

**Podnoszenie kompetencji
kadr kultury
w domach, centrach
i ośrodkach kultury**

Podnoszenie kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury

Autorzy raportu:

Bogusław Dziadzia
Ewelina Konieczna
Jan Liniany
Jolanta Skutnik
Dorota Sieroń-Galusek
oraz

Regionalne Obserwatorium Kultury Regionalnego Ośrodka Kultury w Katowicach w składzie:

Łukasz Dziuba
Aleksander Lysko
Maciej Zygmunt

Realizacja badań terenowych:

Biuro Badań Społecznych Question Mark z Łodzi

Raport przygotowany w ramach realizowanego w latach 2014–2015 projektu badawczego
Ogólnopolska diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Priorytet: Obserwatorium kultury

ISBN: 978-83-930479-7-0

Katowice 2015



Spis treści

O raporcie	4
I. Wprowadzenie	5
Założenia wstępne	5
Główne cele projektu	7
Teren i metody badań	8
II. Kompetencje kadr – pomiędzy teorią a praktyką	11
Mozaika znaczeń pojęcia kompetencje	13
Kompetencje i kwalifikacje – czas zmian w Europie	13
Próby definiowania i konceptualizacji pojęcia kompetencji	15
Kompetencje pedagogiczne jako sfera inspiracji	17
Kompetencje kadr działających w kulturze – próba organizacji wiedzy	20
Konkluzja.....	26
III. Podnoszenie kompetencji w świetle wyników badań	29
1. Kompetencje bazowe	30
1.1 Użyteczne kwalifikacje formalne	30
1.2 Kompetencje kluczowe w opinii praktyków	32
2. Doskonalenie kompetencji kadr kultury	35
2.1 Motywy uczestnictwa w kursach i szkoleniach	35
2.2 Inhibitory i katalizatory procesu podnoszenia kompetencji	36
2.3 Kamienie milowe rozwoju	44
2.4 Procesy podnoszenia kompetencji a mobilność kadr kultury	46
2.5 Podnoszenie kompetencji a satysfakcja zawodowa	48
3. Opinie kadr kultury na temat szkoleń – stan i oczekiwania	50
3.1 Doskonalenie zawodowe a realnie wykorzystywane kompetencje	50
3.2 Opinie o przebytych formach podnoszenia kompetencji	50
3.3 Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji	54
4. Potrzeby i możliwości domów kultury a ścieżki edukacyjne kadr	59
4.1 Kompetencje optymalne z punktu widzenia instytucji kultury	59
4.2 Aktywność w zakresie podnoszenia kompetencji – uwarunkowania demograficzne i stażowe	61
4.3 Działalność instytucji kultury w zakresie podnoszenia kompetencji	61
4.4 Rola instytucji kultury w zakresie finansowania procesu podnoszenia kompetencji	69
5. Pozaformalne oraz pozainstytucjonalne ścieżki doskonalenia kompetencji	76
5.1 Miejsce indywidualnej aktywności kadry kultury wobec wymogów formalnych	76
5.2 Pozaformalna sieć wymiany doświadczeń w procesie podnoszenia kompetencji	80

IV. Wnioski końcowe i rekomendacje	86
Uwagi kluczowe	87
Cele szkoleń	89
Oczekiwania	91
Pytanie o tworzenie sieci	92
Ograniczenia	94
Rekomendacje.....	96
Aneks	99
Spis wykresów	99

O raporcie

Raport to efekt współpracy Regionalnego Obserwatorium Kultury Regionalnego Ośrodka Kultury w Katowicach z ekspertami i organizacjami zaangażowanymi w projekt badawczy „*Ogólnopolska diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury*” zrealizowany w latach 2014–2015. Autorami konceptualizacji badania oraz treści raportu jest grupa pracowników Uniwersytetu Śląskiego z Zakładu Edukacji Kulturalnej: Bogusław Dziadzia, Ewelina Konieczna, Jan Liniany, Jolanta Skutnik, Dorota Sieroń-Galusek oraz pracownicy Regionalnego Obserwatorium Kultury Regionalnego Ośrodka Kultury w Katowicach w składzie: Łukasz Dziuba, Aleksander Lysko, Maciej Zygmunt odpowiedzialni również za organizacyjną i produkcyjną warstwę projektu. Realizatorem badań terenowych było Biuro Badań Społecznych Question Mark, specjalizujące się w analizie sektora kultury. Projekt został dofinansowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu „Obserwatorium kultury”. Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach dziękuje wszystkim, którzy w jakikolwiek sposób przyczynili się do realizacji projektu.

Raport został zrecenzowany przez prof. dr hab. Marka Krajewskiego.

I. Wprowadzenie

1. Przy założeniu o jego statusie jako *in statu nascendi* w miejsce „utrwalonego i sztywnego”, o czym mówił w rekomendacjach *Raport o stanie i różnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury, Warszawa 2009, s. 15.
2. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 31.
3. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Dokument Komisji Europejskiej 2007, s. 12.
4. Por. *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie z 2009 r.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf [dostęp: 16.10.2015].
5. Patrz: J. Głowacki, J. Hausner, K. Jakóbiak, K. Markiel, A. Mituś, M. Żabiński (red.), *Raport Finansowanie i zarządzanie instytucjami kultury*, Kraków 2009.
6. P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 597.
7. Por: M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010.
8. Por. B. Fatyga, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewni? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa 2009, s. 5–9.

Założenia wstępne

Podnoszenie kompetencji stanowi nieodzowny czynnik utrzymywania wysokiego poziomu efektów działań na niemal wszystkich polach aktywności zawodowych człowieka. Obszar dotyczący edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury, będący przedmiotem omawianych tu badań, nie jest w tym względzie wyjątkiem. Jednocześnie obszar ten stanowi domenę szczególnego rodzaju. Łączy jednostkowe ścieżki kształtowania potencjału do działania z rozwiązaniami systemowymi i rynkowymi, w których to określone kwalifikacje mają zaświadczać o rzeczywistych umiejętnościach realizacji powierzonych zadań.

Można przyjąć, iż istnieje zgoda co do potrzeby podnoszenia kompetencji kadr zajmujących się edukacją kulturalną, upowszechnianiem kultury i sztuki, wdrażaniem do różnych obszarowo poziomów kultury; od struktur lokalnych, poprzez region, kulturę narodową, po uznany kanon¹ kultury w wymiarze globalnym. Ostatni z wymienionych wymiar, jak mówił Anthony Giddens, „dotyczy punktów przecięcia obecności i nieobecności, spłotów społecznych wydarzeń i relacji »na odległość« z kontekstami lokalnymi”². Warto tu wspomnieć o dokumencie Komisji Europejskiej *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia* (w części poświęconej *Świadomości i ekspresji twórczej*), który stwierdza, iż „wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie”³. Wielość poziomów wyzwań i problemów jest szczególnym zadaniem, przed którym stają kadry kultury. Nie pomijając odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa. Musimy pamiętać, iż mówimy tu

zarówno o umiejętnościach łączących wymiary edukacji kulturalnej z edukacją artystyczną (rozumianą jako rozwój kreatywności⁴) z wyzwaniem natury organizacyjnej, finansowania wraz z umiejętnością pozyskiwania środków na projekty etc⁵. Sfery te nie są rozdzielone w wielu placówkach i instytucjach kultury, szczególnie w małych, zatrudniających niewielką liczbę pracowników ośrodkach.

Rzeczywistość społeczna determinuje pracę instytucji kultury do budowy oferty kulturalnej powstałej w wyniku ważenia wyzwań lokalnych ze wzorami zewnętrznymi (celowo nie uściślając tu zewnętrznej granicy). Kadry kultury budują ścieżki indywidualnego rozwoju, gdzie osobiste aspiracje stykają się z różnymi wariantami potrzeb kulturalnych, aktualnych i projektowanych odbiorców ich działań oraz sferą polityki kulturalnej w wymiarze lokalnym, narodowym i europejskim. Negocjują wskaźniki frekwencji (których wysoki poziom osiąga się zwykle przystępnymi i ludycznymi formami działań) z tym, co bywa określane jako *smaak czysty*, o którym Pierre Bourdieu mówił jako tym, który językiem estetyki piętnuje to co łatwe⁶, a uwzniosła to, co wiąże się z głębią poznania. Dochodzą do powyższych wyzwania wynikające ze zmian w obrębie praktyk kulturowych⁷, przebudowy modeli uczestnictwa w kulturze oraz aktualizacji celów edukacji kulturalnej⁸. Przykładem może być otwarcie się na twórczość odbiorców kultury, tworzenie się kultury prosumpcji, których nowe przejawy i formy mogą zarówno dotyczyć sfery rozrywki jak i literatury czy teatru. Zmianę w znacznej mierze zainicjowały działania w obrębie Internetu – generującego model kultury inkluzywnej, otwartej, zbudowanej na uczestnictwie. Przeobrażenia dotyczą jednak całości kultury i odczytywania jej znaczeń. Jak zauważa Wojciech Kłossowski: „Zamiast oświecania ciemnych mamy w tym modelu obiegi kultury, a w nich znajdujemy się dziś co chwila w innej roli: bywamy publicznością, a za chwilę twórcami,

9. W. Kłosowski, *Od redaktora*, [w:] Kłosowski W. (red.), *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, Warszawa 2011, s. 13.
10. *Aktywne domy kultury*, Projekt zrealizowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009, s. 49.
11. Tamże, s. 72.
12. W. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E. A. Sekuła, T. Szlendak, *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, Warszawa 2009, s. 35.
13. Tamże, s. 44.
14. K. Olbrycht, J. Skutnik, E. Konieczna, D. Sieroń-Galusek, B. Dziadzia, *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*, Regionalne Obserwatorium Kultury Regionalnego Ośrodka Kultury w Katowicach, Katowice 2012, s. 156–157.
15. T. Szlendak, *Formy aktywności kulturalnej*, [w:] R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 163.
16. Tamże, s. 164–166.

menedżerami, mecenasami, krytykami kultury...”⁹. Nie było przedmiotem opisywanych dociekań rozstrzygnięcie na ile wspomniane wyzwania wywierają wpływ na pracę badanych, jednakże są to kwestie nie do pominięcia, kiedy myślimy o codziennej praktyce w zakresie edukacji kulturalnej i zadań jakie stają przed kadrami kultury.

Potrzeba ustawicznego pogłębiania kompetencji kadr kultury pojawia się w wielu rekomendacjach jakie zanotowane zostały w powstałych w ostatnich latach w raportach dotyczących stanu kultury. Raport *Aktywne domy kultury*¹⁰ w omawianym zakresie postulował m.in. stymulację rozwoju staży i praktyk, inwestowanie w wiedzę i kwalifikacje pracowników domów kultury (ponad inwestycje w infrastrukturę). Kształcenie to zdaniem autorów wspomnianego raportu winno obejmować zarówno szeregowych pracowników jak i kadrę zarządzającą, wiążąc się z potrzebą opracowania metod i narzędzi określających nowy poziom niezbędnych kompetencji kadr¹¹.

Pośrednie postulaty odnośnie podnoszenia i poszerzania kompetencji kadr kultury znalazły się również w *Raporcie o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*. Odnotowano tam konieczność poszukiwania przez instytucje kultury nowych form działania (w miejsce tradycyjnych)¹². W grupie rekomendacji wymienionego raportu kategorycznie podkreślono prymat kształcenia kadr poprzedzający reformę instytucji kultury (postulując przeprowadzenie reprezentatywnego, ogólnopolskiego badania zasobu kadrowego instytucji kultury)¹³.

Wyraźne postulaty w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawiera raport z 2012 roku *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*¹⁴, rozumiejąc wyzwania w tym zakresie jako m.in. zwiększenie dostępności form umożliwiających zdobywanie i doskonalenie wiedzy oraz umiejętności z wybranych dziedzin edukacji kulturalnej,

stwarzanie warunków do wymiany doświadczeń między specjalistami oraz zdobywania informacji o dobrych praktykach, stwarzanie warunków w zakresie zarządzania projektami, rozwijania warunków w zakresie współdziałania i współpracy z różnymi podmiotami.

Postulaty mówiące o konieczności wdrażania programów mających na celu podnoszenie kompetencji należy jednak odnieść do sytuacji kulturowo-społecznej w Polsce, a szczególnie charakteru praktyk kulturalnych jakie Polacy realizują. Diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury, co jest przedmiotem niniejszego raportu, musi uwzględniać konteksty funkcji jakie realizują tego rodzaju instytucje. Zauważyć można bowiem w tym zakresie problem rozmijania się z potrzebami społecznymi, tudzież, brak rzeczonych kompetencji do wzbudzania potrzeb kulturalnych – nikt bowiem nie rodzi się z zestawem umiejętności do funkcjonowania w obrębie kultury. Możemy mówić co najwyżej o pewnym potencjale. Jest to szczególnie palący problem kiedy mówimy o instytucjach typu dom czy centrum kultury, jako z definicji miejscach egalitarnych. Jak czytamy w raporcie Narodowego Centrum Kultury z 2014 roku *Praktyki kulturalne Polaków*: „Dom czy centrum kultury nie jest miejscem, do którego Polacy udawaliby się masowo”¹⁵. Z wyników badań, na których podstawie powstał wspomniany raport, dowiadujemy się, iż niemal 68% respondentów w ciągu poprzedzającego badania roku nie było tam ani razu, a co szczególnie zastanawiające, zauważono zależność pomiędzy wiekiem a bywaniem w domu kultury, ze wskazaniem przytłaczającego wskaźnika absencji na poziomie 75,5% w grupie emerytów. Podobnie duże znaczenie ma poziom wykształcenia i stan majątkowy¹⁶.

Formułowane w ostatnich latach rozliczne rekomendacje z zakresu podnoszenia kompetencji osób zajmujących się edukacją kulturalną, kształcenia kadr

dla kultury, wskazują na potrzebę modernizacji dotychczasowego modelu, aktualizację form i metod pracy wobec zmieniających się modeli uczestnictwa w kulturze i sposobów myślenia o polityce kulturalnej jak i samej kultury (przyjmując tu ważne i istotne dla omawianych typów instytucji rozumienie kultury obejmujące zarówno ważne wymiary społeczne i obyczajowe, jak też czynniki budujące samoidentyfikację jednostki, jak również przejawy kultury artystycznej). O edukacji kulturalnej jako ważnym postulacie mówiły ustalenia Kongresu Kultury Polskiej (Kraków 2009) wraz z jego późniejszymi regionalnymi odmianami na poziomie województw. W wyniku postawionych tam tez, szeregu instytucji, z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego na czele, wdrożyło programy w zakresie edukacji kulturalnej jak i działań zmierzających do podnoszenia poziomu kompetencji kadr zajmujących się edukacją kulturalną. Znaczące miejsce w tych działaniach zajmują programy centralne MKiDN: *Edukacja kulturalna*, *Edukacja artystyczna*, *Obserwatorium kultury* oraz inicjatywy NCK – *Kurs na kulturę*, *Kadra kultury* czy *Platforma kultury*.

Główne cele projektu

Projekt dotyczy diagnozy procesu podnoszenia kompetencji kadr kultury. Obejmuje analizę aktywności we wskazanym zakresie oraz stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o adekwatność do praktyki zawodowej oferty szkoleń, kursów, studiów oraz wszelkich form edukacji mających na celu podniesienie wspomnianych kompetencji. Ważnym wynikiem przeprowadzonych badań jest wskazanie na rodzaj wysiłków, o charakterze formalnym i pozaformalnym, które przyczyniają się do realnego podnoszenia kompetencji, a jakie rozmiągają z potrzebami i wyzwaniem edukacji kulturalnej, jak i oczekiwaniami

samych pracowników domów, ośrodków i centrów kultury. Mając na uwadze dwutorowość ścieżek nabywania kompetencji (formalne/nieformalne) przyjęto za ważne ich poznanie, wraz z opiniami badanych o przebytych formach doskonalenia zawodowego oraz ich użyteczności. Dane te w zamierzeniu mogą być przydatne w opracowaniu strategicznych działań na rzecz podnoszenia kompetencji kadr kultury w zakresie edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury.

Głównym problemem badawczym jaki przyświecał autorom raportu w momencie przystępowania do konceptualizacji zadań było określenie relacji pomiędzy ścieżkami podnoszenia kompetencji kadr kultury związanych z instytucjonalną formą upowszechniania kultury na poziomie ogólnopolskim, regionalnym i lokalnym, a użytecznością przebytych form doskonalenia zawodowego dla praktyk w zakresie edukacji kulturalnej. Jakie cele szczegółowe zostały określone:

- Wyłonienie optymalnych form podnoszenia kompetencji kadr kultury związanych z domami, ośrodkami i centrami kultury;
- Ustalenie inhibitorów i katalizatorów procesu podnoszenia kompetencji kadr kultury;
- Określenie znaczenia pozaformalnej sieci wymiany doświadczeń w procesie podnoszenia kompetencji;
- Ocena aktywności w zakresie podnoszenia kompetencji w odniesieniu do uwarunkowań demograficznych i stażowych kadry;
- Miejsce aktywności indywidualnej kadry kultury wobec wymogów formalnych w procesie podnoszenia kompetencji zawodowych;
- Określenie związku podejmowanych działań w zakresie podnoszenia kompetencji ze strategicznymi zadaniami badanych instytucji kultury;
- Ustalenie związku mobilności zawodowej kadr kultury z procesem podnoszenia ich kompetencji;

17. Dzięki raportowi *Aktywne Domy Kultury* wiemy, że 54% pracowników domów kultury to pracownicy merytoryczni, pozostała część to pracownicy pionu administracji.

- Określenie znaczenia podnoszenia kompetencji dla poziomu satysfakcji zawodowej;
- Określenie znaczenia dla podnoszenia kompetencji kadr kultury przestrzeni nowych mediów;
- Ocenę kadr kultury nt. form podnoszenia kompetencji zawodowych;
- Wskazanie na kategorie optymalnych sposobów podnoszenia kompetencji zawodowych w zakresie treści, form i metod w opinii kadr kultury;
- Określenie stosunku formalnych kwalifikacji kadr kultury do realnie wykorzystywanych kompetencji w pracy badanych instytucji kultury;
- Wskazanie czynników determinujących bierność wobec podnoszenia kompetencji.

Teren i metody badań

Badania zostały prowadzone z zastosowaniem metod ilościowych i jakościowych. Badanie ilościowe zostało zrealizowane metodą sondażu diagnostycznego za pomocą narzędzia ankiety zawierającej głównie pytania o charakterze zamkniętym i kilku półotwartych. Badanie jakościowe polegało na przeprowadzeniu wywiadów pogłębiionych w oparciu o dyspozycje zawarte w kwestionariuszu. Uwzględnione w opracowaniu ankiety zostały wypełnione przez 900 osób, wywiadu natomiast udzieliło 90 osób. Badanie ilościowe realizowane było przez 5 miesięcy. Pierwsza tura badania trwała od 09.10.2014 do 31.12.2014 r., druga natomiast rozpoczęła się na początku stycznia i trwała do 28.02.2015 r. Próbę badawczą stanowili zatrudnieni w domach, ośrodkach i centrach kultury, w oparciu o umowę o pracę, pracownicy merytoryczni¹⁷. Ze względu na problemy definicyjne dotyczące kategorii kwalifikacji i kompetencji (omawiane w rozdziale III), tam gdzie było to zasadne, stosowano w badaniach pytania zawierające oba te pojęcia łącznie. W omówieniu wyników badań

zastosowano zgodnie z przyjętą terminologią głównie pojęcie kompetencji (prócz tych przypadków gdzie kategoria kwalifikacji pojawia się bezpośrednio jako termin o węższym od pojęcia kompetencji znaczeniu). **Badanie realizowane było w całym kraju, we wszystkich województwach, zachowując podział na gminy wiejskie, miejsko-wiejskie i miejskie. Kryterium „pracownika merytorycznego” było szeroko interpretowane przez odbiorców projektu, co uwidacznia wielość funkcji pełnionych przez respondentów – w badaniu uczestniczyli m.in.: dyrektorzy, instruktorzy, realizatorzy edukacji kulturalnej, specjaliści ds. PR i marketingu, specjaliści ds. organizowania imprez czy pozyskiwania funduszy.** Szerokiej skali interpretacji kategorii „pracownika merytorycznego” towarzyszyło zróżnicowanie w zakresie wykształcenia formalnego badanych, w grupie których znaleźli się (wymieniając tylko kilka przykładów) m.in. animatorzy społeczno-kulturalni, kulturoznawcy, artyści, dziennikarze, socjolodzy, bibliotekarze, pedagodzy, historycy czy absolwenci kierunków z zakresu zarządzania. **Wśród udzielających wywiadu dominowali dyrektorzy i kierownicy (46 osób) oraz zatrudnieni w tychże instytucjach instruktorzy.**

Dobór próby miał charakter losowo-warstwowy. Wskazany dobór dotyczył zarówno badanych pracowników jak i instytucji i obejmował całe terytorium Polski. **Baza stanowiąca podstawę doboru próby została zakupiona z Centrum Informatyki Statystycznej (Głównego Urzędu Statystycznego). Baza ta zawiera dane zgromadzone w ramach obowiązkowej sprawozdawczości instytucji kultury.**

Cechą bazy, na którą zwracał uwagę podmiot ją sprzedający już w momencie składania zamówienia, było wysokie prawdopodobieństwo nieaktualności rekordów, a nawet obecności jednostek w stanie likwidacji.

Należy zatem zwrócić uwagę na problem braku ogólnodostępnej, darmowej i aktualnej bazy instytucji kultury w skali całego kraju (na wzór np. systemu funkcjonującego w sektorze oświaty). Taki stan rzeczy znacząco utrudnia realizowanie rzetelnych, przekrojowych badań sektorowych. Ze względu na problemy aktualności bazy była ona zatem dwuetapowo uaktualniana. Początkowo w zakresie próby losowo-warstwowej, gdzie wybrane 900 instytucji biorących udział w badaniu było aktualizowanych o dane kontaktowe, a następnie przez firmę przeprowadzającą badania terenowe, która chcąc zapewnić realizację wskaźnika 900 zwróconych ankiet podjęła się wysiłku realizacji badania wyczerpującego, kontaktując się z wszystkimi spośród ponad 2000 jednostek w bazie.

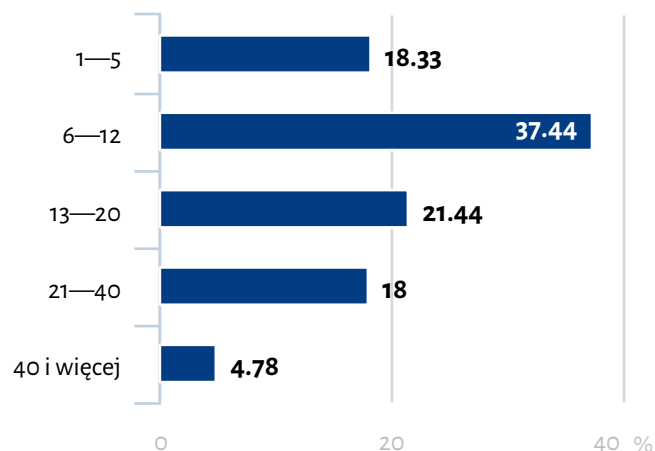
Próba była proporcjonalna i losowo-warstwowa, gdzie warstwami były: województwo oraz typ gminy, w którym znajdowała się badana instytucja. Wskazane wyżej proporcje nie wynikały z ilości zwrotów z poszczególnych typów instytucji czy określonych terytoriów, ale z tego jak obliczona była próba. **Proporcje ilości ankiet i wywiadów z poszczególnych województw i typów gmin ustalone zostały na podstawie ogólnej bazy domów, ośrodków i centrów kultury zakupionej w GUS, gdzie każdej jednostce przyporządkowana była cecha województwa oraz typ gminy, w której się znajdowała.** Zatrudnieni w gminach wiejskich stanowili 48% badanych. Pracownicy gmin miejsko-wiejskich stanowili 28%, natomiast miejskich 24%. Dobór próby respondentów udzielających wywiadów polegał na wyłonieniu puli reprezentantów badanych instytucji w poszczególnych województwach w proporcji do ilości badanych instytucji w całym kraju (38% spośród nich było zatrudnionych w gminach wiejskich, 35% w miejsko-wiejskich i 27% w gminach miejskich). W badaniu ankietowym 70% stanowili mężczyźni. W grupie osób udzielających wywiadu proporcja była odwrotna i większość, w liczbie 54, stanowiły kobiety.

Wypełniający ankiety w większości byli w wieku pomiędzy 30 a 50 lat. Osoby w wieku do lat 30 stanowili niespełna 20% procent badanych. Analogicznie przedstawia się procent uczestników badania w grupie pomiędzy 51 a 60 rokiem życia. Ponad połowa badanych, którzy wypełnili ankiety nie pracowała w sektorze kultury dłużej niż 10 lat. Dane dotyczące stażu pracy w kulturze skorelowane ze stażem w obecnym miejscu zatrudnienia (dane się niemal pokrywają) wskazują na małą mobilność zawodową badanych kadr kultury. (→ patrz: wykres 1)

Respondenci do badania rekrutowani byli telefonicznie. W kontakcie z respondentami zazwyczaj pośredniczył sekretariat lub dyrektor placówki. Co warto podkreślić prośba o wskazanie właściwej osoby do badań (pracownika merytorycznego) była dla pośredniczących często kłopotliwa. Zdarzało się pracownikom firmy badawczej dzwonić do wybranych instytucji kilkakrotnie, nawet po 5 i więcej razy. Wynikało to z dwóch przyczyn. Często dyrekcja była nieobecna, natomiast osoby z pionu administracyjnego (sekretariaty) bardzo często nie uważały się za kompetentne do udzielenia informacji. Niechętnie też przyjmowały wiadomości mailowe. W części placówek, zwłaszcza w na wsi, nie było sekretariatu, co szczególnie utrudniało kontakt i wyłonienie odpowiednich do badań osób. Argumentem przyspieszającym kontakt z dyrekcją było zazwyczaj powołanie się na Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jednakże częstokroć i w tych przypadkach dopiero drugie lub trzecie przypomnienie skutkowało zwrotem wypełnionych ankiet. W danej placówce proszono o maksymalnie trzy wypełnione kwestionariusze, zazwyczaj odsyłana była tylko jedna ankietka. Jako powód odnotowano najczęściej brak spełniającej kryteria doboru próby kadry (szczególnie w ośrodkach wiejskich). Wypełnione kwestionariusze odsyłane były drogą mailową oraz pocztą tradycyjną,

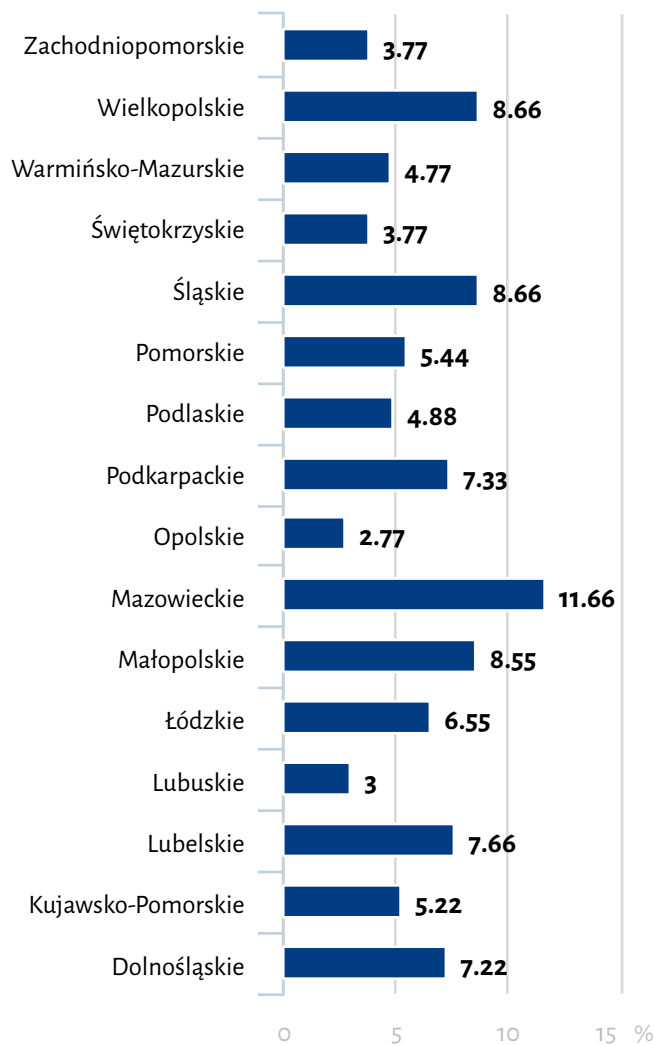
Wykres 1
Staż pracy badanych w sektorze kultury

(źródło: badania ankietowe)



Wykres 2
Proporcje uczestników badań ankietowych
w odniesieniu do poszczególnych województw

(źródło: badania ankietowe)



częściowo były pozyskiwane przez badaczy terenowych bezpośrednio w placówkach. Zdarzały się przypadki wybranych do badań instytucji gdzie ankieterzy spotkali się z odmową udziału w badaniach. Argumentowano to brakiem czasu bądź ogólną niechęcią względem badań ankietowych. Największy odsetek odmów udziału w projekcie odnotowano w województwie kujawsko-pomorskim (22%), następnie w województwie pomorskim (10%) oraz województwach opolskim i warmińsko-mazurskim (po 7%).

Obejmujące 90 wywiadów badanie jakościowe realizowane było w miejscach pracy badanych. Większość wywiadów (80%) było zrealizowane po wcześniejszym umówieniu telefonicznym. Pozostałe zostały zrealizowane w skutek odnajdywania przez badaczy terenowych osób kwalifikujących się do badania w odwiedzanych placówkach kultury. Przeprowadzone wywiady w większości odbywały się bez problemów. W około co czwartej instytucji pojawiały się jednak problemy natury biurokratycznej oraz niechęci badanych. Badacze terenowi wręcz wskazali na symptomy patologii jeśli chodzi o biurokrację w instytucjach kultury. Wskazywali na to jak pomimo faktu, że badani nie byli zajęci, konieczne było wcześniejsze umówienie się, wymagano przedstawiania dokumentów, formalnych uzgodnień wywiadów drogą mailową lub pocztową. Zauważono również ciekawą tendencję w zachowaniu niektórych dyrektorów placówek. Decydowali się oni na udzielenie osobiście wywiadu ze względu na obawę, by ktoś z pracowników nie przedstawił instytucji w niekorzystnym świetle.

Dla uczestników badań ankietowych często miało znaczenie zachowanie anonimowości. Badacze terenowi zauważyli, iż ludzie niejednokrotnie bali się samodzielnie wypełnić ankietę, obawiając się ewentualnej nagany lub

utruty pracy. Często też respondenci nie odpowiadali na pytania dotyczące ich specjalizacji i stanowiska pracy. Niejednokrotnie respondenci dociekali celu badań, tego czy jest ono obowiązkowe (dowiadując się że nie, bywało, że rezygnowali). Dopytywano też jakiego rodzaju korzyści wiąże się dla danej osoby czy placówki w związku z wypełnieniem kwestionariusza. Niektórzy dyrektorzy placówek wykazywali głębsze zainteresowanie widząc w prowadzonej diagnozie sens i znaczenie dla rozwoju sektora kultury. W ramach dodatkowych rozmów często wyrażany był żal braku dobrze moderowanych spotkań szkoleniowych skierowanych wyłącznie do dyrektorów.

Ciekawą uwagę poczyniła instytucja badawcza wskazując na pewnego rodzaju rozczarowanie dotyczące kultury osobistej. Badacze zauważyli, że przysyłając formularze z instrukcją i pozdrowieniami, bardzo często otrzymywali odpowiedzi zawierające same pliki ankiet bez zwrotów grzecznościowych, co ich szczególnie raziło mając do czynienia z kadrami kultury. Zdarzały się też sytuacje odsyłania do badaczy pustych kwestionariuszy, a na prośbę o odesłanie właściwego pliku brak jakiegokolwiek odpowiedzi.

Proporcjonalny dobór próby badawczej skutkowało zróżnicowaniem ilościowym uzyskanych odpowiedzi z poszczególnych województw. Największą pulę wypełnionych ankiet uzyskano z terenu województwa mazowieckiego. Najmniej pochodziło z województw opolskiego i lubuskiego. Szczegółowy rozkład udziału wypowiedzi z poszczególnych województw prezentuje wykres nr 2. (→ patrz: wykres 2)

II. Kompetencje kadr – pomiędzy teorią a praktyką

II. Kompetencje kadr – pomiędzy teorią a praktyką	11
Mozaika znaczeń pojęcia kompetencje	13
Kompetencje i kwalifikacje – czas zmian w Europie	13
Próby definiowania i konceptualizacji pojęcia kompetencji	15
Kompetencje pedagogiczne jako sfera inspiracji	17
Kompetencje kadr działających w kulturze – próba organizacji wiedzy	20
Konkluzja	26

18. Dane za: A. Etmanowicz, *Co to takiego przemysły kreatywne i przemysły kultury?*, <http://www.kreatywnisamozatrudnieni.pl/przewodnik.html?artid=25> [dostęp: 26.10.2015].

Mozaika znaczeń pojęcia kompetencje

Rola kultury i jej znaczenie osobotwórcze znalazły odzwierciedlenie w wielu naukowych opracowaniach. Dziś nikt nie walczy z przekonaniem, że człowiek jest twórcą kultury i z kultury wyrasta. Jednak, to co znacząco zmienia perspektywę badań w tym zakresie, to odkrywane na coraz większą skalę zjawisko postrzegania kultury jako strategicznego zasobu rozwojowego państw i społeczności lokalnych. Potencjał ten dostrzegają już nie tylko antropolodzy, socjolodzy, pedagodzy czy nawet filozofowie ale coraz częściej politycy i ekonomiści. Dowodem tego zainteresowania są badania poświęcone ekonomicznemu wymiarowi sektora kultury w Europie, które zostały przeprowadzone w roku 2006 na zlecenie Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej. Badania były pierwszą bodaj próbą uchwycenia zarówno bezpośredniego, jak i pośredniego (w tym społeczno-ekonomicznego) wpływu sektora kultury na realizację celów strategii lizbońskiej w kontekście wzrostu, konkurencyjności, zatrudnienia, zrównoważonego rozwoju i innowacyjności. Już pierwsze wnioski z badań okazały się zaskakujące. W wyniku analiz wykazano, że w Europie w sektorze kultury zatrudnionych jest już ponad 5 mln osób, co stanowi aż 3,1% ogółu zatrudnionych w Unii Europejskiej, a jego obrót w 2003 roku wyniósł 654 mld euro przekładając się na 2,6% udziału w PKB UE¹⁸. Jakby zatem rzeczy nie ujmować, sektor kultury jako nadspodziewanie wydajna sfera zysków i pole rosnącego w skali globalnej wskaźnika zatrudnienia a jednocześnie katalizator kreatywności, animator innowacyjności i strategiczny obszar gospodarki (w ramach strategii lizbońskiej) stał się obszarem zainteresowania daleko wykraczającym poza indywidualnie rysowaną perspektywę „kultury w człowieku”.

Zjawisko osiągające tak wielką skalę społeczną, a od lat 90. XX wieku również ekonomiczną, jest pociągającym

badaczy terenem. Nic więc dziwnego, że obok badania gospodarczego wpływu kultury (głównie gałęzi określanych mianem przemysłów kultury, przemysłów kreatywnych i gałęzi z nimi powiązanych) pojawiają się pytania o zakres oddziaływania, zasady rządzące tym rynkiem czy przygotowanie zawodowe do uczestnictwa w nim w roli organizatorów i odbiorców jego oferty. Wydaje się, że z wielu punktów widzenia jednym z najważniejszych elementów tego swoiście pojmowanego sektora rynku jest kategoria kwalifikacji i kompetencji kadr związanych ze sferą kultury a zarazem jej profesjonalizacja i rozwój zawodowy. Projektując jednak badania poświęcone takiej tematyce należy zdefiniować (lub przynajmniej dookreślić) zakres pola, w ramach którego badania są prowadzone. Tym bardziej, że obszar jest mocno zróżnicowany zarówno pod względem terminologii jak i perspektyw badawczych, w ramach których można się poruszać. W literaturze przedmiotu, ale i w popularnych dyskusjach dla określenia kompetencji i kwalifikacji stosuje się wiele pojęć i terminów. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że dość często terminy te stosuje się zamiennie. Warto zatem dokonać uspołnienienia terminologii i wyjaśnić podstawowe założenia definicyjne.

Kompetencje i kwalifikacje – czas zmian w Europie

Naturalnym pytaniem związanym z zagadnieniami profesjonalizacji, zawodowstwa bez względu na branżę, jest pytanie o kwalifikacje. Jeszcze pod koniec ubiegłego wieku pytanie to wydawało się oczywiste. Zakładając jakiś rodzaj przygotowania do realizacji zadań zawodowych mówiono wyłącznie o kwalifikacjach. Definicje zawarte w literaturze przedmiotu ujmowały je jako zakres i jakość przygotowania niezbędne do wykonywania zawodu. Do

19. Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

20. A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Metody – strategie – procesy*, PWE, Warszawa 2003, s. 155.

grupy kwalifikacji zawodowych wliczano poziom wykształcenia ogólnego, wiedzę i umiejętności zawodowe oraz umiejętność organizowana i usprawnienia pracy¹⁹. Pojęcie kwalifikacji traktowano zazwyczaj jako zasób wiedzy, umiejętności do wykonywania jakiegoś zawodu lub zajmowania jakiegoś stanowiska, którym towarzyszyły indywidualne zdolności i predyspozycje. W ramach tak zdefiniowanych kwalifikacji zawodowych mieściły się umiejętności wymagane do realizacji określonych na danym stanowisku zadań, wykształcenie zawodowe, zdolności do wykonywania zawodu poparte zespołem psychofizycznych cech indywidualnych, specjalne sprawności ułatwiające realizację zadań oraz wiedza i doświadczenie. Kwalifikacje, bez względu na wykonywany zawód obejmowały zwykle poziomy: podstawowy i zaawansowany. Można powiedzieć zatem, że kwalifikacje (w tym klasycznym ujęciu) łączyły dwa obszary: obszar wiedzy i praktyki sukcesywnie wzmacniane poprzez doświadczenie zawodowe i oparte na predyspozycjach indywidualnych. Jedną z wielu miar stosowanych dla określenia kwalifikacji były zdobyte (głównie na drodze edukacji lub doświadczenia) uprawnienia do wykonywania zawodu na danym stanowisku (poświadczone odpowiednim dokumentem lub świadectwem). Wykwalifikowany pracownik posiadał zatem wiedzę i praktykę w danej dziedzinie traktowane jako uprawnienie do wykonywania zawodu (co czyniło go profesjonalistą/zawodowcem).

Okazało się dość szybko, bo już na przełomie XX i XXI wieku, że termin ten nie opisuje w sposób doskonały przygotowania pracownika (znowu bez względu na branżę) do wykonywania czynności zawodowych w zmieniającym się świecie. Zakresowo węższe pojęcie kwalifikacji zaczęło ustępować nowemu określeniu – „kompetencje” rozumianemu „jako pojęcie szersze od kwalifikacji, obejmujące swoim zakresem ogół trwałych właściwości człowieka, tworzących związek przyczynowo-skutkowy z osiąganymi

przez niego wysokimi lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają swój mierzalny wymiar”²⁰. Odejście od tradycyjnie pojmowanych kwalifikacji zawodowych w stronę kompetencji nie obejmowało jednak jedynie kwestii językowych. Niosło dużo większą zmianę, która wpłynęła znacząco, również na rozwój i postrzeganie sektora gospodarki wiążanego z kulturą. Do opisu postaw zawodowych obok wiedzy, doświadczenia i konkretnych umiejętności (jako sprawności zawodowych nabytych w toku kształcenia praktycznego, technicznego czy wąsko specjalistycznego) zaczęto włączać zdolność do pracy w zespole, umiejętności komunikacyjne, chęć podejmowania samodzielnych inicjatyw, zdolność do kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów, budowania autorytetu, elastyczności czy adaptacji do zamiany. Pod koniec lat 90. XX wieku zidentyfikowano dziewięć kompetencji, które uznano za podstawę planowania społecznych celów rozwojowych w Europie. Czołowe miejsca w tym zestawieniu zajęły kompetencje społeczne związane z umiejętnością pracy w zespole, której wyrazem jest m.in. umiejętność wsłuchiwanie się w propozycje innych osób oraz brania pod uwagę ich punktów widzenia. Towarzyszyły im kompetencje wynikające z nowych standardów komunikacyjnych a związane z umiejętnością posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną i komunikowania się (w tym w językach obcych), umiejętnością korzystania z odmiennych źródeł informacji. Ostatnią, nie mniej ważną grupą były te kompetencje, które wskazywały na zdolność do twórczego wykorzystywania wiedzy i doświadczeń poprzez umiejętność łączenia i porządkowania rozmaitych fragmentów wiedzy, umiejętność radzenia sobie ze złożonością i niepewnością w nowych sytuacjach i zadaniach oraz wynikającą z nich zdolnością do samoorganizacji i oceny. Problematyka dotycząca zagadnień wymaganych na europejskim rynku kwalifikacji osiągnęła swoje apogeum na początku XXI wieku. Parlament Europejski zdefiniował wówczas

21. Por. *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).
22. *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Redakcja wersji polskiej A. Smoczyńska, Wyd. EURYDICE. Sieć informacji o edukacji w Europie. Bruksela 2002, s. 14.
23. Por. *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej*, [w:] http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/H_K_C_PL.pdf, s. 1 [dostęp: 15.07.2015].
24. Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
25. W. Furmanek, *Kompetencje-próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna” 7/1997, s. 14.
26. *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1994, s. 977.
27. *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2005, s. 348.
28. *Słownik języka...*, s. 348.

pojęcie kwalifikacji jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji²¹. W niedługim czasie pojęcie to dookreślono kategorią „kluczowe” dowodząc, że istnieje zestaw takich kompetencji, bez którego nie wykształcą się inne. Próba wypracowania zestawu kompetencji, w formule europejskiej określonych jako „kluczowe”, nie była jedynie teoretycznym zabiegiem. W praktyce kompetencje kluczowe miały wdrażać do kształtowania formacji europejskiej jako wspólnoty uczestników życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Dlatego też uznano je za niezbędne dla rozwoju społeczeństw europejskich, nie tylko w sferze gospodarki, ale też w życiu społecznym i indywidualnym. W świetle tych analiz dokonano jednocześnie charakterystyki „nowego Europejczyka” jako pracownika i obywatela obdarzonego nie tylko umiejętnościami technicznymi, ale również duchem przedsiębiorczości oznaczającym kreatywność, innowacyjność, elastyczność, umiejętność pracy w zespole oraz niepokój intelektualny²². Kompetencje te ostatecznie zebrano w katalog ośmiu kompetencji kluczowych, które włączono do programów edukacyjnych wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej. W tej grupie znalazły się:

1. umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym,
2. umiejętność porozumiewania się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. kompetencje społeczne i obywatelskie,
6. inicjatywność i przedsiębiorczość,
7. umiejętność uczenia się,
8. świadomość i ekspresja kulturalna²³.

Wskazano jednocześnie, że wszystkie powinny odgrywać istotną rolę w życiu każdego Europejczyka zarówno w procesie uczenia się, aktywności społecznej i indywidualnej oraz zawodowej.

Powyższe zestawienia, choć stosunkowo szczegółowe

to nie wyczerpują jednak stanu wiedzy na temat kompetencji. Można je potraktować jednak jako wprowadzenie w zagadnienie, które jest bardziej złożone i wymaga rozwinięcia, szczególnie wtedy, kiedy staje się podstawą analiz badawczych.

Próby definiowania i konceptualizacji pojęcia kompetencji

Wyraz kompetencja pochodzi od łacińskiego *competentia*²⁴ i oznacza odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania. W odniesieniu do łacińskiego znaczenia kompetencje można definiować jako „posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu, wypowiedzianie autorytatywnego zdania, zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenia. Kompetentnym jest więc człowiek, który do określonych działań ma odpowiednie przygotowanie”²⁵. W *Słowniku języka polskiego* kompetencja jest zakresem „czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”²⁶, którym towarzyszą zakresy „pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej”²⁷. W świetle tych określeń kompetentnym jest człowiek „uprawniony, upelnomocniony do działania, do wydawania decyzji, mający podstawy, kwalifikacje do wypowiedziania sądów i ocen”²⁸. Waldemar Furmanek do podstawowych cech kompetencji zalicza:

- ich podmiotowy charakter;
- stopniowalność i wymierność;
- inspirowanie skuteczności w realizacji zadań;
- związek z określoną sytuacją i zróżnicowany zakres treściowy;
- siłę wzbudzania motywacji;
- dynamiczny charakter oparty na rekonstrukcji a nie

29. Por. W. Furmanek, *Kompetencje...*, s. 17.
30. Por. Rostkowski T., *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2002.
31. Por. G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.
32. D. D. Dubois, W. J. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008, s. 32. za: T. P. Czapla, *Zintegrowany model kompetencji*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Oeconomica 234, Łódź 2013, s. 201.

na zastępowaniu starych przez nowe;

- zdolność do odzwierciedlania stanu przygotowania zawodowego i kierunków jego doskonalenia;
- możliwość przenoszenia na inne sytuacje zadaniowe²⁹.

W poszukiwaniu rozwiązań definicyjnych dla grupy zagadnień związanych z praktyką zawodową (w tym w kulturze) naturalnym ruchem jest odwołanie do literatury przedmiotu z zakresu zarządzania. W publikacji *Kompetencje jako jakość zarządzania zasobami ludzkimi*³⁰ Tomasz Rostkowski wyróżnia 8 kategorii kompetencji. Do pierwszej zalicza te, które łączą się z uzdolnieniami i odnoszą się do potencjału pracownika, który ujawnia się w okresie zmian powodujących konieczność nabywania nowych kompetencji. W drugiej grupie mieszczą się kompetencje związane z umiejętnościami i zdolnościami, w tym: kompetencje komunikacyjne, umysłowe, interpersonalne, organizacyjne, techniczne, biznesowe, przywódcze, samozarządzania niezbędne dla osiągnięcia sukcesów w konkretnym zadaniu zawodowym. Kompetencje związane z wiedzą, to trzecia z wymienionych przez Rostkowskiego grup. Obejmują wiedzę, która pochodzi z edukacji i doświadczenia i można ją zastosować w konkretnej sytuacji. Kompetencje fizyczne związane są z wymaganiami stanowiska pracy i dzielą się na sprawność fizyczną, wrażliwość zmysłów oraz zdolności psychofizyczne. Następną grupą są kompetencje wpływające na sposób realizacji celów, umiejętność planowania i zdolności organizacyjne. Określane są jako kompetencje związane ze stylami działania. Kompetencje osobowościowe wpływają z cech indywidualnych jednostki a decydują o jakości podejmowanych zadań, sposobach funkcjonowania i relacjach w grupie. Dzięki nim każdy członek grupy potrafi wykorzystywać w pełni indywidualny potencjał, wiedzę i doświadczenie. Sferę aksjologii reprezentują kompetencje związane z zasadami i wartościami. Rostkowski wymienia w tej grupie zasady,

wartości i wierzenia decydujące o motywach działania. Kompetencje związane z zainteresowaniami oznaczają preferencje związane z wyborem zadań i środowiska pracy, wywierając znaczący wpływ na jej efektywność. Grzegorz Filipowicz proponuje nieco inny podział wyróżniając:

- kompetencje osobiste związane z indywidualną realizacją zadań; ich poziom wpływa na szybkość, adekwatność i rzetelność podejmowanych zadań;
 - kompetencje społeczne, które wpływają na jakość zadań zespołowych lub wykonywanych z innymi a ich poziom decyduje o skuteczności, zdolności do współpracy i porozumiewania się oraz wpływania na innych;
 - kompetencje menedżerskie związane z zarządzaniem, które dotyczą miękkich obszarów kierowania zespołem jak i strategicznych zakresów działalności przedsiębiorstwa;
 - kompetencje specjalistyczno-techniczne odnoszące się do specjalistycznego zakresu wiedzy zawodowej i umiejętności zawodowych wpływających na efektywność pracy indywidualnej i w zespole³¹.
- Wiele definicji łączy pojęcie kompetencji z cechami osobowymi wyłaniając w miejsce pojęciowego uogólnienia cechy przypisywane osobie kompetentnej. W grupie takich definicji dominują określenia: efektywności, skutków działania, osiągnięcia wyników, dążenia do realizacji celów, itp. Do cech osobowych pracownika kompetentnego zalicza się wówczas „wiedzę, umiejętności, pewne cechy postrzegania samego siebie, zachowania społeczne, cechy charakteru, schematy myślowe, nastawienie i sposób myślenia, odczuwania oraz postępowania”³².

Interesujący podział kategorii, które łączą się w określenie kompetencji proponuje Tomasz Czapla. Autor wymieniając umiejętności techniczne (zawodowe), wiedzę (w jej różnych obszarach), preferowane zachowania,

33. Por. T. P. Czaplą, *Zintegrowany model kompetencji...*, s. 205.

34. S. M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, *Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBE-IteE, Radom 2000, s. 13.

cechy osobiste, wątki biograficzne, wyniki osiągnięte w działaniu i najważniejsze doświadczenia, dzieli je na dwie grupy: przyczyn i skutków. Do sfery przyczyn zalicza wiedzę, cechy osobiste i doświadczenie wynikające z aktywności zawodowej i przeplatane ważnymi doświadczeniami zebranymi w indywidualnej biografii (wliczając w jej zakres edukację, zajmowane stanowiska, zrealizowane projekty, i inne). Do sfery skutków zalicza umiejętności i postawy, które reprezentowane są w preferowanych zachowaniach. Stąd, w opinii autora kompetencją jest umiejętność (czyli to co człowiek w zawodzie potrafi zrobić) oraz gotowość do działania (czyli to, czy pracownik chce dane czynności wykonywać)³³.

W świetle powyższych propozycji można przyjąć, że w najogólniejszym zastosowaniu termin „kompetencja” odnosi się do określenia umiejętności „miękkich” (określających sposób/y zachowań i postawy sprzyjające możliwie najlepszemu wykonywaniu obowiązków zawodowych) i tzw. kompetencji „twardych” (związanych z wiedzą i umiejętnościami specjalistycznymi). Wszystkie zaś można podzielić na trzy podstawowe grupy:

- kompetencje związane z procesem myślenia;
- kompetencje związane z działaniem;
- kompetencje związane z postawami.

Kompetencje pedagogiczne jako sfera inspiracji

Definiowanie pojęcia „kompetencje” z pozycji teorii zarządzania pozwala na wyłonienie pewnych elementarnych kategorii, które można stosować stosunkowo szeroko. Wydaje się jednak, że praca w kulturze i związane z nią kompetencje kadr kultury nieco szerzej niż w zaproponowanych wyżej zestawieniach obejmują kategorie postaw aniżeli wyłaniane w teorii zarządzania. Praca

w kulturze, obok zadań administracyjnych, zarządczych, finansowych skupiona jest na ludziach: pracownikach sektora kultury, których działalność zwykle wymyka się prostej systematyce zawodowej oraz na odbiorcach, z którymi pracownicy kultury permanentnie współpracują. Zatem, w sferze społecznych relacji bliższa wydaje się działalność pedagoga i nauczyciela aniżeli menadżera czy finansisty (choć oczywiście nie pomija tych zaangażowań). Warto zatem rozważyć propozycje definicyjne i kategorie, które w ramach analizowanego pojęcia wymieniają pedagodzy.

Podobnie jak w innych zestawieniach, kompetencje z pozycji pedagogiki definiowane są jako umiejętności, wiedza i cechy psychofizyczne niezbędne do wykonywania zawodu pedagoga/nauczyciela. Rozwijając tę myśl, kompetencją jest „zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik”³⁴. Próbuąc uzasadnić zbieżność kompetencji nauczyciela z kompetencjami pracownika kultury (uwzględniając jednak odrębność praktyki w pewnych sferach np. związanych z dydaktyką i jej oceną) należy przywołać opinię Czesława Banacha. Autor, odwołując się do standardów kształcenia nauczycieli wyróżnia kompetencje niezbędne do pełnienia przez niego funkcji pedagoga jednocześnie jako menadżera, animatora, integratora a także diagnosty, terapeuty, innowatora, mediatora w lokalnym środowisku. Zakresy funkcji pedagoga jakie wymienia Banach są bardzo bliskie tym, które wypełniają w zawodowej działalności pracownicy sektora kultury. Z tego samego powodu warto przywołać wyłonione przez niego kategorie kompetencji, w tym:

1. merytoryczne (rzeczowe);
2. prakseologiczne (wyrażające się w skuteczności

35. Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T.3. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 548–553.
36. Standardy kompetencji zawodowych nauczyciela zostały opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli. Przedstawiony został na posiedzeniu KNP PAN, w dniu 13 listopada 1997 r. za: K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.

- planowania, organizowania, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych);
3. komunikacyjne;
 4. współdziałania (manifestujące się w zachowaniach prospołecznych i zdolności do animowania działań integracyjnych);
 5. kreatywne (wiązane z innowacyjnością i zdolnością do planowania i realizacji autorskich projektów);
 6. medialne, informatyczne i techniczne (oznaczające wiedzę i umiejętność krytycznego i efektywnego korzystania z nowoczesnych źródeł i technik informacyjnych);
 7. moralne (jako postawa manifestująca się stosunkiem do siebie i innych oparta na wartościach tj. szacunek, odpowiedzialność, godność, dobro, miłość)³⁵.

Wydaje się, że propozycja Banacha jest dość spójna z ogólnym kierunkiem myślenia podejmowanym przez badaczy, obserwatorów i uczestników sektora kultury (odniesienia zawarte są w kolejnym podrozdziale).

Szczegółowy i stosunkowo klarowny opis kompetencji pedagogicznych (obowiązujących w środowisku zawodowym pedagogów) został opracowany i zaproponowany przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk³⁶. Jest to propozycja warta przywołania na tym etapie rozważań ze względu na jej wyczerpujący opis. Systematyczną prezentację otwierają:

1. kompetencje prakseologiczne: „W kompetencje te wyposażony jest ten nauczyciel, który: potrafi opracować koncepcję pracy, umie rozpoznać wyjściowy stan rozwoju, w oparciu o wyniki rozpoznania potrafi zaprogramować i zaplanować pracę, potrafi uruchomić w uczniach pozytywną motywację do realizacji zadań; umie posłużyć się różnymi metodami, formami i środkami kontroli, analizy i oceny osiągnięć; potrafi ustalić przyczyny niepowodzeń szkolnych ucznia i zaproponować sensowne sposoby ich likwidacji (...)”

dalej,

2. kompetencje komunikacyjne „...posiada ten nauczyciel, który dysponuje umiejętnością komunikowania się interpersonalnego oraz umiejętnością słuchania swoich wychowanków i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi; który potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać te zdolności u swoich uczniów/studentów; umie korzystać z różnych technik dyskursywnych oraz komunikacji niewerbalnej w porozumiewaniu się z uczniami; który potrafi wyrażać uczucia i nauczyć innych tej sztuki; który potrafi wzbudzać wrażliwość językową wychowanków pokazując wartości języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się; umie dostosować styl kierowania pracą uczniów do poziomu ich dojrzałości i zdolności percepcyjnych (...)”;
3. kompetencje współdziałania „...przejawia ten nauczyciel który: rozumie związki zachodzące pomiędzy postawą zawodową i własną osobowością, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami zachodzącymi w klasie szkolnej; preferuje odpowiedzialność osobistą ucznia nad normami posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich, potrafi mobilizować uczniów do współdziałania, a nie tylko do współzawodniczenia; który umie rozwiązywać sytuacje konfliktowe poprzez negocjacje i kompromis; wyzwala i spożytkowuje inicjatywę uczniów dla procesów rozwojowych; satysfakcjonuje wychowanków poprzez docenianie ich możliwości; który potrafi nawiązać i utrzymać kontakt z wychowankiem stosując różne techniki – preferuje komunikowanie uczuć nad komunikowaniem ocen; opracowuje i wdraża autorską koncepcję kształcenia integracyjnego; potrafi kształtować u uczniów postawy prospołeczne i prorodzinne (...)”;
4. kompetencje kreatywne „...przejawiają się

37. Za: K. Denek, *O nowy kształt edukacji...*, s. 214–217.

38. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. 2. Warszawa 2004, s. 293 i nast.

u nauczyciela poprzez, nieszablonowe, innowacyjne i twórcze działania. Posiada je ten nauczyciel, który: chce i potrafi działać niestandardowo; wyzwalać u uczniów samodzielność myślenia i kreatywność zachowań w procesie edukacyjnym; który potrafi posługiwać się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy przedmiotowej; umie myśleć krytycznie i potrafi rozwijać tego rodzaju myślenie u swoich uczniów; który nie oczekuje na gotowe wzory, lecz sam potrafi tworzyć założenia teoretyczne i rozwiązania organizacyjno-metodyczne w swej pracy; który potrafi sprawnie i twórczo rozwiązywać problemy edukacyjne – „myśleć w biegu” oraz działać na rzecz zwiększania autonomii zawodowej podmiotu (...)”;

5. kompetencje informatyczne posiada ten nauczyciel, który „...posługuje się obcym językiem i zna język informatyczny; potrafi wykorzystać technologię informatyczną do wspomagania własnych i uczniowskich procesów uczenia się i usprawniania (umie korzystać z bazy danych, sieci internetowej, poczty elektronicznej) (...)” i wreszcie
6. kompetencje moralne posiada nauczyciel znający „...powinności etyczne wobec podmiotów kształcenia i wychowania oraz stara się sprostać ich wymogom; który potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra wychowanków; stawiać sobie pytania o granice prawomocności etycznej swojej działalności pedagogicznej, a także moralnej współodpowiedzialności za zdrowie i rozwój wychowanków; który traktuje wychowanków jako cel swej działalności, a nie jako środek do osiągnięcia własnych korzyści (...)”³⁷.

Robert Kwaśnica, pojęcie kompetencji (nie tylko pedagogicznych) łączy ze sferą doświadczeń ludzkich tworzących się w obszarach: wiedzy praktyczno-moralnej i wiedzy technicznej³⁸. Wiedzę praktyczno-moralną,

zdaniem autora, nabywa się w szeroko rozumianej praktyce komunikacyjnej. Dzięki niej człowiek zdolny jest do komunikowania się z innymi ludźmi w ramach norm określonych dla danego środowiska kulturowego. Dzięki wiedzy technicznej człowiek potrafi określić cele, metody, środki i warunki umożliwiające ich osiągnięcie. Wiedza techniczna oparta jest na znajomości teorii odpowiadającej zakresowi zawodowej odpowiedzialności oraz na doświadczeniu. Stosownie do przedstawionych rodzajów wiedzy Kwaśnica wyodrębnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne (aksjologiczne) oraz techniczne (instrumentalne). W pierwszej z wymienionych grup (kompetencji praktyczno-moralnych) umieszcza:

1. kompetencje interpretacyjne jako zdolność racjonalnego odnoszenia się do świata rzeczy, innych ludzi i do samego siebie w aktach samorefleksji,
2. kompetencje moralne obejmujące znajomość powinności etycznych wobec innych uczestników procesu wychowania, świadomość moralnej prawomocności postępowania, zdolności do pogłębionej refleksji przy ocenie swojego postępowania,
3. kompetencje komunikacyjne – to zdolność do dialogowego sposobu bycia z innymi ludźmi i z samym sobą, przy czym dialog należy rozumieć co najmniej jako metodę, proces i postawę.

Do grupy kompetencji technicznych (instrumentalnych), od których zależy skuteczność działań, Kwaśnica zalicza:

1. kompetencje postulacyjne (normatywne) traktowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi wartościami i formułowanymi celami ze zdolnością identyfikowania się z nimi,
2. kompetencje metodyczne jako umiejętności działania według określonych reguł uwzględniając środki i metody sprzyjające osiągnięciu zamierzonych celów w oparciu o diagnozę, planowanie i organizowanie działań z oceną efektów pracy ucznia w procesie

39. Por. K. Olbrycht, *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej – wobec „kompetencji kluczowych”*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014.
40. M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993, s. 160.
41. *NieKongres animatorów kultury*. Raport ewaluacyjny, Fundacja Obserwatorium, Warszawa 2014, http://www.platformakultury.pl/files/2014-06-30/niekongres_animatorw_kultury_30.06_copy2.pdf, s. 28 [dostęp: 02.07.2015]
42. *NieKongres animatorów kultury...*

kształcenia i wychowania. Kompetencje metodyczne i postulacyjne wypracowuje się w procesie edukacji (jako wiedza i umiejętności) oraz poprzez doświadczenia oparte na naśladownictwie bądź wynikające z indywidualnych, twórczych działań nauczyciela.

3. Kompetencje realizacyjne, jako ostatnie w tej grupie wyrażają się w umiejętności dobierania właściwych środków i tworzeniu optymalnych warunków sprzyjających osiągnięciu założonych celów.

Kwaśnica, wymieniając dwie grupy kompetencji nie dzieli ich na wyraźnie zawodowe i osobowe, chociaż w potocznych rozważaniach takie podziały się pojawiają. Autor przeciwnie, twierdzi wręcz, że bez względu na to, czy któraś z grup wydaje się przynależać do sfery bardziej prywatnej czy zawodowej, to i tak obie potrzebne są w każdym zawodzie. Bliskie temu myśleniu, są propozycje Allena T. Pearsona. Wypracowane przez niego grupy kompetencji nauczycielskich obejmują wiedzę profesjonalną (tu nauczycielską, przyczynową) wiedzę przedmiotową (o nauczonym przedmiocie aż do wiedzy ogólnej) oraz wiedzę zdobytą przez refleksyjne działanie (czyli wypracowaną na drodze relacji ujawniających się w działaniu)³⁹, a każda z grup może przynależać do sfery prywatnej i zawodowej.

Kompetencje kadr działających w kulturze – próba organizacji wiedzy

Wskazywanie kompetencji wszystkich pracowników związanych ze sferą kultury jest niezwykle trudne. W każdej sytuacji budowania typologii kompetencji niezbędnych do pracy w kulturze pojawią się dychotomiczne ograniczenia. Trafnie diagnozuje tę sytuację Maria Kopczyńska pisząc: „Niektóre zawody, szczególnie związane z pracą socjalną, wychowawczą lub kulturalną, pojawiły

się jako funkcje pełnione przez ochotników. Uległy instytucjonalizacji, ale ich wykonawcom trudno jest zerwać ze szlachetną przeszłością, zapomnieć o niej. To właśnie „przypadek animatora” i jego nieustanne problemy: funkcja czy zawód? wolontariusz czy profesjonalista? „bojownik” czy specjalista podporządkowany wymogom konkretnej instytucji?”⁴⁰. Wydawać by się mogło, że pełna profesjonalizacja w zawodzie animatora (*nota bene* dziś najczęściej łączonym z grupą zawodową kadr kultury) przyniesie znaczącą zmianę i ustalą się jednoznaczne kategorie kompetencji. Dziś wiemy, że sytuacja na tym „rynku zawodowym” jest jeszcze bardziej skomplikowana. Uczestnicy zakończonego w 2014 roku NieKongresu Animatorów Kultury potwierdzali tę konstatację, mówiąc: „warto by się zastanowić nad stworzeniem typologii animatorów kultury (dlatego), że tu przyjeżdżają ludzie, których grunt jest różny, bo jeżeli spotyka się aktor z psychologiem albo społecznik z pedagogiem, to oni mają poczucie, że uprawiają zupełnie inne zawody, ale jednocześnie te zawody gdzieś na siebie zachodzą i to są obszary animacyjne”⁴¹. Za wypowiedziami tego typu idą postulaty stworzenia listy kompetencji, które można by przypisać zawodowcom pracującym w sferze kultury: „do typologii animatorów kultury można by dopisać kompetencje w ramach poszczególnych pól, to prawdopodobnie może być tak, że nie każdy animator musi mieć kompetencje ze wszystkich (...) obszarów, ale byłoby dobrze, żeby animator, który realizuje jakieś działania miał świadomość, jakich kompetencji nie posiada i kogo o określonych kompetencjach mógłby sobie doprosić do działania (...) bardzo różne kompetencje są nie do pogodzenia w przypadku jednej osoby, ale istotne jest to, żeby je opisać”⁴². Końcowa część wypowiedzi wydaje się przeczyć rzeczywistości. Nie sposób się bowiem nie zgodzić z twierdzeniem, że współcześnie pracownik sektora kultury to „wielozadaniowiec”, który jednak

43. Por. W. Kowalik, K. Malczyk, Ł. Maźnica, J. Strycharz, *Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego*, Wyd. Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2013.
44. M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 159.
45. B. Fatyga, Hasło: animator kultury, [w:] *Słownik Teorii Żywej Kultury*, Obserwatorium Żywej Kultury Sieć Badawcza, [w:] <http://ozkultura.pl/wpis/2800/5> [data dostępu: 15.07.2014r.].
46. A. Kargulowa, *Animator kultury „mimoходом”*. [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*, Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 115–116.

w grupie (pozornie wykluczających się czy sprzecznych) zadań odnajduje przewodnie kategorie i im podporządkowuje inne. I w tej grupie umiejętności animator osiąga wyjątkowe mistrzostwo. Wielozadaniowiec to np. artysta łączący kompetencje twórcy, administratora i mediatora lub menedżer – jednocześnie finansista, producent i pracownik socjalny, który bywa naprzemiennie kuratorem lub przewodnikiem. A nadto każdy z nich posiada wyjątkowe umiejętności organizowania wokół siebie grup wspierających tę mozaikę obowiązków. Jeśli przyjrzeć się typologii animatorów zestawionej w *Raporcie z badania „gwiazdorów animacji”* będącym rezultatem badania zrealizowanego podczas trzeciej edycji Ogólnopolskiej Giełdy Projektów w dniu 7 grudnia 2013 roku w Warszawie, to otrzymamy potwierdzenie takich przekonań. Wymienione role w zasadzie łączy więcej niż dzieli. Animator bywa artystą, kuratorem, menedżerem, akuszerem, dowódcą. Łączy zatem (w różnym nasileniu) kompetencje, których w racjonalny sposób połączyć się nie da: twórcy, producenta, społecznika, skarbnika, pracownika marketingu i PR-u, mediatora, inspiratora, lidera, kierownika, przewodnika, trenera, biznesmena i misjonarza. Autorzy raportu pt. *Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego* z 2013 roku wzbogacają tę listę o kompetencje koordynatora, mentora, trenera, facylitatora i moderatora⁴³. Wspomniana wyżej Kopczyńska, jeszcze w latach 90. XX wieku pisała, że każda próba zdefiniowania czy sklasyfikowania ról, funkcji oraz kompetencji animatora będzie nastroczała trudności, bo „on sam [animator] jest rozpięty między »społeczeństwem« a »kulturą«, kulturą a jednostką, społeczeństwem a grupą, publicznością a instytucją, techniką a ideałem działacza (...) własnym systemem wartości a systemem wartości innych animatorów oraz uczestników. Jest prostym odtwórcą i osobą rozpowszechniającą produkty kulturalne, jest technikiem wyspecjalizowanym w jakiejś

d dziedzinie, ale i odpowiada za stosunki interpersonalne, tworzy, działa jak »katalizator« i »odkrywca« – integruje, adaptuje, »normalizuje«, ale i »uwalnia«, czyni ludzi bardziej świadomymi”⁴⁴. W opinii Kopczyńskiej animator bez wątpienia służy społeczności, w której pracuje. Opinię tę podziela Barbara Jedlewska, która podkreśla, że działania te powinny być nie tyle planowane czy zapowiadane ile skutecznie realizowane. Dla tej autorki jedną z ważniejszych kompetencji jest zatem skuteczność działania, której towarzyszą: zdolność inspirowania twórczych postaw i rozwoju (indywidualnego i grupy), współpracy, podejmowania różnych ról społecznych, działań innowacyjnych, przenoszenia własnych pasji i doświadczeń na innych, zdolność do pracy w różnych środowiskach społecznych (wiekowych, ekonomicznych, kulturowych i innych) oraz upór w dążeniu do celu, odwaga cywilna, konsekwencja w działaniu, empatia i zdolność do przezwyciężania przeszkód. Stosunkowo najnowszą definicję można odnaleźć w *Słowniku Teorii Żywej Kultury*. Autorzy *Słownika* wymieniając najważniejsze cechy animatora uwzględniają: „wysoki poziom świadomości celów, które zamierza osiągnąć; umiejętność współpracy z ludźmi wsparta otwartością i empatią; wyobraźnia; autokrytycyzm i radzenie sobie z własnym autorytetem (zapobiegające przekształceniu się np. w *trzeciosektorowego celebrytę, guru* lub *szamana*); wszechstronne zainteresowania kulturą oraz nieprzerepta chęć uczenia się. Zasadą pracy animatora kultury winny być: działanie metodami majeutycznymi oraz minimalne używanie przemocy symbolicznej”⁴⁵. W kształtowaniu obrazu kompetencji pracownika sektora kultury trudno pominąć pytanie Alicji Kargulowej: czy animatorem „jest się ze względu na posiadanie określonych zdolności, czy zostaje się poprzez nabycie umiejętności, wiedzy i kompetencji”⁴⁶ chociaż włączeniem tej perspektywy myślenia jeszcze bardziej komplikuje sferę rozważań. Nie odrzucając jej w ogóle,

47. J. Hartman, *Prolegomena do teorii kompetencji*. [w:] <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article167> [dostęp: 15.06.2015]
48. Jak pisze Janusz Gajda: „...opozycja animator-menedżer nie musi w praktyce przybierać dramatycznej formy i prowadzić do konfliktu. Animatorzy i menedżery (...) funkcjonują w tym samym społeczeństwie i muszą być skuteczni w swoich działaniach, a zatem charakteryzować się kompetencjami i podobnymi cechami osobowymi. (...) łączenie tych dwóch profesji jest jedynym i słusznym rozwiązaniem w płaszczyźnie przesłanek teoretycznych, jak i przede wszystkim na gruncie praktycznych rozwiązań zmierzających do podniesienia efektywności rezultatów pracy tak animatora, jak i menedżera. Animator może pracę menedżera uwrażliwić na tkankę etyczną i humanistyczną, uczulić go na potrzebę bogacenia form współżycia społecznego, a ten z kolei poszerzyć kompetencje animatora o umiejętności operatywnego działania w realiach gospodarki rynkowej”. J. Gajda, *Kształcenie animatorów i menedżerów kultury. Sprzeczność czy komplementarność założeń*. [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce...*, s. 135.
49. D. Kubinowski, *Animacja kultury jako nowy kierunek akademickiego kształcenia praktycznego*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014, s. 115–156.
50. Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U.2011, n 253, poz.1520).
51. B. Dąbrowski, *Pożądane kompetencje animatorów kultury w opinii przyszłych pracodawców*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej...*

a przyjmując zasadę, że kompetencja jest władzą nabytą jak pisze Jan Hartman⁴⁷, dalsze rozważania skupiać się będą na kompetencjach jako efektach edukacji (w tym samoedukacji), pracy i doświadczenia (związanego z nauką, pracą, życiem społecznym i indywidualnym) oraz refleksji nad sobą, która wszystkim wymienionym procesom powinna stale towarzyszyć.

Klasyczną drogą tworzenia profilu kompetencji zawodowych jest budowanie spisów i opisów wszystkich kompetencji ważnych do spełnienia przez pracownika zajmującego konkretne stanowisko pracy związane z określoną branżą. O ile trudno znaleźć taki wspólny profil zawodowca pracującego w sferze kultury to łatwiej jest określić profil absolwenta studiów, które do zadań w sferze kultury przygotowują. Tym bardziej, że w ostatnich kilku latach dość rozproszone do tej pory propozycje kompetencji przypisywanych profesjonalistom działającym w sektorze kultury zostały uporządkowane w katalogach efektów kształcenia na kierunkach kształcących przyszłe kadry kultury.

W Polsce już od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku kształcą się pracownicy sektora kultury, początkowo na kierunkach związanych z pedagogiką pracy kulturalno-oświatowej, dziś animacją kulturalną i zarządzaniem w kulturze. Ten najnowszy podział, chociaż nie eliminuje wielozadaniowości to przynajmniej pokazuje jakie grupy kompetencji dominują w przypadku zadań „czysto animacyjnych” i tych związanych z zarządzaniem w sferze kultury (nie zaprzeczając jednocześnie, że każdy animator jest po części menedżerem, a każdy dobry menedżer musi być w jakimś stopniu animatorem)⁴⁸. W ten sposób na profil zawodowy animatora kultury, jako absolwenta kierunku animacja kultury na UMCS w Lublinie składają się kwalifikacje i kompetencje:

1. ogólnohumanistyczne i społeczne, w tym

- pedagogiczno-psychologiczne,
2. kulturoznawcze i kulturowo-edukacyjne obejmujące wiedzę o kulturze, edukacji kulturalnej, edukacji medialnej,
 3. zawodowe w zakresie zarządzania i marketingu oraz prawa w działalności kulturalnej,
 4. zawodowe w zakresie teorii, praktyki i metodyki działalności kulturalnej,
 5. zawodowe w zakresie wybranych dziedzin kultury,
 6. metodologiczne w zakresie diagnozowania i prowadzenia badań⁴⁹.

Wskazane przez Dariusza Kubinowskiego kwalifikacje i kompetencje jako efekt osiągnięcia kierunkowych i modułowych efektów kształcenia zostały wypracowane na podstawie obowiązujących efektów kształcenia dla obszarów i profili kształcenia praktycznego na studiach wyższych. Do ustalenia ostatecznej wersji przyjętych dla kierunku efektów, obok wywiedzionych z wcześniejszych form kształcenia wiedzy i doświadczenia, przyczyniły się w równym stopniu opinie pracodawców na temat kompetencji i kwalifikacji zawodowych (zgodnie z zasadami przyjętymi w Krajowych Ramach Kwalifikacji⁵⁰). Bartosz Dąbrowski przeanalizował wyniki badań przeprowadzonych w środowisku potencjalnych pracodawców z okręgu lubelskiego i opracował listy pożądanych kompetencji absolwentów kierunku animacja kultury na UMCS w Lublinie⁵¹. W kategorii „wiedza”, pracodawcy wymieniali najczęściej: znajomość źródeł i wiedzę o sposobach pozyskiwania środków na działalność kulturalną (w tym znajomość programów grantowych); wiedzę na temat podstaw prawnych prowadzenia i organizowania działalności kulturalnej; wiedzę o organizacji i funkcjonowaniu sektora kultury i instytucji kultury (w perspektywie aktualnej i w przyszłości) oraz wiedzę związaną z orientacją w zakresie wiedzy o kulturze, antropologii, socjologii, historii sztuki, ale również

52. Por. J. Hławiczka, *Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej reformuje się w PPKO*, „Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej”, 1984, T.6., s.182–183. Za: T. Kania, *Typowe i specyficzne miejsca pracy absolwentów kierunku PPKO-ASK z cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego (na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci)*, [w:] K. Olbrycht, B. Gtyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej...* s. 183.
53. Por. T. Kania, *Typowe i specyficzne miejsca pracy absolwentów kierunku PPKO-ASK...*
54. Kierunek o profilu ogólnoakademickim prowadzony jest na Uniwersytecie Śląskim, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Uniwersyteckie kształcenie kadr dla kultury realizowane jest konsekwentnie i nieprzerwanie w cieszyńskim ośrodku naukowo-dydaktycznym od 1 października 1973 roku (ówczesny status organizacyjny placówki, obowiązujący do końca roku akademickiego 2002/2003 – Filia Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach). Kierunek pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, prowadzony w trybie stacjonarnym i zaocznym, był podówczas jednym z trzech kierunków czteroletnich studiów magisterskich prowadzonych w Cieszynie, a Zakład Pedagogiki Pracy Kulturalno-Oświatowej, kierowany od 1975 r. przez prof. dr. hab. Antoniego Gładysza, stanowił podstawę struktury organizacyjnej Filii UŚ. W 1993 roku w wyniku przemian w polityce oświatowej pedagogika pracy kulturalno-oświatowej przyjęła kształt specjalności nazwanej animacją społeczno-kulturalną, prowadzoną w ramach kierunku pedagogika: specjalności jednej z wielu w cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego, ale o najdłuższej tradycji; w konsekwencji nastąpiła także nazewnicza zmiana Zakładu PPKO w Zakład Animacji Społeczno-Kulturalnej. (Podkreślenia wymaga fakt, iż specjalność animacja kulturalna, kończona egzaminem magisterskim, wprowadzona została przed grudniem 1994 roku poza ośrodkiem cieszyńskim jeszcze tylko na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). W roku akademickim 2014/2015, kontynuując tradycję kształcenia animatorów społeczno-kulturalnych uruchomiono samodzielny kierunek animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną. Por. M. Pindór, *Kształcenie animatorów kultury w Uniwersytecie Śląskim – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie*, [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademiczkie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce...*

marketingu, zarządzania i animacji kultury. W obszarze umiejętności pracownicy lokowali: umiejętność zarządzania projektami, szeroko rozumiane umiejętności komunikacyjne obejmujące także znajomość języków obcych (głównie języka angielskiego), a także pozyskiwanie, wyszukiwanie i korzystanie z dostępnych informacji w celu skutecznego działania oraz umiejętności diagnozowania środowiska lokalnego. Ostatnia z grup kierunkowych efektów kształcenia dotyczy kompetencji społecznych, do których pracodawcy zaliczali głównie: indywidualną aktywność kulturalną (wiązaną z pasjami i zainteresowaniami), kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, zdolność do przewodzenia grupie, umiejętność podejmowania zadań pod presją czasu, umiejętność pracy w zespole, empatię, otwartość i pokorę. Symptomatycznym wyróżnikiem tego zestawienia, pomimo wyrażonej w końcowej części artykułu przez Dąbrowskiego opinii o konieczności permanentnego dostosowywania programów kształcenia i kompetencji absolwentów kierunku do wymagań rynku, jest w zasadzie ich niezmienność (!). W latach 80. ubiegłego wieku w gremiach związanych z kształceniem na kierunku pedagogika pracy kulturalno-oświatowej wypracowano model absolwenta, który obejmował bardzo podobny zakres kompetencji, w tym:

1. wiedzę i rozumienie istoty rozwoju psychicznego człowieka oraz wiedzę o celach i specyfice organizacji procesu wychowawczego, dostosowaną do różnych faz rozwojowych;
2. dobrą orientację i wiedzę na temat historii sztuki, historii kultury, filozofii i wiedzy o społeczeństwie;
3. umiejętność programowania i organizowania działalności społeczno-oświatowej dzięki znajomości prawidłowości kierujących rozwojem kultury i społeczeństwa;
4. umiejętność organizowania warsztatu

metodologicznego z zakresu diagnozowania potrzeb kulturalnych środowiska;

5. indywidualną aktywność kulturalną⁵².

W przywołanych przez Tadeusza Kanię kompetencjach zwrócono uwagę również na aspekty ustawiczne kształcenia i samokształcenia (wobec zmian ujawniających się w sferze kultury i życia społecznego) oraz zdolności do kształtowania/organizowania/animowania lokalnych wspólnot i grup bez względu na wiek osób do nich należących⁵³. Podobieństwo zaprezentowanych typologii jest zaskakujące (pomimo, że doświadczenia te dzieli co najmniej ćwierć wieku). Ich wartość i aktualność potwierdzają założenia programu kształcenia na kierunku animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną⁵⁴ w Cieszynie. W programie kształcenia kierunku zapisano: „Efekty animacji społeczno-kulturalnej i edukacji kulturalnej wymagają kompetentnej kadry, która mogłaby te zadania realizować w obszarze działań formalnych i nieformalnych. Powinna ona znać i rozumieć mechanizmy społeczne warunkujące uruchomienie, przebieg i efekty ww. działań, mieć wiedzę i umiejętności pozwalające odwołać się w toku ich realizacji do określonej dziedziny kultury, do określonych środków artystycznych, do określonych form aktywności kulturalno-artystycznej, wreszcie – mieć wiedzę, umiejętności i postawy pozwalające podjąć konstruktywne działania zmierzające do wywoływania pożądanych zjawisk, inspirowania aktywności, wspomagania rozwoju, a więc szeroko rozumiane kompetencje pedagogiczne. Tak zakreślone kompetencje muszą mieć charakter interdyscyplinarny.

Proponowany kierunek jest odpowiedzią na to zapotrzebowanie. Ma przygotowywać kadrę do prowadzenia działań o charakterze animacji społeczno-kulturalnej i edukacji kulturalnej dla instytucji kultury (ośrodków kultury i instytucji upowszechniania kultury), dla samorządów lokalnych różnego szczebla, organizacji

55. Program kształcenia kierunku animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną o profilu ogólnoakademickim, na studiach I stopnia prowadzonego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (dok.).
56. Por. Uchwała nr 215 Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 21 stycznia 2014 r. w sprawie określenia efektów kształcenia dla kierunku studiów animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną.
57. E. Limbos, *La Formation des animateurs des groupes de jeunes dans les activités des loisirs*, Fleurus 1968, s. 53-55. Za: M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 178.

pozarządowych, dla mediów lokalnych, instytucji zajmujących się profilaktyką społeczną; kształcić koordynatorów tych działań w środowisku oraz przygotowanych do inicjowania i koordynowania współpracy w tym zakresie między instytucjami oświatowymi i instytucjami kultury. Uzyskane kwalifikacje i kompetencje pozwolą absolwentom tworzyć również autorskie instytucje i formy działania, wykorzystujące głównie możliwości występowania z oryginalnymi, własnymi projektami działań w zakresie animacji społeczno-kulturalnej i edukacji kulturalnej.⁵⁵ Wypracowane, specyficzne dla kierunku efekty kształcenia (obok wymienionych we wcześniejszych typologiach) zakładają wzmocnienie aksjologicznej strony wychowania, a zarazem zawodowego przygotowania animatorów. Kompetencje aksjologiczne kształtowane są:

1. w zakresie wiedzy o zasadach i podstawach etycznych obowiązujących w praktyce działalności edukacyjnej, animacyjnej i upowszechnieniowej, wiedzy o podstawowych procesach i mechanizmach przekazu wartości;
2. w zakresie umiejętności wykorzystania wiedzy z zakresu nauk humanistycznych i społecznych do projektowania i realizacji programów animacyjnych, edukacyjnych i upowszechnieniowych odwołujących się do wartości humanistycznych i społecznych;
3. w zakresie kompetencji społecznych jako kształtowanie świadomości wartości podejmowania działań edukacyjnych, animacyjnych i upowszechnieniowych traktowanych jako stymulatory rozwoju osobowego i grupowego różnych społeczności, w różnych warunkach społeczno-kulturowych; świadomości etycznego wymiaru działań podejmowanych dla ludzi i z ludźmi.⁵⁶

Wypracowany dla kierunku zakres kompetencji aksjologicznych wpisuje się deontologię Édouard'a Limbos'a, francuskiego teoretyka animacji społeczno-kulturalnej,

który wyróżnił siedem reguł etycznych niezbędnych w praktyce zawodowej animatora:

1. „solidarność służącą wzajemnemu wspieraniu się i wspólnej pracy, przeciwstawiająca się wyróżnianiu i izolacji animatora;
2. dyskrecję dotyczącą problemów zawieranych animatorowi przez uczestników;
3. szacunek okazywany uczestnikom, przejawiający się w odpowiedzialności i dbałości o jakość pracy;
4. wspólną postawę wobec reguł życia w grupie, ustalonych przez wszystkich uczestników;
5. konstruktywny umysł krytyczny, który nie polega na wiecznej negacji i kontestacji, ale na zdolności do analizowania i rozumienia sytuacji oraz pożądanego ich przekształcania;
6. zdecydowanie przyszłościową wizję animacji i społeczeństwa umożliwiającą działania rozwijające wyobraźnię, aby uczestnicy mogli sprostać nowym wymaganiom, z którymi zetkną się w bliższej lub dalszej przyszłości;
7. zdolność do życia w zborowości i do nawiązania pozytywnych i autentycznych stosunków społecznych w pracy z niepowtarzalnymi jednostkami i zróżnicowanymi grupami”⁵⁷.

Zatem i dla Limbos'a, a za nim Kopczyńskiej i wreszcie dla pedagogów tworzących środowisko kształcenia animatorów w Cieszynie animacja społeczno-kulturalna nie jest jedynie zawodem ale również postawą, której wyznacznikami są służba, szacunek, wiara, akceptacja, empatia i wsparcie.

Ten zakres kompetencji to także mocna podstawa kształcenia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Tu wyraża się w podmiotowym traktowaniu studentów z jednoczesnym oczekiwaniem, że będą oni przejawiali podobny stosunek w interakcjach z uczestnikami zajęć, których są animatorami. Bogdan Idzikowski motywując wybór

58. B. Idzikowski, *Technologiczno i emancypacyjno-krytyczny model kształcenia animatorów kultury w Uniwersytecie Zielonogórskim*, [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce...*, s. 196.
59. Por. E. Orzechowski, *Kształcenie i kompetencje menedżerów kultury*, W: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), s. 144.
60. Por. K. Barańska, *Zarządzanie dla wartości, czyli o odpowiedzialności menedżerów kultury słów kilka*, [w:] „Zarządzanie w kulturze”, T.7., Ł. Gawęł. E. Orzechowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
61. E. Orzechowski, *Kształcenie i kompetencje menedżerów kultury...*, s. 144.
62. Por. B. Jedlewska, *Zawód animatora i menedżera kultury w Polsce: geneza i aktualny status, problemy kształcenia i nowe perspektywy – wprowadzenie*, [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*. Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
63. D. Fastnacht, *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Nr 1(2)/2006, s. 110.
64. Por. W. Kowalik, K. Malczyk, Ł. Maźnica, J. Strycharz, *Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego...*

zespołu tworzącego kierunek pisze, że specyfiką kształcenia na kierunku jest odejście od modelu technokratycznego, które polega na „[akcentowaniu] prymarnej pozycji autonomicznych i emancypacyjnych potrzeb i dążeń środowiska uczestników, a także [pielęgnowaniu], [rozwijaniu], [propagowaniu] kultury wznoszącej, lokalnej twórczości, indywidualnych pomysłów”⁵⁸.

Wypracowany wyżej obszar kompetencji (słusznie łączony z profesją animatora kultury czy animatora społeczno-kulturalnego) nie byłby pełny gdyby pozbawić go elementów związanych z zarządzaniem w kulturze. Menedżerowie kultury to druga z wymienionych wcześniej grup zawodowych łączonych ze sferą kultury. Katarzyna Barańska, reprezentująca środowisko kształcące specjalistów tej branży wskazuje (oprócz zbieżnych z wymienionymi wcześniej kompetencjami) te, które charakteryzują specjalistycznie tę grupę⁵⁹ czyli wiedzę i umiejętności związane z zarządzaniem i organizacją kultury, marketingiem, ekonomią, finansowaniem w kulturze, rozwiązywaniem problemów organizacyjnych i finansowych, znajomością instrumentów marketingowych, orientacją w problemach rynku kultury oraz grupę kompetencji związanych z innowacyjnymi formami przedsiębiorczości w kulturze⁶⁰. Do grupy szczegółowych umiejętności i wiedzy Emil Orzechowski dodaje: „budowanie misji, określanie wartości, wyznaczanie celów, kreowanie strategii i planów (...) z uwzględnieniem elementów otoczenia, zwłaszcza prawnopolitycznych, socjokulturowych, międzynarodowych”⁶¹. Barbara Jedlewska uzupełnia ten katalog o szczegółowe elementy wiedzy z zakresu politologii oraz umiejętności w zakresie opracowania wniosków dotacyjnych, poszukiwania sponsorów, a także zdolności do podejmowania decyzji, sprawowania funkcji kierowniczych, wydawania poleceń i ich egzekwowania oraz umiejętności zarządzania kapitałem. W szerszym planie w kształceniu menedżerów kultury umiejscawia zdolność do podejmowania ryzyka,

umiejętność panowania nad emocjami oraz stosowanie zasad etycznych⁶². W ostatnich latach w sferze zarządzania coraz większą rolę odgrywają tzw. kompetencje miękkie definiowane jako kompetencje osobiste „które wiążą się z umiejętnością strategicznego, analitycznego i kreatywnego myślenia, dobrą organizacją własnej pracy, chęcią i umiejętnością nabywania nowych kompetencji oraz odpornością na stres. Stąd są one najbardziej pożądanymi kompetencjami na rynku pracy. Natomiast najbardziej poszukiwane przez pracodawców kompetencje miękkie to kompetencje społeczne, wiążące się z umiejętnością sprawnego komunikowania się, prezentowania wiedzy i wywierania wpływu na inne osoby, nawiązywania kontaktu i utrzymywania długoterminowych relacji oraz skutecznym zarządzaniem innymi osobami, w tym zarządzaniem zespołem, motywowaniem i rozwijaniem potencjału podwładnych”⁶³. Znaczenie tej grupy kompetencji potwierdzają analizy zamieszczone w *Raporcie Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego*. Autorzy *Raportu* potwierdzając ich szczególne znaczenie w tej grupie zawodowej ujawnili symultanicznie znaczące braki w ich kształceniu. Do „zaniedbanej” grupy zaliczyli kompetencje: — strategiczne (wypracowywanie długofalowych programów), — zarządcze (koordynacja „zbiorowego wysiłku” społeczności), — trenerskie (wsparcie dla innych w ich aktywnościach i rozwoju), — komunikacyjne (tworzenie pola do dialogu i rozmowy), — mediacyjne (wypracowywanie kompromisów, rozwiązywanie kwestii spornych, prowadzenie debat). W ich opinii wsparcie rozwoju kadr kultury powinno być współcześnie skoncentrowane wokół rozwoju wymienionych wyżej kompetencji⁶⁴.

Konkluzja

Podsumowując poddane wyżej analizie *spectrum* teorii na temat kwalifikacji i kompetencji zawodowych w sektorze kultury, a szczególnie tych które wylaniają się z kwerendy źródeł bibliograficznych i przeglądu badań trzeba założyć, że każda próba ich usystematyzowania może być dyskusyjna dla gremiów dokonujących oceny ich przydatności. Ta konstatacja nie powinna jednak zamykać możliwości podejmowania takich prób. Nie uzurpując sobie prawa do ostatecznego rozstrzygnięcia ww. kwestii **w świetle przytoczonych prób systematyzacji można zaproponować rozważanie przyjęcia określenia „kompetencje” jako wspólnie odnoszącego się do kategorii kwalifikacji i kompetencji wymaganych w zawodach związanych ze sferą kultury. Wydaje się to zasadne, jako że:**

- **po pierwsze, jest bardziej pojemne i łączy logicznie treść obu pojęć;**
- **po wtóre, ze względu na specyfikę sektora kultury, obok wiedzy i umiejętności w równym stopniu uwzględnia postawy (w tym głównie prospołeczne jako szeroko rozumiane kompetencje społeczne, a jednocześnie znamienne wyróżnik tej sfery działalności zawodowej);**
- **po trzecie jest zgodne ze standardami europejskimi.**

W ślad za tą decyzją podąża próba określenia tych grup kompetencji, które wylaniają się w analizach jako kluczowe dla badanego zjawiska.

Określenie **kompetencje**, które odnosi się do **wiedzy, umiejętności i postaw**, w przypadku pracowników instytucji kultury stanowi złożoną mozaikę. Z jednej strony pracownik instytucji kultury działa w przestrzeni określonej regułami prakseologicznymi, gdzie istotnego znaczenia nabrały: skuteczność, efektywność, celowość (**kompetencje prakseologiczne**). Z drugiej zaś strony o sukcesie podejmowanych przez animatora

społeczno-kulturalnego działań przesądzają częstokroć jego cechy osobowościowe: umiejętność budowania dobrych relacji z ludźmi, otwartość, tolerancja, umiejętność wsłuchania się w oczekiwania i potrzeby społeczności lokalnej, odbiorców oferty kulturalnej czyli **kompetencje osobowe**, o których Kargulowa pisała, że animator je po prostu ma. Mieszcząca się w zakresie kompetencji wiedza (**kompetencje kognitywne**) w odniesieniu do sektora kultury zawiera w sobie wiedzę z obszaru nauk humanistycznych oraz nauk społecznych. W obszarze nauk humanistycznych pracownik kultury powinien posiadać wiedzę z takich dziedzin jak: kulturoznawstwo, historia (Europy, kraju, regionu), historia sztuki, nauka o zarządzaniu. Natomiast w obszarze nauk społecznych powinien, w stopniu przynajmniej podstawowym znać takie dziedziny nauk społecznych jak: nauka o mediach, nauki o polityce publicznej, nauki o komunikacji społecznej, pedagogika, socjologia, psychologia. Oraz zawierające się w obszarze nauk społecznych, dziedziny nauk ekonomicznych, tj. ekonomia i nauki o zarządzaniu. Jak i z dziedziny nauk prawnych, nauki o administracji i podstawy prawne. Tę rozległą wiedzę można by podzielić na wiedzę w oparciu o którą budowany jest profesjonalizm zawodowy (mieści się tu znajomość funkcjonowania podmiotów prowadzących działalność kulturalną, znajomość zasad i procedur obowiązujących w instytucjach publicznych) oraz wiedzę przedmiotową (dotyczącą kultury szczególnie tego obszaru sztuki, który stanowi domenę działań czy to instytucji czy animatora oraz wiedzę dotyczącą osób jak i grup, z którymi animator pracuje). Ale i niezwykle istotna jest również wiedza zdobywana w praktyce zawodowej poprzez ciągłą refleksję i namysł, które powinny towarzyszyć pracy społeczno-kulturalnej. Wiedzę profesjonalną oraz przedmiotową można zdobywać na studiach zarówno licencjackich, magisterskich jak i podyplomowych w ramach takich kierunków lub

specjalności jak między innymi: zarządzanie kulturą, zarządzanie kulturą i mediami, zarządzanie w kulturze, zarządzanie w kulturze, sztuce i turystyce, menedżer kultury, animacja kultury, animacja społeczno-kulturalna, animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną. Sami animatorzy własne kompetencje zawodowe określają w kilku obszarach, jako **kompetencje kulturowe** (traktowane jako rozwinięcie i specjalizacja kompetencji kognitywnych) łączące wiedzę o kulturze, jej dziedzinach, rodzajach, historii i współczesności wspartą umiejętnościami poprawnego interpretowania zasadniczych sensów różnych przekazów kulturowych, dokonywania samodzielnych wyborów w kulturze, umiejętnościami krytycznego oceniania wytworów i działań, refleksji nad wartościami kulturalnymi; **kompetencje edukacyjne** (kompetencje do kształcenia i wychowania jednostek i grup we wszystkich wymiarach edukacji kulturalnej, w tym potrzeb, zainteresowań, aktywności, kompetencji i postaw oraz w zakresie konkretnej dziedziny kultury), **kompetencje medialne i kompetencje komunikacyjne**. Ważną z wymienionych grup są **kompetencje zarządcze**, które jak podaje Tadeusz Oleksyn⁶⁵ wiążą się ze zdolnością do efektywnego, skutecznego i etycznego zarządzania – w sektorze kultury należy je odnieść zarówno do zarządzania instytucją jak i projektem. Obecnie bowiem wszelkie aktywności związane z działalnością kulturalną wymagają umiejętności zaplanowania i przeprowadzenia szeregu działań ukierunkowanych na realizację określonego celu, które powszechnie określa się jako projekt. W projektowaniu działalności kulturalnej istotne są zarówno kompetencje zarządcze jak i społeczno-kulturowe. Każde działanie powinna poprzedzać diagnoza sytuacji, a projekt powinien być próbą zmiany sytuacji zdiagnozowanej jako problemowa.

Wśród badaczy działalności kulturalnej zarysowują się trzy bardzo wyraźne tendencje, w których wskazuje

się jako najistotniejsze: **kompetencje społeczne i kompetencje animacyjne, kompetencje menedżerskie, kompetencje humanistyczne** (jako edukacja kulturalna). Kompetencje społeczne i animacyjne jako kluczowe są postulowane przez Barbarę Jedlewską i obejmują osobiste zaangażowanie, krytyczny umysł, otwartość, inwencję, inicjatywę, intuicję i empatię, wytrwałość, odpowiedzialność. Katarzyna Barańska dokonując przeglądu kompetencji menedżera kultury, wskazuje na umiejętności organizacyjne, znajomość narzędzi marketingowych, znajomość rynku kultury oraz źródeł finansowania kultury. Orientację humanistyczną, w której kluczowe znaczenie ma edukacja kulturalna od lat postuluje Katarzyna Olbrycht, wskazując zarazem wymiar personalistyczny praktyk społeczno-kulturalnych. Podążając tym tropem należy wskazać grupę **kompetencji moralnych**, które manifestują się w postawach szacunku do siebie i innych, odpowiedzialnością, godnością, miłością oraz sprzyjają dobru wspólnemu. Typologia byłaby niepełna, gdyby pominąć jedną dużą kategorię kompetencji, z którymi bardzo często utożsamiają się sami pracownicy sektora kultury. **Kompetencje twórcze**, bo o nich mowa, wyrażają się w zdolności do twórczości (w tym artystycznej), elastyczności myślenia, innowacyjności w kreowaniu programów, relacji, przekształcaniu miejsc, a nawet stosowaniu ponadstandardowych rozwiązań technicznych w pozyskiwaniu środków do pracy.

Synteza ta (choć zapewne jeszcze niedoskonała) wydaje się uwzględniać większość pól kompetencyjnych pracownika sektora kultury w Polsce. Zróznicowanie pojawi się na poziomie wysycenia szczegółowych kompetencji i zależeć będzie od zajmowanego stanowiska, zadań i ról jakie w lokalnych środowiskach przypisane są kadrom kultury oraz wyzwań społecznych i cywilizacyjnych przed jakimi stają przedstawiciele tak niezwykle dynamicznie rozwijającego się środowiska zawodowego.

Dlatego warto podkreślić, że jedną z najważniejszych kompetencji będzie nieczęsto podkreślana, a dziś bardzo ważna zdolność do permanentnego podnoszenia kompetencji.

Kończąc rozważania poświęcone zagadnieniom kompetencji kadr kultury warto wrócić raz jeszcze do kategorii kompetencji kluczowych. Porównując wskazane przez gremia europejskie kategorie z wyłaniającymi się z różnych perspektyw badawczych, zawodowych i edukacyjnych kompetencje kadr kultury można (może nieco megalomańsko) powiedzieć, że pracownik kultury jest/bywa ucieleśnieniem ideału założonego w koncepcji „nowego Europejczyka”.

III. Podnoszenie kompetencji w świetle wyników badań

III. Podnoszenie kompetencji w świetle wyników badań	29
1. Kompetencje bazowe	30
1.1 Użyteczne kwalifikacje formalne	30
1.2 Kompetencje kluczowe w opinii praktyków	32
2. Doskonalenie kompetencji kadr kultury	35
2.1 Motywy uczestnictwa w kursach i szkoleniach	35
2.2 Inhibitory i katalizatory procesu podnoszenia kompetencji	36
2.3 Kamienie milowe rozwoju	44
2.4 Procesy podnoszenia kompetencji a mobilność kadr kultury	46
2.5 Podnoszenie kompetencji a satysfakcja zawodowa	48
3. Opinie kadr kultury na temat szkoleń – stan i oczekiwania	50
3.1 Doskonalenie zawodowe a realnie wykorzystywane kompetencje	50
3.2 Opinie o przebytych formach podnoszenia kompetencji	50
3.3 Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji	54
4. Potrzeby i możliwości domów kultury a ścieżki edukacyjne kadr	59
4.1 Kompetencje optymalne z punktu widzenia instytucji kultury	59
4.2 Aktywność w zakresie podnoszenia kompetencji – uwarunkowania demograficzne i stażowe	61
4.3 Działalność instytucji kultury w zakresie podnoszenia kompetencji	61
4.4 Rola instytucji kultury w zakresie finansowania procesu podnoszenia kompetencji	69
5. Pozaformalne oraz pozainstytucjonalne ścieżki doskonalenia kompetencji	76
5.1 Miejsce indywidualnej aktywności kadry kultury wobec wymogów formalnych	76
5.2 Pozaformalna sieć wymiany doświadczeń w procesie podnoszenia kompetencji	80

1. Kompetencje bazowe

1.1 Użyteczne kwalifikacje formalne

Na potrzeby badań przyjęto, że dla pracy w instytucjach kultury istotne są przede wszystkim kompetencje ułożone w obszarze wiedzy oraz umiejętności wiążące się z określonymi cechami osobowości. Wiedza odnosi się do obszaru pracy podejmowanej przez instytucje kultury i mieści się tu znajomość kultury (zarówno w perspektywie historycznej jak i współczesnej), wiedza socjologiczna (dotycząca funkcjonowania jednostek, tworzenia się grup, wspólnot lokalnych, narodowych czy międzynarodowych), wiedza dotycząca umiejętności pracy z adresatami oferty kulturalnej. Niezbędna jest tu również znajomość form i sposobów funkcjonowania samych podmiotów prowadzących działalność kulturalną, a zatem wiedza o tym jakie są możliwości prowadzenia działalności kulturalnej, jak organizować sam proces pracy, jak pozyskiwać środki finansowe na działalność kulturalną, jak zarządzać zarówno instytucją jak i projektem społeczno-kulturalnym. Wiedza jaką powinna posiadać osoba zatrudniona w instytucji kultury mieści się zatem w obszarze:

- kulturoznawstwa (w tym wiedza o kulturze własnej i kulturach innych),
- edukacji kulturalnej jako o procesie kształtowania potrzeb, zainteresowań w różnych grupach i środowiskach oraz wiedzy z zakresu kształcenia człowieka odznaczającego się kulturą osobistą, osoby świadomej wartości wytworów kultury, a zatem wiedzy obejmującej wybrane obszary pedagogiki, socjologii, psychologii i filozofii,
- wiedzy dotyczącej funkcjonowania instytucji kultury: podstawy prawne (znajomość ustaw, prawa pracy,

prawa administracyjnego), znajomość procedur administracyjnych, wiedza z zakresu projektowania działań społeczno-kulturalnych, znajomość źródeł finansowania działalności kulturalnej.

Wskazuje się, że podstawowa wiedza w jaką powinien być wyposażony pracownik sektora kultury powinna obejmować wykształcenie z zakresu nauk humanistycznych dopełnione o wybrane zagadnienia z obszaru nauk ekonomicznych. Mając na uwadze, iż rzeczywistość społeczno-kulturowa ma charakter procesualny, podlega ciągłej ewolucji, trzeba przyjąć, iż praca w sektorze kultury wymaga ciągłego doksztalcania się. Z uwagi na specyfikę pracy z ludźmi (zarówno z osobą jak i z grupą) istotne są również takie umiejętności jak: komunikatywność, owartość, tolerancja, asertywność, motywowanie, umiejętności doskonalone ustawicznie.

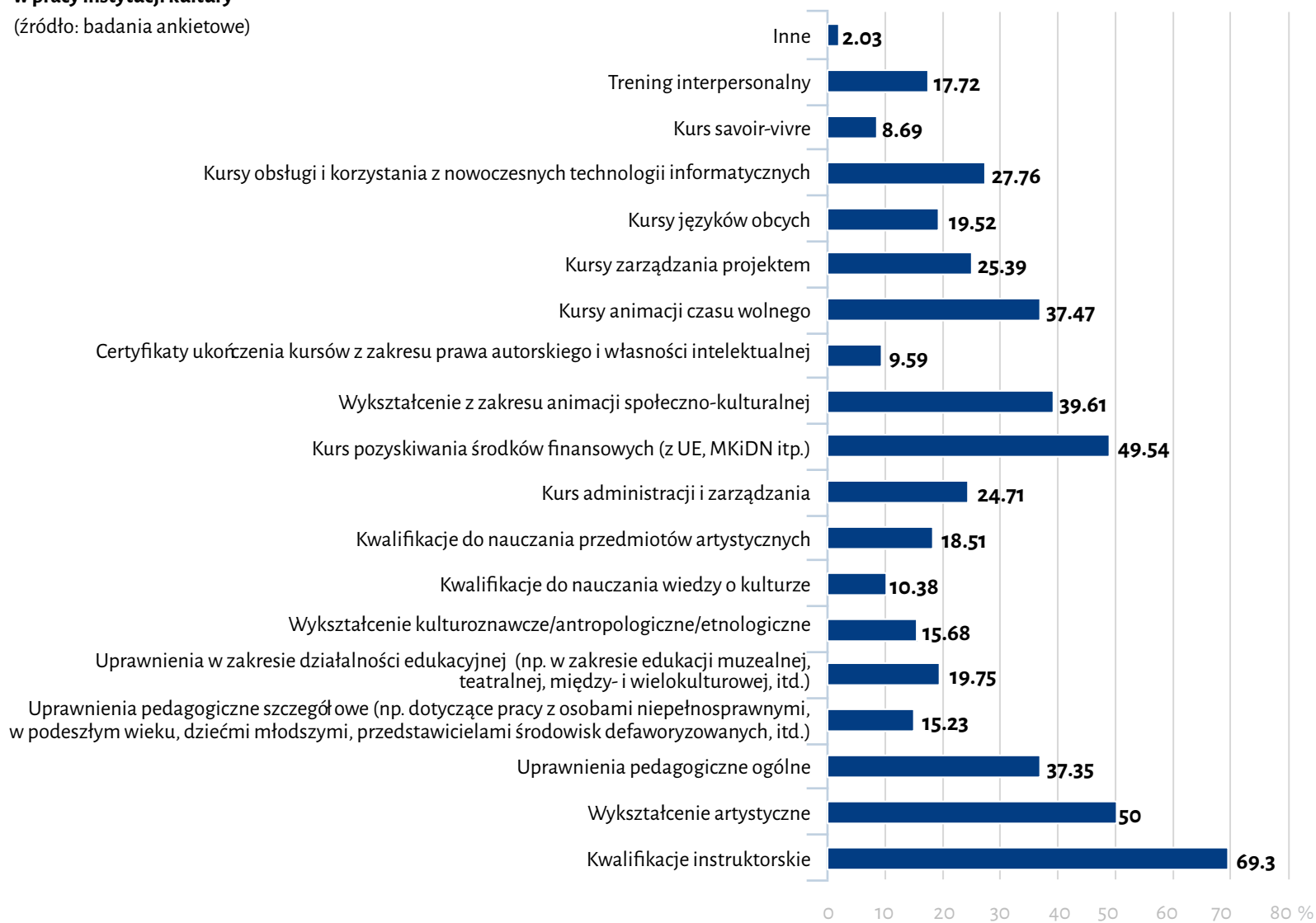
Przeprowadzona diagnoza dotycząca podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury musiała uwzględnić rozpoznanie tych kompetencji, które są najbardziej użyteczne w pracy tego rodzaju instytucji. Wspomniane wyżej teoretyczne ujęcia, choć podbudowane wieloletnim namysłem nad problematyką kompetencji w pracy w sektorze kultury, nie są, jak można sądzić na podstawie uzyskanych danych, zgodne z praktykami dnia codziennego w jakie uwikłani są pracownicy domów, centrów i ośrodków kultury. Uderzający wydawać się może daleko idący pragmatyzm w postrzeganiu potrzeb w zakresie kwalifikacji i kompetencji. Dla merytorycznych pracowników z grupy wyłonionych do badań instytucji nie są zatem pierwszoplanowe kompetencje w zakresie działalności edukacyjnej (19,75%) czy szczegółowe uprawnienia pedagogiczne (15,23%), choć te w znacznej mierze warunkują wysoki poziom działalności edukacyjnej i wychowawczej. Ponad 37% uważa jednak za istotne posiadanie wykształcenia

Wykres 3

Deklarowana użyteczność formalnych kwalifikacji

w pracy instytucji kultury

(źródło: badania ankietowe)



ogólnopedagogicznego. Jednocześnie niemal tyle samo dostrzega w pracy instytucji kultury potrzebę uzyskania wykształcenia z zakresu animacji społeczno-kulturalnej. Do najistotniejszych w opinii badanych należą kwalifikacje instruktorskie (69,3%) oraz ukończone kursy pozyskiwania środków finansowych (49,54%). Wysoki procent wskazań na użyteczność wykształcenia artystycznego (50%) można, jak sądzą autorzy raportu, wiązać z wagą kwalifikacji instruktorskich i szeregiem działań o charakterze artystycznym jakie podejmują w formie warsztatów wspomniane instytucje.

(→ patrz: wykres 3)

Opinie dotyczące najbardziej użytecznych kwalifikacji nabierają nowych znaczeń poprzez zestawienie ich z oczekiwaniami, jakimi ci sami badani mają sprostać w swoim miejscu zatrudnienia (szerzej te kwestie rozwinięte są w jednym z kolejnych podrozdziałów). A są to na pierwszych miejscach takie kwestie jak sprawna organizacja pracy, kultura osobista, dyspozycyjność i elastyczność w realizacji poszczególnych zadań. Znaczenie wskazanych tu kompetencji z zakresu pozyskiwania środków finansowych na poziomie niemal połowy wskazań, jest oczekiwane w opinii badanych w 34% instytucji. Szczególnie interesujące może być też zestawienie deklarowanej rangi

kwalifikacji instruktorskich ze znaczeniem pozytywnych opinii odbiorców swoich działań (43,36%), czy też ze znaczeniem wiedzy, która oczekiwana jest zdaniem badanych w 46,3% instytucji. Warto tu zauważyć pewnego rodzaju hermetyczność instytucji kultury. Bowiem o ile wysokie znacznie dla badanych mają kwalifikacje instruktorskie oraz pozytywny odbiór uczestników działań, to jako marginalne traktowane jest znaczenie oddźwięku medialnego na temat działań prowadzonych w analizowanych instytucjach (rzędu 10%). Może to pośrednio dowodzić braku wysiłków zmierzających do poszerzania grona odbiorców oferty, bądź też poczucia badanych, iż tego rodzaju wysiłek nie jest ich zadaniem.

1.2 Kompetencje kluczowe w opinii praktyków

Dane uzyskane w wyniku analizy przeprowadzonych wywiadów potwierdzają znaczenie studiów wyższych dla zdobywania kompetencji kluczowych. Zdaniem uczestników badania studia umożliwiły zdobycie kompetencji kierunkowych (pedagogicznych, animacyjnych, artystycznych, menedżerskich). Jak zauważa jeden z respondentów: „studia były dobrą szkołą w przygotowaniu do pracy w instytucji kultury [...] studia, które uczyły mnie kontaktu z ludźmi, przeprowadzania wywiadów, rozmów, przygotowywania raportów, pisania”. W tych wypowiedziach odnoszących się do roli jaką odegrały studia w zdobywaniu kluczowych kompetencji zawodowych można również odnotować wypowiedzi, w których **respondenci zwracają uwagę na nieuchwytnie i nie dające się zmierzyć sytuacje edukacyjne, które w znaczącym stopniu przyczyniają się do pełnienia określonej roli zawodowej**. Jedna z osób stwierdza: „po prostu sam proces studiowania wiąże się z tym, że jako człowiek poszerzam swoją zdolność w zakresie kultury

osobistej, czy nawet porozumiewania się i komunikowania z drugim człowiekiem, no to jest cenna lekcja. A... ale to jest chyba naturalne. Nie mogę tego związać bezpośrednio ze studiami, a z otoczeniem, które panuje na przykład na uczelni, z całą atmosferą studiowania”. Nie sposób w omawianym zakresie pominąć swoistej pewności zawodowej jaką zapewnia wiedza wyniesiona z okresu studiów. Respondenci podkreślali czynnik intelektualny jako uwiarygodnienie własnych poczynań odpowiadając: „co dały mi te studia, to że takie pewne uspokojenie, że tak powiem, w tym, że to tak właśnie ma wyglądać, że to trzeba wyczuć, wyważyć i jakoś ogólnie panować nad tym, że tutaj nic na siłę się nie da zrobić, po prostu wiele rzeczy trzeba wyczuć po prostu” jednocześnie wskazując, że „wiedza zdobyta na studiach to podbudowa, natomiast wszystkiego nauczyłam się w praktyce”.

Jako znaczące wskazywane są różnego rodzaju formy aktywności podejmowane w ramach edukacji równoległej: uczestnictwo w zajęciach oferowanych przez instytucje kultury. Doświadczenie uczestnictwa zostaje wykorzystane w budowaniu własnego warsztatu pracy jako instruktor czy pracownik merytoryczny: „jak w szkole czy gimnazjum człowiek sam się zapisał (...) do jakichś teatrzyków (...) to było bardzo kształcące i dzięki temu dzisiaj wiem sama jak z uczniami postępować (...)”. Wielu respondentów podkreślało doświadczenia kulturalne zdobywane w okresie młodości i dzieciństwa jako kluczowe dla późniejszych wyborów edukacyjnych i zawodowych. Łączenie tych doświadczeń z wiedzą wyniesioną z założyciowego procesu edukacji dla wielu rozmówców (choć często nie werbalizowane wprost) stały się wyznacznikiem ich ścieżki zawodowej. Wśród wielu uzasadnień pojawiają się takie: „To co, na pewno, na pewno ta wiedza wyniesiona z tych doświadczeń takich osobistych, dziecinno-młodzieżowych, poznanie tego środowiska od wewnątrz, zasad funkcjonowania. Jakiś taki jeden kluczowy pierwszy pewnie moment, gdzie się człowiekowi gdzieś tam zapala lampka, że może to jest moja

droga (...) drugi bez wątpienia to jest zdobywanie takiej wiedzy czy umiejętności, czy wrażliwości, którą pewnie w całej edukacji swojej artystycznej, no bo taką w zasadzie odbyłem, to jest w zasadzie druga rzecz". Inna z respondentek z regionu podlaskiego uzupełnia: *„to wypływa już z moich lat młodości, gdyż jako dziecko, no a później jako młodzież, uczestniczyłam w działaniach kulturalnych – byłam członkiem Zespołu Pieśni i Tańca (...), i pewnie stąd też ten wybór. Zafascynowanie w ogóle kulturą, przede wszystkim ludową*". Znamiennym elementem tych ostatnich wypowiedzi jest fakt, że respondenci wywodzą się z małych środowisk społecznych, w których kultywowanie tradycji rodzinnych i społecznych (w tym obrzędowości i zwyczajów regionalnych, religijnych, zawodowych, itd.) jest ciągle żywe.

Pomocne w zdobywaniu kompetencji kluczowych w opinii badanych okazały się również takie działania jak praca w wolontariacie, praktyki studenckie, praca społeczna na rzecz środowisk lokalnych. Jednakże dla wielu pracowników instytucji kultury równie ważne jest uzyskiwanie kompetencji przez doświadczenie praktyczne w trakcie pracy zawodowej. Jak mówił jeden z badanych: *„najważniejsza jest praktyka przede wszystkim, to właśnie tutaj ta kreatywność i lata pracy pozwalają na to, żeby ocenić swoją pracę w sposób taki co jest dobre, co działa*". Zdobywanie kompetencji w trakcie studiów wyższych oraz poprzez działania praktyczne wskazywała większość badanych niezależnie od zajmowanego stanowiska i umiejscowienia instytucji, w której są zatrudnieni.

Jedne z najciekawszych wypowiedzi dotyczyły specyfiki pracy w środowisku instytucji kultury, wokół którego skupia się społeczność twórców, artystów, w opinii respondentów bardziej wrażliwych, otwartych i skłonnych do zróżnicowanych kontaktów, choć w tych kontaktach dość trudnych. W obszarze kompetencji miękkich często więc podkreślano specyfikę przygotowania, które

uwzględnia ten rodzaj relacji ze światem sztuki. W sposób jednoznaczny zwerbalizował tę specyfikę artysta plastyk, dyrektor instytucji kultury z województwa lubelskiego: *„Umiejętność współpracy z ludźmi kultury, którzy są troszeczkę innym gatunkiem ludzi. Nawet jeżeli urodzili się jako zwykły gatunek, to jeżeli pracują w kulturze i ileś już pracują, to rzeczywiście jest coś na pograniczu, nie wiem, artyści, krytyka sztuki, ludzie o dużej wrażliwości, a z drugiej strony przekazujący swoją wiedzę jako nauczyciele, ale też specyficzni, do których się przychodzi dobrowolnie. Z nimi trzeba bardzo, bardzo umiejętnie. I myślę, że to są duże umiejętności, które nie do końca można wykształcić. Można je zwiększyć, niekoniecznie, czyli można wyszkolić, ale nie nabyć. Je trzeba jakoś tam mieć. I jak się ich nie ma, to jest kłopot*". Inny z respondentów podkreślał jeszcze mocniej: *„pracujemy na delikatnej materii – zwłaszcza tam, gdzie się stykają pracownicy z artystami. Wiadomo, że artyści mają z racji wykonywanych przez siebie działań, mają troszkę rozchwianą sferę emocjonalną i jakby to jest trudniejsze, po ludzku też, współpraca i też wymaga pewnych predyspozycji szczególnych*".

Bez wątpienia, w opinii respondentów praca w kulturze wymaga permanentnego podnoszenia kompetencji. Tym bardziej, że w ich opinii do zawodu trafiają częściej pasjonaci aniżeli osoby „w punkt” merytorycznie przygotowane. Analiza danych metrykalnych potwierdza tę konstatację. Obok grupy osób kończących sprofilowane studia przygotowujące do pełnienia ról zawodowych w obszarze kultury pojawiły się osoby z przygotowaniem technicznym, prawniczym, informatycznym, inżynierskim, ogrodniczym, zootechnicznym. Osoby te trafiły do zawodu dość przypadkowo, zachęcane przez osoby z otaczającego je środowiska doceniając nie tyle ich przygotowanie profesjonalne, ile pasję do kultury obserwowaną w ich zachowaniu. Zdarzały się jednak opinie, które ścieżki wiodące ku kulturze zamykały w dość

krytycznych, żeby nie powiedzieć krzywdzących dla środowiska ramach. Rozmówczyni z województwa lubelskiego wskazała: „Do instytucji kultury trafiają najczęściej ludzie, którzy studiują kierunki związane z kulturą. Kierunki związane z kulturą studiują najczęściej najslabsi uczniowie (...). Ja nie mówię o jakiejś niewielkiej grupie pasjonatów, tylko o tak zwanych spadach”. To oni w opinii respondentki powinni nieustannie się szkolić. Znaczącą w tej grupie opinii jest także niska ocena zawodowej przydatności nauczycieli. Respondentka twierdzi wręcz, że „do pracy w ośrodku kultury absolutnie nie nadają się nauczyciele, ponieważ tu trzeba być twórczym każdego dnia”. Wypowiedź ta jest dość znamieną, interpretująca środowisko pedagogów jako nieposiadające kompetencji do pracy w kulturze. Jednocześnie wiele wypowiedzi potwierdzało potrzebę posiadania wiedzy i umiejętności pedagogicznych wynikających ze specyfiki pracy w różnych pod względem wieku i statusu społecznego środowisk.

Konkluzją a zarazem wyjściem do dalszych analiz jest zaobserwowana w grupie wielu respondentów prawidłowość – okazuje się, że **potrzebę szkoleń, zdobywania nowych kompetencji czy pogłębiania wcześniejszych poprzedza objęcie stanowiska**. W wielu wypowiedziach, nie zawsze werbalizowanych wprost, ujawnia się tendencja – **najpierw stanowisko potem kompetencje**. Jedną z respondentek z województwa lubuskiego mówi wprost: „Dopiero jak, (...) zatrudniono mnie na całym etacie, to wtedy dopiero zaczęłam myśleć o tym, że trzeba by było jakoś pomyśleć jak rozwinąć się dalej w kierunku organizacji czasu właśnie dzieci i właśnie zajęć takich merytorycznych z dziećmi. W związku z tym, w tym kierunku później właśnie szukałam jakichś takich kursów metodycznych, warsztatów plastycznych” tym bardziej, że jak mówi dalej: „niestety tak to jest w kulturze w małych ośrodkach, że wszyscy jakby wszystkim się zajmują”. Można zatem przypuścić, że nigdy do końca nie wiadomo jakie umiejętności, wiedza i doświadczenie

będzie potrzebne osobom zwykle reprezentującym małe zespoły zawodowe w lokalnych instytucjach kultury. Dyrektor placówki kulturalnej z województwa łódzkiego potwierdza to przypuszczenie: „Zatrudniamy niewiele osób tak naprawdę, więc wszystkie... jakby to powiedzieć, wszystkie obowiązki, które wynikają z prowadzenia tej instytucji są podzielone między tych ludzi, których mamy. Tak naprawdę dyrektor tu skupia tych ról no najwięcej tak naprawdę, no bo musi być menedżerem, musi być trochę księgowym, musi być trochę kadrowcem, musi się znać na sprawach takich, które wiążą się z problemami instytucji jako takich, ale też **dobrze byłoby, żeby człowiek się orientował w sferze kultury jakby szeroko rozumianej, jakby rozumiał ją, potrafił docenić czy oddzielić dobro od rzeczy złych, proponować ludziom to, co jego zdaniem jest wartościowe** – w tej przestrzeni takiej organizacji projektów kulturalnych. A w sferze działalności edukacyjnej to **powinien mieć też taką wrażliwość na młodych, na dzieci, na ich potrzeby, ich rozwijanie horyzontów**. I tu po raz kolejny umiejętność – budowania takiej oferty artystycznej edukacyjnie dla najmłodszych. A też **zdarza się, że trzeba wykazać się umiejętnościami bardziej przyziemnymi – choćby trzymanie młotka, czy pędzla**”. Opinia ta ujawnia specyficzną zdolność pracowników instytucji kultury do podejmowania zróżnicowanych wyzwań zawodowych wynikających z aktualnych potrzeb, w tym tych będących następstwem zmian administracyjno-prawnych i tych, które są konsekwencją przeobrażeń obserwowanych w życiu lokalnej społeczności.

2. Doskonalenie kompetencji kadr kultury

2.1 Motywy uczestnictwa w kursach i szkoleniach

Przeprowadzone wywiady umożliwiają budowę obrazu typowego pracownika kultury jako uczestnika rozmaitych form podnoszenia kompetencji zawodowych. To co popycha tych ludzi do wzmacniania swego potencjału wynika zarówno z czynników zewnętrznych jak wewnętrznych, gdyż wysiłki te są dla nich wartością autoteliczną. Respondenci bowiem najczęściej wskazują na chęć i potrzebę rozwoju pojmowanego jako cel sam w sobie. Ilustruje to następująca wypowiedź: „**Bardzo lubię się rozwijać, bo mam świadomość, że jest to ważne, chętnie uczestniczę właśnie w szkoleniach, bo świat pędzi do przodu i jeśli zostaniemy w tyle, no to po prostu negatywnie może wpłynąć i na instytucję, i na nas samych**”. Badane osoby pragną poszerzać swą wiedzę i zdobywać nowe umiejętności: „*po prostu, no, że tak powiem jeszcze wszystkiego nie umiem, czasami coś by trzeba było więcej wiedzieć. No i świat idzie do przodu*”. **Osoby, które nie mają przygotowania kierunkowego po kilku latach pracy zaczynają doceniać wiedzę i przygotowanie teoretyczne, którego brak wyraźnie odczuwają. Jako szczególnej wagi brak wskazywano niedobory wiedzy z zakresu teorii kultury, wiedzy o społeczeństwie oraz o sposobach pracy ze zróżnicowanymi grupami społecznym.** Zauważający tego rodzaju braki respondenci szczególnie entuzjastycznie wypowiadali się o takich formach doskonalenia, które dawałyby im narzędzia diagnozy, umiejętności wsłuchania się i odczytywania potrzeb społecznych.

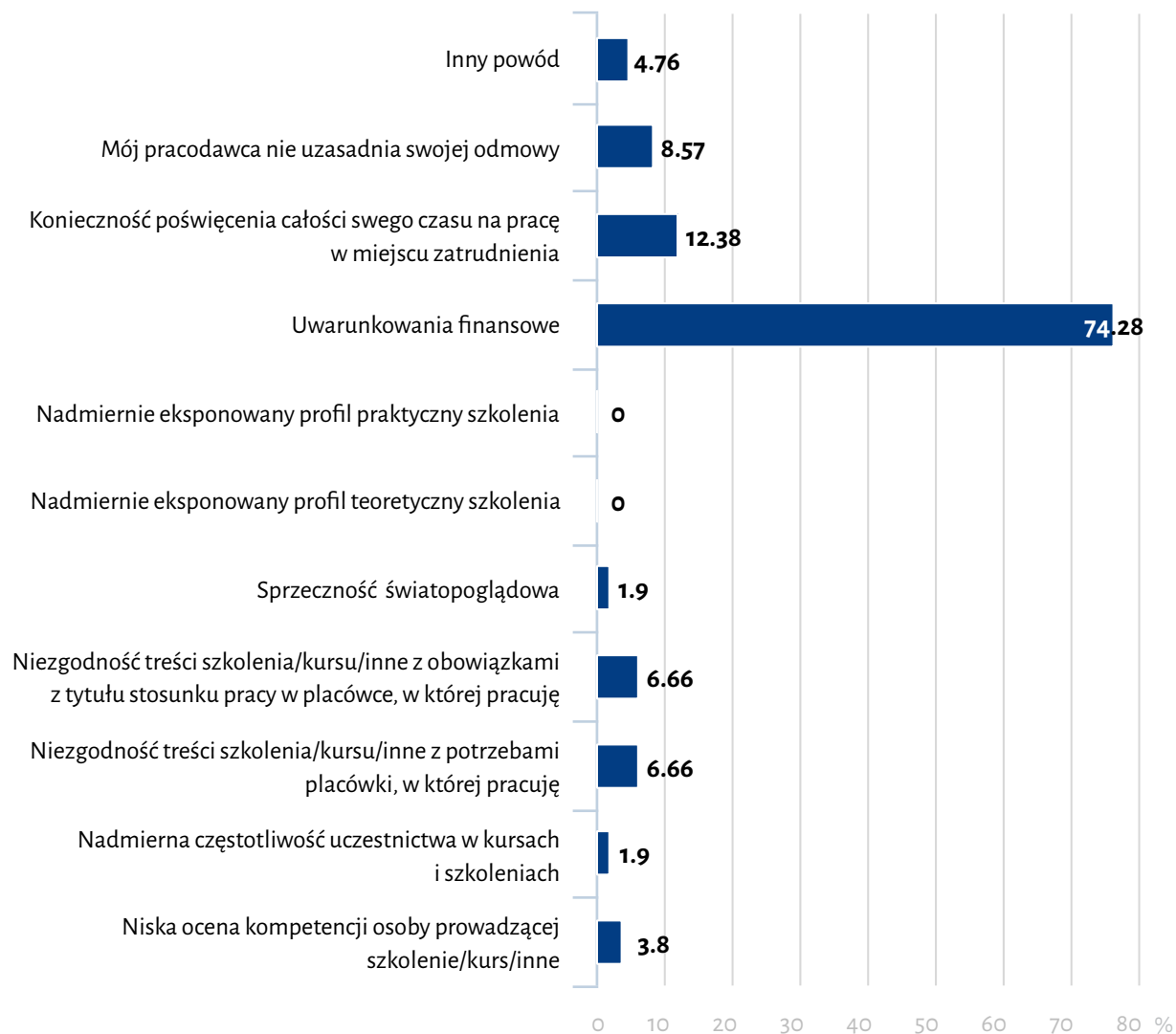
Dla części badanych podnoszenie i zdobywanie nowych kompetencji stanowi inspirację do podejmowania nowych wyzwań oraz wspomaga codzienną pracę. Cytując jedną z badanych osób: „**spotykamy się z różnymi problemami, z różnymi zagadnieniami codziennie, więc potrzebujemy ciągle nowej wiedzy, nowych doświadczeń i to nas ciągle pcha w kierunku jakiegoś takiego doskonalenia się i uczestniczenia w takich właśnie, jakichś kursach, szkoleniach, czy spotkaniach, seminariach**”. Zdobywanie i poszerzenie wiedzy umożliwia, zdaniem badanych, orientację w obszarze kultury i pozwala na lepsze wykonywanie swojej pracy. Niektórzy przekonują, że lubią się nieustannie uczyć i ta cecha skłania ich do uczestnictwa w kursach, szkoleniach i warsztatach: „**Po prostu lubię się uczyć i się z tym lepiej czuję. Do tego wiem, że będę lepiej wykonywał pracę**”. Pojawiały się również głosy, że motywacją do podnoszenia kompetencji jest wsparcie finansowe instytucji: „*dom kultury mnie wysyła i płaci mi za te szkolenia. Bo jakbym miała za wszystkie płacić z własnej kieszeni, to... to może aż w tyłu bym nie brała udziału*”.

Uczestnictwo w zróżnicowanych formach doskonalenia wynika z połączenia specyfiki placówki i dostępności do środków budżetowych. Z reguły wielozadaniowe placówki z ograniczonym budżetem (jak mówi jeden z respondentów o rozdziale środków przez jednostki samorządu terytorialnego: „*bo ważniejsze są drogi niż kultura*”) wybierają formy szkoleń usprawniających pracę placówki „*własnymi siłami*”. **W małych placówkach kultury w polityce szkoleń dominuje swoista pragmatyka, w której wybiera się takie grupy zajęć, które pozwalają wypełniać wszystkie zadania placówki „rękoma” tych samych pracowników.** Zamiast zatrudniać kosztownych specjalistów z zewnątrz, pracownicy decydują się na szkolenia; programy graficzne – kiedy trzeba przygotować kampanię informacyjną (ulotki, plakaty, druki); redagowanie stron internetowych – w przypadku opracowania strony internetowej instytucji,

Wykres 4

Powody uniemożliwienia przez pracodawcę uczestnictwa w wybranej formie podnoszenia kompetencji (dane wyrażone w procentach z puli 11,89% przypadków ograniczania aktywności w tym zakresie)

(źródło: badania ankietowe)



szkolenia z zakresu prawa – w okresie zmian legislacyjnych, szkolenia kuratorskie – kiedy trzeba sprofilować część zadań placówki w stronę działalności wystawienniczej, itd.

2.2 Inhibitory i katalizatory procesu podnoszenia kompetencji

Mówiąc o podnoszeniu kompetencji kadr kultury, jedną z kluczowych kwestii jest stosunek położonych do zamiarów i wysiłków na rzecz doskonalenia zawodowego. Mówimy tu zatem o inhibitorach i katalizatorach tych procesów. Choć wysiłki o jakich wspomnieliśmy nominalnie przełożyć się mogą na wzrost jakości pracy w placówce kultury, to w świetle uzyskanych wypowiedzi okazuje się, iż niemal 12% badanych spotkało się z sytuacją by pracodawca uniemożliwił (choć raz) uczestnictwo w jakichś formach podnoszenia kompetencji. Głównym powodem na jaki wskazano były uwarunkowania finansowe (74,28% spośród wspomnianej puli 11,89% przypadków ograniczania w tym zakresie aktywności). Innymi powodami była wskazywana konieczność poświęcenia całości swego czasu na pracę w miejscu zatrudnienia, czy też niezgodność profilu szkolenia z pełnionymi w placówce obowiązkami. Odnosząc jednakże pozostałe czynniki do ogólnej liczby wypowiedzi możemy stwierdzić, iż wobec skali prób ograniczeń ze względów ekonomicznych, pozostałe powody uniemożliwienia uczestnictwa w formach podnoszenia kompetencji przez pracodawcę mają raczej charakter incydentalny. Warto wskazać na zerowe wskazanie znaczenia nadmiernie teoretycznego bądź nadmiernie praktycznego charakteru szkolenia. Można założyć, iż ów wynik wskazuje na świadomość zarządzających placówkami kultury o konieczności zdobywania przez pracowników kompetencji w obu tych zakresach, co jest szczególnie interesujące zważywszy na dominację oczekiwań samych pracowników

66. Źródło: *Działalność instytucji kultury w Polsce w 2013 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014. Dla porównania warto odnotować, iż np. w województwie dolnośląskim ów wskaźnik jest na poziomie 260 zł na osobę.

odnośnie szkoleń mających charakter przede wszystkim praktyczny. (→ patrz: wykres 4)

Mówiąc o czynniku finansowym, który dla pracodawców jest najczęstszym powodem ograniczania uczestnictwa pracowników w procesach podnoszenia kompetencji, warto odnotować niejednorodność terytorialną tego wskazania. Najczęściej problem ten był akcentowany w województwie dolnośląskim, następnie w śląskim i wielkopolskim. Najrzadziej na ograniczenia natury finansowej odnotowano w wynikach uzyskanych w województwach: opolskim, zachodniopomorskim i podkarpackim. Szczególnie ostatnie z wymienionych może zaskakiwać. Województwo podkarpackie uchodzi za jedno z uboższych, z relatywnie jednym z najniższych wskaźników wydatków budżetów jednostek samorządu terytorialnego na kulturę i ochronę dziedzictwa narodowego (ok. 150 zł w przeliczeniu na 1 mieszkańca)⁶⁶. Brak wskazywania na ograniczenia natury finansowej może jednak tłumaczyć nie tyle doskonała kondycja ekonomiczna badanych placówek, co postawa zatrudnionych w nich pracowników, świadomie dobierających szkolenia, które nie zetkną się z oporem przełożonych – co jest jednak w odniesieniu do badań ankietowych jedynie domysłem. Przyczyny uzyskanego wyniku mogą być też inne. Najprostszą odpowiedzią na wątpliwości może być nieuczestniczenie przez tę grupę w podnoszeniu kompetencji. Znaczące dla uzyskanego wyniku mogą być tu podejmowane w ostatnich latach działania na rzecz wybranych województw i miejscowości, docelowo o słabej kondycji ekonomicznej i infrastrukturalnej (jak dofinansowywane szkolenia animatorów kultury w ramach projektów szkoleniowych Narodowego Centrum Kultury). Różnicowanie istotności czynnika finansowego pomiędzy województwami można też próbować tłumaczyć tym, że wykwalifikowana kadra w zasobniejszych

województwach (jak dolnośląskie, śląskie czy wielkopolskie) ma większe oczekiwania wobec oferty oraz szerszy jej wybór (niejednokrotnie droższej).

Znając opinię o postawie pracodawców wobec szkoleń pracowników, która w świetle uzyskanych wyników pozwala tę sytuację określić jako sprzyjającą podejmowaniu wysiłków zmierzających do podnoszenia kompetencji, warto zapoznać się z czynnikami, które stanowią dla samych badanych główne inhibitory tego rodzaju wysiłków. Tutaj, podobnie jak w przypadku ograniczeń pojawiających się w miejscu pracy, na plan pierwszy wysuwają się zbyt wysokie koszty szkoleń i kursów (52,44%). W dalszej kolejności pojawia się brak odpowiedniej ilości czasu (28,83%) oraz logistyczne problemy z dotarciem do adekwatnej względem potrzeb oferty (25,23%). Przy czym warto zauważyć, że niemal jedna piąta badanych zadeklarowała brak odpowiedniej do ich potrzeb oferty. Jedynie 5,34% badanych nie zastanawia się nad podnoszeniem kompetencji. Szczegółowy rozkład głównych czynników zniechęcających do podnoszenia kompetencji prezentuje wykres 5. (→ patrz: wykres 5)

W świetle danych ogólnopolskich nie można wskazać jednoznacznych tendencji mówiących o znaczeniu czynników ekonomicznych w podziale na poszczególne regiony i województwa. Małe znaczenie tych czynników odnotowujemy zarówno w województwie podkarpackim jak i małopolskim czy dolnośląskim. Na wysokie znaczenie tych czynników wskazują wyniki uzyskane w takich województwach jak podlaskie i kujawsko-pomorskie. Jednocześnie niewiele niższy odsetek wskazań wynika z danych uzyskanych z terenu województwa mazowieckiego. Jak można było przewidywać czynniki o charakterze ekonomicznym mogą być bardziej ważne w małych ośrodkach. Zarówno w sensie bezpośrednich zasobów

Wykres 5

Czynniki zniechęcające do podnoszenia kompetencji

(źródło: badania ankietowe)



przeznaczanych na takie cele, ale również w znaczeniu terytorialnego oddalenia od miejsc, w których można doskonalić swe kompetencje. Większość z dyrektorów małych, prowincjonalnych placówek kultury pytanych o problemy dotyczące podnoszenia kompetencji, podkreślała, że **kursy, warsztaty, seminaria i inne formy, najczęściej organizowane są z dala od ich miejsca pracy i zamieszkania**. Dojazd, uczestnictwo i pobyt (zwłaszcza podczas kilkudniowych zajęć) generuje koszty, które znacznie przewyższają możliwości instytucji i w konsekwencji niewiele zarabiający pracownicy, nawet bardzo zainteresowani szkoleniem, nie uczestniczą w nim (poniekąd naprzeciw tym problemom wychodzą wspomniane wcześniej projekty NCK jak np. szkolenia w ramach programu „Kadra Kultury”). **Innym czynnikiem ograniczającym aktywność pracowników niedużych placówek kultury jest poziom zatrudnienia**. W wielu objętych badaniem instytucjach skład kadry pracowników merytorycznej zawiera się w grupie od 2 do 6 osób. Każda z wyjeżdżających na szkolenie osób stanowi zatem znaczący „uszczerebek” w działalności instytucji i destabilizuje jej funkcjonowanie. Jedna z respondentek mówi tak: „wyjazdowe łączą się z kosztami (...). I zaburzają harmonogram pracy naszej, w naszym przypadku niestety, te szkolenia, bo nas jest po prostu mało. Mamy też świetlicę, (...) jest pojedynczy pracownik i jeżeli jedzie na szkolenie, to jest to zamknięte”. Niektórzy **dyrektorzy przekonywali w związku z powyższym do tego, by zamiast szkoleń, kursów i warsztatów wyjazdowych zatrudniać w ramach prac zleconych specjalistów, których zapraszają do instytucji (wspomniana wcześniej zasada realizacji „wszystkich zadań placówki [rękoma] tych samych pracowników” nie jest zatem jedyną strategią działania)**. Jeden z dyrektorów z województwa dolnośląskiego mówi: „zatrudniliśmy na kilka godzin, można powiedzieć, czy może dwa, trzy razy pojawił się tutaj taki znajomy z zaprzyjaźnionej instytucji

kultury, osoba, która jest zatrudniona, w zakresie obowiązków w tej instytucji ma prowadzenie właśnie profilu facebookowego, no i po prostu przekazała nam tą wiedzę, organizowanie takiej strony. Na zasadzie zlecenia”. W wielu placówkach docenia się kursy online i e-learningowe: „forma e-learningowa aby nie trzeba było zamykać placówki”. Propozycje te spotykają się z zainteresowaniem. Choć jednak jest to forma najmniej uciążliwa (z punktu widzenia organizacji pracy), to jak zauważyła dyrektor jednej z instytucji kultury z terenu województwa łódzkiego: „choć najbardziej wygodna jest ta forma korespondencyjna, bo załatwiamy to przy biurku no nie musząc poświęcać dnia, dwóch czy trzech na tego typu, tego typu sprawy. (...) **Mówiąc uczciwie to tak naprawdę te szkolenia, które w pewnym sensie zachwalam, te internetowe, one są łatwe, szybkie, ale tak naprawdę to trochę tak przewertują i w zasadzie z nich zostaje tak naprawdę niewiele poza certyfikatem**”. Ten sam dyrektor placówki w innym miejscu rozmowy wskazywał, że najwyżej ceni i wspiera taki typ zajęć, które mają charakter seminariów, paneli i otwartych dyskusji. (→ patrz: wykres 6)

Finanse oraz brak czasu, obok zbyt oddalonej od miejsca zamieszkania oferty szkoleń, stanowi trzon barier, które ograniczają aktywność w zakresie podnoszenia kompetencji. Jednakże dla ogólnego profilu badań warto przyjrzeć się dokładniej problemowi braku oferty adekwatnej do potrzeb pracownika. Szczególnie interesującą kwestią było to, w jaki sposób brak odpowiedniej oferty postrzegany jest w poszczególnych województwach. Na etapie konstruowania narzędzi badawczych przyjęto hipotezę o możliwym zróżnicowaniu pod tym względem. Różnice okazały się być znaczące: od wskazań na poziomie 8,7% w województwie opolskim po 25% w dolnośląskim i 31,03% w zachodniopomorskim. Jak wiele innych uzyskanych wyników, dane te stanowią przesłankę na rzecz dostosowywania oferty szkoleń do lokalnych

potrzeb. Innymi słowy w projektowaniu działań na rzecz podnoszenia kompetencji, myśląc o sektorze kultury w Polsce, pomocne będzie tworzenie mapy lokalnych wyzwań i uwarunkowań. (→ patrz: wykres 7)

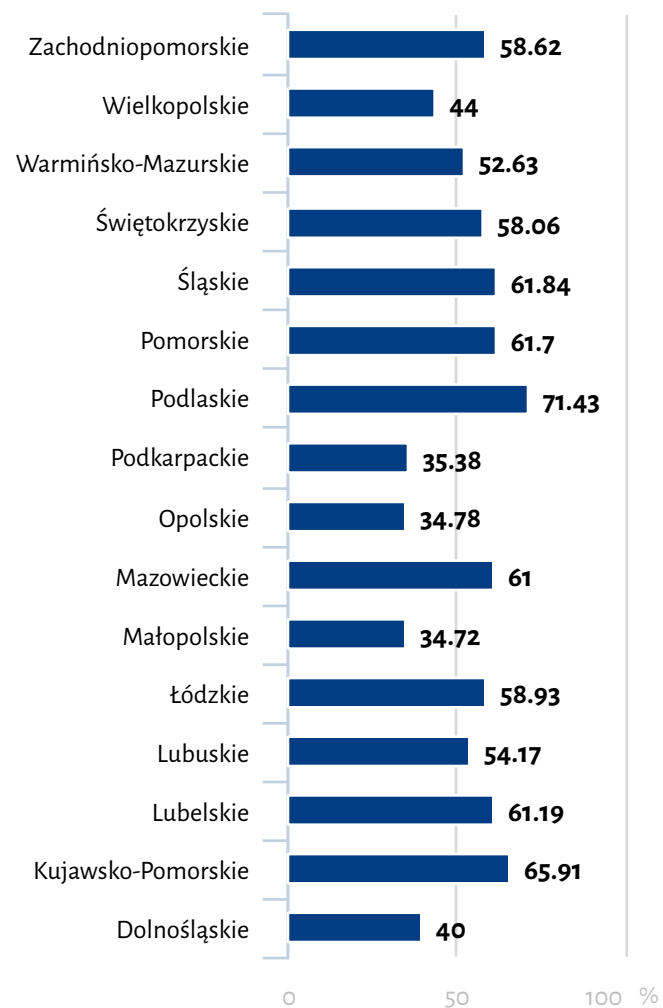
Znając główne inhibitory procesu podnoszenia kompetencji szczególnie istotne jawią się wypowiedzi dotyczące czynników zachęcających do aktywności w zakresie podnoszenia kompetencji. Na plan pierwszy przebija się tu ogólna postawa badanych wobec szkoleń. W ponad 68% wypowiedziach pojawia się znaczenie działania na rzecz własnego rozwoju. Na drugim miejscu, dopiero na poziomie 40% wskazań, odnajdujemy możliwość spotkania z innymi animatorami kultury. O znaczeniu ogólnego rozwoju może zaświadczać relatywnie niski poziom znaczenia adekwatnej do indywidualnych potrzeb oferty szkoleń (24,15%). Można domniemywać, iż badani mają świadomość wymogu ich elastyczności w podejmowaniu wyzwań stawianych im w miejscu pracy. **W zestawieniu czynników wspierających odnotowano zaskakująco niski odsetek wypowiedzi mówiących o znaczeniu motywującej postawy przełożonych i współpracowników** (10,22%). Ostatnia kwestia jest szczególnie interesująca. Uzyskany wynik może wskazywać na istnienie miękkich form oddziaływania, poprzez które pragnienie pogłębiania kompetencji, staje się uwewnętrznionym celem jaki pracownik realizuje jako część spełniania się w swojej pracy. Uzyskany rezultat może też dowodzić istotnie małego zaangażowania pracodawców w tym zakresie. Nie do pominięcia jest też domniemanie świadomości badanych odnośnie ograniczeń z jakimi muszą liczyć się pracodawcy w zakresie kierowania na szkolenia. (→ patrz: wykres 8)

Znaczenie kształcenia, aktualizacji wiedzy i kompetencji jest jednym z istotniejszych warunków poprawnego

Wykres 6

Znaczenie czynników natury finansowej w ograniczeniu aktywności w zakresie uczestnictwa w kursach, szkoleniach i praktykach w podziale na województwa

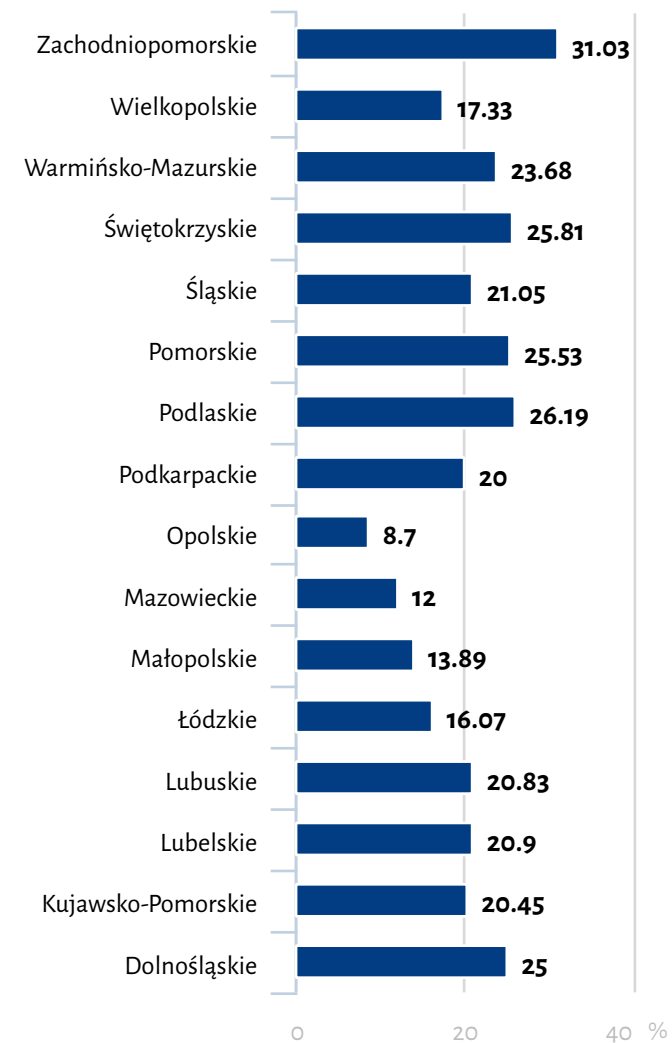
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 7

Deklarowany brak odpowiedniej do potrzeb oferty w podziale na poszczególne województwa

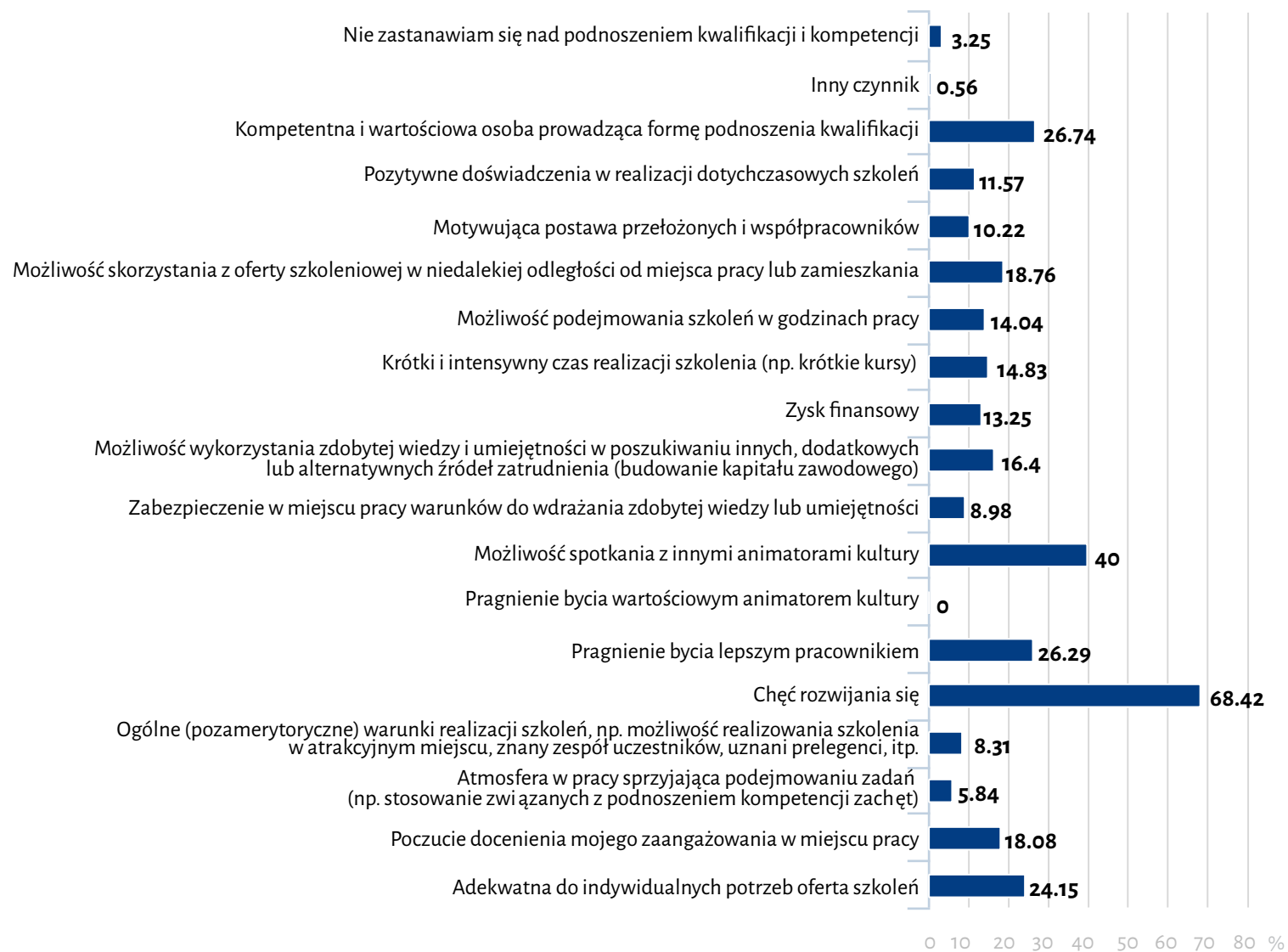
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 8

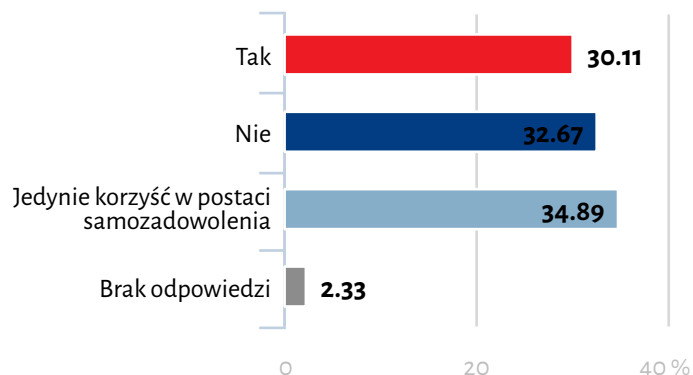
Czynniki szczególnie zachęcające do podnoszenia kompetencji

(źródło: badania ankietowe)



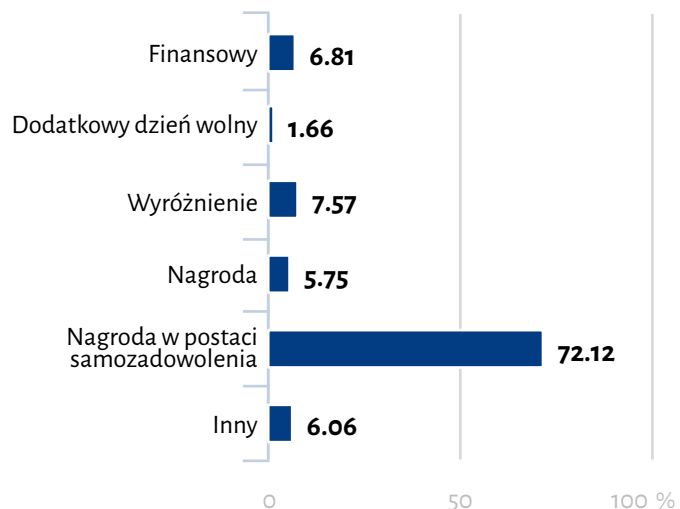
Wykres 9
Podnoszenie kompetencji a benefity/korzyści uzyskiwane w miejscu pracy

(źródło: badania ankietowe)



Wykres 10
Podnoszenie kompetencji a benefity/korzyści uzyskiwane w miejscu pracy – wskazanie na ich rodzaj

(źródło: badania ankietowe)



działania instytucji kultury. Postanowiono w ramach prowadzonych badań dopytać uczestników o to czy dostrzegają jakieś korzyści, które towarzyszą wysiłkom podnoszenia kompetencji. Uzyskany rezultat można uznać za niepokojący, gdyż jedynie jedna trzecia badanych (30,11%) dostrzegała, czy też doświadczała, jakichś benefitów. Co istotniejsze, **najważniejszą była deklarowana nagroda w postaci samozadowolenia (90,32%)**. W miejscach pracy ankietowani sporadycznie spotykają się z premiowaniem ich trudu w postaci nagród czy wyróżnień. Warto jednak zauważyć, obok honorowania za pomocą nagród i wyróżnień, wspomnianie przez badanych o benefitach (zawierających się w kategorii inne na wykresie nr 10) w postaci poszerzania swojej kreatywności, sprawniejszego poruszania się w polu zawodowym i nabywaniu umiejętności wykorzystywanych w pracy z innymi organizacjami.

(→ patrz: wykresy 9 i 10)

Treści przeprowadzonych wywiadów pogłębiają wiedzę wynikającą z przeprowadzonych badań ankietowych. Zasadniczy wniosek sprowadzić można do tego, iż w instytucjach, w których zatrudnieni byli wyłonieni do badań respondenci, nie zawsze podejmowane są działania mające na celu podnoszenie ich kompetencji. Różnice w podejściu do szkoleń zaobserwować można odnosząc się do specyfiki instytucji, jej wielkości i miejscowości, w której działa. W mniejszych, wiejskich ośrodkach, które zatrudniają jedną, dwie lub kilka osób nie podejmuje się takich działań; w instytucjach średnich – gminnych i miejskich, działania te skupiają się na wymianie doświadczeń i spotkaniach z innymi ośrodkami kultury. Kadry z tych ośrodków korzystają najczęściej z kursów i szkoleń proponowanych przez regionalne instytucje kultury. Badani z pozostałych ośrodków deklarują, że mogą brać udział w rozmaitych szkoleniach, kursach

i warsztatach, również tych dofinansowanych ze środków Unii Europejskiej. Instytucje umożliwiają pracownikom podejmowanie studiów podyplomowych, niejednokrotnie dzięki „negocjacom z dyrektorem” godząc te wysiłki z pracą. Wiele instytucji organizuje szkolenia dla całego zatrudnianego zespołu (dotyczące m.in. zarządzania czasem, współpracy, negocjacji, zarządzania projektami). Jak podkreśla respondent z województwa małopolskiego kadry zatrudnione w jego instytucji mogą uczestniczyć w różnych konferencjach, wyjazdach studyjnych, spotkaniach środowiskowych. Pracownicy mogą wnioskować o skierowanie na rozmaite działania, czasem również na refundację kosztów jeżeli one są płatne. Badany podkreślał, że „dyrekcja na pewno nam zapewnia bardzo dużo spotkań z interesującymi osobami i po prostu bardzo wiele działań, które realizujemy (...), realizujemy wciąż z nowymi osobami – bo wtedy się po prostu dużo uczymy”.

Badani byli zgodni, że dyrektorzy instytucji w żadnym stopniu nie utrudniają, ani nie ograniczają pracownikom podnoszenia kompetencji zawodowych, a wręcz namawiają do podejmowania tego typu aktywności. Co jest zjawiskiem pozytywnym zważywszy na brak „odgórných” regulacji systemu podnoszenia kwalifikacji pracowników merytorycznych. Jedyne ograniczenie na jakie wskazywano w wywiadach dotyczyło niewystarczających środków finansowych. Zwykle instytucje mają ograniczony budżet i nie zawsze mogą sobie pozwolić na szkolenia, które byłyby najciekawsze i użyteczne, ale często, jak mówi jeden z dyrektorów: „pracownik wybiera się na takie szkolenie no i my z naszej strony opłacamy po prostu takie szkolenie, jeśli jest pracownik zatrudniony na umowę o pracę”. **Biorąc pod uwagę ograniczone środki finansowe, dyrektorzy instytucji często kierują się dwoma zasadami. Pierwsza dotyczy podziału skąpych środków: „Raz w roku każdy może sobie wybrać jakieś szkolenie”. Druga zasada to przydatność szkoleń: „wysyłam pracowników na warsztaty,**

propozycje warsztatów, które są do nas skierowane i jeżeli ocenię, że wiążą się z naszą działalnością, no to jak najbardziej wtedy któraś z pań, (...) bierze udział” lub „Są szkolenia, które dotyczą na przykład kadr, księgowości, które są szkoleniami wręcz niezbędnymi do podjęcia z racji, i tutaj właśnie jest ten element zmieniających się przepisów, dostosowanie jakby swojej wiedzy do, do prawidłowego, zgodnego z prawem funkcjonowania tych działów”. Trzeba tu jednak zauważyć, że pracowników odpowiedzialnych za finanse publiczne dotyczą szkolenia obowiązkowe, które tym samym nie wynikają z dobrej woli (czy też jej braku) ani też z polityki szkoleniowej instytucji kultury.

Skąpe środki finansowe stanowią najpoważniejsze ograniczenie w podejmowaniu szkoleń przez kadry, ponieważ instytucja w opinii jej pracowników, „nie finansuje na pewno ze względu na to, że nie stać jej prawdopodobnie na to. Natomiast nie utrudnia jeśli chodzi o szkolenia, udział w szkoleniach, które są sfinansowane przez samych pracowników i które wymagają naszego zaangażowania czasowego w dniach, w których pracujemy, czyli na przykład nie, nie robi problemów jeżeli chodzi o oddelegowanie na dane szkolenie, które jest finansowane przez pracownika osobiście” (z wypowiedzi kierownika artystycznego z terenu województwa małopolskiego). **Zazwyczaj w instytucjach panuje atmosfera porozumienia pomiędzy dyrekcją a pracownikami; badani podkreślają, że decyzje o podjęciu szkolenia podnoszące kompetencje kadr podejmuje się wspólne:** „Tutaj mamy coś takiego, że jeżeli... dyrektor zawsze przegląda wszystkie szkolenia jakie przychodzą do nas, oferty, i jeżeli dyrektor stwierdzi, że jest nam takie szkolenie potrzebne, to wysyła nas. Jeżeli my stwierdzimy, że dostaliśmy jakąś ofertę fajną, przyda się to, idziemy z tym do dyrektora no i jeżeli dyrektor... i jeżeli są na to środki oczywiście, bo wiadomo, to są też ważne rzeczy, jeżeli są na to środki i jeżeli uzna, że faktycznie się to przyda, to wysyła na takie szkolenie. Znaczący nie jest tutaj, że: »Masz jechać i koniec«” (z wypowiedzi kierowniczk

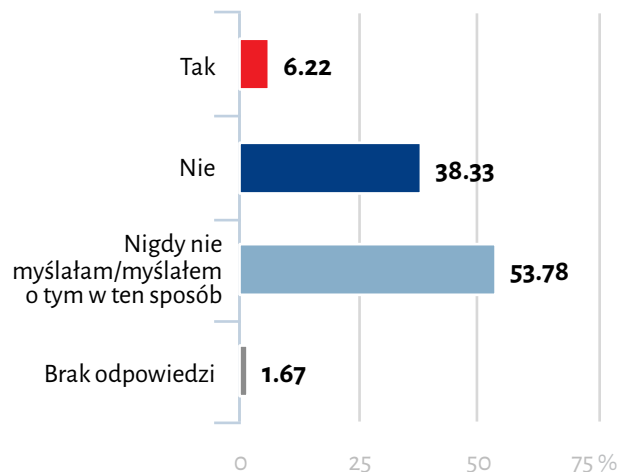
działu ogólnooorganizacyjnego z terenu województwa opolskiego). **Wśród dyrektorów instytucji pojawiły się osoby, które uważają, że podnoszenie kompetencji przez pracowników nie jest konieczne bo są nimi najlepsi z najlepszych: „wybieram ludzi takich, którzy mają pasję, i to nie tylko jest ich pracą, ale także pasją”.**

Zdecydowana większość respondentów nie obserwuje postaw bierności wobec podnoszenia kompetencji zawodowych. W opinii badanych problem ten jest marginalny. Zarówno dyrektorzy instytucji jak i szeregowi pracownicy deklarują, że bardzo chętnie podnoszą swoje kompetencje korzystając z różnych szkoleń, również tych dofinansowanych, a także podejmują studia podyplomowe na własny koszt. Udzielający wywiadu najczęściej mówili: „w naszej instytucji nie występują takie postawy”, „**wszyscy tutaj bierzemy udział w różnych szkoleniach. I administracja i pracownicy, instruktorzy**”. Nieliczni badani zauważają postawy niechęci wobec doksztalcania, szczególnie u pracowników starszych, „którzy myślą już bardziej, że może już wszystko wiedzą, że niczego się już nie nauczą, a jeśli się nawet nauczą, to nie wniesie to nic do, do ich pracy. I może też dlatego, że myślą już bardziej o tym, że już parę lat pracy, a później emerytura. Myślę, że takie podejście. Choć jakoś tak... może, może coś takiego się obserwuje, ale to jest taka rzadkość raczej. Taka rzadkość”. Nie jest to jednak sytuacja, która znajduje potwierdzenie w badaniu ilościowym. Tam niezależnie od stażu pracy zaobserwowano aktywność na polu podnoszenia kompetencji. Respondenci zauważali, że **postawa niechęci czy bierności wynika czasem z ustabilizowanej sytuacji w pracy u pracowników z długim stażem pracy, którzy nie czują już potrzeby podnoszenia kompetencji: „instytucje kultury są wciąż w dużej mierze instytucjami dożywotnymi, to znaczy tutaj nie ma takiej struktury jak w korporacjach, prawda, że jest fluktuacja pracowników, tylko raczej jak ktoś trafia do jednej instytucji,**

Wykres 11

Poziom kompetencji, doświadczenia i wykształcenia a poczucie zagrożenia swej pozycji w stosunku do przełożonych i współpracowników

(źródło: badania ankietowe)



to jest już tam przez dziesięciolecia". Inny z respondentów problem nakreślił następująco: „Osoby, które mają dłuższy staż pracy nie są skore do zmiany miejsca pracy. Młodsze mają prawo do rozeznania się czy to jest ich miejsce”. Jedna z badanych osób, która zauważa brak zainteresowania podnoszeniem kompetencji argumentuje to niechęcią pracowników do wprowadzania zmian. W jej opinii **podnoszenie własnych kompetencji zwiększa oczekiwania osób zarządzających instytucją wobec danej osoby oraz wiąże się z jej większym obciążeniem zawodowym**. Czasami pracownicy wskazują, iż przyczyną niechęci uczestniczenia w formach podnoszenia kompetencji jest ich lokalizacja: usytuowanie w dużych ośrodkach miejskich. „Tylko jedyny minus jest taki na przykład, że kiedyś te szkolenia były bliżej organizowane, na przykład w Częstochowie, prawda, a teraz jest mankament, no bo jest jednak Katowice”. Ograniczeniem bywa też wysoka cena za udział w szkoleniu czy warsztatach. Pracownicy szukają przed wszystkim szkoleń nieodpłatnych. W przypadku pracowników z działów administracyjnych czy księgowości wskazuje się jako cenny element szkolenia materiały szkoleniowe czy publikacje problemowe, z których chętnie korzystają w swojej pracy.

Na szeroko postrzeganym rynku pracy, poziom wykształcenia, bogate doświadczenia owocujące wysokim poziomem kompetencji, prócz oczywistych walorów w wielu dziedzinach życia społecznego i zawodowego, na poziomie potocznych dyskusji bywa postrzegane jako zagrażające pozycji współpracowników i przełożonych. Nie jest rzadkością dostosowywanie zawartości CV kandydatów do pracy, polegające na umniejszaniu swoich osiągnięć, bądź też selektywne ich eksponowanie. Mając na uwadze wspomniane zjawiska interesujące było czy w przypadku pracowników domów, centrów i ośrodków kultury objawia się ten sam mechanizm. Analizując wyniki ankietowe można stwierdzić bardzo niski odsetek

wypowiedzi potwierdzających tego rodzaju obawy (widziało ten związek ledwie 6,22% badanych). Ponad połowa badanych o swoich wysiłkach w zakresie podnoszenia kompetencji nigdy nie myślała w kategoriach konkurencyjności w swoim miejscu pracy. Natomiast 38,33% zdecydowanie zaprzeczyło tego rodzaju domysłom. **Biorąc pod uwagę otrzymany wynik oraz wypowiedzi uzyskane w wywiadach mówiące o tym, iż wzrost zakresu kompetencji generuje wzrost przydzielanych zadań, po raz kolejny dochodzimy do mogącej demobilizować konstatacji, iż na hierarchię w domach, centrach i ośrodkach kultury nie wpływa poziom kompetencji**. Jednocześnie przyznać należy, że procesy szkoleniowe nie są dla uczestników badań celem zmiany swej pozycji w strukturze zatrudnionych. (→ patrz: wykres 11)

2.3 Kamienie milowe rozwoju

Wśród formalnych i nieformalnych doświadczeń, sytuacji, spotkań, sukcesów, które miały najważniejszy wpływ na poziom obecnych kompetencji badanych pojawiały się często studia wyższe, zaangażowanie w wolontariat, szkolenia kierowane do trzeciego sektora, a także doświadczenia zdobyte w organizacjach pozarządowych, udział w projektach, jak również samodzielne realizowanie projektów. W kilku przypadkach istotne było doświadczenie zdobyte w czasie nauki: uczestnictwo w harcerstwie czy też zaangażowanie się w organizację życia studenckiego (m.in. juwenalia).

Jedna z badanych osób stwierdziła, że „kamienie milowe to były większe wydarzenia, w których miałam przyjemność uczestniczyć i może zetknięcie ze szkołą liderów”. Inna z osób udzielających wywiadu jako najcenniejsze doświadczenie zawodowe uznała „możliwość przyglądania się powstawaniu instytucji kultury od zera”, naukę wyniesioną z pracy w nowo powstałym Teatrze Łaźnia w Nowej Hucie (Kraków).

Pracownicy instytucji kultury z małych, wiejskich i gminno-wiejskich ośrodków kultury zdecydowanie mniejszą wagę przywiązują do doświadczeń formalnych. Dla nich najważniejsza jest dobra znajomość lokalnego środowiska i jego potrzeb, co ilustruje następująca wypowiedź: *„Jestem też z tej miejscowości, więc znam tutaj praktycznie wszystkich i wszelkiego rodzaju przeprowadzone rozmowy z nimi, jakieś tam luźne, prawda, czy z dziećmi czy z młodzieżą, dały mi po prostu do myślenia co by można zmienić, żeby było lepiej, prawda, czego oni chcą, czego oni oczekują. No i mi się wydaje, że to też wpłynęło na to, że bym się dalej kształciła gdzieś w tym kierunku, że bym zdobywała wiedzę pod względem takiej tej kreatywności i rozpowszechniania tej kultury i sztuki, tutaj w tej miejscowości”*. Przywołana wypowiedź dobrze ilustruje jak **praktyki konstruowania oferty instytucji z małych ośrodków opierają się zazwyczaj na diagnozach o charakterze intuicyjnym.** Wskazać tu warto o działaniach na rzecz wprowadzania profesjonalnych standardów w tym zakresie (jak program Dom Kultury + Inicjatywy Lokalne) mających potencjał, jak i rozliczne przykłady osiągniętych efektów, skutecznego zmieniania wyłaniającej się z wyników badań sytuacji.

Dla badanych z tych ośrodków ważne były również wzory i doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego, jak mówił jeden z respondentów: *„duży wpływ miał mój tata po prostu, był bardzo takim oddanym społecznikiem. Ja po prostu w jego ślady szedłem od młodych lat, zbierał jakieś tam sprzęty, narzędzia. Ja kochałem to po prostu. Podglądałem go nieraz, jego pracę”*.

Natomiast kadry pracujące w miejskich i gminno-miejskich ośrodkach kultury za „kamienie milowe” dla rozwoju swej zawodowej kariery uznają między innymi udział w szkoleniach z komunikacji interpersonalnych, szkolenie z wystąpień publicznych, połączone z warsztatami, szkolenie z pozyskiwania funduszy, wcześniejszą

pracę w strukturach jednostek samorządu terytorialnego (np. w wydziale kultury). Wskazywana była także praca przy projektach, początkowo w charakterze pomocnika, a później już ich koordynatora, która uczyła odpowiedzialności i pozwalała na zdobycie doświadczenia w zakresie realizacji projektów kulturalnych. Niektóre osoby za istotne dla swojego rozwoju zawodowego uznały ukończenie studiów podyplomowych w zakresie zarządzania kulturą. Dla jednego z respondentów obok studiów kulturoznawczych najważniejszym doświadczeniem ukierunkującym jego działania zawodowe był udział w projektach międzynarodowych (np. udział w projekcie realizowanym w ramach programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, z zakresu ekonomii społecznej). Wskazywano na półtoraroczny kurs z projektowania działalności kulturalnej, pracy metodą projektową. Jako kroki milowe wskazywano własne porażki – umiejętność wyciągnięcia wniosków z popełnionych błędów, uświadomienie sobie niedociągnięć i pomyłek w pracy z ludźmi. **W wypowiedziach podkreślany jest wymiar praktyczny, uczenie się poprzez praktykę,** nawet jeśli studia nie miały profilu humanistycznego, to właśnie zaangażowanie się w prace animujące życie kulturalne czy to społeczności studenckiej czy lokalnej, stanowiły ów ważny moment, częstokroć przesądzający lub utwierdzający w wyborze pracy w sektorze kultury. Pojawiły się również wypowiedzi, w których zwracano uwagę na potrzebę spotkania i rozmowy jako owo doświadczenie najistotniejsze w zdobywaniu kompetencji kluczowych. Przykładem tego rodzaju spostrzeżeń jest wypowiedź dyrektorki domu kultury w gminie miejskiej z terenu województwa wielkopolskiego: *„(...) rozmowy, dyskusje z innymi dyrektorami instytucji kultury, ale też współpraca z uczelniami, ze związkami zawodowymi, stowarzyszeniami w Polsce czy zagranicą, to daje ten ogromny taki potencjał i możliwości spojrzenia na to z jeszcze innej strony, ze strony tych wszystkich...*

tych podmiotów, tych innych czy tam organizacji, czy... czy związek artystów plastyków, czy inne związki – daje jakieś takie nowe impulsy, nowe sygnały”. W wielu wypowiedziach bardzo wyraźnie wskazywano na kontakt z napotkanymi na drodze zawodowej osobami znaczącymi. Jedna z respondentek z województwa dolnośląskiego podkreśliła wręcz, że: *„kształcenie formalne – jasne, jest istotne, natomiast bez takiego jak gdyby zaczepienia na konkretnej osobie, z którą można konkretnie porozmawiać, myślę, że to jest bardzo trudne.”* Jednocześnie uznając rangę tych doświadczeń wyraźnie odniosła je do okresu młodzieńczego, wskazując liceum jako właściwy moment wyraźnego oddziaływania osób trzecich. Podobną tendencję można było odnaleźć w innych wypowiedziach, w których podkreślano istotną rolę szkoleń, warsztatów w kształtowaniu kontaktów opartych na realnych spotkaniach z ludźmi reprezentującymi różne doświadczenia, środowiska, perspektywy zawodowe. W gronie takich osób zawsze można znaleźć osoby inspirujące zawodowe poczynania.

2.4 Procesy podnoszenia kompetencji a mobilność kadr kultury

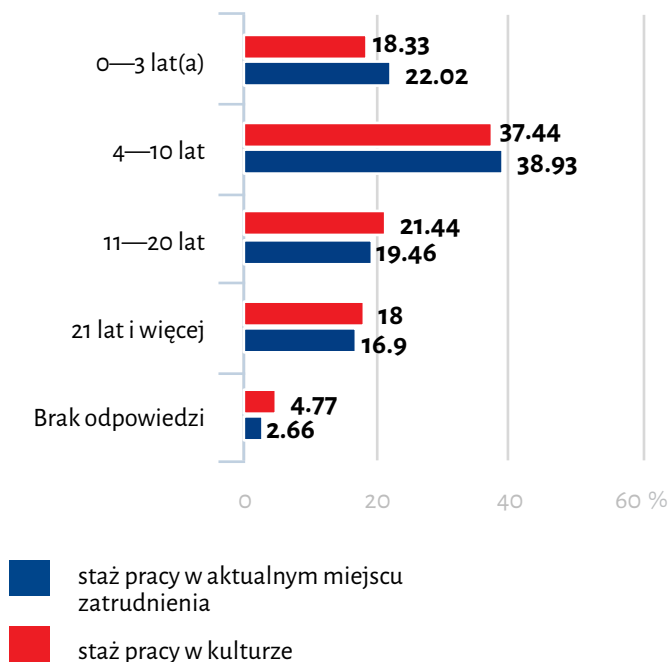
Analizy przemian cywilizacyjnych ostatnich dziesięcioleci w opisach transformacji rynku pracy podkreślają znaczenie mobilności zawodowej (zarówno w sensie przestrzennym jak i zmian kwalifikacji). Podkreśla się tu ewoluujące wymogi rynku pracy jak też migracje (np. ze wsi do miast czy też pomiędzy państwami), oraz znaczenie tych czynników dla nabywania i poszerzania kompetencji. Nie zgłębiając pozytywnych ani negatywnych aspektów zjawiska mobilności, jako interesujące uznano pytanie o to czy w przypadku kadr kultury obserwuje się tego rodzaju procesy. Przyglądając się uzyskanym wynikom ilościowym badań możemy bezsprzecznie określić obszar

instytucji jak domy, ośrodki i centra kultury, jako wymykający się tendencjom przemian rynku pracy w zakresie mobilności. Jednocześnie **uzyskane wyniki uniemożliwiają powiązanie procesów podnoszenia kompetencji z mobilnością zawodową kadr kultury**, gdyż ta, sądząc z danych, niemal nie istnieje. Zestawiając czasokresy zatrudnienia badanych w sektorze kultury z czasem zatrudnienia w aktualnym miejscu pracy zauważamy znaczącą korelację danych, wskazującą, iż związanie się z pracą w sektorze kultury łączy się zazwyczaj z ulokowaniem w określonym miejscu. Za przykład może posłużyć czasokres zatrudnienia w sektorze kultury od czterech do dziesięciu lat na poziomie 37,44% ze stażem pracy w aktualnym miejscu zatrudnienia na poziomie 38,93%. Pojawia się tu interesująca dysproporcja pomiędzy czasem zatrudnienia w sektorze kultury, a stażem pracy w aktualnym miejscu zatrudnienia, gdzie ten drugi jest wyższy od pierwszego. Widać to szczególnie w grupie pracujących od 1 do 3 lat (jest to 22% pracujących w aktualnym miejscu zatrudnienia względem 18,33% pracujących w sektorze kultury). Można sądzić, iż wyższe wskazania ilości czasu pracy w aktualnym miejscu pracy aniżeli w sektorze kultury (a mówimy wszak o pracownikach sektora kultury) może wynikać z początkowego okresu zatrudnienia, kiedy badani nie zajmowali się w miejscu pracy działalnością *stricte* związaną z kulturą. Część respondentów w wywiadach pogłębionych wskazywała również na fakt, że ich placówka utworzona została w wyniku przekształceń – wydzielając się np. ze struktur samorządowych zajmujących się kulturą. Badani ci wskazywali, że obowiązki wykonywane w ramach zatrudnienia w jednostce samorządu terytorialnego skupione były raczej na działalności administracyjnej niż kulturalnej. Tendencja odwrotna pojawia się dopiero w przypadkach stażu w zakresie 11 lat i więcej (tu notujemy okres pracy w sektorze kultury jako dłuższy niż w aktualnym miejscu

Wykres 12

Staż pracy uczestników badań w aktualnym miejscu zatrudnienia oraz w sektorze kultury

(źródło: badania ankietowe)



zatrudnienia). Ogólnie jednak korelacja okresów pracy w miejscu aktualnego zatrudnienia z ogólnym stażem w sektorze kultury wskazuje na konieczność takiego przygotowywania kursów i szkoleń, by w sposób szczególny uwzględniały lokalny kontekst, specyfikę społeczno-kulturową danych przestrzeni terytorialnych, gdyż **kadry kultury jako odbiorcy działań edukacyjnych nie są nastawieni na zmianę miejsca pobytu ani też zmianę zawodu**. Jednocześnie należy zauważyć zachodzące dywersyfikowanie przez kadry kultury sfer swoich aktywności. Mobilność zawodowa polega tu na utrzymaniu zatrudnienia w swojej macierzystej placówce przy jednoczesnym angażowaniu się w prace różnych innych organizacji. (→ patrz: wykres 12)

Również z danych uzyskanych z przeprowadzonych wywiadów wynika, że w badanej grupie nie występuje bezpośredni związek pomiędzy podnoszeniem kompetencji, a zmianą miejsca zatrudnienia. Żaden z respondentów nie zdecydował się, mimo podwyższenia kompetencji, na zmianę miejsca pracy, ani nie rozważa takiego kroku. Większość deklaruje, że uczestniczy w szkoleniach po to, by zwiększyć efektywność swej pracy w dotychczasowym miejscu oraz przyczynić się do rozwoju instytucji. Ponadto badani zazwyczaj są zadowoleni z wykonywanej pracy oraz instytucji, w której ją wykonują („ja tutaj będę się trzymać tej pracy, bo ta praca jest naprawdę świetna”), jak również dobrze czują się w zespole, ze względu na dobrą atmosferę panującą w miejscu pracy („U nas też atmosfera jest bardzo miła, tutaj też nikogo nikt nie trzyma na siłę. Oni są tutaj, bo chcą”). Podkreślają również, że w instytucjach kultury nie ma zbyt dużej rotacji i ludzie niechętnie zmieniają pracę, mimo, że istnieją takie możliwości. Respondenci podkreślają wręcz, że szczególnie „w małych ośrodkach nie ma to znaczenia. Praca i kwalifikacje są wtórne w stosunku do stylu życia: rodziny, domu, społeczności,

w której się żyje, wyrasta i pracuje”. Towarzyszy tym opiniom przekonanie, że „**myślenie in plus, na rzecz tej społeczności długofalowe, daje dużo większą satysfakcję (...) niż ciągłe zmienianie pracy i szukanie czegoś, co może się po prostu nigdy nie ziścić**”.

Motywacją do zmiany pracy mogą być, ich zdaniem, większe oczekiwania finansowe: „Gdyby ktoś poszukiwał oczywiście wyższych zarobków to pewnie miałby szansę gdzieś indziej, ale, ale tak to jest raczej związane z tym, że chcemy się wewnątrz instytucji rozwijać, te podnoszenia kwalifikacji, a nie zmieniać pracę”. Oczywiście respondenci są świadomi, że wyższe kompetencje mogą stanowić czynnik stymulujący zmianę miejsca pracy, ale ich zdaniem nie zdarza się to zbyt często wśród kadr zatrudnionych w instytucjach kultury. Jak mówi kierownik artystyczna z ośrodka kultury w Małopolsce: „być może u innych osób tak, u mnie nie. Nie wiem, nigdy nie myślałam nad... nigdy nie zastanawiałam się nad tą kwestią, natomiast... nie, w moim przypadku nie, dlatego że... no nie. Nie będę się tłumaczyć, ale w moim przypadku ja podwyższam kwalifikacje i kompetencje po to, żeby rozwijać tę instytucję póki jeszcze ją lubię, a bardzo ją lubię”. Inna osoba zauważa, że takie decyzje są sprawą indywidualną i „różnie to bywa. Jeżeli ktoś myśli o tym, żeby zmienić pracę na lepszą, czy na inną, to każda forma jakiegoś dokształcania jest furtką do tego. Ale myślę, że dokształcanie to jest też taka motywacja w pracy, którą się wykonuje na co dzień. Więc to zależy od sytuacji, od człowieka”. Jeden z dyrektorów widzi zagrożenie jakie wynika z podnoszenia kompetencji: „To nawet jest dość niebezpieczne dla pracodawcy, takie podwyższanie kwalifikacji dla pracowników, ponieważ pojawiają się już takie sygnały, że pracownicy zaczynają po podniesieniu kwalifikacji szukać bardziej intratnych zajęć, tak. Czyli mają takie propozycje lepszych warunków finansowych. Trzeba znaleźć takie mechanizmy, które pozwolą na zatrzymanie pracownika po podniesieniu tych kwalifikacji, no bo już takie przypadki też się zdarzyły, tak”. Przeważają jednak głosy, „że jak ktoś

chce uciec, to niezależnie od tego kształcenia on i tak znajdzie sposób, żeby uciec". Dość ponurą uwagę poczynił na temat sytuacji i mobilności pracowników kultury **dyrektor placówki z województwa kujawsko-pomorskiego: „od nas nie uciekają, bo nie mają gdzie!”**. Choć w badaniach nie było to werbalizowane wprost, **tego rodzaju wypowiedź może wskazywać na istnienie w środowisku kadry zarządzającej tendencji do stymulacji negatywnej nad pozytywną. Innymi słowy, brakowi benefitów za podejmowany wysiłek towarzyszy niewypowiadana chęć utrzymania swej konkurencyjności na rzecz utrzymania miejsca pracy. Co analizując od strony psychologicznej może generować w dłuższej perspektywie frustrację, zniechęcenie oraz wypalenie zawodowe.**

2.5 Podnoszenie kompetencji a satysfakcja zawodowa

Parametrem szczególnej wagi, decydującym o jakości efektów pracy, jest czynnik zadowolenia z podejmowanych wysiłków. Nie tylko prakseologiczne realizowanie założonych celów ma tu znaczenie, ale też, szczególnie na niwie kultury nie dającej w Polsce szczególnej gratyfikacji ekonomicznej, satysfakcja z wykonywanej pracy. Dla badanych nie tylko praca, ale również samo działanie na rzecz podnoszenia kompetencji jest znaczącym czynnikiem nabywania satysfakcji zawodowej. Zdeklarowało tak ponad 77% badanych, natomiast takiej zależności nie odczuwa jedynie 14,55%. Z uzyskanych danych wynika, że zdobywanie doświadczeń i kompetencji kompensuje ogólnie trudną sytuację ekonomiczną pracowników kultury. **Z racji małych szans na znaczącą zmianę wynagrodzeń w sektorze kultury celowym wydaje się podtrzymywać i wspierać rozliczne formy kursów i szkoleń, dzięki którym kadry kultury pośrednio zyskują nie tylko**

narzędzia do pracy, ale też legitymizację powziętych wyborów życiowych. (→ patrz: wykres 13)

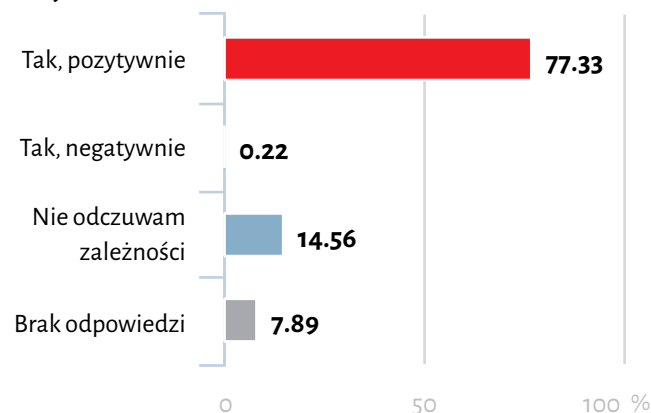
Osoby udzielające wywiadu deklarują (nierzadko z wyraźnym entuzjazmem) czerpanie satysfakcji i zadowolenia ze swojej pracy. Niedostatki natury finansowej, na jakie wielu spośród nich wskazuje, tego poczucia nie zaniża. Badani cenią przede wszystkim możliwość kontaktu z różnymi ludźmi i pracy na ich rzecz: *„bo to jest praca z ludźmi, dużo się dzieje, można coś fajnego zrobić, poznaje się nowe osoby no i widać, że, że to co robimy jakoś tam ma wpływ, komuś się to podoba, także myślę, że właśnie ta praca z ludźmi i ta dynamika”*. Badani deklarują, że najważniejsze dla nich jest to, że lubią to, co robią: *„robi się to co się lubi, więc dla mnie to jest super, super sprawa, że mogę pracować w takiej instytucji, a jeszcze lubię pracować w niej”*. Praca w instytucji kultury jest zdaniem respondentów inspirująca, ciekawa, nie jest jednostajna ani nudna, wiąże się z wyzwaniem i spotkaniami z ciekawymi osobami oraz *„umożliwia też wypracowanie sobie kontaktów, które procentują poza miejscem pracy”*. Pracownicy z wiejskich, gminnych i miejskich ośrodków kultury zgodnie podkreślają, jak bardzo ważna jest dla nich praca z lokalnym środowiskiem i to, że czują się potrzebni oraz przyczyniają się do jego rozwoju: *„mogę pracować z ludźmi – to jest najważniejsze, mogę pracować w miejscu, w którym też mieszkam, z którym też jestem związana i dla tej społeczności, w której... której jestem częścią. Ale chyba największą satysfakcją to czerpię ze spotkań z ludźmi i z takiej, z takiego... możliwości zaangażowania się w ich przedsięwzięcia, ich inicjatywy, pomocy w realizacji różnych ciekawych pomysłów. (...) Może to nie jest tak bardzo widoczne, ale przez te 10 lat widzę jak... jak ta dzielnica się zmienia, jak ta społeczność się zmienia i tak naprawdę małymi krokami możemy, możemy sprawić, że ta odnowa miasta postępuje”*.

Instruktorzy zajęć artystycznych podkreślają, że praca w instytucji kultury daje im możliwość realizowania

Wykres 13

Związek podnoszenia kompetencji oraz poczucia satysfakcji zawodowej

(źródło: badania ankietowe)



własnych pasji: „**ja to kocham! Ja tym żyję! I tak powinno być w każdym zawodzie**, bo jeżeli się nie jest przygotowanym do danego zawodu, nie lubi się, to jaki efekt jest?”. Zwracano też uwagę na niedogodności związane z nienormowanym czasem pracy w instytucji kultury: „(...) ta praca, szczególnie właśnie w tych instytucjach kultury, niestety coraz częściej odbywa się kosztem własnej rodziny i własnego wolnego czasu. I to jest chyba największy mankament w tej chwili. No ale **generalnie to lubię tę pracę. No lubię, niestety**”.

Nierzadko pojawiały się w wypowiedziach elementy bardzo osobiste. **Udział w różnych formach doształcania jest dla nich swoistym potwierdzeniem ich profesjonalizmu**: „W taki sposób, że utwierdzi... często jakby poruszamy się trochę w tych sferach intuicyjnie, a te szkolenia, które, które odbyłem powiedzmy wskazały, że intuicja dobrze mnie prowadzi i że, no że właściwie z pracownikami postępuję”.

3. Opinie kadr kultury na temat szkoleń – stan i oczekiwania

3.1 Doskonalenie zawodowe a realnie wykorzystywane kompetencje

Procesy podnoszenia kompetencji w sposób naturalny powinny wynikać z potrzeb instytucji, a jednocześnie wiązać w sobie aspekty samorealizacji i satysfakcji uczestniczących w nich osób. Jak już wcześniej stwierdziliśmy, wysiłki edukacyjne przekładają się u kadr kultury na wzrost satysfakcji. W każdym obszarze rynku pracy może jednak dochodzić do rozminięcia się efektów doskonalenia z realnymi potrzebami zatrudniającej instytucji. Podobna sytuacja może zaistnieć w przypadku form doskonalenia zawodowego. Oczekiwane formy doskonalenia zawodowego oraz uczestnictwo w nich może nie pozwalać na realne wzbogacenie działalności placówki zatrudniającej daną osobę. W wywiadach dominowały deklaracje wskazujące na rozmaite formy podnoszenia kompetencji, w których badane osoby brały udział, jako pozytywnie wpływające na zakres ich działalności i obowiązków zawodowych, a zwłaszcza na efektywność i skuteczność zawodową. Widziano w tym zakresie także oddziaływanie na kreatywność i innowacyjność podejmowanych działań. Jak mówią respondenci: „są pewne tematy, czy zagadnienia, których wcześniej nie ruszałam, a po szkoleniu się ich podjęłam. Są, są jakieś takie sytuacje, które nawet nieświadomie pewnie gdzieś tam wzięłam po szkoleniu kolejnym czy tam kursie”, „tak, na pewno szkolenia, czy też doształcanie się, podnosi kompetencje. To, że te kompetencje mamy wyższe niż kiedyś oznacza też, że możemy inaczej projekty realizować, czy też podejmować się bardziej skomplikowanych

zadań”. Respondenci podkreślają również, że przebyte szkolenia pozwoliły im ulepszyć pracę nie tylko własną, ale także przez wykorzystanie zdobytych doświadczeń poszerzyć i poprawić działalność instytucji, w której pracują. Przyglądając się jednak szczegółom, zwłaszcza w świetle badań ankietowych, obraz nie jest już tak optymistyczny i dostrzec można wiele krytycznych uwag dotyczących realizowanych form kształcenia.

3.2 Opinie o przebytych formach podnoszenia kompetencji

Niezależnie od stażu, pracownicy domów, ośrodków i centrów kultury wykazują się aktywnością w zakresie podnoszenia swoich kompetencji. W większości przypadków aktywność ta ogranicza się do jednej, dwóch czy maksymalnie trzech form w ciągu roku. Są wszak jednak pracownicy, którzy uczestniczą w tego rodzaju działaniach nawet ponad pięć i więcej razy. Patrząc na szczegółowy rozkład dotyczący korelacji pomiędzy stażem pracy, a aktywnością wynikającą z zakresu obowiązków służbowych na rzecz podnoszenia kompetencji, zwraca uwagę fakt, iż wraz ze stażem aktywność na polu doskonalenia zawodowego relatywnie nie spada. Co najmniej zastanawiające jest, iż niezależnie od stażu, **średnio 7,11% badanych nigdy nie brało udziału w jakiejkolwiek formie podnoszenia kompetencji, która wiązałaby się z obowiązkami służbowymi** (warto tu wspomnieć, że aż **26,33% badanych nigdy nie uczestniczyło w żadnej formie podnoszenia kompetencji wykraczającej poza zakres obowiązków służbowych**).

Ogólna opinia kadr kultury o dotychczas przebytych formach podnoszenia kompetencji zawodowych jest wypadkową całego spektrum byłych doświadczeń. Badani

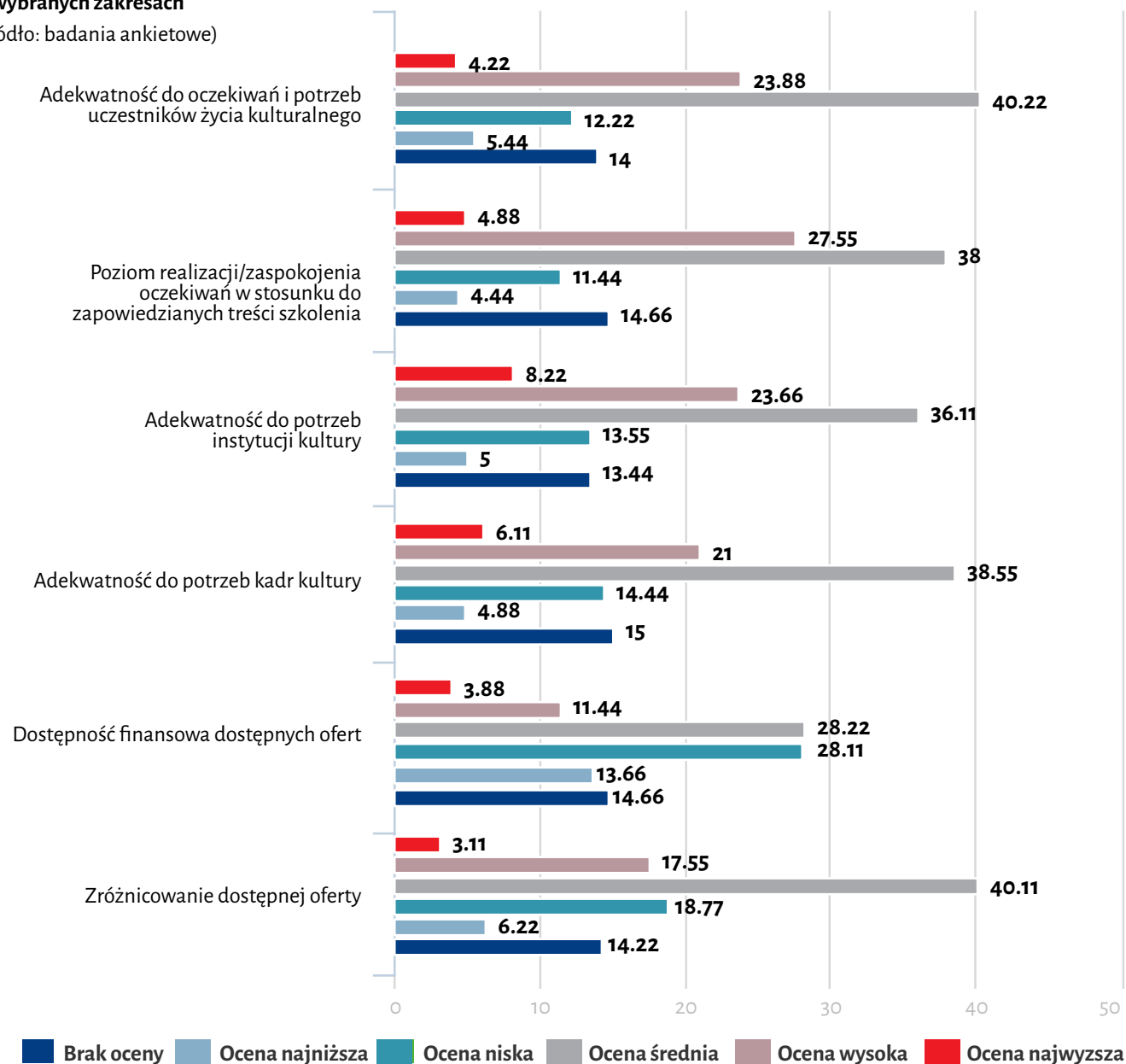
w większości przypadków wskazali na ocenę średnią. I dotyczyła ona w praktyce większości zaproponowanych wymiarów relacji i zakresów, obejmujących zróżnicowanie dostępnej oferty, dostępność finansową, zgodność z potrzebami kadr oraz instytucji kultury, deklarowany przed szkoleniem jego poziom, zgodność z oczekiwaniami i potrzebami uczestników. Maksymalną ocenę, jednakże w niewielkim odsetku wypowiedzi (8,22%) zanotowano w zakresie opinii na temat dopasowania szkoleń do potrzeb instytucji. Niepokojący jest relatywnie **niski odsetek ocen wysokich w zakresie zgodności treści szkoleń z ich realizacją**. Jest to jedynie 27,55%, co wskazywać może na dość swobodne traktowanie przez osoby i instytucje prowadzące szkolenia zadań jakie deklarują realizować. Podobnie rzecz się ma z użytecznością przebytych szkoleń w świetle potrzeb kadr kultury oraz instytucji kultury. **Uzyskane wyniki wskazują na pewien rozdźwięk pomiędzy wizją potrzeb organizatorów szkoleń i kursów, a realną pracą, pragmatyką działalności w kulturze. Dominacja ocen średnich może wskazywać na towarzyszącą aktywności badanych w zakresie podnoszenia kompetencji ambiwalencję wobec adekwatności odbytych procesów szkoleniowych do codziennej pracy czy samorozwoju**. W znaczącym stopniu uwypuklają te kwestie ustalenia wypływające z przeprowadzonych badań jakościowych. (→ patrz: wykres 14)

Osoby udzielające wywiadów miały zróżnicowane opinie na temat form podnoszenia kompetencji. Ich zdaniem o skuteczności przede wszystkim decyduje poziom danej formy kształcenia, sposób przygotowania oraz kompetencje osoby prowadzącej. „Wszystko może być nieskuteczne i wszystko może być skuteczne. Każde z tych warsztatów jak są źle przygotowane, są nieskuteczne. Jak są dobre, to są skuteczne” – stwierdziła jedna z badanych osób. Pojawiały się również opinie, że nie ma nieskutecznych szkoleń czy form podnoszenia kompetencji, bo zawsze

Wykres 14

Ocena przebytych form podnoszenia kompetencji w wybranych zakresach

(źródło: badania ankietowe)



można znaleźć coś ciekawego, „może miałam szczęście wielkie, ale nie trafiłam, nie trafiłam na jakieś takie, które by nic nie wniosło”. Respondenci z większych ośrodków, zwłaszcza z województwa małopolskiego, byli bardziej krytyczni w stosunku do form podnoszenia kompetencji, w których uczestniczyli. Osoby te często biorą udział w rozmaitych szkoleniach i podkreślają nieskuteczność krótkich form, które trwają kilka godzin, jeden lub kilka dni i obejmują wyłącznie wykłady. Opinię tę ilustruje następująca wypowiedź na temat nieskuteczności tych form: „**nieskuteczne na pewno, w moim wypadku, będą wszelkiej maści takie szkolenia po prostu, szkolenia, jedno, dwudniowe, gdzie jakaś jedna, pojedyncza osoba jest rzucana na żer kilkunastu uczestnikom takich szkoleń. To jest, wydaje mi się, najmniej skuteczna forma tak jakby uczenia osób, które już jakieś kompetencje i wiedzę mają. To może być forma, która jest przydatna na jakimś początku drogi, kiedy trzeba zdobywać jakiegokolwiek doświadczenie i wiedzę, ale dla osób, które już są obyte z tematem, długo w tym temacie siedzą, są to na pewno najmniej skuteczne formy szkoleniowe**”. Respondentka z województwa lubuskiego podzielała tę opinię wyrażając się w sposób następujący: „(...) dobre są szkolenia według mnie, ale takie szkolenia nie jednodniowe. Brałam udział w szkoleniu, które trwało praktycznie trzy miesiące, spotykaliśmy się dwa razy w tygodniu w godzinach takich popołudniowych, także to też takie bardzo absorbujące było to szkolenie, ale efekt był, uważam, bardzo duży”. Kontynuując wskazuje, że dłuższe szkolenia łączące różne formy są szczególnie mocno oczekiwane: „dobrze by było gdyby była taka możliwość, nawet w odstępie pewnego czasu, prawda, że nie jest to ciąg kilku dni, tylko generalnie jakieś wykłady, które są organizowane w jednym tygodniu, czy na przykład w cyklu tam dwutygodniowym, później poparte są jakimiś spotkaniami, gdzie już można wykorzystać tą wiedzę po prostu w sposób taki, no, warsztatowy”. Krytyczny stosunek pojawia się do kilkudniowych „zagęszczonych kursów”, kursów

organizowanych dla dużych (nawet 100 osobowych grup jak podkreśla jedna z rozmówczyń) oraz tych, które oparte są na zajęciach wykładowych. W tej ostatniej grupie mieści się wypowiedź artystki, która we wcześniejszych wypowiedziach podkreślała konieczność zdobywania dodatkowej wiedzy z zakresu funkcjonowania grup w różnym wieku, natomiast najbardziej krytycznie odniosła się do formy wykładów poświęconych tej tematyce: „Podczas kursu pedagogicznego jeszcze mieliśmy zajęcia, które się szumnie nazywały psychologią dziecka, a praktycznie wyglądało to tak, że pan stał przy tablicy i tłumaczył nam pojęcia, tłumaczył... no opowiadał po prostu i pisał coś tam na tablicy i podczas tego wszyscy przysypiali w zasadzie, bo nie było to ani nic praktycznego, że można by to faktycznie wykorzystać, ani nic takiego, żeby jakoś poruszyć. (...) **Wiadomo, że z tego co jest napisane na tablicy i o czym pan mówi przez 5 minut nie zapamięta się tak jak tego, że pani kazała skakać w kółeczku i śpiewać piosenkę**”.

Warto w tym miejscu analizy odnieść się do pewnych szczegółowych zagadnień, które wnoszone są przez przedstawicieli małych placówek kultury. **Wielokrotnie podkreślają oni nieskuteczność form dokształcania, które angażują cały zespół pracowników merytorycznych i pozostają „w kolizji” z harmonogramem działań placówki wykluczając z niej często cały praktycznie personel.** Inne dotkliwe zjawisko dotyczy treści prezentowanych w trakcie takich form szkoleniowych. **Wielu respondentów podnosi nieadekwatność treści do wielkości i zasięgu oddziaływania placówki: „to jest chyba największy problem tego rodzaju, tego rodzaju szkoleń, seminariów i warsztatów, że dotyczą zagadnień, które zazwyczaj są... które dobrze wyglądają, dotyczą dużych procesów, a dla małych... dla małych instytucji takich jak, takich jak tam my jesteśmy, nie ma, nie ma takiego, takiego dobrego programu”.** Innym ważnym czynnikiem jest czas organizowania tych działań. Przedstawiciele

małych placówek kulturalnych postulują wręcz zmianę w harmonogramie organizowania programów dokształcających: **„Dla nas najlepszym czasem, uważam, to jest taki okres jesienno-zimowy, bo wtedy troszkę w tej kulturze, w przypadku naszym, dzieje się troszkę mniej. Natomiast w okresie takim już wiosennym, gdzie mamy też i wycieczki (...), gdzie ten ruch turystyczny jest wzmożony, no to tu jest problem”.**

Z uzyskanych materiałów badawczych wynika pewna prawidłowość. Mianowicie osoby negatywnie oceniające krótkie formy, dobrze wypowiadają się o studiach podyplomowych, trwających dwa lub cztery semestry, natomiast osoby zadowolone z krótkich form, głównie z warsztatów, negatywnie oceniają dłuższe kursy, studia licencjackie czy podyplomowe: **„kiepski poziom kształcenia jeśli chodzi o studia podyplomowe, nauczyciele i wykładowcy byli nieprzygotowani do tego, żeby przekazywać wiedzę”.** Nie najlepiej oceniane przez respondentów są także szkolenia dofinansowane ze środków unijnych: **„przeżyłam wiele szkoleń, ale tak, dla mnie porażką są te dofinansowywane w większości ze środków unijnych, gdzie uczą pozyskiwania środków pozabudżetowych. To są, szkolenia prowadzają się do tego, że jest prezentacja opracowywana z materiałów ogólnodostępnych w internecie i nic z nich więcej nie wynika niż człowiek może się sam nauczyć”.** Czasami **badani za nieskuteczne uznają takie formy, których tematyka nie przystaje do ich zainteresowań i potrzeb: „było jedno takie szkolenie, na którym było profesjonalnie przygotowane, ale jakby tematyka nie odpowiadała do końca realiom tutaj w Polsce, bo zaproszeni prelegenci z zagranicy prezentowali rozwiązania, które nijak się mają do naszej rzeczywistości. I troszeczkę po prostu... no tak siedzieliśmy, słuchaliśmy i mieliśmy wrażenie, że jesteśmy zupełnie gdzieś indziej niż oni”.**

Sprzeczne były także opinie dotyczące form e-learningowych. Jeden z badanych (z województwa mazowieckiego) wielokrotnie podkreślał w wywiadzie, że jest to najłabsza forma kształcenia i zdecydowanie ją odrzucał:

„jestem zwolennikiem jednak podyplomowych form kształcenia studiów dwusemestralnych, czterosemestralnych. Także uczelnie wyższe, dobra kadra i absolutnie nie e-learning”, natomiast inna osoba z tego samego województwa wysoko ceni właśnie formy zdalne: „forma e-learningowa jest naprawdę bardzo dobra”. Inna osoba w tym duchu dodaje: „chodzi mi o te ograniczenia czasowe, że to szkolenie musiałoby być w tej godzinie, tutaj, w danym miejscu. Jakby to było gdzieś na stronach internetowych, w każdej chwili dostępne – to właśnie o tym mówię”. Te uwagi często dotyczą tego typu szkoleń, które wynikają ze zmian ustawowych. W opinii respondentki nie wymagają one szczególnych form, wystarczy dostępność do właściwej dokumentacji, która dostępna jest on-line: „jest ustawa, się wertuje, i się szkoli, czyta na ten temat. No i tak osiągnę to co zamierzałam”.

Opinie na temat form podnoszenia kompetencji uwarunkowane są przede wszystkim potrzebami i oczekiwaniami respondentów oraz zajmowanym przez nich stanowiskiem i charakterem wykonywanej pracy. Czego innego oczekują instruktorzy zajęć artystycznych (plastycznych, muzycznych, tanecznych), dla których najważniejsze są niedługie praktyczne formy warsztatowe oraz spotkania polegające na wymianie doświadczeń, a czego innego osoby wykonujące pracę administracyjną i organizacyjną. Ci ostatni wybierają dłuższe formy teoretyczno-praktyczne, ceniąc jednocześnie wszelkie spotkania środowiskowe polegające na wymianie doświadczeń. Jeden z respondentów w województwa małopolskiego zwrócił uwagę na takie przydatne doświadczenia jak mentoring, „przyglądanie się innym znawcom tematu”, możliwość współpracy z nimi, współuczestniczenie w projektach, stypendia, udział w dłuższych spotkaniach warsztatowo-szkoleniowych na zasadzie uniwersyteckiej, dłuższe, dwutygodniowe, trzytygodniowe wyjazdy zagraniczne i możliwość pracy w grupie międzynarodowej. Badani podkreślali również potrzebę systematycznego udziału w seminariach i wykładach na

temat bieżących spraw związanych z działalnością kulturalną. **Rozmówcy oczekujący kilkudniowych form szkoleniowych zwracają uwagę na wartość dodaną jaką jest możliwość nawiązania nowych znajomości pomiędzy uczestnikami kursu.** Negatywnie oceniane są spotkania, które skupiają się na multimedialnej prezentacji połączonej z odczytem. W części opinii udział w tego typu spotkaniach jest określany stratą czasu. „Według mnie to jest to... takie szkolenia są chyba bezsensowne, które wyciągają tylko, czas zabierają, bo wystarczyłoby przesłać taki materiał do dyrektorów i nie wiem, umówić się na spotkanie, nie wiem za miesiąc, za dwa, jeśli ktoś ma jakieś uwagi i pytania, i wtedy na ten temat rozmawiać”. **Rozmowa, wymiana doświadczeń, praca metodą warsztatową, wspólne analizowanie konkretnego przypadku są preferowanymi formami doskonalenia się przez pracowników instytucji kultury.** „Takie zajęcia, gdzie nie jestem biernym słuchaczem i tylko sobie siedzę, słucham i notuję, i nic z tego nie zapamiętuję, tylko poprzez, nie wiem, ćwiczenia, poprzez burzę mózgow, poprzez jakieś takie metaplany, różne metody, które aktywizują moją osobę do działania. **Nie bierny słuchacz, bo takie szkolenia są bardzo nudne no i nie wynoszę nic z takich szkoleń.**”

Symptomatyczna w grupie tych wypowiedzi jest opinia jednej z respondentek, która podkreśla: „**Nawet jeśli jakaś z form jest z pozoru nieskuteczna to umożliwia kontakt z innymi osobami, który później wykorzystuje się w innych sytuacjach – rozmowy jako wymiana doświadczeń (...) nawet te mało znaczące warsztaty, które nic nie wnoszą, to wnoszą ten okres znajomości.**”

3.3 Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji

Respondenci mają różne oczekiwania co do form i sposobów podnoszenia kompetencji zawodowych,

które rozciągają się od krótkich skondensowanych form praktycznych przydatnych do pracy instruktorskiej, po formy złożone i różnorodne jak np. mentoring, tutorial, szkolenia o charakterze webinarów, działania e-learningowe, korzystanie z literatury i filmów szkoleniowych, spotkania z „dobrym szkoleniowcem z sektora kultury i sektora biznesu”, współpraca z trzecim sektorem, zarządzanie kulturą, działania animacyjne. Niektórzy badani deklarują potrzebę kontaktów międzynarodowych. Jak mówi jedna z osób: **„chętnie zapoznałbym się z najlepszymi przykładami kultury w krajach wysokozorganizowanych, które są przed nami, czyli na przykład w Wielkiej Brytanii, chętnie bym poznał przykłady w Skandynawii”**. Respondenci zdecydowanie preferują szkolenia organizowane lokalnie, teoretyczno-praktyczne w formie warsztatów, spotkań, dyskusji, wymiany myśli. Ich zdaniem ciekawą formę stanowią działania łączące doświadczenia „firm biznesowych z instytucjami kultury”. Badanych interesują również szkolenia „skupiające ludzi z danej dziedziny, ale również szkolenia informujące o jakichś nowych technologiach, o nowych możliwościach dotarcia do odbiorcy”. Dla respondentów z wiejskich i gminnych ośrodków kultury ważne jest również, aby szkolenia odbywały się „tutaj na miejscu, w domu kultury (...) mamy zaplecze dobre, tak że mogłoby się odbywać tutaj”.

Wśród badanych kadr można zaobserwować **duże zainteresowanie formami podnoszenia kompetencji, które polegają na bezpośredniej realizacji działań we współpracy z profesjonalistami, jak również formami warsztatowymi, które kończyłoby się realizacją konkretnej inicjatywy** (np. w zakresie nowych mediów) oraz formami opartymi na doświadczeniach uczestników, „a nie osób, które przyjeżdżają z zewnątrz i narzucają jakieś nierealne... działania” – podkreślają respondenci. Niektóre osoby zainteresowane są przede wszystkim krótkimi seminariami, warsztatami, szkoleniami i kursami, bo

„to jest wiedza w pigułce, którą się dostaje, akurat konkretne informacje, które w praktyce się wykorzystuje później”. Jedna z badanych deklaruowała zainteresowanie studiami podyplomowymi oraz międzynarodowymi szkoleniami, które poza możliwością zdobywania wiedzy zapewniłyby konfrontację działań i wymianę doświadczeń. Badanych interesuje również „praca w grupie coachingowej. Po to, żeby móc i porozmawiać, wymienić się jakimiś poglądami, informacjami i... takie przede wszystkim spotkania z innymi pracownikami z innych ośrodków kultury”.

Respondenci mają zróżnicowane oczekiwania względem tematyki szkoleń i kursów oraz zakresu kompetencji, których zdobycie umożliwiają rozmaite formy podnoszenia kwalifikacji. Wiąże się to z określonym stanowiskiem, zakresem czynności danego pracownika i charakterem wykonywanej pracy w instytucji kultury. Zazwyczaj badani deklarują chęć poszerzania określonych kompetencji zawodowych. Pracownicy z działu administracji i organizacji imprez pragną zdobywać oraz poszerzać kompetencje z zakresu prawa administracyjnego oraz organizacji imprez masowych, a także kompetencje do pozyskiwania funduszy, do negocjacji i zarządzania kulturą. Pracownicy instytucji kultury zatrudnieni na stanowiskach badawczo-analitycznych chcą poszerzać swoje kompetencje związane z ich codziennymi zadaniami. Wyzwaniem są zadania dotyczące zarządzania projektami. Zdaniem części respondentów, absolwenci szkół wyższych, którzy trafiają do zawodu, nie potrafią zarządzać projektami: „(...) na studiach nie podejmuje się rzetelnie tematu zarządzania projektami, w ogóle jakby pisanie projektu. Ewentualnie na studiach podyplomowych. A więc osoby, które przychodzą, mają zerową wiedzę w tym zakresie. I tutaj jakby z... z pisania, tworzenia, rozliczenia projektów...”.

Badani podkreślali, że **zatrudnienie w instytucji kultury łączy się często z pracą na wielu stanowiskach, zatem są zainteresowani podnoszeniem swoich**

kompetencji dotyczących koordynacji działań i umiejętności pracy zespołowej oraz miękkich kompetencji związanych z komunikacją społeczną, kierowania zespołami, mechanizmami motywacji oraz animowania działań. Bardzo wyraźnie **podkreśla się znaczenie umiejętności tworzenia zespołu realizującego wspólną misję**, jak również wagę szkolenia całego zespołu, a nie jedynie jego części. Temu myśleniu nawet podporządkowuje się czasem swoistą politykę podnoszenia kwalifikacji. Respondent z województwa podlaskiego podkreśla wagę proporcjonalnego w całym zespole podnoszenia kompetencji w sposób następujący: „Często o tym rozmawiamy, że osoba szkoląca się, czasami jest to dyrektor, a czasami właśnie ktoś, odpowiednik moich jakby zadań, czyli jakiś taki kierownik, często są to osoby, które po tych wielu szkoleniach są już ileś takich kilometrów mentalnych dalej, przed jakby tą swoją kadrą. I jakby **kamień filozoficzny jest wtedy, kiedy cały zespół się komplementarnie, równo rozwija**, bo faktycznie powoduje to czasami takie... dysproporcje, że, że my już mówimy o czymś zupełnie innym, a nawet językowo nie dostosowujemy tego do no postrzegania przez pracowników, którzy się jakby... są zasiedzieli, permanentnie się zatrzymali. A więc to wpływa. Te relacje są różne, nie chciałbym jakby ich nazywać, tylko chodzi mi o to, że na pewno to powoduje jakieś, jakieś dysproporcje.” W jego opinii systematyczne szkolenia umożliwiają równomierny rozwój zespołu nie tylko w warstwie administracyjnej, organizacyjnej, ale również na poziomie komunikacji sprzyjającej ustalaniu, zrozumieniu i w konsekwencji wypełnianiu misji.

Mówiąc o innych obszarach respondenci deklarują **zainteresowanie szkoleniami związanymi z rozwojem i utrzymaniem widowni oraz dostosowaniem oferty do lokalnych odbiorców kultury**. Jeden z respondentów współpracujących z ośrodkami zagranicznymi podkreślał konieczność bardzo sprofilowanego kształcenia związanego ze specjalistycznymi formami

obsługi zróżnicowanej publiczności w zakresie *audience development*.

Wśród badanych znalazły się także osoby, które chciałyby zdobyć kompetencje do pracy z młodzieżą „*bo wiadomo, że młodzież się zmienia, (...) młodzież ma zupełnie inne oczekiwania i niekiedy się rozminie. Tutaj trzeba by się było skupić właśnie pod młodzież, żeby bardziej dotrzeć do tej młodzieży*”. Pracownicy instytucji kultury intuicyjnie rozpoznają nowe potrzeby w tym zakresie. Obok publiczności młodzieżowej i dziecięcej dostrzegają również rosnącą rolę grup senioralnych. Szczególnie wysoko cenią sobie warsztatowe zajęcia gdzie: „*można się nauczyć właśnie różnych tam technik ewentualnie, czy pracy z dziećmi, z młodzieżą, czy z ludźmi starszymi, bo na przykład u nas to ludzie starsi bardzo dużo, bardzo... biorą nawet taki zespół ludzi starszych. No natomiast no tych szkoleń takich jest niewiele*”.

Instruktorzy zajęć artystycznych chcieliby natomiast poszerzyć, najczęściej na specjalistycznych warsztatach, kompetencje zawodowe w zakresie dziedziny, którą się zajmują, ewentualnie zdobyć nowe kompetencje do prowadzenia innych zajęć artystycznych w swojej instytucji. Artyści-dyrektorzy, instruktorzy, legitymizujący się z reguły wykształceniem w obszarze jednej z dyscyplin artystycznych, podkreślają wręcz konieczność kształcenia umożliwiającego im podejmowanie interdyscyplinarnych działań łączących różne dyscypliny artystyczne oraz działania o charakterze artystycznym i społecznym. Więcej, podkreślają znaczenie cykliczności takich zajęć i ich stopniowanie. Najwyżej oceniane w tej grupie pracowników instytucji kultury są „*warsztaty wieloetapowe sprzyjające pogłębionemu poznaniu techniki tworzenia oraz pozwalające doskonalić się w danej dziedzinie*”.

Podobne opinie dotyczą też sfery nowych mediów. **Cykliczność kojarzona jest z rozwojem tej sfery aktywności człowieka i jest wręcz wymagana w pracy w kulturze**: „*Formy cykliczne związane z nowoczesnymi technologiami,*

które pomagają w działaniach promocyjnych – zmieniają się nośniki i kanały informacji zatem trzeba się doszkalać cyklicznie”.

Mając na uwadze zróżnicowane oczekiwania co do form i sposobów podnoszenia kompetencji zawodowych jakie wyrażały osoby poproszone o udzieleniu wywiadu, warto przyrzeć się wynikom badań ilościowych, szczególnie tych, gdzie badani wyrażali swe przekonania na temat optymalnych sposobów podnoszenia kompetencji zawodowych w świetle potrzeb instytucji. Okazują się być nimi krótkie, trwające do kilku godzin zajęcia warsztatowe (73,39%) oraz maksymalne kilkudniowe kursy (64,37%). Jako znaczącą formę tego rodzaju praktyk badani wskazywali wymianę doświadczeń z osobami zajmującymi się podobnymi działaniami (72,15%). Warte podkreślenia są wyjątkowo niskie wskaźniki dotyczące znaczenia studiów licencjackich (6,08%) i magisterskich (11,72%). Z jednej strony wyniki dotyczące studiów pierwszego i drugiego stopnia mogą sugerować istnienie pewnego rodzaju kryzysu i/lub dysfunkcji wymienionych form kształcenia względem potrzeb rynkowych bądź ich nieadekwatności do celów stawianych przed instytucjami. Z drugiej strony uzyskany wynik może wiązać się z formalną niemożnością pogodzenia czasochłonnej pracy zawodowej z tego rodzaju formami podnoszenia kompetencji.

(→ patrz: wykres 15 na następnej stronie)

Najmniej użytecznymi sposobami podnoszenia kompetencji zawodowych w świetle potrzeb instytucji są zdaniem uczestników badań ankietowych konferencje. Stwierdziła tak ponad połowa badanych. Inaczej niż w świetle analizy treści wywiadów, rysuje się użyteczność studiów wyższych. Jak widać na poniżej przedstawionym wykresie ich małą przydatność dla praktyki funkcjonowania widzi najwyżej co trzeci z badanych.

(→ patrz: wykres 16 na następnych stronach)

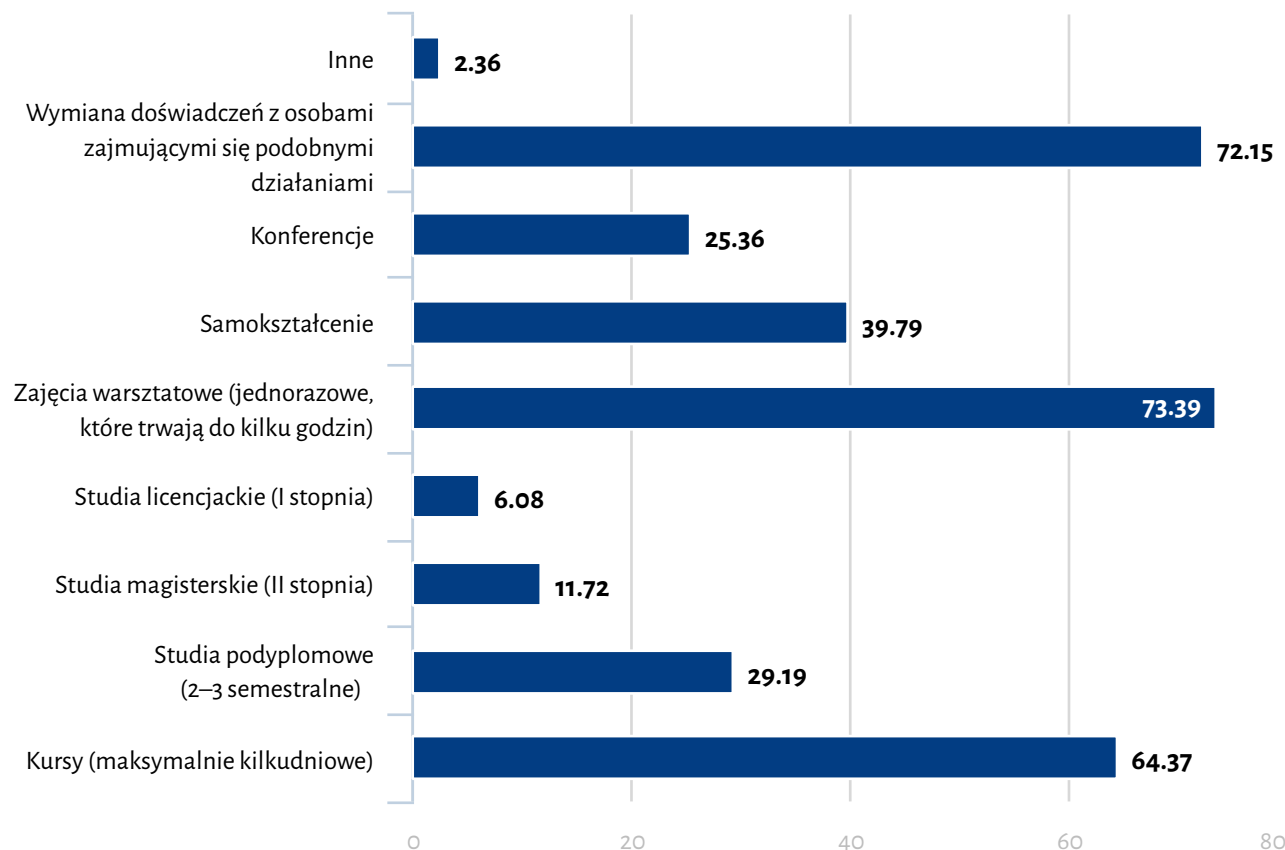
Mówiąc o optymalnych sposobach podnoszenia kompetencji nie sposób nie wspomnieć o możliwościach jakie dają nowe media. W wywiadach często były one traktowane jako źródło zdobywania nowych umiejętności, kompetencji. Żaden z rozmówców nie wskazał jednak konkretnego adresu strony internetowej z jakiej korzysta. Rozmówcy stwierdzali, że czasami stojąc w obliczu jakiegoś nowego wyzwania, w związku ze zmianą prawną, czy nową procedurą administracyjną, zamiast szukać szkolenia, szukają pomocy korzystając z informacji w internecie. Charakter tego korzystania z sieci dobrze obrazuje jedna z wypowiedzi: „niestety dużo bazuję na internecie”.

Internet częściej niż platforma szkoleń jest traktowany jako źródło zdobywania informacji o ciekawych szkoleniach oraz pozyskiwania opinii na temat organizatora i przebiegu tych szkoleń. Można zatem **wśród kadr kultury zaobserwować swego rodzaju dystans wobec możliwości jakie oferują nowe media**. Tudzież wskazać na niedostosowanie oferty i form szkoleń realizowanych przez sieć do oczekiwań pracowników badanych instytucji kultury. Odnotowane wypowiedzi świadczą o przywiązaniu badanych do form tradycyjnych, w których istotny jest bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. Obrazuje to wypowiedź: „No myślę, że jeśli chodzi o internetowe – ja akurat, ja akurat – w tym się nie odnajduję. Jednak wolę, żeby to było na żywo jest to przeżycie, jest dyskusja, jest tam możliwość jeszcze dopytania”. Skądinąd pracownicy instytucji kultury doceniają wartość korzystania z narzędzi internetowych. Dotyczy to głównie zadań marketingowych: „(...) prowadzimy teraz stronę na Facebooku, stronę internetową, która no od dłuższego czasu już spełnia nasze oczekiwania, widać, że jest zainteresowanie naszymi działaniami, odzew na to co proponujemy. Wcześniej z tymi plakatami nie dość, że ponosiliśmy ogromne koszty i czasami frekwencja była znikoma, no to w tej chwili można powiedzieć, że poradziliśmy sobie z tym problemem właśnie dzięki mediom

Wykres 15

Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji zawodowych w świetle potrzeb instytucji w opinii zatrudnionych w nich osób

(źródło: badania ankietowe)



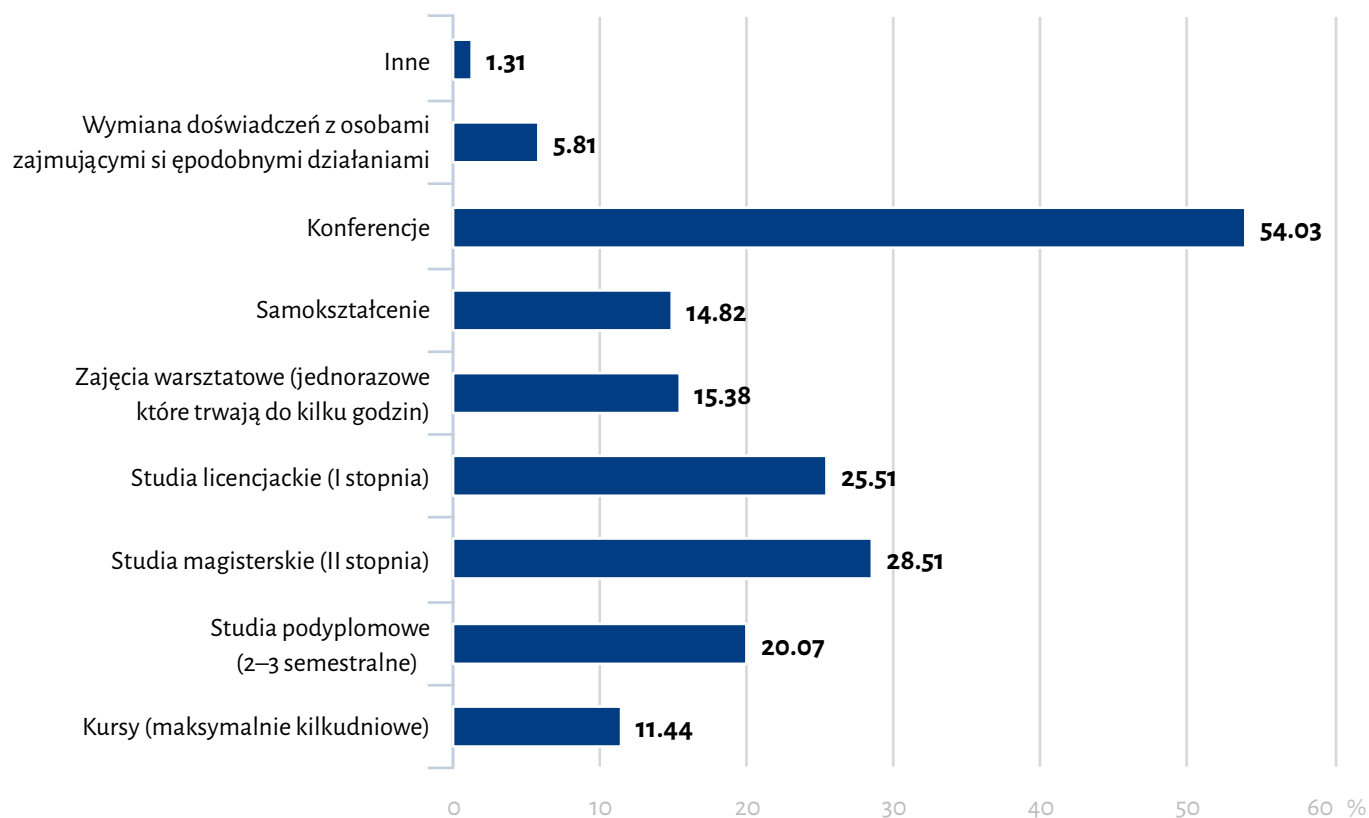
społecznościowym”. Ich znaczącą wartością jest możliwość dotarcia z informacją do „docelowego odbiorcy, który zapisuje się jako nasz znajomy powiedzmy na profilu facebookowym”. Inny rozmówca, w kontekście pożądaných kompetencji, dodaje: „(...) wracając do tych mediów społecznościowych, no to oprócz Facebooka jest wiele innych, teraz jest Instagram na przykład – taki portal, gdzie wysyła się tylko zdjęcia na przykład i tworzą się całe profile pod kątem zdjęć wysłanych przez użytkownika, czyli na przykład taka formuła. No i tutaj dobrze, żeby pracownicy potrafili się takim medium posługiwać”.

Wobec danych uzyskanych w wyniku przeprowadzonych wywiadów zastanawiające jest co mieli na myśli uczestnicy badań ankietowych. Spośród dziewięciuset wypowiedzi ponad 40% wskazuje, iż w podnoszeniu kompetencji wykorzystuje nowe media. W świetle danych z wywiadów domniemywać można, że chodzi tu przede wszystkim o doraźne, pragmatyczne szukanie informacji w istniejących repozytoriach wiedzy. Co szczególnie zastanawiające, bez wyraźnego precyzowania tych źródeł, co świadczyć może o instrumentalnym, ale i incydentalnym korzystaniu z tego rodzaju źródeł. Warto podkreślić, że typowy e-learning jako forma kształcenia, szczególnie w wywiadach, była określana negatywnie. Z jednej strony może to mówić o braku oferty tego rodzaju w sektorze kultury. Może też wskazywać na potencjał, który ze względu na specyfikę objętego badaniem sektora kultury jest niemożliwy do pełnego wykorzystania. **Jedynym kierunkiem, który z zakresu technik i form e-learningowych wydaje się mieć potencjał jest stosowanie form tzw. blended learning, łączących nowe media z bezpośrednim kontaktem** (w procesie tym treści zapośredniczone medialnie stanowią czynnik wspomagający, np. jako platforma komunikacyjna i informacyjna w ramach współpracy nad projektem w obrębie szkolenia).
(→ patrz: wykres 17)

Wykres 16

Najmniej użyteczne sposoby podnoszenia kompetencji zawodowych w świetle potrzeb instytucji w opinii zatrudnionych osób

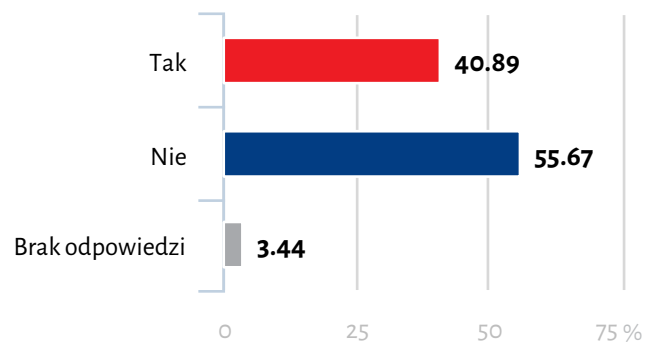
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 17

Wykorzystanie nowych mediów (w tym e-learningu) w podnoszeniu kompetencji

(źródło: badania ankietowe)



4. Potrzeby i możliwości domów kultury a ścieżki edukacyjne kadr

4.1 Kompetencje optymalne z punktu widzenia instytucji kultury

Ścieżki zawodowych i edukacyjnych doświadczeń, którymi uczestnicy badań podążali by ostatecznie odnaleźć się w domach, centrach i ośrodkach kultury, nie da się sprowadzić do jednolitego modelu. **Najczęściej deklarowaną przyczyną zatrudnienia były osobiste zainteresowania związane z kulturą, wykształcenie, kierunek ukończonych studiów, a nawet powołanie: „czuję, że to jest moje powołanie. Jestem wykształcona w tym kierunku, czuję, że to jest, to jest moja ścieżka rozwoju, (...) praca w tym sektorze sprawia mi wiele radości”**. Istotna była również potrzeba kontaktu z ludźmi oraz otrzymanie propozycji pracy z instytucji kultury. Duże znaczenie miały także doświadczenia z poprzedniego miejsca pracy, wcześniejsza działalność w trzecim sektorze i w organizacji pozarządowej. O pracy w instytucji kultury zdecydował niejednokrotnie wcześniejszy wolontariat w danej instytucji, tradycje rodzinne, a czasami po prostu był to przypadek. Związanie się z instytucją kultury zazwyczaj było wypadkową kilku czynników, jak zaznaczył jeden z respondentów: *„kwestia ukończonych studiów i kwestia przypadku. Ukończyłem studia dotyczące antropologii, etnografii i socjologii, i z tego powodu, po studiach, podejmowałem się różnych prac czy to w sektorze badawczym, czy to w instytucjach kultury i tak się złożyło, że sensowniejszą ofertę dostałem od instytucji kultury”*.

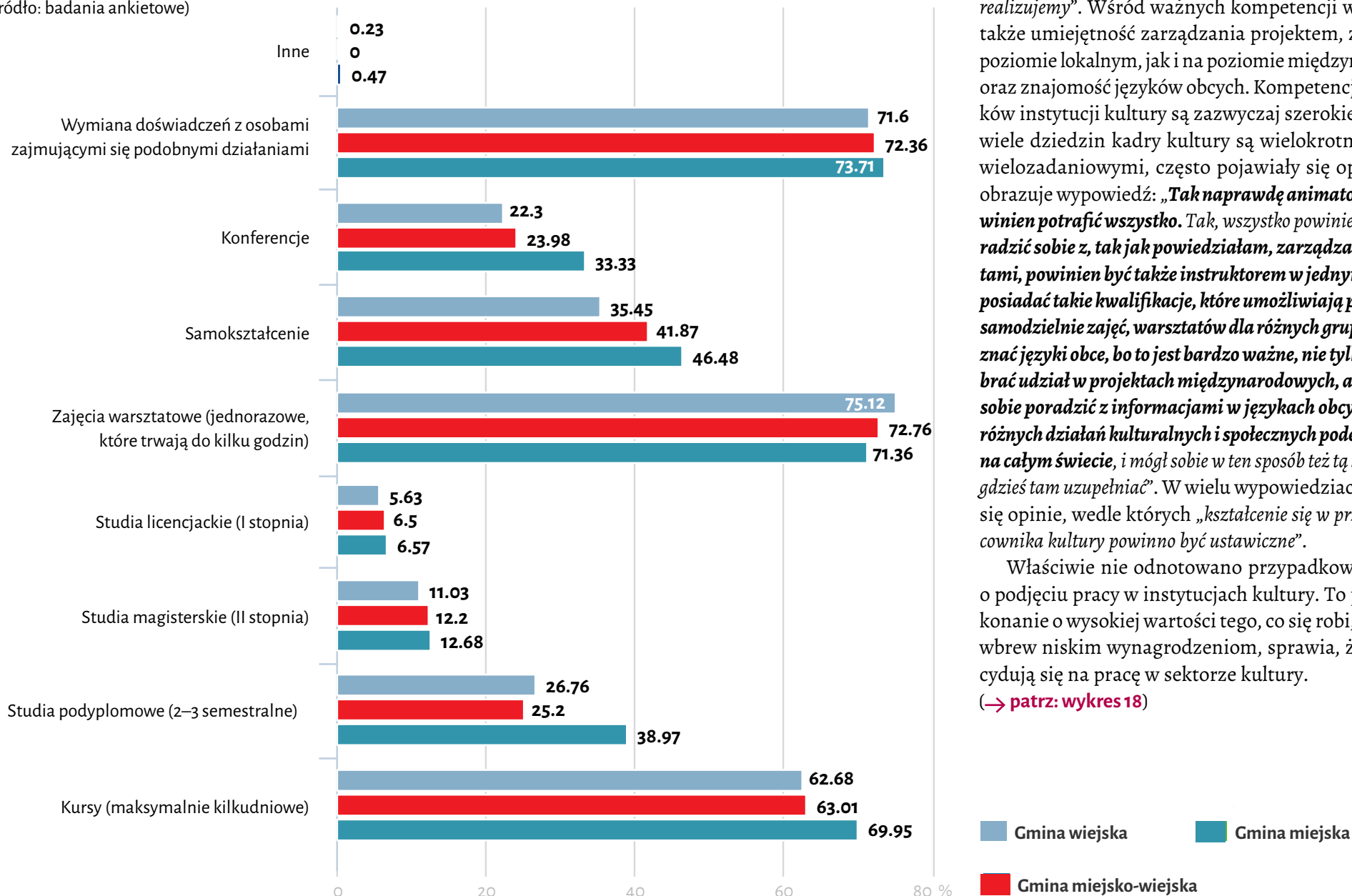
Różne ścieżki doświadczeń zawodowych

i edukacyjnych w pewnym stopniu wpływają na określanie przez badanych kluczowych kompetencji jakie ich zdaniem powinien posiadać zatrudniony w nich pracownik. Kompetencje do pracy zawodowej respondenci zdobywali zarówno na drodze formalnego wykształcenia, jak i poprzez rozmaite doświadczenia przed zatrudnieniem lub w trakcie zatrudnienia w instytucji kultury. Wielu z nich przywiązuje dużą wagę do kompetencji zdobytych w czasie studiów wyższych i podyplomowych (kompetencje pedagogiczne, animacyjne, menedżerskie), niektórzy zdobywali kompetencje podczas staży, pracy w wolontariacie, w organizacjach pozarządowych. **Największa grupa badanych podkreśla jednak, że to działania praktyczne polegające na podejmowaniu kolejnych zadań i wyzwań umożliwiły im zdobycie potrzebnych w pracy kompetencji kluczowych. Za niezbędne uzupełnienie praktyki zawodowej badani uznają regularne poszerzanie własnych kompetencji w trakcie warsztatów i szkoleń teoretyczno-praktycznych.** Pracownicy instytucji kultury wymieniali liczne kompetencje kluczowe, które w ich opinii są niezbędne w pełnionej przez nich funkcji. Kompetencje te różniły się w zależności od zajmowanego stanowiska. Pracownicy pełniący równocześnie role merytoryczne jak i należące do pionu administracji, dużą wagę przywiązują do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Poza specjalistyczną wiedzą, niezbędną do wykonywania pracy na zajmowanym stanowisku, wymieniali między innymi kreatywność, samodzielność, systematyczność, odpowiedzialność, odwagę, umiejętności nawiązywania relacji z różnymi ludźmi i zarządzania zespołem, sztukę wystąpień publicznych, umiejętność współpracy „z ludźmi z różnych dziedzin, i z artystami, i z instytucjami samorządowymi, i ze szkołami”. Wskazywano na umiejętność pracy z publicznością „umiejętność zarządzania zasobami ludzkimi. (...) Umiejętności też komunikacyjne i to jest też to, co się mieści

Wykres 18

Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji zawodowych z punktu widzenia instytucji – deklaracje w podziale na typ gminy

(źródło: badania ankietowe)



w zarządzaniu, ale, ale ja bym to wyodrębnił zarówno z pracownikami jak i z ze środowiskiem, czyli mieszkańcami, dla których realizujemy”. Wśród ważnych kompetencji wymieniano także umiejętność zarządzania projektem, zarówno na poziomie lokalnym, jak i na poziomie międzynarodowym oraz znajomość języków obcych. Kompetencje pracowników instytucji kultury są zazwyczaj szerokie i obejmują wiele dziedzin kadry kultury są wielokrotnie osobami wielozadaniowymi, często pojawiały się opinie, które obrazuje wypowiedź: „**Tak naprawdę animator kultury powinien potrafić wszystko. Tak, wszystko powinien. Powinien radzić sobie z, tak jak powiedziałam, zarządzaniem projektami, powinien być także instruktorem w jednym, powinien posiadać takie kwalifikacje, które umożliwiają prowadzenie samodzielnie zajęć, warsztatów dla różnych grup wiekowych, znać języki obce, bo to jest bardzo ważne, nie tylko po to żeby brać udział w projektach międzynarodowych, ale żeby mógł sobie poradzić z informacjami w językach obcych na temat różnych działań kulturalnych i społecznych podejmowanych na całym świecie, i mógł sobie w ten sposób też tą swoją wiedzę gdzieś tam uzupełniać**”. W wielu wypowiedziach pojawiają się opinie, wedle których „kształcenie się w przypadku pracownika kultury powinno być ustawiczne”.

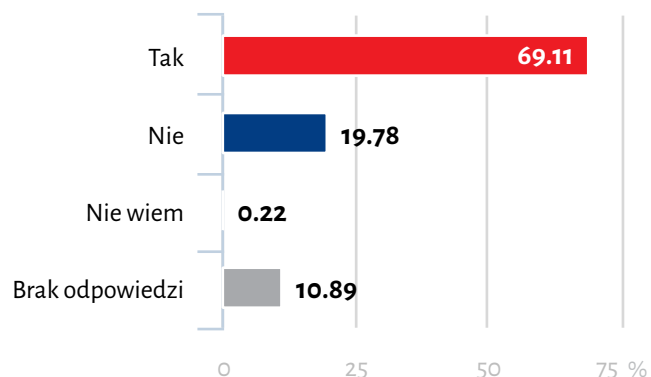
Właściwie nie odnotowano przypadkowych decyzji o podjęciu pracy w instytucjach kultury. To pasja i przekonanie o wysokiej wartości tego, co się robi, częstokroć wbrew niskim wynagrodzeniom, sprawia, że ludzie decydują się na pracę w sektorze kultury.

(→ patrz: wykres 18)

Wykres 20

Aktywność w zakresie uczestnictwa w formach podnoszenia kompetencji jako część obowiązku służbowego

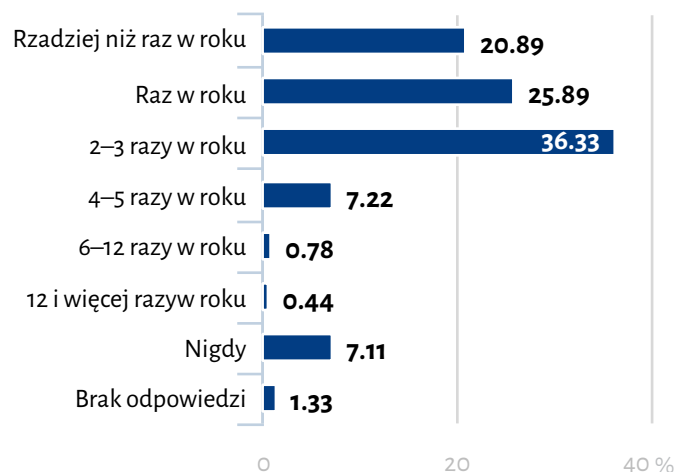
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 21

Częstotliwość udziału w procesach podnoszenia kompetencji jako wynikających z zakresu obowiązków służbowych

(źródło: badania ankietowe)



4.2 Aktywność w zakresie podnoszenia kompetencji – uwarunkowania demograficzne i stażowe

Znaczenie kategorii demograficznych w zakresie podnoszeniu kompetencji różnie przedstawia się w wynikach przeprowadzonych badań ilościowych i jakościowych. Przeprowadzone wywiady wskazują, iż wiek badanego pracownika kultury nie determinuje jego aktywności w podnoszeniu kompetencji zawodowych. Pragnienie podnoszenia kompetencji zawodowych deklarują badani bez względu na wiek. Przykładem jest tu 59-letnia uczestniczka badań, która dopełniła swoje wykształcenie o studia magisterskie (dziennikarstwo oraz podyplomowe studia kulturoznawcze), która stwierdziła, że nie miała „dyskomfortu sytuacyjnego studiując z ludźmi 23-letnimi. Wręcz przeciwnie, otrzymałam nagrodę dziękana z wyróżnieniem przy pracy dyplomowej. W związku z tym ja uważam, że niesłusznie się mówi, że a bo starzy ludzie nie dają rady z młodymi. Dajemy. My inaczej wyglądamy może troszkę, ale intelektualnie dajmy sobie z nimi radę”. Zarówno ludzie młodzi, jak i doświadczona kadra pracowników instytucji kultury, uczestniczy w różnego rodzaju formach podnoszenia kompetencji zawodowych. Jedynym ograniczeniem wskazywanym przez osoby uczestniczące w badaniu były ograniczenia finansowe. Część respondentów mówiła o sytuacji osobistej (obciążenia i zobowiązania rodzinne) jako wpływającej na słabszą mobilizację pracownika do uczestniczenia w różnego rodzaju szkoleniach. Badani podkreślali jednak zrozumienie z jakim się spotykają w tych szczególnych przypadkach, co bez wątplenia świadczy również o przyjaznej atmosferze w miejscu pracy i dobrych relacjach interpersonalnych, panujących w tych instytucjach.

Nieco inaczej niż w świetle wywiadów rysuje się znaczenie kategorii demograficznych dla podejmowania

aktywności na rzecz podnoszenia kompetencji zawodowych w wynikach badań ilościowych. Tu aktywność w zakresie uczestnictwa w procesie podnoszenia kompetencji wyraźnie wzrasta wraz ze stażem pracownika w instytucji kultury. Szczególnie dotyczy to zatrudnionych powyżej 11 lat. Ciekawostką jest najwyższy odsetek uczestnictwa (2–3 razy do roku) w szkoleniach w grupie osób pracujących powyżej 21 lat (47,53%), który przewyższa znacząco tych, którzy pracują mniej niż trzy lata. Szczegółowy rozkład częstotliwości procesu podnoszenia kompetencji wynikającego z zakresu obowiązków służbowych w odniesieniu do stażu pracy badanych prezentuje wykres 19. (→ patrz: wykres 19 na następnej stronie)

Szkolenia i inne formy podnoszenia kompetencji zdaniem 69,11% uczestników badania leży w zakresie ich obowiązków służbowych. Ponad 36% badanych deklaruje co najmniej dwukrotne uczestnictwo w jakiejś formie podnoszenia kompetencji. Jedynie 7,11% z uczestników badania przyznaje się, że nigdy nie uczestniczyło w tego rodzaju działaniach (trzeba tu zaznaczyć, dotyczy to głównie osób zatrudnionych w placówce kultury do lat 3) podczas gdy jedna czwarta respondentów czyni takie wysiłki średnio raz w roku.

(→ patrz: wykresy 20 i 21)

4.3 Działalność instytucji kultury w zakresie podnoszenia kompetencji

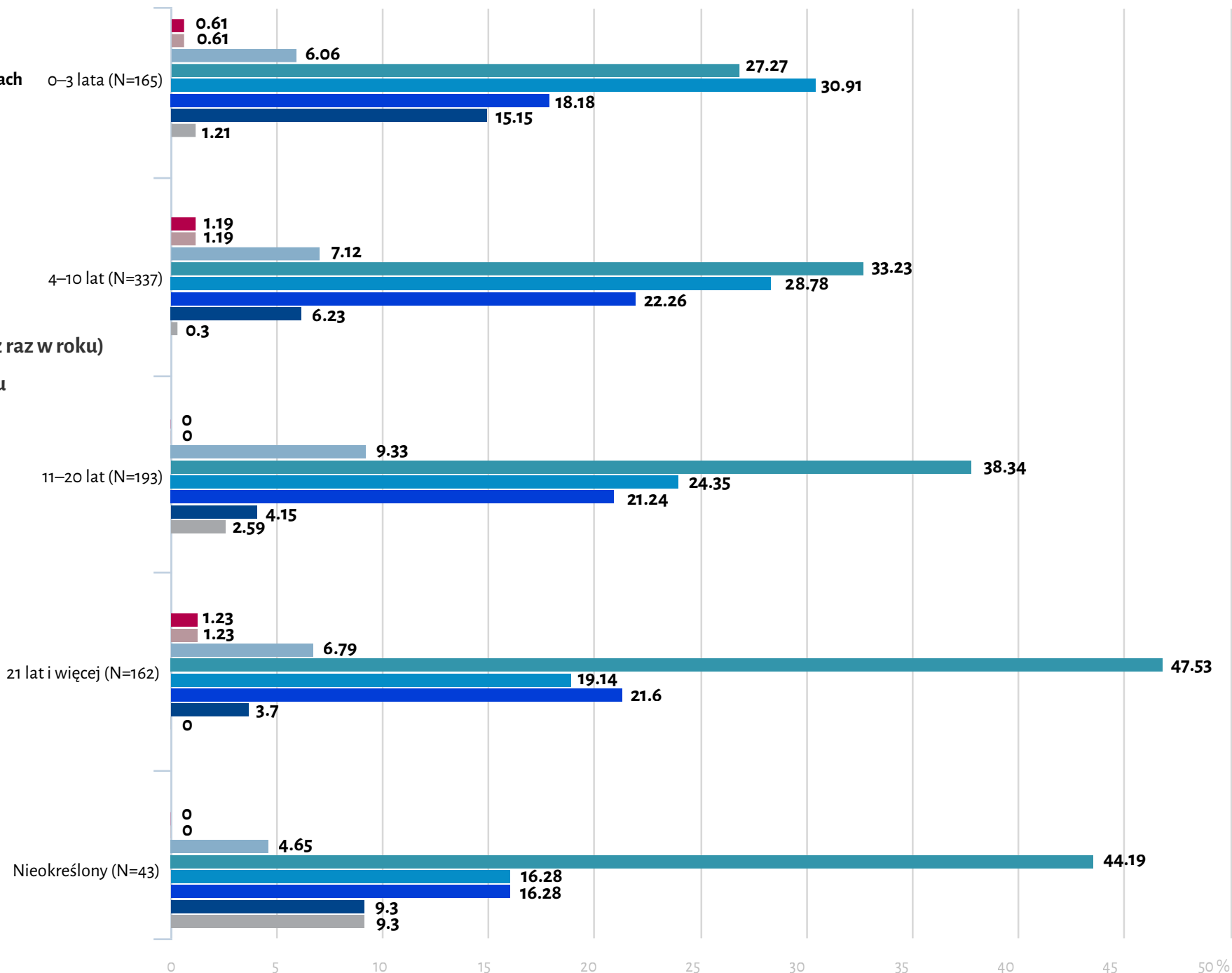
Rozpatrując problematykę dotyczącą podnoszenia kompetencji przez pracowników domów, ośrodków i centrów kultury należy zdawać sobie sprawę z użyteczności efektów tych działań i wysiłków w pracy instytucji. To jednak nie wystarcza, bowiem podjęte działania edukacyjne mogą różnić się z potrzebami instytucji. Dlatego ważnym było

Wykres 19

Częstotliwość udziału w procesach podnoszenia kompetencji wynikających z zakresu obowiązków służbowych w odniesieniu do stażu pracy badanych

(źródło: badania ankietowe)

- Brak odpowiedzi
- Nigdy (lub rzadziej niż raz w roku)
- Rzadziej niż raz w roku
- Raz w roku
- 2–3 razy w roku
- 4–5 razy w roku
- 6–12 razy w roku
- 12 razy w roku i więcej



Wykres 22

Deklaracje badanych o głównych obszarach działalności instytucji, w których byli zatrudnieni

(źródło: badania ankietowe)

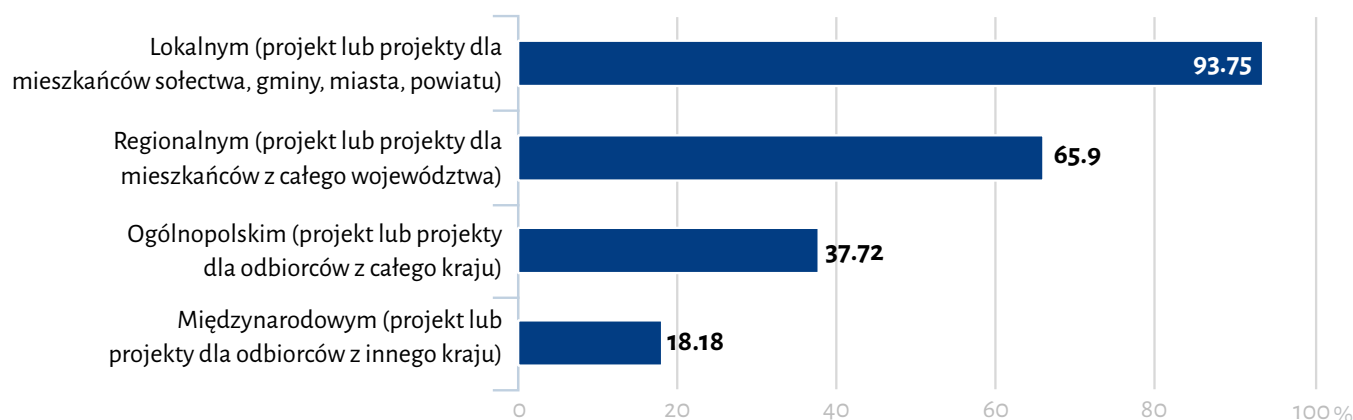


Wykres 23

Deklaracje badanych odnośnie zasięgu działań placówek, w których byli zatrudnieni.

Pytanie dotyczyło czasokresu ostatnich 3 lat poprzedzających badanie

(źródło: badania ankietowe)



postawienie badanym pytania jak rozumieją działalność instytucji, która ich zatrudnia. Pytanie dotyczyło trzech zakresów. **Podstawowym obszarem, którym przede wszystkim zajmuje się instytucja, w której pracują badani, okazała się być animacja społeczno-kulturalna społeczności lokalnych (87,07%).** Dane te korelują z deklaracjami dotyczącymi kierunków adresowania oferty instytucji. 93,75% badanych deklaroowało realizację działań w zatrudniających ich instytucjach nakierowanych na lokalną społeczność (sołectwa, gminy, miasta czy powiatu). Jednakże w perspektywie ostatnich 3 lat jakie poprzedzały badanie, 65,9% wspomnianych instytucji, zdaniem rozmówców, miała okazję realizować projekty kierowane do szerszego grona odbiorców – nominalnie całego województwa. W analogicznym okresie 37,72% instytucji współtworzyło jeden bądź więcej projektów i działań o zasięgu ogólnopolskim, a 18,18% o zasięgu międzynarodowym.

Drugim obszarem działań, które definiują profil instytucji, która zatrudniała badanych była edukacja kulturalna, rozumiana jako budowanie postaw twórczych, edukowanie do odbioru sztuki, budowanie postaw obywatelskich, wspieranie amatorskiego ruchu artystycznego, rozwijanie talentów artystycznych dzieci (79,93%). Ponad połowa badanych osób (56,01%) dostrzegła rolę instytucji, w której pracuje w zakresie działań impresaryjnych; 5,44% badanych wskazało na innego typu zasadnicze cele swoich instytucji. W grupie tej wskazywano na cały szereg działań takich jak: działalność wystawiennicza, rewitalizacja społeczna, promocja turystyki, popularyzacja czytelnictwa, działalność badawcza i muzealna, działalność edukacyjna, organizacja wydarzeń sportowych itd. Wydaje się, że część z wypowiedzi mieszczących się w tej grupie wynikała z problemów terminologicznych i niedostrzegania związku wskazywanych pojęć z animacją społeczno-kulturalną.

(→ patrz: wykresy 22 i 23)

67. Problem posiadania wspomnianych kompetencji jest znaczącym wyzwaniem również z tego względu, iż jak wiemy z innych badań, wśród wnioskodawców aplikujących o niektóre typy grantów w ramach programów Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego dominują ośrodki miejskie, a jedynie marginalna część wnioskodawców ma swą siedzibę na wsi czy w miastach poniżej 10 tys. mieszkańców. Patrz: M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2013, s. 46.

Problem podnoszenia kompetencji bezpośrednio łączy się z oczekiwaniami z jakimi spotyka się pracownik w zatrudniającej go placówce. **W opiniach badanych w miejscu pracy najbardziej oczekuje się od nich sprawnej organizacji pracy (86,54% wskazań). Na drugim miejscu znalazła się kultura osobista (58,52%), następnie elastyczność w realizacji różnorodnych zadań (51,56%), dyspozycyjność (51%).** Warto podkreślić **relatywnie niskie oczekiwanie w zakresie posiadanej wiedzy (46,3%)**. Podobnie niskie, szczególnie w przyzmacie celów upowszechnieniowych kultury i wysoko stawianego celu animowania społeczności lokalnej, jest deklarowane **słabe znacznie pozytywne opinie odbiorców działań (41,36%)**. **Biorąc pod uwagę marginalne, bo na poziomie ok. 10% wskazań, znaczenie pozytywnych komentarzy w obszarze mediów, możemy zastanawiać się nad statusem placówek kultury w świadomości mieszkańców.** Równie zaskakująco może się jawić niski odsetek wskazań (29,48%) w stosunku do oczekiwań wobec rzetelnego budżetowania przedsięwzięć przez pracownika.

(→ patrz: wykres 24 na następnej stronie)

Uzupełniając wyżej wspomniane dane warto przyrzeć się tym samym zagadnieniom w odniesieniu do typu gminy, w której byli zatrudnieni badani. Przykładem może być obserwacja, iż w miastach rzadziej oczekuje się kultury osobistej niż w instytucjach kultury umiejscowionych w gminach miejsko-wiejskich lub na wsi. Z kolei w miastach częściej stawia się na wiedzę pracowników, czy też na stojące na wysokim poziomie umiejętności interpersonalne. Szczegóły prezentuje wykres 25.

(→ patrz: wykres 25 na następnych stronach)

Mówiąc o oczekiwaniach stawianych pracownikom w placówkach kultury naturalnym było odniesienie się do kwestii oczekiwań wobec pracowników w zakresie pozyskiwania finansowania działalności ze źródeł

zewnętrznych (miejskich, ministerialnych itp.). Pula tego rodzaju źródeł jest obecnie na tyle szeroka (przy jednoczesnych niedostatkach w budżetach instytucji kultury), że na poziomie rozmów potocznych konieczność umiejętnego aplikowania o te środki bywa traktowana jako oczywistość. Uzyskane wyniki przeczą jednak tego rodzaju tezom. Tylko niespełna połowa badanych aplikowała o środki ze źródeł pochodzących spoza własnej instytucji. Wynik ten wskazuje być może na niski poziom kompetencji w tym zakresie oraz w pewnym sensie wiąże się ze wspomnianym wyżej niewysokim procentem wskazań oczekiwań wobec pracowników w dziedzinie rzetelnego budżetowania przedsięwzięć⁶⁷.

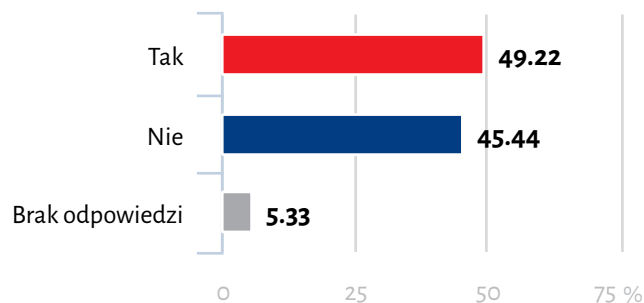
(→ patrz: wykres 26)

(→ patrz: wykres 27 i 28 na następnych stronach)

Oczekiwania wobec pracowników, nie tylko zresztą w dziedzinie kultury, zdarzają się wykraczać poza ich merytoryczne przygotowanie. **Domy, centra i ośrodki kultury w świetle uzyskanych wyników to obszar szczególnie wrażliwy na adekwatność stawianych celów do realnych kompetencji i możliwości kadry. 83,77% badanych nigdy nie spotkała się z sytuacją by realizacja powierzonych im zadań wykraczała poza ich merytoryczne przygotowanie.** Jednocześnie warto w tym miejscu odnieść się do danych (wykres 29), mówiących o umiejętnościach czy kompetencjach, których respondenci nie wykorzystują w swojej codziennej praktyce. 89,33% badanych deklaruje brak tego rodzaju kapitału. Zastanawiać się więc można czy istotnie jest tak, że zarządzający placówkami kultury tak precyzyjnie rozdzielają zadania, czy też osoby zatrudnione w tychże placówkach mają poczucie posiadania bardzo szerokiego wachlarza umiejętności i kompetencji, który wyklucza wykroczenie w oczekiwaniach poza spektrum ich możliwości. **Wyniki mogą tu świadczyć zarówno o autentycznej**

Wykres 26
Deklaracje badanych w odniesieniu do podjęcia próby pozyskiwania środków na działalność kulturalną ze źródeł zewnętrznych (granty miejskie, ministerialne, europejskie itp.)

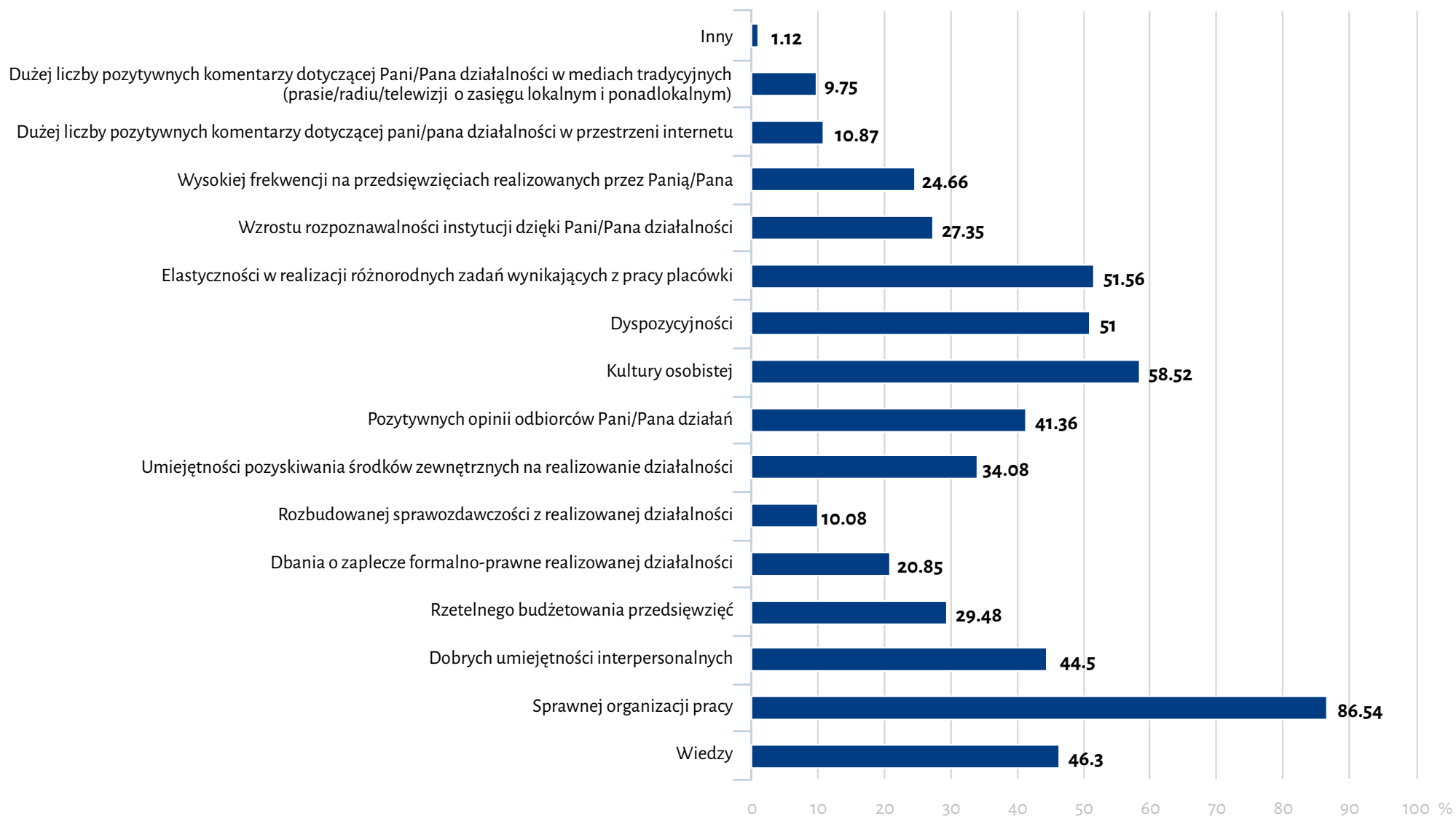
(źródło: badania ankietowe)

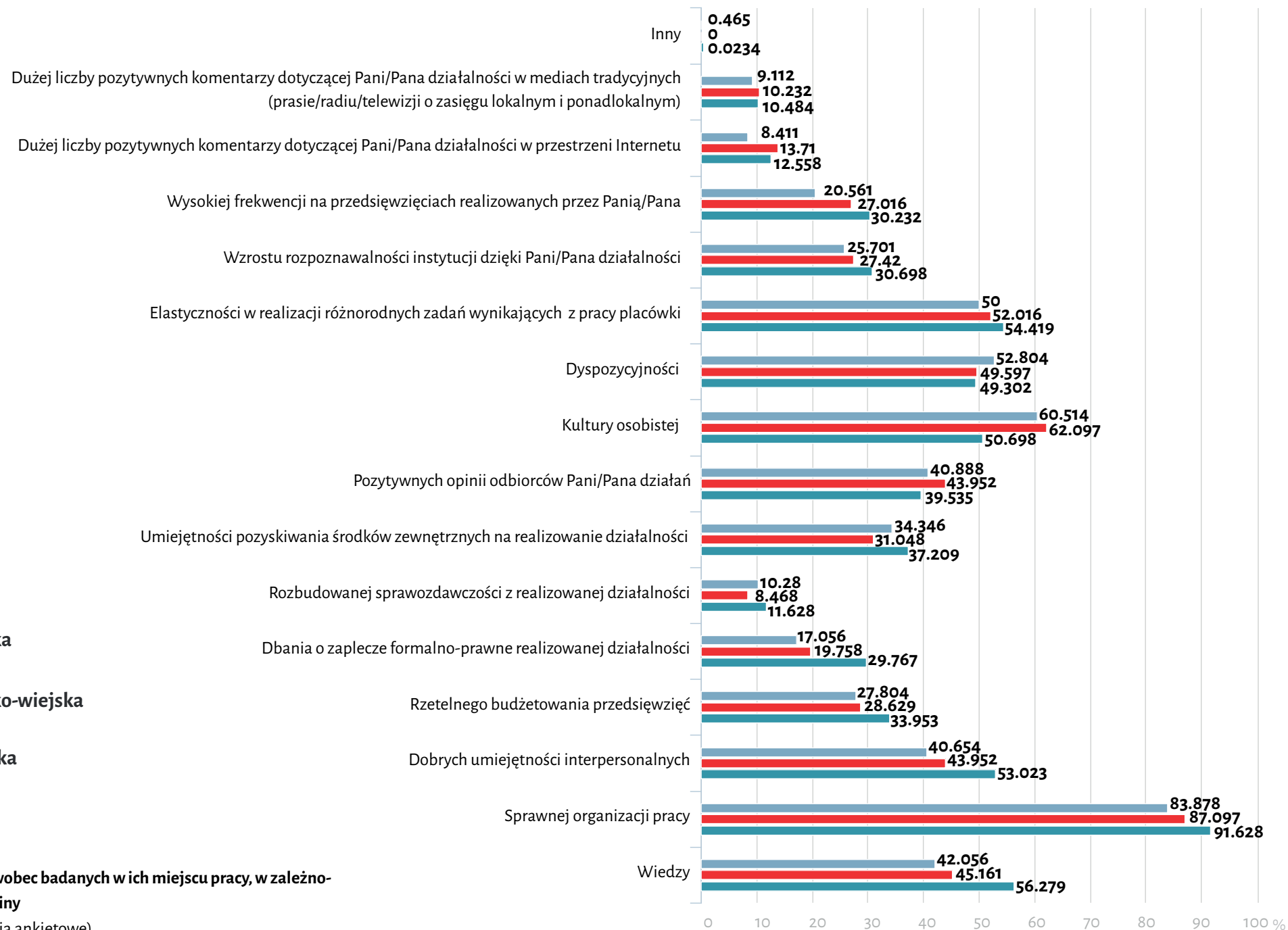


Wykres 24

Oczekiwania wobec badanych w ich miejscu pracy

(źródło: badania ankietowe)





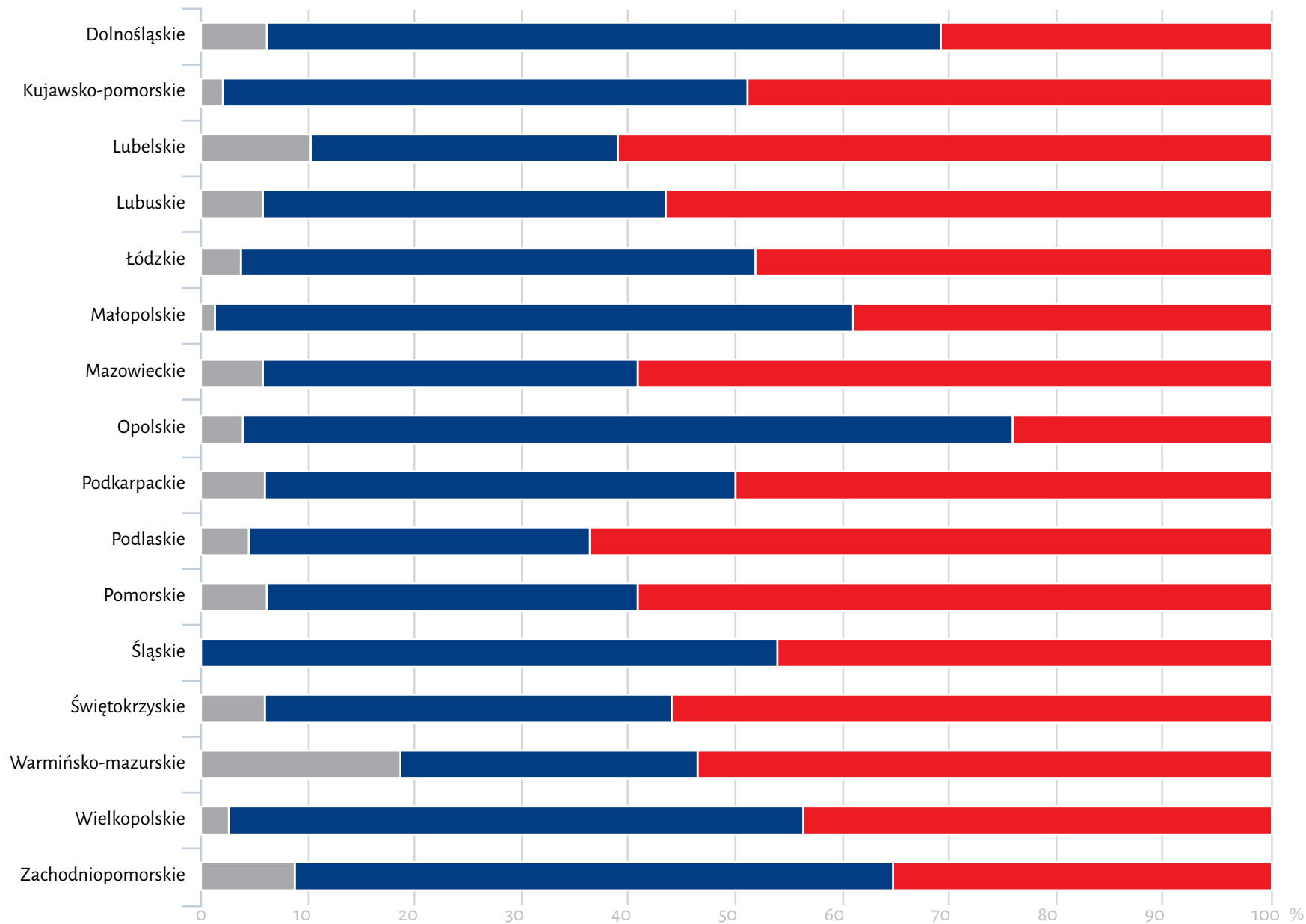
Wykres 25
Oczekiwania wobec badanych w ich miejscu pracy, w zależności od typu gminy
 (źródło: badania ankietowe)

Wykres 27

Badani a ich aktywność w zakresie pozyskiwania środków na działalność kulturalną ze źródeł zewnętrznych (granty miejskie, ministerialne, europejskie itp.) w podziale na poszczególne województwa

(źródło: badania ankietowe)

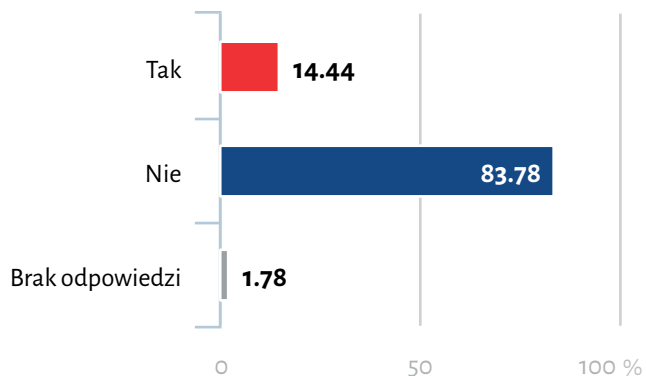
- Tak
- Nie
- brak odpowiedzi



Wykres 28

Oczekiwanie przez pracodawców działań wykraczających poza merytoryczne przygotowanie badanych

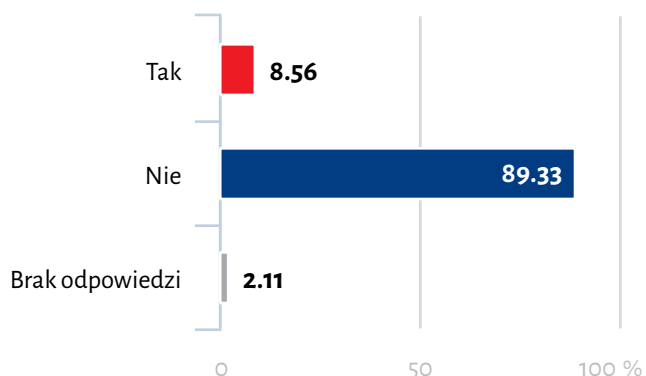
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 29

Deklaracje o posiadaniu umiejętności i kompetencji badanych, które nie są przez nich wykorzystywane w miejscu pracy

(źródło: badania ankietowe)



świadomości dyrekcji na temat potencjału zespołu i precyzyjnego adresowania zadań, bądź też na pewnego rodzaju brak pokory pracowników, których zdaniem, stawiane im cele oraz zadania nie przekraczają ich siły i możliwości (z uszczerbkiem dla właściwej jakości, której mogą nie być świadomi). Być może rozwiązaniem problemu jest jednak bardziej prozaiczne i wynika z relatywnie małego zakresu obowiązków, a przynajmniej małego ich różnicowania, w związku z czym badani nie mieli okazji spotkać się z tego rodzaju sytuacją. Trudno wszak jednak wyobrazić sobie brak tego rodzaju sytuacji, skoro przyglądając się rodzajom wykształcenia kadr kultury uczestniczących w badaniu, obserwujemy całe spektrum trudnych do skategoryzowania ścieżek edukacyjnych. W puli badanych znaleźli się animatorzy społeczno-kulturalni, pedagodzy, kulturoznawcy, artyści, dziennikarze, socjologowie, bibliotekarze, historycy, absolwenci zarządzania (wśród badanych pojawili się nawet chemicy i rolnicy). Żadne z przywołanych typów wykształcenia nie daje pełnego zestawu narzędzi potrzebnych do pracy w badanych instytucjach. Jednocześnie wielość zajmowanych stanowisk, jak również ich nazw, znacząco utrudnia wnioskowanie potrzeb z zakresu podnoszenia kompetencji jakie wynikać mogą z zajmowanego stanowiska. Każdą tego rodzaju sytuację należałoby analizować, czy też diagnozować, indywidualnie, za wyjątkiem rzecz jasna przypadków dalece posuniętej specjalizacji w jakiejś dziedzinie (a może nią być zarówno działalność dotycząca folkloru jak i programowania).

Podobny rezultat do wyników uzyskanych z badań ankietowych przynoszą treści przeprowadzonych wywiadów. W ich świetle kadry kultury wskazują na różnorodne formy podnoszenia kompetencji zawodowych, które uznają za niezbędne w swoim zawodzie i miejscu pracy. Najczęściej wskazywane są formy warsztatowe

i praktyczne oraz cykliczne lub „kompleksowe szkolenia, powiedzmy, półroczne, roczne dłuższe szkolenia”, przynajmniej na poziomie wojewódzkim, na których można uzupełnić przede wszystkim konkretne umiejętności oraz nawiązywać kontakty. „Nawet jeżeli ograniczają się do jednego województwa, ale pozwalają właśnie na tworzenie sieci partnerstw i ich rezultatem nie jest tylko zdobyta wiedza przez animatorów, ale też te relacje, które się zawiązują w trakcie i później, przynoszą korzyści w formie różnych ciekawych inicjatyw i projektów”. Niektóre spośród badanych osób zatrudnionych na stanowiskach administracyjnych i kierowniczych podkreślają potrzebę podjęcia studiów podyplomowych. Większość badanych, niezależnie od zajmowanego stanowiska, uznaje, że jedną z najbardziej potrzebnych form podnoszenia kompetencji zawodowych jest wymiana doświadczeń poprzez spotkania i współpracę z innymi środowiskami oraz instytucjami kultury. Praca w małych zespołach – „Na pewno z pewnością lepsze byłyby kursy bardziej... no może nie tak jak języki dla zaawansowanych i niezaawansowanych, natomiast w mniejszym gronie”.

Badani deklarują, że powierzane im zadania są w znacznej mierze zgodne z posiadanymi kompetencjami i wykorzystują w pracy nabytą w czasie studiów wiedzę („moje stanowisko odpowiada poniekąd studiom, które skończyłem i tematom, które mnie interesowały na studiach, więc jak najbardziej tak”). Pomocna w tym zakresie okazała się również praktyka i doświadczenie nabyte w pracy. Badani często podkreślają, że właśnie doświadczenie zawodowe pozwala im na wykonywanie powierzanych im zadań. Wskazują również na konieczność podnoszenia swoich kompetencji, bo dzięki temu są w stanie podejmować nowe zadania. Jedna z respondentek mówiła: „Mam kwalifikacje zawodowe jak najbardziej odpowiadające stanowisku, na którym jestem i tak jak mówiłam wcześniej, że zawsze jakiś tam rodzaj szkolenia, czy kolejne studia w tej

dziedzinie poszerzają wiedzę i te kwalifikacje jeszcze są lepsze”. Pracownicy instytucji kultury są często osobami posiadającymi różnorodne kompetencje, co pozwala im radzić sobie z wieloma zadaniami: „**człowiek tak naprawdę jest w stanie zrobić wszystko, (...) potrafimy sobie poradzić z każdym problemem, tylko trzeba chcieć i wiadomo, że czasami przychodzą różne rzeczy w bólach, ale raczej... raczej jest, raczej jest tak, że te zadania są zgodne z moimi kwalifikacjami**”. Niektórzy jednak dopiero po odpowiednim przygotowaniu zawodowym wykonują pracę, która jest zgodna z ich kwalifikacjami: „*W tej chwili tak, po tych właśnie przebytych kursach, ale przede wszystkim po samokształceniu się tutaj. Ale wcześniej nie. **Stawiano mi zadania, o których nie miałem pojęcia kompletnie***”.

Wskazania badanych dotyczące przydziału czynności, który wykracza poza ich merytoryczne przygotowanie obejmowały między innymi: prowadzenie zajęć z dziećmi, przygotowywanie umów, dokonywanie rozliczeń projektu, którego się nie prowadziło, przygotowywanie wniosku inwestycyjnego itp. Tego rodzaju wypowiedzi są jednak incydentalne. **Można sądzić, iż wymagania pozamerytoryczne w wielu miejscach są traktowane jako oczywiste i dające się pokonać**. Kilkrotnie badani wyrażali opinię racjonalizującą kłopotliwe zapewne dla nich sytuacje, iż „*z racji na szczupłość zatrudnienia musimy być uniwersalni*” (źródło: badanie ankietowe). Ciekawą jest w tym miejscu i taka wypowiedź: „*w swojej pracy ciągle spotykam się z tego typu działaniami, uczę się, rozwijam się, muszę podejmować wyzwania. Tylko praktyczne umiejętności mi to dadzą!*” (źródło: badanie ankietowe).

4.4 Rola instytucji kultury w zakresie finansowania procesu podnoszenia kompetencji

Jedną z głównych wskazywanych przez badanych barier w dostępie do działań z zakresu podnoszenia kompetencji zawodowych były czynniki o charakterze ekonomicznym. W większości badanych przypadków koszty te ponoszone są jednak w całości przez pracodawcę (54,11% przypadków). 21,44% badanych deklaruje, że pracodawca refunduje owe koszty tylko częściowo. Natomiast jedynie 21% badanych nie może liczyć na refundację kosztów szkoleń przez pracodawców. Być może próbując zrozumieć uzyskane wyniki należałoby uwzględnić więź, która łączy badanych z zatrudniającą ich instytucją. Prawdopodobnie kiedy badani mówią o problemach ekonomicznych związanych z kosztami szkoleń, to traktują je jako wspólne wydatki, własne i instytucji, bez względu na to kto ostatecznie finansuje szkolenie.

(→ patrz: wykres 30 na następnej stronie)

Stopień finansowania podnoszenia kompetencji kadr kultury wydaje się być niejednorodny i zróżnicowany w poszczególnych województwach. Co istotne, różnice pomiędzy skrajnymi przypadkami wynoszą nawet ponad 41% (porównując odpowiedzi związane z całkowitym finansowaniem w województwie zachodniopomorskim i warmińsko-mazurskim). Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawia kolejny wykres.

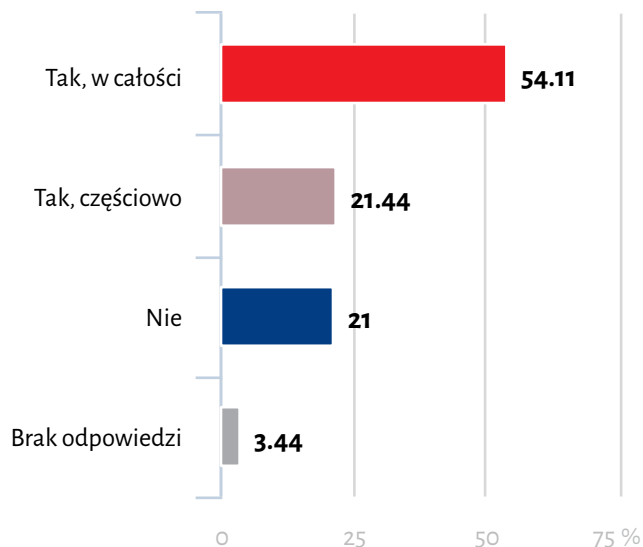
(→ patrz: wykres 31 na następnych stronach)

Wobec znaczenia bariery ekonomicznej w podejmowaniu trudu pogłębiania kompetencji warto podkreślić, iż w związku z finansowaniem przez pracodawców tego rodzaju działań, jedynie 20% spośród badanych spotkało się z dodatkowymi warunkami i oczekiwaniami. Sądzić

Wykres 30

Refundowanie przez pracodawców kosztu podnoszenia kompetencji zawodowych

(źródło: badania ankietowe)



można, że dla większości (77,11%) zarządzających budżetem instytucji celem ustawicznego kształcenia jest raczej proces gromadzenia kapitału rozlicznych potencjałów aniżeli bezpośrednie zastosowanie w codziennej praktyce nabytych umiejętności i kompetencji.

(→ patrz: wykresy 32 i 33 na kolejnych stronach)

Mówiąc o refundowaniu przez pracodawców kosztów podnoszenia kompetencji musimy sobie zdawać sprawę jak niewielkie są to kwoty. W opinii badanych, jedna trzecia pracodawców (34%) nie wydaje więcej na szkolenia w ciągu roku niż 500 zł. W 17,55% przypadków podawana kwota nie przekracza 1000 zł. Pojawia się tu również pewna nieścisłość. Bowiem 35,66% badanych zadeklarowała w tym miejscu, iż dofinansowanie szkoleń ze strony pracodawcy ich nie dotyczy, tymczasem w innym miejscu ponad 75% badanych przyznało, że w miejscu swego zatrudnienia spotyka się w całości bądź częściowo z refundacją procesu podnoszenia kompetencji. Odpowiedź „nie dotyczy” pojawiała się najczęściej w deklaracjach z województw małopolskiego i dolnośląskiego, natomiast najwyższy odsetek niskiego dofinansowania odnotowujemy w województwie podlaskim (50%) i lubelskim (50,72%). W świetle uzyskanych wyników badań na refundację kosztów w wysokości 1000–5000 zł mogą najczęściej liczyć pracownicy zatrudnieni w województwie pomorskim.

(→ patrz: wykres 34 na kolejnych stronach)

Ogólne wyniki dotyczące wydatkowania pieniędzy instytucji w celu pogłębiania kompetencji swoich pracowników, można odnieść do typu gminy, w której badani byli zatrudnieni. Podział ten nie obrazuje poważnych różnic. Jednakże istotna wydaje się rozbieżność pomiędzy miastem i wsią w obrębie kwot najniższych. Z analizy wyników ilościowych wynika, że roczne wydatki do

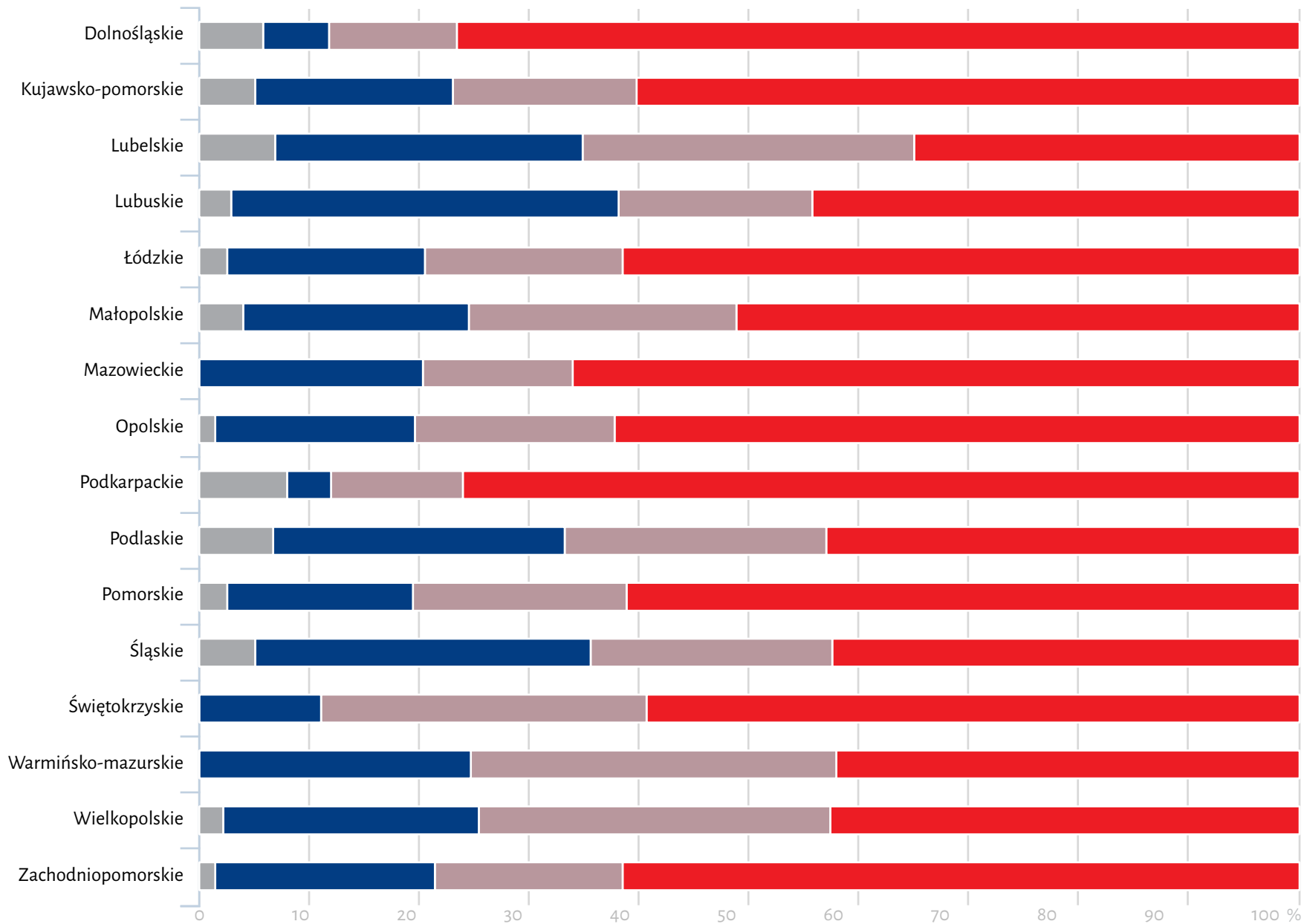
500 zł na pracownika mają miejsce najczęściej w małych ośrodkach, więcej niż 500 zł na szkolenia przeznaczają natomiast miejskie lub miejsko-wiejskie placówki kultury. (→ patrz: wykresy 35 i 36 na kolejnych stronach)

Wykres 31

Refundowanie przez pracodawców kosztu podnoszenia kompetencji zawodowych w podziale na wyniki uzyskane w poszczególnych województwach

(źródło: badania ankietowe)

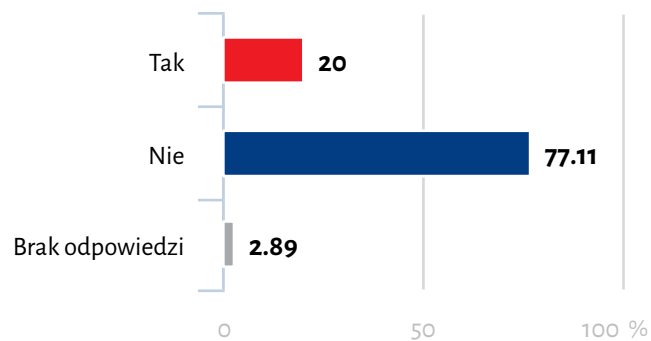
- Tak, w całości
- Tak, częściowo
- Nie
- Brak odpowiedzi



Wykres 32

Dodatkowe oczekiwania wobec badanych w ich miejscu pracy wynikające z refundowania określonych form podnoszenia kompetencji

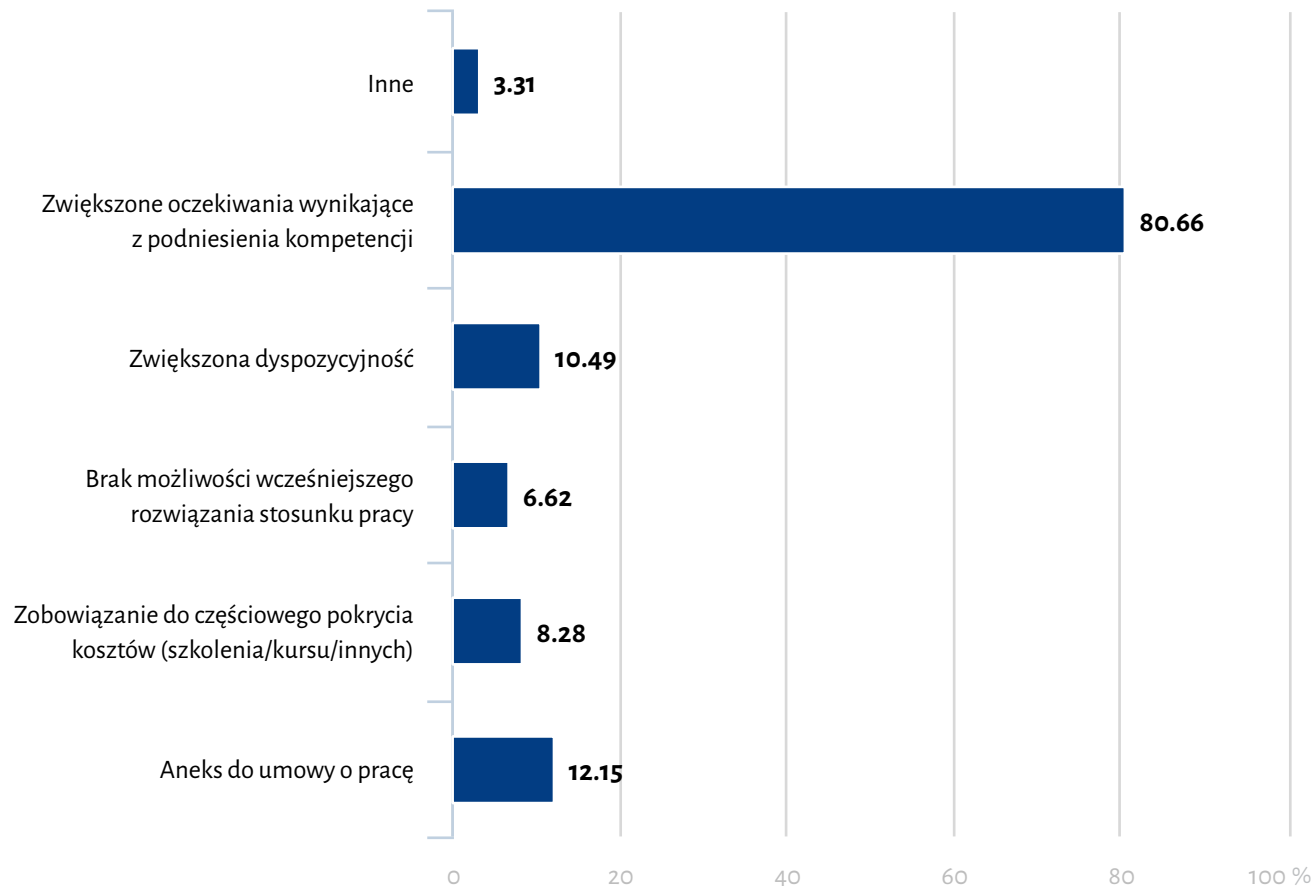
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 33

Oczekiwania szczegółowe wobec badanych w ich miejscu pracy wynikające z refundowania określonych form podnoszenia kompetencji – z puli 20% wskazań na tego rodzaju oczekiwania

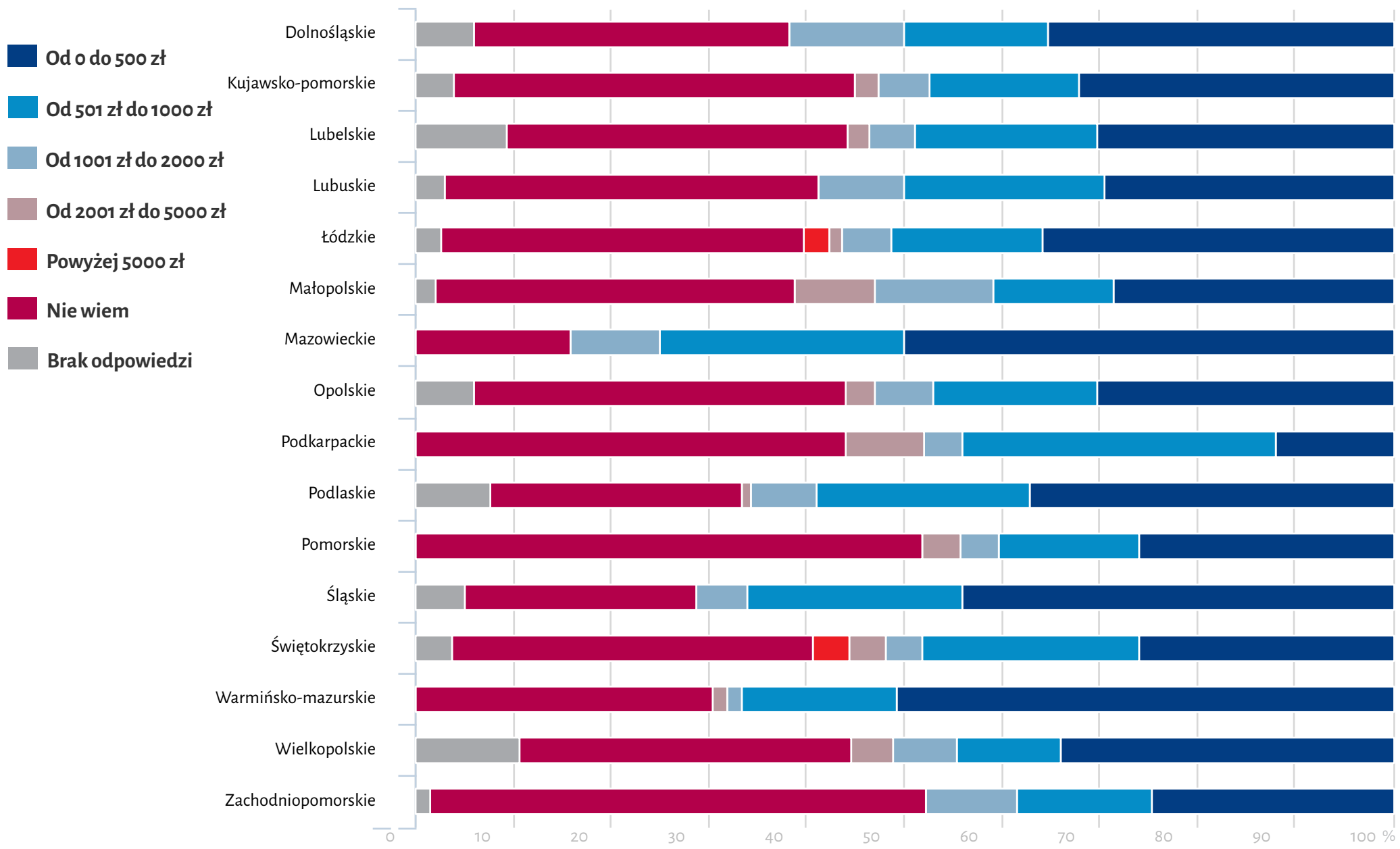
(źródło: badania ankietowe)



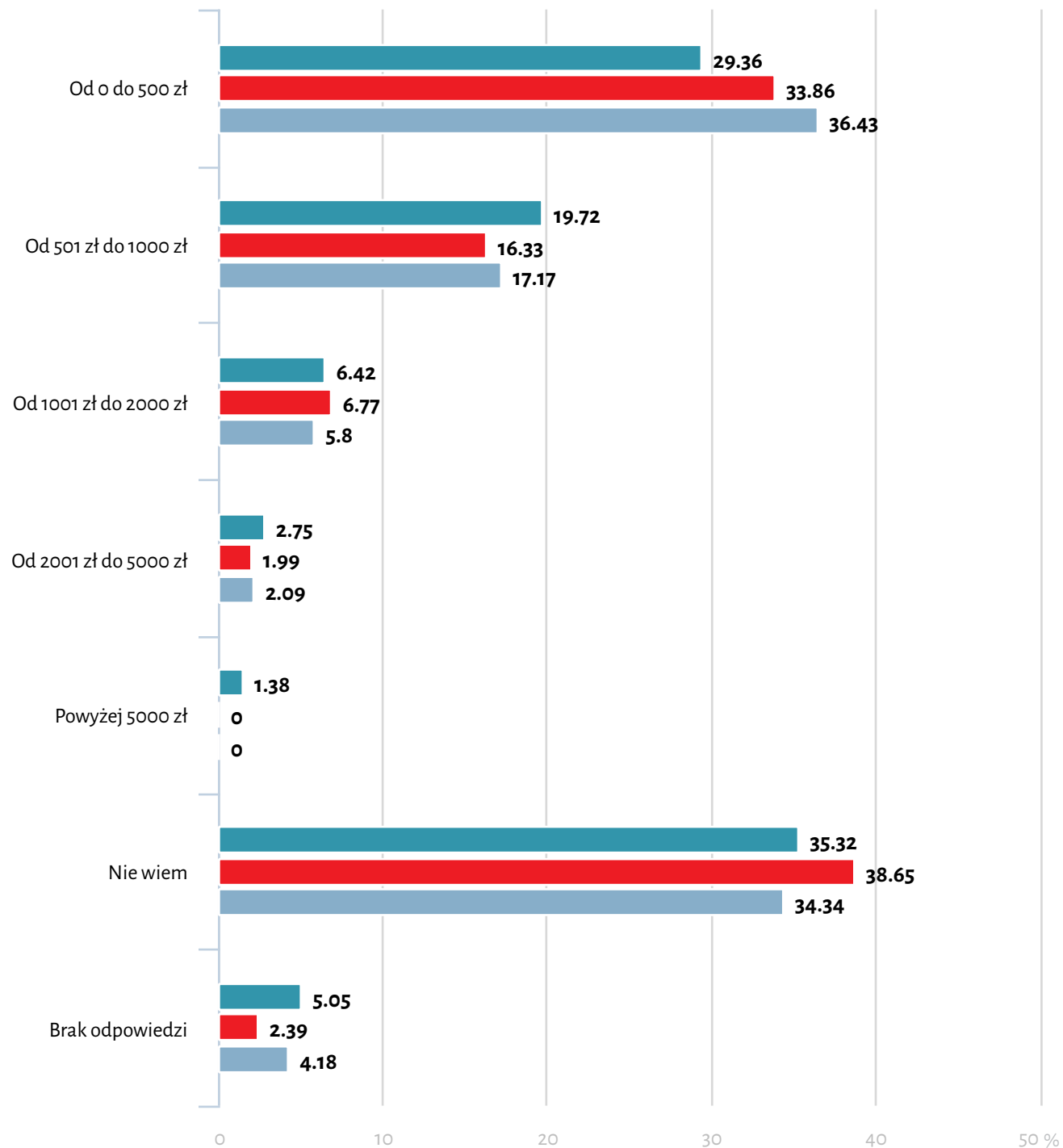
Wykres 34

Kwota jaką rocznie pracodawcy przeznaczają na podnoszenie kompetencji (w podziale na poszczególne województwa)

(źródło: badania ankietowe)



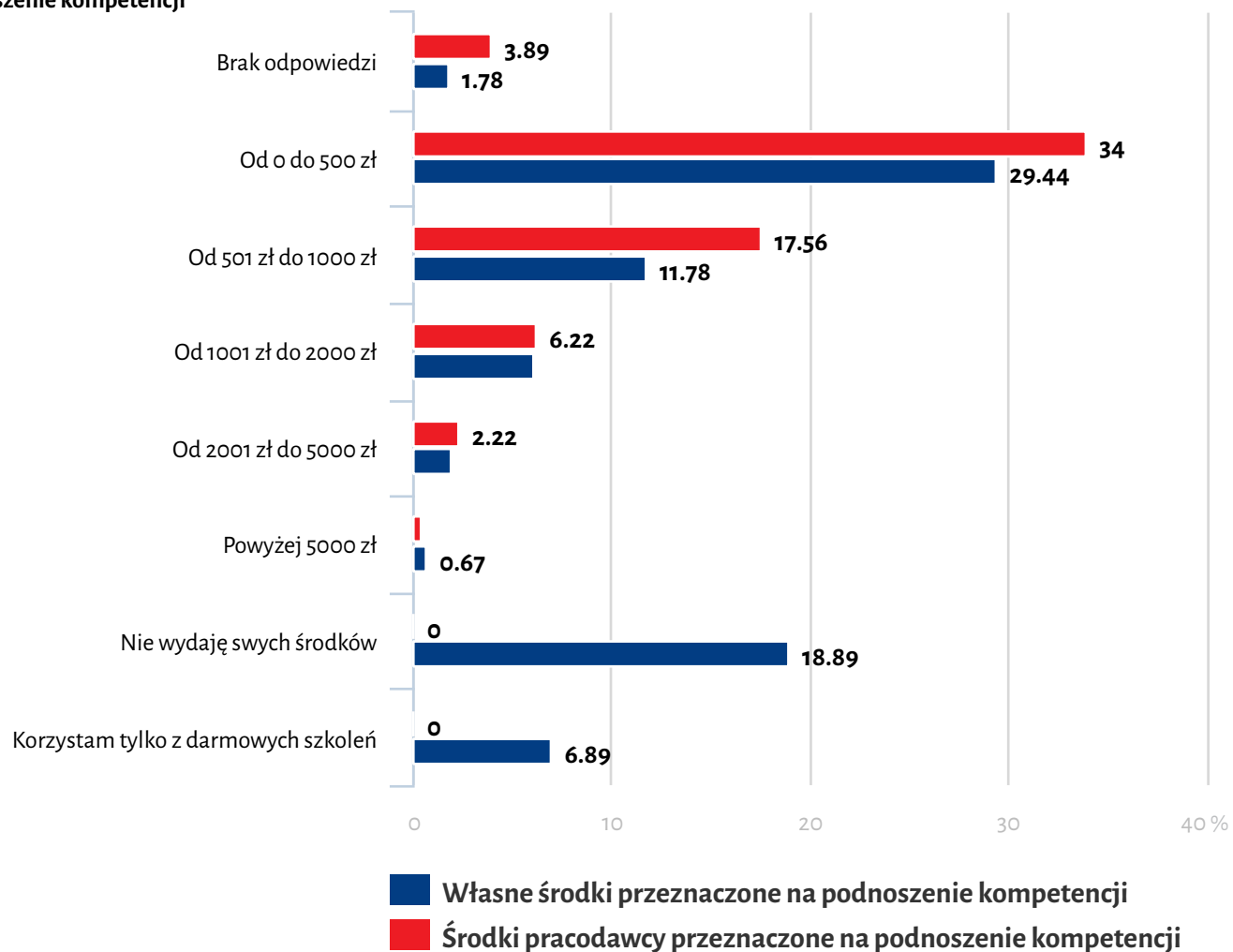
Wykres 35
Zakres kwot jakie rocznie pracodawcy przeznaczają
na podnoszenie kompetencji (w podziale na poszczególne typy gmin)
 (źródło: badania ankietowe)



Wykres 36

Zestawienie środków wydawanych w określonych zakresach na podnoszenie kompetencji przez pracowników i pracodawców

(źródło: badania ankietowe)



5. Pozaformalne oraz pozainstytucjonalne ścieżki doskonalenia kompetencji

5.1 Miejsce indywidualnej aktywności kadry kultury wobec wymogów formalnych

Podnoszenie kompetencji zawodowych kadr kultury realizowane jest częstokroć jako wyzwanie, którego inicjatorem są czynniki wpływające spoza instytucji zatrudniającej daną osobę. Co więcej, rodzaj podejmowanych form nie zawsze związany jest z zakresem obowiązków służbowych badanych osób. Niemal jedna trzecia uczestników badania bierze co najmniej raz do roku udział w tego rodzaju formach, które wykraczają poza zakres działań wykonywanych w miejscu zatrudnienia. Niewiele ponad 34% badanych uczestniczy w tego rodzaju formach kształcenia rzadziej niż raz w roku. Niepokojący jest tu wysoki, 26,33% wskaźnik bierności wobec jakichkolwiek wysiłków wykraczających poza obowiązek służbowy. W kontekście małej mobilności na rynku pracy, odnieść można wrażenie, że bierność ta podyktowana jest niską konkurencyjnością pomiędzy pracownikami i względnym poczuciem bezpieczeństwa zatrudnienia, na które najwyraźniej nie wpływa poziom aktywności w zakresie wzmacniania swych kompetencji. Jak w innym miejscu czytamy, 53,77% badanych twierdziło, że podnoszenie kompetencji nie stanowi czynnika zagrażającego pozycji współpracowników lub przełożonych w miejscu pracy. Idąc dalej tym tropem dochodzić możemy do konstatacji (wyrażonej już i w innym miejscu), choć nie jest to przedmiotem prowadzonej tu analizy,

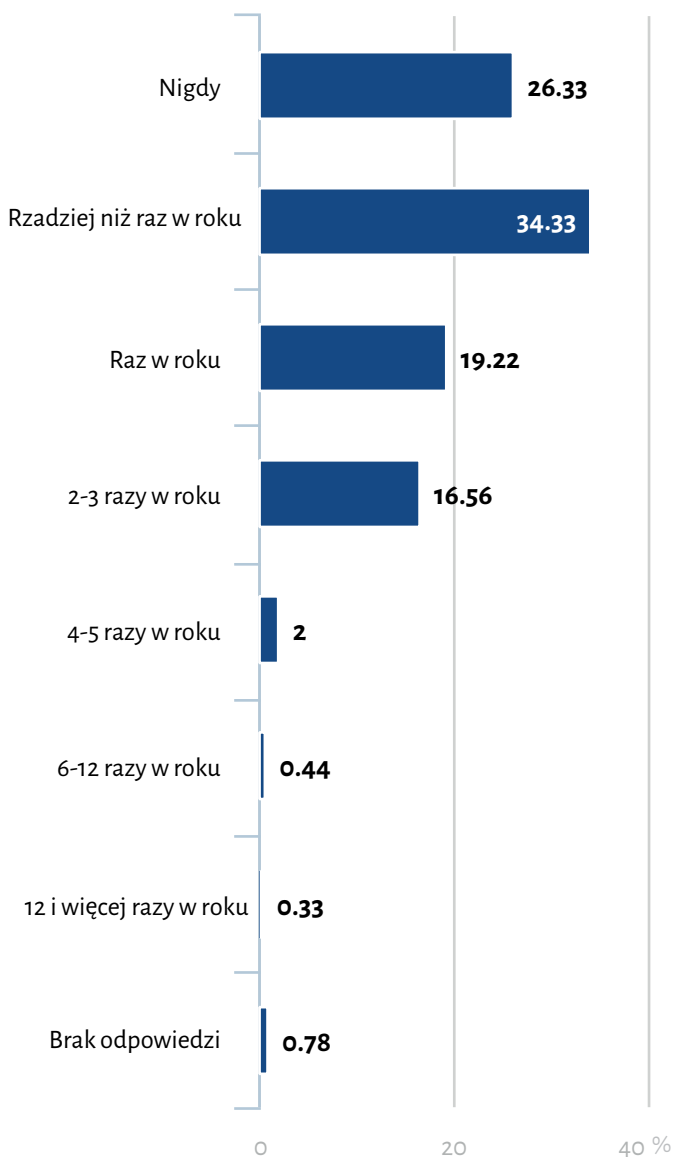
że o hierarchii w miejscu pracy jakim są instytucje kultury w niewielkim stopniu decydują kompetencje. A to z kolei może wpływać bezpośrednio na charakter i cele jakie stawiają sobie kadry kultury wobec wysiłków na rzecz zdobywania nowych doświadczeń i umiejętności. Brak konkurencyjności nie musi jednak obniżać skali wysiłków na rzecz samodoskonalenia. Przyczyną tego jest częste u badanych zaangażowanie oraz identyfikacja z miejscem pracy.

Osoby udzielające wywiadu podkreślały samodzielność w dokonywaniu wyborów dodatkowych form podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. Zwłaszcza decyzja o podjęciu dodatkowych studiów dokonywana jest samodzielnie, częstokroć jako forma realizacji swoich pasji i zamiłowań. W przypadku szkoleń, warsztatów czy kursów praktycznych bywa, że decyzje o ich wyborze wynikają z przekonania o ich przydatności, ale zdarza się również tak, że osoby zatrudnione w instytucji kultury otrzymują propozycje od swoich zwierzchników. Pracownicy zwykle podkreślają, że przełożeni w żaden sposób nie wywierają na nich presji. Podnoszenie kompetencji wiąże się przede wszystkim z korzystaniem z oferty przygotowanej przez podmioty do tego wyspecjalizowane: uczelnie, regionalne instytucje kultury, ministerstwa, urzędy wojewódzkie, samorządy czy organizacje non-profit. Choć można również odnotować wypowiedzi, w których szczególną wartość upatruje się w samokształceniu – refleksji nad swoją pracą, uczeniu się z własnych błędów. Jako cenne wskazywane były też rozmowy oraz wymiana doświadczeń z osobami pracującymi w podobnych instytucjach kultury, osobami, które podejmują na co dzień te same zawodowe wyzwania i borykają się z podobnymi problemami. Pojawiły się również głosy wskazujące na samokształcenie przez czytanie prasy.

Wypowiedzi wskazują również na uczenie się poprzez

Wykres 37

Częstotliwość udziału w formach podnoszenia kompetencji, które wykraczają poza zakres obowiązków służbowych
(źródło: badania ankietowe)



zetknięcie się z nowymi sytuacjami, podejmowanie wyzwań jakie pojawiają się wraz ze zmianą społeczną czy gospodarczą. **Niezwykle cenne i pouczające okazują się te sytuacje, kiedy wydaje się, że człowiek nie posiada umiejętności, a jednak zachęcony przez zwierzchnika podejmuje wyzwanie, któremu udaje się sprostać. W ten sposób, podejmując wyzwania zdobywa on nowe kompetencje.** Np. nie będąc do tego specjalnie przygotowanym i przyuczonym pracownik z powodzeniem aplikuje o dofinansowanie zewnętrzne i realizuje konkretne przedsięwzięcie. Takie sytuacje budują w pracowniku zaufanie do własnych możliwości i umiejętności oraz otwartość i gotowość na zmianę. **Ta część wyników badań zdaje się tłumaczyć wyrażone w innym miejscu raportu przekonanie, że przełożeni nie obarczają swoich pracowników zadaniami wykraczającymi poza ich kompetencje. Zadanie tego typu są jak widać traktowane jako wyzwanie oraz możliwość ubogacenia swoich kompetencji.** Wśród badanych pojawiły się też opinie odwołujące się do znaczenia tradycyjnych form i sposobów podnoszenia kompetencji czy zdobywania wiedzy. (→ patrz: wykres 37 i 38 na kolejnej stronie)

Dla aktywności w zakresie uczestnictwa w kursach i szkoleniach niezbędne są odpowiednie zasoby finansowe oraz czas, który można tym działaniom poświęcić. Niemal jedna trzecia badanych wydaje z zasobów własnych na ten cel od 0 do 500 zł w skali roku (pamiętać tu warto, że jako najważniejsze źródło finansowania szkoleń wskazywano pracodawcę). Ledwie 11,77% wydaje od 500 zł do 1000 zł. Wydawanie większych kwot jest marginalne. Ważnym jest wskaźnik 18,88% deklaracji o niewydawaniu na rzecz podnoszenia kompetencji jakichkolwiek własnych środków. 6,88% badanych deklaruje korzystanie jedynie z darmowych szkoleń. Najczęściej deklaracja korzystania wyłącznie z darmowej

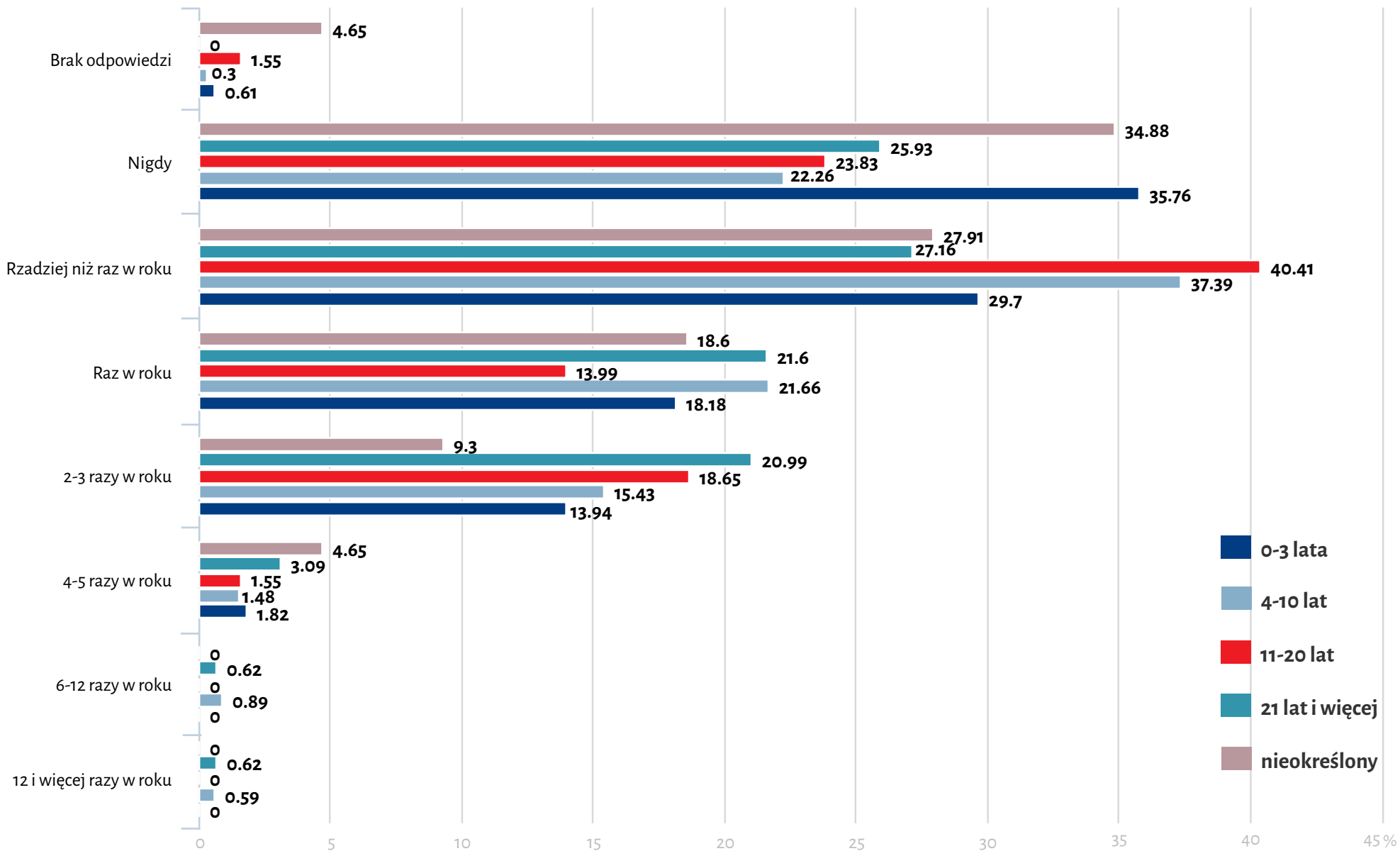
oferty kursów i szkoleń pojawiała się w województwie opolskim, kujawsko-pomorskim i zachodniopomorskim. Wyższe kwoty wydawane na ten cel w poszczególnych województwach znacząco się różnią. Dla przykładu najwyższy odsetek kwot przekraczających 5000 zł rocznie odnotowano w województwie lubuskim (3,7%). Deklaracja zaś o niewydawaniu na ten cel jakichkolwiek środków własnych najczęściej pojawiała się w danych pochodzących z województwa warmińsko-mazurskiego (37,21%). Szczegółowe dane prezentuje wykres 39. (→ patrz: wykres 39 na kolejnych stronach)

Uzupełniając powyższe dane warto przyrzeć się wynikom dotyczącym wydatkowania przez badanych prywatnych pieniędzy na rzecz pogłębiania kompetencji w stosunku do typu gminy, w której badani byli zatrudnieni. Podział ten nie wskazuje na szczególne różnice. Zwraca jedynie uwagę na zróżnicowanie w poszczególnych zakresach, jak choćby takie, że najniższy wynik braku wydatkowania środków własnych odnajdujemy w wypowiedziach pracowników z ośrodków miejskich. Interesujące może być również to, że w zakresach 500 zł i więcej, najwyższy procent wydatków deklarują pracownicy zatrudnieni w gminach miejskich. Jedynie w zakresie do 500 zł, podobnie jak w przypadku wydatków na pojedynczego pracownika ponoszonych przez pracodawców ponad innymi typami dominują gminy wiejskie. Wynik ten przede wszystkim można tłumaczyć mniejszą zasobnością gmin wiejskich. Ale może też mówić on o tym, że pomimo zaznaczanego w innych miejscach problemu oddalenia od miejsc gdzie odbywają się kursy i szkolenia, pracownicy umocowani zawodowo w gminach wiejskich nie podejmują tych wysiłków tak często jak pracownicy miejskich ośrodków. Uwzględniając koszty dojazdu, różnice w wydatkach na szkolenia byłyby z pewnością większe. **Wynik przemawia też za tym, by**

Wykres 38

Częstotliwość uczestnictwa w formach podnoszenia kompetencji, które wykraczają poza zakres obowiązków służbowych – w relacji do stażu pracy

(źródło: badania ankietowe)



Wykres 39

Kwota jaką rocznie pracownicy przeznaczają na podnoszenie kompetencji

(w podziale na poszczególne województwa)

(źródło: badania ankietowe)

■ Od 0 do 500 zł

■ Od 501 zł do 1000 zł

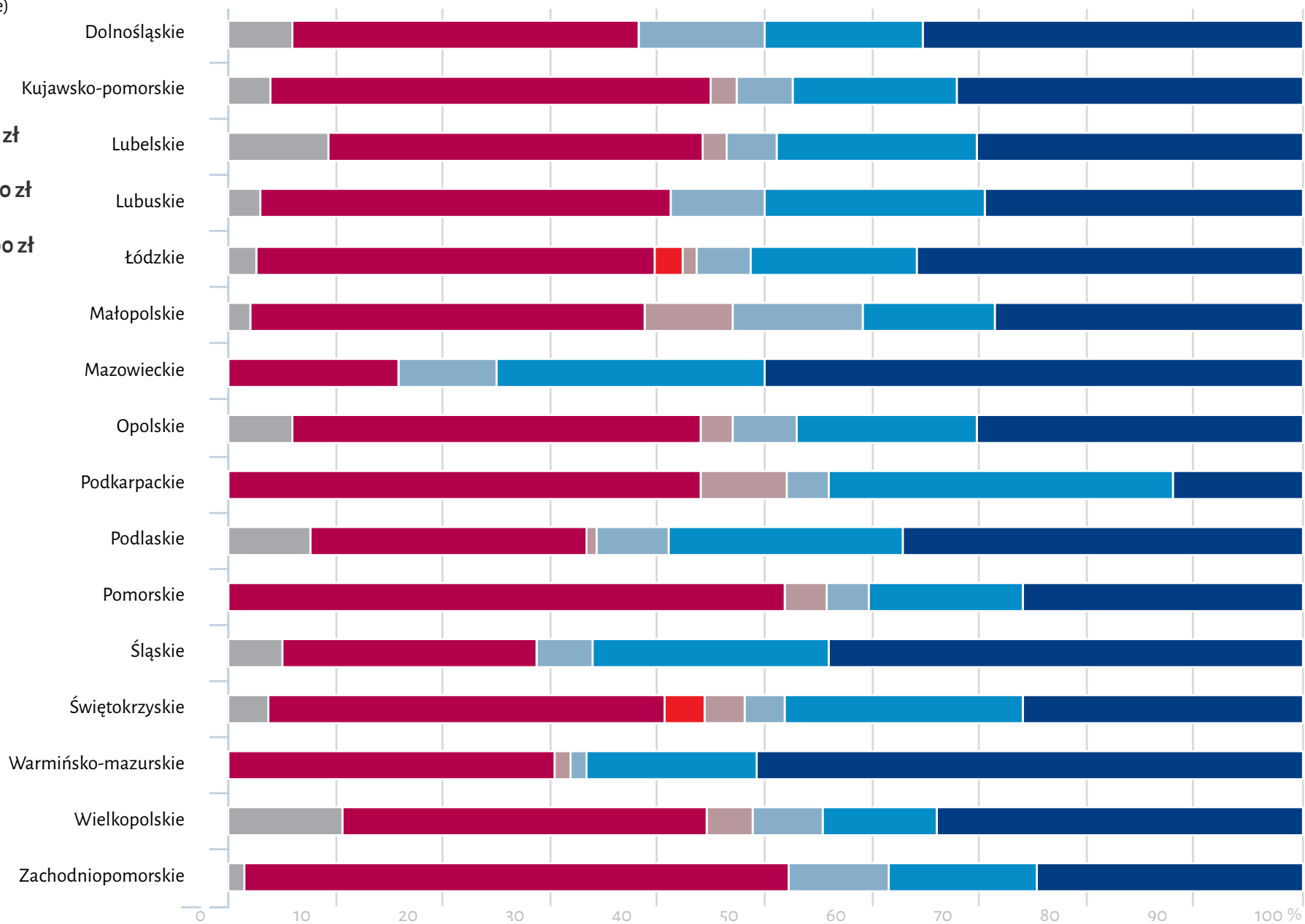
■ Od 1001 zł do 2000 zł

■ Od 2001 zł do 5000 zł

■ Powyżej 5000 zł

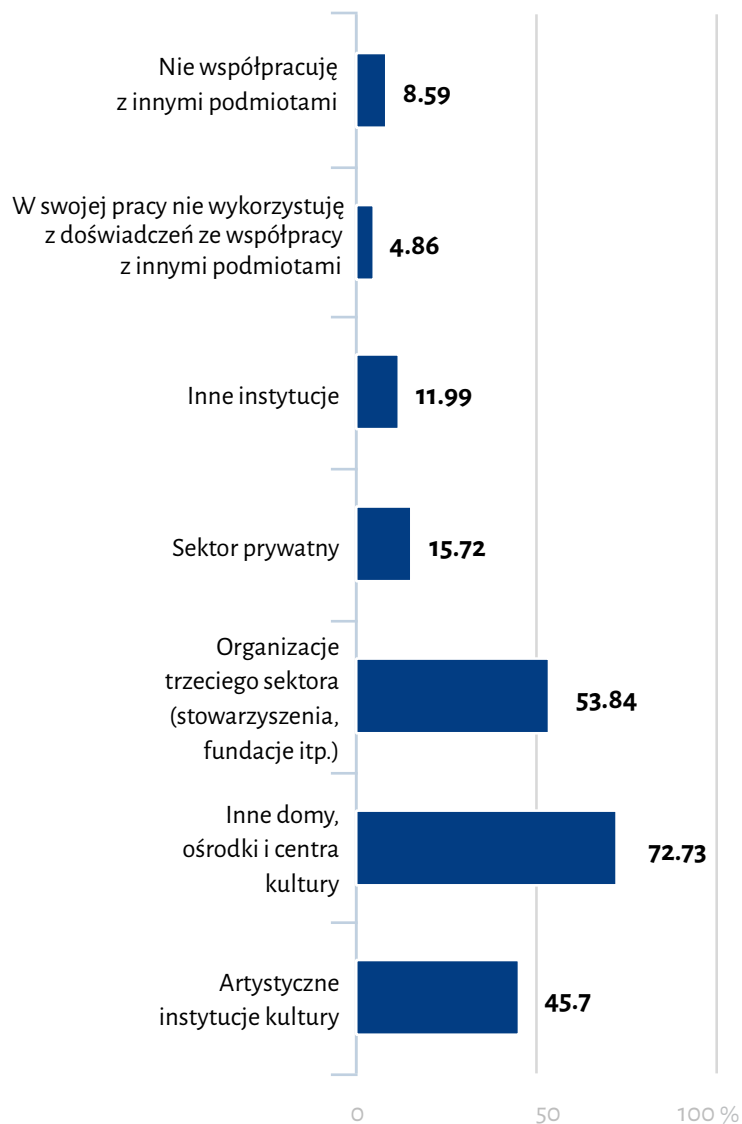
■ Nie wiem

■ Brak odpowiedzi



Wykres 41
Główne podmioty, z którymi badani współpracując nabywają doświadczenia wykorzystywane w swojej działalności zawodowej

(źródło: badania ankietowe)



szkolenia kierować raczej do środowisk lokalnych i tam je realizować aniżeli wychodzić z propozycjami wymagającymi wyjazdów i czasowego opuszczenia swego miejsca pracy.

(→ patrz: wykres 40 na kolejnej stronie)

5.2 Pozaformalna sieć wymiany doświadczeń w procesie podnoszenia kompetencji

Pozaformalna sieć wymiany doświadczeń zawodowych nie pojawia się w opiniach osób udzielających wywiadu jako szczególnie istotna. Osoby te jednak przywoływały jako ważne te formy wymiany doświadczeń zawodowych, do których sposobnością są zarówno formalne, jak i pozaformalne rozmowy podczas warsztatów, kursów czy szkoleń. Nawet więc jeśli faktycznie istnieją takie sieci to nie są sformalizowane. Podobnie w świetle badań ilościowych, dla badanych przedstawicielei kadr kultury **osobiste relacje z pracownikami podmiotów pokrewnych z ich miejscami zatrudnienia, jawią się jako istotne przestrzenie nabywania doświadczeń, kompetencji oraz inspiracji. Najbardziej ubogacające doświadczenia, przekładające się na codzienną praktykę pochodzą z daniem badanych z kontaktów z innymi domami, ośrodkami i centrami kultury (72,73%). Na drugim miejscu znaczenie mają organizacje trzeciego sektora (53,84%) oraz artystyczne instytucje kultury.** Warto podkreślić w tym miejscu, iż zaledwie 4,86% badanych deklaruowało niewykorzystywanie w swojej pracy doświadczeń wynikających ze współpracy z innymi podmiotami (jednocześnie 8,59% stwierdza brak realizowania jakiegokolwiek formy współpracy z innymi podmiotami) – choć brzmi to paradoksalnie, **niemal 4% wykorzystuje doświadczenia wynikające ze współpracy, ale w istocie nie współpracuje.** Pomijając błąd w rozumieniu poszczególnych pytań,

nie można wykluczyć zwykłego „podglądania” sposobów działania i przenoszenia tych obserwacji na własny teren. (→ patrz: wykres 41 na kolejnej stronie)

Częstotliwość wspomnianych form współpracy nie ma zwykle charakteru ciągłego. Współpraca ta polega przede wszystkim na merytorycznej wymianie doświadczeń, na wizytach studyjnych, przeglądach i wymianie dobrych praktyk. W tym zakresie pojawia się również organizacja imprez kulturalnych oraz wspólne działania na rzecz pozyskiwania środków. Szczegółowy rozkład częstotliwości współpracy prezentuje wykres 42. Widoczny na nim duży udział braku odpowiedzi na postawione pytanie mógł wynikać z nieumiejętności zajęcia właściwego stanowiska wobec rozumienia pojęcia. Współpracę zazwyczaj rozumie się zarówno jako miękką formę kooperacji w układach o charakterze towarzyskim, jak i ustrukturyzowane instytucjonalnie formalne umowy i porozumienia. Brak odpowiedzi może oczywiście oznaczać po prostu brak współpracy. Nie można jednak tu pominąć możliwości pewnego uniku, celowego i „bezpiecznego” pominięcia wypowiedzi.

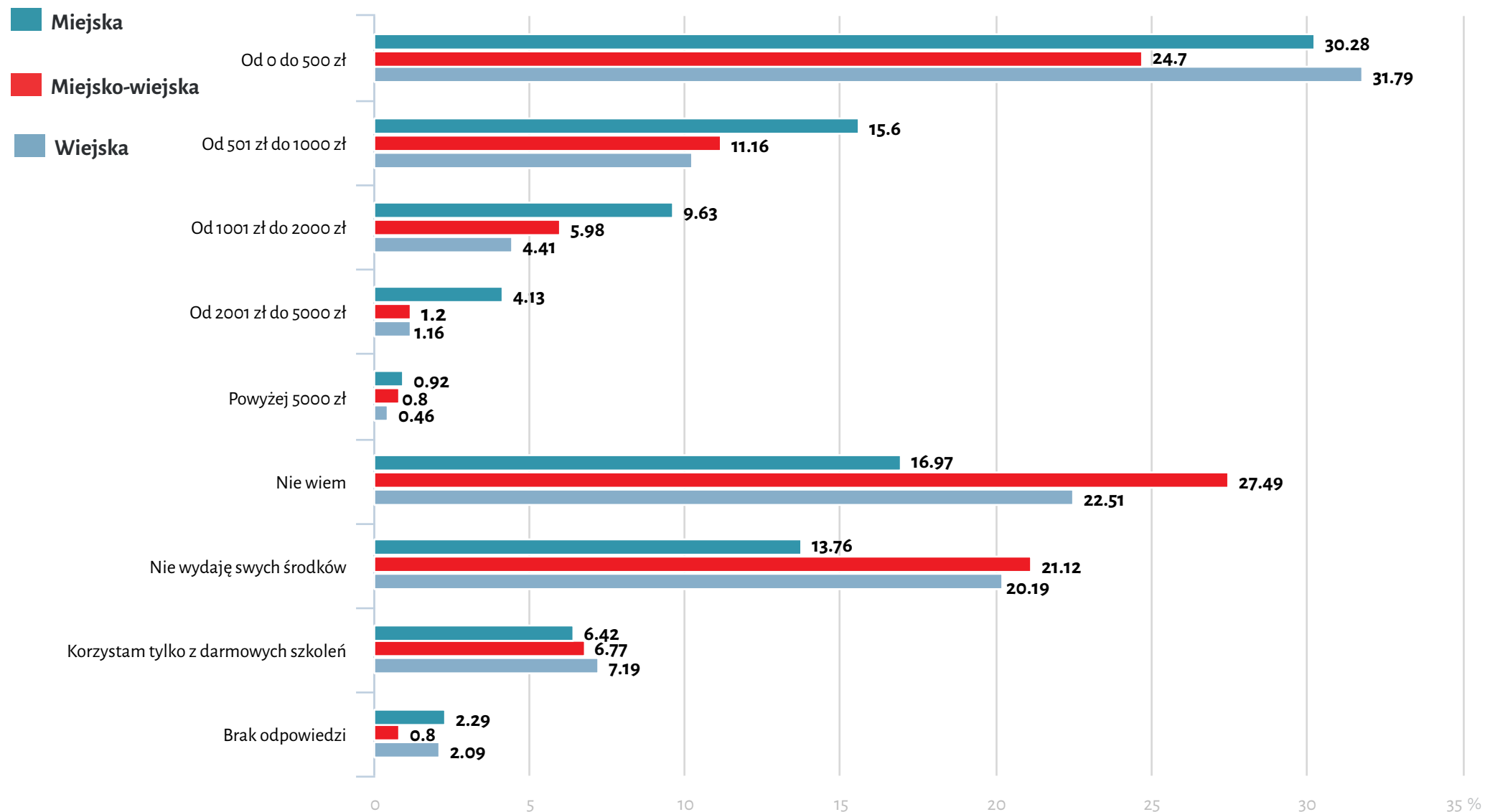
(→ patrz: wykres 42 na kolejnych stronach)

Ponad 60% spośród badanych deklaruje działania w trzecim sektorze. Większość z nich, bo niemal 43%, wykorzystuje doświadczenia nabyte w organizacjach pozarządowych w swoim podstawowym miejscu pracy, natomiast 26,29% badanych doświadczenia zdobyte w miejscu pracy stosuje w działaniach na rzecz trzeciego sektora. Uzyskany wynik wskazuje na edukacyjną użyteczność działań podejmowanych poza podstawowym miejscem pracy. Mówiąc o znaczeniu tego rodzaju współpracy warto odnotować, iż 60,25% badanych nie postrzega siebie jako osoby współtworzącej tego rodzaju instytucję. Zaledwie 6,44% badanych zadeklarowało bycie

Wykres 40

Kwoty jakie rocznie pracownicy przeznaczają na podnoszenie kompetencji w zależności od typu gminy

(źródło: badania ankietowe)



Wykres 42

Współpraca z innymi podmiotami zajmującymi się kulturą i sztuką

(źródło: badania ankietowe)

Brak odpowiedzi

Nigdy (lub rzadziej niż raz w roku)

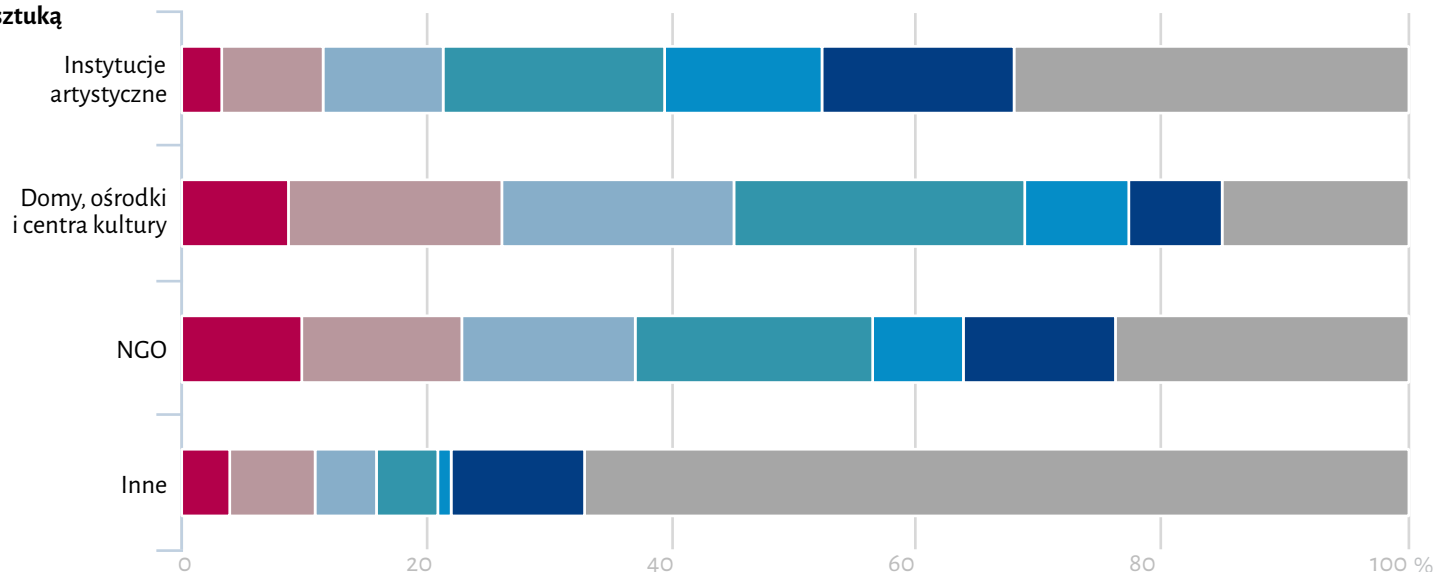
Raz w roku

2-3 razy w roku

4-5 razy w roku

6-12 razy w roku

12 razy w roku i więcej



założycielem jakiejś organizacji pozarządowej. Uzyskane wyniki wskazują na współpracę pomiędzy domami, centrami i ośrodkami kultury, a trzecim sektorem jako rodzaj partnerstwa i kooperacji, struktury, w której kadry kultury nie przenikają się, ale tworzą odrębne struktury – otwarte wszak na różne formy współpracy.

(→ patrz: wykresy 43 i 44 na kolejnych stronach)

Wobec relatywnie wysokiego odsetka badanych, wchodzących w ubogacające ich wiedzę i kompetencje relacje z innymi podmiotami (co wskazywać by mogło na ich zaangażowanie w tym zakresie), zaskakuje deklaracja 60,44% badanych, mówiących o tym, iż nie korzystają z jakichkolwiek sieci, platform wymiany informacji, wiedzy i doświadczeń. Częste korzystanie z tego rodzaju form poszerzania swej wiedzy zadeklarowało jedynie 12,88% badanych.

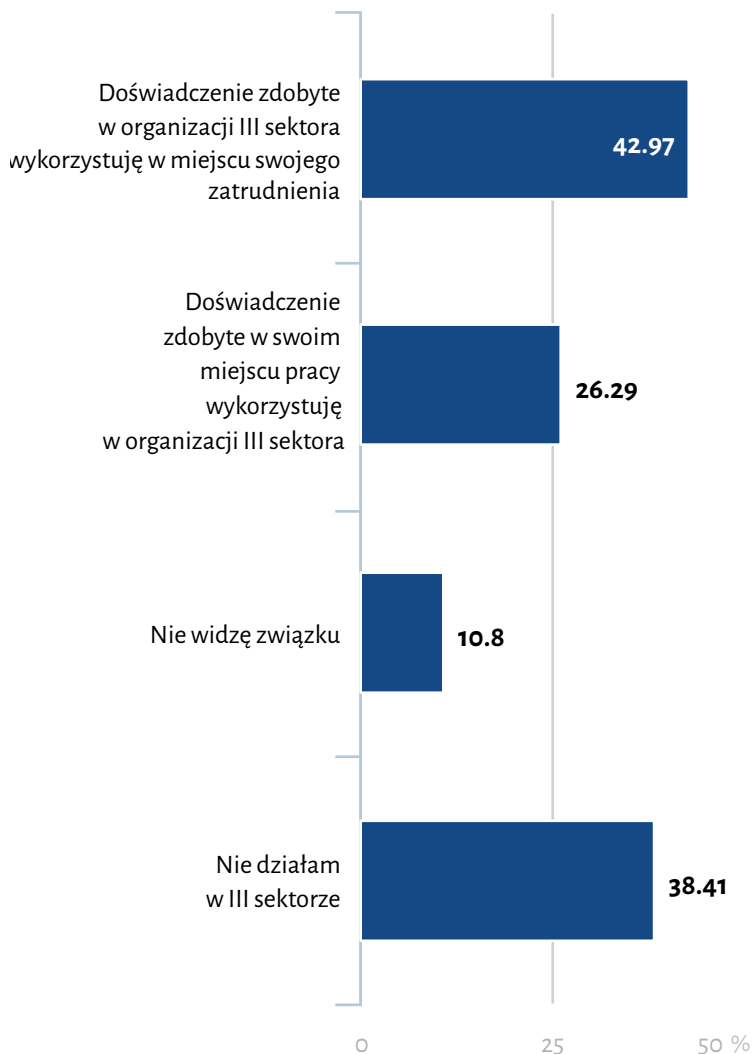
(→ patrz: wykres 45 na kolejnych stronach)

Jak wynika z analizy uzyskanych wyników głównym celem korzystania z istniejących platform wymiany informacji i doświadczeń jest śledzenie nowych trendów i zjawisk związanych z działalnością zawodową badanych (deklaracja 60,35% spośród tych, którzy z takich platform korzystają). Na dalszym miejscu znalazło się odnajdywanie informacji o kursach i szkoleniach (49,4%), poszukiwanie informacji o konkursach (47,04%). 46,15% badanych za pomocą istniejących platform próbuje nawiązać użyteczne dla nich kontakty. Spośród badanych niecałe 4% zadeklarowało czynne współtworzenie tego rodzaju platformy. **Wyniki mogą sugerować konieczność organizacji i koordynacji tego rodzaju sieci i platform przez organizacje/instytucje zewnętrzne. Jednakże wyniki wskazują, że sieci te są poza zainteresowaniem badanych lub nie spotkali się oni z propozycją platformy dla nich użyteczną. Głównego inicjatora powstania platformy i sieci badane osoby dostrzegają wśród**

Wykres 43

Kierunki wykorzystania doświadczeń z III sektora a podstawowe miejsce pracy badanych

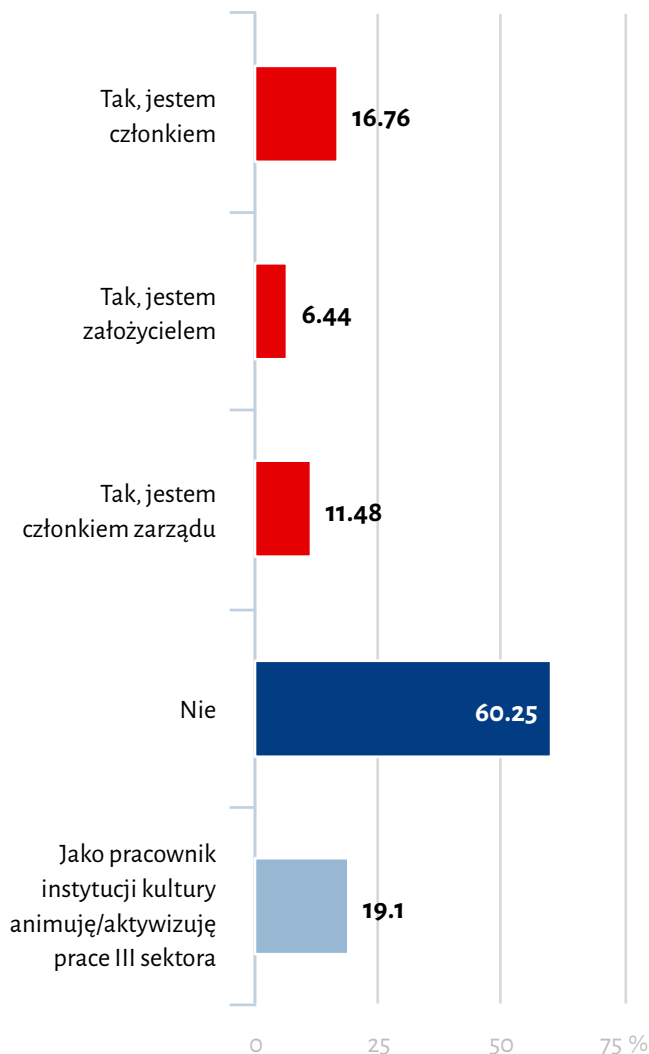
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 44

Uczestnicy badań a formalne zaangażowanie w tworzenie organizacji III sektora

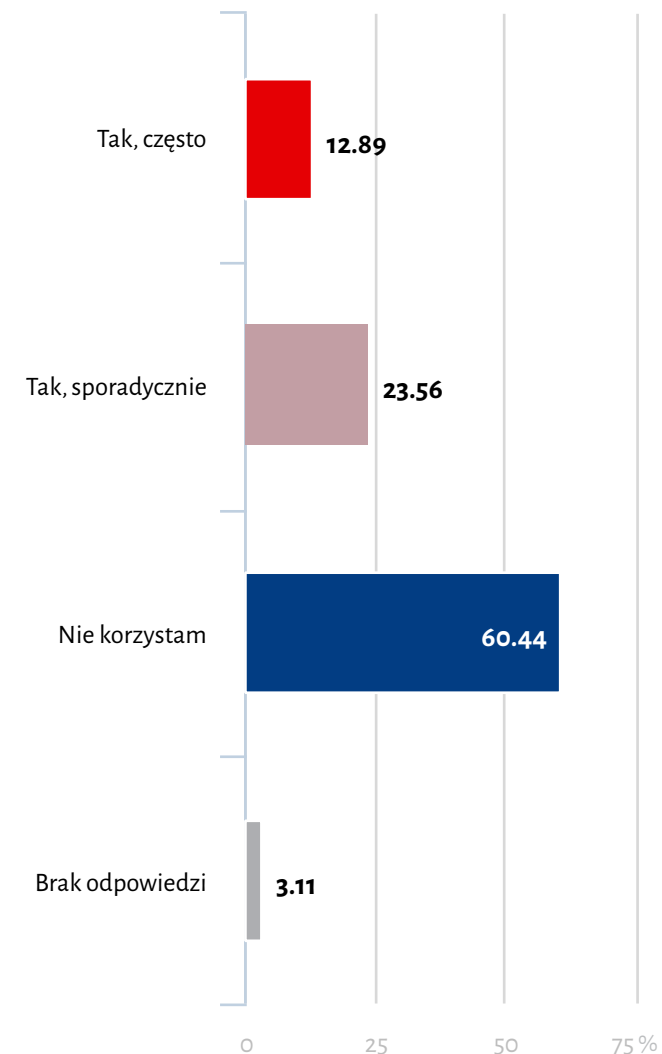
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 45

Korzystanie w ramach podnoszenia kompetencji z istniejących platform i sieci wymiany informacji oraz doświadczeń

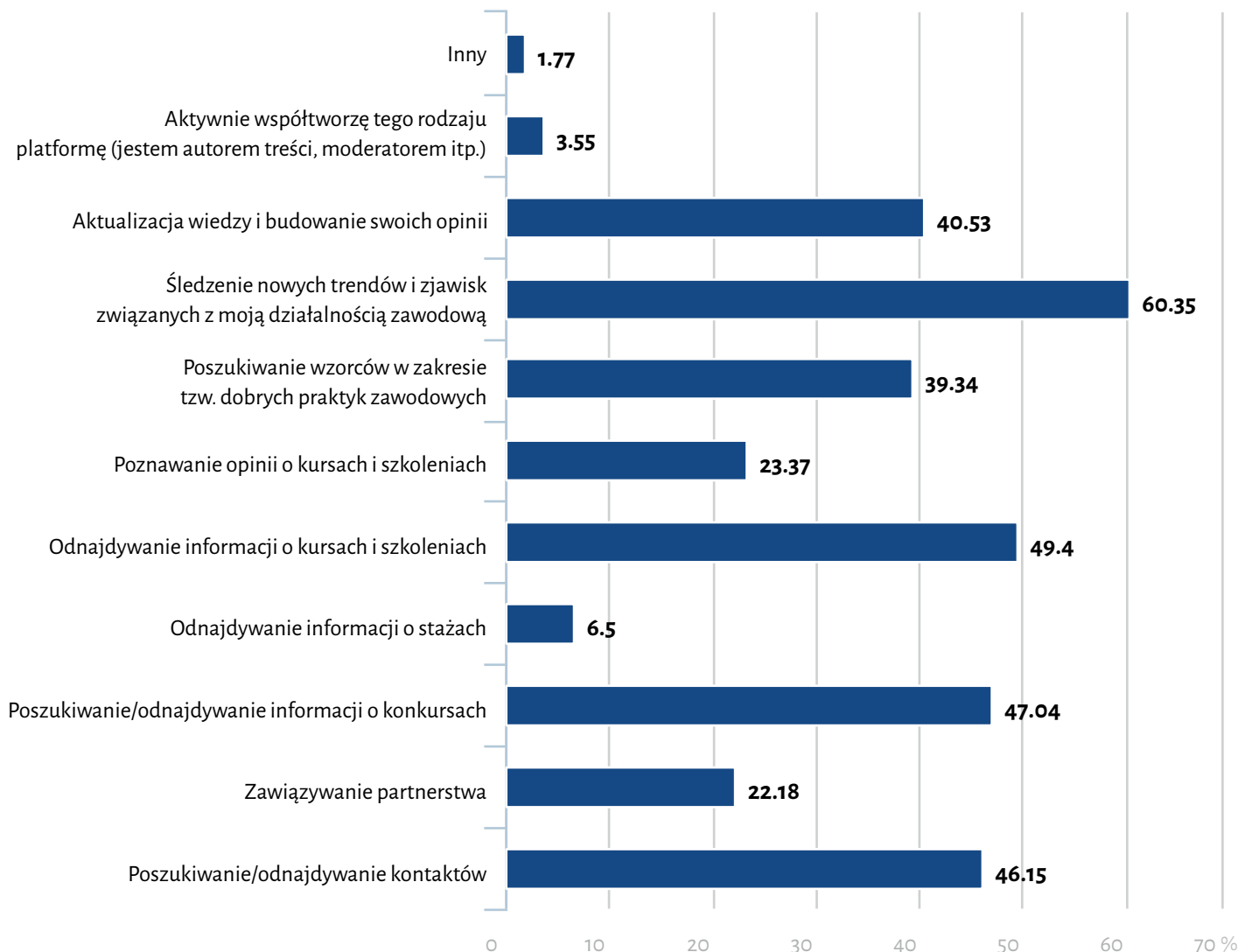
(źródło: badania ankietowe)



Wykres 46

Cele korzystania z istniejących platform i sieci wymiany informacji oraz doświadczeń w ramach podnoszenia kompetencji (z puli 36,43% wskazań na tego rodzaju współpracę)

(źródło: badania ankietowe)



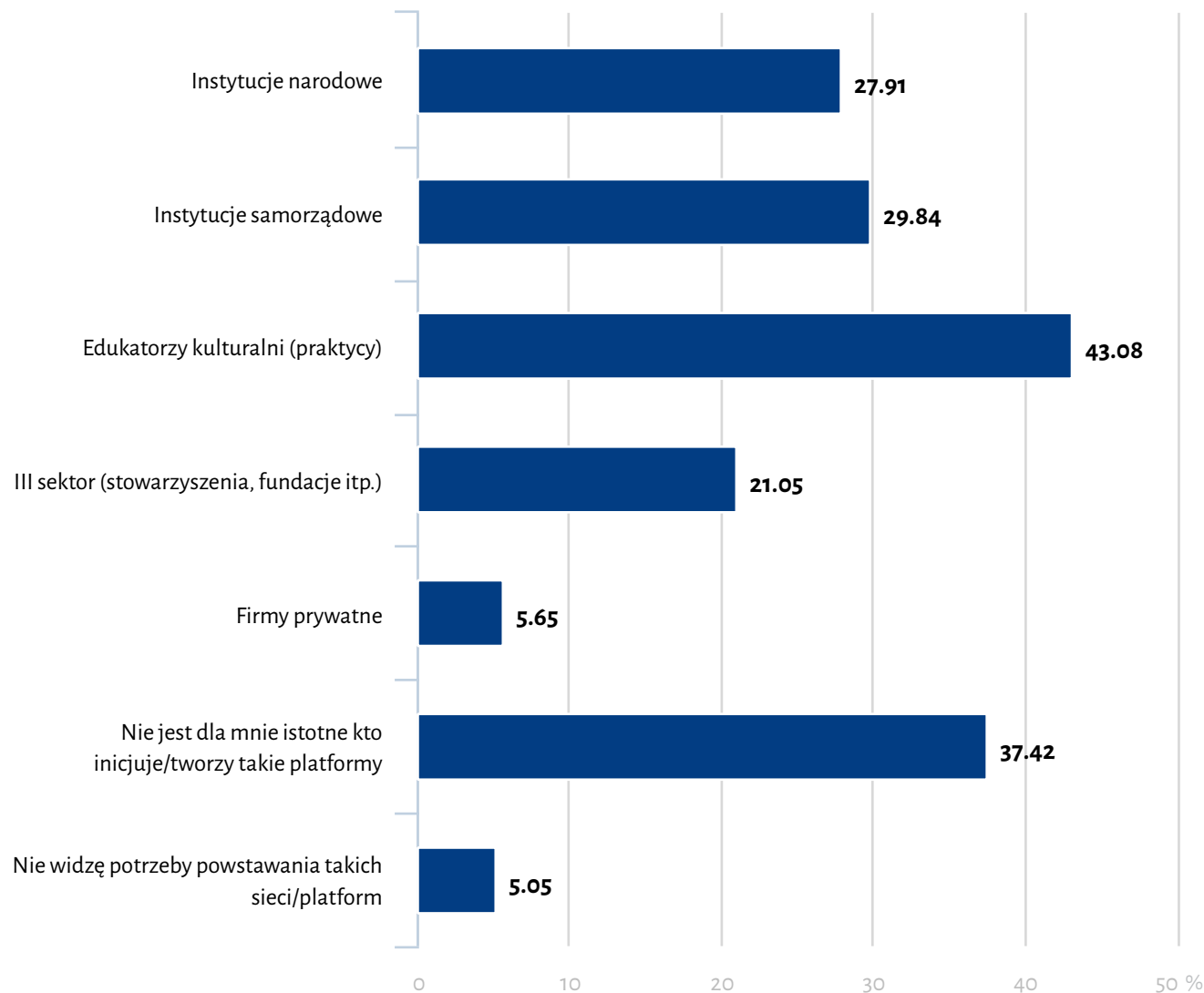
praktyków edukacji kulturalnej (43,08%), a dopiero później wskazują organizacje i instytucje (w kolejności: samorządowe, narodowe, a następnie pozarządowe). Dla ponad jednej trzeciej respondentów (37,42%) nie miało znaczenia kto stoi za tego rodzaju platformami. Niewiele ponad 5% badanych, co szczególnie ważne odnotowania, nie widzi potrzeby powstawania tego rodzaju platform. (→ patrz: wykres 46)
(→ patrz: wykres 47 na kolejnej stronie)

Większość badanych przyznawała się do korzystania z istniejących platform. Jednakże jedynie kilka procent z nich wskazywało na konkretne miejsca jakie mają na myśli. Do najpopularniejszych przestrzeni wymiany wiedzy, informacji i doświadczeń badani wskazywali Platformę Kultury (<http://www.platformakultury.pl/>), strony Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, witrynę Kadra Kultury (<http://www.nck.pl/kadra-kultury/>) oraz główną stronę internetową Narodowego Centrum Kultury, Portal Organizacji Pozarządowych (ngo.pl). Zaznaczyć warto, że wskazywane platformy to głównie portale o charakterze informacyjnym, repozytoria doświadczeń oraz kalendaria wydarzeń. Trudno wskazać (prócz wspomnianej przez badanych wymiany informacji poprzez portale społecznościowe) na takie przykłady platform, które mogłyby poszerzyć grono 3,55% badanych, deklarujących czynne współtworzenie takich przestrzeni wymiany. Z badań wyłania się kliencki stosunek do publikowanych treści. Potwierdzają to odpowiedzi mówiące o oczekiwaniach wobec tego rodzaju platform. Badani wymieniali najczęściej pragnienie odnajdywanie w tych miejscach wiedzy i informacji, aktualności dotyczących ich dziedziny pracy, wsparcia merytorycznego, praktycznych porad. Nie brakowało jednak oczekiwań werbalizowanych jako wymiany doświadczeń, co sugerowałoby konieczność szerszego wyjścia naprzeciw

Wykres 47

Wskazania na osoby/instytucje, które powinny być, zdaniem badanych, inicjatorem powstania sieci/platform/forum/kongresów wymiany informacji/wiedzy/doświadczeń

(źródło: badania ankietowe)



możliwościom publikowania, mówienia przez pracowników kultury o swoich dokonaniach oraz sposobach pokonywania trudności.

IV. Wnioski końcowe i rekomendacje

IV. Wnioski końcowe i rekomendacje	86
Uwagi kluczowe	87
Cele szkoleń	89
Oczekiwania	91
Pytanie o tworzenie sieci	92
Ograniczenia	94
Rekomendacje	96

Uwagi kluczowe

Wyniki badań wskazują na żywe zainteresowanie i aktywność pracowników domów, centrów i ośrodków kultury w zakresie podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. **Dominuje przekonanie, że w przypadku pracownika kultury szeroko pojęta edukacja i doskonalenie powinno być procesem ustawicznym.** Co więcej rezultaty badań mówią o nieustającym przekonaniu o tej potrzebie pomimo zwiększającego się stażu pracy. Można nawet zauważyć wzrastającą aktywność w zakresie szkoleń po kilku latach pracy. Warto jednak zwrócić uwagę na wyłaniającą się z wyników badań tendencję. Mianowicie im instytucja kultury ulokowana jest w mniejszej gminie, tym mniejszą wagę przywiązuje się do wykształcenia formalnego [R. 3.2].

Wspomnianej aktywności towarzyszy jednak swego rodzaju ambiwalencja w ocenie przydatności przebytych szkoleń w codziennej pracy, a niejednokrotnie znaczny krytycyzm w stosunku do jakości realizowanej oferty szkoleń. Ale nawet w tych szczególnie krytycznie postrzeganych przykładach podnoszenia kompetencji, badani odnajdywali pozytywy, głównie w postaci wymiany myśli, doświadczeń i poglądów z innymi uczestnikami szkoleń, na co w natłoku obowiązków codziennej pracy nie znajdują czasu. Warto tu wspomnieć o refleksyjnym podejściu do procesów podnoszenia kompetencji przez badanych, o czym mówi zwracanie przez nich uwagi na nieuchwytnie i niedające się zmierzyć **sytuacje edukacyjne**, za sprawą których realizacja misji i wypełnianie roli zawodowej jest na coraz wyższym poziomie. W ramach indywidualnej wymiany doświadczeń, jako najbardziej ubogacające relacje, badani wskazywali kontakty z innymi domami, ośrodkami i centrami kultury, a w dalszej kolejności z organizacjami trzeciego sektora oraz instytucjami upowszechniającymi kulturę artystyczną.

Deklaracje i sposoby praktycznej realizacji współpracy nie wykazują jednak tendencji do jej formalizowania czy przekształcania w formę sieci osób/instytucji. W wielu wypadkach kontakty te pozostają na poziomie towarzyskiej wymiany opinii i wzajemnych usług. Za deklaracjami o znaczeniu i wartości podnoszenia kompetencji nie idzie znaczący kwotowo wysiłek o charakterze ekonomicznym. Deklarowane środki wydawane na te cele zarówno przez badanych jak i pracodawcę w ciągu roku (w przeliczeniu na pracownika) są porównywalne [R. 4.4]. Wynika to oczywiście z realnie niskiej skali dochodów pracowników sektora kultury oraz słabej kondycji finansowej wielu domów, centrów i ośrodków kultury. Jednakże zarządzający tymi placówkami, myśląc o rozwoju swych instytucji muszą inwestować w swoich pracowników. Poniekąd z tego samego powodu bilans wydawanych środków powinien być większy po stronie pracodawcy.

Chcąc w pełni zrozumieć uzyskane rezultaty badań należy spojrzeć na nie z perspektywy badanych, czyli kadr pracujących na rzecz kultury. Pomimo wielości ujęć teoretycznych oraz ideowych, dotyczących zakresu celów i funkcji działania w obszarze kultury, obraz ról jakie pełni kadra kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury jest na wskroś pragmatyczny. Badani mają świadomość, że w miejscu ich pracy oczekuje się od nich przede wszystkim **sprawnej organizacji pracy, na drugim miejscu kultury osobistej, następnie elastyczności w podejmowaniu zleczanych im zadań oraz dyspozycyjności** [R. 4.3].

Takie aspekty jak wiedza czy pozytywna recepcja efektów działań w przekonaniu badanych nie stanowią priorytetu. Szczególnie istotna jest tu wspomniana elastyczność, rozumiana jako otwartość na podejmowanie zadań wykraczających poza dotychczasowe przygotowanie, która jawi się w świetle uzyskanych wyników, nie tyle

68. B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal (red.), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 90.

jako stawianie pozamerytorycznych wymagań, ale raczej jako norma, typowe działanie w tego rodzaju instytucji oraz oczywiste i dające się pokonać wyzwanie. Przypadki te nie są traktowane jako nadużycie. Ilustrują to wypowiedzi, wskazujące na niezwykle cenne oraz ubogacające zestaw kompetencji doświadczenia (kiedy pracownik nie posiadając umiejętności, podejmuje zleczone przez zwierzchnika wyzwanie, któremu udaje mu się sprostać).

Wartością dodaną przeprowadzonych badań są obserwacje dotyczące procesów wdrażania jednostki do kultury, również w aspekcie przygotowania do pracy w kulturze [R. 2.3]. Wiek dorastania i adolescencja to okres kształtowania się obrazu samego siebie przez wyobrażenia i pojęcia jakie jednostka ma o sobie. Jednym z najważniejszych czynników wpływających na ten proces są wczesne doświadczenia życiowe i otoczenie społeczne. W pierwszym przypadku zabawa stopniowo ustępuje wypróbowywaniu ról społecznych oraz przedzawodowym doświadczeniom zdobywanym w ramach czasu wolnego, dodatkowych zajęć szkolnych lub krótkich prac okresowych. Dominującą rolę w tym czasie odgrywa jednak proces identyfikacji z osobami znaczącymi w życiu młodego człowieka. Kontakt z nauczycielem, z wybranymi osobami z otoczenia (np. w ramach wolontariatu), w ramach zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych, podejmowanie krótkich zaangażowań zawodowych (np. prac wakacyjnych) są ważnymi momentami, w których młody człowiek spotyka i wybiera osoby znaczące, obiera wzory osobowe istotne również dla budowania własnej kariery zawodowej. Okres kształtowania się własnego „ja” ma charakter interaktywny i przebiega równoległe z rozwojem aspiracji zawodowych. „(...) **koncepcja Ja i aspiracje zawodowe rozwijają się równoległe, wpływając wzajemnie na siebie.** Preferencje zawodowe odzwierciedlają wysiłki, jaki przykłada jednostka do wdrożenia w życie i ulepszenia własnego

Ja, a jednocześnie jednostka zdaje sobie sprawę, że wykonywany zawód jest najprostszym sposobem, by zaprezentować własne Ja szerszym grupom społecznym”⁶⁸.

Wynikające z analiz psychologicznych dociekania znajdują potwierdzenie w wynikach badań, w których uwidacznia się wyraźny związek między młodzieńczym zaangażowaniem w sferę kultury poprzez działalność własną inspirowaną lub wzorowaną na aktywności osób znaczących, a późniejszymi wyborami zawodowymi łączonymi ze sferą kultury. Ta synergia wybrzmiała bardzo mocno w rozmowach z respondentami we wszystkich badanych środowiskach. Biorąc pod uwagę zaznaczony na wstępie rozważań fakt, że **kompetencje kadr kultury to nie tylko elementy wyuczane**, ale rodzaj specyficznej postawy skierowanej wyraźnie na bezpośrednie relacje z jednostkami, grupami i zbiorowościami. Ważne zatem jest podjęcie próby **usystematyzowania współpracy pomiędzy szkołami i instytucjami kultury na różnych szczeblach**. Przestrzenia, którą badani identyfikowali jako istotną w ich rozwoju były działania wolontaryjne. Budowanie zatem systemu wolontariatu w oparciu o współpracę obu typów instytucji może być naturalną przestrzenią do budowania nowej jakości kadr kultury [R. 1.2, R. 2.3, R. 4.1].

Materiały z badań dostarczają szeregu sugestii na temat znaczenia instytucji kultury we wspólnocie, w której funkcjonuje, w regionie, którego wartości reprezentuje oraz świecie (w tym kultury), którego jest częścią. Jednym z czynników, na który szczególnie warto zwrócić uwagę jest fakt, iż niezwykle rzadko stosuje się diagnostykę na etapie kształtowania misji i wizji rozwoju. To samo dotyczy projektowania konkretnych programów i działań. Mimo że istnieją instrumenty wdrażania profesjonalnej diagnozy społecznej, to bywa ona zastępowana enigmatycznie definiowaną intuicją. **Bez zastosowania**

69. Określenie Stefana Dunin-Wąsowicza zamieszczone w artykule:
Upodmiotowić pracowników, [w:] *Idee Kongresu Obywatelskiego* s. L4,
„Rzeczpospolita” 6/07/2015,
http://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2015/07/Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-polskiej-gospodarki_06.07.2015_Rzeczpospolita.pdf [dostęp: 03.08.2015]

mechanizmów diagnozy, instytucje kultury, a z nimi ich pracownicy, będą funkcjonowali w iluzorycznej przestrzeni trudno definiowalnych wewnętrznych przekonań, mód i przyzwyczajęń. Taka postawa nie sprzyja logice kształtowania ścieżek rozwoju zawodowego rozumianej jako integralna odpowiedź na potrzeby lokalnych społeczności, instytucji i potrzeby indywidualnego rozwoju jednostek. Wobec częstych praktyk konstruowania oferty instytucji (szczególnie z małych ośrodków), opierających się na diagnozach o charakterze intuicyjnym, warto jednak pamiętać o działaniach na rzecz wprowadzania profesjonalnych standardów w tym zakresie (jak program Dom Kultury+ Inicjatywy Lokalne) mających zarówno potencjał, jak i rozliczne przykłady osiągniętych efektów, skutecznego zmieniania wyłaniającej się z wyników badań sytuacji. Podnoszenie kompetencji pracowników w obszarze realizowania świadomej diagnozy społecznej jest podstawą dla wypracowania misji i wizji, a ostatecznie strategii rozwoju instytucji. Misja jest swego rodzaju odpowiedzią na pytanie „*po co istniejemy w tym miejscu i czasie*”. Pozwala ona wyodrębnić wizję rozwoju instytucji i jej przyszłego kształtu. Określenie misji jest pierwszym krokiem do opracowania strategii rozwoju, a jednocześnie motywuje i inspiruje pracowników do realizacji założonych przez instytucję celów. Wizja stanowi **źródło motywacji pracowników** do udziału w realizacji celów na miarę swoich możliwości (tu kwalifikacji) i zdolności do ich podnoszenia w relacji do ustanowionych planów rozwojowych instytucji. **Zrozumienie misji, wizji i strategii rozwoju instytucji jest zatem swoistym mechanizmem motywacyjnym do wypracowania miejsca, roli, funkcji i zadań pracownika w instytucji. Jednocześnie jest podstawą do projektowania indywidualnych ścieżek zawodowych w taki sposób, aby mieszczą się w wypracowanej (tu oznacza wspólnie, w zespole) misji i wizji instytucji, zmierzać do rozwoju**

indywidualnego (budowania indywidualnego kapitału zawodowego), zespołowego i instytucjonalnego (poprzez realne wpływanie na rozwój instytucji, a w konsekwencji poszerzania niezbędnych dla jej rozwoju kompetencji). Wiedza pracownika na temat tych strategicznych elementów funkcjonowania instytucji pozwala się z nią identyfikować, a tym samym podejmować role, funkcje i wysiłki nad własnym rozwojem. Ostatecznie motywuje do podnoszenia kompetencji. Analiza badań przynosi znamienne i niepokojące informacje – znaczna część wysiłków związanych z podnoszeniem kompetencji kadr kultury ma charakter doraźny, często związany z „modami uczestnictwa w kulturze”, bez wyraźnej konsekwencji i namysłu nad znaczeniem kompetencji pracownika w procesie konstruowania wizji rozwoju instytucji. **Koniecznym jest odejście od postfolwarczej struktury organizacji⁶⁹ i wypracowanie mechanizmów włączania pracowników (jako interesariuszy wewnętrznych) w proces konstruowania polityki funkcjonowania instytucji.** Ważną obserwacją, pośrednio wynikającą z badań, jest wprowadzenie do tych mechanizmów **obligacji stosowania wniosków wyniesionych z diagnozy społecznej (w grupie, wspólnocie, zbiorowości, w której instytucja działa) na każdym etapie kształtowania polityki instytucji. Najpierw misji, potem wizji rozwoju aż do etapu kształtowania programu i podnoszenia pracowniczych kompetencji niezbędnych do jego realizacji.**

Cele szkoleń

Wyżej wymienione uwagi wskazują na prymarną wagę kształcenia w działaniu oraz w drodze wymiany doświadczeń. Powstaje zatem pytanie co wzmacnia aktywność na polu edukacji, co do której mają badani szereg zastrzeżeń. Podkreślić od razu należy, że nie jest to żadna forma gratyfikacji czy benefitów. **Nagrodą jaką badani**

mieli możliwość osiągnąć skutek poszerzenia swoich kompetencji było przede wszystkim samozadowolenie. Satysfakcja i samorozwój jawi się w przypadku kadr kultury jako wartość autoteliczna [R. 2.1, R. 2.5].

Pozostaje jednak pytanie na ile jest to autentyczne dążenie do samodoskonalenia i wyjście poza rutynę codziennej pracy, a na ile rodzaj „ucieczki do przodu” – pomimo wyraźnej stabilizacji w miejscu pracy (w tym małej mobilności kadr) w celu utrzymania swojej konkurencyjności. Ostatnia uwaga w świetle samych badań nie znajduje potwierdzenia, jednakże nabiera sensu w procesie pozyskiwania danych, gdzie znalazły się przypadki artykułowania obawy o negatywne konsekwencje wyrażania niepocholebnych opinii o funkcjonowaniu i relacjach w swoim miejscu pracy. Podobnie na ukrytą konkurencyjność i napięcia wewnątrzrodzinkowe mogą wskazywać przypadki udzielania informacji do badań przez dyrektorów, wynikające nie tyle z chęci szczerego podzielenia się wiedzą i przekonaniem, co ustrzeżeniem się przed potencjalnie nieprzychylną wypowiedzią pracownika na temat danej placówki [R. 1. Teren i metody badań].

Mówiąc o samozadowoleniu i samorealizacji wiążącej się z podnoszeniem kompetencji trzeba też pamiętać o tym, iż jedna czwarta badanych nigdy nie uczestniczyła w jakiegokolwiek formie rozwijania kompetencji, wykraczających poza zakres obowiązków służbowych. Czynniki edukacji, jako ubogająca wartość sama w sobie, nie jest tak powszechny jak wskazywałyby wyniki badań ilościowych. W znacznej mierze ma on u kadr kultury związek z charakterem wykonywanej pracy.

Pragmatyzm w postrzeganiu swej roli w instytucji kultury, a nawet do pewnego stopnia instrumentalne jej traktowanie, wraz z całym spektrum koniecznych do uchwycenia umiejętności, nie jest dla badanych jedynym kryterium wyboru szkoleń. Wielu spośród uczestników badań, zwłaszcza tych, którzy nie posiadali

przygotowania kierunkowego, po kilku latach pracy zaczyna doceniać wiedzę i przygotowanie teoretyczne. Po zdobyciu umiejętności *stricte* praktycznych, **jako cel szczególnie istotny zaczyna jawić im się zdobycie wiedzy z zakresu teorii kultury, wiedzy o społeczeństwie oraz o sposobach pracy ze zróżnicowanymi grupami społecznymi** [R. 2.1]. Podkreślany w wielu wypowiedziach wymiar praktyczny (uczenie się poprzez praktykę), nabiera szczególnego znaczenia w małych placówkach kultury, stosujących politykę szkoleń, polegającą na wybieraniu takich, które w dalszej perspektywie pozwalają wypełniać wszystkie zadania placówki „rękoma” tych samych pracowników. I to właśnie w małych, nieposiadających wielu pracowników placówkach, najpełniej realizuje się obraz uniwersalnego i wszechstronnie utalentowanego pracownika [R. 4.1, R. 4.3]. **Wobec tego rodzaju sytuacji oczywistym jest takie konstruowanie oferty szkoleń, aby uwzględniały specyfikę struktury zatrudnienia tego rodzaju instytucji. Wiąże się to też z podnoszoną w wielu wypowiedziach potrzebą ułokalnienia szkoleń oraz kwestią nieadekwatności treści szkoleń do wielkości i zasięgu oddziaływania placówki.** Szczególnie ta ostatnia uwaga wydaje się symptomatyczna w procedurze przygotowania szkoleń dla kadr kultury. **W opinii przedstawicieli instytucji lokalnych i „wielozadaniowych” kadr kultury cele szkoleń zwykle rozmiągają się z potrzebami tego środowiska,** co potwierdza nawet bardzo pobieżna analiza tej sfery działalności, ukazująca doraźność i przypadkowość tego typu ofert. Jeśli natomiast traktować potrzeby jako podstawę motywacji do uczenia się (mamy do czynienia przecież ze szkoleniami, zatem procesem uczenia się) to brak diagnostyki zorientowanej na potrzeby, a w jej wyniku brak synergii między potrzebami i celami szkoleń, skutkuje w sposób oczywisty znikomym lub iluzorycznym zainteresowaniem [R. 3.1, R. 3.2]. **Mówiąc o celach szkoleń warto nadmienić o braku**

70. Inicjatywą realizującą ten postulat jest np. program Narodowego Centrum Kultury „Zaproś nas na szkolenie”, po raz pierwszy realizowany w 2015 roku. Patrz: <http://nck.pl/kadra-kultury/313860-za-pros-nas-do-siebie-szkolenia-narodowego-centrum-kultury/> [dostęp: 26.10.2015].

systemowej ścieżki rozwoju merytorycznych kadr kultury. Obligatoryjna ścieżka doskonalenia zawodowego w domach, centrach i ośrodkach kultury dotyczy jedynie osób z pionu administracyjnego, w szczególności pracowników odpowiedzialnych za finanse publiczne oraz bezpieczeństwo.

Oczekiwania

Kategoria potrzeb w analizie wyników badań wydaje się kwestią kluczową. Tymczasem **wyniki wskazują na rozdźwięk pomiędzy posiadaną przez organizatorów wizją potrzeb w zakresie szkoleń i kursów, a realną pracą, pragmatyką działalności w kulturze.** Szczególnego rodzaju krytyka dotyczy szkoleń określanych jako dofinansowywane ze środków Unii Europejskiej [R. 3.2]. Nie jest to opinia odosobniona. W wielu środowiskach (w tym nauczycieli, akademików, przedstawicieli trzeciego sektora i innych) tzw. szkolenia europejskie zwykle związane z każdą nową perspektywą finansową, określane są jako nieskuteczne. Ta opinia wynika przede wszystkim z podającego charakteru przekazu treści opartego na pokazie uaktualnionych dokumentów oraz analizie formularzy aplikacyjnych. Zjawisko to, *nota bene* już diagnozowane negatywnie przez różne gremia, nie ulega zmianom. Wspecjalizowane w szkoleniach firmy nie biorą pod uwagę specyfiki sektorów, dla których kierują swoje usługi (bądź traktują je bardzo powierzchownie). Wydaje się, że rozwiązaniem mogłaby się stać sieć lokalnych i/lub sektorowych specjalistów, którzy w ramach dodatkowych zadań i gratyfikacji powinni służyć pomocą zainteresowanym np. pozyskiwaniem środków grantowych dla podmiotów i osób. Taka sytuacja rozwiązałaby problem dostępności do informacji, specyfikacji środowiskowych problemów w odniesieniu do wyłanianych każdorazowo perspektyw czy budowania realnych sieci partnerstwa

lokalnego. Warto, nawet przy okazji tego typu analiz dokonać bilansu kosztów funkcjonowania licznych instytucji szkoleniowo-doradczych w kontekście planowanych kosztów finansowania tzw. lokalnych specjalistów/doradców grantowych.

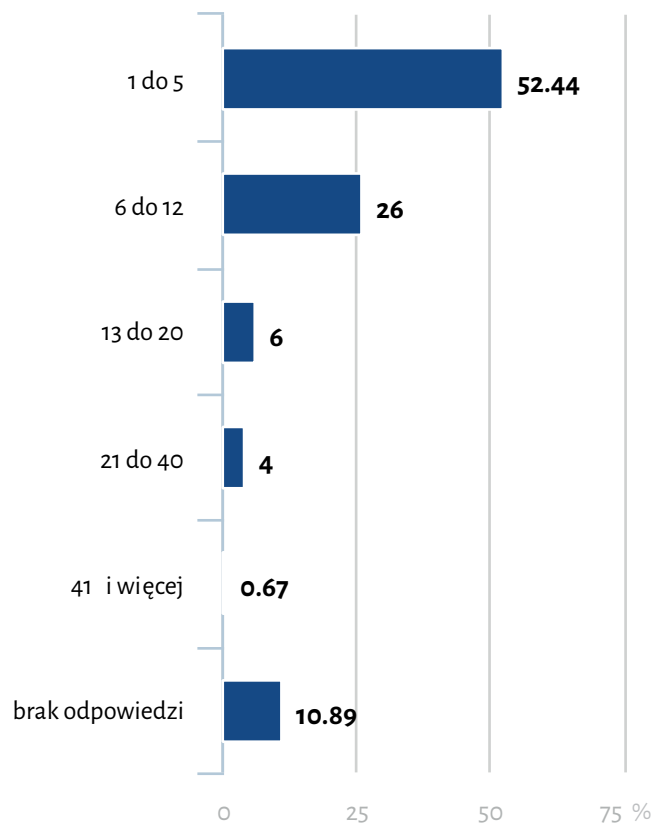
Tym bardziej, że **badani przedstawiciele kadr kultury, niezależnie od wielkości gminy czy województwa, zauważają specyfikę swojego lokalnego kontekstu i oczekują dostosowania oferty szkoleń do lokalnych potrzeb, wyzwań i uwarunkowań kulturowych.** Doceniają przy tym przede wszystkim krótkie, co najwyżej kilkudniowe formy szkoleń, którym towarzyszyć może możliwość nawiązania nowych znajomości i kontaktów. Zdecydowanie negatywnie oceniane są te formy szkoleń, które zbudowane są na metodach wyłącznie podających. **Oczekuje się działań łączących rozmowę i wymianę doświadczeń z pracą metodami warsztatowymi, studium przypadków wraz z grupowym podejmowaniem rozwiązań sygnalizowanych problemów.** Respondenci postulują nie tylko uwzględnianie lokalnego kontekstu, ale najczęściej ze względów logistycznych, wręcz pragną szkoleń organizowanych lokalnie⁷⁰. Spektrum oczekiwanych treści szkoleń jest bardzo szerokie i wiąże się zazwyczaj, jak pokazują wyniki badań, z pełnioną w instytucji funkcją czy stanowiskiem, zakresem czynności danego pracownika oraz charakterem wykonywanej pracy w instytucji kultury [R. 3.3].

Zagadnienia, które jednak przebijają się jako cele podstawowe to przede wszystkim potrzeba zdobycia umiejętności pozyskiwania funduszy, sztuki negocjacji oraz kompetencji do zarządzania kulturą i zarządzania projektami (w tym ich przygotowywania, dokonywania ewaluacji i rozliczania). **Z racji pełnienia w instytucji kultury pracy na wielu stanowiskach, badani sygnalizowali zainteresowanie podnoszeniem swoich kompetencji, dotyczących koordynacji prac zespołowych, rozwojem**

Wykres 48

Liczba pracowników merytorycznych na jedną instytucję w wybranych zakresach

(źródło: badania ankietowe)



i utrzymaniem widowni, umiejętnością dostosowywania oferty do lokalnych odbiorców kultury oraz nabycia tzw. kompetencji miękkich związanych z komunikacją społeczną, kierowania zespołami, stosowania mechanizmów motywacji. Sprawą wielkiej wagi było wyrażane pragnienie posiadania kompetencji umożliwiających tworzenie oraz integrowanie zespołu wokół wspólnej misji. Jako warte zainteresowania wskazywano ścieżki szkoleń, które dostarczałyby narzędzi do łączenia sfery biznesu z instytucjami kultury.

Oczekiwania wobec przedmiotu szkoleń nie są tu jedynymi wyzwaniem. Równie ważny okazuje się wspomniany wyżej postulat o uwzględnianie lokalnej specyfiki, który w wielu przypadkach dotyczy również kalendarza szkoleń. Szczególnie w małych placówkach, gdzie wyjazd choćby jednego pracownika na kurs destabilizuje pracę całej instytucji, kwestia terminu (w tym okres w roku) ma duże znaczenie. Innym wyzwaniem jest zarządzanie oraz organizowanie rynku edukacyjnego kierowanego do kadr domów, centrów i ośrodków kultury. A trzeba tu pamiętać o dominacji małych placówek, zatrudniających niewielu pracowników. W badaniach instytucje zatrudniające nie więcej niż pięciu pracowników merytorycznych stanowiły ponad połowę próby badawczej. Warto również zwrócić uwagę, iż w tym zakresie rozkład proporcji w poszczególnych województwach jest dość zróżnicowany.

(→ patrz: wykres 48)

(→ patrz: wykres 49 na kolejnej stronie)

Pytanie o tworzenie sieci

Mówiąc o organizatorach i koordynatorach procesów podnoszenia kompetencji myślimy o tych wynikach, które sugerują powstanie sieci i platform w tych procesach pośredniczących. Jednocześnie zauważyć należy, że dotychczas istniejące sieci i platformy (prócz doraźnego

instrumentalnego ich wykorzystywania) leżą poza zainteresowaniem badanych. Jako oczekiwanych inicjatorów oraz organizatorów tego rodzaju platform i sieci badani upatrują w osobach praktyków edukacji kulturalnej, dopiero w dalszej kolejności organizacje i instytucje. Skądinąd trudno sobie wyobrazić sytuację gdzie wspomniany praktyk tworzy i koordynuje tego rodzaju sieć bez zaplecza czy wsparcia instytucjonalnego [R. 5.2].

Przedmiotem działania sieci i platform, w opinii badanych, jest przede wszystkim dostęp do aktualnych informacji dotyczących inspirujących form działalności. Zawodowe doświadczenia uczestników sieci i programy instytucji należących do niej, traktowane są zwykle jako baza dobrych praktyk. Trudno jednoznacznie zgodzić się z przydatnością tego typu form współpracy, jednak nie można odmówić jej funkcji inspiracyjnej. **Z punktu widzenia zadań zawodowych dużo istotniejszą własnością sieci/platformy (już na etapie konceptualizacji zadań) jest pomoc w tworzeniu i realizacji własnych projektów oraz zdolność do merytorycznego wsparcia poprzez udział specjalistów różnych dziedzin życia kulturalnego.** Sieć jest dynamiczną formą współpracy osób, które z racji przynależności do jednego środowiska zawodowego okazują sobie stosunkowo wysokie zaufanie. Zagadnienie to, może nieco wychodzące poza zakres analiz raportu, wydaje się zjawiskiem wartym szerszego podsumowania.

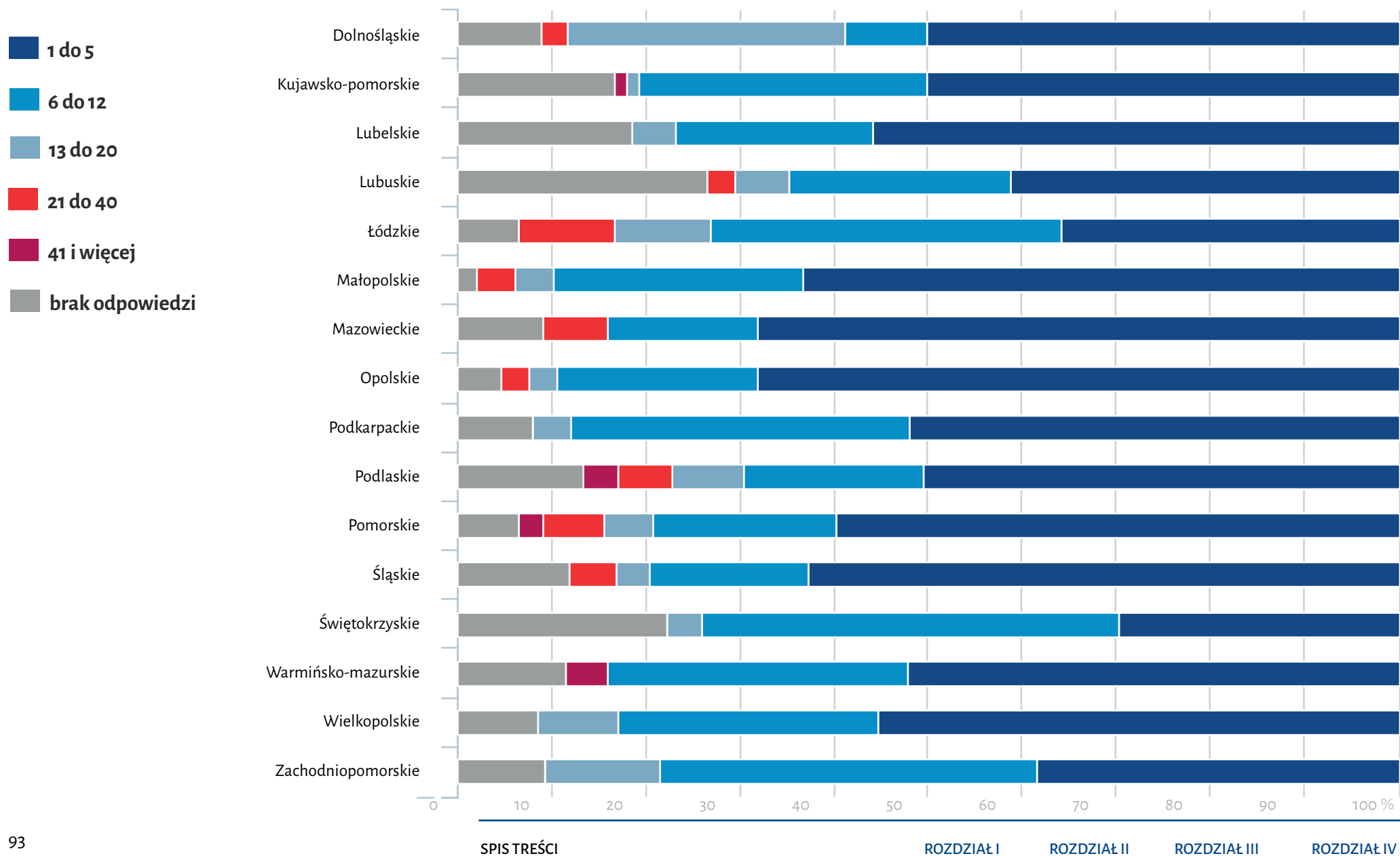
Zaufanie w badanym środowisku wynika ze świadomości uczestnictwa w pewnej zbiorowości, która wyznaje podobne zasady, pełni określone funkcje społeczne, wyznacza konkretne standardy zachowania i nader często charakteryzuje się podobną biografią indywidualną i zawodową. Sieć, nawet ta zbudowana wirtualnie, to forma dobrowolnej przynależności do takiego środowiska, które obok merytorycznej pomocy wspiera, ocenia i docenia. Sprzyja zatem kształtowaniu poczucia pewności zawodowej, dotyczącej zjawisk wartościowania w świecie

Wykres 49

Liczba pracowników merytorycznych (z puli biorących udział w badaniu instytucji) na jedną instytucję w wybranych zakresach

oraz podziale na poszczególne województwa

(źródło: badania ankietowe)



kultury. Pracownik kultury to osoba, która wskazując na określone zjawisko i wybierając je jako przewodnie w swojej działalności, dokonuje wyboru, w jej opinii wartościowego. Wybór ten jest zawsze ryzykowny. Osobista sygnatura wartościowania w kulturze nie zawsze jest bowiem zbieżna z wyznawanymi w określonej społeczności wartościami. Tam jednak wypada pole praktycznej działalności pracownika kultury. Tymczasem kryzys, w niektórych środowiskach i osłabienie tradycyjnych hierarchii wartości, wynikające ze stanu przepełnienia, nadprodukcji, zróżnicowania w kulturze, nie sprzyja minimum pewności zawodowej, która gwarantowałaby przynajmniej podstawowy stopień zadowolenia z pełnienia określonej funkcji. Sieć w takiej sytuacji staje się oparciem. Oddźwięk społeczny na konkretne działania, jako opinia innych profesjonalistów, stanowi swoiste środowisko wewnętrznej krytyki, którą o tyle łatwiej przyjąć, że pochodzi od osób, które potencjalnie posiadają podobną wiedzę i doświadczenia. Krytyka ta i ocena jest, co może ważniejsze, realnym potwierdzeniem obecności w środowisku, a zarazem potwierdzeniem przynależności do niego, gwarantując poczucie zawodowego bezpieczeństwa.

Z innego punktu widzenia sieć jest miejscem, w którym, w procesie wymiany poglądów i opinii, wyłaniają się znaczące dla zawodowych wspólnot wartości. Jest to nieoceniona dla nawigujących w świecie wielu różnych propozycji kulturalnych pomoc. Jeśli do sieci dodatkowo zostaną dopuszczone instytucje lub osoby spoza ścisłego grona praktyków kultury, to można uzyskać znaczące, wzorcowe i wartościowo inspirujące środowisko wspomagania zawodowego kadr kultury zawieszonych między różnymi propozycjami i wartościami. Praca w kulturze, jakkolwiek definiowana, to sprawa wyboru i upowszechniania wartości w rzeczywistości kulturowej, w której trudno o obiektywne miary, a rolę gwaranta

wartości kulturowych musi wziąć na siebie pracownik kultury. Dlatego potrzeba wsparcia w tej dziedzinie, nawet jeśli nie jest bezpośrednio werbalizowana, przewija się w refleksjach respondentów zawodowo związanych z kulturą. W tym przypadku szkolenia jako formy inicjowania, kształtowania się sieci partnerskich między praktykami i teoretykami, realizatorami i projektodawcami, działaczami i mistrzami okazują się nieocenione.

Ograniczenia

Finanse oraz brak czasu, obok zbyt oddalonej od miejsca zamieszkania oferty szkoleń, stanowi trzon barier ograniczających aktywność w zakresie podnoszenia kompetencji. Jest to kolejna przesłanka na rzecz dostosowywania oferty szkoleń do lokalnych potrzeb, poprzez uprzednie wyrysowanie mapy lokalnych wyzwań i uwarunkowań, uwzględniając lokalne polityki kulturalne [R. 2.2]. Wiele form podnoszenia kompetencji, szczególnie tych angażujących cały zespół pracowników merytorycznych, koliduje z harmonogramem codziennych zadań domów, centrów i ośrodków kultury. Wymagany jest tu namysł nad formą i sposobem adresowania oferty szkoleń.

Wydaje się, że w procesach edukacji kadr kultury, panaceum na problemy logistyczne byłoby stosowanie technik zdalnych. W świetle uzyskanych wyników można zauważyć nie w pełni wykorzystany potencjał nowych mediów. Wiąże się on jednak ze **swego rodzaju dystansem wobec możliwości jakie oferują nowe media. Badani preferują tradycyjny kontakt ponad wszelkimi metodami pośredniczącymi.** Zapewne ich postawa wiąże się z charakterem pracy, która wymaga ustawicznych społecznych relacji. Niechęć ta może wynikać również z niedostosowania oferty i form szkoleń do oczekiwań pracowników domów kultury [R. 3.3].

W wybranych przypadkach ograniczenia wobec do- kształcania mają swe źródła w ustabilizowanej sytuacji w pracy, szczególnie u pracowników z długim stażem pracy.

Jednym z czynników ograniczających rozwój może być proces polegający na wzroście ilości przydzielanych w miejscu pracy zadań wraz z nabywaniem i poszerzaniem kompetencji. W sytuacji kiedy za tymi wysiłkami nie stoi żadna gratyfikacja, a jedynie wzrost oczekiwań, pracownik może odczuwać zniechęcenie, a nawet celowo unikać pewnych form podnoszenia kompetencji. W każdym środowisku mechanizmem motywującym do podejmowania dodatkowej aktywności (w tym zawodowej czy szkoleniowej) jest docenianie tych działań, które wynikają z indywidualnych potrzeb dostrzeżonych w miejscu pracy. Postulowana w koncepcjach europejskich propozycja „nowego Europejczyka”, człowieka kreatywnego, innowacyjnego, a nade wszystko zdolnego do samoedukacji, samokształcenia wydaje się pozostawać w zgodzie z potrzebą permanentnego kształcenia obserwowaną w sferze kultury. Jednak aby kształcenie/samokształcenie mogło rzeczywiście pełnić rolę mechanizmu motywującego, musi być nagradzane w formie finansowych lub pozafinansowych benefitów. Satysfakcja z działania, którą dostrzegają pracownicy kadr kultury (mimo, że bardzo wysoko przez nich samych oceniana) nie może pozostawać jedynym elementem gratyfikacji. Stosownie do ilości szkoleń i wymagań stawianych pracownikom powinno iść wynagrodzenie lub inne benefity pozafinansowe tej grupy zawodowej, która (ze względu na specyfikę pracy) podlega intensywniej presji związanej z uzupełnianiem kompetencji w stale zmieniającym się środowisku życia społeczno-kulturalnego.

Interesującym czynnikiem demobilizującym, a dotyczącym struktury zatrudnienia, może być brak powiązania pomiędzy miejscem/stanowiskiem w hierarchii

pracowników instytucji kultury, a poziomem kompetencji. W zasadzie w tym obszarze praktyki zawodowej nie obserwuje się żadnych wyodrębnionych mechanizmów, które uzasadniałyby potrzebę kształcenia się. Szczególnie dotkliwy jest brak tego mechanizmu w kontekście mianowania na stanowiska kierownicze lub inne, nadrzędne w stosunku do innych pracowników. Te najczęściej nabywa się „za wysługę lat” (co samo z siebie nie stanowi jeszcze faktu nagannego) lub w odpowiedzi na potrzebę uruchomienia nowej instytucji/działu/zadania. W tym ostatnim przypadku (szczególnie na poziomie lokalnym) o objęciu stanowiska decyduje opinia lokalnych władz, nie zawsze poparta merytoryczną analizą kompetencji kandydata (zwykle jego usytuowaniem w lokalnej wspólnocie).

Rekomendacje

DO MINISTERSTWA KULTURY I DZIEDZICTWA NARODOWEGO

- Należy pilnie zauważyć, dostrzec i docenić domy, ośrodki i centra kultury jako podmioty realizujące strategiczne z perspektywy polityki państwa działania w obszarach: budowania i wspierania społeczności lokalnych, ich integracji społecznej, wzmacniania postaw obywatelskich, zachowywania tożsamości kulturowej i realizowania niekomercyjnej edukacji kulturalnej.
- Należy wspierać tworzenie sieci wymiany informacji i doświadczeń na rzecz rozwoju i integracji środowiska wyraźnie sprzyjających profesjonalizacji sektora kultury. Obecnie brak jest znaczącego, systemowego wsparcia tego rodzaju sieci, dlatego rekomenduje się wydzielenie programu/priorytetu strategicznie wspierającego tego typu inicjatywy przez MKiDN.
- Należy rozważyć systemowe wsparcie dla realizacji wizyt studyjnych i rezydencji skierowanych do badanych. Metody te, wskazywane jako szczególnie efektywne i pożądane przez badanych, stanowiłyby uzupełnienie strategicznego wsparcia na rzecz budowania sieci wymiany informacji i doświadczeń.

71. Programem wzbogacającym świadomość kadr kultury na temat realizowania diagnozy społecznej przy jednoczesnym wzmacnianiu zaangażowania domu kultury w życie społeczności lokalnej jest program dotacyjny Narodowego Centrum Kultury „Dom Kultury+ Inicjatywy Lokalne”.

DO ORGANIZATORÓW INSTYTUCJI KULTURY

- Należy wdrażać systemy, które łączyłyby zwiększenie kompetencji i kwalifikacji badanych z uzyskaniem benefitów finansowych i pozafinansowych.
- Należy pobudzać aktywność regionalnych instytucji kultury w zakresie budowania i wspierania środowiskowych sieci wymiany informacji i doświadczeń. Badani identyfikują praktyków edukacji kulturalnej i specjalistów jako oczekiwanych inicjatorów i organizatorów tego typu platform. Trudno jednak sobie wyobrazić, by mogli oni koordynować i tworzyć takie sieci bez zaplecza czy wsparcia instytucjonalnego. Regionalne instytucje kultury, z racji funkcji i zasięgu działania, strategicznie wpisują się w realizację tego postulatu.
- Należy podnosić kompetencje badanych w obszarze realizowania diagnoz społecznych (zamiast diagnoz intuicyjnych) oraz mapowania zasobów i potrzeb społeczności lokalnych. Świadome działania w tym obszarze są podstawą do budowania wizji i misji instytucji realizowanej w oparciu o partycypację społeczną⁷¹. W przeciwieństwie do zakładów produkcyjnych, idea służenia społeczeństwu musi więc być brana pod uwagę jako podstawowy wyznacznik kierunków działalności instytucji kultury. Wypracowane w procesie diagnozy wizje i strategie rozwoju stałyby się narzędziem przeciwdziałającym panującej dość powszechnie w pracy instytucji kultury „uznaniowości”.
- Mając na uwadze niskie zarobki w sektorze kultury oraz niedofinansowanie instytucji kultury, należy rozważyć kwestię, w jakim stopniu ludzie zatrudnieni w instytucjach kultury mają być obciążeni finansowo w związku z podnoszeniem kompetencji, a w jakim zakresie należy myśleć o wypracowaniu modelu instytucjonalnego dofinansowywania tych wysiłków.

DO ORGANIZATORÓW FORM SZKOLENIOWYCH

- Tworząc propozycje szkoleń należy uwzględnić postulat dostosowania oferty do lokalnych potrzeb. Projektowaniu działań podnoszenia kompetencji powinno zatem towarzyszyć budowanie mapy lokalnych wyzwań i uwarunkowań kulturowych, uwzględniając zróżnicowanie kulturowe i tradycje regionów. Pracownicy instytucji kultury podkreślają bowiem nieskuteczność form dokształcania, które nie uwzględniają specyfiki uwarunkowań, w których funkcjonuje ich placówka. Mając na uwadze zróżnicowanie samych podmiotów kultury, potencjał miejsca, warto podejmować takie formy podnoszenia kompetencji, które będą ową różnorodność doceniały, a nie niwelowały. Ten sam wymiar dotyczy postulatu tworzenia przez instytucje kultury lokalnych polityk kulturalnych, misji i strategii instytucji. Jednocześnie z uwagi na obciążenia zawodowe: wielość zadań, konieczność dyspozycyjności, intensywność pracy w ciągu całego roku, jak i względy ekonomiczno-logistyczne, należy rozważać realizację form podnoszenia kompetencji w środowisku ich adresatów.
- Należy wspierać formy podnoszenia kompetencji, które osiągają efekty edukacyjne poprzez łączenie wysokiej jakości treści merytorycznych z działaniami o charakterze praktycznym i sytuacyjnym. Badani postulują przede wszystkim takie formy jak warsztaty, projekty, działania łączące rozmowę i wymianę doświadczeń z pracą metodami warsztatowymi, studium przypadków wraz z grupowym podejmowaniem rozwiązań sygnalizowanych problemów.
- Jednocześnie powinno się zminimalizować ilość szkoleń opartych na metodach podających. Te bowiem w świetle uzyskanych danych jawią się jako wybitnie nieskuteczne.

- **Jednym z istotniejszych kierunków rozwoju kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury jest pozyskiwanie narzędzi do pracy z seniorami i młodzieżą.** Badani identyfikowali brak wystarczającej oferty szkoleniowej dostarczającej narzędzi do efektywnej pracy z wyżej zidentyfikowanymi grupami.
- Projektując działania edukujące kadry kultury z wykorzystaniem nowych mediów należy skupić się na stosowaniu **form tzw. blended learning, łączących nowe media z bezpośrednim kontaktem.** Ze względu na specyfikę objętego badaniem sektora kultury, ludzi zawodowo nastawionych na bezpośredni kontakt, założyć można, że jedyną formą efektywnego procesu podnoszenia kompetencji przez wykorzystanie nowych mediów będą te metody, gdzie treści zapośredniczone medialnie stanowiąc będą czynnikiem wspomagającym.

DO KADR KULTURY

- **Kadrom kultury rekomenduje się szersze rozumienie podnoszenia kompetencji – szczególnie biorąc pod uwagę brak systemowych rozwiązań, dookreślających ścieżki zawodowe kadr kultury.** Jedyne część kadr kultury traktuje podnoszenie kompetencji jako zasób sprzyjający wzmocnieniu pozycji badanych na rynku pracy. Gromadzenie kapitału umiejętności, doświadczeń i wielozadaniowość jest **potencjałem, który może być wykorzystany zarówno w macierzystym miejscu pracy, jak i poza nim** – co przekłada się na zwiększenie możliwości zarobkowych.
- **Kadrom kultury rekomenduje się otwartość i współpracę ze środowiskami pozarządowymi.** W świetle badań, doświadczenia uzyskane w pracy w tego typu organizacjach są jednym z głównych źródeł nabywania kompetencji oraz inspiracji, które później badani wykorzystują w swojej działalności, w tym w organizacji macierzystej. Obok współpracy ze środowiskami pozarządowymi ważną kwestią jest konieczność podjęcia **próby usystematyzowania współpracy pomiędzy szkołami i instytucjami kultury, której zasadniczym elementem powinna się stać współpraca obu typów instytucji w realizacji zadań wolontariackich, a także stwarzanie warunków do amatorskiego uczestnictwa w kulturze.**
- Obierając perspektywę długofalowych oddziaływań, rozumianych jako przygotowywanie kadr kultury na rzecz przyszłości, **należy kłaść nacisk na budowanie relacji, w których stronami są młodzi ludzie oraz tzw. osoby znaczące.** Kontakt młodzieży z wybranymi osobami z otoczenia (np. w ramach wolontariatu), podczas zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych, podejmowanie różnych form zaangażowania w kulturę, stanowią w świetle badań ważne momenty, w których

młody człowiek obiera wzory postępowania istotne również dla budowania własnej kariery zawodowej. Ma to szczególne znaczenie w myśleniu o kadrach kultury, dla których postawa społecznika częstokroć jest oczywistością. **Wyzwaniem wysokiej rangi winno być dla pracowników merytorycznych sektora kultury ukazanie się młodemu pokoleniu jako postaci znaczące, co nie tylko wpływałoby na poziom satysfakcji zawodowej, ale też wyposażało w zestaw kompetencji do wdrażania młodego pokolenia w kulturę.**

Aneks

Spis wykresów

Wykres 1	Staż pracy badanych w sektorze kultury	10
Wykres 2	Proporcje uczestników badań ankietowych w odniesieniu do poszczególnych województw	11
Wykres 3	Deklarowana użyteczność formalnych kwalifikacji w pracy instytucji kultury	33
Wykres 4	Powody uniemożliwienia przez pracodawcę uczestnictwa w wybranej formie podnoszenia kompetencji (dane wyrażone w procentach z puli 11,89% przypadków ograniczania aktywności w tym zakresie)	38
Wykres 5	Czynniki zniechęcające do podnoszenia kompetencji	40
Wykres 6	Znaczenie czynników natury finansowej w ograniczaniu aktywności w zakresie uczestnictwa w kursach, szkoleniach i praktykach w podziale na województwa	42
Wykres 7	Deklarowany brak odpowiedniej do potrzeb oferty w podziale na poszczególne województwa.....	42
Wykres 8	Czynniki szczególnie zachęcające do podnoszenia kompetencji.....	43
Wykres 9	Podnoszenie kompetencji a benefity/korzyści uzyskiwane w miejscu pracy	44
Wykres 10	Podnoszenie kompetencji a benefity/korzyści uzyskiwane w miejscu pracy – wskazanie na ich rodzaj	44
Wykres 11	Poziom kompetencji, doświadczenia i wykształcenia a poczucie zagrożenia swej pozycji w stosunku do przełożonych i współpracowników	46
Wykres 12	Staż pracy uczestników badań w aktualnym miejscu zatrudnienia oraz w sektorze kultury.....	49
Wykres 13	Związek podnoszenia kompetencji oraz poczucia satysfakcji zawodowej	51
Wykres 14	Ocena przebytych form podnoszenia kompetencji w wybranych zakresach	53
Wykres 15	Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji zawodowych w świetle potrzeb instytucji w opinii zatrudnionych w nich osób	59
Wykres 16	Najmniej użyteczne sposoby podnoszenia kompetencji zawodowych w świetle potrzeb instytucji w opinii zatrudnionych w nich osób	59
Wykres 17	Wykorzystanie nowych mediów (w tym e-learningu) w podnoszeniu kompetencji.....	60
Wykres 18	Optymalne sposoby podnoszenia kompetencji zawodowych z punktu widzenia instytucji – deklaracje w podziale na typ gminy	62
Wykres 19	Częstotliwość udziału w procesach podnoszenia kompetencji wynikających z zakresu obowiązków służbowych w odniesieniu do stażu pracy badanych.....	64
Wykres 20	Aktywność w zakresie uczestnictwa w formach podnoszenia kompetencji jako część obowiązku służbowego.....	63
Wykres 21	Częstotliwość udziału w procesach podnoszenia kompetencji jako wynikających z zakresu obowiązków służbowych.....	63
Wykres 22	Deklaracje badanych o głównych obszarach działalności instytucji w których byli zatrudnieni	65

Wykres 23	Deklaracje badanych odnośnie zasięgu działań placówek w których byli zatrudnieni Pytanie dotyczyło czasokresu ostatnich 3 lat poprzedzających badanie.....	65
Wykres 24	Oczekiwania wobec badanych w ich miejscu pracy	67
Wykres 25	Oczekiwania wobec badanych w ich miejscu pracy, w zależności od typu gminy	68
Wykres 26	Deklaracje badanych w odniesieniu do podjęcia próby pozyskiwania środków na działalność kulturalną ze źródeł zewnętrznych (granty miejskie, ministerialne, europejskie itp.)	66
Wykres 27	Badani a ich aktywność w zakresie pozyskiwania środków na działalność kulturalną ze źródeł zewnętrznych (granty miejskie, ministerialne, europejskie itp.) w podziale na poszczególne województwa	69
Wykres 28	Oczekiwanie przez pracodawców działań wykraczających poza merytoryczne przygotowanie badanych	71
Wykres 29	Deklaracje o posiadaniu umiejętności i kompetencji badanych, które nie są przez nich wykorzystywane w miejscu pracy.....	71
Wykres 30	Refundowanie przez pracodawców kosztu podnoszenia kompetencji zawodowych	72
Wykres 31	Refundowanie przez pracodawców kosztu podnoszenia kompetencji zawodowych w podziale na wyniki uzyskane w poszczególnych województwach	73
Wykres 32	Dodatkowe oczekiwania wobec badanych w ich miejscu pracy wynikające z refundowania określonych form podnoszenia kompetencji.....	74
Wykres 33	Oczekiwania szczegółowe wobec badanych w ich miejscu pracy wynikające z refundowania określonych form podnoszenia kompetencji – z puli 20% wskazań na tego rodzaju oczekiwania	74
Wykres 34	Kwota jaką rocznie pracodawcy przeznaczają na podnoszenie kompetencji (w podziale na poszczególne województwa).....	75
Wykres 35	Zakres kwot jakie rocznie pracodawcy przeznaczają na podnoszenie kompetencji (w podziale na poszczególne typy gmin)	76
Wykres 36	Zestawienie środków wydawanych w określonych zakresach na podnoszenie kompetencji przez pracowników i pracodawców	77
Wykres 37	Częstotliwość udziału w formach podnoszenia kompetencji, które wykraczają poza zakres obowiązków służbowych.....	79
Wykres 38	Częstotliwość uczestnictwa w formach podnoszenia kompetencji, które wykraczają poza zakres obowiązków służbowych – w relacji do stażu pracy	80
Wykres 39	Kwota jaką rocznie pracownicy przeznaczają na podnoszenie kompetencji (w podziale na poszczególne województwa)	81
Wykres 41	Główne podmioty, z którymi badani współpracując nabywają doświadczenia wykorzystywane w swojej działalności zawodowej	82
Wykres 40	Kwoty jakie rocznie pracownicy przeznaczają na podnoszenie kompetencji w zależności od typu gminy	83
Wykres 42	Współpraca z innymi podmiotami zajmującymi się kulturą i sztuką.....	84
Wykres 43	Kierunki wykorzystania doświadczeń z III sektora a podstawowe miejsce pracy badanych	85

Wykres 44	Uczestnicy badań a formalne zaangażowanie w tworzenie organizacji III sektora	85
Wykres 45	Korzystanie w ramach podnoszenia kompetencji z istniejących platform i sieci wymiany informacji oraz doświadczeń	85
Wykres 46	Cele korzystania z istniejących platform i sieci wymiany informacji oraz doświadczeń w ramach podnoszenia kompetencji (z puli 36,43% wskazań na tego rodzaju współpracę)	86
Wykres 47	Wskazania na osoby/institucje, które powinny być, zdaniem badanych, inicjatorem powstania sieci/platform/forum/kongresów wymiany informacji/wiedzy/doświadczeń	87
Wykres 48	Liczba pracowników merytorycznych na jedną instytucję w wybranych zakresach	94
Wykres 49	Liczba pracowników merytorycznych (z puli biorących udział w badaniu instytucji) na jedną instytucję w wybranych zakresach oraz podziale na poszczególne województwa	95

Literatura

Aktywne domy kultury, Projekt zrealizowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009.

Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gašiorowska A., Cz. Nosal S. (red.), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.

Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T.3. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Barańska K., *Zarządzanie dla wartości, czyli o odpowiedzialności menedżerów kultury słów kilka*, [w:] „Zarządzanie w kulturze”, T.7., Ł. Gawęł . E. Orzechowski (red.). Kraków, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.

Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

Bourdieu P., *The Forms of Capital*, in: John G. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York 1986.

Burszta W., Duchowski M., Fatyga B., Nowiński J., Pęczak M., Sekuła E. A., Szlendak T., *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury, Warszawa 2009.

Czapla T. P., *Zintegrowany model kompetencji*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Oeconomica 234, Łódź 2013.

Dąbrowski B., *Pożądanane kompetencje animatorów kultury w opinii przyszłych pracodawców*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.

Dubois D. D., Rothwell W. J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.

Dudkiewicz M., Makowski G., *Indeks jakości współpracy. Obraz współpracy między organizacjami pozarządowymi a administracją publiczną*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012.

Dunin-Wąsowicz S., *Upodmiotowić pracowników*, [w:] Idee Kongresu Obywatelskiego L4, „Rzeczpospolita” 6/07/2015, http://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2015/07/Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-polskiej-gospodarki_06.07.2015_Rzeczpospolita.pdf [dostęp: 03.08.2015]

Działalność instytucji kultury w Polsce w 2013 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.

Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf [dostęp: 16.10.2015].

Etmanowicz A., *Co to tak iego przemysły kreatywne i przemysły kultury?*, <http://www.kreatywnisamozatrudnieni.pl/przewodnik.html?artid=25> [dostęp: 26.10.2015]

Fastnacht D., *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Nr 1(2)/2006.

Fatyga B., *Hasło: animator kultury*, [w:] *Słownik Teorii Żywej Kultury*, Obserwatorium Żywej Kultury Sieć Badawcza, [w:] <http://ozkultura.pl/wpis/2800/5> [dostęp: 15.07.2014 r.].

Fatyga B., *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa 2009.

Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010.

Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. PWE, Warszawa 2004.

Furmanek W., *Kompetencje-próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna” 7/1997.

Gajda J., *Kształcenie animatorów i menedżerów kultury. Sprzeczność czy komplementarność założeń*, [w:] Jedlewska B. (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*. Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Głowacki J., Hausner J., Jakóbiak K., Markiel K., Mituś A., Żabiński M. (red.), *Raport Finansowanie i zarządzanie instytucjami kultury*, Kraków 2009.

Hartman J., *Prolegomena do teorii kompetencji*, [w:] <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article167> [dostęp: 15.06.2015]

Hławiczka J., *Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej reformuje się w PPKO. „Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej”*, 1984, T.6.

Idzikowski B., *Technologiczno i emancypacyjno-krytyczny model kształcenia animatorów kultury w Uniwersytecie Zielonogórskim*, [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*, Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Jedlewska B. (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*, Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Jedlewska B., *Zawód animatora i menedżera kultury w Polsce: geneza i aktualny status, problemy kształcenia i nowe perspektywy – wprowadzenie*, [w:] Jedlewska B. (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*, Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Kania T., *Typowe i specyficzne miejsca pracy absolwentów kierunku PPKO-ASK z cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego (na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci)*, [w:] *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014.

Kargulowa A., *Animator kultury „mimochodem”*, [w:] Jedlewska B. (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcja, doświadczenie, wyzwania*, Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Kłosowski W., *Od redaktora*, [w:] Kłosowski Wojciech (red.), *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, Warszawa 2011.

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia. Dokument Komisji Europejskiej 2007.

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego. Redakcja wersji polskiej A. Smoczyńska. Wyd. Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie. Bruksela 2002.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.

Koschany R., Skórzyńska A., *Edukacja kulturowa*. Podręcznik, Centrum Kultury Zamek, Poznań 2014.

Kowalik W., Malczyk K., Maźnica Ł., Strycharz J., *Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego*. Wyd. Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2013.

Krajewski M., Schmidt F., *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2013.

Kubinowski D., *Animacja kultury jako nowy kierunek akademickiego kształcenia praktycznego*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. 2. Warszawa 2004.

Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z., *Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBE-IteE, Radom 2000.

Limbos E., *La Formation des animateurs des groupes de jeunes dans les activités des loisirs*. Fleurus 1968.

Morawski S., *List o edukacji*, [w:] *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 2(10)/1998.

Niekongres animatorów kultury. Raport ewaluacyjny, Fundacja Obserwatorium, Warszawa 2014, http://www.platformakultury.pl/files/2014-06-30/niekongres_animatorw_kultury_30.06_copy2.pdf [dostęp: 02.07.2015]

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1984.

Olbrycht K. *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej – wobec „kompetencji kluczowych”*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014.

Olbrycht K., *O roli, przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

Olbrycht K., Skutnik J., Konieczna E., Sieroń-Galusek D., Dziadzia B., *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*, raport, Regionalne Obserwatorium Kultury Regionalnego Ośrodka Kultury w Katowicach, Katowice 2012

Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

Orzechowski E., *Kształcenie i kompetencje menedżerów kultury*, [w:] *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2014.

Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Metody – strategie – procesy*. PWE, Warszawa 2003.

Przewłocka J., *Polskie organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty*, Stowarzyszenia Klon/Jawor, Warszawa 2010.

Putman R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Robert P., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Kraków 1995.

Robert P., *Turning in, turning out: the strange disappearance of social capital in America*, *Political Science and Politics* Vol. 28, No. 4 (Dec. 1995).

Rostkowski T., *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*. Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2002.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U.2011, nr 253, poz.1520).

Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej (http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/H_K_C_PL.pdf) [dostęp: 15.07.2015].

Scruton R., *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, Zysk i S-ka, Poznań 2010.

Siuda P., *Kultury prosumpcji. O niemożności powstania globalnych i ponadpaństwowych społeczności fanów*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012.

Szlendak T., *Formy aktywności kulturalnej*, [w:] R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

Uchwała nr 215 Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 21 stycznia 2014 r. w sprawie określenia efektów kształcenia dla kierunku studiów animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* (2006/962/WE).

Kwestionariusz ankiety

Ogólnopolska diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury

Szanowni Państwo,

Zwracamy się do Państwa z uprzejmą prośbą o udział w projekcie badawczym finansowanym przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu Obserwatorium Kultury. Celem badania jest zdiagnozowanie procesu podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadr kultury w domach, ośrodkach i centrach kultury. Realizacja badania pozwoli na stworzenie kompleksowego raportu zawierającego m.in. zestaw rekomendacji dla podmiotów realizujących działalność w przestrzeni podnoszenia kompetencji i kwalifikacji. Wierzymy, że przełoży się to na programowanie oferty szkoleniowej w zgodzie z oczekiwaniami odbiorców.

Badanie realizowane jest przez Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach we współpracy z zespołem pracowników Zakładu Edukacji Kulturalnej Uniwersytetu Śląskiego.

Poniższa ankieta jest całkowicie anonimowa, a uzyskane dane posłużą wyłącznie do celów badawczych.

Licząc na Państwa zrozumienie i życzliwość z góry dziękujemy za udział w badaniu oraz za czas poświęcony na wypełnienie ankiety.

1. Czy w zakresie Pani/Pana obowiązków służbowych mieści się uczestnictwo w szkoleniach/kursach/innych formach podnoszenia kompetencji?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Tak

Nie

Nie wiem

2. Jak często uczestniczy Pani/Pan w formach podnoszenia kompetencji i kwalifikacji, które wynikają z zakresu obowiązków służbowych?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Nigdy

Rzadziej niż raz w roku

Raz w roku

2–3 razy w roku

4–5 razy w roku

6–12 razy w roku

12 i więcej

3. Jak często uczestniczy Pani/Pan w formach podnoszenia kwalifikacji, które wykraczają poza zakres obowiązków służbowych?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Nigdy

Rzadziej niż raz w roku

Raz w roku

2–3 razy w roku

4–5 razy w roku

6–12 razy w roku

12 i więcej

4. Co zniechęca Panią/Pana do podnoszenia kwalifikacji?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Szkolenia nie zmieniają codziennej praktyki

Brak oferty adekwatnej do moich potrzeb

Czuję się niedoceniany w pracy
Atmosfera w pracy
Czuję się wykorzystywany w pracy (zachowania typu mobbingowego)
Brak możliwości praktycznego wdrożenia zdobytej wiedzy lub umiejętności
Sprawy osobiste (obowiązki rodzinne itp.)
Zbyt wysoki koszt kursów, szkoleń i/lub praktyk
Zaliczenie kolejnych szkoleń i kursów nie przekłada się znacząco na podniesienie płacy
Brak czasu
Brak możliwości podejmowania szkoleń w godzinach pracy
Adekwatna do moich potrzeb oferta znajduje się zbyt daleko od mojego miejsca zamieszkania
Nie widzę wyraźnej potrzeby podnoszenia swoich kompetencji i kwalifikacji
Instytucja ogranicza moją aktywność w tym zakresie
Doświadczylam/em zbyt wielu rozczarowujących kursów i szkoleń
Inny czynnik – jaki? Wymień

5. Co szczególnie zachęca Panią/Pana do podnoszenia kwalifikacji?
Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.
Adekwatna do indywidualnych potrzeb oferta szkoleń
Poczucie docenienia mojego zaangażowania w miejscu pracy
Atmosfera w pracy sprzyjająca podejmowaniu zadań związanych z podnoszeniem kompetencji (np. stosowanie zachęt)
Ogólne (pozamerytoryczne) warunki realizacji szkoleń, np. możliwość realizowania szkolenia w atrakcyjnym miejscu, znany zespół uczestników, uznani prelegenci, itp.

Chęć rozwijania się
Pragnienie bycia lepszym pracownikiem
Pragnienie bycia wartościowym animatorem kultury
Możliwość spotkania z innymi animatorami kultury
Zabezpieczenie w miejscu pracy warunków do wdrażania zdobytej wiedzy lub umiejętności
Możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w poszukiwaniu innych, dodatkowych lub alternatywnych źródeł zatrudnienia (budowanie kapitału zawodowego)
Zysk finansowy
Krótki i intensywny czas realizacji szkolenia (np. krótkie kursy)
Możliwość podejmowania szkoleń w godzinach pracy
Możliwość skorzystania z oferty szkoleniowej w niedalekiej odległości od miejsca pracy lub zamieszkania
Motywująca postawa przełożonych i współpracowników
Pozytywne doświadczenia w realizacji dotychczasowych szkoleń
Kompetentna i wartościowa osoba prowadząca formę podnoszenia kwalifikacji
Inny czynnik – jaki? Wymień

6. Czy podnoszenie Pani/Pana kwalifikacji i kompetencji pociąga za sobą jakiś rodzaj benefitu/korzyści?
Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.
(jeśli zaznaczy Pani/Pan odpowiedź „nie”, prosimy przejść do pytania nr 8)
Tak
Nie
Jedynie korzyść w postaci samozadowolenia

7. Jeśli tak, to jakiego rodzaju jest to benefit/korzyść?
Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Finansowy
Dodatkowy dzień wolny
Wyróżnienie
Nagroda
Korzyść w postaci samozadowolenia
Inny – jaki? Wymień

8. W Pani/Pana miejscu zatrudnienia przede wszystkim oczekuje się od Pani/Pana?
Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Wiedzy
Sprawnej organizacji pracy
Dobrych umiejętności interpersonalnych
Rzetelnego budżetowania przedsięwzięcia
Dbania o zaplecze formalno-prawne realizowanej działalności
Rozbudowanej sprawozdawczości z realizowanej działalności
Umiejętności pozyskiwania środków zewnętrznych na realizowanie działalności
Pozytywnych opinii odbiorców Pani/Pana działań Kultury osobistej
Dyspozycyjności
Elastyczności w realizacji różnorodnych zadań wynikających z pracy placówki
Wzrostu rozpoznawalności instytucji dzięki Pani/Pana działalności
Wysokiej frekwencji na przedsięwzięciach realizowanych przez Panią/Pana
Dużej liczby pozytywnych komentarzy dotyczącej Pani/Pana działalności w przestrzeni Internetu
Dużej liczby pozytywnych komentarzy dotyczącej Pani/Pana działalności w mediach tradycyjnych (prasie/radiu/telewizji o zasięgu lokalnym i ponadlokalnym)
Inny – jaki? Wymień (jakie?)

9. Proszę zaznaczyć podmioty, we współpracy z którymi zdobywa Pani/Pan doświadczenia, które wykorzystuje w swojej działalności zawodowej.

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Artystyczne instytucje (upowszechniania kultury artystycznej)

Inne domy, ośrodki i centra kultury

Organizacje trzeciego sektora (stowarzyszenia, fundacje itp.)

Sektor prywatny

Inne instytucje – jakie?

W swojej pracy nie wykorzystuję doświadczeń ze współpracy

z innymi podmiotami

Nie współpracuję z innymi podmiotami

10. Prosimy opisać jakiego rodzaju są to doświadczenia.

11. Jak często współpracuje Pani/Pan z wymienionymi organizacjami?

Znakiem „X” prosimy wskazać odpowiednią częstotliwość współpracy dla poszczególnych typów organizacji.

	Nigdy (lub rzadziej niż raz w roku)	Raz w roku	2–3 razy w roku	4–5 razy w roku	6–12 razy w roku	12 razy w roku i więcej
Instytucje artystyczne						
Domy, ośrodki i centra kultury						
Organizacje trzeciego sektora (stowarzyszenia, fundacje itp.)						
Inne instytucje – jakie?						

12. W jaki sposób wykorzystuje Pani/Pan doświadczenia zdobyte w III sektorze?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Doświadczenie zdobyte w organizacji III sektora wykorzystuję w miejscu swojego zatrudnienia

Doświadczenie zdobyte w swoim miejscu pracy wykorzystuje w organizacji III sektora

Nie widzę związku

Nie działałam w III sektorze

13. Czy współtworzy Pani/Pan aktualnie jakąś organizację III sektora?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Tak, jestem członkiem

Tak, jestem założycielem

Tak, jestem członkiem zarządu

Nie

Jako pracownik instytucji kultury animuję/aktywizuję prace III sektora

14. Czy pozyskiwała Pani/ pozyskiwał Pan środki na działalność kulturalną ze źródeł zewnętrznych (granty miejskie, ministerialne, europejskie, inne)?
Jeśli tak, to w jaki sposób zdobyła Pani/Pan tę umiejętność?

Tak.....

Nie.....

15. Czy pracodawca uniemożliwił kiedykolwiek Pani/Panu uczestnictwa w jakichś formach podnoszenia kwalifikacji?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

(jeśli zaznaczy Pani/Pan odpowiedź „nie”, prosimy przejść do pytania nr 17)

Tak

Nie

16. Jeśli tak, to jakie były tego powody?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Niska ocena kompetencji osoby prowadzącej szkolenie/kurs/inne

Nadmierna częstotliwość uczestnictwa w kursach i szkoleniach

Niezgodność treści szkolenia/kursu/inne z potrzebami placówki,

w której pracuję

Niezgodność treści szkolenia/kursu/inne z obowiązkami z tytułu

stosunku pracy w placówce, w której pracuję

Sprzeczność światopoglądowa

Uwarunkowania finansowe

Nadmierne eksponowany profil praktyczny szkolenia

Nadmierne eksponowany profil teoretyczny szkolenia

Konieczność poświęcenia całości swego czasu na pracę w miejscu

zatrudnienia

Mój pracodawca nie uzasadnia swojej odmowy

Inny powód. Jaki? wymień

17. Czy pracodawca kiedykolwiek oczekiwał, aby realizowała Pani / realizował Pan działania, które wykraczały poza Pani/Pana przygotowanie merytoryczne?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

(jeśli zaznaczy Pani/Pan odpowiedź „nie”, prosimy przejść do pytania nr 19)

Tak

Nie

18. Jeśli tak, to jakiego rodzaju były to działania?

.....

19. Czy posiada Pani/Pan jakieś umiejętności, kompetencje, kwalifikacje w zakresie działalności kulturalnej, których nie wykorzystuje Pani/Pan w miejscu zatrudnienia, lecz poza nim?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Tak (jakie?)

Nie

20. Czy pracodawca refunduje podnoszenie Pani/Pana kompetencji i kwalifikacji zawodowych? (udział w kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych)
Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

- Tak, w całości
- Tak, częściowo
- Nie

21. Jaką kwotę rocznie przeznaczają Pani/Pana pracodawca na podnoszenie Pani/Pana kwalifikacji i kompetencji? (zarówno na kształcenie o charakterze formalnym jak i zakup literatury, opłaty za uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych itd.)

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

- Od 0 do 500 zł
- Od 501 zł do 1000 zł
- Od 1001 zł do 2000 zł
- Od 2001 zł do 5000 zł
- Pow. 5000 zł
- Nie wiem

22. Jaką kwotę ze środków własnych przeznaczają Pani/Pan rocznie na podnoszenie kwalifikacji i kompetencji? (zarówno na kształcenie o charakterze formalnym jak i zakup literatury, opłaty za uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych itd.)

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

- Od 0 do 500 zł
- Od 501 zł do 1000 zł
- Od 1001 zł do 2000 zł
- Od 2001 zł do 5000 zł
- Pow. 5000 zł
- Nie wiem
- Nie wydaję swych środków)
- Korzystam tylko z darmowych szkoleń

23. Czy pracodawca formułuje wobec Pani/Pana dodatkowe oczekiwania/warunki w związku z refundowaniem określonych form podnoszenia kwalifikacji?
Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

(jeśli zaznaczy Pani/Pan odpowiedź „nie”, prosimy przejść do pytania nr 25)

- Tak
- Nie

24. Jeśli tak, to jakie są to oczekiwania/warunki?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

- Aneks do umowy o pracę
- Zobowiązanie do częściowego pokrycia kosztów (szkolenia/kursu/innych)
- Brak możliwości wcześniejszego rozwiązania stosunku pracy
- Zwiększona dyspozycyjność
- Zwiększone oczekiwania wynikające z podniesienia kompetencji
- Inne – jakie? Wymień

25. Prosimy ocenić przebyte przez Panią/Pana formy podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych w kontekście poniżej wymienionych zakresów.

Prosimy znakiem „X” wskazać ocenę w każdym z wymienionych zakresów.

	1	2	3	4	5
Zróznicowanie dostępnej oferty					
Dostępność finansowa pożądaných ofert					
Adekwatność do potrzeb kadr kultury					
Adekwatność do potrzeb instytucji kultury					
Poziom realizacji/zaspokojenia oczekiwań w stosunku do zapowiedzianych treści szkolenia					
Adekwatność do oczekiwań i potrzeb uczestników życia kulturalnego					

26. Jakiego rodzaju sposoby podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych Pani/Pana zdaniem są optymalne z punktu widzenia potrzeb instytucji?
Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

- Kursy (maksymalnie kilkudniowe)
- Studia podyplomowe (2–3 semestralne)
- Studia magisterskie (II stopnia)
- Studia licencjackie (I stopnia)
- Zajęcia warsztatowe (jednorazowe, które trwają do kilku godzin)
- Samokształcenie
- Konferencje
- Wymiana doświadczeń z osobami zajmującymi się podobnymi działaniami
- Inne – jakie?. Wymień

27. Jakiego rodzaju sposoby podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych Pani/Pana zdaniem są najmniej użyteczne dla praktyki funkcjonowania instytucji?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

- Kursy (maksymalnie kilkudniowe)
- Studia podyplomowe (2–3 semestralne)
- Studia magisterskie (II stopnia)
- Studia licencjackie (I stopnia)
- Zajęcia warsztatowe (jednorazowe które trwają do kilku godzin)
- Samokształcenie
- Konferencje
- Wymiana doświadczeń z osobami zajmującymi się podobnymi działaniami
- Inne – jakie? Wymień
- Nie mam zdania

28. Jakie Pani/Pana zdaniem formalne kwalifikacje kadr są realnie/najbardziej użyteczne w pracy instytucji kultury?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Kwalifikacje instruktorskie
Wykształcenie artystyczne
Uprawnienia pedagogiczne ogólne
Uprawnienia pedagogiczne szczegółowe (np. dotyczące pracy z osobami niepełnosprawnymi, w podeszłym wieku, dziećmi młodszymi, przedstawicielami środowisk defaworyzowanych, itd.)
Uprawnienia w zakresie działalności edukacyjnej (np. w zakresie edukacji muzealnej, teatralnej, między- i wielokulturowej, itd.)
Wykształcenie kulturoznawcze/antropologiczne/etnologiczne
Kwalifikacje do nauczania wiedzy o kulturze
Kwalifikacje do nauczania przedmiotów artystycznych
Kurs administracji i zarządzania
Kurs pozyskiwania środków finansowych (z UE, MKiDN itp.)
Wykształcenie z zakresu animacji społeczno-kulturalnej
Certyfikaty ukończenia kursów z zakresu prawa autorskiego i własności intelektualnej
Kursy animacji czasu wolnego
Kurs zarządzania projektem
Kursy języków obcych
Kursy obsługi i korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych
Kurs *savoir vivre*
Trening interpersonalny
Inne – jakie? Wymień

29. Czy w ramach podnoszenia kompetencji i kwalifikacji korzysta Pani/Pan z istniejących sieci/platform wymiany informacji i doświadczeń?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Tak, często
Tak, sporadycznie
Nie korzystam

30. Jeśli tak, to jakie są to platformy? Prosimy wymienić.

.....

31. W jakim celu korzysta Pani/Pan z wymienionych (jeśli zostały wskazane) platform?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Poszukiwanie/odnajdywanie kontaktów
Zawijazywanie partnerstwa
Poszukiwanie/odnajdywanie informacji o konkursach
Odnajdywanie informacji o stażach
Odnajdywanie informacji o kursach i szkoleniach
Poznanawanie opinii o kursach i szkoleniach
Poszukiwanie wzorców w zakresie tzw. dobrych praktyk zawodowych
Śledzenie nowych trendów i zjawisk związanych z moją działalnością zawodową
Aktualizacja wiedzy i budowanie swoich opinii
Aktywnie współtworzę tego rodzaju platformę (jestem autorem treści, moderatorem itp.)
Inny – jaki? Wymień

32. Kto Pani/Pana zdaniem powinien być inicjatorem powstawania sieci/platform/forum/kongresów wymiany informacji/wiedzy/doświadczeń?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Instytucje narodowe
Instytucje samorządowe
Edukatorzy kulturalni (praktycy)
III sektor (stowarzyszenia, fundacje itp.)
Firmy prywatne
Nie jest dla mnie istotne kto inicjuje/tworzy takie platformy
Nie widzę potrzeby powstawania takich sieci/platform

33. Czego oczekuje Pani/Pan od tego rodzaju sieci?

.....

34. Czy podnoszenie kompetencji i kwalifikacji oddziałuje na Pani/Pana poczucie satysfakcji zawodowej?

Prosimy wskazać jedną odpowiedź.

Tak, pozytywnie
Tak, negatywnie
Nie odczuwam zależności
Nie mam zdania

35. Czy poziom Pani/Pana doświadczenia/kompetencji/kwalifikacji/wykształcenia może być uznany za zagrażający pozycji Pani/Pana przełożonych lub współpracowników?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Tak
Nie
Nigdy nie myślałam/myślałem o tym w ten sposób

36. Czy w podnoszeniu kompetencji i kwalifikacji wykorzystuje Pani/Pan nowe media (w tym e-learning)?

Prosimy o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

Tak
Nie

37. Czym, według Pani/Pana, zajmuje się przede wszystkim instytucja, w której Pan/Pani pracuje?

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Działalność impresaryjna (organizacja eventów, wydarzeń kulturalnych)
Animacja społeczno-kulturalna społeczności lokalnych
Edukacja kulturalna (budowanie postaw twórczych, edukowanie do odbioru sztuki, budowanie postaw obywatelskich, wspieranie amatorskiego ruchu artystycznego, rozwijanie talentów artystycznych dzieci)
Czymś innym. Czym?

38. W ciągu ostatnich 3 lat Pani/Pana instytucja swoją działalność kierowała do odbiorców na poziomie:

Możliwe wskazanie kilku odpowiedzi.

Lokalnym (projekt lub projekty dla mieszkańców sołectwa, gminy miasta, powiatu)

Regionalnym (projekt lub projekty dla mieszkańców z całego województwa)

Ogólnopolskim (projekt lub projekty dla odbiorców z całego kraju)

Międzynarodowym (projekt lub projekty dla odbiorców z innego kraju)

Metryczka:

M1. Płeć

Kobieta

Mężczyzna

M2. Wiek

do 30 lat

31–40 lat

41–50 lat

51–60 lat

61 lat i więcej

M3: Specjalność (specjalizacja) i kierunek ukończonych studiów (lub szkoły średniej)

.....

M4: Staż pracy w obecnym miejscu pracy

0–3 lat(a)

4–10 lat

11–20 lat

21 lat i więcej

M5. Staż pracy w instytucjach sektora kultury (w latach)

0–3 lat(a)

4–10 lat

11–20 lat

21 lat i więcej

M6. Stanowisko:

.....

M7. Liczba etatowych pracowników w instytucji (szacunkowo)

.....

M8: W tym pracowników merytorycznych (szacunkowo):

.....

Kwestionariusz wywiadu

Szanowni Państwo,

Zwracamy się do Państwa z uprzejmą prośbą o udział w projekcie badawczym finansowanym przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu Obserwatorium Kultury. Celem badania jest zdiagnozowanie procesu podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadr kultury w domach, ośrodkach i centrach kultury. Realizacja badania pozwoli na stworzenie kompleksowego raportu zawierającego m.in. zestaw rekomendacji dla podmiotów realizujących działalność w przestrzeni podnoszenia kompetencji i kwalifikacji. Wierzymy, że przełoży się to na programowanie oferty szkoleniowej w zgodzie z oczekiwaniami odbiorców.

Badanie realizowane jest przez Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach we współpracy z zespołem pracowników Zakładu Edukacji Kulturalnej Uniwersytetu Śląskiego.

Udział w badaniu jest całkowicie anonimowy, a uzyskane dane posłużą wyłącznie do celów badawczych.

Licząc na Państwa zrozumienie i życzliwość z góry dziękujemy za udział w badaniu oraz za poświęcony czas.

1. Dlaczego pracuje Pani/Pan właśnie w instytucji kultury? Dlaczego Pan/i związał/a się zawodowo z instytucją kultury? Proszę wskazać powody.
2. Czy odwołując się do doświadczeń zdobytych na drodze kształcenia formalnego (zarówno z okresu studiów, jak i zdobytych w pracy) może Pani/Pan wskazać i opisać te sytuacje, które z dzisiejszej perspektywy okazały się cenne w zdobywaniu

kompetencji kluczowych w Pani/Pana zawodzie?

3. Jakiego rodzaju „kamienie milowe” (w tym formalne i nieformalne doświadczenia, sytuacje, spotkania, sukcesy ale też porażki) miały najważniejszy wpływ na poziom dzisiejszych Pani/Pana kwalifikacji i kompetencji?
4. Proszę wskazać i omówić kompetencje kluczowe dla osób zajmujących Pani/Pana stanowisko pracy.
5. Jakiego rodzaju formy podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych (oraz w jakim zakresie) są Pani/Pana zdaniem niezbędne w miejscu pracy i zawodzie, który Pani/Pan wykonuje?
6. Czy odwołując się do własnych doświadczeń może Pani/Pan wskazać te formy podnoszenia kompetencji i kwalifikacji (jak warsztaty, seminaria, kongresy, coaching, studia, inne), które okazały się nieskuteczne (w jakim zakresie i dlaczego, proszę uzasadnić)?
7. Czy odwołując się do własnych doświadczeń może Pani/Pan wskazać te formy podnoszenia kompetencji i kwalifikacji (jak warsztaty, seminaria, kongresy, coaching, studia, inne), które okazały się szczególnie przydatne i adekwatne dla realizacji zadań w Pani/Pana instytucji (oraz uzasadnić, dlaczego)?
8. Jakie są Pani/Pana oczekiwania w odniesieniu do form i sposobów podnoszenia kompetencji zawodowych?
9. Czy i w jakim zakresie w Pani/Pana instytucji podejmowane są działania mające na celu podnoszenie kwalifikacji i kompetencji pracowników? Jakiego rodzaju są to działania?

10. Czy i w jakim zakresie Pani/Pana instytucja umożliwia/ułatwia podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych zatrudnionych w niej pracowników? A w jakim zakresie utrudnia?
11. Czy instytucja narzuca jakieś formy i sposoby podnoszenia kwalifikacji i kompetencji? Jeśli tak, jakiego rodzaju są to formy i sposoby oraz jakiego typu jest to presja?
12. Jaką formą podnoszenia kwalifikacji i kompetencji byłaby Pani/Pan najbardziej zainteresowana/y i dlaczego?
13. Poszerzaniem jakiego typu kwalifikacji i kompetencji byłaby Pani/ byłby Pan najbardziej zainteresowana/y i dlaczego?
14. Co sprawia, że Pani/Pan chętnie uczestniczy w określonych kursach formach podnoszenia kwalifikacji i kompetencji.
15. Czy w Pani/a instytucji obserwuje się postawy braku zainteresowania podnoszeniem kompetencji i kwalifikacji zawodowych wśród pracowników? Jaką skalę ma to zjawisko w Pani/a obserwacjach? Z czego wynikają takie postawy w Pani/a opinii?
16. Czy Pani/Pana zdaniem, podwyższanie kwalifikacji i kompetencji stanowi czynnik stymulujący poszukiwanie i/ lub zmianę miejsca zatrudnienia? Dlaczego?
17. Czy czerpie Pani/Pan ze swej pracy satysfakcję? Dlaczego?

18. Czy powierzane Pani/Panu zadania są zgodne z posiadanymi kwalifikacjami? (Jakie ma to dla Pani/Pana znaczenie?)
19. Czy zrealizowane formy podnoszenia kwalifikacji i kompetencji wpłynęły (pozytywnie bądź negatywnie) na Pani/Pana zakres działalności, obowiązków zawodowych, relacji ze współpracownikami ale także pozycję, efektywność i skuteczność zawodową? Proszę dokonać charakterystyki tych zmian.

Metryczka:

M1. Płeć

- Kobieta
Mężczyzna

M2. Wiek

- do 30 lat
31–40 lat
41–50 lat
51–60 lat
61 lat i więcej

M3: Specjalność (specjalizacja) i kierunek ukończonych studiów (lub szkoły średniej)

.....

M4: Staż pracy w obecnym miejscu pracy

- 0–3 lat(a)
4–10 lat
11–20 lat
21 lat i więcej

M5. Staż pracy w instytucjach sektora kultury (w latach)

- 0–3 lat(a)
4–10 lat
11–20 lat
21 lat i więcej

M6. Stanowisko:

.....

M7. Liczba etatowych pracowników w instytucji (szacunkowo)

.....

M8: W tym pracowników merytorycznych (szacunkowo):

.....

projekt i skład raportu: Katarzyna Wolny

korekta: Aleksander Lysko