
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(90)/2015

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults*
Współpraca: *International Society for Engineering Education*
Auspices/ *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*
Cooperation:

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); przewodniczący – prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA (USA); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Werner Sigmund – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszechnica Polska, Warszawa (Poland); prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); mgr Urszula Kowalska – OHP (Poland); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elzbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEiI (Poland); prof. Anatoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiatek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska, (z-ca redaktora naczelnego), dr Katarzyna Pladys – CRZL, dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; dr Małgorzata Szpilka – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szłosek, prof. APS; dr Krzysztof Symela, ITeE – PIB (z-ca redaktora naczelnego); mgr Joanna Tomczyńska, ITeE – PIB (sekretarz); prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja).

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 8 punktów
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 3/90 – 400 egz.
łącznie 76 050 egz. Wersja elektroniczna:
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities,
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)

Komentarz

Commentary

Strategie, innowacje, doświadczenia

Strategies, innovations, experience

Od aspiracji do kariery

From aspirations to career

Kompetencje, kwalifikacje zawodowe

Professional competences
and qualifications

Humanistyczna Pedagogika Pracy Profesora Waldemara Furmana

Humanistic work pedagogy
of Professor Waldemar Furmanek

Konferencje, informacje, recenzje

Conferences, information, reviews

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, IGIP, EVBB*

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas ITeE – PIB: andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia,
- dr Dagmara Kowalik UTH, dr Małgorzata Bogaj UJK: pedagogika pracy, ustawiczna edukacja zawodowa,
- dr Jolanta Religa, mgr Katarzyna Sławińska ITeE – PIB: internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe,
- dr hab. Daniel Kukla AJD, dr Mirosław Żurek ITeE – PIB: badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy,
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna.

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Falkiewicz – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Michał Nowakowski – j. hiszpański
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2015

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska
Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz
Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 274 t., 179 720 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl; <http://www.itee.radom.pl>

□ **Komentarz**

Henryk Bednarczyk: Aspiracje – kompetencje – kariera..... 5

□ **Strategie, innowacje, doświadczenia**

Ewa Rainko: Edukacja dorosłych w szkołach dla dorosłych 9
Ewa Flaszyńska: Dualny model aktywizacji zawodowej bezrobotnych ... 18
Magdalena Kolber: Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących 30
Norbert G. Piłkuła: Znaczenie relacji społecznych w pokonywaniu samotności osób starszych 39
Ewelina Kurowicka: Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli – przyczyny, symptomy i przeciwdziałanie 47

□ **Od aspiracji do kariery**

Monika Mazur: Aspiracje i wartości młodzieży w świetle badań własnych 55
Magdalena Florek-Łuszczki, Stanisław Lachowski, Jarosław Chmielewski, Monika Szpringer, Mariola Wojciechowska: Plany życiowe młodzieży lubelskich wsi 63
Jacek Liwiński: Jakie szkolenia ułatwiają bezrobotnym podjęcie pracy? 74
Joanna Wierzejska: Motywacja osiągnięć w karierze międzynarodowej przyszłych pedagogów a ich nadzieja na sukces 87
Jan Rewilak: Projektowanie i planowanie szkoleń dla pracowników firm produkcyjnych na podstawie wyników analizy FMEA 99
Wiesław Tomczyk: Warto studiować, by mieć dobrą pracę 115
Agnieszka Szplit: Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych 124

□ **Kompetencje i kwalifikacje zawodowe**

Stan Lester: Standardy kompetencji i normy kwalifikacji – wybrane zagadnienia z Wielkiej Brytanii 132

Urszula Jeruszka: Kształtowanie i rozwijanie kompetencji przez pracę i praktykę zawodową	142
Jarosław Chmielewski, Małgorzata Dziechciarz, Sylwia Iwańczuk, Monika Szpringer, Mariola Wojciechowska, Izabela Jagusztyn: Standard kwalifikacji zawodowych jako praktyczne narzędzie wspomagające pracę lekarza medycyny pracy	158
Jarosław Sitek, Wojciech Oparcik: Kompetencje kluczowe w zawodach branży elektrycznej	168
Katarzyna Pardej: Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe – efektywność	179
Krzysztof Symela, Katarzyna Skoczylas: Analiza porównawcza standardów kompetencji lub istniejących rozwiązań w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny w Polsce, Finlandii i Hiszpanii	197
□ Humanistyczna Pedagogika Pracy Profesora Waldemara Furmanka	
Henryk Bednarczyk: W edukacji ogólnotechnicznej i pedagogice pracy	209
Wojciech Walat: Z życiorysu naukowego Profesora dr. hab. Waldemara Furmanka.....	212
Waldemar Furmanek: Refleksje Jubilata	219
□ Konferencje, informacje, recenzje	
<i>Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy, 26–27 listopada 2014 r., Wrocław, Agnieszka Sołbut, Emilia Wołyniec</i>	232
<i>Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej: Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki, 17 kwietnia 2015 r., Bydgoszcz – dr Renata Tomaszewska-Lipiec Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy</i>	235
<i>Forecasting skill demand and supply, Cedefop, in March 2014 – Sara Sorrentino</i>	238
<i>Ewa Smak, Innowatyka w edukacji, Wyd. Nowik Sp.j., Opole 2014, ss. 185. Recenzenci wyd.: prof. zw. dr hab. B. Muchacka, prof. zw. dr hab. S. Palka – Tatiana Kłosińska</i>	239
<i>Wizyta dyrektorów kolegów naukowych z Kazachstanu, Warszawa 18 czerwca 2015 r. – Henryk Bednarczyk.....</i>	242
□ Contents	245
□ Содержание.....	247

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Aspiracje – kompetencje – kariera

Wakacje wcale nie są spokojne. Politykujemy. Naprawiamy jak zwykle edukację. Znowu wąpimy, że mamy za słabe szkoły, mniej zdolne dzieci, aby w wieku sześciu lat podjęły naukę jak w większości cywilizowanego świata. Od Reja i Kochanowskiego niewiele zmieniliśmy się jako ludzie. Z tymi samymi przywarami, łatwo wychodzą nam kłótnie, podziały. Niepotrzebni są nam wrogowie. Po co straszyć Rosją? Sami damy radę wykończyć się w wojnie polsko-polskiej.

Kiedy przyjdzie opamiętanie? Kto zachęci i zorganizuje pracę od podstaw? A przecież na co dzień umiemy się cieszyć. Obserwowałem zadowolenie 180 tysięcy uczestników radomskich pokazów lotniczych. Całymi rodzinami, z dziećmi odbyli długie podróże dla nowych wrażeń, realizacji własnych pasji.

Odniosłem wrażenie, że odnosili się do siebie z sympatią. Wydawało mi się, że tych ludzi nie tak łatwo skłonić do nienawiści i homofobii, a jednak. Gdzie są obiektywni dziennikarze, gazety, telewizja? Koniec narzekań.

Od tego numeru będziemy publikować serię artykułów napisanych na moje zaproszenie w bardzo szerokiej tematyce *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*.

Nasze dziecięce, młodzieżowe i dorosłe a nawet w późnej starości zmieniające się marzenia nie zawsze stają się aspiracjami, które chcemy i staramy się realizować. A to już wymaga ustawicznej, ciągłej, teraz już całożyciowej edukacji, uczenia się i pracy.

Odkrywamy dzisiaj na nowo i zdobywamy kompetencje, kwalifikacje (krajowe i europejskie ramy kwalifikacji) jako jedyna droga rozwoju indywidualnego, zawodowego i kariery w nowym znaczeniu.

Dlatego zwróciłem się do ponad 200 pracowników nauki i praktyków o przedstawienie współczesnych problemów pedagogiki pracy, edukacji dorosłych, edukacji techniczno-informatycznej w zakresie:

- zmieniających się treści pracy i rynku pracy (w warunkach globalizacji, społeczeństwa wiedzy),
- zmian aspiracji edukacyjno-zawodowych,
- doradztwa zawodowego, rozwoju zawodowego, uwarunkowań kariery,
- kompetencji, kwalifikacji i innowacyjnej ustawicznej edukacji zawodowej,
- internacjonalizacji pracy i edukacji zawodowej w projektach europejskich.

W rozdziałach *Od aspiracji do kariery* oraz *Kompetencje, kwalifikacje zawodowe* przedstawiamy pierwsze nadesłane artykuły.

W specyficznym aspekcie przedstawiamy strategię, innowacje i dobre praktyki edukacji dorosłych, chociaż nie tylko.

Specjalny rozdział poświęcamy Jubileuszowi 70-lecia prof. zw. dr. hab. Waldemara Furmanka – autora i propagatora humanistycznej pedagogiki pracy. 100 LAT Drogi Profesorze. W mojej notatce pt. *W edukacji ogólnotechnicznej i pedagogice pracy* jako recenzent próbowałem również przedstawić jubileuszową monografię *Osoba – Wychowanie – Praca. Księga Jubileuszowa prof. zw. dr. hab. Waldemara Furmanka* przygotowaną pod redakcją prof. dr. hab. W. Walata.

Przed nami kolejna ocena czasopisma. Wypełniliśmy stosowny kwestionariusz. Spełniamy wymagane kryteria. Czekamy na wynik oceny i punktację. Mam nadzieję na zwiększenie liczby punktów.

Kolejny rok szkolny, kolejne roczniki i zastępy uczniów i studentów rozpoczynają naukę w szkołach podstawowych, gimnazjach, zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, liceach i szkołach wyższych. Szczególnie chcę dodać odwagi i przesłać najlepsze życzenia sześciolatkom (również moim wnukom Julii i Ivo), ich rodzicom, a także ciągle dobrym polskim nauczycielom. Powodzenia, uczymy się całe życie.

Henryk Bednarczyk

Aspirations, competences, career

Holidays are not so quiet. We talk politics. As usual, we improve education. Again, we doubt that we have good school, children able enough to start education at the age of six as in most of the civilized world.

From this issue, we will publish a series of articles written on my invitation in a wide theme: *Aspirations – professional development – career*.

Our childlike, youthful, mature dreams, changing and evolving even in the senior age do not always become the aspirations that we want and try to pursue. And that requires continuing, ongoing education, lifelong learning and work.

Today we discover anew and gain competences, qualifications (National and European Qualifications Framework), as the only way of individual, professional development and we learn to implement a new sense of career.

That's why I turned to more than 200 academics and practitioners to present the contemporary problems of work pedagogy, adult education, technical and ICT education.

In the chapters: *From aspirations to career* and *Competences, professional qualifications* the first submitted papers are presented.

In a specific aspect we present strategies, innovations and good practices of adult education, but not only those.

A special chapter is devoted to the 70th anniversary of Prof. Waldemar Furmanek's birthday – the author and promoter of humanistic work pedagogy. 100 YEARS Dear Professor!

Another evaluation procedure of our journal is already closed. We filled in the appropriate questionnaire and now we look forward to the evaluation result. And we do hope to have even better score.

Another school is already beginning, another groups of younger pupils and students in primary schools, junior secondary schools, vocational schools, technical schools and high schools. In particular, I want to add courage and send best wishes to six-year-olds (also to my granddaughter Julia and grandson Ivo), their parents and still good Polish teachers. Good luck, we learn for the whole life.

Henryk Bednarczyk

Strategie, innowacje, doświadczenia

Ewa RAINKO

Szkoły dla dorosłych, Łomża

Edukacja dorosłych w szkołach dla dorosłych

Adult education in schools for adults

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, pozaszkolna edukacja zawodowa, edukacja, zadania, funkcje, oczekiwania, aspiracje, rozwój zawodowy.

Key words: vocational education, additional vocational education, education, tasks, functions, expectations, aspirations, professional development.

Abstract. The scope of the work includes issues referring to the meaning of continuing vocational education. The article presents main motives and aspirations of adults in the process of lifelong education, with particular reference to significance of after school vocational education to the professional development of adults. In the research the method of a diagnostic survey, based on the questionnaire form was used. Research were conducted in the group of 40 teachers and 120 listeners, participating in the process of lifelong education.

Wprowadzenie. Współczesne znaczenie edukacji pozaszkolnej zmienia poziom jej intensywności, co zauważalne jest przede wszystkim na przykładzie wzrostu instytucji zajmujących się kształceniem ustawicznym. Analiza instytucji i jednostek odpowiedzialnych za kształcenie ustawiczne w Polsce pozwala na stwierdzenie, iż placówki kształcenia ustawicznego cieszą się coraz większym powodzeniem wśród osób dorosłych, co wynika przede wszystkim z faktu, iż są to jednostki organizacyjne pozwalające na doskonalenie umiejętności i podnoszenie kwalifikacji. Obecnie dorośli mają dość szeroki wybór rodzajów szkół i form kształcenia dostosowanych do ich zapotrzebowań zawodowych i aspiracji osobistych. Potwierdza to obszar moich badań skupiony wokół takich jednostek organizacyjnych jak: Zakład Doskonalenia Zawodowego, Naczelna Organizacja Techniczna oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji, Ekonomii, Przedsiębiorczości i Rynku Pracy w Łomży i obejmujący doświadczenia 40 nauczycieli i 120 osób uczestniczących w pozaszkolnej edukacji zawodowej. Badania prowadzone były w latach 2010–2014.

1. **Uczenie się w ciągu całego życia – kontekst teoretyczny i metodologiczny.**

Istota procesu pozaszkolnej edukacji zawodowej odnosi się do kształcenia osób aktywnych zawodowo. Celem tego kształcenia ma być poszerzanie wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy w warunkach integracji i internacjonalizacji działalności gospodarczej. Funkcją pozaszkolnej oświaty zawodowej jest jednocześnie „organizowanie dla młodzieży pracującej i dorosłych dalszego kształcenia w zakresie wiedzy ogólnej i zawodowej oraz uczestnictwa w kulturze, a także zaspokajanie różnorodnych innych potrzeb związanych z ich aktywnością oraz udziałem w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym”¹. Tak postawiony cel wskazuje na niezwykle istotność pozaszkolnej edukacji zawodowej, stawiając ją wysoko w randze edukacji wspierającej rozwój osobisty.

Oświata pozaszkolna kojarzona jest z okresem aktywności zawodowej i związana jest z pojęciem kształcenia ustawicznego. W niniejszym artykule termin „pozaszkolna edukacja zawodowa” utożsamiany jest z edukacją ustawiczną, która najczęściej bywa odnoszona do osób dorosłych i aktywnych zawodowo. Termin „edukacja ustawiczna” w Polsce ma kilka podstawowych znaczeń, z których na uwagę zasługują podejścia traktujące ten dział edukacji zarówno jako proces całościowy, jak i kształcenie pozaszkolne charakterystyczne dla okresu dorosłości człowieka. Analizując zagadnienie edukacji ustawicznej, należy również mieć na uwadze, że jest ona nie tylko ideą pedagogiczną, lecz również zasadą kształcenia, która „organizuje nowy proces aktywnego poznania oraz stałego rozwoju intelektualnego i kulturalnego”². Takie podejście do edukacji ustawicznej podkreśla, iż jest to proces trwający całe życie, a jego głównym celem jest rozwój człowieka.

Podstawowymi ogniwami problemowo-strukturalnymi kształcenia ustawicznego i jego charakterystycznymi procesami są: samokształcenie, doksztalcenie, doskonalenie i kształcenie bezinteresowne. Termin „samokształcenie” traktowany jest jako osiągnięcie wykształcenia przez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot³. Złożoność procesu samokształcenia wskazuje na jego wielkie znaczenie w szeroko pojmowanym rozwoju człowieka, który nie odnosi się wyłącznie do sfery intelektualnej, gdyż samokształcenie często bywa utożsamiane ze stylem życia, nie zaś jedynie z formą edukacji pozaszkolnej. Drugim ogniwem kształcenia ustawicznego jest doksztalcenie. To proces podwyższania kwalifikacji formalnych, szczególnie zawodowych, kończący się uzyskaniem odpowiedniego świadectwa lub dyplomu. Doksztalcenie prowadzone jest zazwyczaj przez odpowiednie szkoły dla pracujących (zasadnicze, średnie, policealne i wyższe), a zatem odbywa się na zasadzie łączenia nauki z pracą zawodową⁴. Natomiast doskonalenie jest „procesem systematycznego aktualizowania i pogłębiania wiadomości i umiejętności ogólnych i zawodowych”⁵. Gdy mamy na myśli doskonalenie zawodowe, wtedy jest to proces ściśle związany z wykonywanym zawodem, umożliwiający stopniowe dochodzenie do mistrzostwa

¹ T. Wujek, *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1994, s. 342.

² J. Półturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „E-mentor” nr 5(7)/2004, s. 1–3.

³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, s. 268–269.

⁴ Tamże, s. 270.

⁵ Tamże, s. 271.

w zawodzie. Potrzeba doskonalenia zawodowego wyniku z rozwoju nauki i techniki, z technologicznych zmian wytwarzania, a także z dążenia każdego człowieka do stania się doskonalszym. Czwartym ogniwem kształcenia ustawicznego jest kształcenie bezinteresowne rozumiane jako „proces dochodzenia przez jednostkę do dobrowolnie założonego stanu wiedzy i umiejętności, proces doskonalenia własnej osobowości podejmowany z własnej inicjatywy i dla własnej przyjemności”⁶.

Z zadań stawianych pozaszkolnej oświacie zawodowej wynika, że zależą one od wielu czynników, np. od form i organizatorów pozaszkolnej oświaty zawodowej. Ustawa o systemie oświaty definiuje kształcenie ustawiczne jako „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny”⁷. Zgodnie natomiast z treścią Rozporządzenia MEN z 11 stycznia 2012 r. kształcenie ustawiczne prowadzone jest w Polsce w następujących formach⁸: kwalifikacje na kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych, turnus doksztalcania teoretycznego młodocianych pracowników oraz kurs inny niż wymienione umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

Teoretyczno-praktyczne ujęcie kształcenia ustawicznego natomiast wskazuje, iż jest to forma kształcenia pozwalająca na: wykorzystanie posiadanych i zdobycie nowych umiejętności, zwiększenie pewności siebie, dostęp do wiedzy i technologii, poczucie spełnienia i samorealizacji, poznanie ludzi o podobnych zainteresowaniach, integrację i wdrażanie do współpracy czy przełamywanie barier⁹. W rzeczywistości całość procesu kształcenia ustawicznego nigdy nie ma końca, ponieważ naczelnym założeniem tej edukacji jest kształcenie przez całe życie oparte na ciągłym podnoszeniu kwalifikacji, wiedzy i umiejętności. Jest to priorytetowe działanie obecne we wszystkich państwach członkowskich UE, a przygotowywane i opracowywane strategie służące mają do podkreślenia znaczenia kształcenia ustawicznego jako procesu odpowiedzialnego za rozwój nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy i zdobyczach technologicznych.

2. Charakterystyka środowiska lokalnego. Łomża, która otrzymała prawa miejskie ok. 600 lat temu (1418 r.), ma bogatą historię, w tym również może poszczycić się dużym wkładem w rozwój szkolnictwa, który następował sukcesywnie już od XV wieku. Współcześnie w tym ponad 60-tysięcznym mieście jest dość dobrze rozwinięta sieć szkół publicznych i niepublicznych na wszystkich poziomach. Podstawy do rozwoju znajdują również szkoły dla dorosłych oferujące zainteresowanym osobom różnorodne formy i metody kształcenia, w tym także zawodowego. Zapotrzebowanie takie wynika w głównej mierze ze specyfiki rynku pracy, który nie oferuje mieszkańcom zbyt dużego wyboru w sektorze zatrudnienia ze względu na słabo rozwinięty przemysł w regionie. Dorośli często zatem podejmują decyzje o doksztalceniu się i doskonaleniu, by zwiększyć swoją konkurencyjność na rynku, ustabilizować po-

⁶ Tamże, s. 272.

⁷ Dz. U. 2004.256.2572.

⁸ Dz. U. 2014.622.

⁹ A. Lato, *Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka*, Katowice 2013, s. 31.

zycję zawodową lub przekwalifikować się dzięki zdobyciu nowych umiejętności i kwalifikacji zawodowych. W tym zakresie edukacja dorosłych spełnia w dużym stopniu zapotrzebowanie rozwoju zawodowego i osobistego mieszkańców Łomży i okolic.

3. Motywacje uczenia się dorosłych. Motywy podejmowania decyzji o uczestniczeniu w procesie kształcenia ustawicznego są dość zróżnicowane, niemniej jedną z głównych przyczyn w tej materii jest chęć rozwoju osobistego lub zawodowego, szczególnie w kontekście podniesienia poziomu umiejętności, wiedzy i kwalifikacji na gruncie zawodowym. Dość częstym motywem do podejmowania decyzji o kształceniu ustawicznym staje się chęć osiągnięcia wyższej i bardziej odpowiedzialnej funkcji zawodowej. Efektem tych motywacji i pobudek kierujących działaniami badanych słuchaczy jest uczestnictwo w zróżnicowanych formach kształcenia ustawicznego, co prezentuje tabela poniżej.

Tabela 1. Uczestnictwo słuchaczy w pozaszkolnych formach edukacji zawodowej

Forma edukacji zawodowej	Uczestnictwo aktualne		W ciągu ostatnich 5 lat	
	Liczba	%	Liczba	%
Szkolenie przywarsztatowe	5	4,2	10	8,3
Indywidualne	5	4,2	15	12,5
Brygadowe	2	1,6	3	2,5
Kurs	88	73,3	73	60,8
Kursokonferencja	4	3,3	4	3,3
Seminaria	6	5	4	3,3
Staż	3	2,5	1	1,0
Praktyka	4	3,3	5	4,2
Samokształcenie	2	1,6	3	2,5
Inne	1	1	2	1,6
Razem	120	100	120	100

Źródło: opracowanie własne.

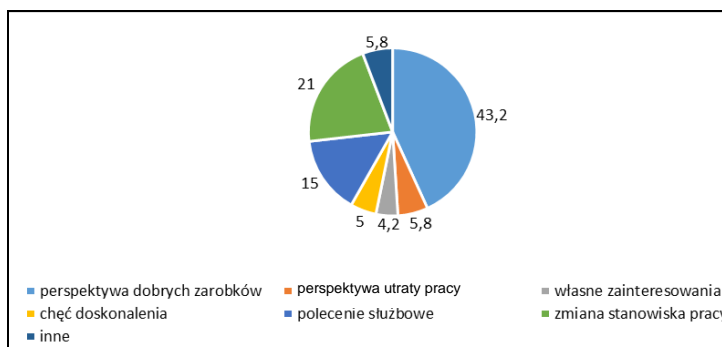
Badania przeprowadzone wśród 120 osób reprezentujących pozaszkolną edukację zawodową pozwalają na stwierdzenie, iż największą popularnością wśród osób aktywnych zawodowo cieszą się różnego rodzaju kursy podnoszące poziom wiedzy i kwalifikacji, na co wpływa sama specyfika kursu, umożliwiającą rozwijanie umiejętności w ściśle określonym zakresie. Z badań wynika także, iż taka forma jak samokształcenie nie jest popularna wśród słuchaczy takich jednostek organizacyjnych jak: Zakład Doskonalenia Zawodowego, Naczelna Organizacja Techniczna oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji, Ekonomii, Przedsiębiorczości i Rynku Pracy. Ciekawa jest również struktura badanych według głównego motywu podejmowania działań rozwojowych na gruncie kształcenia pozaszkolnego, co przedstawia tabela.

Tabela 2. Motywacja podjęcia nauki przez uczestników pozaszkolnej edukacji zawodowej

Motywacja podjęcia nauki	Liczba osób	%
Z wolnego naboru	17	14,2
Na zlecenie zakładu pracy	56	46,7
Na zlecenie urzędu pracy	42	35
Na potrzeby własne	3	2,5
Inne	2	1,6
Razem	120	100

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe badania potwierdziły niewątpliwie wysokie znaczenie organizacji w promowaniu edukacji zawodowej, bowiem najczęściej badanych to osoby uczestniczące w kształceniu ustawicznym na zlecenie zakładu pracy (46,7%) bądź urzędu pracy (35%). Dowodzi to faktu, że w większości przypadków odpowiedzialność za rozwój pracowników ponoszą pracodawcy, którzy, wymagając od pracowników odpowiednich umiejętności i kwalifikacji, kierują osoby aktywne zawodowo na różnego rodzaju szkolenia i kursy wspierające podnoszenie kwalifikacji i przyczyniające się do utrzymania pracownika na danym stanowisku. Należy tu jednocześnie podkreślić, iż samodzielne decyzje związane z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych nie są zbyt często spotykane wśród uczestników doskonalenia zawodowego. Jedynie 14,2% wśród badanych słuchaczy to osoby, które świadomie podjęły decyzję o uczestniczeniu w różnych formach edukacji pozaszkolnej. Można zatem stwierdzić, że podejście do znaczenia pozaszkolnej edukacji zawodowej jest dość zróżnicowane – wciąż najbardziej jest ona doceniana przez pracodawców oraz instytucje wspierające działania rynku pracy, natomiast w przypadku samych słuchaczy motywacja do podejmowania działań w tym zakresie jest różnorodna i zazwyczaj skupia się wokół służbowych lub zawodowych poleceń. Badania w zakresie poziomu, formy i jakości kształcenia ustawicznego w różnych regionach w Polsce wskazują, iż to właśnie pracodawcy mają największe znaczenie i wkład w rozwój kształcenia ustawicznego. Szczegółowe motywy doskonalenia zawodowego obrazuje poniższy diagram.

**Rys. 1. Główne motywy doskonalenia zawodowego wśród badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Raport na temat stanu kształcenia ustawicznego w Polsce dowodzi, iż nie jest ono zbyt powszechną praktyką – w 2006 roku z różnych form kształcenia ustawicznego korzystała co trzecia osoba aktywna zawodowo w wieku 15 lat i więcej (35,8%), przy czym do najczęstszych form kształcenia ustawicznego zaliczono kształcenie nieformalne, czyli samokształcenie (25,4%), natomiast w przypadku pozostałych form – korzystanie z nich było zjawiskiem znacznie rzadszym¹⁰. Z danych GUS za 2009 rok wynika natomiast, że kształcenie ustawiczne nie tylko jest mało powszechną formą edukacji zawodowej, lecz również wykorzystywaną w sposób, który nie oddaje rzeczywistych możliwości tej formy kształcenia. Ponadto badania te (tabela 3) pozwoliły również na wskazanie, iż uczestniczenie w różnych formach edukacji ustawicznej uzależnione jest z jednej strony od wieku (znacznie częściej z edukacji ustawicznej korzystają osoby w wieku 25–29 lat niż osoby w wieku 55–59 lat), z drugiej zaś zależy od posiadanego wykształcenia (73,7% badanych z wykształceniem wyższym uczestniczy w jakiegokolwiek formie edukacji, w tym 55,5% zajmuje się samokształceniem). Na wybór formy i metody kształcenia wpływa zatem wiele zmiennych – z jednej strony rynek pracy i wymagania pracodawcy, zaś z drugiej – pewne zmienne subiektywne, jak: płeć, wiek, poziom wykształcenia, a także sytuacja społeczna i styl życia, co przedstawione zostało w poniższej tabeli.

Tabela 3. Zainteresowanie edukacją ustawiczną w Polsce w 2009 roku

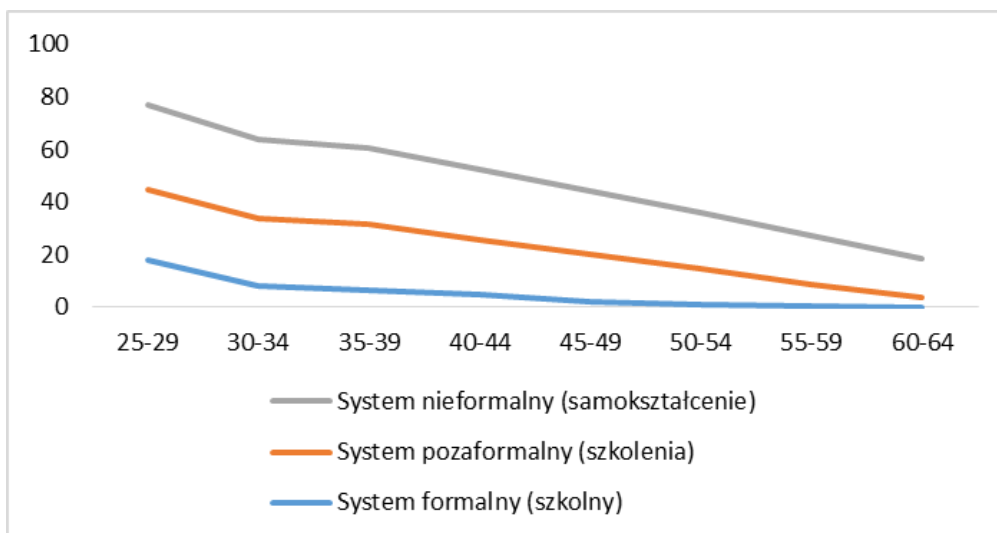
Czynnik różnicujący badanych	Osoby uczestniczące w edukacji ustawicznej (%)				Osoby, które nie uczestniczą w edukacji ustawicznej (%)
	Jakakolwiek forma kształcenia	System formalny (szkolny)	System pozaformalny (szkolenia)	System nieformalny (samokształcenie)	
Ogółem	35,8	5,5	18,6	25,4	64,2
Płeć					
Mężczyźni	35,4	4,8	18,2	24,8	64,6
Kobiety	36,2	6,2	18,9	26	63,8
Miejsce zamieszkania					
Miasto	41,8	6,7	22,6	29,6	58,2
Wieś	25,3	3,5	11,4	18	74,7
Wiek					
25–29	50,3	18,1	26,6	32,2	49,7
30–34	44,4	8,1	25,4	30,4	55,6
35–39	42,7	6,4	24,9	29,5	57,3
40–44	38,3	4,6	20,8	26,8	61,7
45–49	33,9	2	18	24,3	66,1

¹⁰ A. Morysińska, *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne*, Warszawa 2013, s. 31–32.

Czynnik różnicujący badanych	Osoby uczestniczące w edukacji ustawicznej (%)				Osoby, które nie uczestniczą w edukacji ustawicznej (%)
	Jakakolwiek forma kształcenia	System formalny (szkolny)	System pozaformalny (szkolenia)	System nieformalny (samokształcenie)	
50–54	28,3	0,9	13,4	21,8	71,7
55–59	22,3	0,2	8,6	18,5	77,7
60–64	16	–	3,5	14,7	84
Wykształcenie					
Wyższe	73,7	16,1	46,4	55,5	26,3
Policealne	50,9	7,3	23,9	35,3	49,1
Średnie zawodowe	37,8	4,2	18	25,9	62,2
Średnie ogólne	37,8	9,8	16,6	26,3	62,2
Zasadnicze zawodowe i gimnazjalne	20,2	1	8,4	13,4	79,8
Podstawowe i niższe	11,1	0,8	4	7,7	88,9
Status na rynku pracy					
Pracujący	45,3	6,9	26,3	31	54,7
Bezrobotni	27	6,2	8,8	19,5	73
Bierni zawodowo	16	2,1	3	14	84

Źródło: GUS.

Zauważyć należy, iż uczestniczący w edukacji ustawicznej oraz w innych formach to głównie osoby młode w wieku do 39 lat i przede wszystkim osoby z wykształceniem wyższym, które, doceniając znaczenie wysokich kwalifikacji i ciągłej aktualizacji poziomu wiedzy, dbają o podnoszenie poziomu własnych kompetencji i umiejętności, zajmując się głównie samokształceniem – jedną z najbardziej powszechnych form edukacji ustawicznej wśród osób wykształconych, uzupełnianą poprzez różne formy edukacji pozaformalnej, jak kursy czy szkolenia. Oznacza to, że poziom wykształcenia odgrywa jedną z ważniejszych ról w podejmowanej decyzji o rozwoju własnym – im jest on wyższy, tym większa dbałość o własny rozwój z naciskiem na podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności. Kwestia zróżnicowania pod kątem płci natomiast nie odgrywa zbyt istotnej roli, jeśli chodzi o czynnik różnicujący badanych, którzy biorą udział w edukacji ustawicznej. Liczne badania GUS w zakresie zainteresowania edukacją ustawiczną w Polsce podkreślają natomiast, że poziom zainteresowania słuchaczy edukacją ustawiczną spada wraz z wiekiem. Oznacza to, że uczestnikami edukacji ustawicznej i różnych jej form znacznie częściej są osoby w wieku 25–29 lat niż osoby starsze, co przedstawiono na poniższych wykresach.



Rys. 2. Zainteresowanie różnymi formami edukacji ustawicznej a wiek badanych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Poziom zainteresowania edukacją ustawiczną jest ujemnie skorelowany z wiekiem – zainteresowanie edukacją spada wraz ze wzrostem wieku, natomiast liczba osób, które nie uczestniczą w edukacji, wzrasta wraz z wiekiem. Podejście do znaczenia edukacji ustawicznej zależy zatem zarówno od czynników indywidualnych, jak poziom wykształcenia czy wiek, jak i zewnętrznych, które w pewnym stopniu można utożsamiać z przymusem poszerzenia wiedzy i umiejętności.

4. Efekty kształcenia ustawicznego. Dodatkowo podejście badanych jak i innych uczestników edukacji zawodowej w Polsce do możliwości kształcenia ustawicznego jest wciąż ograniczone, ponieważ przez pojęcie kształcenia zawodowego rozumie się na ogół wszelkie formalne formy kształcenia jak kursy i szkolenia, nie przywiązując uwagi do istoty i znaczenia samokształcenia. Efektem takiej sytuacji jest brak zaangażowania w doskonalenie zawodowe na poziomie samorozwoju niestymulowanego zewnętrznie. Głównym uwarunkowaniem podejmowania działań ukierunkowanych na edukację ustawiczną wciąż jest przymus wynikający z zapotrzebowania pracodawcy – zmiana nastawienia natomiast i chęć samodoskonalenia sprzyjałyby rozwojowi edukacji ustawicznej w Polsce. Wiele badań prowadzonych nad edukacją ustawiczną w Polsce pozwala na wskazanie, iż jest to najbardziej niedoceniana forma rozwoju, szczególnie przez pracowników, co owocuje mało stabilną sytuacją na rynku pracy. Niemniej jest to jednocześnie najbardziej przydatna forma kształcenia, pozwalająca na ciągły rozwój i doskonalenie umiejętności oraz podnoszenie poziomu kompetencji i aktualizację informacji.

Podsumowanie i rekomendacje. Głównym celem i jednocześnie funkcją nadrzędną kształcenia ustawicznego czy też pozaszkolnego kształcenia zawodowego jest ciągle podnoszenie kwalifikacji, wiedzy i umiejętności w celu przystosowania podmiotu do warunków funkcjonowania na rynku pracy. Wiąże się to również z aktywnym uczestnictwem w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym poprzez spełnianie przez edukację ustawiczną funkcje, polegające na zapewnieniu jednostce dostępu do możliwości samorozwoju i doskonalenia własnych umiejętności i kwalifikacji. Warto podkreślić, że w XXI wieku podejście do pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych wyrażane przez Unię Europejską pozwala na traktowanie tej dziedziny jako niezbędnego elementu wyposażenia i przygotowania młodych ludzi do pracy w nowoczesnej gospodarce. Instytucja UE przykłada dużą wagę do pozaszkolnej edukacji zawodowej, widząc w tym procesie nadzieję na nowatorskie podejście do zarządzania kapitałem ludzkim¹¹ umożliwiające wykształcenie kompetentnego społeczeństwa informacyjnego. W powyższym aspekcie należy szczególnie docenić kształcenie dorosłych w szkołach dla dorosłych.

Bibliografia

1. *Attitudes towards vocational education and training. Report*, European Union 2011.
2. Dz. U. 2004.256.2572.
3. Dz. U. 2014.622.
4. Gerlach R., *Nauczyciel w pozaszkolnych formach*, Bydgoszcz 1997.
5. Lato A., *Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka*, Katowice 2013.
6. Morysińska A., *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne*, Warszawa 2013.
7. Pólturzycki J., *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „E-mentor” nr 5(7)/2004.
8. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994.
9. Wujek T., *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1994.

mgr Ewa RAINKO

Dyrektor szkół dla dorosłych, Łomża
ewarainko@wp.pl

¹¹ *Attitudes towards vocational education and training. Report*, European Union 2011, s. 4.

Dualny model aktywizacji zawodowej bezrobotnych

The dual model of activating the unemployed

Słowa kluczowe: praca, bezrobotny, bezrobotny bez kwalifikacji, system dualny, szkolenia, staż zawodowy.

Key words: work, unemployed, unemployed without qualifications, dual system, training, internship.

Abstract. The article refers to the dual system of education in Europe but places this system in a different context and relates it to the activities done by Polish labour offices. The article also presents an attempt at joining two forms of activation of the unemployed at the labour market: training and internships organised by labour offices.

Wprowadzenie. Pojęcie systemu dualnego w naukach społecznych jest stosowane głównie w odniesieniu do kształcenia zawodowego. Dualny system kształcenia, zwany też dwutorowym, polega na łączeniu edukacji z praktykami zawodowymi, czyli na nauce w systemie szkolnym lub formach pozaszkolnych w połączeniu z nauką zawodu u pracodawcy. Oznacza to, że kształcenie dzieli się na edukację szkolną oraz pracę i szkolenia w przedsiębiorstwie¹.

System dualny jest bardzo rozpowszechniony w Niemczech, Austrii, Szwajcarii. W Niemczech kształcenie dualne jest uregulowane ustawowo. Osoby zdobywające wykształcenie zawodowe w drodze kształcenia dualnego przechodzą trzyletnią naukę zawodu w szkole i w zakładzie pracy zgodnie z wybranym zawodem lub też w specjalistycznych szkołach zawodowych podlegających wyłącznemu nadzorowi państwa. Wiele instytucji europejskich, m.in. Komisja Europejska, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) uważa połączenie pracy i praktyk zawodowych z kształceniem szkolnym za dobrą drogę do wejścia na rynek pracy².

¹ U. Hippach-Schneider, M. Krause, Ch. Woll, *Vocational education and training in Germany. Short description*, Cedefop Panorama series; 138, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007, s. 79.

² Por. np. OECD 2011b, *OECD reviews of vocational education and training. Learning for Jobs. Pointers for policy development*, <http://www.oecd.org/dataoecd/20/47/47955326.pdf> (wejście z dnia 23.05.2015 r.) i OECD, *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*, Paris 1999, s. 194–195.

W dyskursie naukowym koncepcja dualnego kształcenia pojawia się u niemieckiego badacza P. Dehnbostela, który pisze o nauce zawodu poprzez działanie w realnych procesach pracy. Uważa, że nauka poprzez pracę stanowi podstawę dla rozwoju kompetencji zawodowych: „*Dla edukacji zawodowej i dokształcania zakładowego nauka podczas nowoczesnych procesów pracy oferuje nowe możliwości zdobywania kwalifikacji i kształcenia (...). Nawet jeśli nauka zawodu w centralnych instytucjach edukacyjnych pozostaje ważna i nieodzowna dla kompleksowej nauki, to rzeczywistość w zakładzie i pracy nie może zostać przez nie zastąpiona. Wystarczająco kompetentne działanie zawodowe można osiągnąć jedynie poprzez kombinację miejsc nauki w pracy i poza nią*”³.

W Polsce tematyką wdrażania dualnego systemu kształcenia zawodowego zarówno na średnim, jak i wyższym poziomie edukacji zajmuje się m.in. M. Kabaj⁴. Pisze on: „*Jak wykazały doświadczenia najbardziej rozwiniętych krajów Europy, najskuteczniejszym sposobem stworzenia warunków łączących świat edukacji i pracy jest dualny system kształcenia zawodowego. Kraje stosujące ten system mają nie tylko niskie bezrobocie młodzieży, ale mogą znacznie zwiększyć inwestycje w szkolnictwie zawodowym, gdyż partycypują w nich trzej partnerzy: władze publiczne, przedsiębiorstwa i uczniowie, którzy świadczą pracę*”⁵. Kabaj był przeciwny ograniczaniu szkolnictwa zawodowego w Polsce w latach dziewięćdziesiątych. Kiedy w Polsce reforma edukacji zawodowej nastawiona była na wspieranie szkół ogólnokształcących, w krajach Unii Europejskiej strategia rozwoju edukacji zawodowej przewidywała ograniczenie kształcenia ogólnego na rzecz zawodowego, rozszerzenie praktyk zawodowych i kształcenie dualne⁶.

W niniejszym artykule chciałabym jednak spojrzeć na system dualny w innym kontekście niż kształcenie zawodowe i odnieść go do działań podejmowanych przez polskie urzędy pracy. Warto bowiem zastanowić się nad efektywnością połączenia dwóch form rynku pracy: szkoleń i staży organizowanych przez urzędy pracy, co powinno przyczynić się do wyposażenia osób bezrobotnych nie tylko w wiedzę teoretyczną (szkolenia), ale i praktyczną (staże u pracodawcy). Zastosowanie łączonego modelu aktywizacji zawodowej, podobnie jak w przypadku dualnego systemu kształcenia, w większym stopniu wpływa na dostosowanie działań skierowanych do osób bezrobotnych do potrzeb rynku pracy.

Artykuł ma charakter teoretyczny, ponieważ w Polsce brak jest badań empirycznych dotyczących dualnego modelu aktywizacji zawodowej bezrobotnych i nie spotkałam się z publikacjami na ten temat. Również statystyka publiczna, tj. analizy efek-

³ P. Dehnbostel, 2010b, *Nauka podczas pracy – rozwój i tendencje* (cz. III), Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2/2010, http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu/download/2010/edu_2_2010.pdf (wejście z dnia 25.05.2015 r.)

⁴ M. Kabaj, *Projekt programu wdrożenia systemu kształcenia dualnego w Polsce*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.

⁵ Ibidem, s. 16.

⁶ Badania empiryczne na temat unowocześnienia metod i form kształcenia zawodowego prowadzi w Polsce również U. Jeruszka. Zob. U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, IPISS, Warszawa 2002, U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, IPISS, Warszawa 2000.

tywności podstawowych form aktywizacji organizowanych przez powiatowe urzędy pracy opracowywane są w podziale na poszczególne formy, a nie pokazują efektywności zastosowania tych form łącznie w stosunku do osoby bezrobotnej (jeśli taki przypadek w ogóle wystąpi). A przecież takie zastosowanie połączonych form wpisuje się w definicję aktywnej polityki rynku pracy. Analizując sposób aktywizowania bezrobotnych przez urzędy pracy w Polsce, być może należy sobie odpowiedzieć na pytanie, czy efektywność polityki rynku pracy nie byłaby większa, gdyby urzędy pracy oferowały osobom bezrobotnym możliwość skorzystania z dwóch, a nie jednego instrumentu rynku pracy. Tym bardziej że przepisy prawne pozwalają na taką pomoc, ograniczenia związane są natomiast z niewystarczającą ilością środków finansowych będących w dyspozycji służb zatrudnienia.

Współczesne problemy pracy, rynku pracy i kształcenia zawodowego. Wielokrotne zmiany przepisów dotyczących rynku pracy, w tym także obowiązującej *Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r.*⁷ spowodowały zwiększenie nakładów na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu oraz poszerzenie grupy osób uprawnionych do korzystania z różnych form aktywizacji zawodowej, wraz z jednoczesnym znacznym zwiększeniem wysokości świadczeń z tytułu uczestnictwa w tych formach. Działania te wpisują się w definicję szeroko rozumianej aktywnej polityki społecznej nastawionej na działania zmierzające do zatrudnienia lub innego uaktywnienia prowadzącego do pracy zawodowej osób wykluczonych społecznie bądź zagrożonych tym zjawiskiem⁸. Podnoszenie wyników przez umieszczanie bezrobotnych w zatrudnieniu lub inwestowanie w ich kapitał ludzki wpisuje się natomiast w podstawowe funkcje – będącej częścią aktywnej polityki społecznej – aktywnej polityki rynku pracy⁹.

Zgodnie z definicją Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1964 r. stanowi ona celową interwencję państwa na rynku pracy nakierowaną na pobudzenie wzrostu i rozwoju gospodarczego, podnoszenie poziomu życia, zaspokajanie zapotrzebowania na siłę roboczą i rozwiązywanie problemu bezrobocia oraz niepełnego zatrudnienia. Według MOP aktywna polityka rynku pracy powinna zmierzać do zapewnienia: pracy dla wszystkich osób zdolnych do pracy i jej poszukujących, dążyć do tego, żeby praca ta była jak najbardziej produktywna i żeby istniał swobodny wybór zatrudnienia. Każdy pracownik powinien mieć wszelkie możliwości zdobywania kwalifikacji niezbędnych do wykonywania pracy, która mu odpowiada, oraz wykorzystania swoich umiejętności i zdolności w tej pracy bez względu na rasę, kolor skóry, płeć, wyznanie,

⁷ Dz. U. 2015 r. poz. 149.

⁸ Por.: R. Szarffenberg, *Rodzaje i formy aktywnej polityki społecznej*, w: G. Firlik-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna*, PWN, Warszawa 2008, s. 401–415. Zob. także: A. Karwacki, T. Kaźmierczak, M. Rymsza, *Reintegracja. Aktywna polityka społeczna w praktyce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2014.

⁹ L. Calmfors, *Active labour market policies and unemployment: a framework for the analysis of crucial design feature*, OECD Economics Studies, No. 22, 1995, s. 12.

poglądy polityczne, przynależność narodową lub pochodzenie społeczne¹⁰. Według klasyfikacji wprowadzonej przez OECD aktywna polityka rynku pracy obejmuje pięć kategorii: publiczne usługi zatrudnienia i administracja, szkolenia zawodowe, środki skierowane do młodzieży, subsydiowanie zatrudnienia, programy dla niepełnosprawnych¹¹.

Wzrost znaczenia aktywnej polityki rynku pracy w Europie wynika obecnie z faktu, że na obszarze Unii Europejskiej pracy nie ma ciągle 23,8 mln osób, a stopa bezrobocia w styczniu 2015 r. wyniosła 9,7%¹². Ciągłe największy problem ze znalezieniem pracy w Europie mają ludzie młodzi, poniżej 25. roku życia. Stopa bezrobocia u osób w tym wieku to w całej Unii 21,2%¹³.

W Strategii „Europa 2020” Unia Europejska zakłada, że wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–64 lat powinien wynosić 75% w 2020 r. Trzeci priorytet Strategii obejmuje rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia zapewniającej spójność społeczną i terytorialną¹⁴. W Strategii określono siedem inicjatyw – projektów przewodnich, które przyczynią się do postępów w ramach każdego z priorytetów. Dwie z nich nakierowane są na włączanie osób bezrobotnych do życia społecznego:

1. „Młodzież w drodze” – projekt na rzecz poprawy wyników systemów kształcenia oraz ułatwiania młodzieży wejścia na rynek pracy,
2. „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” – projekt na rzecz modernizacji rynków pracy i wzmocnienia pozycji obywateli poprzez podnoszenie kwalifikacji przez całe życie i mobilność zawodową, co przyczyni się do zwiększenia współczynnika aktywności zawodowej i lepszego dopasowania popytu do podaży na rynku pracy¹⁵.

W komunikatach Komisji Europejskiej dotyczących kluczowych inicjatyw związanych z działaniami na rzecz zmniejszenia bezrobocia i promowania zatrudnienia Komisja wzywa państwa członkowskie do zintensyfikowania wysiłków na rzecz światowej klasy kształcenia i szkolenia zawodowego mającego służyć podniesieniu jakości umiejętności zawodowych, a także na rzecz promowania uczenia się poprzez praktykę w miejscu pracy, w tym wysokiej jakości staży, przyuczania do zawodu i dwutorowych systemów kształcenia¹⁶. Ponadto Komisja zaleca państwom członkowskim sku-

¹⁰ Konwencja MOP (nr 122) dotycząca polityki zatrudnienia, przyjęta w Genewie 9 lipca 1964 r. (Dz. U. z 15 marca 1967 r.), art. 1.

¹¹ J.P. Martin, D. Grubb, *What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labor market policies*, OECD, w: *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 8, No. 2, Fall 2001, s. 9–56.

¹² Dane Europejskiego Urzędu Statystycznego, <http://ec.europa.eu/eurostat>.

¹³ Ibidem.

¹⁴ *Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna.

¹⁵ Ibidem, s. 6.

¹⁶ Zob. np. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Rady Europejskiej, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków. Wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych*, Bruksela, 19.6.2013 r. COM(2013) 447 final.

pienie uwagi na reformach programów kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez zwiększenie ich znaczenia dla rynku pracy. Powinno to zostać osiągnięte w drodze wzmocnienia elementu nauki przez pracę i przyspieszenie reform praktyk zawodowych¹⁷.

W swych zaleceniach Komisja kładzie nacisk na stworzenie na szczeblu krajowym silnych partnerstw na rzecz dwutorowego kształcenia zrzeszających organy odpowiedzialne za edukację i zatrudnienie, partnerów społecznych itp., wymienia również urzędy pracy. Podkreśla także znaczenie staży jako przyczyniających się do zwiększenia szans młodych osób na rynku pracy i stanowiących istotny krok na drodze do zdobycia stałego zatrudnienia.

W Polsce brak jest w pełni rozwiniętej strategii w zakresie szkoleń zawodowych. Zwiększenie uczestnictwa w kształceniu i szkoleniach, w szczególności w przypadku nisko wykwalifikowanych pracowników, ciągle pozostaje wyzwaniem, któremu władze krajowe i samorządowe nie potrafią sprostać. W Polsce, podobnie jak w innych krajach Unii Europejskiej, niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb gospodarki jest przyczyną ciągle zbyt wysokiego wskaźnika bezrobocia wśród młodzieży. Moda na studia humanistyczne bez wsparcia systemem skutecznych zachęt do studiowania na kierunkach technicznych spowodowała wysokie bezrobocie wśród absolwentów kierunków humanistycznych. Dodatkowo sytuację komplikuje brak systemowych badań zapotrzebowania gospodarki na specjalistów z poszczególnych branż.

Wyzwania stawiane dzisiejszemu rynkowi pracy przez szybko zmieniające się realia gospodarcze każą poważnie potraktować możliwości, jakie daje kształcenie w oparciu o dualny system. Jest to szczególnie ważne w konstruowaniu programów szkoleniowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy.

Bezrobotni bez kwalifikacji na rynku pracy. Problemy aktywizacji zawodowej. Liczba bezrobotnych zarejestrowanych w polskich urzędach pracy w końcu lutego 2015 r. wyniosła 1 918,7 tys. osób, a stopa bezrobocia 12%. Spośród wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych aż 578,6 tys. osób nie miało żadnych kwalifikacji zawodowych (co stanowi 30,2%), a 447,9 tys. doświadczenia zawodowego (23,3%)¹⁸. Brak kwalifikacji jest szczególnym problemem osób bezrobotnych i powoduje, że nie mogą znaleźć pracy, bezrobotni ci zwykle trafiają w bezrobocie długotrwałe.

Do 2014 r. bezrobotni bez kwalifikacji byli uznawani za osoby będące w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy¹⁹ od początku swego funkcjonowania w art. 49 wskazywała na grupy klientów urzędów pracy, które powinny być traktowane priorytetowo ze względu na ich szczególnie niekorzystny status na rynku pracy. Priorytetowe traktowanie polegało na umożliwieniu stosowania wobec tych osób większej liczby instrumentów niż w stosunku do ogółu bezrobotnych. Zauważono jednak, że z czasem wspomniany artykuł dotyczył blisko 90% zarejestrowanych bezrobotnych.

¹⁷ Ibidem, s. 9.

¹⁸ *Informacja o bezrobotnych i poszukujących pracy w lutym 2015 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, marzec 2015, s. 9.

¹⁹ *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r.* (Dz. U. 2015 r. poz. 149).

Konsekwencją zmian przeprowadzonych w 2014 r. było uelastycznienie stosowania instrumentów rynku pracy. Doprecyzowano pojęcie osoby bez kwalifikacji zawodowych, które obecnie oznacza bezrobotnego nieposiadającego kwalifikacji do wykonywania jakiegokolwiek zawodu poświadczonych dyplomem, świadectwem, zaświadczeniem instytucji szkoleniowej lub innym dokumentem uprawniającym do wykonywania zawodu²⁰.

Obowiązkiem, który został przypisany państwu w dziedzinie edukacji, jest przygotowanie młodzieży do dorosłego życia, a szczególnie do życia zawodowego. Brak kształcenia dualnego w szkołach, na wzór np. niemiecki, powoduje, że wielu młodych ludzi zaczyna swoje dorosłe życie od bezrobocia. Podstawowym powodem, który wpływa na poziom bezrobocia wśród młodzieży jest, obok braku jakichkolwiek kwalifikacji, niedopasowanie struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy, czyli dysproporcja pomiędzy tym, co młodzież otrzymuje w systemie szkolnym, a wymaganiami, jakie stawiają przed osobami wchodzącymi na rynek pracy pracodawcy.

Osobie bezrobotnej bez kwalifikacji powinno się przede wszystkim stworzyć warunki, aby te kwalifikacje zdobyła, natomiast, jeśli zostanie to poparte także zdobyciem pierwszego doświadczenia zawodowego w danym zawodzie czy z danymi umiejętnościami – to niewątpliwie zwiększy to szanse tej osoby na znalezienie zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Urzędy pracy nie są jednak chętne do udzielania „podwójnej” pomocy osobie bezrobotnej. Zwykle jest tak, że jeśli osoba bezrobotna może wziąć udział w szkoleniu finansowanym przez urząd, to nie otrzymuje już stażu. Dzieje się tak dlatego, że publiczne służby zatrudnienia w Polsce dysponują wciąż ograniczonymi środkami na aktywną politykę rynku pracy, a te ograniczone środki starają się podzielić pomiędzy dużą liczbę osób bezrobotnych. Kompleksowe i skuteczne wsparcie przegrywa więc z ekonomią. Pokutuje myślenie, że lepiej obdzielić więcej osób określonymi formami pomocy, niż skierować łączoną pomoc do bezrobotnego (w tym wypadku bez kwalifikacji i najczęściej również bez doświadczenia zawodowego). Dotyczy to również sytuacji, kiedy bezrobotny posiada kwalifikacje, które na rynku pracy są zbędne i by pracować, powinien zdobyć nowe wraz z doświadczeniem w ich wykonywaniu. Podobnie wygląda sytuacja, gdy z różnych przyczyn osobistych np. stanu zdrowia pracownik powinien przebranżowić się.

Szkolenia i staże w przepisach rynku pracy. Szkolenia i staże jako formy aktywizacji zawodowej pojawiły się na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wraz z wprowadzeniem ustawowych przepisów prawnych regulujących działania podejmowane na rynku pracy²¹. Szkolenia zaliczane są do usług rynku pracy²², natomiast staże do instrumentów rynku pracy²³.

²⁰ Ibidem, art. 2, pkt 6.

²¹ Zob. *Ustawa z 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu* (Dz. U. z 1995 r., nr 1, poz. 1).

²² *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków realizacji oraz trybu i sposobów prowadzenia usług rynku pracy* (Dz. U. z 2014 r. poz. 667).

²³ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 20 sierpnia 2009 r. w sprawie szczegółowych warunków odbywania stażu przez bezrobotnych* (Dz. U. z 2009 r. Nr 142, poz. 1160).

Obowiązująca obecnie Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy²⁴ definiuje szkolenie jako „pozaszkolne zajęcia mające na celu uzyskanie, uzupełnienie lub doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub ogólnych, potrzebnych do wykonywania pracy, w tym umiejętności poszukiwania zatrudnienia”²⁵. Przez pojęcie staż rozumie natomiast: „nabywanie przez bezrobotnego umiejętności praktycznych do wykonywania pracy przez wykonywanie zadań w miejscu pracy bez nawiązania stosunku pracy z pracodawcą”²⁶. Obie formy wsparcia finansowane są ze środków Funduszu Pracy, Europejskiego Funduszu Społecznego lub ze środków innych programów Unii Europejskiej. Ustawa reguluje również czas ich trwania i wysokość świadczeń, które może otrzymać osoba bezrobotna korzystająca z tych aktywnych form rynku pracy. Zarówno skierowanie bezrobotnego na szkolenie, jak i na staż, jest uzależnione od profilu pomocy, który ustalany jest w wyniku analizy sytuacji osoby bezrobotnej podczas pierwszej wizyty w Centrum Aktywizacji Zawodowej urzędu pracy oraz indywidualnego planu działania ustalonego z doradcą w urzędzie.

W 2014 roku zostały wprowadzone nowe instrumenty rynku pracy przeznaczone dla osób młodych do 30. roku życia – bony szkoleniowe i stażowe²⁷. Wprowadzenie nowych instrumentów adresowanych do osób bezrobotnych miało na celu zwiększenie motywacji i mobilizowanie ich do samodzielnego podejmowania działań zmierzających do zatrudnienia, zwiększenie możliwości pomocy oferowanej przez urzędy pracy oraz ułatwianie wejścia na rynek pracy.

Dlaczego warto łączyć formy pomocy skierowane do osób bezrobotnych?

Dostępne dane wskazują, że w 2013 roku w Polsce w szkoleniach mających na celu podniesienie kwalifikacji zwiększających szansę na zatrudnienie, utrzymanie zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej rozpoczęło udział 84 919 osób. Z ogólnej liczby uczestników szkoleń zakończyło je 83 431 osób. Spośród nich 47,6% uzyskało zatrudnienie (39 701 osób). 28 Wśród przeszkolonych w 2013 r. największą była grupa osób w wieku 25–34 lata, a w przypadku wykształcenia najliczniejszą grupę stanowiły osoby z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym.

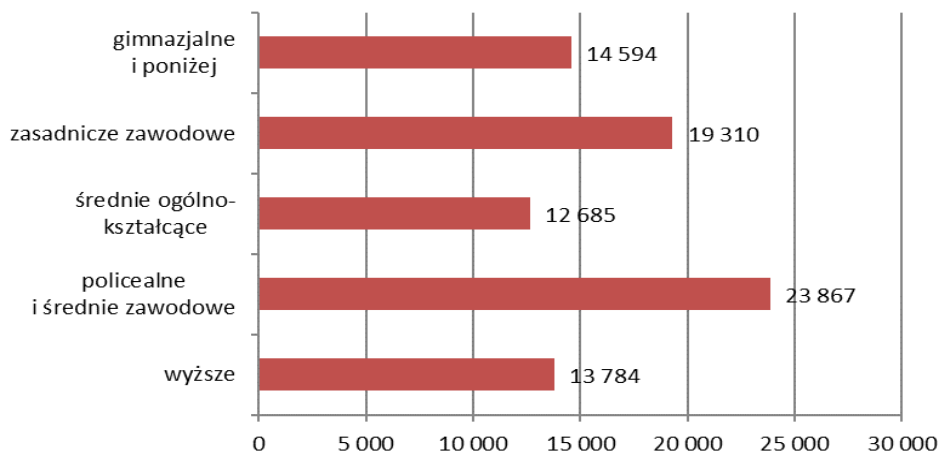
²⁴ Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2015 r. poz. 149).

²⁵ Ibidem, art. 2.1, pkt 37.

²⁶ Ibidem, art. 2 ust. 1 pkt 34.

²⁷ Ustawa z dnia 14 marca 2014 roku o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014 poz. 598).

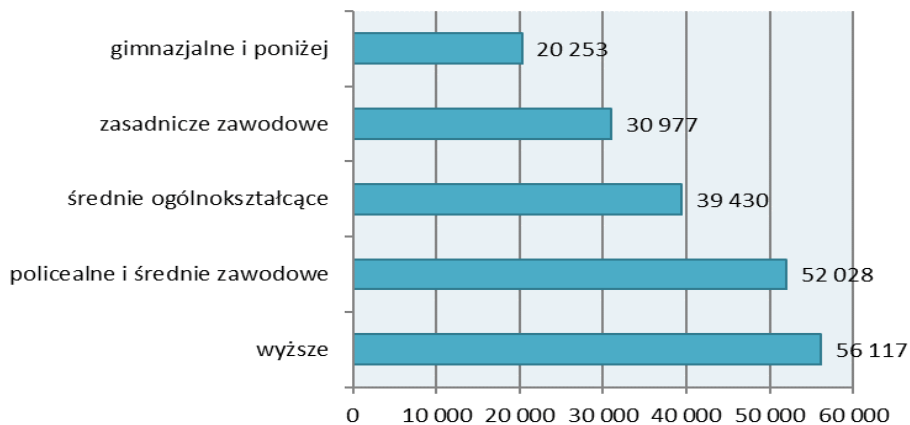
²⁸ *Efektywność działań aktywizujących realizowanych przez powiatowe urzędy pracy w ramach programów na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej w 2013 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Funduszy, Warszawa 2014, s. 12.



Rys. 1. Uczestnicy szkoleń dla bezrobotnych wg wykształcenia w 2013 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: *Bezrobocie w Polsce – rok 2013*, statystyki MPiPS, tablica 90, <http://psz.praca.gov.pl>.

W 2013 r. staż ukończyło ponad 197 tys. osób, w tym ok. 100 tys. bezrobotnych do 25 r.ż., co stanowi 24% uprawnionych do tej formy aktywizacji zawodowej z tej grupy wiekowej²⁹. Efektywność zatrudnienia po odbyciu stażu wynosiła 65%.



Rys. 2. Wykształcenie uczestników staży pracy (2013 r.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: *Bezrobocie w Polsce – rok 2013*, statystyki MPiPS, tablica 102, <http://psz.praca.gov.pl>.

²⁹ Ibidem, s. 33.

Statystyki pokazują, że powyższe formy wsparcia bezrobotnych są jednymi z bardziej efektywnych.

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej przeprowadziło również monitoring wybranych form aktywizacji zawodowej określonych we wspomnianej w tym artykule, znowelizowanej Ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, który zawiera dane za okres 27 maja–31 grudnia 2014 r. Dane te zostały zebrane poza statystyką publiczną, z uwagi na niemożliwość wprowadzenia zmian do rozporządzeń wykonawczych odnoszących się do programu badań statystycznych statystyki publicznej na rok 2014³⁰. Dane te pokazują, że od dnia wejścia w życie nowelizacji ustawy do 31 grudnia 2014 r. złożono 13 877 wniosków o przyznanie bonu stażowego dla bezrobotnych do 30 r.ż., z których 11 944 zostało rozpatrzonych pozytywnie, co stanowiło 86,1%. Od 27 maja do końca 2014 roku złożono 2976 wniosków o przyznanie bonu szkoleniowego dla bezrobotnych do 30 r.ż. Z tej liczby pozytywnie rozpatrzono 2620 wniosków (88,0%). Z danych wynika, że obecnie najwięcej bezrobotnych rozpoczyna staż w ramach bonu stażowego, czyli korzysta z instrumentu, po którym gwarancją jest zatrudnienie u pracodawcy.

Osoby zdobywające wykształcenie zawodowe na drodze kształcenia dualnego przechodzą na ogół naukę zawodu w szkole i praktykę zawodową w zakładzie pracy. Równoległe więc ze zdobywaniem wiedzy teoretycznej uczniowie wyposażeni są w umiejętności praktyczne. W przypadku osób bezrobotnych kompleksowe wsparcie mogłoby polegać na odbyciu szkolenia w danym zakresie czy też zawodzie, na który zapotrzebowanie zgłaszają pracodawcy i być połączone z odbyciem stażu u pracodawcy, co zwiększyłoby skuteczność działań podejmowanych przez urzędy pracy.

Wprowadzenie w 2014 roku trójstronnych umów szkoleniowych zawieranych przez starostę z pracodawcą i instytucją szkoleniową również jest krokiem w kierunku takich zmian³¹. W trójstronnej umowie szkoleniowej jest określany zakres umiejętności i kwalifikacji wymaganych przez pracodawcę będący podstawą przygotowania przez instytucję szkoleniową programu kształcenia oraz zobowiązanie pracodawcy do zatrudnienia bezrobotnego po odbyciu szkolenia. W umowach pracodawcy muszą zapewnić zatrudnienie bezrobotnych, bo właśnie w zamian za to instytucja szkoleniowa prowadzi ich szkolenie, w którym osoby te nabywają umiejętności i kwalifikacje wymagane od kandydatów do pracy przez pracodawcę³². W 2014 r. szkolenie bezrobotnych w zakresie umiejętności i kwalifikacji gwarantujących zatrudnienie w ramach trójstronnej umowy szkoleniowej rozpoczęło 239 bezrobotnych osób. Najwięcej w Łodzi – 57 osób. 31 grudnia 2014 r. 212 osób zakończyło udział w tej formie wsparcia³³.

³⁰ *Sprawozdanie z monitoringu realizacji nowelizacji ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy za okres 27 maja – 31 grudnia 2014 r.*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki, Warszawa 19.01.2015 r.

³¹ *Ustawa z dnia 14 marca 2014 roku o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, op.cit.

³² *Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, op.cit, art. 40, pkt 2e.

³³ *Ibidem*.

Ścisła współpraca urzędów pracy z pracodawcami jest istotną przesłanką dla osiągnięcia przez te instytucje powodzenia w procesach aktywizujących bezrobotnych. Osoby poszukujące zatrudnienia powinny wiedzieć, jakie są oczekiwania pracodawców, a szkolenia dla bezrobotnych powinny być „szyte na miarę oczekiwań” pracodawców. Zdobywanie doświadczenia zawodowego podczas stażu daje nadzieję, że urząd pracy opuszczają pracownicy kompetentni, dysponujący wiedzą i umiejętnościami praktycznymi oraz motywacją do pracy.

Zakończenie. Polskie służby zatrudnienia mają blisko stuletnią historię. Szczególnie ważne w ich rozwoju jest ostatnie 25 lat, które charakteryzuje przemyślana adaptacja doświadczeń europejskich służb zatrudnienia do warunków polskich. Kolejne ustawy oraz ich nowelizacje wprowadzały coraz to nowe rozwiązania, które na poszczególnych etapach rozwoju polskiego rynku pracy miały pozwalać osiągać jak najwyższą efektywność zatrudnieniową osób bezrobotnych. Szczególnie interesujący jest pakiet zmian wprowadzonych nowelizacją z 2014 roku. To ciągle poszukiwanie jeszcze lepszych i skuteczniejszych sposobów wspierania ludzi w wejściu lub powrocie na rynek pracy każe zastanowić się nad zaadaptowaniem skutecznego w kształceniu zawodowym systemu dualnego w procesy wspierania bezrobotnych. Są zawody i specjalności, w których rozpoczęcie pracy musi być poprzedzone zdobyciem kwalifikacji i doświadczenia zawodowego jednocześnie. Wielu pracodawców warunkuje zatrudnienie nowego pracownika posiadaniem oczekiwanych kwalifikacji i doświadczenia zawodowego już w chwili rozpoczynania pracy. Na takie sytuacje specjaliści z urzędu pracy powinni mieć możliwość stosowania para-dualnego systemu przygotowywania kandydatów do zatrudnienia. Jest to uzasadnione i ekonomiczne, i społecznie, bo wielu bezrobotnych bez pakietu wsparcia składającego się z możliwości zdobycia kwalifikacji i umiejętności praktycznego wykonywania zawodu nie ma szans na powrót na rynek pracy.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być efektywny system wsparcia osób bezrobotnych celem przywrócenia ich rynkowi pracy, należy wskazać, że łączenie form pomocy może być istotnym czynnikiem zmniejszenia ryzyka trwałego pozostawania bez pracy. Efektywność polityki rynku pracy mogłaby być większa, gdyby urzędy pracy oferowały osobom bezrobotnym możliwość skorzystania z dwóch, a nie jednego instrumentu rynku pracy. Pierwszym krokiem w tym zakresie powinno być jednak uzupełnienie statystyki publicznej, za którą odpowiada minister właściwy ds. pracy, o dane w formularzach sprawozdawczych powiatowych urzędów pracy dotyczące liczby osób bezrobotnych korzystających łącznie z kilku instrumentów rynku pracy (np. szkoleń i staży) oraz efektów (lub ich braku), które taka forma pomocy im daje. Brak takich danych oraz brak badań w tym zakresie nie pozwala jednoznacznie stwierdzić, na ile dualny model aktywizacji zawodowej bezrobotnych sprawdziłby się na płaszczyźnie rynku pracy podobnie jak w dziedzinie kształcenia zawodowego.

Bibliografia

1. Calmfors L., Active labour market policies and unemployment: a framework for the analysis of crucial design feature, OECD Economics Studies, No. 22, 1995.
2. Dehnbostel P., 2010b, Nauka podczas pracy – rozwój i tendencje (cz. III), Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2/2010.
3. Efektywność działań aktywizujących realizowanych przez powiatowe urzędy pracy w ramach programów na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej w 2013 roku, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Funduszy, Warszawa 2014.
4. Hippach-Schneider U., Krause M., Woll Ch., Vocational education and training in Germany. Short description, Cedefop Panorama series; 138, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.
5. Informacja o bezrobotnych i poszukujących pracy w lutym 2015 roku, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, marzec 2015.
6. Jeruszka U. (red.), Optymalizacja kształcenia zawodowego w punktu widzenia potrzeb rynku pracy, IPiSS, Warszawa 2002.
7. Jeruszka U. (red.), Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy, IPiSS, Warszawa 2000.
8. Kabaj M., Projekt programu wdrożenia systemu kształcenia dualnego w Polsce, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.
9. Karwacki A., Kaźmierczak T., Rymsha M., Reintegracja. Aktywna polityka społeczna w praktyce, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2014.
10. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków. Wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych, Bruksela, 19.6.2013 r. COM(2013) 447 final.
11. Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Bruksela, 3.3.2010, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna.
12. Konwencja MOP (nr 122) dotycząca polityki zatrudnienia przyjęta w Genewie 9 lipca 1964 r. (Dz. U. z dnia 15 marca 1967 r.).
13. Kwiatkowska J., Noińska-Rozentalska P., Strojna E., Szkolenia, staże i inne formy wspierania bezrobotnych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014.
14. Martin J.P., Grubb D., What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labor market policies, OECD, w: Swedish Economic Policy Review, Vol. 8, No. 2, Fall 2001.
15. OECD 2011b, OECD reviews of vocational education and training. Learning for Jobs. Pointers for policy development, <http://www.oecd.org/dataoecd/20/47/47955326.pdf> (wejście z 23.05.2015 r.).
16. OECD, Employment and Growth in the Knowledge-based Economy, Paris 1999.
17. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 20 sierpnia 2009 r. w sprawie szczegółowych warunków odbywania stażu przez bezrobotnych (Dz. U. z 2009 r. Nr 142, poz. 1160).
18. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 14 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków realizacji oraz trybu i sposobów prowadzenia usług rynku pracy (Dz. U. z 2014 r. poz. 667).
19. Sprawozdanie MPiPS-01, MPiPS-03 za 2013 r., Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014.

20. Sprawozdanie z monitoringu realizacji nowelizacji ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy za okres 27 maja–31 grudnia 2014 r., Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki, Warszawa 19.01.2015 r.
21. Szarffenberg R., Rodzaje i formy aktywnej polityki społecznej, w: G. Firlik-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny (red.), Polityka społeczna, PWN, Warszawa 2008.
22. Ustawa z 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (Dz. U. z 1995 r., nr 1, poz. 1).
23. Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2015 r. poz. 149).
24. Ustawa z 14 marca 2014 roku o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014 poz. 598).

dr Ewa Karolina FLASZYŃSKA

Akademii Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Ośrodek Pomocy Społecznej Dzielnicy Bielany m.st. Warszawy

eflaszynska@wp.pl

Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących¹

Language learning strategies in the secondary English
classroom

Słowa kluczowe: dydaktyka, nauka języków obcych, strategie uczenia się, rozwijanie umiejętności uczenia się, aktywne uczenie.

Key words: didactics, foreign language learning, learning strategies, developing an ability to learn, active learning.

Abstract. The main purpose of this article is to present the research findings concerning the use of language learning strategies. The reference point in the theoretical and methodological literature is the taxonomy of language learning strategies by R. Oxford. In the study the R. Oxford *Strategy Inventory for Language Learning* (version 7.0) was applied to 371 students completing the first, second and third stage of secondary education. The results indicate that the average use of all learning strategies is located at the middle level. When divided into groups, metacognitive strategies are at the highest level, while emotional strategies are at the lowest one. The conclusions of the study may be of interest of theorists of education, teachers, school counselors, head teachers, experts preparing curricula and textbooks authors.

Wstęp. Globalizacja ujmowana jest często w kategoriach „kurczenia się” czasoprzestrzeni, w której funkcjonujemy. Procesy związane z tym zjawiskiem warunkują sytuację polityczną, gospodarczą i społeczną. Priorytetem w nowej rzeczywistości powinno stać się wychowanie do życia w wielokulturowej i wielojęzycznej Europie. Przemieszczanie się i podejmowanie pracy w różnych częściach świata stwarzają potrzebę rozwijania umiejętności korzystania z informacji redagowanych w różnych językach, współpracy z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur i posługującymi się różnymi językami. Sprawia to, że umiejętność uczenia się, a szczególnie uczenia się języków obcych, staje się warunkiem wstępnym pomyślnego funkcjonowania zawodowego. Niestety wydaje się, że mimo świadomości wspomnianych przemian nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej nadal skupiają się na nauczaniu, a nie na procesie uczenia się. Istnieje zatem potrzeba zwrócenia uwagi na konieczność rozwijania umiejętności związanych ze świadomym kreowaniem autonomicznych postaw i strategii uczenia się.

¹ Przedstawione w artykule wyniki zostały zgromadzone w ramach badań przeprowadzonych podczas pisania rozprawy doktorskiej pt. *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących)*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, ul. J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, e-mail autora: magda.kolber@gmail.com.

Pojęcie umiejętności uczenia się oraz strategii uczenia się. Proces opanowywania języków, tak jak każde uczenie się, wymaga od zdobywającego wiedzę zaangażowania i aktywności. Cechy te są również warunkiem *sine qua non* rozwinięcia umiejętności uczenia się definiowanej jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach” (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006). Badania przeprowadzone w latach siedemdziesiątych XX wieku przez N. Naimana, M. Fröhlich, H. Sterna oraz A. Tadesco (1978) dowiodły, że uczniowie, którzy przejmują inicjatywę w procesie nauki, uczą się więcej i lepiej niż uczniowie bierni. Próby zdefiniowania pojęcia ucznia efektywnie uczącego się języków obcych, czyli „dobrego ucznia” języka obcego (ang. *a good language learner*), podjęła się między innymi J. Rubin. Według badaczki uczenia takiego cechuje silna motywacja do komunikowania, do uczenia się z komunikacji oraz umiejętność wyciągania wniosków z popełnianych błędów (Rubin, 1975). W swojej pracy Rubin zaznacza, że istnieją różne kategorie „dobrych uczniów”. Użycie wymienionych strategii zależy od rodzaju zadania, poziomu zaawansowania, wieku, kontekstu uczenia się, stylu uczenia się. Na preferencje w doborze odpowiednich strategii uczenia się mają wpływ również czynniki osobowościowe. Lista cech charakteryzujących „dobrego ucznia” została po krótkim czasie zmodyfikowana i rozszerzona o następujące elementy (Naiman i in., 1978): aktywne zaangażowanie; próba zrozumienia jak funkcjonuje język; świadomość, że język służy do komunikowania się oraz że uczenie się języka jest skomplikowanym procesem. Znamienna jest również definicja H. Holca (1987), zgodnie z którą „dobry uczeń” jest menedżerem, organizatorem procesu własnego uczenia się. A więc „dobry uczeń” to ten, który wie, co to jest „uczenie się” oraz zdaje sobie sprawę, że potrzebne mu są odpowiednie narzędzia, czyli strategie uczenia się.

M. Ledzińska definiuje strategie uczenia się jako „metody i techniki stosowane w celu pozyskania danych” (2006, s. 126). Autorka podkreśla również, że zachowanie strategiczne charakteryzuje się aktywnością podmiotu, intencjonalnością oraz ukierunkowaniem na cel (Ledzińska 2006, s. 126). Wymienione cechy znajdują potwierdzenie w definicjach powstałych na gruncie dydaktyki języków obcych. W tej dziedzinie naukowej strategie uczenia się języka definiowane są jako świadome działania, zachowania, kroki i techniki lub środki (Białystok, 1978; Oxford, 1990) przyczyniające się do lepszego zinternalizowania, przechowywania, odtwarzania i używania języka obcego czy zwiększania kompetencji w posługiwaniu się nim (Białystok, 1978). A. Arcisz podaje definicję strategii uczenia się języka obcego, która stanowi uszczegółowienie wyżej wymienionych definicji i brzmi następująco: „strategia uczenia się języka obcego jest to procedura intencjonalnego działania poznawczego podejmowanego przez podmiot, którego celem jest nabywanie sprawności językowych” (2003, s. 12).

Z przytoczonych definicji wynika, że strategie uczenia się języka traktowane są jako zachowania związane z procesem poznawczym. Punktem wyjścia nauk o poznaniu jest analiza sposobu spostrzegania świata, próba zrozumienia, co się dzieje w umyśle, gdy wykonujemy najprostsze czynności umysłowe (Juszczak, 2004, s. 645). Z perspektywy psychologii poznawczej myślenie posiada trzy cechy: (1) dokonuje się

w umyśle, lecz wnioskuje się o nim z obserwowanego zachowania; (2) jest procesem polegającym na manipulacji wiedzą w ludzkim systemie poznawczym; (3) jest nakierowane na znajdowanie problemów, które dana jednostka napotyka (Mayer, 1983, za: Juszczak, 2004, s. 646).

Badania J.M. O'Malley i A.U. Chamot (1990) przygotowane w oparciu o model adaptacyjnej kontroli myśli J.R. Andersona (ang. *Adaptive Control of Thought Model*) opierają się na tezie, że strategie zaczynają działać jako wiedza deklaratywna (typu „że”), która wraz z nabywaniem praktyki zamienia się w wiedzę proceduralną (typu „jak”). W stadium poznawczym (deklaratywnym) strategie wymagają analizy w pamięci krótkiej (ang. *short-term memory*) i nie pojawiają się automatycznie. Student zwykle wie, w jakich sytuacjach językowych dana strategia okazuje się najbardziej przydatna. W tych przypadkach badanie użycia strategii nie jest trudne, bo polega głównie na przeprowadzeniu wywiadów i wypełnieniu ankiet. Później, w miarę nabywania kompetencji językowej, wykorzystanie strategii staje się automatyczne. Badania polegają zazwyczaj na introspekcji i nagraniach (Michońska-Stadnik, 1996).

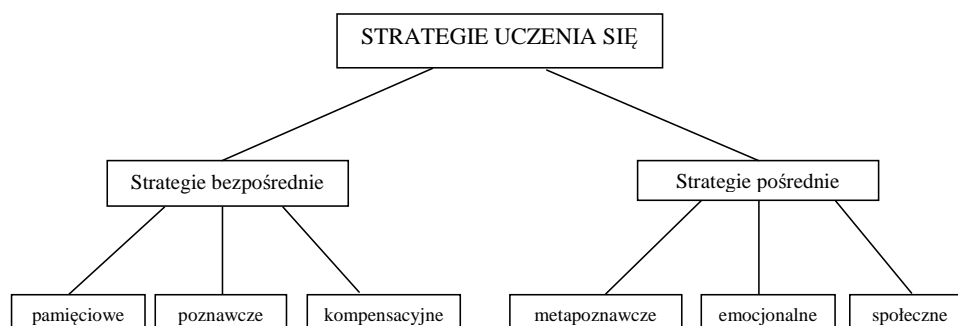
Klasyfikacje strategii uczenia się. Z bogactwa klasyfikacji strategii uczenia się wyłania się wiele podziałów propagowanych przez badaczy. Najwcześniejsza kategoryzacja strategii uczenia się została zaproponowana przez Naimana i współpracowników (1978). Wyróżniono w niej grupy główne i drugorzędne, które charakteryzują uczniów z powodzeniem uczących się języka obcego. Pierwsza grupa strategii obejmuje aktywne podejście do zadań językowych, w którym uczeń szuka okazji do nauki języka. Druga grupa wyróżniona przez Naimana to traktowanie języka jako systemu. Takie podejście do nauki języka przejawia się w szukaniu podobieństw i różnic między językiem ojczystym a opanowywanym. Kolejna grupa strategii charakteryzująca uczniów uczących się w sposób efektywny opiera się na świadomości faktu, że język jest środkiem porozumiewania się. Naiman zakłada również, że niezbędną strategią w procesie nauki języka obcego jest właściwe kierowanie odczuciami – w tym celu uczeń powinien odnaleźć socjokulturalną warstwę języka oraz umieć radzić sobie z trudnościami emocjonalnymi.

Kolejny podział strategii uczenia się istniejący w literaturze przedmiotu, stworzony przez J. O'Malleya i M. Chamot (1990), jest w swoim założeniu inny niż poprzednie. Naiman z zespołem w badaniach opierali się na obserwacji i wywiadach z „dobrymi uczniami”, natomiast O'Malley i Chamot – na badaniach z dziedziny psychologii kognitywnej, biorąc ponadto pod uwagę opinie ekspertów oraz teoretyczne analizy zadań językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem oraz rozwiązywanie problemów. Nietrudno zauważyć, że w wielu miejscach klasyfikacje te się pokrywają, ale występują też między nimi różnice. O'Malley i Chamot dzielą strategię uczenia się języka na trzy kategorie zależne od poziomu i typu zaawansowanych procesów poznawczych. Pierwsza zdefiniowana przez nich grupa to strategie metakognitywne – są one stosowane zarówno przy sprawnościach recepcyjnych, jak i produkcyjnych. Drugą grupę tworzą strategie kognitywne, działające bezpośrednio na całkowitą dawkę informacji, manipulując nią w sposób ułatwiający jej przyswojenie. Trzecią grupę stanowią strategie społeczno-emocjonalne. Strategie należące do tej grupy umożliwia-

ją kontrolę interakcji z inną osobą oraz własnych odczuć na temat procesu uczenia się języka.

Najnowsza, powszechnie znana klasyfikacja strategii uczenia się, oparta na analizie strategii stosowanych przez uczniów, którzy odnieśli sukces w opanowaniu języka obcego, została stworzona przez R. Oxford (1990). Opracowany przez nią podział strategii uczenia się języka zawiera niemal wszystkie typy tych strategii uwzględnione we wcześniejszych klasyfikacjach. Pierwsza wyróżniona przez Oxford grupa to strategie bezpośrednio wiążące się z procesami mentalnymi i potrzebne do przyswajania nowego materiału. Podgrupa strategii pamięciowych służy przechowywaniu, zapamiętywaniu i odzyskiwaniu nowych informacji z pamięci uczącego się. Tworzące kolejną podgrupę strategie poznawcze pomagają w rozumieniu i produkowaniu nowego języka, natomiast strategie kompensacyjne pozwalają uczniom posługiwać się językiem obcym bez względu na braki w kompetencjach językowych. Strategie należące do drugiej zaproponowanej przez badaczkę grupy, czyli strategie pośrednie, używane są do zarządzania procesem uczenia się. Grupa składa się ze strategii metapoznawczych służących do koordynowania procesu uczenia się, strategii afektywnych do regulowania emocji oraz strategii społecznych, a więc do uczenia się z innymi.

Metodologia badania. W badaniu wybrano taksonomię strategii uczenia się autorstwa R. Oxford (1990), którą przedstawiono na rysunku 1. Przyjęto, że miarą poziomu stosowania strategii uczenia się języka jest wynik uzyskany przez ucznia w *Inwentarzu strategii uczenia się języka* wersja 7.0 (*Strategy Inventory for Language Learning*), narzędziu diagnostycznym zaproponowanym przez R. Oxford pozwalającym przyporządkować badanemu uczniowi wysoki, średni lub niski poziom stosowania strategii uczenia się.



Rys. 1. Klasyfikacja strategii uczenia się języka wg R. Oxford (1990)

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego realizowanego w formie pisemnej, polegającą na wypełnieniu przez badanego kwestionariusza ankiety. Ankieta składa się z 50 stwierdzeń, do których osoba badana dobiera jedną z odpowiedzi, uszeregowanych według skali od 1 do 5 („nigdy lub prawie nigdy”, „zwykle nie”, „czasem tak”, „zwykle tak”, „zawsze tak lub prawie tak”).

Na potrzeby badań w inwentarzu zamieniono kolejność pytań. Wynik osoby badanej wyraża się w postaci średniej arytmetycznej. W przypadku ogólnej oceny stosowania strategii uczenia się języka jest to średnia arytmetyczna punktów uzyskanych z wszystkich stwierdzeń inwentarza. W celu zdobycia informacji o poziomie stosowania określonej strategii uczenia się języka oblicza się średnią arytmetyczną pytań inwentarza odnoszącą się do danej grupy strategii.

Grupa badana, inaczej – próba losowa uczniów, została dobrana w drodze losowania wielostopniowego, w którym w pierwszym stadium przeprowadzono losowanie liceum ogólnokształcącego spośród tego typu szkół w Bydgoszczy i Inowrocławiu, w drugim zaś etapie dokonano losowego doboru uczniów do grupy badawczej z wybranych wcześniej szkół. Spośród szkół licealnych z Bydgoszczy powyższą metodą wyłoniono Liceum Ogólnokształcące nr II, Liceum Ogólnokształcące nr X i Liceum Ogólnokształcące nr XV, natomiast z Inowrocławia – Liceum Ogólnokształcące nr I, Liceum Ogólnokształcące nr II i Liceum Ogólnokształcące nr III. Ostatecznie w badaniu wzięło udział 371 uczniów pierwszych, drugich i trzecich klas uczących się w tych szkołach.

Stosowanie strategii uczenia się języka w liceach ogólnokształcących – wyniki badania. Badanie wykazało, że średnia ogólnego użycia strategii uczenia się języka wynosi $x\bar{s}r = 2,87$. Wynik ten plasuje się na średnim poziomie stosowania tych strategii. Z podziału na strategie bezpośrednie i pośrednie wynika, że istnieje równowaga pomiędzy tymi grupami. Średnia wykorzystywania strategii bezpośrednich wynosi $x\bar{s}r = 2,89$, zaś średnia w przypadku strategii pośrednich $x\bar{s}r = 2,85$.

Tabela 1. Średnie stosowania poszczególnych grup strategii

Grupa strategii	Średnia stosowania	Odchylenie standardowe
Pamięciowe	2,67	0,56
Kognitywne	2,90	0,63
Kompensacyjne	3,10	0,47
Metakognitywne	3,19	0,73
Emocjonalne	2,20	0,65
Społeczne	3,16	0,70

Oznacza to, że uczniowie posiadają taką samą umiejętność bezpośredniego radzenia sobie z materiałem językowym, jak i umiejętność planowania, oceniania, szukania okazji do ćwiczenia języka, kontrolowania stresu, zwiększania współpracy i empatii. Wspomniane średnie mieszczą się w przedziale 2,5–3,4, co według R. Oxford, autorki inwentarza, oznacza, że w badanej grupie strategie uczenia się języków obcych używane są jedynie czasami (tabela 1). Dalsze obliczenia pozwoliły ocenić poziom wykorzystywania poszczególnych grup strategii uczenia się na lekcji języka angielskiego. I tak strategii pamięciowe ($x\bar{s}r = 2,67$), poznawcze ($x\bar{s}r = 2,90$), kompensacyjne ($x\bar{s}r = 3,10$), metapoznawcze ($x\bar{s}r = 3,19$) oraz społeczne ($x\bar{s}r = 3,16$) znajdują się na średnim poziomie stosowania. Grupie strategii afektywnych ($x\bar{s}r = 2,20$) odpowiada niski poziom wykorzystywania (tabela 2). Tabela 3 oraz 4 przedstawia szczegóło-

we wartości dotyczące zachowań, które uplasowały się na najwyższym – strategię metakognitywne i najniższym poziomie – strategię emocjonalne.

Analizując poszczególne punkty kwestionariusza, można zauważyć, że do najpopularniejszych zachowań, które zgodnie z wytycznymi R. Oxford znajdują się na najwyższym poziomie stosowania, należą: w obrębie strategii: a) *kognitywnych* – zapisywanie i powtarzanie nowych słów (pyt. 1, xśr = 3,56); ogólne sprawdzanie, czego dotyczy tekst, a następnie czytanie do pełnego zrozumienia (pyt. 9, xśr = 3,64); powstrzymywanie się od tłumaczenia tekstu słowo w słowo na język polski (pyt. 13, xśr = 3,50); b) *kompensacyjnych* – w przypadku niepamiętania angielskiego ekwiwalentu zastępowanie go innym oznaczającym to samo (pyt. 6, xśr = 4,07); c) *metakognitywnych* – zauważanie i unikanie błędów (pyt. 2, xśr = 3,57); dbałość o ciągłe postępy w języku angielskim (pyt. 4, xśr = 3,86).

Taka różnorodność używanych strategii jest istotna z punktu widzenia nabywania kompetencji komunikacyjnej. Wszystkie bowiem strategie pomagają uczniom aktywnie uczestniczyć w autentycznej komunikacji, każdy użytkownik języka powinien umieć skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji. Te właśnie umiejętności wchodzi w skład kompetencji komunikacyjnej. Strategie metakognitywne, które cechują się najwyższym poziomem stosowania przez uczniów szkoły licealnej, pomagają im regulować umiejętności poznawcze, skupiać się na planie uczenia się, oceniać postęp w miarę jak zbliżają się do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla strategii metakognitywnych

Strategie metakognitywne	Średnia	Mediana	Moda	Liczność mody	Odchylenie standardowe
1. Staram się znajdować jak najwięcej okazji do używania języka angielskiego.	3,03	3,00	3,00	115	1,09
2. Dostrzegam swoje błędy i staram się ich unikać.	3,57	4,00	4,00	153	0,95
3. Przysłuchuję się, jak ktoś inny mówi po angielsku.	4,07	4,00	4,00	145	0,91
4. Dbam o to, aby ciągle robić postępy w języku angielskim.	3,85	4,00	4,00	147	0,98
5. Planuję rozkład dnia tak, aby znaleźć czas na naukę.	2,42	2,00	2,00	138	1,00
6. Szukam kontaktu z osobami, z którymi można porozmawiać po angielsku.	2,65	2,00	2,00	123	1,20
7. Szukam możliwości czytania po angielsku, tak często, jak jest to możliwe.	2,55	2,00	2,00	136	1,11
8. Mam jasne cele, dla których chcę polepszyć umiejętności językowe.	3,45	4,00	4,00	107	1,20
9. Myślę o moich postępach w nauce języka.	3,46	4,00	4,00	114	1,08

Tabela 3. Statystyki opisowe dla strategii emocjonalnych

Strategie emocjonalne	Średnia	Mediana	Moda	Liczność mody	Odchylenie standardowe
1. Staram się relaksować, kiedy boję się mówić po angielsku.	3,00	3,00	3,00	99	1,25
2. Zmuszam się do mówienia po angielsku, nawet wtedy, kiedy obawiam się, że popełnię błąd.	2,98	3,00	2,00	100	1,23
3. Nagradzam siebie, kiedy powiedzie mi się na lekcji języka angielskiego.	1,98	2,00	2,00	146	1,07
4. Zwracam uwagę, czy jestem nerwowa podczas nauki języka angielskiego.	2,23	2,00	1,00	127	1,20
5. Zapisuję swoje uczucia w dzienniku lub pamiętniku.	1,31	1,00	1,00	306	0,81
6. Rozmawiam z innymi o tym, jak się czuję, kiedy uczę się angielskiego.	1,71	1,00	1,00	218	1,06

Strategie społeczne oferują zwiększoną interakcję i empatyczne zrozumienie, czyli dwa czynniki konieczne do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. Strategie emocjonalne pomagają wzmocnić pewność siebie i wytrwałość, potrzebne uczniom do aktywnego włączenia się w proces nauki – kolejny warunek, który musi być spełniony do uzyskania kompetencji komunikacyjnej. W miarę jak uczniowie rozwijają kompetencję komunikacyjną, strategie przyczyniają się do wzmocnienia poszczególnych jej aspektów: gramatycznych, psycholingwistycznych czy elementów strategicznych. Strategie pamięciowe, takie jak wizualizacja lub zorganizowane powtarzanie czy strategie poznawcze, takie jak rozumowanie dedukcyjne lub analizowanie porównawcze, zwiększają poprawność gramatyczną. Strategie społeczne, zadawanie pytań, współpraca z rodzimymi użytkownikami języka obcego oraz z rówieśnikami, rozwijanie świadomości kulturowej pomagają rozwinąć kompetencję socjokulturową. Wiele strategii kompensacyjnych, takich jak zgadywanie inteligentne oraz strategie społeczne, takie jak współpraca z innymi czy zadawanie pytań przyczyniają się do rozwinięcia autentycznej komunikacji. Strategie kompensacyjne, czyli inteligentne zgadywanie lub używanie synonimu albo gestu do wyrażenia znaczenia słowa, którego ekwiwalentu nie znamy, stanowią również podstawę do rozwinięcia kompetencji strategicznej (Oxford, 1990).

Kwestionariusz umożliwił zidentyfikowanie czynności stosowanych przez uczniów liceów ogólnokształcących na niskim poziomie. Należą do nich następujące zachowania: w obrębie strategii: a) *pamięciowych* – budowanie zdań z nowymi słowami (pyt. 2, xśr = 2,08); układanie rymowanek (pyt. 5, xśr = 1,41); używanie fiszek (pyt. 6, xśr = 2,35); b) *kognitywnych* – czytanie dla przyjemności w języku angielskim (pyt. 7, xśr = 2,23); sporządzanie notatek, pisanie wiadomości itd. (pyt. 7, xśr = 2,31);

przygotowanie własnego streszczenia tego, co zostało przeczytane (pyt. 14, xśr = 1,99); c) *kompensacyjnych* – czytanie angielskich tekstów bez sprawdzania w słowniku znaczenia słów (pyt. 4, xśr = 2,35); d) *emocjonalnych* – samonagradzanie (pyt. 3, xśr = 1,98); zwracanie uwagi na stan emocjonalny (pyt. 3, xśr = 2,23); rozmowa na temat tego, co uczniowie czują podczas lekcji języka angielskiego (pyt. 6, xśr = 1,71). Strategia, która została zadeklarowana przez statystycznego ucznia jako nieużywana nigdy lub prawie nigdy to zapisywanie swoich uczuć w dzienniku lub pamiętniku (strategie emocjonalne, pyt. 5, xśr = 1,31).

Podsumowanie. Przedstawione powyżej wyniki dowodzą, że uczniowie polskich szkół licealnych na najwyższym poziomie stosują strategie metakognitywne, a na najniższym – strategie emocjonalne. A zatem uczniowie ci potrafią dobrze zorganizować i zaplanować naukę języka obcego, czyli ustalić cele krótko- i długoterminowe oraz określić cel zadania językowego. Niepokojący wydaje się niski poziom stosowania strategii emocjonalnych. Oxford twierdzi, że afektywna strona uczenia się, a więc poczucie wartości (ang. *self-esteem*), postawy (ang. *attitudes*), motywacja (ang. *motivation*), szok kulturowy (ang. *culture shock*), zahamowania (ang. *inhibitions*), podejmowanie ryzyka (ang. *risk taking*) ma największy wpływ na sukces lub niepowodzenie w nauce języków obcych (1990). Ten ostatni element – mierzenie temperatury emocjonalnej – wydaje się szczególnie istotny. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest umiejętność nazywania emocji oraz analizowania ich przyczyn i skutków. Można ją rozwinąć np. poprzez prowadzenie dziennika emocjonalnego, w którym notuje się emocje doświadczane każdego dnia. Dzięki takim codziennym czynnościom uczeń może zaobserwować, które z emocji pojawiają się w jego życiu często, a które sporadycznie oraz jakim sytuacjom towarzyszą określone stany emocjonalne (por. Kolber, 2007).

W związku z faktem, że wyniki badań potwierdzają pozytywny wpływ stosowania strategii na wzrost znajomości języka obcego (Naiman i in., 1998; Oxford, 1990), istotne wydają się zmiany związane z upowszechnianiem autonomii. Autorzy programów nauczania języków obcych powinni uwzględnić informacje dotyczące przekazania uczniom wiedzy o strategiach uczenia się i celowości ich użycia w określonych sytuacjach. Koniecznym warunkiem kształcenia ku autonomii jest wykształcenie samodzielności w myśleniu i zdobywaniu wiedzy poprzez stosowanie na lekcji metod aktywizujących (dyskusja, burza mózgów, metoda symulacyjna, drama, projekty i eksperymenty uczniów). U uruchamiają one kompetencje poznawcze związane z rozwiązywaniem problemów, angażują całą osobowość, wywołują emocje i pobudzają do działań praktycznych. W tak zaprojektowanej edukacji aktywnej uczniowie mają świadomość, czego się uczą, po co się tego uczą, wiedzą, jak wspierać własne uczenie, oraz są odpowiedzialni za proces uczenia się. Innymi słowy wiedzą, jak się uczyć, gdyż mają odpowiednie narzędzia – strategie uczenia się.

Bibliografia

1. Bialystok E. (1978). *A Theoretical Model of Second Language Learning*. *Language Learning*, 28(1), 69–83.
2. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006). Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.
3. Holec H. (1987). *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn*. W: A. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner strategies in language learning* (s. 145–157). Prentice Hall, New York.
4. Juszczyk S. (2004). *Kognitywne aspekty uczenia się*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
5. Kolber M. (2007). *Dialogue journal – kilka słów o dzienniku*. *Języki Obce w Szkole*, 5, 137–139; Ledzińska M. (2006). *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2, s. 117–164) Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
6. Michońska-Stadnik A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. Naiman N., Frohlich M., Stern H. i Todesco A. (1978). *The good language learner*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
8. O'Malley J.M. i Chamot A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, New York.
9. Oxford R.L. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
10. Rubin J. (1975). *What 'the good language learner' can teach us*. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
11. Rubin J. (1981). *A study of cognitive process in the second language learning*. *Applied Linguistics*, 2(2), 117–131.

dr Magdalena KOLBER

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail:magda.kolber@gmail.com

Znaczenie relacji społecznych w pokonywaniu samotności osób starszych

The importance of social relations in overcoming the loneliness of the elderly

Słowa kluczowe: samotność, osoba starsza, relacje społeczne.

Key words: loneliness, an old person, social relations.

Abstract. The article focuses on the phenomenon of loneliness among old people. It points out that good relations within family, but also good relations with neighbours, which are nurtured by old people yet tend to disappear among people representing younger generations, serve as an antidote to loneliness. In the conclusion it is emphasised that in the process of education, including education of old people, special attention should be paid to developing skills for building and maintaining good social relations, which provide natural protection against the trauma of loneliness.

Wprowadzenie. Zjawiska związane z nowoczesną cywilizacją niejednokrotnie czynią współczesnego człowieka szczególnie samotnym. Wśród zjawisk tych dominuje „mobilność społeczna, tempo życia i anonimowość w wielkich skupiskach, jakimi są współczesne miasta. Ludzie w nich żyją obok siebie, nie znając się nawzajem i nie dążąc do poznania. Instytucjonalizacja życia społecznego sprawia, że większość kontaktów ma charakter rzeczowy a nie osobowy, instytucjonalny, a nie autentyczny. Współczesny świat jest światem systemu, a nie spontaniczności, więzy są bezosobowe, technokratyczne, instrumentalne (Nowicka-Kozioł, 2008, s. 45). Zatem pojawiające się nowe zjawiska oraz zmiany będące ich konsekwencją poza oszałamiającym tempem, pojawiającymi się wieloma możliwościami dotychczas nieosiągalnymi (jak. np. rozwój, kariera, sukces) wywołują również pokusę życia bez barier czy konieczność życia w zmienności, w nikłej przewidywalności i niepewności. O ile czynniki te nie dotyczą ludzi młodych, doskonale radzących sobie z życiem w świecie zmiany i niepewności, o tyle dotyczą osoby starsze, wychowywane w kulturze adaptacyjnej, tradycyjnej, gdzie rzeczywistość jest uporządkowana, przewidywalna, a co za tym idzie – bezpieczna. Ludzie starzy, wychowywani i żyjący w społeczeństwie tradycyjnym – gdzie jednostka była podporządkowana układom i normom społecznym, zajmowała określone pozycje społeczne, pełniła określone role utrwalone w tradycji, a także w silnie utrwalonym społecznie systemie wartości (Szymański, 2014, s. 53) – niejednokrotnie nie potrafią się odnaleźć w społeczeństwie nowoczesnym (Zych, 2009, s. 66 i nast.).

W prezentowanym artykule skoncentrowano się na zjawisku samotności osób starszych w kontekście doświadczanych relacji społecznych seniorów z rodziną bliź-

szą, dalszą oraz otoczeniem sąsiedzkim. Wskazano jakie znaczenie ma podtrzymywanie relacji społecznych dla przeżywania szczęśliwej, bezpiecznej starości w harmonii ze światem społecznym.

Zjawisko samotności wśród osób starszych. Samotność jest zjawiskiem powszechnym, ponadczasowym, ponadkulturowym, ahistorycznym i jest obecna z życiem każdego człowieka w każdej fazie jego życia, choć – zdaniem E. Dubas – szczególnie dramatyczna jest w dzieciństwie i na starość (Dubas 2000, s. 330). Oznacza bowiem „pozostawianie samemu ze sobą, często bez jakichkolwiek więzi fizycznych i styczności z innymi ludźmi” (Dubas, 2000, s.19). Jest stanem przejawiającym się w faktycznym pozbawieniu bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem nie tylko w wymiarze psychicznym, emocjonalnym, ale i fizycznym. Samotność jest doświadczeniem złożonym i wielowymiarowym. J. Rembowski podkreśla, że jest uczuciem nieprzyjemnym, pojawiającym się „na skutek niezgodności pomiędzy oczekiwaniami a realnymi możliwościami. Należy do stanów emocjonalnych, w których jednostka jest świadoma izolacji od innych osób i niemożności działania na ich korzyść” (Rembowski 1992, s. 33).

W literaturze przedmiotu istnieje wiele ujęć samotności. A.A. Zych ujmuje ją z perspektywy braku relacji, więzi z drugą osobą, z innymi ludźmi. Jego zdaniem samotność jest więc pewnym stanem psychicznym braku „odczuwania bliskiej osoby i/lub towarzystwa oraz opuszczenia przez innych ludzi bądź życie w izolacji od innych osób, bez bliskich, rodziny, przyjaciół czy znajomych” (Zych 2001, s. 192). Podobnie uważa J. Koziński, wyliczając jako podłoże samotności świadome przekonanie człowieka o utracie relacji emocjonalnych z innymi oraz ze światem przyrody. Jego zdaniem samotność człowieka to „świadome przekonanie o utracie lub zagrożeniu emocjonalnych kontaktów z ludźmi oraz przyrodą. Samotność jest rodzajem osobistego doświadczenia, podobnie jak doświadczenie szczęścia lub lęku. Rodzi się ona wtedy, gdy jednostka zdaje sobie sprawę, że więzi uczuciowe między nią a światem zostały zerwane czy osłabione” (Koziński, 1996, s. 237).

Samotność można rozpatrywać również jako swoistą refleksję człowieka nad istnieniem, poszukiwaniem sensu życia, świata i swego działania; jest stanem koncentracji i pogłębieniem kontaktu z drugim człowiekiem, światem, Bogiem oraz samym sobą (Dyczewski, 1994).

Analizując wielość ujęć samotności, możemy wskazać na trzy wspólne cechy: samotność wynika z niewystarczających stosunków międzyludzkich, jest doświadczeniem subiektywnym, jest nieprzyjemna i stresująca.

Na potrzeby niniejszego artykułu samotność ujmowana jako utrata, brak relacji społecznych jest podstawą dalszych rozważań teoretycznych oraz założeń metodologicznych badań prowadzonych nad tym zjawiskiem wśród osób starszych.

Przyjmując kryterium istoty człowieka jako jednostki społecznej i emocjonalnej, wyróżnić można dwa typy samotności: społeczną oraz psychologiczną (emocjonalną) (por. Stochmiątek 2005, s. 32). Samotność społeczna często nazywana samotnością fizyczną, utożsamiana jest z brakiem przyjaźni, wspólnoty, towarzystwa. Bez takiego doświadczenia człowiek czuje się wyalienowany, oddzielony od społeczności ludzkiej. J. Gajda dzieli samotność społeczną na całkowitą i częściową. O samotności czę-

ściowej mówi się wówczas, gdy zauważa się brak więzi naturalnych człowieka, ale utrzymuje on trwałe kontakty osobiste z innymi ludźmi. Samotność całkowita zachodzi natomiast wtedy, gdy brak więzi naturalnej połączony jest z brakiem trwałych styczności osobistych. Jest to zjawisko podobne do „izolacji społecznej”, tzn. braku obecności innych ludzi i fizycznego z nimi kontaktu (J. Gajda, 1987).

Samotność społeczna i emocjonalna są względnie niezależne. Można żyć w grupie i mieć poczucie przynależności, a pomimo to być samotnym, gdyż więzi emocjonalne są zbyt słabe. Może być również i odwrotnie, a więc mimo poczucia bliskich kontaktów z osobami czuć się osamotnionym z powodu braku przynależności do grupy (por. Koziński 1996).

Uwzględniając powyższe, warto zauważyć, że zjawisko samotności, jak wynika z analizy literatury, najczęściej zróżnicowane jest na:

- samotność społeczną, będącą efektem braku więzi społecznych czy też braku przynależności do wspólnoty (Rembowski 1992),
- samotność personalną wynikającą z braku związków personalnych i intymnych, które są wyrazem izolacji przeżywanej przez jednostkę,
- samotność kulturową, wyróżniającą się odizolowaniem od życia społeczności, jej kultury, występującą tam, gdzie żyją mniejszości etniczne, osoby niepełnosprawne (Hołyst 1994),
- samotność komunikacyjną, która wynika z trudności w odbieraniu werbalnym i pozawerbalnym sygnałów nadawanych przez innych ludzi oraz niskiego poziomu dojrzałości społecznej (Hołyst 1994),
- samotność moralną, która jest efektem braku równowagi pomiędzy światem wartości wewnętrznych a światem wartości zewnętrznych (Pawłowska, Jundziłł 2006, s. 28–31, Obuchowski 2000, s. 210, Adler 1986, s. 243–258, Gajda 1987, s. 29–30).

Istnieje wiele typologii przyczyn samotności. Zdaniem I. Mortensona można rozpatrywać je w zależności od typu doświadczanej samotności. Przyjmując takie kryterium, wyróżnia on: samotność kulturową, samotny styl życia, utratę najbliższych, świadomość nieuchronnej śmierci (Mortenson za: Rembowski, 1992, s. 49).

Samotny styl życia może być warunkowany pewnego rodzaju modą związaną głównie z życiem w aglomeracjach miejskich. Tempo życia i wir obowiązków nie pozwala na założenie rodziny. Także w wielu przypadkach wychowywanie się w rodzinie z jednym rodzicem wskazuje na możliwość i takiego rozwiązania w przyszłości. I choć samotny styl życia wcale nie musi wskazywać na uwierającą samotność, to badania przeprowadzone przez M. Halicką wskazują, że największy procent osób niezadowolonych z życia występuje zdecydowanie w tej grupie (Halicka, 2004). Utrata najbliższych odnosi się do sytuacji śmierci najbliższych, a więc wdowieństwa. Według skali oceny przystosowania społecznego autorstwa Holmesa i Rahe'a, analizującej poziom stresu wynikającego z ważnych wydarzeń życiowych, utrata, a więc śmierć współmałżonka posiada najwyższą wartość, a więc 100 pkt. Zdecydowanie niżej jest zaklasyfikowany rozwód czy separacja (za: Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielowska, 2006, s. 76). W takiej sytuacji wsparcie od osób najbliższych staje się bardzo istotne, gdyż bliskość jest przeciwieństwem samotności. Natomiast świadomość nieuchronnej śmierci podyktowana jest tzw. zmianą horyzontu czasowego.

Człowiek jako *homo socialis* najlepiej czuje się w dobrej relacji z drugim człowiekiem. Zatem wszelkie przejawy samotności (poza duchową, twórczą z wyboru) wpływają destrukcyjnie na jego funkcjonowanie, relacje z innymi oraz z samym sobą.

Dlatego też istnieje potrzeba ponownego odkrycia samotności, ponownego nadania sensu własnemu życiu oraz przygotowania człowieka do radzenia sobie z nią poprzez edukację do całościowego rozwoju.

Założenia metodologiczne badań. Uznając za niezwykle ważne rozpoznanie znaczenia relacji z rodziną i sąsiedztwem dla przeciwdziałania zjawisku samotności osób starszych, w okresie od sierpnia do października 2014 roku przeprowadzono badania¹ wśród 120 osób starszych zamieszkujących duże miasto Małopolski. Zastosowano dobór nieprobabilistyczny (nielosowy), który, jak tłumaczy Earl Babbie, jest „metodą doboru próby za pomocą technik nieodwołujących się do zasad rachunku prawdopodobieństwa, na przykład dobór na podstawie dostępności badanych, dobór celowy, kwotowy, metoda kuli śnieżnej” (Babbie 2003, s. 625). Wykorzystanie doboru celowego jest zasadne, kiedy sporządzenie wykazu wszystkich elementów populacji jest niemożliwe (lub bardzo trudne), a dane uzyskane dzięki arbitralnemu doborowi elementów są wystarczające dla celów badania (Babbie 2003, s. 205). Zatem w prowadzonych badaniach dokonano celowego doboru próby. Głównym kryterium doboru uczyniono stan zdrowia psychicznego (brak demencji), wiek i miejsce zamieszkania oraz przynależność do Klubu Seniora. Dokonując doboru grupy, kierowano się klasyfikacją wiekową proponowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i do badań zaproszono seniorów w wieku od 60 do 74 roku życia.

Celem prowadzonych badań było określenie znaczenia relacji osób starszych z rodziną i sąsiedztwem dla zapobiegania samotności. Postawione problemy badawcze przyjęły postać pytań:

- *Jak osoby starsze określają własne relacje z innymi ludźmi?*
- *Jakie znaczenia badani nadają relacjom z rodziną i sąsiadami?*
- *Czy i w jakim zakresie podtrzymywanie relacji społecznych jest antidotum na samotność osób starszych?*

W celu przeprowadzenia badań posłużono się testem zdań niedokończonych (własnego autorstwa) oraz grupowym wywiadem zogniskowanym rozumianym jako „rodzaj wywiadu osobistego (według ustalonego planu), w którym porusza się tematy istotne z punktu widzenia hipotezy badawczej, a respondentom zostawia się duży margines swobody w wyrażaniu własnych poglądów”. Wywiad ogniskuje się „na tych doświadczeniach badanych osób, które dotyczą badanej sytuacji” (Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001, s. 251). Taki typ wywiadu pozwala zdobyć konkretne, istotne, interesujące informacje, a jednocześnie uzyskać wiedzę na temat nie mniej ciekawych, dodatkowych kwestii. Jego celem jest „analiza i interpretacja wybranych fenomenów kulturowych, społecznych, edukacyjnych etc. w wielowymiarowej perspektywie pedagogicznej lub interdyscyplinarnej” (Kubinowski 2013, s. 180). Na potrzeby prowadzonych badań przeprowadzono jeden wywiad w grupie sześciuosobowej.

¹ Prezentowane wyniki badań są wycinkiem z badań prowadzonych nad sensem życia osób starszych.

Relacje społeczne osób starszych a zjawisko samotności. Wraz z rozwojem industrializacji i urbanizacji społeczeństwa stają się społeczeństwami profesjonalnymi, masowymi, mobilnymi, gdzie stosunki pokrewieństwa tracą na znaczeniu. Zmienia się więc w życiu społeczeństwa dotychczasowa ranga i miejsce rodziny, a także relacji sąsiedzkich, co oznacza automatycznie zawężenie możliwości ich wpływu na szersze społeczne układy (Adamski, 2002, s. 168).

Od momentu przejścia na emeryturę osoby starsze rozpoczynają nowy dla siebie etap życia. Niejednokrotnie poczucie utraty dotychczasowych doświadczeń nadających ich życiu znaczenie (praca, kontakty koleżeńskie i in.) powoduje, że osoby popadają w stan swoistego życiowego marazmu. Zamykanie się we własnym świecie, swoich problemów powoduje wycofanie oraz pogłębianie negatywnych relacji ze światem zewnętrznym, jak i często z samym sobą. Istotne z perspektywy badań wydało się więc poznanie, w jaki sposób osoby starsze określają swoje relacje z najbliższą rodziną (dziećmi, wnukami). Dane zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Relacje osób starszych z najbliższą rodziną

	Mężczyźni		Kobiety	
	l	%	l	%
Najważniejsza	42	70,00	38	63,33
Dobra	12	20,00	6	10,00
Określenia pozytywne	2	3,33	6	10,00
Określenia negatywne	4	6,67	10	16,67

Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych badań.

Z danych tabeli wynika, że w większości badane osoby mają dobre relacje z najbliższą rodziną. Przejawia się to w określeniu, że rodzina jest „najważniejsza” (70,00% badanych mężczyzn oraz 63,33% badanych kobiet) oraz że rodzina jest dla badanych oparciem, gwarantem bezpieczeństwa, co zawiera określenie, że rodzina jest „dobra” (20,00% badanych mężczyzn oraz 10,00% badanych kobiet). O dobrych relacjach z rodziną przekonują również pozytywne określenia sformułowane przez badanych pod jej adresem. Wśród nich najczęściej wymieniano cechy rodziny jak: „pomocna”, „życzliwa”, „prawdziwy skarb”, „wsparcie”, „radość” i „szczęście”. Wśród osób badanych były również takie, które nie mają dobrych relacji z najbliższą rodziną. Było to aż 16,67% badanych kobiet oraz 6,67% badanych mężczyzn. Określali oni swoje relacje przez pryzmat negatywnych doświadczeń. Badani podkreślali, że rodzina jest: „obojętna”, „denerwuje” i „nie ma dla mnie czasu”. Wypowiedzi typu „obojętna”, „nie ma dla mnie czasu” sugerują w pewnym sensie brak zainteresowania ze strony najbliższych, poczucie samotności, pozostawienia (badanych seniorów jako rodziców) przez ich własne dzieci. Wobec takich relacji i doświadczeń osoby starsze nie mogą liczyć ze strony najbliższych na wsparcie, pomoc, zapewnienie poczucia przynależności czy nawet bezpieczeństwa. A zatem poza tym, że zdecydowana większość badanych określa relacje pozytywnie (83,33% kobiet i 93,33% mężczyzn), to są również osoby określające relacje z najbliższymi przez pryzmat negatywnych doświadczeń. Istnieje prawdopodobieństwo, że badani seniorzy, którzy czują się „pozostawieni”, „nieważni” dla najbliższej rodziny znajdują rekompensatę w relacjach z ro-

dziną dalszą lub ze znajomymi, koleżankami/kolegami czy sąsiadami. Zatem warto poznać, w jaki sposób określają oni swoje relacje właśnie z nimi (tabela 2 i 3).

Tabela 2. Relacje badanych z krewnymi

	Mężczyźni		Kobiety	
	L	%	l	%
Radością	50	83,33	56	93,33
Udręką	10	16,67	4	6,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych badań.

Relacje z krewnymi podobnie jak z najbliższą rodziną badani określają raczej pozytywnie, opisując je jako te, które sprawiają radość – w tym 88, 33% badanych mężczyzn oraz 93,33% badanych kobiet. W wypowiedziach badanych pojawiły się również negatywne określenia, szczególnie charakterystyczne dla mężczyzn, mianowicie, że relacje z krewnymi są „udręką” (16,67% mężczyzn oraz 6,66% kobiet). To może wskazywać na niechęć do utrzymywania relacji z powodu np. stawianych przez krewnych oczekiwań bądź źle interpretowanych oczekiwań.

Tabela 3. Relacje badanych z sąsiadami

	Mężczyźni		Kobiety	
	l	%	l	%
Zastępują mi rodzinę	48	80,00	24	40,00
Określenia pozytywne	8	13,33	20	33,33
Określenia negatywne	4	6,66	16	26,67

Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych badań.

Jeśli chodzi o relacje sąsiedzkie, badani określają je w większości pozytywnie. Zaskakująco duża liczba badanych mężczyzn (80,00%) określa je przez pryzmat relacji rodzinnych, zaś sąsiadów określa jako tych którzy rodzinę zastępują. Dotyczy to również 40,00% badanych kobiet. Ponadto badani określali relacje z sąsiadami przez pryzmat pozytywnych doświadczeń, wśród których dominowały wypowiedzi typu: „są wyrozumiali”, „są wspaniali”, „są mili”, „są bardzo dobrzy”, „są życzliwi”, „są przyjaźni”, „są pomocni”, „są serdeczni”, „są osobami, z którymi lubię spędzać czas”. Poza licznymi cechami osobowymi badani zwracają uwagę na relacje wzajemnych przyjaźni, spędzania czasu wolnego, możliwość otrzymania wsparcia, pomocy.

Jeśli chodzi o typowe określenia pozytywnych relacji sąsiedzkich, którymi operują badani mężczyźni, to wśród nich można wymienić „są wspaniali”, „są mili”, „są życzliwi”, „są przyjaźni”, „są pomocni”, „są osobami, z którymi lubię spędzać czas”, „są serdeczni”. Można zauważyć, że różnice w tych określeniach odnoszą się do takich cech jak wyrozumiałość, bycie bardzo dobrym człowiekiem – co dominuje w określeniach kobiet, zaś mężczyźni poza cechą, której nie wymieniają kobiety, a więc „są serdeczni”, wskazują również na aspekt bliskich relacji, głębokich więzi sąsiedzkich. Mężczyźni więc zauważają, że ich sąsiedzi „są pomocni” i „są osobami, z którymi lubią spędzać czas”, co w ich przypadku może stanowić uzupełnienie braku pozytywnych relacji z najbliższą rodziną i krewnymi.

Wśród badanych osób pojawiały się również negatywne określenia na relacje z sąsiadami, co było charakterystyczne dla 6,67% badanych mężczyzn oraz dla ponad 1/4 badanych kobiet. Najczęściej pojawiające się określenia na relacje sąsiedzkie przyjmowały charakter określeń negatywnych, wśród których pojawiały się wypowiedzi typu „nie lubię ich”, „są wścibscy” (typowe wyłącznie dla badanych mężczyzn).

Jeśli chodzi o relacje z najbliższą rodziną – dziećmi, wnukami, to badani seniorzy deklarują, że relacje te są dobre. Widoczne jest to w nacechowanych wśród większości badanych osób pozytywnie emocjonalnych określeniach. Podobnie pozytywnie badani określają relacje z krewnymi (mimo iż wśród mężczyzn pojawiają się określenia typu „udręka”). Biorąc pod uwagę relacje sąsiedzkie, należy podkreślić, że w większości badani określają je pozytywnie, nawet porównując do relacji analogicznych jak w rodzinie, którą niejednokrotnie zastępują. Szczególnie należy podkreślić, że badani starsi mężczyźni pozytywnie określają relacje sąsiedzkie. Oni częściej uważają, że sąsiedzi są serdeczni, pomocni i lubią z nimi spędzać czas. Badane osoby starsze zamieszkują głównie blokowiska, a ich sąsiadami są najczęściej ich rówieśnicy. Ponadto w kulturze tradycyjnej przykładą się wagę właśnie do stosunków sąsiedzkich, a badani są jej przedstawicielami i pielęgnują zanikające współcześnie wśród młodych osób wzory kultury sąsiedzkiej. Stąd być może tak silne relacje sąsiedzkie. Bliskość osób w podobnym wieku, o podobnym statusie ekonomicznym i społecznym, sprzyja wzajemnemu wsparciu, pomocy, świadczeniu sobie usług i wspólnemu spędzaniu czasu wolnego. Jest to szczególnie ważne antidotum na samotność.

Wśród pojawiających się typów najczęściej zauważa się samotność: w małżeństwie, wśród ludzi, z wyboru, w chwili umierania, w sytuacji cierpienia. Zdaniem badanych brak bliskich relacji i więzi z ludźmi prowadzi do samotności i opuszczenia. W pokonywaniu jednak samotności pomagają takie cechy, jak: altruizm, empatia, optymizm, pozytywne myślenie, chęć i umiejętność nawiązywania relacji społecznych. Pomaga również możliwość spotykania się z innymi ludźmi w domu lub w takich miejscach jak np. kluby seniorów. Badani seniorzy w znacznej większości prezentują postawę „konstruktywną” wobec siebie, własnego życia, w odniesieniu do innych osób. Dobre relacje z osobami bliskimi oraz sąsiadami pozwalają im zaspokoić potrzebę przynależności, bezpieczeństwa oraz poczucie, że są ważni i potrzebni.

Zakończenie. Starzenie się i starość są zjawiskami, które najczęściej nie przywołują pozytywnych skojarzeń, mimo iż są naturalną kolejną ludzkiego życia i w są wpisane w życie. Wynika to najczęściej z tego, iż starość łączy się z chorobami, osłabionymi procesami poznawczymi, śmiercią, co nie wpisuje się w kanony współczesnej mody. W przypadku osób starszych, które mają trudność z nawiązywaniem czy pielęgnowaniem relacji z innymi niezwykle ważną wydaje się zarówno edukacja w tym zakresie, jak i aktywizacja. Edukacja bowiem, jak zauważa J. Halicki, „uwalnia ludzi starszych od stereotypów, które ograniczają ich spojrzenie na to, czego mogą dokonać” (2000, s. 17). To przygotowanie człowieka starszego do kreowania przyszłych sytuacji staje się ważnym wyzwaniem edukacji. Zatem za niezwykle istotne można uznać cele edukacji w odniesieniu do osób starszych, wśród których wymienić należy:

- przygotowanie do budowania własnej starości, odpowiedzialności za własną przyszłość, starość z optymalnym wykorzystaniem potencjału;
- przygotowanie do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich, empatii i wzajemnej pomocy (m.in. wzbudzanie potrzeby podawanie ręki tym, którzy potrzebują pomocy (Kwieciński 1995, s. 32).

Ostatni cel jest szczególnie ważny w kontekście zaspokajania podstawowych potrzeb przez osoby starsze oraz przeciwdziałania ich izolacji społecznej, samowyluczaniu i samotności.

Bibliografia

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturalny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
2. Adler A., *Sens życia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.
3. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
4. Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2000.
5. Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1994.
6. Gajda J., *Samotność i kultura*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
7. Halicka M., *Satysfakcja życiowa ludzi starych; stadium teoretyczno-empiryczne*, Białystok 2004.
8. Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000.
9. Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci*, Justitia, Warszawa 1994.
10. Koziński J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
11. Kubinowski D., *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
12. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
13. Nachmias D., Frankfort-Nachmias C., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
14. Nowica-Kozioł M., *Samotność podmiotu ponowoczesnego*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” nr 1, 2008.
15. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 2000.
16. Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Wydawnictwo Uczelniane GWSH, Gdańsk 2006.
17. Rembowski J., *Samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.
18. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, OW Aspra-Jr, Warszawa 2006.
19. Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
20. Zych A.A., *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
21. Zych A.A., *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*. Wyd. Nauk. „Śląsk”, Katowice 2009.

dr hab. Norbert G. PIKUŁA, prof. UP, Kraków

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Pedagogiczny, Instytut Pracy Socjalnej

31-922 Kraków

Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli – przyczyny, symptomy i przeciwdziałanie

A syndrome of getting stale in a job of teacher

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, zawód nauczyciela, stres.

Key words: getting stale in a job, teaching profession, stress.

Abstract. In the era of modernity, the teaching profession considers a phenomenon of getting stale in a job. It is manifested by a decreased motivation to work and lack of satisfaction. This profession is exposed to stress, which is determined by high expectations of the society. Functioning in constant emotional tension carries serious consequences for the learning process. The aim of this study is to show the importance of a syndrome of getting stale in a job of teacher, as well as its causes, symptoms, and ways to prevent emotional exhaustion of teachers.

Charakterystyka zawodu nauczyciela i pojęcie wypalenia zawodowego. Profesja nauczyciela sytuuje przed nim szerokie wymagania, którym niekiedy trudno sprostać. Nauczyciel w obecnej cywilizacji powinien ciągle podnosić swoje kwalifikacje i rozwijać się zawodowo. W opinii ludzi jego priorytetem ma być kreatywność w pracy z uczniami, pomoc im w drodze kształcenia, rzetelność, a także sumienne wywiązywanie się z powierzonych obowiązków. Jego zadaniem jest już nie tylko przekazywanie wiadomości dzieciom, egzekwowanie wiedzy, ale również pobudzanie i motywowanie ich do samodzielnej pracy. Wobec przeciążenia nadmiarem wymagań współcześni pedagodzy często mogą mieć poczucie wyczerpania i znudzenia. Mimo ich wielkiego wkładu w proces edukacji i wychowania są niedoceniani i poddawani niekończącej się krytyce rodziców swoich podopiecznych bądź przełożonych. Profesja nauczyciela jest bardzo podatna na wypalenie, gdyż zmaga on się ze stresem, który sprzyja narastaniu różnych zaburzeń. Podążając za Ogińską-Bulik, „stres zawodowy jest wynikiem niezgodności między stawianymi przez środowisko wymaganiami a posiadanymi przez jednostkę zasobami pomagającymi w radzeniu sobie z nimi”¹. Wysokość zarobków nie odzwierciedla poświęcenia i zaangażowania włożonego w pracę. Zawód nauczyciela wymaga odpowiedzialności i jest poddawany ciągłej kontroli przełożonych, co warunkuje zagrożenie wypaleniem. Wypalenie zawodowe

¹ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Wyd. Difin, Warszawa 2006, s. 88.

to zjawisko często spotykane w edukacji². Nauczyciel musi zmagać się z codzienną biurokracją i wypełniać serię dokumentów, „jest poddawany ciągłym i często wzajemnie wykluczającym się regulacjom prawnym. Zmiany roli nauczyciela powodują, że pracownik szkoły staje się funkcjonariuszem maszyny, którego obowiązują przepisy i musi kierować się wskazówkami administracji oświatowej”³. Następstwa wspomnianego syndromu są szkodliwe i niezwłocznie trzeba im przeciwdziałać. Pedagodzy stale utrzymują kontakty interpersonalne z rodzicami, uczniami, dyrekcją, zatem na co dzień narażeni są na stres emocjonalny.

Wypalenie konsoliduje się z takimi cechami jak bezsilność, obojętność, wyczerpanie. Dla A. Pines i E. Aronsona to pojęcie jest „stanem fizycznego, psychicznego i emocjonalnego wyczerpania, spowodowanym długotrwałym zaangażowaniem w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”⁴. Wypalenie zaburza funkcjonowanie oraz przyczynia się do zmniejszenia motywacji i efektywności działania. Interesującą definicję wypalenia zawodowego prezentuje Ch. Maslach. Podążając za nią, wypaleniem nazywa się „zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonani osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”⁵.

Przyczyny oraz symptomy wypalenia emocjonalnego. Wypalenie zawodowe ma indywidualne przyczyny. Cechy osobowościowe mają wpływ na wykonywaną pracę – impulsywność, niewielka motywacja czy niecierpliwość nie sprzyjają jej. Nauczyciel jest poddawany kontroli zewnętrznej i ma postawione wysokie wymagania, do których nie jest adekwatne otrzymywane wynagrodzenie. Często podejmowane przez zarząd placówki decyzje nie uwzględniają zdania nauczyciela, który może czuć się pominięty w pewnych kwestiach. Ważną przyczyną wypalenia może być przepracowanie, które nie przynosi oczekiwanych sukcesów, lecz powoduje utratę solidności w działaniu. Wyczerpanie sprzyja zubożeniu na sprawy uczniów i wpływa na poczucie niskiej wartości. Kłopoty z kontrolowaniem przeżywanych emocji i rywalizacja ze współpracownikami są przyczynami opisywanego syndromu.

Istnieje dużo objawów wypalenia zawodowego, jednak nie oznacza to tego, że jeśli ktoś zmagają się z jednym z nich, to jest nim zagrożony. Są czynniki mogące wskazywać na wypalenie, należą do nich:

- Wyczerpanie fizyczne (chroniczne bóle głowy, zmęczenie, migreny pojawiające się bez widocznej przyczyny, utrata apetytu), nieumiejętność oderwania problemów związanych z pracą z domowymi, kłopoty rodzinne, obwinianie siebie bądź innych za rezultaty swej pracy, uczucie zawodu względem siebie, znudzenie, bez-

² A. Brouwers, W. Tomic, *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*, Teaching and Teacher Education nr 16, 2000, s. 239.

³ A. Woźniak-Krakowian, *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Pedagogika” t. XXII, K. Rędziński, M. Łapota (red.), Częstochowa 2013, s. 122.

⁴ A.M. Pines, *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009, s. 35.

⁵ Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009, s. 15.

senność, bezsilność, brak entuzjazmu, zubożenie (depersonalizacja, przedmiotowe traktowanie uczniów), nieuzasadnione wybuchy złości, izolowanie się od otoczenia, sięganie po używki, częste spoglądanie na zegarek, z powodu ciągłego zmęczenia pracą, znudzenie.

Niezauważone symptomy mogą z dnia na dzień powodować pogłębienie się wyczerpania. Wówczas człowiek nie odczuwa przyjemności ze zrealizowanych celów i zaczyna myśleć pesymistycznie. Trudno jest wtedy skupić się na obowiązkach, a chodzenie do pracy staje się przymusem i koniecznością.

Sposoby przeciwdziałania destrukcyjnym konsekwencjom wypalenia. Niekiedy stres pomaga w prawidłowym funkcjonowaniu i odbieraniu bodźców. Często jednak działa niszcząco i zaburza równowagę psychiczną. Zauważając pierwsze objawy wypalenia należy niezwłocznie je niwelować. Tak zwana edukacja antywypaleniowa stanowi ważny środek zapobiegający wypaleniu zawodowemu. Ma ona na celu uświadomienie nauczycieli na temat symptomów i czynników wpływających na powstanie syndromu wypalenia emocjonalnego. Wiedza o niebezpieczeństwie pojawienia się wspomnianego zjawiska na etapie kształcenia przyszłych pedagogów pozwoli na redukcję jego pierwszych symptomów.

W celu przeciwdziałania zjawisku wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela konieczne jest zastanowienie się nad tym, w jakich obszarach należy podejmować działania. Istotną wydaje się kwestia dotycząca tego, czy pracownik powinien modyfikować swoje przekonania bądź zachowania, czy miejsce pracy winno się zmieniać⁶.

Skutkiem wykonywania zawodu nauczyciela może być deformacja osobowości, która „powinna określać wszelkie niekorzystne zmiany osobowości, nieprawidłowości rozwoju, poczucie zmęczenia, wypalenia, usztywnienia, utratę poczucia rzeczywistości i prawidłowej jej oceny oraz przekłamania w odbiorze własnych przeżyć i zachowań, które występują w przebiegu pracy zawodowej i są przez nią warunkowane”⁷.

Korzystnym pomysłem byłoby organizowanie warsztatów dla studentów kierunków pedagogicznych poświęconych różnorodnej tematyce. Zastanowienia wymaga możliwość przeprowadzania egzaminów wstępnych na studia nauczycielskie w celu wyodrębnienia osób podatnych na wypalenie. Nie wszyscy kandydaci posiadają predyspozycje do pracy z dziećmi i nie są w stanie udźwignąć obowiązków i wyzwań. Wysiłki zmierzające do ograniczenia czynników stresujących oraz zapobiegających wypaleniu powinny być jednym z podstawowych celów dla szkół i innych organizacji pedagogicznych⁸.

Oderwaniu się od natłoku codziennych obowiązków służy odpoczynek oraz spotkania w gronie przyjaciół. W pewnych przypadkach niezbędne może okazać się skorzystanie z pomocy specjalisty, lekarza, psychologa, gdyż wypalenie może skutkować

⁶ J. Pyżalski, *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?* [w:] D. Merez, J. Pyżalski (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 48

⁷ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 31–32

⁸ J.J. Hakanen, A.B. Bakker, W.B. Schaufeli, *Burnout and work engagement among teachers*, *Journal of School Psychology* nr 43, 2006, s. 509.

depresją, a nawet rezygnacją z wykonywanego zawodu. Istotna jest umiejętność ode-
rwania się od obciążających sytuacji, by spojrzeć na nie z innej perspektywy i pozy-
skać siły. Warto znać techniki relaksacyjne pomagające w rozładowywaniu stresu.
Rozwijanie zainteresowań i pasji sprzyja rozluźnieniu napięcia. Trzeba prowadzić
zdrowy tryb życia, by zapobiec wystąpieniu komplikacji związanych z osłabieniem
organizmu. Nauczyciel przez cały czas swojej pracy zawodowej zobligowany jest do
uczestniczenia w serii szkoleń, podnoszenia swoich kompetencji. Jednak nie może
zapominać o swoim życiu prywatnym i realizowaniu własnych potrzeb. Trzeba sta-
wiać sobie cele na miarę możliwości.

Nauczyciele powinni korzystać ze wsparcia ze strony bliskich osób, ponieważ nie
wolno tłumić w sobie negatywnych uczuć, które tylko nawarstwiają problem. Grupę
wsparcia mogą stanowić koleżanki i koledzy z pracy, z którymi można dzielić się
doświadczeniami i otrzymać porady czy przykładowe rozwiązania. Wobec tego nie-
zwykle ważny jest klimat panujący w pokoju nauczycielskim, który oparty powinien
być na wzajemnym zaufaniu, zrozumieniu, życzliwości i dyskrecji.

W szczególności atmosferę w szkole warunkuje dyrektor, który wyznacza model
akceptowanego zachowania i wpływa na relacje międzyludzkie. To właśnie on w de-
cydujący sposób określa poczucie bezpieczeństwa i odpowiada za klimat panujący
wśród pracowników. Powinien stosować system motywujący nauczycieli do dalszej
pracy i integrować nauczycieli ze sobą.

W dużym stopniu wpływ na nauczyciela mają rodzice uczniów. W rozmowie
z nimi musi pamiętać on o zachowaniu odpowiedniego tonu głosu, by konwersacja
przebiegała bezkonfliktowo. Korzystna jest umiejętność cierpliwego wyjaśniania wła-
snego zdania w różnych kwestiach. Poprzez aktywne słuchanie nauczyciel może po-
znać opinię rodziców. Efektywna współpraca z nimi niewątpliwie przyczynia się do
uskutecznienia procesu wychowania i kształcenia.

Założenia metodologiczne badań. Narastający na przestrzeni lat syndrom wy-
czerpania emocjonalnego w pracy pedagogów skłania do wnikliwej obserwacji
wspomnianego zjawiska. Głównym celem przeprowadzonych badań była analiza wy-
palenia zawodowego wśród nauczycieli.

Badanie wykonano w dniach 3–10 lipca 2015 roku na reprezentatywnej, losowo
wybranej grupie 140 osób. Niniejszą ankietę udostępniono na forach zrzeszających
nauczycieli. Kwestionariusz składał się z 12 anonimowych pytań zamkniętych oraz
półotwartych. Pytania dotyczyły przede wszystkim przyczyn i objawów syndromu
wypalenia zawodowego, a także sposobów radzenia sobie z tym zjawiskiem.

Badaniami objęto grupę liczącą 135 kobiet (96,43%) i 5 mężczyzn (3,57%). Bio-
rąc pod uwagę wiek badanych osób zauważa się, iż większość stanowiły osoby w wie-
ku 25–35 lat (44,29%). Pozostali respondenci znajdowali się w następującym prze-
dziale wiekowym: powyżej 45 roku życia było 31 osób (22,14%), zaś ankietowanych
poniżej 25 lat było 29 (20,71%), natomiast najmniej liczną grupę stanowiły osoby od
36 do 45 lat – 18 respondentów (12,86%).

Ankietowani charakteryzowali się różnymi stopniami awansu zawodowego. Najlicz-
niejszą grupę stanowili nauczyciele kontraktowi – 51 osób (36,43%), zaś nauczycieli dy-

plomowanych było 35 (25%), z kolei grupa nauczycieli stażystów liczyła 31 respondentów (22,14%), a następnie grupa nauczycieli mianowanych wynosiła 23 osoby (16,43%).

Respondenci podali staż swojej pracy zawodowej. Największa liczba ankietowanych przepracowała 1–5 lat, stanowiło ją 55 osób (39,29%), aż 34 (24,29%) nauczycieli może pochwalić się ponad 21-letnią pracą w swojej profesji. Z kolei 22 osoby (15,71%) mają staż wynoszący 6–10 lat, natomiast 16 badanych (11,43%) niespełna 12 miesięcy pracuje w swoim zawodzie, a 13 ankietowanych (9,29%) posiada staż w granicach od 11 do 20 lat.

Analiza i interpretacja wyników badań. W trakcie badania starano się ustalić sposób rozumienia pojęcia wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Większość – 84 respondentów (60%) uważa, iż jest to „zespół symptomów wynikających z braku satysfakcji i radości z wykonywanej pracy, która przestaje dawać przyjemność, a osoba czuje się niezadowolona i zaprzestaje rozwijać się zawodowo”. Natomiast 46 osób (32,86%) sądzi, że wypalenie to „stan emocjonalnego, fizycznego i psychicznego wyczerpania powstający w wyniku długoterminowego zaangażowania w przeciążające sytuacje”. Nieliczna grupa 4 osób (2,86%) poprzez wypalenie rozumie „stan frustracji bądź zmęczenia następujący w wyniku poświęcenia się pewnej sprawie, która nie przynosi wyczekiwanego rezultatu”. Można domniemywać, iż pojęcie wypalenia zawodowego jest znane w środowisku pedagogicznym.

Osoby były pytane o to, czy odczuwały kiedyś wypalenie zawodowe. Odpowiedzi są podzielone niemalże po połowie, gdyż 71 respondentów (50,71%) nie czuło się w ten sposób. Natomiast 69 ankietowanych (49,29%) miało syndrom wypalenia zawodowego. Zatem wynika z tego, że niepokojącym i powszechnym zjawiskiem staje się wyczerpanie emocjonalne wśród nauczycieli.

Podczas badania próbowano określić stan odczuwania satysfakcji z wykonywanej pracy. Zebrane odpowiedzi pozwoliły stwierdzić, że aż 103 osoby (73,57%) odczuwa satysfakcję z tego co robi, a 33 ankietowanych (23,57%) nie ma wyrobionego zdania na ten temat. Tylko 4 respondentów (2,87%) nie jest zadowolonych z pracy. Jeżeli praca nie przynosi zadowolenia i przyjemności, staje się udręką i przymusem dla człowieka, traci wówczas swój prawdziwy sens i założenia.

Kolejną badaną kwestią były czynniki najbardziej przyczyniające się do występowania sytuacji stresowych w pracy i związanego z nią niezadowolenia. Każdy z respondentów mógł zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi lub napisać własną (tabela 1).

Tabela 1. Czynniki przyczyniające się do występowania sytuacji stresowych w pracy

Lp.	Uwarunkowania stresu	Liczba osób	%
1	Niemila atmosfera, naciski przełożonych	69	49,29%
2	Wpływ rodziców	64	45,71%
3	Nieadekwatne zarobki, a zbyt duże wymagania	64	45,71%
4	Niewłaściwe warunki w pracy, np. hałas, temperatura pomieszczeń	51	36,43%
5	Duża liczba godzin w pracy, duża liczba dzieci przypadających na jednego nauczyciela	25	17,86%

Celem następnego pytania było uzyskanie informacji na temat sposobów radzenia sobie ze stresem, by zapobiegać wypaleniu zawodowemu. Ankietowani mogli zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi. Aż 83 osoby znajduje czas na odpoczynek, a 59 respondentów poświęca czas na swoje hobby, by oderwać się od problemów. Z kolei 39 osób preferuje ćwiczenia fizyczne, a 25 osób podnosi swoje kwalifikacje. Zaś 21 ankietowanych posługuje się technikami relaksacyjnymi w celu rozładowania napięcia, aczkolwiek 15 badanych nie stosuje żadnych technik. Z badań wynika, że większość pedagogów stara się za pomocą różnych form przezwycięzać napięcie spowodowane pracą zawodową.

Następne podjęto próbę określenia *czynników indywidualnych zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli* (tabela 2).

Tabela 2. Czynniki indywidualne najbardziej zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego

Lp.	Uwarunkowania wypalenia zawodowego	Liczba osób
1	niska samoocena	69
2	poczucie bezradności	66
3	bierność, brak zaangażowania	58
4	perfekcjonizm	43
5	poczucie kontroli zewnętrznej, postawa roszczeniowa rodziców	41
6	unikanie trudnych sytuacji	11

Przyjęto próbę określenia wpływu czynników interpersonalnych zwiększających możliwość pojawienia się syndromu wypalenia. Maksymalna liczba zaznaczanych odpowiedzi wynosiła 3 (tabela 3).

Tabela 3. Relacje interpersonalne zwiększające ewentualność pojawienia się syndromu wyczerpania emocjonalnego

Lp.	Czynniki interpersonalne	Liczba osób
1	rywalizacja pomiędzy współpracownikami	100
2	zaburzone relacje z przełożonymi	97
3	emocjonalne zaangażowanie w sprawy uczniów	58
4	spotykanie się z przejawami okrucieństwa	32
5	obowiązek stałego kontaktu z uczniami w trudnych sytuacjach życiowych	17

Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 3 stwierdzono, że atmosfera panująca w miejscu pracy nauczyciela i relacje z dyrekcją znacznie wpływają na jego komfort funkcjonowania. Jeżeli kontakt ten nie opiera się na zaufaniu i wzajemnej życzliwości, z pewnością wpływa to na zmniejszenie zaangażowania pracownika.

Ostatnie pytanie dotyczyło objawów wyczerpania emocjonalnego pojawiającego się wraz z rosnącym stażem pracy. Ankietowani mogli zaznaczyć do 3 odpowiedzi maksymalnie. Wyniki prezentuje niniejsza tabela 4.

Tabela 4. Symptomy sygnalizujące wypalenie zawodowe występujące wraz ze zwiększającym się stażem pracy

Lp.	Odpowiedź	Liczba osób
1	zmniejszenie poczucia satysfakcji	72
2	bezsilność, zubożenie	66
3	objawy pogarszającego się zdrowia fizycznego	61
4	spadek efektywności działania	59
5	wzrost napięcia w pracy	54
6	zaburzona samoocena	25
7	zwiększona nieobecność w pracy	7

W miarę wzrostu lat pracy w zawodzie nauczyciela mogą pogłębić się problemy związane przede wszystkim z obniżeniem satysfakcji i pojawieniem się apatii.

Podsumowanie i wnioski. Istotne jest dostrzeżenie symptomów wypalenia zawodowego i podjęcie kroków mających na celu zapobieganie ryzyku. Przeprowadzone badania dowodzą, iż wykonywana praca powinna dawać satysfakcję i zadowolenie, w przeciwnym razie przeniesie się to niekorzystnie na relację z uczniami. Szkoły winny organizować szkolenia z zakresu form radzenia sobie ze stresem oraz stanowić wsparcie dla nauczycieli.

Jeżeli praca nie daje nauczycielowi satysfakcji, często zaburza się proces nauczania. Wnikliwa analiza danych dowodzi, iż zawód nauczyciela jest narażony na stres, jednak znajomość technik zapobiegających narastaniu napięcia emocjonalnego pozwala na niwelowanie destrukcyjnych skutków wypalenia zawodowego.

Bibliografia

1. Brouwers A., Tomic W., *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*, Teaching and Teacher Education nr 16, 2000.
2. Fengler J., *Pomaganie mężczyznom*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2000.
3. Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B., *Burnout and work engagement among teachers*, Journal of School Psychology nr 43, 2006.
4. Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009.

5. Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Wyd. Difin, Warszawa 2006.
6. Pines A.M., *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009.
7. Pyżalski J., *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?* [w:] D. Merez, J. Pyżalski (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
8. Woźniak-Krakowian A., *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Pedagogika” t. XXII, K. Rędziński, M. Łapota (red.), Częstochowa 2013.

Lic. Ewelina KUROWICKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

kurowickaewelina@gmail.com

Od aspiracji do kariery

Monika MAZUR

Radomskie Towarzystwo Naukowe

Aspiracje i wartości młodzieży w świetle badań własnych

Aspirations and values of young people from the perspective
of own research

Słowa kluczowe: aspiracje, wartości, młodzież.

Key words: aspirations, values, youth.

Abstract. The article analyzes the aspirations and preferred values of today's youth. The first part of the article deals with theory and defines those issues. The second part of the article presents the results of research which looked into the level of educational and professional achievements sought by young people and their aims, not only professionally but also in life in general.

Wprowadzenie. Niezmiernie istotne wydaje się pytanie o cele, wartości, aspiracje i dążenia edukacyjno-zawodowe współczesnej młodzieży. Omawiany obszar będący wypadkową różnych aspektów: oddziaływań wychowawczych, przekonań światopoglądowych, trendów gospodarczych, wzorów kulturowych i medialnych, mody tworzy szerszą perspektywę pod nazwą aspiracji życiowych i zawodowych, odnosząc się do swoistej motywacji w zakresie podejmowania różnych działań, aby w przyszłości spełnić swój zawodowy i osobisty „projekt życia”.

Ogólne ujęcie zagadnienia aspiracji i wartości w literaturze. Problematyka aspiracji była wielokrotnie analizowana przez wielu badaczy¹ z różnych dyscyplin,

¹ Zainteresowanie aspiracjami przyniosło wiele ciekawych badań w latach 70., 80. i 90. ubiegłego stulecia, które dotyczyły m.in. ich uwarunkowań oraz motywacyjnego oddziaływania na wybory życiowe i zawodowe. Za K. Pałką przytaczam nazwiska badaczy, byli to m.in. T. Lewowicki, A. Kłoskowska, W. Sikorski, S. Nowak, Z. Lubowicz, Z. Kwieciński, B. Gołębiowski, A. Sokołowska, K. Suszek, R. Borowicz, W. Wróblewska, G. Pańtak, M. Ścisłowicz. Por. K. Pałka, *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.

pojęcie to funkcjonuje w różnych ujęciach, najczęściej odpowiada pragnieniu osiągnięcia pewnej wartości, czyli przedmiotów modelu lub poziomu życia, stanów ważnych dla jednostki. W psychologicznym znaczeniu jest to: „dążenie do osiągnięcia nakreślonych sobie celów, pragnienie realizacji wyższych wartości, jak różnego rodzaju ideały życiowe, światopoglądowe itd.”². Wśród klasyfikacji dążeń jednostki B. Gołębiowski umiejscawia aspiracje: „Aspiracjami nazywamy tylko potrzeby, dążenia i zainteresowania, które jednostka planuje realizować, pretenduje do ich zaspokojenia w określonym czasie i warunkach przy pomocy działania własnego, innych ludzi bądź własnego i innych”³. T. Lewowicki przedstawia podział, w którym pojawiają się różne rodzaje aspiracji: obejmują one okres nauki szkolnej, pracy zawodowej, życia osobistego, spraw materialnych, uczestnictwa w życiu kulturalnym, ponadto wymienia aspiracje społeczne, przywódcze, moralne, ludystyczne oraz „zainteresowania i zamiłowania, pasje, które właściwe są poszczególnym ludziom czy grupom, a które nie są bezpośrednio związane z wymienionymi uprzednio obszarami działalności”⁴.

Analizując pojęcie „aspiracji”, można odnieść wrażenie, iż akcentowane jest najczęściej dążenie do realizacji określonych celów lub zamierzeń. Potwierdza to np. W. Kopaliński, definiując aspiracje jako „dążenie (do osiągnięcia czegoś), pragnienie (dopięcia celu, dobiecia do czegoś)”⁵. J. Pieter ujmuje aspiracje jako „nadzieje na powodzenie w urzeczywistnieniu określonych zadań lub planów”⁶. Zdaniem M. Sokołowskiej aspiracje stanowią zespół pragnień, dążeń odnoszących się do wizji przyszłości jednostki⁷.

W zależności od znaczenia, jakie można przypisać wartościom, o jakie zabiegamy, można mówić o różnym poziomie aspiracji⁸.

Wiele napotkanych w literaturze definicji traktuje termin „aspiracje” dość szeroko, synonimami ich są: marzenia, nadzieje, ambicje, dążenia, oczekiwania, motywy działania czy perspektywy życiowe i zawodowe.

Aspiracje korespondują z pojęciem wartości, podejmowana aktywność ma swoje źródło w ich układzie, hierarchii⁹. J. Szczepański definiuje wartość jako „dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w życiu swoim i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”¹⁰. Na ten aspekt uwagi wobec rzeczy istotnych dla człowieka zwraca również uwagę A. Kłosowska, pisząc, że aspiracje stanowią kategorię „potrzeb świadomych, odnoszących się do przedmiotów i wartości aktualnie nieposia-

² *Wielka Encyklopedia Powszechna*, PWN, Warszawa 1992, s. 417.

³ B. Gołębiowski, *Dynamika aspiracji*, KIW, Warszawa 1977, s. 85.

⁴ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1987, s. 25–26.

⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 47.

⁶ J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 26.

⁷ Por. M. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, PWN, Warszawa 1967, s. 72.

⁸ B. Gołębiowski, *Dynamika...*, dz. cyt., s. 85.

⁹ Por. M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2010, s. 243–245.

¹⁰ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972, s. 97–98.

danych lub takich, które wymagają stałego odnawiania, a są uznawane za godne pożądania”¹¹. Perspektywa osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy może stać się przedmiotem aspiracji, jeżeli w odczuciu jednostki jest istotna, co wskazuje na jej wartościowość.

Ciekawy podział dotyczący wartości będących przedmiotami „pozytywnych lub negatywnych pragnień”¹² czy dążeń do ich posiadania przedstawia S. Ossowski, wymieniając wartości uznawane, tj. takie, które ceni głównie ze względu na kontekst społeczny, środowiskowe ustalenia oraz odczuwane – wynikające z subiektywnej oceny określonego obszaru rzeczywistości, który z jakichś względów okazuje się dla jednostki ważny i pożądany, wywołując motywację do określonej aktywności¹³.

Do czynników pobudzających aspiracje, zbliżone znaczeniowo do chęci posiadania i rozwoju w pewnym, wybranym przez jednostkę kierunku należą przede wszystkim szeroko pojęte uwarunkowania socjalizacyjne (środowisko społeczne na każdym etapie życia: np.: rodzina, kręgi rówieśnicze, szkoła itp.) oraz zainteresowania korespondujące z dążeniami, zdolnościami, emocjonalnością i aktywnością poznawczą oraz cechami osobowości lub charakterem, jak również media oraz wzory kulturowe, wszystkie kształtując nastawienie na realizowanie określonych wartości.

Założenia metodologiczne. W tej części artykułu zostaną zaprezentowane założenia metodologiczne badań własnych, których przedmiotem był poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu technicznym w kontekście preferowanych wartości. Celem badań było uzyskanie informacji na temat aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów oraz ustalenie najczęściej preferowanych przez młodzież wartości ogólnozyciowych i zawodowych, co może być wskazówką dla pedagogów wspierających młodzież w zakresie planowania ścieżek kariery. Ze względu na objętość artykułu pokazany zostanie jedynie fragment szerszej diagnozy w zakresie tej problematyki. Skoncentrujemy się na aspiracjach edukacyjnych związanych z planami młodzieży w bliskiej perspektywie czasowej, oraz zawodowych – ukazujących wizję przyszłego funkcjonowania na rynku pracy, interesujące w tym kontekście mogą być wypowiedzi na temat preferowanych wartości.

Problem główny wyraża się w pytaniu: **Jakie są aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu technicznym? Jakimi wartościami preferuje młodzież?**

Zakłada się, że większość badanych uczniów kończących klasy trzecie technikum chce w przyszłości zdobyć wyższe wykształcenie oraz że wśród preferowanych wartości na jednym z pierwszych miejsc pojawią się te związane z wykształceniem i pracą.

¹¹ A. Kłoskowska, *Wartości, potrzeby i aspiracje kultury małej społeczności miejskiej*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3, s. 19.

¹² S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych skal wartości. Z zagadnień psychologii społecznej*, *Dzieła*, t. III, Warszawa 1967, s. 71.

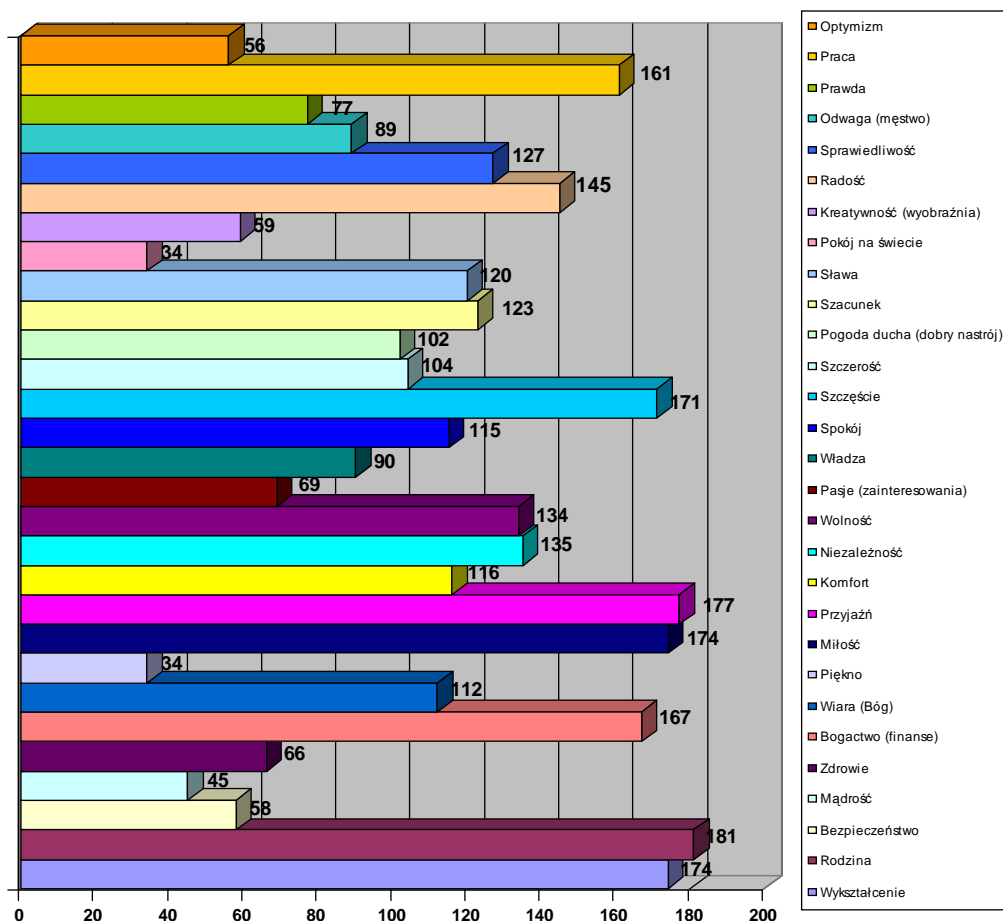
¹³ Por. T. Kołakowska-Bajtlik, *Środowiskowe uwarunkowania aspiracji ośmioklasistów: z badań sondażowych*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego 2, 1988, s. 87–93.

W badaniach została wykorzystana metoda sondażu diagnostycznego. Dla zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano anonimową ankietę, która zawierała wykaz wartości ogólnozyciowych i zawodowych oraz pytanie o dalsze plany edukacyjne i zawodowe. Badania zostały przeprowadzone na terenie Radomia. Przebadana została grupa 198 uczniów klas trzecich technikum, w tym 71 dziewcząt i 127 chłopców.

Aspiracje i wartości młodzieży ponadgimnazjalnej w świetle wyników badań własnych. Aspiracje życiowe i zawodowe wynikają z określonej hierarchii celów życiowych, pragnień przekładających się na układ preferowanych wartości. Poniższe zestawienia pokażą wybory młodzieży w tym zakresie. Pierwsza tabela i wykres dotyczy preferowanych przez respondentów wartości ogólnozyciowych w stopniu wysokim.

Tabela 1. Wartości ogólnozyciowe preferowane w stopniu wysokim

Wartości ogólnozyciowe	Liczba wskazań	% wskazań
Wykształcenie	174	87,9
Rodzina	181	91,4
Bezpieczeństwo	58	29,3
Mądrość	45	22,7
Zdrowie	66	33,3
Bogactwo (finanse)	167	84,3
Wiara (Bóg)	112	56,6
Piękno	34	17,2
Miłość	174	87,9
Przyjaźń	177	89,4
Komfort	116	58,6
Niezależność	135	68,2
Wolność	134	67,7
Pasje (zainteresowania)	69	34,8
Władza	90	45,4
Spokój	115	58,1
Szczęście	171	86,4
Szczerość	104	52,5
Pogoda ducha (dobry nastrój)	102	51,5
Szacunek	123	62,1
Sława	120	60,6
Pokój na świecie	34	17,2
Kreatywność (wyobraźnia)	59	29,8
Radość	145	73,2
Sprawiedliwość	127	64,1
Odwaga (męstwo)	89	44,9
Prawda	77	38,9
Praca	161	81,3
Optymizm	56	28,3



Wykres 1. Wartości ogólnozyciowe preferowane w stopniu wysokim

Badania pokazały, że najbardziej preferowanymi wartościami ogólnozyciowymi w opinii młodzieży jest: rodzina (181 wskazań – 91,4%), przyjaźń (177 wskazań – 89,4%), wykształcenie i miłość (po 174 wskazania – po 87,9%), szczęście (171 wskazań – 86,4%), bogactwo (finanse) – (167 wskazań – 84,3%) oraz praca (161 wskazań – 81,3%). W następnej kolejności znalazły się: radość, niezależność, wolność, sprawiedliwość, szacunek, sława, komfort, spokój, wiara (Bóg), szczerłość, pogoda ducha (dobry nastrój). Najmniej cenione są: pokój na świecie i piękno, następnie: mądrość, optymizm bezpieczeństwo, kreatywność, zdrowie i pasje.

Preferowane wartości związane z przyszłą pracą zawodową prezentuje poniższe zestawienie:

Tabela 2. Wartości związane z pracą preferowane w stopniu wysokim

Wartości związane z pracą	Liczba wskazań	% wskazań
Bezpieczeństwo	134	67,7
Finanse (dochodowość)	171	86,4
Przyjaźń	140	70,7
Sukces zawodowy	165	83,3
Awans	163	82,3
Władza	64	32,3
Szacunek (uznanie)	90	45,4
Innowacyjność (tworzenie nowych rzeczy)	111	56,1
Pozycja społeczna	64	32,3
Urozmaicenie życia	45	22,7
Dobra współpraca	129	65,1
Dobre zarządzanie	133	67,2
Satysfakcja z pracy	156	78,8
Odpowiedzialność	90	45,4
Uczenie się nowych rzeczy	133	67,2
Rzetelność	78	39,4
Realizowanie ambicji	166	83,8
Lojalność	88	44,4
Dyscyplina	56	28,3
Praca wśród ludzi	145	73,2
Wyzwania zawodowe	101	51
Perfekcjonizm	56	28,3

Badania pokazały, że najbardziej preferowanymi wartościami związanymi z pracą w opinii młodych respondentów są: finanse (dochodowość) (171 wskazań – 86,4%), realizowanie ambicji (166 wskazań 83,8%), sukces zawodowy (165 wskazań – 83,3%), awans (163 wskazania – 82,3%), satysfakcja z pracy (156 wskazań – 78,8%), praca wśród ludzi (145 wskazań 73,2%), przyjaźń (140 wskazań – 70,7%), bezpieczeństwo (134 – 67,7%), dobre zarządzanie oraz przyjaźń, uczenie się nowych rzeczy (po 133 wskazania – po 67,2%), dobra współpraca (129 wskazań – 65,1%). Najmniej istotne zdaniem respondentów okazało się pojmowanie pracy jako urozmaicenia życia (22,7%), dyscypliny i perfekcjonizmu (po 28,3%, pozycji społecznej oraz władzy (po 32,3%) oraz jako rzetelności – istotnej dla 39,4% ankietowanych.

Druga część wyników badań pokazała poziom deklarowanych aspiracji w najbliższej perspektywie czasowej. Okazało się, że prawie połowa młodzieży klas trzecich technikum będzie chciała ukończyć studia niestacjonarne (49%), a 32,8% respondentów chce ukończyć studia stacjonarne, 11,1% ankietowanych decyduje się na szkołę policealną lub pomaturalną, tylko 6,1% respondentów nie zamierza się dalej uczyć, decyzji jeszcze nie podjęło 2 osoby.

Pod względem aspiracji zawodowych największa grupa młodzieży (35,8%) chce w przyszłości podjąć pracę w kraju, jednak 31,3% deklaruje wyjazd zarobkowy, prowadzenie własnej działalności gospodarczej jest spełnieniem dążeń 23,2% ankietowanych, decyzji nie podjęło 19 uczestników badania.

Hierarchia wartości zmienia się na poszczególnych etapach naszego życia, świadczy o naszych celach, potrzebach i oczekiwaniach. Interesujące było poznanie układu wartości w kontekście aspiracji edukacyjnych: wykształcenie i praca okazały się ważne dla respondentów, co w znacznym stopniu potwierdziło postawioną hipotezę, wykształcenie jako wartość pojawiło się po rodzinie, przyjaźni na równi z miłością. Świadczy to o znaczeniu, jakie ma dla młodych ludzi, praca otrzymała nieco niższą rangę w ich aksjologicznych wyborach. Analizując aspiracje edukacyjne, zdecydowana większość uczniów trzecich klas wybiera dalszą edukację, tylko 12 osób rezygnuje z tej możliwości. Dalsze plany młodzieży związane z przyszłym funkcjonowaniem na rynku pracy poznaliśmy przez wizję wartości korelujących z aktywnością w tym zakresie. Dochodowość, czyli korzyści finansowe uplasowały się na pierwszym miejscu, dalej młodzież identyfikuje zatrudnienie z realizowaniem ambicji, sukcesem zawodowym, awansem, satysfakcją z pracy, pracą wśród ludzi, przyjaźnią, bezpieczeństwem. Deklaracje wyjazdowe mają wyraźne przesłanki zarobkowe, co dodatkowo potwierdzają wywiady przeprowadzone z młodzieżą; 23,2% ankietowanych uczniów chciałoby prowadzić własną działalność gospodarczą, co z kolei może korespondować z pragnieniem osiągnięcia sukcesu i realizowania swoich pomysłów i ambicji.

Poznanie aspiracji edukacyjnych i młodzieży w kontekście preferowanych wartości wydaje się ważne z kilku powodów. Przeprowadzone badania i zamieszczony tu fragment ich wyników pozwalają chociaż w niewielkim stopniu poznać dążenia młodego pokolenia pod kątem edukacyjnych i zawodowych aspiracji oraz preferowanych wartości. Niewątpliwie jest to ważne dla tworzenia odpowiednich warunków sprzyjających realizacji tych oczekiwań, bo za wymienionymi wartościami stoją cele życiowe młodych ludzi. Pozytywne jest, że ankietowane osoby z klas o profilu technicznym są w większości nastawione na dalszą edukację, czyli ich poziom aspiracji edukacyjnych jest wysoki. Młodzież koncentruje się także na swojej przyszłości zawodowej, co widać w hierarchii wartości oraz w ujawnianych aspiracjach co do formy i miejsca wykonywania pracy.

Znając preferowane wartości i deklarowane aspiracje, można towarzyszyć młodym ludziom w procesie kreowania wizji przyszłości, pomóc w realistycznym oglądzie świata pracy oraz w odkrywaniu potencjału osobowościowego: cech charakteru, zdolności, predyspozycji zawodowych, umiejętności, zainteresowań.

Wznawianie co pewien czas podobnych badań, aktualizowanie wyników, najlepiej na szerszą skalę, pozwoli poznać trendy, wynikające z dynamiki zmian naszego życia gospodarczego i społecznego oraz stwarzać warunki do realizacji dążeń młodego pokolenia, jest to wskazówką do pracy pedagogicznej i doradczej w szkole.

Bibliografia

1. Ball S., Maguire M., Macrae S., *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economies in the Global City*, Routledge, London 2000.
2. Bednarczyk-Jama N., *Aspiracje edukacyjno-zawodowe w kontekście realiów rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2006, nr 1, s. 58–63.

3. Bogaj M., *Aspiracje edukacyjne*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1, A-F., Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 202–205.
4. *British Youth Council, Young People's views on finding out about jobs and careers*, National Children's Bureau and Youth NCB 2009.
5. Cabinet Office, *Unleashing Aspiration: Summary and Recommendations of the Full Report*, HM Government, London 2009.
6. Gołębiowski B., *Dynamika aspiracji*, KIW, Warszawa 1977.
7. Kołakowska-Bajtlik T., *Środowiskowe uwarunkowania aspiracji ośmioklasistów: z badań sondażowych*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego”, 2, 1988, s. 87–93.
8. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
9. Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1987.
10. Marjoribanks K., *Family Background, Individual and Environmental Influences, Aspirations and Young Adult's Educational Attainment: a Follow-up Study*, (w:) *Educational Studies* 2003, nr 29, 233–242.
11. Ossowski S., *Konflikty niewspółmiernych skal wartości. Z zagadnień psychologii społecznej*, *Dziela*, t. III, Warszawa 1967.
12. Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2010.
13. Palka K., *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
14. Pantkowski R., *Aspiracje życiowe młodzieży i ich dynamika*, *Wychowanie Obywatelskie* 1989 nr 2.
15. Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
16. Sokołowska M., *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, PWN, Warszawa 1967.
17. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
18. Kłoskowska, A. *Wartości, potrzeby i aspiracje kultury małej społeczności miejskiej*, „*Studia Socjologiczne*” 1970, nr 3.
19. Szczepka-Pustkowska M., *Aspiracje*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1, A - F., Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 195–202.
20. *Wielka Encyklopedia Powszechna*, PWN, Warszawa 1992.

dr Monika MAZUR

Radomskie Towarzystwo Naukowe,
Zespół Szkół Budowlanych im. Kazimierza Wielkiego w Radomiu
monika.mazur2@wp.pl

Magdalena FLOREK-ŁUSZCZKI¹, Stanisław LACHOWSKI²
Jarosław CHMIELEWSKI³, Monika SZPRINGER⁴
Mariola WOJCIECHOWSKA⁵

¹ Instytut Medycyny Wsi w Lublinie; Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie;

² Instytut Medycyny Wsi w Lublinie; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie;

³ Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

⁴ Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

⁵ Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Plany życiowe młodzieży lubelskich wsi

Life plans of rural adolescents
from the Lublin region

Słowa kluczowe: młodzież wiejska, plany życiowe, aspiracje młodzieży.

Key words: rural adolescents, life plans, aspirations of adolescents.

Abstract. The objective of the study was the presentation of life plans of rural adolescents attending secondary schools, their plans directly after completing school, as well as hopes for the more distant future. The plans of rural adolescents were described in comparison to the plans of adolescents living in urban areas. The scope of problems undertaken was analysed basing on studies conducted by the method of a diagnostic survey, using a questionnaire form, in a group of secondary school adolescents from the Lublin Region. There were surveyed 304 adolescents attending secondary general and technical schools, including 209 rural and 95 urban inhabitants.

The study showed that the majority of both rural and urban adolescents had a positive attitude towards their future; however, they were aware of a multi-factor conditioning of their chances to obtain life goals. Plans concerning further education in the group of rural adolescents clearly differed from those of urban adolescents. The percentage of those who plan to undertake full-time studies was twice lower among rural when compared to urban schoolchildren. Rural adolescents more frequently than their urban contemporaries intend to undertake occupational activity, or study part-time and work at the same time. Despite the fact that the majority of the adolescents examined plan to start a family, these plans most often depend on such circumstances as: meeting an appropriate candidate for a marriage obtaining a proper material standard, or completing education. Rural adolescents, to a greater extent, focus on obtaining a proper material status which would provide a suitable life standard for a family. Urban adolescents pay more attention to personal relationships with the future spouse and practical aspects – completing education.

Wprowadzenie. Na początku XXI wieku obserwuje się istotne zmiany modeli i wzorów życia. Okres ponowoczesności propaguje zupełnie odmienne wartości, w tym swobodę, różnorodność i tolerancję, co w konsekwencji prowadzi do relatywizmu wartości, wprowadzając „aksjologiczny chaos” (Zawada 2013). W tak różnorod-

nej i skomplikowanej rzeczywistości współczesna młodzież kształtuje swój system wartości i określa plany na najbliższą i odległą przyszłość.

Młodzież nie jest grupą jednorodną. Zwraca się uwagę, że wewnętrzne zróżnicowanie sytuacji młodzieży w Polsce jest znacznie większe niż w wielu krajach Unii Europejskiej (Galas 2011). Na to zróżnicowanie wpływa wiele czynników decydujących również o nastawieniu do tego, co tu i teraz, a także o wizji własnej przyszłości. Aspiracje i plany życiowe uczniów szkół zlokalizowanych w dużych aglomeracjach miejskich różnią się od dążeń i wizji przyszłości młodzieży małomiasteczkowej i wiejskiej. Ważnymi czynnikami różnicującymi są także: warunki ekonomiczne, cechy rodziny pochodzenia czy środowiska zamieszkania. Wyobrażenia dotyczące własnej przyszłości zdeterminowane są również indywidualnymi predyspozycjami osobowościowymi, intelektualnymi i oczekiwaniami (Musiałańska 2010).

Dążenia i plany są dla młodzieży czymś szczególnym, ponieważ wyznaczają przyszłą drogę życia. Ich tworzenie przypada na okres dorastania, gdyż wtedy pojawia się największe i najsilniejsze zainteresowanie przyszłością. Kreowanie wizji przyszłego życia, a także jej ewentualna realizacja przebiega w kontekście społecznym i pod znaczącym jego oddziaływaniem (szczególny wpływ mają społeczne oczekiwania wobec młodej osoby, normy, idee, przypisane kulturowo role) (Kozakiewicz 1986). Konstruowanie planów życiowych pozostaje także w zależności z: poziomem osobistego rozwoju, ilością nagromadzonych doświadczeń, zdolnością do obserwacji rzeczywistości społecznej i umiejętnością krytycznego odniesienia się do poznawanego świata (Mądrzycki 2002). Na projektowanie przyszłości przez młode osoby, w podejściu jednostkowym, mają wpływ głównie ich cechy indywidualne, jak wiek i płeć, poziom inteligencji (Mądrzycki 2002), ale także inne ważne czynniki, a wśród nich czołowe miejsce zajmują miejsce zamieszkania, status materialny.

Sytuacja życiowa młodzieży wiejskiej i miejskiej różni się znacznie pod wieloma względami. Poziom wykształcenia mieszkańców wsi jest znacznie niższy w porównaniu z mieszkańcami miast, co sprawia, że aspiracje edukacyjne i plany związane z kontynuacją nauki na studiach wyższych zazwyczaj nie są tak ważne dla młodzieży pochodzącej z rodzin wiejskich, jak dla młodych osób wywodzących się z miast (Kowalska 2012).

Następstwem zmian ustrojowych stało się sukcesywne ubożenie ludności wiejskiej. Wieś kojarzona jest z miejscem skupiającym osoby, które z powodu deficytów w kompetencjach zawodowych, splotu różnych innych okoliczności życiowych nie mieli możliwości lub odwagi, aby migrować ze swych miejsc zamieszkania. Przez to stała się ona mało atrakcyjnym miejscem egzystencji dla młodych ludzi, bo znacznie ogranicza szansę stabilizacji życiowej, a co ważniejsze – poważnie utrudnia możliwość realizacji własnych aspiracji (Kłopot 2011).

Znajomość planów życiowych młodych osób mieszkających na wsi ma nie tylko walor poznawczy, ale również zastosowanie praktyczne. Uzyskane w drodze badań prospektywnych informacje są szczególnie przydatne dla wyznaczenia kierunków działań w ramach polityki społecznej, a zwłaszcza w jej demograficznym aspekcie. Pozwalają m.in. na konstruowanie przepisów wspierających politykę prorodziną,

edukacyjną, czy też zmierzających do ograniczenia emigracji zarobkowej (Szatur-Jaworska 2008, Turowski 2008).

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie planów życiowych młodzieży wiejskiej uczęszczającej do szkół średnich, jej wyobrażeń dotyczących przyszłości bezpośrednio po ukończeniu szkoły, jak i wizji bardziej odległych. Plany w tym zakresie młodzieży wiejskiej zostaną ukazane w porównaniu z planami młodzieży pochodzącej z miasta.

Metody i próba badanych. Badania zostały przeprowadzone w 2012 r. metodą sondażu diagnostycznego, z użyciem kwestionariusza ankiety. Kwestionariusz przygotowany do samodzielnego wypełnienia przez uczniów szkół średnich obejmuje następujące zagadnienia: opinie młodzieży na temat potrzeby stawiania celów życiowych, plany edukacyjne i zawodowe młodzieży, plany osiągnięcia określonego standardu życia, plany założenia rodziny, dane społeczno-demograficzne. Audytoryjne badania ankietowe przeprowadzono na terenie szkoły w trakcie zajęć.

Próbę badanych osób wybrano drogą losowania warstwowego. W pierwszym etapie wylosowano 5 powiatów spośród 26 powiatów województwa lubelskiego. W każdym z wybranych powiatów wylosowano jedno liceum ogólnokształcące i jedno technikum. W szkołach tych przeprowadzono badania w II i III klasie. W szkołach, w których była więcej niż jedna klasa określonego poziomu, do badań wybrano tę, w której duża część uczniów pochodziła ze środowisk wiejskich.

Tabela 1. Płeć badanych wg miejsca zamieszkania

	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	%	n	%		
Dziewczęta	43	45,3	104	49,8	147	48,4
Chłopcy	52	54,7	105	50,2	157	51,6
Ogółem	95	100,0	209	100,0	304	100,0

Tabela 2. Typ szkoły, do której uczęszczają badani wg miejsca zamieszkania

	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	%	n	%		
LO	66	69,5	92	44,0	158	52,0
Technikum	29	30,5	117	56,0	146	48,0
Ogółem	95	100,0	209	100,0	304	100,0

$\chi^2 = 16,954$; $p < 0,001$.

Ogółem w badaniach wzięło udział 304 uczniów szkół średnich województwa lubelskiego, w tym 209 mieszkańców wsi i 95 mieszkańców miast (tabela 1). W grupie badanych nieco większą część stanowią chłopcy (51,6%) niż dziewczęta (48,4%) (różnice nieistotne). Prawie równoliczne są również podgrupy uczniów uczęszczających do liceum ogólnokształcącego (52,0%) i technikum (48,0%). Typ szkoły istotnie różnicuje młodzież pochodzącą z miasta i ze wsi. Większość uczniów z miasta (69,5%) uczęszcza do LO, natomiast wśród mieszkańców wsi do LO uczęszcza niepełna połowa uczniów (45,0%). Jednocześnie młodzież wiejska prawie dwukrotnie częściej niż miejska pogram szkoły średniej realizuje w technikum ($\chi^2 = 16,954$; $p < 0,001$).

Wyniki. Badani maturzyści to na ogół osoby optymistycznie nastawione do swojej przyszłości. Prawie $\frac{3}{4}$ badanych uczniów raczej optymistycznie postrzega swoją przyszłość, a $\frac{1}{5}$ zdecydowanie optymistycznie (tabela 3). Pozostali przyszłość oceniają raczej pesymistycznie (7,0%) lub zdecydowanie pesymistycznie (cztery osoby). Sposób spostrzegania przyszłości przez młodzież mieszkającą na wsi i w mieście jest bardzo podobny (nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic).

Tabela 3. Postrzeganie swojej przyszłości wg miejsca zamieszkania

Sposób postrzegania	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	Miasto		Wieś		n	%
	n	%	n	%		
optymistycznie	20	21,1	41	19,8	61	20,2
raczej optymistycznie	69	72,6	147	71,0	216	71,5
raczej pesymistycznie	5	5,3	16	7,7	21	7,0
pesymistycznie	1	1,1	3	1,4	4	1,3
Ogółem	95	100,0	207	100,0	302	100,0

Charakterystyczną cechą ludzi młodych jest planowanie swojej przyszłości poprzez stawianie mniej lub bardziej skonkretyzowanych celów życiowych. Potrzebę stawiania takich celów dostrzega ponad $\frac{2}{3}$ badanej młodzieży (69,6%), a prawie $\frac{1}{3}$ spośród nich nie posiada takiej potrzeby lub nie ma zdania na ten temat. Potrzebę stawiania celów życiowych dostrzega podobny odsetek uczniów z miasta i ze wsi. Wszyscy uczniowie podzielają pogląd, że osiągnięcie celów życiowych zależy od różnorodnych czynników, które mogą wspomagać lub utrudniać ich realizację. Wśród czynników pozytywnie wpływających na osiągnięcie celów życiowych największe znaczenie przypisano pracowitości (59,2% badanych) i wykształceniu (49,3%) (tabela 4). Stosunkowo duża grupa uczniów wskazuje również na inne cechy charakteru i osobowości, takie jak: odwaga, pewność siebie (34,9%), cierpliwość, wytrwałość (26,0%),

talent, inteligencja (25,7%), łatwość nawiązywania kontaktów (19,1%), spryt (14,5%), wdzięk, urok osobisty (6,6%). Część badanej młodzieży (18,1%) wyraża przekonanie, że znajomość języków obcych umożliwi realizację wyznaczonych celów. Stosunkowo niewielki odsetek uczniów za czynnik wspomagający realizację celów życiowych uznaje znajomość tzw. „układów” (15,1%), sugerując, że sukces w tym zakresie zależy nie tylko od osobistych umiejętności, ale również od nieformalnych powiązań, znajomości z odpowiednimi osobami, czy nawet nie do końca uczciwych zależności. Nieco podobny charakter może mieć kolejny z wymienianych czynników, a mianowicie „wsparcie i pomoc rodziny” (14,5%). Wydaje się jednak, że czynnik ten posiada wyraźnie pozytywny aspekt, akcentujący znaczenie rodziny jako grupy udzielającej wsparcia, mobilizującej do aktywności. Poglądy na temat czynników wspomagających realizację celów życiowych w grupach młodzieży mieszkającej na wsi i w mieście są na ogół podobne. Jedynie w przypadku dwóch wymienionych czynników stwierdzono istotną statystycznie różnicę (tabela 2). Mieszkańcy wsi prawie dwukrotnie częściej niż ich rówieśnicy z miasta wskazują na wykształcenie jako decydujący czynnik osiągnięcia celów życiowych ($p < 0,001$). Młodzież z miasta istotnie częściej niż ze wsi podkreśla znaczenie talentu i inteligencji ($p < 0,01$).

Tabela 4. Czynniki wspomagające realizację celów wg miejsca zamieszkania

Czynniki	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	% N=304
	n	% N=95	N	% N=209		
pracowitość	61	64,2	119	56,9	180	59,2
wykształcenie*	32	33,7	118	56,5	150	49,3
odwaga, pewność siebie	29	30,5	77	36,8	106	34,9
cierpliwość/wytrwałość	26	27,4	53	25,4	79	26,0
talent, inteligencja**	35	36,8	43	20,6	78	25,7
łatwość nawiązywania kontaktów	20	21,1	38	18,2	58	19,1
znajomość języków obcych	13	13,7	42	20,1	55	18,1
znajomości, „układy”	16	16,8	30	14,4	46	15,1
spryt	15	15,8	29	13,9	44	14,5
pomoc i wsparcie rodziny	13	13,7	31	14,8	44	14,5
szczęśliwy los	10	10,5	17	8,1	27	8,9
wdzięk, urok osobisty	7	7,4	13	6,2	20	6,6
miejsce zamieszkania	0	0,0	2	1,0	2	,7

N – liczba respondentów; n – liczba odpowiedzi;

* dla tabeli czteropolowej $\chi^2 = 16,880$ $p < 0,001$;

** dla tabeli czteropolowej $\chi^2 = 9,062$ $p < 0,01$.

W sytuacji uczniów szkół średnich bardzo istotne są plany edukacyjne lub zawodowe po uzyskaniu matury. Niespełna połowa badanych (45,2%) po skończeniu szkoły średniej chce poświęcić się wyłącznie nauce w formie stacjonarnych studiów (39,8%) lub uczęszczania do szkół pomaturalnych (5,3%) (tabela 5). Pozostali (54,8%) zamierzają podjąć pracę zawodową, w tym połowa spośród nich zamierza jednocześnie studiować zaocznie. Prawie co dziesiąty badany planuje podjąć pracę za granicą (9,6%). W sumie jakiegokolwiek formy edukacji (stacjonarne i zaoczne) zamierza kontynuować 2/3 uczniów szkół średnich (66,0%). Plany edukacyjne są istotnie różne w grupie osób zamieszkałych w mieście i na wsi. Młodzież miejska dwukrotnie częściej niż wiejska planuje podjęcie stacjonarnych studiów, natomiast młodzież ze wsi częściej niż z miasta planuje studia zaoczne przy jednoczesnym wykonywaniu pracy zawodowej. Stosunkowo duża część młodzieży wiejskiej (1/3 tej grupy – 33,9%) planuje zakończyć edukację na szkole średniej i podjąć pracę zawodową. Takie plany ma ponaddwukrotnie mniejsza część młodzieży miejskiej (14,1%).

Tabela 5. Plany młodzieży po skończeniu szkoły średniej wg miejsca zamieszkania

Plany	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	%	n	%		
studia	56	60,2	64	30,6	120	39,8
praca zawodowa i studia zaoczne	19	20,4	63	30,1	82	27,2
nauka w szkole pomaturalnej	5	5,4	11	5,3	16	5,3
praca w Polsce poza miejscem zamieszkania	4	4,3	18	8,6	22	7,3
praca za granicą	6	6,5	23	11,0	29	9,6
praca w miejscu zamieszkania (pozostanie w domu rodzinnym)	2	2,2	23	11,0	25	8,3
inne	1	1,1	7	3,3	8	2,6
	93	100,0	209	100,0	302	100,0

$\chi^2 = 28,214, p < 0,001$.

Planując przyszlą pracę zawodową, połowa badanej młodzieży chciałaby wykonywać wolny zawód (lekarz, prawnik, artysta) (tabela 6). Prawie 1/3 badanych zamierza podjąć pracę umysłową, a 13,1% – pracę fizyczną. Niewielka część młodzieży planuje pracę we własnej firmie (3,8%) lub we własnym gospodarstwie rolnym (4,7%). Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w planowaniu przyszłości zawodowej przez młodzież ze wsi i z miasta. Wystąpiły jedynie niewielkie różnice wskazujące na pewne tendencje. Młodzież z miasta częściej niż ze wsi zamierza wykonywać wolny zawód, natomiast młodzież ze wsi częściej planuje pracę fizyczną.

Ważnym celem młodych ludzi jest osiągnięcie określonego standardu życia. Większość badanych (64,9%) ocenia, że w przyszłości osiągnie przeciętny standard życia, co trzeci spośród nich przypuszcza, że osiągnie wysoki standard, a tylko 4 osoby twierdzą, że ich standard życia będzie niski (tabela 7). Oceny w tym zakresie istotnie różnią się w grupie młodzieży ze wsi i z miasta. Przypuszczenia dotyczące wysokiego standardu życia stwierdzono znacznie częściej wśród uczniów zamieszkałych w miastach niż na wsi. Młodzież ze wsi częściej ocenia, że ich standard życia będzie przeciętny.

Tabela 6. Plany dotyczące wykonywanego zawodu wg miejsca zamieszkania

Typ zawodu	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	%	n	%		
pracownik umysłowy	23	30,7	48	29,8	71	30,1
pracownik fizyczny	6	8,0	25	15,5	31	13,1
rolnik	2	2,7	9	5,6	11	4,7
wolny zawód	42	56,0	72	44,7	114	48,3
właściciel firmy	2	2,7	7	4,3	9	3,8
Ogółem	75	100,0	161	100,0	236	100,0

Tabela 7. Ocena możliwości osiągnięcia określonego standardu życia w przyszłości wg miejsca zamieszkania

Standard życia	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	%	n	%		
wysoki	41	43,2	62	29,6	103	33,8
przeciętny	52	54,7	145	69,4	197	64,9
niski	2	2,1	2	1,0	4	1,3
Ogółem	95	100,0	209	100,0	304	100,0

$\chi^2 = 6,326$; $p < 0,05$.

Jednym z wyznaczników standardu życia jest posiadanie określonych dóbr materialnych. Pragnieniem wszystkich badanych osób jest posiadanie własnego domu lub mieszkania (tabela 8). Innym dobrem oczekiwanym przez większość badanych jest samochód (58,6% badanych). Znacznie mniejszy odsetek badanej młodzieży chciałoby posiadać dużą ilość pieniędzy (8,2%) lub własną firmę (7,6%). Oczekiwania związane z posiadaniem dóbr materialnych są podobne w grupie młodzieży miejskiej i wiejskiej. Jedynie chęć posiadania mieszkania wystąpiła istotnie częściej wśród mieszkańców miasta niż mieszkańców wsi. Ponadto młodzież wiejska dwukrotnie częściej ma plany posiadania własnej firmy niż młodzież z miasta (odpowiednio 9,1% i 4,1%).

Tabela 8. Dobra materialne, które chcą osiągnąć badani wg miejsca zamieszkania

	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	% N=95	N	% N=209		
Dom	69	72,6	166	79,4	235	77,3
mieszkanie *	30	31,6	41	19,6	71	23,4
samochód	58	61,1	120	57,4	178	58,6
dużo pieniędzy	8	8,4	17	8,1	25	8,2
własna firma	4	4,2	19	9,1	23	7,6
Inne	3	3,2	3	1,4	6	2,0

N – liczba respondentów; n – liczba odpowiedzi, * $\chi^2 = 5,221$; $p < 0,05$.

Młodzież szkół średnich to osoby, które osiągają pełnoletniość i zaczynają myśleć o założeniu własnej rodziny. Z badań nad systemem wartości młodzieży wynika, że jedną z najważniejszych wartości w ich życiu jest rodzina (Dyczewski 2009, s. 49). Zdecydowana większość badanej młodzieży planuje założyć rodzinę, a tylko 7,3% uczniów nie posiada takich planów (tabela 10). Największy odsetek badanych planuje założenie rodziny w sytuacji, gdy spotka odpowiedniego kandydata na współmałżonka (35,0%). Niewiele mniejsza ich część chciałaby założyć rodzinę po uzyskaniu dobrze płatnej pracy lub po ukończeniu edukacji (24,1%). Wśród osób, które plany założenia rodziny uzależniają od ukończenia edukacji są również tacy, którzy zamierzenia te chcą zrealizować w bardzo młodym wieku – bezpośrednio po maturze. Plany założenia rodziny różnią się istotnie w grupie młodzieży wiejskiej i miejskiej. Młodzież miejska częściej niż wiejska plany założenia rodziny uzależnia od ukończenia edukacji oraz spotkania właściwego kandydata na współmałżonka, natomiast młodzież wiejska istotnie częściej niż miejska zwraca uwagę na uzyskanie dobrze płatnej pracy. Oznacza to, że młodzież wiejska w większym zakresie koncentruje się osiągnięciu odpowiedniego statusu materialnego, który zapewni rodzinie zabezpieczenie właściwego standardu życia. Młodzież miejska zwraca większą uwagę na relacje osobowe z przyszłym współmałżonkiem oraz względy praktyczne – ukończenie edukacji.

Tabela 10. Plany dotyczące założenia rodziny wg miejsca zamieszkania

Założenie rodziny	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	miasto		wieś		n	%
	n	%	n	%		
po ukończeniu szkoły średniej	4	4,2	12	5,8	16	5,3
po ukończeniu studiów	27	28,4	30	14,4	57	18,8
po uzyskaniu dobrze płatnej pracy	13	13,7	77	37,0	90	29,7
po uzyskaniu własnego mieszkania	4	4,2	8	3,8	12	4,0
gdy spotka właściwą partnerkę/partnera	39	41,1	67	32,2	106	35,0
nie planuje	8	8,4	14	6,7	22	7,3
Ogółem	95	100,0	208	100,0	303	100,0

$\chi^2 = 20,784$; $p < 0,01$.

Podsumowanie. Przeprowadzone badania pokazały, że zarówno młodzież wiejska, jak i miejska to w zdecydowanej większości osoby pozytywnie nastawione wobec swojej przyszłości, ale jednocześnie mające świadomość wieloczynnikowego uwarunkowania szans na osiągnięcie celów życiowych. Budujące jest, że ponad połowa badanych osób ze wsi wyraziła przekonanie o własnej sprawczości, jeśli chodzi o realizację założonych celów, wskazując na pracowitość i wykształcenie jako dwa główne czynniki determinujące powodzenie w tej kwestii oraz lenistwo i niski poziom wykształcenia jako elementy utrudniające osiągnięcie celów. Tylko niespełna 15% respondentów mieszkających na wsi uznało, że układy i znajomości są niezbędne do osiągnięcia celów. Jest to niski odsetek w porównaniu z wynikami badań uzyskanymi w 2010 na ogólnopolskiej próbie młodych osób mieszkających na wsi i w mieście, kiedy temu czynnikowi aż połowa z nich przypisała największe znaczenie (zob. Badora 2010).

Ważnym etapem drogi życiowej badanych uczniów jest okres po ukończeniu edukacji w szkole średniej. W tym czasie młodzież podejmuje decyzje o kontynuowaniu nauki lub podjęciu pracy zawodowej, a niektórzy spośród nich realizują jednocześnie obie formy aktywności. Zdecydowana większość badanych uczniów z miasta (86%) i znacznie mniejsza część młodzieży wiejskiej (66%) planuje po pomyślnie zdanej maturze rozpocząć dalszą edukację na studiach lub szkole pomaturalnej. Wynik ten koresponduje z przekonaniem młodzieży końca minionej dekady o wysokiej roli wykształcenia w życiu i jej aspiracjami edukacyjnymi. Dla ok. 75% dziewiętnastolatków, którzy wzięli udział w ogólnopolskich badaniach w 2007 r. dobre wykształcenie znajdowało się w grupie najważniejszych potencjalnych osiągnięć w życiu (Boni 2011), a w 2009 r. 76,5% uczniów kończących szkoły średnie zadeklarowało, że planuje podjąć studia wyższe (Domalewski 2010). Z kolei analiza wyników ogólnopolskich badań Bujaka przeprowadzonych wśród uczniów kończących szkoły rolnicze w latach 2001 i 2007 pokazuje, że ich plany związane z kontynuacją nauki na studiach wyższych, w perspektywie sześciu lat, zmieniły się na niekorzyść. O ile w 2001 r. chęć studiowania wyraziło 66,8% respondentów, to w roku 2007 ich odsetek zmniejszył się do 45,7%. Za to znacząco wzrosło zainteresowanie pracą w gospodarstwie rolnym (z 5,1% w 2001 r. do 22,7% w 2007 r.) oraz wyjazdem w celach zarobkowych za granicę (odpowiednio z 17,4% do 40,3%) (Jurkiewicz, Bujak 2012).

Młodzi mieszkańcy wsi, którzy wzięli udział w badaniach najczęściej swoją plany zawodowe wiążą z wykonywaniem wolnego zawodu (ok. 45%) i pracą umysłową (ok. 30%). Tylko niespełna 6% respondentów ze wsi chciałoby w przyszłości wykonywać zawód rolnika. Brak istotnych statystycznie różnic, jeśli chodzi o dokonywane wybory, porównując badanych uczniów ze wsi i z miasta. Na plany zawodowe młodzieży istotny wpływ mogą mieć ich rodzice. Dokonywane wybory dodatkowo zróżnicowane są środowiskowo. Pilotażowe badania Kozłowskiego i Matczak, dotyczące aspiracje zawodowych rodziców w stosunku do własnych dzieci, przeprowadzone na ogólnopolskiej próbie badanych pokazują, że mieszkańcy wsi zdecydowanie częściej chcieliby, aby dzieci wykonywały zawód nauczyciela oraz zawody biurowe i niewymagające wysokich kwalifikacji (w tym działalność w sektorze usług i prace fizyczne). Rodzice z miast z kolei częściej pragną dla swych dzieci zawodów politechnicz-

nych i lekarskich, częściej też pozostawiają dziecku dowolność w wyborze zawodu (Kozłowski, Matczak 2012).

Plany życiowe młodzieży pozostają w związku z uznanym przez nią systemem wartości. W konsumpcyjnym świecie coraz większego znaczenia zaczynają nabierać dobra materialne i to one w znacznej mierze decydują o innych planach, jak np. dotyczących założenia rodziny. Zdaniem J. Mariańskiego współczesnych młodych ludzi, mających wysokie aspiracje, jak i tych, którzy niewiele oczekują od życia, łączy wspólna cecha, a mianowicie brak kultywowania tradycyjnych wartości. W konsekwencji młode osoby, kształtując własne wartości i normy, czerpią z „katalogu wartości” zwykle tylko te, które są dla nich w danym momencie najkorzystniejsze, niezobowiązujące do wielkich wyrzeczeń, a nawet przynoszące przyjemności i zaspokojenie różnych potrzeb (Mariański 2009).

Przedstawione w niniejszej pracy wyniki nie do końca potwierdzają tę tezę. Respondenci w zdecydowanej większości wyrazili przekonanie, że mają szansę na osiągnięcie co najmniej przeciętnego standardu życia w przyszłości. Młodzież ze wsi jest bardziej sceptyczna co do możliwości uzyskania wysokiego poziomu życia materialnego w porównaniu z badanymi osobami z miasta, z których ponad 2/5 przewiduje osiągnąć wysoki standard. Takie przewidywania posiada niespełna 1/3 młodzieży wiejskiej (29,6%). W czołówce pożądaných dóbr znalazły się: dom, mieszkanie i samochód. Jednocześnie zdecydowana większość badanych młodych osób (92,7%) w swoich planach przewiduje założenie rodziny, a tylko niespełna 30% spośród nich warunkuje realizację tego planu uzyskaniem odpowiedniego standardu materialnego dzięki znalezieniu dobrze płatnej pracy.

Bibliografia

1. Badora B., 2010: *Młodzież 2010. Plany, dążenia, aspiracje*. CBOS, Warszawa. http://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/11_konferencja/Barbara_Badora.pdf (data dostępu 09.02.2015 g. 10:00)
2. Boni M., 2011: *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
3. Dyczewski L., 2009, *Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie. Pomiędzy tradycją a nowoczesnością*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
4. Galas B. 2011, *Młodzi po zmianie. Wartości i orientacje życiowe młodych Polaków*. *Nowa Szkoła*, 10: 19.
5. Jurkiewicz A., Bujak F. 2012, *Plany edukacyjne, zawodowe i życiowe młodzieży kończącej szkoły rolnicze*, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 1, t. 18: 13–17.
6. Kowalska M. 2012, *System edukacyjny a aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży wiejskiej*. *Problemy Drobnych Gospodarstw Rolnych*, 1: 71–84.
7. Kłopot S.W., 2011: *Niechciane miejsca – szanse stabilizacji życiowej młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej*, *Acta Uni Versi Tat is Lodziens Folia Sociologica*, 37: 87–106.
8. Kozakiewicz W., 1986: *Przewodnik po młodości*. Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
9. Kozłowski W., Matczak E. 2012, *Aspiracje zawodowe rodziców w stosunku do własnych dzieci* (raport z badań pilotażowych), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa (file:///C:/Users/Magdalena/Downloads/ibe-analizy-03-2012-apiracje-zawodowe-rodzicow%20(2).pdf – data dostępu 23.02.2015, g. 16:45).

10. Mariański J., 2009: *Dylematy moralne młodzieży polskiej*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*. (red.) D. Walczak-Duraj. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
11. Mądrzycki T., 2002: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
12. Musiała K., 2010: *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. IMPULS, Kraków.
13. Szatur-Jaworska B. 2008: *Diagnoza i diagnozowanie w polityce społecznej*, [w:] *Polityka społeczna*, (red.) G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny, PWN, Warszawa.
14. Turowski W., 2008: *Polityka społeczna*. Wyd. GWSH, Gdańsk.
15. Zawada A., 2013: *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*. Impuls, Kraków – Katowice.

dr n. hum. Magdalena FLOREK-ŁUSZCZKI

Instytut Medycyny Wsi w Lublinie; Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie; e-mail: magdalena.florek@wp.pl

dr hab. n. hum. Stanisław LACHOWSKI

Instytut Medycyny Wsi w Lublinie; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; e-mail: stlachowski@wp.pl

dr n. o zdr. Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie
e-mail: jaroslaw.chmielewski@ios.gov.pl

dr hab. n. hum. Monika SZPRINGER, prof. UJK

Wydział Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

dr hab. n. hum. Mariola WOJCIECHOWSKA, prof. UJK

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Jakie szkolenia ułatwiają bezrobotnym podjęcie pracy?

What kind of training make it easier
for the unemployed to take up jobs?

Słowa kluczowe: szkolenia zawodowe, bezrobotni, efektywność zatrudnieniowa szkoleń, model logitowy, kapitał ludzki.

Key words: vocational training, unemployed, employment effectiveness, logit model, human capital.

Abstract. The accession of Poland to the EU increased the availability of public sector funded training to the unemployed, which resulted in an increase of the percentage of training participants by 50%. Such a huge change in the training market breeds a question of the effectiveness of public sector funded training or a wider question of the vocational trainings characteristics which contribute to their effectiveness. In this paper the vocational trainings characteristics which influence their employment effectiveness are identified on the basis of data from the Polish LFS of 2001–2013. For this purpose a logit model of outflows from unemployment to employment was estimated. The outcomes indicate that public sector funded training initiated by the unemployed are even more effective than those financed by the unemployed. The former are effective especially in retraining, while the latter in increasing vocational qualifications.

Wprowadzenie. W Polsce od wielu lat odsetek osób bezrobotnych uczestniczących w kształceniu ustawicznym utrzymuje się na bardzo niskim poziomie – w 2013 roku był on sześciokrotnie niższy od średniej dla 27 krajów UE¹. Jednocześnie wyniki Badania Kapitału Ludzkiego z 2012 roku wskazują, że bierność edukacyjna osób bezrobotnych jest przede wszystkim efektem braku wiary w sens podnoszenia swoich kwalifikacji w celach zawodowych (28%) i braku motywacji (11%) (Szczucka i inni, 2012). Rodzi się więc pytanie, czy udział bezrobotnych w doksztalcaniu przynosi zamierzone skutki, tj. czy ułatwia im podjęcie pracy.

¹ Dane z Eurostatu, dotyczą bezrobotnych w sensie ekonomicznym.
(http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_11&lang=en).

Do tej pory efektywność zatrudnieniowa netto² szkolenia osób bezrobotnych w Polsce była tematem kilku badań. Większość z nich wykazała pozytywne efekty szkoleń organizowanych przez urzędy pracy (Puhani, 1998; Kluge i inni, 1999; Kubiak, 2005; Bieliński i inni, 2008), zaś jedno brak efektywności zarówno szkoleń oferowanych przez urzędy pracy, jak i szkoleń z inicjatywy bezrobotnych (Puhani i Steiner, 1996). Niemal wszystkie te wnioski dotyczą jednak rzeczywistości sprzed blisko 20 lat, gdyż były formułowane w oparciu o dane z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) z 1994 i 1996 roku. Jedynie Bieliński i inni (2008) wykorzystali nowsze dane pochodzące z bazy PULS z okresu 2006–2008. W jeszcze nowszym badaniu Liwiński (2015) w oparciu o dane z BAEL z okresu 2001–2013 stwierdził, że szkolenia inicjowane przez bezrobotnych były efektywne w całym badanym okresie, zaś organizowane przez urzędy pracy – tylko w latach 2005–2009. Ponadto wykazał, że szkolenia z inicjatywy bezrobotnych są skuteczne w odniesieniu do osób o bardzo różnych cechach, podczas gdy szkolenia z inicjatywy PUP są skuteczne tylko w odniesieniu do wybranych grup. Wyniki dotychczasowych badań nie pozwalają jednak na stwierdzenie, jaki wpływ na efektywność szkoleń mają ich cechy, takie jak: jego cel, czas trwania, forma czy dziedzina.

Celem niniejszego artykułu jest identyfikacja cech szkoleń, które sprzyjają ich efektywności zatrudnieniowej netto. Analiza jest oparta na danych z BAEL dla lat 2001–2013, co pozwala na porównanie wyników dla okresu przed- i poakcesyjnego. Efektywność netto była oceniana przez pryzmat wpływu szkolenia osób bezrobotnych na prawdopodobieństwo podjęcia przez nie pracy w perspektywie trzech miesięcy (krótki okres) oraz dwunastu miesięcy (średni okres) od udziału w szkoleniu. Badanie przeprowadzono z użyciem modelu logitowego.

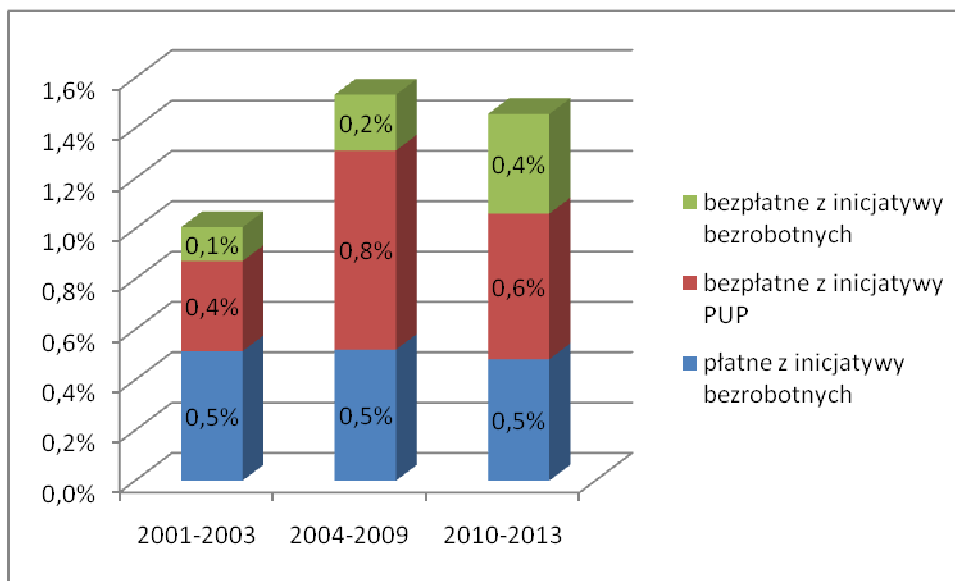
Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera charakterystykę szkoleń, w których uczestniczą bezrobotni, w oparciu o dane z BAEL. Druga – wyniki własnego badania efektywności zatrudnieniowej netto szkoleń dla osób bezrobotnych w Polsce według cech tych szkoleń. Artykuł zakończony jest podsumowaniem zawierającym najważniejsze wnioski.

Akcesja Polski do UE a skala i struktura szkoleń dla bezrobotnych. Z danych pochodzących z BAEL wynika, że w latach 2001–2003 średnio zaledwie 1% osób bezrobotnych uczestniczyło w szkoleniach w celach zawodowych w ciągu miesiąca poprzedzającego udział w badaniu³. Połowa z nich sama finansowała sobie szkolenie, około jedna trzecia korzystała ze szkoleń oferowanych przez urzędy pracy, zaś pozostali

² Efektem netto jest zmiana sytuacji na rynku pracy uczestnika programu, którą można przypisać wyłącznie udziałowi w programie. Określenie efektu netto udziału w programie szkoleniowym wymaga więc oddzielenia wpływu samego szkolenia od wpływu pozostałych czynników kształtujących sytuację jednostki na rynku pracy, takich jak cechy indywidualne jednostki oraz cechy lokalnego rynku pracy. W niniejszym artykule miarą efektywności zatrudnieniowej netto jest przyrost prawdopodobieństwa podjęcia pracy wynikający z udziału w szkoleniu. Alternatywną miarą jest spadek stopy bezrobocia wśród uczestników programu wynikający z udziału w szkoleniu – zastosował ją np. Kluge i inni (1999). Więcej na temat pomiaru efektywności netto zob. Liwiński (2015).

³ W BAEL jako szkolenie traktuje się każdą formę uczenia się pod kierunkiem nauczyciela lub instruktora poza formalnym systemem edukacji, w tym m.in. kursy, seminaria, konferencje, instruktaże, prywatne lekcje, kursy korespondencyjne.

stali uczestniczyli w szkoleniach bezpłatnych finansowanych z innych źródeł (por. wykres 1). Akcesja Polski do UE doprowadziła do wzrostu aż o 50% udziału osób bezrobotnych w szkoleniach – w latach 2004–2009 udział ten wyniósł średnio 1,5% i utrzymał się na tym poziomie również w okresie 2010–2013. Było to wyłącznie efektem większej dostępności szkoleń bezpłatnych – w latach 2001–2003 korzystało z nich średnio 0,5% osób bezrobotnych, zaś po 2003 roku odsetek ten wzrósł dwukrotnie. O ile jednak w latach 2004–2009 bezrobotni dużo częściej niż wcześniej korzystali z bezpłatnych szkoleń organizowanych przez urzędy pracy, o tyle w latach 2010–2013 odsetek bezrobotnych uczestniczących w szkoleniach organizowanych przez PUP zmniejszył się⁴, a jednocześnie wzrosło znaczenie szkoleń z inicjatywy bezrobotnych, które były finansowane z innych źródeł (np. z projektów dofinansowanych z EFS, które nie były realizowane przez urzędy pracy czy ze środków pochodzących od członków rodziny).



Wykres 1. Odsetek osób bezrobotnych uczestniczących w szkoleniach zawodowych według źródła ich finansowania

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2001–2013.

Analiza wpływu cech szkoleń dla osób bezrobotnych na ich efektywność w Polsce. Aby stwierdzić, czy sam udział w szkoleniu – w oderwaniu od innych czynników, takich jak cechy uczestnika oraz cechy lokalnego rynku pracy – wpływa na prawdopodobieństwo podjęcia pracy, konieczne jest oszacowanie efektywności zatrudnieniowej netto⁵.

⁴ Co wynikało z ograniczenia wydatków z Funduszu Pracy na szkolenia o 19% w 2010 roku oraz o 54% w 2011 roku (MPiPS, 2015).

⁵ Metody szacowania efektywności netto omawia Liwiński (2015).

Celem analizy jest identyfikacja cech szkoleń sprzyjających ich efektywności zatrudnieniowej netto w okresie krótkim – zdefiniowanym jako trzy miesiące od udziału w szkoleniu – oraz średnim – czyli po dwunastu miesiącach od szkolenia.

Dane. Analizę przeprowadzono w oparciu o dane jednostkowe pochodzące z BAEL dla okresu 2001–2013. Wybór okresu wynikał z dostępności informacji na temat szkoleń. W 2001 roku do kwestionariusza BAEL włączono moduł pytań dotyczących kształcenia ustawicznego, w tym udziału w szkoleniach. W 2004 roku moduł ten rozszerzono o dodatkowe pytania na temat szkoleń, w tym ich wymiaru godzinowego i dziedziny. Przyjęty okres analizy jest więc maksymalnym możliwym, na chwilę obecną, z użyciem tej bazy. W celu uzyskania większej liczby obserwacji oraz wyeliminowania sezonowości dla każdego roku połączono dane z poszczególnych kwartałów.

Dane pozwalają zidentyfikować udział respondenta w szkoleniach w okresie ostatnich 4 tygodni. Jako szkolenie traktuje się przy tym każdą formę uczenia się poza formalnym systemem edukacji prowadzoną pod kierunkiem nauczyciela lub instruktora, w tym m.in. kursy, seminaria, konferencje, instruktaże, prywatne lekcje, kursy korespondencyjne. O zawodowym charakterze szkolenia świadczy deklaracja respondenta, iż miało ono na celu uzyskanie, podniesienie lub zmianę kwalifikacji zawodowych.

Metoda. Efektywność zatrudnieniową netto udziału w szkoleniach oszacowano z użyciem modelu logitowego w postaci przedstawionej równaniem:

$$Y_i = \alpha + S_i \beta_1 + X_i \beta_2 + \varepsilon_i,$$

w którym zmienna zależna (Y_i) obrazuje zmianę stanu osoby i na rynku pracy⁶ i przyjmuje wartość 1 w przypadku pojęcia pracy przez osobę bezrobotną, zaś 0 w przypadku pozostania w bezrobociu. Zmiennymi niezależnymi są: udział osoby i w programie szkoleniowym wraz z jego charakterystyką (S_i) oraz wektor zmiennych kontrolnych obrazujących cechy indywidualne respondenta i cechy lokalnego rynku pracy (X_i). Zmienne obrazujące udział w szkoleniu zawodowym zostały włączone do modelu w podziale według źródła jego finansowania, celu, czasu trwania, wymiaru godzinowego, formy i dziedziny⁷.

Do zmiennych kontrolnych zaliczono⁸:

- zmienne demograficzno-społeczne: płeć, wiek, stan cywilny,
- zmienne obrazujące zasób kapitału ludzkiego respondenta: poziom wykształcenia, zawód, doświadczenie zawodowe (reprezentowane faktem wcześniejszego

⁶ Stan na rynku pracy został określony zgodnie z definicją stosowaną w BAEL (zob. GUS 2014).

⁷ W przypadku gdy respondent w ciągu ostatnich 4 tygodni uczestniczył w więcej niż jednym szkoleniu, dane z BAEL umożliwiają identyfikację cech jedynie ostatniego szkolenia (tego, które się najpóźniej rozpoczęło) i tylko jego dotyczy analiza.

⁸ Identyczny zestaw zmiennych kontrolnych został wcześniej wykorzystany przez Liwińskiego (2015). Autor po porównaniu kilku różnych specyfikacji stwierdził, iż ta, wyżej opisana, w największym stopniu ogranicza obciążenie selekcyjne wynikające z wpływu czynników nieobserwowalnych na selekcję do udziału w szkoleniu, a jednocześnie na prawdopodobieństwo podjęcia pracy. Szerzej na temat redukcji obciążenia selekcyjnego zob. Heckman i inni (1997).

wykonywania pracy zarobkowej), okres pozostawania bez pracy (skutkujący utratą kapitału ludzkiego),

- zmienne obrazujące motywację respondenta do podjęcia pracy: metody poszukiwania pracy.
- zmienne charakteryzujące sytuację na lokalnym rynku pracy: klasa miejscowości i województwo.

Adekwatnie do celu analizy zmiana stanu na rynku pracy była mierzona w okresie trzech oraz dwunastu miesięcy od udziału w szkoleniu zawodowym. Wymagało to połączenia danych w panele kwartalne oraz roczne⁹. Badaniem objęto jednostki, które w okresie początkowym w panelu (t_0) były bezrobotne, zaś w okresie końcowym (t_1) pracowały lub w dalszym ciągu pozostawały bezrobotne. Ponadto, badana populacja została zawężona do osób w wieku od 15 lat do wieku emerytalnego (kobiety – 59 lat, zaś mężczyźni – 64 lata).

Przy założeniu, iż błąd losowy, ε_i , ma rozkład logistyczny, prawdopodobieństwo, że pracownik i , którego udział w szkoleniu określony jest przez wektor zmiennych S_i , oraz który posiada zestaw cech X_i , zmieni miejsce pracy, może być wyrażone następująco:

$$\Pr(Y_i = 1 | S_i, X_i) = \frac{\exp(S_i\beta_1 + X_i\beta_2)}{1 + \exp(S_i\beta_1 + X_i\beta_2)} = F(S_i\beta_1 + X_i\beta_2)$$

Oszacowanie tak skonstruowanego modelu logitowego metodą największej wiarygodności (ML) pozwoliło na uzyskanie estymatora β_1 obrazującego wpływ udziału osób bezrobotnych w szkoleniach zawodowych na prawdopodobieństwo podjęcia pracy, czyli efektywność netto szkoleń.

Ponieważ model logitowy jest nieliniowy względem parametrów, ich oszacowania nie mają jednoznacznej interpretacji. Dlatego wyniki zostały przedstawione w postaci tzw. efektów krańcowych obrazujących zmianę prawdopodobieństwa podjęcia pracy wraz ze zmianami wartości danej zmiennej niezależnej, gdy wartości pozostałych zmiennych niezależnych pozostają na określonym poziomie.

Wyniki. Źródło finansowania szkolenia. Szkolenia, w których uczestniczyli bezrobotni, miały pozytywny, krótkookresowy wpływ na prawdopodobieństwo podjęcia pracy, przy czym skala tego wpływu była różna w zależności od źródła finansowania szkolenia (por. tab. 1). Trzy miesiące po szkoleniu sfinansowanym (przynajmniej częściowo) przez bezrobotnego prawdopodobieństwo podjęcia pracy wzrastało o 5,9 pkt proc., po szkoleniu z inicjatywy PUP – o 9,9 pkt proc., zaś po szkoleniu bezpłatnym sfinansowanym z innego źródła (np. EFS, rodzina bezrobotnego) – o 12,5 pkt proc. Co istotne, efekt ten występował w każdym z trzech analizowanych podokresów, czyli

⁹ Każda osoba biorąca udział w BAEL jest poddawana czterem obserwacjom wg zasady 2-(2)-2, tzn. dwa kwartały w badaniu, dwa kwartały przerwy, znów dwa kwartały w badaniu i koniec służby. Umożliwia to łączenie danych indywidualnych z BAEL w quasi-panele, m.in. kwartalne i roczne.

zarówno w okresie przedakcesyjnym (2001–2003), jak i po akcesji (2004–2009 i 2010–2013)¹⁰.

Średniookresowa efektywność netto szkoleń była uzależniona od źródła ich finansowania. Szkolenia opłacane przez bezrobotnych były skuteczne zarówno w okresie przed-, jak i poakcesyjnym, a ich skuteczność rosła w badanym okresie – z 8,7 pkt proc. w latach 2001–2003 do 12 pkt proc. w latach 2010–2013 – i była około dwukrotnie wyższa od skuteczności krótkookresowej.

Szkolenia z inicjatywy PUP były skuteczne tylko w okresie bezpośrednio po akcesji (2004–2009) – zwiększały wtedy prawdopodobieństwo podjęcia pracy o 10,7 pkt proc., czyli mniej więcej o tyle samo, co w krótkim okresie.

Największą skutecznością w średnim okresie charakteryzowały się szkolenia bezpłatne, w których bezrobotni uczestniczyli z własnej inicjatywy, przy czym stały się one efektywne dopiero w okresie po akcesji. W latach 2004–2009 ich średniookresowa skuteczność wynosiła aż 22,2 pkt proc., zaś w latach 2010–2013 – 16,7 pkt proc. Obie były wyższe niż w krótkim okresie.

Tabela 1. Efektywność zatrudnieniowa netto szkolenia bezrobotnych według źródła finansowania (efekty krańcowe)

Typ szkolenia	3 miesiące po szkoleniu				12 miesięcy po szkoleniu			
	Ogółem	2001–2003	2004–2009	2010–2013	Ogółem	2001–2003	2004–2009	2010–2013
Płatne z inicjatywy bezrobotnego	0,059***	0,056**	0,053*	0,065**	0,100***	0,087**	0,103**	0,120**
Bezpłatne z inicjatywy urzędu pracy	0,099***	0,096***	0,112***	0,112***	0,068***	0,052	0,107***	0,055
Bezpłatne z inicjatywy bezrobotnego	0,125***	0,112**	0,139***	0,121***	0,179***	0,121	0,222***	0,167***
Liczba obserwacji	76,420	22,293	27,541	26,586	66,954	23,042	24,029	19,883
F test	0	0	0	0	0	0	0	0
Pseudo R2	0,0586	0,0576	0,0533	0,0542	0,0711	0,0618	0,0594	0,0675

Uwagi: ***/**/* oznaczają odpowiednio 1%, 5% i 10% poziom istotności.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2001–2013.

Można przypuszczać, że wysoka średniookresowa efektywność szkoleń bezpłatnych z inicjatywy bezrobotnego wynikała z połączenia dwóch czynników. Po pierw-

¹⁰ Pozytywny wpływ udziału w szkoleniach na prawdopodobieństwo podjęcia pracy już po 3 miesiącach od udziału w nich wskazuje na brak tzw. efektu zamknięcia (ang. *lock in effect*), czyli braku efektywności szkoleń w krótkim okresie wynikającym ze spadku zaangażowania w poszukiwanie pracy w trakcie szkolenia (Camfors i inni, 2002). Występowanie tego efektu wykazali Puhani (1998) oraz Fitzenberger i Speckesser (2005).

sze z inicjatywy osoby bezrobotnej przy wyborze szkolenia świadczącej o wysokiej motywacji oraz zapewniającej względnie dobre dopasowanie szkolenia do indywidualnych potrzeb. Po drugie z darmowego charakteru szkolenia, dzięki czemu bezrobotny mógł wziąć w nim udział nawet, jeśli nie mógłby sobie pozwolić na jego zakup na rynku. Jeśli bowiem szkolenia bezpłatne są droższe (mają większą wartość) od finansowanych przez osoby bezrobotne, co powinno skutkować większym zasobem uzyskanych kompetencji, to powinny one w większym stopniu ułatwiać podjęcie pracy. Dane z BAEL nie dostarczają informacji na temat kosztu szkoleń, ale umożliwiają określenie ich wymiaru godzinowego. Zgodnie z przypuszczeniem szkolenia bezpłatne podejmowane z inicjatywy bezrobotnych były dłuższe od szkoleń finansowanych z własnych środków – ich średni wymiar wynosił odpowiednio 36 i 28 godzin¹¹.

Z drugiej strony jednak efektywność szkoleń bezpłatnych może być z różnych względów zawyżona. Po pierwsze bezpłatnemu szkoleniu mogło towarzyszyć wsparcie w postaci pracy subsydiowanej. Jeśli więc praca wykonywana po trzech miesiącach od udziału w szkoleniu będzie subsydiowana, zaś po zakończeniu okresu dofinansowania zatrudnienie nie będzie kontynuowane, to efektywność netto będzie w krótkim okresie zawyżona. Po drugie szkolenie bezpłatne na ogół jest jednym z wielu elementów pakietu wsparcia, jaki mogła otrzymać osoba bezrobotna. Dane z BAEL nie pozwalają na identyfikację pozostałych elementów, a tym samym pozytywny efekt całego pakietu jest przypisywany udziałowi w szkoleniu, co może skutkować przeszacowaniem efektywności netto w krótkim i długim okresie.

Cel szkolenia. Szkolenia mające na celu uzyskanie kwalifikacji zawodowych ułatwiały podjęcie pracy zarówno w krótkim, jak i średnim okresie niezależnie od tego, z czyjej inicjatywy zostały podjęte oraz kto je finansował (por. tab. 2). Przy czym w średnim okresie bardziej efektywne były te podjęte z inicjatywy bezrobotnego – bezpłatne (17,4 pkt proc.) i płatne (13,5 pkt proc.) – niż podjęte z inicjatywy PUP (7,1 pkt proc.).

Szkolenia doskonalące kwalifikacje zawodowe przynosiły efekt zatrudnieniowy w średnim okresie tylko, jeśli były sfinansowane przez bezrobotnego (14,3 pkt proc.). Prawdopodobnie były to szkolenia dostarczające wiedzy specjalistycznej, ściśle dostosowane do indywidualnych potrzeb osoby bezrobotnej, a takich prawdopodobnie nie można uzyskać bezpłatnie.

Szkolenia bezpłatne – zarówno z inicjatywy bezrobotnego, jak i PUP – były natomiast skuteczne krótko- i średniookresowo w przypadku, gdy ich celem było przekwalifikowanie osoby bezrobotnej. Należy przy tym podkreślić, że dużo większą efektywnością charakteryzowały się bezpłatne szkolenia z inicjatywy bezrobotnych (40,1 pkt proc.) niż z inicjatywy PUP (9,3 pkt proc.). Można przypuszczać, że różnica wynika w pewnym stopniu z lepszego dopasowania tych pierwszych do indywidualnych potrzeb uczestników.

¹¹ Obliczenia własne na podstawie danych z BAEL dla okresu 2004–2013.

Tabela 2. Efektywność zatrudnieniowa netto szkolenia bezrobotnych według źródła finansowania i celu szkolenia w latach 2004–2013 (efekty krańcowe)

Typ szkolenia		3 miesiące po szkoleniu	12 miesięcy po szkoleniu
Źródło finansowania	Cel		
Płatne z inicjatywy bezrobotnego	Zdobycie kwalifikacji	0,074**	0,135**
	Doskonalenie kwalifikacji	0,044	0,143***
	Zmiana kwalifikacji	0,053	-0,081
Bezpłatne z inicjatywy urzędu pracy	Zdobycie kwalifikacji	0,111***	0,071*
	Doskonalenie kwalifikacji	0,047	0,046
	Zmiana kwalifikacji	0,141***	0,093*
Bezpłatne z inicjatywy bezrobotnego	Zdobycie kwalifikacji	0,154***	0,174***
	Doskonalenie kwalifikacji	0,061	0,124
	Zmiana kwalifikacji	0,222***	0,401***
Liczba obserwacji		54,127	43,912
F test		0	0
Pseudo R2		0,0548	0,0651

Uwagi: ***/**/* oznaczają odpowiednio 1%, 5% i 10% poziom istotności.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2004–2013.

Wymiar godzinowy szkolenia. Efektywność szkoleń rosła wraz z ich wymiarem godzinowym, zarówno w krótkim, jak i średnim okresie (por. tab. 3). Wynik ten jest zgodny z intuicją – bardziej rozbudowany program szkolenia skutkuje większym przyrostem kompetencji uczestników.

Należy podkreślić, że szkolenia w wymiarze nieprzekraczającym 10 godzin nie przynosiły efektów zatrudnieniowych w średnim okresie bez względu na źródło finansowania. Z kolei szkolenia długie – trwające ponad 40 godzin – były wysoko efektywne, jeśli odbywały się z inicjatywy bezrobotnych – ich efektywność netto wynosiła 23,3 pkt proc. w przypadku szkoleń płatnych oraz 36 pkt proc. w przypadku bezpłatnych – natomiast były zupełnie nieskuteczne, jeśli organizatorem był PUP.

Czas trwania szkolenia. Szkolenia z inicjatywy bezrobotnych, zarówno płatne, jak i bezpłatne, były efektywne w krótkim i średnim okresie, o ile trwały nie dłużej niż 3 miesiące (por. tab. 4)¹². Przy czym w średnim okresie bardziej skuteczne były szkolenia trwające od 1 do 3 miesięcy – efektywność w przypadku płatnych wynosiła 21,3 pkt proc., zaś bezpłatnych 26,9 pkt proc. – niż takie, które trwały co najwyżej miesiąc – ich efektywność wynosiła odpowiednio 17,6 oraz 16,5 pkt proc.

¹² Na większą efektywność szkoleń krótkich zwracają uwagę też Hujer i Weller (2000). Wykazali oni, że w Niemczech Wschodnich w latach 1990-1994 bardziej skuteczne były dofinansowane szkolenia dla bezrobotnych trwające poniżej 6 miesięcy niż szkolenia dłuższe. Lechner i inni (2004) uzyskali podobny wynik dla Niemiec Zachodnich dla lat 1991–1997.

Tabela 3. Efektywność zatrudnieniowa netto szkolenia bezrobotnych według źródła finansowania i wymiaru godzinowego szkolenia w latach 2004–2013 (efekty krańcowe)

Typ szkolenia		3 miesiące po szkoleniu	12 miesięcy po szkoleniu
Źródło finansowania	Wymiar godzinowy		
Płatne z inicjatywy bezrobotnego	1–10	0,025	0,078
	11–40	0,065***	0,103**
	ponad 40	0,095	0,233*
Bezpłatne z inicjatywy urzędu pracy	1–10	0,104**	–0,002
	11–40	0,115***	0,082**
	ponad 40	0,079**	0,075
Bezpłatne z inicjatywy bezrobotnego	1–10	0,054	0,168
	11–40	0,117***	0,145**
	ponad 40	0,281***	0,360***
Liczba obserwacji		54,127	43,912
F test		0	0
Pseudo R2		0,0548	0,0650

Uwagi: ***/**/* oznaczają odpowiednio 1%, 5% i 10% poziom istotności.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2004–2013.

Szkolenia inicjowane przez urzędy pracy w krótkim okresie ułatwiały podjęcie pracy bez względu na czas trwania, zaś w średnim okresie tylko jeśli doksztalcanie trwało od 1 do 3 miesięcy – efektywność wynosiła w tym przypadku 9,9 pkt proc., czyli była ponaddwukrotnie niższa niż w przypadku szkoleń z inicjatywy bezrobotnych.

Tabela 4. Efektywność zatrudnieniowa netto szkolenia bezrobotnych według źródła finansowania i czasu trwania szkolenia w latach 2004–2013 (efekty krańcowe)

Typ szkolenia		3 miesiące po szkoleniu	12 miesięcy po szkoleniu
Źródło finansowania	Czas trwania		
Płatne z inicjatywy bezrobotnego	Poniżej miesiąca	0,093**	0,176***
	1–3 miesiące	0,077*	0,213***
	Ponad 3 miesiące	0,023	–0,002
Bezpłatne z inicjatywy urzędu pracy	Poniżej miesiąca	0,135***	0,067
	1–3 miesiące	0,058**	0,099**
	Ponad 3 miesiące	0,125***	0,017
Bezpłatne z inicjatywy bezrobotnego	Poniżej miesiąca	0,072*	0,165**
	1–3 miesiące	0,225***	0,269***
	Ponad 3 miesiące	0,081	0,111
Liczba obserwacji		54,127	43,912
F test		0	0
Pseudo R2		0,0549	0,0651

Uwagi: ***/**/* oznaczają odpowiednio 1%, 5% i 10% poziom istotności.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2004–2013.

Forma szkolenia. Szkolenia w formie łączącej wiedzę teoretyczną z zajęciami praktycznymi ułatwiały podjęcie pracy zarówno w krótkim, jak i średnim okresie niezależnie od tego, z czyjej inicjatywy zostały podjęte oraz kto je finansował (por. tab. 5). Przy czym w średnim okresie bardziej efektywne były te podjęte z inicjatywy bezrobotnego – płatne (18,9 pkt proc.) i bezpłatne (16,5 pkt proc.) – niż z inicjatywy PUP (7,4 pkt proc.).

Zdumiewające jest, że o ile płatne szkolenia z inicjatywy bezrobotnego oraz szkolenia z inicjatywy PUP mające formę wykładu w średnim okresie były całkowicie nieefektywne, o tyle bezpłatne szkolenia z inicjatywy bezrobotnego w formie wykładu były w średnim okresie wysoko skuteczne (22,5 pkt proc.) i to nawet bardziej niż szkolenia w formie mieszanej (16,5 pkt proc.).

Tabela 5. Efektywność zatrudnieniowa netto szkolenia bezrobotnych według źródła finansowania i formy szkolenia w latach 2004–2013 (efekty krańcowe)

Typ szkolenia		3 miesiące po szkoleniu	12 miesięcy po szkoleniu
Źródło finansowania	Forma		
Płatne z inicjatywy bezrobotnego	Wykład	0,040	0,026
	Forma mieszana (teoria i praktyka)	0,080***	0,189***
Bezpłatne z inicjatywy urzędu pracy	Wykład	0,059**	0,055
	Forma mieszana (teoria i praktyka)	0,133***	0,074**
Bezpłatne z inicjatywy bezrobotnego	Wykład	0,081**	0,225***
	Forma mieszana (teoria i praktyka)	0,189***	0,165**
Liczba obserwacji		54,127	43,912
F test		0	0
Pseudo R2		0,0548	0,0650

Uwagi: ***/**/* oznaczają odpowiednio 1%, 5% i 10% poziom istotności.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2004–2013.

Dziedzina szkolenia. Szkolenia płatne ze wszystkich dziedzin, w jakich najczęściej szkolili się bezrobotni, były efektywne zatrudnieniowo, podczas gdy szkolenia bezpłatne były efektywne tylko w niektórych dziedzinach (por. tab. 6). Może to wynikać z lepszego dopasowania tematu szkolenia do potrzeb osoby bezrobotnej, w przypadku gdy sama je finansuje.

W największym stopniu zwiększał prawdopodobieństwo podjęcia pracy udział w szkoleniach z dziedziny zdrowia i opieki społecznej, o ile były one płatne (43 pkt proc.) lub finansowane przez PUP (22 pkt proc.). Dużą skutecznością charakteryzowały się też szkolenia z dziedziny nauk społecznych, ekonomii i prawa podejmowane z inicjatywy bezrobotnego, zarówno płatne (26,9 pkt proc.), jak i bezpłatne (20,4 pkt proc.). Z kolei szkolenia z dziedziny inżynierii, procesów produkcyjnych i budownictwa były efektywne bez względu na źródło finansowania.

Tabela 6. Efektywność zatrudnieniowa netto szkolenia bezrobotnych według źródła finansowania i dziedziny szkolenia w latach 2004–2013 (efekty krańcowe)

Typ szkolenia		3 miesiące po szkoleniu	12 miesięcy po szkoleniu
Źródło finansowania	Dziedzina		
Płatne z inicjatywy bezrobotnego	Nauki społeczne, ekonomia, prawo	0,157***	0,269***
	Inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo	0,175***	0,196**
	Usługi	0,055	0,108*
	Zdrowie, opieka społeczna	-0,057	0,431**
	Inne	-0,041	-0,068
Bezpłatne z inicjatywy urzędu pracy	Nauki społeczne, ekonomia, prawo	0,096***	0,059
	Inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo	0,088**	0,161***
	Usługi	0,152***	0,077
	Zdrowie, opieka społeczna	0,248***	0,228*
	Inne	0,040	-0,034
Bezpłatne z inicjatywy bezrobotnego	Nauki społeczne, ekonomia, prawo	0,185***	0,204**
	Inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo	0,135*	0,222*
	Usługi	0,098*	0,089
	Zdrowie, opieka społeczna	0,511**	0,313
	Inne	0,056	0,202**
Liczba obserwacji		54,127	43,912
F test		0	0
Pseudo R2		0,0552	0,0654

Uwagi: ***/**/* oznaczają odpowiednio 1%, 5% i 10% poziom istotności.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych jednostkowych BAEL dla lat 2004–2013.

Wnioski. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że w latach 2001–2013 na średniookresową efektywność zatrudnieniową netto szkoleń wpływały ich cechy.

Po pierwsze znaczenie miało źródło finansowania szkoleń. W okresie przedakcyjnym (2001–2003) skuteczne były jedynie szkolenia płatne, w latach 2004–2009 skuteczne były również szkolenia bezpłatne, zarówno inicjowane przez urzędy pracy, jak i samych bezrobotnych, natomiast w latach 2010–2013 efektywność szkoleń oferowanych przez urzędy pracy zanikła.

Po drugie na średniookresową efektywność netto szkoleń oddziaływały również inne ich cechy, takie jak: cel, wymiar godzinowy, forma i dziedzina. W oparciu o dane z okresu 2004–2013 można wyciągnąć następujące wnioski:

- **Szkolenia płatne** były skuteczne, jeśli służyły doskonaleniu lub zdobyciu kwalifikacji zawodowych, trwały ponad 10 godzin, miały formę łączącą teorię z zajęciami praktycznymi. Co istotne – okazały się one skuteczne w przypadku wszystkich dziedzin szkoleń objętych badaniem.

- **Szkolenia bezpłatne podejmowane z inicjatywy bezrobotnych** pomagały w podjęciu pracy, jeśli miały na celu zmianę lub zdobycie kwalifikacji zawodowych, trwały ponad 10 godzin, odbywały się w formie wykładu lub w formie łączącej teorię z zajęciami praktycznymi, zaś ich tematyka dotyczyła nauk społecznych, ekonomii, prawa, inżynierii, procesów produkcyjnych lub budownictwa.
- **Szkolenia inicjowane przez urzędy pracy** były dużo mniej efektywne od inicjowanych przez bezrobotnych, a warunkiem ich efektywności było, aby miały na celu zdobycie lub zmianę kwalifikacji zawodowych, trwały od 11 do 40 godzin, łączyły wiedzę teoretyczną z zajęciami praktycznymi oraz aby ich tematyka była związana ze zdrowiem, opieką społeczną, inżynierią, procesami produkcyjnymi lub budownictwem.

Podsumowując, godne podkreślenia wydają się następujące kwestie.

Po pierwsze w okresie poakcesyjnym trwałą efektywnością zatrudnieniową charakteryzowały się tylko szkolenia podejmowane z inicjatywy bezrobotnych (płatne i bezpłatne). Wydaje się, że może za tym stać większa motywacja osób, które same starają się o szkolenie, do aktywnego udziału w nim, w tym również wynikająca z lepszego dopasowania szkolenia do indywidualnych potrzeb uczestnika¹³.

Po drugie jedynie szkolenia płatne przynosiły dodatnie efekty zatrudnieniowe, jeśli celem szkolenia było doskonalenie kwalifikacji, a jednocześnie nie były skuteczne w razie potrzeby przekwalifikowania. W przypadku szkoleń bezpłatnych było dokładnie na odwrót. Wydaje się więc, że w formie bezpłatnej nie udaje się bezrobotnym dostarczyć wiedzy specjalistycznej służącej doskonaleniu kwalifikacji, mimo iż za 59% szkoleń służących doskonaleniu kwalifikacji bezrobotni nie płacili¹⁴. Być może warto rozważyć zmianę sposobu organizacji lub finansowania szkoleń specjalistycznych, aby stały się efektywne.

Szkolenia bezpłatne były natomiast skuteczne w przekwalifikowywaniu bezrobotnych, co jak się wydaje, wymaga dostarczenia bezrobotnym wiedzy bardziej ogólnej niż w przypadku doskonalenia kwalifikacji. Ponadto wymaga działań bardziej kompleksowych i większych nakładów. Być może dlatego szkolenia płatne mające na celu zmianę kwalifikacji okazują się nieskuteczne.

Po trzecie, wśród szkoleń bezpłatnych dużo większą efektywnością w przekwalifikowywaniu bezrobotnych charakteryzowały się szkolenia inicjowane przez nich samych, zaś stosunkowo niewielką szkolenia inicjowane przez PUP – udział w tych pierwszych zwiększał po 12 miesiącach prawdopodobieństwo podjęcia pracy o 40 pkt proc., zaś udział w tych drugich jedynie o 9 pkt proc. W tym kontekście warto zauważyć, że jedynie 19% spośród wszystkich szkoleń mających na celu zmianę kwalifikacji to szkolenia bezpłatne podejmowane z inicjatywy bezrobotnych, 60% to szkolenia z inicjatywy PUP, zaś pozostałe 21% jest finansowane przez samych bezrobotnych¹⁵.

¹³ Poziom motywacji jest w modelu reprezentowany przez podejmowane przez bezrobotnego działania na rzecz znalezienia pracy, ale mimo to niewątpliwie część zróżnicowania bezrobotnych według poziomu motywacji pozostaje niewyjaśniona.

¹⁴ Obliczenia własne w oparciu o dane z BAEL dla lat 2004–2013.

¹⁵ Obliczenia własne w oparciu o dane z BAEL dla lat 2004–2013.

Po czwarte szkolenia płatne były efektywne w przypadku wszystkich analizowanych dziedzin kształcenia, co może świadczyć o dobrym dopasowaniu ich tematyki do potrzeb osób bezrobotnych. Szkolenia bezpłatne są zaś skuteczne tylko w przypadku niektórych dziedzin. Uzasadnia to potrzebę podjęcia działań zapewniających lepsze dopasowanie tematyki szkoleń do preferencji osób bezrobotnych.

Bibliografia

1. Bieliński J., Bober M., Sarzalska M., Zawistowski J. (2008), *Aktywne polityki na elastycznym rynku pracy*; w: Bukowski M. (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2007. Bezpieczeństwo na elastycznym rynku pracy*, MPiPS, Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz, Warszawa.
2. Calmfors L., Forslund A., Hemstrom M. (2002), *Does Active Labour Market Policy work? Lessons from the Swedish Experiences*, CESifo Working Paper 675(4).
3. Fitzenberger B., Speckesser S. (2005), *Employment Effects of the Provision of Specific Professional Skills and Techniques in Germany*, IZA Discussion Paper No. 1868.
4. GUS (2014) *Aktywność ekonomiczna ludności Polski IV kwartał 2013 r.*, Warszawa.
5. Heckman J.J., Ichimura H., Todd P.E. (1997), *Matching As An Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Programme*, Review of Economic Studies, Vol. 64.
6. Hujer R., Wellner M. (2000), *The Effects of Public Sector Sponsored Training on Individual Employment Performance in East Germany*, IZA Discussion Paper No. 141.
7. Kluge J., Lehmann H., Schmid Ch. M. (1999), *Active Labor Market Policies in Poland: Human Capital Enhancement, Stigmatization, or Benefit Churning*, „Journal of Comparative Economics”, nr 27.
8. Kubiak P. (2005), *Efekty uczestnictwa bezrobotnych w aktywnych programach rynku pracy w Polsce*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
9. Lechner M., Miquel R., Wunsch C. (2004) *Long-Run Effects of Public Sector Sponsored Training in West Germany*, IZA Discussion Paper No. 1443.
10. Liwiński J. (2015) *Efektywność zatrudnieniowa szkolenia osób bezrobotnych w Polsce*, Edukacja (w druku).
11. MPiPS (2015) *Szczegółowe informacje o wydatkach Funduszu Pracy w latach 2006–2014 i plan na 2015 r.*, <http://www.mpips.gov.pl/praca/fundusz-pracy> (dostęp w dniu 07.04.2015).
12. Puhani P.A., Steiner V. (1996), *Public Works for Poland? Active Labour Market Policies during Transition*, ZEW, Discussion Paper, nr 96–1.
13. Puhani P.A. (1998), *Advantage through Training? A Microeconomic Evaluation of the Employment Effects of Active Labour Market Programmes In Poland*, ZEW, Discussion Paper, nr 98–25.
14. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012). *Kształcenie przez całe życie. Na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*. PARP, Warszawa.

dr Jacek LIWIŃSKI

Wydział Nauk Ekonomicznych

Uniwersytet Warszawski

e-mail: jacek.liwinski@wp.pl

Motywacja osiągnięć w karierze międzynarodowej przyszłych pedagogów a ich nadzieja na sukces

Future pedagogues' motivation concerning international career and their hopes for success

Słowa kluczowe: rynek pracy, motywacja osiągnięć w karierze międzynarodowej, pedagodzy.

Key words: labour market, motivation for pursuing on international career, pedagogues.

Abstract. The majority of young people who graduate from a higher education institution expect to find a job that would allow them to pursue a career of their choice. According to various studies and reports, more and more young people decide to satisfy their aspirations on the international market. Such decisions are conditioned by the difficult situation on the national labour market, but also by the students' desire to pursue an international career, as well as their hopes and conviction that they will succeed.

The article offers an analysis of the study conducted in a group of pedagogy students graduating from the three biggest higher educational institutions in central-eastern Poland.

Wstęp. Kształcenie pedagogiczne przygotowuje młodych ludzi do pełnienia ważnych ról społecznych, do pracy z różnymi grupami wiekowymi, wyposaża ich w kompetencje przydatne w zawodzie nie tylko nauczyciela, ale także doradców zawodowych i rodzinnych, kuratorów sądowych, asystentów służb społecznych, wychowawców specjalistycznych podejmujących pracę z dziećmi przejawiającymi deficyty fizyczne i psychiczne, animatorów kultury, osób w różny sposób wspomagających podopiecznych w ich rozwoju oraz wspieraniu tych, którzy nie radzą sobie z problemami życiowymi, zawodowymi itp. (por. E. Murynowicz-Hetka, 1998, s. 3–4). Edukacja ta z jednej strony ma zapewnić zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych w przyszłym zawodzie oraz kształtować społecznie pożądane cechy osobowości, z drugiej stworzyć optymalne warunki udanego startu zawodowego i pomyślnej transycji z edukacji na rynek pracy zarówno krajowy, jak i międzynarodowy. Tego oczekują studenci i ich rodzice oraz szerokie otoczenie społeczne, w tym ich nauczyciele i pracodawcy. Jednak rzeczywistość często odbiega od tych oczekiwań. W procesie edukacji istotne staje się zatem kształtowanie tych cech, które stanowią będą ich trwałe przekonania określające podmiotowe funkcjonowanie na rynku pracy i w przyszłym środowisku społeczno-zawodowym. Dlatego podejmując badania nad motywacją osiągnięć zawodowych w karierze międzynarodowej przyszłych pedagogów, rozpatrywana ona będzie w kontekście ich nadziei na sukces (por. A. Bańka, 2005).

Teoretyczne podstawy badań. Podstawowymi kategoriami w podjętych badaniach są: kariera zawodowa, motywacja osiągnięć i nadzieja na sukces.

Pojęcie „kariera” jest definiowane na wiele sposobów. Raz kładzie się nacisk na osiągnięcia, innym razem na kolejność zajmowanych stanowisk i ich rangę, pełnione role czy zmiany wzorów wykonywanej pracy lub też zdobyte doświadczenia zawodowe. I tak na przykład kariera według *Słownika wyrazów obcych* oznacza szybkie zdobywanie coraz wyższych stanowisk w działalności społecznej, naukowej i zawodowej, dobra pozycja życiowa, jak również przebieg pracy zawodowej człowieka w ciągu jego życia, wyznaczony „ścieżką awansową” w zawodzie lub przechodzenie do innego rodzaju pracy (W. Kopaliński, 2000).

Interesująca nas kariera przyszłych pedagogów obejmować będzie ich przygotowanie do pełnienia przyszłych ról zawodowych zarówno w kraju, jak i poza jego granicami, dalszą sekwencję zmian w życiu zawodowym, stanowiących odzwierciedlenie ich motywacji osiągnięć i podejmowania wciąż nowych wyzwań, rzeczywistego rozwoju kompetencji i odnoszonych sukcesów dających poczucie własnej wartości.

Według J. Reykowskiego (1979) niezaspokojenie potrzeb poczucia własnej wartości (potrzeby znaczenia, osiągnięć, uznania, dążenia do samorealizacji) to jeden z najsilniejszych czynników wywołujących stan napięcia motywacyjnego. A. Maslow określił tę grupę potrzeb jako potrzeby wzrostu. Ten rodzaj motywacji zdaniem Zimbardo (1999) określa się mianem motywacji osiągnięć i polega na potrzebie wykonania czynności tak szybko i dobrze, jak to tylko możliwe w celu osiągnięcia bądź przekroczenia wysokich standardów. Motywacja osiągnięć ma związek z interpretacją przyczyn sukcesów i porażek, zależy od optymistycznego bądź pesymistycznego stylu atrybucji czy też wartości, które społeczeństwo wpaja. Ponadto motywacja osiągnięć zależy od czynników motywujących jednostkę do działania zmierzającego do osiągnięcia celu (por. A. Bańka, 2005, s. 17–18).

Motywacja osiągnięć bierze swój początek w badaniach D.C. Mc Clellanda i J.W. Atkinsona. Zainteresowanie tą problematyką zaowocowało dalszymi badaniami i wypracowaniem nowych teorii. O ile u podstaw teorii motywacji Mc Clellanda leżą emocje, które powstają w wyniku rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami (poziomem adaptacji) a aktualną stymulacją (ściślej: percepcja aktualnej sytuacji), a motyw osiągnięć to syndrom „do współzawodniczenia ze standardami doskonałości” np. możliwie najlepszym wykonaniem pracy (zadania) lub współzawodnictwa z innymi ludźmi, o tyle koncepcji A.J. Elliota i H.A. Mc Gregora motywacja osiągnięć zakłada występowanie następujących motywów: a) dążenia do doskonałości w realizacji zadań w konkurencji i w relacjach z innymi; b) nastawienia na realizację siebie i dążenie do doskonałości dla samej satysfakcji z jej osiągnięcia, c) unikania utraty szacunku w oczach innych; d) unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie (por. R. Bera, 2003, s. 95–97; A. Bańka, 2005, s. 35–36).

Z motywacją osiągnięć wiąże się nadzieja na sukces. Zdaniem K. Obuchowskiego (2002) „pozwała ona człowiekowi utrzymać zdolność do pozytywnego działania w sytuacji z pozorów bez wyjścia i sprzyja przekraczaniu własnych możliwości” (s. 24). Nadzieja na sukces jest skorelowana ujemnie z negatywnymi emocjami, a dodatnio z pozytywnymi. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem nadziei na sukces,

w porównaniu z osobami o poziomie niskim, wykazują większe poczucie własnej wartości i satysfakcji z życia, są bardziej skłonne do radzenia sobie z problemami (Bańka, 2005, s. 11). Również dodatni związek satysfakcji z życia i nadziei na sukces przedstawiają badania przeprowadzone przez T.C. Bailey i C.R. Snyder, z których wynika, iż osoby, które odczuwają większą satysfakcję z życia przejawiają również większą nadzieję na odniesienie sukcesu (2007, s. 237–239). Z kolei badania S. Peterson i K. Byron (2008) wskazują, iż nadzieja na odniesienie sukcesu warunkuje wysokie osiągnięcia w pracy osób zatrudnionych w różnych zawodach i na różnych stanowiskach.

Ważna z punktu widzenia przygotowania do pełnienia przyszłych ról życiowych i zawodowych młodych pedagogów jest konieczność kształtowania w młodych ludziach nadziei, iż podejmowane przez nich działania zmierzają do określonego celu i w znacznej mierze od ich wewnętrznego nastawienia zależeć będzie, czy uda im się sprostać realizacji własnych ambicji.

Założenia badawcze. Motywację osiągnąć w karierze zawodowej przyszłych pedagogów zbadano skalą opracowaną przez A. Bańkę (2005) składającą się z 36 pozycji, na podstawie których określono ogólny poziom motywacji oraz cztery czynniki: unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie; dążenie do doskonałości w konkurencji społecznej; nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm oraz unikanie utraty szacunku w oczach innych.

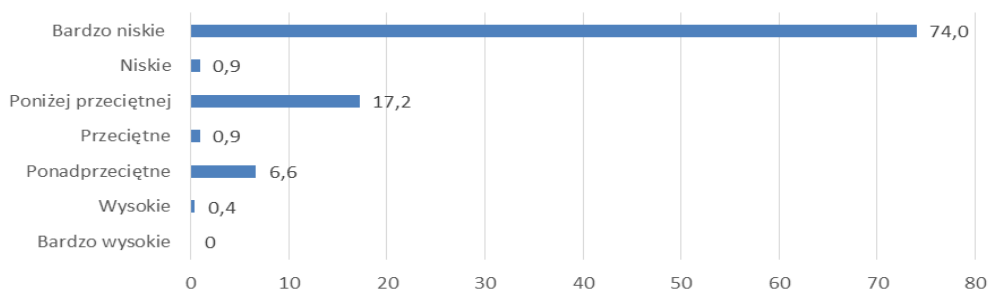
Natomiast nadzieję na sukces określono na podstawie 12 twierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych) (Łaguna i in., 2005). Zawiera cztery pozycje odnoszące się do przekonań o silnej woli, cztery pozycje odnoszące się do przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań oraz cztery pozycje buforowe. Respondenci byli proszeni o wyobrażenie sobie siebie w różnych kontekstach sytuacyjnych i w różnym czasie. W kwestionariuszu zawarto dodatkowo pytania dotyczące planów zawodowych.

Badania przeprowadzono w maju 2014 roku wśród 227 studentów kończących edukację pedagogiczną w trzech ośrodkach akademickich: UMCS – 77 osób, APS – 72 i UPH – 78. W grupie tej kobiety stanowiły 96,9%. Badaniami objęto tylko 7 mężczyzn (3,1%). Świadczy to o silnie sfeminizowanym zawodzie pedagoga. Około połowa badanych osób zamieszkiwała na wsi (47,6%), a pozostali w miastach (52,4%). Studenci reprezentowali różne specjalności, jednak dominowały wśród nich osoby studiujące profilaktykę społeczną – 31,3%, pedagogikę przedszkolną lub wczesnoszkolną – 26,8%, pedagogikę pracy i zarządzanie zasobami ludzkimi – 14,0%, pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą z terapią pedagogiczną – 12,3%. Nielicznie reprezentowani byli studenci specjalności: pedagogika szkolna i zdolności – 5,2% i pedagogika socjalna – 4,4%. Pojedyncze osoby studiowały edukację wieku dziecięcego, plastykę i edukację z grafiką komputerową. Średnia wieku badanych osób wyniosła 23,9 lat.

Dyskusja wyników. Uzyskane wyniki wskazują, że studenci kończący edukację pedagogiczną pragną przede wszystkim realizować swoją karierę na krajowym rynku pracy (75,6% wskazań). Wyraźnie zadeklarowanych do pracy za granicą jest co czwarty badany (24,4%). Przy czym emigrację definitywną rozpatruje blisko 8,9% respondentów. Pozostali nie mają bliżej jeszcze sprecyzowanych planów odnośnie do czasu,

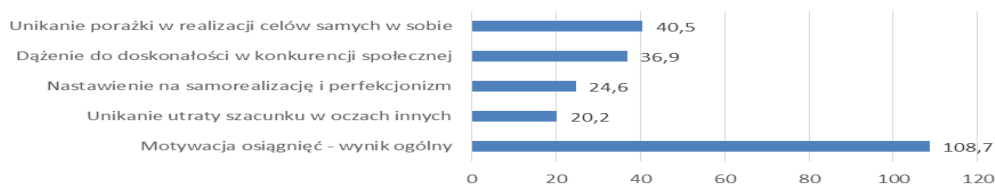
jaki chcą spędzić za granicą. Uzależniają to najczęściej od sytuacji na rynku pracy w kraju, do którego planują wyjechać i możliwości realizacji tam własnych planów życiowych.

Jednak, jak wynika z analizy materiału empirycznego (rys. 1), wśród studentów nie było ani jednej osoby, która charakteryzowałaby się bardzo wysokimi wynikami ogólnego wskaźnika motywacji osiągnięć w karierze międzynarodowej. Zaledwie jedna osoba (0,4%) uzyskała wynik wysoki. Jedyne co piętnasty respondent (6,6%) uzyskał wynik ponadprzeciętny, a dwie osoby (0,9%) wynik przeciętny. Tym samym niemal powszechnie (92,1%) badanych osób charakteryzuje się poniżej przeciętnymi (17,2%), niskimi (0,9%) i bardzo niskimi (74,0%) wynikami określającymi poziom aspiracji do realizacji kariery w innych warunkach środowiskowych, kulturowych i organizacyjnych, niż kariera w kraju. Można zatem sądzić, że przyszli pedagodzy nie widzą dla siebie szans zatrudnienia w krajach Unii Europejskiej zgodnie ze zdobytym wykształceniem, co najwyżej w najniższym segmencie gospodarki kraju przyjmującego i podejmując się wykonania pracy poniżej posiadanych kwalifikacji niezgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Uzyskane wyniki są zdecydowanie niższe od osób, które emigrowały zarobkowo w ostatnich latach (por. R. Bera, 2011, s. 381). Badani wykazują bowiem słabą lub nawet brak niekiedy determinacji i woli do czasowego wyjazdu za granicę w celu podjęcia tam pracy i realizacji zadań i celów życiowych związanych z rozwojem osobistym, życiem codziennym, rekreacją i czasem wolnym.



Rys. 1. Ogólny wskaźnik motywacji osiągnięć w karierze międzynarodowej (dane w %)

Na podstawie uzyskanych średnich można określić strukturę czynnikową motywacji osiągnięć (rys. 2). I tak najwyższą wartość ($M = 40,5$, przy maks. – 91 i min – 13 punktów) uzyskał wskaźnik charakteryzujący motywę unikania porażki w realizowaniu kariery związanej z celami o charakterze wewnętrznym (samych w sobie). Kolejnym był czynnik charakteryzujący motywę związane z dążeniem do doskonałości w konkurencji społecznej, jaką stwarza kariera za granicą ($M = 36,9$, przy maks. – 63, min – 9 punktów). Następny czynnik odnosił się do motywów związanych z nastawieniem na samorealizację i perfekcjonizm ($M = 24,6$, przy maks. – 58, min – 8 punktów). Czwarty i ostatni wskaźnik charakteryzuje motywę związane z unikaniem utraty szacunku w oczach innych ($M = 20,2$, przy maks. – 42, min – 6 punktów). Okazuje się, że średnia ogólnej wartości wskaźnika motywacji osiągnięć w karierze międzynarodowej wynosi 108,7 (maks. – 252, min – 36 punktów).



Rys. 2. Struktura czynników opisujących motywację osiągnięć badanych studentów

Z analizy statystycznej wynika, że ogólny poziom motywacji osiągnięć studentów jest zróżnicowany w zależności od środowiska, w którym studiują ($p < 0,045$). Zdecydowanie większą motywacją charakteryzują się studenci UPH niż UMCS ($p < 0,016$) oraz nieznacznie wyższą niż studenci APS ($p \sim 0,05$). Można sądzić, że siedlecki studenci częściej od pozostałych rozważają wyjazd do pracy zarobkowej za granicę, towarzyszą jednak tym planom różne niepokoje i obawy przed poniesieniem porażki.

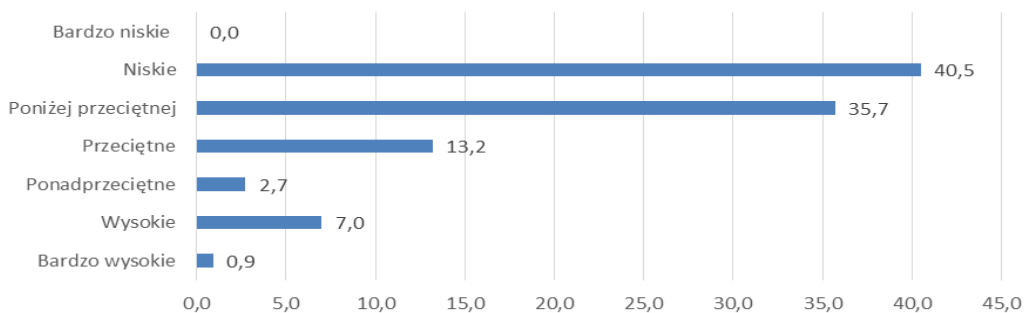
Spośród czterech analizowanych czynników dwa z nich różnicują w sposób istotny statystycznie badanych studentów reprezentujących różne ośrodki akademickie. Jest to czynnik – unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie ($p < 0,018$) i unikanie utraty szacunku w oczach innych ludzi ($p < 0,053$).

Ustalono, że studenci pedagogiki z UPH zdecydowanie częściej niż studenci UMCS ($p < 0,005$) i nieznacznie częściej niż przyszli pedagodzy APS ($p \sim 0,079$) przyjmują postawę unikową przed porażką oznaczającą negatywną ocenę w oczach własnych opierającą się na lęku przed utratą szacunku wobec własnej osoby w realizacji zadań związanych z motywami wewnętrznymi. Tak więc decyzja lub planowany zamiar wyjazdu do pracy za granicę jest rezultatem lęku przed antycypowaną porażką, jaka następuje w wyniku pozostania w kraju i narażenia się na frustrację niespełnienia zakładanych celów życiowych i rozwojowych.

Druga zależność statystyczna wskazuje, że zdecydowanie częściej studenci UPH niż młodzież akademicka UMCS ($p < 0,016$) przyjmuje postawę unikową przed porażką w znaczeniu negatywnej oceny w oczach innych ludzi. Motywacja ta opiera się na lęku badanych studentów przed utratą szacunku społecznego zarówno w oczach rodziny i społeczności lokalnej, jak również innych osób (służb zatrudnienia, pracodawców, urzędników itp.) (R. Bera, 2011).

Następnym krokiem procedury badawczej będzie analiza wyników czterech podskal (czynników) opisujących poziom motywacji osiągnięć przyszłych pedagogów.

Czynnik I. Unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie. Pierwszy analizowany czynnik motywacji osiągnięć w karierze międzynarodowej wskazuje na cele wewnętrzne, które jednostka uważa, że może zrealizować jedynie poprzez wyjazd za granicę i tym sposobem osiągnąć w życiu szczęście i uniknąć porażki. Wyjazd za granicę jest więc postrzegany jako sposób na uniknięcie niepowodzenia w realizacji celów i zadań życiowych (A. Bańka, 2005, s. 48). Uzyskane dane przedstawiono na rys. 3.

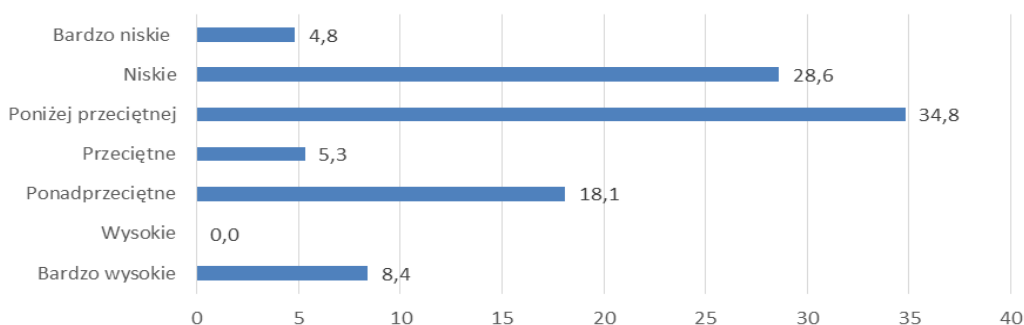


Rys. 3. Poziom wskaźnika – Unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie (dane w %)

Z badań wynika, że czynnik unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie ukształtował się na poziomie niskim i poniżej przeciętnej (76,2% wskazań). Zaledwie 2 osoby (0,9%) wyróżniają się bardzo dużą siłą woli i determinacją wyjazdu za granicę powodowane lękiem przed utratą poczucia wartości i szacunku dla samego siebie w perspektywie postrzeganego zagrożenia niezrealizowania własnych ambicji w kraju. Co szósty respondent (7,0%) charakteryzuje się dużym natężeniem wartości określającym te zmienne. Przeciętne wyniki w tym zakresie są udziałem 2,6% badanych.

Należy zatem skonstatować, że przyszli pedagodzy wykazują słabą lub nawet niekiedy brak determinacji i woli wyjazdu do pracy za granicę dla realizowania własnej kariery. Powodowane jest to lękiem przed utratą własnej wartości i szacunku dla samego siebie w perspektywie postrzeganego zagrożenia niezrealizowania własnych ambicji.

Czynnik II. Dążenie do doskonałości w konkurencji społecznej. Wynik ten pozwala określić przekonania badanych studentów odnoszące się do możliwości podolania konkurencji społecznej i oczekiwanych z tego tytułu korzyści wewnętrznych (rozwojowych i psychicznych) oraz zewnętrznych (materialnych) (A. Bańka, 2005, s. 52). Uzyskane dane przedstawione zostały na rys. 4.

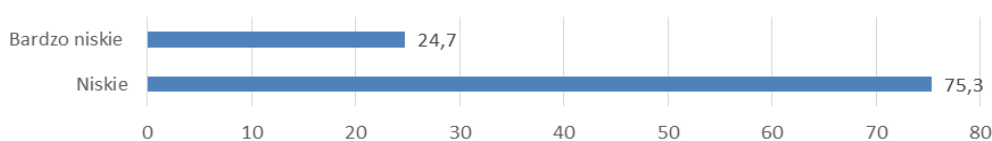


Rys. 4. Poziom wskaźnika – Dążenie do doskonałości w konkurencji społecznej

Wskaźnik ten kształtuje się głównie na poziomie poniżej przeciętnym i niskim (63,4% wskazań). Wyniki bardzo niskie uzyskało 4,8% badanych. Na poziomie przeciętnym i ponadprzeciętnym znalazł się niemal co czwarty badany student (23,4%). Bardzo wysokie wyniki tego wskaźnika charakteryzowały jedynie 8,4% badanej populacji.

Tak więc można stwierdzić, że 1/4 badanych osób kończących studia pedagogiczne charakteryzuje się pozytywnymi wynikami dążenia do doskonałości w konkurencji społecznej. Są w tej grupie osoby, które nawet wyróżniają się przekonaniami, że są w stanie wybić się ponad innych, pracując za granicami kraju i sprostać najwyższym standardom wymagań.

Czynnik III. Nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm. Trzeci czynnik charakteryzuje motywację badanych studentów związane z nastawieniem na samorealizację i perfekcjonizm. Uzyskane dane zobrazowane zostały na rys. 5.



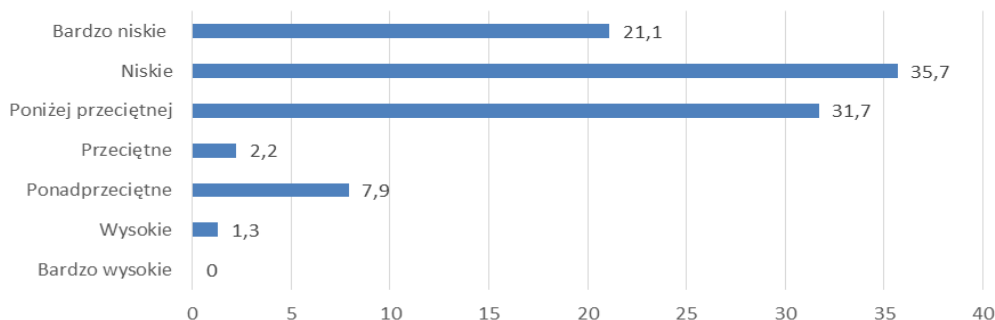
Rys. 5. Poziom wskaźnika – Nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm (dane w %)

Okazuje się, że badani studenci pedagogiki charakteryzują się jedynie niskimi (75,3% wskazań) i bardzo niskimi (24,7%) wynikami określającymi ich nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm. Nie było ani jednej osoby, która osiągnęłaby wyniki bardzo wysokie, wysokie, ponadprzeciętne lub chociażby przeciętne w tym zakresie.

Można więc stwierdzić, że przyszli pedagodzy wykazują słabą wolę i determinację lub niekiedy nawet brak tej motywacji do wyjazdu za granicę i tam kreowania swojej kariery zawodowej powodowanej dążeniem (chęcią) do zrozumienia, pogłębienia i zdobycia wiedzy oraz doświadczenia w związku z własną karierą zawodową i rozwojem w pracy.

Wskaźnik IV. Unikanie utraty szacunku w oczach innych. Ostatni z analizowanych wskaźników motywacji osiągnięć w karierze międzynarodowej jest miarą postawy unikowej (lekowej) przed porażką w znaczeniu negatywnej oceny w oczach innych ludzi. Motywacja unikowa opiera się na lęku badanych przed utratą szacunku społecznego zarówno wśród bliskich osób (rodziny, przyjaciół), jak i w środowisku lokalnym lub przed urzędnikami biur zatrudnienia lub potencjalnymi pracodawcami (A. Bańka, 2005, s. 36). Zebrane dane przedstawiono na rysunku 6.

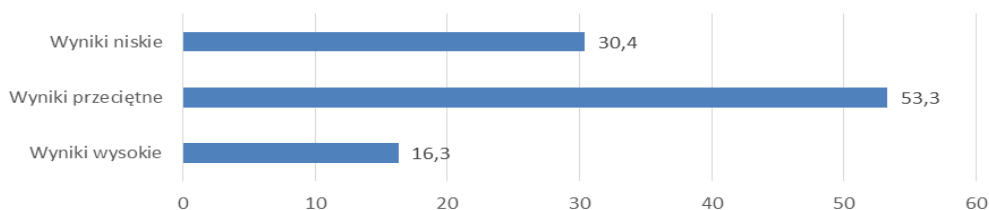
Ustalono, że nie uzyskano bardzo wysokich wyników na tej skali. Dominują wyniki poniżej przeciętnej (31,7%), niskie (35,7%) i bardzo niskie (21,1%). Wyniki wysokie uzyskało zaledwie 3 osoby (1,3%), ponadprzeciętne średnio co trzynasty respondent (7,9%), a przeciętne 5 osób (2,2%).



Rys. 6. Poziom wskaźnika – Unikanie utraty szacunku w oczach innych (dane w %)

Tak więc niemal powszechnie badani studenci pedagogiki charakteryzują się małą determinacją i wolą do wyjazdu z kraju i spróbowania swych sił na europejskim rynku pracy. Obawy te wynikają z lęku przed postrzeżoną w oczach innych porażką i utratą szacunku społecznego wśród rodziny, bliskich, znajomych lub rówieśników.

Kolejne analizy dotyczyły nadziei na sukces badanych studentów pedagogiki związanych z ich przyszłą karierą zawodową. Uzyskany wynik ogólny nadziei na sukces wyrażający się w przekonaniu o własnej skuteczności i wytrwałości (sile woli) przedstawiono na rys. 7.



Rys 7. Ogólny wynik nadziei na sukces badanych osób (dane w %)

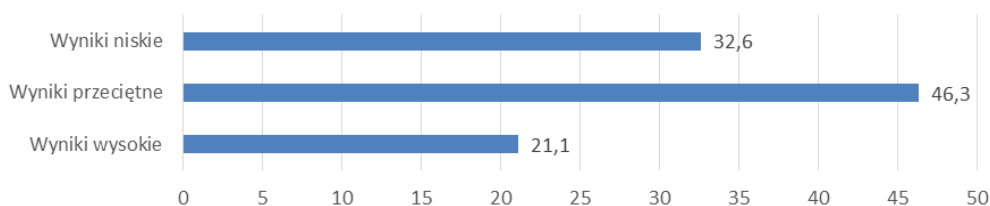
Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że co drugi badany student pedagogiki charakteryzuje się jedynie przeciętnym poziomem nadziei na sukces (53,3%). Podkreślić należy, że wynik niskie uzyskał bez mała co trzeci respondent (30,4%). Jedynie 16,3% przejawia wysoki poziom nadziei na sukces w swojej karierze zawodowej. Może to świadczyć, że aż 83,7% respondentów w przeciętnej bądź małej mierze jest przekonanych, iż potrafi inicjować dążenia do realizacji powziętego planu i wytrwać w tym postanowieniu mimo różnych napotykaných przeszkód. Zaledwie co szósty badany posiada silne przekonanie o własnej skuteczności w obliczu przeszkód i uciążliwości, posiadając silną wolę, która pozwala mu wytrwać w silnym postanowieniu. Uzyskane wyniki przyszłych pedagogów są wyraźnie niższe od absolwentów kończących inne kierunki studiów (por. R. Bera, 2014, s. 246).

Oprócz ogólnego wyniku dokonano także pomiaru dwóch komponentów nadziei. Okazuje się, że większym natężeniem średnich wartości charakteryzuje się komponent określający umiejętność znajdowania rozwiązań przez badane osoby ($M = 25,1$) niż

ich siła woli ($M = 22,1$). Tym samym respondenci postrzegają siebie częściej jako osobę zdolną i zaradną, a przez to będącą w stanie wymyślić lub poznać jeden lub więcej skutecznych sposobów prowadzących do celu. Tym samym jest to ich przekonanie o własnej wiedzy i kompetencji intelektualnej, które pozwala na skuteczną egzekucję woli. Natomiast w mniejszym stopniu są przekonani o możliwości zrealizowania powziętego planu, rzadziej potrafią zainicjować dążenie do celu po wybranej drodze i wytrwać w nim mimo napotykanym przeszkód. W praktyce jest to przejaw słabszej siły ich woli (Łaguna i in. 2005, s. 7).

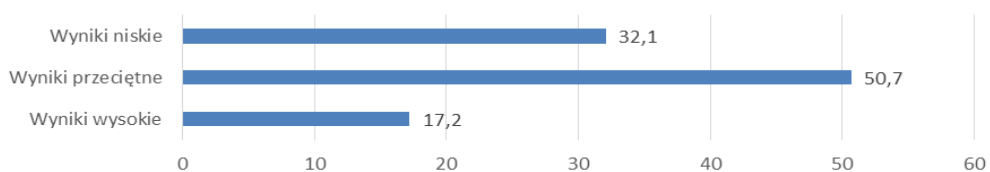
Z analizy statystycznej wynika, że badanych studentów z różnych ośrodków akademickich różnicuje w sposób istotny umiejętność znajdowania rozwiązań ($p < 0,049$) oraz nieznacznie siła woli ($p \sim 0,056$). Okazało się, że studenci UMCS częściej niż ich rówieśnicy z UPH wykazują się silnym przekonaniem o własnej skuteczności jako wykonawcy, rzadziej ulegają zwątpieniu w sytuacjach trudnych ($p < 0,015$).

Ze szczegółowej analizy wynika (rys. 8), że na skali mierzącej przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań również dominują wyniki przeciętne przyszłych pedagogów reprezentujących różne ośrodki akademickie (46,3%). Co trzeci badany (32,6%) uzyskał wynik niski, a co piąty respondent wynik wysoki (21,1%). Można więc skonstatować, że blisko połowa badanych osób w przeciętnym stopniu jest zdolna do postrzegania siebie jako tej osoby, która może i potrafi znaleźć skuteczne sposoby na osiągnięcia zakładanych planów. Nieliczni są w pełni przekonani, że posiadają odpowiednie zasoby (wiedzy i umiejętności profesjonalnych oraz kompetencji społecznych), aby skutecznie zmierzyć się z problemami i realizować powzięte plany (por. R. Bera, 2014, s. 247).



Rys. 8. Umiejętność znajdowania rozwiązań przez badane osoby (dane w%)

Zbliżony rozkład odpowiedzi uzyskano w przypadku skali mierzącej siłę woli badanych studentów pedagogiki (rys. 9).



Rys. 9. Siła woli badanych osób (dane w %)

Co drugi respondent charakteryzuje się przeciętnym poziomem siły woli (50,7%), z kolei co trzeci niskim (32,2%), a jedynie co szósty (17,2%) wykazuje się energią wynikającą z przekonania o własnej skuteczności, co owocuje osiągnięciem założonych celów i pokonaniem trudności w chwili zwątpienia, przeszkód i zmęczenia. Silna wola pomaga im utrzymać wybraną do realizacji najlepszą drogę prowadzącą do celu (Łąguna i in., 2005, s. 7).

Po dokonaniu diagnozy motywacji osiągnięć w karierze zawodowej badanych studentów pedagogiki oraz ich nadziei na sukces zawodowy zweryfikowano zakładane zależności zachodzące między tymi zmiennymi. Najpierw dokonano korelacji w odniesieniu do wszystkich badanych, a następnie korelowano zmienne dla studentów z poszczególnych uczelni: UPH, UMCS i APS (tabela 3).

Tabela 3. Motywacja osiągnięć w karierze międzynarodowej studentów a ich nadzieja na sukces

Komponenty nadziei na sukces	Unikanie porażki w realizacji celów samych w sobie	Dążenie do doskonałości w konkurencji społecznej	Nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm	Unikanie utraty szacunku w oczach innych	Motywacja osiągnięć-wynik ogólny
Wszyscy badani studenci					
Umiejętność znajdowania rozwiązań	0,02	0,20*	0,20*	0,02	0,17*
Siła woli	0,00	0,17*	0,15*	0,06	0,12*
Studenci Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach					
Umiejętność znajdowania rozwiązań	-0,03	0,19	0,15	0,01	0,14
Siła woli	-0,01	0,19	0,25*	0,09	0,17
Studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie					
Umiejętność znajdowania rozwiązań	0,15	0,13	0,27*	0,13	0,22*
Siła woli	0,04	0,03	-0,03	-0,04	0,04
Studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej					
Umiejętność znajdowania rozwiązań	0,07	0,35*	0,32*	-0,03	0,30*
Siła woli	-0,02	0,33*	0,29*	0,19	0,23

* $p < 0,05$.

Okazuje się, że ogólny poziom motywacji osiągnięć badanych studentów pedagogiki wykazuje istotny związek statystyczny z ich umiejętnością znajdowania rozwiązań ($r = 0,17$) i siłą woli ($r = 0,12$) przejawiająca się w zaradności znajdowania skutecznych sposobów prowadzących do określonego celu oraz silnym przekonaniu o własnej skuteczności. Wraz ze wzrostem nadziei na sukces w dwóch analizowanych jej wymiarach rośnie również poziom motywacji osiągnięć badanych osób.

Stwierdzono istotne statystycznie zależności między umiejętnością znajdowania rozwiązań a dążeniem do doskonałości w konkurencji społecznej ($r = 0,20$) i nastawieniem na samorealizację ($r = 0,20$). Osoby wykazujące się umiejętnością znajdowania rozwiązań częściej niż pozostałe wyróżniają się wyższym poziomem dążenia do doskonałości w realizacji zadań w konkurencji i w relacji z innymi ludźmi oraz wyższym poziomem nastawienia na realizację siebie i dążenie do doskonałości dla samej satysfakcji z jej osiągnięcia.

Ujawniono również korelację zachodzącą między siłą woli badanych studentów a ich dążeniem do doskonałości ($r = 0,17$) i nastawieniem na samorealizację ($r = 0,15$). Im silniejsza siła woli badanych osób tym większe dążenie do doskonałości w realizacji zadań w konkurencji społecznej, dążeniu do doskonałości i zwiększania perfekcjonizmu w wykonywaniu zadań.

Okazuje się, że w grupie studentów UPH występuje tylko jedna zależność istotna statystycznie między motywacją osiągnąć lub zmiennymi ją opisującymi a podskalami nadziei na sukces ($r = 0,25$). Im większa siła woli badanych studentów, tym większe nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm przejawiające się w determinacji wyjazdu za granicę powodowanego dążeniem do pogłębienia i zdobycia nowej wiedzy oraz doświadczenia związanego z karierą i rozwojem zawodowym.

Z kolei wśród studentów UMCS stwierdzono zależność istotną statystycznie między umiejętnością znajdowania rozwiązań jako cechą ich wyróżniającą a ogólnym poziomem motywacji osiągnąć w karierze międzynarodowej ($r = 0,27$) oraz nastawieniem na samorealizację i perfekcjonizm ($r = 0,22$). Im częściej badane osoby postrzegają siebie jako osoby zdolne i zaradne, a przez to będące w stanie wymyśleć lub poznać jeden lub więcej skutecznych sposobów prowadzących do celu, tym większa charakteryzuje ich motywacja osiągnąć zawodowych w karierze międzynarodowej. Wzrostowi przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań towarzyszy również wzrost nastawienia na samorealizację i perfekcjonizm w przyszłych działaniach zawodowych.

Natomiast bardziej złożone zależności między badanymi zmiennymi zostały ujawnione wśród studentów APS. Im większe przekonanie badanych o własnych umiejętnościach znajdowania rozwiązań, tym wyższa motywacja osiągnąć w karierze międzynarodowej ($r = 0,30$), większe ich dążenie do doskonałości w konkurencji społecznej ($r = 0,35$) i większe nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm ($r = 0,32$). Rosnącej zaś sile woli przejawiającej się w przekonaniu o możliwości zrealizowania powziętego planu towarzyszy rosnące dążenie do doskonałości w konkurencji społecznej ($r = 0,33$) i nastawienie na samorealizację i perfekcjonizm ($r = 0,29$).

Podsumowanie. Przeprowadzone analizy wskazują, że przyszli pedagodzy mimo planowania często wyjazdu do pracy za granicę wykazują się jednak niską motywacją osiągnąć w karierze międzynarodowej. Rozpatrują zatrudnienie w najniższym segmencie gospodarki kraju przyjmującego i podjęcia pracy poniżej kwalifikacji i niezgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Stąd też w grupie badanych słaba determinacja do wyjazdu i realizacji zadań i celów życiowych związanych z rozwojem osobistym, życiem codziennym, rekreacją i czasem wolnym. Badani studenci większe szanse dla własnego rozwoju dostrzegają na krajowym rynku pracy niż poza granicami pracy ze względu na

specyficzny charakter swojego przygotowania zawodowego, chociaż wykazują ponadprzeciętne lub przeciętne możliwości podołania w karierze międzynarodowej konkurencji społecznej i oczekiwanych z tego tytułu korzyści rozwojowych i psychicznych oraz materialnych.

Ogólna motywacja osiągnięć jest skorelowana zarówno z umiejętnością znajdowania rozwiązań, jak i siłą woli. Osoby wykazujące się determinacją i wolą do czasowego wyjazdu za granicę w celu podjęcia tam pracy i realizacji zadań i celów życiowych związanych z rozwojem osobistym, życiem rodzinnym, rekreacją i czasem wolnym posiadają silne przekonanie o możliwości realizacji powziętego planu i postrzegają siebie jako osobę zdolną i zaradną, która potrafi przyjąć optymalne rozwiązania i osiągnąć założony cel.

Uzyskane wyniki świadczą o potrzebie kształtowania w większym stopniu w toku studiów motywacji osiągnięć młodzieży akademickiej i ich kreatywności warunkującej sukcesy i pomyślny rozwój zawodowy oraz budowania swojej ścieżki kariery zawodowej nie tylko w kraju, lecz także na międzynarodowym rynku pracy. Wszak trudno przewidzieć, jak potoczą się indywidualne losy absolwentów po ukończeniu edukacji pedagogicznej.

Bibliografia

1. Bailey T.C., Snyder C.R., *Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status*, "The Psychological Record", 2007, nr 57.
2. Bańka A., *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Poznań 2005.
3. Bera R., *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Lublin 2011.
4. Bera R., *Plany emigracji zarobkowej młodzieży kończącej studia wyższe, a ich nadzieja na sukces*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, Sosnowiec 2014.
5. Bera R., *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa 2003.
6. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000.
7. Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*, Warszawa 2005.
8. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 2002.
9. Peterson S.J., Byron K., *Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies*, "Journal of Organizational Behavior", 2008, vol. 29, nr 6.
10. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1979.
11. Snyder C.R., *Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties*, "Psychological Reports", 1999, vol. 84, nr 1.
12. Snyder C.R., Rand K.L., Sigmon D.R., *Hope theory: A member of the positive psychology family*, [w:] C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.) *Handbook of positive psychology*, New York 2002.
13. Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.

dr Joanna WIERZEJSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki
e-mail: joanna.wierzejska@interia.eu

Designing and planning training for employees of production companies based on FMEA results' analysis

Projektowanie i planowanie szkoleń dla pracowników firm produkcyjnych na podstawie wyników analizy FMEA

Key words: FMEA, risk analysis, TWI, OJT, for operators training.

Słowa kluczowe: FMEA, analiza ryzyka, szkolenia operatorów.

Streszczenie. Artykuł przedstawia koncepcję oparcia procesu projektowania i planowania szkoleń dla pracowników firm produkcyjnych na wynikach wykonanej analizy FMEA (*Failure Mode and Effects Analysis*) procesu produkcyjnego.

Analiza FMEA w zastosowaniu do procesu produkcyjnego (ang. PFMEA – *Process FMEA*) jest metodą analizy ryzyka, służącą do przewidywania i eliminacji problemów (głównie jakościowych) w procesie produkcyjnym przed jego uruchomieniem (na etapie projektowania), a następnie do ciągłej redukcji problemów w ramach ciągłego doskonalenia procesu po jego uruchomieniu.

Metoda jest powszechnie stosowana w wielu firmach produkcyjnych różnych branż jako wymagany przez odbiorcę dowód gotowości do uruchomienia produkcji seryjnej nowego wyrobu. Najpowszechniej metoda stosowana jest obecnie wśród dostawców branży motoryzacyjnej zgodnie z wymaganiami ISO/TS 16949 stanowiącymi podstawę certyfikacji systemu zarządzania jakością.

Uzyskany w ramach PFMEA opis źródeł ryzyk oraz wskaźniki ryzyka mogą być z powodzeniem wykorzystane dodatkowo do systematycznego projektowania i planowania szkoleń dla pracowników – uczestników procesu produkcyjnego – pod kątem redukcji głównych źródeł problemów jakościowych, które przypisuje się tzw. czynnikowi ludzkiemu. Opracowywany i okresowo aktualizowany w ten sposób plan szkoleń skutecznie redukuje przyczyny problemów związane z aktualnie dominującymi zagrożeniami w procesie produkcyjnym, uwzględniając zabezpieczenia wprowadzane w trakcie doskonalenia procesu, w tym zabezpieczenia eliminujące prewencyjnie wpływ „czynnika ludzkiego” poprzez rozwiązania prewencyjne typu „Poka-Yoke” (ang. *error-proofing*).

Introduction. FMEA (Failure Mode and Effects Analysis) is one of the most popular method of risk analysis, widely used by various organizations to identify and reduce potential failures associated with a product or process. The method dates back to 1949, when military standard MIL-P-1629 (current version [1]) was developed by US Army. Then, since 1963, the method supported NASA Apollo projects and year after year was gaining increasing number of applications in various industries (e.g.

building of nuclear power plants, aircraft industry, telecommunication, medical devices, logistics, etc.). The most intense use of the method takes place in automotive industry, with Ford having started in 1977.

A few years after Quality Assurance Systems were standardized (ISO 9000 family of standards issued in 1987 [2.1,2.2,2.3]), car manufacturers have developed their own Quality Assurance System standards (QS 9000 [3], VDA 6.1 [4]) requiring that their key suppliers be certified against them in order to prove a required level of competence in ensuring required and long-term quality of delivered products. The standards have also required continuous improvement of supplier's products and processes (including cost reduction) through preventive and corrective actions, supported by risk analysis performed with FMEA method. Thus, the method became obligatory among automotive suppliers, being an important part in new product and process development projects. After over 10 years of experience, in order to unify requirements regarding Quality Assurance Systems for suppliers (now referred to as Quality Management Systems), majority of car manufacturers agreed to recognize a common standard as a basis for suppliers certification: ISO/TS 16949:1999, with the latest issue in 2009 [5]. This document maintained FMEA as a requirement, but do not indicate any specific procedure of performing the analysis. The most popular FMEA methodology, adopted not only by automotive industry now, is the one described in FMEA manual developed by the so called "Big Three" US car manufacturers [6], based on [7].

Nowadays, thousands of manufacturing companies cooperating in supply chains (from OEM downwards) adopted FMEA as a risk analysis tool, used to prevent poor quality of products and to demonstrate effective product and process development for (B2B) customers, which has become a condition of approving supplier's readiness to manufacture and deliver good products on time. The latter is often realized according to PPAP procedure [8], not only in automotive industry but also in vast variety of companies manufacturing e.g. processing machines, domestic appliances, medical devices, telecommunication equipment, etc. One can hardly find a manufacturing branch not using FMEA nowadays. It is also worth noting that there are also plenty of FMEA applications in service sector (e.g. medical services).

With the expected advent of a new issue of ISO 9001 standard [9] risk analysis will become a requirement. Although there are a few methods of risk analysis (e.g. SWOT, HAZOP, HACCP, FMECA) a new issue of the standard will further contribute to increasing range of FMEA applications in Quality Management Systems.

Types of FMEA. There are two major types of FMEA – design (DFMEA) and process (PFMEA). The first one addresses risks resulting from a product concept and design, the latter analyses risks of a process (manufacturing, assembly, inspection, delivery, service, etc.). The main differences between the two analyses are shown in table 1.

Tab. 1. Comparison between DFMEA and PFMEA

	DFMEA	PFMEA
Scope	Concept, design details	Process
Timing	Supports product design and validation phase	Supports process design and validation phase
Core FMEA team members (engineers)	Design, quality	Process, product, quality, maintenance
Decomposition of FMEA scope	Product (system), subsystems, components	Process steps, according to process flowchart,
Failure Mode	Not meeting a system / subsystem / component function (or specific requirement defined for the function)	Not meeting a process step function (or specific requirement defined for the function)
Causes of a Failure Mode	Weaknesses of a product design (e.g. material flaws, calculations, noise factors) resulting in a potential Failure Mode	Weaknesses of a process design (e.g. process parameters selection, process set-up, supplier errors, tool damages, human errors, training effectiveness) resulting in a potential Failure Mode
Dominant preventive actions (risk mitigation measures)	Changes of product design, changes in design validation plans	Changes of process design and control (process parameters, tooling / equipment design, sequence of operations, inspection methods, operator instructions, operators training, etc.)

Please note that preventive actions planned as an outcome of PFMEA include, among others, changes in operator instructions and trainings. This is quite an often scenario, in line with the topic of the paper.

PFMEA standard procedure and form. PFMEA is a team task. The team should be multidisciplinary to be able to analyze the process thoroughly, focusing on hazards arising from various sources of variation (e.g. man, machine, material, method – referred to as 4M process components [10]).

PFMEA is quite a time-consuming process. To make this process effective and worthwhile the FMEA team should be supported by factory top management by assuring necessary resources (professional team leader, convenient place and scheduled time for meetings). To manage the PFMEA process efficiently some companies develop relevant procedures defining tasks and responsibilities of the process participants.

The process of performing PFMEA can be divided into three main phases:

1. PFMEA initiation (setting up a team, defining a scope of analysis, scheduling, gathering necessary documents and information, e.g. specifications, complaints reports, etc.).
2. Team meetings (risk identification and assessment, working out suggestions of preventive and corrective actions).
3. Conducting preventive or corrective actions (including their validation and risk reassessment).

Each phase could be described as a set of steps, which should be performed in defined sequence, especially the risk analysis, which is carried out during team meetings. PFMEA procedure, according to [6, 7, 11] requires that for each step of manufacturing process the team identifies a few components of the process hazard, assess the risk, recommend and document improvement actions (table 2).

Tab. 2. Content of FMEA

Component of process hazard description	Purpose
Process Step / Function / Requirements	To define a scope of the analysis and relevant quality requirements.
Potential Failure Mode	To identify all potential failures to meet quality requirements.
Potential Effects of Failure	To anticipate the worst effects of each failure on customers (internal and external – e.g. users).
Severity (S)	To assess the risk in terms of the worst effect a failure might have on customers (index within range 1÷10, 1 – no/negligible, 10 – critical).
Classification	To assign a symbol of critical risk.
Potential Causes of Failure	To anticipate potential causes of each potential failure.
Occurrence (O)	To assess the risk in terms of a chance that a failure cause can happen (index within range 1÷10, 1 – not possible/negligible, 10 – almost certain).
Current Controls – Prevention	To identify current prevention controls introduced (or having been planned to be introduced) in the process. The purpose of these controls is to prevent a failure cause or to reduce its chance (occurrence).
Current Controls – Detection	To identify current detection controls introduced (or having been planned to be introduced) in the process. The purpose of these controls is to detect a failure and/or a failure cause in case they occurred during the process.
Detection (D)	To assess the risk as a chance of a failure and a failure cause not being detected, if occurred (index within range 1÷10, 1 – detection certain, 10 – no chance / no detection).
Risk Priority Number (RPN)	To present a final risk assessment; $RPN = S \cdot O \cdot D$
Recommended Actions	To plan actions aimed to reduce risk through: minimizing the chance of a failure cause occurring, if not effective enough: maximizing the chance of a failure mode or a failure cause being detected (when occurred).
Responsibility Target Completion Date	To define date and person responsible for implementation of recommended actions.
Performed Actions	To document actions performed.
Effects of Performed Actions (S, O, D, RPN).	To evaluate effectiveness of performed actions in terms of risk factors (S, O, D, RPN).

Figure 1 shows an example form widely used by PFMEA teams to perform and document risk analysis.

Potential Failure Mode and Effects Analysis (Process FMEA)																		
Item: Model Year(s)/Vehicle(s) Cure Team			Process Responsibility Key Date			FMEA number Page / Prepared by FMEA Date (Orig.)												
Process Step Function	Requirements	Potential Failure Mode	Potential Effect(s) of Failure	Severity Classification	Potential Cause(s) of Failure	Current Process Controls - Prevention	Occurrence	Current Detection Process Controls - Cause	Current Detection Process Controls - Failure Mode	Detection	RPN	Recommended Action	Responsibility & Target Completion Day	Actions Taken & Effective Date	Severity	Occurrence	Detection	RPN

Figure 1. FMEA form (variant E by [6])

The PFMEA analysis should be started at the very start of a new process design so that actions, i.e. implemented changes be feasible and not costly. The later the process changes are recommended, the more expensive they are, if approved (e.g. changes in product specification, tool design, process parameters, component flow, clamping methods, inspection frequency, part handling method, packaging, etc.). Due to inevitable costs incurred, the method of selecting risks to be reduced seems crucial.

Preventive effects of PFMEA / Training as a risk prevention. There are two dominant strategies companies use to make decisions about preventive actions:

- A. By RPN (traditional) – actions are required if RPN exceeds a predefined upper limit RPN_{max} , often set by a customer (e.g. $RPN_{max} = 100$),
- B. by individual Severity, Occurrence, Detection values.

The first approach (A) is easy to manage (therefore still used) but gives not pertinent actions recommendations because RPN is calculated as product of S·O·D which, as such, ignores which risk index is high compared to others. The second approach (B) has been in place for a few years [6, 7, 10] and is said to give more accurate recommendations for risk reduction. It claims that the risk indices (S, O, D) are not equally important for planning actions. Hierarchy (order - #) of risk factors that arises from the contemporary FMEA guidelines [6, 10] is shown in table 3.

Tab. 3. Hierarchy of importance of FMEA risk indices (with respect to planning actions)

#	Risk index	Justification
1	Severity	Takes customer and financial effects into account
2	Occurrence	Refers to process capability to meet customer requirements. Depends on effectiveness of prevention controls used.
3	Detection	Refers to inspection ability to detect problems (failures or their causes after they occur). Depends on effectiveness of detection controls used.

This means that, when planning improvement actions for the process, one has to take perspective of customer first (external and internal), than consider process weaknesses in terms of its reliability (stability, capability), and, at the end, look at quality inspection incapability (errors).

The procedure of selecting risks to be reduced by actions, according to the above approach (B), meeting requirements of [6, 7, 10], might be as follows:

1. give the highest priority to critical failure modes (with $S = 9 \div 10$, i.e. failures causing safety issues for operators or product users) in order determined by failure cause probability (i.e. by Occurrence), then
2. consider failure modes with lower Severity ($S < 9$), sorting them by Occurrence, then
3. in case there are a few risks with the same Severity and Occurrence, sort them by Detection (starting with the highest value), then
4. plan actions for obtained ranking of hazards, implement actions, reassess risk, then
5. go back to 1 – i.e. update ranking and start next iteration of planning actions.

Thus, a risk ranking is created and continuously updated as PFMEA proceeds. The ranking becomes a primary input for planning improvement actions for the process, a basis for continual improvement. Some companies periodically select a few top risks (e.g. top 10, top 5) to be mitigated by actions. Some companies do this using Pareto analysis (according to Pareto rule appx. 20% of hazards make up appx. 80% of total process risk). After some of the planned actions are effectively introduced, the risk ranking is updated and other risks are considered to be the top ones to be reduced. Thus, a famous Deming / Shewhart PDCA (Plan-Do-Check-Act) cycle is realized, as a method of obtaining continuous process improvement.

Instead of the ranking, risk matrices can be used to assist in making improvement decisions. An example of such a risk matrix is shown in figure 2.

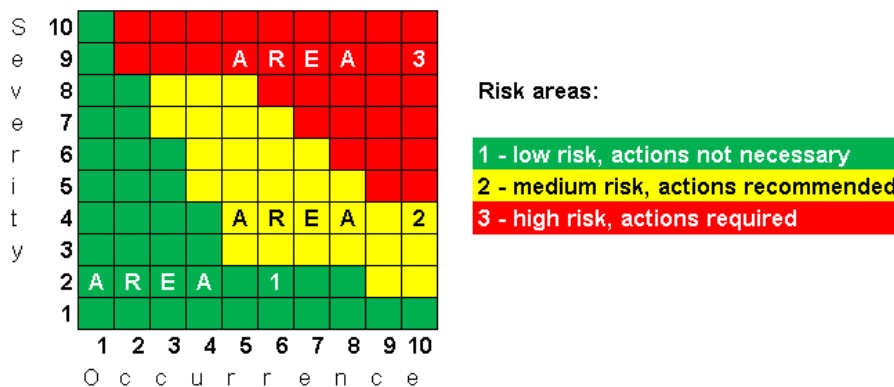


Figure 2. FMEA risk matrix example

It is crucial to realize that approach (B) recommends process improvement achieved by prevention controls (reducing Occurrence) rather than by detection controls (reducing Detection). The concept of indices measuring which type of controls dominate in (long-term) process improvement is presented in [12].

One can distinguish between two types of prevention controls: soft and hard ones. The latter include technical and organizational measures aimed to reduce occurrence of failure causes (e.g. product design, tool design, process parameters selection, workstation setup, flow of parts, tools changeover periods, etc.). The purpose of the soft type prevention controls is the same, but realized by affecting process personnel skills, awareness, motivation or knowledge (e.g. trainings, manuals, visualization, etc.). The main differences between the two types of prevention is summed up in table 4.

Tab. 4. Comparison between soft and hard types of prevention controls

#	Criteria	Prevention controls – soft	Prevention controls – hard
1	Cost of implementation at process design phase	Low	Medium or low
2	Cost of implementation / change at process validation phase	Low	Medium or high
	Cost of implementation / change after SOP date	Low or medium	High or very high
3	Effectiveness	Low or medium	High or very high

SOP – Start Of Production.

The longer is a forecast period of manufacturing, the more profitable it seems to apply prevention controls of hard type. However, the later necessary process changes are identified (e.g. during validation tests or after start of serial production), the more costly they are (late change requests are usually due to poor quality of process risk analysis). Thus, instead of process/product redesign, companies turn to soft prevention controls to reduce risk and assure expected process (product) quality.

Problem statement. Each manufacturing company plans and performs trainings for operators. The trainings address obligatory topics (e.g. Health and Safety rules) and many other operational skills, in accordance with HR training and development plans. Number of required skills, expected to be mastered by operators tends to grow. Operators should be able to operate tools / machines, carry out process control / quality control, perform maintenance tasks, participate in problem solving, no mention being well aware of process risks [13].

Trainings for operators are typically planned as a result of:

- new operators being employed,
- operators development (exchangeability of operators – polyvalence matrices),
- new manufacturing projects (processes) being implemented,
- observations done by supervising personnel, e.g. team leader (complementary trainings),
- customer complaints (training as part of corrective actions after a problem occurred),
- PFMEA (training as planned soft prevention for a new project/process).

The latter is usually used ineffectively or not used at all.

Apparently, there are many sources of training decisions. This makes a planning process quite complex and difficult to optimize. Consequently, there is a risk that training plans are:

1. reactive to problems rather than proactive,
2. too general with respect to training objectives, not pointing out the specific skills or awareness necessary to prevent operator errors,
3. not addressing the most risky operator errors,
4. delayed in taking into consideration process changes / improvements (planned or having been introduced).

Table 5 shows the above risks, comparing the usual, current situation in many companies to the desired one.

Tab. 5. Operator training plans – actual vs desired situation (with examples)

#	Problems with training plan	Typical specification of training objectives	Desired specification of training objectives
1	Reactive to problems rather than proactive	Training objectives with respect to time problems starts to occur	Train operators how to assembly part X before they make non-conforming product, (paying special attention to potential, specific errors in order to reduce the chance they occur)
		Re/train operators on how to perform an operation to avoid encountered problems, e.g.: <i>carry out extra operator training on how to assembly part X (corrective actions after customer complaint concerning erroneously assembled part X)</i>	
2	Too general with respect to training objectives	Training objectives with respect to a level of detail	Train operators how to make conforming product, paying special attention to potential, specific errors, e.g.: <i>train operators how to assembly part X, especially:</i> <i>- how to correctly position the subassembly on a prism before assembling the component,</i> <i>- how to handle part X to eliminate deformations when inserting into a container.</i>
		Train operators how to perform an operation, e.g.: <i>assembly part X</i>	
3	Not addressing the most risky operator errors	Training objectives with respect to selection of operator errors addressed	Focus on the most serious in effects, than most probable, than least likely to be detected
		Focus on the most probable and/or evident ones	
4	Delayed to process changes	Training objectives with respect to time process changes are introduced	Retrain operators after each process change affecting current risk of operator error (i.e. cover skills necessary to keep the top risks under control, according to modified risk indices)
		Train operators how to perform an operation as originally designed (according to standard operation instructions)	

Specialists and practitioners claim that training objectives should be identified based on thorough process analysis, especially for high risk processes [14, 15, 16]. However, these recommendations seems to be rarely followed.

Proposed solution. In order to prevent the above described problems, results of PFMEA can be effectively used for planning of operator trainings. It would be an additional, significant benefit from performed PFMEA, helping to:

- A. identify current and expected training needs for operators (topics, target group),
- B. design training programs in detail,
- C. update training plans systematically (PDCA cycle), according to current process risk.

A general procedure, integrating PFMEA process with operator training process, is shown in figure 3.

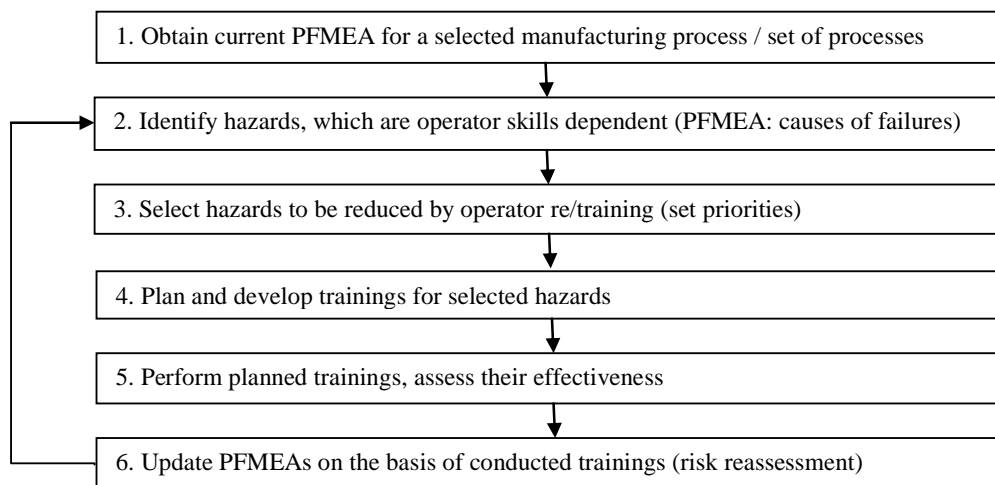


Figure 3. A concept of PFMEA based planning of operator trainings

To start (step 1), one needs access to current PFMEA.

The next steps, performed cyclically, each time focus on current risk state in analyzed process.

The second and third steps should be performed with participation of PFMEA team members to assure profound knowledge of the analysis scope, necessary to: – indicate failure causes, which occurrence or detection depends on operators skills (step 2), – selects those, whose risk should be reduced (lower occurrence, eventually detection indices), paying special attention to special characteristics, using tools like risk rankings (by S,O,D) or risk matrices (step 3). The selected hazards define current, most important training needs, serving as a basis for planning and development of operator trainings (step 4).

The fourth step comprise:

- definition and development of a training (objectives, target group, program, methods, date/frequency),

- assignment of responsibilities (e.g. person responsible for including the training into a training plan, person responsible for developing a detailed training program/scenario, person responsible for technical preparation of the training, person responsible for conducting the training.).

Development of each training requires deep understanding of hazards selected in step 3. The most important components of hazard description are failure causes because the main purpose of operator trainings is to eliminate them or reduce their occurrence. Of course, associated failures and their effects should also be addressed while developing operator trainings in order to increase their motivation to eliminate errors (main training objectives!). It can be achieved by increasing operators awareness of errors consequences, which can be read from PFMEA (i.e. resulting failures, failures effects and severity index, measuring their impact on safety, quality, costs). Therefore it is recommended that this crucial step of operator training planning and development should also be assisted by PFMEA team members.

After planning and development phase, the trainings have to be conducted and assessed, according to company's procedures (step 5).

On the basis of assessment of performed trainings (effectiveness), resulting risk has to be reevaluated and PFMEA updated accordingly (step 6). In case the training addressed the selected failure causes (step 3) effectively in terms of their prevention, the risk occurrence index for the covered failure causes can be reduced. If the training addressed the selected failure causes effectively in terms of detection only, the risk detection index can be reduced. The first scenario is highly recommended (see: tab. 3).

Updated PFMEA is an input for another risk reduction (quality improvement) cycle. Performed trainings is not the only reason for PFMEA changes. In the meantime, some process changes might have been introduced (e.g. elimination of a specific operator error through error-proof tool design) which affect risk state of the process and consequently training needs for next planning period. Some hazards might have been reduced effectively enough (e.g. by process redesign) making trainings addressing them no longer necessary. Resultant, current PFMEA should be a basis for next training planning cycle (beginning from step 2).

Example. In order to visualise the proposed method, an example has been presented below. Table 6 shows an excerpt of PFMEA for cutting process (with additional column "Op?" to point out operator dependant hazards, i.e. hazards which can be reduced by operator trainings). Table 7 shows the same PFMEA sorted by risk (Severity, Occurrence, Detection), ignoring hazards not belonging to "Op" type. Obtained document serves as an input for a training plan. Training objectives and target groups can be directly imported from current PFMEA – see table 8. For better legibility some PFMEA columns (not important for the purpose of the example) have been hidden.

Tab. 6. PFMEA for a cutting process (fragment)

Failure Mode	Failure Effects	S	Causes of Failure	O	Prevention Controls	Detection Controls	D	Actions →...	Op?
Length incorrect	Scrap, cannot assembly	8	Set-up error by setter (length misadjustment)	4	Set-up instruction	Piece length measurement, 3pcs after set-up, then 1 pc/hr	5		X
			Locking element worn out	5	Periodical change by Maintenance acc. to instruction	Piece length measurement, 1 pc/hr	9		
			Operator fails to fully lock a piece	6	Working instruction, introductory training	Piece length measurement, 1 pc/hr; manual check of locking, each piece.	7		X
			Operator holds a piece manually to save time	8	Working instruction	Piece length measurement, 1 pc/hr	9		X
Burr on cut edge	Danger of harm, rework.	10	Excessively worn tool – operator changes it too late	5	Working instruction, periodical general operator trainings.	Visual check of cut edge, operator, 1 pc/hr	9		X
			Drop of cutting speed due to drive unit failure	2	Periodical recalibration of driving unit by Maintenance	Visual check of cut edge, operator, 1 pc/hr	9		
			To early loosening of lock by operator (before cutting finishes)	7	Working instruction	Visual check of cut edge, operator, 1 pc/hr	9		X

Tab. 7. PFMEA for a cutting process (fragment) – a report for a training plan

Failure Mode	Failure Effects	S	Causes of Failure	O	Prevention Controls	Detection Controls	D	Actions →...	Op?
Burrs on cut edge	Danger of harm, rework.	10	To early loosening of lock by operator (before cutting finishes)	7	Working instruction	Visual check of cut edge, operator, 1 pc/hr	9		X
Burrs on cut edge	Danger of harm, rework.	10	Excessively worn tool – operator changes it too late	5	Working instruction, periodical general operator trainings	Visual check of cut edge, operator, 1 pc/hr	9		X
Length incorrect	Scrap, cannot assembly	8	Operator holds a piece manually to save time	8	Working instruction	Piece length measurement, 1 pc/hr	9		X
Length incorrect	Scrap, cannot assembly	8	Operator fails to fully lock a piece	6	Working instruction, introductory training	Piece length measurement, 1 pc/hr; manual check of locking, each piece.	7		X
Length incorrect	Scrap, cannot assembly	8	Set-up error by setter (length misadjustment)	4	Set-up instruction	Piece length measurement, 3pcs after set-up, then 1 pc/hr	5		X

Tab. 8. Training plan based on PFMEA report

Topic	Target group	Training objectives	Priority (SOD by PFMEA)	Time, frequency, responsible	Program, methods, trainer, assessment, etc.
Cutting process	Cutter operators	Train to properly loose a lock (after cutting finishes)	10 7 9	2 hrs, monthly, Team Leader	
Cutting process	Cutter operators	Train to change tool on time (by instruction, before excessive wear appears)	10 5 9		
Cutting process	Cutter operators	Train how to handle a piece (not manually, despite it saves time)	8 8 9	1 hr, quarterly, Team Leader	
Cutting process	Cutter operators	Train how to fully lock a piece	8 6 7		
Cutting process	Setter	Train how to correctly make a set-up of cutting length	8 4 5	2 hrs, quarterly, Maintenance Eng.	

Please note the importance of clear and detailed failure cause description for training planning. Each training (program, time, methods) can be accurately designed, starting from very specific training objectives – to eliminate failure causes with the highest priority risks in current PFMEA. One training program can address a few failure causes relating to the same manufacturing operation, product or target group. After performing the planned trainings (step 5 in fig. 3), a PFMEA review is recommended (step 6 in fig. 3) to update training plans so that they permanently address current, highest risks in the manufacturing process.

Anticipated effects and obstacles. There are a few significant benefits arising from the proposed method of planning operator trainings:

1. Better Return on Investment resulting from PFMEA. Companies performing PFMEA can obtain additional advantage from this time-consuming activity, contributing to its faster pay-off and increased motivation for implementing PFMEA for new projects / processes.
2. Accurate and relevant training programs, easily defined and clearly justified. Training objectives are determined with reference to specified causes of the highest process risks, selected from the current PFMEA. Thanks to that training programs address the most important issues, accurately identified.
3. Support for on-the-job training (OJT). PFMEA is dedicated to a specified process step (operation) and product (product family). Thus, training objectives are defined for a given work place, facilitating OJT, in accordance with contemporary trends in operator trainings [18, 19].
4. Pertinent and adequate updates of training plans and programs. Training plans and training programs can be reviewed basing on changes in PFMEA (i.e. changes of a risk state of the process) to address the currently highest risks.
5. Problems prevention for new processes / projects through trainings. The most important trainings can be identified, accurately planned and designed as preventive measures, before SOP (Start of Production) date, based on early PFMEA. Thus, the possibility of any important training objective being overlooked or not achieved before SOP, is significantly reduced.
6. Increased motivation of trainers and trainees. Due to positive justification of training plan and programs and thanks to very specific training objectives, both trainers (e.g. engineers, team leaders, supervisors, internal trainers) and trainees (operators) are more motivated to train and be trained.
7. Easier training assessment. Particular training objectives make trainings and trainers very effect-oriented. This facilitates the assessment of training results, pointing out ineffective trainings which have to be repeated, redesigned or in other way supported to achieve defined objectives.
8. Additional input for qualifications requirements. Training objectives derived from PFMEA can be used as input for defining (and updating) of obligatory qualification requirements for operators before they are allowed to take responsibility for a given working place (operation, machine). This is crucial in processes where exchangeability of operators is necessary, managed e.g. through polyvalence

matrices. In the latter case training objectives could be imported from PFMEA and set as requirements depending on operator skills level required, e.g. beginner (can work only under supervision), master (can work without supervision), trainer (can train others). This kind of approach is popular among companies applying Lean Manufacturing or TPS (Toyota Production System).

9. Support for Kaizen. Detailed, dedicated training programs enhance trainees' profound understanding of trained issues, connected with specific hazards. Thanks to that awareness, operators are more likely to come up with process improvement ideas expected by Kaizen program. Risk reduction obtained through operators' ideas are promptly reflected in updated PFMEA and resulting training program, which gives operators recognition and increases motivation for seeking next process improvement ideas.
10. Auditing support. Operator training programs would result from and be justified by relevant PFMEAs. Thus, when planning internal quality audits in a company one can wish to additionally assess a training process by adding an important point to an audit check-list: does operator training programs address current training needs, i.e. does it conform to current PFMEA?

On implementation, one has to be aware of potential problems reducing effectiveness of the method. If realised in time, the following obstacles can be prevented:

1. Not updated PFMEA. Failure to keep PFMEA up to date can cause wrong decisions regarding trainings. Training plan and training programs might be not relevant to current process risks.
2. PFMEA too general. Poor quality of risk analysis, i.e. ambiguous failure and failure causes descriptions (e.g. operator error during assembly) can make training objectives too general (e.g. train to correctly assembly a product) and consequently not addressing specific and most risky process hazards, while unnecessarily addressing small or medium hazards, well prevented in the process.
3. Incomplete target group. Not all personnel associated with the hazard and resulting training objective might be identified and comprised by training plan. Special care has to be given not to overlook anybody "participating" in the hazard (failure and failure cause) identified in PFMEA, otherwise conducted trainings can fail to give expected effects.
4. Ineffective training performance. Despite having been well designed, conducted trainings may have low effectiveness with respect to risk mitigation. Thus, a special attention should be paid to training methods and trainer's level of professionalism.
5. No training effectiveness assessment. In case a performed training is not assessed with respect to its effectiveness, no PFMEA update can take place or is updated incorrectly (risk reduction assessment), assuming the risk has been mitigated as planned thanks to performed trainings. Consequently current risk state of the process can be not up to date, causing decisions regarding next training plans be based on not relevant process risk analysis.
6. Too extensive training programs. In case PFMEA identifies a large number of hazards which are intended to be addressed by operator trainings (e.g. due to lack of technical possibilities of applying hard type prevention – Tab 4.), the set of

training objectives might become quite a long list, difficult to be achieved. Consequently, training programs and corresponding training time will be relatively long, which increases costs of trainings and reduces their effectiveness. Such ambitious training plans might also cause loss of trainees and trainers motivation affecting training effectiveness. The overall effects might boil down to poor preventive effects of costly, extensive training plan. Lack of expected risk reduction will cause product / process quality problems and might require intense retraining plan, unless hard-type of prevention is introduced in the process and PFMEA updated accordingly.

Conclusion. The proposed method may significantly improve operator training design and planning in manufacturing companies using PFMEA as a standard risk analysis tool. Comparing efforts spent to develop good quality PFMEA to work involved in preparing a relevant report (e.g. PFMEA hazards ranking) serving as a basis for operator trainings design and plan, one will certainly come to a conclusion that this additional advantage drawn from PFMEA is evidently worthwhile. Author hopes this paper will encourage Quality Managers to promote / continue PFMEA development and HR Managers to start using it for operator training optimisation, e.g. as TWI (Training Within Industry) improvement program. Assuming deployment of PFMEA beyond manufacturing processes (e.g. to logistics), the proposed method could support optimisation of training process of personnel participating in many other company processes, covered by PFMEA.

Literature

1. *Procedures for performing a Failure Mode, Effects and Criticality Analysis*. Military standard MIL-P-1629, USA Department of Defense, Washington DC, 24 Nov 1980.
2. 1. ISO 9000:1987 Quality management and quality assurance standards – Guidelines for selection and use; 2. ISO 9001:1987 Quality systems – Model for quality assurance in design/development, production, installation and servicing; 3. ISO 9002:1987 Quality systems – Model for quality assurance in production and installation; 4. ISO 9003:1987 Quality systems – Model for quality assurance in final inspection and test.
3. Quality Systems Requirements QS 9000. Chrysler Corporation, Ford Motor Company, General Motors Corporation, 1st Edition 1994.
4. *Quality System Audit*, Based on DIN EN ISO 9001 and DIN EN ISO 9004, Volume 6, Part 1. Verband der Automobilindustrie e. V. (VDA), 1st Ed., Frankfurt am Main, 1991.
5. ISO/TS 16949:2009 *Quality management systems – Particular requirements for the application of ISO 9001:2008 for automotive production and relevant service part organizations*.
6. *Potential Failure Mode and Effects Analysis*. FMEA 4th Edition. Chrysler LLC, Ford Motor Company, General Motors Corporation. AIAG (Automotive Industry Action Group), 2008.
7. SAE J1739-2009. *Potential FMEA in Design. Potential FMEA in Manufacturing and Assembly Process*. Society Surface Vehicle Standard.

8. *Production Part Approval Process*. PPAP 4th Edition. Chrysler LLC, Ford Motor Company, General Motors Corporation. AIAG (Automotive Industry Action Group), 2006.
9. ISO/FDIS 9001. Quality management systems – Requirements. Draft international standard, ISO 2015.
10. *Sicherung der Qualität vor Serieneinsatz System FMEA – VDA 4.2*. Verband der Automobilindustrie VDA, Frankfurt, 1996.
11. *International Standard IEC 60812:2006-01*, Analysis Techniques for System Reliability: Procedure for Failure Mode and Effect Analysis (FMEA), 2nd ed., International Electrotechnical Commission IEC, Geneva, 2006.
12. Rewilak J.: *Characteristic of quality improvement – the proposal of measurement the process improvement managed by FMEA*. Advances in Manufacturing Science and Technology. Polish Academy of Sciences Committee of Mechanical Engineering. Vol. 35, No. 4, 2011.
13. Sławińska K., Dombalova L.: *Units of learning outcomes in the chemical industry – Efekty uczenia się w kształceniu i szkoleniu dla przemysłu chemicznego*. Polish Journal of Continuing Education – Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4(87)/2014.
14. Michalak D.: *Innowacyjne formy szkolenia pracowników zakładów górniczych – Innovative forms of training of mininig plants' employees*. Polish Journal of Continuing Education – Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2(85)/2014.
15. Woźniak I., Nowakowski M.: *Konstruowanie jednostek efektów uczenia się w edukacji pozaformalnej i nieformalnej – Designing units of learning outcomes in informal and non-formal education*. Polish Journal of Continuing Education – Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2(85)/2014.
16. Kunc L., Woźniak I. (red.): *Kształcenie i szkolenie zawodowe w oparciu o analizę procesu pracy w przedsiębiorstwie*. TNOiK o/Gdańsk, ITeE – PIB, Gdańsk – Radom, 2012.
17. Dehnbostel P.: *Nauka podczas pracy – rozwój i tendencje (cz. III) Education at work – development and tendencies (Part 3)*. Polish Journal of Continuing Education – Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2(69)/2010.
18. Gruber E., Mandl I., Oberholzner T.: *Uczenie się w miejscu pracy: definicje, typologie, formy + Learning at the work place: definitions, typologies, forms*. Polish Journal of Continuing Education – Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2(69)/2010.

dr inż. Jan REWILAK

Politechnika Krakowska

Wydział Mechaniczny

Instytut Technologii Maszyn i Automatykacji Produkcji

e-mail: jrewilak@pk.edu.pl

Warto studiować, by mieć dobrą pracę

It is worth to study to get a good job

Słowa kluczowe: praca, problemy bezrobocia młodych, oczekiwania pracodawców, emigracja zarobkowa.

Key words: work, young people unemployment problems, employers' expectations, emigration for work.

Abstract. Nowadays the new generation pays more attention to their work being in compliance with their aspirations and furthering their professional development. Contemporary labour market requires knowledge and high professional skills from the graduates. The university degree is not enough to find a good job due to the fact that companies are choosing from a large group of similar candidates. This paper shows the results of the poll research regarding the complexity of the labour market in Poland, purposefulness of internships and the problems related to emigration of young people for work.

Wprowadzenie. Warto się uczyć i szkolić, bo im wyższe kwalifikacje, umiejętności oraz zdobyte kompetencje, tym większe szanse na znalezienie wymarzonej pracy. Wybierając pierwszy kierunek nauki (szkoła średnia) oraz dalszy (studia), warto wziąć pod uwagę prognozy dotyczące rynku pracy.

Od wielu lat daje się zaobserwować rosnące zainteresowanie wysoko wykwalifikowanymi specjalistami. Dobrze wykształcony absolwent to bezcenny nabytek dla każdej firmy, która świadomie konkuruje na rynku krajowym lub zagranicznym. Silny zespół pracowników stanowi o przewadze konkurencyjnej firmy. Dla pracodawców ważne są kompetencje przyszłych pracowników, ale takie, które rozwinęły się w oparciu o rzetelną wiedzę. Obecnie na rynku pracy istotniejsze jest doświadczenie zdobyte w trakcie studiów niż dyplom konkretnej uczelni czy też osiągnięta średnia na studiach. Współczesny rynek pracy potrzebuje pracowników z potencjałem, kulturą osobistą, potrafiących myśleć logicznie, wykorzystywać wiedzę teoretyczną, a także umiejętnością szybkiego dostosowania się do zmiennej sytuacji oraz kreatywnością.

Przyszli pracownicy (absolwenci szkół) muszą się przygotować do szybko zmieniającej się rzeczywistości, która będzie od nich wymagała gotowości do ciągłego doskonalenia się, a nawet w wielu przypadkach do przekwalifikowania się. W sposób ciągły muszą doskonalić umiejętności pod kątem pracy w zespołach oraz zarządzania projektami.

Dynamiczny rozwój nowych technologii, badań naukowych oraz inżynierii otwiera zupełnie nowe możliwości, tworzy nowe miejsca pracy, jak również zapotrze-

bowanie na praktyczne etapy kształcenia, począwszy od szkół zawodowych, technicznych, a na uczelniach wyższych kończąc. W obecnej rzeczywistości wiele zawodów ginie, powstają nowe, ale rzetelna wiedza i umiejętności oraz nabyte kompetencje są potrzebne zawsze, bo to one tworzą te nowe standardy tak obecnie poszukiwanego na rynku pracy – profesjonalizmu.

Nasuwa się pytanie: jak zatem planować zawód, karierę czy też wybór studiów?

Odpowiedź: MĄDRZE !!! Bardzo ważne są aktualne potrzeby rynku pracy. To pracodawcy określają zapotrzebowanie na specjalistów w wybranych branżach. Niemniej ważne są indywidualne zainteresowania i predyspozycje.

Praca w wyuczonym zawodzie może być prawdziwą przyjemnością. Jednak, by tak było, warto zapoznać się z wynikami badań z maja 2014 roku prowadzonych przez „PricewaterhouseCoopers” PwC [2], co przedstawiają tabele 1 oraz 2.

Tabela 1. Wyniki badań ankietowych na temat rynku pracy w Polsce

Pytanie	Ankietowani					
	Uczniowie szkół średnich [%]		Studenci [%]		Absolwenci [%]	
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
Staż jest ważnym elementem zdobywania doświadczenia zawodowego	69	10	92	2	84	4
Czy twoja szkoła/uczelnia faktycznie przygotowuje cię do pracy?	31	41	27	30	14	52
Czy wybór uczelni gwarantuje znalezienie dobrej pracy?	43	28	32	33	23	39
Czy rozwój osobisty jest ważniejszy od wynagrodzenia?	26	37	41	17	42	18
Czy jesteś w stanie pracować po godzinach, jeśli to wpłynie na twój rozwój?	51	17	74	6	72	10
Czy praca powinna realizować twoje pasje?	67	10	72	6	69	5
Czy w pracy liczy się robienie tego, co się lubi?	72	10	70	6	70	5

Tabela 2. Wyniki badań nt.: Kiedy sprecyzowały ci się plany zawodowe?

Opcje wyboru	Ankietowani		
	Uczniowie szkół średnich [%]	Studenci [%]	Absolwenci [%]
Nadal nie są sprecyzowane	38	17	25
W szkole podstawowej i gimnazjum	5	28	26
W liceum	27	33	25
Na studiach	30	39	42

Marzenia ulatują w zastraszającym tempie: dla absolwentów szkoły wyższe przestają być gwarantem zatrudnienia, a od wymarzonej pracy zaczynają oni wymagać raczej, by sprzyjała ich rozwojowi osobistemu.

Przeprowadzone badania miały sprawdzić, na ile świadomie maturzyści wybierają studia oraz pokazać, jak wraz z doświadczeniem zmienia się ich postrzeganie rynku pracy i samych studiów.

Wyniki tych badań wskazują, iż co czwarty absolwent nie ma pomysłu na swój przyszły zawód. Dlaczego? Po pierwsze – wybierając studia, młodzi nie mieli pojęcia, co kryje się za konkretnym zawodem albo załapali się na mit o studiach, które dają pracę. Po wtóre – wiele osób nie wyobraża sobie, jaką pracę może wykonywać po studiach.

Kolejnym złudzeniem, jakie rozwiewa się w trakcie nauki jest to, iż dyplom dobrej uczelni gwarantuje pracę. Obecnie wartość dyplomu spadła z tego względu, iż od początku lat 90. ubiegłego wieku rozpoczął się boom edukacyjny za sprawą prywatnych szkół wyższych, które zaczęły oferować papier, a studenci swoją obecność i pieniądze. 52% absolwentów jest zdania, iż instytucja nie przygotowała ich do pracy. Natomiast studenci źle oceniają sposób, w jaki uczelnie kształtują ich kompetencje.

Kluczowe dla przyszłej pracy okazuje się pierwsze doświadczenie zawodowe. Dobrze poprowadzony staż pozwala się sprawdzić w firmie i zorientować w zadaniach, jakie będą stawiane przed przyszłym pracownikiem – trafnie wybrany i odbyty staż przekłada się na późniejsze sukcesy w pracy. Staż może być startem do przyszłej kariery zawodowej (np. najlepszy stażysta może zostać na etacie w firmie).

Atuty, które doceniają pracodawcy. Kariery zawodowej nie da się dziś budować tylko na studiach licencjackich i magisterskich. Kształtować ją trzeba także później, np. na specjalistycznych kursach oraz studiach podyplomowych. O podjęciu dalszej nauki decyduje wiele czynników, np.: posiadanie udokumentowanych certyfikatów, ich ukończenia, konieczność związana z przekwalifikowaniem zawodowym itp. Jednak w większości przypadków decyzja o podjęciu dalszej nauki jest spowodowana koniecznością zdobywania własnych kompetencji. Jest to coraz częściej związane z rozumieniem znaczenia uczenia się przez całe dorosłe życie zawodowe.

Obecny rynek pracy oczekuje od swoich przyszłych pracowników zdolności realizowania postawionych sobie celów, inicjatywy oraz umiejętności pracy w zespole. Niezmiernie istotne jest również elastyczne przystosowywanie się do zmian, chęć rozwoju zawodowego oraz ciągłe podnoszenie swoich kwalifikacji. Nowoczesny pracownik powinien posiadać zdolność szybkiego przyswajania wiedzy oraz być samodzielny. Nie bez znaczenia jest wiedza i doświadczenie zdobyte podczas studiów. Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy są zróżnicowane bardziej pod kątem branży czy też stanowiska niż wieku rekrutowanej osoby. Wśród cech kandydata do pracy, atrakcyjnych z punktu widzenia pracodawcy, należy wskazać m.in. odpowiedzialność, samodzielność, uczciwość, lojalność, umiejętność samokształcenia, dobrą organizację pracy, zaangażowanie.

Znacznie trudniej jest o szybkie znalezienie dobrej pracy przez absolwenta, który tak naprawdę pierwszy raz styka się z rynkiem pracy dopiero po uzyskaniu dyplomu.

Płynnemu przejściu z edukacji do zatrudnienia zdecydowanie sprzyja stopniowe włączanie do codziennej rutyny obowiązków uczelnianych oraz różnego rodzaju dodatkowych aktywności. Mogą to być na przykład praktyki lub staże, ale takie, które pozwolą osiągnąć większą korzyść niż tylko atrakcyjnie brzmiący wpis w życiorysie. Właśnie dlatego studenci powinni poświęcić chwilę na zapoznanie się z ofertą różnych firm, pozyskać opinie osób, które praktykę w danym miejscu już odbyły, dowiedzieć się co najmniej, jaki jest zakres obowiązków praktykanta oraz w jaki sposób sprawowana jest wobec niego opieka lub mentoring. Warto również rozwijać swoje pasje, wiedzę oraz kompetencje miękkie poprzez działalność w uczelnianych kołach naukowych, branie udziału w konkursach czy też wolontariat w stowarzyszeniu bądź fundacji związanych z własnymi zainteresowaniami.

Z analizy przygotowanej przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju o zapotrzebowaniu gospodarki na absolwentów wynika, iż w trzech segmentach gospodarki, tj. „rozrywka, medycyna i opieka nad osobami starszymi”, będzie w najbliższej przyszłości najwięcej miejsc pracy. Raport ten został opracowany w oparciu o unijną strategię rozwoju „Europa 2020”. Wyróżniono w nim 16 obszarów, w których w kilkuletniej perspektywie powinien nastąpić wzrost zapotrzebowania na specjalistów. Są to m.in. działalność usługowa wspierająca rolnictwo, produkcja chemiczna, produkcja metali, produkcja oraz konserwacja urządzeń dla ochrony środowiska i energetyki, sektor energetyki, e-handel oraz e-marketing. To w tych branżach do 2020 roku na terenie UE ma powstać blisko 18 mln nowych miejsc pracy z 20 mln wszystkich, jakie w tym czasie na terenie Unii powstaną.

Należy również pamiętać, że absolwenci wyższych uczelni mogą kończyć studia podyplomowe, zrobić MBA czy nawet doktorat, jednak budowanie gospodarki opartej na zasadach wolnorynkowych i powszechnej konkurencji opiera się na wiedzy, w której umiejętności i kwalifikacje osób pracujących stają się głównym atutem i jednocześnie warunkiem konkurencyjności firm.

Bezrobocie wśród młodzieży stanowi problem w większości krajów Unii Europejskiej, a w Polsce nie jest tu wyjątkiem. Według danych Eurostatu stopa bezrobocia wśród młodzieży pod koniec 2013 roku wynosiła w Polsce 27,7% i była ok. 2,5-krotnie wyższa od stopy bezrobocia ogółem. Była też wyższa od średniej unijnej, która wynosiła 23,7%.

Problem bezrobotnej młodzieży stał się na tyle ważny, iż Komisja Europejska przygotowała specjalny program na rzecz zwalczania tego zjawiska. Projekt o nazwie „Gwarancja dla młodzieży” ma umożliwić młodym poniżej 25 roku życia uzyskanie dobrej jakości oferty pracy w ciągu czterech miesięcy od zakończenia formalnego kształcenia lub utraty pracy. Chodzi tu o ofertę zatrudnienia, przyuczenia do zawodu, stażu lub dalszego kształcenia, która będzie dostosowana do indywidualnych potrzeb i sytuacji. Na wszystkie te działania zaplanowano w unijnej perspektywie finansowej lat 2014–2020 6 mld euro. Polska ma z tej puli otrzymać 1 mld euro. Środki te mają być wydane na kształcenie młodych w zakresie twardych umiejętności i działania, które dopasują umiejętności młodych do oczekiwań pracodawców.

Działania podejmowane w ramach powyższego projektu winny się koncentrować głównie na możliwości zdobycia zawodu, zmiany zawodu lub podwyższenia posiada-

nych kwalifikacji zawodowych, zdobycia doświadczenia zawodowego i podjęcia pracy – prowadzących do usamodzielnienia się młodej osoby. Podstawowymi formami wsparcia winny być szkolenia zawodowe, staże u pracodawców, usługi poradnictwa zawodowego oraz pośrednictwa pracy. Dodatkowo należy organizować treningi aktywnego poszukiwania pracy, tj. szkolenia z zakresu umiejętności poszukiwania pracy czy też dostępu do elektronicznych baz danych itp.

Nauka bliżej biznesu i praktyki. System kształcenia ludzi młodych, począwszy od szkół średnich, poprzez uczelnie wyższe, musi ściśle współpracować z przedsiębiorcami. I tak też w wielu przypadkach już jest. W coraz szerszym zakresie zaczyna się odradzać system szkół zawodowych kształcących swoich absolwentów w porozumieniu z przedsiębiorcami i konkretnie na ich potrzeby (tzw. szkoły przyzakładowe). Przedsiębiorcy ci aktywnie uczestniczą w projektowaniu i tworzeniu nowatorskich programów kształcenia w wielu przypadkach niszowych kierunków i specjalności, na których aktualnie jest duże zapotrzebowanie na rynku pracy. W wielu przypadkach aktywnie uczestniczą oni w procesie edukacji, wspomagając kadrę pedagogiczną – prowadząc zajęcia dydaktyczne (głównie zajęcia praktyczne).

Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku szkół wyższych. Przykładowo w Akademii Leona Koźmińskiego od lat każdy nowy kierunek lub zmiana programowa jest konsultowana z tzw. Międzynarodową Radą Konsultacyjną Biznesu (MRKB), która powstała w 2003 r. i nie jest fikcyjna, bo spotyka się kilka razy do roku na uczelni i autentycznie opiniuje większość ważnych decyzji programowych. Do kompetencji Rady należy i m.in. doradzanie rektorowi w sprawach dostosowywania programów nauczania na potrzeby praktyki. W skład Rady wchodzi znani przedsiębiorcy i prezesi wielu spółek giełdowych, m.in. Maciej Witucki – prezes Orange Polska, dr Jan Krzysztof Bielecki – były prezes zarządu PEKAO S.A. oraz przewodniczący Rady Gospodarczej przy Prezesie Rady Ministrów, dr Henryka Bochniarz – prezes Boeing Central Europa i prezes Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych Lewiatan, Francois Colombie – dyrektor generalny Auchan Europa Centralna i wielu innych. Przy współudziale tychże członków MRKB utworzono kilka nowatorskich kierunków, np. w studia magisterskie z zarządzania w wirtualnym środowisku, dwie nowe specjalności na kierunku finanse II stopnia (przeciwdziałanie praniu brudnych pieniędzy), itd.

Analogiczna sytuacja ma miejsce w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, gdzie zdaniem rzecznika tej uczelni, Bartosza Dembińskiego – obecnie jest prawie 300 umów o ścisłej współpracy z największymi, ale także i mniejszymi firmami z wielu branż od energetyki przez IT, na inżynierii materiałowej skończywszy. Porozumienia te przewidują również organizacje praktyk studenckich i staży produkcyjnych, ale także stypendiów dla najlepszych studentów. Uczelnia ta oferuje także przedsiębiorcom w porozumieniu z nimi pakiet różnych studiów podyplomowych mających poszerzyć ich wiedzę, umiejętności oraz kompetencje.

Warto także studiować architekturę i urbanistykę, budownictwo, informatykę oraz kierunki związane z ochroną zdrowia: medycynę, pielęgniarstwo, fizjoterapię, inżynierię biomedyczną. W związku z powyższym można oczekiwać, że w najbliż-

szych latach zapotrzebowanie na tego typu pracowników nie będzie spadać, a może rosnąć. Według prognoz Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych wzrośnie zapotrzebowanie na inżynierów, specjalistów ds. administracji i zarządzania, specjalistów ds. sprzedaży, marketingu i PR. Nie zabraknie też ofert dla personelu medycznego i do opieki nad osobami starszymi, pracowników usług i sprzedawców oraz specjalistów i monterów maszyn. Jednak trudno prognozować, co stanie się za kilka lat. Jeszcze sześć–siedem lat temu nikt nie przewidywał, że powstanie stanowisko specjalisty ds. social media. Nauka nieustannie przynosi nowe odkrycia i będą poszukiwani specjaliści z różnych dziedzin, np. inżynierowie tworzący inteligentne protezy. Segmentem rynku, który bardzo dynamicznie rozwija się w Polsce i będzie również generował nowe miejsca pracy, to outsourcing. Rośnie także sprzedaż w Internecie, dlatego też będzie stałe zapotrzebowanie na specjalistów e-commerce. Pracy z pewnością nie zabraknie też dla analityków finansowych i pracowników z obszaru IT – potrzebni będą deweloperzy i administratorzy danych.

Znając zapotrzebowania na konkretne grupy zawodowe w najbliższym czasie, warto zapoznać się z ofertami edukacyjnymi szkół i uczelni wyższych. Przy wyborze nie należy kierować się krótkotrwałym trendem czy też panującą modą, ale rozsądkiem w dłuższej perspektywie. Ważne też, by już podczas nauki (szkoła średnia, studia) brać udział w praktykach, stażach produkcyjnych i zdobywać doświadczenie – pozwoli to przekonać się, jak wymarzona praca wygląda w rzeczywistości i czy ona jest zgodna z naszymi zainteresowaniami i upodobaniami. Staże i praktyki to świetny sposób na rozpoczęcie kariery zawodowej (doświadczenie należy zdobywać już w szkole i na studiach). Staże i praktyki mogą okazać się przepustką do kariery, gdyż niektóre firmy zatrudniają najlepszych swoich praktykantów.

Praktyki i staże warto odbywać w różnych miejscach, dzięki temu można porównać sposoby funkcjonowania różnych instytucji, ale też zapoznać się z różnymi procesami produkcyjnymi w firmach. Staże pozwalają zdobyć doświadczenie, kształtują praktyczne umiejętności, których brak często zarzuca się absolwentom. Praktykant ma szansę pokazać pracodawcy na co go stać i być może przekonać przedsiębiorcę do zaoferowania mu pracy po ukończeniu stażu. Ponadto, starając się o przyjęcie na staż lub praktykę, ćwiczymy nasze umiejętności autoprezentacji na rynku pracy, co w przyszłości z pewnością zaowocuje, gdy będziemy szukać stałego zatrudnienia. Dodatkowym plusem jest również możliwość konfrontacji wyobrażeń z rzeczywistością na temat przyszłej pracy, co czasem może być wskazówką do zmiany planowanej wcześniej ścieżki kształcenia zawodowego.

Rekrutacja na staż to często pierwsze zawodowe wyzwanie młodych ludzi. Już wtedy należy się dobrze zaprezentować. Ważne, by profesjonalnie przygotować dokumenty. Zawsze należy podawać prawdziwe informacje, bowiem osoby rekrutujące potrafią wychwycić kłamstwo już podczas pierwszej rozmowy. Dokumenty powinny być poprawnie napisane, spójne i jednakowo sformatowane oraz dostosowane do wymogów danej firmy. Warto w nich pisać o wszelkich dotychczasowych doświadczeniach, stażach, w tym również pracach dorywczych, na rzecz rodziny, znajomych, a także o pracach na cele społeczne.

Warto też przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej. Powinniśmy wiedzieć, dlaczego chcemy odbywać praktyki w tej firmie, co nas najbardziej interesuje na danym stanowisku, co chcemy osiągnąć, będąc na stażu. Warto też znać swoje mocne strony i o nich opowiedzieć, żeby dana firma wiedziała, co zyska, przyjmując nas. Podczas rozmowy warto skupić się na zdobyciu informacji na temat stażu, obowiązków, które będą należały do praktykanta. Błędem jest zaczynanie rozmowy od oczekiwań finansowych. Pamiętajmy, że w trakcie dobrej praktyki lub stażu przede wszystkim się uczymy, a więc zyskujemy, a firma inwestuje czas swoich pracowników, którzy muszą wprowadzić nową osobę w zakres obowiązków. Oczywiście stażysta również wykonuje pewną pracę, ale dopiero się uczy i musi być nadzorowany przez osobę doświadczoną i w większości przypadków nie można liczyć nawet na symboliczne wynagrodzenie. Innym błędem jest przecenianie swoich możliwości w rozmowie z pracodawcą (później praktykant nie jest w stanie wykonać powierzonych mu zadań, boi się przyznać i poprosić o pomoc i w efekcie, mówiąc kolokwialnie, „zawała sprawę”). Nieumiejętność zadawania pytań i proszenia o wsparcie jest błędem wielu stażystów, który szkodzi im samym i firmie, bo młody człowiek nie nauczy się tyle, ile mógłby, gdyby zapytał.

Dzięki tym i podobnym przedsięwzięciom w coraz to większym stopniu młodzi absolwenci różnych szkół i uczelni mają możliwość podjęcia ciekawej i satysfakcjonującej ich pracy. Aktualnie ze względu na masową emigrację zarobkową głównie do państw tzw. starej UE, na rynku pracy poszukiwani są specjaliści z zakresu: budownictwa, transportu i logistyki, usług biznesowych i ochrony zdrowia, ale również nie powinni mieć z tym kłopotów rzemieślnicy, tj. hydraulicy, ślusarze, spawacze, tokarze, mechanicy, elektromonterzy, krawcy, dekarze. W Polsce, podobnie jak w całej Europie, zaczyna brakować specjalistów. Najbardziej dotkliwy jest brak wykwalifikowanych pracowników fizycznych i kadry inżynierskiej. Szybkie uzupełnienie tych braków ma kluczowe znaczenie dla inwestycji i przyszłości reindustrializacji w Polsce.

Problem emigracji zarobkowej młodych. W 2013 roku w poszukiwaniu pracy wyjechało z Polski ok. 500 tys. osób, a przebywających za granicą dłużej niż rok jest ok. 2 mln. Są to ludzie młodzi i dobrze wykształceni, których coraz trudniej jest przekonać do tego, by wrócili do Polski. Nie tylko dlatego, że założyli tam rodziny, ale również dlatego, że zaciągnęli tam kredyty na wiele lat na zakup domu, mieszkania albo rozkręcili własny biznes. Im dłużej są za granicą, tym czują tam lepiej, ich więzy z rodzinnym krajem są coraz luźniejsze. Tracą powody, dla których mieliby wrócić do ojczystego kraju. Duża część z nich ma już za granicą ustabilizowaną sytuację życiową i pozycję na rynku pracy, a powrót do kraju nie stwarza im lepszych perspektyw (w Polsce brak udogodnień i zachęt do powrotu z obczyzny). Można się spodziewać, iż część z nich wróci, ale dopiero na emeryturę. Według danych GUS (Narodowy Spis Powszechny z 2012 r.) w ostatnich latach z Polski wyjechało ponad 1,2 mln osób z wykształceniem co najmniej średnim, a ponad 400 tys. ma wykształcenie wyższe.

Po wielu latach przebywania na obczyźnie ci, którzy wyjechali, ściągają do siebie dzieci, łączą rodziny. Ponadto obecnie coraz częściej wyjeżdżają całe rodziny. Za

granicą żyje się im spokojniej niż w Polsce. Łatwiej im zdobyć pracę, łatwiej utrzymać rodzinę, łatwiej odłożyć pieniądze i coś zaoszczędzić. Nastroje antyimigracyjne przyczyniają się również do wymeldowań z pobytu stałego w Polsce. Aktualnie, wg danych GUS, za granicą przebywa ok. 2,7 mln Polaków, a na kolejną potężną falę emigracji „młodych” wskazują oficjalne statystyki. Według danych niemieckich, do Niemiec przybyło w 2013 roku 200 tys. Polaków. Podobna liczba naszych rodaków udała się też do Włoch, Wielkiej Brytanii, a tylko nieco mniej do Holandii i Norwegii. Na decyzję o emigracji wpływ mają przede wszystkim problemy ze znalezieniem odpowiedniej pracy w Polsce.

Podsumowanie. W dobie wolnego rynku i powszechnej konkurencji osoby wkraczające na rynek pracy są coraz częściej zmuszone do podejmowania nowych wyzwań zawodowych.

Sytuacja na rynku pracy sprawia, że należy być przygotowanym na ciągłe zdobywanie wiedzy, począwszy od szkoły średniej, poprzez studia wyższe, studia podyplomowe, a na specjalistycznych kursach zawodowych kończąc. Młody człowiek nie powinien zakładać, że będzie mógł swoją karierę zawodową związać tylko z jednym zakładem pracy.

Absolwenci (przyszli pracownicy) powinni zastanowić się, czy kierowanie się podczas wyboru ścieżki edukacji (szkoła średnia, uczelnia wyższa) lub zawodu tylko i wyłącznie perspektywą przyszłego zatrudnienia jest działaniem roztropnym. Ten czynnik jest oczywiście istotny, jednak często zdarza się, iż wybory te gdy nie są dopasowane do zdolności i zainteresowań przyszłego pracownika, mogą prowadzić do porażki na rynku pracy. Wiara w związek między kierunkiem studiów a sukcesem zawodowym spada wraz z rosnącym doświadczeniem zawodowym, rośnie natomiast potrzeba świadomości wykonywania pracy, która jest zgodna z pasjami, umiejętnościami oraz nabytymi profesjonalnymi kompetencjami. Tylko osoby wykonujące swoją pracę z rzeczywistym zaangażowaniem mają szansę na sukces.

Wszyscy powinni docenić znaczenie staży zawodowych, w czasie których młody człowiek nie tylko jest w stanie zdobyć bezcenne praktyczne umiejętności, ale przede wszystkim zdecydować, jakie zajęcie będzie dla niego najbardziej interesujące, a więc w jakim zawodzie będzie najcenniejszym pracownikiem.

Emigracja zarobkowa młodych, dobrze wykształconych ludzi jest obecnie poważnym problemem demograficznym w Polsce, szczególnie w dłuższej perspektywie (starzejące się społeczeństwo). Jest to problem złożony i aktualnie trudny do rozwiązania, ale należy mieć świadomość, iż nie można o nim zapominać i odkładać go na czas późniejszy, gdyż konsekwencje tego stanu rzeczy mogą już w niedalekiej perspektywie mieć przykre skutki dla całego społeczeństwa i gospodarki kraju.

Bibliografia

1. GUS. *Narodowy Spis Powszechny – 2012 r.*
2. Faulstich P. (2008), *Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive*, In: Hessische Blätter Für Volksbildung, Nr 4.
3. Furmanek W. (2010), *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. Rzeszów.
4. Kaplan R., Norton D. (1996), *Balanced scorecard: Translating strategy into action*. Harvard Business School Press, Boston.
5. Kwiatkowski E. (2009), *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa.
6. Schultz D., Schultz S. (2011), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa.
7. Składkowski H. (1999), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Materiały do studiowania, UŁ, Łódź.
8. *(Nie) świadome wybory zawodowe*. Internet, <http://www.pwc.pl>

dr hab. inż. Wiesław TOMCZYK

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

Instytut Inżynierii Rolniczej i Informatyki

ul. Balicka 116A, 30-149 Kraków

e-mail: wieslaw.tomczyk@urkrakow.pl

Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych

Autonomy in professional development
of foreign language teachers

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczycieli, uczenie się samoukierunkowane, samodzielność rozwoju.

Key words: Teachers' professional development, self-directed learning, autonomy of development.

Abstract. The text focuses on the professional development of teachers and defines it mainly as a self-directed process. The author analyses the idea of self-directed learning in two categories: self-direction motives, and self-directed activities. The text is based on research among language teachers and shows general tendencies seen in professional development.

Wprowadzenie. Współczesne podejście do edukacji dorosłych wymaga analizy procesu uczenia się jako zjawiska wielowymiarowego, całościowego, w relacji z otoczeniem, w miejscu pracy, jako proces uwarunkowany osobowościowymi cechami człowieka i jego indywidualnym stylem uczenia się. Postulaty ustawicznego podnoszenia własnych umiejętności i gotowości do rozwijania wiedzy teoretycznej i praktycznej odnoszą się do wszystkich grup zawodowych, w tym nauczycieli. Niezależnie jednak od działań systemowych ostateczna decyzja dotycząca podejmowania rozwoju zawodowego i wzbogacania kompetencji należy do samego nauczyciela, którego działania odnoszą się do codzienności i własnych relacji w szkole. Zaprezentowana analiza teoretyczna i badania empiryczne zmierzają do odnalezienia obszarów samodzielności, które odczuwane są przez samych nauczycieli podczas ich rozwoju zawodowego.

Rozwój zawodowy nauczycieli jako proces sterowany wewnątrznie. Rozwój zawodowy nauczyciela jest warunkiem nie tylko sukcesu szkoły, ale i jego osobistego dobrobytu i profesjonalnego awansu. Chris Day i inni (2007: 148) określają proces uczenia się nauczyciela mianem „ładowania baterii” i podkreślają silną potrzebę pedagogów do ciągłego dokształcania. Entuzjazm do samorozwoju, zdaniem Daya, stanowi o efektywności kształcenia i jest bezwzględny warunkiem, aby nauczyciel pobudził skłonność do uczenia się przez całe życie u uczniów (Day, 2005).

Współczesne badania potwierdzają, że nauczyciel, jest motywowany do rozwoju, jeśli odczuwa taką potrzebę pojawiającą się w miejscu pracy (Eraut, 2007). W trakcie

rozwoju zawodowego zaspokajane są różnorodne potrzeby sterownicze nauczyciela (Wilsz, 2009), jak np. potrzeba pobierania informacji z otoczenia lub jej przekazywania, rozwijania talentu, budowania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych oraz potrzeba rozwoju i bycia podmiotem. Rozwój pedagoga jest procesem sterowanym wewnątrznie, tzw. *self-directed* (Richards, Farrell, 2005:13), samodzielnie konstruuje on swą wiedzę w oparciu o analizę swoich doświadczeń w szkole. Istotna jest umiejętność podejmowania refleksji, przyjmowania nowych pomysłów, eksperymentowania i dzielenia się doświadczeniem. We współczesnej koncepcji refleksyjnej praktyki (Lewartowska-Zychowicz, 2009) widoczne są dwa aspekty: pragmatyczny, skierowany na same działania nauczycieli i refleksyjny, określający charakter podejmowanego działania. Nauczyciel zatem nie poddaje się zastanej tradycji i obowiązującym normom, ale poddaje je krytycznej analizie, poszukuje ich źródeł i skutków, dokonuje wyborów. W oparciu o zdobyte informacje, przy udziale wiedzy i pod wpływem sytuacji społecznej, pedagog tworzy własną rzeczywistość w procesie tzw. „gry wewnętrznej” (Boyd, 2014) i działa według tego obrazu (Hammerschmidt, 2014). W zakresie tych aktywności znajduje się również samodzielne ustalanie celów edukacyjnych i szkoleniowych (samoukierunkowanie) oraz autonomiczne kontrolowanie przebiegu rozwoju zawodowego.

Przegląd literatury wskazuje na różnorodne terminy używane w znaczeniu niezależnego procesu „kierowania własnym rozwojem”, takie jak autonomia, samoukierunkowanie czy też uczenie sterowane wewnątrznie. Sądzę, że w rozważaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli warto podkreślić aspekt **samodzielności**. Zgodnie z jej definicją jest to „proces stopniowego osiągnięcia przez jednostkę kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych czynników innymi” (Szewczuk, 1985). Ujęcie takie pozwoli na podkreślenie roli rzeczywistej aktywności nauczyciela („kontrola”) w domu (kiedy przygotowuje się do lekcji) i w klasie szkolnej. Niezależnie od motywu działania od nauczyciela wymaga się dbałości o efektywność nauczania i sukces edukacyjny uczniów, czyli dobrej realizacji procesu dydaktycznego (umiejętność organizacji „czynników”). Co więcej, wraz z nabywanym doświadczeniem, zmianom ulega i aktywność nauczyciela, który potrafi coraz więcej sam, usamodzielnia się w pracy („proces stopniowy”). Uczy się radzenia sobie z trudnościami dnia codziennego, dokonywania wyborów, wykorzystywania zasobów, materiałów i pomocy dydaktycznych, które posiada lub ich tworzenia. Jednocześnie rozwija swą samodzielność dydaktyczną i decyzyjność.

Samodzielność nauczyciela przejawia się zatem w trzech płaszczyznach:

1. **Zależności**, kiedy rozwój nauczycieli oparty jest na formalnym planie szkoleń doskonalenia zawodowego, o scentralizowanym charakterze, przygotowanym dla dużej populacji. Jest to sytuacja pełnej zależności kierunków doskonalenia od systemu, w której celem jest osiągnięcie priorytetów edukacyjnych władz centralnych. Badania ISCED na lata 2006/2007 wskazują, że jedynie w dwóch przebadanych krajach (Słowacja i Lichtenstein) nie przygotowuje się w ogóle planu szkoleń doskonalenia zawodowego nauczycieli. W pozostałych natomiast plan taki jest tworzony, z czego w 6 badanych populacjach opracowywany jest tylko na szczeblu

centralnym, w 11 – tylko w szkole lub na szczeblu lokalnym, a w pozostałych 11 – na obu szczeblach (Eurydice, 2009:49).

2. **Względnej samodzielności/zależności**, gdy rozwój zawodowy nauczycieli jest planowany w mniejszych grupach, na poziomie szkoły lub zespołu szkół w regionie. Zakres i forma doskonalenia są wtedy zależne w dużym stopniu od określonych uprzednio potrzeb nauczycieli, a podejmowane działania powinny prowadzić do poprawy sytuacji edukacyjnej i podwyższenia jakości nauczania. Rozwój profesjonalny nauczyciela przyjmuje charakter współdziałania, wymaga refleksji pedagogicznej i dialogu ze współpracownikami (opiera się np. na obserwacji koleżeńskej). Nawiązuje do koncepcji szkoły jako uczącej się organizacji lub koncepcji „kolektywnego działania” (Kahne, 2000) i przekształcania szkół we „wspólnoty praktyków” (Wenger, 1998).
3. **Samodzielność** i niezależność nauczyciela w planowaniu i realizacji działań prorozwojowych oznacza, że rozwój zawodowy jest podejmowany na skutek samodzielnych decyzji nauczyciela, kierowany jest jego własną wolą i przekonaniem o konieczności realizacji określonych działań edukacyjnych. Jak podkreśla K. Patricia Cross (1981), około 70% procesów uczenia się u osób dorosłych ma charakter procesu samosterowalnego. Oznacza to, że człowiek samodzielnie podejmuje inicjatywę ujawniającą się w planowaniu, realizowaniu i ocenie własnego procesu uczenia się oraz sam podejmuje decyzje związane zarówno z treściami, jak i metodami, źródłami wiedzy czy też sposobem ewaluacji (Knowles, 1975).

Założenia metodologiczne. Badaniem objęto 100 nauczycieli języka angielskiego ze szkół podstawowych z regionu świętokrzyskiego w oparciu o dobór celowy. Wszyscy posiadali pełne kwalifikacje do nauczania języka. Grupę stanowiły 93 kobiety i 7 mężczyzn, w wieku: do 25 lat – 11 osób, 26–35 lat – 43 osoby, 36–45 lat – 43 osoby, 1 osoba w wieku 46–55 lat oraz 2 osoby powyżej 55 lat. Wyróżniono 17 osób, które pracują jako stażysta, 32 osoby to nauczyciele kontraktowi, 22 osoby – mianowani, a 29 osób – dyplomowani. Badania prowadziły studentki Wydziału Pedagogicznego UJK w Kielcach, pod moją opieką, od października 2013 r. do czerwca 2014 r. Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte i półotwarte, dotyczące szeroko pojętego rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych, w tym wybranych aspektów samodzielności. Analiza statystyczna uzyskanych wyników nie wskazała znaczących różnic w badanych aspektach samodzielności ani według zmiennej niezależnej wieku, ani stopnia awansu zawodowego.

W oparciu o rozważania teoretyczne określone zostały dwa obszary badawcze:

(1) Samodzielności motywu i (2) samodzielności działania nauczyciela.

Każdy z obszarów analizowany był z uwzględnieniem ustalonych wcześniej trzech typów samodzielności nauczyciela w kierowaniu rozwojem zawodowym. Są to:

(1) zależności, (2) względnej samodzielności/zależności, (3) samodzielności.

Obszary samodzielności w badaniach nauczycieli języka angielskiego

Samodzielność motywu

Określenie samodzielności nauczyciela wymaga odnalezienie sposobów zbierania przez niego informacji o własnym stylu nauczania (a zatem o brakach i potrzebach), które motywują go do wyboru określonego kierunku w rozwoju (Klebaniu, 2003).

Odpowiedzi nauczycieli na pytanie, jakie źródła traktują jako motywujące do pracy nad sobą rozdzielone zostały na trzy grupy (tabela 1).

Tabela 1. Źródła informacji o własnym stylu pracy stanowiące motywy prorozwojowe

Obszar samodzielności: kategoria	Źródła motywacji prorozwojowych	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi (%)	Ogólna liczba zebranych odpowiedzi
1: Zależność	Uwagi dyrekcji po hospitacji	88	38,10%	231
2: Względna zależność/ /samodzielność	Ankiety wśród uczniów	41	17,75%	
	Uwagi kolegów po tzw. obserwacjach koleżeńskich	40	17,31%	
	Ankiety/ rozmowy z rodzicami i uczniami	13	5,63%	
3: Samodzielność	Notatki z uwagami i własnymi spostrzeżeniami	42	18,18%	
	Nagrywanie własnych lekcji/zajęć	2	0,86%	
	Inne, w tym przemyślenia (forma refleksji)	5	2,16%	

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskano w sumie 231 odpowiedzi, bowiem nauczyciele mogli wybierać kilka źródeł informacji. Największa liczba nauczycieli charakteryzuje się względną samodzielnością podczas ewaluacji swojej pracy i przy podejmowaniu decyzji. Kategoria ta została określona w badaniach jako zbiór zachowań nauczycieli, w których czerpią oni wskazówki od innych (kolegów – 17,31%, uczniów – 17,75% i niekiedy rodziców – 5,63%) i dzięki nim samodzielnie podejmują działania. Łącznie aż 40,69% (94) nauczycieli charakteryzuje się takim typem samodzielności.

Duża grupa nauczycieli (38,10%) stwierdza, że silną motywację zadaniową stanowi informacja o stylu nauczania uzyskana od dyrekcji szkoły, po hospitacji zajęć. Świadczy to o braku samodzielności motywu – nauczyciele otrzymują wskazówki dotyczące rozwoju zawodowego od swoich przełożonych i są zobowiązani „poleceniem” służbowym do podjęcia określonych zmian. Oznacza to zatem silną zależność działań nauczyciela od oceny formalnej.

Jedynie 21,2% nauczycieli jako źródło informacji o własnym sposobie nauczania i poczucia potrzeby samokształcenia uznało własne, samodzielne działanie (kategoria 3), w tym prowadzenie notatek (18,18%) i nagrywanie własnych zajęć (0,86%). Około 2,16% ogółu odpowiedzi to wskazania kategorii „Inne”. Wśród opinii przytoczonych odnaleźć można jednak potwierdzenie, że tym mianem oznaczana była często refleksja pedagogiczna. Nauczyciele wymieniali bowiem jej przykłady: „*Własne obserwacje na podstawie monitorowania osiągnięć uczniów*”, „*Autorefleksja*”, „*Moje przemyślenia*”. Mała liczba odpowiedzi potwierdziła jedynie nieznaczną rolę autorefleksji, w opinii nauczycieli, jako motywów podejmowania rozwoju zawodowego.

Stwierdzić można, że samodzielne motywowanie (kategoria 3) działań zmierzających do rozwoju zawodowego u nauczycieli języka angielskiego jest znikome. Dwie

pozostałe kategorie są niemal jednakowo silne (kategoria 2 – 40,68%, kategoria 1 – 38,1%) i każda z nich jest niemal dwukrotnie silniejsza od trzeciej.

Samodzielność w działaniach nauczyciela

Problem samodzielności działań rozpatrywany jest z uwzględnieniem dwóch aspektów, do których należą (1) **formy doskonalenia zawodowego wybierane przez nauczycieli** i (2) **środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie dydaktycznym**.

Forma doskonalenia zawodowego wybierana przez nauczyciela wskazuje na potrzebę samodzielnego kierowania rozwojem lub korzystania z innych możliwości wzbogacania wiedzy i rozwijania kompetencji. Tabela 2 przedstawia wybory nauczycieli.

Tabela 2. Formy doskonalenia zawodowego wybierane przez nauczycieli (możliwa więcej niż 1 odpowiedź)

Obszar samodzielności: kategoria	Forma doskonalenia zawodowego	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Ogólna liczba zebranych odpowiedzi
1: Zależność	Warsztaty organizowane przez wydawnictwa	33	16,92%	195
	Spotkania z metodykiem	18	9,23%	
	Inne kursy i szkolenia	4	2,05%	
2: Względna zależność/ samodzielność	Poradniki i scenariusze lekcji udostępnione przez wydawnictwo	19	9,74%	
	Obserwacje koleżeńskie	19	9,74%	
	Inne wsparcie kolegów i koleżanek z pracy	19	9,74%	
3: Samodzielność	Źródła internetowe	37	18,97%	
	Samodzielne studiowanie książek i literatury fachowej	25	12,82%	
	Fora nauczycielskie i listy dyskusyjne	21	10,77%	

Źródło: opracowanie własne.

W wyborze form doskonalenia zawodowego widać wyraźnie silną tendencję do samodzielności (kategoria 3). Aż 42,56% nauczycieli wskazało, że w swoim rozwoju zawodowym wybiera takie formy doskonalenia, które pozwalają na samodzielność, własną aktywność i możliwość decydowania. Największą popularnością cieszy się Internet (18,97%), który pozwala na swobodne odnajdywanie potrzebnych treści. W poszukiwaniu odpowiedzi na pojawiające się pytania nauczyciele sięgają również po książki i literaturę fachową (12,82%) oraz korzystają z forum nauczycielskiego lub list dyskusyjnych (10,77%).

Względną samodzielność/zależność w działaniach (kategoria 2) wykazuje 29,22% nauczycieli, którzy najchętniej korzystają z form doskonalenia niewymagających pełnej samodzielności i podejmowania autonomicznych decyzji. Stąd dużą popularność (9,74%) mają poradniki i scenariusze lekcji udostępnione przez wydawnictwo przygotowujące podręczniki, w których można znaleźć gotowe rozwiązania i wskazówki dydaktyczne nadające się do zwykłego „przeniesienia” do własnej klasy szkolnej. Podobnie dużym zainteresowaniem (wszystkie wymienione formy w tej kategorii uzyskały

9,74%) cieszą się obserwacje koleżeńskie oraz inne formy współpracy, które przenoszą odpowiedzialność za doskonalenie z nauczyciela na większą grupę stanowiącą „wspólnotę praktyków” czy „krytycznych przyjaciół”.

Najmniej popularne są formy doskonalenia, które mają charakter zorganizowany, a ich tematyka jest z góry ustalona i niezależna od rzeczywistych potrzeb nauczycieli (kategoria 1–28,2%). Dużą popularnością cieszą się warsztaty organizowane przez wydawnictwa, najczęściej jako promocja podręczników (16,9%). Cała kategoria uzyskała niski poziom wyborów, lecz warsztaty te zajmują drugą pozycję w całym rankingu wybieranych form (druga pozycja po Internecie). Zainteresowanie nauczycieli tego typu formą szkolenia jest uzasadnione, bowiem spotkania z wydawcą charakteryzują się dużą atrakcyjnością – oferowane warsztaty odbywają się w przyjemnych miejscach, z cateringiem, wydawcy przekazują egzemplarze okazowe nowych podręczników, przygotowują liczne konkursy z nagrodami. Warsztaty te są jednak efektywną formą doskonalenia, bowiem przybliżają techniki pracy dydaktycznej skuteczne w pracy z określonymi podręcznikami. Znacznie mniejsze korzyści odczuwają nauczyciele podczas spotkania z metodykiem (9,23%), często wymuszonego przez wymogi awansu, także mającego charakter oceny nauczyciela lub uczestnicząc w innych kursach i szkoleniach (2,05%), np. organizowanych przez ośrodki metodyczne czy kuratoria.

Kolejnym analizowanym aspektem jest rodzaj używanych środków metodycznych. Samodzielność nauczycieli wyraża się jednoznacznie w ich samodzielnym przygotowywaniu potrzebnych materiałów w celu wzbogacenia nauczania języka oraz indywidualizacji procesu dydaktycznego. Do każdej kategorii samodzielności przypisano w badaniu taką samą liczbę (3) źródeł (tabela 3).

Tabela 3. Źródła środków dydaktycznych (nauczyciel mógł wybrać maks. 4)

Obszar samodzielności: kategoria	Źródła środków dydaktycznych	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Ogólna liczba zebranych odpowiedzi
1: Zależność	Dostępne on-line	65	16,25	400
	Poradniki, scenariusze lekcji i testy udostępnione przez wydawnictwo	70	17,5	
	Wymiana z kolegami	38	9,5	
2: Względna zależność/ /samodzielność	Inne poradniki dla nauczycieli, adaptowane	49	12,25	
	Przygotowywane wspólnie z innymi nauczycielami	48	12	
	Inne książki do nauki języków, adaptowane	29	7,25	
3: Samodzielność	Samodzielnie przygotowane z różnych źródeł	57	14,25	
	Przygotowane z uczniami	7	1,75	
	Samodzielnie przygotowane, własne pomysły	37	9,25	

Źródło: opracowanie własne.

Zauważalna jest niewielka dominacja kategorii zależności (43,25%) nad kategorią względną samodzielności – 31,5% i kategorią samodzielności (25,25%). Różnice nie są jednak duże, choć wskazują na swoisty minimalizm nakładu pracy. Nauczyciele wolą korzystać z materiałów łatwo dostępnych, które jednak nie zawsze będą adekwatne do potrzeb uczniów. Stosowanie takich materiałów świadczyć może zatem o obniżeniu indywidualizacji nauczania. Wszystkie wyliczone źródła, z których nauczyciele czerpią pomoce dydaktyczne cieszą się niemal jednakową popularnością, z wyjątkiem materiałów przygotowywanych we współpracy z uczniami. A zatem nauczyciele nie tylko sami charakteryzują się małą inicjatywą w przygotowaniu materiałów, ale również nie aktywizują uczniów. Dość niski poziom samodzielności nauczycieli w wyborze materiałów dydaktycznych może być zatem i oznaką niskiej samodzielności uczniów.

Wnioski z badań. Wnioski z badań są jednoznaczne. Nauczyciele są silnie motywowani zewnątrznie, przez przełożonych lub innych uczestników procesu edukacyjnego, jak koledzy, uczniowie i rodzice. Jednakże samodzielnie realizują swoje cele i ukierunkowują swój rozwój zawodowy, korzystając z wszystkich możliwych źródeł. Działania te mają głównie na celu uzupełnienie odczuwanych braków (jak np. nieznanostwo obsługi nowoczesnych środków technicznych) i zaspokojenie rzeczywistych potrzeb edukacyjnych nauczyciela. Samodzielność w tym ujęciu wiąże się z autonomią i polega na świadomym podejmowaniu kształcenia się i doskonalenia, zarówno samodzielnego (filmy wideo, YouTube, czytanie książek i czasopism zawodowych, poszukiwania ciekawych planów lekcji w Internecie) lub z wykorzystaniem form zorganizowanych. Zaobserwowane zjawisko można zatem nazwać „wymuszoną samodzielnością”.

Za przyczynę takiej sytuacji zapewne uznać należy obawę przed utratą pracy. Jednakże, uznając za Bogusławem Śliwskim, że nauczyciele to „profesja zawiedzionych” (2006:9–16), zastanawiający jest fakt dość silnej niezależności i samodzielności w działaniach. Nauczycielom byłoby łatwiej i prościej zapisać się na kurs. Blokadą nie jest koszt, bowiem warsztaty organizowane przed wydawców podręczników, jak i ośrodki metodyczne, ORE czy nawet firmy prywatne w ramach projektów EFS są i bywały darmowe. Zainteresowanie „samodzielnością działania” da się zapewne wytłumaczyć łatwością dostępu i niskim nakładem pracy włożonym w wyszukiwanie materiałów w Internecie czy szybkością uzyskanych odpowiedzi na postawione pytania na forach nauczycielskich. Warsztaty i kursy są pod tym względem bardziej wymagające ze względu na konieczność starannego ich zaplanowania. Poza tym brak rzeczywistego wsparcia ze strony szkoły, w formie np. urlopu szkoleniowego, często uniemożliwia nauczycielom udział w kursach. Korzystanie z Internetu, samodzielne studiowanie dostępnych materiałów staje się więc jedynym „realnym”, zawsze dostępnym sposobem na samodoskonalenie. Stąd zapewne również i wysoka zależność od materiałów znalezionych w Internecie lub poradnikach dla nauczycieli.

W badaniach widoczna jest jeszcze jedna tendencja: zmniejszenie roli szkoły jako organizacji uczącej się, opartej na wspólnym wypracowaniu jakości edukacji przez wspólnoty praktyków. Jest to proces nieodzowny i niezbędny do rozwoju szkolnictwa i osiągnięcia coraz większych efektów edukacyjnych, tak więc sytuacja zadeklarowana w wypowiedziach nauczycieli jest bardzo niekorzystana. Szkoła, choć motywuje (widoczna względna zależność i zależność motywu), to jednak nie wspomaga w realizacji

celów (samodzielność działania). Od nauczyciela wymaga się, by on sam ponosił odpowiedzialność za efektywność nauczania.

Sądzę, że samodzielność działania nauczyciela w sferze rozwoju zawodowego jest zauważalną tendencją. Czynniki ją wywołujące nie są jednoznaczne, lecz niezależnie od przyczyn skutkują one samoukierunkowaniem, samorealizacją i samodzielnością nauczyciela.

Bibliografia

1. Boyd P. (2014), *Using „Modelling” to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, tłum. własne, [w:] P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners*, Libron, Kraków, s. 51–74.
2. Cross K.P. (1981), *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
3. Day Ch. (2005), *Rozwój zawodowy nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
4. Day Ch., Sammons P., Stobart G., Kington A., & Gu, Q. (2007), *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*, Open University Press, Maidenhead.
5. Eraut M. (2007), *Learning from Other People in the Workplace*, „Oxford Review of Education”, nr 33, 4, dostępny na <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701425706> (otwarty 03.01.2015).
6. Eurydice (2009), *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, FRSE, Warszawa, dostępny na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PL.pdf (otwarty 10.01.2015).
7. Hammerschmidt U., *W jaki sposób dyrektorzy szkół mogą wspierać samodzielność i odpowiedzialność nauczycieli? Odpowiedzialność i możliwość dyrektora szkoły w zarządzaniu radą pedagogiczną*, *System Ewaluacji Oświaty*, dostępny na http://www.npseo.pl/data/various/files/Ulrich%20Hammerschmidt_pl_kor.pdf, (otwarty 10.03.2014).
8. Kahne J., Westheimer J. (2000), *A Pedagogy of Collective Action and Reflection. Preparing teachers for collective school leadership*, tłum. własne, „Journal of Teacher Education”, (5), 372–383.
9. Klebaniuk J. (2003), *Tożsamość w edukacji dorosłych*, [w:] J. Kargul (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, nr 4, oficyna Wyd. Uniw. Zielonogórskiego, Zielona Góra.
10. Knowles M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. CUP, New York.
11. Lewartowska-Zychowicz M. (2009), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problem, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 158–184.
12. Richards J.C., Farrell Th.S.C. (2005), *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teaching Learning*, CUP, New York.
13. Szewczuk W. (1985) (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
14. Śliwerski B. (2006), *Nauczyciel jako zawód*, I Kongres Zarządzania Oświatą, OSKKO, Łódź, 27–29.09.2006, dostęp na <http://www.oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf>, (otwarty 03.01.2015).
15. Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, tłum. własne, CUP, Cambridge, dostępny na <http://www.amazon.com/Communities-Practice-Cognitive-Computational-Perspectives/dp/0521663636> (otwarty 12.01.2015).
16. Wilsz J. (2009), *Edukacja dorosłych w kontekście ich potrzeb sterowniczych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, s. 19–26.

dr Agnieszka SZPLIT

Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego, Kielce

Kompetencje i kwalifikacje zawodowe

Stan LESTER

Stan Lester Developments, Taunton, UK

Competence standards and frameworks: some lessons from the United Kingdom

Standardy kompetencji i normy kwalifikacji
– wybrane zagadnienia z Wielkiej Brytanii

Słowa kluczowe: kompetencja, zawód, standardy kompetencji, kwalifikacje zawodowe.

Key words: competence, profession, occupational standards, vocational qualifications.

Abstract. The United Kingdom (UK) was one of the earliest countries to develop a ‘competence-based’ approach to vocational education and training (VET), and to draw up competence specifications for a comprehensive range of occupations. This approach has been emulated or drawn upon by several other countries, and it is still used as a benchmark or comparator for developing competence standards internationally. The UK’s basic approach is however now nearly thirty years old, and although it has evolved in response to problems and challenges, more innovative and robust models have emerged outside of the formal VET system. The UK can provide some learning-points for countries and groups considering developing occupational and professional competence standards, but many of these need to be sought out from beyond the official guidance for developing occupational standards and qualifications.

Introduction. Alongside its more formal system of schools, further education (VET) colleges and universities, the UK has a tradition of industry training organisations either formed by industry sectors and partnerships or (as with many of the training boards of the 1960s) set up with government support. This parallel sector has been concerned with the more directly work-related and utilitarian aspects of training, including programmes for apprentices and short courses for people already in work, as well as in some industries proficiency testing or certification of competence. While many vocational courses in colleges included a skills testing component, the large-scale cross-over of industry-based approaches to competence into the VET sector can be traced to government-sponsored youth training programmes in the early 1980s, and specifically the search for a means of developing curricula that was more closely oriented to the needs of the workplace than the syllabus-based model that was usual for

vocational education programmes¹. From this early initiative emerged a heavily funded, large-scale and far-reaching drive to create ‘competence-based’ programmes that at one time appeared set to engulf the entire VET system, and which was part of a broader movement towards specifying the ‘outcomes’ – or more correctly objectives – of education and training in the form of what learners should be able to do, rather than the topics to be taught².

Competence, NVQs and National Occupational Standards. As indicated above, early developments in the ‘competence movement’ focused on programmes designed to move young people into work, and used various models of competence borrowed from industrial training. Initially the most widely-used approach to developing competence standards used task analysis, which involves breaking a job down into component parts and describing the various tasks that need to be completed; this draws to an extent on the principles of work study that had been widely used up to the 1970s³. A review of UK vocational qualifications mid-decade⁴ initiated more far-reaching reforms that resulted in the system of National Vocational Qualifications (NVQs). Initially the ‘NVQ’ label was envisaged as a kitemark for qualifications that reflected industry needs, but it was quickly restricted to qualifications that were constructed to a standard set of design rules based around a specification of competence⁵. As early NVQs started to move beyond the lower levels (equivalent to EQF levels 2 and 3) associated with youth training programmes, it became apparent that task analysis struggled to produce adequate descriptions of activities that involved interpretation or discretion. An alternative approach was developed in the form of functional analysis, which starts from considering the overall purpose of an occupation and breaks it down to produce a hierarchy of increasingly detailed activities⁶; in the language of the time, these were expressed as key roles, units and elements of competence, and finally performance criteria. The aim of functional analysis is to capture whole work roles rather than bundles of tasks; ideally, this includes four interrelated aspects, viz. the ability to complete tasks, manage tasks (e.g. decide which actions are appropriate for the situation), cope with unexpected situations and things that don’t go to plan, and to manage the overall work role (e.g. to work effectively with other people, to plan work and use initiative)⁷.

From the late 1980s onwards, close to 200 organisations and committees were formed or authorised to develop descriptions of competence based on functional

¹ Manpower Services Commission (MSC). 1981. *A New Training Initiative: an agenda for action*. Sheffield: MSC.

² G. Jessup, *Outcomes: the emerging model of education and training*. London: Falmer Press, 1991.

³ R. Currie, *Work study*. London: Pitman, 1960.

⁴ Manpower Services Commission, *Review of Vocational Qualifications in England and Wales*. London: HM Stationery Office, 1986.

⁵ Training Agency, *The concept of occupational competence*. Sheffield: Training Agency, 1988.

⁶ E. Fennell, TAG Guidance Note No. 2: developing standards by reference to functions. Pp. 17-19 in *Competence and Assessment Compendium No. 1*. Sheffield: Training Agency, 1990.

⁷ B. Mansfield, D. Mathews, *Job competence: a description for use in vocational education and training*. Bldgon: Further Education Staff College, 1985.

analysis, with the aim of covering 80% or more of identifiable occupations. These descriptions, which became known as National Occupational Standards (NOS), would typically consist of four or five key roles, between ten and thirty or so units of competence each subdivided into perhaps three or four elements, and anything between six or seven and upwards of twenty performance criteria per element. In addition to the performance criteria, each element included a 'range statement' describing the different conditions and contexts that it applied to, and a list of knowledge that was assumed to be needed in order to act competently. In most occupations the NOS would therefore amount to a hundred pages or more of detailed specifications, normally written in the passive tense. Feedback from users of these standards frequently indicated that they were difficult to understand and apply, too detailed, and failed to capture the breadth of competence needed for whole work roles as expressed above. Although there was initially resistance to change among those responsible for NOS, official reviews⁸ precipitated a gradual move towards clearer, more active language, more concise specifications, and a smaller number of organisations responsible for developing the standards: the latter was reduced through mergers to under a hundred in the mid-1990s, and again to 25 Sector Skills Councils, most representing major industry sectors, in 2003.

A notable feature of the UK approach to occupational competence is that it quickly adopted what has become known as an 'outcomes-based'⁹ or 'external'¹⁰ perspective, concerned with what a person can do rather than with the abilities and attributes that enable them to do it. This contrasts with established approaches that focused on the latter, and were geared more to designing education and training programmes than being (as NVQs were intended to be) assessment specifications for use in the workplace. Two of these 'internal'¹¹ approaches to competence were widely used at the time that NOS and NVQs were originated. One, based on Bloom's educational taxonomy¹², had become a common method for designing training programmes in the UK; in outline, it involved carrying out a job analysis and identifying the skills, knowledge and attitudes needed to perform the required work activities effectively. The other involved identifying the attributes and behaviours of effective or superior job performers through processes such as critical incident analysis¹³, behavioural event interviewing¹⁴ or repertory grid technique¹⁵; this had become widely used in North America in the 'competency' tradition, where a large number of studies were completed using these techniques in order to develop curricula for professional education and training programmes.

⁸ G. Beaumont, *Review of 100 NVQs and SVQs*. London: National Council for Vocational Qualifications, 1996.

⁹ B. Mansfield, Competence and standards. Pp. 26-36 in *Competency based education and training*, ed. J. Burke. Lewes: Falmer Press, 1989.

¹⁰ M. Eraut, Concepts of Competence. *Journal of Interprofessional Care* 12 (2): 127 – 139, 1998.

¹¹ M. Eraut, Concepts....., op. cit., 1998.

¹² B. Bloom (ed.), *Taxonomy of educational objectives: handbook 1, cognitive domain*. New York: McKay, 1956.

¹³ J. Flanagan, The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 51(4), 327–359, 1954.

¹⁴ D.C. McClelland, *Identifying competencies with behavioral-event interviews*. *Psychological Science* 9 (5): 331–339, 1998.

¹⁵ F. Fransella, D. Bannister, *A manual for repertory grid technique*. New York: Academic Press, 1977.

Contemporary literature¹⁶ attests to a debate between proponents of internal and external models of competence, although this was resolved early on in favour of the external approach. While internally-based competence specifications are generally more informative for developing education and training programmes, they have a number of disadvantages when used as assessment specifications. One of these is that having the relevant attributes does not imply the ability to integrate them to produce proficient practice. A further issue that is a significant limitation of both the behavioural competency approach and the inclusion of attitudes in the instructional design tradition is the extent to which the attributes that are identified are actually necessary for effective performance, rather than simply correlating with it. The techniques used in these approaches can pick up characteristics that happen to be present in the populations being studied, but may not actually be necessary to act competently, thus creating bias against people who could become highly competent but don't fit the profile represented by existing job incumbents.

Limitations in the functional model of competence. Almost from its inception, the approach underpinning NOS and NVQs was criticised from a number of directions; this was partly a matter of defence against imposition of the new programmes¹⁷, but particularly as NOS were developed for higher-level occupations, some credible critiques of the functional approach began to emerge. Early critiques of the underlying principles maintained that NOS were insufficiently flexible to accommodate negotiation in context, reflected too static a definition of competence, and failed to recognise the level of individual discretion and interpretation needed in higher-level roles¹⁸. They could also build in current assumptions about how work roles needed to be performed that could result in cultural and gender discrimination¹⁹, a particular criticism of the standards for management. The way that units of competence were specified and assembled into qualifications could discriminate against highly competent people who were already in the workplace, simply because their roles, or the way that work was carried out in the organisation, made it difficult to match what they did to the standards; attempting to gain a qualification could be more a matter of collecting and manufacturing paper-based 'evidence' than acting as a competent professional²⁰.

Some of the problems with NOS stemmed more from the way that developers described occupational roles rather than any problem with the functional model of

¹⁶ J. Burke, (ed), *Competency based education and training*. Lewes: Falmer Press, 1989; H. Black, A. Wolf, *Knowledge and competence: current issues in education and training*. London: Careers and Occupational Information Centre, 1990.

¹⁷ T. Hyland, *Competence, education and NVQs: dissenting perspectives*. London: Cassell, 1991; A. Smithers, *All Our Futures: Britain's education revolution*. London: Channel 4 Television, 1993.

¹⁸ J. Burgoyne, Creating the managerial portfolio: building on competency approaches to management development. *Management Education and Development* 20 (1), 56–61, 1989; J. Elliott, *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press, 1991.

¹⁹ M. Issitt, Competence, professionalism and equal opportunities. Pp. 70–85 in *The challenge of competence*, ed. P. Hodkinson and M. Issitt. London: Cassell, 1995.

²⁰ S. Lester, Management standards: a critical approach. *Competency* 2 (1), 28–31, 1994; I. Grugulis, The management NVQ: a critique of the myth of relevance. *Journal of Vocational Education and Training* 52 (1): 79–99, 2000.

competence itself. However, as noted previously, functional analysis is a deductive process rather than a research method, and its effectiveness depends on how well developers understand how the relevant roles work in practice. The use of experts who are senior members of the relevant occupations but who don't have up-to-date insights about current practice and the contexts it takes place in can be a particular weakness in the development process. Wider consultation can remedy some of the resulting problems, but experience suggests that respondents limit their comments to relatively minor aspects of competence frameworks and rarely challenge underlying structures and assumptions. Even assuming that these aspects have been got right, functional frameworks tend to allow insufficient room to accommodate more than a narrow range of contexts, and can quickly become out of date as practice evolves.

On balance, the external approach to competence has proved particularly useful where standards of practice are needed rather than standards to guide education and training, and where there is a need to assess competence as a practitioner rather than as a novice entering the workplace. The idea of competence as “the ability to perform... tasks and roles... to the expected standard”²¹ or “the ability to apply knowledge and skills to achieve intended results”²², is widely endorsed in the UK. The main problem, even allowing for updated guidance²³, is that the functional approach is too narrow and insufficiently based on evidence from real-life practice. Although more recent NOS are less prone to some of the problems identified above, they have not escaped criticism in recent government-commissioned reviews of VET²⁴, and it is noteworthy that the requirement to use NOS in apprenticeship specifications – at one time non-negotiable – has recently been dropped, particularly where there are alternative professional or industry standards. Recently, more innovative examples of competence frameworks have tended to come from outside the formal VET sector, particularly from professional bodies.

Variations and reworkings: professional competence. The UK has a tradition of independent bodies that represent and often govern individual occupations and professions, generally at the upper levels of the occupational spectrum. These bodies can take the form of independent regulators, self-governing associations, and learned societies; there are an estimated 400 operating across the country²⁵. A small minority of UK professions have legally-required licensing, but rather more have a qualified status that confers advantages in the employment or professional services market. Traditionally, qualifying in a profession would mean passing a degree or diploma approved by the professional body and then serving a form of apprenticeship with a suitable employer;

²¹ M. Eraut, B. du Boulay, *Developing the attributes of medical professional judgement and competence*. Brighton: University of Sussex, 2000.

²² International Standards Organisation (ISO). 2012. *International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons*. Geneva: ISO.

²³ G. Carroll, T. Boutall, *Guide to developing National Occupational Standards*. Wath-upon-Deane: UK Commission for Employment and Skills, 2011.

²⁴ A. Wolf, *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. London: Department for Education and Department for Business and Skills, 2011; D. Richard, *The Richard Review of Apprenticeships*. London: School for Startups, 2012.

²⁵ Source: Professional Associations Research Network, www.parnglobal.com

qualified status was granted at the end of the apprenticeship, and could be revoked for malpractice or failing to keep up-to-date. Over the past two or three decades, broadly in parallel with the 'competence movement' in VET, professions have increasingly introduced some form of assessment of ability to practise before sign-off²⁶. Again partly influenced by the emergence of NOS, professions have gradually introduced explicit criteria for this final assessment.

The adoption of competence or practising standards in UK professions can be identified as taking place in two overlapping phases. In the first, professions have simply aimed to identify a workable set of criteria for assessment purposes. Before the emergence of NOS, if they used a competence standard at all it would tend to follow one of the 'internal' models, either from the instructional design tradition or the behavioural competency one. This is consistent with the tendency for professions to define themselves in terms of their ethos and educational requirements rather than by reference to occupational functions, so that for instance to be an architect is as much about being trained as an architect and adopting the profession's ethos as it is about carrying out particular tasks. Nevertheless, the need to have standards for sign-off led several professions to experiment with the functional competence model and with NOS, with varying degrees of success²⁷, while others created their own standards using variations of the instructional design or functional approaches²⁸.

The second phase of development involves a more sophisticated consideration of professional competence that is external in approach, but reflects the idea of a profession based on ethos and value-commitment as opposed to an occupation that simply involves doing a job. There is a strong emphasis on general professionalism and the essence of what is involved in practising as a member of the profession, rather than on detailed work functions that practitioners might undertake. Commonly, second-phase professional competence frameworks will be constructed so that they apply to all members of the profession regardless of specific occupational role or area of detailed expertise, removing the compatibility problems that are common with functional analysis (or the need for core-and-options structures to reflect different job roles)²⁹. These frameworks draw on the idea of capability, a broader if less defined concept than competence that as well as implying the ability to do, suggests the ability to become (more) able to do particularly to move into new areas and respond to changing contexts and demands³⁰. Second-phase frameworks are now established or emerging in a number of areas including engineering, heritage conservation, landscape architecture and law.

²⁶ S. Lester, Routes to qualified status: practices and trends among UK professional bodies. *Studies in Higher Education* 34 (2): 223–236, 2009.

²⁷ M. Eraut, G. Cole, *Assessing competence in the professions*. Sheffield: Employment Department, 1993.

²⁸ S. Lester, Professional competence standards and frameworks in the UK. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 39 (1), 38–52, 2014.

²⁹ S. Lester, Professional versus occupational models of work competence. *Research in Post-compulsory Education* 19 (3), 276–286, 2014.

³⁰ S. Lester, Professional standards, competence and capability. *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 4 (1), 31–43, 2014.

Second-phase professional competence frameworks normally draw on mixed development methods that include research into what practitioners actually do and the contexts they work in, investigation into factors that are critical for effective practice, and common-sense expert discussion with a less structured approach than that used in functional analysis. Compared with NOS that can run to hundreds of pages of text³¹, second-phase professional standards typically take up no more than a dozen pages. Some of the most recent frameworks, such as the professional standards for VET teachers, are considerably more concise although they are not intended to be used directly for assessment. A further aspect of some of these frameworks is that they use a series of steps, such as the Dreyfus novice-to-expert scale³², to communicate competence as a progressive scale rather than a fixed point; this can serve as a means of tracking progress, provide a generic threshold for sign-off (normally at the third, 'competent' or fourth, 'proficient' level), and illustrate that there is room for the qualified practitioner to develop further to the 'expert' level. It should perhaps be noted that the idea of 'level' in this kind of scale is closer to the concept of 'grade' than reflecting qualification levels, so that it is possible for instance to be an expert in a role represented by a level 3 qualification, or a novice in one that appears at level 7.

Linking competence standards and qualification levels. The idea of competence does not need to be linked to certification, and both NOS and professional standards frameworks have a number of uses other than qualifications or licensing. However, most frameworks of both kinds have been developed with certification as one of their aims, which raises the question of how they link to qualification levels. A simple levels framework was introduced in 1986 for NVQs, consisting initially of four levels, later extended to five³³, roughly spanning EQF levels 2 to 7. Initially NOS and NVQ units were developed independently of levels, then levels were assigned to whole qualifications based on how they mapped to the level descriptions. An alternative also emerged where suites of units would be created at specific levels around a common structure. The more recent orthodoxy is that NOS in their raw form are not widely used as qualification units, but units are developed from them to match to a specific level in one of the UK qualifications frameworks.

Professional competence standards are more commonly used for awarding qualified status (e.g. a chartered or accredited title, or a qualified level of membership), so they do not generally have a formal relationship with qualification levels; the standards are written to reflect what is needed in the profession, rather than any predefined notion of level. Some professions use more than one level in their standards, such as the technician, incorporated and chartered levels in engineering, or four bands of seniority in personnel and development; but these will reflect the needs of professional roles rather than be designed directly to match to qualification levels. Where it has been useful to

³¹ See for instance the current NOS for management: <http://www.skillsfca.org/images/pdfs/National%20Occupational%20Standards/Management%20and%20Leadership/2012/Management%20and%20Leadership.pdf>

³² H. Dreyfus, S. Dreyfus, *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell, 1986.

³³ National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). 1991. *NVQ Criteria*. London: NCVQ.

map qualified status to a qualification level, for instance to enable practitioners to progress to (or obtain credit into) higher degrees, it has usually proved relatively simple to assign a best-fit level from the relevant qualification framework.

While it is common practice to develop educational qualifications to fit to a known level, experience from occupational and particularly professional standards suggests that attempting to write competence standards in this way can distort the standards away from meeting the needs of the occupation. When matched to qualification level descriptors, occupational roles tend to have an uneven profile where the activities involved do not all map against the same level. This suggests that where occupational or professional competence frameworks need to be related to qualification levels, this is done afterwards via a best-fit process.

Conclusion: what lessons can be learned from the UK? The UK has created a considerable body of pioneering work on occupational competence, and has been a major contributor to promoting external approaches to competence worldwide. Nevertheless, as is sometimes the case with early leaders, there has been a tendency to look inwards and defend original conceptions and models long beyond the point where they need to be revisited and reworked; and at least in the early stages of the NVQ movement, this was exacerbated by organisational politics and territorialism among the various agencies involved in VET³⁴. The early state-led approaches can be seen in retrospect to have been excessively detailed and rigid, and cost a large amount of time and effort for users in terms of interpreting and working around competence standards and qualification requirements. There has also been an unfortunate legacy in the sense of failed attempts to create standardisation through grand projects of reform, the second of which – represented by the Qualifications and Credit Framework³⁵ – is only now working through to a point of exhaustion.

In practical terms, a major contribution of the UK's external approach is its focus on competence as the ability to practise effectively, rather than as the outcomes of a programme of learning. Importantly, this is distinct from seeing competence either as a set of attributes, or in the more legalistic sense as the extent of a person's work responsibility. As indicated earlier, there is a danger in creating over-detailed and inflexible descriptions of external competence, and although there are some good examples of NOS, the better descriptions now tend to come from professional bodies. In particular, the best professional examples question whether it is always necessary to have detailed standards for occupational roles; instead, they focus on what might be termed core professional capability. Evidence from using this second-phase professional approach (the current conservation standards for instance have now been in use for over twelve years) suggests that it is at least as robust as the more detailed, occupationally-oriented one, while proving substantially more able to accommodate different organisational and work contexts, and more durable in terms of evolving practices, roles and work environments.

³⁴ Raggatt P. and S. Williams. 1999. *Government, markets and vocational qualifications: an anatomy of policy*. London: Falmer Press.

³⁵ S. Lester, The UK's Qualifications and Credit Framework: a critique. *Journal of Vocational Education and Training* 63 (2), 205–216, 2011.

To conclude, there are some worthwhile learning points that can be extracted from the UK's three decades of experimenting with the idea of competence, but many of these are cautionary, and examples and methods useful for standards developers are more likely to come from the less constrained approaches of leading professional bodies rather than the more uniform VET standards programme. Equally, UK approaches will benefit from being challenged by alternative conceptions, particularly where these can bridge between occupational approaches to competence and the broader idea of professional capability.

Bibliography

1. Beaumont G. 1996. *Review of 100 NVQs and SVQs*. London: National Council for Vocational Qualifications.
2. Black H. and Wolf A. 1990. *Knowledge and competence: current issues in education and training*. London: Careers and Occupational Information Centre.
3. Bloom B. (ed.) 1956. *Taxonomy of educational objectives: handbook 1, cognitive domain*. New York: McKay.
4. Burgoyne J. 1989. Creating the managerial portfolio: building on competency approaches to management development. *Management Education and Development* 20 (1), 56–61.
5. Burke J. (ed.) 1989. *Competency based education and training*. Lewes: Falmer Press.
6. Carroll G. and Boutall T. 2011. *Guide to developing National Occupational Standards*. Wath-upon-Deane: UK Commission for Employment and Skills.
7. Currie R. 1960. *Work study*. London: Pitman.
8. Dreyfus H. and Dreyfus S. 1986. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
9. Elliott J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
10. Eraut M. 1998. Concepts of Competence. *Journal of Interprofessional Care* 12 (2): 127–139.
11. Eraut M. and du Boulay B. 2000. *Developing the attributes of medical professional judgement and competence*. Brighton: University of Sussex.
12. Eraut M. and Cole G. 1993. *Assessing competence in the professions*. Sheffield: Employment Department.
13. Fennell E. 1990. TAG Guidance Note No. 2: developing standards by reference to functions. Pp. 17–19 in *Competence and Assessment Compendium No. 1*. Sheffield: Training Agency.
14. Flanagan J. 1954. The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 51(4), 327–359.
15. Fransella F. and Bannister D. 1977. *A manual for repertory grid technique*. New York: Academic Press.
16. Grugulis I. 2000. The management NVQ: a critique of the myth of relevance. *Journal of Vocational Education and Training* 52 (1): 79–99.
17. <http://www.skillsfca.org/images/pdfs/National%20Occupational%20Standards/Management%20and%20Leadership/2012/Management%20and%20Leadership.pdf>
18. Hyland T. 1991. *Competence, education and NVQs: dissenting perspectives*. London: Cassell.
19. International Standards Organisation (ISO). 2012. *International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons*. Geneva: ISO.

20. Issitt M. 1995. Competence, professionalism and equal opportunities. Pp. 70–85 in *The challenge of competence*, ed. P. Hodkinson and M. Issitt. London: Cassell.
21. Jessup G. 1991. *Outcomes: the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.
22. Lester S. 2014. Professional standards, competence and capability. *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 4 (1), 31–43.
23. Lester S. 2014. Professional competence standards and frameworks in the UK. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 39 (1), 38–52.
24. Lester S. 1994. Management standards: a critical approach. *Competency* 2 (1), 28–31.
25. Lester S. 2009. Routes to qualified status: practices and trends among UK professional bodies. *Studies in Higher Education* 34 (2): 223–236.
26. Lester S. 2011. The UK's Qualifications and Credit Framework: a critique. *Journal of Vocational Education and Training* 63 (2), 205–216.
27. Lester S. 2014. Professional versus occupational models of work competence. *Research in Post-compulsory Education* 19 (3), 276–286.
28. Manpower Services Commission (MSC). 1981. *A New Training Initiative: an agenda for action*. Sheffield: MSC.
29. Manpower Services Commission. 1986. *Review of Vocational Qualifications in England and Wales*. London: HM Stationery Office.
30. Mansfield B. and Mathews D. 1985. *Job competence: a description for use in vocational education and training*. Blagdon: Further Education Staff College.
31. Mansfield B. 1989. Competence and standards. Pp. 26–36 in *Competency based education and training*, ed. J. Burke. Lewes: Falmer Press.
32. McClelland D.C. 1998. Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science* 9 (5): 331–339.
33. National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). 1991. *NVQ Criteria*. London: NCVQ.
34. Professional Associations Research Network, www.parnglobal.com
35. Raggatt P. and Williams S. 1999. *Government, markets and vocational qualifications: an anatomy of policy*. London: Falmer Press.
36. Richard D. 2012. *The Richard Review of Apprenticeships*. London: School for Startups.
37. Smithers A. 1993. *All Our Futures: Britain's education revolution*. London: Channel 4 Television.
38. Training Agency. 1988. *The concept of occupational competence*. Sheffield: Training Agency.
39. Wolf A. 2011. *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. London: Department for Education and Department for Business and Skills.

Dr Stan LESTER is a consultant, researcher and developer in professional and work-related education and training, and a visiting academic at Middlesex University in London. He can be contacted via www.devmts.co.uk.

Kształtowanie i rozwijanie kompetencji przez pracę i praktykę zawodową

Shaping and developing competences through work and work experience

Słowa kluczowe: student, kształcenie wyższe, kompetencje, praca, praktyka.

Key words: student, higher education, competence, work experience.

Abstract. The article analyzes the effects of work in the course of study, using data on working students of the Academy of Special Pedagogy. In particular it examines the importance of the work for shaping and developing competence of students. The theoretical considerations is the underpinnings of human capital theory. The results suggest to benefit from the employment in both material and intangible context to the development of competence, in particular those of a personal, human resources meet the needs of modern organizations.

Wprowadzenie. Kompetencje to kluczowy komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego. Teoria kapitału ludzkiego rozróżnia pojęcie kompetencji od pojęcia kwalifikacji. Pierwszy termin odnosi się do faktycznych posiadanych umiejętności, wiedzy i przyjmowanych postaw umożliwiających realizację określonych czynności i zadań na odpowiednim poziomie. Kwalifikacje z kolei są udokumentowanymi kompetencjami (przykładem jest dyplom ukończenia szkoły wyższej).

Teoretycy kapitału ludzkiego i instytucjoniści wyodrębniają różne typy kompetencji. Według ujęcia T. Oleksyna (2006) wyróżnia się:

- 1) kompetencje zawodowe, w tym koncepcyjne i operacyjne. Te pierwsze to kompetencje koncepcyjne – poznawcze (kognitywne), które wiążą się ze zdolnością do uczenia się, rozumienia i zapamiętywania. Te drugie to kompetencje operacyjne – funkcjonalne, które odnoszą się do typowych narzędzi i metodyk pracy w danym zawodzie, są niezbędne do sprawnego wykonywania zadań zawodowych na określonym stanowisku pracy i w ramach danego zawodu;
- 2) kompetencje osobiste, w tym koncepcyjne i operacyjne. Te pierwsze to kompetencje koncepcyjne – metakompetencje, które wiążą się z jednej strony ze zdolnością do uczenia się i refleksji, z drugiej zaś – z umiejętnością radzenia sobie w warunkach niepewności. Te drugie to kompetencje operacyjne – społeczne, które dotyczą sfery kontaktów z innymi ludźmi, związane są ze współpracą w społecznym otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym oraz z etyką, odnoszą się do działań i zachowań w różnych kontekstach zawodowych.

Zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji (PRK) efekty uczenia się określane są jako kompetencje ujęte są w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Celem artykułu jest prezentacja wybranych wyników badań jakościowych przeprowadzonych wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, a przedstawiona w tekście analiza stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: jakie są możliwości i walory wykorzystania pracy/praktyki zawodowej¹ w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji studentów potrzebnych do pozyskania i utrzymania satysfakcjonującej ich pracy (zatrudnienia), w tym na stanowisku kierowniczym, we współczesnej organizacji (przedsiębiorstwie, instytucji, firmie)?

Przesłanki badania. Zjawiskiem, które w sposób istotny determinuje stronę podażową współczesnego rynku pracy jest niedostosowanie potencjału kompetencyjnego aktualnych i potencjalnych pracowników, w tym absolwentów szkół wyższych do potrzeb pracodawców. Dane GUS za trzeci kwartał 2014 r. informują, iż w populacji absolwentów, którzy w ostatnich 12 miesiącach ukończyli naukę na poziomie wyższym było 24% bezrobotnych (21,3% wg BAEL), czyli średnio co czwarta osoba, która ukończyła studia wyższe w ostatnich 12 miesiącach nie znalazła zatrudnienia. Według danych MPiPS już od kilku lat wśród bezrobotnych absolwentów wyższych uczelni prowadzą ekonomiści, pedagodzy, teoretycy od marketingu i handlu, politolodzy i socjologowie. Wynikiem strukturalnych niedopasowań jest nie tylko bezrobocie, lecz także zjawisko określane jako *overeducation*, czyli nadwyżka wykształcenia w stosunku do kwalifikacji rzeczywiście potrzebnych do wykonywania określonych zadań. Negatywne zjawiska na rynku pracy potęguje umasowienie studiów. Obecnie ponad 50% absolwentów szkół średnich kontynuuje naukę w szkołach wyższych. W rezultacie obserwujemy paradoks polegający na tym, w warunkach dużej podaży absolwentów szkół wyższych wiele stanowisk pozostaje nieobsadzonych i pracodawcy sygnalizują kłopoty z dostępnością odpowiednio wykształconych pracowników. Pracodawcy biorący udział w badaniach realizowanych w ramach projektu „Uczelnia Przyjazna Pracodawcom” oceniali poziom przygotowania absolwentów uczelni wyższych do pracy zawodowej w skali 1–10, gdzie 1 oznaczało całkowity brak przygotowania, a 10 bardzo dobre przygotowanie. Niestety, ocena nie wypadła dobrze – wypadła negatywnie. Pracodawcy narzekają przede wszystkim na brak u absolwentów umiejętności zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Blisko jedna trzecia pracodawców podkreśla, że wielu pracowników nie posiada zasadniczych umiejętności, takich jak: umiejętność organizacji pracy, kontaktu z klientem i rozwiązywania problemów potrzebnych do efektywnego wykonywania obowiązków. Ponad jedna piąta pracodawców dostrzega także braki w kompetencjach psychospołecznych, takich jak przede wszystkim: praca w grupie, komunikatywność, kreatywność czy dostosowanie się do zmian w otoczeniu. Pracodawcy ocenili przygotowanie teoretyczne absolwentów szkół wyższych na 7,15, a umiejętności praktyczne na 5,53. Dodać należy, iż

¹ Każda praktyka jest zawsze pracą. Nie zmieniamy znaczenia pojęcia „praktyka”, zastępując je pojęciem „praca”.

znaczny odsetek pracodawców wskazuje na brak umiejętności praktycznych (E-Dialog, IPISS, 2011, s. 10–11). Poziom kompetencji studentów przeciętnie się obniżył. Utrudnia to realizację postulatu odpowiedniego kształcenia kadr na potrzeby gospodarki.

Aby dobrze, efektywnie kształcić, należy bazować na praktyce, na tym, co jest bliskie życiu zawodowemu. Ponieważ świat pracy zmienia się dynamicznie, to bazowanie na teoriach sprzed 10 czy 15 lat jest zwodnicze, a doświadczenie reaguje na zmiany natychmiast. Tezę tę potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Bilans kwalifikacji i kompetencji w wybranych sektorach – opracowanie metodologii badań empirycznych i analiza wyników badań empirycznych”. Wyniki badań wykazały, iż „Wyższe uczelnie, które zapewniają przygotowanie teoretyczne, nie zawsze uczą na tyle skutecznie, aby można było przełożyć tę teorię na praktyczną realizację zadań na stanowisku pracy. Kolejny problem polega na tym, iż każdy sektor gospodarki bardzo dynamicznie się rozwija, a w ramach edukacji formalnej studenci zapoznają się z wiedzą sprzed kilku czy kilkunastu lat, przez co nie potrafią odpowiednio podchodzić do aktualnie występujących procesów” (Danilewicz, 2014, s. 81).

Studenci przez „kształcenie w praktyce” nabywają doświadczenie i specyficzny kapitał ludzki. Praktyka/praca pozwala studentom na nabycie nowych umiejętności w miejscu pracy, ponieważ umiejętności generyczne (np. podstawowe umiejętności komputerowe, praca w grupie, umiejętność tworzenia prezentacji) rozwijane podczas edukacji formalnej nie odgrywają poważnej roli w pracy zawodowej. Warto przywołać w tym miejscu znany cytat Konfucjusza: *Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem*. Praktyka *sensu stricto* umożliwia rzeczywiste poznanie środków, przedmiotów i organizacji pracy i jest najlepszym weryfikatorem teorii. Praktyka w miejscu pracy odgrywa kluczową rolę w dualnym modelu kształcenia.

Prof. Lena Kolarska-Bobińska, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w rozmowie z „Gazetą Wyborczą” stwierdziła: *Polskie uczelnie były dotąd zamknięte na otoczenie. Teraz muszą się otworzyć na współpracę z pracodawcami Od jesieni wprowadziliśmy więc studia dualne, na których znaczna część zajęć odbywa się w firmach. Dodatkowo teraz obowiązkowe są trzy miesiące praktyki na kierunkach o profilach praktycznych. Rozpoczynamy monitoring losów absolwentów na podstawie danych ZUS. Wspomagamy za pomocą ogromnych funduszy program staży i praktyk. Rozpoczęliśmy kampanię „Studiujesz? Praktykuj! Kluczowe jest nastawienie uczelni. Nie powinny się wstydzić, że przygotowują studentów do rynku pracy. To nie oznacza utraty ambicji badawczych czy akademickich* („Gazeta Wyborcza”, 24.11.2014).

Praktyka i praca zawodowa odgrywają ważną rolę w kształtowaniu zarówno kompetencji „twardych”, specyficznych dla danej branży, warunkujących efektywność pracy w obszarze wykonywanych zadań zawodowych (np. percepcyjne umiejętności motoryczne), jak i kompetencji „miękkich” – czyli np. interpersonalnych i poznawczych. Nawet w wypadku umiejętności interpersonalnych kształtowanych metodą modelowania zachowań, które stanowią jedną z form uczenia się przez obserwację, student musi wykonywać pewne ćwiczenia. W miarę jak same maszyny stają się bar-

dziej „inteligentne”, a praca ludzka „dematerializuje się”, czynności typowo fizyczne, motoryczne zastępowane są intelektualnymi, bardziej mentalnymi. Podkreśla się aspekt kognitywny czynności pracowniczych.

Według A. Bandury uczenie się zachowań zachodzi także poprzez obserwowanie zachowań innych ludzi, a w miejscu pracy – zachowań innych pracowników. Ten sposób uczenia się można nazwać modelowaniem lub naśladowaniem. Zwolennicy teorii społecznego uczenia się sądzą, że uczenie się następuje, gdy obserwator świadomie przygląda się jakiemuś zachowaniu (np. zapaleniu zapałki) i następnie umieszcza efekty obserwacji w pamięci długotrwałej. Bez względu na to, jak długo wspomnienie jest przechowywane w pamięci, obserwator wie, jak zapalić zapałkę, niezależnie, czy zrobi to, czy nie. To samo można powiedzieć o wielu czynnościach. Uczymy się dzięki modelowaniu. Nie dlatego, że ktoś nam coś powie, ale obserwując, naśladowując, próbując. Ćwiczenia i próby w wyobraźni wykorzystywane w nauczaniu bezpośrednim pomagają studentom utrwalić i wykonać daną czynność – zapamiętać i powtórzyć dane zachowanie².

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Bilans kwalifikacji i kompetencji w wybranych sektorach – opracowanie metodologii badań empirycznych i analiza wyników badań empirycznych” potwierdziły pogląd, że „Praca na danym stanowisku pozwala na praktyczny rozwój umiejętności *stricte* technicznych, jak również tych bardziej ogólnych. Im dłuższy staż pracy, tym bardziej wykształcają się umiejętności zarządzania własnym czasem, prioryteźowania zadań, komunikacji interpersonalnej” (Wojtczuk-Turek A., 2014, s. 37).

Prof. Lena Kolarska-Bobińska w kolejnym wywiadzie stwierdziła: *Teraz pracodawcy stali się wymagający i oczekują pracownika nie tylko wykształconego, lecz także mającego różne kompetencje: analityczne, współpracy w grupie, rozwiązywania problemów, zarządzania czasem pracy i ludźmi* („Gazeta Wyborcza”, 15.12. 2014).

Studenci (bez względu na kierunek studiów) to potencjalni dyrektorzy, prezesi, kierownicy różnych szczebli zarządzania, czyli desygnowani do pełnienia stanowisk kierowniczych dobrzy specjaliści z określonej dziedziny nauk oraz posiadający dodatkowo zdolności i umiejętności kierowania i zarządzania zespołami ludzkimi – całością lub wyodrębnioną częścią pracowników zatrudnionych w organizacji³. Zgodnie z Klasyfikacją Zawodów i Specjalności na potrzeby rynku pracy⁴ należy ich klasyfikować do grupy wielkiej 1 „Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy” lub do grupy wielkiej 2 „Specjaliści”. Ich zadaniami – jeżeli zachodzi zgodność między poziomem wykształcenia posiadanego i niezbędnego na zajmowanym stano-

² Według A. Bandury uczenie się przez obserwowanie to proces czteroetapowy: 1) student musi skierować uwagę na kluczowe elementy tego, czego ma się nauczyć, 2) student musi zapamiętać dane zachowanie, 3) student musi umieć powtórzyć dane zachowanie lub wykonać je, 4) student musi mieć motywację i chcieć powtórzyć dane zachowanie.

³ Jedną z cech profesjonalnego zarządzania jest podejście systemowe. Istotną częścią systemu zarządzania organizacją jest system zarządzania zasobami ludzkimi, z kolei – najważniejszą i najbardziej rozległą częścią systemu zarządzania zasobami ludzkimi jest subsystem zarządzania kompetencjami w organizacji.

⁴ Klasyfikacja Zawodów i Specjalności na potrzeby rynku pracy określona jest w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2014 r., poz. 1145).

wisku – są m.in. zadania kierownicze: kierowanie działalnością jednostek administracji publicznej, sprawowanie funkcji zarządzania w przedsiębiorstwach lub ich wewnętrznych jednostkach organizacyjnych, wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych, w tym teorii organizacji, ekonomii i psychologii zarządzania. Wzrasta ranga potencjału ludzkiego, a ściślej, zespołów ludzkich w rozwoju i osiąganiu sukcesów organizacji. Kultura organizacji wykazuje orientację na procesy kierowania i rozwoju pracowników. Absolwenci uczelni powinni być zatem przygotowani również z zakresu społecznych aspektów zarządzania zasobami ludzkimi. Jednak szkoła wyższa – niestety – zazwyczaj nie umożliwia uzyskania takiego przygotowania. Uczelnie oferują natomiast wiele kursów zawierających elementy zarządzania ludźmi w organizacji. *Studenci mają duży wybór i bogatą ofertę szkoleń, ale i tak z nich nie korzystają, bo udział w nich jest dobrowolny* – twierdzi Paulina Kantor z biura karier Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy („Gazeta Wyborcza”, 15.12.2014).

W ujęciu T. Oleksyna (2006, s. 21) kompetencje kierownicze (zarządcze) „dotyczą konkretnych osób – i w tym sensie można je uznać za kompetencje osobiste”. Są one ważne i potrzebne, choć wciąż zbyt często ignorowane. Wypada odnotować i to, że zapotrzebowanie na kompetencje kierownicze występuje rzadziej niż zapotrzebowanie na kompetencje typowe dla stanowisk wykonawczych.

Metodologiczne założenia badań. Wykorzystane w analizie dane, opinie i przekonania respondentów zostały zebrane w IV kw. 2014 roku. Były to badania jakościowe. Posłużono się metodą badania opinii. Zrealizowano ją z zastosowaniem ankiety – wypowiedzi indywidualnych, pisemnych. Pytania dotyczyły takich zagadnień, jak: aktywność zawodowa, znaczenie pracy studenta w kształtowaniu i rozwijaniu jego kompetencji, ocena posiadanych kompetencji społecznych, humanizacja pracy. Badaniem objęto studentów ostatniego roku studiów wyższych drugiego stopnia dziennych (stacjonarnych) na kierunku „pedagogika”, prowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Ze względu na fakt, że większość absolwentów studiów I stopnia (licencjackich) kontynuowała kształcenie na studiach II stopnia, a uzyskanie dyplomu ukończenia studiów wyższych i tytułu zawodowego licencjata uprawnia ich do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie, zgodnej z kierunkiem/profilem wykształcenia, analizowaną w artykule próbę badawczą ograniczono do studentów studiów magisterskich. Wybrano tylko tych studentów, którzy zadeklarowali wykonywanie pracy w trakcie studiów: najemnej lub dorywczej, zgodnej lub niezgodnej z kierunkiem kształcenia. W celu zwiększenia homogeniczności próby do analizy wybrano tylko studentów aktualnie studiujących na jednym kierunku studiów, chociaż różne specjalności. Po oczyszczeniu danych próba badawcza liczyła 179 osób.

Często spotykane zjawisko łączenia pracy zawodowej ze studiowaniem w trybie dziennym zaobserwowano także wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej. W grupie osób pracujących podczas studiów wyodrębnia się następujące sytuacje: a) obszar gospodarczy zatrudnienia studenta odpowiada realizowanemu kierunkowi

studiów, b) obszar gospodarczy zatrudnienia studenta nie odpowiada realizowanemu kierunkowi studiów.

Pracowali wszyscy badani studenci. Mieli oni zatem, poza obowiązkowymi praktykami, doświadczenie zawodowe. Większość studentów opisała wykonywane przez nich prace, obowiązki i zadania, które im powierzono. Zdecydowana większość studentów (84%) określiła wykonywaną pracę jako niezgodną z nauczonym zawodem, wskazała, iż realizowała się zawodowo w innych miejscach pracy i na innych stanowiskach niż te, które są związane z nauczonym zawodem i kierunkiem studiów. Wydaje się, że tytuł zawodowy licencjata nie został jeszcze należycie doceniony przez podażową i przez popytową stronę rynku pracy.

Wypada dodać, iż kierunek studiów „pedagogika” obejmuje zawody należące do grupy „człowiek–człowiek”, w której wiodącym przedmiotem pracy są ludzie. Ocenie studentów zostały poddane umiejętności: komunikowania się, pracy w zespole, pracy w stresie, kierowania ludźmi, podejmowania decyzji, odpowiedzialności, zachowania etycznego. Poddano ocenie 7 kompetencji, które powinny być rozwijane w czasie studiów w uczelni wyższej. Należą one do kompetencji wspomagających pracę z innymi, stanowią ważne składniki kompetencji zarządczych (kierowniczych). Kompetencje zarządcze z kolei są silnie związane z kompetencjami społecznymi.

Prezentowana w niniejszym artykule analiza wyników badań koncentruje się na dwóch zagadnieniach: 1) jakie jest znaczenie pracy i praktyki zawodowej w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji studenta? 2) jak studenci oceniają swój poziom kompetencji wymaganych w pracy z ludźmi?

Walory studenckiej pracy i praktyki zawodowej – w opinii studentów. Pracę podejmowaną przez studentów można podzielić na dwie kategorie:

- 1) praca jako praktyka studencka,
- 2) praca zarobkowa realizowana w różnych formach zatrudnienia oraz wolontariat.

Studenckie praktyki zawodowe są integralnym elementem programu kształcenia. Wprowadzają one w świat praktyczny, w świat praksi. Podstawowym celem studenckiej praktyki zawodowej jest nabycie umiejętności praktycznych, uzupełniających i pogłębiających wiedzę uzyskaną przez studenta w toku zajęć dydaktycznych na uczelni. Praca zawodowa z założenia ma na celu korzyści finansowe (materialne), jednakże odgrywa również ważną rolę w sferze emocjonalnej, intelektualnej i społecznej.

Praktyka, praca zarobkowa i wolontariat odgrywają znaczącą rolę we wzmacnianiu efektów kształcenia, wspomagają i uzupełniają się w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji. Potwierdzają taki właśnie pogląd wypowiedzi studentek:

Uczelnia organizowała praktyki, które bardzo rozwinęły moje umiejętności zawodowe. Nauczyłam się prowadzenia zajęć z dziećmi oraz indywidualnego podejścia do uczniów. W praktyce poznałam sposoby uczenia dzieci matematyki oraz czytania i pisanie. ... Dodatkowo swoje kompetencje kształtuję dzięki pracy w niepublicznym przedszkolu. Pozwala mi to na uczenie się cierpliwości niezbędnej do prowadzenia zajęć nie tylko z dziećmi w wieku przedszkolnym, ale i w wieku wczesnoszkolnym. Mogę również w praktyce wykorzystać różne metody aktywizujące poznane na zajęciach. Dzięki temu

uczę się dostosowywania zajęć i zabaw do wieku dzieci. Praca w przedszkolu to również przedsmak nauki rozmów z rodzicami. Bowiern często to oni sami są przeszkodą do poprawnego rozwoju intelektualnego dzieci. Obecnie poznaję w praktyce wszystko to, o czym rozmawia się na zajęciach na temat współpracy z rodzicami (s. 126).

Wartościowa jest dla studenta nie tylko praca zarobkowa, ale także wolontariat. Według mnie najcenniejszy jest ten w przestrzeni i środowisku, w którym chcemy pracować po ukończeniu studiów. Pozwala on nie tylko poznać specyfikę przyszłego zawodu, ale także osoby posiadające kwalifikacje podstawowe dla zawodu oraz specjalistyczne. Poprzez obserwację i wykonywanie powierzonych zadań mamy szansę na rozwinięcie kompetencji potrzebnych przy wykonywaniu zawodu, którego się uczymy (s. 131).

Każdy rodzaj pracy kształci i rozwija, pod warunkiem że praca staje się aktywnością własną studenta, wysiłkiem wykonywanym z zainteresowaniem, a nie spełnianym pod przymusem i z konieczności. W wypowiedziach większości studentów daje się dostrzec przekaz mówiący: *rozwój kompetencji studenta zależy w dużej mierze od jego wewnętrznej motywacji (s. 29).*

Student, uczestnicząc w procesach pracy, stale i bezpośrednio styka się z innymi pracownikami, którzy wprowadzają go w treść pracy i środowisko zawodowe. Obserwuje ich działania umysłowe i praktyczne z zastosowaniem określonych metod, procedur i technik. Studentowi w rozwoju pomagają kontakty i współpraca z bardziej od niego doświadczonymi i kompetentnymi pracownikami. Popularne powiedzenie, że „praktyka czyni mistrza” mija się z prawdą nie tylko dlatego, że mistrzostwo stanowi rzadko spotykaną właściwość ludzkich działań, ale także dlatego, iż praktyka *per se* przynosi mizerne rezultaty, jeśli nie towarzyszy jej dydaktyczne wsparcie ze strony mentora, udzielane studentowi w trakcie uczenia się. Owo dydaktyczne wsparcie powinno polegać na udzielaniu studentowi wskazówek i rad przez pracownika o dużym doświadczeniu przed kolejną próbą wykonania danego zadania lub przekazywaniu mu informacji zwrotnych na temat mankamentów jego sposobu wykonywania zadania oraz tego, jak można im zaradzić. Formalnie ten typ informacji określamy mianem zewnętrznego (nie-samoistnego) sprzężenia zwrotnego, ponieważ stanowi on uzupełnienie „wewnętrznych” (samoistnych) informacji zwrotnych, które są zwykle dostępne podczas wykonywania zadania. Charakterystyczną wypowiedzią dla studentów jest:

Do rozwoju studenta o statusie pracownika mobilizuje organizacja, w której pracuje. Stawia przed nim wymagania i oczekiwania wymuszające zmianę zachowań, nabywanie nowych umiejętności i nowej wiedzy. Znaczącym impulsem rozwojowym kompetencji są informacje zwrotne z otoczenia zawodowego (pozytywne i negatywne), które wpływają na proces uczenia się (s. 155).

Praca ma znaczenie dydaktyczne także wówczas, gdy student pracuje w branży pokrewnej lub zupełnie niezgodnej z kierunkiem studiów. W wypowiedziach większości studentów daje się dostrzec przekaz mówiący: *każda praca uczy człowieka czegoś pożytecznego, nawet jeśli jest niezgodna z jego kierunkiem studiów (s. 152).* Wówczas student wykształca w sobie pozytywne cechy, które sprawiają, że jest bardziej atrakcyjnym kandydatem na rynku pracy niż student poświęcający się wyłącznie studiowaniu. Studenci pracujący charakteryzują się większą samodzielnością, odpo-

wiedzialnością, zaradnością, orientacją biznesową, gotowością do zmian i poszerzania swoich kompetencji niż studenci tylko studiujący, którzy zdecydowanie bardziej oczekują pomocy i wsparcia. Ponadto studenci pracujący częściej niż niepracujący gotowi są do podejmowania zadań trudnych, wymagających wysiłku. Potwierdzają ten pogląd opinie studentów:

Pracowałam na stanowiskach zupełnie niezwiązanych z przyszłym zawodem. Uważam, że taka praca również korzystnie wpływa na rozwój moich kompetencji. Podczas każdej pracy można kształtować swoje kompetencje społeczne, jak i zdobywać różne umiejętności, które mogą nam się przydać w późniejszym życiu. W dzisiejszych czasach trzeba być bardzo elastycznym, by utrzymać się na rynku pracy. Im więcej wiemy i umiemy, tym jesteśmy bardziej atrakcyjnymi pracownikami dla przyszłego pracodawcy (s. 168).

Od kilku lat pracuję w firmie korporacyjnej, która świadczy usługi w branży rozrywkowej. Studiuję pedagogikę przedszkolną. Mimo dwóch różnych branż zawodowych nie żałuję podjęcia obecnej pracy zarobkowej. Dzięki szkoleniom pracowniczym rozwinęłam swoją wiedzę w obszarze, który kiedyś był mi zupełnie obcy. Stałam się pracowita, systematyczna, dokładna, zaradna. Nauczyłam się działać pod presją czasu oraz stałam się bardziej odporna na stres. Poznałam swoje mocne i słabe strony (s. 76).

Ze stanowiska pedagogicznego zakład pracy można traktować jako jedno z wielu ogniw społecznych systemów kształcenia. Praca człowieka jest zorganizowana w systemie społecznym. Praca studenta jest wyrazem jego uspołeczniania się. Praca z ludźmi sprzyja kształtowaniu kompetencji wspomagających pracę z innymi. W wypowiedziach badanych studentów daje się dostrzec przekaz mówiący:

Poprzez pracę z różnymi ludźmi – dorosłymi, młodzieżą czy dziećmi, podopiecznymi, współpracownikami czy przełożonymi – doskonala się nasze kompetencje interpersonalne (s. 172).

Każdy rodzaj wykonywanej pracy umożliwia nabycie nowych umiejętności, chociażby komunikacji z ludźmi, pracy zespołowej, cierpliwości, szacunku dla drugiej osoby, pokorności, sumienności, odpowiedzialności i wielu innych. Pracowałam dotychczas na przykład w kawiarni jako kelnerka. Nie jest to zawód związany w żaden sposób z kierunkiem studiów, który wybrałam. Pozwolił mi jednak zdobyć bądź ulepszyć wyżej wymienione kompetencje. W kontaktach z klientami musiałam być bardziej cierpliwa i uważna. Dodatkowo ćwiczyłam także pamięć podczas przyjmowania zamówienia oraz koordynację ruchów przy podawaniu z tacy naczyń i różnych produktów. Oprócz tego do obowiązków każdego pracownika należała dbałość o czystość pomieszczeń, co należało wykonywać dokładnie (s. 99).

Dzięki uczestniczeniu w procesach pracy student uczy się radzenia sobie z tzw. presją czasu, uczy się zarządzać czasem i zarządzać ludźmi, zdobywa zatem elementy kompetencji zarządczych (kierowniczych). Studenci piszą:

Podjęcie pracy w czasie studiów uczy także organizowania i zarządzania własnym czasem. Student, który pracuje, musi pogodzić godziny pracy z czasem spędzonym na uczelni oraz z życiem rodzinnym, dzięki czemu uczy się układać plan dnia i konsekwentnie realizować wyznaczone wcześniej cele (s. 103).

Ostatnio byłam zatrudniona na stanowisku menadżera w Mc Donald's Polska Sp. z o.o. po raz pierwszy zajmowałam stanowisko menadżerskie. Uczylałam się więc zarządzania pracą własną i innych oraz zarządzania poszczególnymi jednostkami organizacji. Wypracowałam również własny styl zarządzania. Szukałam „złotego środka” pomiędzy byciem władcą a utrzymywaniem dobrych relacji z pracownikami. Charakter tej pracy sprawił także, iż miałam praktycznie nieustанныm kontakt z drugim człowiekiem – współpracownikiem czy klientem. Wiązało się to nie tylko z poznawaniem wielu osób, ale z dostosowywaniem własnych reakcji do sytuacji, z efektywną komunikacją oraz panowaniem nad emocjami (s. 153).

Praca studentów oprócz kształtowania kompetencji wnosi ponadto wiele innych walorów, wartości praktycznych. Oto główne z nich.

Po pierwsze każda praca, także wolontariat, pozwala lepiej poznać samego siebie, swoje cechy, zdolności, zamiłowania i zainteresowania. Umożliwia zatem potwierdzenie słusznego wyboru specjalności lub wykazuje błędną decyzję, pomaga w wyborze właściwej drogi rozwoju. Studenci piszą:

... praca podejmowana przez mnie pozwala na lepsze zapoznanie się z samym sobą, ze swoimi możliwościami, słabymi i dobrymi stronami (s. 8).

... zaangażowanie się w wolontariat przynosi wiele plusów nam jako przyszłym pracownikom. Dzięki temu nauczymy się wiele o tym, jak efektywnie pracować w grupie, jak dobrze zorganizować swój czas pracy, miejsce pracy czy nawet jak dobrze zarządzać zasobami ludzkimi. Możemy również stwierdzić, czy bliżej nam do menadżera czy może jesteśmy urodzonymi liderami. Będąc wolontariuszem, możemy z pewnością lepiej poznać siebie, swoje umiejętności. Praca wolontarystyczna jest doskonałą okazją ku temu, by sprawdzić się w pracy w innych ludzi, może z dziećmi. W trakcie można dowiedzieć się paru ciekawych rzeczy o sobie, np. że dobrze nam się współpracuje w grupie, że jesteśmy dobrymi organizatorami czasu, np. dla dzieci (s. 54).

Po drugie osoby pracujące podczas studiów mogą wykazać się pewnym doświadczeniem, co niewątpliwie jest dla nich korzystne z punktu widzenia ścieżki zawodowej. Zdobyte doświadczenia zawodowe można wpisać do CV, a wskutek tego zwiększyć atrakcyjność zatrudnieniową po ukończeniu studiów. Umieszczanie w CV doświadczeń zawodowych informuje pracodawcę, iż kandydat na dane stanowisko posiada już pewne kompetencje realnie istniejące, a nie takie, które dopiero muszą zostać odkryte i rozwinięte. Studenci piszą:

... w dzisiejszym świecie bez doświadczenia zawodowego na rynku pracy człowiek niejednokrotnie może być spalony. Doświadczenie zawodowe okazuje się być często dominantą przyjęcia na dane stanowisko. Jest to więc powód, dla którego praca w życiu studenta jest niesamowicie ważna. Zdobywanie doświadczenia umożliwia podjęcie pracy, ale tutaj ocieramy się często o błędne koło, jakim jest potrzeba pełnego wykształcenia, które zajmuje dużo czasu, aby podjąć pracę, która w swoich wymaganiach przewiduje przede wszystkim doświadczenie czerpane z pracy. Jedyną opcją pozostaje więc godzenie studiów z pracą zarobkową (s. 162).

Jednym z najistotniejszych czynników wpływających na atrakcyjność absolwenta na rynku pracy jest posiadane doświadczenie zawodowe. Taki absolwent jest ceniony nie tylko ze względu na nabytą wiedzę i umiejętności zawodowe, ale także jako osoba

która posiada już pewną kulturę pracy, dzięki czemu szybciej i efektywniej można ją wdrożyć w funkcjonowanie firmy (s. 7).

Po trzecie praca ukierunkowuje dalszą karierę zawodową. Studenci w zdecydowanej większości nie wiedzą jeszcze, gdzie i o jaki rodzaj pracy się ubiegać. Przytoczę charakterystyczną wypowiedź studentki świadcząca o takim właśnie sposobie myślenia:

Rozpoczęcie kariery zawodowej jeszcze w okresie studiów umożliwia skonfrontowanie swoich wyobrażeń co do własnej ścieżki zawodowej z rzeczywistością, daje możliwość sprawdzenia się na różnych stanowiskach, pozwala na zbudowanie konkurencyjnego CV oraz obranie satysfakcjonującej drogi rozwoju. Ponadto jest to czas, w którym popełnianie błędów czy doświadczanie porażek zawodowych jest dopuszczalne i nie niesie za sobą wielu konsekwencji, a jedynie staje się dobrą lekcją na przyszłość (s. 150).

Po czwarte praca w trakcie studiów umożliwia lepsze przygotowanie do mobilności zawodowej, do częstej zmiany pracy, do multizadaniowości i wielofunkcyjności. Przytoczę charakterystyczne wypowiedzi:

... jeśli praca nie ma związku z kierunkiem kształcenia, to często pozwala na zdobycie dodatkowych kompetencji, które mogą być przydatne w dalszej karierze zawodowej (s. 50).

Z mojego osobistego doświadczenia wiem, że podjęta przeze mnie praca w Towarzystwie Ubezpieczeniowym pomogła mi w rozwijaniu umiejętności nawiązywania interakcji z innymi ludźmi. Umożliwiła mi również podniesienie poziomu umiejętności związanych z obsługą komputera, które mogę wykorzystać w pracy nauczyciela informatyki (s. 50).

Po piąte studencka praktyka czy praca zawodowa jest wykorzystywana przez pracodawców jako sygnał dla przeprowadzenia selekcji kandydatów na pracowników w poszukiwaniu preferowanych kwalifikacji. Dzięki pracy studenci nawiązują nowe znajomości, nawiązują kontakty z ludźmi „biznesu”, które ułatwiają znalezienie pracy. Owe kontakty stanowią istotny czynnik w pozyskaniu zatrudnienia. Osoby podejmujące pracę w trakcie studiów szybciej znajdują stałe zatrudnienie i zarabiają więcej niż osoby nieposiadające zatrudnienia przed ukończeniem studiów.

Wypada odnotować i to, że zalety pracy/praktyki zawodowej bywają kwestionowane. Najważniejsza wada uczenia się na stanowisku pracy polega na trudnościach z organizowaniem skutecznej nauki podczas wykonywania pracy. Ucząc się w trakcie pracy, student może mieć ograniczone możliwości wykonywania wystarczającej liczby ćwiczeń, którym towarzyszyłoby dobre wsparcie dydaktyczne ze strony mentora. Niedoskonałości nauki u pracodawcy to także przypadki niezrealizowania całości programu nauczania. Zdarza się, iż podczas praktyk zawodowych praktykanci wykonują prace porządkowe, proste i rutynowe, przy ograniczonej własnej inicjatywie i ocenie, nie mają możliwości wykazania własnej inwencji czy poczucia się jak pracownik.

Niedopasowania kompetencyjne – w opinii studentów

Jak wcześniej wspominałam, większość studentów wykonywała pracę niezgodną z kierunkiem kształcenia i nauczonym zawodem – specjalnością. Wypada jednak natychmiast dodać, że studenci nie oceniali swojego poziomu kompetencji zawodowych

„twardych”, specyficznych. Studenci oceniali swoje kompetencje „miękkie”, interpersonalne, które znajdują zastosowanie praktyczne i są identyfikowane w różnych sektorach gospodarki, różnych zawodach i różnych rodzajach prac. Ich cechą jest transferowalność, czyli możliwość „przeniesienia” i zastosowania w innych (nowych) sytuacjach zawodowych. Przykładowo, doświadczenie w pracy z klientem bezpośrednim jest cechą przydatną we wszystkich sektorach gospodarki, w których występuje kontakt z klientami. Mają one charakter transferowalny także w takim sensie, w jakim wykorzystywane są w realizacji zadań kierowniczych przez kierowników różnych niezależnych jednostek organizacyjnych i różnych szczebli zarządzania. Przykładowo doświadczenie we współpracy z drugim pracownikiem, w pracy w stresie czy w przejmowaniu odpowiedzialności za działania są powszechnie wymaganymi kompetencjami na kierowniczych stanowiskach.

W różnych organizacjach i branżach gospodarki cenione są często te same cechy pracowników. Najwięcej podobieństw występuje w obszarze kompetencji społecznych. Składają się na nie także kompetencje zarządcze.

Studenci mogli rzetelnie ocenić poziom kompetencji tego typu, gdyż wykorzystywali je w swojej pracy, a także – mogli podlegać decyzjom przełożonych i na podstawie obserwacji uczestniczącej ocenić, czy i na jakim poziomie takie kompetencje posiadają oraz uczyć się ich poprzez modelowanie. Każdego dnia pracy przełożony (kierownik) jest „modelem” dla pracującego studenta. Skoro przełożony (kierownik) oferuje mu wzorce odpowiedzialności, punktualności, kreatywności i zaangażowania, to można wymagać, by student był odpowiedzialny, punktualny, kreatywny i zaangażowany. Studenci będą robić to i uczyć się tego, co widzą dookoła.

Jak wskazuje D. Buttler (2014, s. 128–129), badacze zagadnień społecznych różnią niedopasowanie pionowe i poziome. Z niedopasowaniem pionowym mamy do czynienia wtedy, gdy kwalifikacje/kompetencje danej osoby są zbyt niskie lub zbyt wysokie w stosunku do wymaganych na stanowisku pracy. W pierwszym przypadku mówi się o niedoborze kwalifikacyjnym/kompetencyjnym, natomiast w drugim – o nadwyżce kwalifikacyjnej/kompetencyjnej. Niedopasowanie poziome dotyczy osób, które wykonują pracę niezgodną z kierunkiem/profilem wykształcenia. W przypadku większości badanych studentów występowało niedopasowanie poziome.

Teoretycy kapitału ludzkiego odróżniają także niedopasowanie kwalifikacyjne od niedopasowania kompetencyjnego. Pierwszy typ dotyczy niezgodności między formalnie posiadanym wykształceniem a charakterystyką stanowiska pracy, drugi odnosi się do niedopasowania w zakresie faktycznie posiadanych kompetencji. Studenci wskazywali pionowe niedopasowanie (lub dopasowanie) kompetencyjne w obszarze kompetencji społecznych.

Studenci dokonywali samooceny poziomu danej kompetencji w stosunku do poziomu kompetencji wymaganego na zajmowanym przez nich stanowisku. Niedobór występował w sytuacji, gdy badana osoba niżej oceniła własny poziom danej kompetencji niż poziom kompetencji wymaganej na jej stanowisku. Za nadmiar kompetencji uznano sytuację odwrotną. Dopasowanie kompetencyjne występowało w przypadku, gdy badana osoba tak samo oceniła poziom kompetencji własnych, jak i wymaganych na stanowisku.

Przedstawione w tabeli 1 wyniki analizy niedopasowania kompetencji wskazują na ich niedobór w większości ocenianych obszarów. Szczególnie często wskazywano na niedobory kompetencji, które powinny być naturalnym efektem studiowania – umiejętność pracy w zespole, umiejętność dobrej komunikacji interpersonalnej. Za pozytywny wynik należy uznać relatywnie wysokie dopasowanie kompetencyjne w zakresie cech szczególnie pożądanych w procesie pracy, w tym zwłaszcza w działalności kierowniczej – zdolność do podejmowania odpowiednich, trafnych decyzji we właściwym czasie, zdolność do przyjęcia na siebie odpowiedzialności oraz etyczne zachowanie względem innych. W przypadku odporności na stres podkreślana była szybkość reakcji na zaistniały problem czy na nieprzewidziane sytuacje awaryjne. Deklarowany nadmiar kompetencji dotyczył przede wszystkim umiejętności kierowania ludźmi. Wynik ten wydaje się naturalny, biorąc pod uwagę specyfikę próby badawczej (studenci kończący studia). Kompetencje te są stosunkowo rzadko wykorzystywane na początkowym etapie kariery zawodowej.

Tabela 1. Niedopasowanie kompetencyjne

Kompetencje	Odsetek absolwentów deklarujących		
	Niedobór kompetencji	Nadmiar kompetencji	Dopasowanie kompetencyjne
Komunikatywność (umiejętność sprawnego komunikowania się)	36,8	13,3	49,9
Odporność na stres (umiejętność efektywnej pracy w stresie)	57,6	11,3	31,1
Praca zespołowa (umiejętność pracy/współpracy w zespole)	40,7	18,2	41,1
Kierowanie ludźmi (umiejętność kierowania ludźmi)	30,3	37,1	32,6
Decyzyjność (umiejętność podejmowania odpowiednich decyzji we właściwym czasie)	36,2	13,1	50,7
Odpowiedzialność (zdolność do przyjmowania na siebie odpowiedzialności)	33,7	14,1	52,2
Etyczne postępowanie (etyczne zachowanie względem innych)	22,6	24,5	52,9
N = 179			

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wskazania należy traktować z ostrożnością, nie tylko dlatego, że ocena ma charakter subiektywny, ale także dlatego, że badani byli studenci kończący studia, a nie absolwenci. A zatem po pierwsze – można się spodziewać, że w chwili ukończenia studiów ich poziom kompetencji wzrośnie, po drugie można domniemywać, że wielu z nich po ukończeniu studiów podejmie innego rodzaju pracę.

Kompetencje zarządcze (kierownicze) efektem kształcenia w uczelni wyższej.

Współczesna era zarządzania narzuca wysokie wymagania w kwestiach wiedzy i umiejętności kierowania ludźmi. Wiedzę związaną z zarządzaniem zasobami ludzkimi, zarządzaniem firmą włącza się do ważnych obszarów zawodowych w każdej branży. Nie ma sprawnej organizacji bez ludzi o odpowiednich kompetencjach do odgrywania ról wynikających z wewnętrznego podziału pracy. Role kierownicze odgrywać mogą absolwenci szkół wyższych.

Kompetencje zarządcze wiążą się ze zdolnością do efektywnego, skutecznego i etycznego zarządzania. Kierowanie organizacją wymaga umiejętności pracy z zatrudnionymi ludźmi, opartych na wiedzy wynikającej z doświadczenia uzyskanego w pracy (umiejętności uczenia się w oparciu o doświadczenie), z przemyśleń i wyciągania praktycznych wniosków z poznanych teorii.

Na kierowniczych stanowiskach są i będą coraz częściej wymagane kompetencje niezbędne do harmonizacji interesów firmy i pracowników (podejście systemowe).

Kierownicy podejmują zmieniające się zadania, charakterystyczne dla różnych nurtów – naukowego zarządzania, stosunków międzyludzkich, humanizmu organizacyjnego, zarządzania zasobami ludzkimi, rozwoju organizacji przez ludzi, w tym zwłaszcza nurtu ludzkiego wymiaru rozwoju organizacji. W efekcie rozwoju myślenia i działań w obszarze pracy z ludźmi i procesów personalnych dokonuje się ewolucja koncepcji organizacji przedsiębiorstwa od modelu deterministycznego do elastycznego, interakcyjnego w stosunku do zmiennego otoczenia rynkowego. Modele te przechodzą od odgórnego nakazywania cząstkowych zadań pojedynczym pracownikom do formułowania bardziej kreatywnych i odpowiedzialnych projektów dla większych zespołów.

Wzrasta znaczenie stosowania „miękkich” (kulturowych) narzędzi pracy z ludźmi. Od kierowników wymaga się nie tylko fachowych umiejętności, ale także głębokiej wrażliwości na potrzeby pracowników, wnikliwego podejścia do ich problemów. Trudne sprawy mają społeczny wydźwięk, a ich wczesne wykrywanie i zapobieganie ujemnym skutkom jest wpisane w zasady i metody pracy z ludźmi we wszystkich ogniwach struktury przedsiębiorstwa.

Jak twierdzą A. Sajkiewicz i Ł. Sajkiewicz (2000, s. 28–29), „Na stanowiskach kierowniczych nie wystarcza jednostronne przygotowanie zawodowe, niezbędne są zdolności do interdyscyplinarnego myślenia i umiejętności tworzenia ładu organizacyjnego w zmiennych i trudnych warunkach (niejednokrotnie chaosu). Nie wystarcza już stosowanie wypracowanych w przeszłości zasad i technik usprawniania procesów pracy ani realizacja sformułowanych przed laty funkcji służb personalnych. Decyzje organizatorskie i personalne ukazują istotne zależności, które muszą być dostrzegane już na etapie ich przygotowywania”.

Kierownik dokonuje przeprojektowania stanowisk pracy w kierunku ich integrowania w większe całości – podział pracy zmieniający się w kierunku poszerzania zadań i ich wzbogacania. Konsekwencją tego musi być sformułowanie zmienionych wymagań kompetencyjnych w stosunku do pracowników, którzy są zatrudnieni na tych stanowiskach. Także – identyfikacja zwiększonej kreatywności pracy. Kierownik

musi wobec tego brać pod uwagę w ocenie pracy pracownika: zaangażowanie, odpowiedzialność, wzrost kwalifikacji, poziomy awans, aspiracje do działań w szerszym zakresie. Student pracujący sam bezpośrednio poznaje, jakie są kryteria i sposoby oceniania postaw i wyników pracy pracownika.

Zmieniają się kryteria doboru pracowników przez wysuwanie na pierwszy plan ich inteligencji i predyspozycji rozwojowych w miejsce wyuczonych kwalifikacji. Decyzje kierownika muszą skoncentrować się na pozyskaniu i dbałości o zasoby ludzkie charakteryzujące się umiejętnością pracy w zespołach, a nie nastawionych tylko na indywidualną karierę.

Podnoszenie rangi procesów operacyjnych przez decentralizację struktur organizacyjnych wywołuje zapotrzebowanie na pracowników odpowiedzialnych za bardziej złożone zadania, mających kontrolę nad swoją pracą. Ograniczanie odgórnej kontroli i szczegółowych procedur na stanowiskach pracy wzmacnia nastawienie na nagradzanie za ponoszone ryzyko oraz za terminowo osiągnięte wyniki. A więc dokonują się zmiany w kryteriach premiowania z tradycyjnie przyjętych na nowe, zgodne ze zmianami w kompetencjach.

Organizowanie zespołów projektowych w szerszej niż dotychczas skali wiąże się ze stosowaniem instrumentów dowartościowania liderów tych zespołów. W innym świetle ukazują się przy tym postawy kierowników jednostek organizacyjnych przedsiębiorstwa, którzy muszą uznać swoje nowe, nie kierownicze miejsce w zespole. Współdziałanie z udziałem kierowników, jako członków zespołów, jest postrzegane jako cecha aktualnego podziału pracy (zawodowego). Liderami mogą być absolwenci uczelni. A zatem oni powinni reprezentować cechy charakterystyczne dla liderów. Lider: przewodzi, tworzy wizję; destabilizuje, aby zmieniać; ma silną predestynację do wprowadzania głębokich i radykalnych zmian; jest motorem sprawczym zmian; jednoczy ludzi wokół ważnych idei i zmian; buduje silne sieci powiązań nieformalnych. Silne strony lidera to: kreatywność, zarządzanie zmianami, komunikacja, integracja, motywacja, współpraca, zaufanie (Oleksyn T., Oleksyn A., 2008).

Relacje społeczne między pracownikami i ich bezpośrednimi przełożonymi oraz pracodawcami są odmienne od warunków uczenia się w uczelni wyższej. W miejscu pracy – zwykle – doświadczany jest stres zawodowy. Staje się on coraz częstszym zjawiskiem wśród pracowników, narasta też jego natężenie. Krótkotrwały stres mobilizuje do podjęcia działania, zwłaszcza takiego, które jest dla pracownika pewnym wyzwaniem. Natomiast stres długotrwały nie sprzyja owocnej pracy i jest szkodliwy dla zdrowia pracownika. Rolą bezpośrednich kierowników jest monitorowanie stosunków międzyludzkich w organizacji i zapobieganie wszelkim dysfunkcjom w miejscu pracy, w tym stresowi (Borkowska, 2014).

W procesie zarządzania należy w sposób ciągły niwelować źródła stresu, aby zapobiegać niepotrzebnym konfliktom. Jest to jedno z ważniejszych zadań w kierowaniu firmą. Czy nauczy się metod interwencji antystresowej student, który nigdy nie pracował w firmie? Czy opanuje umiejętność podejmowania w porę trafnych decyzji?

Przy projektowaniu zadań firmy istotne jest powiązanie produktywności z czynnikami mającymi znaczenie dla jakości życia w pracy. Stanowi ono swoistą prewencję stresu w obszarze personalnym. Stosuje się następujące techniki optymalizacji zadań:

- 1) optymalizacja treści, zakresu zadań i odpowiedzialności,
- 2) formułowanie zadań, terminów i odpowiedzialności,
- 3) rotacja na stanowiskach – przemieszczanie się pracowników na inne stanowiska w ramach struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa,
- 4) poszerzanie pracy – łączenie cząstkowych zadań w moduły,
- 5) wzbogacanie treści pracy – uzupełnianie zadań o nowe elementy, takie jak podejmowanie decyzji, odpowiedzialność i samokontrola,
- 6) tworzenie samodzielnych zespołów, dysponujących większą samodzielnością i odpowiedzialnych za większe, bardziej złożone zadania (Sajkiewicz A., Sajkiewicz Ł., 2000, s. 31–32).

W wyniku takich działań maleje stres i zmęczenie pracą, mimo tego, że podwyższają się wymagania. Następuje też zwiększenie samooceny, zaufania we własne możliwości i samorealizacji. Takich technik optymalizacji zadań nie pozna – jak sędzę – student, który nie pracował podczas studiów.

Efektywne i skuteczne kierowanie przyjmuje formę uczestniczącą, która stwarza pracownikowi możliwość lepszego rozumienia decyzji i wpływania na ich kierunek. Współuczestnictwo wywołuje i pogłębia motywację do rzeczywistych, a nie pozornych zmian oraz sprzyja przekształceniu kierownika w „kreatora” kapitału ludzkiego firmy. Student pracujący poznaje zmiany w środowisku pracy i często jest ich współtwórcą, a tym samym już jako absolwent-pracownik ma mniejszy opór wobec nowości i zmian w organizacji.

Podsumowanie. Wypowiedzi studentów wzmacniają postulat „upracticznienia” kształcenia wyższego. Funkcja uczelni wyższej sprowadza się do wyposażenia studentów głównie w specjalistyczną wiedzę, mniej istotne jest natomiast rozwijanie umiejętności czy kompetencji społecznych. Stąd w programach kształcenia postulowane jest włączanie większej liczby zajęć praktycznych oraz stosowanie metodyki pracy sprzyjającej rozwianiu kompetencji społecznych, np. komunikowania się w ramach realizowania zespołowych projektów.

Kompetencje społeczne stanowią szeroką gamę kompetencji transferowalnych i powszechnie pożądanym przez pracodawców. Nadawanie kompetencjom społecznym w każdej branży gospodarki dużego znaczenia związane jest zarówno ze zmianami w zakresie organizacji pracy (zespołowa realizacja projektów), jak i ze złożonością zadań, wymagających stałej wymiany wiedzy między ekspertami. Owe kompetencje powinny być rozwijane w czasie studiów, a proces ten przebiega głównie podczas praktyki zawodowej i pracy zarobkowej.

Kompetencje kierownicze (zarządcze) jako składniki kompetencji absolwentów uczelni wyższych stanowią wyzwanie edukacyjne dla kształcenia wyższego.

Z punktu widzenia zwiększenia spójności pomiędzy szkolnictwem wyższym a potrzebami rynku pracy korzystne byłoby włączanie do programów kształcenia problematyki zarządzania kompetencjami (dzięki czemu absolwenci nie byłiby zaskoczeni kontaktem z często bardzo skomplikowanymi procesami zarządzania), a także wzorowanie całości procesu dydaktycznego na praktykach rozwoju kompetencji pracowników najlepszych firm wyznaczających w branży wysokie standardy jakościowe.

Bibliografia

1. Borkowska S., *Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi*, w: Rajkiewicz A., Orczyk J., red., *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2014.
2. Buttler D., *Niedopasowania kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, „Edukacja Ekonomistów i Menadżerów”, nr 2(32), 2014, s. 128–139.
3. Danilewicz D., *Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym na przykładzie sektora bankowego (na podstawie badań empirycznych)*, „Edukacja Ekonomistów i Menadżerów”, nr 2(32), 2014, s. 73–91.
4. E-Dialog, IPiSS, Uczelnia Przyjazna Pracodawcom 2010, raport UPP 2011, WWW.uczelniaprzyjaznapracodawcom.pl, 2012.
5. Field S., Hockel K., Kis V., Kuczera M., *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training Initial Report, OECD 2009.
6. Geel R., Backes-Gellner U., *Earning While Learning: When and How Student Employment is Beneficial*, „Labour” Vo 26(3), 2012, s. 313–340.
7. Nowacki T.W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2004.
8. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
9. Oleksyn T., Oleksyn A.E., *Menadżerowie a liderzy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4 (62–63), 2008, s. 25–37.
10. Reynolds J., Caley L., Mason R., *How Do People Learn?*, CIPD, London 2002.
11. Sajkiewicz A., Sajkiewicz Ł., *Nowe metody pracy z ludźmi. Organizacja procesów personalnych*, Wydawnictwo POLTEXT, Warszawa 2002.
12. Wojtczuk-Turek A., *Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym – w świetle badań jakościowych branży IT*, „Edukacja Ekonomistów i Menadżerów”, nr 2(32), 2014, s. 20–41.

dr hab. Urszula JERUSZKA, prof. APS
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
Wydział Nauk Pedagogicznych
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
ujeruszka@aps.edu.pl

Jarosław CHMIELEWSKI

Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

Małgorzata DZIECHCIARZ

Niepubliczny Zakład Opieki Zdrowotnej „Dar”, Jarosław

Sylwia IWAŃCZUK

Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

Monika SZPRINGER

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

Mariola WOJCIECHOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

Izabela JAGUSZTYN

Warszawski Uniwersytet Medyczny

Standard kwalifikacji zawodowych jako praktyczne narzędzie wspomagające pracę lekarza medycyny pracy

Standard of professional qualifications
as a practical working tool to assist the work
of medical practitioner

Słowa kluczowe: badania lekarskie z zakresu medycyny pracy, promocja zdrowia, standard kwalifikacji zawodowych, środowisko pracy, zagrożenie zdrowotne.

Key words: medical examination, health promotion, standard of professional qualifications, work environment, health risk.

Abstract. The aim of the paper is to present the possibility of using a professional qualification standard by determining the health risks that occur at workplace in the tasks execution. On the basis of information resulting from the job description, the health risks have been identified. It has been shown the links between occupational hazards associated with a work of waste loader and a health condition of an employee.

According to the standard of professional qualifications, the hygienic work conditions have been presented. The prevention has been proposed to minimize health fallout of work of waste loader.

Wprowadzenie. Dotychczasowe informacje na temat wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych wykazują zastosowanie ich przede wszystkim w edukacji zawodowej, jak również usługach rynku pracy¹.

¹ A. Brejniak, J. Kuklińska, E. Strojna, *Wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych w usługach rynku pracy: poradnik dla pracowników publicznych służb zatrudnienia*, MPiPS Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009.

S.M. Kwiatkowski uważa, że definicyjne pojęcie standardu kwalifikacyjnego oznacza model, wzorzec lub też normę uwzględniającą wymagania rynku pracy i spełniającą wymagania pracodawców². Standardy w dziedzinie ustawicznego kształcenia zawodowego analizowane z perspektywy przedsiębiorstwa pozwalają na przeprowadzenie dokładnej analizy w zakresie inicjatyw szkoleniowych podejmowanych w przedsiębiorstwie, zarówno w ujęciu jakościowym, jak i ilościowym.

Prowadzone badania w zakresie korzystania ze standardów wykazują, że jest ono niewielkie. Badania wykazały, że główną przyczyną niekorzystania ze standardów jest brak orientacji, do czego one mogą służyć³.

Wykorzystanie wiadomości i informacji w nich zawartych może być pomocne przy wykonywaniu innych zadań, niż te dotychczas nam znane. Jednym z nich jest możliwość wykorzystania ich przy projektowaniu i realizacji zadań stojących przez służbą medycyny pracy, jak również w szeroko rozumianej polityce zarządzania bezpieczeństwem pracy, np. przy identyfikacji zagrożeń zawodowych na potrzeby oceny ryzyka zawodowego⁴.

Głównym celem ochrony zdrowia pracujących w miejscu pracy jest stworzenie każdemu pracownikowi takich warunków pracy, które by wykluczały całkowicie lub w jak największym stopniu ograniczały możliwość wystąpienia nie tylko wypadku przy pracy czy choroby zawodowej, ale i jakiegokolwiek zagrożenia zdrowia lub życia.

Od pierwszych chwil podjęcia pracy zawodowej człowiek staje się podmiotem ochrony pracy obejmującej przedsięwzięcia z zakresu technicznego bezpieczeństwa pracy i bezpiecznej organizacji pracy, higieny i medycyny pracy oraz prawnej ochrony pracy.

Podstawowym aktem prawnym regulującym kwestię ochrony życia i zdrowia osób świadczących pracę oraz gwarantującym im bezpieczne i higieniczne warunki pracy w Polsce jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej⁵.

W art. 38 Konstytucji RP czytamy, że każdemu zapewnia się ochronę życia. Zapis ten jest podstawą umocowania prawnych uregulowań w zakresie ochrony życia osób zatrudnionych.

Art. 66 pkt 1 Konstytucji RP zapewnia każdej osobie wykonującej pracę prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy. Jednocześnie ustawodawca wskazuje, że realizacja tego prawa oraz obowiązki pracodawcy zostaną określone w odrębnej ustawie.

Zaś art. 68 pkt 1 Konstytucji RP gwarantuje prawo do ochrony zdrowia. Zapis ten stanowi podstawę do dalszych uregulowań w zakresie ochrony zdrowia pracowników.

² S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, *Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, IBE – ITeE, Radom 2000.

³ M. Hunin, U. Jeruszka, Z. Kramek, *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych – Analiza Wykorzystania i Identyfikacja Potrzeb*, MPiPS, Gdynia – Warszawa 2007, s. 9.

⁴ J. Chmielewski, K. Orłak, E. Trzepla, P. Goś, *Ryzyko zawodowe występujące w procesie odbioru i zrzu-tu ścieków komunalnych wśród pracowników zatrudnionych na stanowisku asenizatora*, *Ochrona Środowiska i Zasobów Naturalnych*, nr 54/2012, s. 93.

⁵ Ustawa zasadnicza z dnia 02.04.1997 r. (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).

Te trzy artykuły Konstytucji RP stanowią podstawę budowania przepisów prawa pracy w zakresie ochrony życia, zdrowia oraz bezpiecznych i higienicznych warunków pracy osób zatrudnionych na terenie Polski. Wyrażenie tych trzech praw w ustawie zasadniczej daje każdemu obywatelowi gwarancję ich przestrzegania.

Takie unormowanie w ustawie zasadniczej oraz dalsze ujęcie prawa do ochrony życia, zdrowia oraz bezpieczeństwa i higieny pracy wyrażone zarówno w Kodeksie pracy, jak i aktach wykonawczych, pozwala stwierdzić, że są to ważne zagadnienia życia społecznego.

Prawna ochrona pracy w swej treści zmierza do takiego ukształtowania warunków pracy, by zapewniały one ochronę zdrowia i życia pracowników, niezbędny do regeneracji sił wypoczynek, gwarantowane minimum wynagrodzenia, ochronę trwałości stosunku pracy⁶.

Zdrowie jest bez wątpienia najcenniejszą rzeczą, jaką człowiek może posiadać. Nic więc dziwnego, że od tysięcy lat ludzie szukali sposobów ochrony zdrowia – zabezpieczenia się przed chorobami i następstwami nieszczęśliwych wypadków.

Domeną medycyny pracy jest ocena ryzyka zdrowotnego, zwłaszcza wynikająca z zagrożeń zawodowych związanych z charakterem i rodzajem pracy, warunkami środowiska pracy, predyspozycji osobniczych do wykonywania konkretnego zawodu, poszukiwanie skutecznych metod dla profilaktyki, diagnostyki, zwłaszcza wczesnej, oraz sposobów skutecznej ingerencji terapeutycznej. Realizacja powyższego związana jest m.in. z profilaktycznymi badaniami lekarskimi, identyfikacją i oceną ryzyka zawodowego oraz promocją zdrowia w miejscu pracy.

Informacje ogólne o stanowisku pracy. Jak wykazują kontrole przeprowadzane przez Państwową Inspekcję Pracy⁷, od dłuższego już czasu występują istotne problemy związane z właściwym przeprowadzaniem badań lekarskich. Część pracodawców, kierując pracowników na badania, nie określała lub nieprawidłowo określała stanowiska pracy, na których mieli być lub byli zatrudnieni. Jednocześnie skierowania nie zawierały informacji o występowaniu na konkretnych stanowiskach pracy określonych czynników szkodliwych, uciążliwych lub niebezpiecznych (w tym brakowało danych opartych na wynikach badań i pomiarów tych czynników). Skutkowało to wydawaniem zaświadczeń o przeprowadzeniu badania lekarskiego, które nie spełniały celu profilaktycznej ochrony zdrowia.

Powyższe wykazuje, że cele systemu opieki zdrowotnej nad pracującymi ukie-
runkowane na doprowadzenie do sytuacji, w której ich stan zdrowia nie będzie podlegał degradacji bardziej intensywnej, niż wynika to z biologicznych naturalnych procesów starzenia się organizmu jest zaburzony z uwagi na nieprawidłowości w systemie ochrony zdrowia w miejscu pracy.

⁶ Z. Salwa, *Podstawy prawa pracy*, LexisNexis, Warszawa 2003, s. 23.

⁷ http://www.bip.pip.gov.pl/pl/bip/sprawozd_pip_2006 (dostęp 14.12.2014 r.).

Mając powyższe na uwadze, lekarz przeprowadzający profilaktyczne badania z zakresu medycyny pracy zmuszony jest posiłkować się wiedzą dodatkową i specjalistyczną. Pomocne w tym zakresie są opisy stanowisk⁸.

Opis z charakterystyki zawodu ładowacza nieczystości⁹ wykazuje następujące zadania i czynności zawodowe: ładowacz nieczystości usuwa systematycznie śmiecie i ścieki z miejsc przeznaczonych do ich gromadzenia (śmietników i szamb przydomowych i przemysłowych) oraz przewozi je na miejsce utylizacji (do oczyszczalni ścieków w wypadku nieczystości płynnych; na wysypiska, do kompostowni i spalarni śmieci w wypadku nieczystości stałych). Ładowacz nieczystości stałych umieszcza zawartość różnego rodzaju śmietników w wozie asenizacyjnym (śmieciarce). Przetacza lub przenosi pojemniki ze śmieciami, umieszcza je na podnośniku pneumatycznym, wsypuje ich zawartość do wnętrza samochodu za pomocą dźwigni podnośnika i zgniata automatyczną zgniatarką, a gdy samochód jest pełen, także automatycznie usuwa jego zawartość na wysypisku. Ładowacz może także napełniać ręcznie kontenery na śmiecie i brać udział we wstępnym sortowaniu odpadków na terenie przedsiębiorstwa, w którym jest zatrudniony. W swojej pracy powinien zawsze dbać o czystość – dokładne opróżnianie pojemników, stan dróg, po których były przetaczane do śmieciarki oraz schludność samochodu (myje go po zakończeniu pracy, usuwa na bieżąco z karoserii zanieczyszczenia, odpadki itp.).

Identyfikacja zagrożeń występujących na stanowisku pracy. Identyfikacja zagrożeń polega na zebraniu danych o występujących w środowisku pracy czynnikach oraz o narażeniu na te czynniki i powinna obejmować określenie wszelkich czynników niebezpiecznych, szkodliwych i uciążliwych występujących na stanowisku¹⁰.

Właściwa identyfikacja zagrożeń z uwzględnieniem podziału czynników występujących w środowisku pracy umożliwi nie tylko prawidłowe oszacowanie ryzyka zawodowego, ale również będzie podstawą do działań profilaktycznych w obszarze szeroko rozumianej opieki medycznej.

Uwzględniając powyższy podział, można stwierdzić, że czynniki fizyczne w patologii zawodowej są przyczyną wielu różnorodnych chorób zawodowych. Do najczęściej występujących należy uszkodzenie słuchu spowodowane zawodowym narażeniem na działanie hałasu, na drugim miejscu zespół wibracyjny wywołany wibracją, a dalej choroby zawodowe wywołane sposobem wykonywania pracy oraz nadmiernym przeciążeniem¹¹. Podobnie przedstawia się sytuacja w odniesieniu do czynnika biologicznego. Jednak w tym przypadku właściwa identyfikacja zagrożeń zawo-

⁸ M. Widerszal-Bazyl, R. Cieślak, M. Derlicka, B. Kurkus-Rozowska, A. Łuczak, J. Martyka, A. Najmiec, K. Nowak, K. Tausz, D. Zołnierczyk-Zreda, *Przewodnik po zawodach. Tom I–VI. Krajowy Urząd Pracy, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej* 1998.

⁹ Departament Rynku Pracy MIPS: *Przewodnik po zawodach*, Wydanie II, tom II, Warszawa 2003, s. 2295.

¹⁰ T. Duran, A. Tabor, *Podstawowe zasady oceny ryzyka zawodowego na stanowiskach pracy. Identyfikacja zagrożeń*, [w:] *Ocena ryzyka zawodowego w rolnictwie*, (red.) A. Buczał, L. Sobolecki, IMW, Lublin 2010, s. 25.

¹¹ T. Kuduś, R. Rosada-Juszkat, *Choroby zawodowe wywołane czynnikami fizycznymi*, [w:] *Medycyna Pracy*, (red.) J.T. Marcinkowski, AM w Poznaniu, Poznań 1996, s. 45.

wych wymaga nie tylko wiedzy specjalistycznej (medycznej), ale również wiedzy odnoszącej się do badań środowiska pracy.

Jak wykazuje analiza danych statystycznych związanych z chorobami zawodowymi¹², ocena działania czynnika szkodliwego (przy uwzględnieniu podziału na czynniki: fizyczne, chemiczne, biologiczne, psychofizyczne) jest niezwykle ważna w procesie oceny i szacowania ryzyka zawodowego. Musi ona uwzględniać: rodzaj, stopień i czas narażenia zawodowego, sposób wykonywania pracy, bezpośredni kontakt z czynnikami powodującymi choroby inwazyjne, uczuleniowe i nowotworowe.

Opis stanowiska pracy ładowacza nieczystości pozwala lekarzowi medycyny pracy na dokonanie m.in. następujących ustaleń: pracownicy zatrudnieni na tym stanowisku mają bezpośredni kontakt z czynnikami uciążliwymi, szkodliwymi i niebezpiecznymi. Do najbardziej szkodliwych i niebezpiecznych czynników środowiska pracy zaliczamy czynnik biologiczny zawarty w odpadach komunalnych¹³.

Jak wykazuje opis stanowiska pracy, ładowacz nieczystości większość czynności zawodowych wykonuje w otwartej przestrzeni, gdzie stale jest narażony na zmienne warunki atmosferyczne (wysokie i niskie temperatury, deszcz, śnieg, wiatr). Podczas wykonywania czynności zawodowych towarzyszą mu nieprzyjemne zapachy. Ma kontakt z oparami i gazami toksycznymi wytwarzanymi w procesie fermentacji nieczystości. Dystans między punktami, z których odbiera nieczystości pokonuje w kabinie samochodu, gdzie narażony jest na wibracje związane z poruszaniem się pojazdu po drodze.

Na podstawie powyższego opisu i posiadanej wiedzy specjalistycznej lekarz medycyny pracy może przyjąć, że charakter i warunki pracy powodują możliwość wystąpienia różnego rodzaju zagrożeń dla zdrowia, np.: przeziębienia, egzemy, dyskopatie, zwyrodnienie barku (od noszenia pojemników), urazy i stłuczenia palców (bardzo częste przy zakładaniu pojemników na podnośnik hydrauliczny), możliwość zakażenia węglikiem i tężcem oraz zatrucia siarkowodorem (przy czyszczeniu lub remoncie beczek na ścieki), wypadki komunikacyjne.

Opis stanowiska pozwala lekarzowi na zapoznanie się z wymaganiami psychologicznymi, fizycznymi i zdrowotnymi, co w znacznym stopniu ułatwia pozyskanie danych co do zakresu i charakteru wykonywanej pracy, obciążeń psychofizycznych, jak również przeciwwskazań zdrowotnych.

Pozyskane informacje w postaci danych o obciążeniu ładowacza pracą fizyczną ciężką lub bardzo ciężką, w ruchu, często w wymuszonej pozycji sprawiają, że do jej wykonywania nie zostaną dopuszczone osoby z niepełnosprawnością. Przeciwwskazaniem do wykonywania pracy na tym stanowisku będą również: choroby kręgosłupa, serca, zaburzenia krążenia, astma, zaburzenia równowagi i świadomości (padaczka), wady wzroku, słuchu, skłonność do uczuleń.

Badania profilaktyczne w medycynie pracy. Dobre rozeznanie środowiska pracy, występujących na stanowisku pracy szkodliwości i uciążliwości stanowi punkt

¹² http://www.pip.gov.pl/html/pl/sprawozd/08/pdf/r12/s_08_12.pdf (dostęp 16.12.2014 r.).

¹³ J. Dutkiewicz, R. Śpiewak, L. Jabłoński, J. Szymańska, *Biologiczne czynniki zagrożenia zawodowego, klasyfikacja, narażone grupy zawodowe, pomiary, profilaktyka*, Ad Punctum, Lublin 2007, s. 152.

wyjścia w prowadzeniu przewidzianych prawem badań profilaktycznych z zakresu medycyny pracy¹⁴.

Zgodnie z definicją zawartą w normie PN-89/Z-01001/06¹⁵ przez środowisko pracy rozumiemy zbiór określonych przestrzennie lub organizacyjnie miejsc pracy, w których pracownicy wykonują czynności zawodowe.

Przyjęcie powyższego znaczenia definicyjnego środowiska pracy ograniczone do zdefiniowanego pojęcia miejsca pracy¹⁶ rozumianego jako miejsca wyznaczonego przez pracodawcę, do którego pracownik ma dostęp w związku z wykonywaniem pracy zawęża obszar oceny czynników kształtujących bezpieczeństwo pracy i zdrowia pracownika jedynie do niego.

Mając na uwadze przyświecający nam cel związany z identyfikacją zagrożeń środowiska pracy wpływających negatywnie na zdrowie i życie pracownika, niezbędne wydaje się uwzględnienie na potrzeby niniejszej pracy ujęcia w sposób szerszy tego pojęcia definicyjnego, a wykazanego w przepisach związanych bezpośrednio z bezpieczeństwem i higieną pracy¹⁷. W myśl przytoczonej podstawy prawnej przez środowisko pracy rozumie się warunki środowiska materialnego (określonego czynnikami fizycznymi, chemicznymi, biologicznymi), w których odbywa się proces pracy.

Profilaktyczne badania lekarskie z zakresu medycyny pracy odbywają się na podstawie skierowania wydanego przez pracodawcę, w którym wykazane są czynności zawodowe oraz czynniki uciążliwe, szkodliwe i niebezpieczne występujące w procesie pracy.

W środowisku pracy mogą występować czynniki szkodliwe natury: fizycznej, chemicznej, biologicznej, obciążenia neuropsychiczne oraz przeciążenia fizyczne narządów ruchu¹⁸.

Czynniki środowiska pracy zostały określone i zdefiniowane w PN-Z-08052:1980¹⁹ oraz PN-N-18004:2001²⁰.

Badania lekarskie służą ocenie przydatności pracownika do pracy. Ich celem jest eliminacja z zawodu osób, które ze względu na stan zdrowia nie powinny być zatrudnione. Zakres i stopień dokładności badań lekarskich zależy od rodzaju pracy. Przeważnie badania te dotyczą ogólnego stanu zdrowia, sprawności fizycznej i zdolności psy-

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z 30 maja 1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy (Dz. U. 1966 nr 69, poz. 332 ze zm.).

¹⁵ PKN, PN-89/Z-01001/06 Ochrona czystości powietrza. Nazwy, określenia, jednostki. Terminologia dotycząca badań jakości powietrza na stanowiskach pracy.

¹⁶ § 2.7b³ rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2003 nr 169, poz. 1650 ze zm.).

¹⁷ Tamże § 2.11.

¹⁸ Kubiak-Limu K., *Badania środowiska pracy*, [w:] J.T. Marcinkowski (red.): *Medycyna pracy*, AMP, Poznań 1996, s. 19.

¹⁹ PN-Z-08052:1980: Ochrona pracy. Niebezpieczne i szkodliwe czynniki występujące w procesie pracy. Klasyfikacja.

²⁰ PN-N-18004:2001: System zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy. Wytuczne.

choruchowych. Powinny one dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czy kandydat może wykonywać daną pracę i czy jego stan zdrowia gwarantuje mu (z dużym prawdopodobieństwem) bezpieczeństwo²¹.

Właściwie przeprowadzone badania lekarskie uwarunkowane są prawidłowym przeprowadzeniem analizy stanu bezpieczeństwa pracy w zakładzie pracy z jednoczesnym wykazaniem wszystkich czynników mających lub mogących mieć wpływ na zdrowie pracownika.

Nie jest możliwe rzetelne wykonanie badania profilaktycznego bez wcześniejszej oceny warunków pracy i wynikającego z nich ryzyka dla zdrowia. Informacje o warunkach pracy ma obowiązek przekazać pracodawca kierujący pracownika w celu przeprowadzenia badań profilaktycznych. W toku badania profilaktycznego pracownika muszą być osiągnięte również cele dodatkowe (poza indywidualną oceną stanu zdrowia²²).

Należy pamiętać, że pracownicy są często narażeni na działanie kilku szkodliwości równocześnie. W wyniku tego dochodzi do różnego rodzaju interakcji czynników szkodliwych, o charakterze synergicznym lub antagonistycznym, co znacznie utrudnia ocenę narażenia, gdyż normatywy higieniczne²³ odnoszą się do pojedynczych szkodliwości.

Każdorazowo pracownik zostaje skierowany na badania z inicjatywy pracodawcy, częstotliwość ich wykonania określają wskazówki metodyczne stanowiące Załącznik nr 1 do Rozporządzenia w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy. Korzystając z informacji pozyskanych z opisu zadań i czynności roboczych w oparciu o wskazówki metodyczne, jeżeli zachodzi taka konieczność, lekarz, który przeprowadza badania, może poszerzyć ich zakres, jak również wyznaczyć krótszy termin kolejnego badania.

Należy pamiętać, że o przydatności do pracy za każdym razem decyduje lekarz na podstawie badania ogólnego (internistycznego i podstawowych badań dodatkowych) i szczegółowych (indywidualny wywiad i ocena stanu zdrowia kandydata). Dlatego też mając na względzie zachowanie zdolności zdrowotnej do wykonywania pracy w jak najdłuższym okresie aktywności zawodowej oraz szerokie orzecznictwo²⁴ ważne jest wykonanie ich w sposób rzetelny i prawidłowy, w posiadaniu pełnej informacji o danym stanowisku pracy.

Promocja zdrowia oraz prewencja wypadkowa i chorobowa w miejscu pracy. Zgodnie z przepisami prawa²⁵ obowiązkiem służby medycyny pracy jest również informowanie pracodawców i pracowników o możliwości wystąpienia niekorzystnych skutków zdrowotnych będących następstwem wykonywanej pracy oraz udzielanie

²¹ J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 229.

²² E. Wągrowka-Koski i inni, *Problemy orzecznicze w badaniach profilaktycznych*, MZ, Warszawa 2011, s. 3.

²³ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 29 listopada 2002 r. w sprawie najwyższych dopuszczalnych stężeń i natężeń czynników szkodliwych dla zdrowia w środowisku pracy (Dz. U. 2002 nr 217, poz. 1833 ze zm.).

²⁴ Wyrok SR w Bolesławcu IV Wydział Pracy z 25 kwietnia 2013 r. sygnatura akt IV P 47/13.

²⁵ Ustawa z 27 czerwca 1997 r. o służbie medycyny pracy (Dz. U. 1997 nr 96, poz. 593 ze zm.).

pracodawcom i pracującym porad w zakresie organizacji pracy, ergonomii, fizjologii i psychologii pracy.

Do zadań służby medycyny pracy należy m.in. również:

– inicjowanie działań pracodawców na rzecz ochrony zdrowia pracowników i udzielania pomocy w ich realizacji, a w szczególności w zakresie:

- a) informowania pracowników o zasadach zmniejszania ryzyka zawodowego,
- b) wdrażania zasad profilaktyki zdrowotnej u pracowników należących do grup szczególnego ryzyka,
- c) wdrażania programów promocji zdrowia,
- d) prowadzenie analiz stanu zdrowia pracowników, a zwłaszcza występowania chorób zawodowych i ich przyczyn oraz przyczyn wypadków przy pracy,
- e) gromadzenie, przechowywanie i przetwarzanie informacji o narażeniu zawodowym, ryzyku zawodowym i stanie zdrowia osób objętych profilaktyczną opieką zdrowotną. Istotne dla zapewnienia dobrego stanu zdrowia pracowników, a często zaniedbywane są profilaktyczne programy prozdrowotne, realizowane przez służby medycyny pracy w ramach promocji zdrowia.

Jak wskazuje S.M. Kwiatkowski, znajomość standardów kwalifikacji może ułatwić start w danym zawodzie²⁶. Z punktu widzenia ochrony zdrowia pracujących zasadne więc jest informowanie potencjalnych kandydatów, jak i samych pracowników, m.in. o najczęstszych czynnikach etiologicznych chorób zawodowych oraz czynnikach w środowisku pracy, które mogą wywoływać lub pogarszać przebieg już istniejącej choroby. W tym zakresie niewątpliwie pomocne w pozyskaniu podstawowych wiadomości i informacji dla lekarza medycyny pracy będą opisy stanowisk ujęte w standardach kwalifikacji zawodowych.

Podsumowanie i wnioski. Jak wykazano w oparciu o dostępny opis stanowiska pracy, niematerialnym czynnikiem środowiska pracy, z którym większość dnia pracy ładowacz nieczystości ma styczność (czas, ekspozycja narażenia) są odpady komunalne oraz drgania mechaniczne (wibracja).

Przeprowadzona ocena ryzyka zawodowego z uwzględnieniem literatury przedmiotu bezspornie wskazuje, że kontakt z odpadami komunalnymi determinuje rodzaj i ilość występujących czynników biologicznych w środowisku pracy²⁷. Kontakt z czynnikiem biologicznym w dużej mierze warunkuje wielkość narażenia zawodowego pracowników na szkodliwe i niebezpieczne czynniki biologiczne. To właśnie ten czynnik decyduje w dużej mierze o zdrowiu pracownika.

W odniesieniu do tej grupy pracowników trudne, wręcz niemożliwe jest ustalenie przez pracodawcę, z jakim konkretnym czynnikiem biologicznym ma on kontakt.

Odnosząc się do negatywnych skutków narażenia na czynniki fizyczne w szczególności na działanie drgań mechanicznych (wibracje), z higienicznego punktu widzenia należy podjąć dostępne działania mające na celu eliminację wibracji o wartościach szko-

²⁶ S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców*, Bezpieczeństwo pracy, nr 3/2006, s.

²⁷ J. Dutkiewicz, *Czynniki biologiczne*, [w:] *Bezpieczeństwo i higiena pracy* (red.) D. Korodecka, CIOP-PIB, Warszawa 2008, s. 464.

dliwych albo ograniczyć ich parametry do wartości bezpiecznych. Oczekiwane cele w tym zakresie można osiągnąć z zastosowaniem właściwych metod technicznych bądź poprzez ograniczenie czasu narażenia. W tym obszarze pomocne mogą być istniejące opracowania dotyczące sposobów ograniczania ekspozycji zawodowej na drgania mechaniczne²⁸.

W celu zmniejszenia skutków narażenia na biologiczne czynniki szkodliwe środowiska pracy stosowane są różne działania medyczne, technologiczne i organizacyjne²⁹.

Jak wykazano w pracy, standard kwalifikacji zawodowej przez swoją konstrukcję daje szeroką możliwość jego wykorzystania podczas realizacji zadań służby medycyny pracy. Ułatwia on bowiem ustalenie zadań i czynności roboczych na danym stanowisku z jednoczesnym zapoznaniem się ze środowiskiem pracy. Te zaś pomocne są przy ustalaniu zagrożeń zdrowotnych, z którymi w procesie pracy spotkać się może pracownik. Powyższe ustalenie przydatne są przy prawidłowej kwalifikacji zdolności osobniczych do wykonywania pracy na danym stanowisku.

Zasadne i celowe jest rozpropagowanie opracowanych standardów kwalifikacji zawodowych wśród lekarzy medycyny pracy celem ich praktycznego wykorzystania w codziennej działalności.

Bibliografia

1. Brejniak A., Kuklińska J., Strojna E., *Wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych w usługach rynku pracy: poradnik dla pracowników publicznych służb zatrudnienia*, MPiPS Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009.
2. Chmielewski J., Orlak K., Trzepla E., Goś P., *Ryzyko zawodowe występujące w procesie odbioru i zrzutu ścieków komunalnych wśród pracowników zatrudnionych na stanowisku asenizatora*, Ochrona Środowiska i Zasobów Naturalnych, nr 54/2012.
3. Departament Rynku Pracy MIPS: *Przewodnik po zawodach*, Wydanie II, Tom II, Warszawa 2003.
4. Duran T., Tabor A., *Podstawowe zasady oceny ryzyka zawodowego na stanowiskach pracy. Identyfikacja zagrożeń*, [w:] *Ocena ryzyka zawodowego w rolnictwie*, (red.) A. Buczaj, L. Sobolecki, IMW, Lublin 2010.
5. Dutkiewicz J., Śpiewak R., Jabłoński L., Szymańska J., *Biologiczne czynniki zagrożenia zawodowego, klasyfikacja, narażone grupy zawodowe, pomiary, profilaktyka*, Ad Punctum, Lublin 2007.
6. Dutkiewicz J., *Czynniki biologiczne*, [w:] *Bezpieczeństwo i higiena pracy* (red.) D. Korodecka, CIOP – PIB, Warszawa 2008.
7. Hunin M., Jeruszka U., Kramek Z., *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – analiza wykorzystania i identyfikacja potrzeb*, MPiPS, Gdynia – Warszawa 2007.
8. Karney J.E., *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
9. Kuduś T., Rosada-Juszkat R., *Chroby zawodowe wywołane czynnikami fizycznymi*, [w:] *Medycyna pracy*, (red.) J.T. Marcinkowski, AM w Poznaniu, Poznań 1996.
10. Kubiak-Limu K., *Badania środowiska pracy*, [w:] *Medycyna pracy*, AMP, Poznań 1996.

²⁸ M. Pawalczyk-Łuszczynska, *Wibracje – drgania mechaniczne*, [w:] *Higiena pracy* (red.) J.A. Indulski, IMP, Łódź 1999, s. 215–217.

²⁹ J. Dutkiewicz, R. Śpiewak, L. Jabłoński, J. Szymańska, *Biologiczne czynniki zagrożenia zawodowego, klasyfikacja, narażone grupy zawodowe, pomiary, profilaktyka*, Ad Punctum, Lublin 2007, s. 12, s. 153.

11. Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z., *Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, (red.) J.T. Marcinkowski, IBE – ITeE, Radom 2000.
12. Kwiatkowski S.M., *Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców*, Bezpieczeństwo Pracy, nr 3/2006.
13. Pawalczyk-Łuszczczyńska M., *Wibracje – drgania mechaniczne*, [w:] *Higiena pracy* (red.) J.A. Indulski, IMP, Łódź 1999.
14. PKN, PN-Z-08052:1980: Ochrona pracy. Niebezpieczne i szkodliwe czynniki występujące w procesie pracy. Klasyfikacja.
15. PKN, PN-N-18004:2001: System zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy. Wytyczne.
16. PKN, PN-89/Z-01001/06 Ochrona czystości powietrza. Nazwy, określenia, jednostki. Terminologia dotycząca badań jakości powietrza na stanowiskach pracy.
17. Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 30 maja 1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy (Dz. U. 1966 nr 69, poz. 332 ze zm.).
18. Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2003 nr 169, poz. 1650 ze zm.).
19. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 29 listopada 2002 r. w sprawie najwyższych dopuszczalnych stężeń i natężeń czynników szkodliwych dla zdrowia w środowisku pracy (Dz. U. 2002 nr 217, poz. 1833 ze zm.).
20. Salwa Z., *Podstawy prawa pracy*, LexisNexis, Warszawa 2003.
21. Ustawa zasadnicza z dnia 02.04.1997 r. (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).
22. Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o służbie medycyny pracy (Dz. U. 1997 nr 96, poz. 593 ze zm.).
23. Wągrowska-Koski E. i inni, *Problemy orzecznicze w badaniach profilaktycznych*, MZ, Warszawa 2011.
24. Widerszał-Bazyl M., Cieślak R., Derlicka M., Kurkus-Rozowska B, Łuczak A, Martyka J., Najmiec A., Nowak K. Tausz K, Zołnierczyk-Zreda D., *Przewodnik po zawodach, tom I–VI* Krajowy Urząd Pracy, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej 1998.
25. http://www.bip.pip.gov.pl/pl/bip/sprawozd_pip_2006 (dostęp 14.12.2014 r.).
26. http://www.pip.gov.pl/html/pl/sprawozd/08/pdf/r12/s_08_12.pdf (dostęp 16.12.2014 r.).

dr n. o zdr. Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy
j.chmielewski@ios.gov.pl

dr n. o zdr. Małgorzata DZIECHCIARZ

Niepubliczny Zakład Opieki Zdrowotnej „Dar”, Jarosław

mgr Sylwia IWAŃCZUK

Państwowy Instytut Geologiczny – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

dr hab. n. hum. Monika SZPRINGER, prof. UJK

Wydział Nauk o Zdrowiu – Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

dr hab. n. hum. Mariola WOJCIECHOWSKA, prof. UJK

Instytut Pedagogiki i Psychologii – Uniwersytet Jana Kochanowskiego

lek. med. Izabela JAGUSZTYN

Centrum Medyczne – Warszawski Uniwersytet Medyczny

Jarosław SITEK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

Wojciech OPARCIK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

Kompetencje kluczowe w zawodach branży elektrycznej

Key competences in professions in electrical industry

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, kompetencje zawodowe, standard kompetencji zawodowych, zawód, rynek pracy.

Key words: key competences, professional competences, professional competence standard, profession, labour market.

Abstract. The article presents the results of research on key competences for selected professions in electrical industry carried out in order to determine the importance of key competences for certain professions. The analysis included 7 professions from National Classification of Occupations and Specializations, group 741 Building construction electricians, electro-mechanics and installation electricians. The research were carried out while developing the National Professional Competence Standards, project B2.2. Developing a set of national professional competence standards required by employers.

Wprowadzenie. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do zaistniałej sytuacji. Kompetencje kluczowe to takie kompetencje, których potrzebują ci wszyscy, którzy dążą do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem swojego kraju, Unii Europejskiej oraz świata, integracji społecznej i mobilnego zatrudnienia. Mają one istotne znaczenie w społeczeństwie wiedzy i gwarantują większą mobilność, elastyczność siły roboczej, umożliwiając szybsze dostosowanie się do stałych zmian w świecie, w którym zachodzą coraz liczniejsze wzajemne powiązania. Stanowią również ważny czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności, a ponadto mają wpływ na motywację i zadowolenie pracowników oraz jakość pracy – a więc i zadowolenie pracodawców. Od poziomu kompetencji danego pracownika zależy jego późniejsza satysfakcja zawodowa w miejscu pracy, jego zmotywowanie, a co za tym idzie – jakość wykonywanej przez niego pracy.

Europejski wymiar kompetencji kluczowych. W języku łacińskim określenie „kompetencje” („competentia” – odpowiedniość, zgodność) rozumie się jako posiadanie wiedzy umożliwiającej merytoryczną dyskusję, wydawanie właściwej opinii, gdyż osoba kompetentna to taka, która posiada odpowiednie do tego wiadomości i charakteryzuje się doświadczeniem. Kompetentnym jest więc człowiek, który do określonych

działań ma odpowiednie przygotowanie, czyli posiada umiejętności, wiedzę i predyspozycje niezbędne w procesie uczenia się przez całe życie. Inaczej „kompetencja” to wiedza teoretyczna i umiejętność praktyczna, wyróżniająca daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań. Działania osoby kompetentnej w danej dziedzinie winny spełniać obowiązujące w danej społeczności/organizacji kryteria.

Dyskusja na temat zasadności wyodrębnienia kompetencji kluczowych trwa w Europie od dłuższego czasu. W dniach 23–24 marca 2000 r. w Lizbonie Rada Europejska ustaliła głosami swoich przedstawicieli konieczność sformułowania europejskich ram, które określiłyby nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiące główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Uznaje się, że cztery lata wcześniej (w 1996 r.) na sympozjum w Bernie Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development) dokonała analizy oświaty średniego szczebla i zaproponowała przyjęcie zbioru wspólnych kompetencji, którymi powinni dysponować absolwenci średnich szkół europejskich tak, by łatwiej im było studiować i aktywniej znaleźć się na rynku pracy w Europie. Kompetencje, o których zasygnalizowano na sympozjum zostały powszechnie nazwane „kompetencjami berneńskimi” i w swoich założeniach uwzględniały m.in. pracę zespołową, obsługiwane nowoczesnych środków informacji i komunikacji, umiejętność rozwiązywania problemów, korzystanie z różnych źródeł informacji, porozumiewanie się w kilku językach, odpowiedzialność, samoorganizację i samoocenę, radzenie sobie w nietypowych sytuacjach. Kolejnym zadaniem nad usystematyzowaniem kompetencji kluczowych było przygotowanie unijnego dokumentu „Edukacja w Europie...”, który został przedstawiony i przyjęty w 2002 r. w Barcelonie, gdzie zaproponowano listę kluczowych kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, jakim stawała się społeczność europejska. W skład „kompetencji barcelońskich” wchodzi: zdolność porozumiewania się w języku ojczystym, znajomość języków obcych, umiejętność liczenia, podstawowe umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i technologii, posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się, kompetencje interpersonalne i obywatelskie, zmysł przedsiębiorczości, świadomość kulturowa. Różnica między kompetencjami „berneńskimi” a „barcelońskimi” polega na tym, że „kompetencje berneńskie” dotyczyły systemu oświaty, dokładniej skupiały się na absolwentach szkół średnich, a „kompetencje barcelońskie” w swoim założeniu miały dotyczyć kształcenia ustawicznego, a więc procesu stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki, trwającego w ciągu całego jej życia. Ostatecznie 30.12.2006 r. pojawiło się Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), a w nim m.in. zalecenia państw członkowskich dotyczące rozwijania oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji, a także opis ośmiu kluczowych dla Europy kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejęt-

ność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. Po raz pierwszy na szczeblu europejskim określono i zdefiniowano kompetencje niezbędne obywatelom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy. Systemy kształcenia i szkolenia w państwach członkowskich powinny wspierać kształtowanie tych kompetencji u wszystkich młodych ludzi, a kształcenie i szkolenie dorosłych musi wszystkim dorosłym dawać realne możliwości uczenia się i utrzymywania tych umiejętności i kompetencji.

Badanie kompetencji kluczowych. Badanie kompetencji kluczowych przeprowadzone zostało w ramach opracowywania standardów kompetencji zawodowych. Był to jeden z elementów, którego ważność dla wykonywanego zawodu musieli określić respondenci w trakcie badań. Zadanie realizowane było w projekcie B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Badania zrealizowane w projekcie pokazują, jaki powinien być profil kompetencji kluczowych w zawodach wielu branż, w tym w zawodach branży elektrycznej.

Ankietowany określał ważność poszczególnych kompetencji kluczowych, na które składały się¹:

- rozwiązywanie problemów,
- współpraca w zespole,
- komunikacja ustna,
- wywieranie wpływu/przywództwo,
- planowanie i organizowanie pracy,
- sprawność motoryczna,
- umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania,
- umiejętności matematyczne,
- umiejętność obsługi komputera i wykorzystania internetu.

Respondent podczas oceny kompetencji kluczowych miał do dyspozycji 5-stopniową skalę ważności: zbędne, mało ważne, istotne, ważne, bardzo ważne. Dla wyliczenia wskaźnika ważności dla poszczególnych kompetencji do każdej z ocen przyporządkowano stałą wartość liczbową wg zależności: 1 – Zbędne; 2 – Mało ważne; 3 – Istotne; 4 – Ważne; 5 – Bardzo ważne.

Po przeprowadzonych badaniach dla każdej kompetencji kluczowej wyliczany był wskaźnik ważności zgodnie ze wzorem²:

¹ Zestaw kompetencji kluczowych został opracowany na podstawie wykazu stosowanego w Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Osób Dorosłych – projekt PIAAC (OECD).

² Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych. Projekt B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Materiały szkoleniowe – instruktażowe. Wybór i opracowanie H. Bednarczyk, D. Koprońska, I. Woźniak, T. Kupidura. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Na prawach rękopisu. 2013 r.

$$W = \frac{\sum_{i=1}^5 L_i \cdot i}{\sum_{i=1}^5 L_i}$$

gdzie:

- W – wskaźnik ważności zadania,
- L_i – liczba respondentów wystawiających daną ocenę,
- i – wartość stopnia skali ($i = 1, 2, 3, 4, 5$).

Próba badawcza. Próba badawcza została dobrana celowo. Badaniami nad kompetencjami kluczowymi zostali poddani pracownicy pracujący w następujących siedmiu zawodach branży elektrycznej:

- 741104 Elektryk budowlany,
- 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych,
- 741205 Elektromonter urządzeń chłodniczych,
- 741208 Elektromonter/konserwator urządzeń dźwignicowych,
- 741212 Elektromonter maszyn i urządzeń górnictwa podziemnego,
- 741302 Elektromonter linii napowietrznych niskich i średnich napięć,
- 741305 Elektromonter sieci trakcyjnej.

Na respondentów, zgodnie z założeniami projektowymi, zostali wytypowani pracownicy pracujący w badanym zawodzie co najmniej rok (zazwyczaj po dwie osoby z każdego badanego przedsiębiorstwa) oraz ich przełożony (np. brygadzysta lub kierownik zespołu zadaniowego). W sumie po trzy osoby z każdego badanego przedsiębiorstwa.

Ogółem przebadano 118 respondentów. Pracownicy pracujący w zawodzie stanowili 68,64% badanych (81 respondentów), a kierowników reprezentowało 31,36% respondentów, czyli 36 osób.

Ponad połowa respondentów (63 osoby, czyli 53,39% badanej populacji) stanowili pracownicy w wieku 41 lat i więcej. Niewiele mniej respondentów, bo 51 osób, czyli 43,22% badanych deklarowało swój wiek między 26–40 lat. Pozostałe 4 osoby deklarowały swój wiek na 18–25 lat i stanowiły 3,39% badanych.

Swoje wykształcenie jako podstawowe deklarowała 1 osoba (0,85% respondentów), jako zasadnicze zawodowe: 18 osób (15,25% badanych), średnie zawodowe: 63 osoby (53,39% całości), średnie ogólnokształcące: 2 osoby (1,70% badanych), wyższe inżynierskie (licencjackie): 16 osób (13,56% badanych) i wyższe magisterskie: 18 osób (15,25% ankietowanych).

Swój staż pracy na zajmowanym stanowisku w wymiarze 1–2 lata zadeklarowało 7 respondentów (5,93% próby), 3–5 lat: 28 respondentów (23,73% próby), 6–10 lat: również 28 respondentów (23,73% próby), 11–20: 27 respondentów (22,88% populacji) oraz 21 lat i więcej: 28 respondentów (23,73% całości próby).

Teren badań. Badania kompetencji kluczowych przeprowadzono na terenie Polski (rys. 1).

Zgodnie z założeniami metodologii liczba przedsiębiorstw w badaniach docelowych nie powinna być mniejsza niż 5 w każdym z badanych zawodów, a więc w przypadku siedmiu zawodów – badania należało przeprowadzić w co najmniej 35 przedsiębiorstwach. W rzeczywistości badania przeprowadzono w 40 przedsiębiorstwach, z czego w 10 produkcyjnych (25% badanych przedsiębiorstw), 22 usługowych (55% badanych przedsiębiorstw) oraz 8 produkcyjno-handlowych (20% badanych przedsiębiorstw).

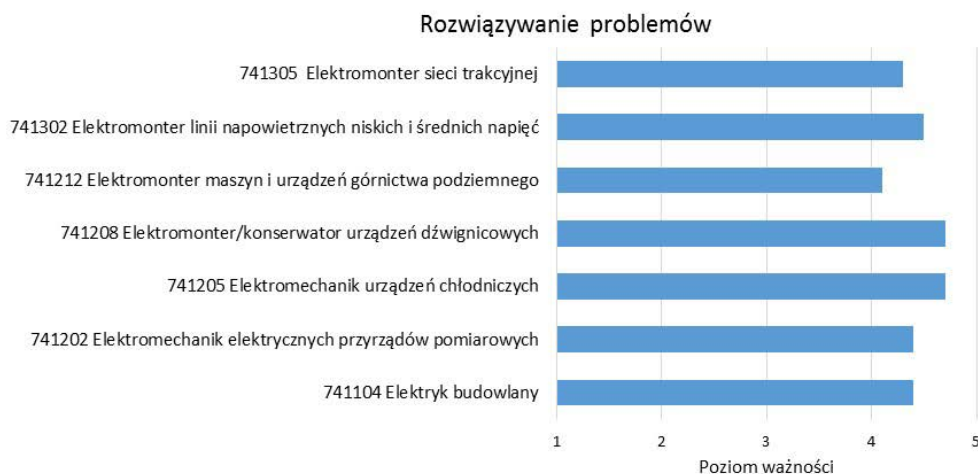


Rys. 1. Teren badań kompetencji kluczowych dla zawodów branży elektrycznej (opracowanie własne)

Ze względu na liczbę zatrudnionych pracowników w badaniach uczestniczyło 5 (12,5%) mikroprzedsiębiorstw, 11 (27,5%) małych przedsiębiorstw, 9 (22,5%) średnich oraz 15 (37,5%) dużych przedsiębiorstw.

Wyniki badań³. Kompetencja kluczowa Rozwiązywanie problemów we wszystkich zawodach osiągnęła wartość wskaźnika na poziomie od 4,10 do 4,70 (rys. 2). Największy poziom ważności kompetencja ta uzyskała w zawodach 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych i 741208 Elektromonter/konserwator urządzeń dźwignicowych.

³ Na podstawie sprawozdań z przebiegu badań kompetencji wymaganych przez pracodawców dla zawodów 741104 Elektryk budowlany, 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych, 741205 Elektromonter urządzeń chłodniczych, 741208 Elektromonter/konserwator urządzeń dźwignicowych, 741212 Elektromonter maszyn i urządzeń górnictwa podziemnego, 741302 Elektromonter linii napowietrznych niskich i średnich napięć, 741305 Elektromonter sieci trakcyjnej. Projekt B.2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców, współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Materiały niepublikowane.



Rys. 2. Ocena ważności kompetencji Rozwiązywanie problemów w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

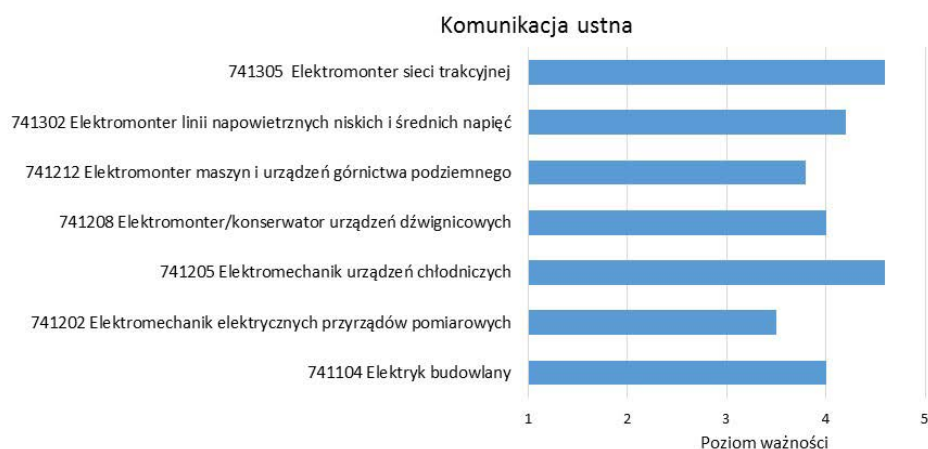
Kompetencja kluczowa Współpraca w zespole. W przypadku tej kompetencji wskaźnik ważności dla poszczególnych zawodów wynosił od 3,7 do 4,8, (rys. 3), przy czym najwyższa wartość wystąpiła w zawodach 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych oraz 741302 Elektromonter linii napowietrznych niskich i średnich napięć, a najniższa w zawodzie 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych.



Rys. 3. Ocena ważności kompetencji Współpraca w zespole w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

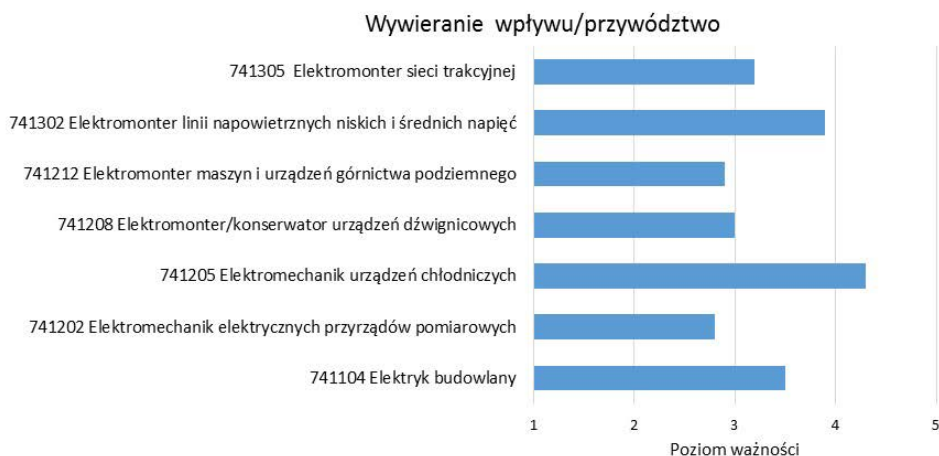
Kompetencja kluczowa Komunikacja ustna. W prezentowanych zawodach wartość wskaźnika ważności zawierała się w przedziale od 3,5 do 4,6 (rys. 4). Największe

wartości stwierdzono w zawodach 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych i 741305 Elektromonter sieci trakcyjnej. W przypadku zawodu 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych wskaźnik ważności osiągnął najmniejszą wartość.



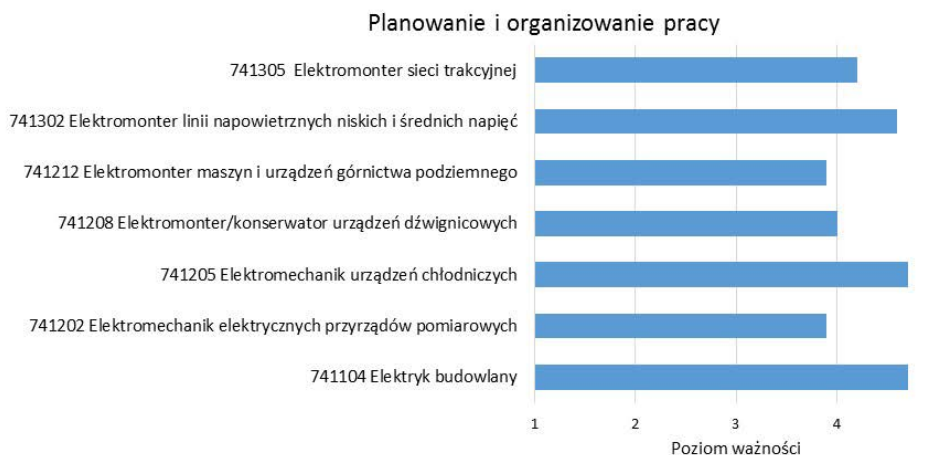
Rys. 4. Ocena ważności kompetencji Komunikacja ustna w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Kompetencja kluczowa Wywieranie wpływu/przywódstwo. W przypadku tej kompetencji nastąpiły jedne z większych różnic w ocenie stopnia ważności dla poszczególnych zawodów (rys. 5). Najmniejszą wartością wskaźnika ważności była wartość 2,8, która dotyczyła zawodu 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych, a największą wartość 4,3 uzyskana dla zawodu 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych.



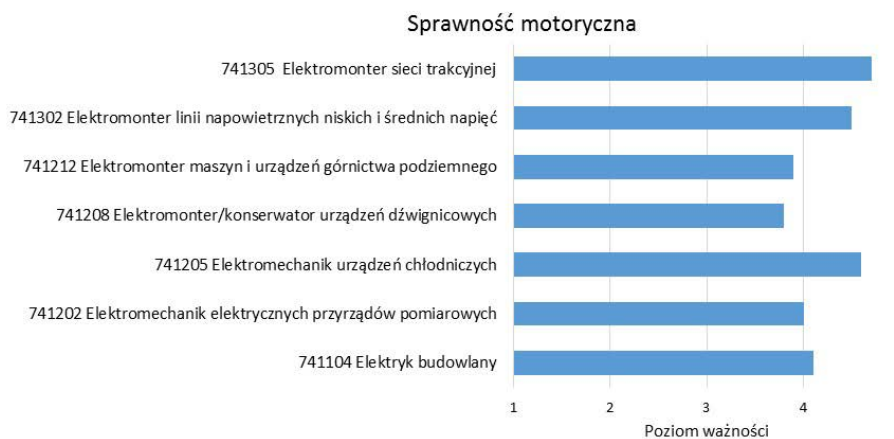
Rys. 5. Ocena ważności kompetencji Wywieranie wpływu/przywódstwo w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Kompetencja kluczowa Planowanie i organizowanie pracy. Kompetencja ta osiągnęła wskaźnik ważności na poziomie od 3,9 do 4,7 (rys. 6). Największa ważność dotyczyła zawodów 741104 Elektryk budowlany oraz 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych, natomiast najmniejsza odnosiła się do zawodu 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych.



Rys. 6. Ocena ważności kompetencji Planowanie i organizowanie pracy w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Kompetencja kluczowa Sprawność motoryczna. W przypadku tej kompetencji wartość wskaźnika ważności zawierała się w przedziale od 3,8 do 4,7 (rys. 7). Największa wartość wystąpiła w zawodzie 741305 Elektromonter sieci trakcyjnej, a najmniejsza w zawodzie 741208 Elektromonter/konserwator urządzeń dźwignicowych.



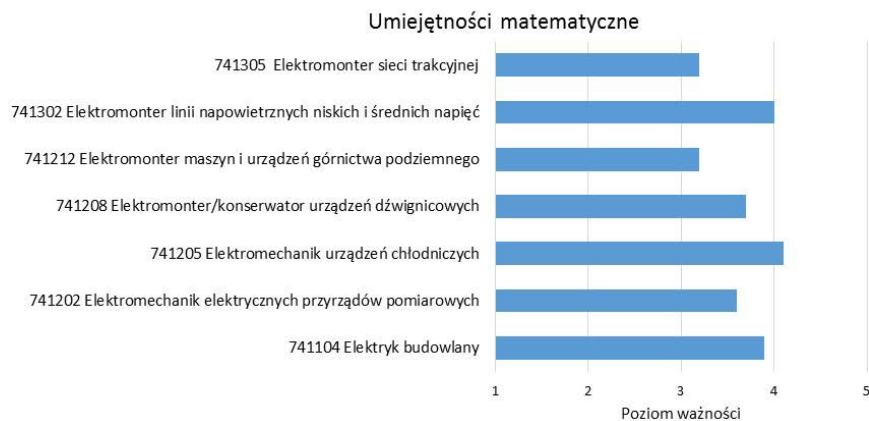
Rys. 7. Ocena ważności kompetencji Sprawność motoryczna w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Kompetencja kluczowa Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania. W przedstawionych zawodach wartość wskaźnika ważności dla prezentowanych zawodów wynosiła od 3,7 do 4,7 (rys. 8). Największa ważność tej kompetencji wystąpiła w zawodzie 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych. Najniższa wartość ważności dotyczyła zawodu 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych.



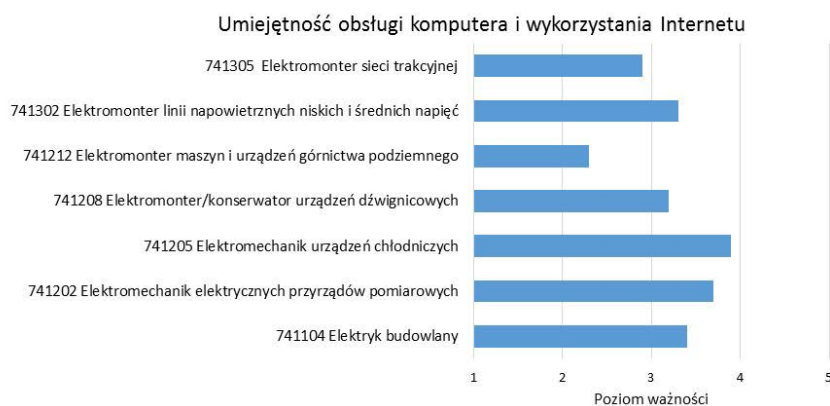
Rys. 8. Ocena ważności kompetencji Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Kompetencja kluczowa Umiejętności matematyczne. Wartość wskaźnika ważności dla tej kompetencji w przypadku badanych zawodów wynosiła od 3,2 do 4,1 (rys. 9). Wartość 4,1 wystąpiła w przypadku zawodu 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych. Natomiast w przypadku zawodów 741212 Elektromonter maszyn i urządzeń górnictwa podziemnego oraz 741305 Elektromonter sieci trakcyjnej wartość wskaźnika ważności była najmniejsza.



Rys. 9. Ocena ważności kompetencji Umiejętności matematyczne w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Kompetencja kluczowa Umiejętność obsługi komputera i wykorzystania Internetu. Ostatnia z badanych kompetencji kluczowych osiągnęła w poszczególnych zawodach wartości wskaźnika ważności w przedziale od 2,3 do 3,9 (rys. 10). Największa wartość ważności wystąpiła w zawodzie 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych, a najniższa w zawodzie 741212 Elektromonter maszyn i urządzeń górnictwa podziemnego. W przypadku tego ostatniego zawodu ważność omawianej kompetencji jako jedyna znalazła się na poziomie mało ważnym.



Rys. 10. Ocena ważności kompetencji Umiejętność obsługi komputera i wykorzystanie internetu w poszczególnych zawodach (opracowanie własne)

Podsumowanie. Na rysunku 11 przedstawiono wykres kompetencji kluczowych pokazujący oceny ważności poszczególnych kompetencji dla branży elektrycznej na podstawie analizowanych zawodów z grupy 741 Elektrycy budowlani, elektromechanicy i elektromonterzy Klasyfikacji Zawodów i Specjalności.

Wskaźnik ważności jest tu wynikiem średniej dla każdej kompetencji z ważności ze wszystkich badanych zawodów.



Rys. 11. Kompetencje kluczowe dla branży elektrycznej na podstawie omawianych zawodów (opracowanie własne)

Wskaźnik ważności dla badanych kompetencji dla branży elektrycznej wyniósł od 3,2 do 4,4 punktu. Według respondentów najmniej ważne są kompetencje kluczowe: Umiejętność obsługi komputera i wykorzystania Internetu oraz Wywieranie wpływu/przywództwo. Za najważniejsze uznano kompetencje kluczowe Rozwiązywanie problemów oraz Współpraca w zespole.

Bibliografia

1. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III edycji badań BKL z 2012 roku. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2013.
2. Figel J.: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Luksemburg, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2007.
3. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm z dnia 11.02.2015 r.
4. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (2009/C 119/02).
5. Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
6. Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych. Projekt B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Materiały szkoleniowe – instruktażowe. Wybór i opracowanie H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Woźniak, T. Kupidura. Instytut technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Na prawach rękopisu. 2013 r.
7. Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
8. *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2005.
9. Sprawozdania z przebiegu badań kompetencji wymaganych przez pracodawców dla zawodów: 741104 Elektryk budowlany, 741202 Elektromechanik elektrycznych przyrządów pomiarowych, 741205 Elektromechanik urządzeń chłodniczych, 741208 Elektromonter/konserwator urządzeń dźwignicowych, 741212 Elektromonter maszyn i urządzeń górnictwa podziemnego, 741302 Elektromonter linii napowietrznych niskich i średnich napięć, 741305 Elektromonter sieci trakcyjnej. Projekt B.2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Materiały niepublikowane.
10. Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2005.
11. Uniwersalny Model Kompetencyjny. Podręcznik Użytkownika. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Fundacja Obserwatorium Zarządzania, Competency Institute, Warszawa 2011.
12. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].
13. Żuchowska W.: *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1.

mgr inż. Jarosław SITEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
jaroslaw.sitek@itee.radom.pl

mgr Wojciech OPARCIK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
wojciech.oparcik@itee.radom.pl

Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe – efektywność

The effectiveness of the examination confirming professional qualifications

Słowa kluczowe: pedagogika, egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa.

Key words: pedagogy, examination confirming professional qualifications, technical school, vocational school.

Abstract. The article discusses the procedures of professional examination for students of vocational schools. The overall pass rates for the examination confirming professional qualifications for students in Poland were described, as well as, the detailed comparison of the pass rates between a city and town. The most popular fields of study among students of technical and vocational schools in Warsaw and Tomaszów Mazowiecki were presented. In addition, the pass rates for the secondary school – leaving examination among graduates of technical schools were illustrated. The graduates of technical schools consider the Polish school leaving examination certificate as a ticket to further higher and technical education.

W roku 2013 po raz pierwszy część uczniów szkół zawodowych zdawała egzamin na nowych zasadach, a część – na dotychczasowych.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe na starych zasadach ma na celu sprawdzenie poziomu przyswojenia przez ucznia wiedzy i umiejętności właściwych dla danego zawodu, określonych w standardach wymagań. Zostały one ustalone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 3 lutego 2003 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe¹ i opublikowane w załączniku do tego rozporządzenia. Będzie on przeprowadzany do roku szkolnego 2016/2017, ponieważ wtedy dopiero ukończą naukę w szkołach zawodowych roczniki realizujące tzw. starą podstawę programową.

Od roku szkolnego 2017/2018 uczniowie kończący szkołę zawodową będą mogli przystępować wyłącznie do *egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie* na nowych zasadach. Oceniony zostanie poziom ich wiedzy i umiejętności w zakresie danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach².

¹ Dz. U. Nr 66, poz. 580 z późn. zm.

² Dz. U. z 2012 r., poz. 184.

Uczniowie kończący zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniająca oraz szkoły policealne mogą przystąpić do egzaminu zawodowego na dawnych zasadach raz w roku w okresie od czerwca do sierpnia bądź od stycznia do marca, jeśli ostatnie zajęcia dydaktyczno-wychowawcze przypadają w styczniu. Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) ogłasza z czteromiesięcznym wyprzedzeniem termin egzaminu, który opracowuje i przeprowadza Okręgowa Komisja Egzaminacyjna (OKE). Składa się on z dwóch etapów – pisemnego i praktycznego.

Warunkiem otrzymania kwalifikacji zawodowych jest uzyskanie w pierwszym etapie części pisemnej co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania oraz w drugim etapie części pisemnej co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania, a w części praktycznej wymagane jest uzyskanie co najmniej 75% możliwych do uzyskania punktów. Natomiast zgodnie z nowymi zasadami, aby otrzymać świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, konieczne jest uzyskanie co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania (na 40 punktów) w części pisemnej i co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania (na 100 punktów) w części praktycznej.

Etap pisemny według starych zasad, przygotowywany w formie testu, zawiera w pierwszej części zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności z zakresu kwalifikacji w konkretnym zawodzie, w drugiej zaś zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności związane z zatrudnieniem i działalnością gospodarczą wspólne dla wszystkich zawodów. Zgodnie z nowymi zasadami wyłączono drugą część etapu pisemnego, która od 2014 r. jest przeprowadzana tradycyjnie w formie testu z wykorzystaniem wydrukowanych arkuszy egzaminacyjnych wraz z kartami odpowiedzi lub w nowy sposób z wykorzystaniem systemu elektronicznego. Nad prawidłowym przebiegiem egzaminu opiekę sprawuje szkolny zespół nadzorujący. Przewodniczącym zespołu nadzorującego jest dyrektor placówki oświatowej, w której odbywa się egzamin. Skład zespołu liczy trzech nauczycieli, przy czym jeden z nich jest zatrudniony poza placówką oświatową, w której uczniowie podchodzą do egzaminu, a pozostałymi członkami nie mogą być wychowawcy zdających oraz nauczyciele przedmiotów objętych egzaminem zawodowym. Czas przeznaczony na rozwiązanie testu zgodnie ze starymi procedurami wynosi 120 minut, z nowymi – 60 minut dla prawidłowo rozwiązujących się uczniów. Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, niepełnosprawnych lub nieprzystosowanych społecznie czy zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym czas jest wydłużony zgodnie z zarządzeniem dyrektora CKE³. Wyniki egzaminu ustala OKE.

³ Zob. *Komunikat w sprawie szczegółowej informacji o sposobach dostosowania warunków przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe od roku szkolnego 2012/2013*, <<http://www.cke.edu.pl/index.php/komunikaty-dyrektora-cke-left/190-dostosowanie-warunkow-przeprowadzania-egzaminu-zawodowego-od-roku-szkolnego-2012-2013>> oraz *Komunikat Dyrektora CKE w sprawie szczegółowej informacji o sposobach dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie do potrzeb i możliwości zdających ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do roku szkolnego 2013/2014*, <http://www.cke.edu.pl/images/files/komunikatyDyrektora/sierpień/Komunikat_Dyrektora_CKE_w_sprawie_dostosowa%C5%84_na_nowym_egzaminie_zawodowym_od_roku_szkolnego_2013-2014.pdf>.

Etap praktyczny polega na sprawdzeniu poziomu opanowania wiedzy i umiejętności właściwych dla danego zawodu. Przeprowadzany jest w ośrodku egzaminacyjnym posiadającym odpowiednie warunki do prawidłowego przebiegu egzaminu, jak szkoła, placówka lub lokal pracodawcy, u którego uczeń przyswajał umiejętności zawodowe. Odpowiedzialny za organizację i przebieg etapu praktycznego egzaminu zawodowego jest kierownik ośrodka egzaminacyjnego. W zależności od miejsca przeprowadzenia egzaminu jest nim dyrektor szkoły lub placówki, pracodawca albo pracownik przez niego upoważniony.

Zgodnie ze starymi procedurami wykonane czynności ocenia zespół egzaminacyjny złożony z egzaminatorów OKE, którzy nie uczyli ani nie byli instruktorami osoby podchodzącej do egzaminu. Zespół oceniający nie przekracza 10 członków, spośród których dyrektor OKE wyznacza przewodniczącego. Od 2013 r. egzamin przeprowadzają zespoły powołane przez kierownika ośrodka egzaminacyjnego z listy sporządzonej przez dyrektora OKE. Zespół ten liczy minimum trzech egzaminatorów, którymi nie mogą być nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu, dzielący się swoimi umiejętnościami z uczniem podczas zajęć w ostatnim roku ich nauki. W zależności od wykonywanych zadań w części praktycznej zgodnie ze standardem wymagań egzaminacyjnych przewodniczącym zespołu jest nauczyciel zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego lub nauczyciel zajęć egzaminacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego w zawodzie objętym egzaminem. Co najmniej jedna osoba zatrudniona jest poza placówką. Członkiem może być instruktor praktycznej nauki zawodu.

Podstawą uzyskania kwalifikacji zawodowych lub kwalifikacji w zawodzie w części praktycznej jest wykonanie zadania zawartego w arkuszu egzaminacyjnym na odpowiednio wyposażonym stanowisku egzaminacyjnym. Stawiane absolwentom wymogi są odmienne w zależności od typu szkoły i specjalności. Mogą one polegać na egzekwowaniu opracowania projektu realizacji określonych prac albo oprócz tego na wykonaniu zleconej pracy lub prac na stanowisku egzaminacyjnym wyposażonym zgodnie ze standardem wymagań egzaminacyjnych. Zgodnie ze starymi zasadami na wykonanie zadań podczas egzaminu praktycznego zdający ma od 180 do 240 minut w zależności od zawodu, o którego kwalifikacje się ubiega. Osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają przedłużony czas trwania egzaminu. Od 2014 r. czas przyznany na wykonanie zadań w części praktycznej wynosi od 120 do 240 minut. Wyniki kodyfikuje OKE.

Wskaźnik dotyczący przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i jego zdawalności zmienia się w każdym roku.

W 2013 r. absolwenci szkół zawodowych, którzy zakończyli edukację na etapie ponadgimnazjalnym w czerwcu, przystąpili do obu etapów pisemnego i praktycznego egzaminu w liczbie 202 876 osób, z czego 18,80% to absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, 81,20% to absolwenci techników i szkół policealnych. Dyplom potwierdzający kwalifikacje w 62 zawodach w zasadniczych szkołach zawodowych oraz w 103 zawodach w technikach i szkołach policealnych łącznie uzyskało 67,83% absolwentów. W zasadniczej szkole zawodowej dyplom otrzymało 79,6% absolwentów, w technikach i szkołach policealnych – 65,1%.

W porównaniu z rokiem 2012 zmniejszyła się zdawalność egzaminu wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych o 1,6 punktu procentowego, zwiększyła zaś wśród absolwentów techników i szkół policealnych o 1,2 punktu procentowego, co finalnie daje ogólny wzrost zdawalności o 0,3 punktu procentowego wszystkich absolwentów, którzy otrzymali dyplom.

Porównując wyniki z roku 2013 i 2011, można stwierdzić, że spadała zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe u absolwentów zasadniczych szkół zawodowych o 1,2 punktu procentowego, zauważa się jednak wyższą zdawalność u absolwentów techników i szkół policealnych o 2,2 punktu procentowego. Ogólnie nastąpił wzrost zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów szkół zawodowych o 1,1 punktu procentowego.

Pisemną deklarację przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe uczniowie szkół, w których zajęcia dydaktyczno-wychowawcze kończą się w czerwcu, składają do 20 grudnia roku szkolnego, a w klasach, gdzie zakończenie zajęć przewidziano na styczeń przekazują deklarację dyrektorowi szkoły czy placówki do 20 września roku szkolnego, w którym odbędzie się egzamin.

Zestawienia liczby osób noszących się z zamiarem przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe a liczbą osób, które rzeczywiście do niego przystąpiły, uwidaczniają wyraźną różnicę. W 2013 r. w całym kraju do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe przystąpiło 88,1% zadeklarowanych uczniów zasadniczych szkół zawodowych i 75,6% uczniów techników i szkół policealnych. W porównaniu z rokiem 2012 wskaźnik ten wzrósł o 0,7 punktu procentowego na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, zmalał natomiast o 10,6 punktu procentowego na poziomie techników i szkół policealnych. Porównując dane z roku 2013 i 2011, można zauważyć, że współczynnik przystąpienia do egzaminu, przynajmniej do jednego etapu na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, obniżył się o 0,4 punktu procentowego i o 10,6 punktu procentowego na poziomie techników i szkół policealnych, co wskazuje na drastyczny spadek liczby osób, które konsekwentnie potraktowały złożoną deklarację⁴.

Jak już było wspomniane, w roku 2013 po raz pierwszy w kraju uczniowie szkół zawodowych, absolwenci, eksterni oraz kursanci kwalifikacyjnych kursów zawodowych przystąpili do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie na nowych zasadach. Egzamin przeprowadzono w 77 kwalifikacjach w kwietniu, maju i czerwcu, w sierpniu i wrześniu oraz w październiku i listopadzie. Spośród 26 580 zdających świadectwo kwalifikacyjne uzyskało 58,78%. Część pisemną zdało 85,57%, praktyczną – 65,26% osób.

Posiadanie „świadectw potwierdzających wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie oraz świadectwa ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej albo dotychczasowej szkoły ponadpodstawowej lub zaświadczenia o zdaniu egzaminów eksterni-

⁴ *Prezentacja wyników ogólnych egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe,*

<http://www.cke.edu.pl/images/files/zawodowe/informacje_o_wynikach/2013/informacja_wstepna_o_wynikach_starego_egzaminu_132.pdf>,

<http://www.cke.edu.pl/images/stories/00000002012_informacje/informacje_wst_wynik_czerwiec_%202012_14_09.pdf>; http://www.cke.edu.pl/images/stories/000002011Zawodowe/informacje_w.pdf>.

stycznych z zakresu wymagań dla zasadniczej szkoły zawodowej wymagane dla danego zawodu”⁵ daje możliwość otrzymania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Istnieje ponadto możliwość uzyskania „dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie nauczonym na poziomie technika”⁶, w którym wyszczególniono minimum jedną kwalifikację pokrywającą się „z zawodem nauczonym na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej”⁷ pod warunkiem spełnienia wymogów określonych w *Procedurach organizowania i przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie od 2014 r.*⁸

Bez względu na nową czy starą formułę egzaminu w większości przypadków na niski ogólny wynik egzaminu ma decydujący wpływ część praktyczna, która dla osób zdających jest, jak podają statystyki, trudniejsza od części pisemnej.

Osiągnięcie najwyższej, a także najniższej zdawalności determinowała najczęściej niska frekwencja osób przystępujących do egzaminu.

Maksymalnie najwyższy poziom zdawalności na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe, do którego przystąpili w 2013 r. absolwenci zasadniczych szkół zawodowych odnotowano w zawodach: cieśla (29 osób), monter sieci komunalnych (jedna osoba), monter systemów rurociągowych (4 osoby), operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych, operator maszyn leśnych (15 osób), operator urządzeń przemysłu ceramicznego (jedna osoba).

Maksymalnie najniższy – w zawodach: operator urządzeń przemysłu chemicznego (dwie osoby), optyk-mechanik (dwie osoby). W technikach i szkołach policealnych maksymalnie najwyższy wynik uzyskano w zawodach: korektor i stroiciel instrumentów muzycznych (jedna osoba), opiekun osoby starszej (31 osób), technik dentystyczny (24 osoby), technik technologii ceramicznej (jedna osoba), technik technologii szkła (jedna osoba), maksymalnie najniższy zaś w zawodzie technik energetyk (jedna osoba).

Maksymalnie najwyższą zdawalność osób, które w 2013 r. przystąpiły do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie obserwuje się w kwalifikacjach: realizacja procesów introligatorskich w zawodzie introligator, technik procesów introligatorskich (jedna osoba), organizacja robót związanych z budową i utrzymaniem dróg w zawodzie technik dróg i mostów kolejowych (dwie osoby), eksploracja maszyn, urządzeń i instalacji elektrycznych w zawodzie technik elektryk (jedna osoba), organizacja i prowadzenie procesu obsługi pojazdów samochodowych w zawodzie technik pojazdów samochodowych (3 osoby), organizacja i nadzorowanie produkcji rolniczej w zawodzie technik rolnik (jedna osoba), produkcja wyrobów cukierniczych w zawodzie cukiernik, technik technologii żywności (4 osoby), planowanie i realizacja usług w recepcji w zawodzie technik hotelarstwa (5 osób), planowanie i realizacja imprez i usług turystycznych w zawodzie technik obsługi turystycznej (jedna osoba).

Maksymalnie najniższą zdawalność zarejestrowano w kwalifikacjach: zarządzanie środkami technicznymi podczas realizacji procesów transportowych w zawodzie technik

⁵ *Procedury organizowania i przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie od 2014 r.*, < http://www.cke.edu.pl/images/files/zawodowe/procedury/Procedury_od_2014.pdf>, s. 13.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

logistyk (jedna osoba), organizacja i monitorowanie przepływu zasobów i informacji w jednostkach organizacyjnych w zawodzie technik logistyk (jedna osoba), organizacja i prowadzenie procesów przetwarzania drewna w zawodzie technik technologii drewna (3 osoby), przygotowywanie sprzętu, odczynników chemicznych i próbek do badań analitycznych w zawodzie technik analityk (6 osób), wykonywanie prac wiertniczych w zawodzie wiertacz, technik wiertnik (10 osób).

Młodzież z zasadniczych szkół zawodowych największym zainteresowaniem darzy zawody: kucharz małej gastronomii, sprzedawca, mechanik pojazdów samochodowych, technolog robót wykończeniowych w budownictwie, elektromechanik pojazdów samochodowych, ślusarz, mechanik pojazdów i maszyn rolniczych, fryzjer, elektryk, murarz cukiernik. Na poziomie techników i szkół policealnych najchętniej wybierane są zawody: technik informatyk, technik ekonomista, technik hotelarstwa, technik usług kosmetycznych, technik budownictwa, technik administracji, technik mechanik, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik logistyk, technik usług fryzjerskich, technik pojazdów samochodowych, technik farmaceutyczny, technik rolnik, technik organizacji usług gastronomicznych.

Zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe jest zróżnicowana terytorialnie. W 2013 r. największą zdawalność odnotowała OKE Gdańsk, która obejmuje województwa pomorskie i kujawsko-pomorskie (technikum 67,54%, szs 82,52%) oraz OKE Kraków obejmująca swym zasięgiem województwa małopolskie, lubelskie i podkarpackie (technikum 67,92%, szs 80,21%). Najmniejszą zdawalność wykazuje OKE Poznań z województwami wielkopolskim, lubuskim i zachodnio-pomorskim (technikum 54,41%, szs 79,98%). W najniższym pułapie ponadto znajdują się OKE Warszawa – województwo mazowieckie (technikum 60,84%, szs 77,07%) i OKE Łódź – województwo łódzkie i świętokrzyskie (technikum 60,04%, szs 77,43%). Komisje te utrzymują najniższe miejsce w rankingu zdawalności absolwentów na egzaminach zawodowych także w 2012 r.

Województwa łódzkie i mazowieckie w ciągu omawianych trzech lat sytuują się na średnim poziomie, osiągając zbliżone wyniki. W latach 2012 i 2013 świadectwo dojrzałości otrzymało w województwie łódzkim 80% zdających, w województwie mazowieckim odnotowano zdawalność większą o 1 punkt procentowy. Warto zauważyć, że wynik, jaki uzyskali maturzyści w województwie łódzkim w 2013 r. ułożył ich wśród województw o najniższej zdawalności. Pod względem zdawalności na egzaminie maturalnym rok 2011 okazał się najgorszy. Na terenie całej Polski wyniki drastycznie spadły, ale odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym w województwach łódzkim i mazowieckim wyniósł wówczas 76% i zagwarantował utrzymanie się na średnim poziomie.

W Polsce absolwenci technikum spośród wszystkich przystępujących do egzaminu maturalnego stanowią średnio 31% zdających⁹. Analizując wyniki z lat 2011–2013,

⁹ *Osiągnięcia maturzystów w roku 2013. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w roku 2013*, <http://www.cke.edu.pl/images/files/matura/informacje_o_wynikach/2013/2013_Matura.pdf>, s. 9;
Osiągnięcia maturzystów w roku 2012. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w roku 2012, <http://www.cke.edu.pl/images/stories/00000000000000002012_matura2012/2012_Matura.pdf>, s. 9;
Osiągnięcia maturzystów w roku 2011. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w roku 2011, <http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011_matura/raport_2011.pdf>, s. 9.

widzimy, że ich zdawalność z każdym rokiem rośnie. W 2011 r. pozytywne noty ze wszystkich przedmiotów uzyskało 63% zdających, w 2012 r. nastąpił wzrost o 7 punktów procentowych, a w 2013 wynik ten poprawił się o 11 punktów procentowych¹⁰.

Tym dwu okręgom, warszawskiemu i łódzkiemu, pragnę przyjrzeć się bliżej, by zobrazować zdawalność absolwentów szkół zawodowych w wielkim i małym mieście. Przeanalizuję statystyki dotyczące wyników egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe i egzaminów maturalnych, jak również specyfikę obszaru miasta stołecznego Warszawy oraz Tomaszowa Mazowieckiego. Obrany kierunek pozwoli na wskazanie szkół i zawodów, w których zdawalność absolwentów techników i zasadniczych szkół zawodowych jest najniższa i najwyższa.

Tomaszów Mazowiecki leży w centralnej Polsce w południowo-wschodniej części województwa łódzkiego. Przez jego teren przebiegają ważne szlaki turystyczne, Warszawa – Praga, Tomaszów – Radom, Łódź – Opoczno oraz linie kolejowe: Kozłuszki – Skarżysko-Kamienna, Kozłuszki – Radom.

Powiat tomaszowski rozpościera się na obszarze 1025 km², zamieszkuje go 120 383 osoby. W jego skład wchodzi gmina miejska – Tomaszów Mazowiecki oraz 10 gmin wiejskich: Będków, Budziszewice, Czerniewice, Inowłódz, Lubochnia, Rokiciny, Rzeczyca, Tomaszów Mazowiecki, Ujazd, Żelechlinek. Usytuowany jest w malowniczej okolicy na styku Wzniesień Łódzkich, Wysoczyzny Rawskiej, Doliny Biało-brzeskiej i Równiny Piotrkowskiej. Przez obszar powiatu przepływają rzeki: Pilica, Wolbórka, Czarna, Piasecznica, a na skraju puszczy pilickiej znajduje się Zalew Sulejowski.

Tomaszów Mazowiecki rozpościera się na powierzchni 42 km². Miasto zamieszkuje 65 454 osoby, z czego przeważają kobiety, jest ich o 3 810 więcej względem mężczyzn¹¹. W rankingu gmin o największej liczbie ludności zajmuje wysokie miejsce – 12 spośród 30 pozycji¹².

Pracujących w powiecie tomaszowskim jest 20 590 osób. Najwięcej ludzi wykonuje prace związane z rolnictwem, leśnictwem, łowiectwem, tj. 204. Przeciętne miesięczne wynagrodzenie dla tych zawodów jest najwyższe, wynosi 5723, 82 zł brutto¹³. W przemyśle i budownictwie zatrudnionych jest 8451, nieco mniej społeczeństwa związanego jest z działalnością i ubezpieczeniową obsługą rynku nieruchomości oraz pozostałymi usługami – 7643. Najmniej wykonuje prace związane z handlem, naprawami samochodowymi, transportem i gospodarką magazynową, zakwaterowaniem

¹⁰ *Osiągnięcia maturzystów w roku 2013. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w roku 2013*, <http://www.cke.edu.pl/images/files/matura/informacje_o_wynikach/2013/2013_Matura.pdf>, s. 10; *Osiągnięcia maturzystów w roku 2012. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w roku 2012*, <http://www.cke.edu.pl/images/stories/00000000000000002012_matura2012/2012_Matura.pdf>, s. 10; *Osiągnięcia maturzystów w roku 2011. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w roku 2011*, <http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011_matura/raport_2011.pdf>, s. 10.

¹¹ Urząd Statystyczny w Łodzi, <http://lodz.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/lodz/ASSETS_13p_04_pl.pdf>, tab. 1 (16). Powierzchnia i ludność w 2012 r., s. 81.

¹² GUS. *Gminy o największej liczbie ludności*, <<http://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/rankingi-statystyczne/gminy-o-najwiekszej-liczbie-ludnosci-5000/>>.

¹³ Urząd Statystyczny w Łodzi, <http://lodz.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/lodz/ASSETS_13p_05_pl.pdf>, tab. 14 (37). Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto w 2012 r., s. 139.

i gastronomią, informacją i komunikacją – 4292¹⁴, a ich przeciętne miesięczne wynagrodzenie jest także najniższe, wynosi 2200, 11 zł brutto¹⁵.

Stopa bezrobocia w powiecie tomaszowskim jest jedną z najwyższych w województwie łódzkim i wynosi 17,9%, jedynie powiat łaski oraz zgierski wykazują wyższą adekwatnie o 0,7 i 0,6 punktu procentowego stopę bezrobocia¹⁶.

Spośród 8 322 bezrobotnych dotychczas 1188 nie podjęło żadnej pracy. Zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładu pracy jest 331 osób, nieposiadających prawa do zasiłku – 7054 jednostek¹⁷.

Uwzględniając kryterium wykształcenia, można zauważyć, że największą grupę bezrobotnych stanowią osoby, które ukończyły zasadniczą szkołę zawodową – 2607, w niewielkim stopniu przewyższają one grupę osób okazujących się wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym i niepełnym podstawowym, jest ich 2229. Bezrobotnych osób z wykształceniem średnim zawodowym odnotowano 1970. Najmniejsze bezrobocie charakteryzuje grupy osób posiadające wykształcenie średnie ogólnokształcące – 711 jednostek i wyższe – 805¹⁸.

Kształcenie zawodowe w trybie dziennym absolwenci gimnazjum mogą wybrać w technikach lub zasadniczych szkołach zawodowych, których oferty zawodowe są nader różnorodne.

W technikach uczniowie przygotowują się do wykonywania pracy m.in. w zawodach: technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik ekonomista, technik handlowiec, technik obsługi turystycznej, technik organizacji reklamy, kucharz (Technikum nr 2 w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 im. Stanisława Staszica), technik budownictwa, technik ochrony środowiska, technik pojazdów samochodowych, technik logistyk (Technikum nr 3 w ZSP nr 3 im. Jana Pawła II), wykwalifikowany technik elektronik, technik elektryk, technik mechatronik, technik informatyk, technik hotelarstwa (Technikum nr 1 w SZP nr 1), istnieje też możliwość uzyskania zawodu technika cyfrowych procesów graficznych, technika usług fryzjerskich oraz technika technologii odzieży (Technikum nr 5 w ZSP nr 6), technika mechanika (Technikum nr 3 w ZSP nr 3 im. Jana Pawła II, Technikum nr 1 w ZSP nr 1).

W zasadniczych szkołach zawodowych mają szansę otrzymania kwalifikacji do wykonywania m.in. zawodów: malarz-tapeciarz, krawiec, stolarz (Zasadnicza Szkoła Zawodowa w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Marii Grzegorzewskiej), sprzedawca, piekarz (ZSZ nr 2 w ZSP nr 2 im. Stanisława Staszica), kucharz małej gastronomii (ZSZ w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Marii

¹⁴ Tamże, tab. 1 (24) Pracujący w 2012 r., s. 118, 119.

¹⁵ Tamże, tab. 14 (37). Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto w 2012 r., s. 139.

¹⁶ GUS. Bezrobocie rejestrowane. I–IV kwartał 2013 r., <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/pracawynagrodzenia/bezrobocie-stopa-bezrobocia/bezrobocie-rejestrowane-i-iv-kwartal-2013-r-3,14.html>>, tab. 34. Stopa bezrobocia według województw, podregionów oraz powiatów.

¹⁷ Tamże, tab. 33. Wybrane dane o bezrobotnych według regionów, województw, podregionów oraz powiatów, s. 68.

¹⁸ Tamże, tab. 36. Bezrobotni według poziomu wykształcenia, regionów, województw, podregionów i powiatów, s. 98.

Grzegorzewskiej, ZSZ nr 2 w ZSP nr 2 im. Stanisława Staszica), mechanik pojazdów samochodowych (ZSZ nr 3 w ZSP nr 3 im. Jana Pawła II).

Istnieje możliwość kształcenia zawodowego również w policealnych szkołach zawodowych lub technikach uzupełniających, przeznaczonych dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych.

Oferta szkół zawodowych dotycząca wyboru zawodów jest znacznie większa, jednak zauważa się spadek zainteresowania niektórymi zawodami, jak np. ogrodnik, do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w tym zawodzie przystąpiła po raz ostatni w 2011 r. jedna osoba.

Niezmiennie od 2011 r. popularnością cieszą się zawody technika logistyka, technika hotelarstwa i technika informatyka. Co roku do egzaminu zawodowego przystępuje powyżej 50, a nawet 60 osób. Wśród zawodów charakteryzujących się wysoką frekwencją uczniów spadek zainteresowania wykazuje zawód technika żywienia i gospodarstwa domowego, liczba chętnych do uzyskania dyplomu w tym zawodzie maleje z roku na rok. W 2011 r. do egzaminu potwierdzającego tę kwalifikację przystąpiło 57 absolwentów, w 2012 – 51, a w 2013 już tylko 27. Konsekwentnie w ciągu lat 2011–2013 najmniej licznie do egzaminu zawodowego przystępowali absolwenci technikum ochrony środowiska (2013 – 2 osoby, 2012 – 7 osób, 2011 – 0 osób) i technikum technologii odzieży (2013 – 0 osób, 2012 – 7 osób, 2011 – 17 osób).

W zasadniczych szkołach zawodowych regularnie od 2011 r. najliczniej wybierane są zawody kucharza małej gastronomii i mechanika pojazdów samochodowych, choć zaskakujący jest niewielki spadek chętnych do pracy w zawodzie mechanika pojazdów samochodowych. W 2013 r. liczba przystępujących do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe spadła o 17 osób względem roku 2012, a w porównaniu z rokiem 2011 – o 14 osób.

Pozostałe zawody w zasadniczej szkole zawodowej należą do rzadziej wybieranych. W najmniej popularnych zawodach można dostrzec tendencję skrajnie spadkową wśród przystępujących do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, np. o zdobycie dyplomu w zawodzie stolarza w 2011 r. ubiegały się 4 osoby, w 2012 – 2 osoby, a w 2013 r. nikt nie przystąpił do egzaminu.

Zestawiając wyniki z lat 2013–2011, można zauważyć, że największa zdawalność absolwentów technikum na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe charakteryzuje zawód technika ekonomisty (2013 – 81,8%, 2012 – 82,9%, 2011 – 62,1%) oraz technika usług fryzjerskich (2013 – 72%, 2012 – 76,9%).

Najmniejszą zdawalność natomiast obserwuje się w zawodach: kucharz (2013 – 32,3%, 2012 – 26,5%, 2011 – 0,04%), technik mechatronik (2013 – 9,5%, 2012 – 15,5%, 2011 – 16,7%), technik mechanik (2013 – 50%, 2012 – 15,5%, 2011 – 41%). Niską zdawalność wykazują absolwenci technikum logistycznego, którzy najliczniej przystępują do egzaminu (w 2013 z 68 zdających dyplom otrzymało 22,1%, w 2012 z 64 osób – 53,1%, w 2011 z 66 osób – 51,5%).

Interesujące, że 0% zdawalności uzyskali absolwenci w zawodach: technik ochrony środowiska (w 2013 do egzaminu przystąpiło 19 osób), technik cyfrowych procesów graficznych (w 2012 – 19 osób), kucharz (w 2011 do egzaminu przystąpiła jedna osoba).

Największa zdawalność absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy przystąpili do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w latach 2012–2013 widoczna jest w zawodzie sprzedawcy (2013 – 87,5%, 2012 – 81,8%, 2011 – 83,8%) oraz kucharza małej gastronomii (2013 – 83,3% i 60% w zależności od placówki, 2012 – 100% i 59%, 2011 – 69,2% i 62%).

Stuprocentową zdawalność na egzaminie zarejestrowano jednorazowo w zawodach krawca i piekarza w 2013 r. oraz kucharza małej gastronomii w 2012 r., jednak liczba przystępujących do egzaminu była niewielka.

Najniższą obserwuje się w zawodzie mechanika pojazdów samochodowych (2013 – 43%, 2012 – 48%, 2011 – 22,73%).

W ciągu ostatnich lat jedynie w 2011 r. nikt nie otrzymał dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe ogrodnika (jeden zdający) i krawca (4 zdających).

W 2013 r. odbyły się dwie edycje egzaminu – w kwietniu i w czerwcu. Szkoły zawodowe w Tomaszowie Mazowieckim podlegają OKE w Łodzi. Świadectwo kwalifikacyjne w poszczególnych zawodach otrzymało 59,80% osób, uwzględniając wszystkich, którzy przystąpili do obu części egzaminu. Stuprocentową zdawalność odnotowano w kwalifikacji prowadzenie działalności turystycznej na obszarach wiejskich.

Najniższy procent zdawalności zarejestrowano w kwalifikacji udzielanie pomocy i organizowanie wsparcia osobie niepełnosprawnej (z 56 osób świadectwo uzyskało 13%) oraz prowadzenie chowu, hodowli i inseminacji zwierząt (z 96 osób zdało 26%).

Trzecia edycja odbyła się w styczniu. Świadectwa kwalifikacyjne uzyskało 41,07% osób, które przystąpiły do obu części egzaminu.

Najwyższą, ponad 90%, zdawalność odnotowano w kwalifikacjach: wykonywanie działań ratowniczych, świadczenie usług opiekuńczych, świadczenie usług opiekuńczych osobie chorej i niesamodzielnej, zakładanie i prowadzenie upraw ogrodniczych, diagnozowanie i naprawa podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych.

Zestawienia statystyczne pokazują, że zdawalność egzaminu wynoszącą 0% otrzymano w kwalifikacjach: wykonywanie robót związanych z budową i remontem sieci komunalnych, organizacja i nadzorowanie produkcji rolniczej, organizacja żywienia i usług gastronomicznych. Niską zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie uzyskano w kwalifikacjach: organizacja i monitorowanie przepływu zasobów i informacji w procesach produkcji, dystrybucji i magazynowania, obsługa podróży w portach i terminalach oraz planowanie i realizacja usług w recepcji.

Uczniowie kończący szkołę średnią zdają egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe i przystępują do egzaminu maturalnego.

W Tomaszowie Mazowieckim spośród uczniów kształcących się w trybie dziennym w technikum, którzy po raz pierwszy przystąpili do wszystkich pięciu egzaminów obowiązkowych, największą zdawalność egzaminu maturalnego odnotowano w Technikum nr 2 w ZSP nr 2 im. Stanisława Staszica, tj. w 2013 r. z 153 absolwentów świadectwo dojrzałości otrzymało 69,3%, w 2012 z 139 zdających – 68,3%, w 2011 r. z 171 – 63,7%. W roku 2013 na drugim miejscu pod względem zdawalności egzaminu maturalnego znalazło się Technikum nr 1 w ZSP nr 1, jednak w poprzed-

nich latach bez precedensu sytuowało się ono najwyżej w rankingu najlepszej zdawalności egzaminów maturalnych, tj. w 2013 r. ze 141 zdających świadectwo dojrzałości uzyskało 62,4%, w 2012 r. ze 157 osób – 78,3%, w 2011 r. ze 196 – 70,9%.

Średnia zdawalność na egzaminie maturalnym cechuje uczniów pobierających naukę w Technikum nr 5 im. Stanisława Wyspiańskiego w ZSP nr 6, których zdawalność w ciągu lat 2011–2013 oscyluje wokół 57,8% – 64,7%.

Najniższą zdawalność na egzaminie maturalnym wykazują absolwenci Technikum nr 3 w ZSP nr 3 im. Jana Pawła II, z każdym rokiem jednak można obserwować przyrost liczby osób osiągających sukces, tj. w 2011 r. z 79 przystępujących do egzaminu zdało 38%, w 2012 r. z 86 osób – 45,3%, w 2013 r. z 74 osób – 47,3%.

Tomaszów Mazowiecki od Warszawy dzieli odległość ok. 125 km. Warszawa leży w środkowo-wschodniej części kraju, nad środkowym biegiem Wisły. Pod względem wielkości zajmowanego obszaru (517,2 km²) uważana jest za największe miasto w Polsce. Rozpiętość z południa na północ i z zachodu na wschód wynosi w przybliżeniu 30 km. Należy do najszybciej rozwijających się miast w kraju, gdzie potrzeby rynkowe dostosowane są do aktualnych tendencji, co czyni je miejscem atrakcyjnym dla potencjalnych inwestorów.

Warszawa należy do ośrodków naukowo-kulturalnych, jest stolicą Polski, a zarazem województwa mazowieckiego. Mieści się tu siedziba parlamentu, prezydenta, władz centralnych, jak również najważniejszych urzędów państwowych¹⁹. Warszawa jest powiatem grodzkim, administracyjnie dzieli się na 18 dzielnic: Wawer (15,4% powierzchni), Białołęka (14,1%), Ursynów (8,5%), Wilanów (7,1%), Mokotów (6,9%), Bielany (6,3%), Włochy (5,5%), Bemowo (4,8%), Targówek (4,7%), Wesoła (4,4%), Praga Południe (4,3%), Woła (3,7%), Rembertów (3,7%), Śródmieście (3,0%), Praga Północ (2,2%), Ochota (1,9%), Ursus (1,8%) i Żoliborz (1,6%)²⁰.

Warszawa należy do najgęściej zaludnionych miast na prawach powiatu, na 1 km² przypada 3317 osób. Ogółem zamieszkuje tu 1 715 517 osób²¹, w tym ok. 787 tys. mężczyzn oraz 928 tys. kobiet²².

W Warszawie ogółem pracujących jest 813 360. Najwięcej mieszkańców znalazło zatrudnienie w sektorze prywatnym – 520 217, w sektorze publicznym – 293 143. Najliczniejszą grupę stanowią osoby, które trudnią się handlem i naprawą pojazdów samochodowych – aż 130 060. Duży popyt na rynku pracy charakteryzuje sektory: działalność finansowa i ubezpieczeniowa – 85 764 osoby, działalność profesjonalna, naukowa i techniczna – 76 233, administracja publiczna i obrona narodowa; obowiąz-

¹⁹ Zob. <[https://bip.warszawa.pl/NR/rdonlyres/26EF8825-AD7D-4F91-855D-266C524FB948/682325/RozdzialII Charakterystyka mst Warszawy1.pdf](https://bip.warszawa.pl/NR/rdonlyres/26EF8825-AD7D-4F91-855D-266C524FB948/682325/RozdzialII%20Charakterystyka%20mst%20Warszawy1.pdf)>.

²⁰ *Rocznik Statystyczny Warszawy 2013*. Podział administracyjny miasta w 2012, <<http://warszawa.stat.gov.pl/dane-o-wojewodztwie/stolica-wojewodztwa-939/geografia-waw-13-1439/>>.

²¹ GUS. Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2013 <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/powierzchnia-i-ludnosc-w-przekroju-terytorialnym-w-2013-r-7,10.html>>, s. 22.

²² *Rocznik Statystyczny Warszawy 2013*. Ludność w 2012, <<http://warszawa.stat.gov.pl/dane-o-wojewodztwie/stolica-wojewodztwa-939/ludnosc-waw-13-940/>>, s. 130; <.../Downloads/13_wwa_04.pdf>.

kowe zabezpieczenia społeczne – 73 723, przemysł – 72 007, w tym przetwórstwo przemysłowe – 57 497. W edukacji znalazły zatrudnienie – 67 854 osoby, w informacji i komunikacji pracuje 61 095 osób, a w transporcie i gospodarce magazynowej – 52 773 osoby. Mniejsze zapotrzebowanie natomiast jest na stanowiska związane z administrowaniem i działalnością wspierającą – 45 120 oraz w opiece zdrowotnej i pomocy społecznej – 43 055, a także w budownictwie – 40 243. Najmniej ludzi zatrudnionych jest przy obsłudze rynku nieruchomości – 24 193 osoby, w zakwaterowaniu i gastronomii – 20 582, w działalności związanej z kulturą, rozrywką i rekreacją – 15 384, a w pozostałej działalności usługowej – 4789 oraz w rolnictwie leśnictwie, łowiectwie i rybactwie – 485 osób²³.

Największe przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto w gospodarce narodowej otrzymują osoby zajmujące się działalnością finansową i ubezpieczeniową – 7656, 44 zł, najmniejsze zarobki odnotowano w sekcji administrowania i działalności wspierającej – 2951, 60 zł²⁴.

W Warszawie stopa bezrobocia należy do najniższych w kraju, wynosi 4,8%, podobnie jak w Poznaniu (4,1%), powiecie poznańskim (4,6%) i w Sopocie (4,9%)²⁵.

W stolicy zanotowano 54 842 bezrobotnych, z czego dotychczas niepracujących 6658 osób. Zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładu pracy jest 3772 osób, a nieposiadających prawa do zasiłku – 46 860²⁶.

Uwzględniając kryterium wykształcenia, najwyższe bezrobocie występuje u osób posiadających wyższe wykształcenie – 14 101 osób. Wysoki wskaźnik bezrobocia dotyczy również osób z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym i niepełnym podstawowym – 13 241 oraz średnim zawodowym – 13 131. Najniższe bezrobocie zarejestrowano wśród osób posiadających wykształcenie średnie ogólnokształcące – 6436 oraz zasadnicze zawodowe – 7933²⁷.

Absolwenci szkół gimnazjalnych, stojąc przed wyborem dalszej edukacji, mogą dokonać wyboru między wykształceniem średnim zawodowym, ogólnokształcącym i zasadniczym zawodowym. Młodzież decydująca się na kształcenie w szkołach zawodowych w trybie dziennym ma do wyboru wiele zawodów.

W technikum uczniowie mogą, jak w Tomaszowie Mazowieckim, podjąć się uzyskania kwalifikacji m.in. w zawodach: technik ekonomista, technik obsługi turystycznej, technik informatyk, technik elektryk, technik mechanik, technik teleinformatyk, technik pojazdów samochodowych, technik elektronik, technik hotelarstwa, tech-

²³ *Rocznik Statystyczny Warszawy 2013*, Pracujący w gospodarce narodowej według sekcji, <<http://warszawa.stat.gov.pl/dane-o-województwie/stolica-województwa-939/rynek-pracy-waw-13-1348>>, s. 158, 159.

²⁴ *Rocznik Statystyczny Warszawy 2013*, Wynagrodzenia, <<http://warszawa.stat.gov.pl/dane-o-województwie/stolica-województwa-939/wynagrodzenia-waw-13-1212/>>, s. 173, 174.

²⁵ GUS. Bezrobocie rejestrowane, I–IV kwartał 2013 r., <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenia/bezrobocie-stopa-bezrobocia/bezrobocie-rejestrowane-i-iv-kwartal-2013-r-3,14.html>>, tab. 34. Stopa bezrobocia według województw, podregionów oraz powiatów, s. 78–87.

²⁶ Tamże, tab. 33. Wybrane dane o bezrobotnych według regionów, województw, podregionów oraz powiatów, s. 69.

²⁷ Tamże, tab. 36. Bezrobotni według poziomu wykształcenia, regionów, województw, podregionów i powiatów, s. 99.

nik organizacji usług gastronomicznych, kucharz, technik handlowiec, technik budownictwa, technik mechatronik, technik cyfrowych procesów graficznych, technik ochrony środowiska, technik usług fryzjerskich, technik logistyk, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik technologii odzieży.

Natomiast w Warszawie najwięcej placówek oświatowych przygotowuje do wykonywania zawodów technika ekonomisty i technika obsługi turystycznej, a najmniej do zawodów: technik technologii odzieży, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik cyfrowych procesów graficznych, technik ochrony środowiska, technik usług fryzjerskich, technik logistyk.

W stolicy ofert dla absolwentów gimnazjum zamierzających uczęszczać do technikum w trybie dziennym jest znacznie więcej niż w Tomaszowie Mazowieckim. Analizując dane z lat 2011–2013 dotyczące zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, można zauważyć, że w Warszawie młodzież kształciła się w zawodach, które nie występują w propozycjach techników w Tomaszowie Mazowieckim, mianowicie: technik księgarstwa (Technikum Księgarskie im. Stefana Żeromskiego), technik ogrodnik, technik architektury krajobrazu (Technikum Ogrodnicze w Zespole Szkół nr 39 im. prof. Edmunda Jankowskiego), technik elektroenergetyk transportu szynowego, technik spedytor (Technikum nr 7), technik technologii żywności (Technikum Spożywczo-Gastronomiczne im. Jana Pawła II w ZS Spożywczo-Gastronomicznych), technik analityk (Technikum nr 27 im. prof. Józefa Zawadzkiego w ZS nr 21), technik telekomunikacji (Technikum Łączności im. prof. dr Janusza Groszkowskiego w ZS nr 37 im. Agnieszki Osieckiej), technik geodeta, technik geolog, technik drogownictwa (Technikum Geologiczno-Geodezyjno-Drogowe im. prof. dr Stanisława Kluźniaka), technik weterynarii (Prywatne Technikum Weterynarii nr 1), technik urządzeń sanitarnych (Technikum Architektoniczno-Budowlane im. Stanisława Noakowskiego w ZS Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych), kelner (Technikum Gastronomiczno-Hotelarskie nr 1), technik poligraf (Technikum Poligraficzne w ZS Poligraficznych im. Marszałka Józefa Piłsudskiego), technik mechanik lotniczy i technik awionik (Technikum nr 9 Bohaterów Narwiku), technik drogownictwa (Technikum Budowlane nr 5 im. prof. Sefana Bryły w ZS nr 24 im. prof. Stefana Bryły), technik ortopeda (Technikum nr 26 w ZS im. Michała Konarskiego) oraz fototechnik (Technikum Fototechniczne).

Warto zauważyć, że w Tomaszowie Mazowieckim w 2013 r. zarejestrowano przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie technik organizacji reklamy, czego nie odnotowano w Warszawie, mimo że są tam placówki oferujące kształcenie w tym zawodzie, np. Zespół Szkół Poligraficznych im. Marszałka Józefa Piłsudskiego.

Naprzeciw oczekiwaniom absolwentów gimnazjum ukierunkowanych na przyswajanie wiedzy i umiejętności zawodowych wychodzą także zasadnicze szkoły zawodowe. Przygotowują one do wykonywania pracy w zawodach, które wybierane są także w Tomaszowie Mazowieckim, jak: kucharz małej gastronomii, mechanik pojazdów samochodowych, fryzjer, sprzedawca, ogrodnik, piekarz, stolarz.

Najwięcej szkół kształci w zawodzie kucharza małej gastronomii i mechanika pojazdów samochodowych, najmniej zaś w zawodzie piekarza i stolarza.

W Warszawie spośród bogactwa ofert wybierane są również m.in. zawody: murarz, monter instalacji i urządzeń sanitarnych, lakiernik, elektromechanik pojazdów samochodowych, (ZSZ nr 31 w ZS nr 27), cukiernik (ZSZ nr 31 w ZS nr 27, Zasadnicza Szkoła Spożywczo-Gastronomiczna im. Jana Pawła II w ZS Spożywczo-Gastronomicznych, Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 20 im. prof. Stanisława Bergera w ZS Gastronomiczno-Hotelarskich, ZSZ Specjalna nr 53 im. Anny Gotinowej w Zespole Szkół Specjalnych nr 89, ZSZ Specjalna nr 54, ZSZ nr 37 w ZS nr 42, ZSZ nr 52), drukarz (ZSZ nr 31 w ZS nr 27, Zasadnicza Szkoła Poligraficzna w Zespole Szkół Poligraficznych im. Marszałka J. Piłsudskiego), fotograf (ZSZ nr 41, ZSZ nr 37 w ZS nr 42, Zasadnicza Szkoła Fototechniczna, ZSZ nr 39 w Zespole Szkół nr 32 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego), technolog robót wykończeniowych w budownictwie (ZSZ nr 41), lakiernik (ZSZ nr 41, ZSZ nr 11 w Zespole Szkół Samochodowych i Licealnych nr 3 im. Ignacego Jana Paderewskiego), pracownik pomocy obsługi hotelowej (ZSZ Specjalna nr 53 im. Anny Gotinowej w Zespole Szkół Specjalnych nr 89), monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych (ZSZ nr 55 w ZS nr 37 im. A. Osieckiej, ZSZ nr 52), elektryk (ZSZ nr 63), introligator (ZSZ Specjalna nr 51 im. M. Grzegorzewskiej w Zespole Szkół Specjalnych nr 38), tapicer (ZSZ Specjalna nr 54).

Zasadnicze szkoły zawodowe w Tomaszowie Mazowieckim podejmują się kształcenia niektórych z wymienionych zawodów, jednak w latach 2011–2013 nie odnotowano żadnego przypadku przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w tych zawodach.

Od roku 2011 młodzież w stolicy uczęszcza najliczniej do techników przygotowujących wykonywanie usług w zawodach technika informatyka, technika budownictwa i technika pojazdów samochodowych, a od 2012 r. także w zawodzie fototechnika. Do egzaminu przystępuje ponad 100 osób. W czołówce zawodów cieszących się dużym zainteresowaniem jest również technik usług fryzjerskich, a liczba absolwentów przystępujących do egzaminu, licząc łącznie z kilku placówek, także przekracza 100 osób.

Utrzymująca się mała tendencja do zdobycia kwalifikacji zawodowych zauważalna jest w zawodach: technik drogownictwa, technik technologii żywności, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik spedytor, technik geolog, technik ogrodnik, technik telekomunikacji.

W zasadniczej szkole zawodowej najwięcej chętnych podejmuje się zdobycia wykształcenia w zawodach fryzjera, kucharza małej gastronomii oraz mechanika pojazdów samochodowych, najmniej zaś osób chce pracować jako krawiec, dekarz, tapicer i piekarz. Dane z lat 2011–2013 wskazują, że stan ten jest stabilny.

Rozpatrując dane z lat 2011–2013 dotyczące zdawalności absolwentów technikum na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe, można stwierdzić, że największą zdawalność, przekraczającą 79%, obserwuje się w zawodach: technik usług fryzjerskich (2013 – 85%, 2012 – 79,8%, 2011 – 84,4%), technik organizacji usług gastronomicznych (2013 – w dwóch szkołach odpowiednio 79% i 96%, 2012 – 84,2% i 96,36%, 2011 – 100% i 97,5%), kelner (2013 – 90%, 2012 – 93,8%, 2011 – 100%), technik drogownictwa (2013 – 100%, 2012 – 89,5%, 2011 – 93,3%), technik analityk (2013 – 79%, 2012 – 80%, 2011 – 88%). Wysoką zdawalność wykazują także

absolwenci nowego zawodu technika cyfrowych procesów graficznych. W dwóch kolejnych latach uzyskali oni 82% zdawalności (2013) i 91,7% (2012). Zdawalność absolwentów na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe w obrębie tego samego zawodu bywa różna w zależności od placówki.

Ciekawym wydarzeniem wśród zawodów o wysokiej zdawalności jest znaczny progres, jaki nastąpił wśród absolwentów wykwalifikowanych do pracy w zawodzie technika usług fryzjerskich. W 2013 roku uzyskało dyplom 86% zdających, w 2012 – 90,9%, a w porównaniu z rokiem 2011 nastąpił wzrost zdawalności o 48 punktów procentowych względem roku 2012.

Stuprocentową zdawalność w 2013 r. osiągnęli aż w dwóch placówkach oświatowych absolwenci wykwalifikowani do pracy w zawodzie technika drogownictwa. Interesującym przypadkiem jest uzyskanie maksymalnego wyniku przez absolwentów kształcących się w zawodzie kelnera, wprowadzonego w dwóch różnych szkołach w latach 2011 i 2012. Jednorazowo stuprocentową zdawalność odnotowano wśród absolwentów ubiegających się o kwalifikacje zawodowe technika poligrafa, technika ochrony środowiska i technika mechanika (2013), technika handlowca (2012) oraz technika obsługi usług gastronomicznych (2011). Z powyższego nasuwa się konkluzja, że coraz częściej mamy do czynienia ze stuprocentową zdawalnością na egzaminach potwierdzających kwalifikacje zawodowe, aczkolwiek są to nadal rzadkie zdarzenia i dotyczą kierunków mało licznych.

W latach 2011–2013 najmniejsza zdawalność charakteryzuje absolwentów przystępujących do egzaminu potwierdzających kwalifikacje zawodowe technika elektryka (2013 – 27%, 2012 – 15,8%, 2011 – 11%), a także technika ekonomisty (2013 – 15% i 17%, 2012 rok odpowiednio 0% i 20% oraz 2011 – 10% i 0%). Zdawalność w tych samych zawodach jest zróżnicowana w poszczególnych placówkach oświatowych.

Warto dodać, że niski pułap pod względem zdawalności wynoszącej poniżej 50% zajmują absolwenci wielu zawodów, w tym m.in. technik logistyk. W 2013 r. z 14 osób zdających 43% uzyskało dyplom, a w drugiej szkole przygotowującej do wykonywania tego zawodu z 44 zdających otrzymało dyplom 27%. W porównaniu z 2012 r. nastąpił spadek zdawalności, bowiem absolwenci wykazali wyższą zdawalność w 2012 r., adekwatnie o 7 punktów procentowych i o 30,5 punktu procentowego. W 2011 r. egzamin odbył się jedynie w drugiej szkole i z 52 zdających 32,7% osiągnęło pozytywny wynik.

Co ciekawe, w zawodach o niskiej zdawalności zdarza się nieharmonijna ewolucja zdawalności. W zawodzie kucharza odnotowano w latach 2012–2013 spadek zdawalności o 45,3 punktu procentowego, a w latach 2011–2012 jej wzrost o 29 punktów procentowych. Podobnie dotyczy to zawodu technika geologa, w którym w latach 2012–2013 nastąpił spadek zdawalności o 58,3 punktu procentowego, zaś w latach 2011 – 2012 wzrost o 21,8 punktu procentowego.

Absolwenci przystępujący do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w latach 2011–2013 nie uzyskali dyplomu w zawodzie technika ekonomisty (w roku 2013 do egzaminu przystąpiło w trzech szkołach 19, 5 i 2 osoby, w 2012 – 16 i 4, w 2011 w trzech szkołach 16, 12 i 6) oraz technika technologii żywności (w latach 2013 i 2012 odnotowano jednego zdającego, a w 2011 – 3 osoby zdające). 0% zdawalności odnotowano dwukrotnie w zawodach: technik mechanik (2013 i 2012)

i technik elektroenergetyk transportu szynowego (2013 i 2011) oraz jednorazowo w zawodach: technik mechatronik, technik elektryk, technik urządzeń sanitarnych, technik elektroniki, technika obsługi turystycznej (2013), technik mechaniki lotniczej (2012), technik informatyk i technik ochrony środowiska (2011).

Wyraźna tendencja 0% zdawalności zachodzi podczas egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, do którego przystępuje mało absolwentów, jednak w Warszawie nie jest to reguła. W niektórych zawodach mimo niewielkiej liczby osób przystępujących do egzaminu zdawalność należy do wysokich, np. w zawodzie kelnera w 2013 r. do egzaminu przystąpiło 10 osób, z czego 9 uzyskało dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawodowe, tym samym uzyskano 90% zdawalność.

W zasadniczej szkole zawodowej wysoką zdawalność w latach 2011–2013 uzyskali absolwenci kształcący się w zawodzie cukiernika (2013 – w dwóch szkołach analogicznie 100% i 83% oraz 100% w dwóch szkołach, w których w poprzednich latach nie zorganizowano egzaminu, 2012 – 77,8% i 90%, 2011 – 80% i 80%) oraz w zawodzie kucharza małej gastronomii (2013 – 95%, 2012 – 94,2%, 2011 – 93,6%).

W ciągu wspomnianych trzech kolejnych lat stuprocentową zdawalnością wykazali się uczniowie, którzy ukończyli szkołę zawodową przygotowującą do wykonywania zawodów kucharza małej gastronomii i fryzjera. Zdarzają się ponadto przypadki dwukrotnego zajęcia pierwszego miejsca w zakresie zdawalności w zawodzie pracownika pomocy hotelowej (2013 i 2012) oraz jednorazowego – w zawodach: murarz, elektryk, ogrodnik, złotnik jubiler i cukiernik w dwóch szkołach (2013). Przytaczając dane, uwzględniono sytuację, kiedy w poprzednich latach nikt nie przystąpił do zdawania egzaminu potwierdzającego powyższe kwalifikacji. Zdarza się też, że w jednym roku spotykamy się ze stuprocentową zdawalnością, a w pozostałych latach obserwujemy wynik poniżej stuprocentowej zdawalności.

Ambiwalentny przypadek dotyczy osób, które w tym czasie nie otrzymały dyplomu potwierdzającego kwalifikacji zawodowych. Z tą sytuacją mamy do czynienia w zawodach tapicera i cukiernika. Zdarzyło się to dwukrotnie w zawodach piekarza (2013 i 2012), stolarza i sprzedawcy (2013 i 2011) oraz jednorazowo w zawodach: ogrodnik, fotograf, drukarz (2013).

Najczęściej 100% lub 0% zdawalności mamy, kiedy do egzaminu przystępuje mało osób. W takich przypadkach może pojawić się w jednym roku stuprocentowa zdawalność, a w drugim np. zeroprocentowa. Tak było w zawodach: fotograf, lakiernik, intrologator.

Utrzymująca się przez okres trzech lat, 2011–2013, najniższa zdawalność na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe charakteryzuje absolwentów w zawodzie ogrodnika (w 2013 z 10 osób dyplomy otrzymało 20% zdających, w 2012 z 12 osób – 16,7%, w 2011 z 12 osób – 16,7%), mechanika pojazdów samochodowych (w 2013 do egzaminu przystąpiło 6 osób, z czego 17% zdało, w 2012 z 6 osób nikt nie zdał, w 2011 z 8 zdających 12,5% otrzymało dyplom), a także kucharza małej gastronomii (w 2013 z 8 osób żadna nie zdała egzaminu, w 2012 z 10 osób dyplom otrzymało 10% zdających, w 2011 z 19 osób – 15,8%).

Warto zauważyć, że zdawalność absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przedstawia się różnorodnie w zależności od placówek, w których młodzież zdobywa

fach. Potwierdza to np. zawód kucharza małej gastronomii. Znalazł się on w grupie zawodów, w których uczniowie, ukończywszy jedną szkołę, osiągnęli wysoką, stuprocentową zdawalność, a absolwenci drugiej – niską.

Pod koniec roku szkolnego 2012/2013 na obszarze działania OKE w Warszawie uczniowie szkół zawodowych, eksterni i absolwenci kwalifikacyjnych kursów zawodowych po raz pierwszy przystąpili do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Podobnie jak w Tomaszowie Mazowieckim dwa etapy egzaminu przeprowadzono w dwu terminach – w kwietniu i w czerwcu.

Spośród osób, które przystąpiły do obu części egzaminu, świadectwo kwalifikacyjne otrzymało 48% zdających. Najwyższą zdawalność wynoszącą 90% i więcej zarejestrowano w kwalifikacji wykonywanie dezynfekcji i sterylizacji medycznej (z 17 zdających świadectwo otrzymało 94%) oraz diagnozowanie i naprawa podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych (z 41 osób świadectwo otrzymało 90%).

Najniższy wynik, wynoszący poniżej 20%, odnotowano u osób w okręgu OKE w Warszawie na egzaminie w kwalifikacjach: prowadzenie rachunkowości (z 118 osób świadectwo otrzymało 12%), wykonywanie zadań rozdzielczo-ekspedycyjnych w usługach pocztowych i kurierskich (z 53 osób – 15%), projektowanie lokalnych sieci komputerowych i administrowanie sieciami (z 16 osób – 13%), prowadzenie chowu, hodowli i inseminacji zwierząt (ze 105 osób – 16%).

Pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych na studiach technicznych jest możliwe, gdy uczniowie kończący technikum przystąpią do egzaminu maturalnego i otrzymają pozytywne wyniki.

W Warszawie w latach 2011–2013 uczniowie dziennego technikum największą zdawalność na egzaminie maturalnym osiągnęli w Technikum Elektryczno-Elektronicznym nr 1 (stuprocentowa zdawalność), w Technikum nr 9 Bohaterów Narwiku i w Technikum Elektronicznym nr 1 (zdawalność powyżej 90%), w Technikum nr 27 im. prof. Józefa Zawadzkiego w Zespole Szkół nr 21 (90% zdawalności i więcej).

Przystępujących do egzaminu maturalnego w technikum o najwyższej zdawalności bywa średnio 13 osób. W technikum, gdzie zdawalność wynosi powyżej 90%, do egzaminu maturalnego przystępują adekwatnie średnio 63 osoby oraz 105 osób. W technikum cieszącym się zdawalnością 90% i więcej do egzaminu maturalnego przystępuje średnio 27 osób.

Począwszy od 2011 r. przez kolejne dwa lata najniższą zdawalność na egzaminie maturalnym uzyskują uczniowie Technikum Mechanicznego w ZSZ FSO S.A. (w 2013 z 7 zdających świadectwo maturalne otrzymało 28,6%, w 2012 z 21 osób – 23,8%, w 2011 z 28 osób – 35,7%).

Konkludując, wprowadzane innowacje związane z egzaminem zawodowym są odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku pracy. Osoby przyswajające wiedzę i umiejętności w danej kwalifikacji zgodnie z nową podstawą programową mają możliwość przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, egzaminu, który może być przeprowadzany w ciągu całego roku szkolnego w terminie wyznaczonym przez dyrektora komisji okręgowej po konsultacji z dyrektorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a nie jak dotąd raz w roku szkolnym w okresie od czerwca

do sierpnia²⁸. Oznacza to pojawianie się na rynku pracy wykwalifikowanych fachowców w różnym czasie, co ułatwi znalezienie przez nich zatrudnienia.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie przewidziany jest dla znacznie większej grupy osób – prócz absolwentów szkół zawodowych mogą zostać zgłoszeni uczniowie szkół zawodowych, osoby, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy lub posiadają świadectwa szkolne uzyskane za granicą i respektowane w Polsce, potwierdzające ukończenie odpowiednich szkół ponadgimnazjalnych lub ponadpodstawowych. Egzamin ten mogą zdawać także eksterni, czyli osoby, które ukończyły gimnazjum albo ośmioletnią szkołę podstawową i w okresie przynajmniej dwóch lat kształciły się lub pracowały w zawodzie z daną kwalifikacją zaszeregowaną zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego. Możliwość wykazania się dyplomem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe przez tak dużą grupę osób spowoduje pojawienie się na rynku pracy więcej ludzi poszukujących zatrudnienia w danym zawodzie, ale z drugiej strony pracodawca będzie mógł wybrać najlepszego z nich.

Zarówno w Warszawie, jak i w Tomaszowie Mazowieckim najniższe bezrobocie występuje wśród osób posiadających wykształcenie zasadnicze zawodowe. W dużej mierze zbieżność dotyczy także najpopularniejszych zawodów wybieranych przez uczniów z zasadniczych szkół zawodowych, tj. kucharza małej gastronomii i mechanika pojazdów samochodowych. Zdecydowanie mniejsza zbieżność w wyborze popularnych zawodów charakteryzuje uczniów kształcących się w technikach, jedynie technik informatyk jest chętnie wybierany i w wielkim, i w małym mieście.

Co istotne, nie wszyscy uczniowie po ukończeniu szkół zawodowych przystępują do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Zdawalność osób, które do niego przystępują, sytuuje się wciąż na zbyt niskim poziomie. Porównując zdawalność absolwentów szkół zawodowych w Warszawie i Tomaszowie Mazowieckim, nasuwa się konkluzja, że w wielkim mieście zdawalność jest wyższa i dotyczy większej ilości zawodów. Spostrzeżenia te pokrywają się z wynikami egzaminów maturalnych – liczba osób otrzymujących świadectwo dojrzałości jest większa w stolicy. W obu miastach zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe jest wyższa u absolwentów zasadniczych szkół zawodowych niż absolwentów technikum.

dr Katarzyna PARDEJ

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej

Wydział Nauk Pedagogicznych

Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji

ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

²⁸ Zob. <http://www.cke.edu.pl/images/stories/00000000000000000000_zawod_2013/procedury_org_przepr_egz_zawod_od_2013.pdf>, oraz <http://www.cke.edu.pl/images/files/zawodowe/procedury/Procedury_od_2014.pdf>.

Analiza porównawcza standardów kompetencji lub istniejących rozwiązań w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny w Polsce, Finlandii i Hiszpanii

A comparative research analysis of professional
competence standards or existing solutions
in the professions Practical Nursing Child Care Workers
and Health Care Assistants

Słowa kluczowe: analiza porównawcza, kompetencje zawodowe, transfer osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

Key words: comparative research analysis, professional competence, European Credit Systems for Vocational Education and Training (ECVET).

Abstract. Context of the *Implementation of the FINECVET model to the formal and nonformal education* TRANS-FINECVET project refers to the development of the European Credit Systems for Vocational Education and Training (ECVET) in the European Union and the European and National Qualifications Framework, including characteristics describing the learning outcomes (knowledge, skills and competence). The project's key aim shall be constituted by the transfer of European good practice at practical implementation of the ECVET approach, as well as development and improvement of the quality of professional qualifications in occupations important for the European labour market, i.e. Child Care Worker and Health Care Assistant, obtained in the formal and nonformal education. To this end, in the initial phase of the project the action O1 was taken – Comparative analysis of the competence standards of Child Care Worker and Health Care Assistant, the result of which is report on the research conducted in three partner countries: Poland, Finland and Spain. The article presents the abstract of this report.

Wprowadzenie. Kontekst projektu *Wdrożenie modelu FINECVET w edukacji formalnej i pozaformalnej* TRANS-FINECVET nawiązuje do rozwoju w krajach Unii Europejskiej systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) oraz Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym charakterystyk opisujących efekty kształcenia (wiedza, umiejętności i kompetencje). Celem kluczowym projektu jest transfer europejskich dobrych praktyk we wdrażaniu do praktyki podejścia ECVET oraz rozwój i poprawa jakości kwalifikacji zawodowych, w zawodach ważnych dla europejskiego rynku pracy, tj.: opiekunka dziecięca

i opiekun medyczny uzyskiwanych w kształceniu formalnym i pozaformalnym. Aby osiągnąć ten cel, w początkowej fazie realizacji projektu podjęto działanie Analiza porównawcza standardów kompetencji opiekunka dziecięca i opiekun medyczny, którego rezultatem jest raport z badań prowadzonych w trzech krajach partnerskich: Polska, Finlandia i Hiszpania. Artykuł przedstawia skrót raportu.

W badaniach porównawczych przyjęta została ujednoczona dla wszystkich krajów partnerskich (Polska, Finlandia, Hiszpania) metodyka badania koncentrującego się na analizie porównawczej standardów kompetencji zawodowych lub innych równoważnych dokumentów opisujących wymagania w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny.

Przedmiotem badań identyfikacyjnych były opisy wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny zamieszczone w oficjalnych dokumentach krajowych (rozdział 3 Raportu) stanowiących podstawę do uruchomienia kształcenia formalnego i pozaformalnego w ww. zawodach, ze szczególnym uwzględnieniem identyfikacji i porównania zadań zawodowych i efektów uczenia się, zakresu i nazewnictwa modułów zawodowych oraz z odniesieniem do poziomów europejskiej i krajowych ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. W badaniach porównawczych wymagań kompetencyjnych dla 2 zawodów, w 3 krajach partnerskich zastosowano metodę badań dokumentów (badanie *desk research*) jako metodę podstawową oraz metodę ekspercką – jako metodę wspomagającą. Warto zaznaczyć, że we wszystkich trzech krajach partnerskich opisy wymagań kompetencyjnych dla porównywanych zawodów ustalane są na szczeblu centralnym w dokumentach, które są odpowiednikiem „podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie”. Zawody te usytuowane są na poziomie 4 EQF/NQF (w Polsce i Finlandii) oraz na poziomie 2 w Hiszpanii (gdzie hierarchia poziomów NQF obejmuje 5 poziomów). Przeprowadzone analizy pokazały, że nazewnictwo zawodów stanowiących przedmiot zainteresowania projektu jest nie ujednoczone w wymiarze międzynarodowym, podstawowe zadania zawodowe, umiejętności i kompetencje personalne i społeczne wykonywane w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny posiadają duży stopień zbieżności, podobnie jak i moduły zawodowe charakterystyczne dla kształceni/szkolenia w tych zawodach.

Metodyka badań porównawczych standardów kompetencji zawodowych.

W projekcie i w badaniach został przyjęty system pojęć (tabela 1 i 2) wynikający z nw. dokumentów europejskich i polskich: Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowy ECVET – 2009/C 155/02, System pojęć zastosowany w opracowaniu standardów kompetencji zawodowych w Polsce¹.

¹ H. Bednarczyk, D. Koprowska, T. Kupidura, K. Symela, I. Woźniak: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. ITeE – PIB, Radom 2014.

Tabela 1. System pojęć przyjęty w badaniach międzynarodowych w projekcie TRANS-FINECVET – Zalecania

Nazwa pojęcia	Definicja
Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK)	Przyjęty w Unii Europejskiej układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych państwach. W Europejskich Ramach Kwalifikacji wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji określonych za pomocą wymagań dotyczących efektów uczenia się
Krajowe Ramy Kwalifikacji (Polska Rama Kwalifikacji – PRK)	Oznaczają narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć w uczeniu się, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. W Polsce odpowiednikiem KRK jest PRK
Kwalifikacja	Oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w efekcie stwierdzenia przez właściwą instytucję, że osiągnięte przez daną osobę efekty uczenia się są zgodne z określonym standardem.
Wiedza	Oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną
Umiejętności	Oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście europejskich ram kwalifikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)
Kompetencje	Oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji kompetencje określone są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii
Efekty uczenia się (efekty kształcenia)	Oznaczają stwierdzenie tego, co uczący się wie, co rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji
Jednostka efektów uczenia się	Oznacza składnik kwalifikacji będący spójnym zbiorem wiedzy, umiejętności i kompetencji, który może podlegać ocenie i walidacji
Osiągnięcia odpowiadające efektom uczenia się	Oznaczają zbiór indywidualnych efektów uczenia się danej osoby, które zostały ocenione i mogą być akumulowane do celów uzyskania kwalifikacji lub transferowane do innych programów kształcenia/uczenia się lub do innych kwalifikacji
Właściwa instytucja	Oznacza instytucję odpowiedzialną za opracowywanie i przyznawanie kwalifikacji lub uznawanie jednostek lub pełniącą inne funkcje związane z systemem ECVET, takie jak przyporządkowywanie punktów ECVET kwalifikacjom i jednostkom oraz ocena, walidacja i uznawanie efektów uczenia się zgodnie z zasadami i praktykami państw uczestniczących
Ocena efektów uczenia się	Oznacza metody i procesy prowadzące do określenia zakresu, w jakim uczący się faktycznie przyswoił określoną wiedzę, opanował określone umiejętności i zdobył określone kompetencje
Walidacja efektów uczenia się	Oznacza proces potwierdzania, że określone, poddane ocenie efekty uczenia się uzyskane przez uczącego się odpowiadają konkretnym efektom wymaganym w ramach jednostki lub kwalifikacji
Uznawanie efektów uczenia się	Oznacza proces oficjalnego poświadczania uzyskanych efektów uczenia się poprzez przyznanie pełnych kwalifikacji lub ich elementów składowych – jednostek uczenia się
Punkty ECVET	Oznaczają liczbowe określenie ogólnej wartości efektów uczenia się w ramach kwalifikacji oraz względnej wartości jednostek w stosunku do pełnej kwalifikacji.

Tabela 2. System pojęć przyjęty w badaniach międzynarodowych w projekcie TRANS-FINECVET – Standardy kompetencji zawodowych w Polsce

Nazwa pojęcia	Definicja
Zawód	– zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji i kompetencji (wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych) zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki. Wykonywanie zawodu stanowi źródło dochodów.
Specjalność	– jest wynikiem podziału pracy w ramach zawodu, zawiera część czynności o podobnym charakterze (związanych z wykonywaną funkcją lub przedmiotem pracy) wymagających pogłębionej lub dodatkowej wiedzy i umiejętności zdobytych w wyniku dodatkowego szkolenia lub praktyki.
Zadanie zawodowe	– logiczny wycinek lub etap pracy w ramach zawodu o wyraźnie określonym początku i końcu, wyodrębniony ze względu na rodzaj lub sposób wykonywania czynności zawodowych powiązanych jednym celem, kończący się produktem, usługą lub decyzją.
Kompetencje zawodowe	– wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.
Wiedza	– zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.
Umiejętności	– zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.
Kompetencje społeczne	– zdolność autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym oraz kształtowania własnego rozwoju, z uwzględnieniem kontekstu etycznego.
Kompetencje kluczowe	– wiedza, umiejętności i postawy odpowiednie do sytuacji, niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.
Standard kompetencji zawodowych	– norma opisująca kompetencje zawodowe konieczne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu, akceptowana przez przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych.
Kwalifikacja	– zestaw efektów uczenia się (zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych), których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję.
Europejska Rama Kwalifikacji	– przyjęta w Unii Europejskiej struktura i opis poziomów kwalifikacji, umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach. W Europejskiej Ramie Kwalifikacji wyróżniono 8 poziomów kwalifikacji opisywanych za pomocą efektów uczenia się; stanowią one układ odniesienia krajowych ram kwalifikacji
Polska Rama Kwalifikacji	– opis hierarchii poziomów kwalifikacji wpisywanych do zintegrowanego rejestru kwalifikacji w Polsce.
Krajowy System Kwalifikacji	– ogół rozwiązań służących ustanawianiu i nadawaniu kwalifikacji (potwierdzeniu efektów uczenia się) oraz zapewnianiu ich jakości.

Założenia metodologiczne badań. W projekcie TRANS-FINECVET przyjęta została ujednolicona, dla wszystkich krajów partnerskich (Polska, Finlandia, Hiszpania), metodyka badania związanego z analizą porównawczą standardów kompetencji zawodowych (lub innych rozwiązań równoważnych) w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny z uwzględnieniem powszechnie dostępnych oficjalnych doku-

mentów oraz wymagań europejskich i krajowych ram kwalifikacji. W ramach metody określone zostały następujące elementy:

- cel badań,
- przedmiot badań,
- problemy badawcze,
- metody, techniki i narzędzia badawcze,
- organizacja i teren badań.

Cel badań. Celem międzynarodowych badań była analiza porównawcza opisów standardów kompetencji zawodowych w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny z uwzględnieniem oficjalnych dokumentów dostępnych w każdym z krajów partnerskich (Polska, Finlandia, Hiszpania) oraz z uwzględnieniem wymagań europejskich i krajowych ram kwalifikacji.

Przedmiot badań. Przedmiotem badań były opisy wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny zamieszczone w oficjalnych dokumentach krajowych stanowiących podstawę do uruchomienia kształcenia formalnego i pozaformalnego w ww. zawodach, ze szczególnym uwzględnieniem identyfikacji i porównania zadań zawodowych i efektów uczenia się, zakresu i nazewnictwa modułów zawodowych oraz z odniesieniem do poziomów europejskich i krajowych ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Problemy badawcze. Do przyjętego celu i przedmiotu badań sformułowano podstawowe problemy badawcze w formie pytań:

- 1) W jakich krajowych dokumentach zamieszczane są opisy wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?
- 2) Czy nazewnictwo zawodów stanowiących przedmiot zainteresowania projektu jest ujednoczone w wymiarze krajów partnerskich?
- 3) Na jakich poziomach EQF i NQF w krajach partnerskich funkcjonują zawody opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?
- 4) Jakie podstawowe zadania zawodowe są wykonywane w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?
- 5) Jakie umiejętności zawodowe są wymagane do realizacji podstawowych zadań zawodowych w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?
- 6) Jakie kompetencje personalne i społeczne są wymagane w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?
- 7) Jakie moduły zawodowe są charakterystyczne dla kształcenia/szkolenia w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?
- 8) Jakie podobieństwa i różnice wstępują w opisywaniu wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?

Metody, techniki i narzędzia badawcze. W celu zweryfikowania sformułowanych problemów badawczych konieczne było dobranie odpowiednich metod i technik badawczych.

W badaniach identyfikacyjnych i porównawczych wymagań kompetencyjnych zastosowano metodę badań dokumentów (badanie *desk research*) jako metodę podstawową oraz metodę ekspercką – jako metodę wspomagającą. W badaniach skorzystano z usług ekspertów – specjalistów tworzących opisy wymagań kompetencyjnych oraz specjalistów – znawców zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny.

Organizacja i teren badań. Badania w Polsce, Finlandii, Hiszpanii były prowadzone w okresie od września 2014 r. do lutego 2015 z udziałem instytucji partnerskich oraz ekspertów dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny. Każdy z partnerów przygotował raport krajowy, który został przekazany liderowi działania (ITeE – PIB). Poszczególne trzy raporty krajowe zostały przeanalizowane pod kątem podobieństw i różnic w opisywaniu wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny.

Analiza porównawcza standardów kompetencji w zawodzie opiekunka dziecięca i opiekun medyczny w Polsce, Finlandii i Hiszpanii.

1. W jakich krajowych dokumentach zamieszczone są opisy wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny? We wszystkich krajach partnerskich podstawowym dokumentem, w którym zamieszczone są opisy wymagań kompetencyjnych dla zawodu opiekunka dziecięca oraz opiekun medyczny jest podstawa programowa, która jest dokumentem opracowanym przez właściwego ministra ds. edukacji. W Polsce i w Hiszpanii dodatkowo funkcjonują dokumenty o randze standardu kompetencji zawodowych. W Hiszpanii Krajowy Standard Kwalifikacji Zawodowych jest wydawany w formie aktu prawnego rangi polskiego rozporządzenia, natomiast ogólnie jest regulowany przez przepisy ustawowe w ustawie o kwalifikacjach i kształceniu zawodowym. Struktura opisu zidentyfikowanych dokumentów jest zróżnicowana, ale we wszystkich krajach zastosowano opisy związane z efektami kształcenia.

Efekty kształcenia w Polsce opisywane są za pomocą trzech kategorii: wiedzy, umiejętności, kompetencji personalnych i społecznych i znajdują swoje odzwierciedlenie w deskryptorach Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Podstawa programowa określa zadania zawodowe, efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów (BHP, JOZ, KPS, OMZ, PDG), efekty kształcenia wspólne dla obszaru kształcenia medyczno-społecznego, efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji w zawodzie.

Fińska podstawa programowa określa cele/wymagania dotyczące umiejętności zawodowych i podstawowe treści różnych efektów uczenia się, grup tematycznych, modułów tematycznych. W fińskiej podstawie programowej wskazane są moduły obowiązkowe, które należy zrealizować, aby uzyskać oczekiwane kompetencje zawodowe. Podstawa programowa zawiera również kluczowe kompetencje uczenia się przez całe życie uwzględnione w celach wymogów modułów kwalifikacji zawodowych oraz kryteriach ich oceny.

W Hiszpanii każda kwalifikacja zawodowa opatrzona jest: identyfikatorem, opisem kompetencji ogólnej oraz środowiska pracy. Kwalifikacje z kolei podzielone są

na jednostki kompetencji oraz powiązane z nimi moduły kształcenia. Istnieje także Katalog Modułowego Kształcenia Zawodowego zintegrowany z Krajowym Rejestrem Kwalifikacji Zawodowych, który jest zbiorem modułów kształcenia zawodowego, na które składają się niezbędne umiejętności i wiedza, aby pracownik nabył specjalistyczne kompetencje w kwalifikacjach zawodowych. Standardy kwalifikacji wykorzystywane są zarówno w systemie edukacji szkolnej (kształcenie modułowe), jak i pozaszkolnej (kursy prowadzone w systemie urzędów pracy).

2. Czy nazewnictwo zawodów stanowiących przedmiot zainteresowania projektu jest ujednolicone w wymiarze krajów partnerskich? We wszystkich krajach partnerskich nazewnictwo zawodów jest różne. W Finlandii kwalifikacje nadawane są pielęgniarcom niedyplomowanym w obszarze programu kształcenia w zakresie edukacji dzieci i młodzieży oraz opieki pielęgniarstwa. W Polsce i Hiszpanii podawane są nazwy zawodów, ale nazwy te różnią się od siebie. Ustalono, że w projekcie partnerzy będą posługiwać się nazewnictwem zawodów przyjętym we wniosku projektu.

3. Na jakich poziomach EQF i NSF (NQF) w krajach partnerskich funkcjonują zawody opiekunka dziecięca? Zarówno Finlandia, jak i Polska Rama Kwalifikacji liczą osiem poziomów. Ich opisy bazują na deskryptorach Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Zawody opiekunka dziecięca i opiekun medyczny na poziomie średnim kształcenia zawodowego ponadgimnazjalnego zostały zdefiniowane na IV poziomie Krajowych Ram Kwalifikacji i Europejskich Ram Kwalifikacji.

W Hiszpanii zdecydowano się pozostać przy 5 poziomach kwalifikacji, dopasowując je do 8 poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji. Podział na rodziny zawodów i na poziomy kwalifikacji uwzględnia wymagania stawiane krajom członkowskim przez UE. Podziału na poziomy dokonano, biorąc pod uwagę kompetencje zawodowe wymagane w systemie produkcyjnym zgodnie z kryteriami wiedzy, inicjatywy, niezależności i złożoności (stopnia trudności) danej aktywności zawodowej. Jednostki kompetencji mają ten sam poziom, co kwalifikacja, w której się znajdują. Kształcenie zawodowe jest zorganizowane według struktury, którą tworzą rodziny zawodów. Każda obejmuje pewną grupę zawodów o podobnej ścieżce kształcenia. Rodzina zawodów obejmuje różne zawody, istniejące na pewnym polu działalności zawodowej, które są ze sobą powiązane przez podobne umiejętności i kwalifikacje zawodowe wymagane na stanowisku pracy. Dlatego zawody z tej samej rodziny zawodów wywodzą się z tego samego pnia kształcenia bazującego na rozwoju pewnych określonych podstawowych treści (umiejętności, zdolności, wiedzy, postaw itp.). Reasumując, tytuły zawodowe są pogrupowane w rodziny zawodowe, a treści kształcenia zawodowego, które prowadzą do uzyskania tych tytułów, są zorganizowane w modułowe cykle szkoleniowe związane z jednostkami kompetencji zebranymi w Krajowym Rejestrze Kwalifikacji Zawodowych. Rodzina zawodowa służba zdrowia, gdzie umiejscowione są zawody odpowiadające opiekunce dziecięcej i opiekunowi medycznemu odpowiada poziomowi 2, gdzie zawarto kompetencje w zbiorze czynności zawodowych związanych z umiejętnością używania narzędzi i technik, które odnoszą się przede wszystkim do pracy wykonawczej, która może być samodzielna w granicach tych technik. Wymaga znajomości podstaw technicznych danej czynności i umiejętności rozumienia i zastosowania procesu.

4. Jakie podstawowe zadania zawodowe są wykonywane w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny? Zadania zawodowe w poszczególnych krajach są różnie zapisane. W Polsce zadania zapisane są bardzo szeroko.

W Finlandii pielęgniarki niedyplomowane wykonują zadania w zakresie opieki pielęgniarskiej, pomocy, edukacji i rehabilitacji w obszarze pomocy społecznej i służby zdrowia. Pielęgniarki niedyplomowane, które ukończyły program kursu lub specjalizację w obszarze kształcenia dzieci i młodzieży i opieki nad nimi potrafią planować, wdrażać i oceniać opiekę nad dziećmi i młodzieżą w różnym wieku oraz ich edukację, na zasadach współpracy interdyscyplinarnej w różnych środowiskach. Pielęgniarki niedyplomowane, które ukończyły program kursu lub specjalizację w obszarze opieki pielęgniarskiej potrafią planować, wdrażać i oceniać opiekę pielęgniarską nad klientem czy pacjentem oraz jego rehabilitację w sposób niezależny i w ramach zespołu interdyscyplinarnego, w różnych środowiskach.

W Hiszpanii każda jednostka kompetencji składa się z zadań zawodowych, które określają oczekiwane zachowanie pracownika w kontekście rezultatów realizowanych działań (art. 5 dekretu królewskiego 1128/2003 regulujący Krajowy Rejestr Kwalifikacji Zawodowych). Każde zadanie zawodowe ma przypisany zestaw kryteriów realizacji, które określają minimalny, dopuszczalny poziom ich wykonania. Kryteria realizacji są również wskazówkami do ewaluacji danej kompetencji zawodowej.

Opracowanie zbioru wspólnych umiejętności, które będą funkcjonowały w krajach partnerskich pozwoli na zdefiniowanie zadań zawodowych dla zawodu opiekunka dziecięca.

5. Jakie umiejętności zawodowe są wymagane do realizacji podstawowych zadań zawodowych w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny? Umiejętności zawodowe zapisywane są w poszczególnych krajach partnerskich na różnych poziomach szczegółowości. Trudno jednoznacznie określić wspólne umiejętności pozwalające na realizację podstawowych zadań zawodowych. Na dalszym etapie prac projektowych opracowany zostanie katalog wspólnych umiejętności, które wynikać będą z zadań zawodowych.

Efekty kształcenia – poziom kompetencji – nie zależą jedynie od struktury i zawartości podstawy programowej. Są pochodną dokumentów programowych (w tym podstawy programowej) i szeroko rozumianej praktyki szkolnej, na którą składają się w szczególności strategie, formy i metody stosowane przez nauczyciela dla zrealizowania treści i osiągnięcia celów kształcenia wynikających z zapisów tego dokumentu (*intended i implemented curriculum*). Nie można tu pominąć istotnej roli programów nauczania i podręczników.

6. Jakie kompetencje personalne i społeczne są wymagane w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny? Kompetencje społeczne należą do grupy siedmiu uznanych przez deklarację Lizbońską jako kluczowe dla obywateli państw członkowskich, które z kolei zobowiązały się do jej rozwijania poprzez swój system edukacji i wsparcia społecznego. Odgrywają bardzo istotną rolę w życiu społeczeństwa obywatelskiego. Ogólnie definiuje się je jako: obejmujące te formy zachowań, które jednostka musi opanować, aby sprawnie, konstruktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i potrafić rozwiązać ewentualny konflikt.

W Polsce kompetencje personalne i społeczne rozumiane są jako umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, zawodowych. Bardzo duży nacisk na kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych wskazują pracodawcy.

W Finlandii kompetencje personalne i społeczne rozumiane są jako umiejętności angażowania się w relacje, wspólnotowe działania, zdolności zagospodarowania sieci społecznych oraz wolności wyboru/krytycznego osądu. Większy nacisk kładziony jest na kompetencje kluczowe dla uczenia się przez całe życie.

We wszystkich krajach partnerskich kompetencje społeczne, mimo iż są inaczej zdefiniowane odgrywają istotne znaczenie w życiu zawodowym i społecznym.

7. Jakie moduły zawodowe są charakterystyczne dla kształcenia/szkolenia w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny? We wszystkich krajach partnerskich kształcenie zawodowe odbywa się oparciu o koncepcję modułową. W Polsce dodatkowo kształci się według programów o koncepcji przedmiotowej.

System fiński oparty jest przede wszystkim na kształceniu modułowym. Uczniowie wdrażają moduły opcjonalne w ramach modułów obowiązkowych, w zależności od potrzeb rynku pracy i własnych zainteresowań.

Hiszpański system kształcenia zawodowego oparty jest również na kształceniu modułowym. Każda kwalifikacja zawodowa opatrzona jest: identyfikatorem, opisem kompetencji ogólnej oraz środowiska pracy. Kwalifikacje z kolei podzielone są na jednostki kompetencji oraz powiązane z nimi moduły kształcenia, z uwagi na wewnętrzne zależności pomiędzy jednostkami kompetencji i modułami kształcenia.

8. Jakie podobieństwa i różnice wstępują w opisywaniu wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny?

Każdy z krajów partnerskich ma własną specyfikę i sposób opisywania wymagań kompetencyjnych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny, co utrudnia porównywanie w wymiarze międzynarodowym.

W przypadku polskiej podstawy programowej kształcenia w zawodzie informacja niezbędne do opracowania dokumentu pozyskiwane są od nauczycieli przedmiotów zawodowych i przedstawicieli pracodawców, z charakterystyk zawartych w klasyfikacji zawodów i specjalności, krajowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz wniosków do właściwego ministra o wprowadzenie zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Ponadto na etapie opracowywania samych podstaw programowych dla konkretnych zawodów wykorzystywana jest wiedza ekspercka nauczycieli kształcenia zawodowego, egzaminatorów, przedstawicieli pracodawców (specjalistów w danym zawodzie) oraz pracowników naukowo-dydaktycznych z uczelni wyższych. Podstawową wadą takiego podejścia jest dość swobodny sposób gromadzenia informacji, a następnie bardzo duża swoboda ekspertów w kształtowaniu ostatecznej formy dokumentu. W wyniku tego powstaje ryzyko, że podstawa programowa oddawać będzie przekonania jej autorów, które niekoniecznie muszą odpowiadać stanowi faktycznemu.

Wymogi dotyczące fińskich kwalifikacji krajowych opublikowane przez Fińską Krajową Radę Edukacji obejmują wszystkie wymogi dotyczące kwalifikacji, w tym kryteria oceny i efekty uczenia się. Posługując się tym dokumentem, podmioty edu-

cyjne opracowują lokalnie zatwierdzone programy kształcenia. Wymogi dotyczące kompetencji są takie same dla wszystkich fińskich adeptów kształcenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym, dzięki czemu wszyscy uczniowie są traktowani na równi.

Standardy hiszpańskie opracowywane są na podstawie badań własnych prowadzonych przez Narodowy Instytut Kwalifikacji, który poprowadzi ciągłą obserwację kwalifikacji na rynku pracy oraz na podstawie wiedzy ekspertów. Wadą przyjętej metodologii jest to, że charakter, długość i zakres tych badań są określane dla każdego standardu indywidualnie, co z jednej strony pozwala na lepszą kontrolę kosztów, ale z drugiej strony powoduje ryzyko opracowywania standardów o zróżnicowanej „jakości”, uzależnionej od aktualnie wykorzystywanej metodologii.

Wnioski i rekomendacje Przeprowadzone badania wykazały, że we wszystkich trzech krajach partnerskich opisy wymagań kompetencyjnych dla porównywanych zawodów ustalane są na szczeblu centralnym, w dokumentach, które są odpowiednikiem „podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie”. Zawody te usytuowane są na poziomie 4 EQF/NQF (w Polsce i Finlandii) oraz na poziomie 2 w Hiszpanii (gdzie hierarchia NQF obejmuje 5 poziomów). Przeprowadzone analizy pokazały, że: nazewnictwo zawodów stanowiących przedmiot zainteresowania projektu jest nieujednolicone w wymiarze międzynarodowym, podstawowe zadania zawodowe, umiejętności i kompetencje personalne i społeczne wykonywane w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny posiadają duży stopień zbieżności, podobnie jak i moduły zawodowe charakterystyczne dla kształcenia/szkolenia w tych zawodach.

Rekomenduje się, aby w projekcie partnerzy posługiwali się uwolnionym nazewnictwem zawodów przyjętym w wniosku projektu, tj: opiekunka dziecięca i opiekun medyczny.

We wszystkich krajach partnerskich kształcenie zawodowe odbywa się oparciu o koncepcje modułową. W Polsce dodatkowo kształci się według programów o koncepcji przedmiotowej. Jednakże w projekcie rekomendowane jest podejście modułowe do budowania oferty programowej.

Umiejętności zawodowe zapisywane są w poszczególnych krajach partnerskich na różnych poziomach szczegółowości. Trudno jednoznacznie określić wspólne umiejętności pozwalające na realizację podstawowych zadań zawodowych. Na dalszym etapie prac projektowych opracowany zostanie katalog wspólnych umiejętności, które wynikać będą z zadań zawodowych. Zaproponowane poniżej rekomendacje i zbiory efektów uczenia się będą punktem odniesienia do sporządzenia pogłębionej analizy i ustaleń wspólnego zakresu wymagań kompetencyjnych dla ww. zawodów.

Bibliografia

1. Advanced Technician in Pre-primary Education: BOE (State Official Gazette), Num. 55, 5 Mar 2009, Sec. I, P. 22722.
2. Development and main contents of the Finnish National Framework for Qualifications and Other Learning, Carita Blomqvist, Head of Unit Recognition and International Comparability of Qualifications, Finnish National Board of Education.
3. Development of national qualifications frameworks in Europe. October 2011, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.
4. European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010. Country report: Finland, Anne-Mari Nevala
5. The Researchers Report 2012. Country Profile: Finland. Deloitte.
6. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I.: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. ITeE – PIB, Radom 2014.
7. Butkiewicz M. (red.), *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, Instytut Technologii Eksploatacji, Edukacja i Praca, Radom – Warszawa 1995.
8. Carroll G., Boutall T., *Guide to Developing National Occupational Standards*, UKCES, 2011.
9. Echeverría B. (2008). *Monografía: Evaluación y Acreditación de la Profesionalidad*. Estradownw.ub.edu/mide/organitzacio/docents/pdf/evaluacion_acreditacion_profesionalidad.pdf (dostęp: 28.06.2012 r.).
10. Education in Finland and the ISCED-97, Elina Kilpi, Universität Mannheim Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
11. EURYPEDIA, European Encyclopedia on National Education Systems: Finland.
12. INCUAL, Sistema Nacional de Cualificacines Profesionales, www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/ Web_Folleto_castellano.pdf (dostęp: 28.06.2012 r.).
13. Iżycka H., Marszałek A., *Europejska klasyfikacja umiejętności/kompetencji kwalifikacji i zawodów ESCO*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2011.
14. Krajowy standard kwalifikacji zawodowych. Opiekunka dziecięca. 513102, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007
15. LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE del 10 de enero de 1986). Modificado por la LEY 19/1997, de 9 de junio, (BOE del 10 de junio de 1997) y por LEY 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas Fiscales, administrativas y del orden social (BOE del 30 de diciembre de 2000).
16. LEY 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE del 17 de diciembre de 2003).
17. *Methodolgy for development and revision of occupational standards and vocational qualifications*, related guideline (NAQ, September 2009).
18. *Methodology for occupational analysis and related guideline* (NAQ, September 2009).
19. REAL DECRETO 1086/2009, de 3 de julio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación. (BOE del 7 de julio de 2009).
20. REAL DECRETO 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional (BOE del 25 de febrero de 2008).

21. Referentiels d'emploi-activites-competences). Guide methodologique, Direction du developpement des competences territoriales, CNFPT, 2001, www.cnfpt.fr/fichiers_pdfs/guide_methodo_reac1.pdf (data wejścia: 28.06.2012 r.).
22. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, www.men.gov.pl (dostęp: 28.06.2012)
23. Technician in Assistance to persons in situation of Dependence: BOE (State Official Gazette), Num. 49, 27 Feb. 2012, Sec. I, P. 16710
24. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, Hannu Simola, University of Helsinki, Comparative Education, Vol. 41, No. 4, November 2005.
25. Willems J.P., *Certyfikacja zawodowa we Francji*, w: Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.
26. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
27. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowy ECVET – 2009/C 155/02.

dr inż. Krzysztof SYMELA

krzysztof.symela@itee.radom.pl

mgr Katarzyna SKOCZYLAS

kasia.skoczylas@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Humanistyczna Pedagogika Pracy Profesora Waldemara Furmanka

W edukacji ogólnotechnicznej i pedagogice pracy

In the area of technical education and work pedagogy

Zastanawiałem się często nad nadmierną fascynacją uczonych dążeniem do głębokiej a przez to i wąskiej specjalizacji również w naukach humanistycznych i społecznych.

Zwykle miało to miejsce po lekturze kolejnej publikacji profesora Waldemara Furmanka. Ceniąc wartości w pedagogice pracy, głównie jesteśmy pochłonięci problemami pracy, bezrobocia i rynku pracy, ustawicznej edukacji zawodowej, doradztwa, przyszłością pracy.

Jubilat swoimi poglądami i koncepcjami pedagogicznymi bardzo wzmocnił i rozwinął polską pedagogikę pracy.

Idee humanizmu, wartości w pracy i ustawicznej edukacji zawodowej bardzo wzmocniły uznanie przez pedagogów pracy człowieka jako podmiotu w procesie kształcenia i pracy zawodowej. Dzisiaj odwołanie do humanistycznych idei i wartości w obliczu wysokiego tempa zmian pracy, postępu technicznego i jednocześnie intensywności pracy, intelektualizacji pracy – i oczekiwań kreatywności i przedsiębiorczości, umiejętności pracy w grupie pracowników i jednocześnie konkurencyjności pracy nie budzą żadnych wątpliwości.

Ale to właśnie profesor Waldemar Furmanek podnosił problemy humanizmu pracy i edukacji. Wymienię tylko wybrane monografie: *Sens życia – kategoria wychowania* (2005), *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie* (1993/1995), *Renesans wartości w pedagogice* (2005) czy też fundamentalne *Wolność, odpowiedzialność, godność* (2013) oraz całą serię o miłości (*Miłość jako zagubiona wartość* – 2011, – *rozwój rozumienia* – 2011, – *meandry* – 2012, – *deficyt* – 2012).

Zwrócę uwagę na niektóre monografie Jubilata o współczesnej pedagogice pracy *Zarys humanistycznej teorii pracy* (2006), *Nowe formy organizacji i doskonalenia pracy* (2006), *Rozwój technologii a zmiany w zawodach* (2004), *Z teorii edukacji zawodowej* (1996), *Edukacja a przemiany edukacyjne* (2010).

Jubilat jest twórcą polskiego środowiska naukowego edukacji technicznej i informatycznej, autorem podstawowych podręczników i monografii. *Podstawowe zało-*

żenia nowego modelu polskiej edukacji ogólnotechnicznej w kontekście przemian cywilizacyjnych (2001), *Przemiany w dydaktyce techniki* (1998), *Dydaktyka techniki jako subdyscyplina współczesnej pedagogiki* (2003) oraz Piecuch A., Furmanek W. *Dydaktyka informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się* (2013).

W załączonych artykułach W. Walata ten sygnowany przeze mnie dorobek jest przytoczony szczegółowo i dobrze wyspecyfikowany.

Indywidualność Jubilata przedstawiam w napisanym na moją prośbę jego artykule *Refleksje nad własnym projektem działań dotyczących pedagogiki pracy*.

Jako recenzent monografii *Osoba – Wychowanie – Praca. Księga Jubileuszowa prof. zw. dr. hab. Waldemara Furmanka* przygotowanej pod redakcją prof. dr. hab. W. Walata spróbuję zapoznać naszych Czytelników z jej zawartością.

Księgę otwiera interesujący wywiad profesora W. Walata z Jubilatem. Dowiedziałem się, że Jubilat spędził dzieciństwo, ukończył szkołę podstawową i technikum blisko Radomia w Starachowicach. Interesujące jest przedstawienie drogi do pracy naukowej, kariery naukowej, krytycznej samooceny sukcesów i niepowodzeń.

W laudacjach zasługi Jubilata podkreślają profesorowie: Kazimierz Denek, Jerzy Niemiec, Stefan M. Kwiatkowski, Maciej Tanaś, Arnold Wilczyński, Krystyna Chałas, Anna Karpińska, Kazimierz Jaracz, Krzysztof Kraszewski, Elżbieta Gawęł-Luty, Ryszard Gerlach, Bogusław Pietrullewicz, Franciszek Szlosek, Czesław Plewka, Elżbieta Sałata i Aleksander Piecuch.

O swoim promotorze prof. zw. dr. hab. Waldemarze Furmanku piszą wypromowani doktorzy:

1. Wojciech Walat, *Odkrywanie własnej drogi naukowo-badawczej związanej z teorią i praktyką książki szkolnej*,
2. Bronisław Matusz, *Efektywność kształcenia wspomagane komputerowymi programami graficznymi w szkole podstawowej*,
3. Robert Lis, *Znaczenie kompetencji informatycznych nauczycieli w kształceniu zawodowym*,
4. Paweł Łuczkowski, *Pedagogiczne problemy edukacji technicznej w wyższych uczelniach wojskowych w kontekście wyzwań współczesności*,
5. Antoni Krauz, *Zastosowanie metod semiprogramowania w optymalizacji procesu praktycznego nauczania zawodu (na przykładach wybranych szkół zawodowych)*,
6. Marta Bałażak *Postulowane i rzeczywiste funkcje dyrektora szkoły polskiej (na przykładzie placówek niepublicznych)*,
7. Tadeusz Piątek *Uczelnia – Mentoring – Praca*,
8. Stanisław Szablowski *Moja droga do „świątyni wiedzy”*,
9. Agnieszka Długosz, *Profesor Waldemar Furmanek moim Mistrzem*,
10. Waldemar Lib, *W poszukiwaniu mądrości przez badanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży*,
11. Barbara Rusinek, *Od praktycyzmu do teoretycznych rozważań naukowych*.

Wyżej przytoczyłem tytuły opracowań doktorów profesora Waldemara Furmanka, gdyż świadczą one o solidnej szkole naukowej i mam nadzieję kontynuacji badań i relacji osadzonych na głębokim humanizmie Nauczyciela.

Artykuły naukowe (15) znanych polskich pedagogów zgrupowano w trzech rozdziałach zgodnie z tytułem monografii *Osoba – Wychowanie – Praca*.

O osobie piszą: Andrzej Radzewicz-Winnicki (*Publiczne dobro i egzystencja*), Kazimierz Wenta (*Filozofia wartości, nacjonalizmy kulturowe*), Kazimierz Ożóg (*Wartość języka*), Stanisław Juszczyk (*Postmedia, język młodzieży*), Ewa Wysocka (*Autorytet, system wartości*), Jolanta Wilsz (*Ewolucja systemu wartości*), Zdzisław Ratajek (*Kryzys autorytetów*).

W rozdziale *Wychowanie* przedstawiono artykuły naukowe Wojciecha Kojasa (*Zaufanie, zwątpienie i nadzieja*), Mariana Wolickiego (*Wspomaganie aktualizacji osoby*), Mirosława Adamczyka (*Przenikanie religii i sztuki w osobowości Jana Pawła II*), Janusza Zdebskiego (*Aktywność turystyczna i rekreacyjna*), Wojciecha Walata (*Zastosowanie hipermediów*).

W rozdziale *Praca* odnajdujemy opracowania Zygmunta Wiatrowskiego (*Teoretyczne podstawy humanistycznej pedagogiki pracy – oczywiście W. Furmanka*), Ryszarda Gerlacha (*Pedagogiczny wymiar pracy człowieka*) oraz Kazimierza Denka (*Istota uniwersytetu i jego powinności*).

Nawiązanie do dorobku Jubilata i przedstawienia współczesnych problemów pedagogiki rozwiązywanych z wykorzystaniem wielu metod badań czyni monografię aktualną naukowo i przydatną w badaniach współczesnych problemów pracy, rynku pracy, edukacji zawodowej, edukacji ogólnotechnicznej i informatyki.

Profesor Waldemar Furmanek i Jego uczniowie byli częstymi Autorami na łamach *Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*. Już jako uznany profesor Waldemar Furmanek odbył bardzo inspirujący dla nas staż naukowy w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki. Wspólnie zrealizowaliśmy projekt Leonardo da Vinci *Laboratoria innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego (2013–2014)*. W wyniku projektu powstały komputerowe laboratoria innowacji dydaktycznych w Uniwersytecie Rzeszowskim, ośrodkach w Niemczech, Rumunii i Słowenii.

Obecność Profesora na licznych konferencjach naukowych w kraju i za granicą zwykle owocowała krytyczną analizą, burzliwymi dyskusjami i życzliwością.

Jest jeszcze wiele do zrobienia Szanowny Profesorze, w Twojej szkole naukowej, w środowiskach naukowych, które tworzyłeś w Krakowie, Rzeszowie i mam nadzieję z Twoimi licznymi przyjaciółmi w Polsce, Słowacji, Czechach, Niemczech i Ukrainie.

Drogi Profesorze, Drogi Waldemarze, dziękuję za lata wsparcia, współpracy i przyjaźni. Przyjmij jubileuszowe gratulacje za wielki wkład w rozwój pedagogiki pracy, przemyślane i jedyne w pedagogice pracy publikacje o wartościach, za humanistyczną pedagogikę pracy.

Szczęścia i powodzenia dla całej Twojej rodziny z licznymi wnukami.

Życzę dalszej aktywności, zdrowia, radości i satysfakcji. STO LAT!

Henryk Bednarczyk

Z życiorysu naukowego Profesora dr. hab. Waldemara FURMANKA

From the biography of Professor Waldemar Furmanek

Przypadający w roku 2015 Jubileusz 70-lecia urodzin i 46-lecia pracy naukowej skłania do podjęcia próby podsumowania wyników pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej Jubilata.



1. Wybrane z życiorysu Jubilata. Profesor Waldemar Furmanek urodził się 11 lipca 1945 roku w Klimontowie. Studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie ukończył w 1969 roku na kierunku wychowanie techniczne jako jeden z pierwszych absolwentów tej uczelni.

W latach 1969–1975 pracował jako stażysta, asystent i starszy asystent w Zakładzie Dydaktyki Przedmiotów Technicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.

Od 1975 roku, po uzyskaniu stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych, pracował na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Przedmiotów Technicznych Politechniki Rzeszowskiej do roku 1984, a od 1984 do 1989 w Katedrze Wychowania Technicznego WSP w Rzeszowie. Stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał w 1989 roku.

1 sierpnia 1990 roku został mianowany na stanowisko docenta w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie, a w 1991 roku, decyzją Ministra Szkolnictwa Wyższego profesora Henryka Samsonowicza, został powołany na stanowisko profesora nadzwyczajnego.

W tym samym roku został wybrany przez Radę Wydziału Matematyczno-Fizycznego na dziekana, sprawując tę funkcję do roku 1995.

W latach 1995–1998 pełnił funkcję Zastępcy Dyrektora Instytutu Techniki WSP w Rzeszowie oraz Kierownika Zakładu Dydaktyki Techniki.

1 października 1996 roku został mianowany na stanowisko profesora nadzwyczajnego WSP w Rzeszowie.

Od 1 września 1998 do 31 sierpnia 2000 roku oraz 1 września 2001 do 31 sierpnia 2005 roku pełnił funkcję Prorektora ds. Organizacji i Rozwoju odpowiednio WSP, a następnie Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Od 2007 do 2013 pełnił funkcję Kierownika Zakładu Dydaktyki Techniki i Informatyki, a od 1998 do 2013 roku także Dyrektora Instytutu Techniki Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Jego ciężka i mozolna praca naukowa zaowocowała nadaniem tytułu profesora nauk humanistycznych, który z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego odebrał 3 kwietnia 2009 roku.



28 października 2010 roku, podczas posiedzenia Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego Professor Waldemar Furmanek otrzymał od Rektora, prof. dra hab. Stanisław Uliasz, akt mianowania na stanowisko profesora zwyczajnego.

W roku akademickim 2013/2014 kierował Katedrą Nowoczesnych Technologii Edukacyjnych w Centrum Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym.

W roku 2014 Professor Waldemar Furmanek na prośbę JM Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr. hab. Aleksandra Bobko utworzył Katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego.

2. Najważniejsze wyróżnienia i nagrody Jubilata. Lata wyteżonej pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej zaowocowały wieloma wyróżnieniami i nagrodami, wśród których znajdują się między innymi: Złota Odznaka Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (1982); Zespołowa nagroda III stopnia za działalność naukową (1982); Nagroda I stopnia za działalność naukową (1985); Nagroda Rektora WSP w Rzeszowie (1987, 1989); Indywidualna nagroda Ministra za działalność naukową (1990); Srebrny Krzyż Zasługi (1992); Złoty Krzyż Zasługi (1999); Medal Komisji Edukacji Zawodowej (2000); Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (2000); Nagroda Rektora WSP w Rzeszowie (2001); Nagroda Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego (2003); Złoty Medal za Zasługi dla Związku Oficerów Rezerwy (2007).

3. Kształcenie młodej kadry naukowej. Imponująco przedstawia się dorobek organizacyjny, badawczy i dydaktyczny Profesora Waldemara Furmanka, już od ponad dwudziestu lat **prowadzi otwarte seminaria doktorskie**, promując młode kadry naukowe. Seminarzyści są sukcesywnie włączani do realizacji projektów badawczych kierowanych przez Profesora. W rezultacie powstały interesujące, często interdyscyplinarne rozprawy wykorzystujące wyniki badań z pogranicza pedagogiki (pedagogiki pracy) i szeroko rozumianej dydaktyki techniki.

Dotychczas Professor Waldemar Furmanek był promotorem 13 prac doktorskich obronionych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie, na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Opolskiego, na Wydziale Pedagogiczno-Psychologicznym Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz na Wydziale Pedagogicznym Akademii Pedagogiki Specjalnej.

4. Podstawowe kierunki zainteresowań naukowych Jubilata. Praca naukowa Profesora wiąże się przede wszystkim z poszukiwaniem rozwiązań dla teorii i praktyki

edukacji technicznej i zawodowej, edukacji informatycznej. Problematykę podejmowanych badań lokalizuje Profesor w systemie problemów humanistycznej pedagogiki pracy.

W dorobku z tego zakresu badań zarówno własnych, jak i prowadzonych pod kierunkiem Profesora Waldemara Furmanka można wyodrębnić **kilka głównych kierunków**. Wyznaczają je wydawane w różnych latach monografie i kolejno publikowane artykuły. Wymienić tutaj należy: problematykę współczesnej pedagogiki pracy; problematykę teorii i praktyki wychowania technicznego jako dziedziny wychowania; problematykę edukacji zawodowej i informacyjnej; problematykę szkoły wyższej (w tym uniwersytetu); problematykę wartości w pedagogice.

4.1. Problematyka współczesnej pedagogiki pracy w badaniach naukowych i publikacjach Jubilata. Pod względem tematycznym zainteresowania Profesora Furmanka mieszczą się w problematyce badań związanych z szeroko rozumianą humanistyczną pedagogiką pracy. Zainicjowane one zostały licznymi artykułami dotyczącymi wybranych problemów, ale przede wszystkim książką: *Zarys humanistycznej teorii pracy* opublikowaną (2006), a w nieco zmienionej wersji w roku 2008. Oto niektóre tytuły artykułów z tego zakresu: *Kryteria oceny jakości pracy człowieka* (1995); *Nowe formy organizacji i świadczenia pracy. Telepraca* (2003); *Wychowanie przez pracę do pracy wyzwaniem dla edukacji jutra* (2003); *Humanistyczne wymiary pracy człowieka* (2004); *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka* (2004); *Rozwój technologii a zmiany w zawodach* (2004); *Orientacje życiowe człowieka wobec pracy* (2004); *Praca człowieka w społecznej nauce Kościoła* (2005).

Po uzyskaniu tytułu profesora Jubilat powrócił do tej problematyki i w systematycznych badaniach i publikacjach dąży do ukazania całościowego obrazu współczesnej pedagogiki pracy. Buduje ją na założeniach współczesnego humanistycznego rozumienia pedagogiki osadzonej w aktualnych przemianach kulturowych i cywilizacyjnych.

Na szczególną uwagę z tego punktu widzenia zasługuje cykl monografii obecnie opublikowany w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Rzeszowskiego pod wspólnym tytułem: *Humanistyczna teorii pracy*. Dotychczas ukazały się następujące monografie: (1) *Charakterystyka dyscypliny naukowej* (2013), (2) *Praca człowieka* (2013), (3) *Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej* (2014), (4) *Współczesność obiektem badań* (2014).

Seria ta ukazać ma w zamyśle Autora całe spektrum problematyki badań współczesnej pedagogiki pracy budowanej na gruncie humanistycznej teorii pracy. Zaznaczyć należy, że naukowe opracowanie tej ważnej kwestii jest dzisiaj pilnie potrzebne. Przyjęty w serii **monograficznej prymat człowieka nad pracą należy uznać za podstawowy paradygmat współczesnej pedagogiki pracy**.

4.2. Wartości w pedagogice w badaniach naukowych i publikacjach Jubilata. Ważnym komponentem problematyki naukowo-badawczej Profesora Waldemara Furmanka były i są problemy **wartości w pedagogice**. Badania z tego zakresu tematycznego prowadził Profesor, począwszy od roku 1991. Znaczącym wydarzeniem w procesie kształtowania terenów zainteresowań badawczych było wydanie książki: *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie* (1993, 1995). Jej treść spotkała się z bar-

dzo dużym zainteresowaniem. I w zasadzie to stało u podstaw motywacji do podjęcia prac badawczych z zakresu wartości w pedagogice. W pierwszej kolejności szczególnym obiektem badań uczynił Profesor **miłość jako wartość**. Zapowiedzią zainteresowań tą problematyką była praca zbiorowa: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice* (2009).

W wyniku kilkuletnich wysiłków ukazało się cztery książki prezentujące przemyslenia i wyniki prowadzonych badań: *Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki* (2011); *Rozwój rozumienia miłości* (2011); *Meandry miłości* (2012); *Deficyt miłości* (2012).

Równoległe z wymienionymi pracami ukazywały się artykuły dotyczące tej problematyki. Oto niektóre z nich: *Cywilizacja miłości a zjawiska życia współczesnego* (2004); *Miłosierdzie i cywilizacja miłości kategoriami współczesnej pedagogiki* (2004); *Renesans wartości w pedagogice* (2005); *Sens życia kategorią teorii wychowania* (2005).

Siatkę problematyki badawczej z tego obszaru zainteresowań naukowych Jubilata ukazują tytuły prac zbiorowych przygotowanych pod jego redakcją, które były owocami corocznych seminariów naukowych.

Charakterystyka ilościowych osiągnięć Bieszczadzkiego Seminarium Naukowego **WARTOŚCI W PEDAGOGICE. PEDAGOGIKA WARTOŚCI**, którego 11 edycja miała miejsce w bieżącym roku, chociaż nie jest znacząca, warta jest przytoczenia. Ukazało się bowiem 12 tomów prac zbiorowych obejmujących łącznie 3283 strony 280 tekstów przygotowanych przez autorów z różnych środowisk akademickich Polski (nie uwzględniam tutaj dwóch ostatnio wydanych tomów).

Oto zestawienie tytułów **prac zbiorowych z zakresu wartości w pedagogice** przygotowanych pod redakcją Profesora:

- *Wartości w pedagogice. Pedagogika wartości* (2005);
- *Wartości w pedagogice. Z badań nad wartościami w pedagogice* (2006);
- *Wartości w pedagogice. Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki* (2007);
- *Wartości w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice* (2008);
- *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice* (2009);
- *Wartości w pedagogice. Ojczyzna jako kategoria współczesnej pedagogiki* (2010);
- *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice* (2011);
- *Wartości w pedagogice. Kryzys wartości kategoria współczesnej pedagogiki* (2012);
- *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice* (2013);
- *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości* (2014).
- *Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie i odrzucanie wartości* (2015, dwa tomy)

4.3. Edukacja techniczna w badaniach naukowych i publikacjach Jubilata. Drobek naukowy Jubilata skupiony jest na problematyce **edukacji technicznej i informatycznej**; należy do obszerniejszych działów badawczych. Na szczególną uwagę zasługują dwie monografie: *Podstawy wychowania technicznego* (1987), która stano-

wiła podstawę przewodu habilitacyjnego oraz *Jutro edukacji technicznej* (2007) wliczona do dorobku naukowego w przewodzie na tytuł naukowy.

Te dwie monografie stanowią jak gdyby klamry obejmujące liczne prace Jubilata. Były to z jednej strony publikacje naukowe, do których zaliczyć należy między innymi: *Paradygmat humanistyczny w diagnostyce i ewaluacji* (2002); *Nowe spojrzenie na jutro edukacji ogólnotechnicznej* (2002); *Podstawowe założenia nowego modelu polskiej edukacji ogólnotechnicznej w kontekście przemian cywilizacyjnych* (2003); *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych* (2003); *Oczekiwany model systemu edukacji technicznej w szkołach ogólnokształcących* (2005); *W poszukiwaniu rozwiązań nowego modelu edukacji techniczno-informatycznej* (2005).

Jednak szczególnie cennym osiągnięciem tego okresu jest to wszystko, co wiązało się z pracami i publikacjami systemu podręczników szkolnych do nauczania techniki i informatyki, zeszytów ćwiczeń do każdego z nich oraz przewodników metodycznych dla nauczycieli techniki i informatyki w szkołach podstawowych, a później w szkołach podstawowych i gimnazjach.

Powstawały one dzięki dobrze układającej się naszej współpracy. W dużej mierze dzięki wielkiemu wspólnemu zaangażowaniu udało się pokonać liczne trudności na tej drodze. Owocem tych prac jest pierwszy i jedyny w polskiej dydaktyce techniki system opracowań dla nauczycieli i uczniów z zakresu edukacji technicznej, która w obecnym systemie edukacji w zasadzie przestała istnieć.

4.4. Dydaktyka techniki, dydaktyki informatyki w kręgu zainteresowań naukowych i publikacjach Jubilata. Najobszerniejszy dorobek naukowy Jubilata skupiony jest na problematyce **dydaktyki techniki** oraz **dydaktyki informatyki**. Spośród bogatego dorobku naukowego tego działu wybrać można m.in. takie prace jak: *Kierunki przemian polskiego systemu edukacji ogólnotechnicznej* (1995); *Założenia teleologiczne podstawą w poszukiwaniu nowoczesnego modelu treści kształcenia ogólnotechnicznego* (1996); *Problemy dydaktyki techniki w edukacji wczesnoszkolnej* (1997); *Przemiany w dydaktyce techniki* (1998); *Kompetencje ogólnotechniczne w edukacji wczesnoszkolnej* (1999); *Kluczowe umiejętności ogólnotechniczne* (2001); *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej* (2003); *Dydaktyka techniki jako subdyscyplina pedagogiki współczesnej* (2003); *Podstawowe kierunki przemian w polskiej pedagogice jako wyznacznik rozwoju dydaktyki techniki* (2003); *Rozwój dydaktyki techniki* (2003); *Dydaktyka informatyki. Wprowadzenie w problematykę* (2004); *Wychowanie do odpowiedzialności zadaniem edukacji informatycznej* (2004); *Uczenie się informatyki i technologii informacyjnej* (2006).

Niezaprzeczalnie dużym osiągnięciem Jubilata jest wydawany wspólnie z A. Piecuchem **cykl prac zbiorowych** (obecnie przekwalifikowanych w rocznik naukowy) poświęcony problemom współczesnej **dydaktyki informatyki**. Dotychczas ukazały się następujące tomy: Furmanek W., Piecuch A., *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, Rzeszów 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004; Furmanek W., Piecuch A., *Dydaktyka informatyki. Problemy metodyki*, Rzeszów 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004; *Dydaktyka Informatyki. Multimedia w teorii i praktyce szkolnej* pod red. W. Furmanka i A. Piecucha. Wyd. UR, Rzeszów 2008; Piecuch A., Furmanek W., *Dydaktyka informatyki. Mode-*

lowanie i symulacje komputerowe, Rzeszów 2010; Piecuch A., Furmanek W., *Dydaktyka informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów 2011, Piecuch A., Furmanek W., *Dydaktyka informatyki. Problemy efektywności technologii informacyjnych i multimedialnych w edukacji*, Rzeszów 2012, *Dydaktyka informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się*, pod red. A. Piecucha i W. Furmanka, Rzeszów 8/2013; *Dydaktyka Informatyki*, nr 9/2014.

W każdym z wymienionych tomów znajdujemy po kilka opracowań przygotowanych przez Jubilata.

4.5. Problematyka edukacji zawodowej obszarem zainteresowań naukowych i publikacyjnych Jubilata. Badania prowadzone przez Jubilata nad problematyką edukacji zawodowej określają kolejne monografie: *Z teorii edukacji zawodowej (1996)*; *Wybrane problemy teorii kształcenia zawodowego (1993)*; *Podstawy edukacji zawodowej (1998, 2000)*; *Edukacja a przemiany cywilizacyjne (2010)*.

Wśród wielu publikacji z tego zakresu wyróżnić należy następujące: *Edukacja zawodowa w Polsce wobec wyzwań współczesności (1999)*; *Organizacja procesu pedagogicznego placówki w reformie systemu edukacji (2000)*; *Edukacyjne wymiary Narodowej Strategii Wzrostu, zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich (2001)*; *Paradygmaty teorii rozwoju edukacji zawodowej (2002)*; *Informatyczne orientacje poznawcze nauczycieli szkół zawodowych (2002)*; *Problemy rozwoju teorii edukacji zawodowej (2003)*; *Ewolucja zawodów problemem jutra edukacji zawodowej (2004)*; *Problematyka humanistycznych aspektów współczesnej edukacji technicznej (2004)*; *Edukacja zawodowa wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy (2006)*; *Ewolucja zawodów problemem edukacji jutra (2005)*; *Od behawioralnej do humanistycznej teorii edukacji zawodowej (2005)*; *Ewolucja zawodów istotnym problemem teorii edukacji zawodowej (2005)*.

4.6. Kształcenie, doksztalcenie oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli techniki i informatyki w obszarach zainteresowań naukowych i publikacyjnych Jubilata. Ważny obszar badawczy Profesora Waldemara Furmanka dotyczy problematyki **kształcenia, doksztalcenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli techniki i informatyki**.

Jako kierownik Zakładu Dydaktyki Techniki i Informatyki Profesor uczestniczył w licznych zespołach eksperckich zajmujących się tą problematyką. Był autorem licznych planów studiów, sylabusów dla poszczególnych przedmiotów studiów oraz licznych materiałów dydaktycznych. Organizował konferencje naukowe i studia podyplomowe dla nauczycieli. Ilustracją tych zainteresowań są takie publikacje jak: *Kształcenie nauczycieli techniki w zakresie informatyki (1991)*; *Etyczno-moralne problemy kształcenia nauczycieli przedmiotów technicznych (1994)*; *Metodologiczne trudności doboru treści kształcenia pedagogicznego w planach studiów kierunku „wychowanie techniczne” (1995)*; *Nauczyciel techniki wobec edukacji medialnej (1998)*; *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli przedmiotów technicznych (1999)*.

4.7. Uniwersytet i szkolnictwo wyższe w pracach badawczych i publikacjach Jubilata. Dotychczas zrealizowane zostały z inicjatywy Jubilata cztery konferencje poświęcone osobie i nauczaniu Największego z Polaków, Świętemu Janowi Pawłowi II. Owocem tych konferencji są prace zbiorowe: Furmanek W., red., *25-lecie pontyfikatu*

Jana Pawła II. Odpowiednie dać rzeczy słowo, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2004; Furmanek W., red. *Idea uniwersytetu w nauczaniu Jana Pawła II*. Rzeszów 2006; *Polska w nauczaniu Jana Pawła II*, pod red. W. Furmanka, Wyd. Oświatowe Fosze, Rzeszów 2008; S. Nabywaniec, W. Furmanek W., *Jan Paweł II pierwszy doktor honoris causa Uniwersytetu Rzeszowskiego* (w druku).

W każdej z wymienionych prac zbiorowych znajdują się teksty Jubilata dotyczące problematyki uniwersytetu i jego przemian. W wykazach publikacji Jubilata takie prace są również ukazane.

5. Konferencje naukowe zainicjowane i prowadzone przez Jubilata. Charakteryzując działalność naukową Jubilata, nie można pominąć jego aktywnego udziału w bardzo licznych konferencjach naukowych zarówno krajowych, jak i zagranicznych podejmujących interesującą go problematykę. Charakterystyka tego wymiaru działalności wymaga oddzielnego opracowania.

Dodać jednak należy, iż Profesor Waldemar Furmanek jest przewodniczącym Komitetu Naukowego Międzynarodowej Konferencji Naukowej: *Technika – Informatyka – Edukacja* (od 2003 roku) oraz twórcą i przewodniczącym Komitetu Naukowego Bieszczadzkiego Seminarium Naukowego pt. *Wartości w pedagogice* odbywającego się cyklicznie od 2005 roku (w bieżącym, 2015 roku miało miejsce już 11 spotkanie pedagogów zainteresowanych tą tematyką).

Dorobek naukowy Profesora Waldemara Furmanka świadczy o jego niezwyklej pracowitości oraz konsekwencji w upowszechnianiu wyników studiów, analiz i badań.

Wraz z licznym zespołem uczniów i współpracowników Profesora liczę na długie lata dalszej owocnej współpracy naukowej.

Wojciech Walat
Uniwersytet Rzeszowski

Refleksje Jubilata

A time for own reflections

W roku 2013 ukazały się na rynku wydawniczym dwie monografie mojego autorstwa, obydwie poświęcone problematyce współczesnej pedagogiki pracy.

Lektura pierwszej z monografii sprowokowała dosyć liczne grono Czytelników do postawienia mi pytań o jej sens i potrzebę na obecnym etapie rozwoju pedagogiki pracy. Warto w takim kontekście skierować konieczne wyjaśnienia. Książka pod tytułem *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej* była już w założeniu pomyślana jako pierwsza z cyklu prac monograficznych obejmujących najważniejsze syndromy problematyki badań realizowanych obecnie na terenie pedagogiki pracy. Jak to zauważyłem we *Wprowadzeniu*, miała ona na celu zainspirowanie dyskusji na temat kondycji i przyszłości polskiej pedagogiki pracy.

W wielu przypisach zamieszczonych w tej książce odwoływałem się do kolejnych – jeszcze niepublikowanych – monografii po to, aby wskazywać miejsce omawianych problemów w strukturze systemu problemów współczesnej pedagogiki pracy.

Potrzeba dookreślenia problematyki badań humanistycznej pedagogiki pracy. Zdarzyło się tak, iż w rozmowie z uznanym naukowcem – badaczem zjawisk chaosu w ekonomii – usłyszałem opinię, iż dobry badacz-naukowiec powinien wiedzieć, co w ciągu dwóch, może trzech najbliższych lat chce robić. Jeszcze do niedawna wydawało mi się to nieracjonalne i nierealne – przynajmniej w tym zakresie problematyki, która jest terenem moich zainteresowań. Obecnie zmieniłem zdanie na ten temat.

W doświadczanych zjawiskach transformacji cywilizacyjnej i zmienności niemal wszystkich fundamentalnych dla życia każdego człowieka zjawisk pedagog może czuć się zagubiony. A co dopiero pedagog pracy? Obecnie wiem, że mimo wszystko powinno się planować swoje poczynania w długiej perspektywie czasu. Jako badacz zmuszony jestem prognozować i przewidywać. Jest to trudne zadanie. Nowa prognostyka w naukach pedagogicznych dopiero zaczęła się rozwijać. I co należy obecnie stwierdzić: powinna znaleźć odpowiednie dla jej znaczenia miejsce w prowadzonych badaniach¹.

Przykładem jest metoda foresight (ang. *przewidywanie*) – metoda prognozowania polegająca na dyskusji nad przyszłością w gronie specjalistów. Idzie o sposób docierania do informacji w celu budowania średnio- lub długookresowej wizji rozwojowej interesujących nas zjawisk, w tym kierunków oddziaływań na swoje otoczenie².

¹ Racje przemawiające za badaniem prawdopodobnych wariantów przyszłości są nieodparte. Usiłowania przewidywania przyszłości w sposób nieunikniony zmieniają ją, choć nikt nie może znać /.../ Mimo to czas obalić raz na zawsze popularny mit, że przyszłość jest nierozpoznawalna”. Ogólne wyobrażenie o tym, co może nastąpić, jest lepsze niż żadne /.../. Jeśli błędne – to i tak korzystne” – pisze A. Tofler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1970, s. 443 (obecnie książka wydana jest w wielu językach w nakładzie kilku milionów egzemplarzy).

² www.foresight.polska2020.pl

Nas jako przedstawiciele pedagogiki pracy szczególnie interesuje rozwój pedagogiki pracy. Pojęcia: „pedagogika” i „praca” – pod wpływem rozwijającej się cywilizacji – zmieniają swoją treść, a może raczej należy powiedzieć, że obecnie dokładniej dookreślamy tę treść i znaczenie każdego z nich w kontekście dotychczasowych osiągnięć, jak i wyzwań, przed jakimi stają. Wszak pedagogika jako rodzina dyscyplin naukowych rozwija swoją misję wokół tej klasycznej, którą opisujemy jako wielorakie i systemowe wspomaganie rozwoju człowieczeństwa w człowieku. Praca jako fenomen ludzkiego (osobowego) **być** wyznacza dziś (aktualnie, obecnie) jutro tego **być** – przede wszystkim w rozumieniu **być** człowiekiem, ale także **stawać się** człowiekiem. Uświadamiamy sobie niedostatek takiego sformułowania. Konieczne jest jego uzupełnienie kategoriami **chcieć** i **działać**. Przemiany w rozumieniu sensu ludzkiej pracy są niemal namacalne. Nie dziwi nas to, że uznajemy pracę człowieka za szczególnego rodzaju wartość (a jak to twierdził T. Nowacki – nadwartość). Twierdzimy, że jest ona obecnie podstawową siłą etyczną człowieka. Interpretacja tego twierdzenia jest jednak szczególnie złożona. Dynamika zmian, jakich doświadczamy obecnie, jest tak duża, że jesteśmy ciągle zaskakiwani nowymi, pojawiającymi się zjawiskami, również tymi, które dotyczą bezpośrednio pracy człowieka. Znamy też tezę o tzw. k o ń c u p r a c y J. Rifkina.

Rozwijają się nowe zjawiska opisujące dziś życie i aktywność człowieka. Marketing ze swoimi wyrafinowanymi technologiami sterującymi klientem buduje nowy styl życia urządzonego³. Konsumpcjonizm zagraża przede wszystkim zjawiskom dotyczącym funkcjonowania wartości w życiu człowieka. Którą z czterech kategorii aksjologicznych: mieć, być, chcieć, działać przyjmie człowiek w XXI wieku za podstawową osnowę własnego stylu życia? Wydawać by się mogło, że ludzie przedkładają styl życia urządzonego (konsumpcyjnego) ponad styl życia wartościowego. Obok nich rozwija się styl życia wegetatywnego wynikający z rozmaitego typu biedy współczesnego człowieka. To wszystko rzutuje na nasze oczekiwania wobec szkoły, jej teleologii wychowania człowieka w tej zmieniającej się rzeczywistości. To wszystko wymusza konieczność reinterpretacji systemu problemów badań pedagogiki pracy.

Istnieje według mojej oceny pilna potrzeba przeprowadzenia swoistego remanentu (lub inwentaryzacji) w dotychczasowej problematyce pedagogiki pracy. Już samo słowo „remanent” ze swoim archaicznym obecnie kontekstem handlowym pobudza do refleksji. Czy w tym gąszczu nowych, nie do końca zidentyfikowanych zjawisk nie gubimy prymatu człowieka?

Założenia metodologiczne nałożone są na **oś czasu i stan badań** w dyscyplinach współdziałających z pedagogiką pracy. Mają charakter wertykalny, lecz także horyzontalny. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na dynamiczne i bardzo znaczące **jakościowe** przemiany cywilizacyjne, które ujawniają się w procesach pracy człowieka. W tym kontekście refleksja nad istotą i sensem pracy osoby ludzkiej jawi się jako szczególnie pilnie potrzebna. Nie bez znaczenia są osiągnięcia nauk, które interesują się podobną problematyką badań, jednak ich specyfika jest odzwierciedlana w charak-

³ J. Rifkin, *Wiek dostępu*, Wydaw. Dolnośląskie, 2003.

terystycznym dla nich względnie badań. Takim najbardziej jaskrawym przykładem są badania nad **pracą człowieka jako osoby**, dodajmy dokładniej – osoby ludzkiej. Wiele dyscyplin naukowych czyni ją obiektem swoich zainteresowań badawczych. W humanistycznej pedagogice pracy do tych osiągnięć musimy się odwoływać.

I dotyczy to nie tylko osiągnięć psychologii rozwoju człowieka (obejmującej badaniami całe jego życie), pedagogiki ogólnej oraz licznych dyscyplin, dla których obiektem zainteresowań jest również praca człowieka. Jeżeli psychologia pracy bada jakieś zjawisko – przykładowo wypalenia zawodowego – to powinnością pedagogów pracy jest wykorzystanie wyników tych badań i nadanie im pedagogicznego oglądu, w tym również opracowanie reguł działań wychowawczych w zakresie takiego wychowania ku wartościom pracy, które ukaże te zagrożenia i przygotowuje ludzi (młode pokolenia) do ich sensownego przezwyciężania. Jeżeli zjawiska bezrobocia badają ekonomiści, socjologowie czy etycy, to pedagogika pracy nie może zadowalać się tymi wynikami i pomijać te zjawiska w systemie problemów badań własnych. Uwzględnienie tych wyników i nadanie im wymiarów pedagogicznych należy do powinności pedagogów pracy. Wszak wychowanie ma zawsze charakter działań prospektywnych. Powinnością wychowawców jest wspomaganie takiego rozwoju osobowego, aby w pojawiających się w życiu nowych, trudnych i niepewnych sytuacjach człowiek potrafił sobie z takimi trudnościami poradzić. A tych sytuacji trudnych w całozyciowej aktywności zawodowej pracy człowieka pojawiać się będzie niemało. Wspomnijmy choćby tylko o bezrobociu i konieczności takiego przygotowania ludzi, by konstruktywnie rozwiązywali pojawiające się wtedy trudności.

Wybrane przykłady wskazują na konieczność nowego oglądu systemu problemów badań w humanistycznej pedagogice pracy.

Transkomunikatywność jest współcześnie jedną z ważnych cech działalności naukowej. W dużym stopniu dotyczy ona metodologii badań. Podejście systemowe, które się upowszechniło we współczesnych badaniach naukowych, stwarza nowe możliwości i nadaje nowego charakteru wynikom badań uzyskiwanym przez przedstawicieli określonej dyscypliny naukowej. Transfer metodologii i wyników badań stał się niemal obowiązkową zasadą w działalności naukowej. Przykładów dostarczają nam codziennie obserwacje życia naukowego. Przykładowo badania N. Chomsky'ego w zakresie języka zaowocowały nowymi osiągnięciami w językoznawstwie, ale również nowymi rozwiązaniami w informatyce (sztuczna inteligencja), a te rozwiązania wykorzystywane w konstrukcjach inteligentnych systemów stworzyły szansę nowej pracy dla wielu młodych, wykształconych ludzi.

Nie mniej istotne jest także uwzględnienie tego wszystkiego, co ma miejsce we współczesnej cywilizacji. Zauważmy przede wszystkim, iż sama **cywilizacja powinna być ujmowana jako skumulowany wynik pracy ludzi** poprzednich i obecnych pokoleń. Przemiany zachodzące w cywilizacji, w tym ciągły proces jej transformacji, są też efektem wprowadzanych w obieg życia społecznego wyników pracy ludzi. W tym względzie należy podkreślić dominujące znaczenie wyników pracy naukowej i działalności technicznej człowieka. Praca naukowca czy naukowca-technika wiąże się z odkrywaniem prawdziwości, jej poznawaniem nie tylko dla samego poznawania

i zaspokajania swojej ciekawości, ale dla zrozumienia rzeczywistości po to, aby w niej można bardziej racjonalnie i skutecznie działać.

Współczesność jest zdeterminowana przez osiągnięcia uzyskiwane w pracy naukowej. Mówimy o rewolucji naukowo-technicznej (i informatycznej). Ujawnia się ona przede wszystkim w przebudowie modelu życia społecznego, odchodzeniu od modelu społeczeństwa industrialnego, wprowadzaniu do aktywności człowieka ciągle nowych technologii, które są metodą transferu osiągnięć naukowych. Ciągłe jeszcze społeczeństwo polskie jest na drodze ku społeczeństwu informacyjnemu, społeczeństwu wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy.

Informacje, wiedza i kompetencje w jej wykorzystaniu są osnową nowego modelu aksjologicznego, na jakim opiera swoje podstawowe rozwiązania społeczeństwo informacyjne. Utrwalenie w świadomości ludzi przebudowanego modelu aksjologicznego nie jest ani procesem krótkotrwałym, ani łatwym zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. W tej nowej, kształtującej się przestrzeni aksjologicznej musi odnaleźć swoje miejsce zmieniona praca człowieka, a przez to także współczesna pedagogika pracy.

Wyzwania, przed jakimi staje współczesna pedagogika pracy, są tutaj znaczące nie tylko dla niej samej jako dyscypliny naukowej, ale również dla całej pedagogiki w jej ujęciu teoretycznym i praktycznym jako usprawnienie i doskonalenie edukacji z punktu widzenia potrzeb nowego modelu życia społecznego.

Humanistyczna czy współczesna pedagogika pracy. Warto zatrzymać się także nad jedną jeszcze kwestią. W swoich rozważaniach stosuję określenie „współczesna pedagogika pracy”. Często zamiennie wykorzystuję termin „humanistyczna pedagogika pracy”. Jak uzasadniam takie postępowanie? Sądzę, że to, co wyżej napisałem, w dużym stopniu wyjaśnia moje stanowisko. Ostatnie 20 lat w rozwoju pedagogiki, w tym pedagogiki pracy, to czas szczególnie dynamicznych zmian cywilizacyjnych, społecznych, politycznych i kulturowych. Do historii przechodzi tzw. pedagogika socjalistyczna, dochodzimy do przekonania o konieczności zmian w odniesieniu do przedmiotu badań nauk pedagogicznych i jej metodologii, paradygmat naturalistyczny jest już obecnie niewystarczający. Badania nad tajemnicą człowieka osiągnęły nowe, znaczące wyniki, ukazując wiele dotychczas nieznanych lub mało akcentowanych zjawisk. W odniesieniu do ludzkiej pracy możemy powiedzieć, że w nowej rzeczywistości cywilizacyjnej jest to **nowa praca**. Czy rzeczywiście jest to nowa praca? Na ile jest ona odmienna od tej sprzed lat? Praca oparta przede wszystkim na odmiennej aktywności ludzi pracujących, z dominacją aktywności intelektualnej, wykorzystująca owoce pracy intelektualnej minionych i obecnych pokoleń. Czy możemy stwierdzić, jaki jest obecnie poziom zintelektualizowania pracy człowieka? Na ile potrafi on i jest zmuszony – tzw. **przymus nowoczesności** – wykorzystywać osiągnięcia naukowe, które stanowią fundament każdej nowej technologii?

Nowa praca w dużym zakresie owocuje nowymi rodzajami wyników pracy. Są nimi utwory i usługi cyfrowe. Dodajmy również i to, że nowa praca jest realizowana w odmiennym od wcześniejszego środowisku pracy w jego rozumieniu lokalnym i globalnym. W tym drugim przypadku stanowi ona o nowych wymiarach cywilizacji,

a obok konsekwencji wywołanych wszechobecnością technologii informacyjnych jest podstawą budowy gospodarki opartej na wiedzy społeczeństwa informacyjnego.

Jak sądzę, to upoważnia nas do przyjęcia założenia, że pedagogika pracy weszła (wchodzi) na nowy etap rozwoju. Dla odróżnienia tych kwestii stosuję określenia „klasyczna pedagogika pracy” oraz „współczesna pedagogika pracy”. Czy można wskazać w tym miejscu granice określające lata istnienia klasycznej pedagogiki pracy? Nie sądzę, aby taka potrzeba istniała. Stanowiska metodologiczne badaczy ujawniają ich orientację.

Współczesna czy obecna, a może terazniejsza, dziś, aktualnie uprawiana pedagogika pracy moim zdaniem powinna być odmienna od tej z okresu początkowych lat jej budowy. Być może, iż wskazanie roku 1989 jako roku przełomowego i punktu wyjścia nie jest najkorzystniejszym rozwiązaniem, bowiem sugerowałoby to dwa etapy, tj. przed i po roku 1989.

Biorąc pod uwagę te i inne wątpliwości, skłaniam się do stwierdzenia, że zasadne jest mówienie o klasycznej i współczesnej pedagogice pracy.

Dla uniknięcia jednak dyskusji wokół nie najważniejszej kwestii proponuję ten etap rozwoju pedagogiki pracy nazywać **humanistyczną pedagogiką pracy**, rozumiejąc, iż w istocie chodzi w niej o problematykę współczesnej pedagogiki pracy.

Program edycji. W swoim programie opisującym moje zamierzenia działalności naukowej na najbliższe lata uwzględniłem to wszystko, co już osiągnąłem w swoich studiach i badaniach w czasie minionym, i to, ku czemu chciałbym zmierzać. Nie mogłem także pominąć potrzeby zajmowania się takimi zadaniami, które generuje rozwijające się społeczeństwo informacyjne. Przykładowo jest nim problem nadmiarowości informacji, szumu informacyjnego, a przez to pedagogicznych konsekwencji tych zjawisk.

W związku z tym przyjąłem, że moim celem będzie ukazanie nowej i rozległej panoramy problematyki badawczej współczesnej pedagogiki pracy.

Całość projektowanego zamierzenia badawczego chcę zaprezentować w kilku spójnych monografiach. Każda z nich ma zadanie dookreślać wybrane syndromy problemów badań współczesnej pedagogiki pracy.

Na ich liście zamieszczam następujące, roboczo ujmowane tytuły przyszłych książek:

Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej,

Humanistyczna pedagogika pracy. Człowiek obiektem badań,

Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka obiektem badań,

Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej obiektem badań,

Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań,

Humanistyczna pedagogika pracy. Aksjologiczne problemy pracy człowieka,

Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w sytuacjach trudnych,

Humanistyczna pedagogika pracy. Edukacja a rynek pracy. Wyzwania dla pedagogiki,

Humanistyczna pedagogika pracy. Wychowanie ku wartościom pracy obiektem badań.

Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej.

Pierwsza z planowanego cyklu monografii podejmuje zadanie określenia podstawowych cech aktualnie uprawianej i tej przyszłej modelowanej pedagogiki pracy⁴.

Pozwoli to, jak się spodziewam, w myśl tzw. nowej futurologii naszkicować zarys humanistycznej pedagogiki pracy. Takie konstruowanie modeli przyszłych zjawisk ma swoje uzasadnienie we wskazaniach prakseologii. Uświadomione cele złożonych działań podejmowanych przez człowieka pełnią w jego postępowaniach istotnie znaczące funkcje regulacyjne. Pozwalają przede wszystkim planować i programować działania, umożliwiając ich wartościowanie. Wyniki wartościowania stanowią istotne przesłanki podejmowanych decyzji, a dalej doboru środków usprawniających przebieg działania, sprawiających, że będą one bardziej racjonalne, sprawne i skuteczne. Wreszcie wcale nie jest obojętne to, iż świadomość celów pozwala na wieloraki sposób kontrolować uzyskiwane wyniki, konfrontować je z zamierzeniami.

Struktura i zakres zagadnień omawianych w tej monografii wyznacza moje rozumienie znaczenia pojęcia „dyscyplina naukowa”. Stąd koncentrujemy uwagę na ukazaniu szerokiego obszaru zainteresowań naukowych pedagogiki pracy. Owe systemy obiektów badań stanowią o merytorycznej tożsamości pedagogiki pracy. Najbardziej znaczącym wymiarem charakterystyki dyscypliny naukowej jest swoisty dla badaczy punkt widzenia obiektów badań. On także rzutuje na stawiane zadania i interpretację funkcji metodologicznych interesującej nas dyscypliny naukowej. Nie mniej istotna jest konwencja terminologiczna, przez którą postrzegamy związki pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami naukowymi.

Potrzeba, a nawet konieczność szerokiej interpretacji paradygmatu prymatu człowieka (homocentrycznego punktu widzenia) zdecydowała o tym, że ostatecznie ta monografia przyjęła taki, a nie inny tytuł.

Humanistyczna pedagogika pracy. Człowiek obiektem badań. Uznając, iż zadaniem pedagogiki jest wielostronne wspomaganie procesów **rozwoju osoby**, w monografii podejmuję się prezentacji rozproszonych poglądów na temat człowieka⁵. Stwierdzić mogę, iż wyniki badań, jakie są prowadzone przez ostatnie 20 lat, ukazują nowe, niepodważalne fakty dotyczące tajemnicy człowieka jako osoby ludzkiej. Zrozumienie tego, **kim jest człowiek**, jest podstawowym warunkiem rozumienia zjawisk stanowiących obiekty badań humanistycznej pedagogiki pracy. Najkrócej stwierdzam i dokumentuję tezę, że człowiek ciągle pozostaje tajemnicą.

W tym kontekście przede wszystkim pragnę wyeksponować te fragmenty książki, które dotyczą **integralnego modelu człowieka**, w tym jego duchowości. Wszak w tej sferze najwyraźniej występują najważniejsze dla życia człowieka zjawiska aksjologiczne. Stanowią one odniesienie do rozważań nad tymi właściwościami osoby, które ujawniają się w jej czynach i splotach postępowania, a więc w jego pracy, w tym pracy

⁴ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego Rzeszów 2013.

⁵ M. Gogacz, dz. cyt.

zawodowej. Wszak poddany analizie pedagogicznej model **osoba – czyn** wyznacza kolejne nowe pola badań dla współczesnej pedagogiki pracy.

Proponowana struktura treści tego tomu obejmuje podobnie jak w każdym z pozostałych tomów: wprowadzenie, zakończenie i bibliografię. Zasadniczą treść książki tworzą dwie części: pierwsza *Człowiek obiektem badań pedagogiki pracy* i druga *Człowiek jako podmiot i twórca pracy*. W części pierwszej wiodące są dwa rozdziały: *Człowiek obiektem badań nauk humanistycznych, Duchowość człowieka odniesieniem do problematyki badań aksjologicznej pedagogiki pracy*. W części drugiej przewidziano trzy rozdziały, które kolejno noszą następujące tytuły: *Duchowość pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy*, *Duchowość pracy w znaczeniu chrześcijańskim*, *Cechy pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy*.

Niestety tom ten jak dotąd jeszcze nie został dokończony. Ciągłe pojawiają się nowe zagadnienia, których – jak się wydaje – pominąć nie można.

Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka. Nie powinna budzić wątpliwości potrzeba ciągłej refleksji nad kategoriami pedagogiki pracy (człowiek, praca, wychowanie)⁶. Tak niestety nie jest. Kiedy studiujemy różnorodne publikacje z tego zakresu, ukazuje się nam dosyć wyraźny zamęt terminologiczny, który niestety owocuje negatywnymi zjawiskami w procesie interkomunikacji, a to jest czynnikiem hamującym rozwój pedagogiki pracy. W poniższym opracowaniu powracam do **aksjologicznego rozumienia pracy człowieka**⁷. Opracowanie katalogu szczegółowych problemów, jaki można i należy wyprowadzić z zagadnienia **praca jako wartość**, stawia nas przed wielorakimi trudnościami. Są to po pierwsze – trudności metodologiczne, po drugie – merytoryczne.

Co do pierwszego rodzaju trudności, to na początku wypada stwierdzić, iż stajemy obecnie wobec konieczności włączenia podejścia systemowego i metodologii badań systemowych do wszelkich, niestety bardzo rozproszonych poczynañ badawczych pedagogiki pracy. Taki jest moim zdaniem podstawowy kierunek rozwoju „procesu tworzenia się pedagogiki pracy”⁸.

Trudności drugiej grupy wynikają przede wszystkim z konieczności określenia wielowymiarowej istoty pracy osoby ludzkiej. Podjęcie problemów pracy „jako swobodnego żywiołu człowieka jest jak wejście w gęsty las” – mówił T. Nowacki⁹. Jaki jest sens pracy człowieka? Jak określić aksjologiczne i etyczne wymiary pracy ludzkiej? Na tej podstawie można będzie zatrzymać się nad problemem, czy istnieją wartości

⁶ Problematykę powyższą podejmowaliśmy na III Bieszczadzkiem Seminarium Naukowym „Wartości w pedagogice. Praca jako kategoria współczesnej pedagogiki”, Iwonicz-Zdrój 27–29 maja 2007 r. Por. *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów – Warszawa 2007; W. Furmanek, *Praca jako wartość...*, dz. cyt., s. 27–53.

⁷ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego Rzeszów 2013.

⁸ Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, dz. cyt.

⁹ T. Nowacki, *Tworząca ręka*, dz. cyt.

pedagogiczne¹⁰. Jaki jest ich sens i znaczenie teleologiczne? Czy w takim razie praca jest wartością pedagogiczną? To problematyka pedagogiki pracy teoretycznie zorientowanej. Natomiast – pozostając w języku S. Palki – w zakresie pedagogiki pracy praktycznie zorientowanej należy postawić pytanie o to, jak określone rozumienie pedagogicznej wartości pracy powinno owocować – jak owocuje (!?) – w praktyce oświatowej¹¹.

Proponowana struktura treści tego tomu obejmuje trzy części. W **pierwszej** – *Wielowymiarowość pojęcia pracy osoby ludzkiej* – przewiduję następujące rozdziały: *Praca jako szczególna wartość i źródło wartości w życiu człowieka*, *Powinności pracującego człowieka obiektem badań humanistycznej pedagogiki pracy*, *Praca zawodowa i służba jako wartość*, *Moralne aspekty pracy*, *Etos pracy*. W **części drugiej** – *Praca jako zjawisko kultury* – zamieszczam pięć rozdziałów podejmujących kolejno analizę zjawisk człowiek – kultura – cywilizacja – praca – technika, kultura pracy, kultura techniczna, kultura informacyjna. **Część trzecią** książki – *Praca a inne formy działalności człowieka* – tworzą rozdziały prezentujące uczenie się, odpoczynek, świętowanie i leniuchowanie.

Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań. Potrzeba takiego tomu zrodziła się w trakcie przygotowywanej charakterystyki pracy człowieka jaką on obecnie świadczy, w jakiej uczestniczy i jakiej jest podmiotem. A jest to nowa praca¹². Szczegółową charakterystykę jej wymiarów zamieszczam w kolejnym tomie tej edycji.

Treścią omawianej monografii są zagadnienia dotyczące cywilizacji. Wszak **cywilizacja** – najkrócej to ujmując – **jest owocem pracy ludzi**. To po nich rozpoznajemy właściwości pracującego człowieka i wspólnot zjednoczonych w realizacji ważnych dla całej społeczności celów. Poznanie prawidłowości powstawania i rozwoju cywilizacji przybliży nas do poznania samego człowieka. A to jest warunkiem poprawnego programowania poczynań pedagogicznych zmierzających do optymalnego wspomagania jego całościowego rozwoju.

Zadanie podstawowe – jakie tutaj przed nami staje – dotyczy opracowania racjonalnego katalogu fundamentalnych dla humanistycznej pedagogiki pracy zagadnień społeczeństwa informacyjnego. Na tej podstawie odpowiedzieć możemy na pytania wyłaniające się z analizy modeli i zjawisk społeczeństwa informacyjnego. Z tego powodu w **części pierwszej** prezentowanego opracowania dokonuję przeglądu konwencji terminologicznej stosowanej w odniesieniu do tej problematyki.

Szczególnym zainteresowaniem obejmuje to wszystko, co dotyczy *jakości człowieka*, *jakości świata* i *jakości życia człowieka*. Te trzy kategorie tworzą system wzajemnie się wspomagających podsystemów. Uznajemy pogląd, że o wymiarach wy-

¹⁰ Na ten temat jest już bardzo szeroka literatura. Przywołajmy tylko trzech autorów: T. Nowacki, *Postawy i wartości*, dz. cyt., s. 173–191; K. Denek, *Wartości i cele...*, dz. cyt. i inne prace tegoż autora; J. Homplewicz, dz. cyt.

¹¹ Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach...*, dz. cyt.

¹² *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego Rzeszów 2014.

mienionych kategorii decyduje jakość pracy człowieka. To dzięki pracy człowieka możliwe jest dokonywanie świadomych zmian w nim samym (doskonalenie siebie) i w świecie (doskonalenie świata)¹³.

Z tego powodu w **części pierwszej** tego opracowania prezentuję system cech opisujących współczesność jako rzeczywistość, na którą składają się najbardziej istotne i względnie trwałe zjawiska trzech fal przemian cywilizacyjnych: agrarnej, industrialnej i informacyjnej. Złożoność zjawisk wymaga prezentacji założeń metodologicznych (rozdział 1), miejsca i znaczenia nauki i techniki w procesach budowy współczesności (rozdziały 2, 3). Współczesność nie jest wolna od licznych zagrożeń zarówno tych o charakterze globalnym, jak i tych osobowych. Omawiam je w rozdziale 5.

W **części drugiej** analizie poddaję podstawowe zjawiska cywilizacji, w tym problematykę przemian modelu cywilizacyjnego widzianą w świetle podstawowych paradygmatów ujawniających się w modelu wykorzystywanym do charakterystyki tej fazy rozwoju cywilizacji¹⁴.

Rozdział 2 poświęciłem omówieniu istoty zjawisk technologicznych, wychodząc od eksplikacji pojęcia technologia, poprzez jej cechy do charakterystyki technologii kluczowych, jakimi w cywilizacji informacyjnej są technologie informacyjne. Ich wszechobecność (rozdział 4) niesie wyzwania (rozdział 5) i rewolucyjne przemiany zachodzące w pracy człowieka społeczeństwa informacyjnego.

Część trzecia tej książki obejmuje przegląd zjawisk ujawniających się jako skutki osobowe przemian w pracy człowieka (rozdział 1) oraz skutki społeczne (rozdział 2). W rozdziale 3 tej części monografii omawiam wybrane konsekwencje społeczne spowodowane rozwojem technologii informacyjnych. Wskazuję na to, że nowe społeczeństwo ujawnia się już w zjawiskach stratyfikacji społeczno-zawodowej, ewolucji zawodów, ale także w zjawiskach wykluczenia cyfrowego. Prowadzi to do modelu społeczeństwa sieciowego. A stąd wyrasta nowy syndrom problemów badań humanistycznej pedagogiki pracy.

Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Struktura tej książki wyznacza kolejne nowe pola penetracji naukowej humanistycznej pedagogiki pracy.

Uznając pracę za **wartość egzystencjalną** lub jak pisał to T. Nowacki, **nadwartość**, chcę w tej książce zwrócić uwagę na te czynniki obecne we współczesności, które w największym stopniu wpływają na przemiany w treściach, organizacji i instrumentalizacji pracy człowieka. Najwyraźniej dostrzegamy te zjawiska w pracy zawodowej człowieka, szczególnie w jego pracy produkcyjnej. Jednak zjawiskami nadającymi najważniejsze rysy współczesności są te z nich, które dotyczą usług, w tym usług zdominowanych przez włączenie do ich treści technologii informacyjno-komunikacyjnych (e-usługi). Stąd zatrzymujemy się na tej problematyce nieco dłużej¹⁵.

¹³ Dokładniej tę problematykę omawiam w książce: *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*. Rzeszów 2013.

¹⁴ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy dyscypliną współczesnej pedagogiki*. Rzeszów 2013.

¹⁵ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

Zrozumienie prawidłowości występujących w prezentowanych zjawiskach wymaga uprzedniego ich opisu. Na tej podstawie można wyrobić sobie pogląd na kierunki dalszych przemian pracy ludzkiej, a przez to również pełniej zrozumieć niektóre nowe zjawiska.

Książka w dużej mierze opisuje nową rzeczywistość pracy osoby ludzkiej w cywilizacji informacyjnej, a to może ułatwić kolejnym badaczom dookreślanie eksplikacyjnych problemów nowych badań współczesnej pedagogiki pracy.

Współczesna pedagogika pracy swoją siatkę problematyki badawczej osadza we współczesności. Oznacza to konieczność podjęcia badań i studiów obejmujących najważniejsze zjawiska charakteryzujące tę współczesność. Dotyczą one przemian pracy w rolnictwie, przemyśle i usługach.

Fundamentalne jest pytanie o katalog podstawowych zagadnień społeczeństwa informacyjnego. Na tej podstawie możemy odpowiedzieć sobie na pytania wyłaniające się z analizy modeli i zjawisk społeczeństwa informacyjnego. Analizie poddać należy wyzwania cywilizacji informacyjnej widziane w świetle założeń podstawowego modelu metodologicznego wykorzystywanego do charakterystyki tej fazy rozwoju cywilizacji.

Pytania podstawowe związane z terenem badań dotyczą katalogu fundamentalnych dla współczesnej pedagogiki pracy zagadnień społeczeństwa informacyjnego. Na tej podstawie możemy odpowiedzieć na pytania wyłaniające się z analizy modeli i zjawisk społeczeństwa informacyjnego. Z tego powodu **w części pierwszej** prezentowanego opracowania dokonuję przeglądu konwencji terminologicznej stosowanej w odniesieniu do tej problematyki. Pozwalają one na pełniejszą charakterystykę, a przez to ukazanie istoty społeczeństwa informacyjnego budowanego jako konsekwencja rozwoju cywilizacji informacyjnej. Upowszechnienie technologii informacyjnych owocuje wieloma nowymi zjawiskami społecznymi i cywilizacyjnymi. Potwierdza się teza M. Heideggera, że **istota techniki leży poza nią samą**. Przemiany dotyczą zjawisk stratyfikacji społecznej, ujawniają się w różnych formach ewolucji zawodów, w tym ich: wymieraniu, przemianach jakościowych, powstawaniu nowych zawodów.

W części drugiej omawianego tomu poddaję analizie wyzwania cywilizacji informacyjnej widziane w świetle podstawowych paradygmatów ujawniających się w modelu wykorzystywanym do charakterystyki tej fazy rozwoju cywilizacji¹⁶. Zmienia się praca w każdym sektorze gospodarki. Dynamicznie rozwijają się nowe rodzaje usług (e-usługi). To wymusza konieczność zmian w systemach edukacji.

Część trzecia tej książki obejmuje przegląd tych wyzwań, przed jakimi staje już obecnie edukacja na wszystkich jej poziomach, ze szczególnie nas interesującą problematyką edukacji zawodowej. Nowe społeczeństwo potrzebuje **nowej szkoły**. Znamy tę prawidłowość, że każdy model życia społecznego budował według własnych marzeń i aspiracji odpowiednią szkołę. Jaka będzie szkoła przyszłości? Na ile wykorzystane zostaną tutaj osiągnięcia współczesnej techniki? Jak wpisze się w jej funkcjonowanie rozwijająca się edukacja na odległość? Interesuje nas tutaj również ogół

¹⁶ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy dyscypliną współczesnej pedagogiki* (w druku).

przemian zachodzących w szkolnictwie wyższym. Uniwersytet powinien stawać się centrum nie tylko tworzenia wiedzy, ale też jej transferu, komercjonalizacji i popularyzacji.

Ostatnia część pracy przedstawia niektóre problemy merytoryczne i metodologiczne związane z diagnozą stanu rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce.

Humanistyczna pedagogika pracy. Aksjologiczne problemy pracy. W procesie wielowymiarowych przemian, jakie dokonują się obecnie, nie możemy nie zauważać i pomijać przemian zachodzących w świecie wartości człowieka. Świat człowieka jest w istocie ciągle się rozwijającym światem jego wartości. W miarę narastania efektów introcepcji wartości coraz mocniej wpływających na postępowanie człowieka, w tym na dokonywane przez niego wybory celów, strategii i metod działania, uświadamiamy sobie nową sytuację człowieka i jego pracy.

W prezentowanej monografii szczególną uwagę zwracam na **obraz aksjologiczny człowieka pracującego i człowieka bezrobotnego**. Prezentacja takiego obrazu powinna uwzględnić wielość kategorii aksjologicznych, jakie występują w rozmaitych sytuacjach życia i pracy człowieka. To one tworzą swoiste wymiary i nadają odpowiedni charakter całej przestrzeni aksjologicznej człowieka. W normalnym biegu życia i pracy ta przestrzeń jest względnie trwała. Podejmowane decyzje i wynikające z nich postępowania mogą być wartościowane według kryteriów uwewnętrznionych (zinternalizowanych) wartości. Wszak one kształtują człowieka od wewnątrz. Problematykę tej monografii koncentruję na omówieniu wolności, odpowiedzialności i godności osoby ludzkiej.

Przyjęte założenia określiły strukturę całej monografii. W największych objętościowo częściach książki prezentuję dwa obrazy aksjologiczne człowieka: 1) pracującego, 2) bezrobotnego. W związku z tym przedstawiam najważniejsze problemy dotyczące wymienionych kategorii aksjologicznych. Pragnę również ukazać wielość punktów widzenia na te kategorie, dlatego prezentuję ich ujęcie w kilku dyscyplinach naukowych (filozofia, etyka, teologia, psychologia i pedagogika). Na tym zaś tle omawiam niektóre zjawiska ukazujące swoistość danej kategorii w kontekście pracy (bądź braku pracy) w życiu człowieka.

Całość tak ujętej problematyki uzupełniam zagrożeniami w procesach funkcjonowania omawianych wartości.

Proponowana struktura treści jest następująca: **część pierwsza: Pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiki współczesnej, część druga: Wokół tajemnicy człowieka, część trzecia: Człowiek jako podmiot i twórca pracy, część czwarta: Obraz aksjologiczny człowieka pracującego, część piąta: Obraz aksjologiczny człowieka bezrobotnego, część szósta: Zagrożenia dotyczące aksjologicznego obrazu człowieka.**

Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w sytuacjach trudnych. Termin **psychopatologia pracy** może być rozumiany dwojako. W znaczeniu klinicznym obejmuje on swoją treścią ogół zagadnień związanych z zaburzeniami zdrowia i życia psychicznego człowieka wynikającymi z podejmowania i realizowania przez niego określonej pracy.

W nieco szerszym znaczeniu psychopatologia pracy interesuje się ogółem negatywnych zjawisk psychologicznych związanych z pracą, które uwidaczniają się zarówno w dezorganizacji funkcjonowania człowieka, jak też w dezorganizacji samej pracy.

Ten rodzaj psychopatologii dotyczy pracy jako zjawiska społecznego i cywilizacyjnego. Jeżeli pracę traktuje się jako formę panowania nad człowiekiem, jako narzędzie wyzysku czy poniżania całych wspólnot narodowych lub całych grup ludzi pracujących (np. kobiet), mówimy o psychopatologii pracy w znaczeniu ogólnym.

Oprócz zjawisk związanych z „chorobami pracy” psychopatologia pracy zajmuje się wszelkimi nieprawidłowościami i zaburzeniami ujawnianymi w zjawiskach życia psychicznego i duchowego pracującego człowieka.

Współczesna pedagogika pracy te syndromy terenów badań musi włączyć do swojego przedmiotu badań. W proponowanej strukturze treści omawianej monografii przewiduję katalog następujących problemów: psychopatologia a aksjologia pracy człowieka, ambiwalencja postaw wobec pracy, obciążenie człowieka pracą, koszty pracy, przeciążenia pracą, zmęczenie, znużenie i zniechęcenie człowieka pracą zawodową, sytuacje trudne w zawodzie, trudności zewnętrzne w pracy zawodowej, stres w pracy, wyuczona bezradność, wypalanie i wypalenie zawodowe, przegląd wybranych koncepcji wypalenia zawodowego, przyczyny powstawania wypalenia zawodowego, choroby zawodowe, uzależnienia w procesach pracy: pracoholizm jako dobrowolne zagubienie się w pracy, niewolnictwo pracy dawniej i dziś, formy współczesnego niewolnictwa, obozy pracy, lagry i łagry metodą zniewolenia człowieka przez pracę.

Humanistyczna pedagogika pracy. Edukacja a rynek pracy. Problematyka relacji edukacji i rynku pracy stała się obecnie niemal codziennym przedmiotem dyskusji pedagogów. W istocie sprawa dotyczy poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy szkoła ma wychowywać człowieka, czy może pracownika. Pytania tak sformułowane wskazują na odmienne punkty widzenia na interesujący nas problem misji edukacji przez pracodawców i przez pedagogów. Ci pierwsi są zainteresowani takim modelowaniem edukacji, aby doprowadzała ona do przygotowania człowieka zdolnego radzić sobie z określonymi zadaniami zawodu już od pierwszych dni zatrudnienia (w przypadku właścicieli małych i średnich firm). Taki pogląd ma **charakter utylitarystyczny**, uprzedmiotawiający wychowanka. W sytuacji ciągle bardzo szybko zmieniającej się cywilizacji i warunków funkcjonowania człowieka jest to pogląd nieznajdujący akceptacji pedagogów.

Jakie są warunki efektywnego przejścia człowieka z systemu edukacji do życia zawodowego? Odpowiedź na tak formułowane pytanie musi uwzględnić wpływ organizacji systemu edukacji szkolnej na procesy efektywności zewnętrznej oraz tranzycji (w politologii według S.P. Huntingtona to koncepcja przejścia od jednego do innego modelu systemu¹⁷). Czy istnieje wzajemne oddziaływanie podsystemów (edukacji

¹⁷ S.P. Huntington wyróżnia: transformację, przemieszczenie oraz zastąpienie. Transformacja ma miejsce wówczas, gdy reformom przewodzą elity rządzące. Zastąpienie występuje, gdy tranzycja jest inicjowana przez opozycję, natomiast wtedy, gdy reformy są dziełem wspólnym rządu i opozycji, proces nosi nazwę przemieszczenia. Zob. <http://www.edukateria.pl/praca/tranzycja-koncepcja-s-p-huntingtona/>.

i gospodarki)? Na ile mają one znaczenie? Które z dziedzin edukacji obecne w systemie edukacji w największym stopniu modyfikują procesy tranzytacji? Jaka jest sprawność i skuteczność w tym zakresie obecnie występujących rozwiązań?

Odpowiedzi na wymienione pytania mogą być wykorzystane dla modelowania optymalnych rozwiązań w nowym systemie edukacji.

Proponowana struktura tej monografii to: rynek (definicje, cechy), rynek w okresie transformacji cywilizacyjnej, rynek a praca, nowe formy organizacji pracy konsekwencją zmian na rynku pracy, wyzwania rynku a edukacja, utylitaryzm, hedonizm a rynek, styl życia człowieka a rynek i edukacja, globalizacja a rynek i edukacja, konsumeryzm a edukacja, wiek dostępu, zagrożenia na rynku a edukacja.

Humanistyczna pedagogika pracy. Wychowanie ku wartościom pracy. Niemal powszechne jest przekonanie, że z codziennego wykorzystywania dobrodziejstw techniki współczesnej nikt z ludzi nie zechce zrezygnować. Ich sens wyraża się – najogólniej rzecz ujmując – w pomaganiu ludziom w przeróżnych formach życiowej aktywności, których celem jest dążenie do zmiany jakości życia. Wszyscy ludzie chcą korzystać z wyników techniki. Nie są nawet zainteresowani tym, kto jest twórcą tych dzieł składających się na dobrostan środowiska ich codziennego życia. Rzecz w tym, aby korzystali z tych osiągnięć w sposób rozumny i odpowiedzialny.

Transmisję osiągnięć techniki współczesnej do życia jednostek i społeczeństw powinna zapewnić powszechna i obowiązkowa edukacja, a w jej obrębie **dobra i nowoczesna szkoła**. Jej misją jest takie przygotowanie wychowanków, aby mogli oni czerpać radość życia z własnych form aktywności, aby mogli budować swoje człowieczeństwo w środowisku kultury narodu, w jakim wyrastają. Krytyczno-kreatywne postawy wychowanków odniesione do zastanej rzeczywistości są warunkiem ich twórczego uczestnictwa w zbiorowym wysiłku budowania nowej jakości środowiska własnego życia.

Wychowanie to nie tylko wspomaganie rozwoju w znaczeniu działań **kreatywnych, optymalizacyjnych, minimalizujących zagrożenia, korekcyjnych**. A jak na tym tle należy interpretować problematykę wychowania ku wartościom pracy człowieka?

Proponowana treść omawianej monografii obejmuje następujące zagadnienia: rozwój moralny podstawą wychowania ku wartościom, wartości podstawą wychowania, introcepcja wartości i urzeczywistnianie wartości pracy, wychowanie ku wartościom pracy zawodowej, wychowanie zawodowe, konieczność reorientacji w myśleniu o współczesnym wychowaniu i kształceniu zawodowym, edukacja zawodowa na miarę potrzeb społeczeństwa informacyjnego, intelektualizacja kształcenia praktycznego istotą wychowania zawodowego.

*Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski*

Konferencje, Informacje, Recenzje

Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy,
26–27 listopada 2014 r., Wrocław

W dniach 26–27 listopada na Uniwersytecie Wrocławskim w Instytucie Pedagogiki odbyła się Jubileuszowa Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod tytułem „Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy”. Konferencję zorganizowali pracownicy Zakładu Resocjalizacji. Współorganizatorami byli: Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej we Wrocławiu, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Dolnośląskie Stowarzyszenie Kuratorów Sądowych FRONTIS, Oddział Dolnośląski Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej oraz Wrocławski Oddział Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Patronat honorowy nad wydarzeniem objęli Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego prof. zw. dr hab. Marek Bojarski oraz Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwowski. Konferencja skłaniała do refleksji na temat czterdziestu lat funkcjonowania Zakładu Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

W sesji plenarnej jako pierwszy głos zabrał dr Adam Szczówka, który przybliżył uczestnikom konferencji historię Zakładu Resocjalizacji oraz dokonania jego pracowników. Autor w spo-

sób chronologiczny opowiedział, jak rozwijał się Zakład Resocjalizacji na przestrzeni lat oraz co stanowiło największe sukcesy jego pracowników. Kolejnym prelegentem był prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński. Zaprezentował temat „Trzy pedagogiki resocjalizacyjne na przełomie wieków”. Profesor omówił wyzwania dla pedagogiki resocjalizacyjnej. Przedstawił ponadto założenia niezwykle ciekawego projektu „Tatuaze Wolności”, który ma pomóc zresocjalizowanym osobom ponownie wystartować w życiu, bez śladów przypominających im o błędach młodości. Kolejnym mówcą był prof. dr hab. Marek Heine, który przedstawił zebrany temat „Ewolucja modelu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych a nabywanie przez nich kompetencji zawodowych”. Prelegent mówił o predyspozycjach do nabywania kompetencji studenckich.

Następnie głos w toczących się obradach sesji plenarnej zabrał prof. zw. dr hab. Andrzej Baładynowicz z niezwykle interesującym wystąpieniem na temat „Probacyjna sprawiedliwość karząca w miejsce zdehumanizowanej resocjalizacji osadzonej na przymusie i wtórnej stygmatyzacji”. Autor wystąpienia podkreślił, że bez wartości nie można mówić o prawach. Resocjalizacja wymaga umiejętności myślenia, działania. Pojawiło się odwołanie do teorii treści i form samoświadomości społecznej Zbigniewa Zaborowskiego. Po krótkiej przerwie głos zabrali przedstawiciele Instytutu

Służby Więziennej w Kijowie (prof. dr hab. Yevgen Barach, dr Liudmyka Kneidel, dr Liudmyła Dubchak), naświetlając temat „Nowoczesne tendencje w polityce penitencjarnej Ukrainy”.

Profesor zw. dr hab. Elżbieta Łuczak i dr Władysław Łuczak apelowali o skuteczną resocjalizację penitencjarną. Kolejna prelegentka prof. dr hab. Krystyna Ostrowska mówiła o perspektywach resocjalizacji w świetle psychologii pozytywnej. Jako ostatni w sesji plenarnej wystąpił dr Piotr Kwiatkowski z tematem „Profilaktyka i resocjalizacja w kontekście postępów neurogenetyki”.

Następnie toczyły się interesujące obrady w sekcjach tematycznych. Sekcja pierwsza, której moderatorami byli prof. dr hab. Jacek Kurzępa i prof. dr hab. Mariusz Jędrzejko, poświęcona była profilaktyce niedostosowania społecznego. Dr Karolina Kmiecik-Jusięga mówiła na temat wykorzystania dramy w pracy z młodzieżą w celu zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Następnie głos zabrała mgr Agnieszka Sołbut. Rozważania dotyczyły pomocniczości vs pozorności działań służb społecznych w odniesieniu do rodzin objętych procedurą Niebieskiej Karty. Jako ostatnia głos zabrała mgr Emilia Wołyniec, która odniosła się do wybranych brytyjskich programów prewencyjnych skierowanych do nieletnich, omówiła angielski multiagencyjny model pracy. Analiza sytuacji oparta była na Krajowych Standardach Wymiaru Sprawiedliwości dla Nieletnich w Wielkiej Brytanii.

Druga sekcja tematyczna obradowała pod czujnym okiem moderatorów: prof. zw. dr. hab. Marka Konopczyńskiego i prof. dr. hab. Marka Heine. Prelegenci snuli rozważania na temat resocjalizacji nieletnich. O zasadę dobra

dziecka w polskim postępowaniu w sprawach nieletnich pytała dr Justyna Kusztal. Kolejny prelegent ks. dr Bogdan Stańkowski, odwołując się do doświadczenia pracy salezjańskiej we Włoszech, rozprawiał na temat pedagogiki resocjalizacyjnej adolescentów nieprzystosowanych społecznie.

Następnie dr Agnieszka Barczykowska mówiła o zastosowaniu modelu R-N-R w diagnostyce resocjalizacyjnej. Model Risk- Need- Responsivity wydaje się być interesującą alternatywą dla dotychczasowych teoretycznych uzasadnień oddziaływań resocjalizacyjnych podejmowanych w placówkach. Kolejna prelegentka dr Elena Karpuszenko podjęła temat: „Wartość dotrzymania słowa u pokolenia XXI wieku”. Na temat badań etnograficznych w resocjalizacji mówiła dr Małgorzata Oleniacz. Na zakończenie obrad w tej sekcji przedstawiciele Dolnośląskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych Frontis powiedzieli o nadzorze nad nieletnimi w świetle obowiązujących regulacji prawnych.

Trzecia sekcja tematyczna, której przewodniczyły prof. zw. dr hab. Elżbieta Łuczak i prof. dr hab. Janina Florczykiewicz, obradowała na temat metod pracy penitencjarnej. Profesor dr hab. Sławomir Przybylski przedstawił dziejową myśl penitencjarną – od krnąbrnych izolowanych przestępców do niebezpiecznych więźniów. Kolejny prelegent dr Krzysztof Biel poddał analizie gotowość skazanych kobiet i mężczyzn do resocjalizacji.

O roli indywidualnego programu oddziaływania w resocjalizacji oraz readaptacji społecznej skazanych mówiła dr Eliza Mazur. Profesor dr hab. Anna Fidelus zaprezentowała ciekawy model

relacyjnej readaptacji społecznej skazanych opartej na samoświadomości. Ciekawie na temat edukacji więźniów na poziomie studiów wyższych mówił dr Marek Kalaman.

Na zakończenie obrad w tej sekcji wystąpiła prof. dr hab. Janina Florczykiewicz. Prelegentka zaprezentowała badania nad zastosowaniem kreacji wizualnej w realizacji celów resocjalizacji.

Czwarta sekcja tematyczna pod przewodnictwem prof. dr. hab. Andrzeja Baładynowicza i prof. dr. hab. Andrzeja Węglińskiego obradowała wokół zagadnienia: „Penitencjarystyka i probacja w aspektach prawno-kryminalnych i społecznych”. Niezwykle ciekawy temat zaproponował prof. dr hab. Andrzej Węgliński – „Zasoby osobiste i kompetencje zawodowe kuratorów sądowych i pracowników socjalnych niezbędne w pracy z osobą dozorowaną z problemem alkoholowym”. Sytuację osób opuszczających zakłady karne poddała analizie dr Beata Zając. Magister Anna Chańko zaproponowała temat: „Stygmat społeczny kobiety, która odbyła karę pozbawienia wolności”. Motywatory do podjęcia pracy w Służbie Więziennej przez funkcjonariuszy działu ochrony analizował dr Krzysztof Dziejdzik. Podobną tematyką zajęła się mgr Monika Podczasik, podkreślając potrzebę podejmowania badań nad kondycją psychofizyczną pracowników więziennictwa. Natomiast przesłanki do warunkowego przedterminowego zwolnienia stosowanego wobec młodocianych przedstawił dr Paweł Kobes.

Drugi dzień jubileuszowej konferencji również obfity był w merytoryczne konteksty. Sekcji poświęconej profilaktyce niedostosowania społecznego przewodniczył prof. dr hab. Jacek Ku-

rzępa. Pierwsza wystąpiła dr Małgorzata Michel, która poddała analizie dwie kwestie: Czy najpierw mamy do czynienia z osobą wykluczoną, czy to przestrzeń jest wykluczona i jednostka w nią wchodzi? Magister Filomena Fórman przedstawiła koncepcję pracy z dzieckiem w pogotowiu rodzinnym. Natomiast mgr Katarzyna Korona skrupulatnie przedstawiła zalety socjoterapii w oddziaływaniach profilaktyczno-resocjalizacyjnych. Na zakończenie obrad w pierwszej sekcji wystąpiła mgr Monika Kurzynoga, która przyjrzała się profesjonalizmowi, pasji i powołaniu społecznych kuratorów sądowych.

Drugiej sekcji przewodniczył prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński i prof. dr hab. Marek Heine. Magister Liliana Kołodziejczak krytycznie spojrzała na metody pracy preferowane w niepublicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Natomiast dr Arkadiusz Kamiński poddał analizie funkcjonowanie społeczne nieletnich na terenie młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Funkcjonalnością instytucji resocjalizacji dla nieletnich zajęła się dr Barbara Jezierska.

W trzeciej sekcji tematycznej obradom na temat metod pracy penitencjarnej przewodniczyły prof. zw. dr hab. Elżbieta Łuczak i prof. dr hab. Janina Florczykiewicz. Pierwsza zaprezentowała temat dr Monika Badowska-Hodyr. Autorka mówiła o wybranych aspektach wykonywania kary pozbawienia wolności wobec uwięzionych rodziców. Prospołeczną postawę więźniów dostrzegła mgr Emilia Sokołowska, prezentując dane dotyczące ich pracy charytatywnej na terenie Dolnego Śląska. Magister Edward Muzeja zaprezentował wspólną praktykę resocjalizacyjną wobec

osób pozbawionych wolności na przykładzie Zakładu Karnego nr 1 we Wrocławiu. Na zakończenie obrad w tej sekcji temat zaprezentował przedstawiciel organizatorów – dr Sławomir Grzesiak. Rozważania dotyczyły ewentualnych konfliktów i ryzyka w pracy penitencjarnej wychowawców.

Czwartej sekcji poświęconej penitencjarystyce i probacji przewodniczyli prof. zw. dr hab. Andrzej Bałandynowicz i prof. dr hab. Andrzej Węgliński. Profesor dr hab. Anna Kieszkowska przygotowała temat dotyczący efektywności reintegracji społecznej w oparciu o inkluzyjno-katalaktyczny model pracy z osobami wykluczonymi społecznie. Sytuację mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności i ich stosunek wobec partnerek życiowych i seksualnych zaprezentowała dr Maria Łukaszek. Natomiast dr Arkadiusz Urbanek przedstawił przykłady zaburzeń procesu socjalizacji dzisiejszych recydywistów penitencjarnych w perspektywie możliwości wczesnej interwencji instytucjonalnej. Ostatnie wystąpienie dr Beaty Boćwińskiej-Kiluk dotyczyło różnych przykładów zachowań autoagresywnych u osób uwięzionych.

Po obradach w sekcjach tematycznych nastąpiło krótkie podsumowanie. Organizatorom pozostaje życzyć kolejnych długich lat działań w tematyce resocjalizacji. Uczestnikom zaś wielu powrotów na tak dobrze merytorycznie i organizacyjnie przygotowaną konferencję.

mgr Agnieszka Solbut
mgr Emilia Wołyniec
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki”

17 kwietnia 2015 r., Bydgoszcz

17 kwietnia 2015 roku Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy przy współudziale Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego¹ zorganizowała ogólnopolską konferencję naukową: „Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki”. Organizatorem konferencji była dr Renata Tomaszewska-Lipiec. Konferencja połączona była z promocją monografii poświęconej tej problematyce i odbyła się w Bibliotece Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Zagadnienie relacji zachodzących między pracą zawodową a sferą poza pracą zostało po raz pierwszy wyeksponowane w tak dużym wymiarze przez środowisko bydgoskich pedagogów pracy, którzy od lat inicjowali cykliczne spotkania poświęcone tematyce edukacji i pracy człowieka.

Do zorganizowania konferencji na powyższy temat zainspirowały przede wszystkim obserwacje życia codziennego, jak i wyniki dotychczasowych badań naukowych, które wskazują, iż wraz z postępem cywilizacyjnym zauważalne jest, jak praca zaczyna zawłaszczać coraz większą część ludzkiego życia, wchodząc

¹ W Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki znajduje się oddział Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, którego główna siedziba mieści się w Instytucie Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy Uniwersytetu Zielonogórskiego.

w konflikt ze sferą pozazawodową obejmującą rodzinę, relacje międzyludzkie, działalność społeczną, zainteresowania, wypoczynek, edukację itp. Analizy badaczy wskazują, iż nasilenie tego konfliktu nastąpiło od przełomu lat 80. i 90. XX w., z którym wiąże się postępujący proces globalizacji oraz rozwój społeczeństwa konsumpcyjnego. Nierównowaga w relacjach praca–życie pozazawodowe stanowi przykład narastającej patologii, jaka ma miejsce w światowym systemie społeczno-gospodarczym, zarówno w krajach rozwijających się, jak i wysokorozwiniętych. Dlatego podczas konferencji, jej uczestnicy poddali analizie trzy kategorie pojęciowe: „pracę zawodową”, „życie osobiste” oraz tzw. „równowagę”. Analizowane kwestie rozpatrywane były na trzech poziomach refleksji teoretyczno-problemowej: jednostki, mikroekonomicznym oraz makroekonomicznym.

Konferencja składała się z trzech części poprzedzonych uroczystym otwarciem dokonanym przez prof. zw. dr hab. Sławomira Kaczmarka, Prorektora ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz prof. zw. dr hab. Marię Deptułę, Prodziekana ds. Nauki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Pierwsza część to gromadzące wszystkich uczestników obrady plenarne, w które wprowadziła dr Renata Tomaszewska-Lipiec – Organizator Spotkania i adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki UKW. Referaty plenarne wygłosili: prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, Wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Prorektor ds. Nauki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie;

Start absolwentów w dorosłe życie; prof. dr hab. Agnieszka Lipińska-Grobelny z Uniwersytetu Łódzkiego: *Relacja praca–życie pozazawodowe z perspektywy psychologicznej – teoria i pomiar* oraz dr inż. Krzysztof Symela z Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu: *Badania środowiska pracy – od technologii do standardów kompetencji zawodowych*. Ponadto dr Renata Tomaszewska-Lipiec przytoczyła tezy postawione przez prof. dr. hab. Wiesława Sztumskiego z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, przygotowane na potrzeby tego spotkania, a związane z *Degradacją środowiska pracy*. Obradom plenarnym przewodniczyła prof. dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Drugą część konferencji stanowiło studium panelowe na temat *Relacji praca–życie pozazawodowe: dysonans czy synergia ról?* Jego moderatorem był prof. dr hab. Romuald Derbis z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Podczas studium paneliści podjęli następujące kwestie:

- dr Magdalena Barańska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Work-life balance czy naprawdę istnieje? – założenia a praktyka*,
- dr Anna Pluta z Uniwersytetu Szczecińskiego: *Czy możliwa jest harmonia w relacjach praca – życie pozazawodowe współczesnych pracowników?*
- dr Monika Bartkowiak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Równowaga między pracą a życiem jako podstawa budowania kapitału ludzkiego w nowoczesnej organizacji*,
- dr Dorota Nawrat ze Społecznej Akademii Nauk w Łodzi, reprezentująca także Narodowe Forum Doradztwa

Kariery: *Zagrożenia dla zdrowia pracowników w środowisku pracy*,

- dr Joanna Szłapińska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Praca zawodowa w systemie wartości menedżerów*,
- dr Ewa Krause z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy: *Kariera naukowa w kontekście życia rodzinnego*.
- dr inż. Krzysztof Symela z Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu: *Zrównoważony rozwój – implikacje dla modelowania profili i standardów kompetencyjnych zawodowych pracowników*

Trzecią część konferencji wypełniła dyskusja prowadzona przez dyrektora Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie prof. dra hab. Franciszka Szloska oraz prof. dr hab. Urszulę Jeruszkę z Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Podsumowania konferencji dokonała dr Renata Tomaszewska-Lipiec, podkreślając interdyscyplinarność podjętej problematyki i jej złożoność, a także zwracając uwagę na dwie zarysowujące się obecnie tendencje społeczne: z jednej bowiem strony rośnie grupa polskich pracowników narażona na zaburzenie równowagi życiowej z powodu nadmiernej aktywności zawodowej; z drugiej zaś strony, analizując postawy tzw. pokolenia „Y”, „Z” i „Neetsów” pojawia się obawa o możliwość kształtowania tożsamości współczesnych młodych ludzi w oparciu o pracę.

Zaproponowana przez organizatorów tematyka spotkała się z zainteresowaniem szerokiego grona odbiorców, przedstawicieli różnych dyscyplin na-

ukowych z ośrodków akademickich z całej Polski, a także przedstawiciele praktyki życia gospodarczego. Konferencję uświetniła obecność współtwórcy subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy – prof. zw. dra hab. Zygmunta Wiatrowskiego oraz Prorektora ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. zw. dra hab. Zdzisława Wołka, członka Zarządu Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego,

Uczestnicy konferencji otrzymali monografię pod redakcją dr Renaty Tomaszewskiej-Lipiec „Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki” wydaną w Wydawnictwie UKW, a także egzemplarze czasopism naukowych „Problemy Profesjologii” i „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

Wieloaspektowość podjętych w czasie tego spotkania naukowych zagadnień pozwoliła na sformułowanie wniosku, iż wzajemne relacje między tymi, tak ważnymi sferami życia człowieka, powinny stanowić znaczący obszar badań naukowych, zawierający zarówno aspekty indywidualne, jak i mikro- oraz makroekonomiczne. Wydaje się, że wraz z narastaniem zjawiska nierównowagi między zawodowym i pozazawodowym obszarem życia jednostki stanie się ono w niedalekiej przyszłości istotnym problemem badawczym dla nauk społecznych. Stąd wskazane wydaje się być podejmowanie badań w tym kierunku, gdyż mogłyby one stanowić znaczący wkład w usprawnianie, tworzenie, wdrażanie, kształtowanie i ocenę polityki społecznej w zakresie budowania optymalnych relacji między pracą a sferą osobistą mieszkańców Europy.

Zainteresowanie, z jakim spotkała się podjęta problematyka, zainspirowało

Katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki do kontynuacji podobnych spotkań naukowych i rozpoczęcia cyklu konferencji poświęconych złożonym problemom aktywności zawodowej i życia osobistego. Wyrazem tego stały się prace nad kolejną publikacją pt. *Work – personal life. Between harmony and disintegration*.

dr Renata Tomaszewska-Lipiec
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

***Forecasting skill demand
and supply***
Cedefop, in March 2014

Cedefop, in March 2014, has provided three detailed reports about general indications of patterns and trends in skills supply and demand measured by qualification across the whole of Europe. In these three materials the term qualification refers to the highest level of education/qualification held by individual. In particular, three board levels of qualifications are presented: low, medium and high connected to different ISCED (International Standard Classification of Education) standards.

The first report deals with medium terms forecasts concerning the labour force by qualifications where the labour force represents people economically active with 15+ years old, employed people and unemployed that are seeking for jobs. Labour force represents labour/skill supply and from 2013 to 2020

will increase of 1.5% while between 2020-2025 just 0.5%.

The second report is based on employment trends by qualifications. The employment is the number of people in work or the number of occupied jobs in the economy while the employment trend present the development of the employed persons. From 2008 to 2013 statistic data revealed a decrease while for the future, forecasts are positive: a rise of 2.1% between 2013-2020 and 1.4% during 2020-2025.

Finally, the last report is a matter of job opportunities by qualifications. It concerns the sum of net employment change and replacement demand. The valuation of these data is more complicated because the replacement demand depends on the possibility that a person can leave work places. As he distribution of those leaving the labour forces is difficult to estimate yearly the replacement demand needs a longer period of valuation: 2013-2020, during which the percentage of total job opportunities will grow of 0.09%. For more information, please visit: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts-main-results>

Sara Sorrentino
Leonardo da Vinci programme
participant, graduate at Universita' degli
studi di Napoli Parthenope, e-mail:
sarasorrentino2012@gmail.com

Ewa Smak, *Innowatyka w edukacji*,
Wyd. Nowik Sp.j., Opole 2014,
ss. 185. Recenzenci wyd.: prof. zw. dr
hab. B. Muchacka, prof. zw. dr hab.
S. Palka

W Polsce ostatnio obserwuje się ukierunkowaną dążność do refleksyjnego rozwijania działań pedagogicznych związanych ze zmianami i innowacjami w teorii i praktyce pedagogicznej. Monografia autorstwa Ewy Smak jest wynikiem wieloletniego zainteresowania innowacjami pedagogicznymi. Pozycja ta wpisuje się w nurt zainteresowań pedagogów oraz przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych zajmujących się problematyką innowacji w obszarach edukacyjnych.

Na wstępie Autorka wyjaśnia, iż książka jest próbą usystematyzowania i uporządkowania funkcjonujących i niejednokrotnie „rozproszonych” rozważań dotyczących problematyki innowacji, nowatorstwa czy postępu pedagogicznego (s. 8)². Deliberacje osadzone są wokół pojęcia „innowatyka” w rozumieniu subdyscypliny zajmującej się wiedzą o współczesnym unowocześnianiu obszarów edukacyjnych oraz postępowaniem, w którym wiodące miejsce przypada nauczycielowi jako czynnemu uczestnikowi procesu zmiany w osiąganiu nowej jakości szkoły.

Omawiana publikacja zbudowana jest z trzech głównych bloków tematycznych uszczegółowionych poprzez podrozdziały, w których Autorka wnikliwie rozpatruje podjętą problematykę badawczą.

Istota i postawy działalności twórczej – syntetyczne omówiono poglądy

² E. Smak, *Innowatyka w edukacji*, Wyd. Nowik Sp.j., Opole 2014. (Kolejne odwołania w nawiasach dotyczą stron tejże publikacji).

o istocie twórczości pedagogicznej poprzez pryzmat inspiracji do „zmian”. E. Smak rozważa i omawia sprzeczności współczesnego i przyszłego świata w kontekście globalizującego się świata. W oparciu o wyszczególnione przez L.W. Zacher³ wyodrębnione elementy przestąpienia życia ludzi (technika i jej zastosowanie, gospodarka, strategia polityczna, społeczeństwo jego kapitał intelektualny) oraz na podstawie wyłonionych przez J. Szempruch⁴ sprzeczności (przemiany demograficzne, zróżnicowanie dochodowe, odmienności kulturowe, walka o dominację w świecie, walka o surowce, rywalizacja o wiedzę) E. Smak konstatuje, iż przygotowanie to nie jest dostateczne i słusznie zwraca uwagę na konieczność edukowania do zmienności świata, zastanawiając się jednocześnie nad umiejętnościami współczesnego młodego człowieka pozwalającymi dostosować się do permanentnych, nieuniknionych zmian. Ma świadomość, iż jest to niewątpliwie trudne wyzwanie dla edukacji, gdyż, jak sądzi P.F. Drucker⁵, wykształcenie jest priorytetem dla społeczeństwa, w którym szkoły zyskują rangę kluczowych instytucji. Perspektywy rozwoju edukacji szeroko omówione zostały w oparciu o Raporty (s. 17–26)⁶, do których się odwołuje, ukazując

³ L.W. Zacher, *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2003, s. 94–102.

⁴ J. Szempruch, *Wiedza i edukacja w kształtowaniu uczącego się społeczeństwa*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10.

⁵ P.F. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, MT Biznes, Warszawa 2002, s. 452.

⁶ E. Smak omawia tu problemy perspektyw rozwoju edukacji począwszy od przypomnienia zagadnień fundamentalnych o zasięgu globalnym zawartych w Raportach Klubu Rzymskiego pod auspicjami UNESCO poprzez Raporty Komisji Europejskiej oraz Raporty Komitetu Prognoz PAN.

aktualność postulatów w nich zawartych, zwłaszcza promowanie zachowań nowatorskich (m.in. Cz. Banach, J.W. Botkin, J. Delors, A. King, B. Szneider) wynikających z systematycznej i konsekwentnej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej.

Postawa innowacji wiąże się z twórczością, która jest źródłem innowacji. Autorka wnikliwie omawia rozumienie pojęcia twórczości w ujęciu filozoficzno-psychologicznym autorów zagranicznych (m.in. C. Rogers, H.A. Murray, A. Maslow, E. Fromm, R. Gloton, C. Clero, M.A. Wallach, A.F. Osborn), a także przywołuje rodzime ujęcia definicyjne (m.in. Z. Pietrański, M. Gołaszewska, A. Góralski, M. Molicka, S. Popek, E. Nęcka, K.J. Szmidt).

Można się zgodzić się z wysnutym wnioskiem, iż innowatyka pedagogiczna jako nauka powinna wypracować sobie innowacyjne rozwiązania metodologiczne, tym bardziej że zagadnienia twórczości pojawiają się coraz częściej w różnych współczesnych dyscyplinach naukowych, ukazując właściwości oraz uwarunkowania potencjalnych zdolności i uzdolnień w procesie działalności twórczej. W odniesieniu do pedagogiki istotę problemu twórczości oddaje ujęcie definicyjne tego procesu z podkreśleniem fantazji (I. Rozet) i twórczej wyobraźni (A.F. Osborn) oraz inwencji, która przyczynia się do skutecznego działania podmiotu. W obszarze dociekań współczesnej nauki zainteresowanie twórczością prowadzi do specjalizacji i dyscyplinarnych ujęć. Zauważa wyraźny wzrost zainteresowania problematyką twórczości pedagogicznej przejawiający się w rodzeniu subdyscypliny o nazwie „innowatyka pedagogiczna”, która interpretowania jest m.in. jako „nauka tworzenia”, „nauka o twórczości” czy też sub-

dyscyplina naukowa zajmująca się poznawaniem działalności innowacyjnej” (R. Schulz). Twórczość wiąże się ze zdolnościami, toteż istnieje wiele koncepcji twórczości i zdolności. Autorka przywołuje interpretację procesu twórczego J.P. Guilforda, C. Junga, J.S. Reznullego, J. Piageta, D.H. Feldmana, H. Gardnera, M. Csikszentmihalyiego konkludując, iż każda z przedstawionych w tekście koncepcji wskazuje jedynie na wybrane aspekty procesu twórczego. Dlatego też sugeruje, by w praktyce edukacyjnej wnikliwie rozpatrując problem zdolności człowieka, zwrócić uwagę na znaczne rozszerzenie tej wiedzy, ponieważ zdolności i uzdolnienia człowieka należą do indywidualnej potencji opartej na bazie biologicznej, natomiast każde działanie i myślenie człowieka związane jest w dużej mierze z aktualnymi uwarunkowaniami kultury (s. 49). W edukacji szkolnej znaczenie twórczości pedagogicznej jest niezwykle istotne. Autorka nie ma wątpliwości co do konieczności wykazywania postawy kreatywnej przez pedagogów i zaznacza, że współczesny nauczyciel powinien nie tylko umieć tworzyć i przyswajać nowości, ale również powinien rozumieć znaczenie czynności, w jakich uczestniczy, a jego udział w procesie edukacji ma być świadomy (s. 61). Ma to swoją rangę, tym bardziej, że aspekty nauczycielskiej twórczości, a także przejawy nowatorstwa pedagogicznego są coraz popularniejsze w działalności badawczej. E. Smak podkreśla, że przedstawione w książce rozważania będą sensowne wówczas, gdy nauczyciele będą potrafili zidentyfikować uczniów zdolnych i, adekwatnie do ich niezwykłych umiejętności przystosować odpowiednio program kształcenia twórczego.

Innowacje i nowatorstwo pedagogiczne – rozważania teoretyczno-metodologiczne. Przegląd, analiza i interpretacja definicji unaocniają złożoność terminologiczną omawianych terminów. Ciekawie przedstawia się również rozumienie pojęcia innowacji w kontekście oporu wobec tejże zmiany. Ostatecznie, w klarowny sposób, E. Smak stwierdza, że innowacja pedagogiczna to twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił (s. 76). Różnorodne przejawy działalności innowacyjnej nauczycieli są uważane za nowatorstwo pedagogiczne, co też znalazło potwierdzenie w definicji przyjętej przez Autorkę, w której trafnie uznała, że nowatorstwo pedagogiczne to działanie polegające na wdrażaniu i upowszechnianiu określonych innowacji w praktyce pedagogicznej, łącznie z szacowaniem wyników tych działań (s. 79). Autorka ustaliła, iż postęp pedagogiczny jest nierozdzielnie związany z pojęciem innowacji, nowatorstwa, a także eksperymentu pedagogicznego (m.in. R. Schulz, J.A. Schumpeter, S. Meyers, D.G. Margius, P.F. Drucker, E.M. Rogers), M. Brzeziński, D. Ekiert-Grabowska, S. Palka, D. Rusakowska, B. Przyborowska i in.), ściśle określając strefy oddziaływania tych niekonwencjonalnych przedsięwzięć. Zaprezentowane rodzaje i kryteria klasyfikacji innowacji pedagogicznych wspomagają znacząco zamysł potencjalnego podejmowania działań twórczych, uruchomienia procesów motywacyjnych, wytworzenia pomysłów i wdrażania ich do praktyki edukacyjnej.

Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli. Analiza pozycji i roli nauczyciela w sferze funkcjonowania zawodowego w sytuacji innowacyjnej, uwarunkowań działalności innowacyjnej nauczycieli pozwala ukazać (głównie o charakterze psychologicznym) i pozapodmiotowe (szeroko pojmowane jako kulturowe) czynniki warunkujące taką działalność (m.in. A. Toffler, A. Inkeles, D.H. Smith, T. Lewowicki, Z. Kwieciński, A. Brzezińska, K. Hałas, L. Witkowski, K. Obuchowski, K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, M.J. Szymański). Zawód nauczyciela pozostaje pod permanentną presją władz oświatowych i, w dość szerokim zakresie, kontrolą publiczną. Autorka monografii podkreśla znaczącą rolę nauczycieli w zachodzących zmianach społecznych.

Omówiono główne kierunki działalności innowacyjnej nauczycieli od szerokiego spektrum przeszłych i teraźniejszych zjawisk edukacyjnych, z rezolutnym pytaniem: Czy obecnie w polskim systemie oświatowym nie ma nadmiaru innowacji? (s. 156). Akcentują złożoność zjawisk pedagogicznych, które niewątpliwie wymagają od przyszłego nauczyciela myślenia wielopragmatycznego i usytuowania ponad teoretyczno-praktycznymi dychotomicznymi podziałami. Autorka odwołuje się do wyników badań (E. Nęcka, Z. Pietrasiński, R. Schulz, K. Szmid) ukazujących nieodzowność tworzenia i wdrażania specjalnych programów działalności innowacyjnej, treningów twórczości, a także bezpośrednio włączanie studentów do pracy naukowo-badawczej. W rezultacie E. Smak postuluje kształcenie proinnowacyjne w szkolenictwie wyższym zorientowane na rozwój kompetencji innowacyjnych, przede

wszystkim zaś fachowe łączenie teorii z praktyką. Wymaga to z pewnością szeroko pojętej zmiany stylu pracy akademickiej. Treść prezentowanego cymelium uświadamia także współczesnym teoretykom i praktykom, że ciągłość i zmiana, stanowi przesłankę dla rozwoju polskiego systemu edukacyjnego i wnikliwego rozpatrywania sytuacji nauczycieli XXI wieku w różnych obszarach jego funkcjonowania.

Książka jest interesującą i ważną publikacją, dopełnia lukę we współczesnej literaturze pedagogicznej i stanowi wartościowe opracowanie dla pedagogów, psychologów, socjologów i studentów.

Tatiana Kłosińska
Uniwersytet Opolski
Instytut Studiów Edukacyjnych
e-mail: klostat@uni.opole.pl

Wizyta dyrektorów kolegiów zawodowych z Kazachstanu

W Warszawie, Łodzi i Poznaniu przebywała z wizytą studyjną grupa dyrektorów kolegiów zawodowych z Kazachstanu, w którym zbliża się do finału realizacja wielkiego projektu Banku Światowego *Modernizacja technicznej i zawodowej edukacji*.

Główne kierunki działań zawiązane są z opracowaniem standardów jakości kształcenia zawodowego, wdrożeniem ram kwalifikacji, opracowaniem wzorcowych, modułowych programów kształcenia zawodowego, przygotowaniem nauczycieli, wzmocnieniem systemu zarządzania i finansowania oraz technicznego wyposażenia szkół zawodowych. Z ponad 800 kolegiów w wyniku konkursu w projekcie uczestniczy 58 kolegiów, z których

32 dyrektorów przyjechało z wizytą studyjną. Pierwszym etapem wizyty było seminarium: *Rozwój ustawicznej edukacji zawodowej w Polsce i Kazachstanie*, które odbyło się w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

Problemy modernizacji kształcenia zawodowego w Kazachstanie przedstawili: Rusłan Sakiejew, dyrektor projektu Banku Światowego i Tamara Dosanowa, dyrektor Kolegium Górniczo-Technologicznego.

W realizacji projektu uczestniczą eksperci z Włoch, Kanady, Białorusi i Polski. Nowe innowacyjne programy kształcenia modułowego będą wdrażane kolejno w szkołach zawodowych w miarę przygotowania nauczycieli i wzmocnienia potencjału technicznego.

Goście interesowali się innowacjami w polskich szkołach zawodowych, organizacją oceny zewnętrznej wyników kształcenia oraz relacjami struktury kształcenia z potrzebami rynku pracy.

Stan ustawicznej edukacji zawodowej, problemy modernizacji kształcenia przedstawili: zastępca dyrektora Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej Pani Teresa Kazimierska i prof. nadzw. dr hab. Henryk Bednarczyk WSP ZNP.

O realiach codziennej pracy Związku Nauczycielska Polskiego rozmawiała z uczestnikami seminarium Liliana Dąbrowska – przedstawiciel Zarządu Głównego ZNP.

Goście odwiedzili Centrum Kształcenia Praktycznego, zespoły szkół zawodowych również w Łodzi i Poznaniu, a następnie w Niemczech i Francji. Przewidywane są dalsze kontakty, a nawet projekty współpracy partnerskiej szkół.

prof. nadzw. dr hab. Henryk Bednarczyk
Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy
i Pedagogiki Społecznej WSP ZNP

Seminarium – wymiany doświadczeń:
*Rozwój ustawicznej edukacji
zawodowej w Polsce i Kazachstanie*

- **Wprowadzenie** (otwarcie seminarium, przedstawienie celów seminarium i uczestników) – prof. dr hab. Stefan Mieszalski, Rektor WSP ZNP.
- **Problemy i perspektywy edukacji zawodowej w Kazachstanie** – Rusłan Sakiejew, Dyrektor projektu Banku Światowego, Ministerstwo Edukacji Kazachstanu. Tamara Dosanowa, Dyrektor Kolegium Górniczo-Technologicznego.
- **Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego w Białorusi** – Wasilij Hasin, Dyrektor Wykonawczy Centrum Kształcenia Zawodowego Krajów SNG.
- **Stan i perspektywy rozwoju edukacji zawodowej w Polsce** – prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej WSP ZNP.
- **Prezentacja projektów i Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej** – Teresa Kazimierska, Zastępca Dyrektora KOWEZiU.
- **Prezentacja badań kształcenia zawodowego w WSP ZNP** – dr Leandra Korczak, Prodziekan.
- **Problemy kształcenia zawodowego w pracy Związku Nauczycielstwa Polskiego** – Liliana Dąbrowska ZG ZNP.
- **Dyskusja. Możliwości współpracy dwu- i wielostronnej.**

Uczestnicy seminarium: 32 dyrektorów kolegiów zawodowych z Kazachstanu realizujących projekt Banku Światowego, przedstawiciele instytucji kształcenia zawodowego, pracownicy WSP ZNP.

**Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie
ul. Smulikowskiego 6/8, sala 512
18 czerwca (czwartek) 2015 r. godz.
13³⁰ – 15³⁰**

Contents

□ Commentary

<i>Henryk Bednarczyk: Aspirations, competences, career.....</i>	5
---	---

□ Strategies, innovations, experience

Ewa Rainko: Adults' education in schools for adults	9
Ewa Flaszewska: The dual model of activating the unemployed	18
Magdalena Kolber: Language learning strategies in the secondary English classroom	30
Norbert G. Piłkuła: The importance of social relations in overcoming the loneliness of the elderly	39
Ewelina Kurowicka: Burnout syndrome of teachers work – causes, symptoms and prevention	47

□ From aspirations to career

Monika Mazur: Aspirations and values of young people based on own research	55
Magdalena Florek-Luszczki, Stanisław Lachowski, Jarosław Chmielewski, Monika Szpringer, Mariola Wojciechowska: Life plans of rural adolescents from the Lublin region	63
Jacek Liwiński: What kind of training make it easier for the unemployed to take up jobs?	74
Joanna Wierzejska: Future Pedagogues' Motivation Concerning International Career and their Hopes for Success	87
Jan Rewilak: Designing and planning training for employees of production companies based on FMEA results analysis	99
Wiesław Tomczyk: It is worth to study to get a good job.....	115
Agnieszka Szplit: Autonomy in professional development of foreign language teachers	124

□ Professional competences and qualifications

Stan Lester: Competence standards and frameworks: some lessons from the United Kingdom	132
Urszula Jeruszka: Shaping and developing competences through work and work experience	142
Jarosław Chmielewski, Małgorzata Dziechciarz, Sylwia Iwańczuk, Monika Szpringer, Mariola Wojciechowska, Izabela Jagusztyn: Standard of professional qualifications as a practical working tool to assist the work of medical practitioner	158
Jarosław Sitek, Wojciech Oparcik: Key competences of professions in electrical industry	168

Katarzyna Pardej: The effectiveness of the examination confirming professional qualifications	179
Krzysztof Symela, Katarzyna Skoczylas: A comparative research analysis of professional competence standards or existing solutions in the professions Practical Nursing Child Care Workers and Health Care Assistants	197
□ Humanistic work pedagogy of Professor Waldemar Furmanek	
Henryk Bednarczyk: In the area of technical education and work pedagogy	209
Wojciech Walat: From the biography of Professor Waldemar Furmanek	212
Waldemar Furmanek: A time for own reflections.....	219
□ Conference, informtion, reviews	
<i>Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy, 26–27 listopada 2014 r., Wrocław, Agnieszka Sołbut, Emilia Wołyniec</i>	232
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej: <i>Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki</i> , 17 kwietnia 2015 r., Bydgoszcz – dr Renata Tomaszewska-Lipiec Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	235
<i>Forecasting skill demand and supply</i> , Cedefop, in March 2014 – Sara Sorrentino	238
<i>Ewa Smak, Innowatyka w edukacji</i> , Wyd. Nowik Sp.j., Opole 2014, ss. 185. <i>Recenzenci wyd.: prof. zw. dr hab. B. Muchacka, prof. zw. dr hab. S. Palka – Tatiana Kłosińska</i>	239
<i>Wizyta dyrektorów kolegiów naukowych z Kazachstanu</i> , Warszawa 18 czerwca 2015 r. – Henryk Bednarczyk.....	242
□ Содержание.....	247

Содержание

□ **Комментарий**

<i>Хенрик Беднарчик:</i> Стремления – компетенции – карьера	5
---	---

□ **Стратегии, инновации, опыт**

<i>Эва Раинко:</i> Образование взрослых в школах для взрослых.....	9
<i>Эва Фляшиньска:</i> Дуальная модель активации безработных.....	18
<i>Магдалена Колбер:</i> Стратегия изучения английского языка в общеобразовательном лицее.....	30
<i>Норберт Г. Пикула:</i> Значение социальных отношений в преодолении одиночества пожилых людей	39
<i>Эшеллина Куровицка:</i> Синдром профессионального выгорания у учителей – причины, симптомы и профилактика	47

□ **От стремлений к карьере**

<i>Моника Мазур:</i> Стремления и ценности молодых людей – результаты исследования.....	55
<i>Магдалена Флорек-Луцки, Станислав Лаховски, Ярослав Хмелевски, Моника Шпрингер, Мариоля Войцеховска:</i> Жизненные планы молодежи проживающей в сельских районах расположенных в окрестности г. Люблин	63
<i>Яцек Ливиньски:</i> Обучение на каких курсах более эффективно для безработных?	74
<i>Йоанна Вежейска:</i> Мотивация достижения в международной карьере будущих учителей и их надежды на успех	87
<i>Ян Ревилак:</i> Проектирование и планирование подготовки сотрудников производственных предприятий на основе результатов анализа FMEA.....	99
<i>Веслав Томчик:</i> Следует обучаться в ВУЗе для того, чтобы иметь хорошую работу	115
<i>Агнешка Шплит:</i> Самостоятельность в профессиональном развитии учителей иностранных языков.....	124

□ **Профессиональные компетенции и квалификации**

<i>Стан Лестер:</i> Стандарты компетенций и их структура – Великобритания.....	132
<i>Уршуля Ерушка:</i> Формирование и развитие компетенции с помощью труда и профессиональной практики	142

Ярослав Хмелевски, Малгожата Дзехцияж, Сильвия Иваньчук Моника Шпрингер, Мариоля Войцеховска, Изабеля Ягуштын: Стандарт профессиональных квалификации инструментом поддерживающим работу врача медицины труда	158
Ярослав Ситек, Войцех Опарцик: Ключевые компетенции в группе профессии электротехнической промышленности	168
Катажина Пардэй: Экзамен по профессиональным компетенциям – эффективность	179
Кжиштоф Сымеля, Катажина Скочияс: Сравнительный анализ профессиональных стандартов няни в Польше, Финляндии и Испании	197
☐ Гуманитарная Педагогика Труда Профессора Вальдемара Фурманка	
Хенрик Беднарчик: В общетехническом образовании и педагогике труда	209
Войцех Валат: С научной биографии Юбиляра профессора Вальдемара Фурманка.....	212
Вальдемар Фурманек: Размышления Юбиляра	219
☐ Конференции, информация, обзоры ..	232