

# Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**IBE**



*kwalifikacje  
po europejsku*

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**IBE**



*kwalifikacje  
po europejsku*

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# **Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich**

przez organizacje pozarządowe w Polsce

Redakcja merytoryczna:

*dr Ewa Bacia*

Recenzenci:

*dr hab. Barbara Lewenstein*

*dr Beata Kosmalska*

Autorzy:

*dr Ewa Bacia*

*Anna Michalina Gieniusz*

*dr Grzegorz Makowski*

*Filip Pazderski*

*Piotr Stronkowski*

*dr Bartłomiej Walczak*

Konsultacje merytoryczne:

*dr Agnieszka Chłoń-Domińczak*

Redakcja językowa:

*Emilia Danowska-Florczyk*

Zdjęcie na okładce:

[www.fotolia.com](http://www.fotolia.com)

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel.: +48 22 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN 978-83-65115-26-3

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”

Egzemplarz bezpłatny

Przygotowanie do druku i druk:

Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk

[www.grzeg.com.pl](http://www.grzeg.com.pl)

<b>Wprowadzenie</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Kompetencje społeczne i obywatelskie jako przedmiot badań i analiz</b> .....	<b>7</b>
1.1. Definicje kompetencji społecznych i obywatelskich. Przegląd literatury .....	7
1.1.1. Kompetencje społeczne .....	7
1.1.2. Kompetencje obywatelskie .....	10
1.2. Kompetencje społeczne w prawodawstwie polskim na tle europejskim .....	12
1.3. Nabywanie kompetencji społecznych i obywatelskich .....	14
<b>2. Kształtowanie się kompetencji u młodzieży przez zaangażowanie w działania organizacji pozarządowych. Wyniki badań eksploracyjnych</b> .....	<b>23</b>
2.1. Przyjęte założenia i zastosowane metody badawcze .....	23
2.2. Definicje kompetencji społecznych i kompetencji obywatelskich przyjęte w analizowanych inicjatywach .....	24
2.3. Definicja problemu i wyznaczone cele .....	25
2.4. Charakterystyka realizatorów inicjatyw .....	27
2.5. Adresaci podejmowanych działań .....	28
2.5.1. Osoby z deficytami kompetencji społecznych jako adresaci działań .....	28
2.5.2. Grupy docelowe inicjatyw podejmowanych przez organizacje pozarządowe .....	30
2.6. Stosowane metody kształtowania kompetencji .....	32
2.6.1. Podłoże teoretyczne .....	32
2.6.2. Metody stosowane w analizowanych projektach .....	34
2.7. Efekty podejmowanych działań .....	36
2.8. Efekty uczenia się w Polskiej Ramie Kwalifikacji .....	37
2.9. Uwarunkowania i bariery rozwoju .....	38
2.9.1. Problemy na poziomie systemowym .....	38
2.9.2. Identyfikowane bariery w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich w edukacji formalnej .....	39
2.9.3. Problemy związane z działaniem trzeciego sektora .....	40
2.10. Najważniejsze rekomendacje z badań .....	41
<b>3. Kształtowanie kompetencji przez wolontariat</b> .....	<b>45</b>
3.1. Wolontariat a kompetencje społeczne i obywatelskie – znaczenie pojęć i rozważania teoretyczne .....	47
3.1.1. Definicja i społeczne znaczenie wolontariatu .....	47
3.1.2. Wolontariat a kompetencje społeczne .....	49
3.1.3. Wolontariat a kompetencje obywatelskie .....	50
3.2. Walidacja kompetencji nabywanych przez wolontariat oraz miejsce wolontariatu w nieformalnym i pozaformalnym uczeniu się .....	51
3.3. Wolontariat – perspektywa europejska .....	52
3.3.1. Unijne rozwiązania systemowe w zakresie wolontariatu .....	52
3.3.2. Rola wolontariatu w procesie uczenia się oraz walidacja jego rezultatów w UE .....	53
3.4. Ramy prawne i ogólna charakterystyka zaangażowania w wolontariat w Polsce .....	56
3.4.1. Krajowe ramy prawne dotyczące wolontariatu a jego rola edukacyjna .....	56
3.4.2. Ogólna charakterystyka zaangażowania w wolontariat w Polsce .....	58
3.4.3. Skala zaangażowania w wolontariat – omówienie badań sondażowych .....	59
3.4.4. Wyniki badań a systemowe wykorzystanie wolontariatu w budowaniu kompetencji .....	63

3.5. Co mi dał wolontariat? – opinie wolontariuszy w perspektywie badań jakościowych .....	64
3.5.1. Rozumienie wolontariatu .....	65
3.5.2. Kompetencje nabyte dzięki wolontariatowi .....	65
3.5.3. Organizatorzy pracy wolontariackiej .....	67
<b>4. Kształtowanie kompetencji przez harcerstwo .....</b>	<b>75</b>
4.1. Organizacja współczesnego harcerstwa w Polsce .....	75
4.2. Podstawy wychowawcze ZHP .....	75
4.2.1. Misja i program ZHP .....	76
4.2.2. Wychowanie do wartości .....	76
4.2.3. Zasady harcerskiego wychowania .....	77
4.2.4. Metoda harcerska .....	78
4.2.5. Walidacja przyswojenia kompetencji społecznych i obywatelskich – system stopni harcerskich .....	79
4.3. Stopień internalizacji wartości kształtowanych w ZHP przez młodzież .....	80
4.3.1. Harcerstwo, które wpływa na życie .....	81
4.3.2. Harcerstwo, które kształtuje kompetencje społeczne .....	82
4.3.3. Internalizacja norm zawartych w Prawie harcerskim i Przyrzeczeniu harcerskim .....	85
<b>Zakończenie .....</b>	<b>103</b>

## Wprowadzenie

Przedstawiamy Państwu opracowanie na temat kompetencji społecznych i obywatelskich, ponieważ jesteśmy głęboko przekonani, że jest to zagadnienie ważne, aktualne i warte pogłębionej refleksji. Nieprzypadkowo publikacja powstała w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, prowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE). W centrum zainteresowań Instytutu są badania i działania, które mają wesprzeć uczenie się w różnych formach i na różnych etapach życia – uczenie się, które wzmacnia rozwój indywidualny, zawodowy i społeczny.

Efektami uczenia się są zdobywane przez nas wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Wiedza i umiejętności są łatwiejsze do zdefiniowania, opisanie i zmierzenia niż kompetencje społeczne. Można określić zakres i głębię wiedzy, którą powinien opanować człowiek, by radzić sobie w określonych sytuacjach zawodowych i społecznych. Można nauczyć umiejętności stosowania tej wiedzy do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. Da się to sprawdzić, poddając ludzi różnorodnym testom, egzaminom czy sprawdzianom umiejętności. Inaczej jest z kompetencjami społecznymi. Są różnie definiowane, trudniej je precyzyjnie opisać, nie da się ich łatwo zweryfikować. Jedno jest pewne – są potrzebne w bardzo wielu kontekstach.

Kompetencje społeczne składają się na kwalifikacje. Człowiek posiadający odpowiednie kompetencje społeczne jest lepszym pracownikiem: sprawnie komunikuje się i współpracuje z innymi, jest odpowiedzialny oraz potrafi radzić sobie w sytuacjach problemowych i stresowych. Pracodawcom zależy na takich właśnie pracownikach.

Dzięki wysokim kompetencjom ludzie lepiej odnajdują się w wielu sytuacjach, nie tylko w kontekście zawodowym. Rozwinięte kompetencje społeczne budują to, co w kontekście indywidualnym można nazwać inteligencją emocjonalną czy dojrzałością, w kontekście zaś społecznym – kapitałem społecznym. Jednostki należące do społeczności o wysokim kapitale społecznym mają przeciętnie wyższe kompetencje społeczne i obywatelskie niż ludzie ze społeczności o niskim kapitale społecznym. Społeczności pierwszego rodzaju stwarzają sytuacje społeczne, w których osoby uczą się kompetencji społecznych i obywatelskich. Zaufanie do innych ludzi i do instytucji, funkcjonujące sieci współpracy oraz aktywna

działalność dobrowolna w różnego typu organizacjach, czyli elementy składające się na kapitał społeczny – to wszystko stwarza wiele sytuacji do tzw. treningu społecznego, podczas którego rozwijają się kompetencje społeczne i obywatelskie. Współpraca osób kompetentnych społecznie buduje też kapitał społeczny grupy.

Powiązanie kompetencji z kapitałem społecznym pokazuje ważny kontekst badania tych pierwszych. Polska Rada Ministrów 23 marca 2013 roku przyjęła *Strategię Rozwoju Kapitału Społecznego 2020*<sup>1</sup>. W średniookresowej *Strategii Rozwoju Kraju 2020* z roku 2012 podkreślano, że „rozwój kapitału społecznego stanowi jedno z kluczowych wyzwań Polski i służy zwiększeniu skali i trwałości zaangażowania oraz współpracy obywatelskiej, m.in. przez zwiększenie udziału obywatela w sprawowaniu władzy i silniejsze zaangażowanie w formułowanie i wdrażanie polityki rozwoju kraju” (Monitor Polski, poz. 882, s. 47). W ramach przygotowań do sformułowania *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego* przeprowadzono powszechne konsultacje społeczne, których wynikiem było wyróżnienie czterech obszarów wymagających działań państwa wspólnie z obywatelami. Jako pierwszy z tych obszarów wskazano kształtowanie postaw i kompetencji społecznych, w tym obywatelskich.

Od tego, w jakim stopniu i w jaki sposób uda się osiągnąć cele strategii w tym zakresie, zależy bardzo wiele. Nasze kompetencje społeczne i obywatelskie decydują nie tylko o tym, jak sobie we współczesnym świecie radzimy, lecz także o tym, jak świat postrzegamy i czy jesteśmy chętni i gotowi, by go w aktywny sposób zmieniać. To z kolei wpływa na kierunek rozwoju współczesnych społeczeństw.

Zapraszamy Państwa do lektury opracowania, w którym kompetencje społeczne i obywatelskie staraliśmy się ukazać z różnych perspektyw. Rozdział pierwszy zawiera przegląd teorii, badań i analiz w interesującym nas obszarze. Zapoznamy się w nim z wieloma definicjami ukazującymi różne podejścia i sposoby myślenia o kompetencjach społecznych i obywatelskich prezentowane przez socjologów, politologów, pedagogów czy działaczy społecznych oraz przedstawimy wyniki wybranych badań polskich i międzynarodowych. W rozdziale

<sup>1</sup> Uchwała Nr 61 Rady Ministrów w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”, Monitor Polski, poz. 378.

drugim omówione są wnioski z badań eksploracyjnych, dotyczących kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich u młodzieży biorącej udział w działaniach organizacji pozarządowych<sup>2</sup>. W kolejnym rozdziale opisano wnioski z analiz

dotyczących kształtowania kompetencji przez zaangażowanie w wolontariat<sup>3</sup>, w ostatniej zaś części opracowania zrelacjonowano wyniki analiz wpływu aktywności harcerskiej na kształtowanie postaw młodych ludzi<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Rozdział został przygotowany na podstawie niepublikowanego raportu z badań pt. „Kształtowanie kompetencji społecznych w procesie edukacji pozaformalnej w ramach trzeciego sektora oraz pozasektorowych inicjatyw edukacyjno-społecznych w Polsce” autorstwa Piotra Stronkowskiego, Borysa Marteli i Mateusza Zycha.

---

<sup>3</sup> Rozdział przygotowano na podstawie niepublikowanej ekspertyzy pt. „Kształtowanie kompetencji społecznych młodzieży za pomocą wolontariatu”, autorstwa Grzegorza Makowskiego, Filipa Pazderskiego i Bartłomieja Walczaka.

<sup>4</sup> Rozdział bazuje na niepublikowanym opracowaniu „Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich w harcerstwie”. Autorami tego opracowania są: Anna Michalina Gieniusz, Kamil Wais, Adam Czetwertyński oraz Agata Gotowczyc.

# 1. Kompetencje społeczne i obywatelskie jako przedmiot badań i analiz

W literaturze specjalistycznej istnieje wiele definicji kompetencji społecznych i obywatelskich. Specyficzne rozumienie tych pojęć proponuje również Unia Europejska. Praktykom, realizującym projekty społeczne nakierowane na rozwój omawianych kompetencji, część tych definicji jest znana; zazwyczaj jednak kompetencje społeczne i obywatelskie rozumiane są w sposób intuicyjny, a ich ściśle definicje nie są spisywane. Wreszcie, o zapotrzebowaniu na określone postawy/umiejętności/kompetencje społeczne mówią i piszą media. Są to wyrazy funkcjonujące w języku potocznym, w którym każdy używa ich zgodnie ze swoją wiedzą, intuicją, poglądami i założeniami.

Pierwsza część tego rozdziału zawiera przegląd najczęściej stosowanych definicji i sposobów rozumienia kompetencji społecznych i obywatelskich oraz wynikające z tego implikacje. Następnie omówione jest miejsce kompetencji społecznych i obywatelskich w dokumentach Unii Europejskiej oraz w polskim ustawodawstwie. W części ostatniej rozdziału przeanalizowano, gdzie, w jakich sytuacjach i kiedy takie kompetencje się kształtują. Rozważania teoretyczne w wielu miejscach poparte są odwołaniami do przeprowadzonych badań – polskich i międzynarodowych.

## 1.1. Definicje kompetencji społecznych i obywatelskich. Przegląd literatury

Pojęcia kompetencji społecznych i obywatelskich znajdują zastosowanie na gruncie wielu nauk społecznych – od psychologii, przez socjologię, pedagogikę, aż po ekonomię. Jednocześnie są to pojęcia niedookreślone, trudne do zoperacjonalizowania, a więc też niełatwe do przełożenia na potrzeby badań naukowych czy pomiar efektów działań edukacyjnych. Wobec rozproszenia definicji w dyskursie naukowym nie dziwi dość swobodne ich przywoływanie w aktach prawnych i dyskursie publicznym. Poniżej zaprezentowano propozycję pewnego uporządkowania tego definicyjnego chaosu.

### 1.1.1. Kompetencje społeczne

Definicje kompetencji społecznych można podzielić na dwie kategorie: funkcjonalne, określające kompetencje społeczne jako rodzaj posiadanych przez grupę lub jednostkę zdolności, oraz nominalistyczne, wyliczające zakresy poszczególnych typów kompetencji.

Schemat 1.1. Rodzaje definicji społecznych w literaturze przedmiotu



Źródło: Opracowanie własne Bartłomieja Walczaka.



W psychologii, skąd wywodzi się to pojęcie, kompetencje społeczne postrzegane są jako atrybut jednostki. Funkcjonalnie kompetencje społeczne mają umożliwiać jednostce przetwarzanie informacji i rozwiązywanie problemów, zwiększać jej odporność na trudne doświadczenia i ułatwiać odnajdywanie się w grupie (Weare, 2000, s. 24–28; por. Matczak, 2003). Psychologowie i pedagodzy ujmują kompetencje społeczne z punktu widzenia zdolności jednostki do zachowywania się w różnych kontekstach społecznych. W tym rozumieniu osoba kompetentna społecznie jest zdolna osiągnąć sukces indywidualny w różnych sytuacjach, wykorzystując swoje umiejętności wchodzenia w relacje z innymi i wpływania na nich.

Przykładowe definicje kompetencji społecznych w ujęciu psychologicznym i pedagogicznym prezentuje zestawienie w tabeli 1.1.

**Tabela 1.1. Przegląd definicji kompetencji społecznych w psychologii i pedagogice**

Definicja	Autor
Efektywność i trafność reakcji jednostki na różne sytuacje problematyczne, z którymi się konfrontuje.	Goldfried i D'Zurilla, 1969
Codzienna efektywność jednostki w radzeniu sobie ( <i>dealing</i> ) z otoczeniem.	Zigler, 1973
Zdolność do produktywnej i satysfakcjonującej interakcji z innymi.	O'Malley, 1977
Osobą o wysokich kompetencjach jest ta, która potrafi wykorzystać zasoby indywidualne i zasoby otoczenia do osiągnięcia dobrego skutku rozwojowego.	Waters i Sroufe, 1983
Zdolność do osiągania osobistych celów w interakcjach społecznych przy jednoczesnym utrzymaniu pozytywnych relacji z innymi.	Rubin i Rose-Krasnor, 1992
Zdolność jednostki do czerpania korzyści ze struktur społecznych, w jakich funkcjonuje.	Porters, 1998

Źródło: Opracowanie własne Coffey International Development na podstawie: Katz (2004), Portes (1998, s. 1–24).

Jak widać, zakres powyższych definicji jest bardzo zróżnicowany. Różnią się stopniem uwzględnienia kontekstu społecznego i zakresu dostosowania się do przyjętych reguł działania. Część definicji mówi wprost o zdolności ludzi do czerpania korzyści ze struktur społecznych, czyli zaspokajania potrzeb własnych. Inne z kolei podkreślają konieczność stosowania się do kulturowo uwarunkowanych norm i zasad. Wiele definicji ma charakter nominalistyczny, ograniczony do wymienienia kompetencji składających się na kompetencje społeczne.

Druga perspektywa teoretyczna, wywodząca się z socjologii, podkreśla efekty kumulacji pewnych cech wśród jednostek wchodzących w skład danej zbiorowości. W tym przypadku sukcesem społeczności, w której wyróżnia się wystarczająco dużo jednostek o wysokich kompetencjach społecznych, jest rozwinięta zdolność do działania kolektywnego, podejmowania decyzji i osiągania wspólnych celów, czyli posiadanie wysokiego kapitału społecznego.

W ujęciu nominalistycznym kompetencje społeczne wiążą się z trzema względnie niezależnymi wymiarami (por. Argyle, 1969; Schneider, Ackerman i Kanfer, 1996):

1. poznawczym, czyli umiejętnościami sprawnego i trafnego myślenia o sytuacjach społecznych, w tym empatią, znajomością reguł, umiejętnościami planowania zachowań;
2. motywacyjnym, czyli tendencją do podejmowania ryzyka społecznego i angażowania się w interakcje społeczne;
3. behawioralnym, czyli posiadaniem i wykorzystywaniem umiejętności społecznych.

Zdolności poznawcze człowieka odzwierciedlają sprawność w dostrzeganiu, definiowaniu i klasyfikowaniu faktów. W wypadku kompetencji społecznych zdolności te wiążą się z myśleniem o partnerach interakcji i ogólnie o sytuacjach społecznych. W aspekcie poznawczym kompetencje społeczne przejawiają się w postaci inteligencji społecznej, czyli rozumienia ludzi oraz łączących

ich stosunków. Wysoko rozwinięte kompetencje oznaczają zatem trafne postrzeżenie i interpretowanie informacji płynących ze społecznego otoczenia. Obejmują także umiejętności planowania i przewidywania rozwoju interakcji w różnych kontekstach. Ten aspekt kompetencji społecznych ma duże znaczenie dla osób odpowiedzialnych za opracowywanie strategii działania w sytuacjach wymagających kontaktów interpersonalnych lub komunikowania się z innymi ludźmi.

Aspekt motywacyjny obejmuje z kolei te elementy, które ułatwiają ludziom angażowanie się w kontakty z innymi. Podstawowym składnikiem kompetencji jest w tym przypadku otwartość i gotowość do podejmowania interakcji. W tym sensie aspekt motywacyjny odpowiada towarzyskości i brakom zahamowań wynikających z nadmiernego przeżywania lęku społecznego. Jak zaznacza się w literaturze psychologicznej na ten temat (Smółka, 2008), motywacja do wchodzenia w interakcje jest istotnym czynnikiem warunkującym skłonność do podejmowania tzw. treningu społecznego. W rzeczywistych sytuacjach interakcyjnych człowiek ma o wiele większe szanse rozwoju konkretnych umiejętności interpersonalnych, niż kiedy takich interakcji nie podejmuje. Konieczne jest jednak posiadanie odpowiednio wysokich chęci do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Zgodnie z tym podejściem osoby o niskim poziomie kompetencji społecznych mogą charakteryzować się wysokim poziomem lęku społecznego i niechęcią do wchodzenia w nowe interakcje społeczne, ograniczając tym samym swoje możliwości rozwoju tych kompetencji. W przypadku takich osób bardzo ważne jest tworzenie warunków do trenowania kompetencji społecznych, w których ograniczone zostaną do minimum elementy generujące lęk społeczny.

W podejściu behawioralnym na kompetencje społeczne składają się umiejętności interpersonalne, społeczne i komunikacyjne (Pavliga, 2008). Pierwszy typ odnosi się do zachowań pozwalających jednostce nawiązać bezpośrednie relacje z innymi. Umiejętności społeczne z kolei umożliwiają jej odnalezienie się i korzystanie z otaczających instytucji społecznych, systemów normatywnych, systemów wartości, światopoglądów itp. Umiejętności komunikacyjne wreszcie dają jednostce możliwość wyrażania (nie tylko przez mowę, lecz także przez inne środki wyrazu, np. sztukę), odbierania i interpretowania treści.

### Ramka 1.1. Pomiar kompetencji społecznych

W praktyce badawczej wykorzystywane są różne podejścia do pomiaru kompetencji społecznych. Możliwy jest pomiar kompetencji społecznych przez pomiar popularności wśród rówieśników lub partnerów. Uznaje się, że osoby bardziej popularne, posiadające więcej przyjaciół lub częściej wskazywane przez inne osoby charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji społecznych.

Inne podejście zakłada ocenę zachowań na podstawie wypracowanych skal oceny.

Kolejne zakłada ocenę jakości relacji oraz zdolności do budowania relacji. Jego słabością jest fakt, że w tym przypadku dużo zależy od zdolności do budowania kompetencji społecznych drugiej strony relacji. Możliwe są też inne, bardziej złożone metodologie pomiaru kompetencji społecznych, np. oparte na modelu informacyjno-procesowym.

W praktyce psychologów, terapeutów czy też doradców zawodowych wykorzystywane są wystandaryzowane narzędzia do pomiaru kompetencji społecznych. Przykładem takiego narzędzia może być Kwestionariusz Kompetencji Społecznych – kwestionariusz samoopisowy, w którym poszczególne pozycje dotyczą różnych czynności związanych z kompetencjami społecznymi (Matczak, 2001). Innym narzędziem jest adaptowany do polskich warunków Kwestionariusz NEO – FFI, którego autorami są: P.T. Costa i R.R. McCrae, a autorami wersji polskiej – Bogdan Zawadzki, Jan Strelau, Piotr Szczepaniak i Magdalena Śliwińska. Jest to test badania osobowości oparty na modelu tzw. Wielkiej Piątki (pięciu ważnych wymiarów osobowości). Diagnostyka osobę w wymiarach: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumiennność, z których każdy zawiera po 6 składników.

Pomiary dokonywane przy wykorzystaniu tych kwestionariuszy na licznych populacjach wykazują ich użyteczność. Warto przytoczyć analizę wyników pomiarów kompetencji społecznych, wykonanych przy wykorzystaniu omawianych narzędzi, na próbie menadżerów, osób bezrobotnych i bezrobotnych absolwentów uczelni wyższych (Mazurek-Kucharska, 2006). Wyniki badania pokazują, że menadżerowie mają kompetencje społeczne wyższe niż osoby bezrobotne i absolwenci uczelni wyższych we wszystkich obszarach. Szczególnie wyraźna jest różnica w wymiarze otwartości na doświadczenia – w tym przypadku menadżerowie charakteryzują się wyraźnie wyższymi kompetencjami społecznymi niż osoby bezrobotne. Natomiast osoby bezrobotne charakteryzują się nieznacznie wyższym poziomem neurotyzmu i ugodowości. W przypadku grupy absolwentów poziom kompetencji społecznych nie odbiega znacząco od wyników osób bezrobotnych. Co jednak istotne, wyniki badania nie dostarczają wiedzy na temat kierunku zależności: czy wyższe kompetencje społeczne zwiększają szanse na powodzenie na rynku pracy, czy też kształtują się dzięki treningowi i wykonywanym zadaniom? Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, a zależność może być dwukierunkowa.

Istnieje szereg wystandaryzowanych narzędzi oceny kompetencji społecznych (lub różnych ich aspektów), opartych na samoocenie lub samoopisie (Schoon, 2009). Narzędzia te nie są pozbawione pewnych ograniczeń. W przypadku rozbudowanych testów ich wypełnienie jest zwykle czasochłonne i dlatego też trudno jest realizować badania na dużych próbach. Narzędzia prostsze, gdzie kompetencje społeczne badane są przy pomocy niewielkich liczb itemów (poszczególnych pytań badawczych lub elementów kafeterii), mogą dostarczyć niepełnych lub skrzywionych wyników.

Istnieje również szereg badań, prowadzonych na skalę krajową, europejską i światową, które zawierają pytania mogące dostarczyć informacji na temat kompetencji społecznych. Przykłady takich badań to m.in. Diagnoza Społeczna, Międzynarodowe Badanie Edukacji Obywatelskiej (*International Civic and Citizenship Education Study – ICCS*), Europejski Sondaż Wartości (*European Values Study – EVS*) czy Światowy Sondaż Wartości (*the World Values Surveys – WVS*).

Źródło: Opracowanie własne Mateusza Zycha.

### 1.1.2. Kompetencje obywatelskie

Pojęcie kompetencji obywatelskich jest silnie związane z kształtowaniem się nowoczesnego państwa demokratycznego. Wychodzi się bowiem z założenia, że utrzymanie i rozwój demokracji nie odbywają się „same z siebie”, ale wymagają wysiłku i aktywności świadomych, przygotowanych do tego obywateli, gotowych do angażowania się w funkcjonowanie procedur demokratycznych lub też przeciwstawienia się dążeniom autorytarnym czy innym próbom ograniczania demokracji. Kompetencje obywatelskie stają się jeszcze bardziej istotne w społeczeństwie zróżnicowanym etnicznie i kulturowo. Wysoki poziom kompetencji obywatelskich pozwala budować porozumienie ponad różnymi podziałami, tworzyć atmosferę współpracy, zaufania i otwartości między grupami, a także skuteczniej realizować idee politycznej różnorodności (Walzer, 1998).

Robert Putnam w często cytowanym dziele „Demokracja w działaniu” (1995) identyfikuje następujące składowe wartości obywatelskich we wspólnocie obywatelskiej: aktywna partycypacja w sferze publicznej, równość pomiędzy obywatelami, solidarność, tolerancja i umiejętność współpracy z innymi. Hoskins i inni (2011, s. 84) definiują kompetencje obywatelskie jako „partycypację w społeczeństwie obywatelskim, społeczności i/lub w życiu politycznym, charakteryzującą się wzajemnym szacunkiem i brakiem przemocy, jak również zgodnością z prawami człowieka i demokracją”.

Pojęcie kompetencji obywatelskich jest relatywne – zarówno kulturowo, jak i historycznie. Zwraca na to uwagę Robert Weissberg (2001), który notuje, że zostało ono „rozciągnięte do granic użyteczności”. Pojęcie to ściśle wiąże się z projektem politycznym i zawiera często niejawnie przekonania, jak ustrój polityczny powinien być ukształtowany i jaka jest w nim rola pojedynczego obywatela. Weissberg wspomina, że pojawiają się tutaj dwa znaczenia – z jednej strony uszanowanie pewnych rozwiązań dochodzenia do konsensusu w demokracji, z drugiej umiejętność osiągania sukcesu przy tak zdefiniowanych procedurach. Różnice kulturowe widać, kiedy porównujemy badania europej-

skie z amerykańskimi – te ostatnie jako kluczowy wymiar traktują kwestię więzi ze społecznością lokalną<sup>5</sup>.

### Ramka 1.2. Pomiar kompetencji obywatelskich

Na poziomie badań kompetencje obywatelskie są operacjonalizowane w sposób bardziej precyzyjny niż kompetencje społeczne. W 2007 roku w ramach pomiaru postępu we wdrażaniu strategii lizbońskiej w obszarze edukacji i szkoleń jako jeden z 16 wskaźników przyjęto Złożony Wskaźnik Kompetencji Obywatelskich (*Civic Competence Composite Indicator, CCCI*). Narzędzie to, zaproponowane przez Hermana Josepha Absa i Rudda Veldhuisa w 2006 roku, zawierało elementy takie jak wiedza, umiejętności, wartości i postawy konieczne do tego, aby można było ocenić poziom kompetencji obywatelskich w kontekście kultury europejskiej. Autorzy zawarli we wskaźniku następujące komponenty: wiedza na temat systemu politycznego i prawnego, demokracji, roli mediów, organizacji ochotniczych, historii, kultury i bieżących wydarzeń; umiejętność krytycznej refleksji, komunikacji, perswazji i budowania sojuszy, rozwiązywania konfliktów i kompetencji międzykulturowych. Wreszcie na poziomie postaw uwzględniono odpowiedzialność, efektywność, zaufanie, otwartość na zmiany, wiarę w demokrację, praworządność, sprawiedliwość społeczną, prawa człowieka, wolność, uczciwość, zrównoważony rozwój i uszanowanie inności (Hoskins i in., 2011). Takie ujęcie kompetencji obywatelskich nakłada się na (omawiane w tym opracowaniu) definicje kompetencji społecznych, co nie jest zjawiskiem zaskakującym – jedno są warunkowane przez drugie. Zwraca jednak uwagę wyraźny kulturowy relatywizm takiej nominalistycznej definicji kompetencji obywatelskich.

Szeroko przyjmuje się, że są trzy kluczowe determinanty rozwoju kompetencji obywatelskich – historia polityczna, rozwój ekonomiczny i edukacja (Hoskins i in., 2011). Zgodnie z tą logiką kraje o krótszej tradycji demokratycznej, o niższym poziomie rozwoju gospodarczego lub/i o słabiej rozwiniętym systemie edukacyjnym miałyby charakteryzować się niższym poziomem kompetencji społecznych swych obywateli. W międzynarodowych badaniach komparatystycznych ICCS (*International Citizenship and Civic Education Study*)<sup>6</sup> stworzono wskaźnik oparty na trzynastu skalach (mierzących wartości, postawy, zachowania i umiejętności), w którym wydzielono cztery obszary: wartości obywatelskie (*Citizenship Values*), wartości i postawy związane ze sprawiedliwością społeczną (*Social Justice Values and Attitudes*), postawy partycypacyjne (*Participatory Attitudes*), rozpoznanie instytucji demokratycznych (*Cognitions about Democratic Institutions*). Zaskakującym rezultatem analizy za pomocą takiego modelu było stwierdzenie, że zdroworozsądkowe determinanty (historia, ekonomia i edukacja) wcale nie przekładają się na poziom kompetencji obywatelskich wśród młodzieży. Przykładem może być część krajów skandynawskich (Szwecja, Dania, Finlandia) oraz Wielka Brytania, które w badaniach ulokowały się w środkowych przedziałach, w pobliżu krajów postkomunistycznych (Hoskins, Villalba i Saisana, 2012).

Jeszcze innym aspektem jest refleksja, do jakiego stopnia rozbudowana formalna edukacja obywatelska przekłada się na kształtowanie faktycznych postaw obywatelskich wśród młodych osób. Dobrym przykładem może być tutaj Polska. W przeprowadzonych w 2009 roku w 38 krajach badaniach ICCS polscy czternastolatki zajęli wysokie, szóste miejsce. Uczniowie drugiej klasy gimnazjum, którzy wzięli udział w badaniu, wykazali się znaczną wiedzą na tematy polityczne i społeczne. W teście wiedzy 41% z nich uzyskało wynik na najwyższym poziomie (Kerr i in., 2010). Badanie z 2009 roku wykazało również wzrost zaangażowania polskiej młodzieży w różne formy aktywności obywatelskiej.

Dane dotyczące przejawów faktycznego zaangażowania dorosłych Polaków w działalność obywatelską (od prostego udziału w wyborach po podejmowanie lokalnych czy ogólnokrajowych inicjatyw uchwałodawczych) świadczą jednak o wciąż niskim zaangażowaniu obywatelskim (Makowski, 2011, s. 22–25). Tym bardziej dowodzi to potrzeby większego motywowania młodych ludzi do podejmowania aktywności społecznych, w ramach których będą uczyli się nie tylko tego, jak wykorzystać posiadane prawa obywatelskie w praktyce, lecz także nauczą się po prostu, jak współpracować z innymi, by wspólnie rozwiązywać dotyczące wszystkich problemy<sup>6</sup>.

Źródło: Opracowanie własne Mateusza Zycha.

<sup>5</sup> Przykładowo w badaniu Spiezio, Baker i Boland konceptualizacja pojęcia kompetencji obywatelskich nie wyszła poza kwestię zaangażowania w życie społeczności (*community*), por. Spiezio, Baker i Boland (2004).

<sup>6</sup> Badanie prowadzone przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement, zob. [http://www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html)

## 1.2. Kompetencje społeczne w prawodawstwie polskim na tle europejskim

Zarówno na poziomie europejskim, jak i na poziomie krajowym podejmowane są próby systemowych rozwiązań, służących reorientacji systemów edukacji w kierunku silniejszego skupienia się na kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich.

Parlament Europejski w 2006 roku, określając kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie<sup>7</sup>, wymienił wśród nich kompetencje społeczne i obywatelskie. Zalecenie, w którym została zawarta ta definicja, służy ukierunkowaniu krajowych systemów edukacji na kształcenie kadr zdolnych do rozwijania gospodarki opartej na wiedzy. W dokumencie podkreślono wyraźnie konieczność rozwoju struktur kształcenia przez całe życie.

W Polsce kształtowanie kompetencji społecznych zostało wpisane w 2009 roku do *Planu uporządkowania strategii rozwoju* (Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010) jako jeden z czterech obszarów kluczowych dla rozwoju kapitału społecznego kraju. Uznano, że jest to ten rodzaj zadania, w którego realizację powinno się zaangażować państwo, wspierając obywateli.

Wątki te rozwinięto w *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego*, przyjętej przez Radę Ministrów 26 marca 2013 roku.

Strategia opiera się na diagnozie o niskim poziomie kapitału społecznego w Polsce. Jako podstawowe wyzwanie traktuje się zwiększenie powszechnej świadomości znaczenia kapitału społecznego dla rozwoju kraju, jedną zaś z metod na wzmocnienie kapitału społecznego ma być rozwój kompetencji społecznych przez system edukacyjny. Strategia wyznacza kompetencje społeczne, które mają mieć priorytetowy charakter w edukacji. Są to: kooperatywność, komunikatywność i kreatywność. Priorytety i kierunki działania wyznaczono w odwołaniu do sytuacji obecnej. Badania PISA (*Programme for International Student Assessment*) wykazują postępy polskich uczniów w opanowaniu wiedzy (nie odbiegamy tu od średniej europejskiej), ale notują też średnio o połowę niższy indeks kompetencji związanych z działaniem, życiem we wspólnocie i rozwojem osobistym (ELLI, 2010). W Polsce oferta edukacji pozaformalnej nie jest bogata. Głównym organizatorem zajęć – również tych nieobowiązkowych – jest szkoła, co ogranicza różnorodność tej oferty i jej dostępność dla różnych osób w wieku pozaszkolnym.

W *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego* rząd zadeklarował, że do 2016 roku w pełni zrealizuje podstawę programową w zakresie edukacji obywatelskiej, kulturalnej i medialnej, przyczyniającą się do rzeczywistego nabywania postaw i kompetencji społecznych. Wsparcie ma dotyczyć również styku edukacji formalnej i pozaformalnej – współpracy szkół i przedszkoli z jednostkami społeczno-kulturalnymi, organizacjami pozarządowymi i animatorami, przy założeniu, że taka współpraca przyczynia się do efektywniejszej edukacji obywatelskiej, kulturalnej i medialnej. Działania mają dotyczyć między innymi wspierania rozwoju metod nauczania sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji.

Kwestia kształtowania postaw pojawiła się w polskim ustawodawstwie znacznie wcześniej. W *Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wyznacza się trzy cele kształcenia. Obok przekazywania uczniom odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności jej wykorzystania, równorzędnym celem kształcenia uczyniono kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. We wdrażanej od 1 września 2009 roku nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego mówi się o po-

<sup>7</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

trzebie kształtowania postaw odpowiedzialności, poczucia własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, kreatywności, gotowości do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz pracy zespołowej<sup>8</sup>.

Same zmiany w podstawie programowej nie wystarczą, by takie kompetencje społeczne i obywatelskie w młodzieży ukształtować. Stąd rząd w *Strategii* zapowiada prowadzenie działań na rzecz otwierania się szkół na współpracę z innymi instytucjami, a także z samymi uczniami, rodzicami i wspólnotami lokalnymi, tak by uczenie się było wszechstronne i interdyscyplinarne.

W szkolnictwie wyższym ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* wprowadziła podział kompetencji na trzy obszary: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Punkt ciężkości przełożony jest z procesu kształcenia na efekty uczenia się. Przebieg procesu kształcenia powinien być taki, by umożliwić i wspierać rozwój kompetencji społecznych u absolwentów studiów wyższych. Przyjmuje się, że w tej grupie kompetencje społeczne są szczególnie istotne, ponieważ absolwenci szkół wyższych stają się zazwyczaj liderami i inicjatorami działań w swoich środowiskach społecznych czy zawodowych.

Bardzo ważnym elementem działań na poziomie państwa jest wprowadzenie kompetencji społecznych do Polskiej Ramy Kwalifikacji i zintegrowanego systemu kwalifikacji. Krajowy system kwalifikacji (KSK) to ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji (K RK). Obejmuje on w szczególności nadawanie i uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kwalifikacji. W K RK każda kwalifikacja opisana będzie przez efekty uczenia się, prezentowane w trzech wymiarach: wiedzy, umiejętności i właśnie kompetencji społecznych.

Wiedza definiowana jest jako zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.

Umiejętności rozumiane są jako zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Wyodrębnia się umiejętności kognitywne oraz praktyczne.

Kompetencje społeczne są w Polskiej Ramie Kwalifikacji definiowane jako zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania. Kompetencje społeczne analizuje się w kategoriach tożsamości, współpracy i odpowiedzialności<sup>9</sup>.

Tabela 1.2. przedstawia uniwersalne charakterystyki ośmiu poziomów w odniesieniu do kompetencji społecznych.

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 r. nr 4, poz. 17).

<sup>9</sup> Definicje zgodne z publikacją Instytutu Badań Edukacyjnych: *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (Sławiński, Dębowski i in., 2014).

Tabela 1.2. Uniwersalne charakterystyki poziomów w odniesieniu do kompetencji społecznych

Poziom PRK	Osoba posiadająca te kompetencje jest gotowa do:
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot,</li> <li>■ działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach,</li> <li>■ oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za bezpośrednie ich skutki;</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ podejmowania obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot,</li> <li>■ działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach,</li> <li>■ oceniania działań, w których uczestniczy, i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki;</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ przynależenia do wspólnot różnego rodzaju,</li> <li>■ funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających,</li> <li>■ częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach,</li> <li>■ oceniania działań swoich i zespołowych; podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych,</li> <li>■ autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach,</li> <li>■ oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje,</li> <li>■ przyjmowanie odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób;</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ podejmowania podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji,</li> <li>■ samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach,</li> <li>■ kierowania niedużym zespołem w zorganizowanych warunkach,</li> <li>■ oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje,</li> <li>■ przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim,</li> <li>■ samodzielnego podejmowania decyzji,</li> <li>■ krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy,</li> <li>■ przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia,</li> <li>■ podejmowania inicjatyw,</li> <li>■ krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy,</li> <li>■ przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią;</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy,</li> <li>■ podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru i odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania.</li> </ul>

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych (2013, s. 38).

### 1.3. Nabywanie kompetencji społecznych i obywatelskich

Pedagodzy i psychologowie podkreślają, że kompetencje społeczne rozwijają się od najwcześniejszego dzieciństwa. Umiejętność współpracy, otwartość na innych i zaufanie społeczne kształtują się w relacjach społecznych na przestrzeni całego życia, ale decydujące znaczenie mają relacje dziecka z opiekunami w pierwszych trzech latach życia (Erikson, 1997; Bowlby, 2007). Dzieci w tym okresie czują się bezpiecznie, jeśli opiekunowie reagują na wysyłane przez nie sygnały o niezaspokojonych potrzebach, a wzorce tych reakcji są stabilne i przewidywalne. To buduje u dziecka poczucie zaufania, które procentuje w dorosłym życiu, stając się uogólnionym założeniem, że ludziom można ufać. Stąd ważna jest praca z małym dzieckiem i stwarzanie mu warunków do rozwijania kompetencji społecznych już na tak wczesnym etapie (Brzezińska i in. 2012, s. 24–27). Z drugiej strony, komunikaty płynące od opiekunów powinny być spójne z treściami przekazywanymi dziecku przez placówki edukacyjne – żłobki, przedszkola i szkoły – oraz wszelkie współpracujące z nimi osoby i organizacje.

Dla rozwoju kompetencji społecznych dziecka ważna jest więc cała przestrzeń jego rozwoju, do której należą opiekunowie oraz bogactwo oferty otoczenia. Prosta zabawa staje się zaproszeniem do nauki i rozwoju, zwłaszcza jeśli jest mądrze pokierowana przez odpowiedzialnego dorosłego.

Żłobek czy przedszkole, tak jak i sama rodzina, może stać się środowiskiem sprzyjającym rozwojowi kompetencji, pełniąc funkcje socjalizacyjną i emancypacyjną, bądź też wypełniać jedynie zadanie opieki nad dzieckiem, bez wspierania jego rozwoju. Przy zrównoważeniu funkcji socjalizacyjnej i emancypacyjnej w dziecku rozwijają się takie wartości, jak: zaufanie do siebie i innych, ciekawość, krytyczne myślenie oraz chęć i gotowość współpracy.

Anna Brzezińska ujmuje pracę w obszarze tych czterech wartości jako kroki milowe w rozwoju dziecka<sup>10</sup>. Dla zbudowania zaufania potrzebny jest dorosły jako osoba znacząca, która wyznacza jasne reguły, w czytelny sposób komunikuje się z dzieckiem i ma z nim dobry kontakt emocjonalny. Jeśli te warunki są spełnione, u dziecka rodzi się przekonanie, że świat jest bezpieczny i dobry. Na tym opiera się wiara we własne siły i odwaga we wchodzeniu w nowe sytuacje. Drugim krokiem milowym jest wzbudzenie w dziecku ciekawości świata. Służy temu zróżnicowane otoczenie, oferujące dziecku bogactwo impulsów i uważne na jego potrzeby, co daje przekonanie, że świat jest ciekawy i wart poznania. Następnie dziecku należy stawiać wymagania i oferować pomoc, adekwatną do trudności zadania. Dzięki temu dziecko się uczy, że warto podejmować nowe zadania i nawet w razie trudności zawsze się znajdzie jakieś rozwiązanie. Rozwija się wówczas twórcze myślenie i kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań. Wreszcie, by nauczyć kooperacji, trzeba oferować dziecku pomoc i o pomoc prosić, wymieniać się przedmiotami i zadbać, by dziecko przebywało z ludźmi z różnych kręgów i w różnym wieku. Współpraca z innymi uczy, że na pomoc innych ludzi można liczyć i że warto współpracować.

Brzezińska podkreśla, że istnieją uniwersalne potrzeby rozwojowe, które są takie same na każdym etapie życia. Potrzebujemy poczucia więzi z innymi, a jednocześnie bycia autonomiczną jednostką w grupie. Wreszcie, dla podejmowania aktywności musimy czuć się kompetentni.

Zgodnie z zaleceniami UNICEF i OECD najskuteczniejszy jest zintegrowany, jednolity (*unitary*) system wczesnej opieki i edukacji. Za wszystkie aspekty opieki i edukacji dzieci w wieku 0–6 lat powinna odpowiadać jedna agencja, a polityka społeczna wobec dzieci i ich opiekunów, niezależnie od ich statusu społeczno-ekonomicznego, powinna cechować się zintegrowanym i spójnym podejściem (Brzezińska i Czub, 2012, s. 15–19).

Wraz z dorastaniem dziecka coraz większy wpływ na kształtowanie kompetencji społecznych zaczynają wywierać rówieśnicy (grupa odniesienia), szkoła i szeroko pojęte otoczenie. W tej fazie ważna jest spójność przekazów płynących z różnych źródeł. Młody człowiek potrzebuje punktów odniesienia, kiedy buduje swój własny system zasad i wartości. Tymczasem żyjemy w czasach ponowoczesności, w społeczeństwie określanym przez socjologów jako informacyjne, sieciowe, technokratyczne czy społeczeństwo ryzyka. W tym społeczeństwie nie ma pewników, tempo zmian jest ogromne, a świat jest skomplikowany i pełny sprzeczności. Przystają obowiązywać tradycyjne instytucje i autorytety, słabną wspólnoty, jednostka staje osamotniona przed wyborem sposobów działania, strategii i wzorów życia (Giddens, 2006). Wiele osób nie radzi sobie w takich sytuacjach emocjonalnie i psychicznie. Jak zauważają autorzy rządowego raportu „Młodzi 2011”: „Tendencja jest światowa, lecz polskich odniesień nie brakuje. Młodzi nie tylko mają problemy z wchodzeniem w dorosłość, lecz i ich dojrzewanie psychiczne jest coraz trudniejsze. I chociaż zanadto się nie uskarżają, wielu z nich nie radzi sobie z nadmiernymi wymaganiami społeczeństwa, z kulturą presją na osiągnięcie sukcesu, z nieczytelnością społecznych norm, brakiem zainteresowania ze strony dorosłych, osłabieniem więzi rodzinnych czy balastem problemów własnych rodziców” (Szafraniec, 2011).

Anna Brzezińska mówi o nasilającym się w Polsce zjawisku *odroczonej dorosłości*. Młodzi ludzie coraz później opuszczają domy rodzinne i decydują się na podjęcie ról związanych z dorosłością – czy to

<sup>10</sup> Teza przedstawiona na Kongresie Polskiej Edukacji w czerwcu 2013 roku.



w życiu prywatnym, zawodowym czy społecznym. Zjawiska tego nie da się wytłumaczyć wyłącznie trudną sytuacją na rynku pracy. Badaczka stawia tezę, że istotną rolę odgrywają tu niedostatki kompetencji społecznych, będące konsekwencją nie do końca zrealizowanych zadań rozwojowych z okresu dzieciństwa i dorastania, za które odpowiadają w dużej mierze rodzina i szkoła (Brzezińska i in, 2011, s. 67–107). Udany start w dorosłość wymaga bowiem ukształtowanej tożsamości. Jeżeli w fazie dorastania człowiek nie ma okazji eksplorować zróżnicowanego środowiska i brakuje mu możliwości, by podejmować wybory, decyzje i zobowiązania, to nie ukształtuje się u niego tożsamość osoby dorosłej.

Tożsamość w naukach psychologicznych i socjologicznych może być traktowana jako stan lub jako proces. W literaturze przedmiotu pojawia się krytyka podejścia czysto socjologicznego, zgodnie z którym zachodzi związek przyczynowo-skutkowy między zewnętrznymi warunkami rozwoju a kształtowaniem tożsamości (Kroger, 2005, s. 195–204). Wskazuje się na pominięcie w tym podejściu faktu, że cechy indywidualne jednostki, w tym jej kompetencje społeczne i obywatelskie, na bieżąco wpływają na kontekst rozwoju. Jeżeli na przykład dana osoba jest otwarta na nowe doświadczenia, może zmienić swoje miejsce zamieszkania i pracy, przez co stworzy dla siebie nowy kontekst rozwoju własnej tożsamości. W tym ujęciu budowanie tożsamości jest procesem, efektem ciągłych relacji między jednostką a kontekstem, w którym jednostka eksploruje różne obszary, co wpływa zwrótnie na jej rozwój<sup>11</sup>.

Dla kształtowania tożsamości w fazie dorastania wielkie znaczenie ma szkoła. Stanowi ona istotny kontekst rozwoju i obszar eksploracji dla jednostki. Szkoła instytucjonalnie z założenia pełni dwie funkcje: socjalizacyjną i emancypacyjną. Richard Rorty (1993, s. 96–102) zdefiniował te funkcje w następujący sposób: „Pierwsza polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie przez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i sublimowania emocjonalności (*passions*) w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej. Druga stanowi wyzwalenie ludzi od dominacji ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali, przez wyzwalenie ich wyobraźni – aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym (*novel*) praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego”. Ważne jest, by te dwie funkcje były realizowane równocześnie i z zachowaniem odpowiednich proporcji. Dzięki funkcji adaptacyjnej szkoła uczy kompetencji adaptacyjnych, przydatnych do życia w społeczeństwie i podejmowania przypisywanych nam społecznie ról. Emancypacja wyzwala potencjał jednostki, jej krytyczne myślenie i pcha w kierunku poszukiwania nowych rozwiązań. Zbytni nacisk położony na jedną z tych funkcji hamuje rozwój jednostki i utrudnia rozwój społeczny.

Zdaniem Rorty’ego właściwa proporcja między zadaniami szkół zmienia się wraz z etapem edukacji. O ile w pierwszym etapie może dominować funkcja socjalizacyjna, o tyle z czasem głównym zadaniem szkoły powinno być kształtowanie samorozwijającej się jednostki, funkcją zaś szkoły wyższej jest wspieranie człowieka w przekształcaniu i doskonaleniu samego siebie.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012, s. 5), analizując cele szkolnictwa wyższego, mówi o trzech rodzajach zdolności, które powinien posiadać absolwent studiów wyższych. Są to:

- zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia,
- zdolność do działania na rzecz grup i rzeczywistości odległych od naszej,
- zdolność do empatii, rozwijanie własnej emocjonalności w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu, jakie staje się udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych.

<sup>11</sup> Teoretycy procesualnego podejścia do budowania tożsamości to m.in. francuscy filozofowie społeczni: Paul Ricoeur oraz Michel Foucault.

By umożliwić zdobycie tych zdolności, edukacja na poziomie wyższym powinna wyposażać ludzi w następujące kompetencje:

- kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy;
- kompetencje emancypacyjne, pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania oraz jego konsekwencji, a także na dokonywanie wyborów opartych na własnych potrzebach, uzasadnieniach, wartościach, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami;
- kompetencje krytyczne, pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną. Dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 10).

W ramach projektu „Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla <<innych kompetencji>>” (WAP) badaczka przeanalizowała standardy kształcenia związane z kategorią kompetencji społecznych w ośmiu obszarach szkolnictwa wyższego: humanistyki, nauk społecznych, nauk ścisłych i technicznych, nauk przyrodniczych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, lekarskich i sztuki. Okazało się, że we wszystkich obszarach w standardach kształcenia dominują kompetencje adaptacyjne. Kompetencje emancypacyjne pojawiają się we wszystkich obszarach oprócz nauk ścisłych i technicznych, natomiast kompetencje krytyczne pojawiają się wśród efektów kształcenia tylko dla nauk społecznych dla studiów drugiego stopnia oraz w obszarze sztuki. W pozostałych obszarach kompetencje krytyczne nie występują wcale.

Skąd ten brak zainteresowania kompetencjami krytycznymi ze strony systemu szkolnictwa wyższego? Nie można powiedzieć, że są to kompetencje najmniej ważne. Jak zauważa badaczka, edukacja realizująca funkcję krytyczną „umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 10).

Kompetencje krytyczne obywateli są niezbędne do prawidłowego rozwoju społeczeństw – ludzie posiadający takie kompetencje są bowiem motorami zmian w kierunku *społeczeństwa mądrości*. Pojęcia takiego używa w swoich rozważaniach Ewa Chmielecka (tekst pokonferencyjny, [http://e-edukacja.net/czwarta/\\_referaty/sesja\\_1/01\\_e-edukacja.pdf](http://e-edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_1/01_e-edukacja.pdf), s. 5), odróżniając społeczeństwo informacji (bazujące na nowych technologiach i mediach masowych) i społeczeństwo wiedzy (gdzie podstawą działań społecznych jest rozwinięta wiedza) od społeczeństwa mądrości. To ostatnie definiuje jako łączące w sobie „po pierwsze – umiejętności praktyczne bazujące na informacjach; po drugie – rozumienie świata bazujące na wiedzy; po trzecie – zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy bazującą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej, czyli mądrość”.

Chmielecka przekłada cechy społeczeństwa mądrości na zadania dla systemu edukacyjnego, który powinien dbać równolegle o rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych osób uczących się. Badaczka odwołuje się przy tym do dokumentów bolońskich, kształtujących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. W dokumentach tych wskazuje się wyraźnie, że celem szkolnictwa wyższego jest nie tylko przekaz wiedzy i umiejętności, lecz także kształtowanie postaw, przygotowanie absolwentów do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie oraz rozwój osobowy kształconych.

Polski system szkolnictwa wyższego, jak wykazują przywoływane wcześniej badania WAP, koncentruje się na przekazywaniu absolwentom wiedzy i umiejętności przydatnych im na rynku pracy. Tym

też można tłumaczyć redukcję kompetencji emancypacyjnych i krytycznych wśród kompetencji społecznych wpisanych do standardów kształcenia na polskich uczelniach. Dominują kompetencje adaptacyjne, na które zapotrzebowanie zgłaszają pracodawcy, co potwierdzają prowadzone w Polsce badania.

Zgodnie z *Bilansem Kapitału Ludzkiego* (PARP, UJ, 2014) w 2013 roku pracodawcy poszukiwali do pracy ludzi o rozwiniętych kompetencjach samoorganizacyjnych (56% wskazań) oraz interpersonalnych (40%). Do kompetencji samoorganizacyjnych zaliczono: samodzielne podejmowanie decyzji, przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy, kreatywność, odporność na stres oraz terminową realizację zaplanowanych działań, kompetencje zaś interpersonalne zdefiniowano jako te, które dotyczą kontaktów z ludźmi, komunikatywności, współpracy w grupie oraz rozwiązywania konfliktów. W 2012 roku menadżerowie krakowskiego sektora nowoczesnych usług biznesowych (BPO i ITO) ocenili, że studenci i absolwenci studiów wyższych mają trudności z publicznym zabieraniem głosu, brakuje im pewności siebie i mają trudności w pracy zespołowej – są nastawieni na indywidualny sukces, nie potrafią budować relacji z zespołem (Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych i in., 2012). Wstępne wyniki prowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych badania „Bilans kwalifikacji i kompetencji w wybranych sektorach” pokazują, że pracodawcy pięciu branż jako podstawowe deficyty kompetencyjne młodych pracowników wskazują: postawę roszczeniową, częsty brak lojalności, brak umiejętności pracy w zespole oraz brak kompetencji interpersonalnych.

Podsumowując wyniki badań pracodawców, można stworzyć listę najważniejszych kompetencji społecznych, których oczekują oni od pracowników. Znalazłyby się wśród nich: kompetencje interpersonalne, gotowość do nauki, kreatywność i innowacyjność, odporność na stres, motywacja, adaptacyjność, zdolności analityczne oraz orientacja na klienta. Pracodawcy chcieliby, aby już kandydaci do pracy posiadali wymienione wyżej kompetencje. Większość z nich zdobywamy jednak, a z pewnością rozwijamy, dopiero w miejscu pracy. Praca jest głównym źródłem edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego dla zatrudnionego.

Kompetencje społeczne nabywamy również przez działalność społeczną i obywatelską, przez udział w działaniach organizacji pozarządowych lub w innych, niezorganizowanych formach. Temu poświęcona jest dalsza część opracowania.

## Bibliografia

Argyle, M. (1969). *Social Interactions*. Londyn: Methuen.

Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzezińska, A.I., Czub, M. i Czub, T. (2012). Krótko- i długofalowe korzyści wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji. *Polityka Społeczna. Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1.

Brzezińska, A., Kaczan, R., Piotrowski, K. i Rękosiewicz, M. (2011). Odroczone dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4.

Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, Interdyscyplinarne Centrum Badań i Rozwoju Organizacji i Uniwersytet Jagielloński (2012). *Bilans kompetencji branż BPO i ITO w Krakowie. Raport końcowy z przeprowadzonych badań*. Kraków.

Chmielecka, E. (brw). *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, [http://e-edukacja.net/czwarta/\\_referaty/sesja\\_1/01\\_e-edukacja.pdf](http://e-edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_1/01_e-edukacja.pdf)

- Saisana, M. (2010). *ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU*, [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC60268/reqno\\_jrc60268\\_saisana\\_jrcvalidation\\_elli.pdf%5B1%5D.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC60268/reqno_jrc60268_saisana_jrcvalidation_elli.pdf%5B1%5D.pdf)
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Giddens, A. (2006). Ramy późnej nowoczesności. W: A., Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Scholar.
- Goldfried, M.R., i D’Zurilla, T.J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. W: C.D., Spielberger (red.), *Current topics in clinical and community psychology*, 1. Nowy Jork: Academic Press, s. 151–196.
- Hoskins, B.L., Barber, C., van Nijlen, D. i Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data, *Comparative Education Review*, 55 (1).
- Hoskins, B.L., Villalba, C. i Saisana, M. (2012). *The 2011 civic competence composite indicator (CCCI-2): measuring young people’s civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Ispra: European Commission.
- Hoskins, B.L., Villalba, E., van Nijlen, D. i Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe: A Composite Indicator Based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*. CRELL research paper, EUR 23210. Luksemburg: European Commission.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2013). *Raport referencyjny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Katz, S. (2004). *Social and Personality Development*. Prezentacja dostępna na stronie: <http://slideplayer.com/slide/1559732/>
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. i Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Kroger, J. (2005). Critique of a postmodernist critique. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 5(2).
- Makowski, G. (2011). Nieformalna edukacja obywatelska, czyli nowa-stara rola biblioteki publicznej. W: G., Makowski i F., Pazderski (red.), *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mazurek-Kucharska, B. (2006). *Kompetencje społeczne młodzieży*. W: S.M., Kwiatkowski i Z., Sirojć. *Młodzież na rynku pracy, od badań do praktyki*. Warszawa: OHP.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2009 r. nr 4, poz. 17).

Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. (2010). *Plan uporządkowania strategii rozwoju*. Warszawa.

Monitor Polski (1991). *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

O'Malley, J.M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(1), s. 29–44.

Parlament Europejski (2006). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dz.Urz. UE L 394/10.

Pavliga, G. (2008). *Toward A Conceptual Definition For Social Competence*, [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=akron1209056212&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=akron1209056212&disposition=inline)

Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński (2014). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*. Warszawa: PARP.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24.

Putnam, R. (1995). *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Warszawa, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z., Kwieciński i L., Witkowski (red.), *Społy o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Edytor.

Rubin, K.H., i Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. W: V.B., van Hasselt i M., Hersen (red.), *Handbook of social development* (s. 283–323). Nowy Jork: Plenum Press.

Schneider, R.J., Ackerman, P.L. i Knafer, R. (1996). To act wisely in human relations: exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*. 21, s. 469–481.

Schoon, I. (2009). Measuring social competencies, *RatSWD Working Paper Series*, 58.

Sławiński, S. (red.), Dębowski, H. i in. (2014). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Spiezio, K.E., Baker, K.Q. i Boland, K. (2004). General Education and Civic Engagment: An Empirical Analysis of Pedagogical Possibilities. *The Journal of General Education*, 54(4).

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Walzer, M. (1998). The Idea of Civil Society: A Path to Social Reconstruction. W: E.J., Dionne (red.), *Community Works: The Revival of Civil Society in America*. Washington, D.C.: Bookings Institution Press.

Waters, E., Wippman, J., i Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, s. 79–97.

Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social health: A Whole School Approach*. Londyn: Routledge.

Weissberg, R. (2001). Democratic Political Competence: Clearing the Underbrush and a Controversial Proposal. *Political Behavior*, 23(3).

Zigler, E. (1973). Why retarded children do not perform up to the level of their ability. W: R.M., Allen, A.D., Cortazzo, i R., Toister (red.), *Theories of cognitive development: Implications for the mentally retarded*. Coral Gable, FL: University of Miami Press.



## 2. Kształtowanie się kompetencji u młodzieży przez zaangażowanie w działania organizacji pozarządowych. Wyniki badań eksploracyjnych

### 2.1. Przyjęte założenia i zastosowane metody badawcze

Instytut Badań Edukacyjnych w 2012 roku przeprowadził badania pt. „Kształtowanie kompetencji społecznych w procesie edukacji pozaformalnej w ramach trzeciego sektora oraz pozasektorowych inicjatyw edukacyjno-społecznych w Polsce”. Badania te miały charakter eksploracyjny.

Głównym ich celem była identyfikacja i analiza inicjatyw edukacyjno-społecznych w kształceniu pozaformalnym w ramach trzeciego sektora oraz pozasektorowych inicjatyw edukacyjno-społecznych pod kątem kształtowania kompetencji społecznych u młodych ludzi wraz z oceną szans rozwoju tych inicjatyw w Polsce. W ramach badania dokonano przeglądu inicjatyw prowadzonych przez organizacje pozarządowe w tym obszarze, analizując następujące zagadnienia:

1. rozumienie kompetencji społecznych i obywatelskich w analizowanych przedsięwzięciach,
2. definicja problemu i wyznaczone cele,
3. realizatorzy inicjatyw,
4. adresaci podejmowanych działań oraz grupy wykluczone,
5. metody kształtowania kompetencji,
6. efekty i rezultaty prowadzonych działań,
7. uwarunkowania i bariery rozwoju.

Na podstawie analizy zebranego materiału przedstawiono rekomendacje do dalszych działań.

#### Ramka 2.1. Nota metodologiczna

By osiągnąć wyznaczone cele, wykonano szereg prac analityczno-badawczych. Po pierwsze, przeanalizowano założenia i cele inicjatyw edukacyjno-społecznych w edukacji pozaformalnej pod kątem kształtowania kompetencji społecznych. Po drugie, zbadano zawartość programów szkoleń i innych działań w ramach trzeciego sektora oraz inicjatyw nieformalnych pod kątem problematyki dotyczącej kształtowania kompetencji społecznych. Przeanalizowano również sposoby organizacji procesu kształcenia pozaformalnego w programach i inicjatywach tego typu, scharakteryzowano grupę pomysłodawców, realizatorów i odbiorców tych inicjatyw, by wreszcie przedstawić szanse ich dalszego rozwoju.

Badanie było realizowane przez zespół Coffey International Development we współpracy z ekspertami z IBE. Wykorzystywało cztery metody badań jakościowych: przegląd literatury, indywidualne wywiady pogłębione (IDI), analizę treści dokumentów oraz panel ekspercki.

Komplementarnie do wyżej opisanych badań Instytut Badań Edukacyjnych zlecił wykonanie dwóch ekspertyz, których tematem było kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich młodzieży przez działalność wolontariacką oraz harcerską. W badaniach empirycznych te dwa obszary działalności były szczególnie często przywoływane jako istotne w kształtowaniu postaw młodzieży. Ekspertyzy pozwoliły na pogłębienie wiedzy o możliwościach i mechanizmach kształtowania kompetencji u młodzieży w wyniku działalności opierającej się na określonych zasadach. W przypadku harcerstwa są to zasady odwołujące się do długiej tradycji, skodyfikowane i wdrażane w ramach konkretnych organizacji. Wolontariat to obszar mało w Polsce skodyfikowany, zyskujący jednak coraz większe znaczenie i angażujący młodzież w różnych formach działania.

Wyniki badań eksploracyjnych oraz analizy przeprowadzone w ramach ekspertyz dotyczących kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich przez wolontariat i harcerstwo przedstawiono w kolejnych rozdziałach.



## 2.2. Definicje kompetencji społecznych i kompetencji obywatelskich przyjęte w analizowanych inicjatywach

Przedstawione w pierwszym rozdziale kontrowersje i wątpliwości związane z definiowaniem kompetencji społecznych i obywatelskich nie znajdują odzwierciedlenia w analizowanych inicjatywach mających na celu ich rozwijanie. Osoby realizujące tego typu przedsięwzięcia nie dostrzegają potrzeby ujednoczenia i precyzyjnego definiowania tego, na co w gruncie rzeczy te przedsięwzięcia mają oddziaływać:

*Nigdy do tej pory nie mieliśmy potrzeby definiowania (...). Chociaż myślę, że gdybyśmy to zrobili... Znaczący, na pewno większość z nas tutaj ma jasność, gdzie są granice, na czym nam zależy i z całą pewnością wspólnie przekonanie co do tego, co dla nas jest istotne.*

Jeśli w organizacji funkcjonuje jakaś oficjalna definicja kompetencji społecznych lub obywatelskich, to jest ona najczęściej zapożyczona z innych źródeł, np. dokumentów unijnych na temat kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie<sup>12</sup>. Bazowanie na oficjalnej definicji pozwala z jednej strony legitymizować działania organizacji (szczególnie wobec sponsorów), z drugiej – wynika również z uznania jej adekwatności i kompletności.

Źródłem tego stanu rzeczy jest pragmatyczne nastawienie badanych przedstawicieli organizacji, co oznacza przede wszystkim koncentrację na działaniach, a nie na wchodzeniu w teoretyczne niuanse. Jest to tym ważniejsze, że sposób rozumienia kompetencji obywatelskich przez badanych jest zbliżony mimo braku zestandaryzowanej definicji.

Definiowanie tego, czym są kompetencje społeczne i kompetencje obywatelskie zazwyczaj nie następuje wprost, a kompetencje te nie są ujmowane w jednej kategorii. Na podstawie analiz dostępnych materiałów związanych z działalnością NGO, a także wyników wywiadów indywidualnych, została sformułowana definicja wspólna dla wszystkich inicjatyw. Należy jednak zaznaczyć, że odnosi się ona do ogólnych kompetencji pojedynczych członków grup docelowych i nie uwzględnia podziału na kompetencje społeczne i obywatelskie. Można powiedzieć, że to, na co mają oddziaływać inicjatywy na poziomie jednostek, to:

*Zdolność do wchodzenia w relacje z innymi ludźmi bądź grupami w celu osiągnięcia celów indywidualnych lub celów grupy, na rzecz której się działa. Zdolność ta musi uwzględniać systemy normatywne, a także formalne i nieformalne reguły i procedury przyjęte we współczesnych demokracjach Europy.*

Ważnym wyznacznikiem obywatelskości jest branie odpowiedzialności za losy wspólnot, w których się żyje. Znalazło to potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach i analizach. Często podkreślano, że odpowiedzialność objawia się w pełni dopiero w relacjach z władzą. Inaczej mówiąc, kompetencje obywatelskie odnoszą się przede wszystkim do szeroko rozumianej sfery politycznej, w której obywatele mogą wyrażać potrzeby indywidualne i grupowe oraz wywierać nacisk na władzę w celu realizacji stawianych postulatów.

W badaniach nie znaleziono jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o relacje między kompetencjami społecznymi a obywatelskimi. Niewątpliwie jednak umiejętności komunikowania się, współpracy, zabierania głosu w sytuacjach ekspozycji społecznej, które są zazwyczaj wymieniane jako elementy składowe kompetencji społecznych, stanowią również niezbędny warunek aktywnego uczestnictwa obywatelskiego.

<sup>12</sup> Zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

Podobnie istotnym elementem kompetencji obywatelskich jest poczucie sprawczości, co również uznaje się za jeden z wyznaczników kompetencji społecznych. Jednak w przypadku kompetencji obywatelskich było ono rozumiane szerzej, jako przekonanie o tym, że głos jednostki jest ważny, a od jej działań i zachowań zależy w dużym stopniu bieg spraw publicznych. Realizatorzy wielu z analizowanych projektów kładli duży nacisk na rozwój właśnie tego aspektu kompetencji. Podkreślano, że ma on fundamentalne znaczenie dla kształtowania pozostałych zachowań obywatelskich. Według respondentów jednostka, która uważa, że nie ma wpływu na otaczającą ją rzeczywistość, a jej indywidualny głos pozbawiony jest znaczenia i siły sprawczej, dużo rzadziej angażuje się w działania obywatelskie – zarówno te konwencjonalne (np. udział w wyborach), jak i te podejmowane na rzecz dobra wspólnego, chociażby w najmniejszej, sąsiedzkiej skali.

Ujmując problem z tego punktu widzenia, można stwierdzić, że kompetencje społeczne są fundamentem, na którym możliwe jest budowanie kompetencji obywatelskich. Mimo to, ostatnio kompetencje społeczne w działalności badanych organizacji wydają się schodzić na dalszy plan. Wynika to z większej wagi nadawanej przez przedstawicieli badanych organizacji tym umiejętnościom, które pozwalają ludziom skutecznie funkcjonować we współczesnych demokracjach oraz w warunkach wolnego rynku. Przyczyną może być również zaproszenie do udziału w badaniu organizacji, dla których podstawowym celem jest rozwój kompetencji obywatelskich *sui generis*. Natomiast organizacje, które zajmują się kształtowaniem kompetencji społecznych dzieci i młodzieży starają się to robić w sposób bardziej pośredni, np. przez angażowanie w zabawy, sport, działalność kulturalną lub wolontariacką (np. Związek Harcerstwa Polskiego).

### 2.3. Definicja problemu i wyznaczone cele

Wszelkie podejmowane inicjatywy – niezależnie od ich charakteru – powinny mieć zdefiniowany podstawowy problem, jaki ma zostać rozwiązany w wyniku ich realizacji lub wskazane zjawisko, na jakie inicjatywa ma oddziaływać. Dlatego też w badanych inicjatywach mniejszy nacisk jest kładziony na definiowanie kompetencji społecznych i obywatelskich, a większą wagę przykładana się do zrozumienia problemu: dostrzegania złożoności sytuacji rzeczywistej – jej elementów składowych oraz wzajemnych powiązań tak, aby możliwe było dobranie najbardziej odpowiednich metod działania.

Ogólne cele każdej z analizowanych inicjatyw były zbliżone: podnoszenie kompetencji społecznych lub obywatelskich. Jednakże zarówno sposób definiowania problemu, jak i analiza przyczyn poszczególnych problemów różniły się. Prowadziło to do wypracowania różnych zakresów i sposobów działania.

Głównym problemem, zgłaszanym przez wszystkich uczestników badania, jest znikome uczestnictwo młodzieży i osób dorosłych w życiu publicznym, rozumianym jako dzielenie odpowiedzialności za losy wspólnot, do których przynależą. Niska aktywność powodowana jest przez szereg różnych czynników, oddziałujących już na etapie wczesnej socjalizacji, szkoły, ale również dorosłego życia.

Zdaniem badanych młodzież i osoby dorosłe nie angażują się w stopniu wystarczającym w życie publiczne ze względu na szereg ograniczeń. Wśród nich należy wymienić:

1. Brak poczucia sprawczości i wpływu na rzeczywistość – polscy uczniowie w różnych badaniach wypadają dosyć dobrze pod względem wiedzy encyklopedycznej dotyczącej sfery publicznej i instytucji państwowych. W badaniu Civic Education Study z 1999 roku<sup>13</sup> zajęli nawet pierwsze miejsce wśród wszystkich uczestniczących krajów świata. W kolejnej edycji przeprowadzonej w roku 2009 spadli na pozycję szóstą, co jest tłumaczone m.in. zmianą narzędzia badawczego i uwzględnieniem w większym stopniu poczucia indywidualnego wpływu na rzeczywistość spo-

<sup>13</sup> Wyniki badania zostały opracowane w 2008 roku (por. Hoskins, Villalba i Nijlen, 2008).

- łeczną i polityczną jako zmiennej. Podobne opinie były wyrażane w toku badań jakościowych: polscy uczniowie posiadają odpowiednio wysoką wiedzę z zakresu instytucji demokratycznych, ale nie wykorzystują jej w działaniu – nawet w najbliższym otoczeniu. Przyczyna tego stanu rzeczy leży między innymi w niskim poczuciu sprawczości – uczniowie nie angażują się, bo nie wierzą, że to ma sens. Taka postawa przenosi się również na dorosłe życie.
2. Niewystarczające umiejętności miękkie, szczególnie w zakresie komunikacji. Braki te prowadzą między innymi do niskiej zdolności pracy w zespole i konstruktywnego nawiązywania dialogu z partnerami.
  3. Brak zaufania społecznego i niski kapitał społeczny przekładający się na brak umiejętności i chęci współpracy. Prowadzi to do podejmowania przez Polaków indywidualnych strategii działania służących zaspokajaniu potrzeb, co jest bardziej kosztowne niż działania wspólne.
  4. Brak silnej tożsamości lokalnej – problem był podkreślany przede wszystkim przez osoby realizujące działania w mniejszych miejscowościach. Podkreślano, że wiele osób nie czuje się związanych ze swoim miejscem zamieszkania, a szans rozwoju poszukuje przede wszystkim w dużych miastach, do których wyjeżdża na studia i do pracy. Przekłada się to na mniejsze zaangażowanie w środowisku lokalnym.
  5. Brak postaw przywódczych wśród Polaków – respondenci zwracali uwagę na to, że jednym z problemów jest niewielka liczba osób, które posiadają kompetencje liderские i są w stanie zmobilizować innych do działania. Rola przywódców jest szczególnie istotna w społeczeństwach o niskim poziomie kapitału społecznego, w których służą oni jako katalizator podejmowanych działań.

Powyższe deficyty, definiowane na poziomie indywidualnym, wzmacniane są przez ograniczenia istniejące na poziomie systemowym czy też politycznym. Na podstawie zebranego materiału analitycznego można pogrupować te ograniczenia w następujący sposób:

1. Władze (czy to centralne, czy samorządowe) nie poświęcają wystarczającej uwagi problematyce kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich. Widać to na przykładzie edukacji obywatelskiej, której nadawany jest niski priorytet i która nie jest realizowana w kraju w sposób systemowy. Środki przeznaczane na ten cel są niewystarczające. Brakuje też rozwiązań instytucjonalnych zapewniających większą koordynację podejmowanych działań.
2. Na ograniczenia wpływa sposób działania edukacji formalnej, w tym przede wszystkim:
  - a) sposób funkcjonowania szkół (zhierarchizowany, formalny, zamknięty na współpracę z otoczeniem, nastawiony na trenowanie u uczniów umiejętności odtwórczych zamiast na rozwijanie myślenia), który zdecydowanie ogranicza możliwości trenowania umiejętności obywatelskich i społecznych w ramach edukacji formalnej;
  - b) niedostateczne kompetencje nauczycieli i słaba jakość edukacji obywatelskiej w szkołach, która odbywa się głównie na lekcjach wiedzy o społeczeństwie i skupia się przede wszystkim na przekazywaniu podstawowej wiedzy o funkcjonowaniu instytucji państwa i społeczeństwa oraz krzewieniu wartości demokratycznych;
  - c) niedostateczna współpraca z organizacjami społecznymi, które mogłyby stanowić ważne uzupełnienie i wzmocnienie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich.

Podsumowując, u podłoża większości projektów leżało przekonanie o kluczowym znaczeniu kompetencji społecznych i obywatelskich dla dobrostanu jednostek i społeczności, jak również przekonanie o niewystarczającej wadze przypisywanej tej kwestii przez instytucje państwowe – w tym placówki oświatowe.

Rolę organizacji pozarządowych respondenci widzieli na ogół jako wspomagającą oraz inicjującą. Zadaniem NGO miałyby być przede wszystkim proponowanie innowacyjnych rozwiązań i testowanie ich w praktyce. Prawdziwy przełom mogą jednak według respondentów przynieść dopiero zmiany systemowe, które muszą być wprowadzane we współpracy z przedstawicielami instytucji publicznych.

## 2.4. Charakterystyka realizatorów inicjatyw

Grupa organizacji trzeciego sektora, prowadzących działania dotyczące kompetencji społecznych, jest wewnętrznie zróżnicowana, a poszczególne organizacje działają na różnych zasadach i w różnych obszarach. Można w ramach tej grupy wyznaczyć następujące kategorie podmiotów:

1. Stowarzyszenia i fundacje, których głównym celem działania jest budowanie społeczeństwa obywatelskiego i realizacja przedsięwzięć nakierowanych głównie na rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich. Są to m.in. takie podmioty jak Fundacja Civis Polonus i Centrum Edukacji Obywatelskiej.
2. Instytuty badawcze i think tanki zajmujące się problematyką procesów politycznych i działaniem współczesnych demokracji. Przedstawicielem tej kategorii jest Instytut Spraw Publicznych.
3. Stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz dzieci i młodzieży, nie tylko w ramach kształcenia obywatelskiego, lecz wspierające je także w obszarach bezpieczeństwa socjalnego, kształcenia formalnego, rozwoju fizycznego i kulturalnego itp. Do tej kategorii szczególnie zalicza się Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży oraz Centrum Inicjatyw UNESCO.
4. Stowarzyszenia i fundacje zajmujące się działaniem w konkretnym obszarze – np. edukacji, niekoniecznie skierowanym do specyficznej grupy docelowej – dzieci i młodzieży. W tej kategorii znajdują się takie podmioty jak Akademia Rozwoju Filantropii i Federacja Inicjatyw Oświatowych.

Część z tych podmiotów swoje cele w ramach kształcenia obywatelskiego i społecznego realizuje przez udzielanie grantów innym podmiotom. Dlatego też do wyżej wymienionych należy dołączyć otwartą kategorię beneficjentów grantów – formalnych i nieformalnych organizacji, które działają lokalnie. Organizacje te przyjmują zróżnicowane formy działania. Znajdziemy wśród nich na przykład: wiejskie i małomiasteczkowe domy kultury, kościoły i związki wyznaniowe, organizacje paramilitarne i skautowe, gminy i związki gmin, stowarzyszenia kulturalne i sportowe itp.

Przechodząc na poziom charakterystyki osób odpowiedzialnych za realizację inicjatyw, w badanych projektach można wyróżnić następujące grupy realizatorów:

- Nauczyciele – są zaangażowani w projekty „szkolne”, realizowane np. przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, Federację Inicjatyw Oświatowych, Fundację Civis Polonus. Zwykle wyznaczani są przez dyrektora placówki oświatowej, która uczestniczy w działaniach NGO. Udział nauczycieli w projektach związany jest z wynagrodzeniem, jak również z aktywnością w różnego rodzaju formach doksztalcenia i szkolenia – w zależności od organizacji i projektu, mogą one odbywać się podczas okresowych spotkań/zjazdów albo za pośrednictwem platform e-learningowych. Organizatorzy dostarczają zwykle realizatorom dodatkową literaturę metodologiczną i przedmiotową, jak również prowadzą internetowe strony/serwisy zawierające wszelkie przydatne w realizacji projektu informacje.
- Animatorzy – angażowani np. przez CAL albo Fundację Civis Polonus (w projekcie rad młodzieżowych). Animatorzy są przygotowywani i szkoleni do wykonywania swojej pracy.
- Trenerzy – stosunkowo rzadko pracują z bezpośrednimi adresatami działań. Do wyjątków można zaliczyć szkolenia organizowane przez Stowarzyszenie Szkoła Liderów, które mają na celu kształcenie kompetencji przywódczych, czy też szkolenia przygotowujące do realizacji projektów młodzieżowych w ramach działań organizowanych przez Centrum Inicjatyw UNESCO. Częściej trenerów angażuje się w proces przygotowania nauczycieli do realizacji projektów np. w działaniach Centrum Edukacji Obywatelskiej, ale także w Fundacji Civis Polonus czy Federacji Inicjatyw Oświatowych.

Większość działań, mających na celu kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich, realizowana jest we współpracy z osobami nienależącymi do organizacji będącej inicjatorem projektu. Takie podejście ma swoje dobre i złe strony. Wśród pozytywnych aspektów można na pewno wskazać możliwość realizacji dużych projektów, których efekty obejmują większą liczbę dzieci i młodzieży.

ży. W przypadku realizacji działań we współpracy ze szkołami, w które zaangażowani są nauczyciele, dodatkową zaletą jest możliwość osiągnięcia trwałej zmiany w sposobie funkcjonowania szkół i placówek oświatowych. Projekty zmierzające do podnoszenia kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów realizowane są bowiem nie przez zewnętrznych animatorów, którzy mają kontakt z instytucją oraz dziećmi i młodzieżą przez określony, zazwyczaj stosunkowo krótki czas, ale przez kadrę pedagogiczną, która będzie pracować na miejscu także po zakończeniu inicjatywy. Pozwala to żywić nadzieję, że realizowane projekty przełożą się na wzrost kompetencji samych nauczycieli, a także doprowadzą do trwałej zmiany sposobu, w jaki pracują. Ograniczeniem takiego podejścia może być niedostateczne przygotowanie tych osób do prowadzonych działań.

## 2.5. Adresaci podejmowanych działań

Ze względu na dobór adresatów przedsięwzięć z zakresu kompetencji społecznych i obywatelskich działania te mogą być:

- uniwersalne/powszechne – w tym przypadku adresatami są wszyscy mieszkańcy danego terytorium, a celem jest udzielenie wsparcia każdemu członkowi danej populacji;
- selektywne – realizowane działania mogą być kierowane do określonych kategorii osób, których poziom kompetencji jest nieadekwatny do potrzeb i zadań, z jakimi muszą sobie radzić. Wspomniane niedopasowanie należy rozumieć szeroko. Mogą pojawić się deficyty bardziej specjalistycznych kompetencji, utrudniające wykonywanie określonych zadań zawodowych (np. pracy menadżerów). Możemy mieć też do czynienia z ogólnie niskim poziomem kompetencji jednostek, który utrudnia im funkcjonowanie w społeczeństwie zgodnie z obowiązującymi normami.

Podejście uniwersalne jest częstsze w przypadku kształtowania kompetencji obywatelskich. Zakłada się, że należy dążyć do sytuacji idealnej, w której wszyscy obywatele danego kraju posiadają określoną wiedzę, umiejętności oraz postawy umożliwiające aktywne uczestnictwo w życiu politycznym. Z tego też względu większość badaczy społecznych, a także publicystów, opowiada się za powszechną edukacją obywatelską. Powinny nią być objęte zwłaszcza dzieci i młodzież, choć w krajach przechodzących transformację ustrojową – takich jak Polska – równie istotna jest edukacja osób dorosłych.

W przypadku kompetencji społecznych sprawa wygląda nieco inaczej. W ramach badania często przywoływano argumenty za koncentracją działań na osobach, które z różnych powodów nie wykształciły potrzebnych kompetencji lub ze względu na ograniczoną możliwość uczestnictwa w treningu społecznym utraciły pewien poziom kompetencji. Przykładem takiego podejścia może być działalność centrów i klubów integracji społecznej czy też warsztatów terapii zajęciowej.

Powyższe selektywne podejście wynika zarówno z ograniczonych zasobów, jak i z diagnozy potrzeb populacji. Uzasadnienie dla kierowania działań do osób z największymi deficytami opiera się na dwóch zasadniczych argumentach. Po pierwsze, jednostki takie mają zazwyczaj największe problemy z radzeniem sobie w codziennych sytuacjach, a deficyt kompetencji społecznych przekłada się na trudności w życiu prywatnym, zawodowym, publicznym czy społecznym, a w skrajnych przypadkach prowadzi do wykluczenia społecznego. Po drugie, niski poziom kompetencji społecznych i obywatelskich jest nie tylko przyczyną trudności indywidualnych, lecz wpływa także na obniżenie jakości życia całej wspólnoty. Deficyty w zakresie umiejętności społecznych bardzo często są przyczyną zachowań ryzykownych i nieaprobowanych, takich jak przemoc czy wandalizm.

### 2.5.1. Osoby z deficytami kompetencji społecznych jako adresaci działań

Literatura naukowa nie dostarcza podstaw do tego, by problem niskich kompetencji społecznych przypisywać jakiejś określonej grupie – niezależnie od tego, czy zostanie ona wyodrębniona ze względu na wiek, status społeczny czy też np. określone cechy osobowości. Wynika stąd, że wska-

zywanie grup odbiorców na podstawie wybranej cechy stanowi, w najlepszym przypadku, jedynie pewne przybliżenie, które może jednak okazać się nietrafne.

Przykładem może być ocena wpływu statusu zawodowego na poziom kompetencji społecznych. Mówiła o tym jedna z respondentek-teoretyczek, która w ramach projektu aktywizacyjnego przeprowadziła pomiar kompetencji społecznych wśród menadżerów, studentów i bezrobotnych. Choć menadżerowie osiągnęli na ogół wyższe wyniki od przedstawicieli pozostałych grup, to rozmówczyni podkreślała olbrzymie zróżnicowanie kompetencyjne wewnątrz poszczególnych grup. Jak skonstruowała:

*(...) Ja bym już nigdy nie mówiła o tym, że są kompetencje menadżerów, bezrobotnych, kobiet, studentów i tak dalej. Po prostu, mówiąc językiem metodologicznym, wariacja wewnątrzgrupowa jest o wiele większa niż międzygrupowa. (...) Nasze wyniki badań (...) pokazywały, że osoby bezrobotne miały tak zróżnicowany poziom wyników i taką gotowość do rozbudzenia w sobie kompetencji, że w ciągu krótkiego czasu, roku, dochodziły do poziomu bliskiego poziomowi MBA. I oczywiście mamy przypadki menadżerów, których poziom kompetencji nie jest typowy dla stereotypu wyobrażenia menadżera, czyli jest naprawdę niski (B11).*

Najlepszym rozwiązaniem działań byłaby zatem selekcja adresatów inicjatyw kształtowania kompetencji na podstawie indywidualnie przeprowadzonej diagnozy potrzeb. W praktyce, ze względu na wysokie koszty, jak również problemy związane z mierzaniem poziomu kompetencji społecznych, takie procedury stosowane są rzadko w badanych organizacjach<sup>14</sup>.

W praktycznej działalności organizacji pozarządowych konieczna jest również pewna koncentracja wysiłków. I dlatego też działania te dotyczą zazwyczaj pewnych grup, w których, w opinii działaczy, istnieje wyższe prawdopodobieństwo wystąpienia deficytów tego typu kompetencji. Wsparcie powinno być kierowane do grup wykluczanych z różnych sfer życia wspólnotowego. Grupy te wyznaczane były w kategoriach: wieku (dzieci, osoby powyżej 50. roku życia), etnicznych i narodowościowych (np. mniejszości takie jak: Romowie, Litwini, Czeczeni, Wietnamczycy, Ukraińcy), ekonomiczno-społecznych (mieszkańcy enklaw biedy) oraz sprawności fizycznej i umysłowej (osoby z niepełnosprawnościami).

Eksperti uczestniczący w badaniu wskazali, że w sensie przestrzennym działania rozwijające kompetencje społeczne i obywatelskie powinny koncentrować się na obszarach, gdzie szczególnie silnie widoczne są deficyty, a więc przede wszystkim na wsi i w małych miasteczkach oraz „trudnych” dzielnicach wielkich miast. Stąd też w wywiadach pojawiały się również opinie, że lepsze skutki może przynieść praca z całymi społecznościami. Zamiast realizować z góry nakreślony program, należałoby raczej postępować jak etnolog lub antropolog, który przystępuje do pracy w terenie z otwartością. Rolą organizacji trzeciego sektora byłoby w tym ujęciu rozpoznanie potrzeb przy udziale samych zainteresowanych, a dopiero w dalszej kolejności podjęcie działań wspierających. Jest to więc propozycja realizacji inicjatyw przez dialog, wzajemne uczenie się, a nie paternalistyczne kształtowanie zbioru umiejętności, które samemu uznaje się za istotne. Jak zalecała jedna z respondentek-teoretyczek:

*Po prostu trzeba wejść do tej rodziny. Zobaczyć, jak ona funkcjonuje; zobaczyć, czy ma potrzeby w zakresie relacji społecznych. W związku z tym, jakie kompetencje wzmacniać, a jakich kompetencji od nich się nauczyć. Bo wie pan, to jest tak, że w Rudzie Śląskiej, gdzie prowadziliśmy kiedyś MBA (...) były takie rodziny, gdzie ojciec był pijakiem i był niezwykle szanowany przez dzieci. I teraz co, wejdziemy*

<sup>14</sup> Istnieją organizacje, które, prowadząc działania skierowane do osób z grup w szczególnie trudnej sytuacji, np. długotrwale bezrobotnych czy niepełnosprawnych, bazują na analizie ich potrzeb. Tego rodzaju organizacje i działania nie były objęte opisywanym tu badaniem.

*z listą kompetencji i co, będziemy uczyć te dzieci, jak mają sobie poradzić z ojcem alkoholikiem? Czy też będziemy się uczyć od nich szacunku dla ojca, pomimo że jest alkoholikiem? Ja nie mówię, że akceptuję postawę tego ojca. Chodzi o coś takiego, żeby nie zrobić z tego takiego programu – dress code uczenia ludzi bez względu na ich kulturę, asymilację czegoś, co jest im obce kulturowo.*

Podobne podejście do pracy ze społecznościami stosowane było m.in. przez Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, które wykorzystuje metodykę animacji społecznej<sup>15</sup>.

Należy uwzględnić również odmienne potrzeby kobiet i mężczyzn – większość ekspertów wyrażało opinię, że kobiety posiadają wyższe kompetencje społeczne i obywatelskie. Jednocześnie jednak udział kobiet w życiu publicznym jest niższy niż mężczyzn, co może wynikać z uwarunkowań kulturowych. Z jednej strony należy więc zachęcać kobiety do podejmowania aktywnej działalności publicznej (nie tylko na swoją rzecz), z drugiej strony – dążyć do zniesienia uprzedzeń, ograniczających możliwości podejmowania tejże aktywności.

Wartościowe są działania mające na celu dialog między grupami funkcjonującymi w pełni w życiu wspólnotowym a grupami wykluczonymi. Przykładem są programy skierowane do autochtonów i Romów, pełno- i niepełnosprawnych.

### 2.5.2. Grupy docelowe inicjatyw podejmowanych przez organizacje pozarządowe

Pisząc o grupie docelowej, mamy na myśli tę kategorię osób, do której bezpośrednio kierowane są działania podejmowane w ramach danej inicjatywy. Założenia doboru przedsięwzięć do analizy treści oraz respondentów do wywiadów spowodowały znaczne ujednoczenie charakterystyk beneficjentów. Wybierane były bowiem przede wszystkim te przedsięwzięcia, których głównym celem było kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich dzieci i młodzieży. Warto przy tym zauważyć, że nie we wszystkich inicjatywach dzieci i młodzież stanowiły bezpośrednią grupę adresatów. Przykładem odmiennego podejścia są projekty mające na celu wzmocnienie kompetencji osób, które na co dzień pracują z młodymi osobami, np. nauczycieli czy bibliotekarzy, aby w ten sposób pośrednio oddziaływać na kompetencje dzieci i młodzieży.

Poniższe zestawienie zawiera charakterystykę grup docelowych inicjatyw kształtowania kompetencji przeanalizowanych w badaniu:

**Tabela 2.1. Zestawienie grup docelowych w analizowanych inicjatywach**

Nazwa inicjatywy	Grupa docelowa
Program edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych	Pracownicy bibliotek publicznych zainteresowani nieformalną edukacją obywatelską w społecznościach lokalnych.
Młodzieżowe rady gmin i dzielnic	Uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych działających na terenie Warszawy i okolicznych gmin oraz przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego.
Program antydyskryminacyjny „Obojętność boli”	Młodzież w wieku 14–18 lat ucząca się w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz nauczyciele pracujący w tych szkołach.
Program edukacji konsumenckiej i obywatelskiej	Młodzież w wieku 15–19 lat ucząca się w szkołach zawodowych, technicznych oraz liceach profilowanych w Lublinie, Łodzi i Warszawie oraz nauczyciele tych szkół.
Program Młody Obywatel	Uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

<sup>15</sup> Stowarzyszenie kształci specjalistów, których zadaniem jest praca z członkami lokalnych społeczności. Rola animatorów polega m.in. na rozpoznaniu potrzeb lokalnych z pomocą mieszkańców, a także na mobilizowaniu i zachęcaniu członków społeczności do podjęcia aktywności zmierzającej do wspólnego rozwiązania istotnych problemów. (Więcej o metodzie animacji społecznej na stronie: <http://www.cal.org.pl>)

Młodzież w działaniu – Europejski Tydzień Młodzieży	Młodzież w wieku 17–19 lat bez względu na rodzaj szkół, w których się uczy.
Z małej szkoły w wielki świat	Uczniowie klas I–VI małych wiejskich szkół podstawowych prowadzonych przez lokalne stowarzyszenia rozwoju wsi, samorządy gminne i inne podmioty. Pośrednio adresatem działań w projekcie są również dyrektorzy i nauczyciele szkół uczestniczących w projekcie.
<b>Inicjatywy poddane tylko analizie treści</b>	
Mam 18 lat	Młodzież tuż przed ukończeniem 18. roku życia, niezależnie od rodzaju swojej aktywności życiowej (osoby uczące się, pracujące itd.) z Wrocławia.
Akademia Demokracji	Nauczyciele prowadzący zajęcia lekcyjne z zakresu wiedzy o społeczeństwie w szkołach ponadpodstawowych oraz osoby prowadzące zajęcia w ramach pozaformalnego kształcenia młodzieży.
Działaj lokalnie	Organizacje pozarządowe i grupy nieformalne działające na terenach miejscowości do 20 tys. mieszkańców. <i>De facto</i> znaczna część realizowanych projektów skierowana jest do grupy dzieci i młodzieży mieszkającej na terenach wiejskich i w małych miejscowościach.
<b>Inicjatywy poddane tylko badaniu IDI</b>	
Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej – Decydujmy razem, Program rozwoju bibliotek	Społeczności lokalne.
Stowarzyszenie Szkoła Liderów – Szkoła Liderów Społeczeństwa Obywatelskiego	Program tzw. szkoły letniej skierowany jest do osób z całej Polski, które skończyły 18 lat i które są aktywne w życiu publicznym, np. należą do organizacji partyjnych, udzielają się w organizacjach i mediach obywatelskich, inicjują różne przedsięwzięcia społeczne.
Związek Harcerstwa Polskiego – stała działalność	Dzieci i młodzież w wieku 6–25 lat.

Źródło: opracowanie własne Coffey International Development.

W przypadku większości analizowanych projektów podstawowym kryterium stosowanym przy definiowaniu grupy docelowej był wiek. Większość projektów była kierowana do młodzieży (przede wszystkim uczniów w wieku 14–19 lat), a pojedyncze inicjatywy – do dzieci w wieku 7–13 lat.

Innym kryterium stosowanym do określenia grupy docelowej jest obszar zamieszkania (miasto, gmina, małe miejscowości). W jednym przypadku inicjatywę skierowano do uczniów szkół zawodowych, technicznych oraz liceów profilowanych. W innej inicjatywie grupa docelowa została ograniczona do uczniów małych szkół, co wynika ze specyfiki działalności danej organizacji. Kryteria te w większości przypadków służą jednak raczej zawężeniu zakresu prowadzonych inicjatyw, a nie koncentracji na grupach, w których istnieje wyższe prawdopodobieństwo wystąpienia deficytów kompetencji społecznych czy też obywatelskich. Odwołując się zatem do wcześniejszego podziału przedsięwzięć na powszechne i selektywne, można stwierdzić, że większość z nich ma charakter powszechny, choć koncentruje się zwykle na pewnym obszarze lub inaczej zdefiniowanej grupie docelowej.

Jeśli w innych inicjatywach wskazywano w określeniu adresatów miejsce zamieszkania, to wynikało to przede wszystkim z możliwości działania poszczególnych organizatorów, w tym ich zasobów finansowych i kadrowych. Skala i zasięg działania organizacji trzeciego sektora są zatem bardzo zróżnicowane. Wyróżnić można podmioty, które:

- działają głównie w dużych i średnich miastach (np. Fundacja Civis Polonus),
- koncentrują się na pracy w mniejszych gminach (np. Federacja Inicjatyw Oświatowych),
- działają na skalę ogólnopolską i realizują projekty oraz inicjatywy w gminach o zróżnicowanej wielkości (np. CEO, harcerstwo, FRSE).

Zespołowi badawczemu nie udało się dotrzeć do bardziej szczegółowych danych na temat uczestników realizowanych projektów. Wiadomo jedynie, do kogo projekty były skierowane, nie zaś – kto w nich ostatecznie wziął udział. Organizacje realizujące inicjatywy kształtowania kompetencji albo takich danych nie zbierają, albo ich nie udostępniały.



## 2.6. Stosowane metody kształtowania kompetencji

### 2.6.1. Podłoże teoretyczne

Według literatury przedmiotu rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich jednostki zależy od dwóch typów czynników. Z jednej strony akademicy podkreślają znaczenie cech indywidualnych. W zależności od autora mówi się o roli inteligencji społecznej (Argyle, 1994), talentu interpersonalnego (Smółka, 2008), osobowości i temperamentu (Matczak, 2001). Wymienione czynniki tworzą potencjał decydujący o tym, z jaką częstotliwością dana osoba będzie wchodziła w różnego rodzaju relacje z innymi ludźmi.

Drugim niezwykle istotnym elementem kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich jest proces socjalizacji, czy też – ujmując to w terminologii psychologicznej – trening społeczny. Zgodnie z tym poglądem osoba może mieć większy lub mniejszy potencjał wrodzony, jednak ogromne znaczenie ma proces ćwiczenia konkretnych umiejętności i nabywania wiedzy w praktyce. Same predyspozycje nie wystarczą – dopiero w powiązaniu z uczestnictwem w kontaktach z innymi ludźmi nabywa się określonych kompetencji. Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę na to, że predyspozycje indywidualne wpływają na prawdopodobieństwo uczestnictwa oraz efektywność tego treningu<sup>16</sup>.

Przy założeniu, że predyspozycje indywidualne, takie jak osobowość, inteligencja społeczna czy talent interpersonalny, są względnie stałe i nie podlegają znaczącym modyfikacjom w ciągu życia jednostki, jedynym sposobem na podniesienie kompetencji społecznych i obywatelskich jest odpowiednie zaplanowanie i przeprowadzenie treningu społecznego.

Możliwości organizacji tego treningu są bardzo różne. Odwołując się do literatury poświęconej zagadnieniom kształtowania kompetencji wśród dzieci i młodzieży, strategie budowania kompetencji społecznych zwykle mieszczą się w jednym z trzech podejść stosowanych odrębnie lub w różnych kombinacjach:

- Wsparcie rozwoju kompetencji społecznych przez system nagród i kar – w takim podejściu osoby w otoczeniu powinny wzmacniać zachowania pozytywne oraz karać zachowania negatywne. Podejście to oparte jest na koncepcji behawioralnej.
- Oddziaływanie na czynniki środowiskowe – przyczyny niskiego poziomu kompetencji społecznych mogą znajdować się w środowisku, w jakim przebywa dana osoba. Dlatego też odpowiednie strategie powinny uwzględniać rozpoznanie czynników środowiskowych oraz możliwości oddziaływania na nie.
- Oddziaływanie na czynniki indywidualne – niektóre dzieci potrzebują bardziej intensywnego, indywidualnego treningu z powodu ograniczeń osobistych (np. niepełnosprawności). Działania tego typu powinny opierać się na ocenie indywidualnej sytuacji danej osoby.

O tym, że trening społeczny pozwala podnieść kompetencje nie tylko dzieci i młodzieży, lecz także osób dorosłych, przekonują wyniki badań. W warunkach polskich analizy tego rodzaju prowadzono np. wśród osób bezrobotnych przy wykorzystaniu kwestionariuszy służących do pomiaru kompetencji społecznych (Mazurek-Kucharska, 2006).

<sup>16</sup> Przykładowo, model kształtowania kompetencji społecznych zaprezentowany w podręczniku do Kwestionariusza Kompetencji Społecznych podkreśla znaczenie różnic indywidualnych w zakresie inteligencji i cech osobowościowych dla procesu nabywania i doskonalenia kompetencji. Zakłada, że kompetencje – utożsamiane z wiedzą, wprawą i umiejętnościami warunkującymi efektywne rozwiązywanie określonych problemów – są modyfikowalne i można je rozwijać za pomocą oddziaływań treningowych. W modelu zwraca się jednak uwagę na to, że repertuar zachowań, szybkość ich nabywania oraz sprawność ich praktycznego stosowania w dużej mierze zależą od poziomu inteligencji, jak również cech osobowościowych danej jednostki (Matczak, 2001).

Literatura naukowa poświęcona kształtowaniu kompetencji obywatelskich jest na pewno uboższa, szczególnie pod względem oceny efektywności metod ich rozwijania. Większość autorów zgadza się co do tego, że nikt nie rodzi się ze świadomością oraz kompetencjami niezbędnymi do działania w państwie jako aktywny obywatel. Trwają jednak dyskusje na temat czynników, które sprawiają, że dana osoba jest bardziej skłonna do aktywności obywatelskiej od innych. Pewien wpływ na to może mieć edukacja obywatelska. Jednak ocenę jej skuteczności utrudnia różny sposób definiowania w literaturze przedmiotu oraz publicystyce. Bardzo często termin ten wiąże się z przekazywaniem wiedzy na temat państwa narodowego i jego ustroju w ramach przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*. Nierzadko jednak przez edukację obywatelską rozumie się również innego typu inicjatywy, takie jak organizacja spotkań i dyskusji, przygotowanie i rozpowszechnianie materiałów informacyjnych na tematy istotne z punktu widzenia interesu publicznego czy organizacja kampanii mobilizujących obywateli do udziału w wyborach lub referendum (Łada, 2009, s. 8–14).

W literaturze poruszającej temat kompetencji obywatelskich dużo uwagi poświęcono temu, jaki obywatel powinien być – co powinien wiedzieć, jakie powinien mieć umiejętności oraz postawę. Rzadziej pojawiają się praktyczne wskazówki na temat tego, jak można osiągnąć taki stan. Jest to o tyle trudne, że w przypadku kompetencji obywatelskich sama wiedza oraz umiejętności nie wystarczą. Potrzebne są również postawy sprzyjające braniu odpowiedzialności za los wspólnoty oraz poczucie sprawczości – przeświadczenie, że indywidualne zaangażowanie ma znaczenie oraz może doprowadzić do zmiany.

Pomimo tych ograniczeń na podstawie prac teoretycznych oraz przeprowadzonych badań można wyróżnić szereg cech, którymi powinien odznaczać się proces kształtowania zarówno kompetencji społecznych, jak i obywatelskich:

- Dopasowanie do potrzeb i możliwości – intensywność treningu społecznego powinna być dostosowana do motywacji i potrzeb danej osoby. Stagnacja lub „przetrenowanie” w treningu społecznym może nastąpić tak samo, jak i w sportowym.
- Badania wykazują, że przekazywanie wiedzy, kształcenie postaw czy kształtowanie umiejętności w warunkach sztucznych i dalekich od praktyki przynosi bardzo ograniczone rezultaty. Lepiej sprawdzają się metody aktywne, takie jak wcielanie się w rolę, rozwiązywanie problemów czy odgrywanie dramatyzowanych scenek.
- Kompleksowość – ważna zwłaszcza w przypadku edukacji obywatelskiej. Analizując wyniki *International Civic and Citizenship Education Study*, należy zauważyć, że poszczególne aspekty kompetencji obywatelskich są od siebie niezależne. Nie występują korelacje między np. wiedzą i umiejętnościami a postawą uczestniczącą czy też wartościami obywatelskimi. Oznacza to, że kształtowanie kompetencji obywatelskich powinno odbywać się z uwzględnieniem każdego z tych wymiarów. Każdy z nich bowiem jest konieczny (choć niewystarczający) dla sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym.
- Długotrwałość działań – w trakcie wywiadów wielokrotnie krytykowano inicjatywy polegające na angażowaniu wybranych grup w jednorazowe akcje, np. w zbiórkę pieniędzy podczas Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Działania powinny być prowadzone stale i uwzględniać rosnący poziom tego typu kompetencji.

W literaturze przedmiotu dotyczącej kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich zdecydowanie największy nacisk jest kładziony na działania instytucji oświatowych, natomiast wyraźnie mniejszy na działalność organizacji pozarządowych. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę znaczenie i wpływ instytucji oświatowych na kształtowanie kompetencji dzieci i młodzieży. W tym kontekście podmioty zaliczane do trzeciego sektora mogą działać jako wspierające lub uzupełniające działalność szkół i placówek edukacyjnych.

## 2.6.2. Metody stosowane w analizowanych projektach

W większości badanych projektów stosowano podobne metody kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich. Jednakże, choć stosowano zbliżone metody, to poszczególne inicjatywy różniły się między sobą pod względem preferowanego sposobu pracy.

Ogólnie rzecz biorąc, można wyróżnić cztery główne kategorie metod:

### 1. Warsztaty i aktywne uczenie się

Zdecydowana większość inicjatyw obejmuje tego typu działania w różnorodnych formach, których wspólnym mianownikiem jest uczenie się przez wykonywanie zadań lub symulację rzeczywistych procesów. Dotyczą one wielu aspektów kompetencji społecznych i obywatelskich:

- znajomości zasad i umiejętności pracy w grupie,
- zdolności do definiowania celów i znajdowania właściwych sposobów ich osiągnięcia,
- poszukiwania partnerów do wspólnej realizacji zadań i gromadzenia koniecznych zasobów,
- podejmowania refleksji nad działaniem własnym oraz innych,
- umiejętności wykorzystania wiedzy i doświadczenia do prognozowania możliwych scenariuszy wydarzeń oraz weryfikowania ich prawdopodobieństwa,
- znajomości norm i wartości właściwych dla swoich kręgów kulturowych,
- wiedzy o zasadach funkcjonowania współczesnych demokracji,
- znajomości praw i obowiązków związanych z odgrywaniem określonych ról społecznych.

### 2. Szkolenia

Są one najczęściej skierowane do nauczycieli lub przedstawicieli instytucji pracujących z młodzieżą. Jest to metoda stosowana równie często jak warsztaty dla uczniów. Szkolenia dla nauczycieli obejmują przede wszystkim wdrażanie ich do metodyki pracy z młodzieżą, opracowanej w ramach inicjatyw. W ramach szkoleń nauczycielom przekazuje się wiedzę na temat zasad aktywnego uczenia dzieci i młodzieży, szczególnie moderowania pracy grupowej. Porusza się także tematy dotyczące istotności edukacji obywatelskiej oraz rozwoju kompetencji społecznych wśród uczniów.

W innych sytuacjach szkolenia są rzadziej wykorzystywane. Wyjątkiem wśród przedsięwzięć, przeanalizowanych w ramach badania IDI i analizy treści, były szkolenia nakierowane na kształtowanie umiejętności przywódczych realizowane przez Szkołę Liderów<sup>17</sup>, choć w tym przypadku wykorzystywano różne formy pracy, również aktywizujące.

### 3. Samodzielna realizacja projektów przez młodzież

Jest to najbardziej wymagająca i złożona metoda rozwijania kompetencji społecznych. Wychodzi się w niej z założenia, że najlepsze i długotrwałe efekty przynosi skonfrontowanie młodzieży z rzeczywistym wyzwaniem realizacji jakiegoś przedsięwzięcia. W tym celu młodym ludziom stwarza się możliwości finansowe oraz dostarcza informacji o zasadach realizacji działań metodą projektową, obejmującą takie elementy jak:

- rozpoznanie i zdefiniowanie potrzeb,
- dobór narzędzi działania,
- gromadzenie zasobów i poszukiwanie partnerów,
- podział zadań i egzekwowanie ich wykonania zgodnie z ustalonym harmonogramem,
- korzystanie z pomocy instytucji publicznych,
- podsumowanie, rozliczanie i prezentacja efektów działania.

<sup>17</sup> W ramach letniej Szkoły Liderów Społeczeństwa Obywatelskiego rekrutowane osoby biorą udział w intensywnym szkoleniu trwającym 10–12 dni, w trakcie którego uczestniczą w różnych zajęciach (warsztatach, szkoleniach, wykładach, debatach oksfordzkich itp.) rozwijających ich świadomość oraz umiejętności przywódcze. Celem tego programu jest praca z dobrze dobraną grupą osób, które już są aktywne, ale potrzebują wzmocnienia kompetencyjnego. Dlatego też program kursu przede wszystkim skupia się na celowo wybranych kompetencjach liderek, nie zaś na szeroko pojętej aktywizacji obywatelskiej.

Dzieci i młodzież są zaangażowane w realizację wspólnych działań o bardzo zróżnicowanym charakterze: niektóre inicjatywy polegają na zorganizowaniu wydarzenia (debaty, wystawy), przeprowadzeniu małego projektu badawczego (np. diagnozy problemów społecznych w formie sondy wśród mieszkańców gminy), podjęciu działań artystycznych czy np. wyremontowaniu miejsca spotkań dla młodych osób.

Większość inicjatyw realizowanych w szkołach zakłada wpisanie się w uprzednio przygotowane scenariusze, a możliwość swobodnego wyboru przedmiotu działań jest zazwyczaj ograniczona. W innych programach – np. „Młodzież w działaniu” – decyzja pozostawiona jest młodzieży, która sama wymyśla i realizuje własne projekty.

Zróżnicowany jest też poziom wsparcia i nadzoru, jaki towarzyszy dzieciom i młodzieży w realizacji działań. W niektórych przypadkach młode osoby samodzielnie realizują całe przedsięwzięcie – otrzymują jedynie dofinansowanie oraz możliwość skorzystania z pomocy koordynatora lub eksperta. W innych inicjatywach uczestniczą wcześniej w szkoleniach przygotowujących do realizacji projektu.

#### 4. Informowanie, przekazywanie wiedzy

Jest to najbardziej podstawowa, często stosowana metoda realizacji inicjatyw. Polega ona na dostarczeniu dzieciom i młodzieży oraz osobom pracującym z nimi (nauczycielom, bibliotekarzom) różnego rodzaju informacji z zakresu teorii i praktyki rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich. W analizowanych publikacjach, wpisujących się w tę kategorię metod, przeważają aspekty teoretyczne. Dotyczą one przeważnie:

- teorii i praktyki funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego oraz roli edukacji formalnej i pozaformalnej w kształtowaniu kompetencji obywatelskich,
- wolontariatu, zasad jego prowadzenia, możliwości włączenia się w nieodpłatną działalność społeczną.

W większości analizowanych przedsięwzięć dominują aktywne metody nabywania kompetencji społecznych i obywatelskich. Zarówno praktycy, jak i teoretycy wskazywali, że najskuteczniej kompetencje obywatelskie kształtuje się w działaniu, nie zaś np. w trakcie szkoleń. Takie podejście pozwala nie tylko na całościowe rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich, lecz także wspiera proces dojrzewania tych osób, czyni je bardziej samoświadomymi i dzięki temu lepiej przygotowanymi do funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych i osiągania zamierzonych efektów. Jak ujął to jeden z respondentów-praktyków:

*Wiedza jest dla mnie ważna, [ale] wiedza społecznie wytworzona, czyli nie wiedza, która jest transmitowana przez system edukacji, tylko że my – uczestnicząc w czymś – wytwarzamy wspólnie wiedzę, pewną wiedzę o świecie, także tym najbliższym. W trakcie wytwarzania wiedzy uczymy się umiejętności społecznych, budowania kontaktów, komunikacji i tak dalej, wydobywamy nasze doświadczenia społeczne, ale potrafimy mieć refleksję nad swoimi doświadczeniami. Coś przeżyliśmy sami, z innymi ludźmi, wspólnie nazywamy to, co przeżyliśmy, jesteśmy samoświadomi.*

Często pomysłodawcy inicjatyw za swój główny cel uznawali wykreowanie takich sytuacji, w których uczestnicy będą mieli stworzone możliwości do wzmożonej interakcji przy realizacji zadań. W ich opinii już samo zaangażowanie we wspólną pracę prowadzi do wzrostu poziomu kompetencji społecznych uczestników. W przytoczonej powyżej wypowiedzi przedstawiciel organizacji pozarządowej przywołuje pojęcie wiedzy wytworzonej w trakcie działania, w interakcji z innymi, stawiając ją w opozycji do wiedzy przekazanej. Jeśli towarzyszy temu ćwiczenie umiejętności ważnych społecznie, to tym samym prowadzi to do rozwijania kompetencji społecznych. W efekcie, w porównaniu z metodami nauczania wykorzystywanymi w edukacji formalnej działalność organizacji pozarządowych rysuje się często jako innowacyjna i inspirująca.

## 2.7. Efekty podejmowanych działań

Powyższa ocena sposobów pracy jest jednak niepełna. Trudno określić skuteczność wykorzystywanych metod bez wzięcia pod uwagę efektów uczenia się osiąganych przez adresatów inicjatyw. Tymczasem w większości przypadków nie można wskazać konkretnych efektów uczenia się zdobytych dzięki realizacji podejmowanych działań. W analizowanych przedsięwzięciach na ogół nie bada się w sposób systematyczny postępów czynionych przez uczestników. Część przedstawicieli badanych organizacji nie dostrzega wystarczającego uzasadnienia dla prowadzenia systematycznej oceny zachodzących zmian, koncentrując się na samym działaniu. Niektórzy uczestnicy badania tłumaczyli też, że z powodu ograniczeń finansowych sprawdzenie efektów jest niemożliwe.

Takie nastawienie może budzić wątpliwości. Omawiane działania, jak zostało zaznaczone wcześniej, bazują na pewnych założeniach dotyczących tego, co działa, a nie opierają się na dowodach. Prowadzić to może do koncentracji na samym działaniu zamiast na jego rezultatach. Skuteczne prowadzenie polityk publicznych oraz realizacja programów społecznych wymagają dokonania oceny, czy postawione cele zostały osiągnięte i czy przedsięwzięcie przyniosło oczekiwane rezultaty. Tymczasem w większości badanych projektów ocena osiąganych efektów ogranicza się zazwyczaj do rozliczania postępu finansowego i rzeczowego projektów wobec grantodawców. Mamy zatem do czynienia z najbardziej podstawowym zakresem monitorowania postępu w realizacji projektu i raportowania jego osiągnięć.

Za przeprowadzeniem ewaluacji przemawiają również argumenty kosztowe. Zwykle budżet na ewaluację nie przekracza 1% wartości przedsięwzięcia, a dobrze, rygorystycznie przeprowadzona ocena może być kluczowa dla skuteczności i trwałości zarówno całego przedsięwzięcia, jak i przyszłych działań.

Niemniej, w badaniu zidentyfikowano przykłady dobrych praktyk w zakresie ewaluacji:

- Projekty finansowane z programu Młodzież w działaniu – ich uczestnicy wypełniają ankietę „Youth Pass”, w której wraz z opiekunem opisują osiągnięte efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. W tym przypadku ocena ma charakter jakościowy.
- Inicjatywa Stowarzyszenia Szkoła Liderów, które zamówiło realizację studiów przypadków mających na celu sprawdzenie efektów uczenia się uczestników programów przywódczych. Z 400 osób, które korzystały ze wsparcia organizacji, wybrano 15, których losy oraz rozpoznawalność w środowisku, w jakim działają, będzie dokładnie badana. Tego typu holistyczna ewaluacja jest bardzo kosztowna i podjęto ją po raz pierwszy.

Zdecydowanie najbardziej kompleksowy system monitoringu osiąganych rezultatów zawiera program „Z małej szkoły w wielki świat”. W jego ramach prowadzone są cykliczne, quasi-eksperymentalne badania kompetencji nabywanych przez uczniów. Mają one na celu sprawdzenie efektów, jakie przynoszą podejmowane działania – przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów w obszarach wybranych kompetencji kluczowych (matematycznych, naukowo-technicznych, społecznych i obywatelskich) oraz kompetencji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Na uwagę zasługuje zastosowanie procedur obiektywizacji pomiaru z rygorami prowadzenia badań eksperymentalnych.

Wykorzystano wystandaryzowane narzędzia pomiaru. Arkusze testów sprawdzane były przez egzaminatorów posługujących się ustalonymi kryteriami oceny i jednolitym kluczem punktowania. Test zakładał trzykrotny pomiar (w latach 2011, 2012 i 2013) na grupie badanej (50 szkół biorących udział w programie, 1696 uczniów) oraz grupie kontrolnej (20 szkół niebiorących udziału, 546 uczniów). Posłużono się testem dostosowanym do możliwości dzieci w wieku 7–11 lat. W zakresie kompetencji społecznych podstawową zasadą był pomiar zdolności do funkcjonowania w rzeczywistości spo-

tecznej: poszukiwania informacji, współpracy, zwracania się z prośbami i potrzebami do właściwych instytucji lub osób, a także znajomości podstawowych form i norm kontaktu z władzami lokalnymi.

Wyniki badania pokazują, że najmocniej rozwinęła się u dzieci uczestniczących w projekcie umiejętność uczenia się (różnica 5,16% w stosunku do grupy kontrolnej) oraz kompetencje społeczne i obywatelskie (wzrost o 4,52%) (Federacja Inicjatyw Obywatelskich, 2013).

## 2.8. Efekty uczenia się w Polskiej Ramie Kwalifikacji

Brak pomiaru efektów uczenia się w inicjatywach realizowanych przez podmioty trzeciego sektora sprawia, że nie można ich odnieść do charakterystyk poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji. Uprawione jest co najwyżej posługiwanie się – zbliżonymi do wyznaczonych w PRK – kierunkami kształcenia kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe.

W charakterystykach uniwersalnych kompetencje społeczne i obywatelskie ujmują się w trzech wymiarach: tożsamości, współpracy i odpowiedzialności. Bez wątplenia działalność organizacji pozarządowych w zakresie kształtowania kompetencji można przedstawić także w perspektywie stosowanej w systemie kwalifikacji. Jak wskazano wcześniej, duży nacisk kładzie się na wykształcenie poczucia tożsamości i świadomości przynależności do lokalnej wspólnoty, umiejętność współpracy, a także przygotowanie do brania odpowiedzialności za sprawy, które dotyczą obywateli. W opisie efektów uczenia się na różnych poziomach edukacji widać jednak inne rozłożenie akcentów oraz odmienne sposoby rozumienia poszczególnych wymiarów.

Punktem odniesienia dla większości badanych liderów organizacji pozarządowych są kwestie dotyczące budowy społeczeństwa obywatelskiego i kształtowania postaw „dobrego obywatela”. Na pierwszy plan wysuwają się więc sprawy związane z uczestnictwem w szeroko rozumianym życiu publicznym, także politycznym. W kontekście KRK kompetencje społeczne są zaś przede wszystkim definiowane z perspektywy rynku pracy, na co zwracali uwagę niektórzy rozmówcy. Związane jest to ze wskazanym wcześniej odmiennym definiowaniem kompetencji społecznych w systemie kwalifikacji, w literaturze przedmiotu i w praktycznej działalności.

Większość działań badanych organizacji pozarządowych zmierza do kształtowania postaw obywatelskich, pobudzania chęci uczestnictwa w życiu publicznym i rozwijania umiejętności współpracy w celu realizacji wspólnych interesów w imię dobra wspólnego. Z tego względu problematyka przewodzenia innymi, kierowania dużymi zespołami pojawia się rzadziej. Celem jest bowiem nie tyle przygotowanie do sprawowania ról przywódczych, ile przede wszystkim zwiększenie poziomu aktywności i zaangażowania.

Niektórzy badani zauważali, że nadmierne zawężenie rozumienia pojęcia kompetencji społecznych w systemie kwalifikacji może nieść zagrożenie, że pewne ważne umiejętności, wchodzące w skład kompetencji społecznych i obywatelskich, mogą być pomijane. Dotyczy to zarówno programów w edukacji formalnej, jak i sprofilowania konkursów i grantów na realizację innych form uczenia się – pozaformalnego i nieformalnego.

Podsumowując, choć istnieją pewne zbieżności pomiędzy ujęciem kompetencji społecznych i obywatelskich w badanych inicjatywach oraz w charakterystykach poziomów w PRK, to należy również zwrócić uwagę na szerszy profil działalności organizacji pozarządowych. Problematyka kształcenia na potrzeby rynku pracy nie jest w nich wysuwana na pierwszy plan. Sprawia to, że niektóre z realizowanych projektów, np. z zakresu edukacji obywatelskiej, mogą być w przyszłości trudne do opisanego za pomocą charakterystyk uniwersalnych.

Omawiany wcześniej brak systematycznego podejścia do mierzenia efektów uczenia się może również w przyszłości utrudnić sprawdzenie omawianych kompetencji i wpisanie potencjalnych kwalifikacji do zintegrowanego rejestru. Z tego względu konieczne wydaje się precyzyjniejsze określanie przez organizacje trzeciego sektora efektów uczenia się osiąganych w prowadzonych przez nie działaniach dotyczących kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich.

Wskazane byłoby też upowszechnienie praktyki rzetelnego i systemowego mierzenia postępów uczestników w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Choć mierzenie poziomu obu typów kompetencji związane jest z wieloma problemami, to konieczne wydaje się wypracowanie nowych narzędzi badawczych albo zaadaptowanie do potrzeb realizowanych działań narzędzi już istniejących. Proces mierzenia wyników powinien być co najmniej dwuetapowy i uwzględniający dokonywanie pomiaru kompetencji uczestników na początku oraz na końcu trwania projektu.

## 2.9. Uwarunkowania i bariery rozwoju

Nie sposób analizować pozaformalnych form kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje trzeciego sektora w oderwaniu od szerszego kontekstu barier dla rozwoju tego typu kompetencji. Bariery te mają przede wszystkim charakter systemowy i odnoszą się do edukacji formalnej. Jest to jednak istotne dla edukacji pozaformalnej, ponieważ szkoły są naturalnymi partnerami organizacji trzeciego sektora. Potencjał współpracy nie jest jednak do końca wykorzystany.

Opis uwarunkowań rozwoju inicjatyw trzeciego sektora rozpoczniemy więc od tych dwóch aspektów, by następnie przejść do kwestii związanych z funkcjonowaniem samych organizacji pozarządowych.

### 2.9.1. Problemy na poziomie systemowym

Mimo deklarowanej chęci działania, wciąż zbyt mało jest rozwiązań systemowych, które wspierałyby rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich młodzieży. Niski poziom współpracy między samorządem terytorialnym a szkołami w kwestii edukacji obywatelskiej przejawia się m.in. w słabym zaangażowaniu młodzieży w życie publiczne i społeczne wspólnot lokalnych. W niektórych wywiadach pojawiały się wręcz sugestie, że podnoszenie kompetencji społecznych, a zwłaszcza obywatelskich, Polaków, nie musi być celem pożądanym przez decydentów. Aktywne społeczeństwo obywatelskie, które czynnie uczestniczy w życiu publicznym i politycznym kraju, kontroluje swoich przedstawicieli oraz zabiera głos w debacie, może być przez część polityków oraz samorządowców postrzegane jako zagrożenie. Trudno jednoznacznie ocenić, na ile wyrażane przez przedstawicieli organizacji pozarządowych opinie stanowią wyraz negatywnego wizerunku administracji publicznej, a na ile są odzwierciedleniem postaw i zachowań instytucji publicznych.

Zdaniem badanych podstawowymi słabościami działania administracji publicznej są między innymi: brak spójnej strategii rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich, niska skuteczność mechanizmów koordynacji działań w tym obszarze oraz niedostateczne uwzględnienie kwestii kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia formalnego.

Z drugiej strony rząd w kluczowych dokumentach strategicznych, takich jak np. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*<sup>18</sup> kładzie bardzo duży nacisk na niski poziom kapitału społecznego, uznawany

<sup>18</sup> Raport przygotowany przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów pod redakcją naukową ministra Michała Boniego (Boni, 2009). Raport stanowi podstawę Długookresowej i Średniookresowej Strategii Rozwoju Kraju i prezentuje 10 wyzwań rozwojowych dla Polski na najbliższe 20 lat, w tym wyzwanie rozwoju kapitału społecznego, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>.

za jedno z głównych ograniczeń rozwojowych Polski. Temat ten jest powiązany z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi. Znalazło to odzwierciedlenie w decyzji o opracowaniu, jako jednej z dziewięciu kluczowych strategii rozwoju, *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego Polski do roku 2020*. Prace nad tym dokumentem koordynował minister kultury i dziedzictwa narodowego. Strategia została przyjęta uchwałą Rady Ministrów w marcu 2013 roku (Monitor Polski, 16 maja 2013 r., poz. 378). Na początku roku 2015 trwały działania nad planem do tego dokumentu. Nie są jednak podejmowane systematyczne prace zmierzające do jego wdrożenia, głównie z powodu niskiego zainteresowania tym obszarem decydentów.

### Ramka 2.2. Wybrane cele i priorytety SRKS 2020

<b>Cel główny:</b>	Wzmocnienie udziału kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski.
<b>Cel operacyjny I:</b>	Kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji.
<b>Priorytet 1.1:</b>	Wspieranie edukacji formalnej w zakresie metod nauczania sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji oraz rozwijanie demokratycznej kultury szkoły.
<b>Priorytet 1.2:</b>	Wspieranie edukacji innej niż formalna, ukierunkowanej na kooperację, kreatywność i komunikację społeczną.
<b>Cel operacyjny II:</b>	Poprawa mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne.
<b>Priorytet 2.1:</b>	Wspieranie mechanizmów współpracy instytucji publicznych z obywatelami.
<b>Priorytet 2.2:</b>	Rozwój i wzmocnianie zorganizowanych form aktywności obywatelskiej.

Źródło: *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego, Monitor Polski, 16 maja 2013 r.*

Eksperti, z którymi przeprowadzono panel dyskusyjny w ramach badania, wyrazili obawę, że strategia jest zbyt wąsko sprofilowana. Koncentracja na kilku wybranych obszarach interwencji może prowadzić do zaniedbania problemów, które nie zostały uznane za priorytetowe. Dlatego też w trakcie panelu ekspertów podkreślano konieczność prowadzenia powszechnej polityki wzmocniania obu typów kompetencji, zaś strategiczne ukierunkowanie powinno dotyczyć dodatkowego wsparcia skoncentrowanego na obszarach największych deficytów. Zwracano również uwagę na dwa bardzo istotne zagadnienia, które zostały ujęte w strategii:

- założenie, że kompetencje społeczne i obywatelskie kształtowane są przez całe życie, nie tylko na etapie edukacji formalnej;
- podniesienie statusu edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego, między innymi poprzez możliwość walidacji kompetencji społecznych i obywatelskich nabywanych poza systemem edukacji formalnej.

Zdaniem uczestników panelu ekspertów strategia powinna była również stworzyć ramy dla rozwiązania problemu braku infrastruktury instytucjonalnej. Część osób sugerowała potrzebę utworzenia podmiotu organizującego konkretne działania i przekazującego środki przeznaczone na edukację obywatelską. Inspiracją dla takiej instytucji mogłyby być rozwiązania funkcjonujące już w innych krajach, np. w Niemczech.

### 2.9.2. Identyfikowane bariery w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich w edukacji formalnej

Niniejsze badanie nie obejmowało edukacji formalnej. Jednak respondenci w trakcie wywiadów odnosili się do niej wielokrotnie, po stronie szkoły wskazując liczne bariery dla rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich. Niektóre z tych barier identyfikowane są również w literaturze. Poniżej podsumowano główne bariery, dostrzeżone w toku badania. Należy jednak podkreślić, że w ramach badania nie określono skali występowania poszczególnych problemów.



Problematyka kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich nie znajduje należnego miejsca w procesie kształcenia w systemie edukacji formalnej. Szkoły skupiają się głównie na przekazywaniu wiedzy przedmiotowej, w mniejszym zaś stopniu na wychowaniu aktywnych i kompetentnych obywateli, świadomych otaczającej ich rzeczywistości i gotowych do aktywnego wpływania na nią.

Wynika to z kilku czynników. Po pierwsze, ze sposobu podejścia do kompetencji obywatelskich w podstawie programowej. Analiza podręczników do wiedzy o społeczeństwie wykazała, że przedstawiana w nich wizja społeczeństwa jest uproszczona i jednostronna, pomija podstawowe sprzeczności, konflikty czy też paradoksy współczesności, aktywność obywatelską sprowadza do pragmatycznego działania w skali lokalnej, nie porusza problemów, które uczniowie mogą napotkać przy podejmowaniu tego typu aktywności (Faber, 2009).

Ograniczeniem dla rozwijania kompetencji społecznych są też wykorzystywane przez szkoły metody nauczania. Część szkół w niewystarczającym stopniu stosuje metody aktywne, np. warsztaty, grupową realizację zadań, samodzielne stawianie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Istotną pozycję zajmuje nadal tradycyjny sposób prowadzenia zajęć – nauczyciele występują w roli autorytetu naukowego, a nie partnera wspierającego dzieci i młodzież w zdobyciu wiedzy. Uczniowie są nauczani, oceniani i pilnowani – w niewielkim zaś stopniu mają wpływ na wyznaczanie swoich celów, ocenę i refleksję nad osiąganymi rezultatami. Dzisiejsza szkoła nie zaszczebia więc postaw aktywnych. Przyczyną tego może być nie tyle brak woli do prowadzenia tego typu działań, ile niedostatek kompetencji – nauczyciele nie są przygotowywani, aby pracować w ten sposób.

Wiąże się to również z brakiem motywacji szkół, aby otwierać się na sprawy lokalnej społeczności i przekształcać się w centra aktywności lokalnej, czy też otwierać się na współpracę z podmiotami zewnętrznymi, np. organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz kształcenia kompetencji społecznych i obywatelskich. Wynika to m.in. ze sposobu oceniania działalności placówki edukacyjnej głównie na podstawie wyników egzaminów końcowych.

Problemy te dodatkowo pogłębiane są przez tradycyjny sposób funkcjonowania szkół w Polsce – silnie zhierarchizowany i sformalizowany system zarządzania, gdzie brak jest miejsca na autentyczną aktywność obywatelską uczniów i możliwości współdecydowania o dotyczących ich sprawach. Istniejące struktury samorządów uczniowskich często są w gruncie rzeczy fasadowe.

Ograniczenia te powodują, że szkoły nie generują wystarczających możliwości i zachęt dla uczniów do wchodzenia w sytuacje treningu kompetencji społecznych i obywatelskich. Wydaje się, że w wielu przypadkach może być wręcz odwrotnie. Opisane aspekty funkcjonowania szkoły przyczyniają się do narastającej frustracji uczniów, zniechęcenia, utraty zaufania do instytucji publicznych i w efekcie do wycofywania się z działalności w sferze publicznej.

Przedstawione powyżej kwestie to próba wskazania wyzwań. W trakcie wywiadów badani podkreślali, że nie we wszystkich szkołach jest tak źle. Wskazywano przykłady placówek, w których dużą uwagę poświęca się kształceniu kompetencji społecznych i obywatelskich. Zauważano też, że w szkolnictwie pracuje coraz więcej nauczycieli, którzy charakteryzują się dużą motywacją do podnoszenia własnych kompetencji. Nie zmienia to jednak faktu, że ogólna ocena systemu edukacji formalnej w badanym obszarze była negatywna.

### 2.9.3. Problemy związane z działaniem trzeciego sektora

Ważnym wyzwaniem dla rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich są również ograniczenia w funkcjonowaniu samych organizacji. W ramach badania wyodrębniono dwa główne zagadnienia:

- współpraca z partnerami zewnętrznymi – w tym samorządami terytorialnymi, placówkami edukacyjnymi,
- finansowanie – zarówno realizacji inicjatyw, jak i utrzymania organizacji.

Pierwsza z wymienionych trudności związana jest przede wszystkim z traktowaniem zewnętrznych partnerów kompetencji społecznych i obywatelskich jako mało istotnych. Brak zainteresowania zagadnieniem, zrozumienia problemu i angażowania się w osiąganie celów utrudnia przekucie innowacyjnych działań trzeciego sektora w rozwiązania systemowe. Organizacje pozarządowe są w stanie zapoczątkować pewien proces, ale żeby uzyskać korzyści na masową skalę, konieczne staje się zaangażowanie innych podmiotów. To zaś nie zawsze się udaje.

Kłopoty z finansowaniem w znacznej mierze dotyczą całego trzeciego sektora. Zdobycie środków lub sprzętu wymaganego do prowadzenia działań to od lat najtrudniejsze zadanie, z jakim borykają się organizacje. W świetle wyników badań Stowarzyszenia Klon/Jawor w 2010 roku aż 62% organizacji odczuwało problemy związane z zapewnieniem finansowych i materialnych warunków funkcjonowania (Herbst i Przewłocka, 2011, s. 147). Warto jednak zwrócić uwagę na to, że problemy te nie dotyczą wszystkich organizacji w równym stopniu. Wyniki cytowanego badania pokazują, jak zróżnicowana jest sytuacja w trzecim sektorze. 75% przychodów generowanych przez cały sektor jest w dyspozycji 5% najzamożniejszych podmiotów (Herbst i Przewłocka, 2011, s. 64). Pozostałe organizacje znajdują się w sytuacji znacznie gorszej – połowa z nich dysponuje rocznym budżetem nieprzekraczającym 20 000 złotych (Herbst i Przewłocka, 2011, s. 71). Trudności z pozyskaniem środków przez dużą część organizacji wpływają negatywnie na możliwość realizowania przez nie celów – również tych dotyczących kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich.

## 2.10. Najważniejsze rekomendacje z badań

- Główną rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich dzieci i młodzieży powinna odgrywać edukacja formalna.
- Rolą organizacji pozarządowych powinno być uzupełnianie działań szkoły oraz współpraca z nimi – nie zaś ich zastępowanie.

Obecna sytuacja jest zdaniem większości badanych daleka od tego ideału. System edukacji formalnej w małym stopniu interesuje się kształtowaniem kompetencji społecznych i obywatelskich, wobec czego organizacje pozarządowe są często jedynymi podmiotami, które prowadzą przedsięwzięcia na tym polu. Organizacji specjalizujących się w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich jest jednak zbyt mało i mają zbyt ograniczone możliwości działania, by samodzielnie mogły rozwiązać istniejące problemy.

- Skuteczne kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich wymaga współpracy różnych podmiotów – zarówno administracji publicznej, placówek realizujących edukację formalną, jak i organizacji pozarządowych. By współpraca stała się realna, trzeba podjąć szereg inicjatyw. Proponowane są następujące działania:
  - I. Utworzenie ciała doradczego funkcjonującego na poziomie ministerialnym, zajmującego się edukacją obywatelską. Opinie tego podmiotu powinny mieć wpływ na politykę edukacyjną państwa. Równolegle konieczne jest zapewnienie spójności i koordynacji działań i środków przeznaczanych na edukację obywatelską („pomysł na całość”).
  - II. Włączenie zagadnień związanych z kształceniem kompetencji społecznych i obywatelskich do programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli.
  - III. Otwarcie szkoły na organizacje pozarządowe, wychodzące poza udostępnianie infrastruktury szkolnej organizacjom pozarządowym. W wielu przypadkach współpraca szkół i podmiotów trzeciego sektora odbywa się przez użyczenie pomieszczeń, zazwyczaj organizacjom harcer-

skim lub stowarzyszeniom założonym przez nauczycieli. Taka działalność sama w sobie jest pozytywna, ale z drugiej strony bardzo ogranicza możliwości czerpania obopólnych korzyści przez partnerów oraz ogranicza możliwości zdobywania kompetencji społecznych i obywatelskich w drodze edukacji pozaformalnej. Zdaniem respondentów różne systemy edukacji powinny się wzajemnie uzupełniać, co powinno odbywać się na zasadach równości a nie podporządkowania. Ani szkoła, ani organizacja pozarządowa nie powinny jednostronnie decydować o celach, formie i metodach podejmowanych działań. Wymaga to budowania atmosfery otwartości, zaufania i gotowości do współpracy.

- IV. Likwidacja fasadowości działalności szkół w obszarach, które mają służyć trenowaniu i rozwijaniu kompetencji obywatelskich oraz społecznych dzieci i młodzieży. Wymaga to między innymi:
  1. Nadania samorządom uczniowskim realnej roli doradczej i decyzyjnej. Samorząd uczniowski powinien być na mocy przepisów (np. regulaminu szkolnego) włączany w pewien zakres decyzji dotyczących życia szkoły.
  2. Weryfikacji podejścia do przyznawania „punktów za wolontariat” przy przechodzeniu na wyższe szczeble edukacji oraz podwyższenie wymagań w tym zakresie. Obecnie zasada ta realizowana jest fasadowo – dzieci i młodzież zapisują się do pierwszej lepszej organizacji, *de facto* nie działając w niej. Nie istnieją też w ramach systemu edukacji formalnej mechanizmy pozwalające na weryfikację faktycznego poziomu aktywności społecznej dzieci i młodzieży.
- V. Wprowadzenie mechanizmów walidacji kompetencji społecznych i obywatelskich nabywanych w toku edukacji pozaformalnej. Umożliwiłoby to premiowanie aktywności młodzieży w zdobywaniu kompetencji społecznych i obywatelskich. Równocześnie stanowiłoby to silny bodziec zachęcający do inwestowania wysiłku w ich rozwijanie.
- VI. Pogłębienie wiedzy dotyczącej działalności trzeciego sektora i współpracy z systemem edukacji formalnej w obszarze kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich. Zaleca się prowadzenie dalszych badań zarówno jakościowych, jak i ilościowych.

## Bibliografia

- Anderson, S. i Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10, 282–293.
- Argyle, M. (1994). *Reguły życia społecznego*. Oksfordzka psychologia społeczna: praca zbiorowa. Łódź: PWN.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Project “Education for Democratic Citizenship” Council For Cultural Co-Operation (CDCC), DGIV/EDU/CIT (2000).
- Boni, M. (red.) (2009). *Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Gdańsk: Wyd. Elipsa.
- Cavell, T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), s. 111–122.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interpretation and the assessment of social competence in children, W: B.H., Schneider, K.H., Rubin i J.E., Ledingham (red.), *Children’s peer relations. Issues in assessment and intervention*. Nowy Jork: Springer-Verlag, s. 3–22.

Faber, D. (2009). *The Unfair Trade-Off: Globalization and the Export of Ecological Hazards*. W: L., King i D., McCarthy (red.), *Environmental Sociology: From Analysis to Action, 2nd Edition*. Nowy Jork: Rowman & Littlefield.

Federacja Inicjatyw Oświatowych (2013). *Z Małej Szkoły w Wielki Świat. Realizacja projektu i jego efekty*. Warszawa, [http://malaszkoła.pl/images/dodatki/raport\\_2013.pdf](http://malaszkoła.pl/images/dodatki/raport_2013.pdf)

Herbst, J. i Przewłocka, J. (2011). *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych*. Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, [http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/podstawowe-fakty\\_2010.pdf](http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/podstawowe-fakty_2010.pdf)

Hoskins, B., Villalba C. i Saisana, M. *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). Measuring Young People's Civic Competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education study*.

Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przeгляд Psychologiczny*, 39, s. 29–40.

Katz, S. (2004). *Social and Personality Development*. Prezentacja dostępna na stronie: <http://slideplayer.com/slide/1559732/>

Konarski, S. (red.) (2006). *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Łada, A. (2009). Kształcenie obywatelskie w Polsce. Rola organizacji pozarządowych. *Trzeci sektor*, 17 – lato 2009, s. 8–14.

Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Materiały z konferencji FRSE: pt. „Rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich” 25 maja 2011 roku.

Mazurek-Kucharska, B. (2006). Kompetencje społeczne młodzieży. W: S.M., Kwiatkowski i Z., Sirojć. *Młodzież na rynku pracy, od badań do praktyki*. Warszawa: OHP.

Nęcka, E. (2003). *Inteligencja: Struktura – geneza – funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Remy, R.C. (1979). *Handbook of basic citizenship competencies National Inst. of Education (DHEW)*. Waszyngton, DC.

Rymsza, M. (2009). Edukacja obywatelska w systemie demokratycznym. *Trzeci sektor*, 17 – lato 2009, s. 2–13.

Schneider, R.J., Ackerman, P. L. i Kanfer, R. (1996). To „act wisely in human relations:” Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21, 469–481.

Schoon, I. (2009). *Measuring social competencies*, RatSWD Working Paper Series, Working Paper No. 58.

Siellawa-Kolbowska, K.E. (2008). *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce*. Streszczenie raportu z badań. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Spitzberg, B.H. i Cupach, W.R. (2002). Interpersonal skills. W: H.L., Knapp i J.A., Daly (red.), *Handbook of interpersonal communication* (s. 564–611). Thousand Oaks: Sage.

Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020 (16 maja 2013 r.). *Monitor Polski*, poz. 378.

Strelau, J. (2013). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Terelak, J.F. i Bałdys, J. (2003). Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla. W: S.A., Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu* (s. 27–45). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

### 3. Kształtowanie kompetencji przez wolontariat

Zaangażowanie w wolontariat wspiera rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich między innymi przez poszerzenie wiedzy oraz wzbogacenie i rozszerzenie relacji społecznych wolontariusza. Wolontariat daje również doświadczenie zawodowe oraz przyczynia się do rozbudowy kapitału społecznego. Jest używany jako instrument zapobiegania wykluczeniu i różnym formom marginalizacji społecznej.

Jak wynika z analizy literatury, wywiadów eksperckich i studiów przypadku przeprowadzonych w ramach badań IBE, wolontariat pozwala na rozwijanie kompetencji społecznych na trzech poziomach – na poziomie odnoszącym się do makrostruktury społecznych, na poziomie mikrostruktury i na poziomie apercpcji jednostki (por. schemat 3.1.).

**Schemat 3.1. Korzyści wynikające z wolontariatu**



Źródło: opracowanie własne.

Zwrócenie społeczeństwa w stronę wartości indywidualnych sprawia jednak, że nie wszystkie poziomy są równie szeroko reprodukowane w dyskursie – młodzi wolontariusze chętniej mówią o motywacjach indywidualistycznych niż altruistycznych. Fakt, że o wolontariacie w dyskursie publicznym zwykło się mówić w sposób patetyczny, z jednej strony wpływa na język samych wolontariuszy (szczególnie najmłodszych), z drugiej – utrudnia refleksję nad indywidualnym zyskiem wynikającym z zaangażowania w pracę ochotniczą.

Słabe rozpoznanie szerszej gamy korzyści osiąganých dzięki wolontariatowi powoduje, że do dużej części polskiego społeczeństwa nie dociera informacja na temat wielu pozytywných rezultatów wynikających z zaangażowania się w tę formę aktywności społecznej, dzięki której nabywa się licznych kompetencji. Należą do nich: umiejętność pracy z innymi ludźmi, zarządzania grupą, formułowania i argumentowania własnych opinii, wzmocnienie poczucia pewności siebie, czy też zdobycie konkretných umiejętności merytorycznych (związanych z wykonywaną w ramach wolontariatu czynnością) lub pogłębienie znajomości języka obcego w przypadku, gdy wolontariat odbywa się w kontekście stwarzającym możliwość takiego kontaktu (np. wolontariat międzynarodowy). Wolontariat umożliwia też nabywanie szeregu istotnych kompetencji obywatelskich, nie tylko związanych z praktycznym wykorzystaniem praw posiadanych przez każdego obywatela, lecz także z poznaniem mechanizmów/umiejętności, pozwalających skutecznie te prawa stosować. Nie mniej ważne w tym kontekście są kształtowane w ramach wolontariatu kompetencje związane ze współpracą z innymi ludźmi, czy też wspólnym podejmowaniem inicjatyw, realizacją projektów (w tym zarządzaniem nimi), skierowanych na rozwiązanie określonych problemów społecznych.

Na nabywanie wszystkich kompetencji wymienionych w poprzednim akapicie wskazywali wolontariusze trzech organizacji, w których przeprowadzono studia przypadków w ramach badań IBE. Dodawali oni do tego, że doświadczenie związane z wolontariatem okazuje się przydatne też w trakcie późniejszego poruszania się na rynku pracy: wolontariusze nabywają praktyki wykonywania konkretnych czynności, które można często (w zależności od rodzaju i długości zaangażowania w wolontariat) przyrównać do doświadczenia zdobytego podczas płatnej pracy. Jak przyznają wolontariusze, w oczach potencjalnych pracodawców wyróżniają się oni na tle innych kandydatów na dane stanowisko pracy. Stają się dla nich osobami ciekawszymi, które wykazały się inwencją oraz zaradnością życiową. Ponadto wolontariusz może przekonać się, jak wygląda praca w ramach wybranej przez niego profesji i zweryfikować, w jakim stopniu mu ona odpowiada, czy się do niej rzeczywiście nadaje. Zdarzają się przypadki, że w rezultacie tacy młodzi ludzie zmieniają zdanie, stwierdzając, że tak naprawdę chcą robić w życiu coś zupełnie innego.

Ze względu na wszystkie wskazane wyżej korzyści płynące z tej formy aktywności warto podejmować wysiłki, które sprzyjałyby poszerzeniu społecznej rozpoznawalności wolontariatu, także na rynku pracy. Służyć temu może wprowadzenie systemowych rozwiązań, opartych na uznaniu edukacyjnych aspektów różnego rodzaju wolontariatu.

Szersze i systemowe wykorzystanie efektów wolontariatu w edukacji i życiu zawodowym wymaga zbudowania mechanizmu, pozwalającego na ich uznawanie i przenoszenie, w postaci opartego na spójnych podstawach systemu walidacji i certyfikacji. System taki z jednej strony mógłby wpłynąć na większe zaangażowanie młodzieży, z drugiej – racjonalizowałby jej wysiłek. Obecne rozwiązania (np. dodatkowe punkty na świadectwie gimnazjalnym) ograniczają się do identyfikacji samego faktu zaangażowania w wolontariat, nie wprowadzają próby opisu nabytych kompetencji, a nawet samego nazwania ich, co utrudnia odwołanie się do aktywności wolontariackiej przy kolejnych etapach kariery edukacyjnej czy zawodowej.

Paradoksalnie stereotyp wolontariusza, widoczny w różnych badaniach (również tych prowadzonych na potrzeby niniejszego opracowania), sprawia, że pracodawcy intuicyjnie rozpoznają kompetencje nabyte przez aplikującego o pracę młodego człowieka. Rozpoznanie kompetencji wolontariusza na podstawie tego stereotypu uwypukla jednak aspekt altruistyczny – tymczasem bardziej pożądana byłaby wiedza potencjalnego pracodawcy na temat konkretnych kompetencji posiadanych przez wolontariusza.

Z uwagi na edukacyjny wymiar wolontariatu szczególnie ważna wydaje się rola wolontariatu długoterminowego. Jedynie długotrwały proces prowadzi do rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich. Wymaga to przygotowania po stronie organizatorów pracy ochotniczej, ale i odpowiedniego wspomaganie ze strony państwa – zarówno wobec wolontariuszy, jak i organizatorów aktywności wolontariackiej.

Maksymalne wykorzystanie potencjału edukacyjnego, jaki stwarza wolontariat, nie będzie możliwe bez podjęcia zsynchronizowanych działań na wielu polach, dostosowanych do różnych grup odbiorców. Jak wskazują osoby zajmujące się organizowaniem wolontariatu, warto tę formę aktywności wprowadzać w większym stopniu także w ramach systemu edukacji formalnej, umożliwiając uczniom zdobywanie przede wszystkim umiejętności praktycznych i stwarzając organizacjom pozarządowym korzystniejsze warunki do współpracy w tym zakresie ze szkołami. Samemu trzeciemu sektorowi potrzeba też dodatkowego wsparcia, polegającego na kształtowaniu wśród pracowników organizacji umiejętności lepszego korzystania z aktywności wolontariuszy. Tego typu działania szkoleniowe mogłyby prowadzić dla siebie wzajemnie same organizacje pozarządowe. Przydatne byłoby uzyskiwanie w tym zakresie pomocy ze strony odpowiednich agend administracji publicznej, np. w postaci uwzględnienia takich działań w dokumentach politycznych oraz przewidzenia na ten cel środków budżetowych.

### Ramka 3.1. Nota metodologiczna

Przygotowanie ekspertyzy, na której oparty jest prezentowany tutaj materiał, poprzedzone było przeprowadzeniem kilku etapów prac badawczych.

W pierwszej kolejności przeprowadzono analizę danych zastanych (*desk research*), opartą na polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu oraz dostępnych badaniach. Na podstawie zgromadzonych w ten sposób danych przygotowano schemat do kolejnej fazy badania. Były to trzy studia przypadku (*case studies*), obejmujące różnych organizatorów pracy młodych wolontariuszy – Polski Czerwony Krzyż, Stowarzyszenie „Borussia”, warszawskie Centrum Wolontariatu. Zrealizowano je w październiku 2012 roku w porządku chronologicznym, dzięki czemu wnioski z poszczególnych etapów badania mogły zostać wykorzystane w kolejnych studiach przypadku. Podstawowym celem studiów przypadku nie było zdobycie reprezentatywnych danych o wolontariacie w Polsce, lecz uzyskanie punktu odniesienia dla danych zgromadzonych w *desk research*. Organizacje wybrane do badania mają interesujące doświadczenia i długą praktykę, która pozwoli na urealnienie propozycji płynących z analizy literatury i benchmarku.

W ramach każdego studium przypadku przeprowadzono analizę danych zastanych oraz pięć indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z koordynatorami, osobami reprezentującymi zarząd organizacji i samymi wolontariuszami. Uzupełnieniem było pięć wywiadów telefonicznych z wolontariuszami z danej organizacji. Równolegle przeprowadzono pięć indywidualnych wywiadów pogłębionych z ekspertami odpowiedzialnymi za tworzenie w Polsce polityk publicznych z zakresu wspierania wolontariatu oraz kształtowania kompetencji społecznych.

Wnioski ze studiów przypadku, głównego *desk research* i wywiadów eksperckich wykorzystano w podsumowującym wywiadzie grupowym z młodymi wolontariuszami. Zrekrutowano ich z innych organizacji niż te będące przedmiotem *case studies*. W tej części badania udział wzięła grupa pięciu wolontariuszy – studentów w wieku do 25 lat, reprezentujących różne sektory działań wolontariackich. Uczestnicy pracowali w hospicjach, instytucjach europejskich, poradnictwie prawnym, jednostkach kultury i przy pomocy humanitarnej.

Uwzględniając zarysowaną powyżej rolę wolontariatu w rozwoju współczesnych społeczeństw, niniejszy rozdział publikacji ma na celu przedstawienie tej formy aktywności i płynących z niej korzyści w wieloaspektowym ujęciu oraz wskazanie form wsparcia, które pozwolą szerzej te pożytki wykorzystać. Na jego wstępie wyjaśniono najważniejsze pojęcia wykorzystywane w analizie, by potem omówić sposób postrzegania wolontariatu w Europie (szczególnie w jego edukacyjnym wymiarze) i Polsce. Ostatnie fragmenty przedstawiają obserwacje dotyczące roli wolontariatu, oparte na badaniach zrealizowanych na potrzeby tego opracowania, a także sformułowane na ich podstawie rekomendacje.

## 3.1. Wolontariat a kompetencje społeczne i obywatelskie – znaczenie pojęć i rozważania teoretyczne

### 3.1.1. Definicja i społeczne znaczenie wolontariatu

W zasadzie nie ma czegoś, co można by określić teorią wolontariatu. Większość badań i rozważań teoretycznych, które dotyczą tego zagadnienia, ma szerszy charakter, dotyczy na przykład kwestii rozumienia, tworzenia czy działania na rzecz dobra wspólnego, motywacji do zachowań filantropijnych i altruistycznych, kapitału społecznego, społeczeństwa obywatelskiego itd. (por. Piliavin, 2008, s. 276–295; Kamiński, 2004, s. 65–78; Dołęgowska-Wojnowska, 2008, s. 161–168). Istnieje też wiele problemów definicyjnych, wokół których zdążyła narosnąć bogata dyskusja naukowa (np. Dekker i Halman, 2003; Bogacz-Wojtanowska i Rymśza, 2009).

Centrum Studiów nad Społeczeństwem Obywatelskim działające przy Uniwersytecie Johnsa Hopkinsa (USA) oraz Międzynarodowa Organizacja Pracy przez wiele lat analizowały na potrzeby staty-



styki publicznej różne podejścia teoretyczne i wyniki badań poświęconych wolontariatowi w celu stworzenia możliwie jednolitego modelu pomiaru skali i charakteru zaangażowania w wolontariat, jak również wartości tej formy pracy społecznej. Zamiarem twórców tego modelu było również stworzenie metodologii pozwalającej na gromadzenie danych na temat wolontariatu, które umożliwiłyby wykonywanie międzynarodowych studiów porównawczych. Organizacje te proponują, aby przez pojęcie wolontariatu rozumieć nieodpłatną, dobrowolną pracę świadczoną na rzecz osób nieznanym (spoza najbliższej rodziny lub grona przyjaciół), środowiska naturalnego, społeczeństwa lub społeczności lokalnej, podejmowaną indywidualnie lub w ramach organizacji, lub instytucji publicznej (Międzynarodowa Organizacja Pracy, 2011, s. 13–16).

Warto uwypuklić znaczenie kilku kluczowych elementów tej definicji. Wolontariat jest formą pracy – to odróżnia go od innych prospołecznych i obywatelskich zachowań, na przykład filantropii (choć czasem wolontariat bywa określany „filantropią usług”, Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1999, s. 29–30), zaangażowania w ramach ruchów społecznych czy aktywności politycznej, które mogą, ale nie muszą, być równoznaczne z pracą. Kolejny element, wcale niejednoznaczny, dotyczy tego, że wolontariat jest pracą wykonywaną na rzecz osób nieznanym. Jak okaże się dalej, w potocznym rozumieniu wolontariatu uwzględnianie tej cechy wcale nie jest oczywiste. Trzecia istotna kwestia to rozróżnienie wolontariatu formalnego i nieformalnego. Ten rodzaj pracy społecznej (w przeciwieństwie na przykład do dobrowolnej pracy członków stowarzyszeń) może, ale nie musi, być świadczony przez zinstytucjonalizowane struktury – organizacje pozarządowe czy instytucje publiczne. Może być wynikiem zupełnie indywidualnej inicjatywy. Warto to podkreślić, ponieważ niektórzy badacze mają tendencję do koncentrowania się wyłącznie na wolontariacie formalnym<sup>19</sup>.

Wspomniane rozumienie wolontariatu przez Międzynarodową Organizację Pracy i Uniwersytet Johns Hopkinsa nie oddaje jednak wszystkich znaczeń, jakie temu pojęciu przyznają niektórzy autorzy i jakie są mu przypisywane w dyskursie publicznym. Najczęściej spotykaną i najogólniejszą definicją wolontariatu jest ta przytoczona przez autorów ekspertyzy poświęconej wolontariatowi osób dojrzałych, w której określa się go jako „dobrowolną i nieodpłatną aktywność świadczoną na rzecz innych (przeważnie osób spoza własnej rodziny)” (Pazderski i Sobiesiak-Penszko, 2012, s. 9; Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011, s. 6–8). Definicja ta została sformułowana prawdopodobnie po raz pierwszy przez środowisko związane z warszawskim Centrum Wolontariatu (CS1R2; Ochman i Jordan, 2001, s. 4). Dokonując analizy krajowych regulacji prawnych dotyczących wolontariatu, autorzy „Długofalowej polityki rozwoju wolontariatu w Polsce” zauważyli, iż przyjęta w naszym kraju „konstrukcja prawna opiera się na modelu jednoznacznie odróżniającym relacje występujące między wolontariuszem a współpracującą z nim instytucją bądź organizacją od tych, które powstają na skutek zawarcia stosunku pracy” (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011, s. 7). Jednym z przejawów tego podejścia jest przyjęcie rozwiązania, zgodnie z którym między stronami uwzględnionego w ustawie tzw. porozumienia o wolontariacie powstaje relacja o charakterze cywilnoprawnym. W połączeniu z zasadą dobrowolności zaangażowania się w wolontariat pozwala to skonstatować, że czynność ta nie może być postrzegana jako równoznaczna z pracą w rozumieniu Kodeksu pracy.

W ramach różnych ujęć wolontariatu podkreśla się często rozmaite jego korzyści. Wolontariat przyczynia się do rozwoju społecznego i często jest w ten sposób włączany do polityk publicznych. Organizacja Narodów Zjednoczonych (1999, s. 7–13), która poświęca wiele uwagi społecznej działalności ochotników, wskazuje dodatkowo na gospodarczy wymiar tego zaangażowania. Aktywność wolontariacka tworzy wymierną wartość ekonomiczną, tak jak każdy inny rodzaj pracy. Przykładowo, według szacunków Lestera Salomona z przywoływanego już Centrum Studiów nad Społeczeństwem Obywatelskim ogólna wartość pracy wolontariuszy w Ameryce Północnej w skali

<sup>19</sup> Zob. Badania wolontariatu prowadzone przez Stowarzyszenie Klon/Jawor w latach 2001–2010, <http://civicpedia.ngo.pl> (od 2012 roku organizacja zaczęła badać również nieformalny wymiar wolontariatu).

jednego roku przekracza nawet 500 mld dolarów, co odpowiada jednej trzeciej dochodu narodowego brutto. Podobnie w Europie Zachodniej: tu również łączna wartość pracy wolontariuszy jest bliska 500 mld dolarów (ok. 26% dochodu narodowego brutto). Interesujące, że w przypadku Europy Wschodniej (byłych krajów bloku sowieckiego) i Rosji łączna wartość pracy wolontariuszy to zaledwie 42 mld dolarów, co przekłada się na niewiele ponad cztery procent dochodu narodowego brutto (Salamon, Sokolowski i Haddock, 2011, s. 217–252).

Wolontariat przyczynia się ponadto do budowy kapitału społecznego. Będąc formą pracy na rzecz dobra wspólnego, społeczeństwa, społeczności i innych ludzi, podnosi poziom zaufania społecznego. Zachęca do bardziej intensywnego włączania się w życie publiczne, podejmowania wspólnych działań, zrzeszania się, zakładania organizacji itp. Krótko mówiąc, jest jednym z kluczowych typów aktywności obywatelskiej tworzącym tkankę kapitału społecznego<sup>20</sup>.

W końcu wolontariat przynosi korzyści jednostkom, które się w niego angażują. W literaturze wymienia się wiele dóbr, których źródłem jest aktywność wolontariacka, między innymi: wiedzę, wzbogacenie i rozszerzenie relacji społecznych jednostki, doświadczenie zawodowe i życiowe. Wolontariat jest używany jako instrument zapobiegania wykluczeniu i różnym formom marginalizacji społecznej (Willson, 2000, s. 215–240). Co ciekawe, istnieją również badania dowodzące, że zaangażowanie w wolontariat przekłada się też na lepsze zdrowie psychiczne i fizyczne (Willson, 2000). Wolontariat rozwija też kompetencje społeczne, czym szerzej zajmujemy się w niniejszym opracowaniu.

### 3.1.2. Wolontariat a kompetencje społeczne

Co wynika z przeglądu różnych paradygmatów definiujących kompetencje społeczne dla analizy wolontariatu jako instrumentu, który faktycznie lub potencjalnie miałby służyć ich rozwojowi? Przede wszystkim badania (omawiane w dalszej części opracowania) podkreślają przełożenie wolontariatu na kompetencje społeczne. Jakkolwiek można dyskutować tautologiczność tego związku, kompetencje społeczne wydają się najbardziej oczywistym obszarem rozwoju jednostki przez wolontariat. W dalszej części proponujemy podział tych kompetencji na trzy kategorie – poziom makrospołeczny, grupowy i indywidualny, by następnie odnieść tak utworzoną siatkę teoretyczną do założeń systemu kwalifikacji.

- Pierwsza kategoria odnosi się do makrostruktur społecznych, a zatem kompetencji koniecznych do funkcjonowania w określonych realiach kulturowych czy społecznych. Dzięki tym kompetencjom wiemy, nawet nie znając szczegółowych norm regulujących funkcjonowanie danej grupy, jak postępować w różnych sytuacjach. Mówiąc innymi słowami, ten typ kompetencji umożliwia nam odnalezienie się w rzeczywistości społecznej dzięki znajomości podstawowych systemów normatywnych i skryptów kulturowych. Na tym poziomie budujemy też swoje poczucie tożsamości.
- W obrębie drugiej kategorii można wyróżnić umiejętności potrzebne do funkcjonowania na poziomie mikrostruktury, w określonej grupie społecznej, w tym grupie celowej (formalnej). Są to kompetencje pozwalające nam na samodzielne funkcjonowanie w różnych, również wąskich, specjalistycznych kontekstach, radzenie sobie z wyzwaniami stawianymi przez życie codzienne. Osiąganie kompetencji na tym poziomie wymaga przede wszystkim umiejętności uczenia się funkcjonowania w unikatowym kontekście grupy oraz posiadania wyspecjalizowanej wiedzy koniecznej do osiągnięcia sukcesu w konkretnym kontekście.
- Trzecia kategoria, którą można wydzielić z poprzedniej, dotyczy jednostkowej apercpcji, odzwierciedlającej pragmatyczne nastawienie. Są to kompetencje pozwalające na ocenianie siebie i zmian w sobie jako elementu osobistego rozwoju jednostki, płynącego z „egoistycznej”, indywidualnej motywacji do zmian, nie z „altruizmu” grupowego.

<sup>20</sup> Stosowne badania przywołujemy w dalszej części opracowania.

### 3.1.3. Wolontariat a kompetencje obywatelskie

EURYDICE w raporcie o edukacji obywatelskiej w europejskich szkołach z 2012 roku przyjmuje, że wolontariat jest jednym ze wskaźników kompetencji związanych z życiem obywatelskim (*civic related skills*): jako wymiary aktywności obywatelskiej określa się zaangażowanie młodzieży w zarządzanie szkołą, kolejnym – jest zaangażowanie rodziców (EURYDICE, 2012, s. 39–59). We wcześniejszym raporcie wskazuje się z kolei, że wolontariat jest jedną z metod rozwoju kompetencji obywatelskich (EURYDICE, 2005, s. 36). A zatem – podobnie jak w przypadku kompetencji społecznych – wolontariat jest jednocześnie celem i środkiem. Promowanie wolontariatu dla rozwinięcia umiejętności obywatelskich jest częścią niektórych europejskich systemów edukacyjnych. Posługują się nim Łotyże, określając w programach nauczania wymóg zaangażowania ucznia w aktywność wolontariacką na rzecz wspólnoty lokalnej i szkoły.

W Polsce uczeń może uzyskać za zaangażowanie w wolontariat punkty na świadectwie gimnazjalnym – pozostaje jednak pytanie, na ile wobec braku jakościowych kryteriów opisu tych osiągnięć faktycznie przekłada się to na rozwój kompetencji obywatelskich. Dodatkowym aspektem, stawiającym efektywność tego systemu pod znakiem zapytania, jest fakt, że ilość takich punktów waha się w zależności od województwa, ponieważ liczbę tę ustalają poszczególne kuratoria oświaty. Czy wobec braku informacji na temat innych kryteriów pozwalających na wprowadzenie takiego zróżnicowania należy rozumieć, że w jednych regionach kraju młodzież jest bardziej nastawiona obywatelsko niż w innych, skoro należy się jej więcej punktów? Wyraźnie brakuje tutaj rozwiązań zobjektywizowanych w skali całego kraju. Rozstrzygnięcie tych dylematów nie jest w tym miejscu możliwe bez przeprowadzenia pogłębionych badań. Nie stanowi też przedmiotu niniejszej analizy. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie warto z góry przekreślać całego rozwiązania. Takie swoiste „przymuszanie” młodzieży do działalności społecznej (w tym wolontariatu) cały czas może bowiem służyć kształtowaniu u niej kompetencji obywatelskich i zmianie postaw społecznych. Pozostaje to faktem, nawet jeśli skonstruowanie całego systemu w sposób bardziej ujednoczony i pogłębiony, chociażby o monitorowanie jakości tak gratyfikowanego zaangażowania społecznego młodych ludzi, pozwoliłoby uzyskać bardziej rozbudowane rezultaty.

#### Ramka 3.2. Informacje z badania *case studies*

To, jak głębiej włączyć wolontariat w obszar edukacji formalnej, wychodząc poza jego postrzeganie jako narzędzia uczenia pozaformalnego, było tematem dyskusji z badanymi w trakcie realizacji studiów przypadku. Przedstawicielka zarządu Borussia zauważyła, że przyznawanie w gimnazjum punktów za aktywność społeczną „budzi jej mieszane uczucia, ale jeśli powoduje to, że wolontariat będzie bardziej widoczny, to będzie to z korzyścią dla samego wolontariatu” [CS2R1]. Jej zdaniem proces edukacji formalnej powinien ponadto zakładać uczenie pozaformalne (choć ważne jest też to, kto i w jaki sposób będzie oceniał efekty takiego uczenia się). W tym zakresie warto byłoby korzystać z doświadczeń zagranicznych, np. niemieckich, przez realizację różnego rodzaju projektów skierowanych do środowiska, gdzie dana placówka edukacyjna działa, „ale to wymaga otwarcia się szkoły na środowisko lokalne, a z tym jest różnie...” [CS2R1]. Na potrzebę podjęcia szerszych działań skierowanych na większe zaangażowanie społeczne uczniów, szczególnie w gimnazjach i szkołach średnich, wskazała też inna przedstawicielka tej samej organizacji. Także jej zdaniem potrzebne do tego jest „otwarcie szkół na organizację...” [CS2R3].

Jakieś inicjacyjne działania tego typu można podejmować zdaniem tej samej respondentki nawet w przedszkolach (czasem polskie przedszkola to na swój sposób robią). „Są jakieś różne akcje polegające na zbieraniu czegoś. [...] To są jakieś takie zaczątki, bo trudno dziecko oceniać, dawać mu jakieś słoneczko czy punkcik...” [CS2R1]. Jej zdaniem jednak w wieku przedszkolnym niekoniecznie trzeba nagradzać za taką aktywność. Natomiast już „w wieku szkolnym można znaleźć różne inne formuły wolontariackiego zaangażowania uczniów i potem to jakoś premiować. Nawet jak pojawiają się jakieś kontrowersje. Ale gdyby to uznać za jakiś element szerszego procesu społecznego, budowania kapitału społecznego, to warto to robić” [CS2R1].

Podobne do polskich rozwiązania wprowadzone są w Finlandii, Anglii, Walii, Irlandii, Islandii i Norwegii. Wolontariat jest rozumiany jako narzędzie do promowania zaangażowania ucznia w życie lokalnej społeczności i/lub szkoły (EURYDICE, 2012, s. 64). Raport EURYDICE wymienia szereg ogólnokrajowych inicjatyw mających na celu edukowanie do wartości obywatelskich przez promowanie wolontariatu – przykładem może być wspomaganie szkół w rozwoju projektów wolontariackich „dla podkreślenia wartości pracy ochotniczej i ukazania jej jako formy partycypacji obywatelskiej” (EURYDICE, 2012, s. 66).

Warto w tym miejscu wskazać jeszcze jeden, bardziej ogólny sposób, w jaki wolontariat może przyczynić się do poszerzenia kompetencji obywatelskich, stając się jednym z przejawów uczenia się nieformalnego (więcej: Makowski i Pazderski, 2011). W ramach zaangażowania w wolontariat młodzi ludzie mogą uczyć się funkcjonowania w grupie, wyrażania swoich opinii i przekonywania do nich innych. Nabywają również umiejętności współpracy z innymi ludźmi oraz identyfikacji i wspólnego rozwiązywania dotyczących wszystkich problemów. W świetle przedstawionej filozofii związanej z funkcjonowaniem państwa i tworzących je obywateli są to wszystko umiejętności, których posiadanie wydaje się niezbędne, by członkowie społeczeństwa opartego na wartościach liberalno-demokratycznych mogli skutecznie odgrywać w nim taką aktywną rolę.

### 3.2. Walidacja kompetencji nabywanych przez wolontariat oraz miejsce wolontariatu w nieformalnym i pozaformalnym uczeniu się

Wolontariat jest przywoływany w literaturze naukowej w kontekście przemian społecznych i konieczności rozszerzenia edukacji o cele wykraczające poza samą wiedzę. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012), analizując wyzwania stojące przed polskim systemem edukacyjnym, wskazuje na rolę edukacji przez wolontariat w odniesieniu do kompetencji społecznych, rozumianych jako element krajowych ram kwalifikacji w szkołach wyższych. Badania w istocie pokazują, że zaangażowanie w wolontariat przyczynia się do rozwoju potencjału osobistego i samoceny (DG-EAC, 2010). Wolontariat pomaga w rozwiązywaniu problemów związanych z komunikacją interpersonalną, przyczynia się do wzrostu poczucia solidarności i większej tolerancji (Public Policy and Management Institute, s. 67–68). Mundel i Schugurensky (2008, s. 49–60) wyróżniają trzy obszary rozwoju poprzez wolontariat: kompetencje związane ze specyfiką wykonywanej pracy ochotniczej, umiejętności interpersonalne: współpracy i wspólnej egzystencji z innymi oraz dostrzeżenie swojej roli w społeczeństwie.

#### Ramka 3.3. Informacje z badania *case studies*

Wnioski z badań w trzech polskich organizacjach zajmujących się różnymi rodzajami wolontariatu wskazują, że zarówno sami wolontariusze, jak i pracujący z nimi przedstawiciele badanych podmiotów dostrzegali wiele dalszych korzyści edukacyjnych płynących z zaangażowania w wolontariat.

Czasem chodzić może o rozwój bardzo podstawowych umiejętności związanych z komunikacją z innymi ludźmi. Jedna z przedstawicielek Borussii zauważyła: „Jak się zastanowić nad tymi kilkunastoma generacjami wolontariuszy, którzy tutaj trafiali, to tutaj naprawdę czasami trafiały zupełnie zahukane osoby... No z różnych tam względów przyjeżdżają na wolontariat do Polski, czy też w ogóle na wolontariat zagraniczny. A potem się okazuje, że po tym roku się bardzo zmieniają” [CS2R1]. Przede wszystkim więc chodzi tutaj o kształtowanie podstawowych kompetencji społecznych: „Młodzi ludzie uczyli się bycia samodzielnym, bycia w towarzystwie dorosłych po raz pierwszy nie w roli ucznia, który jest karany lub nagradzany, dostaje jakąś ocenę, ale który jest traktowany po partnersku, [...] który jest nagle w zespole czy w grupie ludzi, którzy mają do wykonania pewne wspólne zadania [...]. To bycie samodzielnie i funkcjonowanie w otoczeniu zupełnie innym i nowym, uczenie się języka, poznawanie kultury, poznawanie kultury organizacji, zasad współpracy z innymi w grupie, budowanie świadomej swojej pozycji w zespole” [CS2R1]. Dostrzegają to też sami wolontariusze. Zdaniem jednej z takich osób „na pewno podniosło

to moją pewność siebie, muszę sobie radzić sama, gdyż jestem daleko od mojej rodziny. Jest to na pewno samodzielność, gdyż pierwszy raz znalazłam się w takiej sytuacji” [CS2R6].

Ponadto, zdaniem przedstawicieli Borussii wolontariat jest doskonałym narzędziem uzupełnienia edukacji formalnej o wymiar praktycznego stosowania nabytej w szkole czy na studiach wiedzy teoretycznej. Wolontariusz między innymi „uczy się, jak dużo kroków poszczególnych trzeba wykonać, by dojść do jakiegoś konkretnego produktu. Ale wolontariusz musi też otworzyć się na innego rodzaju naukę niż taką z książek czy na lekcjach” [CS2R2]. Podobne spostrzeżenie miał też jeden z pracowników Centrum Wolontariatu: „Szkola nie kształtuje postaw, szkoła wbija do głowy różne rzeczy, a tak naprawdę przez wolontariat są oni w stanie nabywać różne umiejętności miękkie, których nie wyczytają z podręczników” [CS1R1]. Płynące z wolontariatu benefity dla ich aktywności w szkole dostrzegają też sami wolontariusze. Jedna z badanych osób wskazała na „wiele korzyści, poczucie pewności siebie, wiele innych umiejętności (np. szybkie uczenie się)” [CS1R6]. Inna podkreśliła natomiast takie ważne w procesie edukacji umiejętności, jak „praca grupowa, odpowiedzialność i sumienność” [CS1R7].

Z drugiej strony, wolontariusze mają możliwość bez większych zobowiązań doświadczyć, na czym może polegać w rzeczywistości praca, jaką mogli już sobie wybrać na przyszłość. Badana wolontariuszka Borussii z Niemiec, prowadząca w olsztyńskich szkołach zajęcia z wybranych motywów historii regionalnej, mogła sprawdzić, jak wygląda praca z młodzieżą w szkole, czym może się też zajmować po swoich studiach. I jak sama zauważyła: „To jest bardzo pozytywne doświadczenie” [CS2R5]. Inne osoby dzięki takiej możliwości stwierdzają coś całkiem przeciwnego, oświadczając: „Broń Boże, nigdy więcej! Pracowałam przez rok z dziećmi, było fajnie, ale wiem już, że nie chcę rozwijać się w tym kierunku” [CS2R2].

Wolontariusze Centrum Wolontariatu angażują się często z pobudek altruistycznych, chęci pomagania innym, co może również przybierać formę pożytecznego wykorzystania posiadanego czasu: „Pochodzę z biednej rodziny i myślę, że postrzegam więcej niż osoby, które nie miały z tym styczności. Odczuwam chęć niesienia szczęścia innym” [CS1R9]. W rezultacie wolontariat może być postrzegany jako rodzaj odskoczni i narzędzia zmiany dotychczasowego sposobu życia: „W pewnym momencie, siedząc sama w domu bez pracy, doznałam spadku samooceny. I włączyło się inne myślenie, chęć wyjścia z domu, zrobienia czegoś pozytywnego, na takiej zasadzie” [CS1R1]. Dłuższe zaangażowanie w wolontariat może też pozwolić młodej osobie nadać nowy sens własnemu życiu, jak to było w przypadku ochotniczki, która przyznała: „początkowo kierowała mną głównie ciekawość, natomiast im dłużej byłam wolontariuszką, zaczęło mnie to wciągać i czułam się wspaniale ze świadomością, że jestem komuś potrzebna” [CS1R10].

Wolontariat umiejscawia się także w kontekście rozwoju kompetencji obywatelskich. „Jest wiele powodów, dla których wolontariat sprzyja dobremu obywatelstwu. Po pierwsze, wolontariat przyczynia się do wzrostu zaufania do innych ludzi i publicznych instytucji, a ufni ludzie są bardziej skłonni do zaangażowania w politykę. Poprzez wolontariat ludzie rozwijają w sobie przekonanie, że życie społeczne opiera się na kontrakcie społecznym” (Musick i Wilson, 2007, s. 460). Wolontariat jest uznawany za kluczowy komponent społeczeństwa obywatelskiego ze względu na swoje oddziaływanie na spójność społeczną i samoregulację społeczeństwa, jak również wzmacnianie ustroju demokratycznego – służy też jako wskaźnik stanu społeczeństwa obywatelskiego (Dekker i Broer, 2006).

### 3.3. Wolontariat – perspektywa europejska

#### 3.3.1. Unijne rozwiązania systemowe w zakresie wolontariatu

Wolontariat jest instytucją o ugruntowanym statusie w Europie Zachodniej. Jego rolę rozpoznały nie tylko poszczególne państwa, lecz również Unia Europejska. W wydanej w 2002 roku rezolucji poświęconej współpracy w sferze polityki młodzieżowej Rada UE ustanowiła wspólne cele (*Common Objectives*) w zakresie aktywności wolontariackiej wśród młodych ludzi<sup>21</sup>. Określono tam również dwa sposoby rozumienia wolontariatu:

<sup>21</sup> Council of the European Union (2002), *Resolution of the Council and of the representatives of the governments of the Member States, meeting within the Council of 27 June 2002 regarding the framework of European cooperation in the youth field* [Official Journal C 168 of 13.07.2002].

- Do aktywności wolontariackich (*voluntary activities*) zaliczono wszystkie rodzaje zaangażowania wolontariackiego. Są one otwarte dla wszystkich, nieodpłatne, podejmowane przez poszczególne jednostki z własnej, nieprzymuszonej woli, zawierają aspekt edukacyjny i proponują dodaną wartość społeczną.
- Służba wolontariacka (*voluntary service*) jest natomiast częścią aktywności wolontariackich, którą charakteryzuje szereg dodatkowych aspektów: określony czas, jasne cele, treści, zadania, struktura i ramy instytucjonalne, odpowiednie wsparcie oraz prawna i społeczna ochrona.

Wraz z tą samą rezolucją Rady i kolejną z dnia 16 listopada 2007 r. oraz Zaleceniem z dnia 20 listopada 2008 r. Rada i państwa członkowskie uznały wolontariat za kluczowy aspekt problematyki młodzieżowej. Zagadnienie wolontariatu jest w rezultacie najpowszechniej uwzględniane w sferze polityki młodzieżowej i mobilności osób młodych<sup>22</sup>. Komponent wolontariatu uwzględniają też działania przewidziane w programie „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong learning*, LLL). Jedną z tzw. inicjatyw flagowych Unii Europejskiej, będących częścią unijnej strategii Europa 2020<sup>23</sup>, jest *Youth on the Move* („Mobilna młodzież”)<sup>24</sup>. Za jej pomocą Komisja Europejska proponuje rozwijanie możliwości edukacyjnych skierowanych na budowanie kariery zawodowej i poprawę jakości życia młodych ludzi z mniejszymi szansami lub zagrożonych wykluczeniem społecznym. Uwzględnia ona rozszerzenie oferty edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego oraz wprowadzenie rozwiązań pozwalających na uznawanie i walidację ich efektów.

### 3.3.2. Rola wolontariatu w procesie uczenia się oraz walidacja jego rezultatów w UE

Zgodnie z Zaleceniem Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w każdym państwie krajowy system walidacji powinien umożliwiać potwierdzanie efektów uczenia się nabywanych pozaformalnie i nieformalnie, a więc również poprzez wolontariat.

#### Ramka 3.4. Informacje z badań *case studies*

Na potrzebę wprowadzenia nowych, ujednoczonych w skali całego kraju narzędzi służących walidacji rezultatów wolontariatu wskazywali respondenci w trakcie realizacji studiów przypadku. Podkreślali przy tym, że nie w każdej sytuacji właściwe są te same narzędzia, które powinny być dostosowane do charakteru wolontariatu.

Z obserwacji koordynatorki wolontariuszy z Borussia wynika, że nie wszystko da się ocenić za pomocą ankiety, na przykład w skali od 1 do 5. „Bo to są też często opóźnione rezultaty. Wolontariusze często dopiero po powrocie do swojego kraju uświadamiają sobie, że są inni, zmienili się, że inaczej zachowują się w określonych sytuacjach” [CS2R2]. Stąd staranie się, by na bieżąco rozmawiać zarówno wewnątrz samego zespołu, jak i z wolontariuszami oraz pod koniec wszystko podsumować. „Bardzo ważna jest taka stała praca i interakcja, by możliwa była obserwacja tego, co dzieje się z wolontariuszem” [CS2R2].

Podobnie zauważył badany koordynator z Centrum Wolontariatu: „Naszym zdaniem ciężko jest to sprawdzić. To są badania, które powinny oprzeć się na jakiejś ewaluacji porównawczej, a dopóki nie mamy takiego klucza, według którego dałoby się to

<sup>22</sup> Zob. m.in. Rezolucję Rady z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018) (Dz.U. C 311 z 19.12.2009 r.) oraz Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 27 kwietnia 2009 r. zatytułowany *Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania – strategia UE na rzecz młodzieży. Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwania i możliwości stojących przed młodzieżą*, COM(2009) 200 wersja ostateczna.

<sup>23</sup> Zob. Komunikat Komisji, *EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.03.2010 r., KOM(2010) 2020 oraz European Council Conclusions, 17.06.2010 r., EUCO 13/10, CO EUR 9, CONCL 2.

<sup>24</sup> Zob. Communication from the Commission to the European Parliament the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, COM(2010) 477 final, SEC(2010) 1047, Bruksela, 15.09.2010 r. (dostępne na: [http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move\\_EN.pdf](http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf)).

zrobić na początku, to ciężko wiedzieć, jak to wpływa. Trzeba by było zacząć mierzyć tych ludzi, których my szkolimy w szkołach i tym samym kluczem obserwować, jak się sprawdzają na rynku pracy” [CS1R1].

Pewnym konkretnym narzędziem pomagającym w powyższym procesie, a stosowanym w ramach programu EVS, jest Youthpass. Pozwala ono zauważyć i opisać w przejrzysty sposób, czego dany wolontariusz się nauczył oraz jak się zmienił, a także pomaga podsumować to, co się wydarzyło w trakcie wolontariatu. Zdaniem jednego z przedstawicieli CW: „Youthpass ma jedną zaletę, która może być odbierana też jako wada. W YP ocenia się kompetencje kluczowe, ale to jest system samooceny. Więc to wolontariusz musi wiedzieć, w jaki sposób się rozwija. Naszym zdaniem jest to efekt motywujący, bo on widzi, w jaki sposób się rozwija, jeśli wypełnia sobie na bieżąco ankietę w czasie kilkumiesięcznego wolontariatu – czego się nauczyłam, czego nie wiedziałem wcześniej, jak się rozwinąłem w ciągu ostatnich dni” [CS1R1].

Z różnych powodów (w tym opartej na własnych doświadczeniach pracowników obserwacji dotyczącej jego niedoskonałości: „Był przypadek, gdy wolontariuszka oczekiwała wystawienia zupełnie innego dokumentu, niż my byliśmy jej gotowi wystawić. I ostatecznie chyba się zdecydowała, byśmy jej nie wystawiali Youthpassa” [CS2R1]). Borussia stara się raczej unikać takiego jasnego systemu certyfikacji, podziału nabywanych kompetencji na obszary czy poziomy.

Warte rozważenia postulaty dotyczące możliwości wprowadzenia w Polsce systemu walidacji rezultatów wolontariatu przyniosło badanie w Centrum Wolontariatu. Zdaniem jednej z pracownic tej organizacji stosowane w Polsce metody są często bardzo niedoskonałe: „to jest wszystko takie śliskie – dostają certyfikat, zaświadczenie, że byli zaangażowani, ale nie ma tam nic o kompetencjach” [CS1R3]. Sama proponuje wprowadzenie bardziej rozbudowanych rozwiązań, pozwalających na prawdziwą ewaluację efektów wolontariatu: „powinny być prowadzone karty pracy czasu wolontariusza”, w które wolontariusz będzie wypisywał aktywności i osiągnięte efekty, potem podpisane przez koordynatora. „Fajnie byłoby zrobić, zanim wolontariusz zacznie pracować, ankietę kompetencji i potem powtórzyć ten pomiar” [CS1R3]. Taka koncepcja wydaje się przybierać kształt badania efektywności wolontariatu w wymiarze netto.

Ciekawym przykładem takiego rozwiązania może być wprowadzenie systemu certyfikacji jakości współpracy z wolontariuszami, nad którym pracuje m.in. Centrum Wolontariatu. Jak podsumował etap jego przygotowań koordynator z CW: „prawdopodobnie po przejściu przez naszą standaryzację, założeniu nowej sieci, my to nazywamy roboczo »sieć centrów wolontariatu 2.0.«, wtedy takimi ośrodkami stabilizacyjnymi powinny być centra wolontariatu albo właśnie federacja” [CS1R1]. W ten sposób podmioty takie jak Centrum Wolontariatu mogłyby zostać wykorzystane na zasadzie organizacji infrastrukturalnej, wspierającej inne organizacje, w oparciu o zasadę: „wolontariat w NGO to jest papierek lakmusowy. Jak organizacja nie potrafi zarządzać swoim własnym personelem, nigdy nie będzie potrafiła zarządzać wolontariuszami” [CS1R1].

Rozpoznanie rezultatów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego młodych ludzi stało się też jednym z przedmiotów współpracy Komisji Europejskiej i Rady Europy w obszarze polityki młodzieżowej. W wyniku tego powstał raport *Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/ education and of youth work in Europe* („Ścieżki 2.0 do uznawania pozaformalnego uczenia/edukacji i pracy młodzieżowej w Europie”; Komisja Europejska, Rada Europy, 2004), przedstawiający wspólne stanowisko obu instytucji na ten temat<sup>25</sup>. Postuluje się w nim podjęcie dalszej pracy nad rozwiązaniami osiągniętymi już na podstawie ustaleń obu instytucji przedstawionych w poprzedniej edycji tego dokumentu, opublikowanej w 2004 roku. To m.in. dzięki podjętym wówczas decyzjom zostały wypracowane takie narzędzia, jak Youthpass, portfolio „Pomosty do uznawania” (*Bridges for recognition*), „Europejskie zasady walidacji” (*European Principles for Validation*).

#### Ramka 3.5. Informacje z badań case studies

Jeden z wolontariuszy ze Stowarzyszenia „Borussia” zauważył, że: „uczestniczenie w wolontariacie jest bardzo dobrze widziane w CV, taki pracownik jest postrzegany jako bardziej profesjonalny” [CS2R9]. Z kolei wolontariuszka z Niemiec mieszkająca teraz w Polsce stwierdziła, że dzięki czynnościom, którymi się zajmuje w trakcie wolontariatu, przekraczającym swym wymiarem obo-

<sup>25</sup> Zob. [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news\\_188.html](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news_188.html).

wiązkowe praktyki na uniwersytecie, „w oczach przyszłego pracodawcy będzie miała większe doświadczenie” niż jej koledzy ze studiów [CS2R5]. 21-letnia studentka PCK stwierdza, że wolontariat „jest bardzo dobrze postrzegany” [CS3R2] przez pracodawców, pomoże jej w pracy i znalezieniu jej, ale jednocześnie podkreśla, że jest on wartością samą w sobie – pozwala pomagać innym. Zdaniem przedstawicieli zarządu jednej z badanych organizacji te osoby są bardziej przedsiębiorcze, bardziej otwarte na nowe i trudne doświadczenia oraz bardziej mobilne i gotowe do podejmowania zawodów związanych z większymi wyzwaniami. „Różnią się na pewno od ludzi, którzy po prostu skończyli studia, skończyli jakąś szkołę i idą do pracy” [CS2R1].

Wiele tu jednak zależy od sposobu podejścia do wolontariusza ze strony korzystających z jego pomocy: „Nasz szef ma podejście takie jak do pracownika. Jeżeli wykonamy coś źle, wtedy otrzymujemy uwagi i poprawiamy swoją jakość pracy” [CS2R9]. Dzięki temu oceniając swoje zaangażowanie, ten sam wolontariusz stwierdził: „czuję się tak jakbym przyszedł do pracy, trzeba rozumieć swoich przełożonych i trzeba rozumieć to, co się robi” [CS2R9].

Wolontariat ma zawsze przełożenie na etap pracy zawodowej. Jak określiła to przedstawicielka zarządu Borussia: „Doświadczenie długoterminowego wolontariatu i pracy z ludźmi na pewno wpływa na to, jak taki młody człowiek funkcjonuje potem w społeczeństwie i też potem w grupie zawodowej, w zespole, w którym się znajduje” [CS2R1]. Kształtują się „kompetencje pracownicze”. Zdaniem jednego z przedstawicieli Centrum Wolontariatu: „To są wszystko kompetencje sprzyjające rozwojowi osobistemu, które potem mogą przełożyć się na sytuację młodych osób w pracy, co podkreślił badany koordynator wolontariuszy: „na rozwój osobisty przekładają się przede wszystkim umiejętności miękkie – pracy w grupie, pracy w zespole, rozwiązywanie konfliktów wewnątrz” [CS1R1]. Wpływ wolontariatu na sytuację zawodową młodych ludzi potwierdza też inna pracownica Centrum: „jak najbardziej tak mogę to powiedzieć na swoim przykładzie – jestem wolontariuszką od [kilkunastu] lat (...). Można nauczyć się współpracy w grupie, kompromisu i współdziałania” [CS1R3].

A zatem pojawiają się dwa obszary – zdobycie praktycznego doświadczenia i sam fakt bycia wolontariuszem, który ma podnieść atrakcyjność pracownika w oczach potencjalnego pracodawcy. Stosunkowo niewielu badanych z PCK jednak łączy kompetencje społeczne ze sferą zawodową. „Najważniejsze to praca w grupie, pomogła w odbudowaniu kreatywności i działaniu w stresie” [CS3R7]. „Po zdanej maturze chciałabym pójść na prawo, a większa łatwość w poznawaniu ludzi oraz umiejętność rozmowy i wystąpień jest bardzo ważna w tej pracy i daje mi przewagę nad innymi bez podobnych doświadczeń” [CS3R8].

Wolontariat może też zastąpić wprost jeden z elementów przewidzianych programem określonego etapu edukacji oficjalnej. Wspomniana wolontariuszka z Niemiec w ramach studiów ma obowiązek odbycia czterotygodniowej praktyki. Jednak już teraz przez rok nie tylko pracuje w archiwum, lecz także pomaga przy projektach historycznych Borussia, zajmując się działalnością pokrywającą się z profilem studiów. W ten sposób jej aktywność swoim wymiarem przypomina raczej pracę już po studiach, a nie praktyki, co – dodając jej większe doświadczenie – stawia ją wyżej w oczach przyszłego pracodawcy.

Wykonywanie w ramach wolontariatu konkretnych czynności może skutkować wypracowaniem określonego rodzaju kompetencji i zdobyciem doświadczenia, które potem przekładają się na zmianę pozycji danej osoby na rynku pracy. Koordynator wolontariuszy z CW podał przykład współpracujących z Centrum osób zajmujących się fotografią: „Mamy takich wolontariuszy, którzy bardzo na tym skorzystali, np. ci, którzy obsługują nas w zakresie dokumentacji fotograficznej. To są różne osoby – bo są to i fotografowie agencji, i pasjonaci, profesjonalści, uczniowie techników fotograficznych, i każdy może przyjść i zrobić zdjęcia (...). I wiem, że wiele osób się rozwinęło na tyle, że po prostu złapało kontakty między sobą, zrobiło sobie portfolio i odnalazło się na pewnego typu dużych eventach, imprezach, na których nie miałyby możliwości znaleźć się wcześniej” [CS1R1]. Jedna z respondentek mówiła nawet o „nabywaniu doświadczenia poprzez popełnianie błędów w trakcie wolontariatu i nie-popełnianie ich w trakcie prawdziwej pracy” [CS1R3].

Ponadto, jak zauważyła cytowana powyżej wolontariuszka Borussia, „ten rok jest dla mnie także ważny w perspektywie przemyslenia moich celów, mojej chęci do bycia nauczycielką. A może po tym roku stwierdzę, że chcę dalej studiować tylko historię w ramach magisterium” [CS2R5]. Wolontariat stanowi w rezultacie także swoiste narzędzie orientacji zawodowej dla młodego człowieka: „Wolontariat rzeczywiście pomaga rozpoznać nasze preferencje, umiejętności, siebie w pracy zespołowej bądź indywidualnej. Rzeczywiście wolontariat bywa dużym źródłem samowiedzy dla wolontariuszy. Dobrze wykorzystany potem pomaga w określeniu swoich zasobów i tego, jak je wykorzystać” [CS2R3].



W różnych krajach UE miejsce wolontariatu w szeroko rozumianym systemie edukacji formalnej i uczenia się nieformalnego jest definiowane w niejednolity sposób. Jak wskazują autorzy raportu *Volunteering in the European Union*, wiele krajów (Cypr, Estonia, Grecja, Włochy, Litwa, Polska, Rumunia i Słowacja) nie wprowadziło takiego umocowania lub utrzymuje jedynie ograniczone systemy walidacji efektów uczenia się uzyskanych pozaformalnie i nieformalnie w odniesieniu do wolontariatu (DG-EAC, 2010, s. 156). Raport *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning* (Hawley, Souto Otero i Duchemin, 2010) wymienia Polskę wśród krajów, które nie posiadają żadnego systemu walidacji efektów uczenia się przez wolontariat. Sytuacja ta dotyczy w równym stopniu edukacji formalnej, gdzie wolontariat jest również obecny w wyjątkowo małym stopniu<sup>26</sup> – tymczasem w niektórych krajach (Irlandia, Francja, Finlandia, Niemcy czy Wielka Brytania) podejmuje się inicjatywy mające „zwiększyć uznawalność osiągnięć zdobytych na drodze wolontariatu”, np. „książeczka umiejętności” we Francji lub dodatkowe punkty w szkołach średnich w Finlandii (EURYDICE, 2011).

W Polskiej Ramie Kwalifikacji, zgodnie z wytycznymi Europejskiej Ramy Kwalifikacji, określone są trzy zakresy efektów uczenia się: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Gros literatury akcentuje rolę wolontariatu w rozwoju kompetencji społecznych i personalnych, stąd uzasadnione wydaje się wyodrębnienie niektórych przedmiotowych obszarów walidacji dla potrzeb badania efektów uczenia się przez wolontariat:

- Dla edukacji ogólnej: zdolność do samodzielnego działania oraz do współpracy w zespole, a także świadomość własnej tożsamości oraz podejmowania odpowiedzialności.
- Dla edukacji wyższej: rozpoznawanie i ocena ważnych kwestii etycznych, społecznych, zawodowych oraz poczucie odpowiedzialności za nie.
- Dla edukacji zawodowej: podejmowanie odpowiedzialności za funkcjonowanie organizacji.

## 3.4. Ramy prawne i ogólna charakterystyka zaangażowania w wolontariat w Polsce

### 3.4.1. Krajowe ramy prawne dotyczące wolontariatu a jego rola edukacyjna

Status wolontariuszy reguluje w Polsce ustawa z 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (dalej UDPPiW; Dz.U. nr 96, poz. 873). Przepisy tego dokumentu odnoszą się wyłącznie do wolontariatu formalnego<sup>27</sup>, to znaczy wykonywanego na rzecz lub poprzez organizacje społeczne lub instytucje publiczne.

Działalność wolontariuszy na rzecz zatrudniających ich organizacji została potraktowana w przepisach UDPPiW jako relacja całkowicie odrębna od stosunku pracy, zbliżona do formuły współpracy między osobą a organizacją, opierającej się na umowach cywilnoprawnych. Nawiązuje się ją na skutek zawarcia porozumienia z uprawnionym do tego podmiotem.

Ostatecznie jednak, chociaż ustawodawca zdecydował się uczynić z wolontariatu (przynajmniej w sensie formalnym) czynność będącą czymś innym niż świadczenie pracy, to przepisy UDPPiW wyraźnie modelują wolontariat właśnie jako narzędzie rynku pracy. W ustawie odnajdziemy wiele rozwiązań koncentrujących się na zapewnieniu wolontariuszom bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przed zagrożeniami, czy możliwości uzyskania zwrotów kosztów podróży. Jednocześnie podmioty zatrudniające wolontariuszy w niektórych przypadkach mogą też wymagać od nich odpowiednich kwalifikacji, co również gwarantuje im ustawa – jeśli wymaga tego zakres i rodzaj prac lub też obowiązek takowych kwalifikacji wynika z odrębnych przepisów (dotyczy to np. pracy w placówkach pedagogicznych czy szkolno-wychowawczych lub podmiotach leczniczych).

<sup>26</sup> Właściwie jedynym przykładem formalnego uznawania działalności społecznej (w tym wolontariatu) w polskim systemie oficjalnej edukacji jest wspomniane już w tym raporcie przyznawanie punktów w ostatniej klasie gimnazjum.

<sup>27</sup> Rozróżnienie na wolontariat formalny i nieformalny opisane jest w rozdziale 3.4.2.

Zakres regulacji wolontariatu wynikający z ustawy o działalności pożytku publicznego nie obejmuje więc w zasadzie żadnych elementów, które czyniłyby z wolontariatu instrument edukacyjny.

### Ramka 3.6. Informacje z badań *case studies*

Koordynatorzy i wolontariusze z badanych organizacji podkreślali, że ewentualne zmiany prawne powinny uwzględniać edukacyjną funkcję wolontariatu. W jednym z wywiadów przeprowadzonych z przedstawicielką Stowarzyszenia „Borussia” zostało to powiązane z tradycyjnym rozumieniem wolontariatu, jej zdaniem cały czas dominującym w polskim społeczeństwie. „Dla wielu nadal jest to odkryciem, co mnie cały czas lekko szokuje, że wolontariat to nie jest tylko sfera pracy socjalnej. Ale mimo wszystko cały czas pokutuje takie wyobrażenie, że to jest takie pomaganie z głębi serca itd. A nie jako jakiś tam świadomy wybór w znaczeniu też świadomego kształtowania i zdobywania kompetencji czy doświadczenia przez młodego człowieka, które potem przyda mu się w wielu sferach” [CS2R1]. Stąd też według tej samej osoby potrzeba, by ustawa regulująca kwestie związane z wolontariatem spełniała też funkcje edukacyjne, przedstawiając wprost obszary, w których możliwa jest współpraca z wolontariuszami, a także wskazywała uprawnione do niej podmioty. Wpływałoby to na wzrost świadomości tego, czym jest wolontariat i gdzie można z niego korzystać.

Z perspektywy osób zarządzających Borussią UDPPiW zbyt powierzchownie podchodzi do całej sfery współpracy z wolontariuszami. Zdaniem jednej z rozmówczyń: „Nie zawiera najważniejszych przepisów, które powinny się (...) tam znaleźć, obejmujących edukację, którą w moim rozumieniu wolontariat jest, czy też powinien być, szczególnie jeśli jest świadomie stosowany, a nawet czasami, gdy jest nieświadomie... W związku z tym nie ma tam tych zapisów świadczących o edukacyjnych walorach wolontariatu, a w rezultacie całej tej otoczki, która się z tym wiąże” [CS2R1]. Brakuje też np. zapisu o tym, że wolontariusz powinien mieć opiekuna, a sama organizacja korzystająca z niego powinna być świadoma, co z tej współpracy wynika, także dla niej. Takie pozostawienie w niedopowiedzeniu całej sfery prawno-organizacyjnej wolontariatu ogranicza rozwój tego zjawiska, przenosząc punkt ciężkości w wolontariacie na formę wykonywanej aktywności (raczej akcyjną) zamiast skupiać się nad procesem edukacji zachodzącym po stronie samych wolontariuszy [CS2R1].

Pewne rozwiązania dotyczące wolontariatu edukacyjnego zostały przedstawione w ustawie z 1991 r. o systemie oświaty. Art. 39 ust. 1 pkt 9 tego dokumentu stanowi na przykład, że dyrektor szkoły lub placówki edukacyjnej stwarza warunki do działania w zarządzanej jednostce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki. Szkoła powinna zatem nie tylko sama korzystać z wolontariatu jako narzędzia edukacyjnego, lecz także współpracować przy tym z innymi podmiotami. Na mocy tej delegacji w szkołach są tworzone kluby wolontariusza. Brak jednak danych, na podstawie których można by scharakteryzować funkcjonowanie tych podmiotów i odpowiedzieć na pytanie, na ile przyczyniają się one do kształtowania kompetencji społecznych (i ewentualnie jakich kompetencji).

Na podstawie rozporządzenia z 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz.U. 2004 nr 26, poz. 232) szkoły gimnazjalne mogły przyznawać pewną pulę punktów uczniom kończącym edukację na tym szczeblu, którzy w trakcie nauki angażowali się w wolontariat. Zgodnie z obowiązującą od początku 2014 roku ustawą regulującą warunki rekrutacji do publicznych szkół i przedszkoli zaangażowanie w wolontariat, jeśli jest odnotowane na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej lub gimnazjum, jest traktowane jako szczególne osiągnięcie ucznia i brane pod uwagę w procesie rekrutacyjnym w przypadku równorzędnych wyników pierwszego etapu rekrutacji (Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2004 poz. 7, 811). Brak jest danych, które pozwalałyby ocenić, na ile ta forma promowania wolontariatu przyczynia się do podniesienia kompetencji społecznych uczniów. Niemniej ocenia się (zgodnie wskazują na to koordynatorzy wolontariatu, biorący udział w *case studies*), że większość uczniów angażuje się w prace społeczne, chcąc przynajmniej minimalnie podnieść swoje szanse na dostanie się do wybranych szkół.

Poza wspomnianymi wyżej przepisami nie istnieją na poziomie ustawowym żadne inne zachęty do wykorzystywania wolontariatu jako narzędzia edukacyjnego, czy też rozwiązania regulujące jego wykonywanie. Istniejące narzędzia koncentrują się na wolontariacie formalnym. Powstaje w tym miejscu pytanie, czy w związku z tym zachodzi potrzeba stworzenia jakichś nowych regulacji, które pomogłyby w takim wykorzystaniu wolontariatu. Pewne ogólne postulaty w tym zakresie zawiera dokument opracowany w ramach Europejskiego Roku Wolontariatu 2011 – „Długofalowa polityka rozwoju wolontariatu w Polsce”. W obszarze edukacji formalnej wspomina się w nim na przykład o potrzebie zmian podstawy programowej w taki sposób, aby zawierała ona więcej treści dotyczących problematyki społeczeństwa obywatelskiego, w tym również wolontariatu. Podnosi się też kwestię przygotowania nauczycieli, którzy w ramach zajęć powinni skutecznie zachęcać młodzież do zaangażowania w pracę społeczną, lepiej przekazywać wiedzę na temat wolontariatu i współpracować przy tym z organizacjami pozarządowymi. Natomiast w obszarze edukacji pozaformalnej w tym samym dokumencie postuluje się uruchomienie działań wspierających i stymulujących organizacje pozarządowe, ale przede wszystkim instytucje publiczne (w szczególności te działające najbliżej konkretnych, lokalnych społeczności, jak biblioteki czy domy kultury) do angażowania i korzystania z pracy wolontariuszy. Te same inicjatywy powinny jednocześnie zachęcać do takiego prowadzenia własnych programów wolontariatu, aby instytucje realizowały właśnie funkcję edukacyjną, kształtowały kompetencje społeczne wolontariuszy, a nie były zorientowane jedynie na zaspokojenie potrzeb organizatora pracy wolontariusza.

#### 3.4.2. Ogólna charakterystyka zaangażowania w wolontariat w Polsce

W zależności od przyjętej definicji różnie będzie się kształtować obraz zaangażowania Polaków w wolontariat. Przyjmując jednak za punkt wyjścia definicję zaproponowaną we wstępie do tego rozdziału, przypomnijmy, że możemy wyodrębnić co najmniej dwa typy wolontariatu:

- nieformalny – świadczony indywidualnie na rzecz osób, grup, społeczności lokalnych, różnego rodzaju wspólnot (np. sąsiedzkich) czy środowisk potrzebujących tego rodzaju zaangażowania (np. osób niepełnosprawnych);
- formalny – świadczony przez organizacje społeczne lub instytucje publiczne i na rzecz tych organizacji lub instytucji oraz ich beneficjentów, podopiecznych czy klientów.

Ustalenie dokładnej liczby wolontariuszy jest właściwie niemożliwe, ponieważ wolontariat nieformalny nie jest ani rejestrowany, ani sprawozdawany i zawsze będzie wymykać się narzędziom badawczym, które mamy do dyspozycji. Skala formalnego, zorganizowanego wolontariatu jest również trudna do ustalenia, choćby z tego względu, że nawet jeśli istnieje wymóg zawarcia umowy czy porozumienia na świadczenie wolontariatu, to nie zawsze takie umowy są faktycznie podpisywane. Brak też pewnych źródeł (np. dokładnego rejestru), na podstawie których moglibyśmy ustalić precyzyjnie, ile osób jest zaangażowanych w ten rodzaj wolontariatu. Starając się zatem scharakteryzować zjawisko wolontariatu, trzeba też pamiętać, że mamy do dyspozycji wyłącznie dane szacunkowe.

Mimo tych zastrzeżeń warto odnotować, że liczba źródeł wiedzy na temat wolontariatu w Polsce w ostatnich latach znacznie się zwiększyła, między innymi dzięki wzmożonemu zainteresowaniu tą kwestią ze strony decydentów. Zaowocowało to na przykład pierwszymi pomiarami zaangażowania w wolontariat przeprowadzonymi przez Główny Urząd Statystyczny (GUS), jak również działaniami w kierunku stworzenia jednolitej metodologii pomiaru zaangażowania w pracę wolontariacką (na czym zresztą bazują wyliczenia GUS), podjętymi dzięki inicjatywom międzynarodowym, jak np. Europejski Rok Wolontariatu 2011, Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO). Dzięki tym okolicznościom w 2010 roku GUS dodał specjalny moduł pytań do cyklicznie wykonywanych Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Na tej podstawie zgromadzone zostały najszerze dostępne obecnie w Polsce dane dotyczące skali aktywności, którą zaliczyć można do wolontariatu (Nałęcz i Goś-Wójcicka, 2012) (więcej na temat wyników – dalej w tym tekście).

### 3.4.3. Skala zaangażowania w wolontariat – omówienie badań sondażowych

Ogląd danych opisujących wolontariat w Polsce pozwala na postawienie kilku wniosków. Po pierwsze, zacząć trzeba od konstatacji, że ogólny poziom zaangażowania Polaków w wolontariat nie jest wysoki. Wolontariat ma częściej akcyjny, jednorazowy charakter. Zwykle też jest wykonywany indywidualnie, nie wykracza poza najbliższy krąg rodziny i przyjaciół (przez co w sumie trudno mówić o wolontariacie), cechuje go krótkotrwałość i instrumentalność. Polacy o wiele chętniej angażują się też poza sformalizowanymi strukturami, samodzielnie wspierając sąsiadów czy działając na rzecz lokalnej społeczności. Trudniej ich jednak skłonić do wyjścia poza te najbliższe im kręgi społeczne i zrobienia czegoś bezinteresownie (przynajmniej w wymiarze finansowym) dla osób im nieznanymi. Jednym z powodów tej sytuacji jest zapewne uwarunkowany historycznie niski poziom zaufania społecznego (Czapiński, 2013, s. 285–297) oraz dominacja kapitału społecznego adaptacji (Boni, 2009, s. 344–345).

Stąd szczególnie o wiele słabsze (w porównaniu do większości krajów Unii Europejskiej, por. DG-EAC, 2010, s. 66–67) zaangażowanie Polaków w wolontariat o charakterze formalnym. Wspomniane wcześniej dane GUS pozwalają na oszacowanie, że w skali miesiąca około jedna trzecia Polaków w wieku powyżej 15 lat angażuje się w niezarobkową pracę wykonywaną poza gospodarstwem domowym (to najogólniejsza definicja wolontariatu stosowana przez GUS). W tym 26% badanych angażuje się w wolontariat indywidualny (jak określa to GUS) lub nieformalny<sup>28</sup> – wykonywany poza jakimikolwiek instytucjami czy organizacjami pozarządowymi (Nałęcz i Goś-Wójcicka, 2012, s. 45–46). Natomiast w nieodpłatną pracę na rzecz organizacji społecznych, w okresie czterech tygodni poprzedzających realizację badania, zaangażowanych było 10% respondentów, a więc ponad dwukrotnie mniej niż w wolontariat nieformalny (Nałęcz i Goś-Wójcicka, 2012, s. 26).

Z badania opinii przygotowanego w 2011 roku przez Instytut Spraw Publicznych (ISP), Departament Pożytku Publicznego (DPP) Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) wynika, że w skali roku aż 80% Polaków powyżej 18. roku życia przynajmniej jednorazowo zaangażowało się indywidualnie (poza jakimikolwiek instytucjami, organizacjami) w dobrowolną, nieodpłatną pomoc na rzecz innych osób. W tym, zdecydowana większość respondentów (69%) robiła to na rzecz członków rodziny oraz bliskich znajomych i przyjaciół (67%), więc tej aktywności nie można nazwać wolontariatem. Natomiast w aktywność wpisującą się w ścisłe rozumienie tego pojęcia (wolontariat formalny) w 2010 roku zaangażowało się od 16% do 24% (przedział wynika z zastosowania dwóch różnych pytań) Polaków powyżej 18. roku życia (Hipsz i Wądołowska, 2011). Interesujące jest to, że wyniki najnowszego sondażu tej samej pracowni z marca 2014 roku wskazują, iż aktywność społeczna Polaków o charakterze nieformalnym utrzymuje się na poziomie zbliżonym do odnotowanego trzy lata wcześniej (Badora, 2014, s. 4–6). Natomiast zmniejszył się rozstrzał procentowy odpowiedzi na pytanie o aktywność społeczną w organizacjach obywatelskich – w zależności od zadania pytania ogólnego oraz uzupełnionego o konkretne typy instytucji czy organizacji odpowiedzi twierdzącej udzieliło odpowiednio 19% i 20% osób (Badora, 2014, s. 7–9).

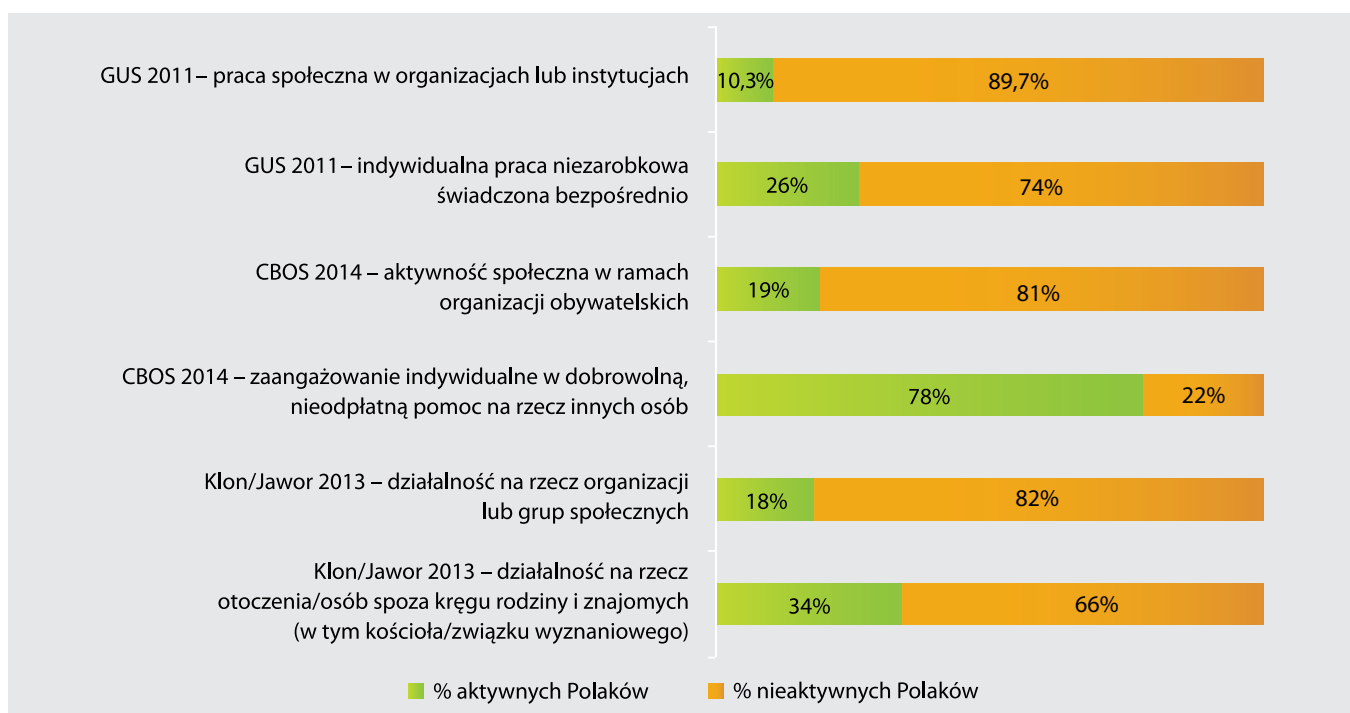
Nieco tylko inny obraz wolontariatu wyłania się z badań Stowarzyszenia Klon/Jawor<sup>29</sup>. W ostatniej ich edycji rozszerzono skalę zachowań będących przedmiotem zainteresowania. W 2013 roku w wolontariat „formalny” (tj. działalność na rzecz organizacji lub grup społecznych) zaangażowanych było 18% Polaków. Natomiast w wolontariat „nieformalny” (działalność na rzecz otoczenia lub osób spoza kręgu rodziny i znajomych) włączało się 27% badanych. Do tego możemy dodać 9% respondentów

<sup>28</sup> GUS zalicza do tej kategorii również pracę wykonywaną na rzecz rodziny i znajomych, która według przyjętej tu definicji nie może być zakwalifikowana jako wolontariat. A wolontariat nieformalny świadczony na rzecz szerszego otoczenia społecznego – osób spoza kręgu znajomych czy lokalnej społeczności to według GUS zaledwie 3% wolontariatu nieformalnego (0,78% ogółu badanych).

<sup>29</sup> Wyniki wskazują na nieco silniejsze zaangażowanie w wolontariat niż w badaniach GUS, ale jednocześnie słabsze niż w badaniach CBOS. Różnice mają źródła w nieco innych definicjach wolontariatu stosowanych w badaniach prowadzonych przez każdy z tych podmiotów.

działających na rzecz kościoła lub związku wyznaniowego, by w rezultacie, po zsumowaniu tych czasem współwystępujących ze sobą typów zaangażowania, uzyskać liczbę 34% Polaków aktywnych społecznie w 2013 roku (Adamiak, 2014, s. 41–42). Wyniki tych badań pozwalają też na wydzielenie dwóch głównych form aktywności zaliczanych razem do wolontariatu nieformalnego – w działalność na rzecz innych osób (spoza kręgu rodziny i znajomych) angażuje się 16% badanych, a działania na rzecz swojej okolicy (lokalnej społeczności, sąsiedztwa czy miejscowości) podejmuje 14% (Adamiak, 2014, s. 66). Natomiast bezinteresowne i dobrowolne poświęcanie własnego czasu lub pracę na rzecz jakichś organizacji lub grup społecznych w 2013 roku zadeklarowało 18% respondentów (Adamiak, 2014, s. 41). Od 2001 roku, kiedy po raz pierwszy przeprowadzono to badanie, odsetek wolontariuszy w organizacjach, instytucjach lub grupach zmieniał się praktycznie nieznacznie (Gumkowska, 2011).

**Wykres 3.1. Porównanie wyników dotyczących zaangażowania Polaków w wolontariat formalny i nieformalny**



Źródło: Badania GUS 2011, Klon/Jawor 2013, CBOS 2014.

Z przywoływanych już badań CBOS z 2014 roku wynika, że osoby angażujące się w wolontariat formalny najczęściej (4,8% wskazań spośród ogółu badanych) robią to poprzez organizacje działające na rzecz szeroko pojętego szkolnictwa (np. komitety rodzicielskie, rady rodziców, stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz edukacji). W następnej kolejności (4,2% wskazań) wymieniano organizacje (fundacje lub stowarzyszenia) młodzieżowe, np. harcerstwo, kluby młodzieżowe, związki i stowarzyszenia studenckie; potem organizacje charytatywne działające na rzecz innych osób potrzebujących – starszych, ubogich, bezdomnych, chorych, niepełnosprawnych, ofiar klęsk żywiołowych, ofiar wojen itp. (4,1% wskazań). Kolejne co do częstotliwości wskazań były: organizacje, ruchy religijne, kościelne, wspólnoty parafialne (3,9% wskazań), organizacje charytatywne działające na rzecz potrzebujących dzieci (3,8% wskazań) oraz organizacje (związki, kluby i stowarzyszenia) sportowe (3,3% wskazań). Zaangażowanie w wolontariat zorganizowany w ramach działań innych badanych typów organizacji nie sięga 3%. Na końcu rankingu z ledwie jednym procentem wskazań (lub nawet mniej w zależności od ich rodzaju) znalazły się instytucje publiczne, w tym jednostki podległe samorządom (np. muzea, biblioteki, ośrodki pomocy społecznej) czy szpitale lub przychodnie (odpowiednio 1% i 0,4% wskazań) (Badora, 2014, s. 9–10).

Po drugie, wolontariat (mimo wielu różnych zastrzeżeń, do których wrócimy) jest zajęciem atrakcyjnym przede wszystkim dla osób młodych (do 25. roku życia). Ze wspomnianych badań GUS wynika, że

stanowią one grupę najczęściej aktywną w ramach organizacji społecznych (fundacji i stowarzyszeń, czyli ścisłego trzeciego sektora). Przeważają tam szczególnie osoby poniżej 18. roku życia lub uczące się, studiujące i jednocześnie pracujące, mężczyźni, mieszkańcy dużych miast. Natomiast wolontariat nieformalny (włączając w to pomoc na rzecz członków rodziny) według GUS nie jest tylko domeną osób młodych. Najczęściej angażują się osoby z wykształceniem wyższym, przede wszystkim kobiety (w tym zwłaszcza gospodynie domowe, co jednak może wynikać z przyjętej definicji wolontariatu) oraz osoby aktywne zawodowo w wieku od 45 do 64 lat. Na nieco bardziej szczegółową charakterystykę wolontariuszy pozwalają badania Stowarzyszenia Klon/Jawor. Według badań przeprowadzonych w 2013 roku odsetek wolontariuszy jest większy wśród osób najmłodszych (do 26. roku życia) – 21%, niż u seniorów (po 50. roku życia), gdzie jest ich 15%. Ponadto, angażuje się w ten sposób 30% osób z wykształceniem wyższym (w pozostałych grupach jest to 15%) (Adamiak, 2014, s. 51).

Nieco inny obraz wyłania się z badań MPiPS, ISP i CBOS. Zarówno jeśli chodzi o wolontariat formalny, jak i nieformalny, dominują osoby w grupach wieku 25–34 lata (21% wskazań respondentów w tym przedziale wieku dla obydwu form wolontariatu) i 35–44 lata (21% wskazań dla formalnego i 19% dla nieformalnego). Warto jednocześnie odnotować, że wolontariat nieformalny również jest relatywnie popularny wśród osób starszych, w wieku od 55 do 64 lat. W tej grupie 18% respondentów przynajmniej raz w ostatnich 12 miesiącach angażowało się w jakąś formę indywidualnego wolontariatu (jednocześnie zaangażowanie w wolontariat formalny deklarowało 15% respondentów). Wolontariat nieformalny jest też nieco mniej popularny wśród najmłodszych osób. W grupie osób w wieku 18–24 lata tylko 12% angażowało się w tę formę pracy społecznej, podczas gdy zaangażowanie w wolontariat zorganizowany deklarowało blisko 17% osób.

Wszystkie te wskaźniki są obiecujące, jeśli brać pod uwagę możliwość wykorzystania wolontariatu jako instrumentu kształtowania kompetencji społecznych. Istnieje szansa, że wolontariat sprawdzi się jako narzędzie edukacyjne, skoro już teraz to właśnie młodzi ludzie najczęściej (przynajmniej według większości badań) angażują się w tę formę pracy społecznej.

Z drugiej jednak strony należy zwrócić uwagę na fakt, że samo pojęcie wolontariatu nie jest mocno zakorzenione w świadomości społecznej i bywa mylone z innymi, skądinąd pożytecznymi aktywnościami, niebędącymi jednak wolontariatem (np. z zachowaniami *stricte* filantropijnymi jak przekazywanie darowizn, wysyłanie tzw. charytatywnych SMS-ów czy też codzienna pomoc swoim najbliższym krewnym<sup>30</sup>). W omawianych już badaniach CBOS aż 60% respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że „W moim środowisku wolontariat nie cieszy się dużym uznaniem”, a tylko 20% zauważyło, że jest to działalność popularna/modna (Hipsz i Wądołowska, 2011, s. 11). Ponadto, w tych samych badaniach zdiagnozowano ciekawy stereotyp wolontariusza. Mianowicie, w potocznym wyobrażeniu wolontariusz to osoba młoda, raczej dobrze sytuowana, wykształcona, a do tego religijna. Jak widać, ów wyobrażony obraz odbiega od ustaleń dotyczących tego, kto faktycznie angażuje się w nieodpłatną pracę w celach społecznych, czyli wolontariat *sensu stricte*. Na podstawie przedstawionych danych oraz dyskusji z samymi wolontariuszami (zob. dalej w tym opracowaniu) można zaryzykować hipotezę, że stereotyp ten wywiera negatywny wpływ na możliwość propagowania wolontariatu.

Polski wolontariat cechuje zatem mały potencjał, nawet jeśli zdecydowana większość Polaków w omawianych badaniach CBOS i Klon/Jawor deklaruje przekonanie mówiące o wartości współdziałania. Mamy z jednej strony dość „ekskluzywne” wyobrażenie o tym, kim jest wolontariusz, a z drugiej – relatywnie niski prestiż tej formy zaangażowania społecznego. Planując zatem wykorzystanie wolontariatu w celach edukacyjnych, trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że nie jest to „produkt” powszechnie znany, popularny, modny i pożądany. Obecne postrzeganie wolontariatu nie będzie więc ułatwieniem, jeśli chcielibyśmy użyć tego obrazu jako bazy do budowania konkretnych programów o charakterze edukacyjnym.

<sup>30</sup> Potwierdzają to też badania Klon/Jawor – zob. Adamiak, 2014, s. 43.

Skoro wolontariat nie jest ani modny, ani tak bardzo popularny, jak moglibyśmy oczekiwać, to próbując jednak zwiększyć zainteresowanie Polaków tą formą aktywności i wykorzystaniem jej edukacyjnych rezultatów, warto przyrzeć się bliżej motywacjom osób, które już teraz angażują się w tego rodzaju działalność. Pewien ogląd czynników skłaniających ludzi do angażowania się w wolontariat dostarczają przede wszystkim cytowane już badania CBOS-u z 2011 roku oraz Stowarzyszenia Klon/Jawor z 2013, których zestawienie przedstawiono na wykresie 3.2.

**Wykres 3.2. Czynniki skłaniające do zaangażowania się w wolontariat (% osób aktywnych)**



Źródło: Na podstawie badania CBOS-u z 2011 r. (Hipsz i Wądołowska, 2011, s. 11) oraz Stowarzyszenia Klon/Jawor z 2013 r. (Adamiak, 2014, s. 50).

Warto również przyjrzeć się chociaż najważniejszemu (i procentowo dominującemu) powodowi niechęci do angażowania się w wolontariat. Zarówno w cytowanych badaniach Klon/Jawor z 2013 roku, jak i CBOS z 2011 roku jako główną przyczynę braku zaangażowania w wolontariat wskazuje się brak czasu (wskazania odpowiednio 43% i 45% respondentów). Dalej deklarowane powody bierności w tej sferze to: brak zainteresowania oraz dominacja troski o sprawy prywatne/rodzinne.

Uwzględniając przedstawione czynniki motywacji zaangażowania w wolontariat, można postawić hipotezę, że wolontariat będzie skuteczny jako narzędzie edukacji wyłącznie w przypadku ludzi, którzy mają już pewne ukształtowane przekonania i wartości skłaniające ich ogólnie do zaangażowania się w życie społeczne, czy do większej empatii. Jeśli ta hipoteza jest słuszna, to wolontariat jawiłby się zatem raczej jako edukacyjny instrument doskonalenia postaw społecznych niż ich zaszczepiania. Można zwrócić uwagę na wysoko wartościowany przez badanych „transakcyjny” wymiar motywacji – do zaangażowania się skłania norma sprawiedliwej wymiany (zgodna z łacińską maksymą *do ut des*). Jeśli dzisiaj podejmują działanie, liczą na uogólnione zadośćuczynienie w przyszłości.

### Ramka 3.7. Informacje z badań *case studies*

Doświadczenie Borussii pokazuje, że wartościowym rozwiązaniem byłoby wpisanie wolontariatu w system edukacji szkolnej, połączone z zachęcaniem młodych ludzi do angażowania się po szkole. Najkorzystniejszą formą takiej aktywności jest wolontariat długoterminowy skierowany do młodych ludzi (choć nie można zapominać o wolontariacie akcyjnym). Aby zwiększenie skali takiej aktywności młodzieży było możliwe, należy skierować działania szkoleniowe do organizacji pozarządowych i instytucji publicznych, pamiętając jednak, że te pierwsze są o wiele bardziej rozwinięte, jeśli chodzi o prowadzenie działań skierowanych na aktywizację obywatelską niż drugie.

Wolontariatowi ciągle potrzeba też działań upowszechniających. W tym celu warto pokazywać przykłady konkretnych wolontariuszy, np. tego, co osiągnęła w życiu określona wolontariuszka, która kiedyś była w Rosji, Niemczech czy innym kraju. Warto promować medialnie osoby z takim doświadczeniem, o ciekawych życiorysach, by pokazywać, co dla poszczególnych ludzi może wynikać z wolontariatu.

Przedstawiciele badanych organizacji podkreślali także wpływ samych organizatorów wolontariatu na możliwość wykorzystania tej aktywności m.in. w celach edukacyjnych. Zdaniem pracowników Centrum Wolontariatu ta forma może sprzyjać promowaniu kreatywności młodych ludzi, ale też „czasem zabija tę inicjatywność, bo koordynatorzy boją się dać wolontariuszowi jakiś projekt do koordynowania – zaczyna się niszcarka, ksero [...] są też organizacje, w których można być liderem” [CS1R3]. „My widzimy czasem taki wolontariat, że wolontariusze chodzą i nie mają co robić, i naprawdę się nie rozwijają, ale dostaną papier, że byli” [CS1R1]. Ten sam pracownik Centrum podsumował omawiany wątek w następujący sposób: „Co innego jeśli wolontariusz dostaje swój projekt do realizacji w organizacji – bo wiadomo, że ta przedsiębiorczość bardziej z niego wyjdzie. (...) Więc to wszystko zależy od formy wolontariatu, zadań, rodzaju organizacji” [CS1R1]. Rozwój wolontariusza wiąże się z umiejętnym zarządzaniem jego aktywnością i stworzeniem młodej osobie odpowiednich warunków. Jak wyraził to jeden z koordynatorów wolontariatu: „Bardzo nam się podoba w pewnych organizacjach, że jest pewne zaufanie, które jest okazywane wolontariuszom. Jak wolontariusz wie, że ma pewną odpowiedzialność, to zupełnie inaczej pracuje, niż jak wie, że i tak nic mu się nie stanie” [CS1R1].

#### 3.4.4. Wyniki badań a systemowe wykorzystanie wolontariatu w budowaniu kompetencji

Druga refleksja, która może się okazać istotna ze względu na cel niniejszego opracowania, wiąże się z charakterem zaangażowania w wolontariat formalny i nieformalny. Wyniki wszystkich omówionych wcześniej badań wskazują, że zaangażowanie Polaków w wolontariat jest najwyższe tam, gdzie ma on charakter indywidualny i wychodzący poza sztywne struktury. Zaangażowanie w wolontariat formalny, zorganizowany jest wyraźnie słabsze. Ta prawidłowość sama w sobie nie jest niczym zaskakującym. Występuje ona w każdym społeczeństwie. Warto się jednak przyjrzeć tej kwestii i zadać pytanie, w jakim stopniu działania, których celem jest wykorzystanie wolontariatu jako instrumentu edukacyjnego, powinny uwzględniać to rozróżnienie.



Wydaje się, że chcąc wykorzystać wolontariat w celach edukacyjnych, powinniśmy wziąć pod uwagę wyłącznie jego formalną, zorganizowaną postać. Docelowo może on być narzędziem edukacji pozaformalnej, realizowanej poza systemem oświaty, również przez podmioty, które nie specjalizują się w działaniach edukacyjnych. Prowadzenie jakichkolwiek systematycznych, planowanych działań, które miałyby się przyczynić do większego wykorzystania wolontariatu jako narzędzia edukacyjnego (np. promowania wolontariatu jako sposobu kształtowania kompetencji społecznych, konstruowania programów wsparcia dla organizacji pozarządowych, instytucji publicznych, w tym szkół lub uczelni, które chciałyby świadomie w ten sposób wykorzystywać wolontariat), będzie zawsze łatwiejsze, jeśli skoncentrujemy się na wolontariacie formalnym, prowadzonym przez konkretne instytucje bądź organizacje lub na ich rzecz. Chcąc w większym stopniu wykorzystywać tę formę wolontariatu, musimy także pamiętać o słabym wizerunku tych ostatnich podmiotów w świadomości społecznej (zob. Adamiak, 2014, s. 75–82), nad czym należałoby podjąć równoległą pracę.

Organizacje pozarządowe czasem realizują program wolontariatu, w którym określa się, jakie kompetencje społeczne powinien uzyskać wolontariusz. Efekty tak zdefiniowanych programów wolontariatu łatwiej poddać weryfikacji. Oceny efektywności wolontariatu jako narzędzia edukacyjnego mogą dokonywać chociażby same zainteresowane podmioty w ramach ewaluacji wewnętrznej. Raz wypracowane rozwiązania w jednej organizacji łatwiej wystandaryzować i upowszechniać jako dobrą praktykę wśród innych podmiotów. Problem jednak polega na tym, że aktualnie ten rodzaj wolontariatu nie jest zbyt popularny. Ponieważ społeczna świadomość korzyści, jakie płyną z wolontariatu, jest niewystarczająca, aby uznać tę aktywność za narzędzie edukacyjne, trzeba jednocześnie podjąć szersze działania upowszechniające i promujące wiedzę o wolontariacie w ogóle.

Pomimo tych zastrzeżeń warto rozważyć wykorzystanie wolontariatu nieformalnego jako instrumentu edukacyjnego. Oczywistym utrudnieniem jest ograniczona możliwość kontrolowania procesu nabywania kompetencji przez wolontariat nieformalny i walidacji jego efektów. W konsekwencji trudniej jest układać programy czy planować działania edukacyjne. Pokazywanie korzyści płynących z indywidualnego zaangażowania na rzecz osób znajdujących się w potrzebie (spoza kręgu najbliższych znajomych, przyjaciół), na rzecz jakiejś idei, czy mniej lub bardziej konkretnego dobra wspólnego, mogłoby się stać elementem programu nauczania w szkołach. Byłoby to tym bardziej pożądane, że – jak wskazują badania – wolontariat indywidualny w Polsce jest bardzo wsobny i najczęściej utożsamiany po prostu z pracą lub pomocą najbliższym krewnym i przyjaciołom. Pierwiastek ogólnospołeczny czy publiczny jest tu dość słaby. Promowanie wolontariatu edukacyjnego miałoby jednak sens, a ocena tego, w jakim stopniu przyczynia się on do rozwoju kompetencji społecznych populacji (czy osób młodych), również byłaby możliwa w ograniczonym zakresie. O wpływie wolontariatu nieformalnego na rozwój kompetencji społecznych można byłoby wnioskować na przykład na podstawie ogólnych (sondazowych) wskaźników, takich jak większy udział osób deklarujących się jako wolontariusze, które jednocześnie podejmują działania na rzecz osób spoza rodziny i kręgu przyjaciół oraz szerzej rozumianego dobra wspólnego, czy też większej częstotliwości tego rodzaju zaangażowania.

#### 3.5. Co mi dał wolontariat? – opinie wolontariuszy w perspektywie badań jakościowych

Informacji uzupełniających do przedstawionych danych zastanych dostarczają badania empiryczne, przeprowadzone na potrzeby niniejszego opracowania. Te dotyczące kompetencji społecznych kształtowanych przez wolontariat objęły studia przypadku trzech organizacji, w których działalność zaangażowani są wolontariusze. Wybrane obserwacje z tej fazy działań eksploracyjnych zostały przytoczone w tekście. Zebrane wyniki przedstawiono i przedyskutowano z grupą pięciu wolontariuszy – studentów w wieku do 25 lat, reprezentujących różne sektory działań wolontariackich – uczestnicy pracowali w hospicjach, instytucjach europejskich, poradnictwie prawnym, jednostkach kultury i przy pomocy humanitarnej. W kolejnych partiach tego tekstu omawiamy wyniki tego wywiadu.

### 3.5.1. Rozumienie wolontariatu

Jak wolontariusze rozumieją wolontariat? Uczestnicy, poproszeni o podanie rozumienia tego pojęcia, wskazali na szereg definicji, a po ich zebraniu zaproponowali typologię. „To ma jakby dwa kierunki: wolontariat – to, co my sami dajemy, i to, co dostajemy, i wartości z tym związane” (R2). Oprócz wartości odnoszących się do perspektywy beneficjenta („to, co dajemy”) i wolontariusza („to, co dostajemy”) uczestnicy wyodrębnili dwa typy wolontariatu – odwołujący się do samego procesu oraz do perspektywy organizatorów.

Z perspektywy beneficjenta wolontariat rozumiany jest jako: praca bez wynagrodzenia finansowego, bezinteresowna pomoc, inicjatywa, zachowania prospołeczne. Z perspektywy wolontariusza: poczucie sensu, doświadczenia, aktywność, satysfakcja, przygoda, wspólna idea. W definicjach kładących nacisk na proces pojawiają się odniesienia takie jak: współpraca w określonym celu, pozytywne wykorzystanie wolnego czasu, ludzie, celowe i przemyślane działanie na rzecz innych, wyzwanie i walka z własnymi słabościami. Wreszcie, z perspektywy organizatorów wolontariat jest tanią siłą roboczą, aktywizacją młodych.

W dalszej części wywiadu uczestnicy zróznicowali nowoczesne i tradycyjne rozumienie wolontariatu. „Pomagać trzeba rozumnie [...], to nie znaczy wziąć jakieś tam stare ubrania z szafy i wrzucić je do jakiejś skrzynki [...]. Trzeba wiedzieć, jak je rozdystrybuować [...], może nie wieść szamponu z Polski do Jugosławii czy do Gruzji, bo przecież można je kupić tam, wspomagając tym samym gospodarkę” (R5).

W odpowiedziach uczestników pojawiło się zjawisko widoczne także podczas *case studies* – wolontariusze odtwarzają oficjalny, naukowy dyskurs. Przykładowo, opisują swoje działania jako „działania prospołeczne”; w dalszej części wywiadu zaproponowali typologię działań wolontariackich, opisując je językiem takim jak „wolontariat akcyjny”, „długoterminowy” itp.

### 3.5.2. Kompetencje nabyte dzięki wolontariatowi

Wolontariat jest postrzegany przez młodych ochotników z perspektywy indywidualnej, nie grupowej (choć odniesienia do perspektywy ponadindywidualnej również pojawiły się w trakcie wywiadu). Uczestnicy nie mieli problemu z identyfikacją korzyści płynących z wolontariatu, ciekawe jest jednak rozłożenie ciężaru. O ile badani z łatwością wymienili szereg kompetencji istotnych z punktu widzenia kariery zawodowej, o tyle mieli sporo problemów ze wskazaniem kompetencji przydatnych z punktu widzenia ich edukacji.

Odnosząc się do kompetencji istotnych pod względem edukacji, uczestnicy podawali w pierwszej kolejności możliwość nabycia praktycznej wiedzy związanej z kierunkiem studiów, przede wszystkim przez poznanie instytucji od środka – przykładem może być wolontariat w instytucjach oferujących porady prawne dla studenta prawa: „Poznajemy np. różne patologie, które trapią nasz system prawny” (R3). Respondenci wskazali na rozwój kompetencji interpersonalnych i umiejętności publicznych wystąpień, które przydają się podczas zaliczeń, a także „złapanie dystansu wobec studiów” – dostrzeżenie rozdzwieku między akademią a rzeczywistością. Uczestnicy, poproszeni o uhierarchizowanie tych kompetencji z ich indywidualnego punktu widzenia, nie pokazali wyraźnego trendu – wszystkie kompetencje przedstawione na diagramie skupiły taką samą liczbę wskazań, nieznacznie *in plus* wybiła się praktyka związana z kierunkiem studiów.

Problematyczne okazało się zidentyfikowanie kompetencji związanych z edukacją. Uczestnicy dyskusji wskazywali, że po pierwsze może to wynikać z rozbieżności podejmowanych przez nich kierunków studiów i specjalizacji w ramach wolontariatu, po drugie – z akademickości i niepraktyczności studiów. „Częściej jest to w drugą stronę – studia się przydają przy wolontariacie [...], studia są zwykle takim rozważaniem teoretycznym [...]. To, czego nabywa się na wolontariacie,

jest rozwijaniem własnej osobowości” (R5). Po trzecie, trudność z przełożeniem aktywności wolontariackiej na edukację bierze się z braku przestrzeni na wykorzystanie doświadczeń wolontariuszy podczas zajęć. „Nie ma możliwości wykorzystania masy rzeczy, których nauczyłem się na wolontariacie, na studiach” (R2). Czasem udaje się połączyć zainteresowania ze studiami – jak wskazuje jedna z uczestniczek: „mnie bardzo wolontariat pomógł w pisaniu pracy magisterskiej” (R4), gdyż wykorzystwała wiedzę historyczną zgromadzoną podczas wolontariatu.

#### Ramka 3.8. Informacje z badania *case studies*

Na szereg kompetencji i umiejętności o charakterze społecznym, nabywanych przez uczestnictwo w wolontariacie, wskazywali respondenci w trakcie przeprowadzonych studiów przypadku.

Istotnym obszarem, w jakim następuje zmiana po stronie wolontariuszy „zagranicznych” przebywających w obcym kraju, są też kompetencje międzykulturowe oraz związane z tolerancją wobec innych systemów/sposobów myślenia. Ich kształtowanie nabiera szczególnego znaczenia w przypadku osób pochodzących z krajów o znacznym zróżnicowaniu kulturowym miejscowych społeczeństw (co charakteryzuje prawie wszystkie kraje UE): „To są bardzo ważne dla wolontariuszy doświadczenia, mówiące o tym, że coś dla innych ludzi może być normalne i jak tu znaleźć kompromis, jak się w tym odnajdywać. Myślę, że szczególnie dla Niemców to są bardzo ważne kompetencje, bo to jest wielokulturowe społeczeństwo, a nie każdy koniecznie wychodzi tam poza swoje ramy kulturowe” [CS2R2].

Inną ważną sferą, w jakiej następuje u wolontariuszy zmiana, są kompetencje komunikacyjne, „czyli jak ze swoim komunikatem docierać do innych, może też jak przekonywać... Na pewno ogólnie jak budować relacje z innymi ludźmi” [CS2R2]. Jednej z wolontariuszek rodzaj aktywności prowadzonych w ramach wolontariatu (opiekowała się niepełnosprawnymi dziećmi) pozwolił na ukształtowanie większej cierpliwości oraz obowiązkowości. Jak zauważyła: „Kiedy człowiek sobie uświadamia, że jego działania mają wpływ na innych i to, że on coś zrobi lub czegoś nie zrobi, to wpływa na pracę innych lub na ich samopoczucie, to staje się bardzo obowiązkowy. I wywiązuje się sprawniej z tego, co ma do zrobienia” [CS2R4]. Analogiczny wątek pojawił się też w wypowiedziach innych wolontariuszy na temat umiejętności nabytych dzięki zaangażowaniu: „mogę powiedzieć, że cierpliwości oraz lepszego patrzenia na ludzi, świat” [CS2R7].

W przypadku Centrum Wolontariatu zauważono jeszcze: „Osoba młoda styka się ze światem dorosłych, czasem z trudnymi sytuacjami – choroby, starości...” [CS1R3]. Dla jednej z badanych wolontariuszek istotne są natomiast: „obcowanie z ludźmi, negocjacje, dobra organizacja czasu, zarządzanie zespołem, zrozumienie drugiego człowieka i wszystkiego, co się dzieje wokół” [CS1R9]. Zdaniem tej samej osoby wolontariat oparty na wsparciu potrzebujących może być też formą wchodzenia w dojrzałość, uczenia się meandrów życia, gdyż „często po prostu nie można pomóc, a to skłania do refleksji” [CS1R9]. W ten sposób dzięki wolontariatowi możliwe jest przewartościowanie własnego światopoglądu. Według pewnej wolontariuszki „każdy człowiek powinien przyjść i coś zrobić komuś tak po prostu, bez zobowiązania, bez oczekiwania rewanżu. Dobrze się człowiek z tym czuje – jest to trochę takie lechtanie własnego ego, ale jeśli ktoś się z tym dobrze czuje, to czemu nie” [CS1R5]. Działalność ochotnicza sprzyja też wzmocnieniu poczucia pewności siebie, a w rezultacie zbudowaniu umiejętności wykazywania się w życiu inicjatywą, co było doświadczeniem innego przepytanego wolontariusza Centrum [CS1R4]. Podobnie przyznała inna badana ochotniczka: „tak, na pewno nauczyłam się wielu rzeczy – otwartości, pracy w grupie, przestałam bać się ludzi, różnych grup społecznych, teraz z każdym się dogadam” [CS1R10].

Z drugiej strony, wolontariusze nabywają też szereg kompetencji, które określić można mianem obywatelskich, odnoszących się do poziomu makrospołecznego. Po pierwsze, chodzi tutaj o świadomość swojego wpływu na rzeczywistość, przejawiającego się wykazywaniem inicjatywy w działalności na rzecz innych i na rzecz swojego środowiska: „Potem często się słyszy, że ktoś zakłada swoją organizację, czy się angażuje w działalność organizacji, która już istnieje. Także, po pierwsze, osoby są bardziej świadome tego wpływu, tego, że ten wpływ może też być realny. Nie boją się wyzwań też i raczej bez większych zahamowań próbują swoje doświadczenia z wolontariatu przenosić na swoją codzienność, gdziekolwiek trafią” [CS2R1]. Po drugie, wyjazd na wolontariat jest też często historią „przewartościowania swoich postaw życiowych, zmiany punktów odniesienia i swojego spojrzenia na życie i dokonanie bardziej świadomego wyboru drogi życiowej, który gdzieś tam wiąże się z aktywnością społeczną” [CS2R3]. Badane osoby określają te kompetencje jako proste „zaangażowanie się” [CS1R3] czy też doświadczenie

posiadania mocy sprawczej wpływającej na jakąś, nawet drobną zmianę w ich otoczeniu: „Poprzez wolontariat mają realną szansę zmienić coś w środowisku... [doznać, że] ja mogę przyczynić się do tego, że coś się zmieniło w środowisku” [CS1R3]. Na tej zasadzie jedna z wolontariuszek CW przyznała, że dzięki zaangażowaniu w działalność społeczną „człowiek potrafi dostrzec potrzeby innych ludzi, nie przechodzi obok tego obojętnie” [CS1R10].

Najczęściej wskazywaną kompetencją istotną dla kariery zawodowej była praktyczna wiedza nabyta podczas szkoleń i pracy ochotniczej. Wskazali na nią wszyscy uczestnicy – do tego część opisała jeszcze specyficzne kompetencje, wynikające z konkretnego, wyspecjalizowanego miejsca pracy. Wolontariat daje zdaniem uczestników możliwość dostrzeżenia nowych kierunków rozwoju zawodowego – jest czymś w rodzaju „laboratorium”, w którym można spróbować określonej profesji. Wolontariusze dostrzegają rozwój kompetencji interpersonalnych i umiejętności współpracy z różnymi, często odmiennymi od siebie ludźmi – jako przykłady podają tutaj osoby z innych kategorii wiekowych, kultur, osoby niepełnosprawne. Wolontariusz nabywa świadomości swojej wartości i swoich kompetencji, uczy się pracować pod presją i buduje sieć relacji społecznych (kapitał społeczny w rozumieniu Bourdieu).

### Ramka 3.9. Informacje z badania *case studies*

Jak pokazały wyniki studiów przypadku, wolontariat stanowi możliwość pogłębienia wiedzy czy umiejętności zdobytych w trakcie edukacji formalnej. W przypadku wolontariatu zagranicznego dotyczyć to może chociażby znajomości języka stosowanego potem w pracy. Podkreślali to przedstawiciele Borussii: „W przypadku wolontariuszy zagranicznych czy Polaków, których wysyłamy za granicę, to pierwszą rzeczą, która się gdzieś tam rzuca w oczy, to jest podniesienie kompetencji językowych i znajomości języków obcych” [CS2R3]. Potwierdzili to też badani wolontariusze. Zapytani, czego najważniejszego dla późniejszego życia nauczyli się podczas swego zaangażowania, odparli: „na pewno w moim przypadku szlifowanie języka oraz integracja z ludźmi” [CS2R7], „nauka języka, stały kontakt z ludźmi” [CS2R9].

Doświadczenie wolontariatu, jeśli był realizowany w określonym miejscu (np. w przypadku wolontariuszy Borussii w muzeum czy w przedszkolu), mogło też wiązać się z uzyskiwaniem konkretnych umiejętności, które potem będą mogły być wykorzystywane w miejscu pracy. Zdarzało się w historii organizacji, że osoby po wolontariacie znajdowały także w tym samym (lub podobnym) miejscu zatrudnienie. Zdaniem koordynatorki wolontariuszy doświadczenie to „było też dla nich okazją do sprawdzenia się w miejscu pracy, zaprezentowania siebie i później znalezienia zatrudnienia. Jeżeli to się nie przekłada na zatrudnienie czy wybór drogi edukacyjnej, to często przekłada się chociażby na rozwój pasji czy zainteresowań” [CS2R3].

Gdyby odnieść się do proponowanego podziału na kompetencje indywidualne, mikrospołeczne i makrospołeczne, bardzo łatwo jest dostrzec całkowity brak kompetencji makrospołecznych, dotyczących funkcjonowania w społeczeństwie/kulturze. Badani najczęściej wskazują na kompetencje istotne z punktu widzenia miejsca pracy (poziom grupowy), natomiast największą liczbę kompetencji budują w odniesieniu do poziomu indywidualnego.

### 3.5.3. Organizatorzy pracy wolontariackiej

Uczestnicy, zapytani o to, co mogliby poprawić w swojej pracy organizatorzy wolontariatu, wskazali na następujące obszary:

- Zasady funkcjonowania wolontariusza w instytucji. „Jasne określenie, czym zajmuje się wolontariusz – jaki jest cel, przebieg wolontariatu, kompetencje” (R3).
- Przybliżenie wolontariuszowi zasad funkcjonowania instytucji, informowanie na bieżąco o zmianach – „nieutrzymywanie wolontariusza na orbicie tego, co się dzieje” (R3). Traktowanie ochotnika „jak pracownika” wzmacnia poczucie przynależności do instytucji, co jest czynnikiem bardzo ważnym w pracy wolontariackiej (R1).
- Podniesienie statusu wolontariuszy w instytucji – „po drugiej stronie też jest człowiek” (R2), docenianie pracy wolontariuszy, niewysługiwanie się nimi przy prostych czynnościach sprawowanych przez etatowych pracowników.

- Uszanowanie autorskich inicjatyw ochotników – „nie zagarniać pomysłów wolontariuszy” (R5).
- Szersze otwarcie drzwi – z perspektywy wolontariuszy obszarem wymagającym poprawy jest komunikacja organizacji z potencjalnymi ochotnikami – niejasne ścieżki, brak informacji zwrotnej itp. od osób, które są na zewnątrz organizacji.

## Podsumowanie, wnioski i rekomendacje

Zaangażowanie w wolontariat sprzyja wykształceniu wielu kompetencji, tak o charakterze społecznym, obywatelskim, jak i zawodowym. Skorzystać z tego potencjału mogą zwłaszcza ludzie młodzi. Wolontariat może również przełożyć się na bardziej podstawowe elementy, jak poprawa sposobu postrzegania samego siebie, budowanie więzi z własnym miastem/miejscem zamieszkania (przykład Liverpoolu i wolontariatu w trakcie tamtejszych obchodów europejskiej stolicy kultury czy wolontariat miejski w trakcie Euro 2012 w Polsce). Wszystkie one związane są z budowaniem poczucia więzi wolontariuszy z zamieszkiwanym miejscem.

W wywiadach eksperckich i studiach przypadku wykonanych w ramach badań wielokrotnie była podkreślana możliwość wykorzystania wolontariatu jako formy „przetestowania” określonego zawodu. Wolontariusz może przekonać się, jak wygląda praca w danym zawodzie, podwyższyć swoje kompetencje. Z tej perspektywy wolontariat wiąże się ze zdobywaniem konkretnych umiejętności, które potem mogą być wykorzystywane w miejscu pracy. Ponadto, posiadanie w życiorysie tego rodzaju doświadczenia okazuje się też wartością podczas poszukiwania pracy nawet niezwiązanej tematycznie z obszarem, którego dotyczyła aktywność ochotnicza danej osoby. Może tu chodzić o pokazanie potencjalnemu pracodawcy, że ma do czynienia z osobą aktywną i zaradną. Z drugiej strony, uwzględnienie wolontariatu w kontekście danego miejsca pracy wiąże się również często z wymiernymi korzyściami dla angażującej taką osobę instytucji czy organizacji. Przykładem jest angażowanie młodych psychologów albo prawników w charakterze wolontariuszy.

W niektórych krajach Unii realizuje się projekty wolontariackie, idące w stronę kształtowania konkretnych kompetencji zawodowych (np. w obszarze kultury). Często są one wykorzystywane jako narzędzie rynku pracy i przekazywania młodym ludziom konkretnych umiejętności, a tym samym zwiększają ich szanse na zatrudnienie. Taki wolontariat może stanowić naturalne rozwinięcie edukacji formalnej, uzupełniając ją o nabywanie umiejętności związanych z wykorzystaniem wiedzy teoretycznej zdobytej w szkole lub na studiach. Być może taki kierunek sprawdziłby się również w Polsce, zważywszy na fakt, że i tak od blisko 10 lat w ramach ustawy o działalności pożytku publicznego realizuje się model wolontariatu jako instrumentu rynku pracy. Choć takie rozwiązanie ma wiele wad (na przykład redukuje ideologiczny wymiar wolontariatu), to jednak korzystając z dotychczasowych doświadczeń, można by spróbować rozwinąć tę aktywność i udoskonalić, właśnie jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich. W tym kontekście szczególnie przydatne mogą okazać się doświadczenia organizacji pozarządowych.

Osiągnięcie pożądanego efektów wykorzystania wolontariatu do kształtowania kompetencji społecznych, obywatelskich czy zawodowych nie będzie jednak możliwe bez podjęcia działań o charakterze systemowym. Z jednej strony, potrzebne jest wprowadzenie narzędzi i instytucji służących weryfikacji i poświadczaniu kompetencji oraz umiejętności nabywanych w trakcie wykonywania wolontariatu. Z drugiej, musi temu towarzyszyć dalsze budowanie kultury wolontariatu w społeczeństwie i wsparcie dla podmiotów tworzących ochotnikom przestrzeń do aktywności. Podjęcie tak szeroko zakrojonych działań powinno się opłacić nam wszystkim, doprowadzić do tworzenia silniejszych więzi między ludźmi oraz pogłębiania kapitału społecznego. Pozwoli to także na zwiększenie zatrudnialności Polaków na krajowym i europejskim rynku pracy.

### Wolontariat, kompetencje społeczne i system kwalifikacji

Wolontariat powinien być silniej wprowadzony do systemu oświaty i w rezultacie powiązany z całym procesem nauczania formalnego. Doświadczenie organizacji pracujących z wolontariuszami pokazuje, że tym właśnie sposobem można doprowadzić do istotnego zwiększenia oddziaływania wolontariatu. Najkorzystniej byłoby rozwijać wolontariat długoterminowy (choć nie można zapominać także o wolontariacie akcyjnym), który byłby przygotowywany między innymi przez szkoły we współpracy z organizacjami pozarządowymi. Zwiększenie w ten sposób skali takiej aktywności młodzieży nie będzie jednak możliwe bez dodatkowych działań szkoleniowych dla organizacji pozarządowych, pokazujących im, jak w sposób efektywny współpracować z wolontariuszami z poszanowaniem posiadanych przez nich praw.

Niezbędny jest również system walidacji kompetencji, które można uzyskać dzięki wolontariatowi. W Europie można wyróżnić dwa ogólne modele takiej działalności. W pierwszym dokonują tego wyspecjalizowane, często centralne agendy (np. we Francji i Wielkiej Brytanii), w drugim – szkoły (jak w Irlandii). Przyjęcie w Polsce pierwszego modelu miałoby tę zaletę, że nie groziłoby obciążeniem opiekunów wolontariuszy dodatkowymi obowiązkami, które mogą zmniejszyć ich zaangażowanie w pracę z młodzieżą. Drugi model bez odpowiedniego dofinansowania osób dokonujących certyfikacji (np. nauczycieli) mógłby zmniejszyć zaangażowanie w wolontariat, wymagałby także zbudowania systemu ewaluacji (np. na podstawie istniejących struktur nadzoru pedagogicznego).

Niezależnie od tego, który z modeli zdecydowano by się ostatecznie wdrożyć w Polsce, powinien być on spójny z krajowym systemem kwalifikacji. Dużym wyzwaniem jest uczynienie tego systemu na tyle przejrzystym i dostępnym, aby mogli zeń korzystać wolontariusze przy świadomym definiowaniu swojej ścieżki rozwoju (o ile zdecydujemy się na systemowe wprowadzenie w Polsce rozwiązań, wzorowanych na ich europejskich odpowiednikach, z zakresu samooceny swojej aktywności ze strony wolontariuszy). Jednocześnie ryzykiem towarzyszącym próbom certyfikowania kompetencji jest biurokratyzacja, która może obniżyć zainteresowanie wolontariatem.

Część kompetencji społecznych i obywatelskich kształtowanych przez wolontariat (np. interpersonalne, związane ze współdziałaniem, planowaniem sobie pracy czy zarządzaniem grupą) wymaga „miękkich” metod walidacji i certyfikacji. W ich przypadku w UE proponuje się metodologię opartą na samoocenie wolontariuszy (często przy pomocy koordynatora/opiekuna/mentora/coacha). Efektem takiej ewaluacji jest opisowe przedstawianie rezultatów (np. w formie książeczek lub „paszportów”). O tym również można by jednak pomyśleć jak o elemencie walidacji w ramach formalnego systemu edukacji szkolnej.

Uznawanie kompetencji nabywanych w drodze wolontariatu na poszczególnych szczeblach edukacji jest jednym z czynników determinujących zaangażowanie młodzieży. Oznacza to, że rozwiązania wymuszające na szkołach i uczelniach uznawanie wolontariatu jako metody kształcenia mogą przelożyć się na zwiększenie liczby wolontariuszy (a przez to na zwiększenie wszystkich korzyści płynących z wolontariatu – zarówno dla ochotnika, jak i społeczności). Obecnie widać to w przypadku gimnazjów, w których można zdobyć punkty za działalność wolontariacką, brane pod uwagę podczas rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. Jak wskazują koordynatorzy projektów, pragmatyczna motywacja gimnazjalistów nierzadko bywa punktem wyjścia do trwałego zaangażowania. Jednocześnie taka legitymizacja przelożyłaby się na podniesienie prestiżu wolontariatu w tych grupach wiekowych – warto w tym kontekście zwrócić uwagę na ambiwalentne postrzeganie wolontariatu przez młodych ludzi i częste przywoływanie pragmatycznych motywacji.

Uznawanie kompetencji nabywanych w drodze wolontariatu powinno łączyć się z ich identyfikacją, najlepiej w odwołaniu do systemu kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji. Obecny system (w szkolnictwie ogólnym) opiera się jedynie na identyfikacji zaangażowania w wolontariat, bez określenia

kompetencji (ani ich jakości) zdobytych przez wolontariusza. Podobne rozwiązania przyjmuje wielu trzeciosektorowych organizatorów wolontariatu.

Przyjęcie powyższych rozwiązań oraz wpisanie ich w powstający w Polsce zintegrowany system kwalifikacji umożliwiłoby także wdrożenie wymogów wynikających z Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Za korzystne uznać należy, iż czas na realizację tego zadania ostatecznie przedłużono do 2018 roku. Jak wynika z niniejszej analizy, przeprowadzenie go w efektywny sposób nie będzie możliwe bez podjęcia szerszych działań o charakterze systemowym, wzmacniających potencjał oraz kompetencje w zakresie zarządzania personelem i prowadzenia własnych działań po stronie organizatorów wolontariatu. W szczególnym stopniu dotyczy to organizacji pozarządowych.

Ważnym wnioskiem z doświadczeń zagranicznych jest włączenie w projektowanie systemu certyfikacji różnych interesariuszy – organizatorów zarówno ze strony organizacji publicznych, jak i trzeciego sektora, potencjalnych pracodawców, instytucji edukacyjnych oraz samych wolontariuszy.

System walidacji kompetencji społecznych nie zadziała też zapewne bez zakorzenienia w społeczeństwie świadomości o wartości działań wolontariackich i bezpośrednio związanej z tym zmiany dominującego stereotypu ochotnika. Do osiągnięcia takich rezultatów potrzeba długotrwałych działań edukacyjnych oraz upowszechniających skierowanych do Polaków w różnym wieku.

#### **Promowanie wolontariatu**

Istotna jest umiejętna promocja samej idei wolontariatu wśród młodych ludzi. Polaryzacja w postrzeganiu tej aktywności może świadczyć o ścieraniu się sprzecznych systemów normatywnych – tradycyjnego, opartego na przekonaniu, że to, co robimy dla grupy, jest z założenia dobre, z systemem indywidualistycznym, charakterystycznym dla społeczeństwa konsumpcyjnego, skoncentrowanego na korzyściach jednostkowych. W pewnym sensie nasza analiza, pokazująca korzyści płynące z wolontariatu dla samego wolontariusza, jest wzmocnieniem perspektywy indywidualnej. Wolontariusze, koordynatorzy i eksperci wskazują, że skutecznym sposobem promowania wolontariatu wśród młodych ludzi jest odwoływanie się do wartości indywidualistycznych. Oddziaływanie tego czynnika powoduje, że wolontariat, paradoksalnie, musi być redefiniowany w języku jednostkowych korzyści.

Promocji zaangażowania Polaków w wolontariat sprzyjałoby również większe dowartościowanie (materialne i prawne) statusu wolontariusza. Przywołać można tu rozwiązania niemieckie, gdzie wolontariusze mają możliwość tańszego ubezpieczenia, a wpływy z tytułu wolontariatu (np. kieszonkowe) są zwolnione z opodatkowania. Zachętą mogą być ulgi, np. w korzystaniu z usług publicznych – muzeów, transportu itp.

#### **Zmiany prawne**

Przedstawiciele organizacji wybranych do studiów przypadków podkreślają rolę ustawy z 2003 roku (UDPPiW) dla rozwoju wolontariatu w Polsce, a jednocześnie wskazują na potrzebę zmian. Pomijając szereg konkretnych postulatów, wykraczających poza zakres tematyczny niniejszego opracowania, warto zauważyć w tym miejscu, że szczególnie osoby zajmujące się długoterminową wersją wolontariatu podkreśliły brak dostosowania obowiązujących w Polsce regulacji prawnych do realiów tego rodzaju wolontariatu, posiadającego też wymiar edukacyjny. Z perspektywy respondentów zarządzających jedną z organizacji zajmujących się tego typu wolontariatem UDPPiW zbyt powierzchownie podchodzi się do całej sfery współpracy z wolontariuszami.

Wolontariusze wskazują, że ze strony organizatorów wolontariatu oczekiwaliby jasnego określenia zasad (cel, przebieg, uzyskane kwalifikacje) aktywności w danej organizacji, przybliżenia reguł jej funkcjonowania i informowania na bieżąco o zmianach, które mogą ich dotyczyć. Dostrzegają

także potrzebę podniesienia statusu wolontariuszy w organizacji, a wreszcie poprawy jakości komunikacji z potencjalnymi ochotnikami, zainteresowanymi podjęciem z nią współpracy.

## Bibliografia

Adamiak, P. (2014). *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków. Wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych. Raport z badania 2013*. Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor.

Badora, B. (2014). *Aktywność społeczna Polaków*. Komunikat nr 60/2014. Warszawa: CBOS.

Bogacz-Wojtanowska, E. i Rymsza, M. (red.) (2009). *Nie tylko społecznie. Zatrudnienie i wolontariat w organizacjach pozarządowych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Boni, M. (red.) (2009). *Polska 2030 – wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Communication from the Commission to the European Parliament the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union, COM(2010) 477 final, SEC(2010) 1047, Bruksela, 15.9.2010, [http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move\\_EN.pdf](http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf) [dostęp: 24.01.2015].

Czapiński, J. (2013). Stan społeczeństwa obywatelskiego. Kapitał społeczny. W: J., Czapiński i T., Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 285–297). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

Dekker, P. i Halman, L. (red.) (2003). *The Values of Volunteering: CrossCultural Perspectives*. The Netherlands: Kluwer/Plenum Press.

Dekker, P. i Broer, A. V. (2006). Is Volunteering Going Down? W: P., Ester, M., Braun i P., Mohler. *Globalization, Value Change and Generation: A Cross-National and Intergenerational Perspective*. Boston: Brill Academic Publisher.

DG-EAC (2010). *Volunteering in the European Union. Final Report*. Londyn.

Dołęgowska-Wojnowska, E. (2008). Wolontariat a kapitał społeczny. W: K., Marzec-Holka (red.), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja* (s. 161–168). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

European Council Conclusions, 17 czerwca 2010 r., EUCO 13/10, CO EUR 9, CONCL 2.

EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Bruksela: Eurydice European Unit.

EURYDICE (2011). *Uznawanie wolontariatu w systemach edukacji formalnej w Europie*. Warszawa: FRSE.

EURYDICE (2012). *Citizenship Education in Europe*. Bruksela: EACEA P9 Eurydice and Policy Support.

Gumkowska, M. (2011). *Szklany sufit wolontariatu*. Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, <http://civicpedia.ngo.pl/wiadomosc/706852.html> [dostęp: 24.01.2015].



Hawley, J., Souto Otero, M. i Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Bruksela: European Commission.

Hipsz, N. i Wądołowska, K. (2011). *Aktywność społeczna Polaków – poziom zaangażowania i motywacje*, BS/62/2011. Warszawa: CBOS.

Kamiński, T. (2004). *Praca socjalna i charytatywna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Komisja Europejska, Rada Europy (2004). *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field. Working paper*. Strasburg – Bruksela, [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Education\\_Training\\_Learning/Policy/Pathways\\_towards\\_validation.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Education_Training_Learning/Policy/Pathways_towards_validation.pdf) [dostęp: 24.01.2015].

Komisja Europejska, Rada Europy (2011). *Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/ education and of youth work in Europe. Working Paper*. Strasburg – Bruksela, [http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Pathways\\_II\\_towards\\_recognition\\_of\\_non-formal\\_learning\\_Jan\\_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908) [dostęp: 24.01.2015].

Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 27 kwietnia 2009 r. zatytułowany *Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania – strategia UE na rzecz młodzieży. Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwań i możliwości stojących przed młodzieżą*, COM(2009) 200, wersja ostateczna.

Komunikat Komisji, *EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.03.2010, KOM(2010) 2020.

Makowski, G. i Pazderski, F. (red.) (2011). *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Międzynarodowa Organizacja Pracy (2011). *Manual on the measurement of volunteer work*. Genewa, [http://ccss.jhu.edu/wp-content/uploads/downloads/2012/01/ILO\\_Manual\\_FINAL\\_English\\_1.4.2012.pdf](http://ccss.jhu.edu/wp-content/uploads/downloads/2012/01/ILO_Manual_FINAL_English_1.4.2012.pdf) [dostęp: 24.01.2015].

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2011). *Długofalowa polityka rozwoju wolontariatu w Polsce – projekt*. Warszawa, <http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-programow-i-inne/ugofalowapolitykarozwojuwolontariatuwolsce/> [dostęp: 24.01.2015].

Mundel, K. i Schugurensky, D. (2008). Community Based Learning and Civic Engagement: Informal Learning among Adult Volunteers in Community Organizations. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, s. 49–60.

Musick, M. i Wilson, J. (2007). *Volunteers: A Social Profile*. Bloomington: Indiana University Press.

Nałęcz, S. i Goś-Wójcicka, K. (2012). *Wolontariat w organizacjach i inne formy pracy niezarobkowej poza gospodarstwem domowym – 2011*. Warszawa: GUS.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Oblicza wolontariatu. *Kwartalnik Trzeci Sektor*, 23/2011.

Ochman, M. i Jordan, P. (2001). *Jak pracować z wolontariuszami*. Warszawa: Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych.

Organizacja Narodów Zjednoczonych (1999). *Volunteering and Social Development. A Background Paper for Discussion at an Expert Group Meeting New York, November 29–30, 1999*. Nowy Jork, <http://mirror.undp.org/capacity/cases/insights/volunteering.pdf> [dostęp: 24.01.2015].

Pazderski, F., Sobiesiak-Penszko, P. (2012). *Wolontariat osób dojrzałych w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, [www.pozYTEK.gov.pl/files/pozYTEK/PO%20FIO/Wolontariat\\_osob\\_dojrzałych-ekspertyzawww.pdf](http://www.pozYTEK.gov.pl/files/pozYTEK/PO%20FIO/Wolontariat_osob_dojrzałych-ekspertyzawww.pdf) [dostęp: 24.01.2015].

Piliavin, J.A. (2008). Pożytki płynące z czynienia dobra: korzyści dobroczyńcy. W: D., Rutkowska i A., Szuter (red.), *O różnych obliczach altruizmu* (s. 276–295). Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.

Public Policy and Management Institute. (2010). *Mobilność młodych wolontariuszy w Europie*. Bruksela.

Rada Unii Europejskiej (2002). *Resolution of the Council and of the representatives of the governments of the Member States, meeting within the Council of 27 June 2002 regarding the framework of European cooperation in the youth field* [Official Journal C 168 of 13.07.2002].

Rezolucja Rady z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018), Dz.U. C 311 z dn. 19.12.2009 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, Dz.U. 2004 nr 26, poz. 232.

Salamon, L., Sokolowski, W. i Haddock, M. (2011). Measuring The Economic Value Of Volunteer, Work Globally: Concepts, Estimates, And a Roadmap to the Future. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 82(3), s. 217–252.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2003 nr 96, poz. 873 ze zm.

Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014 poz. 7, 811.

Willson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, s. 215–240.



## 4. Kształtowanie kompetencji przez harcerstwo

Ruch skautowy jest jedną z najstarszych i najbardziej utrwalonych form kształtowania kompetencji społecznych u młodzieży. Ma on u swoich źródeł ideę kształtowania kadr społeczeństwa, osób o wysokich kompetencjach społecznych, aktywnych obywateli, działających na rzecz otaczającego ich świata.

Celem ekspertyzy, której najważniejsze wyniki opisano w tym rozdziale, było przedstawienie sposobu działania harcerstwa i próba oszacowania jego wpływu na kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich u uczestników procesu harcerskiego wychowania.

### 4.1. Organizacja współczesnego harcerstwa w Polsce

Aktualnie w Polsce funkcjonują trzy ogólnopolskie organizacje harcerskie oraz kilkadziesiąt mniejszych organizacji pozarządowych działających lokalnie, które w nazwie lub sposobie działania nawiązują do działalności harcerskiej. Poza granicami kraju działa także kilkanaście różnych organizacji harcerskich oraz wiele samodzielnych drużyn zrzeszających młodzież polonijną lub osoby polskiego pochodzenia. Szacuje się, że łącznie w organizacjach harcerskich jest skupionych od 100 do 120 tysięcy członków.

Cechą współczesnego harcerstwa jest jego różnorodność. Każde ze stowarzyszeń ma swoją nieco odmienną metodę wychowawczą, inne zasady, pryncypia, kierujące wychowaniem wewnątrz organizacji. Wielość ofert programowych trafia do zróżnicowanych światopoglądowo grup społecznych.

Ze względu na to, że opracowanie przedstawione w tym rozdziale ma charakter studium przypadku opartego na badaniach jakościowych, dalsze analizy odnoszą się do przypadku największej organizacji harcerskiej w Polsce – Związku Harcerstwa Polskiego.

### 4.2. Podstawy wychowawcze ZHP

Aby zrozumieć fenomen harcerskiego wychowania, należy skupić się na tym, czym jest metoda harcerska, na jakich zasadach opiera się sposób harcerskiego działania oraz jakie wartości i kompetencje są przekazywane w toku harcerskich gier i zabaw.

Najważniejszym dokumentem opisującym wprost kompetencje kształtowane w toku wychowania harcerskiego są „Podstawy wychowawcze ZHP”. Jest to dokument odtwórczy. Podsumowuje metodę harcerską, sposób harcerskiego wychowania wypracowany przez ponadstuletnie doświadczenie. Czerpie z Baden-Powella, Małkowskiego i Kamińskiego. Precyzuje on, czym jest harcerstwo tworzone i realizowane w ZHP. W „Podstawach wychowawczych” opisano i udostępniono z komentarzem główne wartości w ZHP, czyli: Prawo i obietnicę zucha, Przyrzeczenie harcerskie, Prawo harcerskie oraz Zobowiązanie instruktorskie. Adresatem tego dokumentu są przede wszystkim osoby, które chcą się dowiedzieć, w jaki sposób i w jakim celu działa ZHP. To głównie rodzice i nauczyciele, którzy powierzają organizacji swoje dzieci i swoich wychowanków. Z drugiej strony odbiorcami tego dokumentu są sami drużynowi, gdyż jest on syntetycznym opisem sposobu funkcjonowania harcerstwa. W dalszej części tego rozdziału „Podstawy wychowawcze ZHP” będą szeroko cytowane. Ich treść pokazuje fundamenty działalności harcerskiej i musi być podana wprost w tekście, którego zadaniem jest opis wpływu harcerstwa na młodych ludzi.

#### 4.2.1. Misja i program ZHP

Ruch skautowy, a za nim ruch harcerski, przypisuje sobie obowiązek zmiany świata na lepsze. W swoim założeniu stara się realizować to przez bezpośredni wpływ na swoich członków oraz promowanie wśród nich postawy aktywnych i świadomych obywateli. Misja organizacji odzwierciedla ten obowiązek.

Według uchwały Zjazdu ZHP z grudnia 2005 r. misją ZHP „jest wychowanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań” (statut ZHP).

Dosyć krótki, lakoniczny tekst misji organizacji kryje w swojej treści cały wachlarz możliwych działań. Pokazuje też, że w centrum wszelkiej aktywności organizacji powinien być młody człowiek. Organizacja skupia się na młodzieży i jej potrzebach.

Wymienione w statucie cele opisują kierunki i obszary pracy wychowawczej, których nie powinno zabraknąć w programie. Program powstaje i jest realizowany właśnie w drużynach, gromadach i kręgach. Każdy instruktor, drużynowy sam decyduje o programie swojej drużyny. Drużyna powinna realizować program zgodnie z metodą harcerską, opartą na „Podstawach wychowawczych...”. Jednak to drużynowy stawia cele, określa treści i sam dobiera do nich formy. Daje to mu pole do popisu, dużą samodzielność i rzeczywisty wpływ na wychowanie młodych ludzi. Jest to także duża odpowiedzialność. Drużynowy może dostosować program do potrzeb środowiska i swoich podopiecznych. Może tak dobrać formy, aby były atrakcyjne dla tych, których chciałby pozyskać do drużyny. Przy takim systemie organizacja powinna wesprzeć drużynowych w ich pracy, aby mieli chęć i możliwości tworzenia ciekawego, rozwijającego i realizującego misję programu.

#### 4.2.2. Wychowanie do wartości

Tym, co odróżnia harcerstwo od innych aktywności młodzieżowych, są wartości, na których opiera się wychowanie. Te wartości spisane w kilku kodeksach obejmują pożądane postawy i kompetencje, które powinny być wypracowywane w procesie dorastania. Są to także umiejętności i postawy rozumiane jako kompetencje społeczne w Polskiej Ramie Kwalifikacji.

Poniżej przedstawiono treści kodeksów, które obowiązują członków ZHP – Prawa i obietnicy zucha, Prawa harcerskiego, Przyrzeczenia harcerskiego oraz Zobowiązania instruktorskiego.

#### Ramka 4.1. Kodeksy obowiązujące członków ZHP

##### **Obietnica zucha:**

Obiecuje być dobrym zuchem, zawsze przestrzegać Prawa zucha.

##### **Prawo zucha:**

1. Zuch kocha Boga i Polskę.
2. Zuch jest dzielny.
3. Zuch mówi prawdę.
4. Zuch pamięta o swoich obowiązkach.
5. Wszystkim jest z zuchem dobrze.
6. Zuch stara się być coraz lepszy.

**Przyrzeczenie harcerskie:**

Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłuszną/posłusznym Prawu harcerskiemu.

**Prawo harcerskie:**

1. Harcerz sumiennie spełnia swoje obowiązki wynikające z Przyrzeczenia harcerskiego.
2. Na słowie harcerza polegać jak na Zawiszy.
3. Harcerz jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim.
4. Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza.
5. Harcerz postępuje po rycersku.
6. Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać.
7. Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym.
8. Harcerz jest zawsze pogodny.
9. Harcerz jest oszczędny i ofiarny.
10. Harcerz jest czysty w myśli, w mowie i uczynkach; nie pali tytoniu i nie pije napojów alkoholowych.

**Zobowiązanie instruktorskie**

Przyjmuję obowiązki instruktorki/instruktora Związku Harcerstwa Polskiego. Jestem świadoma/świadomy odpowiedzialności harcerskiego wychowawcy i opiekuna. Będę dbać o dobre imię harcerstwa, przestrzegać statutu ZHP, pracować nad sobą, pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności. Wychowam swego następcę. Powierzonej przez Związek Harcerstwa Polskiego służby nie opuszczę samowolnie (Podstawy wychowawcze ZHP).

Badania, których wyniki zostały przedstawione w tym rozdziale, ukazują stopień internalizacji przedstawionych norm wśród współczesnych harcerzy i instruktorów.

**4.2.3. Zasady harcerskiego wychowania**

Podstawy wychowawcze określają także, jak i kogo wychowuje harcerstwo jako ruch i organizacja. W dokumencie opisane jest, kim powinien być człowiek, który bierze udział w procesie harcerskiego wychowania. Są tu wymienione wprost kompetencje społeczne, jakie należy zdobyć w trakcie harcerskiego działania.

„Człowiek ukształtowany w zgodzie z wartościami przyjętymi w naszym harcerskim ruchu wyróżnia się braterskim stosunkiem do innych, przyjacielską i serdeczną postawą wobec wszystkich ludzi, gotowością i umiejętnością bezinteresownej służby innym ludziom, Bogu i Polsce oraz ciągłą pracą nad sobą, nieustannym kształtowaniem i doskonaleniem własnej osobowości. Jest gotowy wymagać od siebie, nawet jeżeli inni od niego nie wymagają. Harcerska służba rozumiana jest jako:

- służba Bogu – wynikająca z wiary bądź osobistego stosunku do duchowych wartości życia, takich jak: miłość, prawda, dobro, sprawiedliwość, wolność, piękno, przyjaźń, braterstwo, nadzieja,
- służba Polsce – wynikająca z poczucia przynależności do wspólnoty narodowej i kulturowej, miłości Ojczyzny, godności narodowej, szacunku dla państwa i jego historii,
- służba sobie i innym – wynikająca z osobistej odpowiedzialności za indywidualny rozwój i z osobistego stosunku do społeczeństwa, poczucia odpowiedzialności za rodzinę, lokalną społeczność, kraj i cały świat, a także z szacunku dla innych i do świata przyrody.

Idee braterstwa, służby i pracy nad sobą przyświecają harcerskim działaniom na co dzień.

Jaki ma być człowiek, którego kształtuje dzisiejsze harcerstwo?

- Powinien być patriotą – znać swoje korzenie i historię swojego kraju. Szanuje je i umiejętnie z nich czerpie. Ma świadomość tego, co jest jego ojczyzną, bo żeby kogoś kochać – trzeba go

znać. Wie, z jakich polskich osiągnięć, wydarzeń, rodaków może być dumny. Patrzy w przyszłość z odwagą. Nie zapomina o tym, co było, ale nie żyje przeszłością. Na co dzień swój patriotyzm realizuje przede wszystkim przez odpowiedzialną postawę obywatela.

- Powinien być świadomym obywatelem, czyli aktywnym uczestnikiem społeczności, do której należy. Umieć pracować w zespole, podejmować wyzwania, inicjować działania, realizować cele, wykazywać się chęcią działania. Znać swoje prawa i obowiązki wobec kraju i świadomie z nich korzystać, szanując demokrację, w tym demokratycznie wybrane władze.
- Powinien być człowiekiem odpowiedzialnym – za siebie, za rzetelne wykonywanie obowiązków, za własne decyzje, które podejmuje w sposób świadomy. Bierze odpowiedzialność za każde dane słowo. W sposób odpowiedzialny podchodzi do życia i współtworzy wspólnoty.
- Powinien być aktywnym członkiem wspólnot – lokalnej, rodzinnej, uczelnianej, szkolnej, zawodowej itd. Umiejętnie godzić i równoważyć obowiązki wynikające z pełnienia różnych funkcji społecznych. Nie zaniedbuje żadnej dziedziny życia. Ustala właściwe priorytety, jest świadomy swoich możliwości i przekłada je na pełnienie różnych funkcji. Wciela w czyn ideę służby.
- Powinien być prawy, uczciwy i żyć w zgodzie z zasadami (wynikającymi z wartości uniwersalnych, społecznych, Prawa harcerskiego i Przyrzeczenia harcerskiego, wyznawanej religii), czyli jest człowiekiem o ukształtowanym, uporządkowanym i stabilnym systemie wartości. Umie odróżniać dobro od zła. Ma mocny charakter, konsekwentnie postępuje zgodnie z przyjętymi zasadami, potrafi poradzić sobie w trudnych sytuacjach życiowych, nie przekraczając przy tym norm moralnych. Poszukuje autorytetów i sam staje się autorytetem, cechuje się wysoką kulturą osobistą, dba o jakość życia.
- Powinien być człowiekiem otwartym i radosnym, pozytywnie podchodzącym do siebie, do drugiego człowieka, do świata. Nie wznosi barier, tylko buduje mosty. Ma zaufanie do ludzi. Umie słuchać, jest wrażliwy na piękno i na drugiego człowieka, umie i chce się uczyć od innych. Jest otwarty na różne problemy, zagadnienia. Wprowadza w czyn ideę braterstwa. Jest obywatelem świata – ma horyzonty szersze niż granice kraju czy kultur, szanuje innych ludzi i ich odmienność.
- Powinien być człowiekiem uczącym się, czyli gotowym na zmiany – stale poszukiwać rozwiązań i zadań, uczyć się (nie tylko na błędach), być ciekawym świata, poszukiwać i selekcjonować informacje, odnajdywać siebie w procesie zmian oraz chętnie zdobywać wiedzę i wykształcenie oraz doświadczenia. Pracuje nad sobą całe życie – planuje swój rozwój, stara się być wszechstronny, mieć pasję, odważnie podejmować wyzwania i konsekwentnie realizować cele. Chce wiedzieć więcej niż wie i umieć więcej niż umie.
- Powinien być dzielny i zaradny, potrafić radzić sobie w każdej sytuacji, być kreatywnym, umieć znaleźć pomoc w sytuacjach trudnych, dobrze gospodarować czasem, pieniędzmi, sprzętem. Jest przedsiębiorczy, chce pozostawić świat lepszym, niż go zastał.
- Powinien dbać o zdrowie ciała i ducha, czyli być odpowiedzialnym za swoje zdrowie, znaleźć dla siebie zdrowe drogi życia i aktywne formy spędzania wolnego czasu. Nie ulega żadnym nąlogom, ma silną wolę” (Podstawy wychowawcze ZHP).

Zacytowane powyżej opisy kompetencji społecznych zostały w trakcie badań przedstawione w formie opisów konkretnych zachowań lub potencjalnych wyborów, aby sprawdzić stopień ich internalizacji w życiu codziennym młodych ludzi.

#### 4.2.4. Metoda harcerska

Metoda harcerska to sposób realizacji celów i misji harcerstwa. Jest to specyficzny dla ruchu harcerskiego sposób kształtowania młodych ludzi. Przez osoby, które ją stosują, jest traktowana jako najbardziej naturalny sposób pracy z dziećmi i młodzieżą, choć na początku działania harcerstwa w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku, gdy była wdrażana, była innowacyjną formą pedagogiki.

Współczesna metoda harcerska czerpie z podstawowych założeń skautingu spisanych przez jego twórcę – Roberta Baden-Powella. W pewnej części opiera się na jego pomysłach. W Polsce została

zaadaptowana i szczegółowo opisana przez Ewę Grodecką w przedwojennej książce pt. „O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu”.

Człowiek wychowany zgodnie z tą metodą powinien być w stanie ją powielić, powtórzyć w procesie wychowywania innych ludzi nawet bez świadomości, że właśnie ją stosuje. Z założenia więc stosowanie metody jest intuicyjne i naturalne dla młodych ludzi. Organizacji pozwala to przekazać część wychowania w ręce bardzo młodych wychowawców, nie zawsze świadomych celowości swojego działania.

Skuteczność działania metody harcerskiej jest uzależniona od tego, czy metoda jest stosowana całościowo czy wybiórczo. Aby prawidłowo zadziałała, harcerskie wychowanie musi składać się z czterech elementów:

- Prawo harcerskie i Przyrzeczenie harcerskie (wartości),
- uczenie przez działanie,
- stale doskonalony i stymulujący program,
- system małych grup.

Metoda harcerska to także kilka wytycznych, na których powinno się opierać całe działanie i budowanie relacji w harcerstwie. Te zasady to:

- dobrowolność,
- pozytywność,
- pośredniość,
- naturalność,
- wzajemność oddziaływań,
- indywidualność,
- świadomość celów.

Podsumowując, do poprawnego działania metody harcerskiej niezbędne jest, aby młodzi ludzie pracowali w zespołach rówieśniczych obdarzonych pewną autonomią i wspólnotą, aby starali się świadomie postępować zgodnie z wartościami oraz aby był obok nich instruktor, drużynowy, autorytet, starszy brat, który stawia przed nimi wyzwania w formie ciekawego i stymulującego programu opierającego się na uczeniu przez działanie.

#### 4.2.5. Walidacja przyswojenia kompetencji społecznych i obywatelskich – system stopni harcerskich

Istotnym elementem wychowania w harcerstwie jest system zdobywania stopni harcerskich. System ten wymaga od młodego człowieka świadomego postawienia przed sobą zadań wynikających z regulaminu stopni oraz rzetelnego wykonania tych zadań.

Stopień harcerski jest świadectwem wykształcenia, zdobycia pewnych umiejętności i kompetencji społecznych. Choć zadania są dobierane indywidualnie do możliwości harcerza w określonym wieku i każda próba jest inna, to stopnie zdobywane zgodnie z regulaminem ustanawiają pewien minimalny poziom kompetencji, którymi powinien się posługiwać harcerz z danym stopniem.

System stopni harcerskich oprócz tego, że sam w sobie stymuluje do uzyskania konkretnych kompetencji społecznych – nawyku nieustannego rozwoju, umiejętności stawiania przed sobą celów i ich realizacji, jest także źródłem wiedzy o tym, jakie konkretne kompetencje społeczne są kształtowane przez harcerstwo.

System ten zakłada świadome podejmowanie się przez członków organizacji coraz trudniejszych wyzwań, których efektem będzie publiczne ogłoszenie i przyznanie kolejnej odznaki, będącej po-



świadczaniem osiągnięcia pewnego stopnia rozwoju. Z każdym kolejnym stopniem poziom skonkretyzowania wymagań słabnie na rzecz samodzielnego definiowania swoich potrzeb rozwojowych i wyzwań, które przed sobą stawiamy.

Nie ma innego wymiernego systemu walidacji efektów uczenia się w organizacji niż system stopni. Trudno uznać to za słabość organizacji. Celem wychowania w harcerstwie jest wszechstronny rozwój jego członków – tak postawiony cel jest bardzo trudno mierzalny na masową skalę.

### 4.3. Stopień internalizacji wartości kształtowanych w ZHP przez młodzież

#### Ramka 4.2. Nota metodologiczna

Na potrzeby niniejszego opracowania przeprowadzono cztery odrębne badania wśród aktualnych i byłych członków organizacji harcerskich.

1. Badanie ilościowe – ankieta PAPI (*Paper & Pen Personal Interview* – wywiad bezpośredni realizowany przy użyciu papierowej ankiety), przeprowadzona na reprezentatywnej próbie 600 harcerzy i harcerek w wieku 10–15 lat, dotycząca kształtowania kompetencji społecznych, postrzegania i internalizacji wartości kształtowanych w ruchu harcerskim.

Badanie w formie ankiety audytoryjnej zostało zrealizowane w trakcie obozów harcerskich w lipcu 2012 roku.

2. Badanie ilościowe – ankieta PAPI, przeprowadzona na reprezentatywnej próbie 150 członków kadry wychowawczej w wieku 16–35 lat, dotycząca kształtowania kompetencji społecznych, postrzegania i internalizacji wartości kształtowanych w ZHP, postrzegania wpływu zaangażowania w działalność harcerską na rozwój młodego człowieka.

Badanie w formie ankiety audytoryjnej zostało zrealizowane w trakcie obozów harcerskich w lipcu 2012 roku.

Ze względu na płynną granicę między kadrami a uczestnikami w zakresie objętym badaniem część pytań pokrywa się w obu ankietach i tam, gdzie nie jest to inaczej określone, wyniki są podawane wspólnie dla obu grup badanych. W obszarach, w których różnice okazały się istotne, dane pokazano osobno dla każdej z grup.

3. Badanie jakościowe – IDI (*Individual In-depth Interviews* – indywidualne wywiady pogłębione), przeprowadzone wśród instruktorów harcerskich ze stażem nie krótszym niż 5 lat. W szczególności badaniem zostały objęte zagadnienia umiejscowienia i rangi przypisanej kształtowaniu kompetencji społecznych w ZHP, roli i wykorzystania autorytetu w procesie wychowawczym, przykładów wykorzystania metody harcerskiej, współpracy ZHP z innymi podmiotami i sposobów walidacji efektów wychowawczych w zakresie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich.

Przeprowadzono 10 IDI z instruktorami specjalizującymi się w kształceniu lub odpowiedzialnymi za program na różnych stopniach struktury organizacji. Dobór respondentów był celowy na podstawie wiedzy eksperckiej. Obejmował osoby o zróżnicowanych poglądach i wizji organizacji. Wywiady zostały zrealizowane we wrześniu 2012 roku.

4. Badania ilościowe – CAWI (*Computer-Assisted Web Interview* – wywiad wspomagany komputerowo przy pomocy strony WWW), przeprowadzone wśród osób, które odeszły z harcerstwa. Celem tego etapu badania było dotarcie do wspomnień i opinii o harcerstwie osób, które nie są aktywnie zaangażowane w działalność.

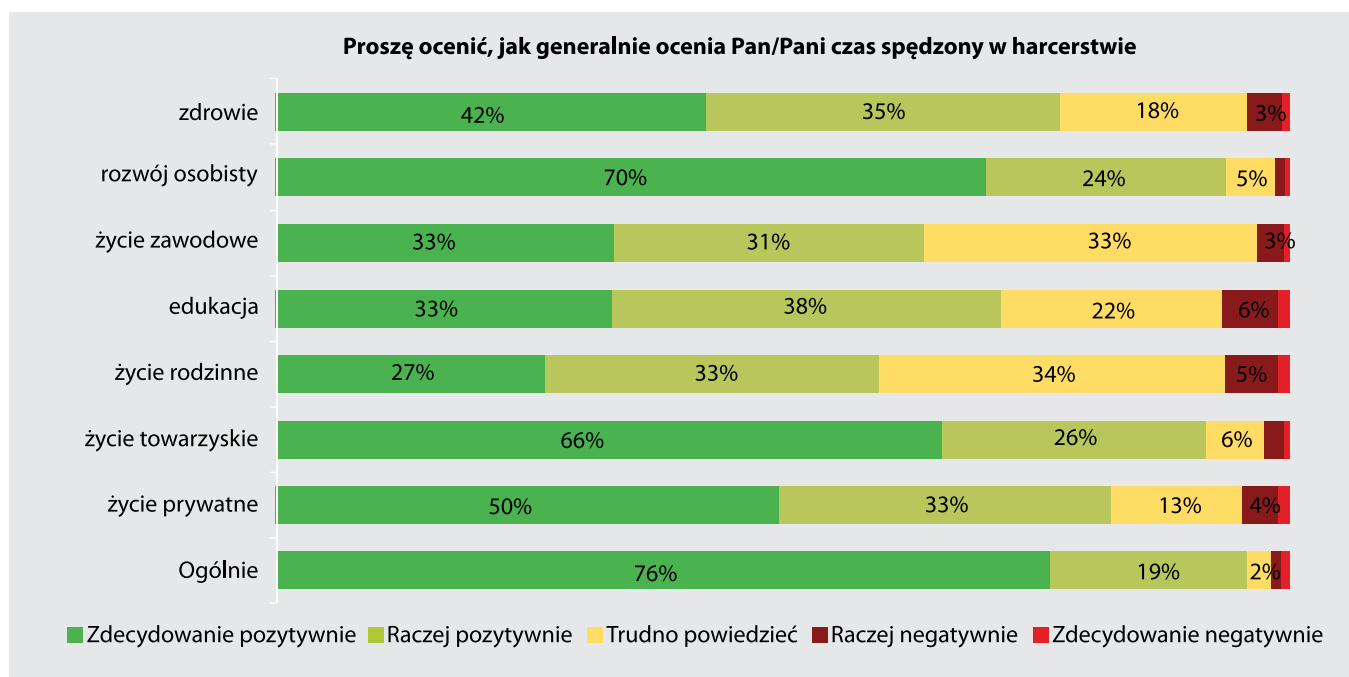
Mając świadomość tego, że ankieta internetowa nie da reprezentatywnych, możliwych do uogólnienia na całą populację wyników, planowano realizację około 150 ankiet, jednak rzeczywistość i zastosowana do doboru próby metoda kuli śnieżnej przekroczyły oczekiwania zespołu badawczego. W badaniu uzyskano około 900 w całości wypełnionych kwestionariuszy. Ankieta została przeprowadzona w sierpniu 2012 roku.

### 4.3.1. Harcerstwo, które wpływa na życie

„Wychowywanie młodego człowieka, wspieranie go w rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań” – to wprost zacytowana misja ZHP. Pierwsze zagadnienie poruszone w badaniu empirycznym to pytanie o to, czy organizacja realizuje tę misję i czy w jakikolwiek sposób wpływa na swoich członków. Pytanie to zoperacjonalizowano w kilku punktach zarówno w ankietach papierowych, jak i w ankiecie internetowej.

Pierwszym pytaniem było zapytanie wprost – „Co dało Ci harcerstwo?” i zadane obok niego pytanie: „A gdyby na to pytanie mieli odpowiedzieć Twoi rodzice, jak myślisz, co by powiedzieli?”. Zestawiając te dwa pytania obok siebie, zakładano, że być może jest różnica w postrzeganiu profitów pomiędzy bezpośrednimi odbiorcami a ich otoczeniem. Harcerze wskazywali najczęściej, że dzięki harcerstwu poznali, czym jest przyjaźń i zdobyli przyjaciół.

Wykres 4.1. Ocena wpływu harcerstwa na życie uczestników



Źródło: CAWI 2012.

Respondenci w badaniu CAWI zostali poproszeni o ocenę, czy harcerstwo miało w ich odczuciu raczej pozytywny, czy raczej negatywny wpływ na ich życie. Zadano im pytanie: „Proszę ocenić, jak generalnie ocenia Pan/Pani czas spędzony w harcerstwie?”, prosząc jednocześnie, aby odpowiedzieli w różnych kontekstach – życia prywatnego, towarzyskiego, rodzinnego, edukacji, życia zawodowego, rozwoju osobistego.

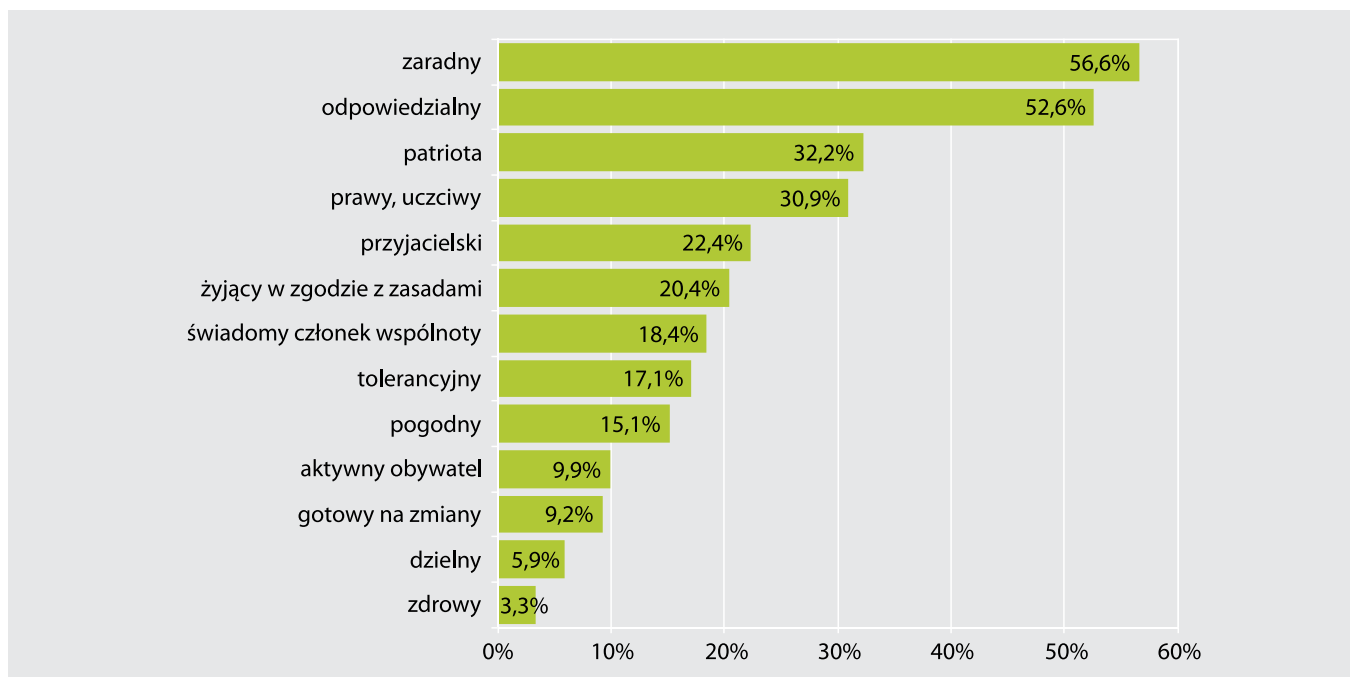
Każda z tych odpowiedzi została oceniona osobno. Z powyższego wykresu wynika, że ogólnie czas spędzony w harcerstwie jest oceniany bardzo pozytywnie, jednak gdy pytanie zostało uszczegółowione, wówczas respondenci mieli niekiedy spore wątpliwości, czy odpowiedź powinna być aż tak pozytywna. W przypadku życia rodzinnego, zawodowego i edukacji pojawiło się najwięcej odpowiedzi „raczej negatywnie” i „trudno powiedzieć”. Należy oczywiście zauważyć, że nawet w tych przypadkach odpowiedzi pozytywnych jest znacznie więcej, niemniej zakres odpowiedzi niepozytywnych, czyli neutralnych i negatywnych, istotnie różnicuje te obszary życia.

Jest to spójne z wcześniej analizowanymi wynikami badań PAPI, w których zauważono, że harcerstwo niejednokrotnie pochłania młodego człowieka na tyle, że zaniedbuje on swoje obowiązki rodzinne, czasem także szkolne czy zawodowe. Potwierdzają to także eksperci w wywiadach indywidualnych, podając przykłady sytuacji, w których harcerstwo staje w opozycji do realizowanych ról życiowych. Fenomen harcerstwa polega na tym, że jest nie tylko organizacją, która zajmuje czas, rozwija konkretne umiejętności. Jest ruchem, który angażuje człowieka, zgodnie ze słowami Przystąpienia harcerskiego „całym życiem”. Przez to zarówno wartości, jak i doświadczenia harcerskie mają ogromny wpływ na życie ludzi, którzy się w działalność harcerską zaangażowali.

#### 4.3.2. Harcerstwo, które kształtuje kompetencje społeczne

W trakcie ankiety PAPI zadano drużynowym grupę pytań dotyczących tego, jakie kompetencje społeczne są kształcone w procesie wychowania w harcerstwie. W jednym z pytań zamkniętych weryfikowano opinie drużynowych na temat tego, jakiego człowieka wychowuje harcerstwo. Respondenci mieli do wyboru co najwyżej 3 odpowiedzi.

Wykres 4.2. Jakiego człowieka wychowuje współczesne harcerstwo?



Źródło: PAPI – kadra 2012.

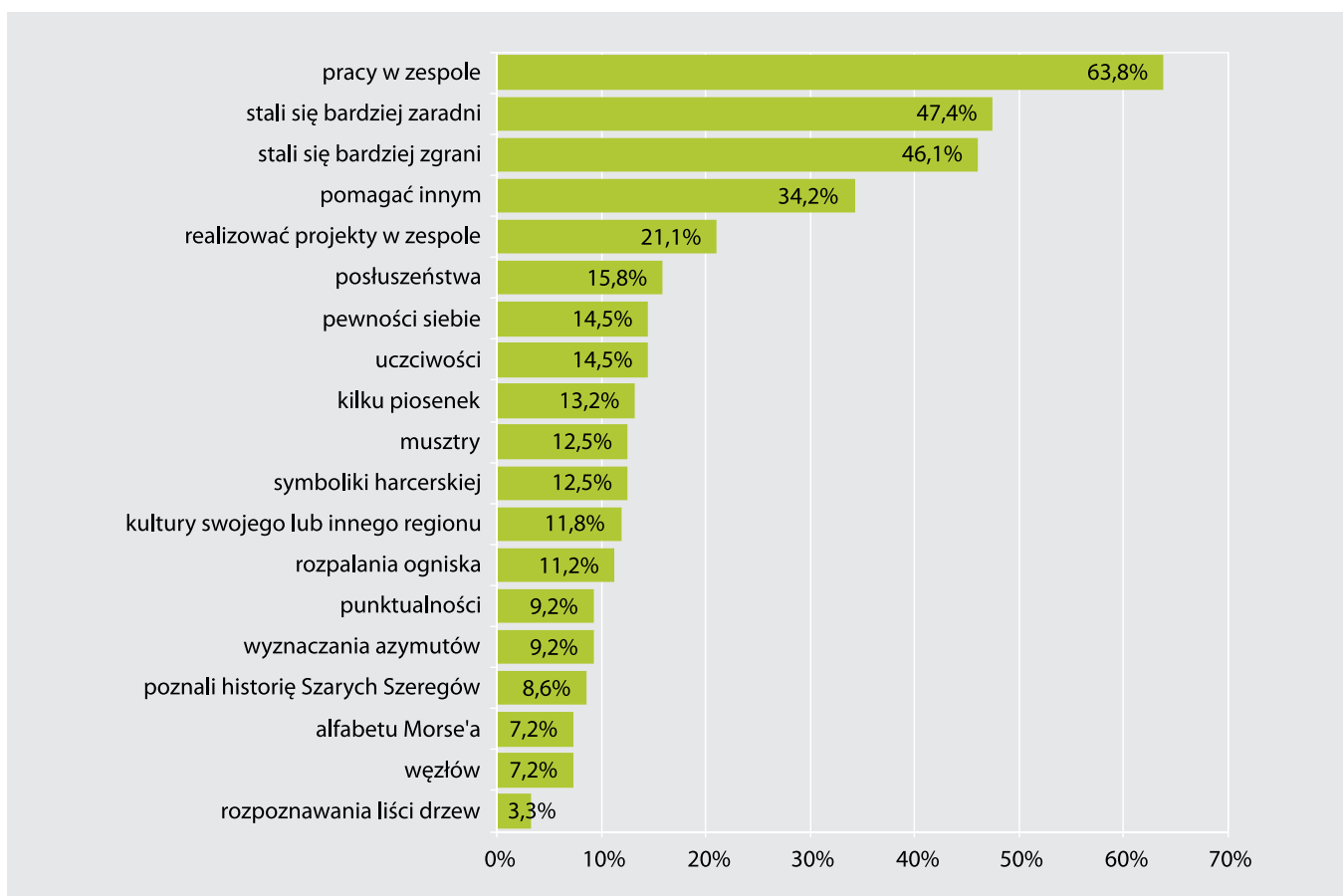
Kafeteria odpowiedzi została stworzona na podstawie opisu zamieszczonego w dokumentach związkowych. Zdaniem drużynowych zdecydowanie najważniejsze są zaradność i odpowiedzialność, następnie patriotyzm, uczciwość i braterstwo. Co ważne, te określenia pojawiają się także w odpowiedziach spontanicznych na otwarte pytanie o to, co dało mi harcerstwo. Wyjątkiem jest tutaj patriotyzm, który nie jest tak często deklarowany przez uczestników, jak często wypunktowywany przez kadrę. Można to jednak tłumaczyć także tym, że uczestnicy nie traktują postawy patriotycznej jak czegoś, co można uzyskać, wykształcić w sobie na skutek czyichś działań.

Kolejne pytanie dotyczące kompetencji społecznych, które zadano kadrze harcerskiej, to pytanie o to, czego nauczyli się ich harcerze. W tym przypadku kafeteria także pozostawała zamknięta, jednak odpowiedzi były po części podchwytliwe. Z jednej strony zależało badaczom na takim zdefiniowaniu kafeterii, aby obejmowała szerokie spektrum kompetencji społecznych możliwych do zaobserwowania w harcerstwie, z drugiej strony, między te kompetencje wstawione zostały naj-

bardziej popularne, a nawet banalne formy pracy, które kształtują pewne umiejętności, niebędące w żadnym stopniu kompetencjami społecznymi. Celem tego działania było zweryfikowanie, czy drużynowi są świadomymi wychowawcami, którzy kształtują młodego człowieka przez formy pracy, czy raczej zwyczajnie bawią się z dziećmi bez świadomości wpływu tej zabawy na kompetencje młodego człowieka. W kafeterii znalazły się zatem także odpowiedzi takie jak: „wyznaczania azymutów” czy „rozpoznawania liści drzew”.

Wykres 4.3. przedstawia odpowiedzi kadry na to pytanie. Każdy z respondentów miał możliwość zaznaczenia co najwyżej czterech umiejętności. Wynik wskazuje, że większość drużynowych to świadomi wychowawcy, którzy kształtują określone kompetencje społeczne przez swoje działanie na rzecz drużyny.

**Wykres 4.3. Czego nauczyli się harcerze z Twojej drużyny?**

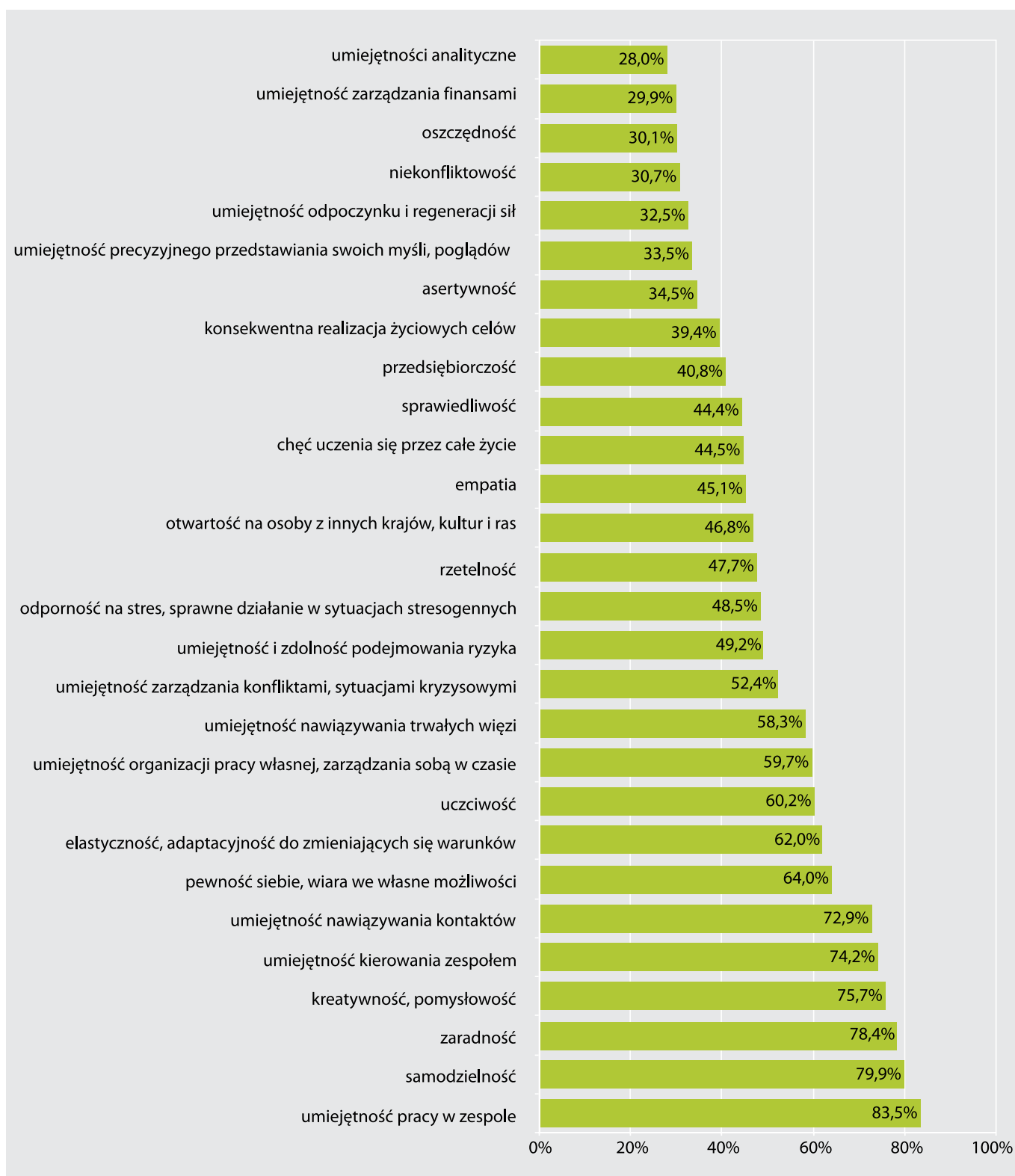


Źródło: PAPI – kadra 2012.

Jak widać na wykresie, zdecydowanie dominują kompetencje zespołowe – umiejętność współpracy, pomagania i braterstwo. Ważne są także umiejętności związane z realizacją zadań – zaradność i umiejętność realizacji projektów. Umiejętności szczegółowe, choć zapewne dla harcerzy równie trudne, zeszyły na dalszy plan.

Gdy o to samo – o kompetencje społeczne realizowane w harcerstwie – zapytano dorosłych ludzi z harcerskim doświadczeniem, odpowiedzi były w znacznej mierze spójne z opiniami aktualnej kadry. Wykres 4.4. obrazuje wyniki – tu każdy z respondentów miał do wyboru trzy odpowiedzi.

Wykres 4.4. Jakich cech lub umiejętności uczy harcerstwo?



Źródło: CAWI 2012.

Z tych trzech źródeł wyłania się ciekawy obraz harcerstwa, które kształci głównie dwie grupy kompetencji społecznych – z jednej strony umiejętności zespołowe – umiejętność pracy w zespole, zarządzania nim, współpracy, nawiązywania trwałych relacji międzyludzkich, a z drugiej – umiejętności zadaniowe, takie jak zaradność, samodzielność, kreatywność i odpowiedzialność.

Trzecią ważną cechą, którą kształci harcerstwo, a która pojawia się także w spontanicznych odpowiedziach, jest pewność siebie. Jest to jedna z cech, o której mowa w metodzie harcerskiej, a jej kształtowanie wielokrotnie podkreślano w wywiadach IDI. Harcerstwo daje każdemu ze swoich członków szansę na to, by czuł się dobry, pewny siebie, ważny i istotny. Z drugiej strony, formy pracy stymulują zachowania odważne, prezentację siebie i swojego zdania na forum grupy. Tę pewność siebie kształtuje się także przez stawianie przed młodym człowiekiem kolejnych, coraz trudniejszych wyzwań. Takie doświadczenie, jak widać, jest w przyszłości doceniane przez byłych harcerzy.

Temat kompetencji zespołowych ankietę CAWI traktuje najszerzej. Można zauważyć wysoką pozycję umiejętności zarządzania zespołem, rozwiązywania konfliktów czy nawiązywania kontaktów, a nawet głębiej – umiejętności nawiązywania trwałych więzi. Są to kompetencje społeczne szczególnie istotne na rynku pracy, na co zwracali uwagę eksperci w wywiadach indywidualnych.

Zastanawiająca może być bardzo niska pozycja oszczędności i umiejętności zarządzania finansami. Może to oznaczać, że cały nurt wychowania ekonomicznego oraz wpisana w Prawo harcerskie oszczędność nie dają takich dobrych efektów wychowawczych z punktu widzenia byłych harcerzy, bądź też poza harcerstwem te umiejętności są kształtowane skuteczniej.

#### 4.3.3. Internalizacja norm zawartych w Prawie harcerskim i Przyrzeczeniu harcerskim

Harcerstwo wychowuje młodego człowieka w kontekście pewnych wartości, norm, które spisane są explicite w Prawie harcerskim i Przyrzeczeniu harcerskim. Ważność tych zasad jest podkreślana na każdym kroku działalności harcerskiej, a budowanie swojego światopoglądu i systemu wartości na podstawie tych norm jest częścią systemu stopni harcerskich. Od kilku lat toczą się badania dotyczące stopnia internalizacji norm wśród kadry organizacji (Nowakowska, 2007). Badania zrealizowane na zlecenie IBE w 2013 roku były wyjątkowe pod tym względem, gdyż po raz pierwszy dotyczyły także harcerzy i harcerzy starszych.

Część pytań zawartych w ankietach PAPI została powtórzona z poprzednio realizowanych badań. Tam, gdzie zmiana jest istotna, zostanie przedstawione porównanie wyników kolejnych edycji badań.

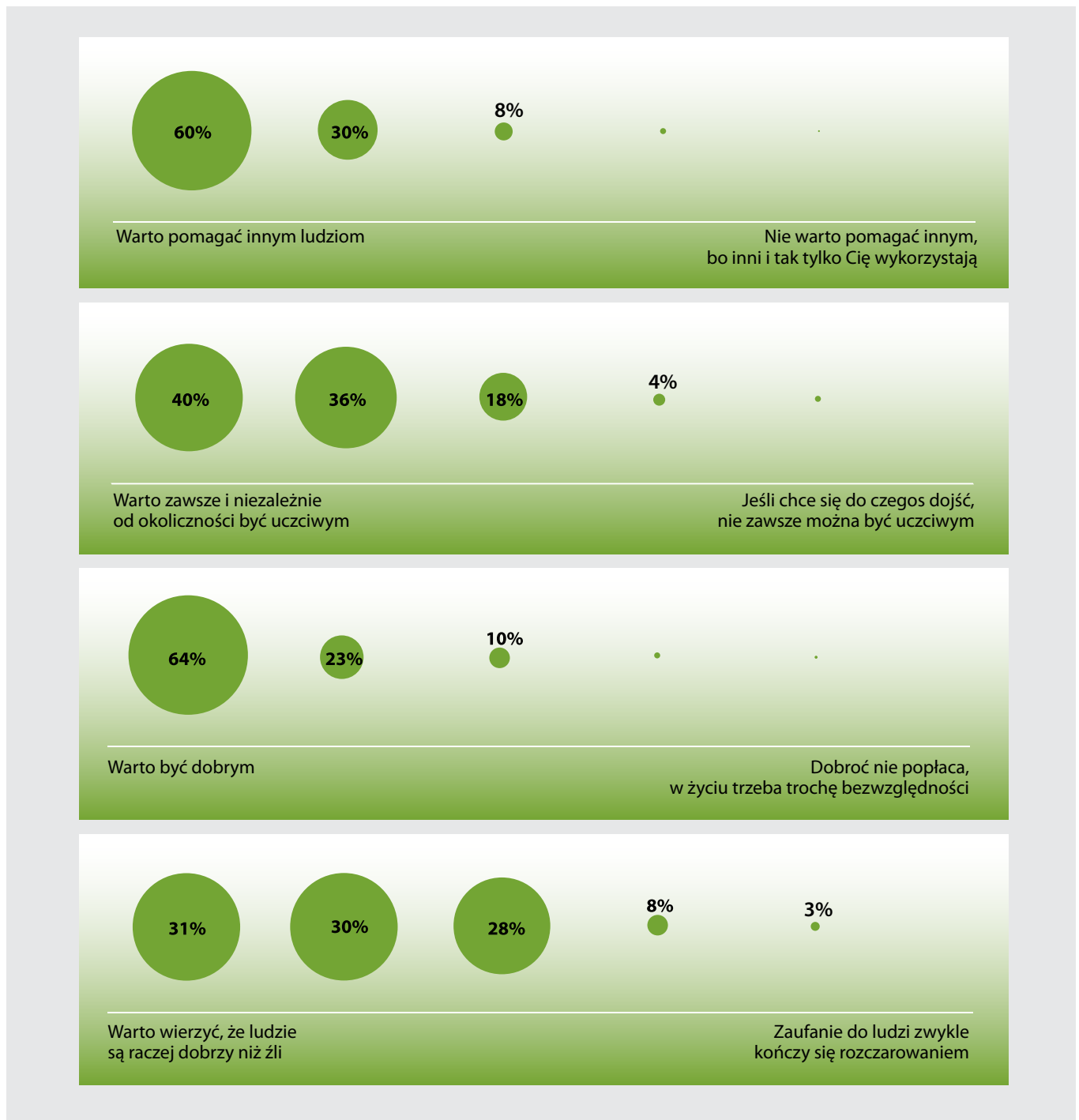
W trakcie tworzenia kwestionariusza wybrano te wartości, które dają się w jakikolwiek sposób zoperacjonalizować badawczo, czyli przełożyć na opinie lub działania. Bardzo trudno ująć w sposób nietrywialny i nieoczywisty niektóre z wartości wyrażonych w Prawie harcerskim. Z tego względu nie wszystkie wartości i kompetencje społeczne zostały uwzględnione w badaniu.

Pytania dotyczące wartości zinternalizowanych w toku wychowania harcerskiego podzielono na dwie grupy – pytania o działanie i pytania o opinie, w tym także pytania o opinie o sobie samym („uważam, że jestem...”). Zestawienie tych dwóch odpowiedzi daje pełniejszy obraz działań i postaw respondentów.

#### **Warto być dobrym, uczciwym i wierzyć, że inni tacy są**

Wszystkim respondentom zadano zestaw pytań dotyczących otaczającego świata. Odpowiedzi na te pytania nie są oczywiste nawet w świetle norm harcerskich. W całym badaniu unikano zadawania pytań, na które istniałaby jakaś poprawna, z punktu widzenia harcerza, odpowiedź. W tym przypadku respondenci mieli ocenić, z którą odpowiedzią bardziej się zgadzają.

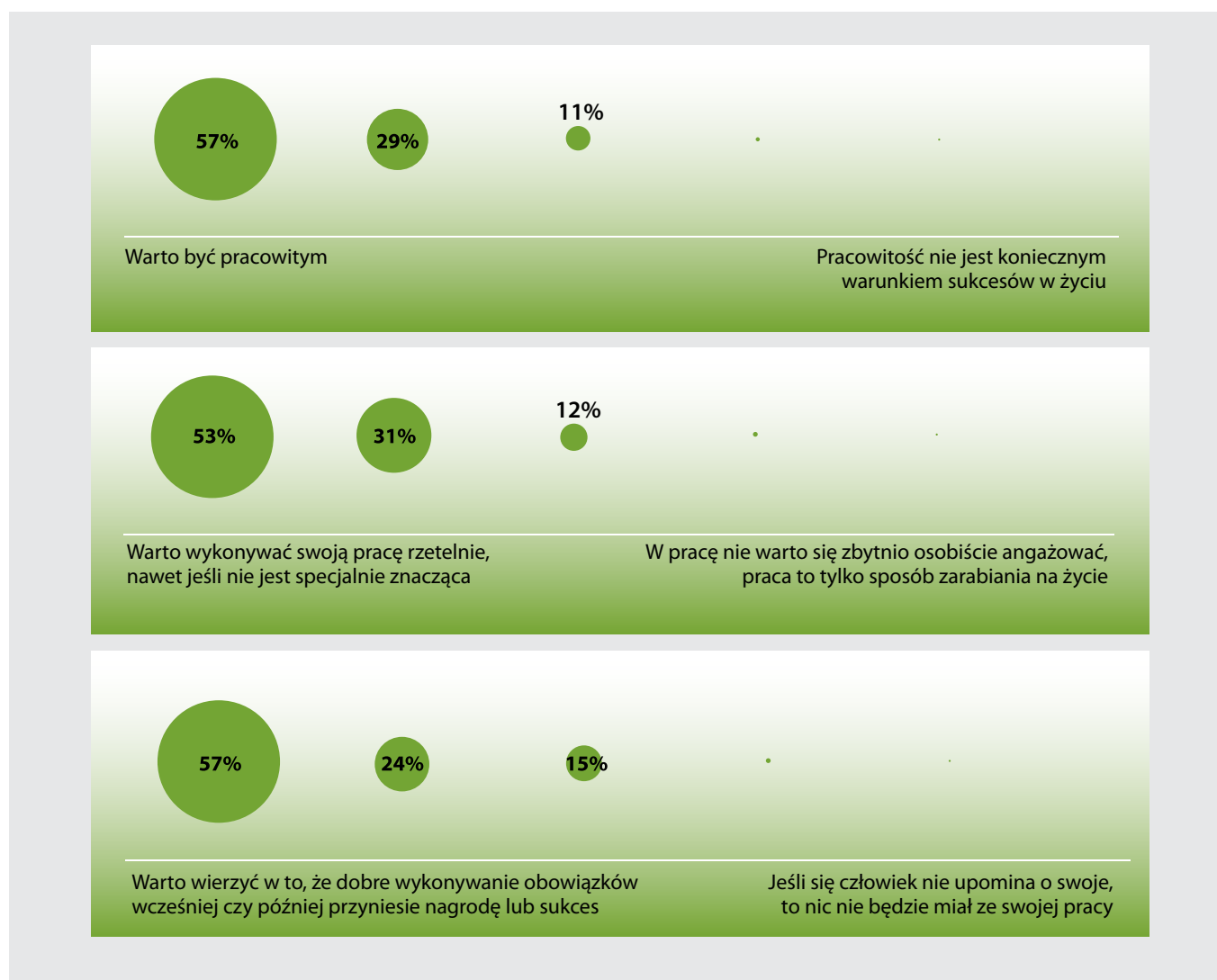
Wykres 4.5. Warto pomagać



Źródło: PAPI 2012.

Jedna z hipotez zakładała, że zmienną, która różnicuje wyniki na tym wykresie, mógłby być wiek. Przypuszczano, że pewna suma negatywnych doświadczeń mogłaby skłonić respondentów do zaznaczenia odpowiedzi „nie warto”. Dane nie wskazują jednak na istnienie takiego powiązania. Zdaniem respondentów zdecydowanie warto pomagać, warto być dobrym i uczciwym. Dopiero przy pytaniu o zaufanie i wiarę w ludzi wariancja odpowiedzi jest większa. Częściej pojawiają się odpowiedzi neutralne (28%), choć nadal zdecydowana większość (61%) patrzy na świat z nadzieją, deklarując, że „warto wierzyć, że ludzie są raczej dobrzy niż źli”.

Wykres 4.6. Warto być pracowitym i rzetelnym i nie dopominać się o swoje



Źródło: PAPI 2012.

Odpowiedź na pytanie, czy warto być pracowitym i rzetelnym, nie jest oczywista w świetle norm określanych przez ruch harcerski. W żadnym z dokumentów nie jest napisane, że harcerz to człowiek pracowity, nie jest też napisane, że powinien taki być. Jednak ponad 80% respondentów określiło, że warto być pracowitym. Nieco bardziej zdecydowani byli drużynowi i instruktorzy, a więcej odpowiedzi neutralnych udzielili harcerze.

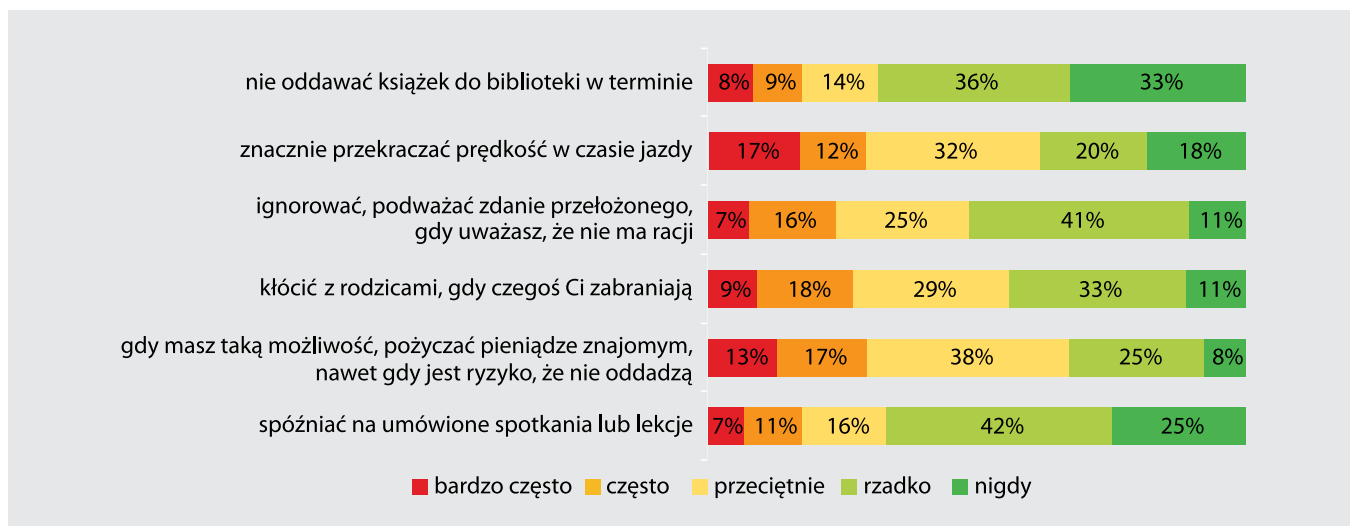
W zdecydowanej większości harcerze zgadzają się także ze stwierdzeniem, że „warto wierzyć w to, że dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę lub sukces”. Akurat ten zapis jest bezpośrednio związany z kształconą w harcerzach postawą wolontariatu, służby bez oczekiwania w zamian profitów. Niemniej, biorąc pod uwagę to, że odpowiedź alternatywna jest jedną z często powtarzanych w mediach „prawd życiowych”, zakres odpowiedzi respondentów harcerzy nie jest w tym przypadku oczywisty. Choć warto zwrócić uwagę, że każde z badań dotyczyło wyłącznie harcerzy i byłych harcerzy, więc wyniki można odnosić do ich populacji niestety bez porównania do wyników pozostałej części społeczeństwa.



### Harcerskie przewinienia

W dalszej części kwestionariusza zapytano respondentów o ich rzeczywiste zachowania w codziennym życiu. Wybrano jednak te, które wprost odnoszą się do zachowań, związanych z realizacją wartości zawartych w Prawie harcerskim lub w systemie stopni harcerskich. Ta grupa pytań przypomina nieco próbę złapania harcerzy na gorącym uczynku, wyciągnięcia od nich i kadry deklaracji przyznania się do błędów i niewłaściwych działań.

Wykres 4.7. Jak często zdarza Ci się...?



Źródło: PAPI 2012.

Pierwszy grzech szkolny – nieterminowe oddawanie książek do biblioteki. Można by zakładać, że nie jest to nic złego, a jednak taka niedbała postawa nie licuje z wizerunkiem harcerza uczciwego, rzetelnego i słownego. Także w tym przypadku wyniki potwierdzają spójność czynów z deklaracjami. Jak widać, ponad połowie respondentów takie zaniechanie zdarza się rzadko lub w ogóle nigdy nie zdarza.

Kwestia przekraczania dozwolonej prędkości w czasie jazdy była pytaniem, na które odpowiedziała niespełna połowa wszystkich instruktorów wypełniających ankietę (większość zaznaczyła odpowiedź „nie dotyczy”). Co czwarty respondent deklaruje, że zdarza mu się przekraczać prędkość bardzo często lub często. Z drugiej strony, co trzeci (ponad 38% respondentów) deklaruje, że zdarza się to rzadko lub bardzo rzadko.

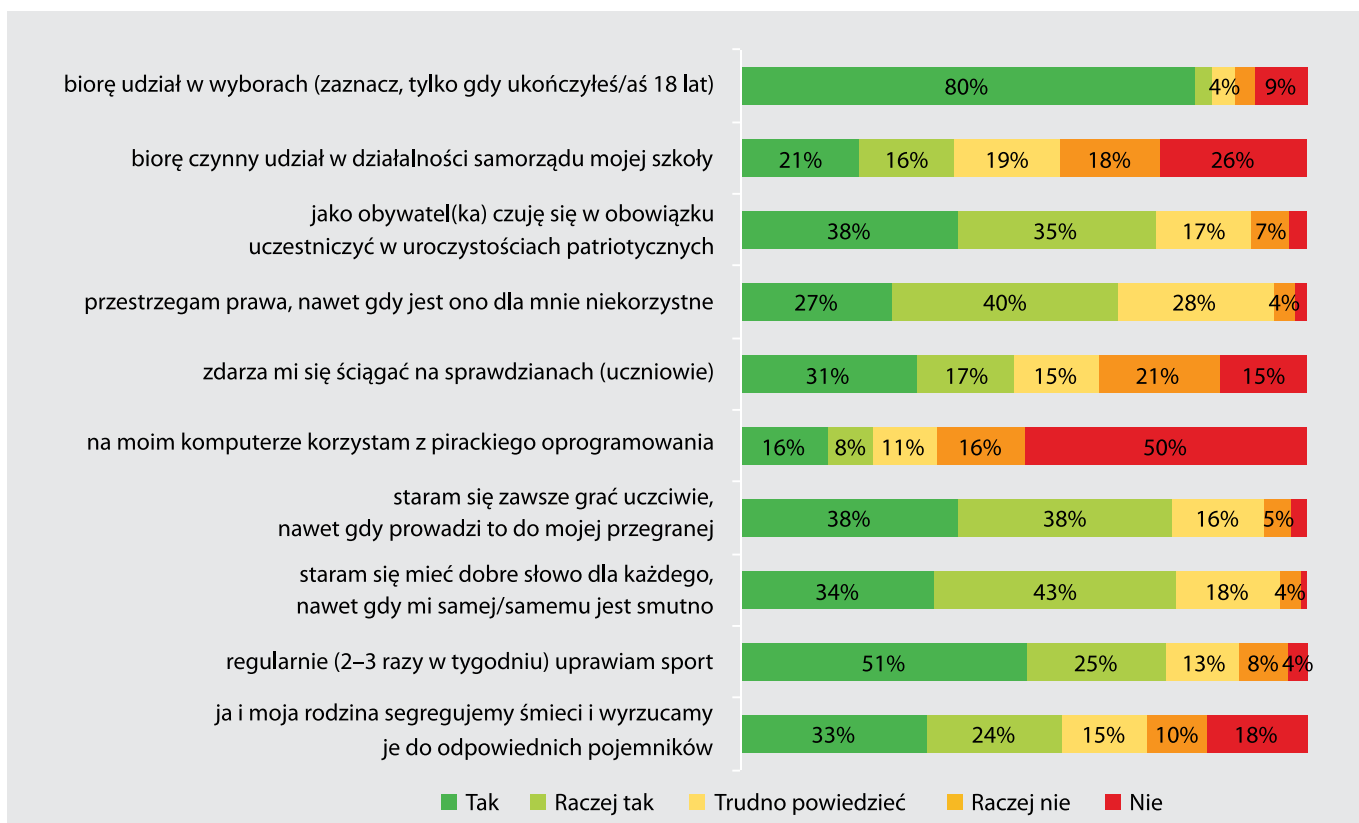
Adresując pytania do kadry, zamierzano sprawdzić też karność, czyli sprawę o tyle trudną, że dotyczącą jedynie dorosłych ludzi, którzy czują się zobowiązani do posłuszeństwa innym dorosłym wyłącznie ze względu na strukturę. Umieszczenie karności w zasadach Prawa harcerskiego wiąże się z paramilitarnym rodowodem ruchu skautowskiego, a szczególnie polskiego ruchu harcerskiego z początków XX wieku. Karność była w tamtych czasach pożądaną cechą jednostki, potrzebną do funkcjonowania w ramach społeczeństwa hierarchicznego, opartego na autorytecie władzy. Współczesne społeczeństwo polskie opiera się na nieco innym systemie wartości, jednak ruch harcerski popularyzuje nadal model wychowania propaństwowego. Interpretując ten fakt w płaszczyźnie pedagogiki krytycznej, można dostrzec pewną opozycję, opisywaną już w XVIII wieku przez Jana Jakuba Rousseau, a mianowicie konflikt między osobą w wymiarze podmiotu a osobą w wymiarze obywatela.

W praktyce w harcerstwie bardzo często zdarza się sytuacja, że młody człowiek nie zgadza się z opinią przełożonego. Wyniki badań w tym zakresie można interpretować dwojako: z jednej strony w kontekście skuteczności harcerstwa w kształtowaniu kompetencji wymienionych jako pożądane w Prawie harcerskim, z drugiej strony zaś – z perspektywy aktualności zasad Prawa harcerskiego względem obecnego kształtu społeczeństwa.

### Harcerska postawa

Osobna seria pytań weryfikujących postawę harcerską w świetle norm wynikających z Prawa harcerskiego dotyczyła konkretnych zachowań z życia codziennego. Badano zachowania respondentów w sytuacjach sprawdzających pewne kompetencje społeczne i obywatelskie. Pytanie dotyczące uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji w kraju zostało zadane wyłącznie osobom pełnoletnim. Biorąc pod uwagę to, że uczestnictwo w wyborach to nie tylko harcerski, lecz także obywatelski obowiązek, niepokojący jest fakt, że co dziesiąty respondent się tego nie podjął (choć to oczywiście także odbiega od średnich niskich frekwencji wyborczych w kraju). Równocześnie zapytano respondentów, czy biorą udział w innych formach budowania samorządności. Przyjęto hipotezę, że harcerze jako osoby poniekąd zobowiązane do aktywnego działania na rzecz swojej społeczności, będą zaangażowani częściej w działalność samorządu niż przeciętni uczniowie. Ta hipoteza zyskała potwierdzenie – ponad 1/3 wszystkich respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, jest zaangażowana w działalność samorządową na szczeblu szkolnym lub studenckim. Jest to znacznie więcej niż w przeciętnej szkole, gdzie w samorządzie działa nie więcej niż 10% wszystkich uczniów. W tym przypadku odsetek osób zaangażowanych jest wyższy wśród harcerzy (37%) niż wśród kadry (31%).

Wykres 4.8. Postawa harcerska



Źródło: PAPI 2012.

Wśród postaw istotna jest także postawa patriotyczna. W dalszej części zapytano respondentów, czy uważają się za patriotów. Najpierw zapytano, czy czują się zobowiązani do uczestnictwa w uroczystościach patriotycznych. Patriotyzm jest jedną z najsilniej wykształconych postaw nabytych w harcerstwie. Zdecydowana większość respondentów bez względu na wiek deklaruje jednoznacznie, że czuje się zobowiązana do współuczestniczenia w uroczystościach o charakterze patriotycznym.

Równie ważnym aspektem postawy harcerskiej i jedną z istotnych kompetencji społecznych kształtowanych w harcerstwie jest prawość. Temu poświęcono trzy pytania. Pierwsze dosyć abstrakcyjne i dwa kolejne badające stosunek respondentów do konkretnych przejawów prawa. Wcześniej omawiane było pytanie dotyczące przekraczania prędkości, które także do tego nawiązuje.

Co ciekawe, w pytaniu o przestrzeganie prawa, nawet gdy jest ono dla danej osoby niekorzystne, najczęściej padło odpowiedzi „raczej tak”, co świadczy o postawie prawości nietrwalej i warunkowej, zależnej od sytuacji. To pytanie było zadane wyłącznie kadry. W przypadku pytań odnoszących się do konkretnych zachowań, np. ściągania na sprawdzianach, występują spore rozbieżności pomiędzy deklarowanymi zachowaniami wśród kadry – z racji wieku licealistów, studentów lub osób aktywnych zawodowo – a zachowaniami harcerzy – głównie uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. W tym przypadku, wbrew dotychczas omawianej tendencji, odpowiedzi kadry są znacznie mniej „poprawne” niż odpowiedzi harcerzy. Okazuje się, że ściąganie na sprawdzianach deklaruje ponad połowa kadry (66% odpowiedzi „tak” i „raczej tak”) przy znacznie mniejszym udziale harcerzy (46% odpowiedzi „tak” i „raczej tak”).

Innym przykładem pytania związanego z prawowitością jest korzystanie z pirackiego oprogramowania. Zdecydowanie częściej z takiego oprogramowania korzystają instruktorzy niż harcerze. Ponad połowa harcerzy deklaruje, że na ich komputerach nie ma takiego oprogramowania, gdy zaledwie co trzeci instruktor może tak powiedzieć.

Celem pytań o uczciwą grę i dobre słowo było zweryfikowanie postaw realizujących piąty punkt Prawa harcerskiego: „Harcerz postępuje po rycersku”. Różnice między odpowiedziami instruktorów i harcerzy nie były istotne. Gra *fair play* jest jedną z najistotniejszych zasad harcerskiego współdziałania, które w znacznej mierze opiera się na braterstwie i rywalizacji. W tym kontekście wyniki odpowiedzi respondentów na to pytanie są spójne z wyznawanymi normami.

Oprócz pytań o samorządność i prawość zadano pytania badające zachowania respondentów w zakresie zgodności codziennych czynności z deklarowanymi zasadami. Jako przykład posłużyły proste codzienne czynności, które są wymagane już od dziesięcioletka – czyli zadania z próby na pierwszy stopień harcerski młodzika/ochotniczki. Zapytano respondentów, czy regularnie uprawiają sport oraz czy w ich rodzinach segreguje się śmieci. Odpowiedzi na te pytania w znacznej części odpowiadają hipotezom postawionym przed badaniem. Ze względu na regularne lekcje wychowania fizycznego znacznie częściej pojawiały się odpowiedzi potwierdzające regularne uprawianie sportu wśród harcerzy, a znacznie rzadziej wśród kadry. W przypadku segregacji śmieci nie było rozbieżności.

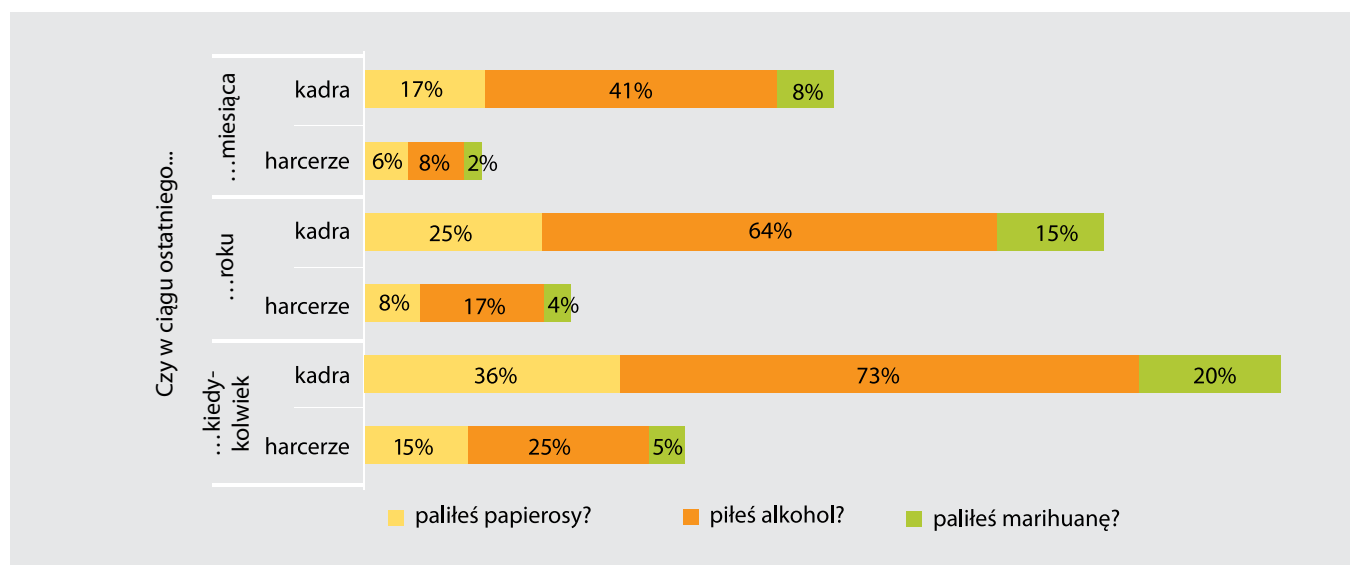
#### **Dziesiąty punkt sporny**

W 2012 roku w trakcie Zjazdu Programowego ZHP delegaci prawie zmienili Prawo harcerskie. Prawie, gdyż zabrakło kilku głosów, aby przegłosować poprawkę do statutu ZHP zmieniającą treść punktu 10 Prawa harcerskiego. Zmiana i cały spór dotyczą alkoholu i tytoniu. Zwolennicy zmian argumentują, że abstynencja umieszczona w Prawie harcerskim w latach dwudziestych minionego wieku nie jest już najpilniejszą sprawą wychowawczą dla współczesnej młodzieży, alkoholizm nie jest już problemem narodowym, z którym należałoby walczyć, a zakaz picia alkoholu i palenia ty-

toniu staje się zarzewiem hipokryzji, gdyż ani współczesna kadra, ani harcerze go nie przestrzegają. Dodają także, że w prawie nie ma wzmianki o narkotykach, które są znacznie istotniejszym problemem społecznym współcześnie i należy zmodyfikować ten punkt, wpisując zapis: „nie ulega nałogom” zamiast „nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych”. Przeciwnicy zmiany argumentują zachowanie status quo tradycją, pogorszeniem jakości harcerstwa i wizerunku w przypadku, gdyby organizacja to prawo zmieniła.

Pytania o alkohol i papierosy, a także narkotyki są zadawane kadrze ZHP od kilku lat. W 2012 roku respondentom postawiono dwa pytania. Pierwsze dotyczące ich zachowań: „Czy w ciągu ostatniego miesiąca, roku, czy kiedykolwiek: paliłeś papierosy/piłeś alkohol/paliłeś marihuanę?”. Drugie pytanie dotyczyło akceptowalności zachowań innych ludzi. Zadane w formie: „Czy uważasz, że dopuszczalne jest, aby harcerz...?”. Zakładano, że respondenci chętniej przyzwolą na zachowanie innych, niż przyznają się do własnych działań wprost niezgodnych z Prawem harcerskim.

**Wykres 4.9. Alkohol i papierosy wśród respondentów**



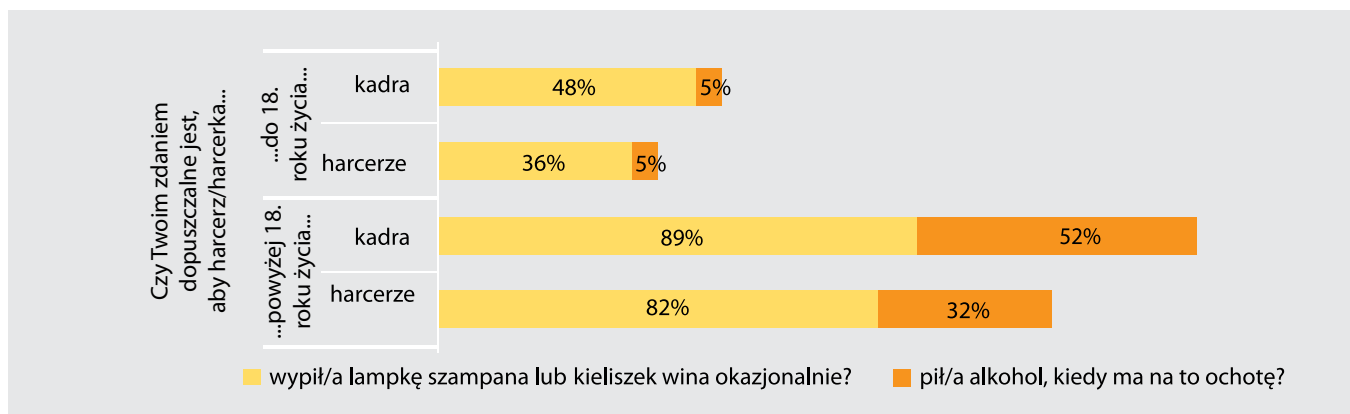
Źródło: PAPI 2012.

Odpowiedzi na pierwsze pytanie w przypadku miesiąca były o tyle istotne, że ten miesiąc zawierał w sobie także obóz harcerski, na którym realizowano badanie. Można więc założyć, że zdarzenia, które miały miejsce w ciągu ostatniego miesiąca mogły zajść także na obozie.

W odniesieniu do badań z 2005 roku odsetek kadry nigdy niekorzystającej z używek nie zmienił się w sposób istotny. W 2005 roku 32% kadry przyznało się do tego, że kiedykolwiek paliło papierosy, 74% – że piło alkohol, a 8% – że paliło marihuanę. To, co zasługuje na dużą dozę uwagi, to odsetek kadry, która sięga po narkotyki. Ten wskaźnik w ciągu ostatnich lat się potroił i jest rzeczywiście alarmującym sygnałem zmiany pewnych postaw.

Odpowiedź na drugie pytanie zgodnie z przewidywaniami jest bardziej przyzwalająca.

Wykres 4.10. Dopuszczalność alkoholu



Źródło: PAPI 2012.

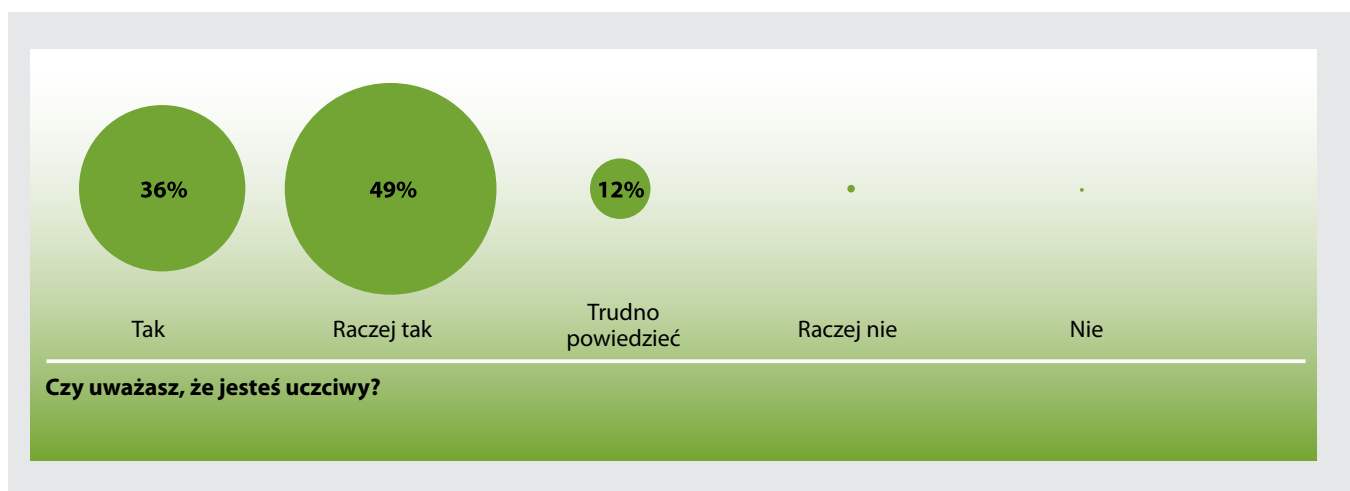
Odsetek osób, które przyzwalają na picie alkoholu przez osoby dorosłe, jest większy niż nawet odsetek wszystkich osób, które kiedykolwiek próbowały którejkolwiek z używek. Oznacza to, że także w gronie abstynentów są osoby, które dopuszczają taką sytuację.

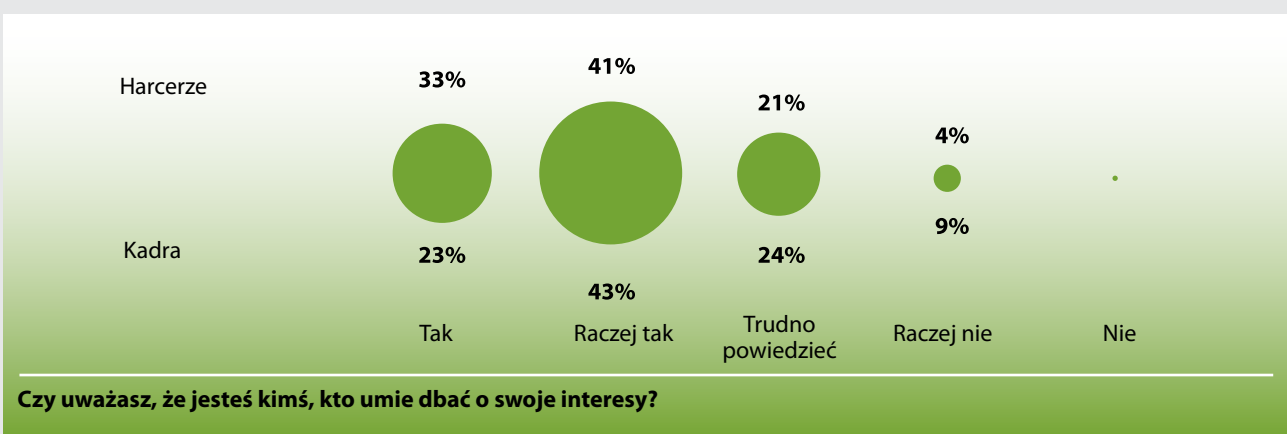
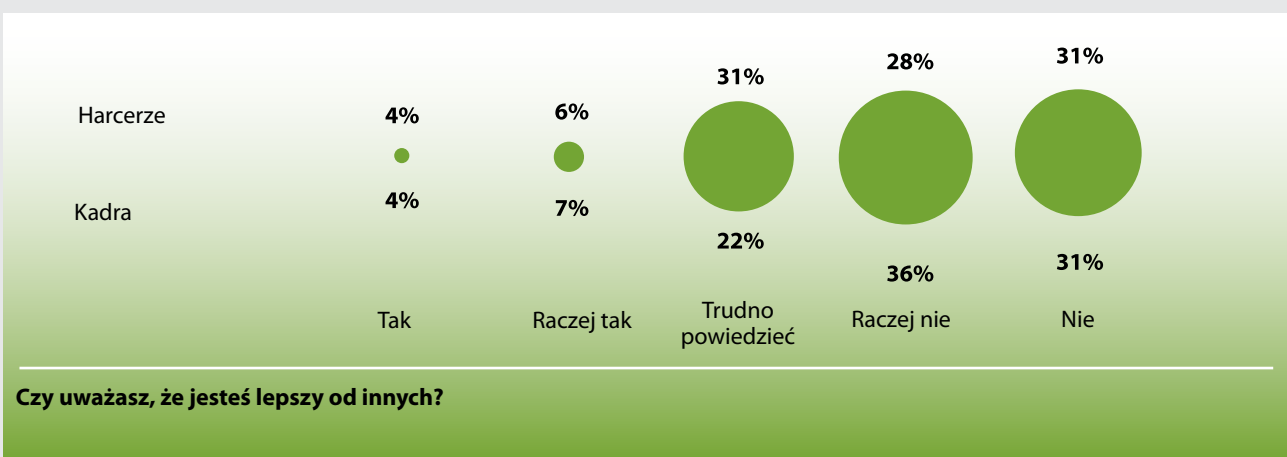
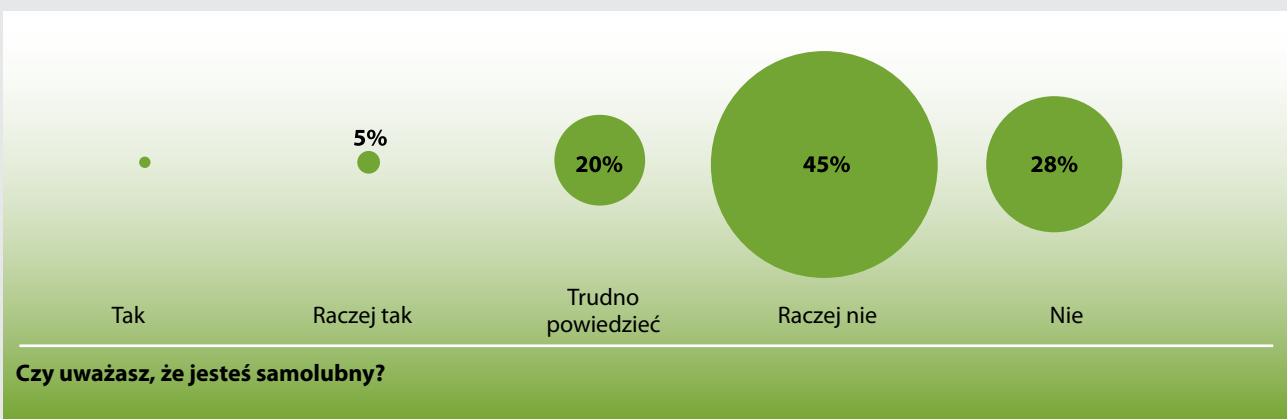
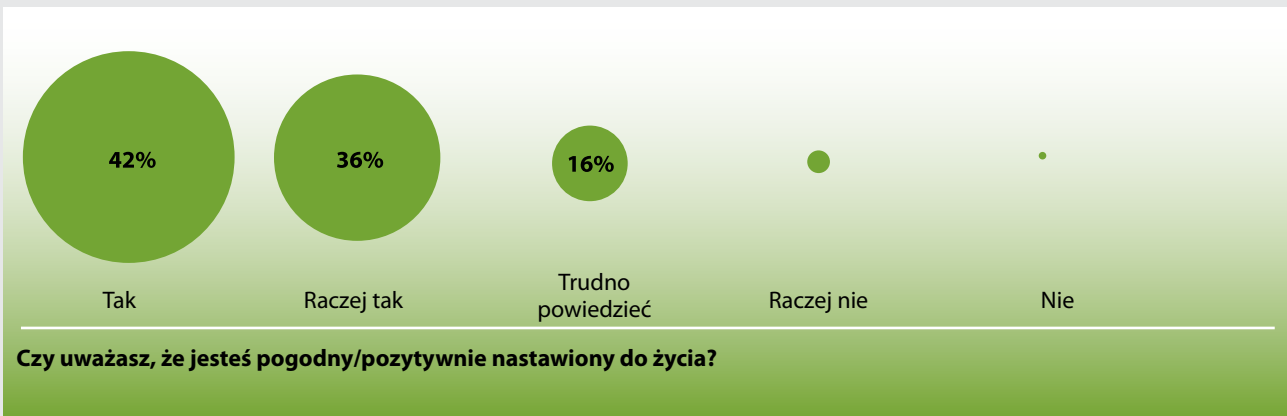
W 2005 roku odpowiedzi były znacznie bardziej restrykcyjne – w odniesieniu do harcerzy poniżej 18. roku życia tylko 34% kadry uważało, że dopuszczalne jest, aby wypijali oni lampkę szampana lub kieliszek wina okazjonalnie (80% kadry przyzwalało na taką sytuację wobec harcerzy powyżej 18. roku życia), a zaledwie 2% kadry uznawało za dopuszczalne picie, kiedy ma się na to ochotę (24% kadry akceptowało to zachowanie przy harcerzach powyżej 18. roku życia). Może to być również sygnałem zmiany odniesienia członków organizacji do tych norm, gdy przez ostatnie lata toczy się w Związku dyskusja dotycząca zmiany Prawa harcerskiego w tym obszarze.

**Sami o sobie**

Harcerzom i kadrze zadano także szereg pytań, w których mieli określić, jak postrzegają siebie w odniesieniu do konkretnych cech. W wielu przypadkach widoczne są różnice w postrzeganiu siebie między harcerzami a kadrą. Można wysnuć ogólny wniosek, że instruktorzy znacznie konkretniej widzą siebie, łatwiej im określić swoje cechy. Dodatkowo cechy, które określają kadrę, są bardziej spójne z wizerunkiem i cechami harcerza w wyidealizowanej wizji nakreślonej przez Prawo i Przyrzeczenie harcerskie.

Wykres 4.11. Harcerzy portret własny



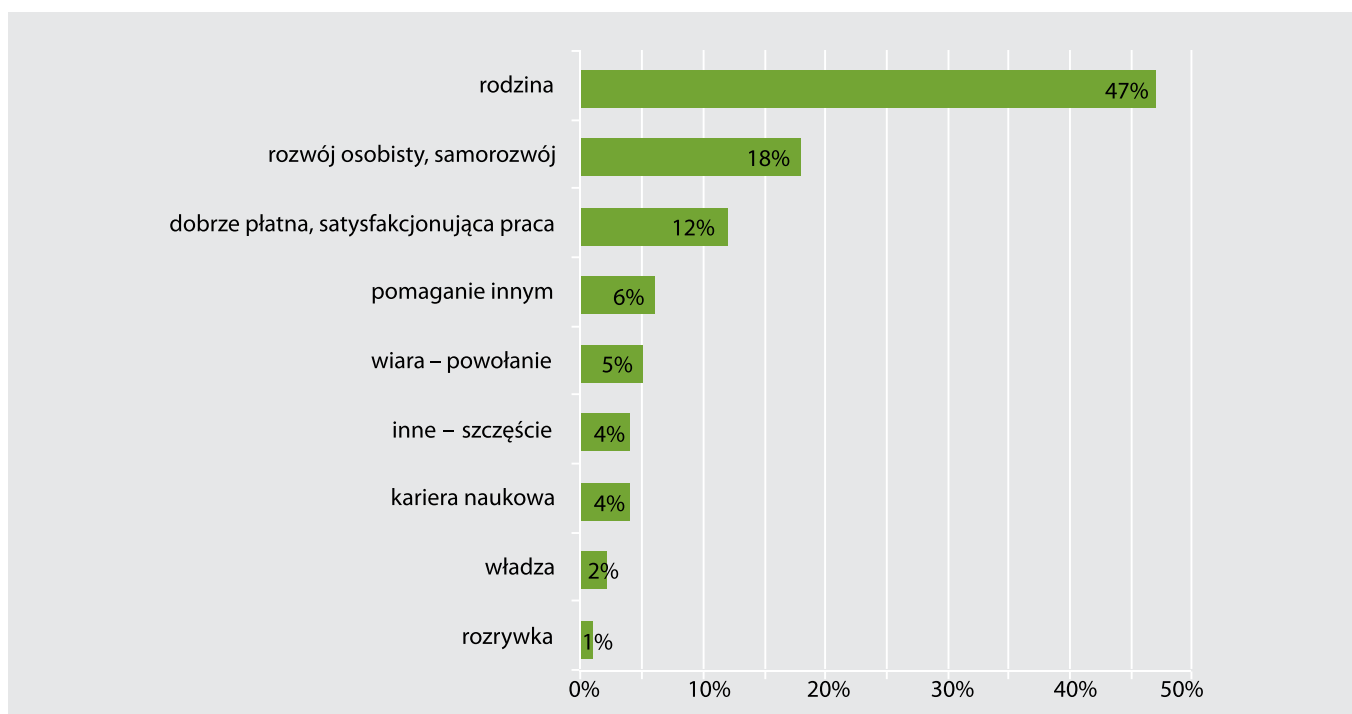


Cechy, z którymi identyfikują się harcerze, najczęściej są spójne z wartościami i postawami promowanymi w trakcie harcerskiego wychowania. Tam, gdzie zostały przedstawione w dwóch wersjach – dla kadry i harcerzy młodszych, możemy zauważyć, że osoby dorosłe nieco bardziej stanowczo potrafią określać swoje cechy i postawy. Podsumowując, można określić harcerza jako zaangażowanego społecznie patriotę, pogodnego, uczciwego, tolerancyjnego, uważającego, że jest inteligentny, ale nie czującego się lepszym od innych.

### Harcerze w działaniu

Jedną z istotnych kompetencji społecznych jest umiejętność stawiania przed sobą celów i konsekwentne dążenie do ich realizacji.

Wykres 4.12. Co jest Twoim celem życiowym?

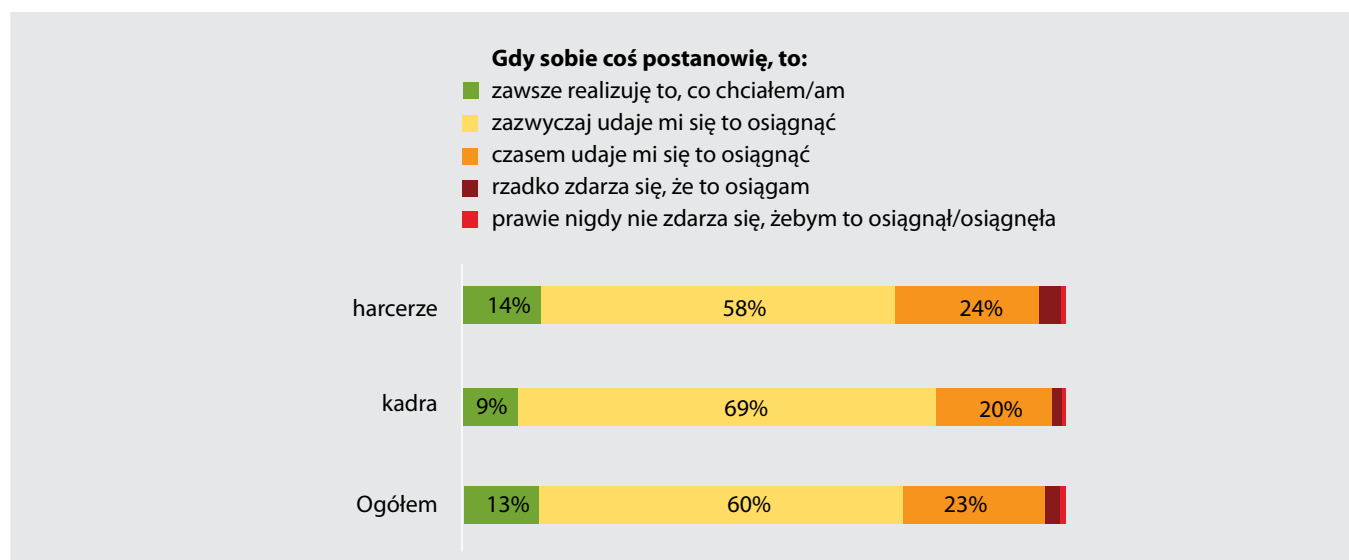


Źródło: PAPI 2012.

Instruktorom zadano pytanie, co jest ich celem życiowym. Okazało się, że praca jest dla respondentów mniej istotna niż rozwój osobisty. Jest to jedna z cech kształtowanych przez harcerstwo – nacisk na nieustanny, ukierunkowany i świadomy rozwój. Z drugiej strony, jak wskazano w rozdziale dotyczącym rynku pracy, w badaniu CAWI byli harcerze wielokrotnie przedstawiali to jako dysfunkcję harcerstwa, przedkładanie harcerstwa nad pracę oceniają jako pewien „koszt” harcerstwa.

Wszystkim respondentom zadano pytanie o to, czy udaje im się osiągać stawiane przed sobą cele. Odpowiedzi na to pytanie są także zbieżne z oczekiwaniami i ukształtowanym w harcerstwie stylem stawiania przed sobą wyzwań i ich realizacji. Na wykresie 4.13. warto zwrócić uwagę na fakt, że kadra jest ostrożniejsza w ocenach skuteczności swoich działań. Instruktorzy znacznie rzadziej deklarują odpowiedzi skrajne.

Wykres 4.13. Osiągnięcie stawianych sobie celów



Źródło: PAPI 2012.

Zadano dodatkowe pytania, związane z tym, jakie cele stawiają przed sobą młodzi ludzie. Odpowiedzi w większości dotyczą szkoły – osiągnięcie oczekiwanej średniej ocen, dostanie się do wybranej szkoły czy na wybrany kierunek studiów. Odnoszą się także do harcerstwa – realizacja określonych celów związanych z obozem harcerskim, zdobycie kolejnych stopni, sprawdzenie się w określonej funkcji. Wiele jest także postanowień co do regularnego uprawiania sportów lub uzyskania określonego wyniku w sporcie. Pojawiają się także cele dotyczące diety, wyglądu – prawie wyłącznie wśród kobiet. Jest jednak wiele takich postanowień, które są związane z określonymi cechami charakteru. Jest to o tyle istotne, że nawet dziesięcio- czy dwunastoletni harcerze stawiają przed sobą świadomie postanowienia poprawy jakiegoś swojego nawyku, zachowania czy reakcji emocjonalnych – np. deklarują, że nie będą podnosić głosu na rodziców lub będą myśleć optymistycznie.

Czy udaje się zrealizować te postanowienia? O to także zapytano respondentów. Odpowiedzi są zróżnicowane. Jedni deklarują, że tak, inni właśnie realizują te postanowienia, gdyż dotyczyły one stopni harcerskich zdobywanych właśnie na obozach, niektórzy przyznają, że nie, jeszcze nie lub zdecydowanie nie udało im się osiągnąć celu.

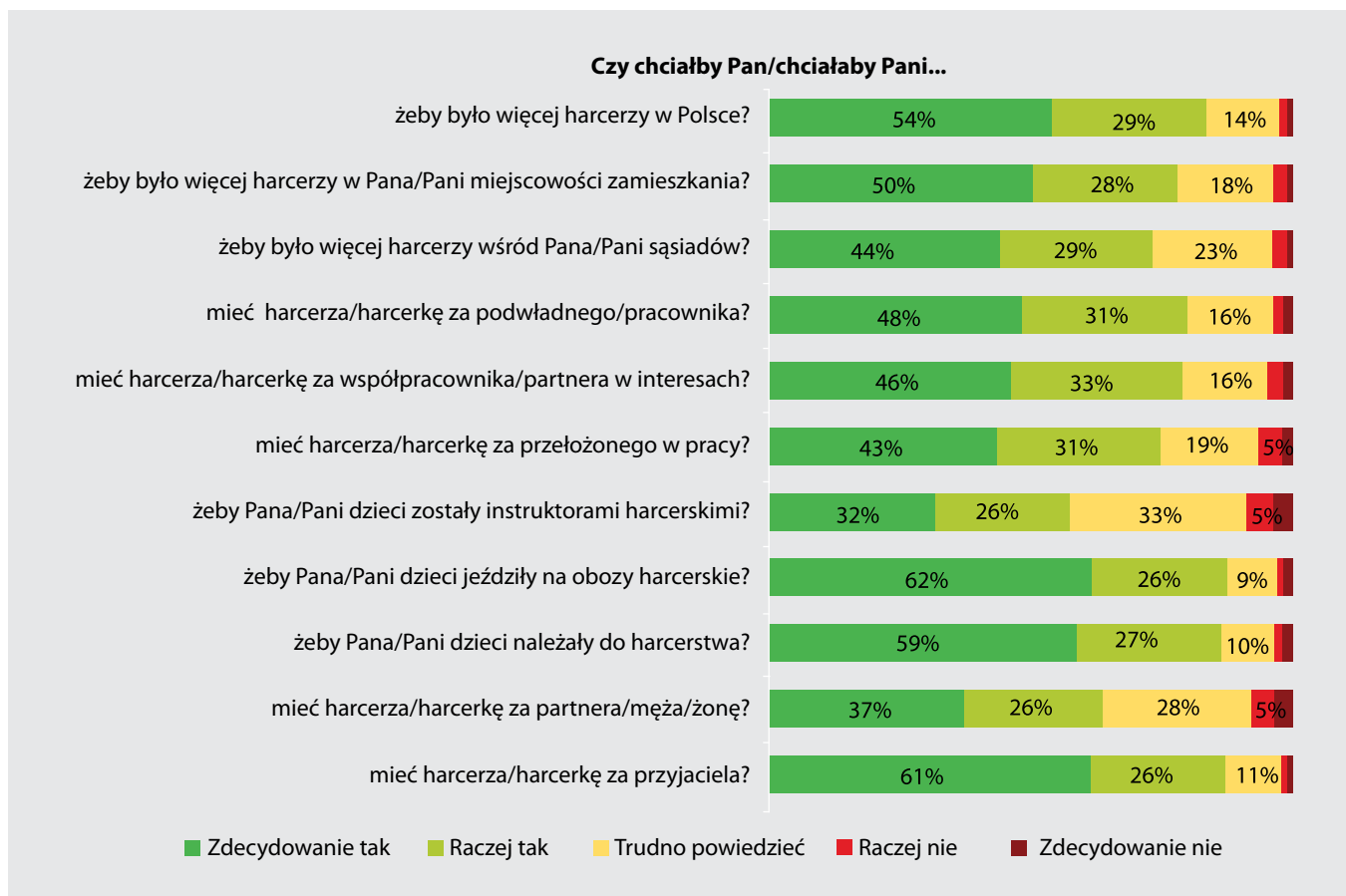
### Byłem harcerzem

W badaniu CAWI wśród byłych członków organizacji harcerskich zadano szereg pytań dotyczących wpływu harcerstwa na życie respondentów. Kilka z nich już przedstawiono w tym rozdziale. Ogólnie respondenci w badaniu CAWI przychylnie wypowiadają się o wpływie harcerstwa na ich życie. Podkreślają, że był to czas dobrze spędzony, wskazują harcerstwo jako drugi po rodzinie najistotniejszy czynnik, który ukształtował ich życie.



Respondentom zadano także pytanie o to, czy chcieliby, aby było więcej harcerzy w ich otoczeniu. Celem tego pytania była operacjonalizacja ich odczuć i zbadanie zaufania do harcerstwa w ogólności. Wyniki przedstawiono na wykresie 4.14.

**Wykres 4.14. Czy chciałbyś, żeby było więcej harcerzy w Twoim otoczeniu?**



Źródło: CAWI 2012.

Odpowiedzi jednoznacznie wskazują na duże zaufanie do harcerstwa wśród byłych harcerzy. Najbardziej znaczące są te odpowiedzi, które mają najmniej wyników „zdecydowanie tak”. Z jednej strony ponad 60% respondentów deklaruje, że chciałoby, aby ich dzieci były harcerzami, aby jeździły na obozy harcerskie i kolonie zachowowe. Z drugiej, ci sami respondenci nie chcą, aby ich dzieci były instruktorami harcerskimi (zaledwie 32% odpowiedzi „zdecydowanie tak”) lub nie chcą, aby ich partnerzy życiowi byli harcerzami (37% odpowiedzi „zdecydowanie tak”). W tych grupach także pojawiło się najwięcej odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Ta rozbieżność może wynikać ze świadomości, że owszem, harcerstwo dużo daje, ale także obłożone jest dużym kosztem uczestnictwa. Dla ponad 20% respondentów ta różnica jest istotna.

W kwestionariuszu CAWI zadano pytanie, dlaczego respondent wspomina harcerstwo negatywnie. Na to pytanie padła tylko jedna odpowiedź – za to długa i szczegółowo opisująca konkretną sytuację w konkretnym środowisku, która sprawiła, że respondent zniechęcił się do działalności harcerskiej.

Harcerstwo bywa wspomniane z rozrzewaniem. W formach swojego działania harcerstwo wielokrotnie wypycha człowieka ze strefy jego komfortu. Staje on wtedy w obliczu własnych słabości i dostaje w zamian doświadczenie sukcesu, świadomość swojej wytrzymałości i przekonanie, że potrafi sobie poradzić w najtrudniejszych sytuacjach. Dobrze takie sytuacje obrazuje jeden z cytatów wywiadu IDI.

„Harcerstwo uczy takiego przełamania bariery własnego komfortu i w życiu harcerskim zdarza się to wielokrotnie, że idziesz w mokrych butach, że idziesz w deszczu, że idziesz pod górę, że siedzisz na krawężniku i wcinasz bułkę z parówką albo że jedziesz pociągiem w zupełnie niekomfortowych warunkach, w jakich nigdy w życiu poza harcerstwem byś nie jechała i nie siedziała, nie robiła tych rzeczy. I o wiele łatwiej jest wejść w taką sytuację poza naszym komfortem, jeżeli jest się w grupie ludzi, którzy robią to samo z uśmiechem na ustach. Bo normalnie człowiek, jak leje deszcz, to nie wychodzi na spacer. Ale jeżeli jesteś na rajdzie i musisz dojść do noclegu, który jest dwadzieścia kilometrów dalej, to brniesz w tym deszczu. Ale możesz też znaleźć w tym pewną radość i poczucie takiej wyjątkowości, że Ty właśnie to robisz. Ale właśnie harcerstwo uczy wyjścia z takiej strefy komfortu. Jeżeli cokolwiek ludzie zapamiętują z harcerstwa w dorosłym życiu, to mówią właśnie o tym, że harcerstwo to była taka właśnie przygoda. I wtedy wymieniają te wszystkie rzeczy, które zrobili, które najbardziej zapamiętują właśnie przez to, że udało im się wyjść ze strefy komfortu i zrobić coś nietypowego. Jeżeli tylko tę kompetencję przeniosą do dorosłego życia, to znaczy jeżeli w dorosłym życiu będą na tyle kreatywni i na tyle nieszablonowi w myśleniu i działaniu, żeby wychodzić poza strefę własnego komfortu, to może im się to bardzo przydać w pracy zawodowej. Jeżeli będą mieć w sobie odrobinę tej pogody ducha, żeby w niesprzyjających okolicznościach czerpać radość z wyjątkowości tych okoliczności, jakąkolwiek radość w niesprzyjających warunkach, to to na pewno też ułatwi im życie i będzie dla nich znacznie przyjemniejsze. Przecież deszcz jeszcze parę razy im się w życiu zdarzy”<sup>31</sup>. Te momenty wybiecia ze strefy komfortu pamięta się najlepiej – jako przygody, czasem przygody z lekcją na przyszłość. To najczęściej wspominają byli harcerze. Podsumowując – wyniki CAWI wskazują jednak na to, że oprócz przygód, ludzie, którzy przeszli przez harcerski system wychowawczy mają świadomość, że wykształcili w harcerstwie unikalne umiejętności i kompetencje, z których korzystają także w dorosłym życiu.

W jednym z pytań otwartych zadano respondentom pytanie o to, czego nauczyli się w harcerstwie. Część odpowiedzi jest już przedstawiona na początku tego rozdziału, jednak jedna z wypowiedzi zasługuje na zacytowanie w całości, gdyż w znacznym stopniu wyczerpuje zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty działalności harcerskiej.

„Jakich rzeczy uczy harcerstwo?

- umiejętności organizacyjne, takie jak organizacja pracy własnej i innych, zarządzanie czasem, zarządzanie projektami, praca w trybie zadaniowym,
- pewność siebie i swoich możliwości – realizacja prób na kolejne stopnie, czyli zadań stanowiących ambitne wyzwania, pozwala zyskać przekonanie, że potrafi się naprawdę dużo,
- nawyk albo przekonanie o konieczności pracy nad sobą, rozwijania się – głównie dzięki realizacji prób na stopnie,
- odpowiedzialność za siebie i innych, branie pod uwagę różnych czynników i ograniczeń,
- umiejętność i przekonanie o konieczności planowania czasu, wyjazdów, życia,
- umiejętność dokonywania rozliczeń finansowych,
- pewna otwartość na potrzeby drugiego człowieka,
- z rzeczy prozaicznych acz pożytecznych:
  - umiejętność gotowania,
  - umiejętność pakowania się na wyjazdy,
  - jako takie rozeznanie w sprzęcie turystycznym,
  - umiejętność znajdowania pozornie niemożliwych albo trudnych do znalezienia informacji,
- z negatywów:
  - często bylejakość podejmowanych działań – „robienie po harcersku”, bez dbałości o trwałość czy długotrwałe efekty,

<sup>31</sup> IDI; komendantka szczepu, 36 lat.

- bezsensowne oszczędności – przy wyborze pomiędzy jakością a niską ceną stawianie zawsze na cenę, co jest błędem (dotyczy to zwłaszcza żywności, a nie np. sprzętu turystycznego. A bardzo tania żywność jest często po prostu niezdrowa, że o walorach smakowych nie wspomnę),
- nieszanowanie samego siebie i własnych potrzeb, szkodliwe podporządkowanie interesowi grupowemu, niedbanie o własne zdrowie (to chyba na szczęście mija z wiekiem, ale często za późno),
- tendencja do podejmowania zbyt dużej odpowiedzialności (na szczęście pracodawcy zazwyczaj to weryfikują i nie powierzają bardzo młodym ludziom takich zadań jak odpowiedzialność 22-latką za 100 dzieci i 100 tysięcy złotych),
- poczucie winy, gdy nie ma się możliwości (np. czasowych) albo ochoty czegoś dla kogoś zrobić, problemy z asertywnością,
- przekonanie o tym, że nie ma nic złego w podpisaniu się za kogoś na fakturze czy umowie, skoro nie kradnie się pieniędzy i nikomu się nie szkodzi, ale da się np. zaoszczędzić czas,
- podejrzewam, że w części młodzieży kształtuje przekonanie, że patriotyzm polega na staniu pod pomnikiem, składaniu wieńców i ew. spotkaniach z kombatanami, ale to z rzadka<sup>32</sup>.

Na zakończenie cytuję z jednego z wywiadów z instruktorem, który tak podsumował wpływ harcerstwa na jego życie: „(...) to harcerstwo gdzieś tam we mnie cały czas będzie, może nie będę występował przed Grobem Nieznanego Żołnierza na jakiejś paradzie, ale będę między ludźmi, tym harcerzem”<sup>33</sup>.

#### **Podsumowanie: Kompetencje społeczne i obywatelskie w ZHP**

Na podstawie przedstawionych powyżej dokumentów i zasad opisujących organizację i ruch harcerski, a także przeprowadzonych badań, można zebrać i podsumować główne kompetencje społeczne i obywatelskie kształtowane w procesie wychowania harcerskiego.

Do najważniejszych kompetencji społecznych i obywatelskich kształtowanych w toku wychowania harcerskiego należą:

1. Nawyk nieustannego rozwoju i pracy nad sobą – wynikający z systemu stopni i sprawności oraz z samego programu i Prawa harcerskiego.
2. Uczciwość – kształtowana na podstawie wzorca osobistego oraz zapisów Prawa harcerskiego.
3. Umiejętność współpracy w grupie rówieśniczej i zróżnicowanej pod względem wieku – stymulowana poprzez system małych grup oraz całość działań organizacji.
4. Aktywność, definiowana jako służba na rzecz otaczającego świata – ludzi, przyrody, kultury, gotowość do pomocy innym.
5. Świadome uczestnictwo w życiu obywatelskim i w procedurach demokratycznych – promowane w systemie stopni oraz opisane w „Podstawach wychowawczych ZHP”.
6. Świadome budowanie i utrzymywanie relacji z bliskimi ludźmi, umiejętność rozmów o własnych emocjach i trudnościach.
7. Umiejętność znajdowania właściwych proporcji pomiędzy życiem prywatnym, zawodowym i harcerskim.
8. Postawa patriotyczna.
9. Realizowanie obowiązków wynikających z wiary – jako umiejętność konsekwencji, świadomego budowania światopoglądu.
10. Nawyk pomagania innym, otaczania opieką słabszych.
11. Umiejętność stawiania sobie celów i ich realizacji. Związana z tym także umiejętność oceniania i bycia poddawany ocenie.

<sup>32</sup> CAWI 2012; pytanie otwarte.

<sup>33</sup> IDI; komendant szczeplu, 33 lata.

## Społeczna rola harcerstwa

W trakcie wywiadów przeprowadzonych z ekspertami i praktykami harcerstwa działającymi na różnych szczeblach struktury padło wiele spostrzeżeń dotyczących społecznej roli harcerstwa.

Wśród instruktorów harcerek panuje przekonanie o szczególnej roli harcerstwa w społeczeństwie. Deklarują, że mają poczucie misji, z którą działają na co dzień. Wierzą w to, że harcerstwo musi być powszechne na tyle, aby każde dziecko miało szansę go spróbować. Nie wynika to z żadnych dokumentów, a jedynie z przekonań członków organizacji. To też efekt wychowania w harcerstwie, które zakłada, że człowiek, dorastając, powinien przejmować odpowiedzialność za otaczający go świat, zataczając coraz szersze kręgi własnego wpływu, na miarę swoich możliwości. Takie podejście jest ugruntowane w stopniach harcerek, ale przede wszystkim w samym Przyrzeczeniu harcerek – „całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce”.

„Staramy się służyć naszemu państwu przez szkolenie osób, które będą gotowe, żeby w jakimś małym miasteczku zostać wójtem, żeby zostać lekarzem, nauczycielem czy też podejmować inne, odpowiedzialne role w swojej lokalnej społeczności”<sup>34</sup>.

I kolejny cytat dotyczący społecznej roli wychowania harcerek: „Tak naprawdę jedyne, do czego jesteśmy potrzebni jako harcerstwo temu społeczeństwu, to właśnie dostarczenie ludzi, którzy potrafią się dobrze ze sobą komunikować, czyli wychowanie ludzi w taki sposób, że kiedy pójdą do władz, będą pełnić różne funkcje w samorządzie, parlamencie i innych miejscach, czy nawet w związku hodowców bydła czy czegośkolwiek, i tam będą w stanie mimo sprzecznych poglądów usiąść, dogadać się i opracować rozwiązanie dobre dla całego ogółu, dla dobra wspólnego”<sup>35</sup>.

„Harcerstwo jest po to, żeby nauczyć kompetencji społecznych, czyli żeby po wyjściu z harcerstwa, czyli kiedy już są w swojej pracy albo prowadzą swoją jakąś działalność, czy są gdzieś tam zatrudnieni też, nadal potrafili zmieniać to otoczenie, środowisko w ten pewien pozytywny sposób harcerek, uczyć ludzi rozmawiać, uczyć rozwiązywać spory, uczyć ich reagować w sytuacji, kiedy wszyscy mają sprzeczne interesy. To są te umiejętności. Liczenie się z innymi, zwłaszcza niedyskryminowanie nikogo, zwracanie szczególnej uwagi na słabszych”<sup>36</sup>.

## Kompetencje na rynku pracy

Z analizy *desk research* harcerek literatury oraz na podstawie zrealizowanych badań wśród ekspertów i osób, które miały swoje doświadczenia harcerek, można stwierdzić, że zdecydowana większość kompetencji społecznych i obywatelskich jest przydatna w życiu zawodowym na rynku pracy. Z jednej strony mamy wypowiedzi ekspertów (zacytowane poniżej), którzy twierdzą, że kompetencje społeczne wyniesione z harcerstwa są promowane na rynku pracy. Z drugiej, eksperci są przede wszystkim praktykami z dużym bagażem doświadczeń harcerek i niektórzy z nich zauważyli, że harcerstwo bywa także dysfunkcją na rynku pracy.

W wywiadach pojawiały się stwierdzenia deklarujące wprost, że kompetencje społeczne wykształcone w harcerstwie stanowią przewagę konkurencyjną na rynku pracy. Zwracano tu uwagę zwłaszcza na umiejętność współpracy, zaradność, umiejętność dostosowania się do zróżnicowanych warunków, umiejętność pracy w zespole i przewodzenia temu zespołowi. Wszystkie te umiejętności kształtują się już od pierwszych lat pracy w harcerstwie.

<sup>34</sup> IDI; członek komendy hufca, 25 lat.

<sup>35</sup> IDI; komendant szczepu, 33 lata.

<sup>36</sup> IDI; członek komendy hufca, 29 lat.

Jeden z respondentów zwrócił uwagę na inny aspekt kompetencji społecznych charakterystycznych dla harcerstwa – mianowicie postawa służby, gotowości do wolontariatu, do pracy bez wynagrodzenia lub ze zgodą na niższe wynagrodzenie sprawia niejednokrotnie harcerzom trudność we właściwym oszacowaniu swojej wartości finansowej na rynku pracy.

„Część harcerzy jest właśnie wychowana w takiej idei, że trzeba pomagać, że robimy wszystko wolontariacko i są nieprzygotowani do tego, żeby wejść na wolny rynek, ponieważ wielu pracodawców również będzie ich wykorzystywało, a jest wielu takich, którzy są w stanie to wszystko pogodzić i znaleźć ten złoty środek”<sup>37</sup>.

Jedna z respondentek przełożyła kompetencje społeczne na bardzo konkretną umiejętność zarządzania swoim czasem, rozciągania go do granic możliwości i takiego zarządzania, które pozwala efektywnie realizować swoje pasje i obowiązki.

„Dla mnie czymś kompletnie naturalnym jest zarządzanie własnym czasem i planowanie tego czasu. Ja nie mam problemu z tym, że muszę zrobić pięć różnych rzeczy równolegle. Skąd to mam? Z obozu harcerskiego, na którym trzeba ogarnąć jednocześnie wiele zadań. Pięć, to jest taki spokojny dzień, że w ogóle nic się nie dzieje! Więc na pewno te umiejętności, które zdobywamy w harcerstwie i te kompetencje, które zdobywamy w harcerstwie, na pewno przydają się w życiu poza harcerstwem. One są uniwersalne po prostu”<sup>38</sup>.

Inną poruszaną kwestią była umiejętność przełożenia swoich kompetencji zdobytych w harcerstwie na profity dla pracodawcy.

„Jeżeli tylko [harcerz] będzie potrafił odpowiednio w doświadczeniu, odpowiednim językiem opisać to, czego się nauczył i to, co zrobił, to ma ciekawsze CV”<sup>39</sup>.

Ważnym aspektem jest też kwestia wychowania i życia w duchu metody harcerskiej – traktowania świata przez pryzmat zasad tej metody.

„Myślę, że dlatego pojawia się tak dużo ludzi, którzy potem zostają bardzo dobrymi pedagogami i bardzo dobrymi nauczycielami, i bardzo dobrymi profesorami na uczelniach, bo oni po pierwsze mają wdrukowane, że cały czas trzeba się rozwijać, rozwijać siebie samego, a po drugie mają też na bardzo bazowym poziomie zakodowane, że od każdego można się czegoś nauczyć. I to, że on stoi za katedrą, wcale nie znaczy, że ktoś, kto siedzi na sali wykładowej, nie wie czegoś, co mógłby mu przekazać, co byłoby wartością dodaną”<sup>40</sup>.

Ciekawie kwestię kompetencji społecznych harcerzy na rynku pracy przedstawia poniższy przykład.

„Za każdym razem widać, kto był harcerzem, a kto harcerzem nie był. (...) Rozpoznaję to po tym, że harcerz, gdy jest postawiony przed zadaniem, umie je zrealizować. Nie jest ważne dla niego to, że na przykład... no nie wiem, nie ma papieru w drukarce, więc nie można wydrukować (...). Czyli to jest z jednej strony umiejętność rozwiązywania problemów w momencie, gdy one się pojawiają, ale też z drugiej strony te ich umiejętności liderskie. Bardzo często jest tak, że w jakiejś grupie – w dowolnej grupie, czy to akurat w przypadkowych pracownikach biura, gdzie pracujemy razem na piętrze, czy przy produkcji jakiegoś programu, okazuje się, że to harcerze podejmują inicjatywę. Być może to jest tak, że do harcerstwa trafiają osoby w jakiś sposób predystynowane do tego, mające wcześniej

---

<sup>37</sup> IDI; komendant hufca, 24 lata.

<sup>38</sup> IDI; komendantka hufca, 33 lata.

<sup>39</sup> IDI; członek Rady Naczelnej ZHP, 46 lat.

<sup>40</sup> IDI; komendantka hufca, 33 lata.

jakieś umiejętności leaderskie – albo nasza organizacja rzeczywiście je jest w stanie kształtować, podkreślać”<sup>41</sup>.

Jeszcze inaczej przedstawia to jeden z ekspertów, który jednocześnie sam jest pracodawcą.

„Ale od harcerza, myślę, że to bardziej pracodawcy chyba niż taki ogół społeczeństwa, oczekują tego, że harcerz sobie da radę. Harcerz sobie po prostu da radę, zatrudniam ciebie dlatego, że wiem, że ty jesteś zorganizowany, że wiem, że umiesz pracować w zespole i przewodzić temu zespołowi, wiem, że umiesz pracować w stresie, no i ktoś ci powierzył dzieciaki do wychowywania. Czy też pod opiekę na obozie. Wiem, że jeszcze niedawno cię awansowali, więc jesteś coś wart”<sup>42</sup>.

Przykłady pozytywnego wpływu harcerstwa na kompetencje społeczne przydatne w dorosłym życiu znaleźć można w omówionych wcześniej wynikach badań CAWI, dotyczących historii życia byłych harcerzy. W kontekście wartości kompetencji społecznych na rynku pracy warto zwrócić uwagę na wykresy przedstawiające kompetencje społeczne nabyte w harcerstwie.

Warto też przyjrzeć się wynikom badań CAWI dotyczącym tego, czy harcerstwo sprawiło, że respondent musiał z czegoś w życiu zrezygnować. Odpowiedzi udzielone w tym pytaniu dają obraz także pewnego dysfunkcyjnego wpływu harcerstwa na młodych ludzi. Jest to najczęściej funkcja czasu, który poświęcony harcerstwu nie mógł być skierowany na inne aktywności. W otwartym pytaniu odpowiadano najczęściej o innych znajomościach, nieharcerskich, którym nie można było poświęcić właściwego czasu. Równie często padały odpowiedzi, że respondenci musieli zrezygnować z nauki – w takim znaczeniu, że nie poświęcali tyle uwagi nauce w szkole lub na studiach, nie podejmowali kolejnych kierunków studiów, nie mieli czasu na start w olimpiadzie przedmiotowej. Druga grupa odpowiedzi dotyczyła zajęć dodatkowych – innych niż harcerstwo, rozwijania swoich pasji, sportów, gry na instrumentach. Duża część odpowiedzi odnosiła się także do niemożności nauki języków obcych w oczekiwanym zakresie. Wreszcie kilkunastu respondentów napisało wprost, że harcerstwo sprawiło, że zrezygnowali z kariery zawodowej w takim zakresie, w jakim chcieliby ją realizować.

## Bibliografia

Grodecka, E. (1983). *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*. Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze.

Nowakowska, A. (2007). *System kształtowania kadr i stopień internalizacji norm wśród kadr organizacji na przykładzie ZHP* [Niepublikowana praca magisterska]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Związek Harcerstwa Polskiego (2005). *Podstawy wychowawcze ZHP*. Warszawa.

Związek Harcerstwa Polskiego (2005). *Statut ZHP*. Warszawa.

Związek Harcerstwa Polskiego (2007). *Stopnie i sprawności harcerskie*. Warszawa.

<sup>41</sup> IDI; członek komendy hufca, 25 lat.

<sup>42</sup> IDI; członek komendy hufca, 25 lat.



## Zakończenie

Teksty zaprezentowane przez wielu autorów tej publikacji pokazały, jak duże jest znaczenie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich u młodzieży. Kompetencje te są potrzebne w relacjach międzyludzkich w różnych kontekstach – społecznym, zawodowym i osobistym. Nabywamy je również w rozmaitych sytuacjach i przez całe życie. Jak dowodzą przedstawione w publikacji analizy, bardzo ważnym środowiskiem zdobywania i rozwijania kompetencji społecznych przez młodych ludzi są organizacje pozarządowe. Polskie organizacje społeczne oferują możliwości angażowania się w wiele różnorodnych działań i inicjatyw, przez które można zdobyć kompetencje cenione zarówno przez pracodawców, jak i przydatne w codziennym funkcjonowaniu w społeczeństwie i różnych grupach społecznych. Młodzież uczestnicząca w takich działaniach dostrzega liczne tego korzyści, jednak w Polsce wciąż niewielki procent obywateli angażuje się w działalność organizacji pozarządowych. By zachęcać do takiego uczestnictwa, warto podkreślać nie tylko społeczne cele działalności w sferze pozarządowej, lecz także korzyści, jakie mogą z niej czerpać angażujące się osoby. Są to korzyści, które można odczytywać wielopłaszczyznowo: na poziomie indywidualnym, mikro- i makrostrukturalnym.

Za analizą korzyści kompetencyjnych płynących z angażowania się w działalność pozarządową powinno iść skoordynowane działanie różnych środowisk na rzecz wspierania rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich u młodzieży. Ze strony państwa przejawem takiego działania jest uwzględnienie kompetencji społecznych jako jednego z trzech elementów składających się na efekty uczenia się, budujące kwalifikacje w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Kompetencje tworzące kwalifikacje w PRK będą mogły być potwierdzane w drodze walidacji, niezależnie od tego, jakim sposobem zostały nabyte. Dzięki temu to, czego młodzież nauczy się w organizacjach pozarządowych, będzie mogło być potwierdzone i wykorzystane do dalszego rozwoju, nauki i w pracy. W projekcie realizowanym w Instytucie Badań Edukacyjnych prowadzone są dalsze prace, które mają usprawnić osiągnięcie tego celu.





## Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce

W jakim stopniu udział w programach organizacji pozarządowych, harcerstwie czy wolontariacie wpływa na nasze kompetencje? Jak poza szkołą i uczelnią kształtowane są nasze postawy? Jakie faktyczne korzyści dostrzega młodzież w aktywności pozarządowej, a z jakimi boryka się trudnościami?

Zagadnienia te są stosunkowo nowe w polskich warunkach, a ich opis stanowi istotny głos w dyskusji na temat zmian w systemie edukacji. W materiale zostały zebrane i uporządkowane różne sposoby myślenia o kompetencjach, prezentowane przez socjologów, politologów, pedagogów czy działaczy społecznych. Analizy wsparto odniesieniem do badań, które dotyczyły kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich u młodzieży działającej w organizacjach pozarządowych, zaangażowanej w wolontariat oraz aktywność harcerską.

### Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych (w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS) oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

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