliwości mogą prowadzić do nieporozumień i konfliktów. Wypowiedź jednego z autystycznych nauczycieli wydaje się idealnie to obrazować:

Mam co prawda dość sporo tarć z administracją – napisałem dyscyplinarne raporty na trzech z moich przełożonych (W9-M).

Dążenie do konsekwentnego stosowania zasad, choć racjonalne i moralnie uzasadnione, może kolidować z nieformalnymi regułami współpracy. Osoby autystyczne charakteryzujące się mniejszą elastycznością poznawczą (Lage i in., 2024) mogą zatem być postrzegane jako nieustępliwe lub nadmiernie skrupulatne, nie ze złej woli, lecz z uwewnętrznionego przekonania o sprawiedliwości oraz literalnego traktowania wszelkich formalnych regulacji. W efekcie autystyczne

przywiązanie do zasad i jawna niezgoda na „podwójne standardy” może być odbierana przez innych nauczycieli czy dyrekcję placówki jako wyraz konfliktowości, a nawet braku lojalności wobec kadry pedagogicznej.

### ***Strategie wychowawczo-dydaktyczne***

Rozważając obszar oddziaływań nauczycieli wobec uczniów, nie sposób pominąć kwestię autorytetu, który w dzisiejszej rzeczywistości jest dość często kwestionowany i trudniejszy do zdobycia niż kiedykolwiek wcześniej. Może to wiązać się z szeregiem czynników, jednak niewątpliwie stanowi pewny istotny aspekt składający się na współpracę nauczyciela i ucznia. Niektórzy pedagodzy ze spektrum autyzmu mają poczucie, że z uwagi na odmienny neurotyp, wypracowanie autorytetu będzie dla nich szczególnie skomplikowane – lecz nie niemożliwe.

[N]ie jesteśmy zbyt dobrzy w utrzymywaniu autorytetu. A to przecież bardzo ważny element prowadzenia klasy czy jakiegokolwiek środowiska edukacyjnego. Mamy tendencję do bycia albo zbyt surowymi, albo zbyt pobłażliwymi. To może być problem, choć na pewno nie do pokonania (W11-BD).

Jednocześnie nauczyciele ze spektrum autyzmu twierdzą, że trudności w interakcjach społecznych, które są charakterystyczne dla ASD nie muszą stanowić bariery w budowaniu dobrych relacji z uczniami. Co więcej, niektórzy uważają, że wspomniane wyzwania nie uniemożliwiają skutecznego zarządzania grupą. Zdaniem autystycznych pedagogów najistotniejszym w budowaniu pola współpracy z uczniami jest poszanowanie ich indywidualności oraz określenie jasnych zasad, a także konsekwencja w działaniu.

Z mojego doświadczenia wynika, że najważniejszymi czynnikami wpływającymi na dyscyplinę uczniów w szkole nie są kary, lecz jasne zasady i oczekiwania, wzajemny szacunek oraz konsekwencja. Są to również zasady, które bardzo dobrze współgrają ze sposobem, w jaki funkcjonuje umysł osoby autystycznej (W4-M).

Wskazano także, że ich zdaniem kary nie są skutecznym narzędziem służącym dyscyplinowaniu podopiecznych, a oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne muszą być wysoce przemyślane, spójne oraz sprawiedliwe. Warto także zadbać o to, aby działania pedagogiczne opierać przede wszystkim na dostrzeganiu pozytywnych zachowań lub przemian.

Surowe kary są nieskuteczne, jeśli nie są stosowane sprawiedliwie i konsekwentnie. A głównym problemem jest to, że surowe kary prawie zawsze są stosowane niespójnie, ponieważ zależą od nastroju nauczyciela w danym momencie (W4-M).

Środowisko autystycznych nauczycieli uważa, że umiejętność uważnego słuchania odgrywa kluczową rolę w budowaniu przyjaznego środowiska edukacyjnego. Wypracowanie wspomnianej zdolności i wzbogacenie jej koncentracją na szczegółach może prowadzić do osiągnięcia wysokiej skuteczności wychowawczej.

Upewnij się również, że dobrze słuchasz. Tego można się nauczyć, a przy Twojej dbałości o szczegóły możesz się przekonać, że w połączeniu z umiejętnością słuchania wychytujesz więcej ważnych informacji od swoich uczniów niż nauczyciele neurotypowi (W1-K).

Niektórzy nauczyciele z ASD stają przed obliczem ogólnie przyjętych standardów pracy, szczególnie w placówkach specjalnych – przeznaczonych dla uczniów ze spektrum autyzmu. Wówczas istnieje ryzyko potencjalnych nieporozumień ze współpracownikami w zakresie wypracowywania odpowiednich procedur postępowania w bieżącej pracy z uczniem.

Gdy cele są pisane przez innych nauczycieli, często obejmują takie rzeczy jak: nawiązywanie kontaktu wzrokowego, prowadzenie „odpowiednich” rozmów, właściwe inicjowanie kontaktu itp. Jako osoba autystyczna nie do końca rozumiem, co te cele mają mierzyć i ciężko jest mi je realizować, bo nie chcę zmuszać moich uczniów do takich rzeczy (W16-K).

Część pedagogów ze spektrum autyzmu może otwarcie się przeciwstawiać odgórnie ustalonym praktykom danej placówki, gdyż nieco inaczej patrzy na potrzeby swych uczniów – z uwagi na własne przeżycia i doświadczenia. Subtelne przekazywanie własnych przekonań przez nauczycieli z ASD może też pozwolić na nieco inne spojrzenie pozostałych członków grona pedagogicznego, opracowujących ogólne strategie pracy z uczniami. Wymiana wiedzy i doświadczeń może doprowadzić do ustalenia kluczowych potrzeb danego dziecka i pozwolić na dość dużą swobodę działania poszczególnych specjalistów w drodze do osiągnięcia kluczowych umiejętności podopiecznego.

Staram się [...] pokazywać, że maskowanie nie jest czymś, do czego należy zachęcać, i że powinniśmy akceptować ludzi takimi, jakimi są, a nie próbować ich zmieniać. Z drugiej strony – jako nauczyciele edukacji specjalnej jesteśmy odpowiedzialni za to, by pomóc uczniom zdobywać umiejętności potrzebne do stania się najlepszą wersją siebie i przygotować ich do dorosłości. To wygląda bardzo różnie u różnych osób – ja chcę wzmocnić ich autystyczną tożsamość, podczas gdy rodzice i inni profesjonalści często chcą, by uczyli się „uchodzić za neurotypowych” (W16-K).

Sami autystyczni nauczyciele artykułują jednak, że podczas planowania oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych konieczne jest zachowanie pewnej równowagi. Niezwykle istotne jest zatem podejmowanie działań pozwalających uczniom z ASD na zachowanie swej neuroatypowej tożsamości, z jednoczesnym rozwijaniem zdolności komunikacyjno-społecznych, umożliwiających koegzystencję z neurotypową częścią społeczeństwa.

### ***Relacje interpersonalne w szkole: z uczniami i dorosłymi***

W placówkach oświatowych uczeń stanowi centralną postać procesu edukacyjnego, a nawiązywanie oraz podtrzymywanie z nim relacji należy do fundamentalnych obowiązków nauczyciela. W analizie wypowiedzi pedagogów w spektrum autyzmu pojawił się istotny wątek dotyczący budowania więzi z podopiecznymi. Choć proces ten może być postrzegany jako bardziej wymagający w porównaniu z doświadczeniami nauczycieli neurotypowych (APA, 2013), to jednak analizy autonarracji wskazują, iż uczniowie wysoko cenią sobie autentyczność i szczerść nauczycieli autystycznych.

Dzieci bardziej niż nam się wydaje cenią sobie szczerść [...]. Nie przeszkadza im, że nie łapię sygnałów społecznych. Nie mają nic przeciwko temu, że przyznasz się do niewiedzy (W10-K).

Wspólne doświadczenie życia ze spektrum autyzmu w świecie zaprojektowanym z myślą o osobach neurotypowych jawi się jako szczególnie cenne – zarówno z perspektywy autystycznych nauczycieli, jak i uczniów. W jednej z wypowiedzi użytkownika portalu internetowego zarysowuje się obraz klasy, w której nauczyciel oraz uczniowie z ASD współtworzą przestrzeń, która sprzyja

rozwojowi, a zarazem zapewnia poczucie bezpieczeństwa, wyrozumiałość wobec specyficznych potrzeb oraz autentyczność relacji:

Uczę dzieci w spektrum autyzmu [...]. Bardzo dobrze dogaduję się z dziećmi w mojej klasie – mamy podobne zainteresowania i poczucie humoru [...] (W15-K).

Powyższa opinia wydaje się korespondować z doniesieniami badawczymi wskazującymi, że jakość komunikacji (w tym dzielenie się informacjami) przebiega równie skutecznie w grupach jednorodnych (autystycznych lub nieautystycznych), a słabiej w przypadku porozumiewania się w grupach mieszanych tj. osoba autystyczna – osoba nieautystyczna (Crompton i in., 2020). Z tego powodu relacje autystycznego nauczyciela z kadrą pedagogiczną czy przełożonymi, a także rodzicami uczniów, mogą okazać się bardzo skomplikowane (por. Wood i in., 2025b).

Co ciekawe, jedna z autonarracji sugeruje, że bez względu na neurotyp uczniów, nauczyciele w spektrum autyzmu lepiej radzą sobie w interakcjach z nimi, niżeli innymi dorosłymi, z którymi mają do czynienia w trakcie pracy:

Sprawiam, że ludzie czują się nieswojo. Nie uczniowie – inni pracownicy i czasem rodzice. Czyli dorośli, z którymi oczekuje się ode mnie społecznych interakcji. [...] mam tendencję do denerwowania moich przełożonych [...] (W7-K).

Szczególnie interesujące wydają się doświadczenia autystycznych nauczycieli, którzy opisują szkołę jako swoisty „organizm”, w którym wszyscy uczestnicy – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele – pozostają we wzajemnych, dynamicznych relacjach. W takim ujęciu napięcia czy trudności w relacjach z gronem pedagogicznym znajdują swoje odzwierciedlenie w interakcjach z uczniami. Wiąże się to z faktem, iż dzieci i młodzież obserwują postawy oraz zachowania dorosłych, a następnie internalizują je i niejednokrotnie powielają (Bandura i in., 1961). Jawne oznaki braku szacunku czy podważania kompetencji nauczycieli w spektrum autyzmu przez neurotypowych współpracowników mogą bowiem z czasem prowadzić do podobnych zachowań ze strony uczniów, co negatywnie wpływa na jakość relacji edukacyjnych i atmosferę w klasie.

Z powodu mojego braku doświadczenia, introwertycznego i lękowego usposobienia oraz braku szacunku ze strony innych pracowników, wiele dziewczynek „wchodziło mi na głowę” (W3-K).

W zebranych narracjach szczególnie wyraźnie zarysowuje się pozytywny obraz autystycznego nauczyciela w kontekście jego relacji z rodzicami dzieci z ASD. Diagnoza spektrum autyzmu (zakładając ujawnienie) oraz otwarte komunikowanie jej rodzicom uczniów wydają się wpisywać w pełnienie przez nauczyciela roli tzw. eksperta społecznego. Osoba autystyczna na (często cenionym społecznie) stanowisku nauczyciela może stać się dla rodziców wzorcem pozytywnego modelu funkcjonowania w świecie neurotypowych norm. Co więcej, nauczyciel w spektrum autyzmu bywa postrzegany jako autorytet, nie tyle ze względu na staż pracy, osiągnięcia zawodowe lub ukończone szkolenia, ile z uwagi na osobiste doświadczenie życia z autyzmem – ono bowiem nadaje jego wiedzy i działaniom autentycznego wymiaru.

Jako nauczycielka edukacji specjalnej uważam, że mój autyzm jest ogromną zaletą, ponieważ [...] pomaga mi w rozmowach z rodzicami – jako osoba autystyczna mogę powiedzieć, że to i tamto [...] było dla mnie pomocne (W19-K).

### ***Przestrzeń i organizacyjne warunki pracy***

Przyjazne sensorycznie środowiska pracy znacząco ułatwiają osobom w spektrum autyzmu funkcjonowanie zawodowe i utrzymanie zatrudnienia. Występujące u nich specyficzne preferencje w zakresie modulacji sensorycznej stanowią jedną z głównych barier w trwałym uczestnictwie na rynku pracy (Lorenz i in., 2016). Nie inaczej jawi się ten obraz w grupie autystycznych nauczycieli. Spośród zebranych autonarracji wydzielono wątek dotyczący aranżowania przestrzeni wychowawczo-dydaktycznej.

Mam też pewne problemy sensoryczne, więc bardzo ważne było dla mnie posiadanie cichego miejsca do oceniania prac w spokoju. Mile widziane były również sale z oknami i możliwością regulacji oświetlenia (W1-K).

Autystyczni nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, że środowisko szkolne bywa intensywnie stymulujące pod względem sensorycznym – nasyczone bodźcami, często nieprzewidywalnymi i trudnymi do zniesienia (por. Price

i Romualdez, 2025). Wielu z nich wykazuje wysoką wrażliwość m.in. na temperaturę w pomieszczeniu, nasycenie oraz barwę światła. W związku z tym w wypowiedziach niektórych nauczycieli pojawia się przekonanie, że placówki oświatowe powinny w większym stopniu uwzględniać potrzeby osób o odmiennym profilu sensorycznym. Równocześnie jednak podkreślają oni konieczność własnej adaptacji, szczególnie tam, gdzie modyfikacja środowiska jest niemożliwa ze względu na specyfikę pracy z dziećmi i młodzieżą. Jak stwierdził jeden z nauczycieli:

Osoby z zespołem Aspergera mogą stać się naprawdę utalentowanymi nauczycielami, ale [...] będzie to wymagać poważnego dostosowania ze strony samego „aspiego” [potoczne i nieformalne określenie osoby z zespołem Aspergera – przyp. aut.] oraz odpowiednich udogodnień ze strony otoczenia [...] (W11-BD).

Powyższa wypowiedź może ukazywać nie tylko świadomość wyzwań, ale również pasję i determinację osób autystycznych pracujących w zawodzie nauczyciela. Ich postulaty dotyczące zmian w środowisku szkolnym nie mają charakteru roszczeniowego, lecz opierają się na realistycznej ocenie sytuacji. Neuroatypowi nauczyciele wykazują gotowość do ponoszenia pewnych kosztów psychofizycznych, jeśli tylko pozwala im to realizować zawodową misję.

W kontekście warunków pracy autystycznych nauczycieli pojawia się ponadto wątek będący próbą odpowiedzi na wyzwania związane z funkcjonowaniem w sensorycznie przytłaczającym środowisku placówek (przed)szkolnych. Odnosi się on do preferowanego trybu, a nawet charakteru pracy. Jednym z częściej powtarzanych postulatów jest praca z uczniami w systemie „jeden na jeden” lub w niewielkich grupach. Taka forma organizacji zajęć potencjalnie redukuje trudności związane z kontaktami interpersonalnymi, zarządzaniem dużymi zespołami uczniów oraz ryzykiem przestymulowania, wynikającego z obecności w licznych oddziałach klasowych (por. Wood i in., 2025b). Jak zauważył uczestnik jednego z forów:

Osoby autystyczne zazwyczaj lepiej czują się w kontaktach jeden na jeden, dlatego korepetycje lub praca w małych grupach mogą być znacznie lepszą drogą niż prowadzenie klasy (W3-K).

Z ostrożnością można zatem stwierdzić, że wspomniane warunki są bardziej osiągalne w placówkach specjalnych lub w szkołach ogólnodostępnych

z oddziałami integracyjnymi niż w typowych szkołach publicznych (masowych). W związku z powyższym praca w szkolnictwie specjalnym zdaje się lepiej odpowiadać na potrzeby nauczycieli w spektrum autyzmu.

W kontekście zmian technologicznych i ewoluujących trendów w edukacji w wypowiedziach internetowych pojawiła się również refleksja dotycząca nauczania zdalnego jako potencjalnie bardziej komfortowej formy pracy. Ilustruje to opinia jednego z nauczycieli akademickich, która może stać się przyczynkiem do szerszej dyskusji na temat roli edukacji zdalnej w budowaniu inkluzyjnego środowiska pracy dla osób autystycznych:

Szczególnie dobrze radziłam sobie z nauczaniem online, ponieważ jestem trochę technologicznym maniakiem. To sprawiało, że byłam bardziej wartościowa dla uczelni, w których pracowałam (W1-K).

Powyższa narracja koresponduje z doświadczeniami autystycznych nauczycieli związanymi z nauczaniem zdalnym, które w wyniku pandemii COVID-19 zostało nagle i powszechnie wdrożone w 2020 r. w wielu krajach. Badani pedagodzy zwrócili bowiem uwagę, że praca z domu dawała im możliwość kontrolowania światła, dźwięku i ubioru, zwiększając komfort sensoryczny, a tym samym komfort pracy (Wood i in., 2024). Choć edukacja zdalna niesie ze sobą pewien potencjał w zakresie zwiększenia dostępności i wygody nauczania dla osób w spektrum autyzmu, należy podchodzić do tego zjawiska z ostrożnością. W dłuższej perspektywie może ona prowadzić do pogłębiania izolacji społecznej i ograniczenia bezpośrednich interakcji, które, mimo trudności, pozostają ważnym elementem rozwoju psychospołecznego.

### ***Strategie przetrwania***

Wątek dotyczący sposobów radzenia sobie z obowiązkami zawodowymi oraz specyfiką pracy nauczyciela obejmuje głównie szeroko rozumiane wsparcie ze strony innych. Może ono przejawiać się np. w rozmowach na bieżące tematy związane z pracą czy w trakcie udzielania informacji zwrotnej podczas ćwiczenia umiejętności publicznego występowania w komfortowych warunkach.

Ogromnym błogosławieństwem było dla mnie wsparcie ze strony przyjaciół i rodziny. Możliwość ćwiczenia wystąpień w środowisku o niskim poziomie stresu i presji bardzo pomogła (W10-K).

Szczególnie istotne może okazać się także dobranie odpowiedniej tematyki przemówień lub prelekcji, która będzie doskonale znana i rozumiana przez autystycznego nauczyciela. Wówczas wystarczy popracować nad odpowiednim zaplanowaniem chronologii prezentacji, co pozwoli na uniknięcie dodatkowych stresorów.

Ogromną pomocą było też wybieranie tematów, które mnie interesowały lub w których byłam dobra. Kiedy znałam temat na wylot, wystąpienie było wręcz przyjemnością. Wystarczyło, że pamiętałam strukturę (często zapisaną lub wyuczoną na pamięć), a reszta przychodziła naturalnie (W10-K).

Autystyczni nauczyciele wyraźnie akcentowali jednak w swoich wpisach znaczenie indywidualnych strategii radzenia sobie z różnorodnymi sytuacjami dotyczącymi pracy. Szczególnie widocznym akcentem było jednak szeroko rozumiane wsparcie, które zapewne płynęło ze strony bliskich, a być może również od współpracowników i przełożonych.

Każda osoba autystyczna jest inna i każdy z nas w inny sposób radzi sobie ze swoimi specyficznymi cechami i trudnościami. W moim przypadku duży wpływ na sukces miało wsparcie, jakie otrzymywałam (W10-K).

Działania, które wydają się kluczowe w kontekście optymalnego radzenia sobie ze specyficznymi obowiązkami pedagogicznymi przez nauczycieli w spektrum autyzmu, to przede wszystkim rozwiązania systemowe. Szczególnie pomocnymi zabiegami, które mogłoby poprawić komfort pracy wszystkich nauczycieli – w tym również pedagogów w spektrum autyzmu, byłyby regularne superwizje (Nowicka i Wzorek, 2016; Siemionow i in., 2024). Niewątpliwie pełniłyby one dodatkową strategię przetrwania (wspierającą w dużym stopniu), która pomogłaby w usystematyzowaniu wielu złożonych problemów dotyczących pracy oświatowej – z jednoczesnym poszanowaniem indywidualnych potrzeb, możliwości i zdolności nauczycieli.

## Dyskusja

Sytuacja zawodowa nauczycieli ze spektrum autyzmu jest złożona i różnie przez nich postrzegana w poszczególnych jej obszarach. Zagraniczne narracje autystycznych nauczycieli pozwoliły na ukazanie dość szerokiego obrazu ich pracy. W wypowiedziach autystycznych pedagogów pojawiły się ich liczne

doświadczenia i refleksje – począwszy od tych związanych z motywacją do podjęcia pracy nauczyciela, poprzez kwestie dotyczące poczucia własnego „ja” w kontekście roli zawodowej, ale również aspekty obejmujące szkolne relacje interpersonalne i metody dydaktyczno-wychowawcze, aż po organizacyjne warunki pracy czy strategie przetrwania.

Motywacją do podjęcia pracy w sektorze edukacji nie zawsze były pozytywne doświadczenia szkolne, a wręcz przeciwnie – bardzo negatywne lub traumatyczne przeżycia w trakcie edukacji (Gibbs i in., 2025), które niegdyś towarzyszyły autystycznym pedagogom i to właśnie ten czynnik skłonił ich do podjęcia się misji edukowania, rozwijania potencjału podopiecznych oraz dalszego dzielenia się wiedzą na temat neuroróżnorodności. Podjęcie pracy w charakterze nauczyciela mogło być także motywowane względną jasnością wymagań stawianych przed nauczycielami już na etapie rekrutacji, co nie zawsze jest równie przejrzyste dla osób w spektrum autyzmu podczas rozmów kwalifikacyjnych na stanowiska w innych branżach (de Vries, 2024), a także swoista struktura organizacji pracy w placówkach oświatowych, która kandydatowi na nauczyciela jest już nieco znana choćby z okresu jego formalnej edukacji, a wcześniej – z perspektywy własnej – jako ucznia.

Nie mniej istotnym aspektem, związanym już z zawodową rzeczywistością nauczycieli z ASD, jest odnalezienie się w tej roli, która z jednej strony może gwarantować pewną, stałą strukturę, a z drugiej jest mocno złożona i nie zawsze przewidywalna (Strutyńska, 2022). Oczywiście sam fakt bycia w spektrum autyzmu niewątpliwie przynosi pewne korzyści (np. ekspercką wiedzę z ulubionego zakresu), ale także wiąże się z różnymi wyzwaniem i dodatkowymi rozterkami, które w bezprecedensowy sposób mogą zamieniać chęć realizowania życiowej misji i pasji w ciągłą walkę o przetrwanie. W zebranych wypowiedziach autystycznych nauczycieli szczególnie wyraźnie wybrzmiewały trudności o charakterze sensorycznym (np. hałas, niewłaściwe oświetlenie), a także wyzwania związane z zarządzaniem klasą, której liczebność okazywała się zbyt duża. Ustalenia te pozostają w zgodzie z innym badaniem przeprowadzonym wśród polskich nauczycieli w spektrum autyzmu, którzy jako jedno z możliwych rozwiązań wskazywali pracę w mniejszych placówkach wiejskich (Wood i in., 2025b). Można jednak przypuszczać, co zostało podkreślone również we wcześniejszej części analizy, że alternatywę stanowią także szkoły specjalne.

Interesującym wątkiem wyartykułowanym w trakcie analiz okazał się też problem zacierania granic pomiędzy przestrzenią zawodową a życiem prywatnym. We współczesnym kontekście kulturowo-społecznym coraz trudniej jest

wyznaczyć linię demarkacyjną, oddzielającą czas pracy od obszaru odpoczynku i intymności. Szczególnie wyraźnie zjawisko to akcentują wypowiedzi nauczycieli w spektrum autyzmu, którzy wskazują na wysoki poziom obciążenia psychicznego i ciągłego uczucia dyskomfortu wynikającego z prób nawiązywania z nimi nieformalnych kontaktów przez uczniów za pośrednictwem mediów społecznościowych. Choć z perspektywy społecznej tego rodzaju gesty mogą wydawać się wyrazem otwartości i dążenia do bliskości, dla wielu pedagogów – a zwłaszcza tych o specyficznej wrażliwości sensorycznej i komunikacyjnej – są one źródłem dodatkowego niepokoju, a nawet długofalowego wyczerpania. W tym kontekście interesująco jawi się fakt, iż stosunkowo niedawno w Polsce wprowadzono *Standardy Ochrony Małoletnich* (Dz.U. z 2024 r., poz. 560). Wspomniane regulacje w założeniu nakierowane przede wszystkim na zabezpieczenie interesów i dobrostanu uczniów, wydają się jednak korzystne również dla samych nauczycieli. Wynika to z ustanowienia jednoznacznych regulacji prawnych, które zabraniają m.in. podejmowania kontaktu z wychowankami za pośrednictwem prywatnych środków komunikacji (Dz.U. z 2024 r., poz. 1802). Dzięki takiemu rozwiązaniu nauczyciel w spektrum nie musi już podejmować wewnętrznych negocjacji dotyczących granic własnej dostępności, ani też tłumaczyć się uczniom z odmowy podjęcia interakcji po godzinach pracy. Zyskuje bowiem możliwość odwołania się do powszechnie obowiązujących przepisów, które niejako „w jego imieniu” wyznaczają granicę kontaktu.

Choć problem ujawniania lub ukrywania tożsamości autystycznej nie ogranicza się do zawodu nauczyciela (Pryke-Hobbes i in., 2023), to w tym kontekście nabiera on szczególnego znaczenia, gdyż profesja ta silnie osadzona jest w sieci oczekiwań społecznych i instytucjonalnych. Stereotypy związane z niepełnosprawnością wpływają na decyzje o ujawnieniu diagnozy (Wood i Happé, 2021). Wczesne rozpoznanie daje możliwość skorzystania ze wsparcia edukacyjnego (Grudzień i Płaczkiwicz, 2022; Scheef i in., 2019), lecz w dorosłym życiu brak jest analogicznych rozwiązań systemowych (Lindyberg i Woynarowska, 2016; Strzelecki, 2023). Ponadto większość pracodawców nie oferuje procedur rekrutacyjnych ani dostosowań, co sprawia, że ujawnianie diagnozy może wydawać się pozbawione sensu, a nawet ryzykowne (Wood i Happé, 2021). Wielu nauczycieli rozwija strategie kamuflażu społecznego, by wtopić się w otoczenie (Alaghband-Rad i in., 2023; Bradley i in., 2021). Koszty tego zjawiska są wysokie: chroniczne zmęczenie, problemy ze zdrowiem psychicznym, wypalenie zawodowe czy rezygnacja z pracy (Raymaker i in., 2020; Strzelecki, 2025; Summerill i Summers, 2025; Wood i Happé, 2021). Niedostateczna reprezentacja nauczycieli

w spektrum prowadzi do braku wzorców dla uczniów autystycznych (MacLeod i in., 2018) oraz utrwała niewidoczność tej grupy w polityce społecznej (Stevens, 2022). Dylemat typu „ujawnić się czy ukrywać” pozostaje nierozstrzygnięty. Część nauczycieli obawia się stygmatyzacji (Cage i Troxell-Whitman, 2019), inni wskazują, że otwarte komunikowanie diagnozy może wzmacniać ich pozycję zawodową i stanowić wsparcie dla uczniów (Wood i Happé, 2021).

Przechodząc do obszaru doświadczeń autystycznych nauczycieli w przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej, a więc „pomiędzy tablicą a uczniem”, ujawniają się trudności, które w literaturze i relacjach własnych pedagogów w spektrum autyzmu związane są głównie z deficytami w zakresie komunikacji i interakcji społecznych. Dotyczą one m.in. utrzymywania autorytetu, reagowania w sposób elastyczny na nieprzewidziane sytuacje czy skłonności do prowadzenia zbyt jednostronnych, monologowych wypowiedzi. W tradycyjnym ujęciu mogłoby się wydawać, iż stanowią one znaczącą barierę w procesie edukacyjnym.

Autonarracje samych nauczycieli w spektrum autyzmu wskazują jednak na swoistą paradoksalność tego obrazu. W wielu przypadkach podkreślają oni bowiem, że ich specyficzny styl komunikacji oraz konsekwencja w działaniu stają się atutem – szczególnie w relacjach z uczniami, w tym – autystycznymi. Transparentność zasad, przewidywalność schematów działania oraz konsekwencja w ocenianiu zostały przez nich określone jako czynniki wzmacniające poczucie bezpieczeństwa, stabilności i sprawiedliwości w środowisku szkolnym. Co szczególnie interesujące, trudności społeczne i komunikacyjne, tradycyjnie przypisywane autyzmowi jako deficyty, zdają się kontrastować z raportowanymi efektami wychowawczo-edukacyjnymi, które mają dla uczniów autystycznych charakter wybitnie pozytywny. Ten kontrast odsłania jednak nie tyle rzeczywistą sprzeczność, ile raczej problem epistemologiczny. W tym miejscu należałoby odwołać się zarówno do współcześnie kontrowersyjnych prac Simona Barona-Cohena (1997), jak i do przełomowej koncepcji Milтона (2012), określanej mianem „problemu podwójnej empatii”. Podejście to ukazuje, że trudności komunikacyjne i społeczne obserwowane u osób autystycznych w interakcjach z osobami neurotypowymi nie wynikają wyłącznie z „braków” po stronie osób w spektrum. Są one raczej rezultatem wzajemnej niekompatybilności stylów komunikacji, odmiennych sposobów przetwarzania informacji i interpretacji sygnałów społecznych. Co więcej, badania dowodzą, iż w interakcjach zachodzących pomiędzy osobami w spektrum autyzmu owe trudności często nie występują, a komunikacja przebiega płynnie, efektywnie i bez poczucia niezrozumienia (Crompton i in., 2020).

Opisana powyżej prawidłowość znajduje swoje odzwierciedlenie również w obszarze doświadczeń autystycznych nauczycieli dotyczących kontaktów z personelem placówek oświatowych, kadrami zarządzającą oraz rodzicami uczniów. Oznacza to, że jednym z istotnych wyzwań, przed którymi staje pedagog w spektrum autyzmu, są interakcje społeczne z osobami neurotypowymi – konieczne nawet w przypadku pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami w spektrum autyzmu. Zgromadzone relacje wskazują, że nauczyciele ci doświadczają obaw przed wprowadzaniem współpracowników i przełożonych w stan zakłopotania i poczucie wzajemnego niezrozumienia. Nie brak także doniesień o doświadczeniu lekceważenia ze strony nieautystycznych kolegów i koleżanek, co z kolei przekłada się na relacje z uczniami.

Narracje zagranicznych nauczycieli w spektrum autyzmu znajdują wyraźne odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych w Polsce (Wood i in., 2025b). Uczestnicy badań podkreślali, że rozmowy z rodzicami należą do szczególnie stresujących elementów pracy zawodowej, a obowiązkowe zebrania z nimi są postrzegane jako sytuacje nadmiernie obciążające emocjonalnie. Spotkania z innymi pracownikami placówki opisywane były natomiast jako problematyczne, a nierzadko wręcz bezcelowe, zwłaszcza gdy, zamiast zwięzłych informacji, dominują w nich dygresje czy rozmowy towarzyskie (Wood i in., 2025b). W ramach badań własnych udało się jednak uchwycić także świadectwo pozytywnych doświadczeń, wskazujących na możliwość budowania konstruktywnej współpracy i wzajemnie satysfakcjonujących relacji pomiędzy autystycznym nauczycielem a rodzicami dzieci w spektrum autyzmu. W tym przypadku to nie sam profesjonalizm zakorzeniony w formalnym wykształceniu, lecz przede wszystkim wzbogacenie go o wiedzę pochodzącą z codziennych doświadczeń życia w odmiennym neurotypie sprawia, że relacja pomiędzy rodzicem a nauczycielem nabiera wyjątkowej jakości.

Korzystając z nierzadko trudnych doświadczeń pedagogów w spektrum autyzmu, udało się zidentyfikować szereg strategii, które pozwalają im przetrwać, a często także odnaleźć poczucie sensu w realiach szkolnictwa – wciąż przecież niedostosowanego do autystycznych preferencji, zarówno w wymiarze społecznym, jak i sensorycznym. W obliczu braku systemowego oraz instytucjonalnego wsparcia istotnym źródłem pomocy okazują się najbliższe relacje – z rodziną i przyjaciółmi. To właśnie w ich obecności nauczyciele mogą w bezpiecznych, kontrolowanych warunkach ćwiczyć wystąpienia publiczne czy rozwijać umiejętności komunikacyjne. Za skuteczną strategię wskazano również wybór nauczania przedmiotu, który silnie harmonizuje ze szczególnymi zainteresowaniami

autystycznego pedagoga. Nauczanie treści będących przedmiotem osobistej (czasem hiperintensywnej) pasji pozwala nie tylko przezwyciężać bariery, ale także daje poczucie satysfakcji i spełnienia zawodowego. Na szczególną uwagę zasługuje głos jednej z nauczycielek, która pozytywnie wspomina czas edukacji zdalnej w okresie pandemii. Jej odczucia nie są jednostkowe. Wyniki badań przeprowadzonych przez Francescę Wood i współautorów (2024) wskazują, że praca z domu dawała wielu autystycznym nauczycielom możliwość sprawowania pełniejszej kontroli nad warunkami środowiskowymi, swobodę w zakresie ubioru oraz zwiększony komfort sensoryczny. Wobec tego nasuwa się pytanie: czy edukacja z częściowym (!) wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość mogłaby stanowić przyszłościowy model bardziej inkluzywnej szkoły? Być może właśnie hybrydowe formy nauczania, łączące zalety bezpośredniego kontaktu z elastycznością edukacji zdalnej, okażą się rozwiązaniem nie tylko pragmatycznym w obliczu wyzwań współczesnej edukacji, lecz także sprzyjającym dobrostanowi zawodowemu nauczycieli w spektrum autyzmu.

## Zakończenie

Narracje nauczycieli autystycznych ukazują wielowymiarowość ich doświadczeń zawodowych – od stresu i obciążeń związanych z interakcjami społecznymi, koniecznością maskowania swojej tożsamości czy mierzenia się z oczekiwaniami administracyjnymi, aż po akcentowanie mocnych stron, takich jak skrupulatność, dbałość o szczegóły, konsekwencja w działaniu oraz pasja do nauczania.

Wypowiedzi użytkowników platform internetowych wskazują, że choć nauczanie może stanowić dla osób autystycznych źródło znaczących trudności: związanych z zarządzaniem klasą, różnicami w sposobach komunikacji z uczniami czy wyzwaniami sensorycznymi, to równocześnie mogą one pełnić rolę wyjątkowych pedagogów. Kluczowym warunkiem staje się tutaj środowisko pracy: jego stopień otwartości na neuroróżnorodność, elastyczność w zakresie organizacji pracy oraz gotowość do tworzenia przestrzeni z poszanowaniem autystycznych preferencji sensorycznych.

Rozważając ścieżkę kariery w edukacji, osoby w spektrum powinny mieć świadomość zarówno własnych zasobów, jak i obszarów wymagających wsparcia. Równocześnie istotne jest, aby instytucje oświatowe dostrzegały wartość wynikającą z różnorodności neurotypów w kadrze pedagogicznej – szczególnie w placówkach kształcących dzieci i młodzież ze spektrum autyzmu.

## Referencje

- Alaghband-Rad, J., Hajikarim-Hamedani, A., Motamed, M. (2023). *Camouflage and masking behavior in adult autism*. *Frontiers in Psychiatry*, 14.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3).
- Baranger, A. (2019). *State of play of employment of people on the autism spectrum in Europe: barriers, good practices and trends*. Committee on Employment and Social Affairs of the European Parliament, [https://autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/presentation\\_employment\\_autism\\_final2.pptx.pdf](https://autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/presentation_employment_autism_final2.pptx.pdf) (28.07.2025).
- Bargiela, S., Steward, R., Mandy, W. (2016). *The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: an investigation of the female autism phenotype*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10).
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Kossewska, J. (2020). *Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych*. *Edukacja*, 2(153).
- Bradley, L., Shaw, R., Baron-Cohen, S., Cassidy, S. (2021). *Autistic adults' experiences of camouflaging and its perceived impact on mental health*. *Autism in Adulthood*, 3(4).
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2).
- Cage, E., Troxell-Whitman, Z. (2019). *Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5).
- Chen, J.L., Leader, G., Sung, C., Leahy, M. (2015). *Trends in employment for individuals with autism spectrum disorder: a review of the research literature*. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2.
- Cope, R., Remington, A. (2022). *The strengths and abilities of autistic people in the workplace*. *Autism in Adulthood*, 4(1).
- Crompton, C.J., Ropar, D., Evans-Williams, C.V., Flynn, E.G., Fletcher-Watson, S. (2020). *Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective*. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24(7).
- Gibbs, V., Cai, R.Y., Love, A., Edwards, C., Brunzell, T. (2025). *An evaluation of a whole-school trauma-informed professional development for staff in autism-specific educational settings*. *School Mental Health*, 17.
- Greenberg, Y.D.M., Holt, R., Allison, C., Smith, P., Newman, R., Boardman-Pretty, T., Haidt, J., Baron-Cohen, S. (2024). *Moral foundations in autistic people and people with systemizing minds*. *Molecular Autism*, 15(1).
- Grove, R., Hoekstra, R.A., Wierda, M., Begeer, S. (2018). *Special interests and subjective wellbeing in autistic adults*. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 11(5).

- Grudzień, A., Płaczkiewicz, B. (2022). *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole specjalnej – aspekty psychologiczne i pedagogiczne*. Społeczeństwo. Edukacja. Język, 16.
- Hatton, C. (2018). *School absences and exclusions experienced by children with learning disabilities and autistic children in 2016/17 in England*. Tizard Learning Disability Review, 23(4).
- Hector, B.L. (2023). *Understanding autistic masking in the workplace*. Association for Autism and Neurodiversity, <https://aane.org/autism-info-faqs/library/understanding-autistic-masking-in-the-workplace/> (28.07.2025).
- Hull, L., Petrides, K.V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.C., Mandy, W. (2017). *“Putting on my best normal”: Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(8).
- Kanar, M., Bąbka, J. (2024). *O samowiedzy osób dorosłych w spektrum autyzmu – jej źródłach, znaczeniu diagnozy oraz psychoedukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kapp, S.K. (2020). *Introduction*. W: S.K. Kapp (ed.), *Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline* (s. 1–19). Springer Nature.
- Khudiakova, V., Russell, E., Sowden-Carvalho, S., Surtees, A.D. (2024). *A systematic review and meta-analysis of mental health outcomes associated with camouflaging in autistic people*. Research in Autism Spectrum Disorders, 118.
- Kutwa, K. (2022). *Droga do otwarcia rynku pracy w Polsce dla osób autystycznych*. Polski Instytut Ekonomiczny.
- Lage, C., Smith, E.S., Lawson, R.P. (2024). *A meta-analysis of cognitive flexibility in autism spectrum disorder*. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 157.
- Lai, M.C., Baron-Cohen, S. (2015). *Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions*. The Lancet. Psychiatry, 2(11).
- Lasota, A., Pisarzowska, E. (2016). *Pożądanee cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 4(1).
- Lindyberg, I., Woynarowska, A. (2016). *Wsparcie dorosłości osób z Autystycznego Spektrum Zaburzeń w Polsce. Rozwiązania systemowe, możliwości i ograniczenia*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 24.
- Lorenz, T., Frischling, C., Cuadros, R., Heinitz, K. (2016). *Autism and overcoming job barriers: Comparing job-related barriers and possible solutions in and outside of autism-specific employment*. PLOS One, 11(1).
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., Robertson, C. (2018). *“Here I come again”: The cost of success for higher education students diagnosed with autism*. International Journal of Inclusive Education, 22(6).
- Madalińska-Michalak, J. (2017). *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Piękała, K. Białożyty (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29–55). Wydawnictwo Scriptum.
- Makiewicz, M. (2021). *Rozważania o dwóch strategiach badawczych pedagogiki. Indukcyjny i dedukcyjny tok wnioskowania na przykładzie badań z zakresu kultury medialnej nastolatków*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 40(3).
- Milton, D.E.M. (2012). *On the ontological status of autism: the “double empathy problem”*. Disability & Society, 27(6).
- Nowicka, M., Wzorek, A. (2016). *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 czerwca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 986).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 marca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz.U. z 2024 r., poz. 560).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 25 lipca 2025 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2025 r., poz. 1043).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 27 listopada 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz.U. z 2024 r. poz. 1802).
- Perkowski, M., Oksztulski, M., Zoń, W., Kaczyńska, I. (2024). *Wykształcone osoby w spektrum autyzmu na rynku pracy. Status quo i perspektywy*. Temida 2.
- Płatos, M., Gocłowska, K., Koper, M., Nadolska, A., Wojaczek, K., Woźniak-Rekucka, P., Zawisny, A., Kowalik, S., Pisula, E. (2016). *Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Stowarzyszenie Innowacji Społecznych Mary i Max.
- Price, J., Romualdez, A.M. (2025). “*It just feels unnatural being here*”: autistic secondary school students’ experiences of sensory sensitivities in the school environment. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 9.
- Pryke-Hobbes, A., Davies, J., Heasman, B., Livesey, A., Walker, A., Pellicano, E., Remington, A. (2023). *The workplace masking experiences of autistic, non-autistic neurodivergent and neurotypical adults in the UK*. *PLOS One*, 18(9).
- Raymaker, D.M., Teo, A.R., Steckler, N.A., Lentz, B., Scharer, M., Delos Santos, A., Kapp, S.K., Hunter, M., Joyce, A., Nicolaidis, C. (2020). “*Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew*”: defining autistic burn-out. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 2(2).
- Remnélius, K., Bölte, S. (2024). *Camouflaging in autism: Age effects and cross-cultural validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q)*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1822).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm).
- Scheef, A.R., McKnight-Lizotte, M., Gwartney, L. (2019). *Supports and resources valued by autistic students enrolled in postsecondary education*. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 1(3).
- Shattuck, P.T., Narendorf, S.C., Cooper, B., Sterzing, P.R., Wagner, M., Taylor, J.L. (2012). *Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder*. *Pediatrics*, 129(6).
- Siedler, A., Idczak-Paceś, E. (2021). *Difficulties in employment perceived by individuals with ASD in Poland*. *Advances in Autism*, 7(1).
- Siemionow, J. (2024). *Superwizja w edukacji: nowy model wsparcia i rozwoju zawodowego nauczycieli*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(2).

- Silberman, S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Wydawnictwo KobiECE.
- Stevens, C. (2024). *The lived experience of autistic teachers: A review of the literature*. International Journal of Inclusive Education, 28(9).
- Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Strzelecki, D. (2023). *Dorośli ze stanami ze spektrum autyzmu (ASC) – stracone pokolenie, diagnoza i wsparcie*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 51.
- Strzelecki, D. (2025). *Wypalenie autystyczne – raport z badań wstępnych*. Journal of Modern Science, 1(61).
- Summerill, J., Summers, S.A. (2025). *The consequences of social camouflaging in autistic adults: a systematic review*. Research in Autism, 121–122.
- Tucholska, S. (2001). *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*. Przegląd Psychologiczny, 44(3).
- de Vries, B. (2024). *Autism and the case against job interviews*. Neuroethics, 17(2).
- Wagner, I., Wiśniewska-Śliwińska, H. (2019). *Postawy nauczycieli – na podstawie badań*. Pedagogika. Studia i Rozprawy, 28.
- Whitehouse, A., Watt, H., Line, E., Bishop, D. (2009). *Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism*. International Journal of Language & Communication Disorders, 44(4).
- Wood, R., Crane, L., Happé, F., Gagat-Matula, A., Milton, D. (2025a). *Initial summary report: What are the attitudes of parents in the UK, Poland and the US towards autistic teachers? Project report*. Knowledge Commons.
- Wood, R., Crane, L., Happé, F., Moyse, R. (2022). *Learning from autistic teachers: Lessons about change in an era of COVID-19*. Educational Review, 76(5).
- Wood, R., Gagat-Matula, A., Domagała-Zyśk, E., Mazur vel Butynski, M. (2025b). *”We are here and we deserve it”: being an autistic teacher in Poland*. International Journal of Inclusive Education, 20 June.
- Wood, R., Happé, F. (2021). *What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK*. Disability & Society, 38(1).



Marta Kaczorowska

ORCID: 0009-0009-4248-4940

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: martawoz@ukw.edu.pl

## Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli akademickich<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** wypalenie zawodowe, nauczyciele akademicy, zaangażowanie, poczucie skuteczności i satysfakcji z pracy

**Streszczenie.** Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich ukazywane jest jako efekt przeciążenia pracą, braku wsparcia i niespójnych oczekiwań wobec roli zawodowej. Zaprezentowano trzy modele teoretyczne wypalenia (Freudenbergera, Maslach, Demerouti), a następnie przeprowadzono badania wśród 92 pracowników Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Wyniki wykazały przeciętny poziom wypalenia zawodowego w badanych skalach LBQ. Istotne różnice odnotowano w poziomie wypalenia zawodowego między mieszkańcami miast i wsi, nie zaś między płcią, tytułem zawodowym/stopniem naukowym ani liczbą dodatkowych zadań. Wypalenie wiąże się m.in. z utratą zaangażowania, poczucia skuteczności i rozczarowaniem pracą.

### Occupational burnout among university teachers

**Keywords:** occupational burnout, university teachers, investment, sense of effectiveness and life satisfaction

**Abstract.** The phenomenon of occupational burnout among university teachers is presented as a result of work overload, lack of support, and inconsistent expectations regarding the professional role. Three theoretical models of burnout (Freudenberger, Maslach, and Demerouti) are discussed, followed by a study conducted among 92 employees of the Kazimierz Wielki University. The results

---

<sup>1</sup> Autorka wykorzystała narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie wyszukiwania literatury lub informacji. Wyniki wsparcia SI zostały przez nią zweryfikowane i zaakceptowane. Autorka ponosi pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

indicated an average level of burnout on the LBQ scales. Significant differences were observed in the level of burnout between respondents living in urban and rural areas, but not between genders, academic degrees, or the number of additional tasks performed. Burnout is associated, among other factors, with a loss of engagement, sense of effectiveness, and disappointment with one's work.

## **Wprowadzenie**

Wypalenie zawodowe nauczycieli akademickich stanowi istotny problem o wymiarze zarówno jednostkowym, jak i społecznym. Praca w szkolnictwie wyższym, mimo swego prestiżu, wiąże się z wysokimi wymaganiami, odpowiedzialnością i presją środowiskową, które sprzyjają występowaniu symptomów wypalenia. Teoria i przegląd badań empirycznych dowodzą, że wypalenie przejawia się w trzech głównych wymiarach: wyczerpaniu, braku zaangażowania oraz poczuciu braku skuteczności zawodowej.

W niniejszym opracowaniu omówiono najważniejsze koncepcje teoretyczne zjawiska wypalenia zawodowego, przeprowadzono badania wśród nauczycieli akademickich Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz przeanalizowano zależności między wypaleniem a czynnikami demograficznymi i zawodowymi.

## **Kategoria wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich**

Termin „wypalenie zawodowe” został wprowadzony po raz pierwszy w 1974 r. w odniesieniu do sportowców. „Ojcem” tego terminu jest Herbert J. Fruedenberger (Zbyrad, 2005).

Wypalenie zawodowe to pojęcie, które w kontekście badań naukowych jest pojęciem nie w pełni zbadanym, które daje naukowcom możliwość definiowania tej kategorii pojęciowej w szerszym stopniu (Maslach i Leiter, 2011; Pines i Aronson, 1983).

Termin służy prawidłowej identyfikacji niewłaściwego zachowania w miejscu pracy pracownika, bez względu na rodzaj wykonywanego zawodu. Z tego powodu należy zaprezentować to zjawisko szerzej, bazując na wybranych definicjach naukowych.

Jednowymiarowy model wypalenia zawodowego zaproponowany przez Herberta J. Fruedenbergera zakłada, że wypalenie zawodowe to stan wyczerpania zarówno fizycznego, jak i emocjonalnego, który jest skutkiem warunków w pracy

(Freudenberger, 1974, cyt. za: Zbyrad, 2005). Autor rozszerzył to pojęcie o sytuacje frustracji lub zmęczenia, które pojawiają się w wyniku poświęceń jednostki określonym sprawom, które nie przyniosły oczekiwanych nagród (Freudenberger i Richelson, 1980, cyt. za: Pines, 2000).

Pojęcie jednowymiarowego modelu wypalenia zawodowego odnosi się do odczucia całkowitego wyczerpania jednostki, które jest powiązane z ilością zapotrzebowania na energię. Metaforą, którą stosował twórca tego modelu, jest wygasające ognisko lub wypalająca się świeca (Schaufeli i in., 2009). Ta przenośnia ilustruje zmniejszenie energii osoby, która doświadcza wypalenia zawodowego. Herbert J. Freudenberger i Geraldine Richelson (1980) wyszczególnili jako objawy wypalenia zawodowego m.in.: odczucie przewlekłego zmęczenia, irytację, poczucie zniechęcenia i apatii, wahania nastroju, jak również większą zachowawczość w swoim zachowaniu. Zaprezentowany model stanowi jednak tylko opis objawów, a nie teoretyczną koncepcję wypalenia zawodowego. Jednowymiarowy model wypalenia zawodowego został stworzony przez badacza na podstawie wykonanych obserwacji (Baka i Derbis, 2013).

Zmodyfikowany wielowymiarowy model wypalenia zawodowego autorstwa Christiny Maslach oraz współpracowników (2001) zakłada, iż wypalenie zawodowe to stan wyczerpania, w którym osoba cynicznie odnosi się do swoich zadań, nie mając przekonania o możliwości uzyskania uznania za swoje osiągnięcia. W ten sposób dokonano zmian we wszystkich elementach pierwotnego modelu wypalenia zawodowego. Zmieniono termin „depersonalizacja” na „cynizm”, który ma opisać stosunek jednostki nie tylko do innych osób, ale także do całego środowiska, w którym pracuje. Komponent związany z obniżonym poczuciem dokonań osobistych ograniczono do braku osiągnięć zawodowych. Zamiast „wyczerpania emocjonalnego” użyto terminu „wyczerpanie”.

Zmodyfikowana teoria pozwala dostrzec, że wypalenie zawodowe wynika z nieprawidłowych relacji osoby z otoczeniem pracy. Wśród czynników, które według badaczy powodują, że jednostka nie przystosowuje się do środowiska organizacyjnego, znajdują się: brak kontroli, nadmiar obowiązków zawodowych, niski poziom wsparcia ze strony społeczności, niewłaściwe wynagrodzenie, różnice w wartościach oraz brak sprawiedliwości (Maslach i in., 2001). Christina Maslach twierdzi, że najpierw przychodzi wyczerpanie, a następnie pojawia się depersonalizacja oraz zmniejszone poczucie własnych osiągnięć (Maslach i Leiter, 2000). Warto jednak wspomnieć, że zaprezentowana powyżej teoria, mimo posiadania licznych zwolenników, ma również znaczną liczbę krytyków.

Christina Maslach i Michael P. Leiter (2000) stworzyli własną teorię na podstawie zgromadzonych danych empirycznych, co powoduje brak pewności co do prawidłowości przyjętej przez nich kolejności występowania objawów. Analizy statystyczne wykonane przez Roberta T. Golembiewskiego i Roberta F. Munzenridera (1988) oraz uzyskane przez nich wyniki nie odpowiadają przewidzianej przez Maslach kolejności zjawisk. Zgodnie z ich badaniami (1988) pierwszym objawem wypalenia zawodowego jest depersonalizacja, następnie – obniżone poczucie dokonań osobistych, a na końcu – emocjonalne wyczerpanie. Nie wykluczają oni również hipotezy, że te elementy mogą rozwijać się jednocześnie lub w odmiennej sekwencji, co sprawia, że istnieje osiem różnych możliwości rozwoju wypalenia zawodowego u danej osoby. Również Michael P. Leiter (1993) poddał rozważaniom teorię Maslach oraz jej współpracowników (2001), którą następnie podważył. W badaniach autor przeprowadził analizę, w wyniku której stwierdził, że poczucie braku osiągnięć zawodowych rozwija się w sposób odrębny od innych elementów zjawiska wypalenia. W związku z tym poczucie braku osiągnięć zawodowych może być jego odpowiedzią na to zjawisko. Badacz dostrzegł również, iż brak sukcesów zawodowych może wynikać z niedopasowania osoby do środowiska pracy, podczas gdy cynizm oraz wypalenie mogą być spowodowane wymaganiami stawianymi w miejscu pracy (Leiter, 1993).

Model dwuczynnikowy wypalenia Evangeliny Demerouti i współpracowników (2001) uznaje wypalenie zawodowe za długotrwały stres związany z pracą, który wynika z nadmiernych wymagań w miejscu zatrudnienia. Niemniej, można je złagodzić poprzez umiejętności, które posiada pracownik (Demerouti i in., 2001).

Badacze definiują wypalenie zawodowe jako rezultat dwóch czynników: wyczerpania oraz braku zaangażowania w pracę. Wyczerpanie odnosi się do różnych obszarów: emocjonalnego, fizycznego oraz poznawczego. Wcześniej zakładaną przez Maslach i Leiter (2000) „depersonalizację” zmieniono na „brak zaangażowania w pracę”, co przez zespół Demerouti (2001) rozumiane jest jako dystansowanie się od otoczenia zawodowego, polegające na unikaniu obowiązków, kultury organizacyjnej oraz wartości związanych z pracą. Przyjęty brak zaangażowania odnosi się jednak głównie do samego braku zainteresowania pracą, postrzeganą jako coś niewiele znaczącego dla danej osoby. W związku z tym można przypuszczać, iż ten element obejmuje również trzeci składnik w modelu wypalenia zawodowego (Maslach i in., 2001), którym jest niskie poczucie osobistych dokonań.

Zgodnie z teoriami Maximiliana Buchka oraz Jörga Hackenberga (1987, cyt. za: Falba, 2015) oraz Ayali M. Pines i Elliota Aronsona (1983), Swen M. Litzke i Horst Schuh (2007) w swoim zestawieniu sklasyfikowali kluczowe cechy wypalenia zawodowego, dzieląc je na trzy kategorie: wyczerpanie fizyczne, wyczerpanie emocjonalne oraz wyczerpanie psychiczne. Wśród cech, które są zgodne z objawami związanymi z wyczerpaniem fizycznym, można wyróżnić: chroniczne zmęczenie, osłabienie, brak energii, zmiana zwyczajów żywieniowych, zmiana wagi ciała, zaburzenia snu, koszmary senne, zwiększona podatność na przeziębienia i infekcje wirusowe, bóle pleców, napięcie i skurcze w obrębie mięśni szyi i ramion, podatność na wypadki. Wyczerpanie emocjonalne charakteryzuje się z kolei: uczuciem bezradności, uczuciem przygnębienia, uczuciem beznadziejności i braku perspektyw, niepohamowanym płaczem, uczuciem rozczarowania, dysfunkcją mechanizmów kontroli emocji, poczuciem pustki emocjonalnej, uczuciem pustki i rozpacz, pobudliwością, uczuciem osamotnienia, uczuciem ogólnego zniechęcenia, ogólnym brakiem chęci do działania. Dla wyczerpania psychicznego wskazano: negatywne nastawienie do życia, negatywne nastawienie do siebie, negatywne nastawienie do pracy, wykształcenie nastawienia dezawuującego klientów (czyli zachowań lekceważących, agresywnych oraz cynicznych), poczucie własnej nieudolności, utrata szacunku do siebie, poczucie niższej wartości zakończenie kontaktów z kolegami i klientami.

Warto podkreślić, że stopień wypalenia zawodowego jest uzależniony od wielu elementów, w tym m.in. typu grupy zawodowej. Należy zaznaczyć, że nauczyciele tworzą unikalną kategorię, ponieważ z perspektywy całościowej, również w kontekście makro, podlegają oni ustalonym normom społecznym, które są częścią obowiązującego systemu edukacji. Wypełniają oni swoje obowiązki zawodowe również w zakresie makro, gdzie poszczególne osoby angażują się w działalność, która stanowi osobistą refleksję na ten temat, wpływając jednocześnie na kształt tej struktury. W odniesieniu do grupy nauczycieli akademickich można zidentyfikować określone powody wypalenia zawodowego. W ramach czynników organizacyjnych wymienić można:

- zmieniające się potrzeby dotyczące działania systemu edukacji, w którym każdą nową zmianę uznawano za niezbędną z uwagi na pojawiające się cywilizacyjne wymagania, a co za tym idzie – nowe oczekiwania społeczne; w związku z tym nauczyciele mogą odczuwać przytłoczenie chaosem różnorodnych znaczeń dotyczących edukacji oraz dla edukacji;
- wzrastające wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli związane z ich zachowaniem wynikają ze specyficznej sytuacji, spowodowanej nowymi

rozwiązaniami strukturalnymi i programowymi; należy jednak podkreślić, że nawet w przypadku różnych statusów społecznych, które tworzą cały system, obecna jest wewnętrzna niejednoznaczność oraz niespójność, co utrudnia dokładne określenie statusu roli nauczyciela – w wyniku tego przedstawiciele tego zawodu mają trudności w odnalezieniu się w aktualnych strukturach, zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i grupy;

- zmniejszenie prestiżu zawodu nauczyciela z powodu braku jasności dotyczącej konieczności samokształcenia jednostki jako podstawy do uzyskania wysokiego statusu społecznego oraz zadowolenia z pracy;
- uprzedmiotowienie nauczyciela, w którym radość z tworzenia i reinterpretacji wiedzy z uczniami zostaje zastąpiona przymusem realizacji określonych wymagań, takich jak uzyskiwanie dodatkowych punktów za publikacje, w liczbie wyznaczonej przez Ministerstwo (Gaweł-Luty, 2020).

Spśród czynników interpersonalnych wyszczególnia się takie problemy jak:

- pełnienie funkcji nauczyciela akademickiego, które zazwyczaj wiąże się z aktywnym zaangażowaniem oraz wsparciem w sprawach dotyczących studentów; wymaga to znacznego poświęcenia zarówno czasu, jak i emocji, na co nauczyciel, zobowiązany do naukowej realizacji procesu nauczania oraz rozwoju, nie ma ani czasu, ani motywacji; musi on zatem zdecydować, co jest formalnie wymagane, a co jest jego zobowiązaniem;
- często występująca rywalizacja wśród pracowników angażujących się w działalność naukową i edukacyjną, koncentrującą się na przetrwaniu jednostki na rynku pracy; taka sytuacja ogranicza wzajemne zaufanie, prowadzi do nieufności, wycofywania się z interakcji, izolacji oraz utraty wiary we własne umiejętności (Gaweł-Luty, 2020).

Wśród czynników indywidualnych wymienia się:

- niską samoocenę, cechy osobowościowe, poczucie zależności, silną motywację do pracy, małą sprawczość, potrzebę wzmocnień pozytywnych ze strony przełożonych, idealizację pracy;
- czynniki demograficzne, takie jak płeć i wiek pracowników, czynią ich mniej lub bardziej odpornymi na stresy związane z pracą zawodową (Gaweł-Luty, 2020).

Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli akademickich prowadzi do złożonych konsekwencji organizacyjnych, interpersonalnych i indywidualnych. Na konsekwencje organizacyjne składają się: obniżenie jakości realizowanych zajęć dydaktycznych, brak identyfikacji z uczelnią, brak lub ograniczenie rozwoju naukowego uczelni. Konsekwencje interpersonalne opisywane są przez:

zaburzoną komunikację, zaburzone relacje nauczyciel–student, konflikty, zaburzone relacje z przełożonymi i innymi pracownikami. Natomiast konsekwencje indywidualne to: utrata zdolności do pracy, wyczerpanie fizyczne, psychiczne, emocjonalne (Gaweł-Luty, 2020).

Można wymienić pięć etapów, które prowadzą u nauczycieli akademickich do wypalenia zawodowego (Gaweł-Luty, 2020):

1. zaangażowanie w pracę zawodową i doznawanie potrzeby realizacji zgodnie z własną ideologią edukacyjną;
2. bierność w spełnianiu oczekiwań władz uczelni i samych studentów, częściowa rezygnacja z własnej wizji edukacyjnej;
3. frustrację związaną z pracą zawodową, odrzucanie spraw studenckich i poleceń przełożonych;
4. pasywność wobec wszelkich oczekiwań studentów i przełożonych, pozbawiony inicjatywy, wykonujący jedynie podstawowe zadania;
5. wypalenie zawodowe, które jest następstwem znacznego pogorszenia dobrostanu fizycznego, psychicznego i emocjonalnego oraz uniemożliwia osiągnięcie wyznaczonych celów, a co za tym idzie, wykonywanie zawodu.

Nie ulega wątpliwości, że wypalenie zawodowe wśród nauczycieli akademickich jest poważnym problemem, zarówno osobistym, jak i społecznym. Mimo to niewiele jest badań empirycznych dotyczących tego zjawiska.

## **Założenia metodologiczne przyjęte w badaniach**

Ważną rolę w prowadzeniu badań odgrywa metodologia. Istotne jest więc sprecyzowanie przedmiotu, celu badania i pytań badawczych oraz postawienie hipotezy roboczej dla badań. Kolejnym kluczowym krokiem jest przedstawienie instrumentów, które zostaną wykorzystane w badaniu oraz wskazanie organizacji, obszaru badania i doboru próby badawczej.

Głównym celem badania jest określenie zależności pomiędzy wypaleniem zawodowym a czynnikami socjodemograficznymi i biograficznymi wśród nauczycieli akademickich. Przedmiotem badań jest relacja między wypaleniem zawodowym a czynnikami socjodemograficznymi i biograficznymi wśród nauczycieli akademickich Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Badania skupiały się na wypaleniu zawodowym i motywacji do pracy wśród badanych nauczycieli akademickich Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Głównym problemem postawionym przed badaniem było to, jaki istnieje związek między wypaleniem zawodowym a czynnikami socjodemograficznymi

i biograficznymi wśród nauczycieli akademickich. Pytanie uszczegółowiono o wskaźniki społeczno-demograficzne oraz biograficzne w problemach szczegółowych:

- Jakie występują różnice między płcią badanych nauczycieli akademickich a wypaleniem zawodowym?
- Jakie występują różnice między stopniami naukowymi i tytułem naukowym a wypaleniem zawodowym?
- Jakie występują różnice między miejscem zamieszkania badanych a wypaleniem zawodowym?
- Jakie występują różnice między ilością zadań realizowanych przez nauczycieli akademickich w uczelniach wyższych a wypaleniem zawodowym?

Główną hipotezą jest założenie, że występuje zależność dodatnia proporcjonalnie między wypaleniem zawodowym mierzonym Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego (LBQ) a czynnikami socjodemograficznymi i biograficznym, co oznacza, iż nadmierny poziom obowiązków zawodowych (naukowych, dydaktycznych, organizacyjnych) zwiększa ryzyko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich.

Z kolei do problemów szczegółowych postawiono następujące hipotezy:

- istnieje różnica między płcią badanych nauczycieli akademickich a poziomem wypalenia zawodowego mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego – nauczycielki akademickie częściej przejawiają cechy wypalenia zawodowego aniżeli nauczyciele akademicy;
- istnieje różnica między miejscem zamieszkania osób badanych (miasto lub wieś) a ich poziomem wypalenia zawodowego mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego (LBQ) – mieszkańcy miasta odczuwają w większym stopniu wypalenie zawodowe niż ci zamieszkujący wieś;
- istnieje różnica między stopniem/tytułem naukowym badanych a ich poziomem wypalenia zawodowego mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego (LBQ) – najczęściej wypalenie zawodowe dotyczy doktorów;
- występuje różnica między ilością zadań realizowanych przez badanych a poziomem wypalenia zawodowego mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego (LBQ) – im większa ilość realizowanych zadań u badanych, tym poziom wypalenia zawodowego wzrasta.

W niniejszym badaniu zostały wykorzystane takie metody badawcze jak: metoda statystyczna, metoda socjometryczna oraz metoda analizy i krytyki piśmiennictwa. Podczas prowadzonych badań wybrano technikę ankietowania

oraz technikę socjometryczną. Realizując niniejsze badanie, wykorzystano kwestionariusz wywiadu oraz ustandaryzowany test psychologiczny. Wśród wielu kwestionariuszy dotyczących wypalenia zawodowego, wybrany został Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (LBQ). Analiza rzetelności LBQ mierzona współczynnikiem rzetelności  $\alpha$  Cronbacha wynosi dla LBQ 0,68. Wartości te są dodatnie, umiarkowanie wysokie, co oznacza, iż wartości uzyskane przez powyższe narzędzia badawcze są rzetelne statystycznie.

W badaniu brały udział 92 osoby, w tym 47 kobiet (51,09%) i 45 mężczyzn (48,91%). Badani byli w wieku od 26 do 67 lat. Najwięcej było badanych w przedziale wiekowym od 45 do 50 lat. Średni wiek badanych wynosi 48,79 lat (przy odchyleniu standardowym 10,69). Badane osoby najczęściej były mieszkańcami miast (72,83%). Rzadziej były to osoby zamieszkujące wsie (27,17%). Wśród badanych znajdują się nauczyciele akademicy o tytule zawodowym inżyniera (1,09%) lub magistra (16,30%), stopniu naukowym doktora (43,48%), doktora habilitowanego (25,00%) oraz o tytule naukowym profesora (14,13%). Najbardziej liczna była grupa doktorów, a najmniej – profesorów i inżynierów. W badaniu nie wzięły udziału osoby o tytule zawodowym licencjata.

Osoby badane posiadają średnio ok. 24 lat stażu pracy. Najkrócej pracująca osoba posiada 1,5 roku stażu pracy, a najdłużej pracująca – 44 lata. Średni czas pracy to ok. 295 godzin dydaktycznych, gdzie najmniej to 18, a najwięcej – 630 (w skali roku akademickiego). Wśród osób badanych znajdowały się osoby na stanowisku badawczo-dydaktycznym (70,65%), dydaktycznym (28,26%) oraz badawczym (1,09%). Można tym samym zauważyć, że najliczniejszą grupą wśród badanych byli pracownicy zatrudnieni jako pracownicy badawczo-dydaktyczni, a najmniej liczną grupą byli pracownicy badawczy. Może to wynikać z celów parametryzacji (tzn. oceny jednostki uniwersyteckiej, np. wydziału/institutu) oraz charakteru prowadzonych badań na uczelni.

Badane osoby biorą udział średnio w powyżej dwóch dodatkowych działalnościach naukowo-dydaktycznych i organizacyjnych. Należy zauważyć, że nie wszyscy nauczyciele akademicy realizują dodatkowe działania naukowo-dydaktyczne. Wśród badanych nauczycieli zatrudnionych na stanowisko badawczo-dydaktyczne siedem osób nie realizuje żadnych dodatkowych obowiązków. Niektórzy z nich wspominają wcześniejszą działalność następująco: „dawniej obfita, obecnie żadna”. Nie powinno to dziwić, gdyż cytowana osoba w roku akademickim 2022/2023 realizowała 580 godzin dydaktycznych, które znacząco mogły ją obciążyć. Najbardziej zaangażowane osoby brały udział w ośmiu dodatkowych aktywnościach – są m.in. członkami Senatu UKW, komisji

senackich, programowych czy kierunkowych, biorą udział w wydarzeniach popularyzujących naukę (np. w Dniach Nauki), udzielają się w Kazimierzowskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, są opiekunami kół i organizacji studenckich, biorą udział w dniach otwartych, targach edukacyjnych, są członkami stowarzyszeń naukowych.

Pracownicy dydaktyczni wykazują zróżnicowaną aktywność dodatkową – od całkowitego jej braku aż do podjęcia się sześciu dodatkowych obowiązków. Najczęściej są to osoby zajmujące kierownicze stanowiska wśród gremiów uczelnianych. Podobnie jak w przypadku pracowników naukowo-dydaktycznych, osoby zatrudnione na stanowisku pracownika dydaktycznego są silnie zaangażowane w organizację seminariów, konferencji, olimpiad, Dni Wydziału itp. Oprócz wymienionych aktywności biorą udział w działaniach naukowych, m.in. uczestniczą czynnie w konferencjach, są autorami publikacji naukowych, realizują badania naukowe itp.

Badanie zostało przeprowadzone online poprzez Formularze Google. Okres zbierania wyników badań trwał od 5 grudnia 2022 r. do 29 sierpnia 2023 r. Badanie zostało udostępnione w formie linku w treści e-maili, które były rozsyłane indywidualnie do wybranych nauczycieli akademickich i podstawowych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego – tak, by móc dotrzeć do jak największego grona wykładowców. W trakcie badania udało się uzyskać 92 odpowiedzi respondentów. W trakcie badania nie zauważono żadnych problemów.

## **Analiza oraz dyskusja wyników badań własnych**

Dysponując informacjami o realizacji badania, należy omówić bardziej szczegółowo poszczególne skale w Kwestionariuszu Wypalenia Zawodowego (LBQ).

W Tabeli 1 przeanalizowano wyniki skal, które zostały wyrażone w stenach. Rezultaty pozwolą zrozumieć charakterystykę badanych w kontekście wypalenia zawodowego, w kontekście: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania, poczucia braku skuteczności zawodowej, rozczarowania. Pierwsza ze skal określa wartości dla wyczerpania psychofizycznego.

**Tabela 1**

Statystyki opisowe oraz analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Wyczerpanie psychofizyczne” ( $N = 92$ )

Skala	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. std.	Skośność	Bł. std. Skośność	Kurtoza	Bł. std. Kurtoza	Shapiro-Wilk	$p$
Wyczerpanie psychofizyczne	6,92	6	10	0,99	0,65	0,25	-0,48	0,50	0,80	0,00

Źródło: opracowanie własne.

Wyczerpanie psychofizyczne wśród osób badanych ( $N = 92$ ) uzyskało wynik przeciętny ( $M = 6,92$ ;  $SD = 0,99$ ), mieszczący się między stenem 4 a 7. Rozumiane jest to jako wskazanie na możliwość występowania objawów wypalenia zawodowego. Minimalny uzyskany sten wynosił 6, natomiast maksymalny – 10.

Analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Wyczerpanie psychofizyczne” wykazana testem Shapiro–Wilka ( $W = 0,80$ ;  $p = 0,00$ ) wskazuje na rozkład normalny, prawoskośny ( $A_s = 0,65$ ) oraz platokurtyczny ( $K = -0,48$ ).

Wśród osób badanych znalazły się także takie, które uzyskały wynik w przedziale od 8 do 10 stenu. Oznacza to, że osoby te czują się zmęczone, uważają, iż nie podążają swoim obowiązkom, nie widzą możliwości, by móc się zregenerować i odzyskać siły. Odczucia te związane są z postrzeganiem swojej sytuacji życiowej jako stresującej, a powierzone zobowiązania przekraczają granice wytrzymałości jednostki. Czynnikiem znacząco sprzyjającym w pojawianiu się poczucia wyczerpania jest skłonność do nadmiernego skupiania się na emocjach w sytuacjach trudnych i stresowych.

Druga skala, mierząca brak zaangażowania, w pierwszym kroku została opisana statystyką opisową w Tabeli 2.

**Tabela 2**

Statystyki opisowe oraz analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Brak zaangażowania” ( $N = 92$ )

Skala	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. std.	Skośność	Bł. std. Skośność	Kurtoza	Bł. std. Kurtoza	Shapiro–Wilk	$p$
Brak zaangażowania	7,13	5	10	1,14	0,19	0,25	-0,78	0,50	0,91	0,00

Źródło: opracowanie własne.

Brak zaangażowania wśród osób badanych ( $N = 92$ ) uzyskało także wynik przeciętny ( $M = 7,13$ ;  $SD = 1,14$ ). Wynik ten jest nieznacznie wyższy w porównaniu do skali „Wyczerpanie psychofizyczne”. Tym samym jest możliwość występowania objawów wypalenia zawodowego. Minimalny uzyskany sten wynosił 5, natomiast maksymalny – 10.

Analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Braku zaangażowania” wykazana testem Shapiro–Wilka ( $W = 0,91$ ;  $p = 0,00$ ) wskazuje na rozkład normalny, prawoskośny ( $A_s = 0,19$ ) oraz płatokurtyczny ( $K = -0,78$ ).

Wyniki wysokie w skali „Braku zaangażowania” uzyskane przez część osób badanych ujawniają u nich skłonność do przedmiotowego traktowania innych jednostek, w szczególności klientów, którzy w tym badaniu reprezentowani byli przez studentów. Oznacza to również skłonność do niedostrzegania indywidualności jednostek, odnoszenie się do nich z dystansem, prezentowanie obojętności. W skrajnych przypadkach może to przeobrazić się we wrogość i cynizm. Skala ta nie posiada swojego umiejscowienia w poczuciu kontroli oraz posiada najslabszy związek z motywacją osiągnięć.

Trzecia skala w Kwestionariuszu Wypalenia Zawodowego (LBQ) opisuje poczucie braku skuteczności zawodowej. Wyniki stenowe tej skali poddano analizie statystycznej opisowej (Tabela 3).

**Tabela 3**

Statystyki opisowe oraz analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Poczucie braku skuteczności zawodowej” ( $N = 92$ )

Skala	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. std.	Skośność	Bł. std. Skośność	Kurtoza	Bł. std. Kurtoza	Shapiro-Wilk	$p$
Poczucie braku skuteczności zawodowej	6,71	5	9	0,92	0,36	0,25	-0,52	0,50	0,87	0,00

Źródło: opracowanie własne.

Osoby badane ( $N = 92$ ) uzyskały w skali „Poczucie braku skuteczności zawodowej” wynik przeciętny ( $M = 6,71$ ;  $SD = 0,92$ ). Tak jak w poprzednich skalach może to świadczyć o możliwości występowania objawów wypalenia zawodowego. Minimalny uzyskany sten wynosił 5, natomiast maksymalny – 9.

Analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Poczucie braku skuteczności zawodowej” wykazana testem Shapiro-Wilka ( $W = 0,87$ ;  $p = 0,00$ ) wskazuje na rozkład normalny, prawoskośny ( $A_s = 0,36$ ) oraz platokurtyczny ( $K = -0,52$ ).

Osoby badane, które uzyskały wysoki wynik w skali „Poczucie braku skuteczności zawodowej”, charakteryzują się niedocenianiem uzyskanych przez siebie wysokich wyników, uważają je za niewystarczające. Osoby te postrzegają siebie jako osoby niezdolne do „stawiania czoła” nowym wyzwaniom, nie zauważają postępów, jakie czynią jednostki (tu nauczyciele akademicy) oraz odczuwają porażkę zawodową.

Ostatnią skalą w Kwestionariuszu Wypalenia Zawodowego (LBQ) jest skala „Rozczarowanie”, która została poddana analizie statystycznej opisowej. Wyniki tej analizy zostały opisane w Tabeli 4.

**Tabela 4**

Statystyki opisowe oraz analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Rozczarowanie” ( $N = 92$ )

Skala	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. std.	Skośność	Bł. std. Skośność	Kurtoza	Bł. std. Kurtoza	Shapiro-Wilk	$p$
Rozczarowanie	6,74	4	9	0,90	-0,19	0,25	0,55	0,50	0,86	0,00

Źródło: opracowanie własne.

„Rozczarowanie” uzyskało w ocenie osób badanych ( $N = 92$ ) wynik przeciętny ( $M = 6,74$ ;  $SD = 0,90$ ). Wynik ten może świadczyć o występowaniu objawów wypalenia zawodowego. Minimalny uzyskany sten wynosił 4, natomiast maksymalny – 9.

Analiza rozkładu normalności Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (LBQ) dla skali „Rozczarowanie” wykazana testem Shapiro-Wilka ( $W = 0,86$ ;  $p = 0,00$ ) wskazuje na rozkład normalny, lewoskośny ( $A_s = -0,19$ ) oraz leptokurtyczny ( $K = 0,55$ ).

„Rozczarowanie” przy wysokich wynikach stenów charakteryzuje się wśród osób badanych wysokim poziomem rozczarowania pracą zawodową, która odbiega od pierwotnie zakładanych oczekiwań. Osoby te nie widzą możliwości realizacji własnych wartości i ideałów w wykonywanej pracy, jak również nie uważają swojego miejsca pracy za miejsce umożliwiające rozwój osobisty. Jednostka traci entuzjazm i pasję do wykonywanych zadań.

Przechodząc do określenia istotności różnic między wypaleniem zawodowym a danymi socjodemograficznymi, podjęto działania mające na celu określenie istotności różnic między płcią badanych a wypaleniem zawodowym (Tabela 5).

**Tabela 5**

Analiza istotności różnic między badanymi kobietami (1) a mężczyznami (2) a poziomem wypalenia zawodowego (LBQ) mierzona testem  $t$  dla prób niezależnych względem grupy ( $N = 92$ )

Analiza istotności różnic	Średnia 1	Średnia 2	Odch. std. 1	Odch. std. 2	$t$	$df$	$p$
LBQ	76,84	77,84	10,29	8,72	-0,50	87	0,62

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy istotności różnic pokazały, iż nie występuje istotna różnica osiąganego poziomu wypalenia zawodowego (LBQ) między kobietami

a mężczyznami ( $p = 0,62$ ). W trakcie przyjęto hipotezę zerową oraz hipotezę alternatywną. Hipoteza zerowa zakładała brak wystąpienia różnicy między płcią badanych a poziomem wypalenia zawodowego. Hipoteza alternatywna zakładała, iż występuje różnica między płcią badanych a ich poziomem wypalenia zawodowego. Wyniki wykazały, iż przyjęto hipotezę zerową, a odrzucono hipotezę alternatywną.

Następnie poddano analizie istotności różnic między miejscem zamieszkania badanych a poziomem wypalenia zawodowego (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Analiza istotności różnic między badanymi mieszkańcami miasta (1) a mieszkańcami wsi (2) a poziomem wypalenia zawodowego (LBQ) mierzona testem  $t$  dla prób niezależnych względem grupy ( $N = 92$ )*

Analiza istotności różnic	Średnia 1	Średnia 2	Odch. std. 1	Odch. std. 2	$t$	$df$	$p$
LBQ	76,16	80,92	9,66	7,94	-2,20	90	0,03

*Adnotacja.* Kolorem czerwonym zaznaczono wyniki istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza istotności różnic mierzona testem  $t$  studenta dla prób niezależnych względem grupy wykazała istotną różnicę między mieszkańcami miast (1) a mieszkańcami wsi (2) względem poziomu wypalenia zawodowego ( $p = 0,03$ ). Można zauważyć, iż mieszkańcy wsi (2) uzyskali wyższy średni wynik wypalenia zawodowego ( $SS = 80,92$ ;  $SD = 7,94$ ) aniżeli mieszkańcy miasta (1) ( $SS = 76,16$ ;  $SD = 9,66$ ). Postawiona wcześniej hipoteza zerowa nie wskazywała wystąpienia istotnej różnicy między mieszkańcami miast a mieszkańcami wsi względem poziomu wypalenia zawodowego. Natomiast hipoteza alternatywna wskazywała wystąpienie istotnych różnic. Wyniki analizy istotności różnic wyeliminowały hipotezę zerową, przyjmując hipotezę alternatywną za właściwą.

Przechodząc do kolejnych analiz statystycznych, przeanalizowano średnią oraz błąd statystyczny między tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych a ich wypaleniem zawodowym (Tabela 7).

**Tabela 7**

Analiza średniej oraz błędu statystycznego między stopniem/tytułem naukowym badanych a ich wypaleniem zawodowym (LBQ) mierzona jednoczynnikową ANOVA dla  $F(4,87) = 0,44$ ;  $p = 0,78$  ( $N = 92$ )

Tytuł zawodowy/ stopień naukowy	<i>n</i>	LBQ Średnie	LBQ Bł. Std.
Inżynier	1	85,00	9,54
Magister	15	76,47	2,46
Doktor	40	77,70	1,45
Doktor habilitowany	23	76,30	1,99
Profesor	13	79,80	3,02

Źródło: opracowanie własne.

Najwyższy średni wynik w Kwestionariuszu Wypalenia Zawodowego (LBQ) uzyskała osoba posiadająca tytuł inżyniera, tj. 85 punktów ( $SE = 9,54$ ). Jednakże odrzuca się w badaniu istotność tego wyniku, gdyż nie posiada on odniesienia do innej mającej tytuł inżyniera. Magistrowie średnio uzyskali wynik 76,47 punktów ( $SE = 2,46$ ). Doktorzy zaś osiągnęli średni wynik o wysokości 77,70 punktów ( $SE = 1,45$ ), natomiast doktorzy habilitowani – średnio 76,30 punktów ( $SE = 1,99$ ). Profesorowie uzyskali średnio 79,80 punktów w LBQ ( $SE = 3,02$ ). Wyniki są względem siebie porównywalne.

Następnym etapem jest analiza istotności różnic między tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych a ich wypaleniem zawodowym, które wyniki zostały przedstawione poniżej (Tabela 8).

**Tabela 8**

Analiza istotności różnic między stopniem/tytułem naukowym/zawodowym badanych a ich wypaleniem zawodowym (LBQ) mierzona jednoczynnikową ANOVA dla  $F(4,87) = 0,44$ ;  $p = 0,78$  ( $N = 92$ )

Analiza istotności różnic	Suma kwadr.	Stopnie swobody	Średnie kwadr.	Analiza wariancji	<i>p</i>
Stopień/tytuł naukowy/ zawodowy	159,6	4	39,9	0,44	0,78

Źródło: opracowanie własne.

Przed rozpoczęciem badania postawiono dwie hipotezy: zerową oraz alternatywną. Hipoteza zerowa zakładała brak istotności różnic między tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych a ich wypaleniem zawodowym.

Natomiast hipoteza alternatywna zakładała istotność różnic między tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych a ich wypaleniem zawodowym.

W celu zweryfikowania, czy tytuł zawodowy/stopień naukowy wpływa istotnie statystycznie na poziom wypalenia zawodowego wśród badanych, zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji. W trakcie badania wykluczono grupę osób posiadających stopień inżyniera, gdyż odbiegał on od rozkładu zmiennych. W wyniku analizy uzyskano nieistotny statystycznie efekt zmiennej poziomu wypalenia zawodowego:  $F(4,87) = 0,44$ ;  $p = 0,78$ . Ze względu na uzyskany wynik nie użyto testu post-hoc do dalszej weryfikacji oraz przyjęto hipotezę zerową.

Ostatnią zmienną demograficzną, która została przeanalizowana, jest istotność różnic między ilością dodatkowej działalności naukowo-dydaktycznej i organizacyjnej a wypaleniem zawodowym wśród badanych (Tabela 9).

**Tabela 9**

*Analiza istotności różnic między ilością zadań realizowanych przez badanych a wypaleniem zawodowym mierzonym Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego (LBQ) mierzona jednoczynnikową ANOVA (N = 92)*

Analiza istotności różnic	Suma kwadr.	Stopnie swobody	Średnie kwadr.	Analiza wariancji	p
Ilość dodatkowej działalności naukowo-dydaktycznej i organizacyjnej	891,9	8	111,5	1,29	0,00

Źródło: opracowanie własne.

W celu zbadania istotności różnic między ilością dodatkowych zadań realizowanych przez badanych (naukowo-dydaktycznych i organizacyjnych) względem poziomu wypalenia zawodowego (LBQ) wykorzystano jednoczynnikową ANOVA. Przed rozpoczęciem badania postawiono dwie hipotezy: zerową i alternatywną. Pierwsza zakładała, iż nie występuje istotna różnica między ilością dodatkowej działalności naukowo-dydaktycznej i organizacyjnej a poziomem wypalenia zawodowego. Druga zaś odwrotnie, że występuje istotna różnica między wcześniej wymienionymi zmiennymi. Wyniki analizy wykazały, iż należało przyjąć hipotezę zerową.

## Wyniki i podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają, że wypalenie zawodowe wśród nauczycieli akademickich Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego stanowi realny problem, choć jego nasilenie mieści się na przeciętnym poziomie. Najwyższe

wyniki odnotowano w obszarze braku zaangażowania, co może wskazywać na postępujący dystans wobec obowiązków i studentów. Z kolei skale dotyczące wyczerpania psychofizycznego, poczucia braku skuteczności oraz rozczarowania również wykazały symptomy wypalenia, choć o umiarkowanym natężeniu. Tego typu postawy mogą prowadzić do zjawiska „cichego wycofania” – obecności fizycznej w pracy bez realnego wpływu na jakość dydaktyki i relacje interpersonalne.

Analiza wykazała, że płeć oraz stopień naukowy nie różnicują istotnie poziomu wypalenia, co przeczy stereotypom o większej podatności kobiet czy osób na niższych stanowiskach. Zaskakujący okazał się również brak związku między liczbą dodatkowych zadań a poziomem wypalenia – może to świadczyć o tym, że nie sam nakład pracy, lecz jego charakter, jakość wsparcia oraz możliwość samorealizacji są kluczowe. Natomiast wyraźne różnice odnotowano między miejscem zamieszkania a poziomem wypalenia – wyższe wyniki uzyskali nauczyciele mieszkający na wsi. Może to być wynikiem większej izolacji społecznej, mniejszego dostępu do wsparcia organizacyjnego oraz ograniczonych możliwości udziału w życiu akademickim poza uczelnią.

Wyniki te ukazują złożony obraz funkcjonowania nauczycieli akademickich w warunkach rosnących wymagań, presji parametryzacyjnej i niepewności zawodowej. Skłaniają one do krytycznego namysłu nad jakością środowiska pracy w polskim szkolnictwie wyższym. Jeśli uczelnie nie podejmą realnych działań na rzecz poprawy dobrostanu kadry – poprzez rozwijanie wsparcia emocjonalnego, zwiększanie autonomii zawodowej oraz tworzenie kultury organizacyjnej opartej na partnerstwie i zaufaniu – ryzykują nie tylko utratę zaangażowanych pracowników, ale również spadek jakości kształcenia i relacji ze studentami.

## Referencje

- Baka, Ł., Derbis, R. (2013). *Związek wymagań w pracy z wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracy: pośrednicząca rola konfliktu praca-rodzina i wzoru zachowania A*. Czasopismo Psychologiczne, 19(2).
- Buchka, M., Hackenberg, J. (1987). *Das Burn out Syndrom bei Mitarbeitern in der Behindertenhilfe*. Verlag Modernes Lernen.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). *The job demands – resources model of burnout*. Journal of Applied Psychology, 86(3).
- Falba, A. (2015). *Zespół wypalenia zawodowego wśród personelu medycznego oddziałów chirurgicznych* [rozprawa doktorska]. Gdański Uniwersytet Medyczny, <https://pbc.gda.pl/Content/51297/doktorat%20FALBA%20Agnieszka.pdf> (17.09.2023).
- Freudenberger, H. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues, 30(1).

- Freudenberger, H., Richelson, G. (1980). *Burn out: the high cost of high achievement*. Anchor Press.
- Gawel-Luty, E. (2020). *Nauczyciele akademicy wobec problemu wypalenia zawodowego*. *Colloquium*, 12(1).
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. (1988). *Phases of burnout: developments in concepts and applications*. Praeger Publishers.
- Leiter, M.P. (1993). *Burnout as a developmental process: consideration of models*. W: W. Schaufeli, C. Maslach (eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (s. 237–250). Taylor & Francis.
- Litzke, S.M., Schuh, H. (2007). *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, tł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslach, C. (2000). *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 13–31). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52.
- Pines, A.M. (2000). *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie* (s. 32–57). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pines, A.M., Aronson, E. (1983). *Antecedents, correlates, and consequences of sexual jealousy*. *Journal of Personality*, 51(1).
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. (2009). *Burnout: 35 years of research and practice*. *The Career Development International*, 14(3).
- Zbyrad, T. (2005). *Wypalenie zawodowe jako syndrom zawodów służebnych*. *Społeczeństwo i Rodzina*, 2(4).

# RECENZJE





# Recenzja monografii Renaty Tomaszewskiej i Katarzyny Ludwikowskiej *Pokolenie Z na rynku pracy. Od zderzenia generacji do partnerskiej współpracy*

Bydgoszcz 2025

ISBN 978-83-8018-743-6

ISBN 978-83-8018-744-3 (e-book)

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Katarzyna Białożyt-Wielonek

ORCID: 0000-0001-7047-5763

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: katarzyna.bialozyt-wielonek@uken.krakow.pl

## Wprowadzenie

Dokonująca się transformacja w wielu obszarach życia społecznego generuje liczne zmiany wpływające na jakość życia jednostek i grup społecznych. Przeobrażenia dotyczące gospodarki, edukacji i pracy uwidaczniają się szczególnie wyraźnie na rynku pracy, który charakteryzuje się znaczną dynamicznością zmian i wielowymiarowymi wyzwaniem. Praktykujący i potencjalni pracodawcy, jak również pracownicy reprezentujący różne pokolenia, muszą zmierzyć się z nowymi warunkami funkcjonowania na rynku pracy.

Monografia autorstwa Renaty Tomaszewskiej i Katarzyny Ludwikowskiej pt. *Pokolenie Z na rynku pracy. Od zderzenia generacji do partnerskiej współpracy* podejmuje istotne zagadnienia z obszaru pedagogiki pracy oraz zarządzania zasobami ludzkimi, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy pracodawcy. Publikacja stanowi znaczący wkład w naukowy dyskurs nad problemem

wymiany pokoleń na rynku pracy, szansami i wyzwaniem stojącymi przed liderami organizacyjnymi w kontekście wykorzystania potencjału najmłodszego pokolenia. Pracownicy z pokolenia Z, określane jako „cyfrowi tubylcy”, wkraczają na rynek pracy w specyficznych warunkach społeczno-gospodarczych, dysponując określonymi oczekiwaniami i cechami, które stanowią czynniki implikujące zasadnicze zmiany w zarządzaniu i kierowaniu zasobami ludzkimi.

Istotnym novum publikacji jest fakt, że opiera się ona na badaniach empirycznych przeprowadzonych we współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Toruniu, będącym integralną częścią Publicznych Służb Zatrudnienia w Polsce i współtworzącym Europejskie Służby Zatrudnienia (EURES). Uzyskane wyniki badawcze stanowią istotny wkład – zarówno teoretyczny, jak i praktyczny – w rozwój wiedzy na temat dynamicznego charakteru pracy we współczesnych organizacjach.

## **Struktura i zawartość monografii**

Monografia podzielona jest na cztery części, które tworzą logiczną całość. W części pierwszej pt. *Rozszyfrować kod pokolenia Z* autorki dokonują pogłębionej, opartej na bogatym dorobku literatury naukowej, analizy pokolenia Z. W swoich rozważaniach badaczki prezentują wyczerpującą charakterystykę wszystkich pokoleniowych kohort obecnych na współczesnym rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem tej urodzonej w latach 1995–2012. Poprzez systematyczne ukazanie różnic międzypokoleniowych czytelnik ma możliwość zrozumienia złożonych napięć i dynamik zachodzących pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi pracowników. Treści zaprezentowane w tej części w sposób obszerny i analityczny ilustrują uwarunkowania oraz specyfikę pokolenia Z na rynku pracy, ich aspiracje, możliwości rzeczywiste, szanse zawodowe oraz umiejętności, które to pokolenie wnosi do współczesnych przedsiębiorstw. Wartościowym spostrzeżeniem autorek jest to, że „młodość” przedstawicieli pokolenia Z nie wiąże się jedynie z wiekiem kalendarzowym, ale przede wszystkim z pewnego rodzaju „innowacyjnością” w podejściu do pracy, przejawiającą się m.in. w inicjatywie kreowania w miejscu zatrudnienia nowoczesnego klimatu oraz kultury organizacyjnej.

W części drugiej, zatytułowanej *Portret pokolenia Z w doświadczeniach pracodawców*, została zaprezentowana koncepcja badawcza oparta na badaniach jakościowych z wykorzystaniem *desk research* oraz studium przypadku (*case study*). Badania przeprowadzono wśród reprezentatywnej próby pracodawców

z województwa kujawsko-pomorskiego. W tej części szczegółowo przedstawiono uzyskane wyniki badań, odnosząc się do zagadnień takich jak: sposób funkcjonowania i działania pokolenia Z w branżach wymagających wysokich kwalifikacji, czynniki wpływające na procesy rekrutacyjne i zatrudniania, elementy warunkujące długość okresu zatrudnienia oraz postawy organizacyjne wobec potrzeb i oczekiwań omawianego pokolenia. W wypowiedziach respondentów uwidaczniają się nie tylko pozytywne aspekty i wartości dodane, które najmłodsza kohorta wiekowa wnosi do organizacji, ale też różnorodne trudności, wyzwania i bariery, stanowiące poważne wyzwanie dla kadry zarządzającej oraz pracowników należących do pozostałych pokoleń. Istotne znaczenie ma fakt, że wszystkie czynniki zostały przeanalizowane z perspektywy pracodawców, co stanowi swoiste novum w opracowaniach z dziedziny pedagogiki pracy, w których w zdecydowanej większości głównym przedmiotem zainteresowania badacza jest stanowisko pracowników i ich subiektywne doświadczenia.

W części trzeciej (*Mosty między pokoleniami: klucz do efektywnej współpracy międzygeneracyjnej*) badaczki na podstawie uzyskanych i dokładnie przeanalizowanych rezultatów badawczych dokonały próby sformułowania praktycznego klucza do efektywnej współpracy międzypokoleniowej na rynku pracy. Zaprezentowane zostały tutaj konkretne wskazania odnoszące się do korzyści oraz przeszkód wynikających z zatrudniania przedstawicieli najmłodszego pokolenia. Obszernie opisano potencjały i zasoby tej kohorty wiekowej wraz z szerokim spektrum możliwości ich wykorzystania. Jak słusznie zauważają autorki, z jednej strony pokolenie Z może wnieść na rynek pracy wiele wartościowych doświadczeń i zaawansowanych umiejętności, z drugiej zaś strony charakteryzuje się – w porównaniu z innymi generacjami – całkowicie odmiennym, nietypowym wręcz, podejściem do pracy, celów zawodowych i organizacji. Najmłodszy pracownicy stawiają sobie wyższe wymagania niż ich starsi koledzy, wykazują głód sukcesu i osiągnięć, przez co zdecydowanie częściej borykają się z poczuciem stresu zawodowego. Zrozumienie tej odmienności i wewnętrznej różnorodności, charakteryzującej pokolenie Z, stanowi solidną podstawę dla liderów i menedżerów w procesie projektowania systemu zarządzania przedsiębiorstwem oraz konstruowania wielowymiarowego „mostu” komunikacyjnego i współpracy pomiędzy reprezentantami różnych generacji. Zdecydowaną wartością dodaną monografii są konkretne, łatwe do wdrażania wskazówki praktyczne, które autorki prezentują w odniesieniu do działań pracodawców w kontekście pracy z przedstawicielami poszczególnych grup wiekowych. Stanowi to kompendium wiedzy dla praktyków, pracodawców i kadry zarządzającej. Publikacja dostarcza

konkretnych odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można rozwijać potencjał tkwiący w każdym pracowniku, niezależnie od jego wieku chronologicznego.

Część czwarta publikacji pt. *Rekomendacje oparte na badaniach: przyszłość pracy w kontekście wielopokoleniowym* zawiera zalecenia odnoszące się do budowania kultury pracy w kontekście organizacyjnym. Czytelnik uzyskuje tutaj dostęp do praktycznej wiedzy na temat sposobów wdrażania zintegrowanego i opartego na różnorodności pokoleniowej podejścia do zarządzania przedsiębiorstwem. Uznanie znaczenia pokolenia Z pomimo jego najmłodszego wieku na rynku pracy wynika z jego potencjału – siły, która będzie w przyszłości intensywnie i wieloaspektowo wpływać kształt stosunków pracy, modeli zatrudnienia oraz ścieżek zawodowych pracowników.

## **Znaczenie naukowe i praktyczne**

Monografia autorstwa Renaty Tomaszewskiej i Katarzyny Ludwikowskiej wpisuje się bardzo wyraźnie we współczesne trendy w badaniach rynku pracy i zarządzania. Aktualnie pracodawcy w coraz większym stopniu uświadamiają sobie, że wielopokoleniowość w ramach organizacji stanowi złożone wyzwanie dla nowoczesnej kadry kierowniczej. Istotnym staje się zatem gruntowne poznanie charakterystyki, oczekiwań i potencjału pokolenia Z w celu efektywnego wykorzystywania możliwości i zasobów pracowników, minimalizując jednocześnie pojawiające się bariery i przeszkody.

Badaczki podjęły rzetelny trud szczegółowej analizy wieloaspektowych zjawisk i procesów, których zakres i znaczenie będą się z pewnością poszerzać w perspektywie najbliższych lat ze względu na sukcesywne wkraczanie na rynek pracy kolejnych przedstawicieli pokolenia Z. Ukazanie postrzegania i doświadczenia pokolenia Z przez pracodawców stanowi znaczący głos w naukowym dyskursie na temat przyszłości i kierunków niezbędnego rozwoju, jakie powinny mieć miejsce na współczesnym rynku zatrudnienia oraz w organizacjach, a publikacja pt. *Pokolenie Z na rynku pracy. Od zderzenia generacji do partnerskiej współpracy* przynosi zatem wiele innowacyjnych treści, aktualnych wniosków i praktycznych, sprawdzalnych rozwiązań.

## **Podsumowanie**

Monografia stanowi istotny głos w dyskusji na temat zmian na współczesnym rynku pracy, o wyzwaniach związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi w warunkach wielopokoleniowości. Publikacja jest wartościowa zarówno dla naukowców prowadzących badania w obszarze pedagogiki pracy, jak i dla praktyków, menedżerów oraz liderów organizacyjnych, poszukujących skutecznych wskazówek na temat efektywnego zarządzania wielopokoleniowymi zespołami pracowniczymi. Kompleksowe podejście autorek, połączenie perspektywy teoretycznej z głosem pracodawców oraz skoncentrowanie się na praktycznych rozwiązaniach czynią tę publikację cennym źródłem wiedzy i inspiracji dla współczesnych organizacji.



# **SPRAWOZDANIA I INFORMACJE**





**Podsumowanie V Jubileuszowej  
Międzynarodowej Konferencji  
Naukowej pt. *Edukacja wobec wyzwań  
i zadań współczesności i przyszłości.  
Współpraca ponad granicami – edukacja  
mostem do globalnych rozwiązań***

**Rzeszów, 24–26 września 2025 r.**

**Paweł Adam Trzos**

ORCID: 0000-0002-9015-4665

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ptrzos@ukw.edu.pl

Edukacja człowieka stawia przed współczesnością wciąż nowe wyzwania i zadania. Obok licznych osiągnięć o charakterze oświatowym, kulturowym, legislacyjnym i politycznym w obszarze edukacji pozostaje wciąż otwarte pole ważnych, możliwych do rozwiązania problemów. Niekiedy mamy do czynienia z prawdziwymi wyzwaniami, które w perspektywie przeszłych doświadczeń nabierają nowego, aktualnego znaczenia. Często mówi się wręcz o pilnych potrzebach polskiej – choć nie tylko – edukacji. Taki kierunek obrała akademicka debata zainicjowana przez środowisko pedagogów organizujących V Jubileuszową Międzynarodową Konferencję Naukową pt. *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Współpraca ponad granicami – edukacja mostem do globalnych rozwiązań*.

Konferencja odbyła się w dniach 24–26 września 2025 r. w Rzeszowie. Jej organizatorem był Uniwersytet Rzeszowski, a przedsięwzięcie wsparte zostało przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (dofinansowanie w ramach programu „Doskonała Nauka II”). Patronat honorowy nad wydarzeniem objęło wiele instytucji – na czele z Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz

Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Przewodniczącymi naukowych organów konferencji były prof. dr hab. Jolanta Szempruch oraz dr hab. Joanna Smyła, prof. UR. Pracami pracowników oświaty kierowało grono doświadczonych pedagogów.

Międzynarodowy zjazd środowiska naukowego stanowił doskonałą okazję do spotkania i wspólnej debaty czołowych teoretyków i praktyków, którzy przez trzy dni prowadzili twórczą wymianę myśli i doświadczeń. Organizacja wydarzenia zakładała pracę w ramach: międzynarodowej dyskusji „okrągłego stołu”, trzech sesji plenarnych, trzech dyskusji panelowych oraz 20 sekcji tematycznych prezentacji. Taka struktura służyła twórczemu pobudzeniu wspólnej wrażliwości na problemy dotyczące stanu i jakości ukierunkowanej na przyszłość edukacji.

Głosy przedstawicieli krajowych i zagranicznych ośrodków naukowych pobudziły wszechstronną refleksję nad edukacją skupiającą uwagę na zadaniach i wyzwaniach, z którymi już przyszło – albo przyjdzie – konfrontować się instytucjom edukacyjnym. Szczególnie ważne okazały się trzy panelowe dyskusje tematyczne: „Wyzwania współczesnej edukacji i jej umiędzynarodowienia” (moderator: dr Zofia Sawicka), „Edukacja a przygotowanie człowieka do funkcjonowania w zmieniającym się świecie” (moderator: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski) oraz „Modele edukacji jutra” (moderator: dr hab. Beata Mydłowska). Podsumowaniu wielogodzinnych debat służyła sesja zamykająca pt. „Edukacja jako fundament dla globalnych rozwiązań”, która stała się przestrzenią werbalizacji cennych wniosków i syntetyzacji kierunków dalszych działań.

Komitet organizacyjny konferencji przewidział również możliwość prezentacji wystąpień – w tym prezentacji materiałów z badań – w ramach bogatej sesji posterowej oraz trzech sekcji online (z których skorzystali głównie referenci z ośrodków zagranicznych). Organizatorzy nie zapomnieli również o wzbogaceniu spotkania o doświadczenia estetyczne. Służyć temu miały dwa koncerty muzyczne – mgr Weroniki Sury i mgr Joanny Paluch-Perkiewicz (pt. *Muzyczne podróże*) oraz prof. dra hab. Jacka Ścibora, mgra Mateusza Lasatowicza i dr hab. Joanny Smyły (pt. *Hiszpania i Argentyna – tak różne, a podobne*), a także wystawa pt. „Artefakty 25”, którą drugiego dnia konferencji zapowiedział współautor wystawy, prof. dr hab. Janusz Kirenko. Integracja środowiska akademickiego i artystycznego stanowiła zatem wyraz holistycznego postrzegania edukacji.

Konferencja okazała się cenną – i jubileuszową w swej wielokrotności – okazją do spotkania oraz wspólnej, pogłębionej refleksji nad edukacją. Jako taka daje śmiało nadzieje na trwały impuls do dalszych, systemowych działań na miarę wyzwań przyszłości i potrzeb współczesnego świata.