
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(91)/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. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEil (Poland); prof. Anatoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiątek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wolk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITEE – PIB (redaktor naczelny); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska, ITEE – PIB (z-ca redaktora naczelnego), dr Katarzyna Pladys – CRZL, dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; dr Małgorzata Szpiliska, ITEE – PIB; dr hab. Franciszek Szlosek, 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 – 14 punktów
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 3/90 – 400 egz.
łącznie 76 400 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)
- OAJI Open Academic Journal Index

Komentarz

Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Aspiracje – kompetencje – kariera

Aspirations – competences – career

Edukacja zawodowa

Vocational education

Kompetencje nauczycieli

Teachers' competences

Technologie informatyczne

Information technologies

*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 informacyjna.

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- 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 wydawnicze: Bożena Mazur, Iwona Nitek, Joanna Iwanowska

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)



□ Komentarz

- Henryk Bednarczyk:** Rozpoczynamy dziesiątą dziesiątkę.
Och, zmiany... .. 5

□ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

- Robert Dutkiewicz, Monika Szpringer, Filip Szolowski,
Jarosław Chmielewski, Mariola Wojciechowska,
Stanisław Lachowski:** Uwarunkowania aktywności fizycznej studentów
studiujących na różnych kierunkach studiów 8
- Jan Czechowski:** Trener – jego rola w wychowaniu do dorosłości 17
- Dorota Koprowska:** Rozwój kapitału intelektualnego przedsiębiorstw –
inspiracje europejskich projektów edukacyjnych 27
- Przemysław Piotrowski:** Projekty artystyczne jako forma edukacji
ustawicznej w zakładach karnych..... 35

□ Aspiracje – kompetencje – kariera

- Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa:** Z badań pracy i rozwoju
zawodowego pracowników 42
- Elżbieta Salata, Jana Depešová:** Aspiracje edukacyjne uczniów
gimnazjów 51
- Danuta Ratuszna, Paweł Ratuszny:** Przygotowanie językowe dorosłych
do pracy w krajach niemieckojęzycznych 59
- Joanna Michalak-Dawidziuk:** Kompetencje społeczne a rynek pracy –
w opinii studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia 67
- Karolina Szczeszek, Małgorzata Kampioni, Maciej Wilczak,
Monika Kampioni-Zawadka:** Miejsce edukacji w karierze zawodowej
pielęgniarek 74
- Magdalena Łuka:** Formy aktywizacji bezrobotnych w świetle
personalizmu – próba oceny 82
- Dagmara Kowalik, Patrycja Sodel:** Wychowanie w rodzinie
w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych 90
- Aleksandra Kulpa-Puczyńska, Dorota Nawrat:** Psychospołeczne
koszty elastycznej pracy – wybrane problemy organizacyjne i edukacyjne... 98

□ Edukacja zawodowa

| | |
|--|-----|
| Andrzej Stępnikowski: Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska..... | 109 |
| Iwona Kacák: Analiza oferty edukacyjnej doskonalącej kompetencje proekologiczne pracowników..... | 116 |
| Aldona Małyska, Paweł Piotrowski, Marcin Warmiński: Nauczyciele kształcenia zawodowego o modelu kształcenia modułowego..... | 125 |
| Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk: Bezpieczeństwo edukacyjne w ocenie absolwentów..... | 134 |
| Teresa Janicka-Panek: Innowacyjna dydaktyka bezpieczeństwa i higieny pracy w edukacji zawodowej..... | 144 |
| Justyna Bojanowicz: Praktyczne przygotowanie studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej..... | 152 |

□ Kompetencje nauczycieli

| | |
|---|-----|
| Fabian Andruszkiewicz: Staże nauczycielskie w doskonaleniu zawodowym nauczycieli..... | 159 |
| Olga Chyżna, Fabian Andruszkiewicz: Innowacyjne kształcenie artystyczno-pedagogiczne nauczycieli szkoły podstawowej..... | 165 |
| Stefan T. Kwiatkowski: Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego..... | 171 |

□ Technologie informatyczne

| | |
|--|-----|
| Andrzej Grabowski: Metoda badań przydatności technik rzeczywistości wirtualnej do aktywizacji zawodowej osób 50+..... | 179 |
| Łukasz Kuczek, Marcin Mroczkowski, Antoni Woźnicki, Wacław Muzykiewicz: Praktyka wykorzystania platformy e-learningowej w dydaktyce na przykładzie uczelni technicznej..... | 187 |
| Beata Kuźmińska-Sołśnia: Kwalifikacje informatyczne studentów informatyki..... | 195 |
| Tomasz Frankowski: Platforma e-learningowa w procesie kształtowania i sprawdzania umiejętności informatycznych..... | 203 |
| Wojciech Oparcik: Multimedia w doskonaleniu kompetencji zawodowych..... | 210 |
| Joanna Śmietanka: Zwiększanie kompetencji informatycznych osób starszych a jakość życia seniorów..... | 219 |

| | |
|-----------------|-----|
| □ Contents..... | 227 |
|-----------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| □ Содержание..... | 229 |
|-------------------|-----|

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Rozpoczynamy dziesiątą dziesiątkę. *Och, zmiany...*

Czas szybko upływa. Nim obejrzelśmy się, już zmierzamy do setnego numeru *Edukacji Ustawicznej Dorosłych Polish Journal Continuing Education*. Przypomnę, że z mojej inicjatywy w Lipsku w 1993 roku to Zbigniew Koźmiński – prezes Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Andrzej Piłat – Prezes Zarządu Głównego Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Stanisław Karaś – Sekretarz Generalny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, podpisując Kartę Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, podjęli decyzję o współfinansowaniu wydawania naszego czasopisma. Redaktorem naczelnym pierwszych numerów był prof. dr hab. Stanisław Kaczor. Nasz nakład oscylował między 800 a 1000 egz. Powoli wspinaliśmy się w punktacji od 2 do 14 punktów (wykaz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 23 grudnia 2015 r.). Naszymi partnerami są uznane europejskie i światowe stowarzyszenia naukowe. Jesteśmy obecni w wielu bazach danych, ale tą obecność musimy zwiększyć. Nie zrezygnowaliśmy z drogi do Master Journal List (lista filadelfijska). Niezbędna jest dalsza internacjonalizacja czasopisma i nasza obecność w bazach danych.

Zainteresujemy w większym stopniu prenumeratą zagraniczne ośrodki naukowe, redakcje i środowiska polonijne. Liczymy głównie na nasze projekty międzynarodowe, ale również na wsparcie licznych przyjaciół w kraju i za granicą skupionych w Radzie Programowej, Redakcji i Zespole Recenzentów. Witamy w naszym gronie nowych zacnych uczonych: Profesor Alev Soylemez, Gazi University, Turcja i doktor Emilię Pecheanu Uniwersytet „Dunarea de Jos” (UDJG), Galati, Rumunia. Ich sylwetki przedstawimy w najbliższych numerach.

Aby sprostać wymogom kolejnych parametryzacji a także Master Journal List, musimy zaostrzyć rygory. Oczekujemy na propozycje artykułów z określoną oryginalnością naukową, zarysem ram teoretycznych wskazujących konkretne teorie i założeniami metodologicznymi ze wskazaniem problemów badawczych, metod i technik

badawczych, terenu badań wskazania instytucji, projektów i oczywiście częścią główną przedstawienia realnych wyników badań (również danych statystycznych, realnych faktów z odniesieniem do badań w Polsce i na świecie z cytowaniem literatury zagranicznej).

W numerze przedstawiamy głównie, chociaż nie tylko, artykuły inspirowane wirtualną konferencją naukową: Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera z 21.10.2015 r. w rozdziałach aspiracje kompetencje kariera, edukacja zawodowa, nauczyciele, technologie informacyjne. W zgodnej opinii uczestników konferencję uznano za ciekawą i inspirującą naukowo wydarzenie, a uczestnicy zadeklarowali nie tylko wirtualną współpracę. Zapowiadam podobne przedsięwzięcie w przyszłym roku.

Na naszej okładce zasygnalizowano, a w treści numeru zamieściliśmy syntetyczne informacje o dwóch projektach międzynarodowych ERASMUS+: *CertiVET i Badge Europe* realizowanych w naszym Instytucie. Wreszcie o zmianach. Idą trudne czasy reform dla reform. Jakże zamieszanie i swary w każdej gminie spowoduje likwidacja gimnazjów i „granie sześciolatkami”. Z życzeniami noworocznymi przesyłam refleksję, że może warto skoncentrować wysiłki na solidnych badaniach predyspozycji dzieci i młodzieży – wszystkich, znajdziemy ukryte talenty i deficyty, zmniejszyć ilość uczniów, studentów w grupie, poważnie a nie biurokratycznie, pomyślnie o efektach uczenia się, jakości naszej edukacji.

Pozdrawiam Czytelników, Autorów, Twórców i współpracowników Czasopisma.

Do siego Roku
Henryk Bednarczyk

**We start the last ten to the hundredth issue.
Oh, changes...**

Time passes quickly. We are already heading for the hundredth issue of *Edukacja Ustawiczna Dorosłych Polish Journal of Continuing Education*. Let me remind you that from my initiative in Lipsko in 1993, Mr Zbigniew Koźmiński – President of the Association of Polish Educators, Andrzej Piłat – President of the Board of the Vocational Development Departments and Stanisław Karaś – General Secretary of the Association of Universal Knowledge signed the Agreement Chart of the Organisation for Adult Education and thus decided to co-finance the publication of our journal. The Editor-in-chief of the first issues was Profesor Stanisław Kaczor. Our partners are recognized European and international scientific associations. We are present in many databases, but this presence must be increased. We have not given up the idea of getting to the Master Journal List (Philadelphian list).

In order to meet the requirements of the next parameter assesment as well as the Master Journal List, we must tighten rigors. We look forward to the proposals of articles with a specific scientific originality, outlining a theoretical framework indicating the specific theories, including methodological assumptions indicating research problems with reference to research in Poland and in the world as well as world literature.

In this issue we present mainly, but not exclusively, articles inspired by the virtual scientific conference: Aspirations – professional development – career on 21/10/2015. Finally, a few words about the changes. They go hard times of reforms for reforms. What will be a confusion and strife in each municipality caused by the liquidation of junior high schools (gimnazjum) and the political game of six-year-olds? With New Year's greetings I'm sending you a reflection that maybe it will be worth to focus the efforts on solid research about the predisposition of children and youth? We shall find hidden talents and deficits. Perhaps we should reduce the number of pupils, students in the groups not only on a paper but seriously in practice, and finally let's think about the learning outcomes and quality of our education.

Kindest regards to our Readers, Authors, Editorial Team and collaborators of our Journal.

Happy New Year!
Henryk Bednarczyk

Robert DUTKIEWICZ

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Monika SZPRINGER

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filip SZOŁOWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

Mariola WOJCIECHOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Stanisław LACHOWSKI

Instytut Medycyny Wsi, Lublin; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Determinants of physical activity of university students of different faculties

Uwarunkowania aktywności fizycznej studentów studiujących na różnych kierunkach studiów

Słowa kluczowe: student, physical activity, health behaviour, lifestyle, determinants.

Key words: student, aktywność fizyczna, zachowania zdrowotne, styl życia, uwarunkowania.

Streszczenie. Artykuł przedstawia wyniki badań na temat stylu życia studentów różnych kierunków studiów związanego z wyborami zachowań zdrowotnych. W badaniach własnych próbowano określić, w jakim stopniu studenci nauk medycznych i studenci kierunków nauczycielskich są aktywni fizycznie oraz czy promują zdrowy styl życia. Analizie poddane zostały materiały z badań aktywności fizycznej studentów kierunków medycznych (fizjoterapia, zdrowie publiczne) oraz kierunków nauczycielskich (biologia, geografia). Badania zostały przeprowadzone w 2014 roku, objęto nimi 364 studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Główną techniką wykorzystaną w zbieraniu materiału badawczego był kwestionariusz ankiety skierowany do studentów. W analizie wyników starano się określić, w jakim stopniu kierunek studiów, miejsce zamieszkania/miasto, wieś oraz wskaźnik otyłości BWI mają wpływ na aktywność fizyczną badanych studentów. Materiał został opracowany statystycznie. Obok zestawień liczbowych i procentowych do oceny zależności między poszczególnymi układami zmiennych zastosowano test Ch – kwadrat. W celu ustalenia siły związku między ustalonymi układami zmiennych wykorzystano współczynnik korelacji obliczony na podstawie wartości testu Ch – kwadrat.

Introduction. Healthy lifestyle choices tend to be determined culturally, environmentally and individually. Physical activity appears to be one of healthy lifestyle determinants. According to A. Litwiniuk research (1995, p. 142), physical exercise can positively contribute to far-reaching body changes. Physical effort activates and develops motor organs and intensive muscles work improves physiological processes. As a result, body proportions change. Physical exercise is

also important for maintaining healthy bone density and muscle strength. What is more, it decreases adipose tissue. As J. Drabik proves (1995, p. 78), physical activity, an essential element of healthy lifestyle, has significant impact on human health. The research findings (Dziewulski 2003, p. 22) do reveal that regular physical effort reduces cardiovascular diseases mortality risk by 30–50%. Healthy lifestyle comprises a set of customary behaviour or habits which may affect health and the risk of developing various diseases. Physical activity is one of the most important elements of healthy lifestyle. The lack of or shortage of physical activity may lead to serious medical disorders. According to T. Maszczak (1995, p. 87), limiting physical activity leads to overweight and obesity.

According to J. Królicki (2002, p.133), sports are valued not only for achieving success or winning, but also for improving physical condition and a sense of well-being. As A. Dąbrowska (1995, p.118) argues, physical activities may also play the crucial role in psycho-prevention and psychotherapy. As B. Biniakiewicz (2002, p. 182) claims, national research into physical activity prove that the contribution of physical education to promotion of healthy lifestyle is insufficient. Computer and TV in all age groups are still the most popular ways of spending free time. Colleges and universities not only prepare their students for future career, but also provide them with physical education, including taking care of physical and mental health. Therefore, the colleges or universities delivering teacher training programmes as well as medical colleges may become important bodies in promoting physical education, different types of sports and leisure time activities among new generations. According to T. Bielecki (2005, p. 63), the colleges or universities offering training programmes for teachers of physical education should focus not only on the level of physical fitness in candidates, but also on their abilities to diagnose, to control and to evaluate students' progress.

The research project attempts to determine to what extent students of medical sciences and students of education are physically active and whether they promote healthy lifestyle.

Research material and methodology. Research material concerning physical activity of medical sciences students (physiotherapy, public health) and students of education (biology, geography) was thoroughly analysed. The research was conducted in 2014 and involved 364 students of the Jan Kochanowski University in Kielce. A method of diagnostics survey was applied to collect data by means of questionnaire directed to students. The results were statistically analysed in attempt to determine to what extent the type of studies (or the type of faculty), the place of living (urban/rural area) and body weight index (BWI) affect physical activity of the respondents. The relationships between qualitative variables were measured through a non-parametric chi-square test. In order to measure the strength of linear dependence between two variables, the Pearson correlation coefficient was calculated.

Results analysis. Along with the use of technological advancement, the contemporary man has been systematically limiting physical activity to the

indispensable minimum. Limited physical activity may lead to decrease in physical efficiency and consequently to overweight and obesity. The research project attempted to determine to what extent body fat indicator is determined by the field of study.

Table 1. Respondents' obesity index / BWI in relation to the field of study

| Obesity index/BWI | The field of study | | | | | | | | Total | |
|-------------------|--------------------|-------|---------------|-------|-----------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | Physiotherapy | | Public Health | | Geography | | Biology | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Obesity | 1 | 1,0 | 2 | 2,3 | 6 | 6,4 | 5 | 6,0 | 24 | 6,6 |
| Overweight | 11 | 11,1 | 10 | 11,4 | 28 | 29,8 | 26 | 31,3 | 69 | 19,0 |
| Normal weight | 72 | 72,7 | 64 | 72,7 | 54 | 57,4 | 42 | 50,6 | 226 | 62,1 |
| Underweight | 15 | 15,2 | 12 | 13,6 | 8 | 8,6 | 10 | 12,1 | 45 | 12,3 |
| Total | 99 | 100,0 | 88 | 100,0 | 94 | 100,0 | 83 | 100,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 38,6 > X^2_{9,0,001} = 27,877$$

According to the research results, the students of educational faculties (biology, geography) have higher obesity index/BWI than students of medical faculties (physiotherapy, public health) e.g. there are more obese and overweight students among those studying education in comparison with the students of medical faculties. Based on chi-square test, correlation coefficient was found at $r_c = 0,31$ indicating variables which have a low correlation.

Table 2. Frequency of respondents' physical activity in relation to obesity index/BWI

| Obesity index/BWI | Frequency | | | | | | | | Total | |
|-------------------|-----------|-----|----------------|------|-------------|------|--------------|------|-------|-------|
| | Every day | | 3 times a week | | Once a week | | Occasionally | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Obesity | - | - | - | - | 14 | 3,9 | 10 | 2,7 | 24 | 6,6 |
| Overweight | 6 | 1,6 | 18 | 4,9 | 28 | 7,7 | 17 | 4,7 | 69 | 19,0 |
| Normal weight | 12 | 3,3 | 45 | 12,4 | 98 | 26,9 | 71 | 19,5 | 226 | 62,1 |
| Underweight | 10 | 2,8 | 13 | 3,6 | 18 | 4,9 | 4 | 1,1 | 45 | 12,3 |
| Total | 28 | 7,7 | 76 | 20,9 | 158 | 43,4 | 102 | 28,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 47,4 > X^2_{9,0,001} = 27,877$$

In academic environment mass physical education and sports are not very common. 43,4% of students take up physical activity once a week, in majority, those whose obesity index is found normal. Obese and overweight students occasionally perform physical activity. Correlation coefficient was found at $r_c = 0,34$ indicating variables which have a low correlation.

Table 3. Weekly time devoted to physical activity in relation to obesity index/BWI

| Obesity index/BWI | Weekly time devoted to physical activity | | | | | | | | Total | |
|-------------------|--|------|-----------|------|---------------|------|----------------------|------|-------|-------|
| | Over 2 hours | | 1–2 hours | | 30–60 minutes | | Less than 30 minutes | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Obesity | - | - | - | - | 2 | 0,5 | 22 | 6,1 | 24 | 6,6 |
| Overweight | 3 | 0,8 | 16 | 4,4 | 32 | 8,9 | 18 | 4,9 | 69 | 19,0 |
| Normal weight | 38 | 10,4 | 112 | 30,8 | 64 | 17,6 | 12 | 3,3 | 226 | 62,1 |
| Underweight | 12 | 3,3 | 19 | 5,2 | 10 | 2,7 | 4 | 1,1 | 45 | 12,3 |
| Total | 53 | 14,5 | 147 | 40,4 | 108 | 29,7 | 56 | 15,4 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 132,7 > X^2_{9, 0,001} = 27,877$$

The research prove correlation between the time which university students devote to physical activity and their weight. Obese students devote little time to physical activity, whereas students with normal weight appear to be the most physically active. Based on chi-square test, correlation coefficient was found at $r_c = 0,52$ indicating a moderate relationship between variables.

Table 4. Forms of respondents' physical activity in relation to obesity index/BWI

| Forms of physical activity | Obesity index/BWI | | | | | | | | Total | |
|----------------------------|-------------------|-----|------------|------|---------------|------|-------------|------|-------|-------|
| | Obesity | | Overweight | | Normal weight | | Underweight | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Cycling | 6 | 1,0 | 18 | 2,9 | 42 | 6,9 | 19 | 3,1 | 85 | 13,9 |
| Swimming | - | - | 4 | 0,7 | 38 | 6,2 | 11 | 1,8 | 53 | 8,7 |
| Aerobics | - | - | 8 | 1,3 | 32 | 5,3 | 18 | 2,9 | 58 | 9,5 |
| Winter sports | - | - | 6 | 1,0 | 34 | 5,6 | 25 | 4,0 | 65 | 10,6 |
| Jogging | 2 | 0,3 | 8 | 1,3 | 58 | 9,5 | 38 | 6,2 | 106 | 17,3 |
| Tourism | 6 | 1,0 | 18 | 2,9 | 47 | 7,7 | 32 | 5,2 | 103 | 16,8 |
| Team games | - | - | 17 | 2,8 | 39 | 6,4 | 22 | 3,6 | 78 | 12,8 |
| Gymnastics | - | - | 4 | 0,7 | 32 | 5,2 | 28 | 4,5 | 64 | 10,4 |
| Total | 14 | 2,3 | 83 | 13,6 | 322 | 52,8 | 193 | 31,4 | 612 | 100,0 |

$$X^2 = 53,1 . X^2_{21,0,001} = 46,797$$

Jogging (17,3%), tourism (16,8%) and cycling (13,9%) are the most common forms of physical activity. Comparative analysis of the respondents' weight in relation to the forms of their physical activity proves that obese students perform only three types of physical activity, whereas the respondents with normal weight turn out to be the most physically active. Correlation coefficient was found at $r_c = 0,28$ indicating variables which have a low correlation.

Table 5. Frequency of respondents' physical activity in relation to their field of study

| Frequency of physical activity | Field of study | | | | | | | | Total | |
|--------------------------------|----------------|-------|---------------|-------|-----------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | Physiotherapy | | Public health | | Geography | | Biology | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Everyday | 12 | 12,1 | 10 | 11,4 | 4 | 4,3 | 2 | 1,2 | 28 | 7,7 |
| 3 times a week | 21 | 21,2 | 34 | 38,6 | 12 | 12,7 | 9 | 10,8 | 76 | 20,9 |
| Once a week | 55 | 55,6 | 40 | 45,5 | 34 | 36,2 | 29 | 34,9 | 158 | 43,4 |
| Occasionally | 11 | 11,1 | 4 | 4,5 | 44 | 46,8 | 43 | 51,8 | 102 | 28,0 |
| Total | 99 | 100,0 | 88 | 100,0 | 94 | 100,0 | 83 | 100,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 111,3 > X^2_{0,001;9} = 27,877$$

A significant majority of the respondents carry out physical activity only once a week (43,4%) and even less frequently (28,0%). As the results show, students of medical faculties tend to be more physically active than students of educational faculties. However, students of education, that is future teachers, are expected to set good examples for their pupils, especially in terms of habits and behaviour patterns that can add up to a healthy lifestyle. The relationship between these variables is proved by correlation coefficient measured at $r_c = 0,48$ indicating moderate correlation.

Table 6. Weekly time devoted to respondents' physical activity in relation to their field of study

| Frequency of physical activity | Field of study | | | | | | | | Total | |
|--------------------------------|----------------|-------|---------------|-------|-----------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | Physiotherapy | | Public health | | Geography | | Biology | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Over 2 hours | 19 | 19,2 | 20 | 22,7 | 10 | 10,6 | 4 | 4,8 | 53 | 14,6 |
| 1–2 hours | 42 | 42,4 | 49 | 55,7 | 36 | 38,3 | 20 | 24,1 | 147 | 40,4 |
| 30–60 minutes | 35 | 35,4 | 17 | 19,3 | 29 | 30,9 | 27 | 32,5 | 108 | 29,7 |
| Less than 30 minutes | 4 | 3,9 | 2 | 2,3 | 19 | 20,2 | 32 | 38,6 | 56 | 15,3 |
| Total | 99 | 100,0 | 88 | 100,0 | 94 | 100,0 | 83 | 100,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 80,3 > X^2_{0,001;9} = 27,877$$

Majority of the respondents devote 1–2 hours a week to physical activity. The students of medical faculties devote the biggest amount of time to physical activity, whereas the students of educational faculties, particularly biology, devote little time to physical activity; 38,6% of biology students devote less than 30 minutes a week to physical activity. It seems to be important especially for their pupils' future education since they have to be equipped not only with skills and knowledge, but also with appropriate patterns of healthy lifestyle. The relationship between these variables is proved by correlation coefficient measured at $r_c = 0,43$ indicating moderate correlation.

Table 7. Forms of respondents' physical activity in relation to their field of study

| Forms of physical activity | Field of study | | | | | | | | Total | |
|----------------------------|----------------|------|---------------|------|-----------|------|---------|------|-------|-------|
| | Physiotherapy | | Public health | | Geography | | Biology | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Cycling | 34 | 5,6 | 29 | 4,7 | 12 | 2,0 | 10 | 1,6 | 85 | 13,9 |
| Swimming | 18 | 2,9 | 24 | 3,9 | 9 | 1,5 | 2 | 0,4 | 53 | 8,7 |
| Aerobics | 16 | 2,6 | 25 | 4,1 | 9 | 1,5 | 8 | 1,3 | 58 | 9,5 |
| Winter sports | 19 | 3,1 | 26 | 4,2 | 11 | 1,8 | 9 | 1,5 | 65 | 10,6 |
| Jogging | 31 | 5,1 | 38 | 6,2 | 26 | 4,2 | 11 | 1,8 | 106 | 17,3 |
| Tourism | 24 | 3,9 | 29 | 4,7 | 38 | 6,2 | 12 | 2,0 | 103 | 16,8 |
| Team games | 26 | 4,2 | 22 | 3,7 | 18 | 2,9 | 12 | 2,0 | 78 | 12,8 |
| Gymnastics | 24 | 3,9 | 20 | 3,3 | 14 | 2,3 | 6 | 0,9 | 64 | 10,4 |
| Total | 192 | 31,3 | 213 | 34,8 | 137 | 22,4 | 70 | 11,5 | 612 | 100,0 |

$$X^2 = 31,4 < x^2_{0,05;21} = 32,671$$

Jogging (17,3%), tourism (16,8%) and cycling (13,9%) are the most popular forms of physical activity. It is believed that these types of activities are accessible and relatively cheap as they do not require financial assets. Having analysed forms of physical activity among the students of educational and medical faculties, it turned out that 61,1% of medical faculties students and only 33,9% of educational faculties students carried out different types of physical activity. Correlation coefficient was found at $r_c = 0,22$ indicating variables which have a low correlation.

Table 8. Frequency of physical activity in relation to the place of living (urban/rural area)

| Frequency | Place of living | | | | Total | |
|----------------|-----------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Urban area | | Rural area | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Everyday | 24 | 12,9 | 4 | 2,2 | 28 | 7,7 |
| 3 times a week | 58 | 31,2 | 18 | 10,1 | 76 | 20,9 |
| Once a week | 89 | 47,8 | 69 | 38,8 | 158 | 43,4 |
| Occasionally | 15 | 8,1 | 87 | 48,9 | 102 | 28,0 |
| Total | 186 | 100,0 | 178 | 100,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 88,1 > X^2_{0,001;3} = 16,268$$

Physical activity is significantly determined by organisational factors and facilities. Limited number and range of sports facilities in rural areas result in the fact that young people living in the country rarely take up physical activity (48,9%), whereas students living in urban areas most frequently carry out physical activities once (47,8%) and 3 times (31,2%) a week. Based on chi-square test, the relationship between these variables is proved by correlation coefficient measured at $r_c = 0,44$ indicating moderate correlation.

Table 9. Weekly time devoted to physical activity in relation to place of living

| Time devoted to physical activity | Place of living | | | | Total | |
|-----------------------------------|-----------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Urban area | | Rural area | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Over 2 hours | 39 | 21,0 | 14 | 7,9 | 53 | 14,6 |
| 1–2 hours | 88 | 47,3 | 59 | 33,1 | 147 | 40,4 |
| 30–60 minutes | 48 | 25,8 | 60 | 33,7 | 108 | 29,7 |
| Less than 30 minutes | 11 | 5,9 | 45 | 25,3 | 56 | 15,3 |
| Total | 186 | 100,0 | 178 | 100,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 39,4 > X^2_{0,001; 3} = 16,268$$

Based on the results analysis, it has been proved that the respondents living in rural areas, regardless of the field of study, tend to devote less time to physical activity than the respondents living in urban areas. 25,3% of students living in rural areas devote less than 30 minutes a week to physical activity. Correlation coefficient was found at $r_c = 0,31$ indicating variables which have a low correlation.

Table 10. Forms of physical activity carried out by respondents in relation to their place of living

| Forms of physical activity | Place of living | | | | Total | |
|----------------------------|-----------------|------|------------|------|-------|-------|
| | Urban area | | Rural area | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Cycling | 38 | 6,2 | 47 | 7,7 | 85 | 13,9 |
| Swimming | 47 | 7,7 | 6 | 1,0 | 53 | 8,7 |
| Aerobics | 46 | 7,5 | 12 | 2,0 | 58 | 9,5 |
| Winter sports | 38 | 6,2 | 27 | 4,4 | 65 | 10,6 |
| Jogging | 64 | 10,5 | 42 | 6,8 | 106 | 17,3 |
| Tourism | 54 | 8,8 | 49 | 8,0 | 103 | 16,8 |
| Team games | 43 | 7,0 | 35 | 5,8 | 78 | 12,8 |
| Gymnastics | 48 | 7,8 | 16 | 2,6 | 64 | 10,4 |
| Total | 378 | 61,7 | 234 | 38,3 | 612 | 100,0 |

$$X^2 = 44,5 > X^2_{0,001; 7} = 24,322$$

The research findings reveal that jogging, tourism and cycling are the most popular activities among students regardless of their place of living. Correlation coefficient was measured at $r_c = 0,26$ indicating variables which have a low correlation.

Table 11. Obesity index/BWI of the respondents in relation to their place of living

| Obesity index/BWI | Place of living | | | | Total | |
|-------------------|-----------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Urban area | | Rural area | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Obesity | 8 | 4,3 | 16 | 9,0 | 24 | 6,6 |
| Overweight | 26 | 14,0 | 43 | 24,2 | 69 | 19,0 |
| Normal weight | 118 | 63,4 | 108 | 60,7 | 226 | 62,1 |
| Underweight | 34 | 18,3 | 11 | 6,1 | 45 | 12,3 |
| Total | 186 | 100,0 | 178 | 100,0 | 364 | 100,0 |

$$X^2 = 39,0 > X^2_{0,001; 3} = 16,268$$

Students living in rural areas are characterised by higher obesity index/BWI than students living in urban areas. There are more obese (9%) and overweight students (24,2%) among those living in rural areas. The respondents living in the country occasionally carry out physical activity. Among those inactive, university students of educational faculties outnumber the students of other faculties. Correlation coefficient was measured at $r_c = 0,31$ indicating variables which have a low correlation.

Conclusions

- The differences between urban and rural environment generate unequal chances in terms of physical activity taken up by young people. Poor physical education facilities as well as limited number and a narrow range of sports clubs or associations in rural areas result in the fact that young people living in the country tend to be less physically active than students living in urban areas. The differences refer to both frequency and the amount of time devoted to physical activity. 48,9% of students living in rural areas occasionally take up physical activity, as compared with 8,1% of those living in urban areas. As R. Przewęda claims [1993, p. 115], motivation for physical activity is determined by the place of living.
- Respondents' physical activity appears to be significantly determined by the field of study. Students of physiotherapy and public health tend to be more physically active than students of educational faculties such as biology and geography. The students – future teachers should promote healthy habits and attitudes among their pupils. However, 46,8% of geography students and 51,8% of biology students occasionally perform physical activity.

- Obesity and overweight appear to be a serious medical issue in academic students e.g. 6,6% of students suffer from obesity and 19% of students are overweight. It is alarming that these students perform little physical activity. Majority of the obese and overweight respondents seem to be students of biology and geography living in rural areas.
- Jogging (17,3%), tourism (16,8%) and cycling (13,9%) were found the most popular physical activities among the respondents. Although majority of the respondents claim that they do not practise sports or leisure time activities due to the lack of free time, they spend a lot of time watching TV and in front of a computer or TV screen.

Bibliography

1. Bielecki T., *Model akademickiego nauczyciela wychowania fizycznego w percepcji studentów wyższych uczelni Lublina*, [w:] *Wychowanie fizyczne studentów* (ed.) H. Hanusz, B. Karpaka, Warszawa 2005.
2. Biniakiewicz B., *Udział w kulturze fizycznej, a edukacja zdrowotna osób starszych*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, (ed.) Z. Żukowska, R. Żukowski, Warszawa 2002.
3. Dąbrowska A., *Wychowanie fizyczne i sport w procesie resocjalizacji*, [w:] *Styl życia a zdrowie* (ed.) Z. Czaplicki, W. Muzyka, Olsztyn 1995.
4. Drabik J., *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, Gdańsk 1995.
5. Dziewulski M., *Bóle krzyża u ludzi młodych*, Medycyna Sportowa, 2003.
6. Jopkiewicz A., *Zmienność sprawności fizycznej mężczyzn oraz genetyczne i środowiskowe jej uwarunkowania*, Kielce 1998.
7. Kielbasiewicz-Drozdowska I., *Teoria i metodyka rekreacji*, Poznań 2001.
8. Królicki J., *Wpływ sportu na integrację młodzieży*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, (red.) Z. Żukowska, R. Żukowski, Warszawa 2002.
9. Litwiniuk A., *Sport szansą zdrowego stylu życia*, [w:] *Styl życia a zdrowie* (ed.) Z. Czaplicki, W. Muzyka, Olsztyn 1995.
10. Maszczak T., *Wychowanie fizyczne i zdrowotne wobec zagrożeń cywilizacyjnych*, [w:] *Styl życia a zdrowie*, (red.) Z. Czaplicki, W. Muzyka, Olsztyn 1995.
11. Przewęda R., *O zmianach motorycznych w życiu człowieka*. Warszawa 1993.

dr Robert DUTKIEWICZ

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
robert.dutkiewicz@ujk.edu.pl

dr hab. Monika SZPRINGER, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

mgr Filip SZOŁOWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

dr n. o zdr. Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

dr hab. Mariola WOJCIECHOWSKA, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

dr hab. Stanisław LACHOWSKI

Instytut Medycyny Wsi, Lublin; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Trener – jego rola w wychowaniu do dorosłości

A coach`s role in upbringing to the maturity

Słowa kluczowe: dojrzałość interpersonalna; błędy pracy trenerskiej; kompetencje trenerskie, wzór osobowy.

Key words: interpersonal maturity; mistakes in coaching; coaching competence, personal model.

Abstract. Presentation of key findings concerning the role of a coach is a crucial objective of this study on coaching in preparing young sport graduate trainees for the responsible maturity. The study was conducted using qualitative methods of research. Using the diagnostic survey method (talks and the interview), some knowledge about relations built by coaches with competitors, factors destroying those relations, characteristics of a person carrying out the training, was collected. Coaches, PE teachers, students, athletes and academic teachers were surveyed to get their opinions about the role of the coach in the process of upbringing young people.

Wprowadzenie. Dorosłość kojarzymy najczęściej z pojęciami odpowiedzialności, samodzielności, dojrzałości czy rozwoju. W osiągnięciu wartości osobowych będących dowodem zaistnienia dorosłości potrzebna jest systematyczna praca nad sobą i posłuszeństwo względem tych, którzy z racji wykonywanego zawodu lub pełnionej roli społecznej powołani są do szczególnej troski o rozwój człowieka. Wysiłek zapewniający dotarcie do pełnej i wartościowo przeżywanej dorosłości niewątpliwie kosztuje wiele trudu samozaparcia i konsekwencji. Dorosłość mierzy się nie tylko latami życia, ale także stawaniem w prawdzie o sobie, innych ludziach i otaczającym świecie, gotowości do poświęceń i cierpliwym znoszeniu przeciwności. W jaki jednak sposób przygotowywać ludzi do chętnego podejmowania samowychowania ku odpowiedzialnej dorosłości. Praca trenera poza dbałością o kondycję psychofizyczną swych wychowanków i uzyskiwane przez nich wysokie wyniki wymaga od niego troski o ich rozwój moralny i społeczny. Trener, pracując z osobami w różnych grupach wiekowych, prowadzi je w oparciu o swój własny przykład, słowa, ćwiczenia, różne wzmocnienia i oddziaływania ku pełnej dorosłości, dojrzałości i umiejętnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Dla niektórych autorów¹ nie ulega wątpliwości, iż dla wielu uczniów coraz częściej spotykane agresywne zachowania ich kolegów czy koleżanek są prawdziwą udręką i trudnym zadaniem trenersko-wychowawczej pracy. Demiut Hauk w jednej ze swych prac przypomina, iż brutalność i zubożenie słownictwa zarówno wśród dzieci i dorosłych staje się coraz bardziej powszechne. Najważniejsze,

¹ H.P. Nolting, H. Knopf, *Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien*, „Psychologie in Erziehung und Unterricht”, 1998, nr 45, s. 249–260.

by uczniowie, nauczyciele, trenerzy, dyrektorzy szkół byli zaangażowani, gotowi do refleksji i krytyki oraz przyjęcia odpowiedzialności za siebie i innych². Rita Kohnstamm³ pisze w swej książce, iż skłonności do zachowań agresywnych muszą znaleźć swe ujście i dlatego tak ważne jest, by otoczenie, tj. wychowawcy, rodzice, trenerzy, nauczyciele, dostarczyło odpowiednią ilość sytuacji umożliwiających dzieciom w sposób niewinny i pożyteczny wyładowanie agresywnych uczuć, swoiste *catharis* – oczyszczenie.

W oparciu o metodę sondażu diagnostycznego, analizę i interpretację danych zgromadzona została wiedza na temat roli trenera w wychowaniu do dorosłości. Zasadniczym celem badawczym było poznanie wartości i postaw konstytuujących stosunki interpersonalne szkoleniowców i młodych adeptów sportu. Respondentami w badaniu byli: – studenci I i III roku studiów na kierunku wychowanie fizyczne i sport (28 mężczyzn, 12 kobiet; miejsce badań: AWF w Krakowie); – nauczyciele wychowania fizycznego (dyplomowani nauczyciele WF z okręgu krakowskiego); – sportowcy (średnia wieku to 23 lata; uprawiane dyscypliny: piłka nożna, tenis ziemny, lekkoatletyka, piłka siatkowa, kolarstwo i pływanie); – wykładowcy uczelni sportowej (30 badanych, miejsce badań: Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie); – trenerzy i szkoleniowcy (wiek: 28–45 lat; kompetencje: trener klasy mistrzowskiej). Wszystkie te osoby – łącznie 180 badanych – należą do środowiska szkolnego lub zawodowo, zajmują się wychowaniem i nauczaniem.

Podstawy relacji: trener–zawodnik. Do postępu technicznego, który jest zdrowotnym krokiem w tył, odnosi się Hans Dieter Kempf⁴, uważając, iż nowoczesna technika komputerowa, loty kosmiczne, postępująca mechanizacja i automatyzacja ludzkiej przestrzeni życiowej odsuwają od człowieka kulturę fizyczną, ograniczając w ten sposób ruch i pracę mięśni i zastępując je inną formą aktywności. Podobnie o wartości zaangażowania w sport wypowiada się Jenny Sutcliffe⁵, twierdząc, iż regularne wykonywanie ćwiczeń jest jedyną metodą utrzymania ogólnej sprawności fizycznej. Nie do przecenienia jest na tym polu praca trenera i jego kontakt z zawodnikami. Trener bowiem dokonuje wstępnego rozpoznania możliwości młodego adepta sportu i poprzez swoje kierownictwo prowadzi sportowca do sukcesów. O szczególnych predyspozycjach, pozwalających młodym sportowcom osiągać jak najlepsze wyniki w wybranej dyscyplinie sportu, pisał także w swej książce Clive Gifford⁶, twierdząc, iż takie cechy jak: wytrzymałość fizyczna i psychiczna, elastyczność i dynamika są decydujące w osiągnięciu sukcesu sportowego i realizowaniu pełni siebie w sporcie. W podobnym duchu wypowiada się Anita Bean⁷, akcentując konieczność

² D. Hauk, *Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung*, Matthias-Grunewald, Mainz 2000.

³ R. Kohnstamm, *Kleine Entwicklungspsychologie*, przełożyła Bożena Borysewicz, WSiP, Warszawa 1989, s. 158 i n.

⁴ H. D. Kempf, *Die Ruckenschule*, Taschenbuch Berlin 2008.

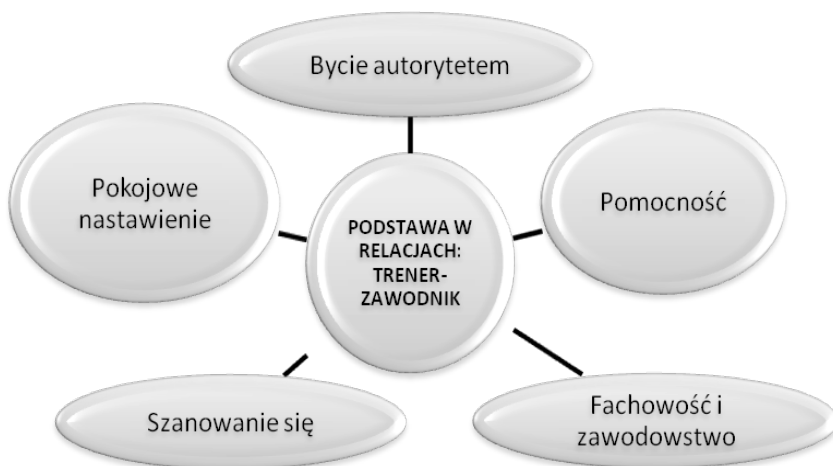
⁵ J. Sutcliffe, *Solving Back Problems*, Marschall Editions Developments Ltd, London 1999.

⁶ C. Gifford, *Olympics*, Kingfisher Publication 2004.

⁷ A. Bean, *The Complete Guide to Sports Nutrition*, A&C Black, London 2005.

stosowania przez młodych sportowców zbilansowanej diety, jeżeli chcą zachować dobre zdrowie i osiągnąć szczytową wydolność. Znaczący wpływ w tych ważnych dla zdrowia kwestiach ma w przypadku pracy z dziećmi i młodzieżą trener, zwłaszcza jeśli jest on dla swych wychowanków autorytetem.

Badani udzielali na drodze ankietowania, wywiadu i rozmowy odpowiedzi na pytania dotyczące relacji, zachowań i postaw, jakie obserwują na co dzień w świecie sportowym. Postawa trenera i sposób postrzegania go przez wychowanków to istotny element na drodze dojrzewania ku pełnej dorosłości.



Rys. 1. Fundament interpersonalnych stosunków trenera z zawodnikami

Źródło: opracowanie własne.

Wymienione na rysunku 1 cechy są niezbędne w osiągnięciu celów wychowawczych. Bez wzajemnego szanowania się trudno bowiem mówić o jakiegokolwiek dyscyplinie i efektach w pracy nauczyciela. Podobnie pomoc oferowana w razie zaistniałej potrzeby i zgodność decydują o wartościowym treningu. Autorytet i profesjonalizm uzupełniają się nawzajem i są także podstawą dla efektywnego wychowania. Tonny Morris i Jeff Summers interesująco piszą w swej pracy o pewności siebie w kontekście osiągnięć sportowych. Uczniowie pewni siebie na zajęciach sportowych rzadko kwestionują własne zdolności oraz prawo do zdobywania sukcesów. Taka postawa i podejście do kwestii sportowych i treningu bardzo często jest zasługą wychowawczych zdolności trenera⁸. W celu osiągnięcia sukcesu sportowego już na poziomie szkolnym konieczne jest – jak wskazują Ron Maughan i Louise Burke – włączenie w swe codzienne życie prawidłowego żywienia, które pozwala już młodemu zawodnikowi maksymalnie wykorzystać jego umiejętności i możliwości fizyczne. Pomoc i rada trenera w teże ważnej kwestii jest bardzo ważna⁹.

⁸ T. Morris i J. Summers, *Sport Psychology: Theory Applications and Issues*, John Wiley & Sons, Australia Brisbane 1995.

⁹ R. Maughan, L. Burke, *Nutrition for Sports Performance*, MARS, London 1998.

Niestety istnieje szereg czynników, które niszczą relacje panujące między szkoleniowcami a zespołem. Trudno wówczas w takich warunkach cokolwiek osiągnąć, a także nie może być mowy o sukcesie pedagogicznym.



Rys. 2. Błędy, które degradują osobowe stosunki trenera ze sportowcami

Źródło: opracowanie własne.

Osoba odpowiedzialna za prowadzenie dzieci, młodzieży, tudzież dorosłych ku dojrzałej dorosłości nie może sobie pozwolić na popełnianie błędów, które zakłócają ów proces. Brak kompetencji, nieumiejętność wczuwania się w sytuację drugiej osoby, niesprawiedliwość, brak opanowania i pokory to tylko niektóre z elementów, jakich należy się wystrzegać.

Charakterystyczne cechy relacji szkoleniowców i zawodników. W kilku zestawieniach ukazano relacje, jakie spotykają w swej praktyce osoby badane. Dla skonstruowania tych godnych polecenia, tj. prawidłowo, często wręcz wzorowo budowanych relacji i tych, które określić można jako negatywne, przedstawiono w kilku zestawieniach obraz stosunku szkoleniowców względem zawodników. Wnioski z tak przedstawionych danych mogą posłużyć polepszeniu jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej trenerów, tudzież nauczycieli WF.

Tabela 1. Pożądane cechy relacji trenera z zawodnikami (w opinii trenerów i szkoleniowców)

| |
|---|
| ▪ Zawsze można się poradzić, zapytać, porozmawiać |
| ▪ Dobry fachowiec i przyjaciel wszystkich |
| ▪ Interesowanie się rozwojem całej osobowości |
| ▪ „Zawsze szanowałem, lubiłem, podziwiałem swojego trenera” |
| ▪ Relacja typu: <i>Mistrz–uczeń</i> |
| ▪ Samodyscyplina |
| ▪ Interesował się np. problemami szkolnymi |
| ▪ Pracowitość, systematyczność, zasady fair play, samodzielność |
| ▪ Kompetencja |

Źródło: opracowanie własne.

Wśród cech dobrze budowanych relacji, jakie specjaliści od spraw szkolenia sportowego wymienili, wyróżniamy walory osobowe, kompetencje zawodowe oraz szczególne zainteresowanie się uczniem.

Tabela 2. Błędne i niewłaściwe relacje typu trener–zawodnik (w opinii trenerów i szkoleniowców)

| |
|--|
| ▪ Obojętne, choć z przewagą gorszych |
| ▪ Brak obiektywizmu, faworyzowanie, nerwowość |
| ▪ „Nie potrafił przekazać informacji mogących podnieść umiejętności” |
| ▪ Bez autorytetu |
| ▪ Przekazywał wiedzę i umiejętności; nie był przykładem-wzorem |
| ▪ „Udzielił mi się brak szacunku rodziców do trenera” |
| ▪ Trener-dyktator |

Źródło: opracowanie własne.

Uniemożliwienie dotarcia do swych wychowanków i brak odpowiedniej komunikacji z nimi wynika z postawy nieszanowania się nawzajem, nieimponowania przykładem własnym oraz niesprawiedliwością postępowania.

Tabela 3. Pożądane cechy relacji trenera z zawodnikami (według studentów)

| |
|---|
| ▪ Luźne i obojętne |
| ▪ Złoty człowiek – rozumiemy się bez słów |
| ▪ Podnosił na duchu i wspierał; motywował do walki z własnymi słabościami |
| ▪ Wyrozumiały |
| ▪ Koleżeński i przyjacielski |

Źródło: opracowanie własne.

Studenci kierunków wychowanie fizyczne i sport doceniają motywowanie, wyrozumiałość i zwyczajne bycie człowiekiem w kontaktach ze swoimi trenerami.

Brak wyrozumiałości i niedostateczne przygotowanie do pełnienia zadań zawodowych skazuje prowadzącego trening na bardzo niską ocenę dotyczącą budowanych relacji ze strony swoich wychowanków, a tym samym udaremnia jakiegokolwiek skuteczne prowadzenie ich ku dojrzałości

Tabela 4. Błędne i niewłaściwe relacje typu trener–zawodnik (według studentów)

| |
|---|
| ▪ Niekiedy brak zrozumienia z jego strony |
| ▪ Niski poziom wiedzy i etyki |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Pożądane cechy relacji trenera z zawodnikami (zdaniem nauczycieli WF)

| |
|---|
| ▪ Wzór umiejętności |
| ▪ Autorytet – wiele mu zawdzięczam |
| ▪ Poprawne – łączyła nas więź emocjonalna |
| ▪ Wymagający i doświadczony |
| ▪ Respekt |
| ▪ Kulturalne, rzeczowe i sensowne |
| ▪ „Mój trener został moim mężem” |

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenie, stawianie wymagań, rzeczowość i sensowność działań służy powstawaniu właściwych kontaktów międzyludzkich w pracy trenerskiej, nauczycielskiej. Podkreślane są także umiejętności i obecność uczuć we wspomnianych relacjach.

Tabela 6. Błędne i niewłaściwe relacje typu trener–zawodnik (zdaniem nauczycieli WF)

| |
|--|
| ▪ Relacje o charakterze typowo informacyjno-pokazowym |
| ▪ „Musiałem wykonywać jego rozkazy” |
| ▪ „...po raz pierwszy w przerwie meczu zetknąłem się z wulgaryzmami, w innych przypadkach było podobnie – mam negatywne wspomnienia” |

Źródło: opracowanie własne.

Negatywne aspekty sposobu komunikowania się wzajemnego w środowisku sportowym w opinii nauczycieli WF to wulgaryzmy, wszelkie naciski i brak podejścia indywidualnego. Utrudniają one dzieciom i młodzieży dojrzewanie do odpowiedzialności.

Tabela 7. Pożądane cechy relacji trenera z zawodnikami (w opinii sportowców)

| |
|--|
| ▪ Ufał mi, powierzał ważne zadania |
| ▪ Często mnie motywował i chwalił |
| ▪ Interesował się wszystkim |
| ▪ Szanowałem go jak ojca |
| ▪ Nigdy nie krzyczał |
| ▪ Jako wychowawca |
| ▪ „dobry wujek” |
| ▪ Oparta na przeprosinach i zgodzie |
| ▪ Nie stwarza niepotrzebnych problemów |
| ▪ Częsty kontakt (nawet telefoniczny) |

Źródło: opracowanie własne.

Opinie samych sportowców na temat odpowiednio kształtowanych relacji typu: trener–zawodnik wskazują na konieczność bycia bezproblemowym, zgodnym i bliskim każdemu, zwłaszcza jeśli ktoś częstego kontaktu ze swym przełożonym potrzebuje. Taka postawa stanowi dobry przykład bycia dorosłym i odpowiedzialnym.

Tabela 8. Błędne i niewłaściwe relacje typu trener-zawodnik (w opinii sportowców)

| |
|--|
| • Dystansuje się ze względu na to, jaką jest osobą |
| • Nie chciał rozmawiać |
| • „Nie zwracam uwagi na to, jakim jest trener. Trenuje dla siebie” |
| • Formalne |
| • Brak indywidualnego podejścia |
| • „...bardzo go nie lubię, gdyż nie zna się na sporcie; myśli, że był kimś wielkim, a tak naprawdę nic nie osiągnął” |
| • „Nie mogłem się z nim dogadać” |

Źródło: opracowanie własne.

Niedopuszczalnym błędem pracy trenersko-wychowawczej jest według sportowców brak indywidualizacji, zadufanie w sobie, formalizm i dystans postępowania oraz niemożliwość odbycia rozmowy z prowadzącym.

Tabela 9. Pożądane cechy relacji trenera z zawodnikami (wg wykładowców uczelni sportowych)

| |
|-------------------------------------|
| ▪ Skuteczny |
| ▪ Traktował mnie jak bliską osobę |
| ▪ Doceniał moją pracę |
| ▪ Przyjaciół i kolega – partnerskie |

Źródło: opracowanie własne.

Wartym podkreślenia aspektem budowania dobrych relacji trenera i sportowej drużyny jest umiejętność doceniania wysiłków młodzieży, skuteczność i bliskość, jakie wychowawca może zaoferować podopiecznym.

Tabela 10. Błędne i niewłaściwe relacje typu trener-zawodnik (wg wykładowców uczelni sportowych)

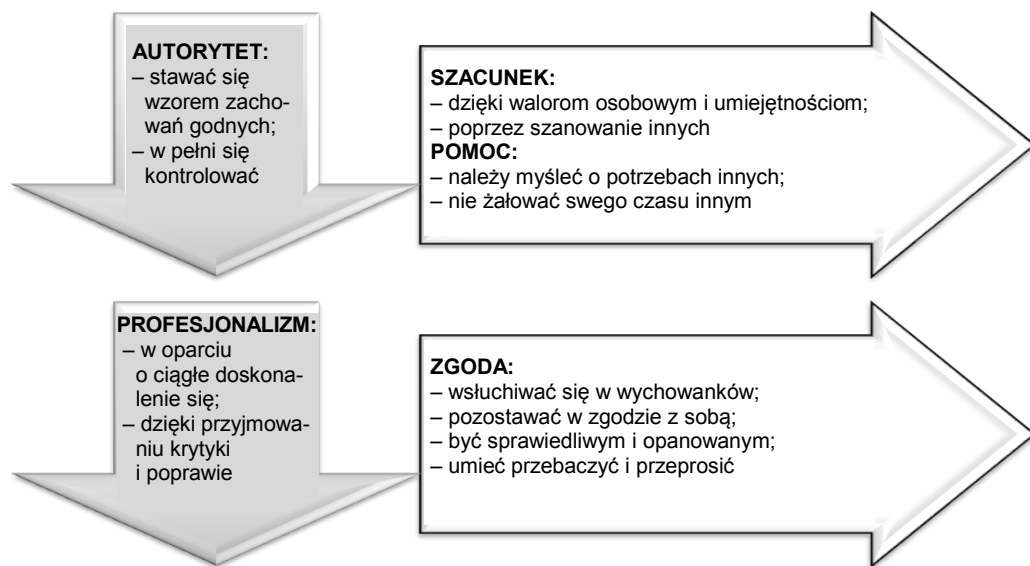
| |
|---|
| ▪ Relacje wyłącznie treningowe |
| ▪ Niezależnie, jak postępował, był autorytetem |
| ▪ Surowe i przedmiotowe traktowanie |
| ▪ „W swojej przygodzie ze sportem miałem 13 trenerów. Jedynie z 4 współpraca układała się dobrze” |
| ▪ Brak kontaktu |
| ▪ Brak sprawiedliwego traktowania |
| ▪ Bezwzględny |
| ▪ Słabo zaangażowany |

Źródło: opracowanie własne.

Czynniki szkodzące relacjom budowanym na boisku sportowym, korcie tenisowym, stoku narciarskim czy pływalni są w opinii wykładowców następujące: niesprawiedliwość, bezwzględność, surowość, przedmiotowość w traktowaniu osób, brak zaangażowania i osobistego kontaktu z przełożonym.

Jak wynika z zaprezentowanych zestawień, relacje z własnym trenerem, nauczycielem mogą mieć charakter właściwy i pozytywny lub są nie do zaakceptowania i wymagają koniecznej zmiany postępowania i działania.

Sposoby kształtowania pozytywnych relacji prowadzących ku dojrzałej dorosłości. Jenny Sutcliffe w swojej książce wystosowała do wszystkich czytających jej pracę apel o podejmowanie większej aktywności fizycznej celem utrzymywania ciała w lepszej kondycji. Zawsze bowiem lepiej zapobiegać, niż leczyć, stąd konieczność utrzymywania dobrej formy już od najwcześniejszych lat szkolnych¹⁰. Zachęcanie do aktywności ruchowej i zdrowego stylu życia stosują w swej pracy trenerzy, mając bliski i częsty kontakt z młodymi zawodnikami. Podejmując temat roli trenera jako wychowawcy prowadzącego ku szlachetnej dorosłości, tj. odpowiedzialności za swoje decyzje oraz czyny i umiejętności samodzielnego rozwiązywania trudności życiowych, należałoby odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań. Mianowicie, *w jaki sposób wzmocnić i utrwalić pozytywne relacje zawiązywane w świecie sportu i jak wyzbyć się cech i działań uniemożliwiających zbudowanie relacji dobrych, będących jednocześnie podłożem efektywnego wychowania? Jakich metod wymaga postępowanie trenera, który wykazuje troskę o dojrzałą i dorosłą przyszłość swych wychowanków?*



Rys. 3. Elementarna podstawa formowania pozytywnych relacji z innymi

Źródło: opracowanie własne.

Warto tu dodać, iż szacunek zdobywać możemy dzięki dążeniu do celu z uporem, a profesjonalizm na drodze samokształcenia.

¹⁰ J. Sutcliffe, *The Body maintenance manual*, Eddison Sadd Editions 1999.



Rys. 4. Metody zapobiegania przyczynom degradującym relacje osób

Źródło: opracowanie własne.

Godne zaakcentowania w pracy trenerskiej jest: opanowanie nerwowości – poprzez poskramianie swojej impulsywności; faworyzowania – poprzez równe traktowanie wszystkich i sprawiedliwe ocenianie; braku zrozumienia – poprzez wsłuchiwanie się w każdą osobę; wulgaryzmów – poprzez przyjęcie zasady stosowania pięknego języka w kontaktach z dziećmi i młodzieżą. Aby móc skutecznie wprowadzać zawodników w dorosłość, Henryk Grabowski wskazuje na takie cechy trenerów, jak: samoakceptacja, empatia, równowaga emocjonalna, osobowa atrakcyjność, wiarygodność i pomysłowość. Ponadto walorem osobowym wychowawcy sportowego powinna być chęć obcowania z młodzieżą i wrażliwość na wielkie problemy małych ludzi¹¹. Współczesnemu nauczycielowi zawsze potrzebna jest głęboka wiedza teoretyczna, refleksja filozoficzna i kompetencje specjalistyczne, społeczne i dydaktyczne¹².

Zakończenie. Trener jako mistrz ma wyjaśniać wątpliwości, służyć pomocą, być, jak czytamy w książce jednego z autorów, po ludzku dobry i delikatny, wymagający i ostry, być dla swoich podopiecznych drugim ojcem, najbliższym przyjacielem

¹¹ H. Grabowski, *Teoria fizycznej edukacji*, WSiP, Warszawa 1999, s. 109.

¹² M. Radzińska, *Standardy kompetencji zawodowych nauczycieli WF warunkujące efektywność procesu kształcenia i wychowania fizycznego*, (w:) Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, Estrella, Warszawa 2002, s. 147 i n.

lem. Oczekuje się także od niego bycia dobrym administratorem, ekspertem, strategiem i przedstawicielem grupy, regulatorem stosunków wewnętrznych i osobą zachęcającą do działania i egzekwującą nakazy. Sami zawodnicy najbardziej cenią we współpracy z trenerem wartości: mistrzostwo w zawodzie, zaufanie, szczerłość, życzliwość, wyrozumiałość, nieskazitelną postawę moralną, inteligencję, a także umiejętność nauczania. Wpływ trenera na osiągnięcie sukcesu sportowego, dzięki jego kulturze, cierpliwości i taktowi, a także optymizmowi i wzajemnemu zrozumieniu jest nie do przecenienia¹³. Także w kontakcie z osobami starszymi trener może wprowadzić wiele dobra. O aktywności fizycznej w kontekście przeciwstawiania się np. procesom inwolucji starczej wypowiada się Otti Krempel, stwierdzając, iż w wieku 50 lat można czuć się młodziej niż niejeden dwudziestolatek. Jeśli ktoś chce czuć się młodym, powinien zachowywać się tak, jakby był młody, gdyż czuć się młodo oznacza także: ruszać się młodo i wykonywać często i dużo zbytecznych ruchów, tak jak robi to dziecko¹⁴.

Dzięki własnemu przykładowi, konsekwencji, umiejętności słuchania, współdziałania i pomocy, a także poprzez wymagania i stanowczość w przestrzeganiu reguł fair play i przepisów gry sportowej trener z sukcesem prowadzi swych wychowanków ku dojrzałej i odpowiedzialnej dorosłości.

Bibliografia

1. Bean A., *The Complete Guide to Sports Nutrition*, A&C Black, London 2005.
2. Gifford C., *Olympics*, Kingfisher Publication 2004.
3. Grabowski H., *Teoria fizycznej edukacji*, WSiP, Warszawa 1999.
4. Hauk D., *Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung*, Matthias-Grunewald, Mainz 2000.
5. Kempf H. D., *Die Ruckenschule*, Taschenbuch Berlin 2008.
6. Kohnstamm R., *Kleine Entwicklungspsychologie*, przełożyła Bożena Borysewicz, WSiP, Warszawa 1989.
7. Maughan R., Burke L., *Nutrition for Sports Performance*, MARS, London 1998.
8. Morris T. i Summers J., *Sport Psychology: Theory Applications and Issues*, John Wiley & Sons, Australia Brisbane 1995.
9. Nolting H.P., Knopf H., *Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien*, „Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1998, nr 45.
10. Sutcliffe J., *Solving Back Problems*, Marschall Editions Developments Ltd, London 1999.
11. Sutcliffe J., *The Body maintenance manual*, Eddison Sadd Editions 1999.
12. *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, (red.) Z. Żukowska, R. Żukowski, Estrella, Warszawa 2002.
13. Żukowski R., *Zawód i praca trenera*, „Spar”, Warszawa 1989.

dr Jan CZECHOWSKI

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie
j.czechowski@onet.pl

¹³ R. Żukowski, *Zawód i praca trenera*, „Spar”, Warszawa 1989, s. 11, 15–17.

¹⁴ O. Krempel, *Bodytrainer für die Frau ab 50*, Reinbek, Hamburg 1997.

Rozwój kapitału intelektualnego przedsiębiorstw – inspiracje europejskich projektów edukacyjnych

Development of intellectual capital in enterprises
– inspiration of the european educational projects

Słowa kluczowe: ustawiczna edukacja zawodowa, edukacja dorosłych, kapitał intelektualny, zawód, doradztwo zawodowe.

Key words: continuing vocational education, adult education, intellectual capital, profession, professional guidance.

Abstract. The article presents the identified needs and suggests ways of development of intellectual capital in enterprise. Article indicates the main directions of research works, including a special attention paid to new professions, vocational governmental competencies, innovative content and technologies.

Wprowadzenie. Powstawanie nowego typu gospodarki, określanej mianem GOW (gospodarka oparta na wiedzy) jest jednym z ciekawszych zjawisk obserwowanych we współczesnym świecie. Jest to znacząca w swoich skutkach reorientacja gospodarki, polegająca na przechodzeniu od gospodarki materiałochłonnej do gospodarki opartej na informacji i wiedzy. W jej wyniku dotychczasowe konkurowanie państw i regionów poprzez ich zasoby materialne jest zastępowane konkurowaniem poprzez zasoby niematerialne, a zwłaszcza poprzez kapitał ludzki, wiedzę oraz nowe technologie (Woroniecki J. 2001). Mówiąc o gospodarce opartej na wiedzy, nasuwają się pytania:

Jak GOW wpłynie na kierunki rozwoju kadr?

Jakich pracowników trzeba będzie przygotować, by sprościli w swej działalności oczekiwaniom współczesnego rynku?

Każde z postawionych pytań przekonuje o konieczności zajęcia się w badaniach nowymi problemami badawczymi i ich zależnością wzajemną, np. tendencje rozwoju techniki i technologii oraz wynikające z nich konsekwencje dla formułowania celów kształcenia zawodowego, a następnie dla tworzenia klasyfikacji zawodów powiązanych międzynarodowymi standardami kwalifikacyjnymi.

Podstawą mojej analizy są wyniki badań i rezultaty projektów realizowanych w ITeE w Radomiu.

Dominującą cechą współczesnego rozwoju cywilizacyjnego, rozwoju gospodarki jest presja konkurencyjności we wszystkich obszarach życia gospodarczego i społecznego. Tempo rozwoju gospodarczego dokonuje się dzięki wdrażaniu osiągnięć nauki i nowoczesnych technologii, które stawiają nowe wyzwania dla wszystkich:

przedsiębiorstw, instytucji edukacji ustawicznej, organizacji pracodawców. Największą jednak rolę w procesie tych zmian odgrywa rozwój zasobów ludzkich. W polskich (w tym przede wszystkim MSP) to nie tylko bariery finansowe, ale przede wszystkim posiadane zasoby ludzkie ograniczają i powodują niską konkurencyjność w stosunku do podobnych europejskich firm. W artykule przedstawię rozważania nad wybranymi aspektami rozwoju kapitału intelektualnego w kontekście:

- dostępnych badań, raportów w tym badań własnych w projektach krajowych i międzynarodowych,
- potrzeb, uzasadnienia rozwoju kompetencji pracowników,
- adaptacji wyników badań międzynarodowych w polskiej praktyce edukacyjnej.

Dokonując analizy dostępnych raportów, badań, należy stwierdzić, że przemiany społeczne i cywilizacyjne, które nastąpiły w Polsce, spowodowały wyraźne zmiany w podejściu do zagadnienia kształcenia, uczenia się przez całe życie. W większości raportów, opracowań wskazuje się, że jednym z ważniejszych czynników rozwoju gospodarki opartej na wiedzy jest edukacja oraz jakość kapitału ludzkiego. Wymagania na rynku pracy, konkurencyjność, a także coraz większe bezrobocie niejednokrotnie wymagają konieczności podnoszenia kwalifikacji, aktualizacji wiedzy, a także zdobywania nowych umiejętności zawodowych, opanowania dwóch zasadniczych umiejętności: gotowości do ciągłego uczenia się oraz dokonywania wyboru wśród wielu możliwości kształcenia, doskonalenia.

Najnowsze wyniki badań nad zdolnością do nauki ludzi dorosłych dowodzą, że powszechne przekonanie o spadku sprawności intelektualnej wraz z upływem kolejnych lat życia jest mylne. Potwierdzono, że dorośli z wyższym niż przeciętny ilorazem inteligencji (tzw. osoby zdolne) mogą rozwijać ze znakomitą skutecznością swoje zdolności umysłowe do późnej starości. Dowiedziono także, że osoby dorosłe uczą się efektywniej w wybranym przez siebie tempie niż pod presją czasu. Na gruncie badań kognitywistycznych, opisujących sytuację zdobywania wiedzy lub nabywania umiejętności, wskazano trzy główne formy aktywności poznawczej:

- formułowanie celu uczenia się;
- uaktywnianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych;
- stosowanie strategii kontrolnych (Strelau J. 2000, s. 121).

Prezentowanie takiego podejścia do edukacji pozwala uznać, że uczenie się jest traktowane jako wypracowywanie strategii uczenia się. Ponadto badania kognitywistów wykazały również, że w procesie uczenia się osób dorosłych najistotniejsze jest to, aby podejmowane aktywności poznawcze odpowiadały osobistym preferencjom i możliwościom rozwojowym uczącego się (Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., 2009, s. 38–39).

Identyfikacja kluczowych kompetencji w przedsiębiorstwie jako organizacji.

Pojawienie się zupełnie nowych technologii, wysoce zaawansowanych, którym towarzyszy wyraźne zwiększenie się znaczenia usług, także tych wymagających najwyższych kwalifikacji, nie pozostaje bez wpływu na mechanizmy umożliwiające przystosowanie się do tego. Aby zapewnić zharmonizowany rozwój, niezbędne staje się ciągle podnoszenie kwalifikacji oraz zmiana zakorzenionych od lat przyzwyczajzeń, że wykształcenie kierunkowe, zdobyte kwalifikacje są dane raz na zawsze.

Dwa podstawowe trendy, które generują popyt na szkolenia, przekonują o potrzebie ciągłego kształcenia i zdobywania wiedzy, kwalifikacji to:

- zmiana typu kariery zawodowej – kilkakrotne zmiany miejsc pracy w trakcie aktywności zawodowej, czasem też zmiana charakteru pracy, wykonywanego zawodu i formy zatrudnienia;
- nowa sytuacja na rynku – wzrost konkurencyjności, globalizacja, wdrażanie nowych technologii, innowacji, włączanie w procesy pracy i organizacji produkcji technologii informatycznych.

W 2013 roku w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w ramach realizowanych badań, w tym dot. innowacji pedagogicznych w rozwoju kapitału intelektualnego przedsiębiorstw – zadanie statutowe, dokonano identyfikacji kluczowych kompetencji w organizacji i opisano charakterystyczne grupy tych kompetencji. W raporcie z badań czytamy, iż: podstawą identyfikowania kluczowych kompetencji organizacji jest jej misja, cele i strategia działania. Identyfikowanie kluczowych kompetencji może przebiegać przy zastosowaniu różnych metod. Wykorzystując metodę ekspercką (zaangażowanie eksperta zewnętrznego) lub partycypacyjną (zaangażowanie pracowników różnych szczebli zarządzania oraz wykonawczych), należy zbudować listę kompetencji istotnych dla danej organizacji. Niekiedy można posłużyć się modelami teoretycznymi i opierając się na kompetencjach zawartych w modelu, wyłonić te istotne dla organizacji. Można i należy budować model kompetencji podzielony na grupy kompetencji:

- kompetencje firmowe (korporacyjne, podstawowe, kluczowe) – wspierające realizację misji firmy, oparte na wartościach firmy. Przez pojęcie kompetencje firmowe rozumie się takie kompetencje, które dotyczą wszystkich pracowników w danej kategorii zawodowej, czy też pełniących te same funkcje, kompetencje w danej organizacji albo w określonych komórkach funkcjonalnych. Często kompetencje firmowe w danej organizacji nazywane są kompetencjami kluczowymi, a więc takimi, którymi odznaczają się wszyscy członkowie organizacji lub które wyróżniają organizację na tle innych i pozwalają jej zachować przewagę konkurencyjną;
- kompetencje wspólne dla określonych grup pracowników (stanowisk) – np. kompetencje kadry kierowniczej;
- kompetencje zawodowe (specjalistyczne) – niezbędne do realizacji zadań na danym stanowisku pracy (specyficzne dla danego stanowiska).

Inny podział kompetencji (ze względu na ich treść):

- społeczne – wpływają na jakość zadań, które związane są z kontaktami z innymi osobami (komunikatywność, współpraca, praca w zespole, budowanie relacji);
- osobiste – związane bezpośrednio z jakością (w sensie ogólnym) wykonywanych zadań przez pracownika (umiejętność analizy i syntezy, podejmowanie decyzji, dążenie do sukcesu);
- menedżerskie – związane są z zarządzaniem pracownikami (motywowanie, delegowanie, planowanie, ocenianie).

Tabela 1. Brakujące kompetencje u aktualnie zatrudnionych pracowników w różnych branżach (odsetek pracodawców, którzy wskazali na potrzebę podniesienia kompetencji zatrudnionych osób)

| | Przemysł i górnictwo | Budownictwo i transport | Handel, hotelarstwo, gastronomia | Usługi specjalist. | Edukacja | Opieka zdrowotna i pomoc społeczna | % ogółem |
|-----------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------|----------|------------------------------------|----------|
| | % | | | | | | |
| Kompetencje kognitywne | 4 | 6 | 2 | 2 | 1 | 5 | 3 |
| Kompetencje indywidualne | 24 | 30 | 21 | 20 | 25 | 31 | 24 |
| Kompetencje kulturalne | 4 | 6 | 8 | 3 | 16 | 0 | 6 |
| Kompetencje fizyczne | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Kompetencje interpersonalne | 10 | 7 | 26 | 17 | 23 | 21 | 18 |
| Kompetencje kierownicze | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| Kompetencje dyspozycyjne | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kompetencje biurowe | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| Kompetencje techniczne | 15 | 10 | 2 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| Kompetencje komputerowe | 6 | 4 | 11 | 19 | 9 | 13 | 11 |
| Kompetencje matematyczne | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Kompetencje zawodowe | 58 | 55 | 53 | 58 | 57 | 62 | 56 |
| Kompetencje inne | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 |
| Kwalifikacje* | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 |

* Wykształcenie, uprawnienia

Źródło: BKL – Badanie Ofert Pracy 2010.

Wyniki IV edycji badań BKL potwierdzają, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat w Polsce nie udało się zmienić wzorów aktywności edukacyjnej osób dorosłych, nie udało się też zwiększyć poziomu zaangażowania Polaków w uczenie się¹.

¹ J. Górniak (red.): *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* – raport podsumowujący czwartą edycję badań Bilans Kapitału Ludzkiego realizowaną w 2013 roku. PARP, Warszawa 2014.

Motywacja do uczenia się pracowników przedsiębiorstw. Wyniki badań nad motywacją jednoznacznie wskazują na możliwości pobudzenia jej przez osobę nauczającą. Może ona w ramach nauczanych przez siebie treści tworzyć warunki, w których osoby szkolone będą gotowe do podwyższania indywidualnych sprawności i utrzymywania ich na jak najwyższym poziomie. Zdaniem M.S. Knowlesa główną motywacją osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna. Zewnętrzne kary i nagrody wydają się być mniej skuteczne. Motywacja dorosłych do uczenia się zależy więc od czterech czynników (Knowles M.S., Holton III, E.F.&Swanson R.A., 2009, s. 182):

- sukcesu – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się,
- woli – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się,
- wartości – dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego,
- przyjemności – dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność,

co oznacza, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem np. w życiu zawodowym.

Analitycy i badacze teorii i praktyki związanej z budową i funkcjonowaniem innowacyjnej gospodarki na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości poddali wnikliwej analizie czynniki sprzyjające i hamujące procesy transferu technologii i rozwoju innowacyjności przedsiębiorstw. Wśród najważniejszych barier znalazły się między innymi bariery kompetencyjne zidentyfikowane zarówno wśród władz jednostek samorządu terytorialnego, władz i administracji uczelni wyższych, ale również wśród przedsiębiorców². Wykazano, że rozwijana w naszym kraju od 20 lat gospodarka ciągle nie zawiera sprawnych mechanizmów innowacyjnych, umożliwiających efektywne wykorzystanie kapitału intelektualnego społeczeństwa. Szeroko pojęty rozwój gospodarczy jak i dokonujące się zmiany w życiu codziennym wymuszają potrzebę szukania nowych metod nauczania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Organizacja kształcenia ustawicznego w przedsiębiorstwie, które ma służyć aktualnym i perspektywicznym potrzebom poprzez dostarczenie odpowiedniego rodzaju kwalifikacji personelu, jeśli ma być skuteczne i efektywne, musi uwzględniać fakt, iż we współczesnej wysoce konkurencyjnej gospodarce przeobrażenie i rozwój firmy (organizacji) wymaga:

- odwoływania się do pomysłowości i zaangażowania całej kadry danej instytucji,
- kompleksowych rozwiązań modelowych.

W 2012 r. 69% pracodawców inwestowało w rozwój kompetencji i/lub kwalifikacji swoich pracowników (Bilans Kapitału Ludzkiego, PARP, 2014). Największą aktywnością w zakresie doskonalenia pracowników odznaczały się przedsiębiorstwa branż „nowej” gospodarki (edukacja, opieka zdrowotna i pomoc społeczna oraz usługi specjalistyczne).

Najpopularniejszą formą doskonalenia kompetencji pracowników w latach 2011–2012 (bez względu na wielkość firmy) są szkolenia, w tym przede wszystkim

² K.B. Matusiak, J. Guliński (red.), *System transferu technologii i komercjalizacji wiedzy w Polsce – Siły motoryczne i bariery*, PARP, Warszawa 2010.

szkolenia zewnętrzne. Pozostałe formy rozwoju zasobów ludzkich są zdecydowanie rzadziej wykorzystywane przez przedsiębiorstwa. Dofinansowywanie nauki w szkołach wyższych, indywidualne plany rozwoju pracowników czy system oceny kompetencji są typowymi formami wsparcia doskonalenia pracowników przede wszystkim przez średnie firmy.

Szkoleniami, w których najczęściej uczestniczyli Polacy, były kursy BHP i przeciwpożarowe, zazwyczaj obowiązkowe w pracy (Bilans Kapitału Ludzkiego, PARP, 2014). Uczestniczyło w nich 37% osób spośród wszystkich kształcących się na kursach/szkoleniach w 2013 r.

Najczęściej swoje kompetencje podnosili osoby z wykształceniem wyższym, młodsze lub w średnim wieku – specjaliści i kierownicy wyższych szczebli, a także osoby pracujące w zawodach z grupy techników i średniego personelu. W przypadku osób pracujących wykształcenie miało dużo większe znaczenie dla aktywności edukacyjnej niż wiek.

Szkolenia miękkie dotyczące rozwoju osobistego i kompetencji ogólnych zaliczają się do najpopularniejszych i stanowiły ofertę 32% badanych instytucji i firm szkoleniowych. Niewiele mniej podmiotów oferowało szkolenia z zakresu zarządzania (26% podmiotów) oraz kursy i szkolenia niezbędne do uzyskania prawa jazdy różnych kategorii i innych uprawnień dla kierowców (27%).

Z obserwacji trendów światowych wynika, że sektor przedsiębiorstw coraz bardziej jest zainteresowany promocją i prowadzeniem zdalnych szkoleń dla pracowników. Badania przeprowadzone w Polsce przez GUS w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych dowodzą, że istnieje potrzeba stymulowania rozwoju zawodowego pracowników przedsiębiorstw poprzez zwiększenie ofert szkoleniowych uwzględniających e-learning, pozwalających na bardziej elastyczne kształtowanie planów rozwoju kompetencji zawodowych przy jednoczesnym ograniczeniu kosztów szkolenia

Potrzeby edukacyjne pracowników w kontekście innowacyjnych technologii oraz uwarunkowań rozwoju kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa. Zmieniające się warunki pracy, rozwój nowych technologii i potrzeba wsparcia implementacji innowacyjnych rozwiązań ze sfery nauki do praktyki przedsiębiorstw generuje pojawianie się nowych zawodów, stanowisk pracy. Wymagane będzie nie tylko zidentyfikowanie potrzeb kształcenia w nowych zawodach, specjalnościach, ale również przygotowanie obecnie pracujących osób do nowych warunków działania w innych, zmieniających się przedsiębiorstwach wdrażających innowacje technologiczne, produktowe, organizacyjne.

Stefan M. Kwiatkowski przedstawia zmiany na współczesnym rynku pracy wyrażone przez:

- „znacznie częstsze zmiany miejsca pracy wynikające ze strony pracodawców z likwidacji przedsiębiorstw, likwidacji miejsc pracy, zmiany profilu działalności gospodarczej itp. oraz ze zmiany pracobiorców – poszukiwanie lepszego zarobku, lepszych warunków pracy, lepszej realizacji ambicji, związanych z awansem zawodowym i społecznym;

- wzrost ogólnego poziomu wymagań kwalifikacyjnych w stosunku do pracowników;
- pojawienie się licznych grup osób nieposiadających jakichkolwiek kwalifikacji zawodowych potrzebnych na rynku i stąd utrzymujący się ciągle duży wskaźnik bezrobotnych;
- zanikanie pewnej grupy zawodów (...);
- występowanie znacznego niedoboru osób o wysokich kwalifikacjach w kierunkach poszukiwanych na rynku pracy;
- czasami zbyt głęboką specjalizację w zakresie edukacji w zawodach wytwórczych i usługach i związaną z tym małą elastycznością zawodową pracowników;
- występowanie rozbieżności kwalifikacji uzyskiwanych w trakcie edukacji szkolnej a oczekiwaniami rynku pracy” (Kwiatkowski S.M. 2001, s. 132).

Prowadzone w Ośrodku Pedagogii Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu prace badawcze w ramach realizowanych projektów, w tym projektów międzynarodowych, pozwoliły na zidentyfikowanie, czego oczekują pracodawcy od pracowników, jaka wiedza pracowników pozwala firmom rozwijać się i budować przewagę konkurencyjną poprzez efektywne adaptowanie się do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Punkt wyjścia dla prac badawczych nad rozwojem kształcenia i doskonalenia zawodowego stanowią rezultaty prac nad standardami kwalifikacji zawodowych, krajowymi ramami kwalifikacji oraz innowacyjnymi modułowymi programami i pakietami edukacyjnymi. Zostały one uzyskane zarówno w międzynarodowych, jak i krajowych programach badawczych oraz zgromadzone w bazach danych programów i standardów Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. W badaniach zastosowano kompleksowe podejście do tematu rozwoju kompetencji. Wdrożono działania dotyczące zarówno szkolnego systemu kształcenia zawodowego, jak i doskonalenia kompetencji w formach pozaszkolnych. Podjęto prace z wykorzystaniem metodyki Foresight nad przygotowaniem bilansu kwalifikacji i kompetencji dla innowacyjnych zawodów powiązanych z projektowaniem i wdrażaniem zaawansowanych technologii do praktyki gospodarczej. Do opracowania oferty programowej zaimplementowano podejście modułowe, analizę funkcjonalną oraz wykorzystano deskryptory EQF (wiedza, umiejętności, kompetencje).

Analizując dokumenty UE i strategie wdrażane w Polsce, należy zauważyć, że zwraca się coraz większą uwagę na potrzebę kształtowania tzw. „umiejętności kluczowych”, szczególnie związanych z umiejętnością komunikowania się ludzi i wynikających z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także potrzebą wyszukiwania i przetwarzania informacji (społeczeństwo wiedzy, uczące się organizacje). Doskonalić będą musieli się zarówno pracownicy, jak i menedżerowie. Wśród pracowników najwyższą cenioną będzie przekwalifikowalność i mobilność, a wśród kadry zarządzającej umiejętność funkcjonowania w międzynarodowym środowisku. Organizatorzy kształcenia, doskonalenia muszą zwrócić szczególną uwagę na doradztwo i zachęcanie do dalszego kształcenia, ułatwienie dostępu do dobrej edukacji z bogatą ofertą i wielością dróg edukacyjnych, rozszerzanie oferty edukacyjnej, rozwój nowych technologii, e-learningu, standaryzacji i modularyzacji kształcenia.

Podsumowanie. Niezmiennie od kilku lat najpopularniejszą formą doskonalenia kompetencji są szkolenia, przede wszystkim zewnętrzne. Tę formę doskonalenia stosują najczęściej średnie i duże firmy. Samokształcenie i system oceny kompetencji pracowników to kolejne, pod względem stosowania przez przedsiębiorców, formy doskonalenia. Rozwój przedsiębiorstw możliwy jest poprzez m.in. efektywne zarządzanie informacją oraz współpracę sieciową z innymi przedsiębiorstwami, instytucjami naukowo-badawczymi i edukacyjnymi, wdrażanie strategii rozwoju przedsiębiorstwa, innowacyjne podejście do rozwoju przedsiębiorstwa, w tym pełniejsze wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i informatycznych.

Nowy sposób zarządzania przedsiębiorstwem generuje nowe miejsca pracy i potrzebę rozszerzania kompetencji kluczowych i zawodowych pracowników, powstawanie nowych zawodów związanych z zarządzaniem informacją, tworzeniem struktur komercjalizacji innowacyjnych rozwiązań. Istnieje zatem konieczność monitoringu rynku pracy, analizy tendencji rozwojowych przedsiębiorstw i opracowania i/lub dostosowania ofert doskonalenia kadr przedsiębiorstw do potrzeb i preferencji organizacji, w tym w kontekście nowych zawodów. Ścisła współpraca pracodawców z instytucjami otoczenia biznesu, instytucjami edukacyjnymi powodować będzie lepsze dopasowanie kompetencji przyszłych i obecnych pracowników do potrzeb rozwojowych przedsiębiorstw.

Bibliografia

1. EUROPA 2020 *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Komunikat Komisji Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020 wersja ostateczna.
2. Górniak J. (red.): *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* – raport podsumowujący czwartą edycję badań Bilans Kapitału Ludzkiego realizowaną w 2013 roku. PARP, Warszawa 2014.
3. Knowles M.S., Holton III, E.F&Swanson R.A., (2009), *Edukacja dorosłych*. PWN, Warszawa.
4. Kwiatkowski S.M. (red.) (2001), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 132.
5. Matusiak M. (2011), *Słownik innowacji*, http://www.pi.gov.pl/parp/chapter_96055. stan na 12.09.2014.
6. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., (2009), *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Wyd. II. Toruń, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
7. Mikołajczyk K., (2011) *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
8. *New Skills for New Jobs, Anticipating and matching labour market and skills needs*, Brussels, 16.12.2008, SEC (2008) 3058.
9. Woroniecki J. (2001), *Nowa gospodarka: miraż czy rzeczywistość? Doktryna, praktyka, optyka OECD*, (w:) *Gospodarka oparta na wiedzy – wyzwanie dla Polski XXI wieku*, KBN, Warszawa.
10. <http://www.pi.gov.pl/parp/>, stan na 12.09.2015.

dr Dorota KOPROWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
dorota.koprowska@itee.radom.pl

Projekty artystyczne jako forma edukacji ustawicznej w zakładach karnych

Artistic projects as a form of continuing
education in penitentiaries

Słowa kluczowe: zakład karny, edukacja ustawiczna, sztuka.

Key words: penitentiary, continuing education, art.

Abstract. Referring to the assumptions of so called creative social rehabilitation, the author indicates that prison education can and should have much broader than just a didactic dimension. The article presents four artistic projects, conducted in Polish penitentiaries in the period 2012–2014. The originator of these projects is Professor Zbigniew Bajek from the Academy of Fine Arts in Cracow. „The Labyrinth of Freedom” was implemented in Nowy Wiśnicz Prison, „The Horizon of Freedom” in Radom Remand Center, „Kafka – Taming an Alien” and „Magic Square” in prisons in Kielce and Zabrze as well as remand centers in Toruń and Wojkowice.

Wprowadzenie – edukacja w polskich zakładach karnych i aresztach śledczych. Jak czytamy w „Rocznej informacji statystycznej za rok 2014”, opublikowanej przez Centralny Zarząd Służby Więziennej (Ministerstwo Sprawiedliwości, CZSW, 2015), w roku szkolnym 2013/14, w polskich szkołach przywieziennych i pozawieziennych kształciło się ogółem 4 459 osadzonych¹. W ramach 51 szkół działało 161 oddziałów klasowych. Więźniowie mieli do dyspozycji 155 bibliotek. Poza tym 4 271 osadzonych korzystało z kształcenia kursowego. Tak więc różnymi formami nauczania było objętych ponad 11% osób pozbawionych wolności. Biorąc pod uwagę, że – jak zgodnie podkreślają specjaliści (por. m.in. Machel, 2008; Szczepaniak, 2013) – praca i nauka są kluczowymi formami resocjalizacji penitencjarnej, ten odsetek trudno uznać za zadowalający. Między innymi dlatego ważnym elementem uzupełniającym, a zarazem czynnikiem, który może mieć ogromne znaczenie w procesie resocjalizacji, są różne formy niekonwencjonalnych oddziaływań edukacyjnych.

Edukację penitencjarną można traktować jako przejaw edukacji permanentnej, rozumianej jako „...ogół procesów oświatowo-wychowawczych występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całościowych prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich” (Wiatrowski, 2005, s. 356).

Izolacja penitencjarna stwarza specyficzny kontekst dla przebiegu procesu edukacji. Więźniowie podlegają działaniu procesów stygmatyzacji, uniformizacji, depersona-

¹ Populacja osób umieszczonych w zakładach karnych i aresztach śledczych w dniu 31.12.2014 roku wynosiła 77 197 osadzonych.

lizacji oraz degradacji (Ciosek, 2003). Uwięzienie można opisać w kategoriach przeżywanego przez osadzonych stresu i doświadczanych sytuacji trudnych. Deprywacja potrzeb, sytuacje zagrożenia oraz różnego rodzaju konflikty mają w zakładzie karnym swój unikalny wymiar i specyfikę (Bałandynowicz, 2010). Odbywanie kary izolacyjnej wiąże się z deprywacją kluczowych dla prawidłowego funkcjonowania jednostki potrzeb (m.in. seksualnych, bezpieczeństwa, związanych z samorealizacją) oraz stanem chronicznego napięcia emocjonalnego (Fudała i in., 2000). Drastycznemu ograniczeniu relacji z otoczeniem społecznym towarzyszy konieczność dostosowania się do realiów instytucji totalnej (Goffman, 1961; Picken, 2012). Kara pozbawienia wolności jest odbywana w monotonnym, zrutyinizowanym środowisku. Warunki więzienne tworzą konfigurację występujących permanentnie przeciążeń i deficytów. Sytuacja zatłoczenia, konieczność stałego przebywania w grupie losowo dobranych osób oraz brak przestrzeni, którą osadzony mógłby uznać za osobistą, to niektóre uwarunkowania przeciążenia. Równolegle występują sytuacje trudne, których istotą są deficyty: monotonia i powtarzalność codziennych czynności, izolacja od rodziny i przyjaciół, limitowany dostęp do informacji. Społeczność więźniów nie jest homogeniczna; charakteryzują ją głębokie podziały uwarunkowane różnymi czynnikami. Jedną z najistotniejszych barier efektywnej resocjalizacji jest podkultura więzienna (Przybyliński, 2012). Grypsujący są z założenia niechętni wszelkim formom oddziaływań realizowanym przez personel więzienny. Dotyczy to zwłaszcza osadzonych, którzy mają za sobą pobyt w zakładzie poprawczym, są zdemoralizowani oraz identyfikują się ze środowiskiem przestępczym.

Edukacja ustawiczna a twórcza resocjalizacja – ramy teoretyczne. Istnieje kilka powodów, dla których standardowa oferta edukacji w przywieziennych szkołach powinna być uzupełniana różnymi formami oddziaływań resocjalizacyjnych, w tym artystycznych. Po pierwsze, jak już wspomniano, duża część osadzonych jest niechętnie nastawiona do form aktywności proponowanych przez personel penitencjarny. Wiele projektów, niezależnie od swojej wartości lub przydatności w procesie readaptacji, napotyka na opór więźniów. Po drugie znaczna grupa osadzonych przeżywa sytuację uwięzienia jako niezasłużoną lub niesprawiedliwą; tak więc zamiast poczucia winy, mają oni poczucie pokrzywdzenia przez system wymiaru sprawiedliwości (Niewiadomska, 2004). Negatywny stosunek do uczestnictwa w programach edukacyjnych może też wynikać z faktu, iż w wielu przypadkach kontakt z edukacją (lub szerzej – sferą kultury) został zerwany w odległej przeszłości (Fudała i in., 2000), co wyłącza ten obszar z dziedzin życia objętych autonarracją (por. Granic i Dishion, 2003; Piotrowski i Florek, 2014).

Myśląc o efektywności więziennej edukacji, należy wziąć pod uwagę zasygnalizowane wyżej uwarunkowania. Wydaje się, iż oddziaływania resocjalizacyjne powinny, kiedy to tylko możliwe, wpisywać się w nurt pedagogiki antyautorytarnej. Zgodnie z jej założeniami, wychowawcy powinni stwarzać jak najlepsze warunki do rozwoju wychowanków, pobudzać ich do uczenia się oraz zachęcać do prezentowania aktywnej postawy życiowej poprzez „kreowanie okazji do ustrukturyzowania procesu introjekcji wartości i współuczestnictwa w sytuacjach problemowych” (Śliwerski 1998, s. 180–181). Innymi słowy chodzi o to, aby w trakcie szeroko rozumianych procesów edukacyjnych w warunkach więziennych dążyć do rozwijania samoświadomości

i przebudowy tożsamości osadzonych. To tylko niektóre cele twórczej resocjalizacji (Konopczyński, 2006, 2009).

Jak podkreśla Marek Konopczyński, prekursor twórczej resocjalizacji w Polsce, w tym nurcie mamy do czynienia z „ogładem rzeczywistości resocjalizacyjnej z metodologicznej perspektywy twórczego, wewnętrznego i społecznego kreowania osób nieprzystosowanych społecznie, w miejsce perspektywy korygowania i usprawniania ich zaburzonych funkcji i struktur osobowych” (2009, s. 73). Termin „twórczość” w odniesieniu do resocjalizacji nie jest używany na określenie procesu aktywności artystycznej lub jej wytworów; chodzi o kreatywne podejście do rozwiązywania przez osadzonych sytuacji problemowych oraz, w rezultacie, przebudowę ich tożsamości. Bardzo istotną zmianą filozofii postępowania z osobami niedostosowanymi społecznie jest w tym wypadku podejście pozytywne, ukierunkowane na rozwój potencjału jednostki. Kluczowym celem twórczych oddziaływań resocjalizacyjnych jest według Konopczyńskiego modyfikacja parametrów tożsamości poprzez „doprowadzenie do powstania i pomyślnego zakończenia dwóch procesów:

- (1) wzbudzania rozwoju strukturalnych czynników procesów twórczych i poznawczych nieprzystosowanych społecznie jednostek;
- (2) zmiany ich wizerunku społecznego” (2006, s. 175).

Zakłada się, że wzrastająca stopniowo kompetencja w zakresie rozwiązywania sytuacji problemowych będzie prowadzić do rozwoju sfery „Ja indywidualnego”, zaś rezultatem zmian w tym obszarze będzie konstruktywne funkcjonowanie w rolach społecznych i, w konsekwencji, zmiana społecznego wizerunku jednostki („Ja społeczne”). Oddziaływania resocjalizacyjne o charakterze twórczym mają doprowadzić do wielopłaszczyznowej modyfikacji tożsamości osadzonego, w więc do zmian w kierunku: percepcji allocentrycznej, motywacji autokreacyjnych, pozytywnych emocji, kreatywnego myślenia, twórczej wyobraźni oraz bardziej efektywnego wydobycia treści z pamięci trwałej (por. Konopczyński, 2006; Nowak, 2014).

Przykłady oddziaływań artystycznych w instytucjach penitencjarnych.

W powstałym w 2011 roku raporcie Komisji Europejskiej *Prison education and training in Europe – a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation* można odnaleźć zdecydowane poparcie dla projektów artystycznych realizowanych w instytucjach penitencjarnych. Autorzy raportu piszą, że: „należy uwzględnić ważną rolę, jaką odgrywa sztuka i aktywność kulturalna w więzieniach oraz przeznaczyć odpowiednie pomieszczenia dla tych osadzonych, którzy chcą uczestniczyć w zajęciach. Pożądane są kolejne badania w tym obszarze, aby w pełniejszy sposób poznać wpływ tych programów i korzyści z nich płynące, w tym te 'mniej namacalne', oraz efekty dla więźniów po zwolnieniu z zakładu karnego [...]” (European Commission, 2011, s. 45).

Projekt *PAN Prison Arts Education Network* to międzynarodowe przedsięwzięcie, mające na celu promowanie działania bez przemocy oraz takich wartości, jak zrozumienie, tolerancja i solidarność (http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_visu_projet.asp?Proj=00358/). W ramach programów Leonardo da Vinci, Socrates oraz Grundtvig, w polskich zakładach karnych realizowanych jest 12 międzynarodowych projektów artystycznych.

Poza projektami finansowanymi ze środków Unii Europejskiej powstają programy opracowywane przez praktyków – pracowników zakładów karnych lub

specjalistów z zakresu nauk społecznych (jak choćby realizowany w Zakładzie Karnym we Wronkach *Dyskusyjny Klub Filmowy* autorstwa Jany Chojeckiej oraz Krzysztofa Stachowiaka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; 2009).

Projekty artystyczne, które zostaną omówione niżej, należy uznać za ewenement. Zostały zainicjowane przez profesora krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych Zbigniewa Bajka oraz zrealizowane przez grupę osób, które uznały, że nawet nie dysponując funduszami na ten cel, można zaproponować osadzonym takie formy aktywności, które mogą wzbogacić zarówno ich życie w warunkach więziennych, jak i stanowić kapitał ważnych doświadczeń w kontekście funkcjonowania na wolności. Należy podkreślić, iż zespół realizujący projekty miał charakter interdyscyplinarny (składał się z polskich i czeskich artystów, psychologa i kognitywisty), a jego członkowie dysponowali wysokimi kwalifikacjami i bogatym doświadczeniem zarówno w dziedzinie sztuki, jak i psychologii penitencjarnej.

Labirynt Wolności. „Labirynt Wolności” to projekt zrealizowany w 2012 roku w Zakładzie Karnym w Nowym Wiśniczu. W warstwie artystycznej był on poświęcony rozważaniom na temat tytułowej wolności, jej uwarunkowań i ograniczeń. Równocześnie starano się nawiązać dialog z osadzonymi, co – jak założono – miało podnieść poziom jakości ich życia w zakładzie karnym oraz być czynnikiem stymulującym pozytywne zmiany po odbyciu kary pozbawienia wolności (por. Piotrowski, Bajek i Florek, 2013).

Uczestnicy projektu reprezentowali dwa – na pierwszy rzut oka odległe od siebie – środowiska. Pierwsza grupa to 28 osób – wykładowców, doktorantów i studentów. Poza niżej podpisanym wszystkie reprezentowały Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie. Druga grupa osób, które wzięły udział w działaniach artystycznych, to osadzeni odbywający karę w Zakładzie Karnym w Nowym Wiśniczu (jednostka typu zamkniętego, przeznaczona dla recydywistów penitencjarnych, podlegająca Okręgowemu Inspektoratowi Służby Więziennej w Krakowie).

Na początku stycznia 2012 roku artyści tworzący zespół prof. Bajka spotkali się na zamku w Wiśniczu z przedstawicielami władz miasta i kierownictwem zakładu karnego. Władze jednostki zobowiązały się do rozpropagowania idei projektu wśród osadzonych i zaproszenia chętnych spośród nich na spotkanie z artystami. Następnie, 18 kwietnia 2012 roku zorganizowano spotkanie, na które przyszła grupa kilkunastu więźniów (głównie takich, którzy sami zajmują się jakimś rodzajem twórczości). Po prezentacji multimedialnej, dotyczącej idei projektu oraz różnych aspektów sztuki na przestrzeni wieków, odbyła się dyskusja z osadzonymi. Zaproponowano im uczestnictwo w tematycznych warsztatach: literackim, plastycznym, filmowym i malarskim. Chętni mogli też współtworzyć tkaninę – patchwork, której tematem był labirynt wolności. Zwieńczeniem wizyty był koncert zespołu *Heavy Blues Band*, który zagrał dla osadzonych na jednym z więziennych spacerników. Od kwietniowego spotkania aż do 10 czerwca osadzeni z Zakładu Karnego w Nowym Wiśniczu mieli możliwość wypowiedzenia się na temat pojęcia, które było punktem wyjścia działań artystycznych, a więc wolności. Odbyło też kilka spotkań z mniejszymi grupami osadzonych skupionych wokół danego obszaru działań artystycznych. W sumie, w okresie od kwietnia do czerwca 2012 roku uzyskano jakiś rodzaj wypowiedzi (obrazy, dzieła wykonane techniką kolażu, rysunki) od około 20% więźniów. Jeśli uwzględnimy specyfikę grupy oraz stopień nieufności osadzonych w stosunku do ludzi „z zewnątrz”, należałoby przede wszystkim podkreślić,

że jest to ilość znacząca, a zarazem będąca pośrednim świadectwem nawiązania specyficznego dialogu między artystami i ludźmi, których czas upływa w przestrzeni ograniczonej murami. Miejscem, w którym odbyło się zwieńczenie projektu „Labirynt Wolności”, był zamek w Nowym Wiśniczu. 16 czerwca 2012 roku otwarto wystawę, na której pokazano prace uczestników – zarówno pracowników i studentów ASP, jak i osadzonych. Wypowiedzi artystyczne więźniów (w sumie ponad 100 prac) posłużyły do utworzenia instalacji artystycznej – tytułowego labiryntu wolności.

Horyzont Wolności. Projekt „Horyzont Wolności” zrealizowano w Areszcie Śledczym w Radomiu w 2013 i 2014 roku. Zespół artystów (głównie z Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie) pod kierownictwem profesora Zbigniewa Bajka stworzył enklawę barw i artystycznych wyobrażeń wolności w ogromnym kompleksie przytłaczających, więziennych budynków. Zaproszeni twórcy pomalowali ściany placów spacerowych.

W Areszcie Śledczym w Radomiu przebywało wtedy ponad 1000 skazanych i tymczasowo aresztowanych mężczyzn². Zgodnie z polskimi regulacjami prawnymi należy im zapewnić godzinę spaceru dziennie. W radomskim areszcie śledczym specyficznym rozwiązano kwestię umiejscowienia placów spacerowych. Z oddziałów mieszkalnych przechodzi się do nich pod ziemią. Same spacerniki są zaś zespołem ponad 20 betonowych „klatek”, od góry zabezpieczonych metalową siatką. To właśnie te przestrzenie stały się miejscem artystycznych wypowiedzi na temat wolności. Trzeba przy tym zaznaczyć, że projekt autorstwa profesora Bajka nie miał – przynajmniej wśród pierwszoplanowych celów – zamierzeń resocjalizacyjnych. Chodziło o realizację działań twórczych, a zarazem podniesienie jakości życia osadzonych.

Kafka i Kwadrat Magiczny. Inspiracją projektu „Kwadrat Magiczny” była „Melancholia” – słynny, powstały w 1514 roku miedzioryt Albrechta Dürera. W prawym górnym rogu dzieła widzimy właśnie 16-polowy kwadrat magiczny umieszczony nad głową głównej postaci grafiki. Warsztaty z udziałem więźniów, które były istotą „Kwadratu Magicznego”, zostały przeprowadzone przez profesora Bajka w zakładach karnych w Kielcach i Zabrzu oraz aresztach śledczych w Toruniu i Wojkowicach. Uczestnicy mieli do dyspozycji wydruki aforyzmów Kafki, które mogli dowolnie modyfikować oraz przestrzeń drewnianej „szufladki”, którą można było zapełnić według uznania. Po ukończeniu pracy szufladki były od góry „zamykane” metalową kratką, a następnie – zestawione razem – tworzyły kwadrat magiczny.

Szuflada to przestrzeń specyficzna. Możemy do niej chować przedmioty, a zarazem mieć je „pod ręką”. Chować znaczy czasem „usuwać sprzed oczu”, innym razem „ukrywać tajemnice” lub „chronić przed zniszczeniem czy zaginięciem”. Głębina szuflady może dawać poczucie dumy z posiadania ważnych rzeczy lub wspomnień albo kryć ślady nieprzynoszących chwały czynów.

Można przyjąć, że zawartość szuflady – do pewnego przynajmniej stopnia – świadczy o człowieku, który jest jej posiadaczem... Co zatem widać w szufladach więźniów?

² 7 kwietnia 2014 roku, kiedy autor przeprowadzał badania, w Areszcie Śledczym w Radomiu przebywało w sumie 1025 osadzonych, w tym 870 skazanych oraz 155 tymczasowo aresztowanych. Opis osiągniętych i możliwych do zrealizowania efektów działań artystycznych w ramach projektów „wolnościowych” będzie można znaleźć w: P. Piotrowski i S. Florek, *Science of Art in Prison* (w druku).

Jeden z kwadratów magicznych został ułożony z szufladek osadzonych, przebywających na oddziale terapeutycznym zakładu karnego w Kielcach. Trudno oprzeć się wrażeniu, że aforyzmy Kafki nie stały się dla nich ani tworzywem, ani środkiem wyrazu; zostały w dosłownym znaczeniu tego słowa przesłonięte przez problemy, z którymi więźniowie zmagają się na co dzień. Strzykawki i inne akcesoria osób walczących z nałogiem sąsiadują z krzyżami na grobach tych, którzy odeszli. W warstwie słownej zawartość szufladek jest także niepokojąca: „pustka”, „monotonia”, „męka”, „rozstania”, „ubóstwo”, „zabij”, „wina” to pojęcia, wywołujące negatywne skojarzenia i emocje. Z bardziej optymistycznie brzmiących słów mamy tylko „odwagę” i „siłę zmiany”.

Kolejny 16-elementowy kwadrat magiczny został skomponowany z prac więźniów z Zabrza. Poproszono ich, aby umieścili w szufladkach wszystko to, o czym chcieliby zapomnieć. W tym wypadku można było się spodziewać mrocznego klimatu prac. Składają się nań kolorystyka, wybór motywów oraz aforyzmów. Poza tym szufladki osadzonych zdają się być przepełnione odniesieniami do ich obecnej sytuacji. Mamy więc kraty, fragment muru i szale wagi z miedziorytu Dürera. Treść wybranych przez osadzonych aforyzmów również można odnieść bezpośrednio do ich kryminalnych doświadczeń i sytuacji uwięzienia: „Od jakiegoś punktu nie ma już powrotu”, „Słuszne jest jednak to wyjaśnienie, że wstąpił w niego wielki diabeł”, „klatka”, „zamknięty”.

Aresztanci z Wojkowic mogli do wykonania swoich prac użyć zepsutych zabawek, które służyły niegdyś dzieciom w przedszkolu. I tutaj widzimy podobne do opisanych wcześniej motywy. Zabawkowej broni i samochodom (także policyjnym) towarzyszą frazy budujące swoiste napięcie („problemy”, „ucieczka”, „narażony na wciąż nowe pokusy”, „walka”, „klatka”, „diabeł”, „grzechy”, „wypędzeni”).

Podsumowanie. Dla ludzi, którzy jak autor niniejszego opracowania zawodowo zajmują się uwarunkowaniami przestępczości i oddziaływaniami resocjalizacyjnymi, szczególnie inspirujący jest zapewne aforyzm Kafki, który głosi, iż „dobro jest w pewnym sensie rozpaczliwe”. Kiedy mamy do czynienia z głęboko zdeprawowanymi, okrutnymi ludźmi, wyciąganie do nich ręki można uznać za zachowanie równie naiwne, co bezcelowe. Nie ma sensu, mógłby ktoś powiedzieć, jeśli i tak znacząca część z osadzonych ponownie trafi do więzienia, obciążając „przeciętnego podatnika” kosztami pobytu w placówce penitencjarnej. To prawda – dobro jest podszyte rozpaczą, naiwnością i zawiedzionymi nadziejami. Wciąż jednak bywa też drogą, którą można dotrzeć do drugiego człowieka. Jeśli choćby dla kilku więźniów czytanie aforyzmów Kafki i komponowanie zawartości własnej szufladki stało się impulsem do rozmyślań, a zatem przyczyniło do rozszerzenia świadomości, to fakt ten jest potwierdzeniem, że warto odwoływać się do sztuki w procesie resocjalizacji.

Projekt „Kwadrat magiczny”, podobnie jak opisane wyżej przedsięwzięcia artystyczne, spostrzegam jako próbę zrozumienia nie tylko samego fenomenu wolności, ale także ludzi, dla których wolność ma znaczenie szczególne. Nawiązanie z nimi dialogu przy pomocy „katalizatorów” w postaci wybitnych dzieł Kafki i Dürera to propozycja refleksji nad losem, który przypada w udziale nam wszystkim – ludziom borykającym się z dylematami wolności.

Oddziaływania artystyczne mogą skłonić osadzonych do refleksji nad trudnymi zagadnieniami społecznymi, uwrażliwić na cierpienie innych, rozszerzać horyzonty

myślowe i kształtować postawy moralne. Wskazane jest, aby kolejnym etapem włączania oddziaływań artystycznych w proces resocjalizacji penitencjarnej było projektowanie ich przez interdyscyplinarne zespoły naukowo-badawcze.

Bibliografia

1. Baładynowicz A., *Dehumanizacja kary pozbawienia wolności*, [w:] *Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, (red.) S. Przybyliński, Toruń, 2010.
2. Chojecka J., Stachowiak K., *Dyskusyjny Klub Filmowy*, [w:] *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, (red.) M. Marczak, Kraków 2009.
3. Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2003.
4. European Commission, *Prison education and training in Europe – a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*, Birmingham 2011.
5. Fudała J., Głowik T., Witek S., *Więźniowie się leczą*, „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia”, 2000, nr 5 <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouzalenienia/335-wiezniowie-sie-lecza.html> [dostęp: 22 lipca 2015].
6. GHK Consulting, *Grundtvig and Leonardo da Vinci Catalogue of Projects on Prison Education & Training*, Budapest 2012 (revised version).
7. Goffman E., *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, New York 1961.
8. Granic I., Dishion T.J., *Deviant talk in adolescent friendships: A step toward measuring a pathogenic attractor process*, „Social Development” 2003, nr 12, s. 314–334.
9. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
10. Konopczyński M., *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, „Probacja” 2009, nr 1, s. 63–87.
11. Ministerstwo Sprawiedliwości, CZSW, *Roczna informacja statystyczna za rok 2014*, Warszawa 2015.
12. Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej*, Kraków 2008.
13. Nielaczna M., *Zmiany za murami? Stosowanie standardów postępowania z więźniami w Polsce*, Warszawa 2011.
14. Niewiadomska I., *Opinie skazanych dotyczące kary pozbawienia wolności jako wskaźnik adaptacji do warunków izolacji więziennej*, [w:] *Kara kryminalna. Analiza psychologiczno-prawna*, (red.) M. Kuć, I. Niewiadomska, Lublin 2004.
15. Nowak B.M., *Kreowanie działań społecznych o charakterze resocjalizacyjno-readaptacyjnym. Podejście sieciowo-systemowe*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 7, s. 29–44.
16. Picken J., *The coping strategies, adjustment and well being of male inmates in the prison environment*, „Internet Journal of Criminology”, 2012, s. 1–29. http://www.internetjournalofcriminology.com/picken_the_coping_strategies_adjustment_and_well_being_of_male_inmates_ijn_july_2012.pdf [dostęp: 2 maja 2015].
17. Piotrowski P., Bajek Z. i Florek S., *The Artistic Statements of Inmates about Freedom: the „Labyrinth of Freedom” Project and Its Possible Applications*, „Art Inquiry”, nr 15, s. 215–230.
18. Piotrowski P., Florek S., *Narracje jako źródło danych na temat przestępczości*, [w:] *Wychowanie – uwarunkowania, konteksty, narracje* (red.) P. Piotrowski, B. Smoter, K. Gaczoł, Nowy Sącz 2014.
19. Piotrowski P., Florek S., *Science of Art in Prison* (w druku).
20. Przybyliński S., *Więźniowie niebezpieczni – ukryty świat penitencjarny*, Kraków 2012.
21. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
22. Szczepaniak P., *Pedagogika penitencjarna a kara pozbawienia wolności – wybrane zagadnienia metodyki oddziaływania penitencjarnego*, [w:] *Polski system penitencjarny. Ujęcie integralno-kulturowe*, (red.) P. Szczepaniak, Warszawa 2013.
23. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

dr hab. Przemysław PIOTROWSKI

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Psychologii Stosowanej

ppiotro@interia.pl

Aspiracje – kompetencje – kariera

Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Maria PAWŁOWA

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Z badań pracy i rozwoju zawodowego pracowników

About the research on work and professional development
of employees

Słowa kluczowe: marzenia, aspiracje, ustawiczna edukacja zawodowa, doradztwo, kompetencje, kwalifikacje zawodowe, rozwój zawodowy, standaryzacja, kariera, sukces.

Key words: dreams, aspirations, continuing vocational education, counselling, competences, professional qualifications, professional development, standarization, career, success.

Abstract: Based on ongoing research projects, analysis of lectures and discussions during the scientific conference: Aspirations – professional development – career, we outline changes in the work environment, needs for new competencies, qualifications in the context of changing aspirations and their inadequacy to their potential as well as problems of professional development.

Wprowadzenie. Oczekiwania od współczesnych pracowników globalnego rynku pracy innowacyjności i kreatywności są pozornie sprzeczne z postępującą standaryzacją procedur, instrukcjami pracy, uczenia się i badań wymuszonych przez międzynarodowy system komunikowania się, stosowanie technologii informatycznych, automatyzację i robotyzację produkcji i usług.

Jak więc stymulować w takich warunkach rozwój zawodowy, karierę współczesnego ucznia, studenta i pracownika. Jak budować współczesny model kariery?

Szybki postęp techniczno-naukowy powoduje, że uczelnie i absolwenci nie zawsze zapoznając się ze współczesnymi technologiami, mogą sprostać warunkom pracy, które zastaje absolwent. Stąd też duże znaczenie mają naukowe metody prognozowania, w tym foresight.

Tempo zmian treści, pracy, środków pracy wymusiło nowe odczytanie starego paradygmatu **uczenia się w ciągu całego życia** (Perspektywa, 2013, Bednarczyk, 2010). Zmieniają się relacje kształcenia formalnego na rzecz kształcenia nieformalnego i pozaformalnego. Następuje wzrost znaczenia pracy jako formy uczenia się. Dążenie do kreatywności i innowacyjności na każdym etapie życia, uczenia się i pracy staje się **edukacyjną strategią rozwoju** człowieka, instytucji, społeczeństwa.

Długa jest historia przykładów wychodzenia z kryzysów ekonomicznych, społecznych kataklizmów, w których strategiach rozwiązywania wielkich problemów zakładano głównie realizację programów edukacyjnych. Tak jest i dzisiaj w wielkich programach społecznych, naukowych, technologicznych.

W artykule przedstawimy ramy teoretyczne i metodologiczne na podstawie badań współczesnych problemów pedagogiki pracy: D. Dato, P. Dehnbostela, S. Kwiatkowskiego, R. Macleana, T. Nowackiego, F. Raunera i F. Szloska. Pedagogika pracy podejmuje wieloaspektowe problemy ustawicznej edukacji zawodowej, w tym aspiracji, rozwoju zawodowego, indywidualnych planów edukacyjnych, doradztwa zawodowego. W oparciu o wyniki własnych badań, realizowanych projektów przedstawimy głównie zmiany pracy, stanowisk pracy i modułowego kształcenia zawodowego ukierunkowanego na uzyskanie konkretnych efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych) w kontekście standaryzacji kompetencji i kwalifikacji opracowania europejskich i polskich ram kształcenia.

1. Ramy teoretyczne i metodologiczne. W naszym kraju rozwój zawodowy, kariera jest przedmiotem badań pedagogiki pracy a ostatnio coraz częściej również ekonomistów, specjalistów zarządzania ludźmi w kontekście rozwoju kapitału intelektualnego, w tym kapitału ludzkiego. Wcześniej pedagogicy pracy zajmowali się rozwojem zawodowym, badano losy pracowników i absolwentów.

Podstawową teorią pedagogiki pracy jest teoria rozwoju zawodowego rozwijana w pracach K. Czarnieckiego, D.E. Supera, J.L. Hollanda, T. Nowackiego i innych.

Tadeusz Nowacki uznaje pracę za podstawową kategorię pedagogiki pracy. Właśnie zmiany pracy, środowisko życia i kształcenia łącznie z predyspozycjami indywidualnymi wpływają na wybór drogi edukacyjnej a w konsekwencji pracy zawodowej. Jednostka podlega jednak bardzo silnym ograniczeniom i uwarunkowaniom.

„*W świecie marzeń*” T. Nowacki zauważa: *Nie zawsze warto żyć, ale zawsze warto marzyć, marzenia są tak różne jak różne są wyobrażenia o szczęściu, są podstawą dążeń* (Nowacki, 2010, s. 7). Od marzeń tylko krok do aspiracji, w tym do aspiracji edukacyjno-zawodowych. Marzenia i aspiracje są więc łatwe, trudne i niemożliwe do zrealizowania. T. Lewowicki w wyniku badań twierdzi o silnym powiązaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych i wskazuje, że środowisko społeczne jest czynnikiem wyraźnie różnicującym aspiracje (Lewowicki, 2002).

Badania aspiracji edukacyjno-zawodowych przeprowadzone w 2006 r. w szkołach zasadniczych, technikach, liceach ogólnokształcących znajdujących się w małym mieście (powiat wiejski), dużym mieście (byłe wojewódzkie) i metropolii (stolica) wykazały, że już wybór szkoły, ale i środowisko wyraźnie różnicuje aspiracje i ich poziom w wyborze dalszej drogi edukacyjnej, zawodu i plany podjęcia pracy zgodnie z przyjętą powszechnie oceną prestiżu szkół i wielkością środowisk lokalnych (Bednarczyk, 2008, s. 181). Dorobkiem ostatnich lat jest rozwój całościowego doradztwa zawodowego. Ogromnym osiągnięciem jest indywidualizacja doradztwa i formułowanie wsparcia w indywidualnych planach działania. Realizacja projektów *Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki* spowodowała opracowanie nowych narzędzi diagnozy i wielu innowacyjnych form stymulacji zachęcania do kształcenia i zatrudnienia. Wzmocniły się stowarzyszenia doradców zawodowych, powstało wiele instytucji aktywizacji zawodowej jak: Gminne Centra Innowacji, Akademickie Biura Karier (Żurek, 2014) i inne oraz wyraźnie aktywizujące się urzędy pracy. Podobne zadania są planowane w *Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój* (Program, 2014).

Badanie rozwoju zawodowego, kariery stało się częstym tematem dociekań naukowych prac doktorskich, przewodów habilitacyjnych, profesorskich, monografii. Przedstawimy przykład *Amerykańskiego Stowarzyszenia Kariery Edukacji Zawodowej ACTER* zrzeszającego pracowników naukowych i instytucje dociekające związków edukacji i pracy w kontekście uwarunkowań kariery (Stone, 2013, s. 37).

Jednym z ciekawszych kierunków w całościowym doradztwie zawodowym jest przygotowanie do kierowania własnym rozwojem zawodowym (Plewka, 2015), czy też kształtowania świadomości ekologicznej (Baraniak, 2015). W tym kontekście ważnym jest odniesienie do badań bibliograficznych w aspekcie rozwoju zawodowego, kariery, prowadzonych nie tylko w pedagogice, ale również w naukach o zarządzaniu, np. w badaniach uwarunkowań sukcesu (Bednarczyk, 2005), modeli karier (Suchar, 2010).

W artykule skupimy się na przedstawieniu następujących problemów badawczych:

Jak zmieniają się treści pracy i rynek pracy (globalizacja, społeczeństwo wiedzy)?

Jak zmieniają się aspiracje edukacyjno-zawodowe?

Jaki jest stan doradztwa, rozwoju zawodowego i ustawicznej edukacji zawodowej?

Jakie kompetencje/kwalifikacje sprzyjają rozwojowi kariery zawodowej?

Podstawą refleksji naukowej były badania i opracowania zrealizowane w projektach:

- *Modyfikacja metodologii opracowania opisów standardów kompetencji zawodowych, opracowanie 300 opisów tych standardów i wprowadzenie ich do bazy danych PO Kapitał Ludzki 2011–2013.*
- *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansa na wzrost konkurencyjności IW EQUAL F320 2005–2008, ITeE – PIB Radom.*
- *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla pracowników o niskich kwalifikacjach. Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers. Leonardo da Vinci, 2010–2012.*

- *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*, wirtualna konferencja naukowa 21 X 2015, WSP ZNP Warszawa, ITeE – PIB Radom.

W referowanych badaniach stosowano następujące **metody i techniki badawcze**: sondażu diagnostycznego, biograficzna analiza dokumentów, wywiady.

W Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu i częściowo w Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym w Radomiu prowadzone były badania pracy w następujących aspektach:

- środków, narzędzi pracy, technologii i materiałów w przemyśle skórzanym i tworzyw sztucznych (1975–1986),
- środowiska pracy w wybranych sektorach, branżach i przedsiębiorstwach (1986–1996),
- stanowisk pracy, zadań zawodowych, opracowania i wdrożenia standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych 1998–2013,
- programów modułowych i e-podręczników (1999–2007, 2009–2015).

2. Zmiany treści pracy i rynku pracy. Na przykładzie przemysłu odzieżowego przedstawimy niektóre innowacyjne materiały i technologie. Do nowych materiałów odzieżowych i obuwniczych należą także materiały kompozytowe, które charakteryzują się specjalnymi właściwościami „inteligentnymi”, reagującymi na oddziaływanie stopy i ciała człowieka np.: „inteligentne tekstylia”. Określenie „inteligentne tekstylia” odnosi się do materiałów, które pod wpływem bodźca zewnętrznego wykazują, wyraźne i ściśle określone zmiany fizyczne lub chemiczne. Ważnym determinantem jakości pozostaje moda, wzornictwo i konstrukcja obuwia i odzieży. Wzrasta udział technologii informatycznych wspomagających procesy projektowania, wykrawania, łączenia, zarządzania produkcją i handlem. Postępująca automatyzacja produkcji elementów i montażu krótkich serii nawet indywidualnych wyrobów „na miarę”, realizowanych w elastycznych procesach (QRT), komputerowo sterowanych, laserowych technikach rozkroju, modułowych automatach szyjących, klejących, spawających (Pawłowa, 2012, s. 72).

W ostatnich badaniach stanowisk pracy 2012–2013 w 438 przedsiębiorstwach i instytucjach ustalono listę 300 zawodów, dla których opracowano później standardy kompetencji zawodowych. Badania prowadziło 775 ekspertów rekomendowanych przez 555 organizacji pracodawców, związki zawodowe i stowarzyszenia branżowe. Badania przeprowadzono na 5271 stanowiskach pracy w 2865 przedsiębiorstwach i instytucjach. W ewaluacji, recenzowaniu i pracach komisji branżowych zatwierdzających projekty standardów uczestniczyło 2145 specjalistów rekomendowanych przez 1208 organizacji partnerów społecznych. Na każdym etapie prac badawczych, projektowania, ewaluacji i zatwierdzania kluczową rolę pełnili pracodawcy (Bednarczyk, 2014, s. 20). Przedstawimy przyjętą strukturę standardów kompetencji zawodowych:

1. Dane identyfikacyjne zawodu

1.1. Kod, nazwa zawodu i usytuowanie zawodu w klasyfikacjach: KZiS, ISCO, ISCED, PKD

- 1.2. *Notka metodologiczna i autorzy (Źródła danych, teren badań, Zespół Ekspertki, Ewaluatorzy, Recenzenci, Komisja Branżowa, instytucje, z których wywodzą się eksperci, data zatwierdzenia)*
2. **Opis zawodu**
 - 2.2. *Opis pracy i sposobu jej wykonywania, obszary występowania zawodu*
 - 2.3. *Środowisko pracy (warunki pracy, maszyny i narzędzia pracy, zagrożenia, organizacja pracy)*
 - 2.4. *Wymagania psychofizyczne, zdrowotne, w tym przeciwwskazania do wykonywania zawodu*
 - 2.5. *Wykształcenie i uprawnienia niezbędne do podjęcia pracy w zawodzie*
 - 2.6. *Możliwości rozwoju zawodowego i potwierdzania/walidacji kompetencji*
 - 2.7. *Zadania zawodowe: Z1, Z2, ...Z_i*
 - 2.8. *Wykaz kompetencji zawodowych: Kz1, Kz2, ...Kz_n, KzS*
 - 2.9. *Relacje między kompetencjami zawodowymi a poziomem kwalifikacji w ERK/PRK*
3. **Opis kompetencji zawodowych**
 - 3.1. *Kompetencja zawodowa Kz1 (opis w kategoriach wiedzy i umiejętności)*
 - 3.2. *Kompetencja zawodowa Kz2*
 - (...) *Kompetencja zawodowa Kz_n*
 - 3.n. *Kompetencje społeczne KzS (opis w kategoriach odpowiedzialności i autonomii)*
4. **Profil kompetencji kluczowych (ocena ważności kompetencji kluczowych dla wykonywania zawodu)**
5. **Słownik** (Bednarczyk, 2014, s. 33, www.praca.kwalifikacje.gov.pl).

Rynek pracy. Nasza cywilizacja nie radzi sobie z bezrobociem mimo okresowej poprawy. W Polsce aktualnie jest około 10% bezrobotnych a lokalnie nawet ponad 20%. Ponad 2 mln osób wyjechało za pracę za granicę, mamy ciągle rzesze przedczesnych emerytów. Nie potrafimy więc zapewnić wielu ludziom, grupom społecznym rozwoju zawodowego, kariery.

Zmiany treści i rynku pracy (globalizacja, społeczeństwo wiedzy) potwierdzają wyniki badań referowane na konferencji *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*: prof. dr hab. Czesław Plewka, prof. Kazimierz Wenta – Politechnika Koszalińska: *Pracownicy współczesnego rynku pracy o uwarunkowaniach własnego rozwoju zawodowego*, dr Joanna Michalak-Dawidziuk – Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie: *Kompetencje społeczne a rynek pracy – w opinii studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia*, dr Izabella Kust – Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie: *Zatrudnienie – szansa czy wyzwanie?*, dr Magdalena Łuka – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II: *Formy aktywizacji bezrobotnych w świetle personalizmu – próba oceny*, dr Paweł Ratuszny – Uniwersytet Opolski: *Przygotowanie językowe dorosłych do pracy w krajach niemieckojęzycznych* (www.edukacjaustawicznadoroslych.eu).

Obserwujemy więc zmiany zawodów i zadań zawodowych (potrzebnych kwalifikacji) w zakresie internacjonalizacji, informatyzacji, elektronizacji i integracji pracy zawodowej, każdej pracy, na każdym stanowisku pracy, tj. intelektualizację pracy.

Przedstawione wyżej tendencje zmian pracy i rynku pracy będą wzmocnione w procesie realizacji strategii *Europa 2020*:

- rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony – wspieranie gospodarki efektywnej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu – wspieranie gospodarki charakteryzującej się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniającej spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną (Strategia, 2010).

3. Kompetencje/kwalifikacje, rozwój zawodowy. Elastyczny i mobilny rynek pracy posługujący się do tej pory terminem kształcenie w zawodzie określone w różnorodnych klasyfikacjach wymusił właśnie dla zwiększenia efektywności i elastyczności przejście do mniejszych jednostek kompetencji i kwalifikacji w rozumieniu efektów uczenia się.

Przytoczymy przyjęte w projektowaniu standardów określenia kompetencji i kwalifikacji:

Kompetencje zawodowe – wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne.

Kwalifikacja – zestaw efektów uczenia się (zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych), których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję (Bednarczyk, 2014, s. 159, www.praca.kwalifikacje.gov.pl).

Obok systematycznie rozbudowanych klasyfikacji zawodów i specjalności (aktualnie ponad 2400 zawodów, powstały europejskie i krajowe, branżowe ramy i rejestry kwalifikacji (Bednarczyk, 2009).

Polska Rama Kwalifikacji obejmuje wszystkie aspekty uczenia się we wszystkich kontekstach, na wszystkich możliwych poziomach. Oznacza to, że uczenie się w celu wykonywania pracy zawodowej jest fragmentem wielowymiarowym uczenia się przez całe życie (LLL – Lifelong and Lifewide Learning) (Raport, 2013).

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji będzie głównym zasobem informacji o krajowych kwalifikacjach, w tym o kwalifikacjach zawodowych. Kompetencja zawodowa nie może w sposób bezpośredni być włączona do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji – nie jest to bowiem „formalny wynik procesu oceny i walidacji” (Bednarczyk, 2014, s. 25, www.praca.kwalifikacje.gov.pl).

W 2012 r. w Polsce uczyło się 14 500 000 osób, tj. 36,7% ogółu ludności. W 2013 r. w naszym kraju w 1 889 zasadniczych szkołach zawodowych uczyło się 240 699 uczniów, w 3 166 technikach uczyło się 612 342 uczniów i w 3 108 szkołach policealnych uczyło się 266 047 słuchaczy, na studiach wyższych dziennych i zaocznych w szkołach publicznych i niepublicznych studiowało 1 764 060 studentów (Goźlińska, 2013, s.13). Według badań ścieżek kształcenia w gospodarstwach domowych w 2013 r.

dokształcało się 7,55% w zasadniczych szkołach zawodowych, 10,93% w szkołach średnich i 22,59% w szkołach wyższych (Łysoń, 2013, s. 92). Analitycy odnotowują, że struktura kształcenia nie odpowiada potrzebom społeczeństwa. Nastąpiło upowszechnienie studiów wyższych i kształcenia ogólnokształcącego. Wbrew rankingom i ocenom formalnym w opinii pracodawców niezbędna jest radykalna poprawa jakości kształcenia w kontekście uzyskiwanych efektów uczenia się.

Nie budzi wątpliwości konieczność osiągnięcia mistrzostwa w realizacji konkretnych kwalifikacji zawodowych (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). Stąd wysiłki całego systemu edukacji w zbliżeniu do praktyki społecznej i gospodarczej poprzez rozwój kształcenia modułowego, praktyk zawodowych, kształcenia dualnego i mierzenia efektów uczenia się. Rynek pracy i pracodawcy oczekują oprócz realizacji zadań zawodowych również zróżnicowanych kompetencji kluczowych i społecznych. Przytoczymy zdefiniowane w standardach kompetencji zawodowych kompetencje kluczowe:

- *rozwiązywanie problemów,*
- *współpraca w zespole,*
- *komunikacja,*
- *wywieranie wpływu/przywództwo,*
- *planowanie i organizowanie pracy,*
- *sprawność motoryczna,*
- *umiejętność czytania i pisania ze zrozumieniem,*
- *umiejętności matematyczne,*
- *umiejętności obsługi komputera i wykorzystania Internetu* (Bednarczyk, 2014, s. 32, www.praca.kwalifikacje.gov.pl).

Zupełnie nowego „mocnego wymiaru” nabrały kompetencje społeczne zróżnicowane poziomem kwalifikacji, specyfiką zawodu i środowiska pracy. Kompetencje społeczne rozpatrywane są głównie w kontekście autonomii, odpowiedzialności i współpracy. Przytoczymy ustalone kompetencje społeczne dla zawodu (243103) menedżer produktu:

- *tworzy i rozwija wzorce właściwego postępowania zespołu,*
- *podejmuje inicjatywy kreowania i modernizacji produktu,*
- *ponosi odpowiedzialność za inicjowane procesy wdrożenia produktu,*
- *ocenia krytycznie pracę własną i zespołu,*
- *doskonalą zarządzanie produktem i ludźmi* (Bednarczyk, 2014, s. 158, www.praca.kwalifikacje.gov.pl).

Wyniki badań kompetencji/kwalifikacji sprzyjających rozwojowi kariery zawodowej przedstawili niżej wymienieni uczestnicy konferencji *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*: dr Magdalena Kolber – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy: *Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących*, prof. Norbert Pikuła – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie: *Znaczenie relacji społecznych w pokonywaniu samotności osób starszych*, dr Agnieszka Szplit – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach: *Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych*, dr Stefan T. Kwiatkowski – ChAT Warszawa: *Kształtowanie kompe-*

tencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, dr inż. Agnieszka Smarzewska – Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej: *Bezpieczeństwo edukacyjne w ocenie absolwentów*, mgr Joanna Śmietanka – Uniwersytet Wrocławski: *Zwiększanie kompetencji informatycznych osób starszych a jakość życia seniorów*.

Generalnie w społeczeństwie wiedzy i szybkich zmian każdy pracownik winien szybko się uczyć, aby sprostać wyzwaniom współczesności i konkurencji. Można więc postawić pytania, problemy, które wymagają rozwiązań: czy współczesne społeczeństwo, społeczności lokalne mogą skutecznie sprzyjać i wspomagać realizację i kształtowanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych, wspomagać wybór właściwej drogi kształcenia, rozwoju zawodowego i kariery.

Podsumowanie. Rozwój wiedzy, innowacje techniczne i społeczne zmieniają treści pracy i rynek pracy. Pojawiają się nowe i zanikają stare zawody. We wszystkich zawodach, na każdym stanowisku pracy zmieniają się zadania zawodowe. Następuje intensywna internacjonalizacja, integracja, informatyzacja i intelektualizacja pracy. Rosną więc aspiracje zawodowe młodzieży i dorosłych, którzy słusznie w edukacji widzą szansę rozwoju i kariery. Aspiracje te często są zdecydowanie wyższe od posiadanego potencjału. Dlatego tak ważnym zadaniem jest dalszy rozwój i upowszechnienie innowacyjnego i skutecznego całozyciowego doradztwa zawodowego.

Upatrujemy ogromnych szans internacjonalizacji badań oraz realizacji projektów europejskich (Erasmus+, 2014, Horyzont, 2014, Program, 2014) w zakresie: kształtowania aspiracji edukacyjno-zawodowych, rozwoju doradztwa zawodowego, indywidualizacji dróg rozwoju, kariery, kompetencji/kwalifikacji zawodowych – mistrzostwa w zawodzie, edukacji w „zielonych zawodach” i dla „zielonych technologii”, pracy pedagogów (nie tylko w szkołach) w innowacyjnych przedsiębiorstwach – rozwoju kapitału intelektualnego, rozwoju i kształtowania mobilnych kompetencji społecznych.

Bibliografia

1. Baraniak B. red. (2015) *Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa*, UKSW Warszawa.
2. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T.: (2014) *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom.
3. Bednarczyk H., Łopacińska L., (edit.): (2009) *Vocational education in the context of the European Qualification Framework* ITeE – PIB Radom.
4. Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E.: (edit.): (2010) *Living and learning for a viable future W: The power of adult learning. Materials of international conference of UNESCO*, ITeE – PIB Radom.
5. Bednarczyk H., Virsilas V.: (edit.) (2011) *Educate Generation*, Sycyna Educational Society.
6. Bednarczyk I.M: (2005) *Wywiad 8*, s. 195÷202 // *Różne uwarunkowania sukcesu we współczesnej Polsce* pod red. J.Gładys-Jakóbk, SGH Warszawa.
7. Bednarczyk-Jama N.: (2008) *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, IBE Warszawa.
8. Dato D.: (2009): *Pedagogia del lavoro intangibile*. Franco Angelli, Milano.
9. Dehnhostel P., (2007): *Lernen im Prozess der Arbeit*, Waxmann Verlag, Munster.

10. Erasmus+ (2014) *Przewodnik po programie* www.erasmusplus.orh.pl.
11. Goźlińska E., Kruszewski A.: (2013) *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce*, KOWEŻiU, Warszawa.
12. Horyzont 2020 (2014) *Program ramowy w zakresie badań naukowych i innowacji na lata 2014–2020*, www.nauka.gov.pl.
13. Kwiatkowski S. M. (red.): (2012) *Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności*, ITeE – PIB Radom, APS Warszawa, UBKW Bydgoszcz.
14. Lewowicki T.: (2002) *Aspiracje – szkic o kłopotach metodologicznych i dążeniach młodzieży*, „Przełęcz Humanistyczny”, nr 4.
15. Łysoń P., Czarnicka D., Gołaszewska H., Kamińska M.: (2013) *Wybory ścieżek kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków* GUS, Warszawa.
16. Maclean R., Wilson D. (2009), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, UNEVOC-UNESCO Bonn. 6 tomów, 3044 ss.
17. Nowacki T.: (2010) *Świat marzeń*, UMCS, Lublin.
18. Pawłowa M.: (2012) *Quality determinants of footwear and clothing*, TPI, Radom, Nr 3 s. 69–79.
19. Perspektywa uczenia się przez całe życie (2013) Rada Ministrów, www.men.gov.pl.
20. Plewka Cz.: (2015) *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*, PK Koszalin.
21. Program Operacyjny *Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014–2020*, (2014) www.mir.gov.pl.
22. Raport Referencyjny Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (2013) (Przyjęty przez Zespół Międzyresortowy Komitetu ds. Europejskich w imieniu Rady Ministrów). Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, www.ibe.edu.pl.
23. Rauner F., Maclean R. (2008) *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* UNEVOC Springer Bonn.
24. Stone III James R.: *Training of the human resources based on the green economy. Designing educational programmes based on environmental protection* Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2013, s. 36–43.
25. *Strategia na rzecz inteligentnego zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020*, (2010) Komunikat Komisji, Bruksela 3.3.2010 KOM(2010) 2020.
26. Suchar M.: (2010) *Modele karier* C.H. Beck Warszawa.
27. Szłosek F.: (2015) *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS, Warszawa.
28. Szłosek F., Bednarczyk H. red. (2012) *Edukacja – praca – kariera*, ITeE – PIB Radom, APS, Warszawa.
29. Żurek M.: (2014) *Funkcjonowanie Akademickich Biur Karier*, rozprawa doktorska APS, Warszawa.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK prof. nadzw.
 opp@itee.radom.pl

dr hab. Maria PAWŁOWA prof. nadzw.
 m.pawlowa@uthrad.pl

Elżbieta SAŁATA

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Jana DEPEŠOVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Educational aspirations of junior high schools` students

Aspiracje edukacyjne uczniów gimnazjów

Key words: educational aspirations, values, junior high schools` students.

Słowa kluczowe: aspiracje edukacyjne, wartości, młodzież gimnazjalna.

Streszczenie. Autorki omawiają problemy aspiracji edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej. Człowiek rozwija się przez całe życie. Wraz z rozwojem rosną jego aspiracje życiowe. Szczególnie ważnym okresem życia jest młodość, bowiem jednostka szuka wtedy swojego miejsca w społeczeństwie, w tym czasie staje też przed ważnym wyborem kierunku kształcenia, zawodu. Wartości i aspiracje są bardzo często powiązane z planami i celami, które człowiek zamierza osiągnąć. Głównym celem opracowania jest poznanie aspiracji edukacyjnych uczniów szkół gimnazjalnych. Podczas badań ankietowych pytano uczniów między innymi o preferowane przez nich wartości, aspiracje jak również uwarunkowania wyboru szkoły.

Values and aspirations in the light of literature. While talking about students` aspirations, the notion of value should be explained. These two ideas are inseparable.

A detailed analysis of literature in the field of ethics, psychology and sociology shows a variety of attempts to define **value**. Authors accordingly claim that it is impossible to provide one, universal and conventional definition of value because of its complexity. The criteria of its characteristics are very diverse, because, as Kowolik and Pośpiech claim, value is an aim in itself, these are values, which decide in our lives, they motivate us to actions and to make decisions (2009, p. 25).

The processes of making choices, classifying, estimating are an indispensable element of every person`s life, and it should be remembered, as Kozaczuk states, that the process of estimating helps the human being in participating in the world of values through directing behaviour in social situations (2005, p. 9).

The notion of value in social studies is ambiguous, but it usually has a positive connotation. For sociologists for example, value means moral and legal norms, habits, beliefs; for psychologists value is the group of positive and negative desires and motivations; for economists these are material goods. J. Szczepański has presented the widest and the most figurative definition of value, which states that it is any material or ideal object, idea or institution, a real or imaginary object, towards which individuals or groups express respect and attribute to it a great role in life. The desire

to reach it is perceived by people as a must (1963, p. 53). On the other hand, T. Wilk perceives values as elements of awareness, but they are not only abstract ideas but they also possess a grave emotional load; values do not have to be static, they can change together with passing time (2003, p. 39). Value can mean the opinion of an individual or society based on norms and rules, what a human being approves of and appreciates. These can be: family, prosperous life, wisdom, honesty, health, independence, education, good job, safety, friendship. For other pleasures, these can be: wealth, cleverness, impudence, courage. One can draw a conclusion concerning people's values on the basis of their behaviour and lifestyle. Both values and aspirations motivate human actions and they are very often connected with plans and aims which people are going to achieve.

Aspirations, on the other hand, is the factor that strongly determines human behaviour. They have a great influence on human plans and desires. Thanks to the aspirations young people take up the activities connected with fulfilling life plans. Intentions related to the future are particularly important in the period of adolescence. It is a period during which a young person shapes his or her dreams about the future. Aspirations strongly influence taking up innovative activities which aim at reshaping and improving oneself.

The idea of aspiration is variously defined by particular scientists. According to W. Okoń, aspirations mean pursuing intended goals, fulfilling life ideals (2004, p. 34). Some authors, like Z. Skorny or A. Janowski identify aspirations with time-conditioned wishes. According to A. Janowski, aspirations are quite standing and strong wishes of an individual, referring to the features of future life conditions and to the objects which an individual will want to gain (1977, p. 32). Z Skorny, on the other hand, claims that aspirations are wishes, desires and plans connected with the results of activities and with the future states relating to fulfilling a particular task or to achieving an aim (1993, p. 30). T. Wilk associates aspirations with needs of an individual. Educational needs and aspirations belong to the group of „higher” needs, and, as the academic states, young people's attitude towards education, their aspirations and expectations connected with gaining a higher education degree change together with social and economic changes (2002, pp. 17–18). W. Sikorski is of a similar opinion, and he defines aspirations as a factor that strongly influences human behaviour. Aspirations, created in accordance with the accepted hierarchy of values, codecide in forming life plans, closer and further intentions, desires, as well as they influence human activity connected with fulfilling these plans and making dreams come true (1997, p. 35). So, as Szymański states, educational aspirations mean also defining the level of opening wider life perspectives (1989). They play a crucial role in mental development of young people.

Aspirations are perceived as one of the most important elements of human personality; they are shaped and changed together with the development of human personality.

In a psychological sense, aspirations are understood as a desire of gaining something significant, pursuit for some important aim, ambitions, intentions. They

more relate to the nature of human desires rather than to the objects of these desires; here a man compared to the wider social group becomes a level of reference. On the other hand, from a sociological perspective, the objects of human desires become the point of interest; these are: values, issues, aims and pursuits. Here, aspirations of a group become a level of reference. In a pedagogical sense, then, general, encyclopaedic definitions are used; they can be of sociological character, they can also be linked and they can refer to the connections between the level of aspirations and the abilities of an individual (Lewowicki 1987, pp. 16–20). To sum up, it should be stated that values and aspirations are closely connected with each other; aspirations cannot exist without values, values can be the aim of aspirations.

It is very crucial for this study to get familiar with aspirations of young people (especially educational ones), and then, to shape them, because, as Kwiatkowski claims, the aware choice of a school type and of educational direction resulting from one's interests and abilities becomes a base for educational and professional success (2007, p. 171).

Educational aspirations: according to Skorny, they refer to the level of education which a particular individual wants or is going to achieve in future (1980, p. 35). They also, as Szymański states, define the level of opening wider life perspectives (1989). They play a crucial role in a mental development of young people.

Aspirations can also be understood as mental characteristics that can be noticed in a desire to achieve education and professional qualifications which stay in accordance with interests and school successes. If a young person succeeds in Maths competitions, it is highly probable that he or she will choose a scientific form at school; if a person has some successes in Polish language or history, he or she will probably choose humanistic or general type of a form at school.

Educational aspirations can be closely connected with **professional aspirations** of young people. As Porożyński states, young people more often perceive education as a chance, happiness and life success. They notice that there are connections between education and income and social position (2004, p. 48). Kozík and Lukáčová add that such aspirations can be defined as aspirations of achieving a success in action, or aspirations of effective action (2007, pp. 76–81).

Constantly appearing new market rules to which young people have to adjust, contribute to a crucial role of work and education. Young people, observing job market incline to further education. Learning, they achieve education to succeed in future. Planning their future they aim at choosing their further education and job which are closely related to their interests. Aspirations of this type can be called **educational-professional aspirations**.

Opinions about **educational-professional aspirations of the students in junior high school**.

Research has been conducted among the third-grade students in junior high school. It was anonymous. In order to collect data the students filled in a questionnaire referring to educational aspirations. 239 students have participated in the research.

The main aim of the research was to acquire knowledge about educational aspirations of the students in junior high school. During the research the students were asked, among others, about the values they prefer, aspirations, as well as about the factors that influence the choice of a school type.

The issue of values preferred by young people is closely related with widely-understood education, which gradually heads for educating society for knowledge, skills and action. Young people, while seeking values, can get lost in this process. Stimulation is sometimes needed in looking for values. K. Popielski, while conducting research concerning the range of preference of values, divided them into three groups: neo-ethical values (wisdom, love, will, dignity, freedom, hope, responsibility), psychological values (health, life position, family, education, achievements, life aims, pleasure), and physical values (car, money, living, work, sexual life, home, possessions) (2008, pp. 268–308). The above-mentioned values were also chosen by the students in the questionnaire. One of the most important questions asked was to point out the most crucial thing in students' lives. Family was indicated as the top priority by 20% of the students who took part in the survey. Education is the next important value (18%), and then work (15%). Health appeared to be a third-rate thing. Love, money and house are the least crucial things. If one takes into account the age of the students participating in the survey, it is not surprising that education and work are among the most essential things in life. The students themselves should decide what kind of education to choose: 1. Education that offers them a particular job or 2. Education that gives them a basis for further learning. It is worth mentioning what other educators proved in their research. In years 1972–1973 A. Janowski conducted research concerning aspirations of young people at secondary schools. The research showed that general aspirations of young people were connected with three major factors: work, financial independence, house. The research confirmed that the students had a high level of educational aspirations and strong will to study at university (1977, pp. 138–140). In years 1978–1984 T. Lewowicki conducted his research. It was aimed at the students from primary, secondary and vocational schools. 93% of the students claimed that family life is the most valuable thing. Job was in the second place (82%), education was the next one (65%) (2005, pp. 224–225). The research conducted by A. Przeclawska among the young people in Warsaw in 1991 showed that family occupies a central place in their lives. The life aims they declared concentrated on family, love and friendship. The research also showed that young people were not interested only in consumer values; 25.5% of the respondents underlined the will to gain a high financial position (Przeclawska 1994). Later research by the academic (1993–1994) proved that the importance of education as the way to achieve a life goal increased within several years. The research from 1999 shows that young people became less interested in participation in cultural and especially in social life. But, the aspirations connected with personal life emerged. They lost their high importance in comparison with the level of educational and professional aspirations from before 4 years. However, family aspirations became significantly important (Sikorski 1999, pp. 25–26).

Taking into consideration the research results connected with the values young people in junior high schools desire, it can be concluded that they are similar. However, their sequence changes in terms of importance. Family is always mentioned in the first place, then education.

What are the aspirations of the young people? The following chart presents detailed research. While analysing the results of the research presented in the chart it is noticeable that the majority of the respondents – 110 people (46%) want to start a secondary school. They all may go to University. It can be said that this group has high educational aspirations. Among the people who want to study in vocational schools (21%) there are people who are planning to gain the title of an engineer.

Chart 1. Educational aspirations of young people

| No. | Type of education | Students | |
|-----|--|----------|------|
| | | n | % |
| 1 | Starting a secondary school | 110 | 46.0 |
| 2 | Starting a vocational school (technical college) | 51 | 21.3 |
| 3 | Starting a vocational school (trade school) | 43 | 18.0 |
| 4 | Training for professional job (e.g. courses) | 15 | 6.3 |
| 5 | Professional work | 10 | 4.2 |
| 6 | No opinion | 10 | 4.2 |
| 7 | Together | 239 | 100 |

Among the respondents, a great number wants to start a trade school (18%), in order to gain professional qualifications and go to work (comp. MacBrayne 1987, pp. 135–139; Rożnowski 2009; Wojtasik 2005, pp. 177–183). The group of people who want to be trained for professional job, as well as those who want to work just after graduating from junior high school can be of some concern. Those people have no educational aspirations; for them independence and making money are the most crucial. Young people closely connect their educational aspirations with their professional aspirations, which means choosing job. This also requires gaining appropriate education. The research conducted by D. Jęgorow and I. Niećko present a similar percentage of the students who want to continue their education after graduating from junior high school. A significant majority of the respondents made such a decision. Among them there are 12.6% who want to work simultaneously (2009, p. 20). The research conducted within the project Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy (West Pomeranian Observatory of Job Market) were aimed at the students from junior high and secondary schools. The results are very interesting. In the first place, young people chose a secondary, grammar school, especially girls (43%). Boys, however, more often chose technical college (38%). The least popular type of school was trade school (10.4% of boys and 8.7% of girls) (Jaroszevska et al. 2010, p. 34). According to the report prepared by Centrum

Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (the Centre of Professional Advice for Young People) in Poznań (2010, p. 12), secondary grammar schools are the most popular. More than 50% of young people choose this type of school. In the second place students choose technical college, then secondary school of a particular profile, finally trade school. The research conducted in 2007 delivered similar results. 75% of the students were then willing to choose secondary grammar school and 18% – technical college.

Taking into consideration the research results presented in the paper it can be said that the tendency is still popular. More and more students choose trade schools.

Parents have very often the influence on the decisions concerning further learning and choosing a school type. However, there are many other factors influencing the choice.

Chart 2 presents the factors that matter while choosing a school type by the respondents (they could choose several possibilities).

Chart 2. Students' opinion about the factors influencing a school choice

| No. | Factors influencing a school choice | Students | |
|-----|---------------------------------------|----------|------|
| | | n | % |
| 1 | Location (close, far from home) | 48 | 20.1 |
| 2 | Interests and educational aspirations | 164 | 68.6 |
| 3 | Teachers' and educators' influence | 23 | 9.6 |
| 4 | Friends' choices | 44 | 18.4 |
| 5 | Prestige of a school | 112 | 46.9 |
| 6 | Partents' financial status | 58 | 24.3 |
| 7 | No opinion | 14 | 5.9 |

In the survey the students could choose several possibilities, because there are many factors that influence a school choice. In the majority of cases, young people chose two possibilities. Aspirations are defined as wishes, desires, plans connected with the results of actions. They cause taking up different forms of activities. They are connected with fulfilling a particular aim. Interests and educational aspirations as motifs of choosing a school type, were the most frequently chosen by the respondents (70%). The prestige of a school is in the second place (47%). A school is perceived as prestigious if after its graduation a student has educational and professional perspectives and possibilities of social promotion. Strict recruiting criteria and the level of final exams very often decide about the prestige. Prestigious schools have their strong points. A student of such a school is respected by a local community.

Another factor that was chosen by the students are parents' financial status. This was chosen by almost 25% of the respondents. Those students who come from the families with difficult financial situation chose trade schools which let them gain a profession quickly and let them be independent. It was also important for the student

how far the school is from the place of living. 20% of the respondents chose this answer. Teachers and educators had definitely less influence on the school choice (9%). Similar research results were presented in the report by Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (the Centre of Professional Advice for Young People) in Poznań (2010, p. 41). While choosing their educational career, young people take into consideration their own interests (34%), distance between the place of living and the school (19%), friends' and parents' opinion (12%).

To sum up, the students' interests are the most crucial factor influencing choosing a job.

The next important factors are the prestige of a school and parents' financial status.

Educational aspirations are created under numerous factors, which influence making a final decision by the students. The majority of the respondents take into consideration their own interests, which is a very good symptom.

Conclusion. Contemporary changes in social life make the graduates (who want to face the tasks in their future lives) gain better and more perfect qualifications than their predecessors, graduating from schools several years earlier (Bogaj et al. 1998, p. 13). It means lifelong learning, constant professional improvement, self-education. Future of education is for sure, as S.M. Kwiatkowski claims, integration of students' education with professional training of the adults. That is why it can be connected with a lifelong learning programme. To fulfil this idea, it should be remembered that lifelong learning is not only the task for the educational system, but also for the whole society – for all its institutions (Kwiatkowski 2008).

Times change, life still brings new experiences, education changes, Poland became the member of European Union, so new determinants of our aspirations appear. The most important though is to prepare young people to make decisions responsibly. Choosing a school and a job, gaining education, condition their future lives. The significance of school matters here – the influence of teachers, educators, peers and the knowledge gained is reflected in making further decisions. Creating the attitude open to further learning will favour lifelong learning, which is very essential due to the constant changes.

Bibliography

1. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J. (1998) *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
2. Janowski A. (1977) *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN.
3. Jaroszewska M., Bednarczyk I., Aneta Sieklicka A. et al. (2010) *Plany i preferencje zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w województwie zachodniopomorskim. Analiza i interpretacja wyników przeprowadzonych badań* [accessed on 25 July 2015] https://www.wup.pl/images/uploads/Raport_ko%C5%84cowy_-_Plany_i_preferencje_zawodowe_uczni%C3%B3w_-_wersja_OSTATECZNA.pdf.
4. Jegorow D., Niećko I. (2009) *Plany młodzieży gimnazjalnej Białegostoku dotyczące dalszego kształcenia i wyboru zawodu*. Raport z badania. Warszawa: Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur.
5. Kowolik P., Pośpiech L. (2009) *Istota wartości i ich znaczenie w edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” no. 3–4.

6. Kozaczuk F. (2005) *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
7. Kozik T., Lukáčová D. (2007) Profesijné aspirácie študentov učiteľstva technickej výchovy. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
8. Kwiatkowski S.M. (2008) *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
9. Kwiatkowski S. (2007) *Kształcenie zawodowe w systemie szkolnym*. T. Lewowicki (red.) *Gorące problemy edukacji w Polsce*. Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
10. Lewowicki T. (1987) *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
11. MacBrayne P.S. (1987) *Educational and Occupational Aspirations of Rural Youth: A Review of the Literature*. Research in Rural Education. Volume 4, Number 3.
12. Okoń W. (2004) *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
13. *Plany edukacyjne i zawodowe uczniów III klas poznańskich szkół gimnazjalnych – badania porównawcze*. Raport 2010 r. Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży.
14. Popielski K. (2008) *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
15. Porożyński H. (2004) *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*. „Edukacja” no. 1.
16. *Plany edukacyjne i zawodowe uczniów III klas poznańskich szkół gimnazjalnych – badania porównawcze*. (2010) Poznań: Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży [accessed on 26 July 2015] <http://cdzdm.pl/wp-content/uploads/2014/09/plany-edukacyjne-i-zawodowe-3-klas-poznanskich-szkol-gimnazjalnych.pdf>.
17. Przeclawska A. (1994) *Młodzież w nowej rzeczywistości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, no. 3.
18. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds.) (2005) Cieszyn-Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
19. Rożnowski B. (2009) *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
20. Sikorski W. (1997) *Aspiracje życiowe młodzieży z małych miast na tle zmian społeczno-ekonomicznych w Polsce*. „Psychologia Wychowawcza”, no. 1.
21. Sikorski W. (1999) *Zmienność aspiracji adolescentów*. „Edukacja i Dialog” no. 10.
22. Skorny Z. (1980) *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Ossolineum.
23. Skorny Z. (1993) *Aspiracje*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”.
24. Szczepański J. (1963) *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
25. Szymański M. (1989) *Aspiracje rodziców w zakresie kształcenia dzieci – uczniów szkół podstawowych*, „Edukacja”, no. 4.
26. Wilk T. (2002) *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
27. Wilk T. (2003) *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
28. Wojtasik B. (2005) *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”*. In: *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (eds.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

dr hab. Elżbieta SAŁATA, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

e.salata@uthrad.pl

doc. PaedDr. Jana DEPEŠOVÁ, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Przygotowanie językowe dorosłych do pracy w krajach niemieckojęzycznych

Language preparation of adults to work in German-speaking
countries

Słowa kluczowe: nauczanie dorosłych, nauczanie języka obcego, certyfikaty językowe, metoda nauczania języka niemieckiego.

Key words: adult education, foreign language education, language certificates, method of teaching German.

Abstract. The article shows the necessity of continuing education, including the language education. Fundamental differences between the education of children, teenagers and adults were presented. An original method of teaching a foreign language, developed for the adults learning German to be able to work in German-speaking countries was described. The methods of evaluation of a language competence (The European Language Certificates) were described.

Wstęp. Wydarzenia polityczno-gospodarcze ostatnich dwudziestu pięciu lat wywarły bardzo istotny wpływ na system kształcenia, w tym, a może przede wszystkim, na kształcenie w zakresie języków obcych. Po otwarciu granic, początkowo dla ruchu turystycznego, a następnie zarobkowego, znajomość języka obcego stała się jedną z najważniejszych praktycznych umiejętności. Olbrzymie zaniedbania lat wcześniejszych spowodowały duży impuls na rynku usług edukacyjnych w obszarze języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego i niemieckiego.

W początkowej fazie język niemiecki cieszył się większym zainteresowaniem, co wynikało z bliskiego położenia krajów niemieckojęzycznych, a także bezwizowego ruchu do Austrii.

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej i otwarciu brytyjskiego rynku pracy, połączonego z rozwojem tanich linii lotniczych, zainteresowanie nauką języka niemieckiego zmalało na rzecz języka angielskiego. Polacy zaczęli masowo wyjeżdżać do Anglii, ponieważ rynek pracy w Niemczech i Austrii zmniejszał się, ponadto dla Polaków ograniczony był do wybranych sektorów. Jednakże „obecnie w Europie Wschodniej język niemiecki nadal posiada bardzo wysoką rangę komunikacyjną”¹.

Wyjazdy do pracy stały się główną siłą napędową zainteresowania nauką języków obcych wśród dorosłych. Był to czas intensywnego rozwoju prywatnych szkół językowych oraz instytucji certyfikujących, ponieważ pracodawcy początkowo żądali

¹ W. Pfeiffer: *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*. Wyd. Wagros, Poznań 2011.

potwierdzenia kompetencji językowych stosownym dokumentem, certyfikatem językowym.

„Zachodzące obecnie zmiany poszerzyły powszechny dostęp do informacji i wiedzy, lecz jednocześnie spowodowały, że konieczne są znaczne zmiany w zakresie wymaganych umiejętności i systemu pracy. Obecne trendy podniosły poziom powszechnej niepewności, a niektórych ludzi w niedopuszczalny sposób odsunęły na margines. Sytuacja społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przezeń wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. Innymi słowy powstanie społeczeństwo uczące się”².

Podstawowym celem nauki języka obcego jest skuteczne porozumiewanie się w mowie i piśmie. Priorytet komunikacji jako nadrzędnego celu dydaktycznego ma swoje odbicie w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy. Porozumiewanie się w językach obcych jest jedną z tzw. kompetencji kluczowych – określających najważniejsze zadania stojące przed szeroko rozumianą edukacją³.

Nauczanie dorosłych. „Oświata dorosłych jest dyscypliną niezmiernie dynamiczną, wrażliwie reagującą na zapotrzebowanie społeczne oraz na wszelkie zjawiska polityczne, gospodarcze i kulturowe”⁴.

W obecnych czasach kształcenie dorosłych zyskało nowy wymiar. Związane jest ze ścieżką awansu lub zmianą obszaru pracy zawodowej na różnych szczeblach. Z powodu rozwoju techniki i technologii zdobyta wiedza musi być permanentnie wzbogacana. Kompetencje zawodowe muszą być rozwijane i poszerzane. Rynek pracy obok wysokich kwalifikacji specjalistycznych wymaga od pracownika również kreatywności i komunikatywności. „Coraz częściej stawia człowieka ponownie w centrum. Jest to z korzyścią dla pracownika. Uzyskuje on bowiem większą swobodę działania, ponosi jednak większą odpowiedzialność. Firmy czerpią z tego korzyści, gdyż zaangażowani pracownicy są bardziej kreatywni i wydajni. Należy jednak pamiętać, że kreatywność i wydajność są wykładnikami stanu wiedzy”⁵.

Edukacja dorosłych jest dziś wspierana na wielu płaszczyznach:

- korporacje i duże firmy posiadają zorganizowany system kształcenia ustawicznego, obejmujący bardzo często kształcenie językowe,
- wiele zawodów (nauczyciele, akademicy, lekarze) ma wpisane kształcenie ustawiczne w system awansu zawodowego,
- liczne projekty unijne, głównie z zakresu Kapitału Ludzkiego wspierały w ostatniej perspektywie finansowej kształcenie ludzi dorosłych,
- nowa Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym zniósła ograniczenia wiekowe studentów, umożliwiając osobom dorosłym podjęcie nauki nie tylko na studiach podyplomowych, ale nawet w trybie stacjonarnym.

² Komisja Europejska: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

³ K. Hall: *Jak organizować edukację w gimnazjum i liceum*. Poradnik dyrektora szkoły, MEN, 2008, s. 20.

⁴ E. Przybylska: *System edukacji dorosłych w RFN*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1999.

⁵ H. Klein: *Human resources*. Deutschland, 08.1999, s. 28.

„Dorośli musi się liczyć z koniecznością kilkukrotnej zmiany zawodu a nawet z groźbą bezrobocia. Tym ważniejsze jest więc ustawiczne kształcenie i doskonalenie zawodowe”⁶.

Unia Europejska promuje w sposób szczególnie *lifelong learning*. Idea uczenia się w wieku dorosłym jest odzwierciedleniem naczelnego hasła andragogiki. Uczenie się przez całe życie to przewodni motyw unijnej strategii edukacyjnej.⁷ W rezolucji Rady Unii Europejskiej z czerwca 2002 r. uczenie się przez całe życie określono jako: „pojęcie, które powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego)”⁸.

„Ludzie mogą uczyć się przez całe życie. Dorośli mogą uczyć się wolniej niż dzieci i młodzież, ale mają inne cechy, które rekompensują im tę przewagę młodszego pokolenia. Są to: doświadczenie życiowe, wiedza pozajęzyczna, umiejętność uczenia się w ogóle, większa świadoma koncentracja, umiejętność posługiwania się wyjaśnieniami, regułami i szczegółowymi instrukcjami, zdolnością do generalizacji i wysoką motywacją. Motywacja do nauki języka obcego stanowi zdaniem psychologów i pedagogów klucz do sukcesu w opanowaniu języka obcego. Mocnym punktem dorosłych jest również pamięć logiczna. Pozwala ona na opanowanie gramatyki, wychwytywanie związków między zjawiskami językowymi i grupowanie materiału nauczania ułatwiające zapamiętywanie. To zaś poważnie zwiększa trwałość zapamiętania nowego materiału. Innymi słowy – dorośli w późnym wieku może nauczyć się języka obcego. Musi tylko odpowiednio określić cel swojego działania, konsekwentnie go realizować”⁹.

Kształcenie językowe. Kształcenie językowe dorosłych kieruje się zupełnie innymi zasadami niż kształcenie dzieci i młodzieży w jednolitym systemie szkolnym, na poziomie gimnazjum, szkoły średniej, a także studentów w ramach lektoratów.

Główne różnice wynikają z motywacji oraz celu i metod działań edukacyjnych. Uczniowie podlegają ocenie nauczycieli oraz egzaminom zewnętrznym, organizowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, ewentualnie poddają się egzaminom zagranicznych instytucji certyfikujących. Podstawowym aktem prawnym wprowadzającym zewnętrzny system ocen jest Ustawa o Systemie Oświaty z 1991 r. wraz z późn. zm. (Dz. U. 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Dalszymi aktami prawnymi stanowiącymi podstawę dla tworzenia zewnętrznego systemu oceniania jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. Osoby dorosłe, przygotowujące się pod kątem zawodowym, podlegają bezwzględnej ocenie praktycznej na rynku pracy.

⁶ W. Pfeiffer: *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*. Wyd. Wagros, Poznań 2011.

⁷ K. Rusinek: *Edukacja językowa osób dorosłych*, Anglofan, Wyd. Felberg, 2010.

⁸ Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 2002 roku dot strategii edukacyjnej.

⁹ S. Karaś: *Sztuka samokształcenia*. Wyd. WSP TWP, Warszawa 1994.

Dzieci i młodzież uczą się według programów spełniających wymogi ministra edukacji narodowej. Szkoły uczące dorosłych mogą realizować programy autorskie wg własnych koncepcji. Programy te muszą być oparte na wiedzy i doświadczeniu nauczycieli i bezwzględnie sprostać wymaganiom konkretnych grup słuchaczy. Wymagania te zależą od ich planów zawodowych, poziomu wykształcenia i innych potrzeb szczegółowych, specyficznych dla ich pracy zawodowej.

„W poszczególnych krajach Europy istnieją znaczne różnice w wymaganiach stawianych przez rynek pracy w stosunku do umiejętności językowych absolwentów”¹⁰. Posługiwanie się różnymi językami obcymi w miejscu pracy oraz poza nim stanowi coraz ważniejszy element życia w dzisiejszej rzeczywistości.

„W Polsce, gdzie znajomość języka obcego, przede wszystkim angielskiego jest warunkiem koniecznym do rozpoczęcia pracy, kładzie się ogromny nacisk na skuteczne nauczanie języków, szczególnie w sektorze prywatnym”¹¹.

Według literatury, do najważniejszych metod nauczania języków obcych należą¹²:

- metoda gramatyczno-tłumaczeniowa,
- metoda bezpośrednia,
- metoda audiolingwalna,
- teoria świadomego uczenia się kodu – metoda kognitywna,
- podejście komunikacyjne,
- podejście eklektyczne.

Szczegółowe cele nauczania języka obcego w szkolnictwie formułuje Nowa Podstawa Programowa (NPP)¹³, zwraca ona uwagę na trzy aspekty nowoczesnej edukacji:

- zdobywanie wiedzy,
- rozwijanie umiejętności,
- kształtowanie umiejętności sprzyjających uczeniu się.

NPP kładzie nacisk na praktyczne umiejętności językowe, przedstawia wymagania w języku efektów kształcenia (*can do statements*) oraz wprowadza postulat indywidualizacji nauki, skoncentrowania się na konkretnym kandydacie lub grupie. Podstawowym celem kształcenia języków obcych osób dorosłych jest skuteczne porozumiewanie się nim, gdzie priorytetem jest umiejętność komunikacyjna, a poprawność językowa, intonacja i wymowa nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym¹⁴.

W swojej długoletniej pracy zawodowej zarówno dydaktycznej, jak i tłumaczeniowej, autorzy zetknęli się bezpośrednio z problematyką umiejętności językowych

¹⁰ M. Van der Wende: *The International Dimensions in National Higher Education Policies: What has changed in Europe in the last five years*. European Journal of Education, vol. 36, No. 4, 2001.

¹¹ H. Komorowska (red): *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007.

¹² L. Sobolew: *Nauczanie języka obcego na kursach pozaszkolnych*. „Zeszyty Metodyczne” Wyd. Z. Główny TWP, 1984.

¹³ Nowa Podstawa Programowa – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803).

¹⁴ D. Ratuszna: *Nauczanie języków obcych dzieci młodszych. Poliglota*. Edukacja Językowa Dzieci Nr 2(14), s.15, Wyd. WSL, Częstochowa 2011.

osób pracujących w różnych branżach. Pozwoliło to na dokonanie obserwacji i wypracowanie systemu pracy w tym obszarze edukacji. Opracowano własną metodę nauczania opartą na kilku podstawowych założeniach:

- dostosowanie zajęć do konkretnej branży,
- cel główny stanowi komunikacja,
- duży nacisk kładzie się na konwersację i swobodne wypowiedzi uczących się,
- ogranicza się gramatykę na rzecz słownictwa fachowego.

Szkolenie językowe prowadzone jest w trzech etapach. W etapie pierwszym wprowadza się dużo słownictwa, głównie z konkretnego obszaru zawodowego i minimum gramatyki. W etapie drugim, kiedy słuchacz zaczyna czuć się już pewnie i przełamana została blokada przed mówieniem, wprowadza się kolejne zagadnienia gramatyczne, kolejne czasy, tryby warunkowe itd. Etap trzeci, dla najbardziej wytrwałych to przygotowanie do egzaminu na certyfikat językowy. Obejmuje on już bardzo duży zakres gramatyczny i rozbudowane wypowiedzi pisemne.

Jako główną metodę przyjęto komunikację bezpośrednią i ćwiczenia konwersacyjne. Słownictwo ułożono w grupy tematyczne pierścieniowo, tj. po opanowaniu jednego zasobu słów wprowadzano kolejną grupę, rozszerzającą, po opanowaniu której wprowadzano kolejne słowa z tego obszaru itd.

Zaletą tej metody jest szybkie przyswojenie słownictwa zawodowego, co z praktycznego punktu widzenia jest najważniejsze. Dużym zagrożeniem, a jednocześnie aspektem wymagającym szczególnej uwagi nauczyciela jest niedopuszczenie do akceptowania błędów, ponieważ ich późniejsze usunięcie jest często niemożliwe. Jeśli zatem słuchacz poznał tylko jeden czas, teraźniejszy, i prowadzi w nim konwersację tematyczną zgodną z wykonywanym czy planowanym zawodem, musi to robić bezbłędnie, zachowując właściwy szyk zdań i odmianę części zdania. Nie można zezwolić tu nawet na małe uchybienia.

Należy zauważyć, że metoda ta jest bardzo elastyczna, ale wymaga od prowadzącego dużo wiedzy praktycznej zarówno w obszarze językowym, jak i merytorycznym. Nauczyciel musi, co wciąż nie jest w Polsce powszechne, doskonale mówić w danym języku. Nie może to być język akademicki, literacki, ale taki, jakim posługują się pracownicy, mówiony, potoczny. Wymaga to od nauczyciela dużego doświadczenia zdobytego przede wszystkim w kraju danego języka.

Kolejną rzeczą jest znajomość dziedziny, do której przygotowuje się słuchaczy. Nazwy urzędzeń, narzędzi, procesów czy określenia pochodzące z norm, mogą różnić się w zależności od branży. Stąd też mówimy o języku medycznym, prawniczym, budowlanym, maszynowym etc.

Problem ten doskonale znają tłumacze tekstów technicznych, prawniczych, w których dodatkowo występuje wiele skrótów charakterystycznych dla konkretnej branży. Tylko połączenie wiedzy przedmiotowej, inżynierskiej, medycznej, prawnej z wiedzą lingwistyczną umożliwia dziś skuteczną pracę zarówno w dydaktyce osób dorosłych, jak i działalności tłumaczeniowej.

Metodę tę realizowano z powodzeniem w Szkole Asystentów Dyrektorów Firm Niemiecko-Polskich TWP w Opolu, na kursach przygotowujących pracowników do pracy w Niemczech i Austrii, np. pielęgniarki. Nadmienić tu należy, że prowadzona

przez autorkę grupa 50 pielęgniarek uzyskała certyfikaty językowe Instytutu Goethego i wyjechała do pracy w zawodzie do Niemiec i Austrii. Był to pilotażowy program, prowadzony w Oddziale Regionalnym Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Opolu, a grupa, która została przygotowana nie tylko pod względem językowym, była jedną z pierwszych wyjeżdżających do pracy grup pielęgniarek. Wypracowano wtedy wysokie standardy, które zaowocowały silną pozycją zawodową za granicą. Szkoda, że firmy działające obecnie na rynku nie korzystają z tych doświadczeń, a sprawdzeniem umiejętności językowych jest jedynie krótka rozmowa w czasie rekrutacji.

Certyfikaty językowe. Ważnym dokumentem potwierdzającym kompetencje językowe jest certyfikat językowy wystawiony przez instytucję zagraniczną. O randze certyfikatu świadczyć może fakt, że jest dokumentem niezbędnym przy rekrutacji na zagraniczne studia.

W marcu 1992 roku wprowadzono istotne zmiany w systemie świadectw znajomości języka obcego. Na podstawie zarządzenia Państwowej Komisji ds. Egzaminów z Języków Obcych z dnia 06.03.1992 zniesiono egzaminy państwowe, a w ich miejsce uznano certyfikaty wydawane przez zagraniczne instytucje, takie jak: Cambridge University, Goethe Institut, posiadające swe przedstawicielstwa na terenie Polski i upoważnione do organizowania egzaminów.

Przed wprowadzeniem nowej matury certyfikaty językowe zwalniały z egzaminu maturalnego z języka obcego. Nowa matura zlikwidowała ten przywilej, jednakże budowa testów maturalnych nowej matury jest wzorowana na certyfikatach zagranicznych.

Niekwestionowanymi ośrodkami o światowym zasięgu, organizującymi egzaminy na certyfikaty z języka niemieckiego są: Instytut Goethego oraz TELC, a także Instytut Kultury Austriackiej (certyfikaty ÖSD). Egzaminy są podzielone według stopni trudności. Są też oferowane egzaminy specjalistyczne. Kursy przygotowujące do egzaminów odpowiadają standardom ALTE (Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Testujących Znajomość Języków Obcych). W 2006 roku ALTE uzyskała status instytucji doradczej przy ONZ.

Klasyfikacja Rady Europy – Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego zakłada klasyczny podział na poziomy: A1, A2, B1, B2, C1, C2, przy czym C2 jest poziomem najwyższym. Certyfikaty Instytutu Goethego (IG) cieszą się na całym świecie dużym uznaniem. Na wielu uczelniach Unii Europejskiej posiadanie jednego z certyfikatów IG daje dodatkowe korzyści w postaci punktów kredytowych. Certyfikaty IG cieszą się wysokim prestiżem i są synonimem jakości, ponieważ IG ma długoletnie doświadczenie w opracowywaniu egzaminów, testowaniu ich na całym świecie, zapewnieniu jakości oraz kształceniu egzaminatorów. Instytut Goethego z siedzibą główną w Monachium jest stowarzyszeniem wyższej użyteczności publicznej, powołanym w celu krzewienia języka niemieckiego i wspierania międzynarodowej współpracy kulturalnej. W poniższej tabeli zestawiono certyfikaty Instytutu Goethego jako instytucji wiodącej w tym zakresie.

Tabela 1. Zestawienie certyfikatów językowych Instytutu Goethego¹⁵

| | | |
|---|---|---------------------|
| 1) egzaminy ogólne dla młodzieży | | |
| Fit in Deutsch 1 | - | A ₁ |
| Fit in Deutsch 2 | - | A ₂ |
| Zertifikat Deutsch für Jugendliche | - | B ₁ |
| 2) egzaminy ogólne dla dorosłych | | |
| Start Deutsch 1 | - | A ₁ |
| Start Deutsch 2 | - | A ₂ |
| Zertifikat Deutsch | - | B ₁ |
| Goethe-Zertifikat B ₂ | - | B ₂ |
| Goethe-Zertifikat C ₁ | - | C ₁ |
| Zentrale Oberstufenprüfung | - | C ₂ |
| Kleines Deutsches Sprachdiplom | - | C ₂ |
| Große Deutsches Sprachdiplom | - | C ₂ Plus |
| 3) egzaminy zawodowe | | |
| Zertifikat Deutsch für den Beruf | - | B ₂ |
| Prüfung Wirtschaftsdeutsch | - | C ₁ |

TELC (*The European Language Certificates*)¹⁶ jest to system międzynarodowych egzaminów językowych, z siedzibą we Frankfurcie nad Menem. Jednostka ta od ponad 30 lat realizuje założenia nauczania i testowania kompetencji językowych w oparciu o wytyczne Rady Europy ds. Edukacji. Certyfikaty te są uznane i akredytowane w wielu krajach europejskich. W odróżnieniu od Instytutu Goethego, przeprowadza egzaminy i wydaje certyfikaty z 10 języków europejskich. Jest tu rozbudowany system komputerowego sprawdzania egzaminów w Centralnym Biurze Egzaminacyjnym we Frankfurcie nad Menem. Procedura taka znacząco wydłuża czas otrzymania certyfikatu, jednocześnie obniżając rangę egzaminatorów w krajach partnerskich.

Instytut Kultury Austriackiej i licencjonowane ośrodki przeprowadzają egzaminy na Austriackie Dyplomy Językowe (ÖSD)¹⁷, które są równoznaczne z dyplomami Instytutu Goethego. Obecnie mamy do czynienia z czterema poziomami: podstawowym, średnim, średnio zaawansowanym i zaawansowanym.

Warto tu nadmienić, że o ile organizacja TELC zajmuje się głównie szkoleniem i egzaminami językowymi, to Instytut Goethego i Instytut Kultury Austriackiej są instytucjami o szerokim zakresie działalności, realizują zadania w zakresie krzewienia kultury i pogłębiania znajomości języka, organizują imprezy kulturalne, wydają podręczniki, organizują szkolenia, konferencje i seminaria.

Obecnie, kiedy na rynek pracy weszło pokolenie osób kształconych językowo już od dzieciństwa, pracodawcy nie oczekują już formalnego potwierdzenia kompetencji językowych. Stąd też do egzaminów na certyfikaty językowe przystępują dziś głównie

¹⁵ www.goethe.de

¹⁶ www.telc.net

¹⁷ www.warszawa.oei.org.pl

osoby, młodzież chcąca podjąć kształcenie za granicą, w systemie formalnym, gdzie certyfikat językowy jest dokumentem wymaganym przy rekrutacji, jako potwierdzenie znajomości danego języka.

Podsumowanie. Kształcenie językowe dorosłych kieruje się zupełnie innymi zasadami niż kształcenie dzieci i młodzieży w jednolitym systemie szkolnym na poziomie gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym, a także studentów w ramach lektoratów.

Główne różnice wynikają z motywacji oraz celu działań edukacyjnych, a także doświadczenia życiowego i związanych z tym mechanizmów percepcyjnych. Uczniowie i studenci podlegają ocenie nauczycieli oraz egzaminom zewnętrznym, również organizowanym przez zagraniczne instytucje certyfikujące. Osoby dorosłe, przygotowujące się pod kątem zawodowym, podlegają ocenie praktycznej na rynku pracy. Dlatego też kształcenie językowe osób dorosłych wymaga szczególnego podejścia zarówno na etapie opracowywania programu kształcenia, jak i jego realizacji. Wiedza nauczyciela prowadzącego grupy dorosłe, przygotowywane do pracy zawodowej, musi wykraczać daleko poza zagadnienia lingwistyczne. Dobre efekty daje współpraca z fachowcami z konkretnych dziedzin, znającymi dany język obcy. „Z teorii kapitału ludzkiego wynika jednak, że inwestycja w kapitał ludzki przyjmująca np. postać nauki w szkole lub udziału w szkoleniu jest opłacalna, o ile koszty z nią związane nie przekraczają korzyści”¹⁸.

Bibliografia

1. Hall K.: *Jak organizować edukację w gimnazjum i liceum. Poradnik dyrektora szkoły*. MEN, 2008, s. 20.
2. Karaś S.: *Sztuka samokształcenia*. Wyd. WSP TWP Warszawa 1994.
3. Klein H.: *Human resources*. Deutschland, 08.1999, s. 28.
4. Komisja Europejska: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.
5. Komorowska H. (red): *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007.
6. Sobolew L.: *Nauczanie języka obcego na kursach pozaszkolnych*. „Zeszyty Metodyczne” Wyd. Z. Główny TWP, 1984.
7. Kotowska I.E., Sztanderska U., Wóycicka I.: *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce, w świetle badań empirycznych*. Wyd. Naukowe Scholar, 2007, s. 237.
8. Pfeiffer W.: *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*. Wyd. Wagros, Poznań 2011.
9. Przybylska E.: *System edukacji dorosłych w RFN*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
10. Ratuszna D.: *Nauczanie języków obcych dzieci młodszych. Poliglota*. Edukacja Językowa Dzieci Nr 2(14), Wyd. WSL Częstochowa 2011, s.15.
11. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 2002 roku dot. strategii edukacyjnej.
12. Rusinek K.: *Edukacja językowa osób dorosłych*, Anglofan, Wyd. Felberg, 2010.
13. Van der Wende M.: *The International Dimensions in National Higher Education Policies: What has changed in Europe in the last five years*. European Journal of Education, vol. 36, No. 4, 2001.

mgr Danuta RATUSZNA

dr inż. Paweł RATUSZNY

Uniwersytet Opolski ratuszny@uni.opole.pl

¹⁸ I.E. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka: *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce, w świetle badań empirycznych*. Wyd. Naukowe Scholar, 2007, s. 237.

Joanna MICHALAK-DAWIDZIUK

Wyższa Szkoła Menedżerska
w Warszawie

Kompetencje społeczne a rynek pracy – w opinii studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia

Social competences and the labour market
– opinions of students of first and second degree of studies

Słowa kluczowe: rynek pracy, pracownik, wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne.

Key words: labour market, employee, knowledge, skills, social competences.

Abstract. The complex processes observed in the labour market require from employees not only knowledge and skills, but also social competences, which ensure smooth functioning of the company as a team of workers and an efficient venture. Research conducted in a private higher education institution in Warsaw has allowed to provide answers to the following questions: how do students perceive the labour market? in students' opinion, what social competences are expected in the labour market today? do the higher education institutions prepare students for entering the labour market, and if yes, to what degree? what are the reasons for which higher education institutions do not / are not able to prepare students for entering the labour market?

Wprowadzenie. „Podstawowym warunkiem szeroko rozumianej efektywności szkół wszystkich typów i poziomów jest ciągle unowocześnianie procesu kształcenia”¹. Od 1 października 2012 r. w szkolnictwie wyższym wdrażane są zmiany uwzględniające m.in. tworzenie programów nauczania w języku efektów kształcenia, w podziale na trzy moduły, tj. wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Efekty kształcenia „(...) określają, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu pewnego okresu (procesu) kształcenia”².

Nowe podejście do programów kształcenia wynika z założeń Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego stanowiących wypadkową Europejskich Ram Kwalifikacji, które są jednym z elementów tworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. „Istotą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (...) jest zapewnienie porównywalności funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Europie, przy poszanowaniu autonomii rozwiązań uwarunkowanych tradycją akademicką poszczególnych państw”³.

¹ S.M. Kwiatkowski, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPiSS, Warszawa 2012, s. 289.

² A. Kraśniewski, *Krajowe Ramy Kwalifikacji*, (w:) E. Chmielecka, *Autonomia programowa uczelni. Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 12.

³ S.M. Kwiatkowski, *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji*, (w:) R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak, *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar Nauk Pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 12.

Intencją nowych zasad budowania programów kształcenia jest ich dostosowywanie do rynku pracy. „Związki między gospodarką a edukacją wydają się oczywiste. (...) Od wieków różne formy gospodarowania i oświaty pozostają w bardziej lub mniej silnych relacjach”⁴. Następujące na rynku pracy zjawiska, m.in. wysoka stopa bezrobocia, prekariat, powodują konieczność zainteresowania się nowymi rozwiązaniami w zakresie sposobów kształcenia.

„Biorąc pod uwagę dynamiczne zmiany w otoczeniu człowieka, a także wysoki stopień trudności określania przyszłości między innymi na rynku pracy, budowanie programów kształcenia z uwzględnieniem kompetencji społecznych jest próbą modernizowania dotychczasowego modelu kształcenia”⁵.

Katalog kompetencji społecznych, jakie uczelnie mają kształtować u studentów w trakcie procesu kształcenia, uwzględnia rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520). Akt prawny określa kompetencje społeczne zarówno dla studiów pierwszego, jak i drugiego stopnia. Wśród oczekiwanych kompetencji społecznych są m.in. kompetencje w zakresie rozumienia potrzeby uczenia się przez całe życie, umiejętności pracy w grupie, przyjmując w niej różne role, umiejętności odpowiedniego określenia priorytetów służących realizacji określono przez jednostkę lub innych zadania itd.

Ramy teoretyczne i założenia metodologiczne. Badania zostały przeprowadzone w niepublicznej uczelni w Warszawie 16–17 lipca 2015 r. wśród studentów ostatniego roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) i studiów drugiego stopnia (uzupełniające studia magisterskie) na kierunkach administracja, bezpieczeństwo narodowe, pedagogika oraz zarządzanie. W celu przeprowadzenia badań opracowałam ankietę badawczą zawierającą metryczkę oraz pytania otwarte i zamknięte. W badaniach uczestniczyło 102 studentów, w tym 79 kobiet oraz 23 mężczyzn. Średnia wieku respondentów wynosiła 24 lata.

Prezentacja wyników badań. W ramach badań zwrócono się do respondentów z pytaniem o ich opinię na temat rynku pracy na podstawie ich własnych doświadczeń (można było wskazać kilka odpowiedzi).

Na kierunku administracja najwięcej odpowiedzi wskazywało określenie rynku pracy jako „stabilny” (7 odpowiedzi), 3 odpowiedzi „niestabilny” oraz „dla najlepiej wykształconych”, po 2 odpowiedzi wskazano na określenia: „zmienny”, „trudny”, „wymagający”, „stresujący”, „nieprzewidywalny”. Jeden respondent wskazał określenie rynku pracy – „niepewny”. Na kierunku bezpieczeństwo narodowe udzielono ogółem 13 odpowiedzi, w tym 3 odpowiedzi określiły rynek pracy jako „niepewny”, dwie odpowiedzi wskazywały określenia: „niestabilny”, „pewny”, „trudny” i „nie-

⁴ T. Lewowicki, *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe. Perspektywa pedagogiczna*, (w:) W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 40.

⁵ J. Michalak-Dawidziuk, *Kształtowanie kompetencji społecznych jako przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie transgresyjnym*, (w:) A. Kryniecka (red.) *Dzisiejsze znaczenie idealów*, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015, s. 52–53.

Tabela 1. Struktura grupy badawczej w podziale na stopnie kształcenia

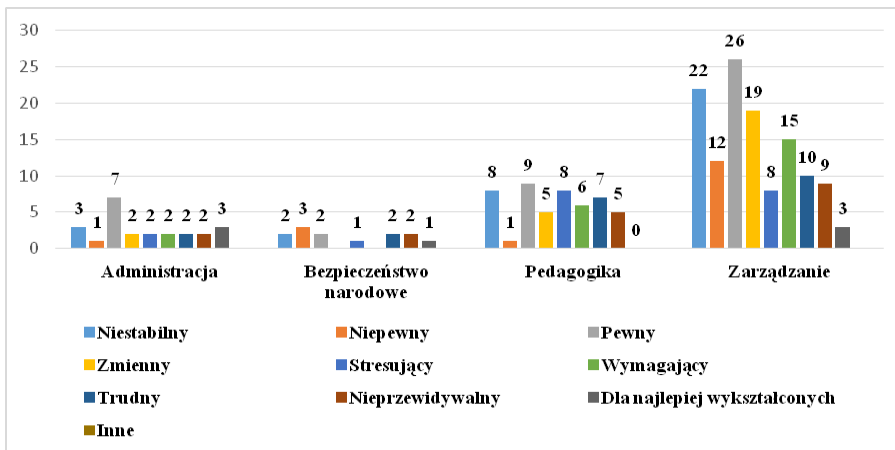
| Struktura terenu badań w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie (studenci ostatniego roku studiów I i II stopnia) Lipiec 2015 r. | | | | | | | | |
|---|-------------------------|------------------------|---|-----------------------|------------------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| Lp. | Kierunek | Ogólna liczba badanych | Liczba badanych w podziale na tryb kształcenia ogółem | | Stopień i tryb kształcenia | | | |
| | | | Studia stacjonarne | Studia niestacjonarne | Studia I stopnia (licencjat) | | Studia II stopnia (studia uzupełniające magisterskie) | |
| | | | | | Studia stacjonarne | Studia niestacjonarne | Studia stacjonarne | Studia niestacjonarne |
| 1 | Administracja | 19 | - | - | - | 13 | - | 6 |
| 2 | Bezpieczeństwo narodowe | 9 | - | - | - | 9 | - | - |
| | Pedagogika | 14 | - | - | - | - | - | 14 |
| 3 | Zarządzanie | 60 | - | - | - | 46 | - | 14 |
| | OGÓLEM | 102 | - | - | - | 68 | - | 34 |

przewidywalny” oraz po jednej odpowiedzi: „stresujący” i „dla najlepiej wykształconych”. Na kierunku pedagogika rozkład odpowiedzi przedstawia się następująco: „pewny” – 9 odpowiedzi, „stresujący”, „niestabilny” – po 2 odpowiedzi, „trudny” – 7, „wymagający” – 6, „zmienny”, „nieprzewidywalny” – po 5 odpowiedzi, „niepewny” – 1 odpowiedź. Na kierunku zarządzanie – 26 odpowiedzi „pewny”, 22 – „niestabilny”, 19 „zmienny”, 15 „wymagający”, 12 „niepewny”, 10 „trudny”, 9 „nieprzewidywalny”, 8 „stresujący”, 3 „dla najlepiej wykształconych”.

Badając opinie respondentów na temat kompetencji społecznych oczekiwanych na rynku pracy rozkład odpowiedzi przedstawiają się w sposób następujący⁶:

- rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych osób: 4, 4, 10, 27 odpowiedzi,
- potrafi pracować w grupie, przyjmując w niej różne role: 8, 8, 13, 25 odpowiedzi,
- potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania: 3, 1, 7, 14 odpowiedzi,
- prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu: 0, 1, 6, 20 odpowiedzi,
- aktywnie uczestniczy w działaniach na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy: 9, 4, 10, 18 odpowiedzi,
- ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy: 2, 4, 0, 8 odpowiedzi,

⁶ Liczba odpowiedzi na poszczególne pytania podawana jest w następującej kolejności kierunków: administracja, bezpieczeństwo narodowe, pedagogika, zarządzanie.



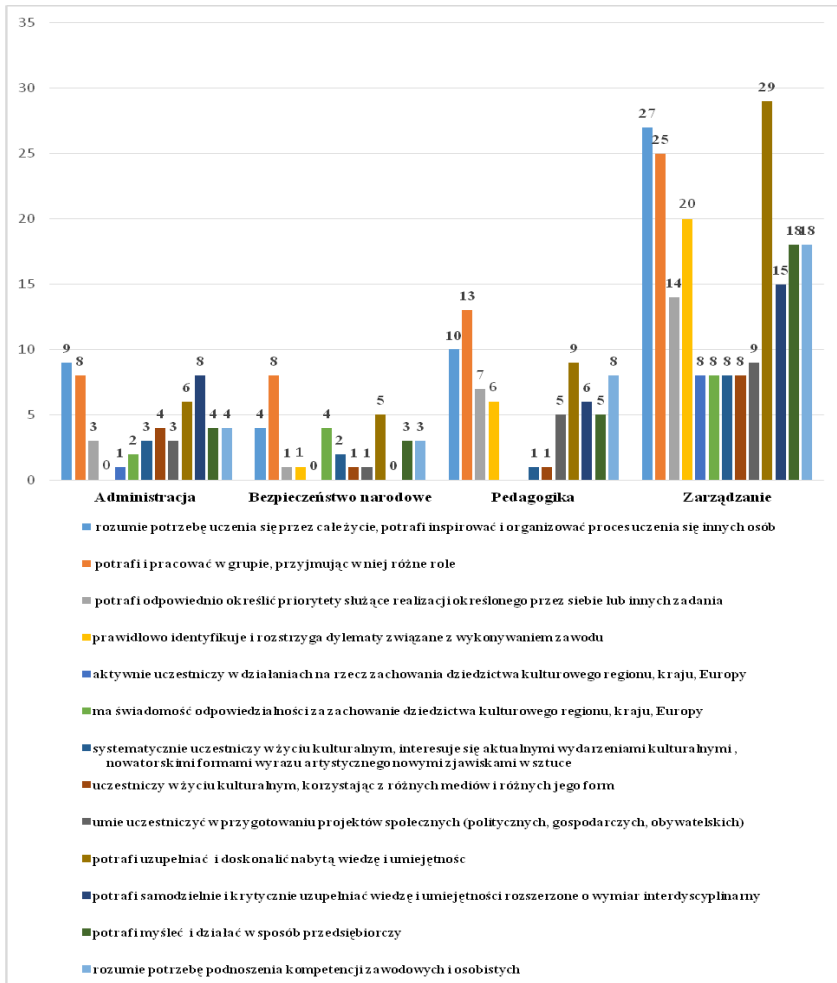
Rys. 1. Opinia respondentów o rynku pracy na podstawie ich własnych doświadczeń (można było wskazać kilka odpowiedzi)

Źródło: opracowanie własne.

- systematycznie uczestniczy w życiu kulturalnym, interesuje się aktualnymi wydarzeniami kulturalnymi, nowatorskimi formami wyrazu artystycznego nowymi zjawiskami w sztuce: 1, 0, 10, 8 odpowiedzi,
- uczestniczy w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form: 4, 1, 0, 8 odpowiedzi,
- umie uczestniczyć w przygotowaniu projektów społecznych (politycznych, gospodarczych, obywatelskich): 3, 0, 5, 9 odpowiedzi,
- potrafi uzupełniać i doskonalić nabytą wiedzę i umiejętności: 6, 5, 9, 29 odpowiedzi,
- potrafi samodzielnie i krytycznie uzupełniać wiedzę i umiejętności rozszerzone o wymiar interdyscyplinarny: 8, 2, 6, 15 odpowiedzi,
- potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy: 4, 3, 5, 18 odpowiedzi,
- rozumie potrzebę podnoszenia kompetencji zawodowych i osobistych: 4, 3, 8, 18 odpowiedzi,
- rozumie społeczne aspekty praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności oraz związaną z tym odpowiedzialność: 2, 0, 4, 10 odpowiedzi.

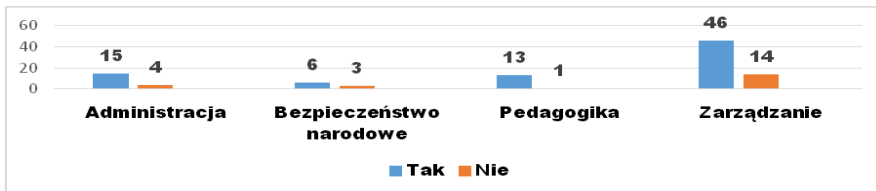
W ramach badań respondenci wypowiedzieli się na temat ich przygotowania do rynku pracy przez uczelnię.

Na ogólną liczbę 102 badanych 80 respondentów stwierdziło, iż uczelnia przygotowała ich do rynku pracy, przeciwnego zdania było 22 badanych. W podziale na kierunki kształcenia udzielono następujących odpowiedzi: na kierunku administracja 15 osób wskazało odpowiedź twierdzącą, 4 osoby nie potwierdziły przygotowania przez uczelnię do rynku pracy, na kierunku bezpieczeństwo narodowe 6 osób wskazało odpowiedź twierdzącą, 3 zanegowały przygotowanie do rynku pracy, na kierunku pedagogika 13 osób wskazało odpowiedź „tak”, 1 wskazała odpowiedź „nie”, na kierunku zarządzanie 46 osób wskazało odpowiedź „tak”, 14 odpowiedź „nie”.



Rys. 2. Opinia respondentów na temat kompetencji społecznych oczekiwanych na rynku pracy (można było wskazać kilka odp.)

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Opinia badanych na temat ich przygotowania do rynku pracy przez uczenie

Źródło: opracowanie własne.

Na ogólną liczbę 102 badanych 80 osób stwierdziło, iż uczelnia przygotowała ich do rynku pracy, w tym na kierunku Administracja: 13 kobiet 2 mężczyzn, na kierunku Bezpieczeństwo narodowe: 1 kobieta, 5 mężczyzn, na kierunku Pedagogika: 13 kobiet, 0 mężczyzn, na kierunku Zarządzanie: 37 kobiet, 9 mężczyzn.

Na ogólną liczbę 102 badanych 22 osoby stwierdziły, iż uczelnia nie przygotowała ich do rynku pracy, w tym na kierunku Administracja: 3 kobiety, 1 mężczyzna, na kierunku Bezpieczeństwo narodowe: 0 kobiet, 3 mężczyzn, na kierunku Pedagogika: 1 kobieta, 0 mężczyzn, na kierunku Zarządzanie: 11 kobiet, 3 mężczyzn.

Na pytanie o przyczynę braku przygotowania respondentów do rynku pracy – na 102 badanych udzielono jedynie 6 odpowiedzi, w tym na kierunku Administracja 4 i Zarządzanie 2. Respondenci wskazywali konieczność uwzględnienia większej ilości praktycznych zajęć („nie ma w edukacji zadań praktycznych, przygotowujących do pracy”).

Analiza i interpretacja wyników badań. Przeprowadzone badania potwierdzają, iż dla dominującej części badanych rynek pracy łączy się z niepewnością i stresem. Zadając pytanie o kompetencje społeczne oczekiwane na rynku pracy w ankiecie umieściłam kompetencje zawarte w – przywołanym we Wstępie – rozporządzeniu Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Wyniki badań potwierdziły szeroki wachlarz oczekiwanych kompetencji społecznych, w tym m.in. rozumienia potrzeby uczenia się przez całe życie umiejętności inspirowania i organizowania procesu uczenia się innym osobom, umiejętności pracy w grupie, przyjmując różne role, umiejętności myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy. Jednocześnie na uwagę zasługuje fakt, iż badani wykazali świadomość w zakresie kompetencji społecznych wymaganych na rynku pracy. Fakt ten, może sugerować, iż studenci będą bardziej odpowiedzialnie uczestniczyć w procesie kształcenia.

W ramach przeprowadzanych badań respondenci wyrazili opinię na temat ich przygotowania do rynku pracy przez uczelnię. Na ogólną liczbę 102 badanych dominująca część respondentów 80 osób (w tym 64 kobiet, 16 mężczyzn) stwierdziła, iż uczelnia przygotowała ich do rynku pracy, 22 osoby (w tym 15 kobiet, 7 mężczyzn) udzieliły odpowiedzi przeczącej. Jako przyczynę braku przygotowania przez uczelnię do rynku pracy respondenci wskazali zbyt mało zajęć praktycznych.

„Bezrobocie wśród osób kończących szkoły i studia to jeden z najważniejszych problemów rynku pracy”⁷. Studia dla wielu młodych ludzi są nadzieją na uzyskanie „paszportu” do lepszego życia. „Wykształcenie wyższe obiecuje lepszy standard życia i, co ważniejsze, lekcję nauki o recesji, która służy jako silna amortyzacja wobec przyszłej ekonomicznej niestabilności. W wyniku recesji brak pracy spowodował, że większość osób została w szkole lub powróciła do szkół”⁸. Przekonanie studentów, iż studia pomogą im w znalezieniu swego miejsca na rynku pracy, stanowi bardzo poważne zobowiązanie dla uczelni. „Rozwój to nieustanne przeobrażenie się organizmu przy

⁷ I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, (w:) I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2014, s. 317.

⁸ S. Bahmani, *The demand and supply of higher education impacting unemployment, Higher Education in a State of Crisis*, Roccio M. Teixeira, Nova Science Publishers, Inc., 2011, p. 1.

coraz wyższym stopniu postępującego zintegrowania”⁹. Wobec następujących procesów w zmieniającym się świecie poważnym wyzwaniem jest rozwój dialogu szkolnictwa wyższego i pracodawców m.in. w obszarze tworzenia programów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji.

„Nawiązując do Krajowych Ram Kwalifikacji, zauważmy, że pomiar efektów uczenia się powinien być prowadzony w trzech płaszczyznach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych i personalnych. Dla każdej z tych płaszczyzn charakterystyczne są inne narzędzia pomiaru”¹⁰. „(...) Trudno w tej chwili przesądzić, jakie będą stosowane narzędzia do pomiaru poziomu kompetencji społecznych i personalnych. Niewątpliwie jednak jest to najtrudniejsza płaszczyzna pomiaru. Wydaje się celowe połączenie w tym zakresie metod pomiaru ilościowego i jakościowego”¹¹.

Mimo wielu wątpliwości, jakie występują wokół nowego sposobu tworzenia programów kształcenia, przeprowadzone badania pokazują świadomość studentów coraz większych oczekiwań rynku pracy, co skutkuje ich większymi wymaganiami wobec uczelni.

Bibliografia

1. Bahmani S., *The demand and supply of higher education impacting unemployment, Higher Education in a State of Crisis*, Roccio M. Teixeira, Nova Science Publishers, Inc., 2011.
2. Kron P.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, Tłum. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
3. Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, (w:) I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
4. Kwiatkowski St. M., *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012.
5. Kwiatkowski St. M., *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji*, (w:) R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak, *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar Nauk Pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
6. Lewowicki T., *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe. Perspektywa pedagogiczna*, (w:) W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
7. Michalak-Dawidziuk J., *Kształtowanie kompetencji społecznych jako przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie transgresyjnym*, (w:) A. Kryniecka (red.) *Dzisiejsze znaczenie idealów*, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015.

dr Joanna MICHALAK-DAWIDZIUK

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

jmichalak@onet.eu

⁹ P.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, Tłum. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 76.

¹⁰ S.M. Kwiatkowski, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012, s. 297.

¹¹ S.M. Kwiatkowski, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012, s. 297.

Karolina SZCZESZEK¹
Małgorzata KAMPIONI¹
Maciej WILCZAK¹

¹ Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Monika KAMPIONI-ZAWADKA

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Miejsce edukacji w karierze zawodowej pielęgniarek

The place of education in professional career of nurses

Słowa kluczowe: pielęgniarka, edukacja, kariera zawodowa, kształcenie ustawiczne.

Key words: nurse, education, career, continuing education.

Abstract. The primary aim of the research was to investigate the role of education in career development of nurses. 120 students attending the University of Medical Sciences in Poznan participated in the research conducted in 2014-2015. The results show that respondents are interested in continuing education, and the newly acquired knowledge and skills are used in the development of their professional career. The most important motives for continuing education are: ambition, an inner need for self-development, desire to acquire new knowledge and skills.

Wprowadzenie. W dzisiejszych czasach następują dynamiczne zmiany w wielu zawodach – pojawiają się nowe profesje, zanikają stare. Pracownicy niemal każdej branży zawodowej coraz bardziej świadomi są tego, by utrzymać się w danym zawodzie, trzeba cały czas doskonalić się, zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Na znaczeniu zyskuje dziś dobre wykształcenie pomagające zdobyć pracę, a potem ciągle doskonalenie zawodowe, które daje pracownikowi poczucie bycia profesjonalistą, daje szansę na ciągłość zatrudnienia. Nie inaczej jest w zawodzie pielęgniarstwa. Pielęgniarka XXI wieku to osoba wysoko wykwalifikowana, dobrze wykształcona, posiadająca kompetencje potrzebne do profesjonalnej opieki nad pacjentem. Jednakże szybki postęp w medycynie, rozwój nowoczesnej technologii medycznej, a także zmieniające się standardy opieki pielęgniarstwa stawiają przed czynnymi zawodowo pielęgniarkami szereg wyzwań. Jednym z podstawowych sposobów uzupełniania wiedzy i umiejętności dotyczących wykonywanego zawodu jest nie tylko edukacja przygotowująca do wykonywania zawodu, ale przede wszystkim aktywność edukacyjna rozciągnięta na cały czas kariery zawodowej, edukacja ustawiczna. Przyjęcie przez Polskę Deklaracji Bolońskiej zapoczątkowało reformę systemu kształcenia na poziomie studiów wyższych. Program studiów na wielu kierunkach poddawany jest wielostronnym zmianom, gdyż z założenia absolwent danej uczelni powinien po zakończeniu studiów posiadać szereg kompetencji pozwalających mu rozpocząć pracę w danym zawodzie. Studia wyższe mają przygotować studenta do edukacji ustawicznej, rozbudzić w nim i utrwalić potrzebę samodzielnego zdobywania wiedzy, co przydać się ma

zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym. Jak zauważa E. Solaczyk-Ambrozik zmiany w świecie współczesnym, przełom cywilizacyjny, jakiego doświadczamy, spowodowany jest rosnącą rolą nauki i edukacji w świecie współczesnym. W tej perspektywie podstawowym zasobem produkcji epoki postindustrialnej, epoki społeczeństwa uczącego się staje się wiedza”[1]. Wiedza dziś staje się wartością, a edukacja – sposobem na zdobycie lub utrzymanie tej wartości.

W niniejszym artykule najważniejsze kwestie skupiają się na znaczeniu edukacji w perspektywie pielęgniarek wykonujących już swój zawód. Podstawą do wyciągnięcia wniosków dotyczących opinii pielęgniarek nt. wartości edukacji w odniesieniu do własnego rozwoju zawodowego stały się badania przeprowadzone na przełomie 2014 i 2015 roku na grupie 120 studentów Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu.

Determinanty kształcenia ustawicznego pielęgniarek w kontekście rozwoju zawodowego. Ze względu na dynamiczny rozwój medycyny i nauk medycznych czynna zawodowo pielęgniarka zobowiązana jest uczestniczyć w edukacji ustawicznej. Do najważniejszych aktów prawnych określających kształcenie ustawiczne pielęgniarek i położnych należą: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [2], Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923) [3], Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie wykazu dziedzin pielęgniarstwa oraz dziedzin mających zastosowanie w ochronie zdrowia, w których może być prowadzona specjalizacja i kursy kwalifikacyjne oraz ramowych programów specjalizacji dla pielęgniarek i położnych [4], Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarstwa i położnej [5], która obowiązuje pielęgniarki i położne do stałego aktualizowania swojej wiedzy i umiejętności zawodowych, Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami [6].

Doskonalenie zawodowe pielęgniarek może być realizowane w czterech formach kształcenia podyplomowego, co reguluje wspomniana już Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarstwa i położnej [5]: szkolenie specjalizacyjne, kursy kwalifikacyjne, kursy specjalistyczne oraz kursy dokształcające. Co ciekawe, ustawowy obowiązek ciągłego uzupełniania swojej wiedzy i umiejętności zawodowych nie jest aktualnie egzekwowany. Główną przyczyną jest brak odpowiednich przepisów weryfikujących sposób dopełnienia tego obowiązku. Mimo tego współczesne pielęgniarki w Polsce uczestniczą w różnych rodzajach kształcenia podyplomowego, uczestniczą w konferencjach i sympozjach, korzystają z wartości samokształcenia, podnoszą swoje kwalifikacje poprzez udział w studiach licencyjnych, magisterskich, doktorskich.

Wyższe wykształcenie pielęgniarek służyć ma lepszej opiece nad pacjentem, służyć ma też rozwojowi badań medycznych. Jak zostało podane w raporcie *The Future of Nursing* „pielęgniarki powinny osiągnąć wyższy poziom kształcenia i szkolenia poprzez lepszy system edukacyjny, który promuje stały postęp w nauce” [7]. Autorzy raportu podkreślają konieczność wspierania pielęgniarek nie tylko na etapie edukacji

początkowej, ale edukacji podczas całego czasu wykonywania przez nie zawodu. Edukacja ustawiczna pielęgniarek powinna być: ciągła, komplementarna. Do zadań oświaty zawodowej dorosłych – zauważa E. Syguła – obok kształcenia kadr należą: doksztalcenie rozumiane jako proces podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w stosunku do poziomu już osiągniętego oraz doskonalenie zawodowe – rozumiane jako proces doskonalenia posiadanych już kwalifikacji [8]. W zawodzie pielęgniarki bardzo ważne jest ciągłe doksztalcenie się, jak i doskonalenie się.

Należy zauważyć, że w decyzji o podjęciu edukacji dużą rolę odgrywają zarówno motywy wewnętrzne uczenia się, jak i motywy zewnętrzne. M.S. Knowles, określając specyfikę uczenia się osób dorosłych, zauważa, że osoba dorosła jest autonomiczna i samodzielnie kieruje uczeniem się, ma bogate doświadczenie, jego potrzeby uczenia się wynikają ze zmiennych ról społecznych i zawodowych, jest zorientowana na problem a nie przedmiot uczenia się, posiada wewnętrzną motywację do uczenia się [9]. Andragogiczny model uczenia się dorosłych potwierdza tę tezę – dorośli podejmują się chętniej uczenia wówczas, gdy dostrzegają możliwość odniesienia nowej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów życiowych lub są przekonani, że praca nad sobą da im wewnętrzne korzyści. Nie znaczy to, że zewnętrzne motywy (np. obietnica awansu, podwyżki itd.) nie mają znaczenia, ale ważniejsze okazuje się zaspokojenie motywów wewnętrznych [8]. W badaniach przedstawionych w pracy „Opinie pielęgniarek na temat kształcenia podyplomowego” [10] podano główne powody, dla których pielęgniarki uczestniczą w kształceniu podyplomowym. Biorące udział w badaniach pielęgniarki na pierwszym miejscu wymieniają możliwość wzbogacenia swojej wiedzy i umiejętności zawodowych, natomiast na drugim miejscu – możliwość podniesienia prestiżu zawodowego. Do najważniejszych przeszkód w podejmowaniu aktywności edukacyjnej należały względy finansowe, a na drugim miejscu brak motywacji do podejmowania doskonalenia zawodowego. Z kolei z badań R. Bogusz i A. Majchrowskiej wynika, że do najważniejszych motywów udziału w kursach i szkoleniach wymienianych przez badane pielęgniarki należą: potrzeba aktualizacji własnej wiedzy, poszerzenie wiedzy i kształtowanie umiejętności związane z szybkim rozwojem nauk medycznych, zwiększenie szansy utrzymania się na rynku pracy, możliwość realizowania własnych planów, ustawowy obowiązek kształcenia ustawicznego, uzyskanie większej samodzielności w działaniach zawodowych. Badane wskazały też swoje opinie na temat czynników, które mogłyby jeszcze bardziej zmotywować je do aktywności edukacyjnej, wśród nich znalazły się: gratyfikacja finansowa, możliwość skorzystania z dofinansowania lub refundacji, szansa na awans zawodowy, uznanie przełożonych [11].

Założenia metodologiczne. Do najważniejszych problemów badawczych, jakie postawiono sobie w trakcie badań, należą: Jakie są podstawowe motywy podejmowania nauki wśród czynnych zawodowo pielęgniarek? Jak oceniają niektóre elementy organizacji i programu studiów? Jak czynne zawodowo pielęgniarki oceniają możliwość doksztalcenia się i doskonalenia w swoim miejscu pracy?

Badania nad znaczeniem edukacji i zadowolenia z kształcenia zostały przeprowadzone w na przełomie 2014 i 2015 r. Badania miały charakter celowy i obejmowały

studentów studiów niestacjonarnych drugiego stopnia na kierunku Pielęgniarstwo (respondenci posiadali już dyplom licencjata). W badaniach wzięło udział 120 czynnych zawodowo pielęgniarek. Wśród 120 ankietowanych znajdowało się 119 kobiet i 1 mężczyzna. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, zebraniu opinii respondentów służył specjalnie do tego celu skonstruowany kwestionariusz ankiety.

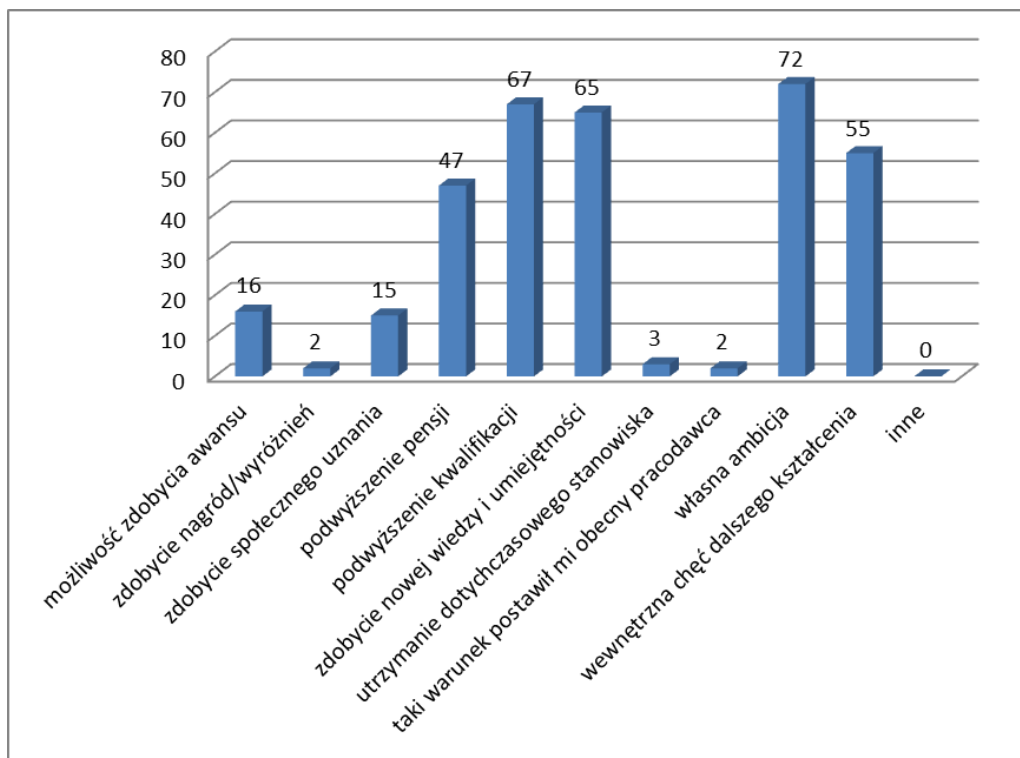
Spośród 120 badanych osób największą grupę stanowiły pielęgniarki w wieku 36–45 lat – 50 ankietowanych (41,7% ogółu badanych). Mniej liczną grupę stanowiły osoby w wieku 46–55 lat, ta grupa liczyła 41 osób (34,2%). 18 osób (15%) z ogółu badanych było w wieku 26–35 lat, 9 osób w wieku 18–25 i tylko 2 osoby (1,7%) w wieku 56–65 lat.

Wśród respondentów 107 osób (89,2%) deklarowało wykształcenie na poziomie studiów licencjackich. 12 osób (10%) posiadało wykształcenie wyższe magisterskie zdobyte wcześniej na innych kierunkach, a tylko 1 osoba (0,8%) zaznaczyła, że posiada wykształcenie na poziomie studiów podyplomowych.

Najwięcej – bo 86 osób (71,7%) miało staż pracy powyżej 15 lat. 16 osób (13,3%) miało staż pracy 1–5 lat, 11 osób (9,2%) – staż pracy 11–15 lat, a tylko 7 osób (5,8%) – staż pracy między 6 a 10 lat.

Opinie czynnych zawodowo pielęgniarek na temat własnej edukacji – analiza i interpretacja wyników badań. Jednym z ważniejszych pytań postawionych przed badanymi było pytanie o motywy podejmowania kształcenia na poziomie studiów wyższych magisterskich (studia drugiego stopnia). Z deklaracji badanych pielęgniarek wynika, że wśród motywów skłaniających je do dalszej edukacji przeważają motywy wewnętrzne – związane z rozwojem autotelicznym (ukierunkowanym na siebie) – w tym: ambicję własną wskazały 72 osoby z ogółu badanych (60%), podwyższenie kwalifikacji, które można postrzegać jako dążenie do profesjonalizmu wskazało 67 osób (55,8%), 65 osób (54,2%) wskazało chęć zdobycia nowej wiedzy i doświadczenia, a 55 osób (45,8%) jako motyw dalszego kształcenia wskazało wewnętrzną chęć. Dość dużo wskazań miał też motyw pragmatyczny – podwyższenie pensji – wskazało go 47 osób (39,2% z ogółu badanych). Co ciekawe, stosunkowo mało odpowiedzi dotyczyło takich motywów zewnętrznych jak: możliwość zdobycia awansu – 16 osób (13,3%), zdobycie społecznego uznania (12,5%), utrzymanie dotychczasowego stanowiska – 3 osoby (2,5%), zdobycie nagród bądź wyróżnień – 2 osoby (1,7%) i – taki warunek postawił pracodawca – 2 osoby (1,7%). Rozkład danych przedstawia w sposób graficzny rys. 1.

Część studentów kierunku Pielęgniarstwo na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia biorących udział w badaniach uważa, że praktyki zawodowe organizowane na studiach są dla nich stratą czasu – 47 osób (39,2% ogółu badanych) i że mogą zniechęcić do wykonywania zawodu – 13 osób (10,8%). Jednakże 37 osób (30,8%) jest zdania, że praktyki zawodowe pomagają w przygotowaniu praktycznym do wykonywania zawodu, także 37 osób (30,8%) zauważa, że podwyższają one umiejętności zawodowe. 6 osób (5%) uznało, że praktyki zawodowe na studiach mogą zachęcić do wykonywania zawodu.

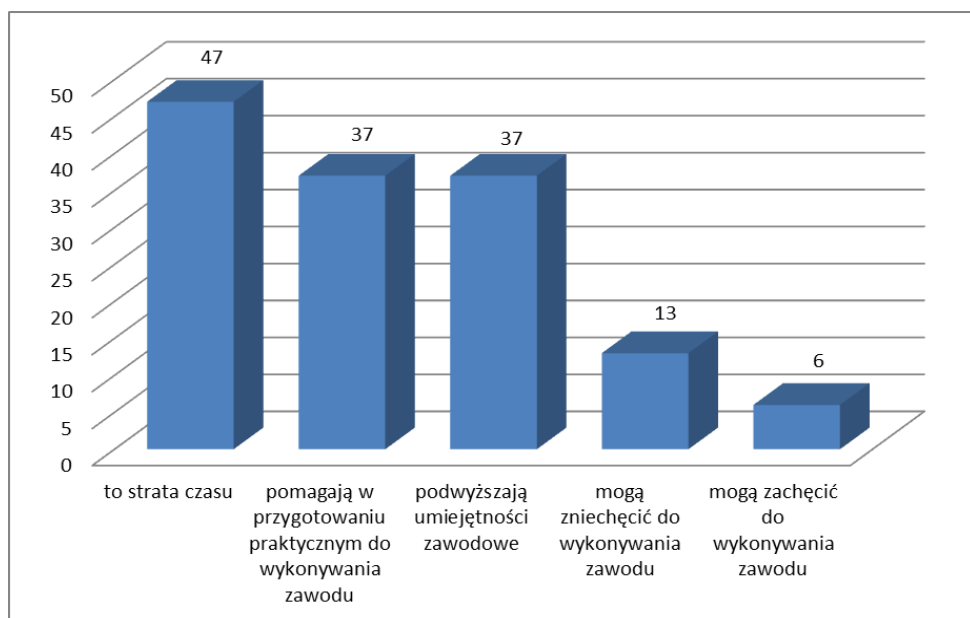


Rys. 1. Motywy podjęcia kształcenia na poziomie studiów drugiego stopnia (N=120, przy czym można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, stąd odpowiedzi nie sumują się do N).

Źródło: badania własne.

Z rozkładu danych zobrazowanych na rys. 2 można wnioskować, że studenci studiów niestacjonarnych na kierunku Pielęgniarstwo, biorący udział w badaniu, dość niejednoznacznie oceniają organizowane przez uczelnię medyczną praktyki zawodowe. Nie zaznaczono w odpowiedziach, że są one źle zorganizowane. Dla niektórych czynnych zawodowo pielęgniarek praktyki mogą być „stratą czasu”, gdyż prawdopodobnie na co dzień wykonują podobne czynności w swoim miejscu pracy. Jednak w większości opinii respondentów wskazywały na praktyki jako użyteczny element edukacji podwyższający umiejętności zawodowe i w praktyczny sposób przygotowujący do wykonywania zawodu. Ta rozbieżność w ocenach może być podyktowana innymi potrzebami studentów wobec programu studiów na kierunku Pielęgniarstwo, co wynikać może np. z różnych doświadczeń zawodowych, stażu pracy, wymagań stawianych przez pracodawcę itp.

Prawie co druga osoba wśród badanych jest zdania, że absolwent kierunku Pielęgniarstwo (studia niestacjonarne) jest przygotowany do wykonywania zawodu – 55 osób udzieliło takiej odpowiedzi (tj. 45% ogółu badanych). Jednak aż 49 osób (40,8%) uznało, że studia te nie przygotowują w pełni do wykonywania zawodu, 16 osób (13,3%) nie ma zdania na ten temat.



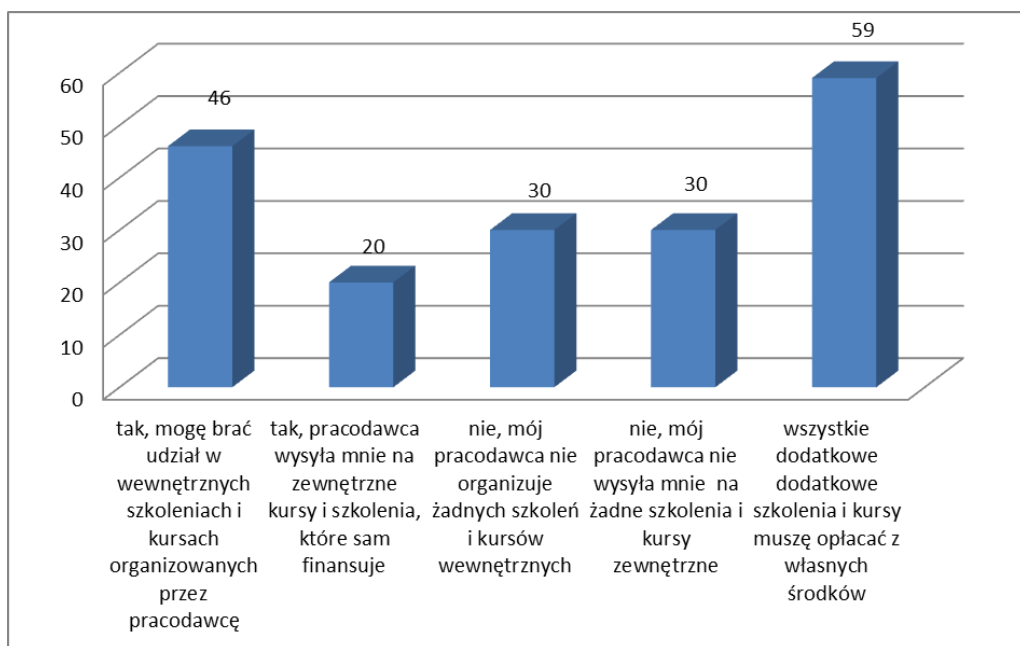
Rys. 2. Opinie respondentów na temat praktyk zawodowych organizowanych podczas studiów (N = 120, przy czym można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, stąd odpowiedzi nie sumują się do N).

Źródło: badania własne.

Prawie połowa badanych zauważa, że praktyczne doświadczenie zawodowe zdobyte podczas stażu zawodowego jest bardziej cenione na rynku pracy niż dyplom studiów wyższych – takiego zdania jest 61 osób (50,7%). 33 osoby (27,5%) są przeciwnego zdania, zaś 26 osób (21,7%) nie wypowiedziało się jednoznacznie w tej kwestii.

Niespełna połowa badanych zauważyła, że praktyczne doświadczenie zawodowe zdobyte podczas stażu zawodowego jest cenniejsze dla pracodawcy niż dyplom uczelni wyższej. Odbycie stażu podyplomowego daje pielęgniarce doświadczenie w pracy z pacjentem, które nie sposób jest zdobyć na studiach wyższych. Wiedza i umiejętności zdobyte na studiach są podstawą do dalszych działań ukierunkowanych na doskonalenie się w danej profesji. Podczas stażu absolwent ma możliwość zweryfikowania, jakich umiejętności nie nabył podczas studiów, a także dopasowania się do wymagań pracodawcy i poznania zasad panujących w miejscu zatrudnienia.

Respondenci byli też pytani o możliwości i warunki dodatkowego doksztalcania się w miejscu pracy. Okazuje się, że niespełna połowa badanych – 59 osób (49,2%) swoją edukację musi opłacić z własnych środków finansowych. Jednakże 46 osób (38,3%) przyznało, że może brać udział w kursach i szkoleniach organizowanych przez pracodawcę w miejscu pracy. Co czwarta osoba (25%) nie jest wysyłana przez swojego pracodawcę na żadne kursy i szkolenia zewnętrzne. Również co czwarta osoba (25%) zauważa, że jej pracodawca nie organizuje żadnych kursów i szkoleń wewnętrznych. Sytuację tę przedstawia rys. 3.



Rys. 3. Opinie respondentów w sprawie zapewnienia możliwości dodatkowego rozwoju zawodowego w miejscu pracy (N = 120, przy czym można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, stąd odpowiedzi nie sumują się do N)

Źródło: badania własne.

Wnioski. Pielęgniarki biorące udział w badaniach są świadome, że edukacja na poziomie studiów drugiego stopnia daje im szansę na podwyższanie swoich kwalifikacji zawodowych, jednak głównym motywem podejmowania trudu tej edukacji są własne ambicje.

Prawie połowa badanych przyznała, że w dużej mierze dodatkowe szkolenia i kursy musi opłacać z własnych środków finansowych. Można przypuszczać, że dla wielu osób pomimo potencjalnego zainteresowania kształceniem ustawicznym może to być barierą w podejmowaniu aktywności edukacyjnej.

Należy podkreślić, że dla wszystkich biorących udział w badaniu, kształcenie na poziomie studiów magisterskich było płatne, gdyż były to studia prowadzone w trybie niestacjonarnym. Dla wielu osób koszt takich studiów, przy niewysokich zarobkach, może się wiązać z dużym obciążeniem finansowym. Pomimo tego wśród motywów podejmowania przez pielęgniarki kształcenia na poziomie studiów wyższych magisterskich dominują motywy wewnętrzne związane z: ambicją własną, odczuwaniem wewnętrznej potrzeby samorozwoju, zdobycia nowej wiedzy i umiejętności. Świadczy to o dużej dojrzałości osób biorących udział w edukacji.

Aktywność edukacyjna pielęgniarek do dnia dzisiejszego nie jest gratyfikowana czy weryfikowana, zdobywane niekiedy przez pielęgniarki punkty edukacyjne poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego nie mają znaczenia tak jak np.

w zawodzie lekarza. Dlatego ważne jest wypracowanie w tym zakresie konkretnych kryteriów i regulacji prawnych, dzięki którym sposób dopełnienia obowiązku kształcenia ustawicznego przez pielęgniarki miałyby większe znaczenie, a trud ciągłego doskonalenia mógł być przełożony na ich karierę zawodową.

Bibliografia

1. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. nauk. UAM 2004, s. 38.
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
3. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923).
4. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie wykazu dziedzin pielęgniarstwa oraz dziedzin mających zastosowanie w ochronie zdrowia, w których może być prowadzona specjalizacja i kursy kwalifikacyjne oraz ramowych programów specjalizacji dla pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1922 z późn. zm.).
5. Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarki i położnej (Dz. U. z 2011r. Nr 174, poz.1039 z późn. zm.).
6. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami (Dz.U. 2011 nr 151 poz. 896).
7. Holmes A.M.: *Transforming Education. Nursing Management*, April 2011, s. 34–38.
8. Syguła E., *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe jako elementy oświaty zawodowej dorosłych*, (w:) J. Skrzypczak (red.), *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wyd. nauk. UAM, Poznań, 1995, s. 53.
9. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, (w:) A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń 2009.
10. Cisoń-Apanasewicz U., Gawel G., Ogonowska D., Potok H., *Opinie pielęgniarek na temat kształcenia podyplomowego*, w: *Problemy Pielęgniarstwa* 2009; 17 (1): s. 32–37.
11. Bogusz R., Majchrowska A.: *Motywy podejmowania kształcenia podyplomowego w zawodzie pielęgniarskim. Pielęgniarstwo XXI wieku*, 2012, 3 (40), s. 58–63.

dr n. hum. Karolina SZCZESZEK

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu
karolina.szczeszek@wp.pl

dr n. med. Małgorzata KAMPIONI

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu
iubesc1@poczta.onet.pl

mgr Monika KAMPIONI-ZAWADKA

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
monika.kampioni@ue.poznan.pl

prof. dr hab. n. med. MACIEJ WILCZAK

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu
mwil@gpsk.am.poznan.pl

Formy aktywizacji bezrobotnych w świetle personalizmu – próba oceny

Forms of activation of the unemployed
in the light of personalism – attempt of the evaluation

Słowa kluczowe: bezrobocie, formy aktywizacji bezrobotnych, personalizm, osoba.

Key words: unemployment, forms of activation of the unemployed, personalism, person.

Abstract. The article presents the phenomenon of the unemployment and ways to combat it. The analysis of selected forms of activation of the unemployed from the personalism's point of view is contained. The article signals the possibility of making an appraisal of the undertaken forms of combating unemployment emphasizing the value of a man and putting one's good in the spotlight of the research.

Zjawisko bezrobocia. Bezrobocie jest jednym ze złożonych zjawisk współczesnego świata. Jego wieloaspektowy charakter sprawia, że chcąc go określić, inne treści podkreśla ekonomista, polityk, prawnik, politolog, inne zaś – socjolog czy psycholog. Sformułowanie precyzyjnego, a zarazem uniwersalnego opisu bezrobocia, opartego na jednoznacznych i obiektywnych kryteriach, ze względu na złożoność tego zjawiska, jest trudne. Najkrócej określane jest jako „zjawisko społeczne”, „jeden z najważniejszych problemów społecznych”, „masowe zagrożenie społeczne”¹.

Bezrobocie, które przyjmuje różne formy i może być m.in. widoczne lub ukryte, stałe lub czasowe, strukturalne czy technologiczne – jest dzisiaj zjawiskiem obecnym we wszystkich częściach świata. Obejmuje ono w Europie dziesiątki, a w świecie setki milionów ludzi, stanowiąc również nieustanne zagrożenie dla tych, którzy bądź pracują, bądź przygotowują się do podjęcia pracy. Wytwarza to atmosferę niepewności jutra, zakłócając harmonijny i pokojowy rozwój człowieka oraz społeczeństwa.

We współczesnej literaturze przedmiotu podkreśla się zazwyczaj trzy kryteria wyróżniające osoby bezrobotne: pozostawanie bez pracy, poszukiwanie pracy oraz

¹ T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Bezrobocie w perspektywie socjologicznej*, (w:) T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Socjologia bezrobocia (wybór)*, Katowice 1999, s. 25.

gotowość do pracy². Cechy te wydają się oczywiste, ale w trakcie dokonywania ich analizy nasuwają się różne wątpliwości spowodowane pewnymi nieścisłościami.

Pozostawanie bez pracy jest niewątpliwie zasadniczym warunkiem występowania bezrobocia. Należy jednak zauważyć, że nie każda osoba niepracująca jest bezrobotna. Można stwierdzić, że bezrobotni stanowią podgrupę, wśród tych osób, które nie pracują³. Równie łatwo jednak można wskazać także osoby pracujące, których związek ze zjawiskiem bezrobocia jest dosyć wyraźny. Jedną z podgrup takich osób pracujących są zatrudnieni w niepełnym wymiarze czasu pracy. Jeżeli chcą a nie mogą oni pracować dłużej, to tym samym są oni częściowo bezrobotni. Wydaje się, że włączenie wszystkich zatrudnionych w niepełnym wymiarze czasu do grupy osób pracujących i wyeliminowanie ich z grupy bezrobotnych zaniża nieco faktyczną skalę bezrobocia. Podobne wątpliwości dotyczą grupy pracujących, którzy nie są efektywnie wykorzystani w procesie produkcji.

Również *poszukiwanie pracy* jako kryterium identyfikacji bezrobotnych nie jest wolne od wątpliwości. Aktywność ta może przybierać różną formę, o zróżnicowanym stopniu intensywności. Może to być: rejestracja w urzędzie pracy, odpowiadanie na ogłoszenia prasowe, odwiedzanie pracodawców, zasięganie informacji wśród znajomych. Jeśli przez dłuższy czas nie przynosi ona pożądanego rezultatu, to może zostać zaniechana ze względu na brak możliwości jej kontynuowania.

Wydaje się, że kolejne kryterium klasyfikowania osób bezrobotnych, *gotowość do pracy*, jest najmniej kontrowersyjne. Jednak i w tym przypadku można podać w wątpliwość jednoznaczność zdefiniowania tego czynnika. Dyskusyjnym jest okres, w którym ta gotowość powinna się przejawiać.

Z powyższych zestawień wynika, że wymienione trzy cechy osób bezrobotnych mają dosyć ogólny charakter i bez ich konkretyzacji trudno ustalić jednoznaczną definicję bezrobocia, a tym samym przedstawić skalę omawianego zjawiska. Pomimo wskazanych wątpliwości, dotyczących cech osób, które określają bezrobotnych, w większości definicji bezrobocia występujących w literaturze podkreśla się jedynie ogólne kryteria identyfikacji zjawiska, bez wchodzenia w szczegóły ich interpretacji⁴. Chcąc jednak dokonywać porównań skali zjawiska, próbuje się jednak uszczegóławiać stosowane w praktyce metody obliczania bezrobocia. Obejmują one:

- rejestrację bezrobotnych przez urzędy pracy,
- rejestrację osób ubiegających się o zasiłki dla bezrobotnych,
- badania ankietowe reprezentatywnej grupy ludności.

Ze względu na temat niniejszego artykułu uwaga autora kieruje się przede wszystkim ku obliczaniu bezrobocia na podstawie liczby osób zarejestrowanych przez urzędy pracy, która to jest metodą szeroko stosowaną w świecie, również od lat dziewięćdziesiątych w Polsce. Liczba bezrobotnych, w takim wypadku, zależy od przyjętych warunków uprawniających do rejestracji. Trzeba mieć świadomość

² E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, s. 13.

³ Osobami niepracującymi, ale nie bezrobotnymi są np. gospodynie domowe, które nie pracują zarobkowo z własnego wyboru.

⁴ E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, s. 20.

konieczności zachowania ostrożności przy porównaniach skali zjawiska na przestrzeni dłuższego czasu, jak również między krajami. Wynika to z faktu braku jednolitości przyjmowanych kryteriów rejestracji w poszczególnych krajach, jak również na przestrzeni lat⁵.

Należy mieć na uwadze fakt, że część bezrobotnych może nie być zainteresowana rejestracją ze względu na znikome szanse znalezienia pracy przy pomocy urzędów pracy i w rezultacie liczba zarejestrowanych bezrobotnych nie będzie w pełni odzwierciedlać faktycznej skali zjawiska.

Personalizm jako kierunek filozoficzny. Na przestrzeni dziejów wielkie systemy filozoficzne zawsze szukały jakiegoś oczywistego, pewnego i niezawodnego punktu wyjścia. Od renesansu główną ideą powstających koncepcji filozoficznych staje się sam człowiek – i to już nie tylko jako myśl, rozum, świadomość czy wola – ale jako cały fenomen, czyli jako osoba. Fenomen osoby bierze się za punkt wyjścia systemu, za klucz interpretacji wszelkiej rzeczywistości.

Za „Słownikiem filozoficznym” personalizm to „dowolny z szerokiej gamy poglądów podkreślających prymat osób (w znaczeniu nietechnicznym), ludzkich czy boskich, we wszechświecie”⁶. Personalizm (łac. *persona* – osoba; *personalia* – osobowy), to kierunek we współczesnej filozofii i kulturze wyrażający pełną afirmację osoby i jej dobra. Ta wspólna dla wielu doktryn filozoficznych postawa, zaznacza się swoistym protestem przeciwko powtarzającym się formom monizmu filozoficznego lub totalitaryzmu, które odczuwa się jako zagrożenie dla godności, niezależności i indywidualnej wartości osoby. Nazwę personalizm stosuje się do tych koncepcji, które opowiadają się zdecydowanie za autonomią osób, ich godnością, zdolnością do wykraczania poza naturę i historię. Dzięki tym właśnie cechom osoba zajmuje pozycję pierwotną wobec pozostałych dóbr przygodnych, łącznie z dobrem społecznym. Personalisci umieszczają osobę w centrum świata wartości. Charakteryzując sposób istnienia osoby, personalisci rozwijają takie zagadnienia, jak: być i mieć, wolność i konieczność, tajemnica i powołanie, dar i miłość, nadzieja i wierność⁷.

Główną kategorią personalizmu jest pojęcie „osoba”. Analizując dotychczasowe dokonania w dziedzinie personalizmu, należy dostrzec stale pojawiające się, główne pytanie: kim właściwie jest osoba? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest zróżnicowana ze względu na różne odmiany personalizmu.

Wojciech Chudy wyróżnił wspólne cechy różnych personalizmów:

- przeciwstawienie się indywidualizmowi i kolektywizmowi,
- podkreślenie, że osoba ludzka jest najdoskonalszym bytem stworzonym,
- uznanie za najważniejsze cechy osoby intelektualności, wolności i podmiotowości bytowania,
- ściśle powiązanie z wymiarem aksjologicznym – osoba żyje w świecie wartości,

⁵ Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, która w Polsce określa warunki rejestracji osób bezrobotnych, była już od lat dziewięćdziesiątych XX wieku kilkakrotnie nowelizowana.

⁶ A.R. Lacey, *Słownik filozoficzny*, Poznań 1999, s. 208.

⁷ S. Jedynak (red.), *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz 1999, s. 195–196.

- ujmowanie osoby jako bytu aktywnego, działającego,
- akcentowanie otwartości osoby na wspólnotę⁸.

W filozofii personalizmu istnieją różne jego rodzaje i nurty. I tak np. personalizm etyczny uwzględnia osiągnięcia klasycznej metafizyki tomistycznej i opartej na niej antropologii, jak również potrzebę afirmacji wolności i dostępności do subiektywnego przeżycia osoby. Centralne miejsce zajmuje pojęcie godności, wolności, rozumności. Według stanowiska personalizmu etycznego osoba ludzka to ktoś dany i zadany normatywnie. Istotne jest więc, czy będzie ona wzrastać, czy degradować się dzięki swoim czynom, czy będzie w sobie rozwijać wrodzoną godność, czy też będzie ją deprecjonować. Osoba ludzka nie może przekroczyć aksjologicznych granic wyznaczonych przez jej obiektywną naturę, która ma walor obiektywnej prawdy.

Otwartość osoby na wspólnotę wpisaną w strukturę bytową człowieka, w ujęciu personalizmu etycznego, szczególnie wiąże się z kategorią uczestnictwa rozumianego jako działanie i bytowanie „wspólnie z innymi ludźmi”⁹. Czyn osoby może być spełniany (i zazwyczaj bywa spełniany) razem z innymi. Wyrażenie „natura społeczna” odnosi się do działania wspólnie z innymi. Możemy więc wywnioskować, że dzięki uczestnictwu człowiek, działając wspólnie z innymi, zachowuje to wszystko, co wynika ze wspólnoty działania i równocześnie urzeczywistnia wartość personalistyczną własnego czynu. Tak więc personalizm wskazuje na możliwość współdziałania osób, które jest jednocześnie ich samorealizacją¹⁰.

Formy i narzędzia zwalczania bezrobocia. Na współczesnym rynku pracy wyróżnia się pasywną i aktywną politykę państwa wobec zjawiska bezrobocia. Formy pasywne obejmują różnorodne środki pomocy głównie finansowej dla bezrobotnych. Koncentrują się one na likwidacji skutków bezrobocia, ale bez wspomaganie procesu powstawania nowych miejsc pracy. Polityka ta obejmuje takie formy pomocy, jak zasiłki stanowiące jedną z najdłuższej istniejących i najlepiej ugruntowanych działań w świadomości społecznej, a także jednorazowe odszkodowania dla osób zwalnianych z pracy, dodatki związane z wcześniejszym przechodzeniem na emeryturę¹¹.

Największą skuteczność przypisuje się aktywnej polityce rynku pracy. Realizuje się ją, stosując programy, których celem jest likwidacja przyczyn bezrobocia. Polegają one na bezpośrednim oddziaływaniu na szanse znalezienia pracy przez objęte nimi osoby. Z jednej strony państwo pomaga w tworzeniu popytu na pracę, a z drugiej oferuje usługi rynku pracy takie jak pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe i szkolenia.

⁸ W. Chudy, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 1998, t. XXVI, z. 3, s. 66–67.

⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 316.

¹⁰ Tamże, s. 321.

¹¹ R. Milewski, E. Kwiatkowski, *Podstawy ekonomii*, Warszawa 2005, s. 403.

Narzędziami najczęściej stosowanymi w aktywnej polityce rynku pracy są:

- pożyczki dla osób bezrobotnych i zakładów pracy udzielane w celu tworzenia nowych miejsc pracy oraz podjęcia własnej działalności gospodarczej przez bezrobotnego;
- szkolenia i przekwalifikowania osób bezrobotnych umożliwiające zdobywanie nowych umiejętności i podtrzymywanie aktywności zawodowej;
- prace interwencyjne, czyli forma zatrudnienia subsydiowanego, która pozwala tworzyć stanowiska pracy przy ponoszeniu niskich nakładów ze strony pracodawcy;
- roboty publiczne, czyli prace na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego gmin (na przykład budowa infrastruktury), które dają szansę podtrzymania aktywności zawodowej bezrobotnego;
- finansowanie zatrudniania absolwentów, młodych osób, np. przez odbycie stażu i zdobycie nowych kwalifikacji;
- programy specjalne przeznaczone dla osób długotrwale bezrobotnych (wsparcie inicjatyw skierowanych do grup bezrobotnych mających największe problemy z uzyskaniem pracy, m.in. ze względu na zaawansowany wiek)¹².

Organizacja i metodyka badania. Przeprowadzone badanie miało na celu ocenę form aktywizacji bezrobotnych w świetle personalizmu etycznego. Problemem badawczym, jaki sobie postawiono, było pytanie: czy wybrane narzędzia aktywizacji bezrobotnych przyczyniają się w swoim założeniu do rozwoju osobowego człowieka i są zgodne z założeniami personalizmu?

Do badania wybrano programy aktywizujące oferowane przez Powiatowy Urząd Pracy w Puławach we wrześniu 2015 roku. Puławy to miasto powiatowe położone w zachodniej części województwa lubelskiego w pobliżu granicy województwa mazowieckiego, zamieszkiwane przez ok. 49 tys. osób. Powiatowy Urząd Pracy obejmuje swoim działaniem miasto i okoliczne gminy.

Przyjętą metodą badawczą, według klasyfikacji Mieczysława Łobockiego, jest analiza dokumentów¹³ – w tym wypadku dokumentów o charakterze elektronicznym.

Ważnym etapem fazy koncepcyjnej badań jest zredagowanie klucza kategoryzacyjnego. Opracowane kategorie muszą odpowiadać teoretycznej zawartości pojęcia lub empirycznego zapisu zjawiska i muszą być względem siebie rozłączne zakresowo. W przypadku niniejszego badania owe kategorie będą odpowiadać podstawowym założeniom personalizmu przedstawionym powyżej. Analizy materiału będzie dokonywać się, uwzględniając:

- wzrastanie, rozwój osoby dzięki prowadzonym działaniom,
- działanie i bytowanie wspólnie z innymi ludźmi,
- działanie budujące wartości przygotowujące do tworzenia etosu pracy.

W ciągu roku – od października 2014 roku do września 2015 roku – poziom bezrobocia na obszarze podległym monitorowaniu przez PUP w Puławach wahał się od

¹² J. Osiecka-Chojnacka, *Aktywna polityka państwa na rynku pracy*, „Informacja BSiE”, nr 1250 (IP-111S), s. 23–26.

¹³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s. 27.

3949 zarejestrowanych osób (lipiec 2015 rok) do 5304 osób (luty 2015 roku)¹⁴. We wrześniu 2015 roku ogółem zarejestrowanych osób bezrobotnych było 4026. W aktywnych formach przeciwdziałania opisywanemu zjawisku brało udział: 30 osób zatrudnionych przy pracach interwencyjnych, 14 osób zatrudnionych przy robotach publicznych, 3 osoby odbywały szkolenie, natomiast 310 osób było w trakcie odbywania stażu, 11 osób odbywało prace społecznie użyteczne, 2 osoby zatrudnione były w ramach dofinansowania wynagrodzenia dla bezrobotnego powyżej 50. roku życia¹⁵. 9,19% zarejestrowanych osób bezrobotnych zostało objętych oddziaływaniem aktywizujących form wsparcia.

Analiza materiału. W centrum świata wartości orientacja personalistyczna umieszcza dobro i rozwój osoby ludzkiej jako nadrzędną zasadę, której powinny być podporządkowane wszystkie partykularne dobra realizowane przez człowieka w wyniku jego wolnej działalności. Wspólnym punktem wyjścia wszelkich kierunków personalizmu jest metafizyczne pojmowanie osoby jako autonomicznego bytu natury duchowej, obdarzonego wolnością i moralną odpowiedzialnością, świadomością i wolą. Personalisci przypominają, że człowieka-osobę nigdy nie wolno traktować jako środek do jakiegoś celu, ponieważ ze swej natury jest on zawsze celem działań.

Najczęstszą formą aktywizacji bezrobotnych w analizowanym czasie było umożliwienie tym osobom uczestniczenia w *stażach zawodowych*. Pozwala on na nabywanie przez bezrobotnego umiejętności praktycznych do wykonywania zawodu bez nawiązywania stosunku pracy z pracodawcą. Osoba nie traci swojego statusu bezrobotnego, ale przebywa w zakładzie pracy, nabywa umiejętności praktycznych, wspomaga pracodawcę w wykonywaniu jego zadań, staje się quasi-pracownikiem. Urząd pracy sprawuje nadzór nad odbywaniem stażu przez bezrobotnego i wypłaca mu stypendium. Analizując tę formę aktywizacji według przyjętych kryteriów, należy uznać, że staż zawodowy przyczynia się do rozwoju osoby, uczy nowych umiejętności, pozwala na wykorzystanie posiadanej wiedzy, przyczynia się do doskonalenia osobowego. Staż, ze względu na to, że odbywa się w miejscu wykonywania pracy, uczy współpracy, nawiązywania pozytywnych relacji zawodowych. Trudno jest nabyć takie umiejętności w sposób czysto teoretyczny. Trudno też nie dostrzec faktu, iż wykonywanie zadań zawodowych w ramach stażu buduje w osobie wartości, które pozwalają na docenienie pracy jako jednej z naczelných aktywności w życiu człowieka, przygotowuje do tworzenia etosu pracy.

Prace interwencyjne to zatrudnienie przez pracodawcę bezrobotnego, którego wynagrodzenie jest częściowo dofinansowywane przez starostę. Celem jest ułatwienie bezrobotnym powrotu na rynek pracy¹⁶. W trakcie pracy interwencyjnej zawiera się umowę o pracę z pracodawcą, konkretnym zakładem, w którym świadczy się pracę (w przypadku stażu umowa podpisywana jest z urzędem pracy). Konsekwencją pracy interwencyjnej jest otrzymywanie co najmniej najniższego, ustawowego wynagrodze-

¹⁴ *Statystyki bezrobocia*, <http://pup.pulawy.pl/statystyki> (3 października 2015 r.).

¹⁵ Tamże.

¹⁶ *Prace interwencyjne*, <http://psz.praca.gov.pl/dla-pracodawcow-i-przedsiębiorcow/wsparcie-tworzenia-miejsc-pracy/prace-interwencyjne> (3 października 2015 r.).

nia, okres przepracowany wlicza się do stażu pracy i do wyliczenia innych należności pracowniczych, np. urlopu. Należy zastanowić się, czy ten rodzaj aktywizacji bezrobotnych przyczynia się do rozwoju osobowego. Wydaje się, że ten warunek może, ale często w praktyce nie jest spełniany, a to z uwagi na fakt, iż wykonywane prace nie uczą nowych umiejętności a tylko wykorzystują te nabyte już wcześniej. Warto dostrzec fakt, iż prace interwencyjne kierowane są do osób, które chcą powrócić na rynek pracy, w odróżnieniu od staży zawodowych kierowanych głównie do absolwentów, osób młodych, bez doświadczenia zawodowego. W przypadku gdy ta omawiana forma aktywizacji zawodowej pozwala na wykonywanie nowych, bardziej skomplikowanych czynności, można mówić o rozwoju osobowym pracownika.

Praca interwencyjna – z racji wykonywania zadań w zakładzie pracy – najczęściej przyczynia się do rozwoju wspólnotowości, pozwala na powrót do grupy pracowniczej, odtwarza i buduje nowe relacje interpersonalne. Trudno też nie docenić budowania etosu pracy. Zaistnienie lub powrót na rynek pracy przyczynia się w sposób bezpośredni na docenienie wartości tej części życia dorosłego człowieka.

Roboty publiczne to zatrudnienie bezrobotnego przy wykonywaniu prac organizowanych przez gminy, organizacje pozarządowe statutowo zajmujące się problematyką: ochrony środowiska, kultury, oświaty, kultury fizycznej i turystyki, opieki zdrowotnej, bezrobocia oraz pomocy społecznej, a także spółki wodne i ich związki, jeżeli prace te są finansowane lub dofinansowane ze środków samorządu terytorialnego, budżetu państwa, funduszy celowych, organizacji pozarządowych, spółek wodnych i ich związków¹⁷. Należy ocenić, że ta forma aktywizacji bezrobotnych w swoim charakterze jest podobna do prac interwencyjnych, różni je przede wszystkim sposób finansowania. Różnica ta nie wpływa na sposób analizy programu proponowany w niniejszym artykule.

Prace społecznie użyteczne to instrument rynku pracy organizowany przez gminę w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej, organizacjach lub instytucjach statutowo zajmujących się pomocą charytatywną lub działalnością na rzecz społeczności lokalnej. „Wykonywanie prac społecznie użytecznych odbywa się na podstawie porozumienia zawartego między starostą a gminą, na rzecz której prace społecznie użyteczne będą wykonywane. Powiatowy urząd pracy refunduje gminie ze środków Funduszu Pracy do 60% minimalnej kwoty świadczenia przysługującego bezrobotnemu”¹⁸. Przy założeniu, że wykonywane prace są nowością dla danej osoby, są bardziej skomplikowane w jego ocenie, można uznać, że przyczyniają się do jej doskonalenia. Należy jednak zdecydowanie podkreślić rolę prac społecznie użytecznych dla rozwoju wspólnoty i budowania etosu pracy. Trudno o inną sytuację, która w większym stopniu będzie odciskać pozytywne piętno na grupie społecznej, w której się funkcjonuje, jak sytuacja pracy pomocowej na rzecz lokalnej społeczności.

Szkolenia finansowane przez urząd pracy bez wątpienia służą rozwojowi człowieka, jego doskonaleniu. Z trudnością jednak doszukujemy się wzmacniania poczu-

¹⁷ Najważniejsze informacje z Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, <http://www.wsap.edu.pl/osrodkikariery/rynekpracy.htm> (3 października 2015 r.).

¹⁸ *Prace społecznie użyteczne*, <http://zielonalinia.gov.pl/Prace-spoecznie-uzyteczne-32424> (3 października 2015 r.).

cia wspólnotowości, poza szkoleniami dotyczącymi tzw. umiejętności miękkich, które mogą sprzyjać budowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych. Podobnie ostrożną ocenę można formułować, analizując wkład tej formy aktywizacji bezrobotnych w tworzenie etosu pracy. Wydaje się, że jest to trudniejsze w sytuacji pozostawania poza bezpośrednim środowiskiem pracy.

Dofinansowywanie wynagrodzenia dla bezrobotnego powyżej 50. roku życia pozwala na pozostawanie osób doświadczonych na rynku pracy. Trudno podkreślać wpływ tej formy na rozwój osoby, ale na pewno buduje czy podtrzymuje poczucie wspólnotowości i umacnia postrzeganie pracy jako wartości w życiu człowieka.

Dokonana analiza pozwala na sformułowanie ostatecznych wniosków. Przedstawione formy aktywizacji bezrobotnych w znacznym stopniu – choć nie wszystkie z jednakową siłą – eksponują wartość człowieka, stawiając go w centrum zainteresowania. Dobro i rozwój osoby ludzkiej stają się celem analizowanych oddziaływań proponowanych bezrobotnym przez urzędy pracy, wypełniają więc założenia leżące u podstaw personalizmu.

Bibliografia

1. Borkowski T., Marcinkowski A.S., *Bezrobocie w perspektywie socjologicznej*, (w:) T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Socjologia bezrobocia (wybór)*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1999.
2. Chudy W., *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. XXVI, z. 3, s. 63–81.
3. Jedynak S. (red.), *Mały słownik etyczny*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Bydgoszcz 1999.
4. Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa 2002.
5. Lacey A.R., *Słownik filozoficzny*, Zysk i S-ka, Poznań 1999.
6. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
7. Milewski R., Kwiatkowski E., *Podstawy ekonomii*, PWN, Warszawa 2005.
8. *Najważniejsze informacje z Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, <http://www.wsap.edu.pl/osrodkikariery/rynekpracy.htm> (3 października 2015 r.).
9. Osiecka-Chojnacka J., *Aktywna polityka państwa na rynku pracy*, „Informacja BSiE”, nr 1250 (IP-111S), s. 13–28.
10. *Prace interwencyjne*, <http://psz.praca.gov.pl/dla-pracodawcow-i-przedsiębiorców/wsparcie-tworzenia-miejsc-pracy/prace-interwencyjne> (3 października 2015 r.).
11. *Prace społecznie użyteczne*, <http://zielonalinia.gov.pl/Prace-spolescznie-uzyteczne-32424> (3 października 2015 r.).
12. *Statystyki bezrobocia*, <http://pup.pulawy.pl/statystyki> (3 października 2015 r.).
13. Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000.

dr Magdalena ŁUKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli

magdalenaluka@kul.pl

Wychowanie w rodzinie w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych

Upbringing in a family in the context of educational and
professional aspirations

Słowa kluczowe: wychowanie, rodzina, aspiracje, edukacja, zawód, kariera.

Key words: upbringing, family, aspirations, education, profession, career.

Abstract. The article presents how the process of upbringing influences educational and professional aspirations of children from large families. The analysis shows relations between upbringing and shaping attitudes and character of children, mainly their duties and responsibilities in the context of the preparation to professional activities and a career. Independence and responsibility shaped when upbringing in the family prepare children to behave and live in adult life and professional work. Parents do not suggest children type of education. People from large families choose education in vocational secondary schools and technical secondary schools. They undertake job and improve their qualifications at courses and training.

Wprowadzenie. Rodzina w życiu każdego człowieka odgrywa bardzo ważną rolę. Dzięki niej człowiek uczy się miłości, odpowiedzialności oraz szacunku do innych osób. To ona wychowuje i przygotowuje do dorosłego życia.

Z pojęciem „rodzina” można się spotkać w języku potocznym i naukowym. Potocznie rodzina definiowana jest jako para małżeńska, która posiada i wychowuje co najmniej jedno dziecko. Tradycyjny model rodziny tworzy: mama – tata – dziecko. Powszechnie uznaje się, że kobieta i mężczyzna, którzy nie mają dzieci, są małżeństwem, a nie rodziną. „Rodzina jest naturalną i fundamentalną jednostką społeczeństwa i podlega ochronie ze strony społeczeństwa jak i państwa”. (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 16, poz. 3, ONZ, 2003 r. dorobek ludzkości), przygotowania do samodzielnego życia przez wyrabianie postawy twórczej i współuczestniczącej w otaczającym świecie” (M. Łobocki, 2004, s. 311).

Do zasadniczych funkcji rodziny Z. Tyszka zalicza: biopsychiczną (prokreacyjną, seksualną), ekonomiczną (materialno-ekonomiczną i opiekuńczo-zabezpieczającą), społeczno-wyznaczającą (klasową, legalizacyjno-kontrolną), socjopsychologiczną (socjalizacyjną, kulturalną, rekreacyjno-towarzyską oraz emocjonalno-ekspresyjną) (Z. Tyszka, 1979, s. 68). Warto zwrócić uwagę na podfunkcję klasową. Pozycja społeczna rodziców w pewnym stopniu determinuje przyszłą pozycję zawodową dziecka. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że dziecko urodzone w rodzinie robotniczej odziedziczy po rodzicach przynależność do tej warstwy społecznej. Innym przykładem może być dziedziczenie zawodu po rodzicach.

Wychowanie jest procesem celowym i świadomym, trwającym i kształtującym się przez całe życie jednostki.

Typy rodzin i charakterystyka rodziny wielodzietnej. Socjologowie tworzą typologie rodzin na podstawie różnych wskaźników. Najważniejsze z nich to (J. Stala, E. Osowska, W. Majkowski, 2006, s. 400–401):

- Miejsce zamieszkania rodziny: rodziny wielkomiejskie – z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców i więcej; rodziny miejskie – poniżej 100 tysięcy; rodziny wiejskie.
- Źródło utrzymania: rodziny inteligentne – praca umysłowa, udział w kulturze; rodziny robotnicze – dochód otrzymany z fizycznej pracy; rodziny chłopskie – właściciele gospodarstw rolnych.
- Ilość pokoleń w rodzinie: rodziny jednopokoleniowe – małżonkowie bez dzieci; rodziny dwupokoleniowe – pokolenie rodziców i dzieci; rodziny wielopokoleniowe, w których więcej niż dwa pokolenia żyją pod jednym dachem.
- Pokrewieństwo: rodziny nuklearne – bazujące na pierwszym stopniu pokrewieństwa; rodziny poszerzone, w których osoby łączy niższy stopień pokrewieństwa.
- Ilość partnerów w małżeństwie: monogamiczne; poligamiczne.
- Zlokalizowanie autorytetu w rodzinie: matriarchalne; patriarchalne; egalitarne – władza i autorytet są w rodzinie równo rozłożone pomiędzy mężem i żoną.
- Miejsce zamieszkania po ślubie: patrilokalne; matrilokalne, neolokalne.
- Określanie pokrewieństwa: patrilinierne; matrilinierne; bilateralne.
- Przynależność grupowa partnera: system rodziny endogamiczny; egzogamiczny.

Z. Wiatrowski wyróżnia następujące typy rodzin (Z. Wiatrowski, 2005, s. 160): chłopska, robotnicza, inteligentna, rzemieślnicza, z jednym dzieckiem, wielodzietna, zamożna.

Do współczesnych form życia rodzinnego zalicza się również: związki nieformalne; LAT (ang. *Living Apart Together* – życie wspólnie, ale oddzielnie); małżeństwo bez dzieci DINK (ang. *Double Income, No Kids* – bezdzietni z podwójnym dochodem); rodziny odtworzone (zrekonstruowane); samotne rodzicielstwo (samotna matka z dziećmi, samotny ojciec z dziećmi); rodzina, w której nastąpiła zamiana tradycyjnych ról kobiety i mężczyzny (D. Gębuś, 2006, s. 29–30).

Przedstawione powyżej typy rodzin są zróżnicowane, a ich funkcjonowanie jest zależne od wielu czynników, które kształtują i determinują relacje pomiędzy domownikami.

Rodziny wielodzietne to takie, które posiadają minimum troje potomstwa. W Polsce stanowią 21% wszystkich rodzin (Raport GUS, 2014). Najczęściej zamieszkują wioski, małe miasteczka i dysponują znacząco niższymi dochodami niż rodziny z jednym dzieckiem. Dość długo panował pogląd, iż osoby decydujące się na dużą rodzinę są nieświadome trudów życia we współczesnym świecie oraz odbierane były jako ludzie o staroświeckich poglądach. Dziś te spostrzeżenia znacznie się zmieniły. Coraz częściej spotykamy rodziny wielodzietne z wyboru, gdzie rodzice są wykształceni i pracują zawodowo. Dzieci w takich rodzinach są zazwyczaj bardzo ze sobą

zżyte. Wiedzą, że zawsze mogą na siebie liczyć, zawsze któreś z rodzeństwa będzie chętnie służyć pomocą. Są bardziej komunikatywne i śmiałe w kontaktach z innymi. Wychowując się w dużej rodzinie, każdy ma określone obowiązki w domu, z których się wywiązuje. Początkowo w okresie szkolnym starsze rodzeństwo pomaga młodszemu, opiekuje się nim, odprowadza je do szkoły, bawi się z nim i tym podobne. Gdy rodzice są już starsi i potrzebują pomocy, opieka nad nimi dzieli się na kilka osób. To znacznie zmniejsza zmęczenie, gdy obowiązki te spoczywałyby tylko na jednej osobie. Często w takich rodzinach pracę zawodową podejmuje ojciec, matka zaś zajmuje się wychowaniem dzieci. Osoby mające kilkoro rodzeństwa są bardziej uczynne, potrafią dzielić się z innymi własnymi rzeczami. Poprzez dorastanie w rodzinie wielodzietnej kształtuje się między innymi: umiejętność współpracy, negocjowania, dochodzenia własnych praw, empatii, wrażliwości na potrzeby drugiej osoby oraz wykształca asertywność.

Zgodne współdziałanie wszystkich członków rodziny jest możliwe tylko wówczas, gdy rodzice dbają o dobrą atmosferę w domu oraz dają dobry przykład do naśladowania.

Wychowanie do dorosłości. Wychowanie w rodzinie stanowi podstawy przygotowania do dorosłego życia. Kochająca rodzina uczy dzieci miłości, samodzielności, odpowiedzialności i poczucia obowiązku. Środowisko wychowawcze jest najlepszym wskaźnikiem życia dorosłego.

W. Szewczuk wyróżnia cztery fazy rozwojowe człowieka dorosłego:

- etap stabilizacji planów życiowych, w którym ludzie dorośli podejmują decyzje dotyczące planów życiowych, przystosowują plany do rzeczywistości oraz możliwości. Jest to etap wstępny obejmujący 18–27 rok życia. Tak zwana wczesna dorosłość;
- etap progresywnej ekspansji, czyli najbardziej pobudzonej aktywności, charakteryzuje go nastawienie na przyszłość oraz wielkie dzieła. Dorosła osoba uczy się realizować swój plan życiowy. Osiąga szczyt swoich możliwości. Etap ten występuje do około 45 roku życia;
- etap regresywnej ekspansji, gdzie pojawiają się pierwsze oznaki starzenia oraz częsta umieralność mężczyzn w wieku 45–55 lat;
- etap starości – osoby w wieku 65 lat kończą swą aktywność zawodową, przechodząc na emeryturę. Cechą charakterystyczną tego okresu jest dokonanie analizy swego dotychczasowego życia. U każdego człowieka etap starości przebiega w inny sposób, uzależnione jest to od tego, jaki tryb życia prowadzili (W. Szewczuk, 1974).

Dorosłość jest etapem kończącym bez troski życie dziecka. Od tej chwili ludzie stają się odpowiedzialni za siebie, swoje czyny oraz za inne osoby. Obowiązują ich różne prawa oraz przywileje. Na tym etapie życia większość osób rozpoczyna studia, pracę, służbę wojskową bądź zakłada rodziny. To dzięki małżeństwu oraz opiece nad dziećmi dorośli ludzie stają się bardziej odpowiedzialni. To, w jaki sposób wychowują swoje dzieci, jakie wartości im przekażą, będzie miało odzwierciedlenie w przyszłości, jakimi ludźmi się staną.

F. Urbańczyk wyróżnia trzy kryteria stawania się człowiekiem dorosłym:

- kryterium wiekowe, które mówi, iż osoba dorosła to taka, która ukończyła 18 rok życia;
- kryterium psychologiczne, które cechuje odpowiedzialność oraz krytycyzm myślenia;
- kryterium społeczne, w którym wypełnia się odpowiednie role, między innymi: żony, męża czy rolę zawodową (F. Urbańczyk, 1995, s. 35).

A. Stein opisuje cechy człowieka dorosłego i nazywa go osobą dojrzałą. Według autorki dojrzałość polega między innymi na (A. Stein, 2014, s. 78–80):

- tłumieniu i samokontroli własnych emocji;
- trosce o innych;
- umiejętności wykorzystywania odwagi i ostrożności;
- samowystarczalności i odrzucaniu pomocy ze strony innych;
- odpowiedzialności za swoje potrzeby;
- świadomości wpływu na własne zachowanie;
- uświadomienie sobie zasad panujących w różnych społecznościach.

Wchodząc w okres dorosłości, poznajemy tajniki prawdziwego życia. Będąc osobą dorosłą, sami wyznaczmy sobie cele oraz drogę, którą będziemy podążać. Osoba dorosła jest w pełni świadoma swojego postępowania i ewentualnych konsekwencji. Każdy dorosły musi pogodzić się i zaakceptować istniejącą rzeczywistość. Dorosłych charakteryzuje umiejętność przyjmowania krytyki oraz wyciągnięcia z niej odpowiednich wniosków. Dorośli potrafią panować nad emocjami i radzić sobie w sytuacjach trudnych. Podejmują pracę zawodową, są odpowiedzialni za siebie i innych ludzi. Stają się wrażliwi na krzywdę innych, starają się zapobiegać sytuacjom kryzysowym. Nabierają pewności siebie. Dobierają zaufane grono znajomych oraz przyjaciół, na których mogą polegać. To właśnie dzięki rodzinie w określony sposób spostrzegamy otaczający nas świat. W głównej mierze to jej zawdzięczamy to, kim dziś jesteśmy, jaką drogę życiową i zawodową wybieramy.

Założenia metodologiczne badań. Przedmiotem podjętych badań była analiza procesu wychowania w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych.

Celem badań było dokonanie charakterystyki aspiracji edukacyjno-zawodowych dzieci z rodzin wielodzietnych.

Wysunięto następujący problem główny: Jaki wpływ ma wychowanie w rodzinie wielodzietnej w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych?

Określono problemy szczegółowe:

- a) Jakich obowiązków uczone są dzieci w domu rodzinnym?
- b) Jak wychowanie w rodzinie wielodzietnej wpływa na aspiracje edukacyjne?
- c) Jak wychowanie w rodzinie wielodzietnej wpływa na rozwój zawodowy i karierę zawodową?

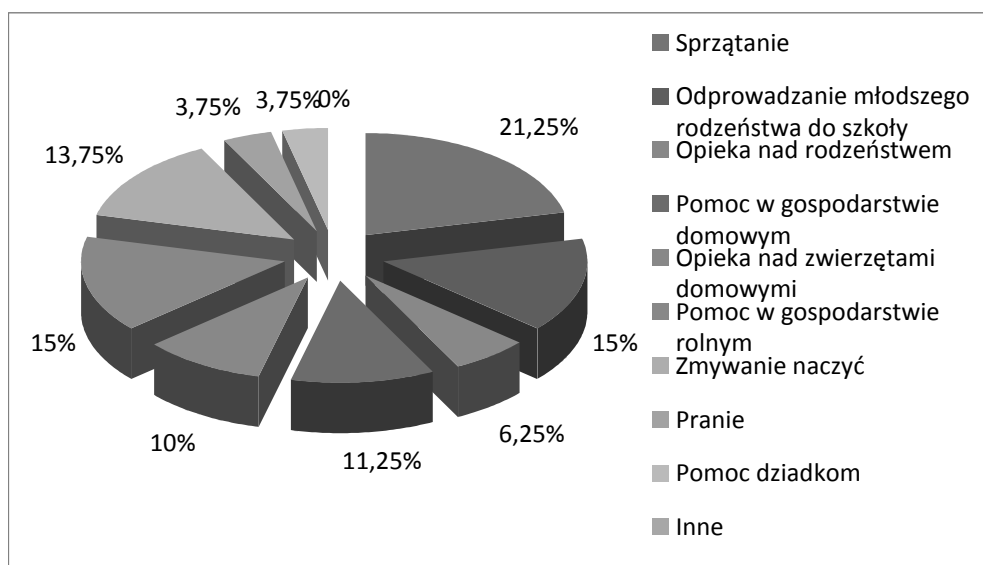
Określono hipotezy szczegółowe:

- a) Dzieci w domu rodzinnym uczone są odpowiedzialności, pracowitości i pomocy w gospodarstwie.

- b) Dzieci z rodzin wielodzietnych samodzielnie podejmują decyzje dotyczące szkoły ponadgimnazjalnej i najczęściej wybierają edukację zawodową.
- c) Wychowanie poprzez wymagania rodziców, wypełnianie obowiązków w domu i poczucie odpowiedzialności pozytywnie wpływa na rozwój zawodowy i karierę zawodową.

Badania przeprowadzono w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego, stosując technikę ankiety. Respondentami było 80 dorosłych osób – dzieci pochodzących z rodzin wielodzietnych w wieku powyżej 21 lat. 27,5% stanowiły osoby niepracujące zawodowo, a 72,5% osoby pracujące (prowadzące własną działalność 8,62%, zatrudnione na stanowisku kierowniczym 32,76% oraz pracownicy 58,62%).

Analiza i interpretacja wyników badań. Wykres 1 przedstawia wyniki badań dotyczące obowiązków stawianych w domu rodzinnym respondentów.

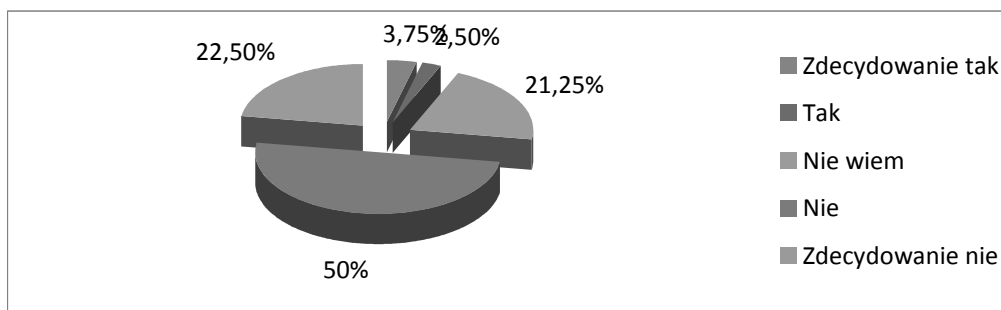


Wykres 1. Obowiązki uczone w domu rodzinnym

Źródło: opracowanie własne.

Najczęstszym obowiązkiem było sprzątanie (21,25%), odprowadzanie młodszego rodzeństwa do szkoły oraz pomoc w gospodarstwie rolnym (15%), zmywanie naczyń (13,75%), pomoc w gospodarstwie domowym (11,25%), opieka nad zwierzętami domowymi (10%), opieka nad rodzeństwem (6,25%), pranie (3,75%), pomoc dziadkom (3,75%).

Wśród osób, z którymi przeprowadzono badania, tylko 6,25% dzieci rodzice sugerowali, jaki kierunek kształcenia mają wybrać. Zdecydowanej większości (72,5%) rodzice nie narzucali wyboru szkoły (wykres 2).



Wykres 2. Sugestie rodziców dotyczące wyboru kierunku kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

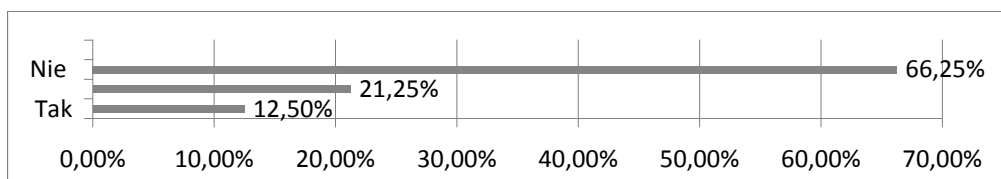
Największa grupa respondentów (57,5%) wybrała kształcenie w szkole zawodowej (zasadniczej szkole zawodowej i technikum). Natomiast 42,5% obrało kształcenie w liceum ogólnokształcącym (tab. 1).

Tabela 1. Wybór szkoły średniej

| Rodzaj wybieranej szkoły ponadgimnazjalnej | Badana populacja | |
|--|------------------|-------|
| | N | % |
| Zasadnicza szkoła zawodowa | 16 | 20% |
| Technikum | 30 | 37,5% |
| Liceum | 34 | 42,5% |

Źródło: opracowanie własne.

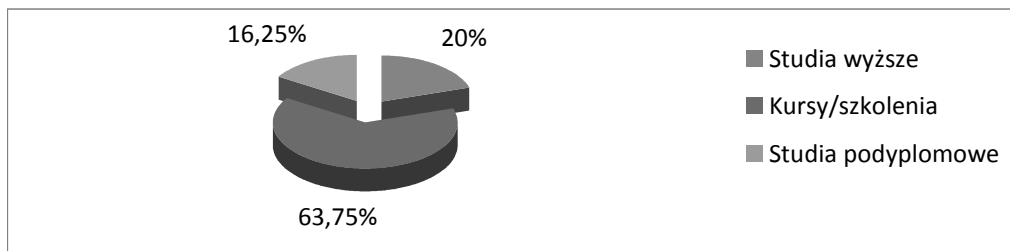
U większości ankietowanych wybór szkoły średniej nie był związany z kontynuacją zawodów rodzinnych (66,25%). 12,5% badanych wskazało na kontynuację od pokoleń zawodu rodzinnego i był to kolejarz (wykres 3).



Wykres 3. Zawody kontynuowane od pokoleń

Źródło: opracowanie własne.

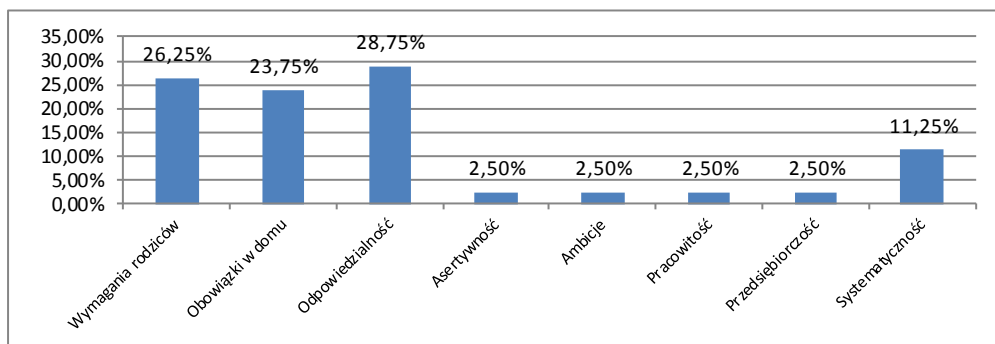
Większość badanych (63,75%) swoje kwalifikacje zawodowe podnosiła poprzez kursy i szkolenia, 20% poprzez studia wyższe, a 16,25% na studiach podyplomowych. Żaden respondent nie zaznaczył odpowiedzi inne (wykres 4).



Wykres 4. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Cechą charakteru, która w największym stopniu wpłynęła na karierę zawodową u badanych osób była odpowiedzialność, której nauczyli ich rodzice (28,75%) (wykres 5).



Wykres 5. Zachowania i cechy nabyte w domu rodzinnym wpływające na karierę zawodową respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Drugą z najistotniejszych cech były wymagania stawiane przez rodziców (26,25%), kolejną – obowiązki wypełniane w domu (23,75%), systematyczność (11,25%). Natomiast cechy takie jak asertywność, ambicja, pracowitość i przedsiębiorczość miały wpływ u 10% ankietowanych.

Podsumowanie i wnioski. Rodzina to najmniejsza, a zarazem najważniejsza komórka społeczna, która odgrywa fundamentalną rolę w życiu każdego człowieka. W przeprowadzonych badaniach szczególną uwagę zwrócono na wychowanie w rodzinach wielodzietnych, które obecnie w naszym społeczeństwie stanowią niewielki procent populacji. Stosowane zasady wychowawcze w szczególny sposób przygotowują młodego człowieka do pracy zawodowej.

Dzieci z rodzin wielodzietnych od najmłodszych lat wychowywane są poprzez obowiązki. Pomagają młodszemu rodzeństwu, mają powierzane zadania (np.: sprzątnięcie, odprowadzanie rodzeństwa do szkoły, pomoc w gospodarstwie, zmywanie naczyń, opieka nad zwierzętami). Ich decyzje dotyczące dalszej edukacji są samodzielne.

W większości przypadków rodzice nie sugerują dzieciom wyboru szkoły. Po ukończeniu gimnazjum najczęściej wybierają: zasadnicze szkoły zawodowe i technika. Daje to możliwość szybszego usamodzielnienia się, niezależności finansowej, a nawet pomocy materialnej rodzinie.

Zdecydowana większość badanych swoje kwalifikacje zawodowe podnosi poprzez kursy i szkolenia. Najczęściej dotyczy to osób pracujących zawodowo. Zadowalający jest również fakt, że ankietowani podnoszą kwalifikacje poprzez studia wyższe i podyplomowe.

Wychowanie w rodzinie ma również znaczący wpływ na karierę zawodową. Cechy charakteru nabyte w domu rodzinnym ukształtowane zostały przede wszystkim poprzez wymagania stawiane przez rodziców, obowiązki oraz odpowiedzialność. Ankietowani stwierdzili, że taki sposób wychowania pomógł im realizować się w pracy zawodowej.

Bibliografia

1. Adamska F. (1984) *Socjologia rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.
2. Babbie E. (2008) *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa.
3. Czarnecki K.M. (2007) *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka*, Humanitas, Sosnowiec.
4. Dembo M.H. (1997) *Stosowana psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
5. Elias John L., Merriam Sharon B. (2004) *Philosophical Foundations of Adult Education*, Krieger Publishing Company, Malabar, Florida.
6. Gębuś D. (2006) *Rodzina. Tak, ale jaka?*, Żak, Warszawa.
7. Łobocki M. (2004) *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków.
8. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (2003), ONZ, art. 16, poz. 3.
9. Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1986) *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
10. Raport GUS (2014) „*Warunki życia w Polsce*”.
11. Stein A. (2014) *Dziecko z bliska idzie w świat: rodzina, szkoła, relacje*, Mamania, Warszawa.
12. Szewczuk W. (1974) *Psychologia człowieka dorosłego* Wiedza Powszechna, Warszawa.
13. Turoś L. (2004) *Andragogika ogólna III* wyd. rozszerzone, Ypsilon, Warszawa
14. Tyszcza Z. (1979) *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa.
15. Urbańczyk F. (1995) *Dydaktyka dorosłych*, Ossolineum, Wrocław.
16. Wiatrowski Z. (2005) *Podstawy Pedagogiki Pracy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
17. Ziemska M. (1979) *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa.

dr Dagmara KOWALIK, mgr Patrycja SODEL
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
dagmarako@o2.pl

Aleksandra KULPA-PUCZYŃSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Dorota NAWRAT

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Psychospołeczne koszty elastycznej pracy – wybrane problemy organizacyjne i edukacyjne

The chosen organizational and educational aspects
of the psychosocial costs of the work flexibility

Słowa kluczowe: elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy, zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy, niestabilność w pracy, pracoholizm, przeciążenie, stres, wypalenie zawodowe.

Key words: flexible forms of employment and work organization, psychosocial risks in a work environment, job instability, workaholism, overload, work-related stress, professional burnout.

Abstract. This article is an attempt to participate in the discussion – ongoing in Poland – on the condition and perspectives of development of flexible employment and its consequences. The primary objective of the study is to indicate the selected costs of „flexible” work such as: employment instability, workaholism, overwork, stress. The content of the paper underscores the importance of psychosocial costs of work and their impact on employees’ health and the importance of education in terms of preventing psychosocial risks in a work environment. The attempt of describing the problems was based on studying subject literature and the results of the research on flexible forms of employment and work organization. One of the conclusions could be that work addiction is caused not only by the lack of a rigid time frame for professional activity, but also the lack of greater responsibility and continuous availability of employees. Fast professional burnout can be caused, for example, by new possibilities of handling professional carrier development, encouraging investing in one's professional path. Flexible work patterns influence workers' leisure time and their family life.

Wprowadzenie. Współczesny model zatrudnienia podąża w kierunku zmniejszania liczby pracowników stałych na rzecz tzw. pracowników peryferyjnych, angażowanych w potrzebie. Bazuje na nietypowych formach zatrudnienia oraz strukturze firmy, która dzieli zasoby ludzkie na elastyczne pod względem liczbowym zespoły, skupione wobec grupy podstawowej realizującej kluczowe i specyficzne dla danej organizacji zadania¹. W przypadku nietypowych form zatrudnienia mamy do czynienia z zatrudnieniem na podstawie innej niż stosunek pracy (zatrudnienie niepracownicze) lub z uelastycznieniem zatrudnienia wykonywanego w ramach stosunku pracy (np. praca w niepełnym wymiarze)². Stąd elastyczne modele organizacji pozwalają na sprawne i mniej kosztowne reagowanie na szybko zmieniającą się sytuację rynkową. Do

¹ E. Bąk, *Elastyczne formy zatrudnienia*, Biblioteka Monitora Prawa Pracy, Warszawa 2006, s. 10.

² L. Florek, *Europejskie prawo pracy*, Warszawa 2004, s. 97.

właściwości elastycznych form zatrudnienia, istotnych z punktu widzenia przedsiębiorstw, należą: minimalizacja kosztów pracy, pełniejsze wykorzystanie potencjału pracy zatrudnionych, łatwość rozwiązywania problemu zwolnień oraz ograniczenie rozmiaru świadczeń pracowniczych³. Elastyczne formy zatrudnienia, także z perspektywy pracobiorców, mają wiele zalet, np. zwiększają mobilność pracowników i możliwości dostosowania warunków pracy do ich indywidualnych potrzeb. Oferują większą niezależność, samodzielność, różnorodność zadań i nowe wyzwania zawodowe. Mimo tych korzyści, z uelastycznieniem pracy wiążą się też zagrożenia wynikające m.in. z braku poczucia bezpieczeństwa, możliwości awansu, przemęczenia i stresu, przeciążenia obowiązkami⁴.

Ze względu na dużą różnorodność form nietypowego, elastycznego zatrudnienia nie jest możliwe przypisanie tych samych (wszystkich) korzyści lub kosztów różnym osobom, na przykład pracodawcom i pracownikom. Koszty elastycznej pracy zależą także od legislacji obejmującej kwestie zatrudnienia oraz od charakteru zadań wykonywanych przez danego pracownika i jego osobistej sytuacji⁵. W niniejszym opracowaniu odniesiono się też do definicji psychologicznych kosztów sformułowanej przez J. Mesjasz, które badaczka określa jako: inwestycje, odwracalne lub nieodwracalne dysfunkcje, utracone korzyści w sferze psychicznej, somatycznej i społecznej, a także ograniczenia w realizowaniu pojawiających się możliwości, które dla jednostki mają *osobistą wartość*⁶. Autorka zwraca uwagę, że psychologiczne koszty pracy to również straty w postaci zablokowanych dążeń, nierealizowanych możliwości oraz utraconych korzyści, do których zalicza m.in. zahamowanie rozwoju pracownika, niemożność wykorzystywania i rozwijania potencjału osobowego, posiadanych talentów. Odnosząc się do tej definicji, przyjęto, że ponoszone przez pracownika koszty oddziałują zarówno na sferę psychologiczną, jak i społeczną⁷. Efekty kosztów objawiają się także w sferze somatycznej, na przykład w postaci zaburzeń w funkcjonowaniu układów i narządów, chorób czy też zaburzeń zachowania. Psychologiczne koszty pracy w różnych aspektach organizacyjnych, w tym w odniesieniu do klimatu organizacyjnego, były przedmiotem badań D. Nawrat i J. Mesjasz w latach 2007–2010, w oparciu o autorski Kwestionariusz Kosztów Psychologicznych J. Mesjasz⁸. W prezentowanym

³ Z. Sekuła, *Planowanie zatrudnienia*, Kraków 2001, s. 105–106.

⁴ A. Kulpa-Puczyńska, *Career management determined by flexible model of employment. Educational and professional implications*, "International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)", 2014, Vol. 5, Number 3, p. 75–76.

⁵ Analizując wybrane aspekty podjętego problemu, wykorzystano także wnioski z badań A. Kulpy-Puczyńskiej na temat „Przygotowanie uczniów szkół zawodowych do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy”, które były finansowane ze środków na naukę w latach 2009–2010 (Grant MNiSW Nr N N106 019236).

⁶ J. Mesjasz, S.A. Witkowski, *Bilansowanie psychologicznych kosztów pracy jako wyznacznik efektywności zawodowej menedżerów*, [w:] *Współczesne problemy i koncepcje zarządzania*, red. J. Stankiewicz, Zielona Góra 2003, s. 167–174.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Badania opisane są m.in. w następujących publikacjach D. Nawrat: *Psychologiczne koszty pracy w kontekście idei zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, red. R. Tomaszewska-Lipiec, Bydgoszcz 2014, s. 234–242 oraz *Wpływ klimatu organizacyjnego na psychologiczne koszty pracy*, „Problemy Profesjologii” 2014, nr 2, s. 145–159.

artykule skoncentrowano się więc na psychospołecznych kosztach „elastycznej” pracy ponoszonych przez pracowników, wskazując nie tylko na wybrane zagrożenia, ale również możliwości przeciwdziałania ich szkodliwemu oddziaływaniu, przede wszystkim poprzez profilaktykę oraz edukację.

Stres i wypalenie zawodowe w „elastycznej” pracy a edukacja prozdrowotna. Wyniki badań znajdujące się w raporcie Europejskiej Agencji Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy (EU-OSHA) oraz Europejskiej Fundacji na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy (EUROFOUND) pokazują, iż obecnie 25% europejskich pracowników zgłasza niekorzystny wpływ pracy zawodowej na stan ich zdrowia. Przyczyniają się do tego zagrożenia psychospołeczne wiążące się z rodzajem zadań wykonywanych przez pracowników (ich monotonią lub złożonością), jak również brak równowagi między życiem zawodowym a prywatnym oraz presja w miejscu pracy⁹. W krajach uprzemysłowionych środowisko zawodowe jest jednym z głównych źródeł stresu, który przejawia się stale odczuwanym przez pracownika poczuciem braku komfortu psychicznego lub/i fizycznego powstałego na skutek czynników związanych ze środowiskiem pracy, subiektywnie postrzeganych jako uciążliwe. Międzynarodowa Organizacja Pracy zdefiniowała zagrożenia psychospołeczne występujące w środowisku pracy jako interakcje przynoszące szkodę: fizyczną, psychiczną, społeczną, które zachodzą pomiędzy treścią pracy, organizacją pracy, systemami zarządzania, warunkami środowiska a kompetencjami, potrzebami i indywidualnymi właściwościami pracownika¹⁰. Interesującą klasyfikację zagrożeń psychospołecznych, zwłaszcza z punktu widzenia tej części niniejszego opracowania, zaproponowali T. Cox i jego współpracownicy, którzy podzielili czynniki psychospołeczne na dwie podstawowe kategorie odnoszące się do: **1)** kontekstu pracy oraz **2)** treści pracy. Stresogenne właściwości pracy związane z kontekstem, to m.in.: rozwój kariery (np. stagnacja i niepewność kariery, brak gwarancji zatrudnienia) oraz stosunki interpersonalne w pracy (w tym społeczna lub fizyczna izolacja, słabe relacje z przełożonymi). Zagrożenia psychospołeczne wynikające z treści pracy to: obciążenie pracą/tempo pracy (przeciążenie lub niedociążenie pracą, brak kontroli tempa pracy, znaczna presja czasu), ale też rozkład czasu pracy (m.in. praca zmianowa, nieprzewidywalne godziny pracy)¹¹. Wskazane czynniki charakteryzują także elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy.

⁹ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND) & European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA), *Psychosocial risks in Europe Prevalence and strategies for prevention*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014, p. 6–7: <https://osha.europa.eu/.../publications/> [dostęp 05.05.2015].

¹⁰ World Health Organization, *Psychosocial factors at work: Recognition and control*, Occupational safety and health series No. 56, Report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health, Geneva 1984, p. 3: http://www.who.int/occupational_health/publications/ILO_WHO_1984_report_of_the_joint_committee.pdf [data dostępu 05.05.2015].

¹¹ S. Leka, A. Griffiths, T. Cox, *Work organisation and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*, Protecting workers & health series No. 3, World Health Organization Geneva 2003, p. 6–7: http://www.who.int/occupational_health/publications/en/oehstress.pdf [dostęp 05.05.2015].

Dla człowieka najbardziej niebezpieczny jest stres chroniczny, czyli stałe, podwyższone napięcie nerwowe powodujące, że nie potrafimy się efektywnie odprężyć, czujemy zmęczenie, wyczerpanie, znużenie¹². Jednym ze skutków długotrwałego stresu jest wypalenie zawodowe, rozumiane jako *stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych negatywnych uczuć, rozwijających się w pracy i w obrazie własnym osoby*¹³. Wypalenie jest również opisywane jako powoli zaczynający się lub nagle ujawniający się stan wyczerpania cielesnego, duchowego bądź uczuciowego występujący w życiu zawodowym, poprzedzony charakterystycznym długotrwałym przerostem wymagań bez odpowiedniego środka równoważącego. Do typowych objawów wypalenia zawodowego zalicza się: uczucie wyczerpania emocjonalnego; zmienność nastroju; zmęczenie psychiczne; napięcie w mięśniach ciała; poczucie nadmiernego obciążenia; spadek poczucia własnych kompetencji, zadowolenia, efektywności w pracy; depersonalizację (uprzedmiotowienie) osób i wrogie lub obojętne do nich nastawienie. Z kolei wśród częstych przyczyn wypalenia znajdują się: nierealistyczne oczekiwania; roztrwonienie fizycznych i psychicznych zasobów; relacje, które naruszają własne rezerwy sił; dehumanizacja pracy¹⁴. „Elastyczni” pracownicy narażeni są na wypalenie zawodowe, szczególnie ze względu na brak wsparcia społecznego, przeciążenie pracą wynikające z tendencji do przyjmowania zbyt wielu zadań i obowiązków oraz trudności w budowaniu i zachowaniu równowagi praca–życie, wynikające głównie z przenoszenia pracy do sfer pozazawodowych. Zagrożeniem mogą być także problemy z wartościowaniem własnej pracy oraz niedostateczne umiejętności w zakresie np. samoorganizacji pracy i zarządzania własną energią życiową.

Konkludując powyższe rozważania, warto zauważyć, że czynniki stresotwórcze nie muszą mieć negatywnych skutków dla zdrowia pracownika, istotne jest natomiast ich nasilenie, ilość, częstotliwość występowania oraz długotrwałość. Wiele zależy od indywidualnego nastawienia pracownika do stresorów, jego wiedzy i umiejętności w radzeniu sobie ze stresem. Stres jest szkodliwy przede wszystkim dla osób, które postrzegają swoją sytuację jako trudną, stresującą, bez wyjścia, przytłaczającą¹⁵. Dlatego też, szczególne znaczenie w przygotowaniu pracowników i pracodawców do przeciwdziałania negatywnym skutkom stresu zawodowego mają zarówno edukacja prozdrowotna, jak i programy prewencji stresu¹⁶, które są obecnie szeroko promowane przez narodowe i międzynarodowe instytucje zajmujące się ochroną zdrowia oraz bezpieczeństwem i higieną pracy.

Zróżnicowanie sposobów wykonywania pracy a problem pracoholizmu.

W literaturze przedmiotu spotykamy wiele różnych określeń pracoholizmu, jednak

¹² D. Nawrat, *Stres zawodowy problemem pracowników i pracodawców współczesnych organizacji*, Wyd. UKSW, Warszawa, w druku.

¹³ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2000, s. 85.

¹⁴ J.F. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz 2008, s. 263.

¹⁵ R.M. Sapolsky, *Dlaczego zębry nie mają wrzodów?*, Warszawa 2010.

¹⁶ Program skierowany do pracodawców w zakresie przeciwdziałania negatywnym skutkom przeciążenia psychicznego i stresu w miejscu pracy: <http://www.pip.gov.pl/html/pl/prewencja/stres/03110701.htm> [dostęp: 21.07.2014].

najczęściej traktowany jest on jako uzależnienie. Według W. Oatesa, twórcy terminu „pracoholizm” (ang. *workaholism* – „cały pracą”), to uzależnienie od pracy, która staje się niezbędnym elementem funkcjonowania człowieka, niepoddająca się kontroli potrzeba pracy, poświęcanie jej bardzo dużo czasu i przypisywanie pracy wyjątkowej wartości¹⁷. Pracoholizm, to odchylenie od równowagi między pracą a istotnymi stronami życia człowieka¹⁸. Do jego głównych objawów zalicza się także podejmowanie coraz większej liczby zadań, trudności wynikające z niemożności kontrolowania pracy, koncentrację myśli, uwagi i celów na aktywności zawodowej z pomijaniem innych spraw życiowych, subiektywną niemożność zaprzestania pracy oraz kontynuowanie jej mimo wyraźnych dowodów szkodliwych następstw (psychicznych, somatycznych i społecznych)¹⁹. Uzależnienie od pracy dotyczy zazwyczaj osób ambitnych, perfekcyjnych, mających wysokie aspiracje zawodowe. Należy też podkreślić, iż pracoholizm jest zagrożeniem zarówno dla ludzi młodych rozpoczynających karierę zawodową, jak i pracowników w okresie tzw. „przełomu życia” (około 50 r.ż.), dla których praca jest np. sposobem dystansowania się od problemów rodzinnych. Uzależnienie od pracy, w tym nieustanny brak czasu, są charakterystyczne również dla pracowników o wysokiej pozycji w organizacji (kierowników, menedżerów), których często wyróżnia wyższy poziom zaangażowania pracą zawodową oraz fakt, że poświęcają na pracę dodatkowe godziny – ponadwymiarowe wobec oczekiwań przedsiębiorstwa. Wspomniane zależności odnoszą się w podobnym stopniu do dużych i małych firm²⁰.

Rozwojowi pracoholizmu sprzyjają, obok osobowościowych predyspozycji, m.in. warunki ekonomiczno-społeczne stwarzające nowe możliwości związane z karierą i sukcesem materialnym, zachęcające do inwestowania w pracę zawodową. Uzależnieniu od pracy może służyć także niekorzystny klimat organizacyjny. Szczególnie niebezpieczne są sytuacje, kiedy pracownikom narzucane są obowiązki przekraczające ich możliwości oraz sprawiające, że nie mogą pogodzić zadań zawodowych z wymaganiami najbliższego otoczenia²¹. Coraz częściej też firmy wydłużają czas swojego funkcjonowania, aby lepiej sprostać oczekiwaniom klientów i utrzymać kontakty z przedsiębiorstwami zagranicznymi, działającymi np. w innych strefach czasowych²². Wymienione rozwiązania wspierają wzrost liczby pracowników poświęcających pracy zawodowej większość swojego czasu. Wiele osób przeznaczają na pracę również czas wolny. Zróżnicowanie sposobów wykonywania pracy wpływa też na różne typy zmian dotyczących czasu wolnego, tj. przemieszanie czasu wolnego z czasem pracy, które według J. Kargula oznacza, iż granice czasu wolnego i czasu pracy są umowne oraz nie zawsze możliwe do uchwycenia przez jednostkę. Kolejną kategorią zmian specyficzna dla istniejących warunków ekonomiczno-społecznych to niestabilność w stabilności czasu pracy. Przedsiębiorstwa zastrzegają sobie, w określonych okolicz-

¹⁷ L. Golińska, *Pracoholizm*, Warszawa 2008, s. 12.

¹⁸ S. Kozak, *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Warszawa 2009, s. 106.

¹⁹ M. Kalinowski, I. Czuma, M. Kuć, A. Kulik, *Praca, Seria: Uzależnienia. Fakty i mity*, Lublin 2005, s. 88–89.

²⁰ L. Golińska, *op. cit.*, s. 51–53 i 126–127.

²¹ J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 402.

²² H. Strzemińska, *Zarządzanie zasobami czasu pracy*, Warszawa 2004, s. 72.

nościach, możliwość wydłużania (najczęściej) i skracania czasu pracy. Co więcej, takiej konieczności nie są w stanie w pełni przewidzieć zarówno pracodawcy, jak i pracownicy, gdyż w wielu firmach zapotrzebowanie na pracę regulują przede wszystkim prawa rynku²³. Wydłużanie czasu pracy oraz przeciążenie pracą zaburzają równowagę między życiem zawodowym i prywatnym. Pracownicy mają mniej czasu na wypoczynek (niezbędny dla zachowania zdrowia) oraz włączenie się w aktywność rodzinną lub działania społeczności.

Wyniki uzyskiwane w europejskich badaniach warunków pracy (*European Working Conditions Survey*²⁴) pokazują, iż długie godziny pracy i jej intensyfikacja są ważnymi determinantami wzrostu stopnia zagrożenia zdrowia oraz bezpieczeństwa pracowników. Niemniej jednak powstawaniu uzależnienia od pracy służy nie tylko brak sztywnych norm czasowych aktywności zawodowej (zapewniony przez elastyczne formy czasu pracy), ale także większa odpowiedzialność w pracy. Dyspozycyjność, poświęcenie oraz skuteczność działania – tak bardzo cenione dzisiaj – wymagają zwiększonego wysiłku ze strony pracobiorców i często prowadzą do pracoholizmu²⁵. Osoby uzależnione od pracy cechuje też bardzo duże zaangażowanie w pełnieniu roli pracownika. Inne role stają się dla nich mniej ważne, a satysfakcja z nich płynąca mało istotna. Dzieje się tak w związku z wygórowanymi wymaganiami, jakie pracownicy sobie narzucają lub jakie nakłada na nich pracodawca²⁶. Istnieją przedsiębiorstwa, które „promują” uzależnienie od pracy i można wyróżnić specyficzne cechy takich organizacji. Mając na uwadze temat niniejszego opracowania, warto wskazać m.in. na następujące tendencje: nacisk na doraźny sukces ekonomiczny, który absorbuje pracowników tak bardzo, że nie mają czasu i możliwości zastanawiania się nad misją oraz podstawowym celem organizacji oraz mobilizację sił pracowników dla uporania się z przeżywanymi kryzysami, które zagrażają dochodom lub istnieniu firmy, przy spychaniu na plan dalszy ich osobistych potrzeb²⁷. Między innymi z tych powodów aktywność pracoholików wydaje się tylko pozornie korzystna dla organizacji.

Konsekwencje psychospołeczne i edukacyjne wynikające z rozproszenia pracy w przestrzeni. Zdaniem B. Skowron-Mielnik, negatywne dla zdrowia skutki elastycznej organizacji pracy mogą wynikać z następujących obciążeń: fizycznych związanych np. z dużą mobilnością pracownika (różne miejsca wykonywania pracy), naruszającą też stabilność więzi społecznych oraz psychospołecznych łączących się m.in. z koniecznością koordynacji pracy z życiem pozazawodowym. Kolejnym czynnikiem niekorzystnie wpływającym na zdrowie psychiczne i fizyczne jest tzw. *kryzys gratyfikacji* – niedostateczne docenianie osoby i roli pracownika, oczywiście w jego odczu-

²³ J. Kargul, *Obszary pozafORMALNEJ i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2001, s. 95–98.

²⁴ *European Working Conditions Surveys (EWCS)*: <http://www.eurofound.europa.eu/pl/surveys/about-eurofound-surveys> [dostęp 05.05.2015].

²⁵ M. Kalinowski, *op. cit.*, s. 88–89.

²⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2010, s. 422.

²⁷ L. Golińska, *op. cit.*, s. 120.

ciu. Jest to szczególnie obciążające w przypadku osób zajmujących „wyzolowane organizacyjnie” stanowiska pracy, wykonujących względnie niezależne zadania, które są realizowane poza siedzibą firmy oraz wymagają ograniczonego kontaktu z innymi²⁸. Do form organizacji pracy, których znaczenie na europejskim rynku pracy wzrosło od 2000 r., należy m.in. opisywana praca zdalna oparta na technologiach informacyjnych i telekomunikacyjnych (ICT). Oferuje ona pracownikom autonomię i elastyczność, ale stwarza również ryzyko związane np. z natężeniem pracy, dłuższym czasem pracy oraz przeniesieniem na osoby pracujące obowiązków tradycyjnie należących do pracodawców (ubezpieczenia zdrowotne i społeczne). Stąd też najnowsze wyniki badań EUROFOUND wskazują na potrzebę równowagi między ochroną pracowników a wprowadzaniem ułatwień dla pracodawców odnośnie do stosowania analizowanej formy organizacji pracy. Można to osiągnąć na drodze ustawodawstwa albo porozumienia zbiorowego²⁹.

Elastyczna organizacja pracy wymaga zmian w dotychczasowych sposobach pełnienia ról społecznych, które wcześniej były rozdzielone w przestrzeni, a teraz odbywają się na tym samym terytorium, np. w domu. Dla pracownika oznacza to m.in.: przekształcenie relacji z pracodawcą, współpracownikami; postrzeganie go już nie tylko jako rodzica, partnera, męża/żonę, ale osobę pracującą, dla której inne zajęcia (poza domowymi) są równie ważne; doświadczanie przez jego bliskich nieznanych wcześniej zachowań, charakterystycznych dla sfery zawodowej³⁰. Bez wątpienia ważną właściwością i korzyścią telepracy jest wyeliminowanie kłopotliwych dojazdów do siedziby pracodawcy lub innego miejsca wyznaczonego do świadczenia pracy. Niemniej jednak coraz więcej „rozrzuconych” miejsc pracy ogranicza kontrolę zewnętrzną i nadzór pracowników. Sami pracownicy mają także utrudniony dostęp do nowych informacji pojawiających się w firmie oraz wymiany opinii z innymi osobami tam zatrudnionymi. W dłuższym czasie może to powodować problemy z nawiązywaniem pozytywnych relacji międzyludzkich. Negatywny wpływ może mieć również stosowanie w pracy głównie technik informacyjnych, które potrafią *spowodować ograniczenie bezpośrednich kontaktów między pracownikami, utrudnić ich rozliczanie i przekształcić całą strukturę organizacyjną w sieć samowystarczalnych, odizolowanych od siebie modułów*³¹. Podsumowując, do częstych trudności a zarazem wyzwani, którym powinni sprostać pracownicy zdalni, zalicza się: większą odpowiedzialność za warunki i czas pracy, brak pewnego rytmu oraz stałości w harmonogramie dnia, systematyczną dbałość o zachowanie dobrych relacji z osobami zatrudnionymi w przedsiębiorstwie, znużenie spowodowane rutyną lub otoczeniem (praca wyłącznie w domu).

²⁸ B. Skowron-Mielnik, *Zagrożenia ze strony elastycznych form zatrudniania i organizowania pracy*, [w:] *Elastyczne formy pracy. Szanse i zagrożenia*, red. C. Sadowska-Snarska, Białystok 2008, s. 66.

²⁹ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND), *New forms of employment. Executive Summary*, 2015: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/> [dostęp 10.05.2015].

³⁰ S. Borkowska, *Praca a życie pozazawodowe*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2004, s. 59.

³¹ A. Giddens, *op. cit.*, s. 403.

Każda aktywność człowieka, również aktywność zawodowa, wiąże się z określonymi kosztami, nakładami oraz wysiłkiem. Koszty psychologiczne, co podkreślano już wcześniej, związane są z utratą komfortu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i ogólnego dobrostanu. Z kolei koszty społeczne – istotne dla rozważań podjętych w opracowaniu – mogą odnosić się m.in. do kontaktów społecznych, opinii społecznej oraz pozycji społecznej³². Stąd Europejskie Porozumienie Ramowe w sprawie telepracy³³ podjęło się ustalenia, że telepracownicy mają mieć prawo dostępu do szkoleń zawodowych i do równych szans w rozwoju kariery zawodowej, a także podlegają tej samej polityce ocen zawodowych, co pracownicy w siedzibie firmy. Obowiązują ich takie same normy wykonywania pracy oraz obciążenie pracą³⁴. Pracodawca jest odpowiedzialny za zdrowie i środki bezpieczeństwa w miejscu pracy telepracowników. Powinien on kontrolować oraz gwarantować odpowiednie warunki pracy. Zobowiązany jest też do zapobiegania izolacji telepracowników od reszty zespołu i do regularnego udostępniania im informacji zakładowych³⁵. Kluczowe jest również powiadomienie potencjalnych pracowników zdalnych o zagrożeniach związanych z tą formą organizacji pracy.

Refleksje końcowe – znaczenie edukacji w minimalizowaniu psychosocjalnych kosztów elastycznej pracy. W przypadku elastycznego systemu pracy w najkorzystniejszej sytuacji są specjaliści, eksperci posiadający wysokie kwalifikacje i kompetencje zawodowe, którzy ze względu na silną pozycję na rynku pracy mogą bardziej koncentrować się na realizacji interesujących ich zadań zawodowych oraz własnym rozwoju niż na wiązaniu się z konkretną organizacją. W innej sytuacji są osoby o niższych kompetencjach i statusie zawodowym, z małym doświadczeniem, pracownicy starsi, młodzi rodzice, osoby niepełnosprawne lub z problemami zdrowotnymi, a do nich również (a w Polsce bardzo często) kierowane są elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy³⁶. Paradoksalnie – pracownicy o „specjalnych potrzebach” ponoszą często największe koszty związane z taką formą pracy.

Augustyn Bańka zwraca uwagę także na powszechne dzisiaj zjawisko przesuwania odpowiedzialności za rozwój osobisty i zawodowy z organizacji na pracownika, co określa jako eksternalizację zatrudnienia oraz odpowiedzialności. Zjawisko to przejawia się w *wy kalku lowanym osłabianiu więzi jednostki z wewnętrznym (zakładowym)*

³² Z. Ratajczak, *Psychologiczne aspekty funkcjonowania współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006, s. 50–51.

³³ *European Framework Agreement on telework* zawarte w 2002 r. (przyp. Auterek).

³⁴ *Implementation of The European Framework Agreement on telework*, Report by the European Social Partners, Adopted by the Social Dialogue Committee on 28 June 2006, September 2006: <http://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/Telework2006-01429-EN.pdf> [dostęp: 10.05.2015].

³⁵ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND), *Telework in the European Union*, 2010, p. 17: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/eiro/tn0910050s/tn0910050s.pdf [dostęp: 10.05.2015].

³⁶ A. Andysz, A. Najder, D. Merez-Kot, *Organizacyjne i indywidualne uwarunkowania korzystania z rozwiązań sprzyjających równoważeniu życia zawodowego i prywatnego*, *Medycyna Pracy* 2014, 65(1), Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi, s. 119–129: <http://dx.doi.org/10.13075/mp.5893.2014.012> [dostęp: 10.05.2015].

rynkiem pracy, a prowadzi to do zamierzonego „wypychania” ludzi na zewnętrzny rynek pracy, pozbywania się przez pracodawców bezpośredniej odpowiedzialności za jednostkę, przy jednoczesnym obciążaniu jej odpowiedzialnością za teraźniejszy, jak i przyszły rozwój zawodowy³⁷. Dotyczy to w sposób szczególny elastycznych pracowników i wiąże się z tzw. stygmatyzacją tych osób w organizacji (ang. *flexibility stigma*). W środowisku pracy, w którym „elastyczni” pracownicy spotykają się z nieprzychylnym odbiorem przełożonych i współpracowników, ponoszą również wyższe koszty, powiązane na przykład z zahamowaniem kariery zawodowej poprzez pominięcie w awansie, szkoleniach czy podwyżkach³⁸.

Uwzględniając powyższe sytuacje, należy podkreślić, iż przygotowanie do radzenia sobie z psychospołecznymi kosztami pracy (w tym „elastycznej” pracy) powinno mieć miejsce już na etapie edukacji szkolnej, ale i w procesie całonocnego poradnictwa edukacyjno-zawodowego, poprzez m.in. rozwijanie kompetencji społecznych oraz kształtowanie samoświadomości własnego zdrowia³⁹. Na lepsze radzenie sobie np. z negatywnymi skutkami stresu zawodowego odpowiednio wpływają też umiejętności: pracy w zespole, samoorganizacyjne, określania priorytetów, efektywnego działania pod presją czasu oraz gospodarowania własnym czasem. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że pracownicy zatrudnieni w elastycznych formach rzadko są diagnozowani pod kątem posiadanych predyspozycji i kompetencji. Podobnie w przypadku telepracy, choćby w zakresie posiadania takich cech, jak: nadmierny perfekcjonizm, prokrastynacja czy skłonność do podjadania pomiędzy posiłkami⁴⁰. Badania prowadzone w ramach projektu *E-core managers*⁴¹ pokazały, że umiejętności niezbędne w telepracy można kształtować i rozwijać, a pracownicy bardzo różnią się pod względem wyposażenia osobowego oraz zdolności niezbędnych w pracy zdalnej. W ramach wspomnianego projektu przygotowano i prowadzono kursy, które z kolei przygotowywały zarówno pracowników, jak i pracodawców do satysfakcjonującego funkcjonowania w wirtualnej firmie.

Jeśli współczesne organizacje pragną, aby pracownicy rzeczywiście oddali firmie swoje umiejętności i kreatywność w najpełniejszy sposób, to osiągnięcie takiego stanu wymaga korzystania z różnych form motywacji oraz zadbania o atmosferę sprzyjającą spokojnej, wydajnej i rozwojowej pracy. Od wielu lat przedmiotem zainteresowania badaczy są zagadnienia: autonomii, poczucia kontroli i wolności wyboru w organizacji,

³⁷ A. Bańka, *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 35.

³⁸ A. Andysz, A. Najder, D. Merecz-Kot, *op. cit.*

³⁹ Wnioski m.in. z badań (zasygnalizowanych w artykule) A. Kulpy-Puczyńskiej oraz D. Nawrat, wpisujące się także w zagadnienia analizowane przez Autorki w ramach prowadzonych przedmiotów na studiach podyplomowych „*Poradnictwo zawodowe otwarte na kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa*”, realizowanych na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie w ramach projektu o tym samym tytule (FSS/2014/HEI/W/0032) finansowanego ze środków funduszy norweskich oraz środków krajowych.

⁴⁰ Materiały z projektu *E-core managers*: <http://www.ecoremanagers.eu/po/default.htm> [dostęp: 11.05.2015].

⁴¹ *Ibidem*.

istotne w dostrzeganiu wpływu na otoczenie i utwierdzaniu wiary pracownika we własne możliwości⁴². Edukacja jest więc najskuteczniejszym środkiem służącym do minimalizowania lub eliminowania psychospołecznych kosztów ponoszonych przez pracobiorców. Przynosi także istotne korzyści osobom zatrudniającym pracowników w elastycznych formach.

Bibliografia

1. Andysz A. Najder A., Merecz-Kot D., *Organizacyjne i indywidualne uwarunkowania korzystania z rozwiązań sprzyjających równoważeniu życia zawodowego i prywatnego*, Medycyna Pracy 2014, 65(1), Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi: <http://dx.doi.org/10.13075/mp.5893.2014.012>.
2. Bańka A. (2006), *Transnarodowe poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Wyd. OHP, Warszawa.
3. Bąk E. (2006), *Elastyczne formy zatrudnienia*. Biblioteka Monitora Prawa Pracy, Wydawnictwo C. G. Beck, Warszawa.
4. Borkowska S. (2004), *Praca a życie pozazawodowe*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, IPISS, Warszawa.
5. E-core managers: <http://www.ecoremanagers.eu/po/default.htm>
6. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND) (2015), New forms of employment. Executive Summary: [https://www.eurofound.europa.eu/publications/European_Foundation_for_the_Improvement_of_Living_and_Working_Conditions_\(EUROFOUND\)_2010_Telework_in_the_European_Union](https://www.eurofound.europa.eu/publications/European_Foundation_for_the_Improvement_of_Living_and_Working_Conditions_(EUROFOUND)_2010_Telework_in_the_European_Union): http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/eiro/tn0910050s/tn0910050s.pdf.
7. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND) & European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA) (2014), *Psychosocial risks in Europe Prevalence and strategies for prevention*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.
8. *European Working Conditions Surveys (EWCS)*, 2005, 2010.
9. Fengler J. (2000), *Pomaganie męczy*. Wypalenie w pracy zawodowej, GWP, Gdańsk.
10. Florek L. (2004), *Europejskie prawo pracy*, LexisNexis, Warszawa.
11. Giddens A. (2010), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
12. Golińska L. (2008), *Pracoholizm*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
13. *Health aspects of wellbeing in workplaces* (1979). Report on a WHO Working Group. EURO Reports and Studies 31. Prague.
14. *Implementation of The European Framework Agreement on telework* (2006), Report by the European Social Partners, Adopted by the Social Dialogue Committee on 28 June 2006: <http://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/Telework2006-01429-EN.pdf>
15. Kalinowski M., I. Czuma I., Kuć M., Kulik A. (2005), *Praca, Seria: Uzależnienia. Fakty i mity*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
16. Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
17. Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
18. Kozak S. (2009), *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
19. Kożusznik B., *Podmiotowość zespołu pracowniczego w organizacji*, Katowice 1996.
20. Kulpa-Puczyńska A. (2014), *Career management determined by flexible model of employment. Educational and professional implications*, “International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)”, Vol. 5, Number 3.
21. Leka S., A. Griffiths A., Cox T. (2003), *Work organisation and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*, Protecting workers & health series No. 3,

⁴² B. Kożusznik, *Podmiotowość zespołu pracowniczego w organizacji*, Katowice 1996, s. 18 i nast.

- World Health Organization Geneva: http://www.who.int/occupational_health/publications/en/oehstress.pdf.
22. Mesjasz J., Witkowski S.A. (2003), *Bilansowanie psychologicznych kosztów pracy jako wyznacznik efektywności zawodowej menedżerów*, [w:] *Współczesne problemy i koncepcje zarządzania*, red. J. Stankiewicz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
 23. Nawrat D., *Stres zawodowy problemem pracowników i pracodawców współczesnych organizacji*, wyd. UKSW, Warszawa, w druku.
 24. Ocena zagrożeń psychospołecznych i warunków pracy w związku z nowymi formami pracy i modelami zatrudnienia (2009), Państwowa Inspekcja Pracy. Główny Inspektorat Pracy, Warszawa: <http://www.pip.gov.pl>
 25. Program skierowany do pracodawców w zakresie przeciwdziałania negatywnym skutkom przeciążenia psychicznego i stresu w miejscu pracy: <http://www.pip.gov.pl/html/pl/prewencja/stres/03110701.htm>.
 26. Ratajczak Z. (2006), *Psychologiczne aspekty funkcjonowania współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
 27. Sapolsky R.M. (2011), *Dlaczego zebry nie mają wrzodów?*, PWN, Warszawa.
 28. Sekuła Z. (2001), *Planowanie zatrudnienia*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
 29. Skowron-Mielnik B. (2008), *Zagrożenia ze strony elastycznych form zatrudniania i organizowania pracy*, [w:] *Elastyczne formy pracy. Szanse i zagrożenia*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok.
 30. Strzemińska H. (2004), *Zarządzanie zasobami czasu pracy*, IPiSS, Warszawa.
 31. Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres*, Wyd. Branta, Bydgoszcz.
 32. World Health Organization (1984), *Psychosocial factors at work: Recognition and control*, Occupational safety and health series No. 56, Report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health, Geneva: http://www.who.int/occupational_health/publications/ILO_WHO_1984_report_of_the_joint_committee.pdf.

dr Aleksandra KULPA-PUCZYŃSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

a.kulpa-puczynska@uksw.edu.pl

dr Dorota NAWRAT

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi

nawrat@wp.pl

Edukacja zawodowa

Andrzej STĘPNIKOWSKI

Związek Rzemiosła Polskiego w Warszawie

Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska

Continuing education of craft masters – example in the field
of environmental protection

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, kompetencje, kwalifikacje, mistrz w rzemiośle, ochrona środowiska, zielona gospodarka, zrównoważony wzrost.

Key words: continuing education, competences, qualifications, craft master, environmental protection, green economy, sustainable growth.

Abstract. The article was prepared on the bases of survey results conducted within the LIFE project “3x environment” on the awareness of Polish craftsmen in the field of ecology. It shows the context of the lack of knowledge among society and entrepreneurs, especially in SME’s sector. It indicates what kind of actions should be taken in order to change the way of thinking in craft companies. Such actions are now implemented within the project “3x environment”, within which concrete training, informational meetings and series of branch articles have been performed. All those actions are boosted with “ecological education package for craftsmen”, where company’s duties have been pointed out but also examples of good practices developed by craft masters – leaders in selected branches were presented. Such good practices enable the company to achieve savings as far as water or energy is concerned even by the level of 30-40%. Combining economic and ecological aspects is the effective way to attract companies into environmental protection issues.

Mistrzostwo zobowiązuje, zwłaszcza do ciągłego doskonalenia się. Aby należyście ocenić edukację ustawiczną mistrzów rzemieślniczych w obszarze ochrony środowiska, należy poznać specyfikę osób posługujących się takim tytułem zawodowym na tle świadomości współobywateli w tej dziedzinie. Bez wątplenia, zagadnienia z tym związane stanowią problem dla wszystkich podmiotów użytkujących środowisko – od „zwykłych” obywateli poczynając, po jednostki samorządu terytorialnego, czy przedsiębiorców, zwłaszcza tych małych, którzy (*en mass*) nie dostrzegają swojego wpływu na środowisko. Specyficzną grupę przedsiębiorców stanowią rzemieślnicy, których kształcenie – w oparciu o przepisy związane z wykonywaniem rzemiosła i zatrudnianiem młodocianych w celu nauki zawodu oraz przygotowaniem zawodowym dorosłych – formalnie podzielone jest na etapy i kończy się złożeniem egzaminu czeladniczego

(po 3 latach) przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej. W Polsce tytuł mistrza można uzyskać tylko w zawodzie odpowiadającym danemu rodzajowi rzemiosła¹. Kwalifikacje zostały wpisane w definicję rzemieślnika, który jest przedsiębiorcą i fachowcem przestrzegającym zasad etyki. Od wieków działalność mistrzów rzemiosła podlegała specjalnym regulacjom i wymagała ciągłego uczenia się. Mistrz musiał przestrzegać standardów jakości i wdrażać „nowinki” związane z danym zawodem, aby być konkurencyjnym i przekazywać zakład potomkom lub żonie². Rewolucja przemysłowa i przemiany społeczne XIX wieku wymusiły na rzemieślnikach konkurencję wobec powstających fabryk. Wiek XX wprowadził nowe zagadnienia, nie tylko związane z postępowaniem technicznym, ale i społecznym, w tym spełnienia warunków wymaganych prawem, takich jak kwestie prowadzenia działalności gospodarczej, praw pracowniczych, ochrony zatrudnienia i bhp czy ochrony środowiska. Zagadnienia te są ujęte w standardach egzaminacyjnych dla czeladników i mistrzów, ale jak pokazuje praktyka wiedza o nich wciąż wymaga aktualizacji. Przykład ochrony środowiska – zwłaszcza po akcesji do UE – jest w tym względzie modelowy. Ciągłe zmiany w prawie i konieczność poszukiwania oszczędności to dowód na to, że mistrz-rzemieślnik uczy się całe życie. Tytuł mistrza, w odróżnieniu od czeladnika, uprawnia (wraz z ukończeniem kursu pedagogicznego) do kształcenia uczniów (23.819 mistrzów kształci 76.042 młodocianych)³. W praktyce, poza satysfakcją osobistą, wyróżnieniem w społeczności i autorytetem w najbliższym środowisku (klienci, pracownicy) nie ma żadnych prerogatyw formalnych⁴ (wyjątek stanowi mistrz kominiarz). W XXI w. jednym z głównych wyzwań dla społeczeństw jest ochrona środowiska. Mówi o tym m.in. najnowszy raport CEDEFOP (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego) i OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) pt.: *Green skills and innovation for inclusive growth*. Efektywność energetyczna, promowanie stosowania odnawialnych źródeł energii w dostępnych cenach, zwiększanie dostępności różnych źródeł energii, w tym słonecznej, energetyczne budownictwo, zachęty podatkowe i wiele innych pomysłów jest dyskutowane na świecie – od Niemiec po Indie⁵. Rzemieślnicy nie mają wyjścia, bowiem zgodnie z Ustawą z 20.04.2001 „Prawo ochrony środowiska” każda firma korzystająca ze środowiska jest zobowiązana przestrzegać wymagań dotyczących jego ochrony w szczególności poprzez: podejmowanie działań w celu wyeliminowania lub ograniczenia szkód wynikających z nieprzebrzegania wymagań ochrony środowiska i podejmowanie właściwych środków w celu wyeliminowania takich przypadków w przyszłości. Poniższe badania wskażą na luki informacyjne rzemieślników w tym obszarze i pomogą dotrzeć do mistrzów z kampanią informacyjną.

¹ Uprzednio obowiązujący system kształcenia robotników wykwalifikowanych i mistrzów w określonym zawodzie, zob. M. Godlewski, *Kształcenie robotników. Poradnik*, WSiP, BKZ, Warszawa 1974, s. 115–126.

² Ferenc M., „Czasy nowożytne”, [w:] Chwałba A., *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 189.

³ *Raport z wyników działalności oświatowej w rzemiośle za 2014 rok*, ZRP, Warszawa, kwiecień 2015, tab. 1.

⁴ W. Okuszek, *Kształcenie rzemieślników*, WSiP, BKZ, Warszawa 1978, s. 68–69.

⁵ *Green skills and innovation for inclusive growth*, CEDEFOP, OECD, Luxemburg 2015, p. 59–81.

Świadomość Polaków i przedsiębiorców sektora MSP w odniesieniu do ochrony środowiska. Badania TNS OBOP wykonane dla Ministerstwa Środowiska wskazują, iż Polacy do środowiska i jego ochrony nastawieni są pozytywnie (91%), a zdaniem 84% badanych osób człowiek ma wpływ poprzez swoje indywidualne działania na stan zasobów naturalnych). Pomimo tych deklaracji aż 56% badanych w codziennym życiu nie zastanawia się nad tym, jaki wpływ na środowisko mają podejmowane przez nie działania. Tak więc pozytywny stosunek do ekologii nie przekłada się na zachowania osób. Pomimo deklarowanej chęci brania odpowiedzialności za stan środowiska nie zawsze zwracamy na to uwagę w codziennym życiu, ale Polacy nie są optymistami co do tego, że stan zasobów naturalnych poprawi się widocznie w ciągu kolejnych 20 lat⁶.

Zastanawia poziom wiedzy na ten temat. Brak znajomości ekologicznych terminów, choć większość osób (80%) zdaje sobie sprawę z istnienia zmian klimatu, to przejawy i konsekwencje tego procesu; brak świadomości tego, że w Polsce istnieją problemy z zasobami wody (poziom wody pitnej na mieszkańca mamy porównywalny z Egiptem).

Jeśli już, to najczęściej podejmujemy działania, które nie wymagają dużego zaangażowania i jednocześnie przynoszą korzyści finansowe (np.: gaszenie światła w pustych pomieszczeniach, przejście z kąpieli w wannie na rzecz pryszniców). Za częścią zachowań ekologicznych często nie kryją się motywacje środowiskowe. Na wsiach w większym stopniu niż w miastach segreguje się śmieci, jednakże dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że istnieją tam programy, które poprzez zachętę ekonomiczną motywują do rozdzielania odpadów⁷. Poziom świadomości ekologicznej Polaków jest niezadowolający i konieczne są działania, które będą rozwijać właściwe postawy.

Żyjąc w takim społeczeństwie można się spodziewać, iż także przedsiębiorcy, a zwłaszcza dominujące mikro i małe zakłady będą posiadać podobny poziom wiedzy i świadomości ekologicznej. Takie badanie jest jednym z działań Stowarzyszenia Edukacji Ustawicznej „TRANSFER” – partnera w projekcie „3xśrodowisko” – jako podstawa do oceny efektywności działań kampanii informacyjno-promocyjnych skoncentrowanych na rzemieślnikach. Punktem wyjścia określającym świadomość rzemieślników nt. ekologii stanowi ww. badanie „świadomościowe”.

Badaniom poddano przedsiębiorstwa rzemieślnicze z sześciu branż (budowlana, drzewna, spożywcza, motoryzacyjna, poligraficzna i usługi osobiste) w okresie od maja do października 2014 r.⁸ Badaniami objęto 416 firm, głównie rzemieślników prowadzących działalność z udziałem kwalifikowanej pracy własnej – zgodnie z definicją z ustawy o rzemiośle⁹.

W badaniach ujęto 111 zakładów fryzjersko-kosmetycznych (26,7%), 89 firm budowlanych, 80 spożywczych i 71 motoryzacyjnych oraz 59 zakładów z branży

⁶ *Badania świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Raport TNS OBOP*, Warszawa, grudzień 2011, Źródło URL: https://www.mos.gov.pl/g2/big/2012_03/22e26473b6cbf1f7fb25d6e21218cd62.pdf.

⁷ Ibidem.

⁸ J. Długokęcka, *Raport badawczy. Badanie stopnia świadomości ekologicznej przedsiębiorców z MSP przed rozpoczęciem kampanii informacyjnej w projekcie, TRANSFER*, Warszawa, październik 2014.

⁹ *Ustawa o rzemiośle*, Dz.U. 1989 nr 17 poz. 92.

drzewnej. Najmniejszą grupę stanowiło 6 firm poligraficznych. 72,5% przebadanych stanowiły mikroprzedsiębiorstwa, 21,4% stanowiły małe zakłady zatrudniające do 49 pracowników. Pozostałe 6,1% stanowiły firmy średnie.

Zachowania przedsiębiorców związane z redukcją zużycia zasobów są jedną ze składowych świadomości ekologicznej. Poniżej zaprezentowano wyniki badania w odniesieniu do zachowań związanych z redukcją zużycia energii w ich firmach. Zdecydowana większość badanych (91,6%) stwierdziła, że starała się ograniczać zużycie energii elektrycznej w firmie w ciągu ostatniego roku. Przewagę uzyskały dwa rozwiązania – gaszenie światła w nieużywanych pomieszczeniach (28,6%)¹⁰ oraz stosowanie energooszczędnych źródeł światła – żarówki i świetlówki energooszczędne (27,3%). Kolejno wskazano: zakup energooszczędnych urządzeń AGD, takich jak lodówki, zmywarki i inne sprzęty wykorzystywane na potrzeby działalności gospodarczej (12%), korzystanie z energetycznych taryf ekonomicznych (10,8%), zastosowanie automatycznych włączników światła (10%) oraz unikanie trybu czuwania „stand by” w RTV/AGD (7,5%). Najmniej wskazań: instalacja systemów do pozyskiwania energii ze źródeł odnawialnych (3,4%) i inne rozwiązania (0,4%).

Najwięcej przedsiębiorców (87,1%) stosuje najprostsze rozwiązanie, jakim jest gaszenie światła w nieużywanych pomieszczeniach. Drugim rozwiązaniem często wykorzystywanym (83,2%) jest stosowanie energooszczędnych źródeł światła (żarówki LED). Inne rozwiązania stosuje o wiele mniej podmiotów – zakup energooszczędnych urządzeń AGD do firmy 36,5%, zastosowanie automatycznych włączników światła – 30,4%, korzystanie z energetycznych taryf energetycznych – 32,8%, unikanie trybu czuwania „stand by” w sprzęcie RTV/AGD – 22,8%. Korzystanie z odnawialnych źródeł energii pozostaje więc minimalne – 10,2 (niezależnie od branży czy wielkości).

Przeważnie (33%) stosują w firmie 3 rozwiązania oszczędzające energię, a 28,4% stosuje 2 rozwiązania. Tylko 14,6% stosuje 4 rozwiązania, zaś 9,5% – 5 rozwiązań oszczędzających energię. Z badań wynika wzorzec postępowania, w którym co najmniej 64% firm, które oszczędzają energię, stosują min. 3 rozwiązania, natomiast trudno mówić tu o zachowaniach całościowych oraz zaawansowanym podejściu o charakterze systemowym. Brak szerszego podejścia i zarządzania wciąż stanowi podstawowy problem małych zakładów. Dodatkowych informacji o podejściu do oszczędzania energii przedsiębiorców dostarczają nam odpowiedzi na pytanie o plany dotyczące podjęcia przez nich dodatkowych działań, które zwiększą efektywność energetyczną i umożliwią zmniejszenie rachunków za energię. Tylko 49,4% badanych ma takie plany, ale aż 40,5% stwierdziło „trudno powiedzieć”, co potwierdza tezę o braku planu systemowego.

Drugim zasobem, o który pytano w badaniu była woda. 73,6% stwierdziło, że w ciągu ostatniego roku starało się ograniczać zużycie wody. Spośród możliwych sposobów redukcji zużycia wody, najczęściej wskazań – 35,5% – uzyskało dbanie o jakość sieci wodnej, głównie likwidacja przecieków, 24,3% wskazało racjonalne używanie wody np. w trakcie zmywania i używanie wielokrotnie tej samej wody oraz montaż sprzętów ograniczających zużycie wody (22,9%). Nieco mniej wskazań

¹⁰ Zbieżność z badaniami TNS OBOP i zadeklarowanymi zachowaniami obywateli Polski.

(16,7%) uzyskało zapewnienie natychmiastowego dopływu wody o pożądanej temperaturze, zaś 0,7% – inne rozwiązania¹¹. Gros firm (50,4%) stosuje 2 rozwiązania oszczędzające wodę, 24,1% – stosuje tylko 1 rozwiązanie, natomiast jedynie 18,1% – stosuje 3 rozwiązania, a 7,4% – 4 rozwiązania.

Zdecydowana większość badanych (74,4%) deklaruje, że są skłonni ponieść dodatkowe koszty w przypadku wprowadzania u siebie rozwiązań ekologicznych, co jest jak się wydaje bardziej wartościową deklarowaną niż odczuwaną, jeżeli przeanalizujemy częstość stosowania takich rozwiązań związanych z oszczędzaniem wody i energii, które generują dodatkowe koszty. Jedynym takim rozwiązaniem jest stosowanie energooszczędnych źródeł światła – 83,2%.

Jedynie 49% przedsiębiorców prowadzi kalkulacje dotyczące nieekonomicznego obchodzenia się z mediami oraz materiałami, co oznacza bardziej intuicyjne niż świadome i systemowe podejście do oszczędzania zasobów. Przynależność do branży różnicuje odpowiedź na to pytanie – aż 68% firm spożywczych deklaruje, że dokonuje takich kalkulacji, podczas gdy tylko 34% stolarzy oraz 39% firm budowlanych prowadzi takie kalkulacje. Wielkość firmy także ma wpływ – aż 68% firm średnich deklaruje, że dokonuje takich kalkulacji, a tylko 44% w grupie mikroprzedsiębiorstw oraz 57% w grupie firm małych.

Rzemieślnicy wykazują zainteresowanie źródłami finansowania działań proekologicznych (20,9%) jest to dla nich sprawa kluczowa. Następnie znalazły się: przepisy prawne i wymagania formalne w zakresie ochrony środowiska (17,2% wskazań) oraz opłaty środowiskowe (12,0% wskazań). Zwraca uwagę niski poziom wskazań dla kategorii kluczowych dla projektu „3xśrodowisko”, tj.: sposoby kalkulacji oszczędności w wykorzystaniu mediów oraz materiałów (10,3%), korzyści ekonomiczne i ekologiczne dla firm powstałe w wyniku oszczędności zasobów (9,8%) oraz sposoby ograniczania zużycia mediów (energia, woda i gaz) i materiałów (9,2% wskazań), co pokazuje niski stopień świadomości w tym zakresie.

Edukacja ustawiczna mistrzów w projekcie „3xśrodowisko”. Wyniki badań potwierdziły słuszność zaplanowanych działań informacyjnych. Aby wyjść naprzeciw potrzebom zakładów rzemieślniczych, zrealizowano 23 spotkania informacyjne, w których udział wzięło 796 uczestników – głównie rzemieślników – mistrzów, których najbardziej interesowały wypracowane w ramach projektu dobre praktyki w zakresie oszczędzania zasobów. Dopiero w momencie, kiedy wskaże się firmom korzyści finansowe wykazują one większe zainteresowanie ekologią. W trakcie spotkań przedstawiano problematykę sprawozdawczości i przedstawiano dobre praktyki, takie jak stosowanie baterii z czujnikiem ruchu, które może dać oszczędności rzędu nawet 40%, a baterie z termostatem około 30%. Inne ciekawe rozwiązania proponowano także w pozostałych branżach, choć różnicowano zasoby¹², np.: w branży drzewnej eksperci zaproponowali zmniejszanie przekroju poprzecznego elementów konstrukcyj-

¹¹ J. Długokęcka, *Raport badawczy. Badanie stopnia świadomości...*, s. 16.

¹² O korzyściach związanych na przykład z wymianą standardowego płynu chłodnicowego na bezkrotonowy zob. M. Jankowska, *Informator ekologiczny dla małych i średnich przedsiębiorstw. Branża motoryzacyjna*, ZRP, Warszawa 2014.

nych krzesła – bez zmniejszania jego wytrzymałości i estetyki – w celu zaoszczędzenia drewna (ok. 29% oszczędności)¹³ i stosowanie falowników w celu zaoszczędzenia energii elektrycznej¹⁴. Takie informacje zamieszczane również w prasie branżowej¹⁵ zachęcają z kolei do udziału rzemieślników w warsztatach szkoleniowych, gdzie mistrzowie mogą zapoznać się ze źródłami marnotrawstwa i rozwiązaniami dla nich dedykowanymi (warsztaty na życzenie przedsiębiorcy mogą się odbywać w zakładzie pracy). Czynnikiem ekonomicznym – a więc wskazanie sposobów i kwot wygenerowanych z oszczędności zasobów jest (poza bezpośrednim dofinansowaniem) najlepszym sposobem na zachęcenie mikroprzedsiębiorców do udziału w różnych formach podnoszenia wiedzy i świadomości ekologicznej. Początkowo mistrzowie, szanując swój czas, podchodzą do tego typu spotkań sceptycznie, jednak uzyskując pozytywne opinie od znajomych fachowców po pierwszych takich warsztatach sami również chętnie biorą udział. W ciągu siedmiu miesięcy w 27 warsztatach szkoleniowych wzięło już udział 367 osób, głównie mistrzów z 311 zakładów rzemieślniczych¹⁶.

Na zakończenie warto wskazać, że mistrzowie-rzemieślnicy stanowią elitę sektora małych i średnich przedsiębiorstw – posiadają konkretne kwalifikacje potrzebne do prowadzenia działalności gospodarczej, ale poza tym mogą korzystać z siatki informacyjnej organizacji rzemiosła. Mistrzowie są świadomi kluczowej roli informacji jako czynnika przewagi konkurencyjnej i dążą do poszerzania swojej wiedzy i świadomości w sposób bardziej zorganizowany niż inne – niezrzeszone – firmy. Największą motywacją pozostaje jednak czynnik ekonomiczny. Teza ta jest zbieżna z wynikami obserwacji ujętych w raporcie *Green skills ...*, gdzie wprost wskazano, iż samo odniesienie do zrównoważonego rozwoju czy zielonej gospodarki jest niewystarczające bez wskazania korzyści ekonomicznych¹⁷. Mistrzowie coraz bardziej rozumieją współzależność korzyści ekologicznych i ekonomicznych, co może przełożyć się na zwiększenie zainteresowania edukacją także w tym wymiarze działalności. Transformacja w kierunku zielonej gospodarki stworzy popyt na nieznane dotąd kwalifikacje i wiedzę w rzadko występujących dziedzinach (np.: wiedza o materiałach, zdolności oceniania śladu węglowego, wpływ na środowisko), ale często tego typu miejsca pracy będą powoływać się na istniejące już na rynku kompetencje, co oznacza konieczność dostarczenia na rynek większej liczby osób z tradycyjnymi umiejętnościami, jak inżynierowie lub mistrzowie (zwani przez Druckera technologami)¹⁸. Dla mistrzów pojawiają się nowe możliwości nabywania kompetencji w zakresie ochrony środowiska – jako członków kadry zarządzającej i pracodawców w swoich firmach i branżach, jako fachowców, którzy w przyszłości będą w stanie przekwalifikować się zgodnie z wyzwaniem zielonej gospodarki. Wraz z rozwojem zielonej gospodarki pojawia się

¹³ I. Derda, *Ekologiczne rozwiązania drogą do rozwoju firmy*, „Kurier drzewny” nr 5/2015, s. 66–67.

¹⁴ I. Derda, *Informator ekologiczny dla małych i średnich przedsiębiorstw. Branża drzewna*, ZRP, Warszawa 2014.

¹⁵ A. Mojzykiewicz, *3xśrodowisko w praktyce*, „Przegląd piekarski i cukierniczy”, nr 07/2015, s. 8–9.

¹⁶ Dane REFA Wielkopolska, lider projektu.

¹⁷ *Green skills and innovation for inclusive growth*, CEDEFOP, OECD, Luxemburg 2015, p. 59–60.

¹⁸ P.F. Drucker, *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, „Wydawnictwo Rzeczpospolita”, New Media s.r.l., 2010, s. 74, 170–171.

także popyt na nowe zawody, takie jak operator odpadami i recyklingu¹⁹, w których z czasem mogą pojawić się także mistrzowie (nie ma żadnych przeciwwskazań, aby tego typu zawody nie mogły być objęte ustawą o rzemiośle). Taki kontekst pokazuje możliwości nabywania przez mistrzów kompetencji w zakresie ochrony środowiska. W tej dziedzinie stawiamy pierwsze kroki, ale już po warsztatach widać, że dzięki mistrzom-technologom można wprowadzać pozytywne i ekologiczne zmiany w firmach MSP.

Bibliografia

1. *Badania świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Raport TNS OBOP*, Warszawa, grudzień 2011.
2. Bilińska-Fiałkowska M., *Informator ekologiczny dla małych i średnich przedsiębiorstw. Branża usług osobistych*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2014.
3. Chwalba A., *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
4. Derda I., *Informator ekologiczny dla małych i średnich przedsiębiorstw. Branża drzewna*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2014.
5. Derda I., Wojciechowska I., *Podręcznik edukacji ekologicznej dla zakładów rzemieślniczych*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2014.
6. Derda, „Ekologiczne rozwiązania drogą do rozwoju firmy”, *Kurier drzewny* nr 5/2015, s. 66–67.
7. Drucker P.F., *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, „Wydawnictwo Rzeczpospolita”, New Media s.r.l., 2010.
8. Godlewski M., *Kształcenie robotników. Poradnik*, WSiP, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1974.
9. *Green skills and innovation for inclusive growth*, CEDEFOP, OECD, Luxemburg 2015.
10. Jankowska M., *Informator ekologiczny dla małych i średnich przedsiębiorstw. Branża motoryzacyjna*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2014.
11. Lewandowski P., Magda I. (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2013*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2014.
12. Mojszykiewicz, „3xśrodowisko w praktyce”, *Przegląd piekarski i cukierniczy*, nr 07/2015, s. 8–9.
13. Okuszek W., *Kształcenie rzemieślników*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1978.
14. *Raport badawczy. Badanie stopnia świadomości ekologicznej przedsiębiorców z MSP przed rozpoczęciem kampanii informacyjnej w projekcie*, Stowarzyszenie TRANSFER, Warszawa październik 2014.
15. *Raport z wyników działalności oświatowej w rzemiośle za 2014 rok*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa, kwiecień 2015.

mgr Andrzej STĘPNIKOWSKI

Związek Rzemiosła Polskiego Warszawa

stepnikowski@zrp.pl

¹⁹ Zob. projekt Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu pn. „Modelowe Regionalne Centrum Kompetencji Technologicznych Green Job (2012–2014)”, prezentacja „Dobre praktyki na ścieżce rozwoju zawodowego w obszarze zielonej gospodarki,” M. Szpilka, T. Kupidura z dnia 16.06.2015.

Analiza oferty edukacyjnej doskonalącej kompetencje proekologiczne pracowników

Analysis of the educational offer for the development of the environment-friendly competences of employees

Słowa kluczowe: kompetencje proekologiczne, szkolenia, doradztwo, dobre praktyki proekologiczne, standardy kompetencji zawodowych, zielone miejsca pracy.

Key words: pro-ecological competences, training, counseling, good practices of environment-friendly solutions, standards of professional competences, green jobs.

Abstract. The article attempts to analyze educational offers supporting pro-ecological competences of employees. The analysis was based on selected examples forms of support which are available in open educational resources of national, educational and research institutions.

Wprowadzenie. Komisja Europejska promuje inicjatywy dotyczące „zielonych miejsc pracy i zielonych umiejętności”, (*Europa 2020*). Strategia UE *Skills for Green Jobs* podkreśla potrzebę wsparcia „zielonego myślenia” wśród pracowników przedsiębiorstw, uświadamia znaczenie pracy zgodnie z praktykami przyjaznymi dla środowiska i wymienia korzyści z nich wynikające. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* wskazuje na konieczność włączenia zagadnień ochrony środowiska do istniejących kwalifikacji oraz zdobywanie nowych kwalifikacji na prośrodowiskowym rynku pracy. „Zielona” gospodarka jest głównym obszarem przyszłego tworzenia miejsc pracy ściśle związanych z ochroną środowiska i gospodarowaniem odpadami (*Green skills*, 2010).

Każde przedsiębiorstwo, niezależnie od zakresu i rozmiaru działalności, może dzięki wdrażaniu innowacyjnych, ekologicznych technologii, rozwiązań organizacyjnych swą działalność unowocześnić i uczynić bardziej rentowną i konkurencyjną. Wzrost potencjału (kadrowego, technologicznego, organizacyjnego, marketingowego) przedsiębiorstw w obszarze ochrony środowiska przynosi szereg korzyści (Teodorowicz H., 2010, s. 81). Pojawiają się one, gdy przedsiębiorstwa spełniają szereg obowiązków wynikających z uregulowań prawnych. Firmy, przeważnie mikro i małe, nie zatrudniają specjalistów, którzy koordynują, planują i prowadzą racjonalną gospodarkę zasobami środowiska naturalnego, posługują się normami jakości środowiska obowiązującymi w krajach UE (Kacak I., Skoczylas K., 2013, s. 132) lub delegują te zadania pracownikom nieposiadającym właściwego przygotowania zawodowego. Rezultatem takiego podejścia jest m.in. niespełnienie wymogów zawartych w regulacjach prawnych (*Raport w sprawie*, 2012) powodujących m.in. kary finansowe dla przedsiębiorstw włącznie z decyzją o wstrzymaniu działalności gospodarczej.

Najważniejszymi powodami niedostosowania się przedsiębiorstw do wymogów środowiskowych jest brak nakładów finansowych na zagadnienia ochrony środowiska oraz niedostosowanie kompetencji prośrodowiskowych kadry zarządzającej i pracowników przedsiębiorstw jak również niski poziom świadomości społeczeństwa polskiego (*Badanie świadomości*, 2015), których zachowania konsumenckie wspierające ochronę środowiska nie pozostają obojętne dla prowadzonej działalności gospodarczej przedsiębiorstw.

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: *Czy instytucje krajowe, lokalne dostosowują swoją ofertę wsparcia do potrzeb prowadzenia proekologicznej działalności gospodarczej MSP?* W badaniach zastosowano metody badań: analiza literatury, obserwacja uczestnicząca, analiza studiów przypadku (Czarnecki K. M. (red.), 2009, s. 15, 99, 159).

Identyfikacja i analiza ofert szkoleniowo-doradczych w obszarze ekologii dla kadr MSP. W obecnym czasie wsparcie kadr MSP coraz częściej prowadzone jest z zastosowaniem wielu metod wsparcia: audyt MSP z danego obszaru wsparcia, szkolenia dla kadry zarządzającej i pracowników na podstawie dedykowanej danemu przedsiębiorstwu analizy potrzeb edukacyjnych, doradztwo w zakresie wdrażania rekomendacji poaudytowych, tworzenie partnerstw lokalnych. Takie podejście umożliwia kompleksowe rozwiązanie konkretnego problemu zidentyfikowanego w przedsiębiorstwie i na rynku lokalnym.

Badania diagnostyczne otwartych zasobów ofert szkoleniowo-doradczych przeprowadzono w oparciu o dane portalu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości – Inwestycjawkadry.pl, Krajowego Systemu Usług dla MSP (KSU), efektów projektów krajowych i międzynarodowych wsparcia zielonej gospodarki i zielonych miejsc pracy.

Portal **Inwestycjawkadry.pl** (Rejestr Usług Rozwojowych) jest bazą ofert szkoleniowych, studiów podyplomowych zgłaszanych przez Ogłoszeniodawców, którzy w ramach prowadzonej działalności gospodarczej lub statutowej zajmują się organizowaniem czy prowadzeniem szkoleń lub studiów podyplomowych i dokonali rejestracji w Bazie, wykazali fakt posiadania certyfikacji/akredytacji/spelnienia standardów dotyczących wiarygodności świadczenia przez Podmiot usług rozwojowych.

Jedną z 21 kategorii szkoleń na ww. portalu jest *Ekologia*. W ramach tej kategorii wyróżniono 4 bloki tematyczne: inżynieria środowiska, ochrona środowiska, edukacja ekologiczna, Monter urządzeń energii odnawialnej. W ramach kategorii Ekologia oferowane są szkolenia otwarte, zamknięte i e-learningowe, dofinansowane z EFS i komercyjne.

W bloku tematycznym – **Inżynieria środowiska** oferowanych jest 57 szkoleń: 49 szkoleń otwartych (rys. 1); 1 szkolenie e-learning nt. „Podstawowe obowiązki firm korzystających ze środowiska”, 6 szkoleń zamkniętych.

W bloku tematycznym – **Ochrona środowiska** – oferowanych jest 281 szkoleń: 234 szkolenia otwarte (tematykę szkoleń przedstawia rys. 2), 45 szkoleń zamkniętych, 2 szkolenia e-learning nt. „Ocena oddziaływania inwestycji na środowisko”, „Podstawowe obowiązki firm korzystających ze środowiska”.

W bloku tematycznym – **Edukacja ekologiczna** – instytucje szkoleniowe oferowały ogółem 62 szkolenia: 34 szkolenia otwarte, 26 szkoleń zamkniętych, 2 szkolenia e-learning nt. „Ekologiczny biznes” i „Podstawowe obowiązki firm korzystających ze środowiska”.

W bloku tematycznym – **Monter urządzeń energii odnawialnej** instytucje edukacyjne oferują 7 szkoleń, z czego 5 szkoleń jest bezpłatnych. Tematyka szkoleń to: *Rozwiązania ekologiczne w firmie OZE-Fotowoltaika, dotacje; Systemy energii odnawialnej; Akademia dobrej energii; Proekologiczne rozwiązania w budownictwie/audyt energetyczny/budownictwo pasywne.*

Każda oferta edukacyjna ma ujednoliczoną strukturę opisu zawierającą następujące informacje: cel szkolenia, program szkolenia, opis metodyki szkolenia, kwalifikacje po ukończeniu szkolenia, wskazuje adresatów szkolenia, formę przyjmowania zgłoszeń, cenę szkolenia, termin i czas trwania szkolenia, typ szkolenia, nazwę instytucji realizującej usługę i wskazanie osoby do kontaktu.

| Temat szkolenia ↕ | Miejscowość ↕ |
|--|---------------|
| Bezpłatne szkolenie-certyfikaty energetyczne i audyty energetyczne. | Opole |
| Bezpłatne szkolenie-certyfikaty energetyczne, autocad | Opole |
| Nowelizacja normy iso 14001 | Szczyrk |
| Zmiany w pōs wynikające z dyrektywy ied | Warszawa |
| Ochrona powietrza | Warszawa |
| Gospodarka wodno-ściekowa | Warszawa |
| Gospodarka odpadami w przedsiębiorstwie | Warszawa |
| Szkolenie pełnomocnik i auditor wewnętrzny systemu zarządzania środowiskowego wg iso 14001:2004 | Kraków |
| Obowiązki producentów i dystrybutorów e-liquidów | Łódź |
| Obowiązki przedsiębiorcy wprowadzającego na rynek substancje i mieszaniny niebezpieczne. 2* moduły | Łódź |

Rys. 1. Tematyka szkoleń otwartych z zakresu inżynierii środowiska, wybór

Źródło: Inwestycjawkadry.pl, PARP, Warszawa 2015, dostęp online: 02.09.2015 r.)

| Temat szkolenia ↕ | Miejscowość ↕ |
|---|---------------|
| Wykorzystywanie wyników badań biegłości w działalności laboratoriów badawczych | Warszawa |
| Procedura ocen oddziaływania na środowisko w procesie inwestycyjnym | Lublin |
| Prawo ochrony środowiska oraz ustawy powiązane – kompendium obowiązujących przepisów. | Warszawa |
| Ocena oddziaływania na środowisko w procesie inwestycyjnym | Warszawa |
| Dostosowanie systemu zarządzania środowiskowego do wymagań iso 14001:2015 | Toruń |
| Ustawa o utrzymaniu czystości i porządku w gminach | Lublin |
| Karta charakterystyki jako źródło informacji o zagrożeniach stwarzanych przez substancje i mieszaniny | Łódź |
| Prawo ochrony środowiska oraz ustawy powiązane – kompendium obowiązujących przepisów - 2-dniowe wars | Warszawa |
| Pobieranie próbek biopaliw stałych | Wrocław |
| Integracja systemu zarządzania laboratorium z innymi systemami zarządzania w organizacji | Wrocław |

Rys. 2. Tematyka szkoleń otwartych w zakresie ochrony środowiska, wybór

Źródło: Inwestycjawkadry.pl, PARP, Warszawa 2015, dostęp online: 02.09.2015 r.)

Szkolenia z zakresu ekologii oferują firmy edukacyjno-doradcze mające siedziby w 39 miejscowościach w kraju. W każdym województwie jest przynajmniej jedna instytucja oferująca szkolenia z zakresu ochrony środowiska (największa liczba

instytucji edukacyjnych oferujących wsparcie proekologiczne dla MSP jest w województwach: dolnośląskim (9) i śląskim (8). Szkolenia mogą być realizowane w instytucji szkoleniowej lub w miejscu uzgodnionym z Usługobiorcą.

Do końca czerwca 2014 roku, od momentu powstania bazy w 2010 roku odwiedziło ją ponad 6,5 mln użytkowników (119 mln odsłon), a 256 tys. zapisało się za jej pośrednictwem na szkolenia. Portal Inwestycjawkadry.pl zawiera bazę szkoleń, kursów oraz studiów podyplomowych dofinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego lub komercyjnych (21 kategorii i 378 podkategorii) (Raport o stanie sektora, 2014, s. 95).

Analiza efektywności i odbiorców szkoleń proekologicznych, które oferowane są na portalu Inwestycjawkadry.pl nie jest możliwa ze względu na brak sprawozdań, raportów z przeprowadzonego wsparcia dla MSP. Portal nie analizuje takich danych.

Krajowy System Usług (KSU) wspiera rozwój przedsiębiorczości w Polsce. Usługi dla przedsiębiorców realizowane są przez współpracujące ze sobą podmioty (około 200 współpracujących ze sobą niekomercyjnych organizacji), których specjalizacja dotyczy m.in. zarządzania finansami, zarządzania energią, innowacji, ochrony środowiska, wykorzystania technologii informacyjnych, marketingu, wsparcia finansowego poprzez fundusze pożyczkowe i doręczeniowe. Koordynatorem KSU jest Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, która dla zapewniania jakości świadczonych przez podmioty usług biznesowych wdrożyła i monitoruje standardy świadczenia usług. Jedną z nich jest usługa w zakresie ochrony środowiska, pilotażowa, realizowana do kwietnia 2013 r. Opracowano dla niej standard usługi systemowej KSU w zakresie ochrony środowiska.

Usługa w zakresie ochrony środowiska realizowana była w kilku etapach:

- 1) etap I – audyt środowiskowy, identyfikacji stopnia spełniania wymogów prawnych,
- 2) etap II – wsparcia doradcze przy wdrażaniu działań rekomendowanych w etapie I,
- 3) etap III – szkolenia z zakresu wykorzystania narzędzi pozwalających na obliczanie poziomu korzystania ze środowiska oraz na obliczanie opłat za korzystanie ze środowiska.

Łączny koszt usługi wynosił 10700 zł a co najmniej 30% kosztów ponoszonych było przez przedsiębiorcę jako wkład własny. Z usługi pilotażowej z zakresu ochrony środowiska skorzystało 805 przedsiębiorców.

Blisko 2/3 klientów usługi pilotażowej stanowiły mikrofirmy. 67% klientów to osoby fizyczne prowadzące działalność gospodarczą. Zdecydowana większość klientów usługi prowadziła działalność w obszarze przetwórstwa przemysłowego (sekcja C) oraz w zakresie handlu hurtowego i detalicznego, naprawy pojazdów samochodowych, włączając motocykle (sekcja G)....

W opinii klientów usługi pilotażowej na rynku brakuje usług z zakresu ochrony środowiska o podobnym zakresie. Ich zdaniem oferty takich usług rzadko są kierowane do MSP i bardzo często są dla nich zbyt drogie. Tylko co dziesiąty klient usługi pilotażowej korzystał wcześniej z usług z zakresu ochrony środowiska świadczonych przez firmy doradcze (Raport końcowy, 2013, s. 4).

Badania dokumentacji wykazały, że najważniejszymi barierami w korzystaniu z usług z zakresu ochrony środowiska są: brak świadomości, że firma korzysta ze środowiska, wypełnianie obowiązków prawno-administracyjnych samodzielnie przez firmy oraz brak oferty takich usług na rynku. Nie wszystkie firmy (40%) korzystające z usługi wsparcia wdrożyły rekomendacje poaudytowe. Powodem był przede wszystkim brak funduszy na wdrożenie rekomendacji oraz odpowiednio przygotowanych do tych zadań pracowników.

Badania dokumentacji po zrealizowanej usłudze doradczo-szkoleniowej wykazały, że przedsiębiorcy nie są świadomi wymagań przepisów prawa ochrony środowiska, które je obowiązują. Audyt środowiskowy pozwolił sprecyzować te wymagania. Dodatkowe kompetencje prośrodowiskowe pracownika/ów biorących udział w dedykowanych szkoleniach, zniwelowały, w pewnym stopniu, bariery przedsiębiorstw w prowadzeniu działań prośrodowiskowych. Badania wskazują na potrzebę zwiększenia świadomości przedsiębiorców poprzez szkolenia o ogólnym charakterze z zakresu ochrony środowiska, w tym kosztów jakie przedsiębiorstwo poniesie, jeśli nie wywiąże się z zobowiązań określonych w stosownych aktach prawnych. Audyt środowiskowy w przedsiębiorstwie jest cenną wiedzą dla kadr przedsiębiorstw jakie należy wdrożyć działania zapobiegawcze niwelujące negatywny wpływ przedsiębiorstw na środowisko. Dalsze szkolenia powinny mieć modułową formę kształcenia, aby można było wybrać właściwą tematykę szkoleń dla MSP, np. gospodarka odpadami, gospodarka wodno-ściekowa, emisja zanieczyszczeń do powietrza, recykling i odzysk opakowań i produktów itd. Istnieje potrzeba przekazywania przedsiębiorstwom, w trakcie szkoleń, narzędzi do samodzielnego obliczania wysokości opłat za korzystanie ze środowiska zarówno darmowych, jak i płatnych programów. Wymiana doświadczeń między przedsiębiorstwami w zakresie upowszechniania dobrych praktyk, pozytywnie wpływać będzie na zwiększanie świadomości proekologicznej MSP.

Międzynarodowa oferta edukacyjna wsparcia przedsiębiorstw w prowadzeniu proekologicznej działalności gospodarczej (przykłady). Nowy model gospodarczy oparty na wiedzy, niskoemisyjnej gospodarce i wysokiej stopie zatrudnienia (Europa 2020, 2010) wymaga m.in. opracowania szeregu rozwiązań prawnych. Rozbudowywany katalog nakładanych na przedsiębiorców wymogów związanych z ochroną środowiska jest skomplikowany, mało przejrzysty i podlega częstym zmianom. Tworzenie innowacyjnych partnerstw publiczno-prywatnych, krajowych i europejskich, które poprzez swoje specyficzne doświadczenie mogą wypracować rezultaty, prowadzi do zwiększenia świadomości proekologicznych społeczeństwa polskiego i UE, tworzenie nowych zielonych miejsc pracy, wdrażanie innowacyjnych technologii środowiskowych.

Nowy zawód – Technik gospodarki odpadami. Potrzeba wprowadzenia do Klasyfikacji Zawodów i Specjalności MPiPS nowych zawodów i opracowania standardów kompetencji zawodowych do już istniejących zawodów w obszarze ochrony środowiska podyktowana została nowymi uregulowaniami prawnymi z tego obszaru, powstawaniem nowych miejsc pracy wymagających nowej wiedzy, umiejętności

i kompetencji ze względu na stosowanie innowacyjnych technologii związanych m.in. z gospodarką odpadami, brakiem osób z odpowiednimi kwalifikacjami oraz występującymi brakami w systemie szkolnym kształcenia osób w tym obszarze, brakiem standardów kompetencji zawodowych (Żurek M. (red.), 2014), które są wykorzystywane m.in. do prowadzenia polityki zatrudnienia i edukacji. Od 2014 r. w wykazie zawodów rynku pracy (Klasyfikacja Zawodów i Specjalności MIPS) znalazł się nowy zawód *Technik gospodarki odpadami*, kod zawodu 325515 (Rozporządzenie: 2014, s. 32) na podstawie zgłoszenia Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, pismo z dnia 08.01.2014 r. o wprowadzenie do KZiS nowego zawodu Technik gospodarki odpadami. Zawód ten ujmuje kompleksowo problematykę gospodarki odpadami.

Technik gospodarki odpadami prowadzi i nadzoruje działania związane z gospodarowaniem odpadami (komunalnymi, metali, bioodpadami, zielonymi, obojętnymi, niebezpiecznymi, medycznymi, weterynaryjnymi, z wypadków, olejami i płynami eksploatacyjnymi, sprzętem elektronicznym i innymi) prowadzonymi przez podmioty nadzorujące, funkcjonujące w gminach, u wytwórcy, w przedsiębiorstwach zbierających, segregujących, składujących lub unieszkodliwiających odpady. Zajmuje się także sprzedażą odpadów lub pośrednictwem w obrocie odpadami oraz inicjuje zadania związane z zapobieganiem powstawaniu odpadów.

Osoby legitymujące się kwalifikacjami Technika gospodarki odpadami mogą być zatrudniane m.in. w instytucjach zaliczanych do terenowych organów administracji państwowej w zakresie szeroko rozumianej ochrony środowiska, firmach bezpośrednio związanych ze zbieraniem, segregacją, recyklingiem, składowaniem lub unieszkodliwianiem odpadów, czy też zajmujących się sprzedażą odpadów lub pośrednictwem w obrocie odpadami.

Standard kompetencji zawodowych dla zawodu Technik/organizator gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie. Od 2014 roku prowadzone są (przez partnerstwo międzynarodowe, którego liderem jest ITeE – PIB w Radomiu) prace badawcze, których efektem końcowym będzie *Standard kompetencji zawodowych dla zawodu Technik/ organizator gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie* (Green-Comp-IT, 2015). Osoba pracująca w tym zawodzie będzie m.in. sporządzać plany, określać koszty, wystawiać i uzyskiwać różnego rodzaju zezwolenia, prowadzić rejestry i ewidencje oraz bazy danych związane z gospodarką odpadami, zapobiegać powstawaniu odpadów, przygotowywać je do ponownego użycia oraz prowadzić recykling materiały i biologiczny odpadów.

Na podstawie opracowanego standardu powstanie *Bank modułów szkoleniowych blended learning z uwzględnieniem wymagań ECVET dla zawodu „Technik-organizator gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie”* oraz narzędzie informatyczne m.in. do *identyfikacji luk kompetencyjnych, doboru modułów szkoleniowych oraz monitorowania przyrostu kompetencji i walidacji personelu.*

Standardy kompetencji zawodowych w sferze edukacji stanowią podstawę do dopasowania podstaw programowych kształcenia zawodowego i standardów wymagań egzaminacyjnych do potrzeb gospodarki, a z punktu widzenia pracodawcy stanowią

podstawę projektowania stanowisk pracy, budowania systemu ocen pracowniczych, systemu wynagradzania, ustalania ścieżek karier zawodowych i rozwoju osobowego¹.

Promotor ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (ang. GreenPoint). Wymagania z zakresu ochrony środowiska dla przedsiębiorstw powodują konieczność dostosowania się pracowników do nowych wymagań stawianych im przez pracodawców. Dla zachowania dotychczasowych stanowisk pracy i umożliwienia doskonalenia kompetencji prośrodowiskowych na wyższych poziomach edukacji powstał Profil kompetencji zawodowych *Promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie* (Kacak I., Skoczylas K., 2014) Profil kompetencji GreenPoint zawiera opis kompetencji i zadań zawodowych, opis czynników materialnych i społecznych, z którymi styka się pracownik podczas wykonywanej pracy. Pracownik GreenPoint to osoba wykonująca swoje podstawowe zadania zawodowe a zgodnie z nadanymi mu przez pracodawcę uprawnieniami, część czasu pracy przeznaczają na działania związane z zapewnieniem realizacji polityki ochrony środowiska w przedsiębiorstwie.

Identyfikacja luk kompetencyjnych pracowników przedsiębiorstw w kontekście profilu kompetencji zawodowych „Promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie” pozwoliła na opracowanie i pilotażowe wdrożenie modułowego programu doskonalenia kompetencji w zakresie ochrony środowiska w przedsiębiorstwach. Pozytywna ocena szkolenia e-learningowego wyrażona przez jego uczestników pozwoliła wnioskować, że zarówno tematyka szkolenia jak i zastosowana metoda kształcenia są właściwymi dla doskonalenia kompetencji pracowników przedsiębiorstw.

Zielone miejsca pracy. Według European Environment Agency sektor recyklingu jest istotną branżą ze względu na kreowanie nowych miejsc pracy dla pracowników o różnym poziomie umiejętności. Branża recyklingu tworzy miejsca pracy zarówno dla pracowników o niskich umiejętnościach, jak i dla bardzo dobrze wykształconych. Od 2000 roku w krajach Unii Europejskiej regularnie zwiększa się zatrudnienie w sektorze recyklingu w relacji do liczby ludności. W roku 2007 w UE wzrosła liczba pracujących w sektorze recyklingu o blisko 45% (w porównaniu z rokiem 2000) (*Earnings*, 2011, s. 16).

Zwiększenie podaży i popytu na pracę i kompetencje związane z zielonymi miejscami pracy (ZMP) było celem projektu *Innowacyjne możliwości tworzenia zielonych miejsc pracy szansą dla województwa podlaskiego* realizowanego przez partnerstwo międzynarodowe w latach 2013–2015 na terenie województwa podlaskiego. Działania (coaching, szkolenia zawodowe, staże zawodowe) skierowane były do osób bezrobotnych i przyszłych pracowników ZMP oraz do pracodawców kreujących ZMP (poradniki i narzędzia ekonomiczne). Wypracowano 3 modele interwencji dedykowane 3 grupom odbiorców (NGO w zakresie kształtowania i rozwoju kompetencji, postaw

¹ W obszarze ochrony środowiska w ostatnim czasie opracowano standardy kompetencji zawodowych dla zawodów: *Edukator ekologiczny* (325501), *Audytork ekologiczny* (213301), „*Ekolog*” (213302). Standardy kwalifikacji zawodowych sprzyjają porównywalności i uznawalności kwalifikacji pracowników i przyczyniają się do szybkiej adaptacyjności osób do wymagań rynku pracy”, „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”, PO KL 1.1., MPiPS, 2012–2013.

i wiedzy; MSP w zakresie biznesplanów i analiz finansowych nowych przedsięwzięć oraz JST w zakresie animowania lokalnych akcji, kampanii i współpracy trzech sektorów w zakresie baterii, ZSEE i biomasy): Model ZMP_ZSEE (zużyty sprzęt elektryczny i elektroniczny) i Baterie; Model ZMP_Biomasa; Model ZMP_Partnersstwo (*Innowacyjne*, 2011) Modele promują tworzenie lokalnych partnerstw, wskazują nisze konkurencyjne proekologicznej działalności gospodarczej, możliwości zatrudnienia dla osób pozostających bez pracy. Zainteresowani uruchomieniem takiej działalności mogą sprawdzić jej opłacalność, wykorzystując opracowane specjalne kalkulatory, pozwalające obliczyć potencjał danej gminy w kwestii produkcji zużytego sprzętu, ubrań czy baterii i nakrętek.

Obok kalkulatorów do szacowania przychodów z działalności proekologicznej opracowano także dla województwa podlaskiego: Strategię organizacji i tworzenia ZMP w gminach, Analizę ekonomiczną gminy realizującej zbiórkę ZSEE i zużytych baterii, Wzór organizacji i finansowania ZMP w gminie.

Podsumowanie. Prośrodowiskowe zarządzanie przedsiębiorstwem generuje nowe miejsca pracy i potrzebę rozszerzania kompetencji proekologicznych pracowników. Powstają nowe zawody w obszarze ochrony środowiska (Technik gospodarki odpadami) i nowe standardy kompetencji zawodowych (Edukator ekologiczny, Audytor ekologiczny, Ekolog). Rynek edukacyjny oferuje bogatą ofertę wsparcia dla kadry MSP, skierowaną do różnych grup zawodowych w zakresie działań proekologicznych. Oferta edukacyjna często jest bezpłatna, współfinansowana z funduszy Unii Europejskiej. Instytucje rządowe, organizacje pozarządowe, instytucje naukowe, edukacyjne podejmują badania środowiskowe i opracowywane są modele wsparcia: partnerstwa lokalne, audyt środowiskowy, doradztwo w zakresie wdrażania rozwiązań ekologicznych, szkolenia ogólne kształtujące świadomość proekologiczną jak i szkolenia specjalistyczne dostosowane do konkretnych potrzeb przedsiębiorstw czy stanowisk pracy. Efektem analizowanej oferty edukacyjnej jest wzrost świadomości proekologicznej kadr MSP uczestniczących w projektach, o potrzebie wdrażania ekologicznych rozwiązań i konieczności rozszerzania kompetencji prośrodowiskowych, wdrażania innowacyjnych rozwiązań środowiskowych. Można wnioskować, iż cel podjętych inicjatyw edukacyjnych został osiągnięty, a przeprowadzone przedsięwzięcia edukacyjno-doradcze były efektywne.

Dostosowanie oferty wsparcia proekologicznego dla MSP będzie efektywne, jeśli oferta dostosowana będzie do potrzeb przedsiębiorstw zidentyfikowanych przez zewnętrznych audytorów środowiskowych. Przykłady dobrych praktyk wdrażania rozwiązań innowacyjnych przez inne przedsiębiorstwa, wskazujące na korzyści dostosowania się do krajowych i unijnych wymogów środowiskowych, będą motywatorem zmian w przedsiębiorstwach. Oferta edukacyjna bezpłatna „przyciągnie” szersze grono uczestników. Perspektywa finansowa Unii Europejskiej 2014–2020, stawiająca jako priorytet działalność gospodarczą niskoemisyjną, daje nadzieję, że w 2020 r. będziemy świadomym społeczeństwem prośrodowiskowym, a „zielone przedsiębiorstwa” w Polsce będą wszechobecne.

Bibliografia

1. Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski (badanie trackingowe 2014). Ministerstwo Środowiska Warszawa 2015.
2. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I.: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2014.
3. Czarniecki K.M. (red.), *Nowy leksykon metodologiczny*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2009.
4. Earnings, Jobs and Innovation: The Role of Recycling in a Green Economy, Eurostat, EEA, 8/2011.
5. Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).
6. Green-Comp-IT, Transfer dobrych praktyk oraz rozwój kompetencji zawodnych pracowników w obszarze gospodarki odpadami wspomagany narzędziami informatycznymi (Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools Green-Comp-IT), ITeE – PIB, Radom, 2015, dostęp online (27.10.2015): www.greencompit.eu
7. Green skills and environmental awareness in vocational education and training Synthesis report, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg 2012.
8. Innowacyjne możliwości tworzenia zielonych miejsc pracy szansą dla województwa podlaskiego, EFS, Działanie 6.1, Towarzystwo AMICUS, Białystok 2015.
9. Inwestycjawkadry.pl, PARP, dostęp online: http://www.inwestycjawkadry.info.pl/szkolenia-ekologia-ochrona_srodowiska,sk,18,247.html.
10. Kacak I, Skoczylas K., *Doskonalenie „zielonych” umiejętności kadry przedsiębiorstw przemysłu metalowego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2014.
11. Kacak I., Skoczylas K.: Badanie świadomości środowiskowej pracowników MSP sektora metalowego. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2013.
12. Krajowy System Usług dla MSP, PARP Warszawa 2015, dostęp online: <http://ksu.parp.gov.pl/pl/doradztwo-biznesowe..>
13. Raport końcowy *Badanie klientów i usługodawców pilotażowej usługi Krajowego Systemu Usług w zakresie ochrony środowiska*. Praca zbiorowa: B. Bartniczak, T. Klimczak, M. Ptak, PSDB Sp. z o.o., PARP Warszawa 2013.
14. Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2012–2013, PARP Warszawa 2014.
15. Raport w sprawie oceny stanu przestrzegania przepisów dotyczących substancji kontrolowanych w Polsce za rok 2011, Główny Inspektorat Ochrony Środowiska Departament Inspekcji i Orzecznictwa, Warszawa 2012.
16. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Dz.U. dnia 28 sierpnia 2014 r. Poz. 1145.
17. *Standard Usługi Systemowej KSU w Zakresie Ochrony Środowiska*. Załącznik nr 2 do Umowy o udzielenie wsparcia. Departament Rozwoju Instytucji Otoczenia Biznesu Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.
18. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008.
19. *Systemowa usługa doradczo-szkoleniowa z zakresu ochrony środowiska*, KSU PARP Warszawa 2014.
20. Teodorowicz H.; *Gospodarka odpadami*, PARP Warszawa 2010.
21. Żurek M. (red.): *Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green-Job*, ITeE – PIB, Radom 2014.

mgr Iwona KACAK

Institut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
iwona.kacak@itee.radom.pl

Nauczyciele kształcenia zawodowego o modelu kształcenia modułowego

Vocational teachers about modular vocational education model

Słowa kluczowe: nauczyciel szkoły zawodowej, szkoła zawodowa, kształcenie modułowe, rynek pracy, efektywność kształcenia.

Key words: vocational education teacher, vocational school, modular education model, labour market, educational efficiency.

Abstract. The article presents some partial conclusions from the research conducted among teachers working in four vocational schools which participated in some pedagogical innovations based on application of the modular vocational training model. Some statements from interviews with vocational teachers presented in this paper indicate the most important characteristics of the modular education in the respondents' opinion. The opinions of teachers implementing this relatively new didactical model, which were collected during a four-year long period of the research, present this solution as a high effective and adequate to contemporary labour market requirements in terms of vocational education. However, one can find here also some indications of appearing difficulties, restrictions and some apprehensions as far as it is concerned.

Wprowadzenie. Kształcenie modułowe, które stanowi przedmiot podejmowanych tu rozważań, nie jest koncepcją jednolitą teoretycznie. Z tego też powodu rozwiązania z nim związane wdrażane w różnych ośrodkach mogą nieraz różnić się od siebie. Jednakże wśród zasadniczych walorów modułowego systemu kształcenia, uzasadniających coraz większe zainteresowanie tą koncepcją, wskazać można elastyczne reagowanie na potrzeby rynku pracy poprzez rozwijanie czy przebudowę kwalifikacji posiadanych czy nabywanych przez uczniów szkół zawodu¹. Wprowadzenie dobrze przygotowanego oraz metodycznie realizowanego kształcenia modułowego zwiększa efektywność procesu przygotowania zawodowego, obniża jego koszty i bardziej dostosowuje je do zmieniających się potrzeb wynikających z pracy². Krzysztof Symela dowodzi, że moduły najlepiej dają się wykorzystywać tam, gdzie chodzi o uzyskanie kwalifikacji do wykonywania konkretnych zadań zawodowych. Stąd właśnie w kształceniu zawodowym zdobyły one największą popularność³. Programy modułowe kształcenia są szczególnie

¹ K. Szafraniec, *Projektowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych oparte o koncepcję modułów kwalifikacyjnych*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994, s. 7.

² W. Karpiński, *Kształcenie modułowe*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994, s. 41.

³ *Eksperyment pedagogiczny. Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Model ujednoliconego egzaminu zawodowego*, (red.) J. Figurski, K. Symela, Warszawa 2001, s. 86; K. Szafraniec, *Projektowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych oparte o koncepcję modułów kwalifikacyjnych*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994, s. 7.

przydatne w kształceniu zawodowym, gdzie: umiejętności, na ogół bardziej spójne, przeważają nad wiadomościami, na ogół bardziej rozproszonymi; natomiast zapotrzebowanie na kwalifikacje zawodowe jest regionalnie zróżnicowane i zmienne⁴. Niektórzy obserwatorzy sytuacji kształcenia zawodowego w Polsce sygnalizują nawet pojawiające się, co prawda ze zmiennym natężeniem, intencje systemowego przejścia na modułową organizację przygotowania zawodowego w szkołach⁵. W związku z tym w ramach niniejszego opracowania przedstawiono opinie formułowane przez nauczycieli na temat wprowadzonego w ich szkołach systemu nauczania modułowego. Zaprezentowane wypowiedzi stanowią wycinek materiału empirycznego zgromadzonego w toku 127 wywiadów indywidualnych przeprowadzonych wśród nauczycieli w czterech zespołach szkół zawodowych województwa warmińsko-mazurskiego, w ciągu czterech lat wdrażania wspomnianej innowacji pedagogicznej⁶.

Modułowy model kształcenia zawodowego – krótka charakterystyka.

W kształceniu zawodowym „moduły” stanowią pochodną funkcji i zadań zawodowych realizowanych przez pracownika na stanowiskach pracy. Modułowa organizacja treści kształcenia zawodowego nakierowana jest na: zdobywanie interdyscyplinarnej wiedzy, kształtowanie umiejętności poprzez działania praktyczne, ale również osiąganie kompetencji personalnych i społecznych. W kształceniu modułowym przyjmuje się założenie, że podstawą zdobywania wiedzy i umiejętności powinno być wykonywanie różnorodnych czynności i operacji praktycznych w sytuacjach rzeczywistych bądź symulowanych. „Moduł” spełnia funkcję jednostki doboru i organizacji treści kształcenia⁷.

Genezy kształcenia modułowego można doszukiwać się w teorii kształcenia programowanego B.F. Skinnera czy też systemie kształcenia indywidualnego, rozpracowanym przez F. Kellera i G. Skermana. Koncepcja ta w wyraźny sposób wpłynęła na przekształcanie się procesu nauczania w proces uczenia się. Zmieniła jednocześnie rolę tradycyjnie przypisywaną nauczycielowi, ukierunkowując jego działanie na przygotowywanie procesu kształcenia, w tym tworzenie oprogramowania dydaktycznego, wspomaganie pracy uczniów czy przygotowanie narzędzi kontroli ich postępów⁸. W kształceniu modułowym wykorzystane są różnego rodzaju media i techniczne środki nauczania. Stąd wynika implementacja na użytek kształcenia

⁴ U. Jeruszka, *Ewolucja programów przedmiotów zawodowych*, Warszawa 1998, s. 81.

⁵ M. Canning, M. Godfrey, D. Holzer-Żelaźewska, *Vocational Education in the New EU Member States. Enhancing Labor Market Outcomes and Fiscal Efficiency*, Washington 2007, s. 8.

⁶ Badania przeprowadzone zostały w Zespole Szkół nr 6 im. Macieja Rataja w Elku, Zespole Szkół nr 2 im. Jędrzeja Śniadeckiego w Szczytnie, Zespole Szkół Gospodarczych w Elblągu oraz Zespole Szkół Gastronomiczno-Spożywczych w Olsztynie, w ramach realizacji Projektu systemowego pn. „Model kształcenia w branży gastronomiczno-hotelarskiej połączony z systemem walidacji kwalifikacji i kompetencji formalnych” realizowanego w ramach Poddziałania 9.2 Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego, Priorytetu IX, Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013.

⁷ K. Symela, *Metodyczno-organizacyjne uwarunkowania opracowania modułowej oferty programowej dla zawodów branży gastronomiczno-hotelarskiej*, (w:) *Model kształcenia w branży gastronomiczno-hotelarskiej połączony z systemem walidacji kwalifikacji i kompetencji formalnych*, cz. I, *Ku nowej jakości przygotowania zawodowego*, (red.) A. Małyska, P. Piotrowski, Olsztyn 2014, s. 30.

⁸ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977.

modułowego koncepcji nauczania multimedialnego rozwijanej przez W.A. Wittcha i Ch.F. Schullera, zaś w Polsce przez poznańskie środowisko technologów kształcenia (W. Strykowski, W. Skrzydlewski i inni). Z tej perspektywy kształcenie modułowe staje się nową formą organizacyjną kształcenia, integrującą przede wszystkim koncepcje nauczania: programowanego, indywidualnego oraz multimedialnego. Taki sposób podejścia do problemu doboru i realizacji treści kształcenia zawodowego dla różnych poziomów i typów szkół wskazuje, że nie jest to domena jednej uniwersalnej koncepcji. Raczej jest to kompleks różnych założeń dotyczących nauczania, które wzajemnie się uzupełniają w zależności od sytuacji dydaktycznej oraz predyspozycji uczącego się⁹.

W procesie doboru treści kształcenia i konstruowania modułowego programu nauczania dla zawodu uwzględniane są: podstawa programowa kształcenia w zawodzie, standard kwalifikacji zawodowych dla zawodu, standard wymagań egzaminacyjnych, proces pracy na stanowiskach właściwych dla zawodu, wymagania określone w materiałach zawodoznawczych i innych dokumentach. Program nauczania skonstruowany zgodnie z prezentowaną strukturą umożliwia: uelastycznienie kształcenia zawodowego, ciągłą weryfikację treści, kształcenie w indywidualnym tempie dostosowanym do możliwości uczniów¹⁰.

Może też być rozumiane jako samokształcenie wynikające z samoorganizacji sytuacji dydaktycznych. A zatem rola nauczyciela może być różna¹¹. Może ona polegać na instruowaniu słuchaczy, w jaki sposób rozumieć treści nauczania przedmiotu. Można rolę tę pojmować jako sprawną organizację procesu uczenia się, a także jako uprawianie określonej technologii kształcenia dla ułatwienia tego procesu. Nauczyciel postrzegany może być również jako konsultant¹². Wówczas jego praca polega na reagowaniu na potrzeby uczniów wynikające z doznawanych przez nich trudności w trakcie realizacji jednostek modułowych. Nauczyciel-konsultant uczestniczy także w projektowaniu i modyfikowaniu zindywidualizowanych programów kształcenia, biorąc pod uwagę opinie uczniów¹³.

Przede wszystkim jednak przedsięwzięcie takie jest kompleksową zmianą klasycznie rozumianego procesu dydaktycznego. Wprowadzenie modułowej organizacji

⁹ K. Symela, *Metodyczno-organizacyjne uwarunkowania opracowania modułowej oferty programowej dla zawodów branży gastronomiczno-hotelarskiej*, dz. cyt., s. 30–31.

¹⁰ J. Figurski, E. Kozieł, *Struktura, treść, projektowanie i upowszechnianie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego*, (w:) *Współczesne problemy poradnictwa i edukacji zawodowej*, (red.) B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 213.

¹¹ Jak zauważa Clive Kanes, zdecydowanie więcej uwagi w specjalistycznej literaturze poświęca się kwestiom organizacji elastycznego kształcenia niż zagadnieniom związanym z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli do pracy w takim stylu. Zob. C. Kanes, *Strategies for Developing Flexible Learning*, (w:) *Developing Vocational Expertise. Principles and Issues in Vocational Education*, (red.) J. Stevenson, Crows Nest 2003, s. 210.

¹² Taki sposób zorganizowania sytuacji uczenia się, w którym nauczycielowi przypada przede wszystkim rola konsultanta czy przewodnika, wspierającego ucznia swoim doświadczeniem, nazywany bywa w anglojęzycznej literaturze mianem *guiding learning* i często przedstawiany jako szczególnie przydatny właśnie w treningu umiejętności zawodowych. Por. S. Billett, *Guiding Vocational Learning*, (w:) *Developing Vocational Expertise*, dz. cyt., s. 226–246.

¹³ K. Symela, *Kształcenie modułowe odpowiedzią edukacji na potrzeby rynku pracy*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994, s. 110–111.

kształcenia wpływa na pięć komponentów systemu kształcenia zawodowego, pomiędzy którymi występują określone relacje. Chodzi tutaj o to, by szkoła posiadała własny lub zaadaptowany modułowy program nauczania, który spełnia wymagania podstawy programowej kształcenia w określonym zawodzie i podzielony jest na jednostki modułowe integrujące zawodowe kształcenie teoretyczne z kształceniem praktycznym. Po drugie konieczne są odpowiednio przygotowane pakiety edukacyjne w formie poradnika dla ucznia i poradnika dla nauczyciela, stanowiące obudowę dydaktyczną jednostek modułowych – odgrywają one kluczową rolę w planowaniu, realizacji i ewaluacji zajęć edukacyjnych¹⁴. Następnie nauczyciel projektuje i realizuje zajęcia edukacyjne oraz wspiera uczących się z wykorzystaniem pakietów edukacyjnych i aktywizujących metod nauczania. Struktura organizacyjna kształcenia zawodowego musi umożliwiać realizację zajęć edukacyjnych łączących teorię z praktyką w warunkach rzeczywistych lub zbliżonych do tych, które występują w środowisku pracy¹⁵. Ponadto jest możliwe, aby kandydaci do kształcenia (szczególnie dotyczy to kursów kwalifikacyjnych) rozpoczynali edukację z różnych poziomów wstępnych, tj. dostępne są różne ścieżki uczenia się, dostosowane do różnych poziomów wcześniej zdobytej wiedzy, umiejętności, predyspozycji oraz potrzeb indywidualnych¹⁶. Należy podkreślić, że brak któregoś ze wspomnianych komponentów w procesie nauczania i uczenia się wpływa niekorzystnie na efektywność działań edukacyjnych¹⁷.

Wszystko to sprawia, że kształcenie modułowe jest również – jak zauważa Henryk Bednarczyk – szansą na rozwój ustawicznej edukacji zawodowej¹⁸. To właśnie fundamentalne cechy tego rozwiązania organizacyjno-metodycznego, do których bez wątpienia należą elastyczność i otwartość, czynią je przydatnymi dla edukacji całościowej.

Nauczyciele o kształceniu modułowym. Nauczyciele uczestniczący we wspomnianej innowacji pedagogicznej, charakteryzując kształcenie modułowe, wskazywali różne jego cechy. I tak na przykład jedna z nauczycielek zauważyła: *Możemy powiedzieć, że nauczanie modułowe można porównać do wczesnej edukacji. Jeżeli ktoś uczył we wczesnej edukacji, miał kontakt z tymi małymi dziećmi, to na pewno śmiało odnajdzie się właśnie w nauczaniu modułowym.* Rozwijając tę myśl stwierdziła jeszcze, że: *jeżeli nauczyciel przechodzi z nauczania przedmiotowego na modułowe, pierwszą podstawową rzeczą jest, że musi się nauczyć racjonalnie gospodarować czasem, bo jeżeli ktoś jest przyzwyczajony do czterdziestu pięciu minut, to po prostu może na początku nie wiedzieć za bardzo co z następnymi godzinami zrobić. A musi tak rozplanować czas, bo na przykład moduły są trzy, czy czterogodzinne, żeby było co*

¹⁴ H. Bednarczyk, T. Kupidura, *Otwarte zasoby informacyjne w edukacji ustawicznej zawodowej*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2011, nr 1, s. 153.

¹⁵ S. Billett, *Vocational Education. Purposes, Traditions and Prospects*, Dordrecht-Heidelberg-London-New York 2011, s. 152–153.

¹⁶ H. Bednarczyk, J. Figurski, *Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2013, nr 1, s. 33.

¹⁷ K. Symela, *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*. Projekt PO-KL „System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego”, Warszawa 2009.

¹⁸ Tamże, s. 31.

robić przez te cztery godziny. Jeżeli nauczyciel się jeszcze nie wdrożył, po prostu czasami może być tak, że za mało zadań sobie przygotowuje. Nie za bardzo zna klasę, więc nie będzie znał tempa pracy uczniów i okaże się, że czasu mu zabraknie.

Inny dydaktyk, jako najbardziej specyficzne dla kształcenia zawodowego w systemie modułowym uznał to, że należy tutaj przede wszystkim bazować na praktyce. Te ćwiczenia praktyczne dostosowuje się i do potrzeb rynkowych i do specyfiki szkoły. Poza tym praca dydaktyczna w systemie modułowym *jest bardziej przewidywalna. Można więcej w kształceniu modułowym, które jest nastawione na praktykę, uzyskać od ucznia, więcej go nauczyć niż w nauczaniu tradycyjnym.* Ale jednocześnie, jak zauważył ten sam respondent, ta forma organizacyjno-metodyczna kształcenia zawodowego wymaga od nauczyciela większego zaangażowania i pracy, nie tylko w zakresie przygotowania zajęć dydaktycznych, ale także ich realizacji: *nie ma siedzenia za biurkiem. Tylko jest to tok, musi to być taka praca jak ucznia, czyli nauczyciel jest razem z klasą. To też jest bardzo ważne dla ucznia. Ten kontakt. Tutaj jest cały czas przy uczniach, widzi, poprawia, wspólnie ćwiczy, czyli że pracuje. Zatem ten nauczyciel naprawdę musi się wykazać też wiedzą praktyczną.*

Wielu respondentów, określając specyfikę kształcenia modułowego, odwoływało się, co zrozumiałe, do relacji między kształceniem umiejętności czy treningiem praktycznym, a przekazywaniem tak zwanej wiedzy teoretycznej, czyli wyposażaniem uczniów w określony zasób specjalistycznych informacji dotyczących zagadnień technologicznych, metodycznych, prawnych i ekonomicznych, związanych z wykonywaniem określonej profesji. Wielu nauczycieli wskazywało na przewagę treningu praktycznego na modułach kształcenia zawodowego. Wielu też uznało tę okoliczność za istotny walor tego rozwiązania organizacyjno-dydaktycznego. Jak stwierdziła w wywiadzie jedna z nauczycielek: *Ja uważam, że to dobry system i daje efekty. Pozwala na chyba lepsze przygotowanie do zawodu. I tutaj to bym powiedziała, tak na dziewięćdziesiąt dziewięć procent, że zdecydowanie jest lepszy niż przedmiotowy. Tam jest po urywku, niby tam powinna być korelacja między przedmiotami, ale to różnie bywa. A tutaj nie ma siły, ta korelacja występuje, musi być i jest niezbędna.*

Podobnego zdania na temat ilościowej przewagi treningu praktycznych umiejętności zawodowych nad przekazem informacji w kształceniu zawodowym opartym na modułach był inny respondent, który stwierdził: *jest tutaj połączona teoria razem z praktyką. Młodzież ma bardzo dużo godzin przeznaczonych na pracę indywidualną, pracę zbiorową. Młodzież wówczas ćwiczy te umiejętności takie manualne: sporządzania potraw i napojów. A też uczy się współpracować w grupie. Uczy się rozmowy, współdziałania w grupie, podejmowania decyzji również.* Jak zadeklarowała jedna z respondentek pracująca w ZSZ nr 6 im. M. Rataja w Ełku: *Ja jestem wielką zwolenniczką systemu modułowego, ale widzę też pewne minusy. System modułowy jest bardzo korzystny dla ucznia ze względu na to, że uczniowie od razu mają tę praktykę, mają od razu zestaw konkretnych ćwiczeń przyporządkowany jakiemuś działowi, jakiejś jednostce, jakiejś partii materiału tematycznie ze sobą powiązanej i uważam, że jest to rzecz doskonała. Tylko jest też kwestia podejścia uczniów: jak oni z tego skorzystają. I dodała ogólniejszą ocenę tego rozwiązania: *uważam, że bardzo, bardzo dobrze się pracuje w tym systemie modułowym.**

Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, że nie wszyscy nauczyciele, z którymi rozmawiano, są tak ewidentnymi entuzjastami modułów kształcenia zawodowego. Niektórzy, co prawda nieliczni, wyrażają sceptyczny stosunek do tej formy kształcenia zawodowego. Przykładem takiego nieufnego podejścia jest następująca wypowiedź doświadczonej nauczycielki z wieloletnim stażem pracy dydaktycznej w szkole zawodowej: *uważam, że kształcenie modułowe zostawia gdzieś zupełnie na boku kształcenie teoretyczne. Obniżamy poziom teorii na rzecz praktyki, może to tak jak na zachodzie... ja porównywałam trochę, bo byłam trochę na zachodzie i oni tam tak naprawdę wcale nie muszą wiedzieć, co gotują, czy to jest dobre, zdrowe i tak dalej, ważne jest, żeby to smakowało i ważne, żeby to było ładnie podane i my w tym kierunku przy modułowym zmierzamy. Młodzież pracując w dużych blokach, gdzie ma łączyć teorię z praktyką, tak naprawdę skupia się wyraźnie na praktyce... oni już nawet nie mają ochoty ani czasu na tę teorię, bo po pięciu godzinach pracy, na tej szóstej godzinie gdzie nauczyciel próbuje coś podsumować, wyegzekwować z tej lekcji, ale już nikt niczego nie robi... im nie chce się też później pracować w domu. Nauczycielowi też często nie starcza czasu, gdyż produkcja jest duża, wykonywane są też jakieś bardzo poważne zadania, surowce tak jak u nas jeszcze są rozliczane, tak więc tego nie można zmarnować.*

Jak się jednak okazuje w toku dalszej rozmowy, rozmówczyni ta nie jest nieprzejednanym wrogiem takiego rozwiązania organizacyjno-metodycznego, to raczej jej doświadczenie wielu lat pracy w oświacie zawodowej nauczyło ją, że pierwotne założenia w konkretnej rzeczywistości instytucjonalnej i środowiskowej nader często rozmywają się i deformują na etapie praktycznej, codziennej realizacji, zwłaszcza kiedy pierwszy entuzjazm już nieco okrzepnie. Z tego względu uważa system kształcenia zawodowego oparty na modułach za bardziej ryzykowny, zaś tradycyjne rozwiązanie, z przedmiotowym podziałem i układem treści kształcenia, za obarczony mniejszym ryzykiem nieskuteczności w razie wystąpienia pewnych poważnych problemów realizacyjnych. Wydaje się, że nauczycielka ta widzi znaczący potencjał w modułowym systemie kształcenia zawodowego, jednak bardziej obawia się fiaska w razie pojawienia się czasowej lub permanentnej niemożności uczynienia w pełni zadość założeniom organizacyjnym i metodycznym leżącym u podstaw tego rozwiązania.

Wśród ewentualnych sposobów na przełamanie czy też zredukowanie generowanych przez modułowy system kształcenia zawodowego trudności w relacji między treningiem praktycznym a przekazem wiedzy i informacji, tak zwanym kształceniem w zakresie teorii, proponowane jest wzbogacenie procesu kształcenia w szkole o pewną dozę praktyk zawodowych odbywanych przez uczniów w zakładach pracy. Jednak nie wszyscy respondenci byli tego zdania. Warto przytoczyć fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek, która wyraża wątpliwości w kwestii dobrodziejstwa praktyk zawodowych w zakładach pracy, w kontekście kształtowania umiejętności zawodowych: *Bo wcześniej kiedyś, jak nie pracowałam w nauczaniu zawodowym to uważałam, że oni powinni jak najwięcej praktyki mieć w zakładach pracy. Teraz uważam, że oni tam się niewiele uczą, bo na przykład, robią codziennie to samo, nadziewają eklerki na przykład. Albo odważają jakieś surowce. Ci najbardziej może wybitni, to dopuszczani są na tych praktykach do trudniejszych rzeczy. A tu, w szkole, robią tak na dobrą sprawę wszystko, cały proces, od początku do końca wykonują dany produkt.*

Czy on jest mniej zdolny, czy bardziej, to on ten wyrób od początku do końca wykonuje i ma za każdym razem inne zajęcia, z czego innego. Nauczanie modułowe pod tym względem jest lepsze, ale nikt nie doświadczy tego, dopóki się sam nie przekona.

Trudno zanegować zasadność argumentacji obu rozwiązań praktyk zawodowych. Wynika stąd, że, być może, wzbogacenie procesu kształcenia zawodowego w systemie modułowym o uczniowskie praktyki zawodowe we właściwych zakładach pracy warto jest wzięcia pod uwagę w toku udoskonalania wdrażanego modelu oraz jego przyszłych aplikacji w innych miejscach, a także innych branżach. Niemniej sensowność takiej modyfikacji jest obwarowana kilkoma warunkami, które koniecznie muszą być spełnione. Po pierwsze zakład, w którym uczniowie odbywaliby taką praktykę, musiałby być rzeczywiście odpowiedni i to co najmniej w kilku znaczeniach. Po drugie zaś ważna jest kwestia właściwego wymiaru tej praktyki i umieszczenia jej w planie organizacyjnym. W każdym razie jest to sugestia, którą warto poważnie wziąć pod rozwagę, przygotowując i wdrażając model kształcenia zawodowego w systemie modułowym.

Dla sporej części respondentów to jednak nie ilościowa relacja treningu umiejętności, czy też konkretnych czynności zawodowych do przekazu tak zwanych treści „teoretycznych”, stanowiła podstawowy wyróżnik nauczania opartego na modułach kształcenia zawodowego. Niektórzy w pierwszym rzędzie wskazywali raczej kwestię kształtowania się relacji interpersonalnych w klasie, na zajęciach. Jak powiedziała jedna z nauczycielek pracujących w systemie modułów w zespole szkół w Elku: *Myślę, że system modułowy spełnia swoje zadanie w sposób o wiele lepszy niż system przedmiotowy, dlatego że pozwala na lepszy kontakt z młodzieżą. Dzięki małym grupom można dotrzeć do każdego ucznia, można rozwiązać właśnie te problemy, które uczeń ma w danej chwili, które wynikają z lekcji.*

Na podniesioną w przytoczonej wypowiedzi kwestię większej samodzielności, aktywności i kreatywności uczniów zwrócił również uwagę nauczyciel z olsztyńskiego zespołu szkół, stwierdzając, że: *system modułowy polega na tym, że uczniowie poprzez samodzielną pracę, taką tutaj kierowaną lekko przez nauczyciela, poprzez karty pracy, sami dochodzą do ogólnych treści, do sensu lekcji, czy jej celów. Tutaj praca odbywa się w małych grupach. Młodzież samodzielnie pracuje. Z kolei zasygnalizowany wyżej przez respondentkę ze szkoły w Elku aspekt indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem pojawił się również w wypowiedzi innego nauczyciela uczestniczącego w projekcie. Jego zdaniem: *Efektywne jest kształcenie modułowe, bo nastawione jest na indywidualizację pracy ucznia. Czyli dzięki temu, że mamy dużą liczbę godzin praktycznych to możemy większą uwagę zwrócić na czynności wykonywane przez ucznia. I każdemu uczniowi jesteśmy w stanie pomóc, obserwując jego umiejętności i pomagając mu w ich rozwijaniu. Z drugiej strony, niektórzy dydaktycy podkreślali nie tyle kwestię indywidualizacji kształcenia w systemie modułowym, co raczej małą grupę jako podstawową formę pracy dydaktycznej. Bardzo ciekawe wydaje się spostrzeżenie, dotyczące tego wątku, jakim podzieliła się w wywiadzie pewna respondentka, wskazując na jeden z istotnych celów, do których zmierza, a może raczej ku którym wdraża zaznaczana w przytoczonych wypowiedziach praca w małych grupach, a mianowicie: *To, co w systemie modułowym jest ważne, to grupa. Czyli nau-***

czenie się pracy w grupie. Nie indywidualnie, tylko w grupie. Umieć zmieniać rolę z osoby, jak gdyby pomocniczej, sprzątającej, na szefa. Czyli taka zmiana ról jeśli chodzi o ucznia.

Wreszcie respondenci określali specyfikę kształcenia zawodowego w oparciu o moduły, w odniesieniu do zadań, roli i pracy nauczyciela, podkreślając ich odmienność, w porównaniu z tradycyjnym kształceniem zawodowym opartym na szeregu tak zwanych zawodowych przedmiotów kształcenia. *Trzeba mieć dużo pomysłów, no bo jednak tych ćwiczeń, tych zajęć jest dużo. Trzeba cały czas to uaktualniać. No i jest to też praca nad własnym warsztatem, ciągle dokształcanie się. To też jest ważne* – stwierdził respondent pracujący w ZSZ nr 2 im. J. Śniadeckiego w Szczytnie. Z kolei inna rozmówczyni zwróciła szczególną uwagę na dwie kwestie związane z wymaganiami, jakie modułowy system kształcenia zawodowego stawia przed nauczycielem.

Zakończenie. Nauczyciele określali specyfikę edukacji zawodowej opartej na modułach kształcenia zawodowego przede wszystkim w kategoriach:

- relacji ilościowej treningu konkretnych umiejętności zawodowych (praktyka, ćwiczenia) do przekazu wiadomości („teorii”) oraz zasadności, celowości i przydatności określonego sposobu ukształtowania tejże relacji;
- pracy w małych grupach jako formy organizacyjnej kształcenia charakterystycznej dla systemu opartego na modułach kształcenia zawodowego, a także związanego z tym sposobu kształtowania się relacji interpersonalnych w zespole oraz indywidualizacji nauczania i aktywizacji uczniów;
- roli, zadań i specyfiki pracy nauczyciela w tym rozwiązaniu organizacyjno-dydaktycznym, a także wymagań, jakim powinien on sprostać, by efektywnie pracować w tym systemie.

Trzeba zauważyć, że w zdecydowanej większości respondenci pozytywnie ocenili zarówno okres wdrażania projektu, jak i samą formę organizacyjno-dydaktyczną kształcenia, jaką jest system modułowy. Wypada jednak zaznaczyć, że nie wszystkie te oceny były entuzjastyczne¹⁹. A zatem jednym z zasadniczych problemów w realizacji modułowego modelu kształcenia okazują się finanse na zabezpieczenie surowców wykorzystywanych podczas zajęć ćwiczeniowych, zakup niezbędnych sprzętów, ich konserwację czy naprawę. A odpowiednia baza dydaktyczna jest przecież kluczowym wymogiem rozstrzygającym o zasadności organizowania zajęć w szkole w systemie modułowym. Wszelako skuteczność przygotowania zawodowego, niezależnie od zastosowanych rozwiązań organizacyjnych, wymaga „w erze szybkich zmian technologicznych uzupełnienia wyposażenia co kilka lat”²⁰.

¹⁹ Zob. też: H. Bednarczyk, J. Figurski, *Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej*, dz. cyt., s. 34.

²⁰ M. Canning M., M. Godfrey, D. Holzer-Żelaźewska, *Vocational Education in the New EU Member States*, dz. cyt., s. 22.

Pewnym drogowskazem dla instytucji podejmujących się wdrożenia systemu modułowego mogą być doświadczenia Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego, która powstała w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu²¹.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Kupidura T., *Otwarte zasoby informacyjne w edukacji ustawicznej zawodowej*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2011, nr 1.
2. Bednarczyk H., Figurski J., *Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2013, nr 1.
3. Billett S., *Guiding Vocational Learning*, (w:) *Developing Vocational Expertise. Principles and Issues in Vocational Education*, (red.) J. Stevenson, Allen and Unwin, Crows Nest 2003.
4. Billett S., *Vocational Education. Purposes, Traditions and Prospects*, Springer, Dordrecht-Heidelberg-London-New York 2011.
5. Canning M., Godfrey M., Holzer-Żelaźewska D., *Vocational Education in the New EU Member States. Enhancing Labor Market Outcomes and Fiscal Efficiency*, The World Bank, Washington 2007.
6. *Eksperyment pedagogiczny. Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Model ujednoliconego egzaminu zawodowego*, (red.) J. Figurski, K. Symela, Warszawa 2001.
7. Figurski J., Kozieł E., *Struktura, treść, projektowanie i upowszechnianie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego*, (w:) *Współczesne problemy poradnictwa i edukacji zawodowej*, (red.) B. Baraniak, Warszawa 2007.
8. Jeruszka U., *Ewolucja programów przedmiotów zawodowych*, Warszawa 1998.
9. Kanes C., *Strategies for Developing Flexible Learning*, (w:) *Developing Vocational Expertise. Principles and Issues in Vocational Education*, (red.) J. Stevenson, Crows Nest 2003.
10. Karpiński W., *Kształcenie modułowe*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994.
11. Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977.
12. Raport badawczy nr 7/2014, *Projekt Model kształcenia w branży gastronomiczno-hotelarskiej połączony z systemem walidacji kwalifikacji i kompetencji formalnych*, realizowany w ramach Działania 9.2 Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007–2013, A. Małycka, C. Kurkowski, P. Piotrowski, M. Warmiński.
13. Symela K., *Kształcenie modułowe odpowiedzią edukacji na potrzeby rynku pracy*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994.
14. Symela K., *Metodyczno-organizacyjne uwarunkowania opracowania modułowej oferty programowej dla zawodów branży gastronomiczno-hotelarskiej*, (w:) *Model kształcenia w branży gastronomiczno-hotelarskiej połączony z systemem walidacji kwalifikacji i kompetencji formalnych*, część I, *Ku nowej jakości kształcenia zawodowego*, (red.) A. Małycka, P. Piotrowski, Olsztyn 2014.
15. Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, Projekt PO-KL „System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego”, Warszawa 2009.
16. Szafraniec K., *Projektowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych opartego o koncepcję modułów kwalifikacyjnych*, (w:) *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994.

dr Aldona MAŁYSKA aldona.knapik@uwm.edu.pl

dr Paweł PIOTROWSKI pawel.piotrowski@uwm.edu.pl

dr Marcin WARMIŃSKI marcin.warmiński@kortowo.pl

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

²¹ H. Bednarczyk, J. Figurski, *Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej*, dz. cyt., s. 34.

Agnieszka SMARZEWSKA

Ewelina MELANIUK

Adam SZEPELUK

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej

Bezpieczeństwo edukacyjne w ocenie absolwentów

Educational safety in graduates' assessment

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo edukacyjne, absolwent, szkolnictwo wyższe.

Key words: educational safety, graduate, higher education.

Abstract. The higher education institutions are taking an action in providing the educational safety for students. In the article the assessment of curriculum and conditions of studying were presented by undergraduates and postgraduates. In the analyses the issue of influence of membership in the specific group of courses at the faculty was surveyed. Plans for future of graduates are completely different than those entering the studies. The willingness to work, moving abroad or starting up a business is decreasing with the passage of time and the intention to continue the education is rising. The membership in the faculty affects the level of satisfaction from achieved education, level of competences and the opinion on the conditions of studying.

Wprowadzenie. Szkoła wyższa, realizując statutową i ustawową działalność, zapewnia studentom bezpieczeństwo edukacyjne¹. Zatwierdzony na kierunku studiów odrębny program kształcenia służy wyposażeniu studenta/absolwenta w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne definiowane jako zakładane efekty kształcenia, przydatne na rynku pracy. Projektując programy kształcenia, uczelnia korzysta z krajowych² oraz międzynarodowych wzorców³ uwzględniających jakość kształcenia⁴.

Absolwent szkoły wyższej jest beneficjentem prowadzonej polityki w zakresie bezpieczeństwa edukacyjnego, reprezentując określony poziom wykształcenia. Co istotne, uczelnia jest wiodącym miejscem, które kształci i stymuluje odpowiednie

¹ A. Smarzevska, E. Melaniuk, *Kompetencje studentów kierunku bezpieczeństwo narodowe PSW w Białej Podlaskiej*, Kwartalnik Bellona, nr 4, 2014, s. 185.

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. 2014 poz. 1370); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2014 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach (Dz.U. 2014 poz. 1302); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1521).

³ J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structure in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, University of Groningen, 2005; C. Adelman, *Matching Higher Education to „New Jobs”. What Are They Talking About?*, EAIR Forum, Warsaw 2011.

⁴ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education (ESG)*.

procesy dydaktyczne, wynikające z posiadanych zasobów informacyjnych, organizacyjnych, ludzkich, a także infrastrukturalnych⁵.

Absolwenci w województwie lubelskim są w trudniejszej sytuacji na rynku pracy niż absolwenci województw zachodnich i centralnych⁶. Tym bardziej zasadne jest podejmowanie badań w tym zakresie, aby ze strony uczelni zbudować maksymalny wymiar bezpieczeństwa edukacyjnego, które może być swoistego rodzaju gwarantem dobrego przygotowania do wejścia na rynek pracy. Eliminowanie różnic w zakresie trudności na lokalnych rynkach pracy ze strony uczelni może odbywać się właśnie poprzez monitorowanie losów absolwentów, a także modyfikację programu kształcenia oraz warunków studiowania w możliwym prawnie zakresie.

Celem artykułu jest prezentacja opinii absolwentów dokonujących oceny procesu kształcenia, warunków studiowania, stopnia opanowania kompetencji kluczowych na rynku pracy oraz zgodności programu kształcenia z ich oczekiwaniami, aby zidentyfikować obecność różnic w postawach absolwentów wynikających z przynależności do wydziału. Zastosowana metodologia badań z przyjętym autorskim kwestionariuszem ankiety ma charakter uniwersalny i może być stosowana przez inne szkoły wyższe, dając tym samym szansę uzyskania szerokiego obszaru badawczego i wnioskowania populacyjnego.

Organizacja badań. W roku akademickim 2013/2014 studia wyższe w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej ukończyło 640 absolwentów⁷. Autorski kwestionariusz ankiety absolwenta PSW (Załącznik 7 do Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia – WSZJK⁸) wypełniło 487 osób, co stanowiło 76,1% ogółu. Należy zaznaczyć, iż uczestnictwo absolwentów w badaniu było dobrowolne, poprzez złożenie deklaracji zgody na udział w Monitorowaniu Karier Zawodowych Absolwentów (Załącznik 6 do WSZJK⁹).

Badanie przeprowadzono od czerwca do listopada 2014 roku. W programie STATISTICA10, przy wykorzystaniu testu Chi kwadrat Pearsona, zbadano zależności pomiędzy zmiennymi. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności $p = 0,05$, a odpowiedzi istotne statystycznie oznaczono gwiazdką (*).

W grupie badanych, absolwenci Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych (WNET) stanowili 47,8% ogółu, zaś Wydziału Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych (WZNNS) – 52,2% ogółu. Uwzględniając płeć badanych, autorski kwestionariusz ankiety wypełniło zdecydowanie więcej kobiet – 66,7% ogółu, w tym 39,2% z WZNNS i 27,5% z WNET. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, w badaniu

⁵ K. Sadowy, *Student, absolwent, pracownik w modelu kształcenia przez całe życie idea AGORA*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2/2015, s. 94.

⁶ W. Pieniążek, *Analiza kompetencji i kwalifikacji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy*, Agrotec Polska Sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 90.

⁷ Na podstawie Sprawozdania o studiach wyższych S-10 według stanu w dniu 30.11.2014 r., GUS.

⁸ Uchwała nr 53/2014 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 27.06.2014 roku w sprawie: zatwierdzenia zmian załączników Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej – Załącznik 7 do WSZJK.

⁹ Tamże, Załącznik 6 do WSZJK.

udział wzięło 46,6% absolwentów z obszarów wiejskich, 45,4% z miast, pozostałe 8,0% stanowili obcokrajowcy. Uwzględniając poziom studiów, $\frac{3}{4}$ ogółu badanych stanowili absolwenci studiów I stopnia (73,1%), zaś 26,9% absolwenci studiów magisterskich (II stopnia). Szczegółowe zestawienie cech respondentów z uwzględnieniem wydziału zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Cechy badanych absolwentów

| Zmienna | WNET | | WZNNS | |
|-----------------------|------|------|-------|------|
| | N | % | N | % |
| Płeć: | | | | |
| kobiety | 134 | 57,5 | 191 | 75,2 |
| mężczyźni | 99 | 42,5 | 63 | 24,8 |
| Miejsce zamieszkania: | | | | |
| wieś | 112 | 50,0 | 115 | 46,9 |
| miasto | 107 | 47,8 | 114 | 46,5 |
| obcokrajowiec | 5 | 2,2 | 16 | 6,5 |
| Poziom studiów: | | | | |
| studia I stopnia | 187 | 80,3 | 169 | 66,5 |
| studia II stopnia | 46 | 19,7 | 85 | 33,5 |

Źródło: opracowanie własne.

Absolwenci WNET reprezentowali kierunki studiów takie, jak bezpieczeństwo narodowe, ekonomia, finanse i rachunkowość oraz zarządzanie, natomiast absolwenci WZNNS kierunki – filologia (specjalność filologia angielska oraz filologia rosyjska), pedagogika, socjologia, turystyka i rekreacja oraz zdrowie publiczne. Kierunki miały profil ogólnoakademicki¹⁰ i wpisywały się w obszary kształcenia w zakresie nauk humanistycznych, nauk społecznych, nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej. Klasyfikacja jest zgodna z krajowymi regulacjami¹¹, a także jest zbliżona do przyjętej przez OECD/EUROSTAT/UNESCO¹².

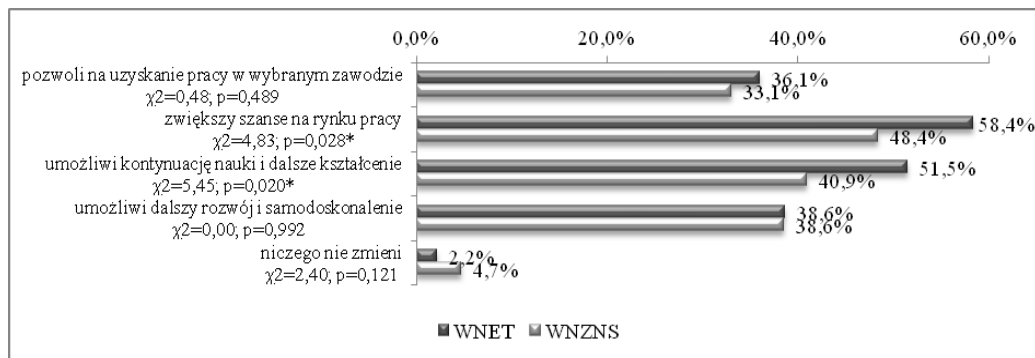
Prezentacja wyników badań. Grupa 487 absolwentów odniosła się do korzyści ze zdobytego wykształcenia z uwzględnieniem wydziału (rys. 1). Odnotowano różnice we wskazaniach badanych pomiędzy wydziałami. Absolwenci WNET wskazywali częściej na wzrost szans na rynku pracy (blisko 60%) oraz możliwości kontynuacji nauki i dalszego kształcenia (blisko 52%) w stosunku do absolwentów WZNNS, odpowiednio 48,4% oraz 40,9%. Dodatkowo, po przeprowadzeniu badania zależności zmiennych we wskazanych wynikach wystąpiła zależność istotna statystycznie. Oznacza to, iż przynależność do wydziału z określoną grupą kierunków wpływa na poziom zadowolenia ze zdobytego wykształcenia. W badanej grupie jest on wyższy u absolwentów WNET we wskazanych obszarach. Należy zauważyć, iż możliwość dalszego rozwoju i samozadowolenia oraz uzyskania pracy w wybranym zawodzie nie są

¹⁰ *Bologna Working Group on Qualifications Framework*, 2005.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. 2011 nr 179 poz. 1065).

¹² *Revised Field of Science and Technology (FoS) Classification in the Frascati Manual*, OECD, 2007.

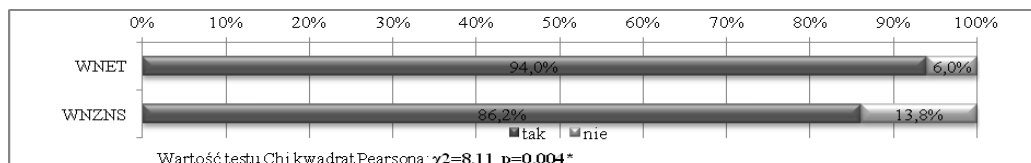
zmiennymi zależnymi istotnie statystycznie od wydziału, a wskazania badanych w tym zakresie były na podobnym poziomie, bez różnicowania z tytułu przynależności do wydziału.



Rys. 1. Zalety zdobytego wykształcenia

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku zgodności ukończonego kierunku studiów i specjalności z zainteresowaniami absolwentów zdecydowana większość badanych ją potwierdziła (na WNET tylko 6% absolwentów, a na WNZNS blisko 14% nie wskazało zgodności kierunku studiów z zainteresowaniami z perspektywy ukończenia uczelni). W odniesieniu do tej zmiennej także podjęto badanie zależności zmiennych, które potwierdziło zależność istotną statystycznie (rys. 2). Oznacza to, iż przynależność do WNET wpływa na wyższy poziom odczucia zgodności kierunku studiów i specjalności z zainteresowaniami, niż w przypadku WNZNS, gdzie 2 razy więcej wskazań badanych dotyczyło braku tej zgodności niż na WNET.



Rys. 2. Zgodność kierunku studiów i specjalności z zainteresowaniami

Źródło: opracowanie własne.

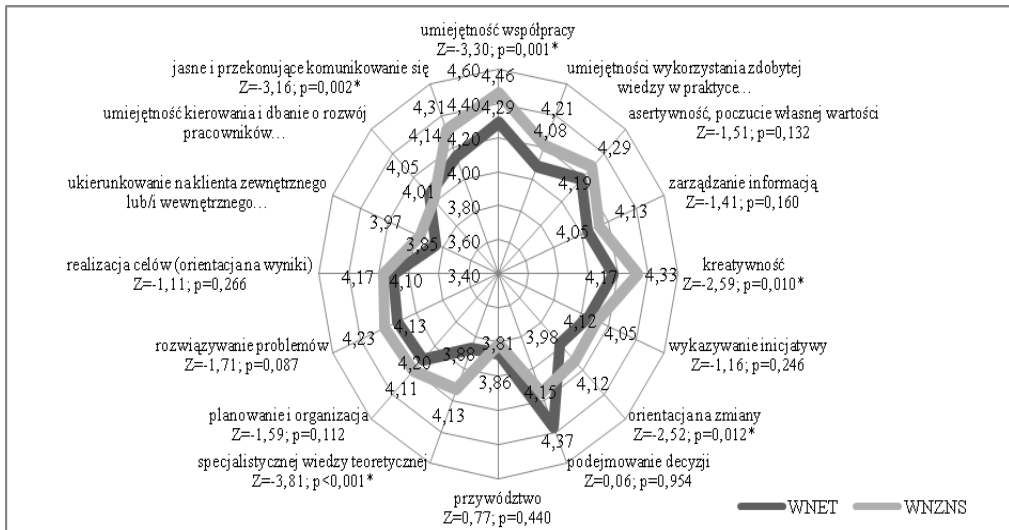
Badanie zależności zmiennych prowadzono także w przypadku zgodności planu studiów i programu kształcenia z oczekiwaniami absolwentów, przygotowania do wykonywania zawodu z uwzględnieniem wydziału oraz spełnienia oczekiwań przez wybrany kierunek studiów z uwzględnieniem wydziału. Wartość testu Chi kwadrat Pearsona przy przyjętym poziomie istotności $p = 0,05$ wskazują na brak istnienia zależności pomiędzy przyjętymi w badaniu zmiennymi. Można zatem przyjąć, iż przynależność do wydziału nie determinuje wskazań odpowiedzi. Niemniej jednak warto zauważyć, iż absolwenci WNZNS częściej potwierdzają (wzrost o 4,2%) niż absol-

wenci WNET zgodność planu studiów i programu kształcenia z ich oczekiwaniami, odpowiednio na poziomie 85,8% oraz 81,6% wskazań, a także częściej (o 4,3%) wskazują lepsze przygotowanie do wykonywania zawodu, niż absolwenci WNET – odpowiednio 83,7% oraz 79,4%. Jednak, odnosząc się do wybranego kierunku studiów, to absolwenci WNET częściej wskazują spełnienie ich oczekiwań przez kierunek studiów – ponad 92% badanych – niż absolwenci WZNS (blisko 88%). Uwzględniając wyżej przedstawione wartości, należy zauważyć, iż opinia absolwentów na temat zgodności kierunku studiów z zainteresowaniami i oczekiwaniami, przygotowania do wykonywania zawodu oraz spełnienia oczekiwań absolwentów przez kierunek studiów jest jednoznacznie pozytywna w grupie co najmniej $\frac{3}{4}$ absolwentów biorących udział w badaniu.

Mając powyższe na uwadze, warto poznać ocenę badanych w zakresie opanowania przez nich kompetencji w trakcie studiów. Respondenci w skali od 1 (minimum) do 5 (maksimum) mogli określić poziom opanowania wskazanych kompetencji (rys. 3). Ogólnie można stwierdzić, iż wszystkie ujęte w badaniu kompetencje zostały ocenione wysoko (powyżej 3,80), co stanowi 76% wartości skali. Kompetencją, którą absolwenci opanowali najslabiej, było przywództwo (3,81 WZNS; 4,29 WNET), najlepiej zaś umiejętność współpracy (4,46 WZNS; 4,29 WNET). Warto nadmienić, iż umiejętność współpracy jest najczęściej pożądaną kompetencją na globalnym rynku pracy (przez co najmniej 90% pracodawców)¹³. Należy zauważyć, iż na prezentowanym rysunku 3 dokonano rozróżnienia ich opanowania, uwzględniając wydziały. W każdej ujętej kompetencji jest zróżnicowanie stopnia jej opanowania. Podjęto zatem próbę określenia wpływu przynależności do wydziału w opanowaniu tych kompetencji. Okazało się, iż w przypadku 6 kompetencji istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy wskazanymi zmiennymi, co oznacza, iż stopień opanowania tych kompetencji jest uzależniony od przynależności do wydziału. Jednoznacznie można stwierdzić, iż w tej grupie kompetencji, wszystkie z nich zostały, zdaniem absolwentów, lepiej opanowane na WZNS niż na WNET. Należą do nich takie kompetencje, jak umiejętność współpracy, jasne i przekonujące komunikowanie się, orientacja na zmiany, kreatywność oraz posiadanie specjalistycznej wiedzy teoretycznej, którą potrafi wykorzystać się w praktyce.

Analizując wyniki prezentowane na rysunku 3, można zauważyć, iż nie tylko wskazanych 6 kompetencji (w których stwierdzono zależność istotną statystycznie, wynikającą z przynależności do wydziału), ale też i wiele innych zostało lepiej opanowanych przez absolwentów WZNS. Tylko 2 kompetencje (przywództwo oraz podejmowanie decyzji) zostały lepiej opanowane przez absolwentów WNET.

¹³ M. Armstrong: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 190–191.



Rys. 3. Stopień opanowania kompetencji przez absolwentów

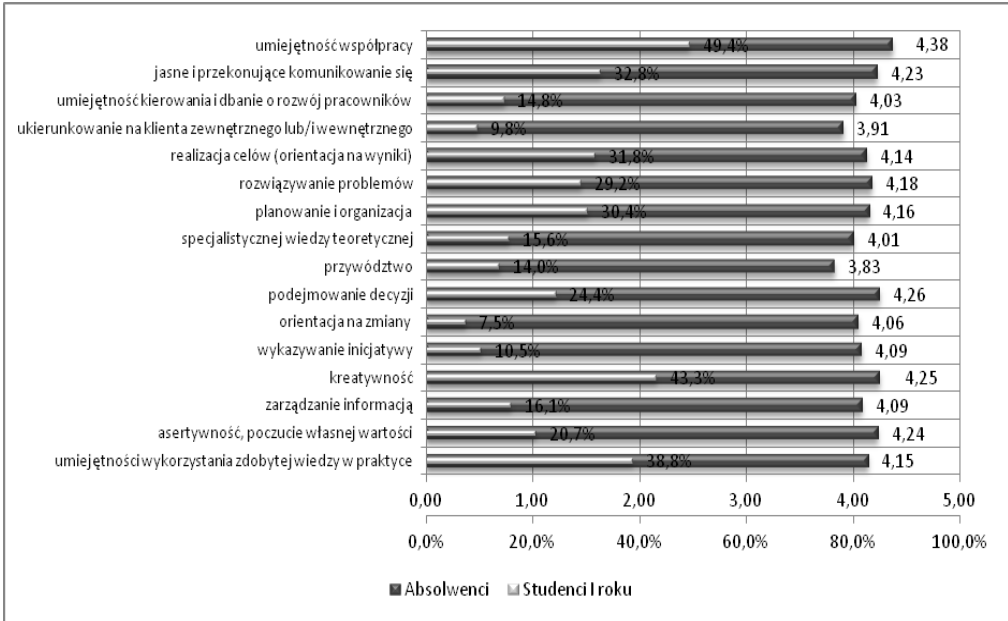
Źródło: opracowanie własne.

Interesującą wydaje się zatem możliwość skonfrontowania oczekiwań studentów I roku z oceną absolwentów w tym zakresie (rys. 4). Studenci I roku dnia 01 października corocznie uczestniczą w badaniu, którego celem jest m.in. poznanie ich oczekiwań w zakresie oferty edukacyjnej, czy programu kształcenia. Odnosząc się do wartości przedstawionych na rysunku 4 warto zauważyć, iż najwyższe zapotrzebowanie na kompetencje zostało zgłoszone przez studentów I roku w przypadku: umiejętności współpracy (49,4%), kreatywności (43,3%) oraz umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce (38,8%). Co istotne, stopień opanowania tych kompetencji, w opinii już absolwentów, jest oceniony wysoko, odpowiednio 4,38; 4,25 oraz 4,15.

Realizacja programu kształcenia odbywa się w określonych warunkach, które absolwenci mieli możliwość ocenić (rys. 5). Ocena została przeprowadzona z zastosowaniem skali 1–5, gdzie 1 (minimum) – 5 (maksimum), z możliwością przedstawienia jej w odniesieniu do wydziału. Można stwierdzić, iż warunki studiowania jednoznacznie lepiej ocenili absolwenci WNZNS niż WNET. Ogólnie można przyjąć, iż zostały one ocenione wysoko – najniższa odnotowana wartość 3,91, najwyższa zaś 4,27.

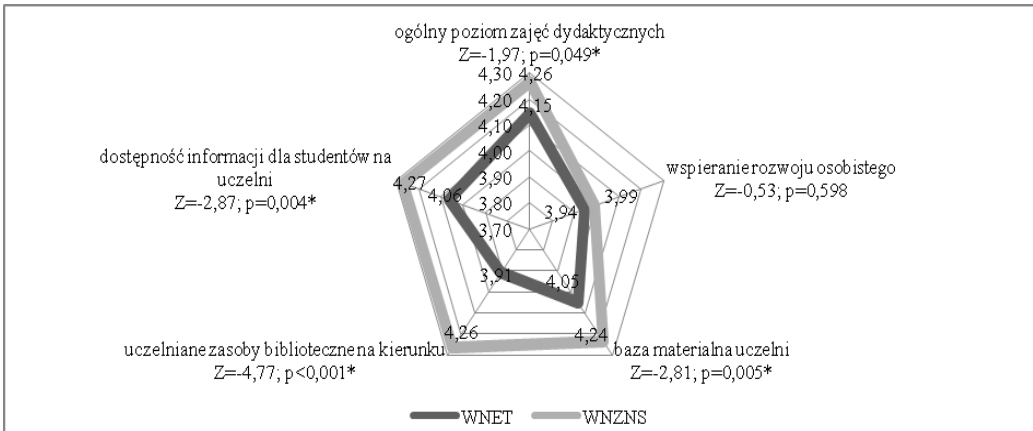
Spośród 5 wskazanych warunków 4 z nich wykazały zależność istotną statystycznie przy uwzględnieniu wydziału, z którego pochodzą absolwenci. Są to: ogólny poziom zajęć dydaktycznych, dostępność informacji dla studentów na uczelni, uczelniane zasoby biblioteczne na kierunku oraz baza materialna uczelni. Należy zauważyć, iż poziom oceny jest zróżnicowany i obecne różnice we wskazaniach są duże. Największe zróżnicowanie wystąpiło w przypadku zasobów bibliotecznych na kierunku, gdzie różnica w ocenie wynosiła 0,35. Absolwenci WNZNS ocenili zasoby na 4,26, zaś absolwenci WNET na 3,91. W pozostałych zmiennych różnica pomiędzy wskazaniami kształtuje się odpowiednio na poziomie 0,21 (dostępność informacji dla

studentów na uczelni); 0,19 (baza materialna uczelni) oraz 0,11 (ogólny poziom zajęć dydaktycznych).



Rys. 4. Zapotrzebowanie na kompetencje a stopień ich opanowania

Źródło: opracowanie własne.



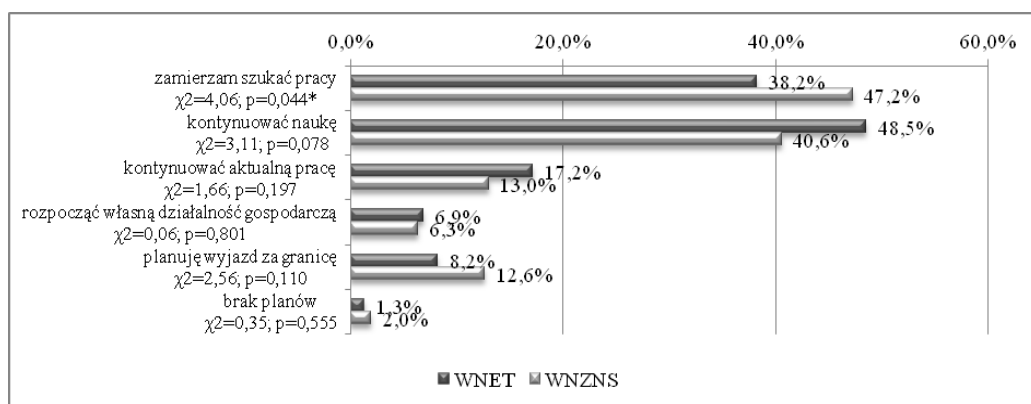
Rys. 5. Warunki studiowania na uczelni przy uwzględnieniu wydziału

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnią podjętą w badaniu kwestią była analiza w zakresie planów respondentów po ukończeniu studiów. Spośród wskazanych na rysunku 6 odpowiedzi można zauważyć,

iz występują różnice we wskazaniach w wyniku przynależności do wydziału. Absolwenci WNZNS częściej niż absolwenci WNET zamierzają szukać pracy – odpowiednio 47,2% oraz 38,2% (różnica na poziomie 9%) – oraz częściej planują wyjazd za granicę niż ich koledzy z WNET (różnica na poziomie 4,4%). Z kolei absolwenci WNET, częściej niż absolwenci WNZNS, zamierzają kontynuować naukę (odpowiednio 48,5% i 40,6%) oraz kontynuować pracę już posiadaną (odpowiednio 17,2% i 13,0%). Tendencje wskazań absolwentów w zakresie planów po ukończeniu studiów wpisują się w wyniki innych badań¹⁴. Rozpoczęcie działalności gospodarczej planuje podobna grupa absolwentów obu wydziałów (blisko po 7% badanych).

Konfrontując plany po ukończeniu studiów studentów I roku z odpowiedziami absolwentów, można zauważyć zmianę orientacji wskazań. Absolwenci zamierzają kontynuować naukę częściej, niż szukać pracy (odwrotnie do wskazań studentów I roku). Zmiana dotyczy także planu wyjazdu za granicę oraz rozpoczęcia działalności gospodarczej. O połowę mniej absolwentów w stosunku do studentów I roku rozważa taką opcję. Można zatem przyjąć, iż plany na przyszłość ulegają zmianom w trakcie studiów. Maleje chęć podjęcia pracy, wyjazdu za granicę i rozpoczęcia działalności gospodarczej, a wzrasta zamiar kontynuacji nauki.

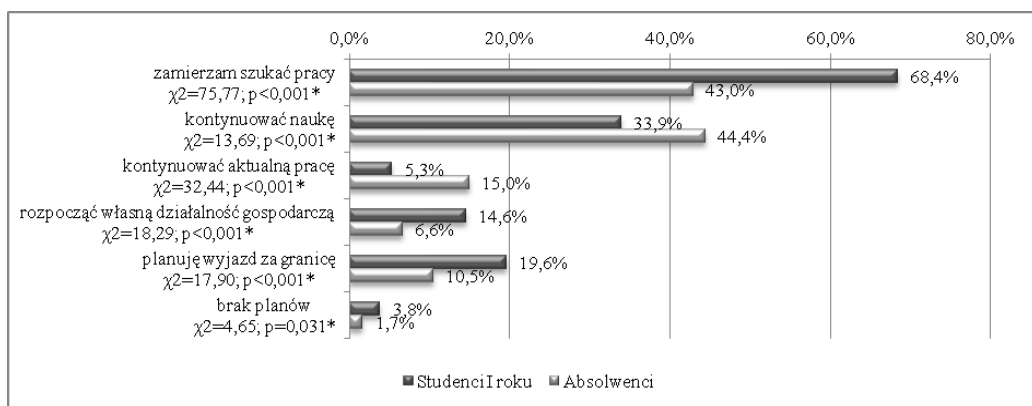


Rys. 6. Plany po ukończeniu studiów przy uwzględnieniu wydziału

Źródło: opracowanie własne.

Interesująca wydaje się istniejąca zależność statystyczna w zakresie konfrontacji planów na przyszłość dwóch grup badanych (rys. 7). Pierwszą grupę stanowią studenci I roku, drugą zaś absolwenci. Odpowiedzi obu grup prezentują ich stanowisko w zakresie planów na przyszłość. Blisko 70% studentów I roku chce szukać pracy, zaś tylko 1/3 z nich zamierza kontynuować naukę, co piąty planuje wyjazd za granicę, a blisko 15% badanych rozważa rozpoczęcie działalności gospodarczej.

¹⁴ m.in. M. Raczyńska, S. Stachowska, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy – losy zawodowe absolwentów Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, „e-mentor” 2014, nr 1 (53), s. 16.



Rys. 7. Plany po ukończeniu studiów studentów I roku i absolwentów

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i wnioski. Przedstawione wyniki badań pozwalają stwierdzić obecność różnic w postawach absolwentów wydziałów:

1. Przynależność do wydziału wpływa na poziom zadowolenia ze zdobytego wykształcenia. Absolwenci kierunków studiów na WNET osiągnęli wyższy poziom zadowolenia w zakresie wzrostu szans na rynku pracy (wzrost o 10,0%) oraz możliwości kontynuacji nauki i dalszego kształcenia (wzrost o 10,6%) niż absolwenci WNZNS.
2. Ukończony kierunek studiów spełniał oczekiwania absolwentów i był zgodny z ich zainteresowaniami (90,0% wskazań). Absolwenci także uważają, iż są właściwie przygotowani do wykonywania zawodu (średnio ponad 80,0% badanych).
3. Absolwenci WNZNS mają w lepszym stopniu opanowaną większość kompetencji niż absolwenci WNET (lepiej opanowane kompetencje przywództwa oraz podejmowania decyzji). Minimalny poziom opanowania kompetencji wyniósł 3,81, maksymalny zaś 4,46 (przyjmując skalę od 1 – minimum do 5 – maksimum), co stanowi odpowiednio 76,0% oraz 89,2% całkowitego poziomu opanowania kompetencji.
4. Absolwenci WNZNS lepiej ocenili warunki studiowania niż absolwenci WNET. Znacznie wyżej zostały ocenione zasoby biblioteczne na kierunku, dostępność informacji dla studenta oraz baza materialna uczelni.
5. Plany na przyszłość absolwentów WNZNS dotyczą głównie szukania pracy (47,2% wskazań), zaś absolwentów WNET kontynuacji nauki (48,5% wskazań).
6. Plany na przyszłość w trakcie studiów wyższych ulegają zmianie. Studenci na I roku studiów chcą po ich zakończeniu głównie podjąć pracę, jednak w trakcie studiów zmieniają zdanie. Już jako absolwenci częściej rozważają kontynuację nauki niż podjęcie pracy. Absolwenci znacznie rzadziej rozważają wyjazd za granicę oraz rozpoczęcie działalności gospodarczej niż studenci I roku.

Opinia środowiska w obszarze szkolnictwa wyższego ma charakter pozytywny, jeśli chodzi o postępy w zwiększaniu przydatności edukacji z punktu widzenia potrzeb rynku pracy, szczególnie po ostatniej nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie

wyższym¹⁵ (m.in. monitorowanie karier zawodowych absolwentów, studia interdyscyplinarne, czy studia dualne). Polska jest na dobrej drodze do osiągnięcia krajowego celu, jakim jest 45% odsetek osób z wyższym wykształceniem¹⁶. Problemem jest, co podkreśla środowisko akademickie, jakość szkolnictwa wyższego i przydatność wykształcenia wyższego na rynku pracy. Artykuł stał się zatem próbą konfrontacji opinii absolwentów z opinią środowiska akademickiego w poglądach dotyczących rynku pracy. Udało się zweryfikować, iż zdanie absolwentów PSW w Białej Podlaskiej różni się od opinii środowiska akademickiego, gdyż ponad 80% badanych stwierdziło, że są właściwie przygotowani do wykonywania zawodu. Zatem, może to nie po stronie uczelni zlokalizowany został problem przydatności wykształcenia do rynku pracy, który należałoby umieścić po stronie rynku ogółem.

Bibliografia

1. Adelman C., *Matching Higher Education to „New Jobs”. What Are They Talking About?*, EAIR Forum, Warszawa 2011.
2. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
3. *Bologna Working Group on Qualifications Framework*, 2005.
4. Gonzales J., Wagenaar R. (eds.), *Tuning Educational Structure in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, University of Groningen, 2005.
5. Pieniążek W., *Analiza kompetencji i kwalifikacji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy*, Agrotec Polska Sp. z o.o., Warszawa 2014.
6. Raczyńska M., Stachowska S., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy – losy zawodowe absolwentów Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, „e-mentor” 2014, nr 1 (53), s. 12–20.
7. *Revised Field of Science and Technology (FoS) Classification in the Frascati Manual*, OECD, 2007.
8. Sadowy K., *Student, absolwent, pracownik w modelu kształcenia przez całe życie ideAGORA*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2/2015, s. 85-95.
9. Smarzewska A., Melaniuk E., *Kompetencje studentów kierunku bezpieczeństwo narodowe PSW w Białej Podlaskiej*, Kwartalnik Bellona, nr 4, 2014, s. 175–185.
10. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education (ESG)*.

dr inż. Agnieszka SMARZEWSKA

mgr inż. Ewelina MELANIUK

mgr Adam SZEPELUK

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej
e.melaniuk@pswbp.pl

¹⁵ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014 poz.1198).

¹⁶ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, *Założenia programowo-organizacyjne do przygotowania Krajowego Planu Działań na rzecz Zatrudnienia na lata 2015–2017*, Warszawa 2014, s. 9.

Teresa JANICKA-PANEK

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach

Innowacyjna dydaktyka bezpieczeństwa i higieny pracy w edukacji zawodowej

The innovative teaching of health and safety at work
in vocational education

Słowa kluczowe: dydaktyka bezpieczeństwa i higieny pracy, kształcenie zawodowe, innowacje, metody i formy kształcenia, warsztat pracy nauczyciela, ewaluacja, autoewaluacja, skuteczność systemu edukacji.

Key words: teaching of health and safety at work, vocational education, innovations, methods and forms of education, teacher's methods, evaluation, self-evaluation, effectiveness of the educational system.

Abstract. Implementation of health and safety education at universities, schools and curricula has required a search for innovative and interesting means (Janicka-Panek T., 2012, 2013). The innovations include active methods as well as different forms of education and self-evaluation. The implementation of the innovations in the educational process has resulted in desired effects and contributed to increased students learning and activity.

Wprowadzenie. Dokonano krytycznej analizy literatury z obszaru dydaktyki ogólnej pod kątem zastosowania w wychowaniu do bezpieczeństwa, a następnie dokonano twórczej adaptacji metod i form oraz sposobów ewaluacji/autoewaluacji w kontekście warunków kształcenia i potrzeb studentów: Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach i Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi (2010–2015). Efekty edukacyjne sprawdzano na zakończenie semestru za pomocą autorskiego testu pedagogicznego, złożonego z zadań półotwartych i zamkniętych.

Niektóre pytania zostały dostosowane do specjalności, np.: *Podaj uzasadnienie dla stosowania pracy zespołowej w realizowaniu zadań zawodowych na stanowisku dietetyka/informatyka/kosmetologa/ogrodnika/pedagoga/specjalisty ds. finansów/specjalisty ds. bhp.*

Uzyskane wyniki potwierdziły trafność doboru metod i form kształcenia oraz ewaluacji (autoewaluacji) zajęć. Optymalizacja procesu kształcenia poprzez dobór aktywizujących metod/technik, form i mediów edukacyjnych została osiągnięta na pożądanym poziomie; ponadto owocowała bardzo dobrym wskaźnikiem frekwencji studentów podczas zajęć i odpowiedzialnym wykonywaniem projektów, zleconych w ramach pracy własnej studenta.

Podstawy teoretyczne innowacyjnych działań. Dydaktyka zawodowa powinna być oparta na solidnych fundamentach aktualnej wiedzy psychologicznej (Karney J.E., 1998), a przez to wpisywać się w szerszej perspektywie w ideę wychowania zawodowego człowieka (Furmanek W., 2010). Wychowanie zawodowe jest wymogiem czasu transformacji i cywilizacyjnych wyzwań (Furmanek W., 2010).

Wychowanie do bezpieczeństwa i higieny pracy oraz podnoszenie jakości kultury pracy coraz bardziej zyskuje na znaczeniu, czego przejawem są pojawiające się publikacje z tego zakresu, dyskusje na łamach stron uznanych na rynku czasopism, wprowadzenie do kanonu kształcenia w szkołach i uczelniach treści z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy oraz organizacji pracy, a także wychowania zdrowotnego (Bednarczyk H., 2015; Furmanek W., 1999, 2000, 2010, 2014; Kunikowski J., 2002, 2011; Nowacki T., 1975, 1976, 1979, 1999, 2005; Szlosek, 1995; Wiatrowski Z., 2005). Te zjawiska stanowią przesłankę do postawienia kluczowego pytania: W jaki sposób skutecznie uczyć o zachowaniu zdrowia i życia, przygotowując młodzież (uczniów i studentów), a potem przedstawicieli różnych zawodów, do pracy na wybranych przez nich stanowiskach pracy?

Specyficznego podejścia wymaga organizacja i realizacja procesu nauczania – uczenia się bezpieczeństwa i higieny pracy, którego odbiorcami są uczniowie zawodowych szkół ponadgimnazjalnych, studenci, słuchacze studiów podyplomowych i pracownicy, specjaliści służby bhp, osoby zainteresowane problematyką bezpieczeństwa pracy. Analizując propozycje wydawnicze o charakterze edukacyjnym, stwierdzić należy, że obecne podręczniki z zakresu dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych nie podejmują zagadnień bezpieczeństwa i higieny pracy.

W zakres dydaktyki wchodzi następujące komponenty: cele i treści, zasady nauczania, metody, formy, środki dydaktyczne – media, ewaluacja, planowanie, o czym utwierdzają nas w przekonaniu następujący autorzy: Okoń (1963, 1976, 1987), Nowacki (1975, 1976, 1979, 1999), Kupisiewicz (1988, 2005), Szlosek (1995), Pólturzycki (1997), Żegnałek (2001), Bereźnicki (2007), Furmanek (2010, 2014) i Gerlach (2013). Istniejąca specyfika obowiązujących treści kształcenia z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy zobowiązuje do jej uwzględnienia w przygotowaniu uczniów, studentów i specjalistów z zakresu bhp.

Kształcenie lub/i doskonalenie zawodowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa może być realizowane w ramach zajęć dydaktycznych w formie wykładów, ćwiczeń lub seminariów. Może być także realizowane w postaci **projektów edukacyjnych** (zwłaszcza na zajęciach z uczniami w szkole ponadgimnazjalnej, ze studentami/słuchaczami studiów podyplomowych).

Dydaktyka w ostatnim czasie – jak zauważa Franciszek Szlosek (1995) – dzięki coraz lepszemu poznaniu procesu kształcenia, dzięki szerszej i szybszej wymianie myśli i doświadczeń pedagogicznych – wyraźnie wskazuje tendencje rozwojowe. Coraz mocniej akcentuje się, a przede wszystkim uwzględnia podmiotowość uczącego się, zwiększa się liczba osób kształconych w różnego rodzaju systemach alternatywnych, np. samokształcenie kierowane, seminarium, e-learning.

Omawiając problematykę sposobów kształcenia w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, nie sposób nie odnieść się do zagadnienia aktywizujących metod.

Tymczasem funkcją stosowania wspomnianego przymiotnika jest podkreślenie aktywności uczestników szkolenia, wzbudzanie większej motywacji do uczenia się i działania, duże zaangażowanie emocjonalne uczestników szkolenia.

Grupę metod aktywizujących wyodrębnił w klasyfikacji F. Szlosek (1995). Wspominany Dydaktyk zaliczył do metod aktywizujących metodę przypadków, metodę sytuacyjną, inscenizację, gry dydaktyczne, seminarium, dyskusję dydaktyczną (okrągłego stołu, wielokrotna, panelowa, metaplan, burza mózgów, czyli sesja odroczonego wartościowania lub giełda pomysłów, kielecka).

Założenia metodologiczne. Prowadząc zajęcia ze studentami (PWSZ w Skiernewicach oraz WSBiNoZ w Łodzi) z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, poszukiwałam innowacyjnych metod i form realizacji zajęć, aby wzbudzić zainteresowanie odbiorców treściami zajęć i podnieść efektywność wspólnej pracy (nauczania-uczenia się). Krytyczne studia literatury zagadnienia zaowocowały powstaniem warsztatu pracy nauczyciela i wzbogaciły znacząco kompetencje zawodowe, a ponadto przyczyniły się do innowacyjnego prowadzenia zajęć dydaktycznych. Skuteczność przyjętej drogi kształcenia potwierdziły uzyskane efekty-wyniki zrealizowanych i zaprezentowanych projektów oraz wyniki testu pedagogicznego na zakończenie zajęć.

Problem w dydaktyce – to rodzaj zadania, które uczący się powinien rozwiązać w sytuacji wystąpienia braku niezbędnej wiedzy. Stąd uczestnicy zajęć dydaktycznych często otrzymywali zadanie (indywidualnego lub grupowego) opracowania zadania, znalezienia odpowiedzi na pytania z zakresu wypadkowości, np.:

- Dlaczego doszło do wypadku?
 - Jakie procedury zawiodły?
 - Jakie wnioski można wysnuć po przeanalizowaniu tego wypadku?
 - W jaki sposób może zachować się pracodawca, mając do rozwiązania następujący problem? (tu uczestnicy otrzymują opis konkretnej, wziętej z życia zawodowego sytuacji).
 - W jaki sposób zapobiegać wypadkom przy pracy?
- Rozwiązywanie problemu przebiegało następująco:
1. Zoperacjonalizowanie sytuacji problemowej (podanie pytań szczegółowych).
 2. Wytwarzanie pomysłów rozwiązania (stawianie hipotez).
 3. Sprawdzenie rozwiązania (weryfikacja hipotez); dyskusja, analiza dokumentów; wyszukiwanie informacji,...
 4. Wnioski i postulaty.

Wskazane byłoby, aby prowadzący zajęcia z bhp miał w swoim warsztacie pracy przykłady takich trudnych sytuacji z praktyki zawodowej, które może poddać twórczej analizie uczestników, stosując tym samym metodę przypadków (pojedyncze zdarzenie), metodę sytuacyjną (ciąg zdarzeń, złożona sytuacja), metodę projektu, tak jak to realizowano na prowadzonych zajęciach.

Tok ćwiczeń w opanowywaniu umiejętności i nawyków (np. przy udzielaniu pierwszej pomocy przedmedycznej z wykorzystaniem fantomów) był następujący:

- uświadomienie studentom celu ćwiczenia;
- poznanie reguł i sposobów wykonywania zadania;

- obejrzenie przykładu działania wykonanego przez instruktora;
- pierwsze próbne ćwiczenia z autokontrolą i autokorektą;
- systematyczne wykonywanie ćwiczeń;
- omówienie i ocena przebiegu wykonywania zadania; dyskusja.

Możliwość zastosowania wybranych metod w zależności od fazy procesu kształcenia i zadań edukacyjnych była przedmiotem kolejnych zamierzeń innowacyjnych i badawczych.

Głównymi rodzajami zadań edukacyjnych w procesie kształcenia są:

- zaznajomienie uczestników z celami i treściami,
- kształtowanie umiejętności planowania i przewidywania,
- rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego,
- utrwalenie i stosowanie wprowadzonych treści w praktyce zawodowej,
- kontrola i ocena stopnia oraz zakresu opanowania efektów,
- wdrażanie odbiorców do samodzielnego dalszego poszukiwania wiedzy i wymiany informacji z innymi.

Wymienione zadania realizowano, stosując metody (według wybranej klasyfikacji), np. ogładowe, słowne i praktyczne, łącząc je w dowolne układy, na przykład: wykład – dyskusja – ćwiczenia praktyczne. Taka lub inna konfiguracja metod w danym programie zajęć bhp była uzależniona od rodzaju celów i zadań, takich jak opracowanie nowego materiału, utrwalenie go, sprawdzenie efektów.

Tabela 1. Etapy i zadania edukacyjne a dobór metod/technik (przykłady)

| Etapy i zadania | Metody główne | Metody szczegółowe (techniki) | Preferencje Studentów (2015) N = 189 |
|----------------------------------|---------------|-------------------------------|---|
| Zaznajamianie z nowym materiałem | Podające | Praca ze źródłem | 45 |
| | | Wykład | 38 |
| | | Objaśnienie | 159 |
| | Praktyczne | Ćwiczenia | 167 |
| | | Projekt | 123 |
| | Poszukujące | Metoda przypadków | 180 |
| Dyskusja | | 83 | |
| Utrwalenie materiału | Poszukujące | Metoda przypadków | 154 |
| | | Metoda sytuacyjna | 171 |
| | Praktyczne | Ćwiczenia | 123 |
| | | Pomiar | 112 |
| Kontrola i ocena efektów | Praktyczne | Pomiar | |
| | | Test pisemny | 43 |
| | | Test praktyczny | 146 |

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki potwierdzają trafność doboru metod i technik oraz potrzebę nastawienia praktycznego, analizowania teorii w kontekście praktyki zdarzeń społecznych.

Fazy procesu kształcenia a preferowane metody i techniki. Program zajęć z zakresu bhp stanowi pewną całość dydaktyczną, w której da się wyróżnić fazy lub ogniwa: fazę wstępną, rozwinięcie i zakończenie oraz podsumowanie. Celowe jest rezerwowanie terminu „technika uczenia się” dla metod bardziej uszczegółowionych lub częściowych, dotyczących określonych fragmentów procesu uczenia się – zauważa Z. Pietrański (1990).

Tabela 2. Preferowane przez studentów metody/techniki

| Fazy | Metody | Cel | Techniki |
|----------------------------|---------------------------------------|--|---|
| Wstępna | Metody interakcyjne | <ul style="list-style-type: none"> – Poznanie motywów udziału w szkoleniu. – Poznanie się uczestników. – Przełamywanie barier komunikacyjnych i społecznych. – Nawiązanie kontaktów. – Uświadomienie celów. | <ul style="list-style-type: none"> • Zabawa z imionami. • Gesty i imię • Mój herb • „Gorące krzesło” • Pajęczyna |
| Rozwinięcie | Metody wprowadzające | <ul style="list-style-type: none"> – Przekazanie lub odkrycie wiedzy. | <ul style="list-style-type: none"> • Projekty • Doświadczenia • Dyskusja • Analiza przypadku lub sytuacji |
| | Metody energetyzujące (rozgrzewające) | <ul style="list-style-type: none"> – Odprężenie i rozluźnienie uczestników. – Aktywizowanie uczestników – Podtrzymywanie uwagi. | <ul style="list-style-type: none"> • Anekdota • Drama • Inscenizacja • Gry i zabawy • Projekty |
| Zakończenie i podsumowanie | Metody utrwalające | <ul style="list-style-type: none"> – Ułatwienie zapamiętania istotnych treści. | <ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja panelowa • Dyskusja wielokrotna • Burza mózgów • Mapa mózgów |
| | Metody ewaluacyjne | <ul style="list-style-type: none"> – Uzyskanie informacji zwrotnej od uczestników na temat jakości szkolenia. – Doskonalenie kompetencji edukatora. | <ul style="list-style-type: none"> • Rozmowa/wywiad • Ankietowanie • Kosz i walizeczka |
| | Metody statystyczne | <ul style="list-style-type: none"> – Opracowanie danych w wyniku analizy ilościowej i jakościowej. | <ul style="list-style-type: none"> • Kodowanie • Raport • Lista kontrolna |

Źródło: opracowanie własne.

We wstępnej fazie zajęć, w celu nawiązania dobrego kontaktu z uczestnikami i umożliwienia wszystkim wzajemnego poznania się, można wykorzystać takie techniki jak:

- **zabawa z imionami** – każdy uczestnik zajęć, prowadzący także, podaje swoje imię i dodaje (powtarza) imiona osób, które wcześniej wymieniły swoje imiona; o formie imienia decyduje osoba (np. Kasia czy Katarzyna); w trakcie tej rundy wypowiedzania imion ich „właściciele” pomagają (podpowiadają swoje imię);
- **gesty i imię** – modyfikacja wyżej wymienionego ćwiczenia poprzez dodanie do imienia dowolnej nazwy z zakresu bhp, na przykład Teresa – bezpieczeństwo, Katarzyna – ocena ryzyka itd.; po wykonaniu ćwiczeń uczestnicy zajęć znają swoje imiona;
- **herb** – uczestnicy otrzymają kartkę formatu A5 z rysunkiem herbu (zarys tarczy herbowej) z prośbą o przygotowanie swojego „herbu”; po wykonaniu zadania (ok. 10–15 min) w formie tzw. rundki uczestnik prezentuje „herb” i daje krótki komentarz (obowiązuje zasada dobrowolności);
- **„gorące” krzesło** – prowadzący zajęcia zaprasza po kolei uczestników szkolenia do siebie na przygotowane krzesło i kieruje prośbę, aby osoba przedstawiła się i powiedziała o sobie przysłowiowe trzy zdania (należy precyzyjnie określić czas wypowiedzi (1 min) lub ustalić, że będzie to odpowiedź na konkretne pytania);
- **pajęczyna** – do realizacji ćwiczenia/zabawy potrzebny jest kłębek wełny (grubej nici); uczestnicy zajęć stoją (siedzą) w kręgu, jedna osoba rzuca kłębek – trzymając za koniec nitki – do wybranego uczestnika szkolenia, podając jego imię (jeśli zna) lub osoba odbierająca kłębek podaje własne imię. Tak poprzez kolejne rzuty powstaje „pajęczyna”. Następnie można zastosować zwijanie kłębka – następuje powtórzenie imion osób, do których rzucono kłębek.

Zastosowane w innej fazie procesu kształcenia pełniły funkcję energetyzującą, aktywizującą i odprężającą.

Podsumowując zagadnienie doboru metod na zajęcia poświęcone problematyce bhp, warto podkreślić, że od doboru sposobu pracy nauczyciela zależy jakość uzyskanych efektów, np. wykład charakteryzuje się tylko 5% skutecznością zapamiętanych treści, czytanie – 10%, stosowanie metod audiowizualnych (na przykład wykład ilustrowany prezentacją multimedialną lub filmem) – 20%, dyskusja w grupie – 40%, odgrywanie ról (uczenie się przez przeżywanie) – 70%, uczenie innych – 90% (Nowacki T., 1979).

Formy organizacyjne zajęć a aktywność uczestnika. Jak zauważa Czesław Kupisiewicz – „o ile (...) metody odpowiadają na pytanie **jak nauczać** w określonych warunkach, o tyle formy, przesądzając o organizacyjnej stronie kształcenia, wskazują **jak organizować** tę pracę stosownie do tego **kto, gdzie, kiedy** oraz **w jakim celu** ma być kształcony (Kupisiewicz Cz., 1988).

W zależności od **miejsca i czasu** trwania zajęć wykorzystano następujące formy: **instytucjonalne, pozainstytucjonalne, samokształcenie kierowane, praca własna uczestników.**

Praca w grupie jest fascynująca, rodzi niezapomniane przeżycia, zaszczerpia silne więzi na przyszłość, uczy tolerancji i wzajemności, przystosowuje człowieka do naszych trudnych czasów (Legumi 2007;7).

Przykłady realizacji zadań w formie pracy grupowej:

- analiza przypadku lub sytuacji; wspólne rozwiązanie problemu i udzielenie odpowiedzi na pytanie, co było przyczyną wypadku;
- układanie programu szkolenia bhp dla poszczególnych grup stanowisk (rozporządzenie MGiP z dnia 27 lipca 2004 roku, § 14 ust. 2), a następnie dane kategorie można jeszcze ułożyć według podobieństwa zagrożeń, wykonywanych czynności i dla tych grup stanowisk opracować szczegółowe programy szkoleń, oddzielny dla pracowników warsztatu samochodowego, lekarzy, ogrodników, dietetyków, informatyków itp.);
- układanie testu egzaminacyjnego;
- budowanie ankiety ewaluacyjnej.

Teresa Bauman podkreśla, że: „spotkania z innymi ludźmi (...) są okazją do przekraczania własnej samotności poznawczej w określaniu tego, co możliwe – dzięki uzyskaniu wglądów ofiarowanych przez innych” (2005). Korzystajmy z form pracy grupowej podczas prowadzenia zajęć z bezpieczeństwa i higieny pracy.

Bibliografia

1. Bauman T., *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*. „Problemy wczesnej edukacji” 5/2005.
2. Bednarczyk H., *Pedagogika pracy w europejskiej przestrzeni badań i edukacji*, [w:] *Badanie-Dojrzewanie-Rozwój (na drodze do doktoratu). Wybrane aspekty doboru próby badawczej*. F.Szlosek, red., Radom–Siedlce 2005.
3. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.
4. Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów 2000.
5. Furmanek W., Walat W., *Wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym: program nauczania dla klas 1, 2, 3 gimnazjum*. Gdańsk 1999.
6. Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Prawa człowieka*. Rzeszów 2013.
7. Furmanek W., *Wychowanie zawodowe wymogiem czasu transformacji*, [w:] *Cywilizacyjne wyzwania kształcenia zawodowego. Wybrane problemy edukacji zawodowej w Polsce i na Słowacji*. T. Piątek red., Rzeszów 2010.
8. Furmanek W., *Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów 2014.
9. Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz 2013.
10. Janicka-Panek T., *Zasady organizowania i prowadzenia szkoleń bhp*, ATEST 5/2012.
11. Janicka-Panek T., *Media (środki dydaktyczne) w szkoleniach bhp*, ATEST 4/2013.
12. Janicka-Panek T., *Zasady organizowania i prowadzenia szkoleń bhp w zakresie ochrony pracy*, [w:] *Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy*. A.Sas-Badowska red., Radom 2013.
13. Janicka-Panek T., *Wprowadzenie do dydaktyki bezpieczeństwa i higieny pracy (bhp)*. Radom 2015.
14. Janicka-Panek T., *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. Radom 2015.

15. Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa 1998.
16. Kunikowski J., *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa 2002.
17. Kunikowski J., *Edukacja dla bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie*, [w:] *Nauka – Edukacja – Wychowanie*. Zacharuk T., Nyczkało N., Kunikowski J. red., Siedlce 2011.
18. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1988.
19. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
20. Legumi M., *Techniki i sposoby animowania grup*. Kielce 2007.
21. Nowacki T.W., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Warszawa 1975.
22. Nowacki T.W., *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*. Warszawa 1976.
23. Nowacki T. W., *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa 1979 (wyd. 4).
24. Nowacki T. W., *Aktywizujące metody w kształceniu*. Warszawa 1999.
25. Nowacki T.W., *Uwagi wstępne do antropologii pracy*, [w:] *Badanie-Dojrzewanie-Rozwój (na drodze do doktoratu). Wybrane aspekty doboru próby badawczej*. F. Szlosek red., Radom – Siedlce 2005.
26. Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1976.
27. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.
28. Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1963.
29. Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1998.
30. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997.
31. Rozporządzenie MGiP z 27 lipca 2004 roku w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. Nr 180, poz. 1860) ze zmianami (Dz. U. Nr 116 z 2005 r., poz. 972 i Dz. U. Nr 196 z 2007 r., poz. 1420).
32. Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom 1995.
33. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, wyd. 4.
34. Żegnałek K., *Dydaktyka obronna*, Warszawa 2001.

dr Teresa JANICKA-PANEK

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach
tejtpe1@tlen.pl

Praktyczne przygotowanie studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej

Practical preparation of students of care and upbringing pedagogy

Słowa kluczowe: studenckie praktyki pedagogiczne.

Key words: student teaching practice.

Abstract. The paper presents the issue of teaching practice carried out by students of care and upbringing pedagogy of The University of Technology and Humanities in Radom. As part of improving teaching practice at the Faculty of Languages and Pedagogy, from the academic year 2014/2015 an additional report was introduced to the documentation related to the practices. It was to carry out an in-depth analysis of teaching practice done by the students of the faculty. Beside a short description of teaching practice, the study presents some of the data collected by the new report document. The collected empirical material has been focused on four areas of analysis: work of a supervisor on behalf of the institution, work of a supervisor on behalf of the university, a student's own work and the realization of the objectives of teaching practice.

Wprowadzenie. Nieodłącznym elementem kształcenia na studiach wyższych są praktyki. Przyjmują one różne cele, metody i środki realizacyjne w zależności od kierunku i profilu studiów, ale zawsze sprowadzają się do osiągnięcia przez studenta wyznaczonych umiejętności i kompetencji praktycznych. Dają możliwość weryfikowania wiedzy teoretycznej zdobytej na zajęciach dydaktycznych w uczelni. Przygotowują do przyszłej pracy zawodowej, umożliwiają zdobycie doświadczenia. Istotnym aspektem praktyk jest również możliwość nawiązania pierwszych kontaktów z potencjalnym pracodawcą. W niniejszym opracowaniu przybliżona zostanie problematyka praktyk realizowanych przez studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. W roku akademickim 2014/2015 zostało wprowadzone do dokumentacji związanej z praktykami dodatkowe sprawozdanie. Zabieg ten miał na celu przeprowadzenie pogłębionej analizy realizowanych na wydziale praktyk. Obok krótkiej charakterystyki praktyk, w niniejszym opracowaniu zaprezentowane zostaną wybrane dane zgromadzone dzięki wprowadzeniu dodatkowego sprawozdania.

Podstawy teoretyczne badań. Program praktyk dla studentów pedagogiki, specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, został opracowany w oparciu o rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dokument ten określa przebieg i organizację praktyk. Dla studentów pedagogiki op.-wych. obowiązujące wytyczne zawarte są w Module 2: przygotowanie w zakresie psychologiczno-

-pedagogicznym. Celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą op.-wych. z wychowankami, zarządzanie grupą i diagnozowanie indywidualnych potrzeb, konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną. Studenci realizują praktyki w instytucjach, z którymi uczelnia podpisała porozumienia wieloletnie bądź jednorazowe. W praktyce są to instytucje o bardzo szerokim obszarze działania, między innymi: szkoły i zespoły szkół, przedszkola, internaty, bursy szkolne, domy kultury, świetlice (osiedlowe, socjoterapeutyczne, środowiskowe i inne), kluby (np.: seniora, osób niepełnosprawnych) ośrodki socjoterapii, ośrodki diagnozy i rehabilitacji, stowarzyszenia, domy samopomocy, ogródki jordanowskie oraz jeszcze wiele innych, w których realizowane są zadania z zakresu opieki i wychowania. Kilkuletnie doświadczenie w organizowaniu praktyk studenckich pozwala stwierdzić, że dyrektorzy oraz pracownicy tych placówek są przychylnie nastawieni do studentów pedagogiki oraz do całej procedury związanej z praktykami. Trudne sytuacje w relacji student–placówka–uczelnia zdarzają się incydentalnie. Jest to tym bardziej istotne i godne uwagi, gdyż od kilku lat opiekunowie praktyk z ramienia instytucji nie otrzymują od uczelni żadnego wynagrodzenia za realizowanie obowiązków związanych z praktykami studenckimi. Obowiązków tych nie jest mało. Studenci pedagogiki op.-wych. realizują praktyki w trzech częściach: po II sem. studiów 30-godz. praktyka pedagogiczna ciągła w szkole podstawowej oraz dwie praktyki pedagogiczne śródroczne 60-godz. w sem. V i VI w placówkach edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych. Duża ilość godzin praktyk, jakie studenci muszą zrealizować w placówce oraz niezbędna dokumentacja związana z praktykami, jaką muszą nadzorować opiekunowie z ramienia instytucji, powoduje, iż przyjęcie studentów na praktyki jest czasochłonne i stanowi istotne dodatkowe obciążenie pedagogów i nauczycieli. Pomimo to studenci nie mają większych problemów ze znalezieniem placówek przychylnych praktykom.

Realizując praktykę, studenci kształtują następujące kompetencje op.-wych., wykonując niżej wymienione zadania:

- zapoznanie się ze specyfiką instytucji w szczególności z realizowanymi zadaniami opiekuńczo-wychowawczymi;
- obserwowanie: aktywności wychowanków, interakcji wychowawca–wychowanek, procesów komunikowania się interpersonalnego (prawidłowości i zakłóceń);
- współdziałanie z opiekunem praktyk w sprawowaniu opieki, podejmowaniu działań wychowawczych i prowadzeniu zajęć;
- pełnienie roli opiekuna wychowawcy, w szczególności: diagnozowanie grupy, poznanie wychowanków, sprawowanie opieki nad grupą, organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych w oparciu o własne scenariusze, organizowanie aktywności indywidualnej i grupowej, podejmowanie działań interwencyjnych;
- analizowanie i interpretowanie zaobserwowanych lub doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych: prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocena własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych.

Praktyki pedagogiczne realizowane są przez studentów pedagogiki op.-wych. na podstawie programu praktyk przygotowanego w oparciu o ministerialne rozporządzenie,

korzystając z przychylności i życzliwości placówek współpracujących. Studenci odbywają praktyki zgodnie z harmonogramem a następnie, po ich zakończeniu, są zobowiązani dostarczyć opiekunowi praktyk z ramienia uczelni wypełnione dokumenty, dzienniczki praktyk, konspekty/scenariusze realizowanych zajęć oraz potwierdzone przez opiekuna i dyrektora placówki zaświadczenia zaliczające praktykę. Taki bezkonfliktowy schemat realizowany jest w zdecydowanej większości przypadków. Większych wątpliwości nie budzą również hospitacje praktyk w placówkach. W ich trakcie opiekun z ramienia uczelni kontaktuje się z opiekunem z ramienia instytucji oraz z jej dyrektorem. Głównym celem tych hospitacji jest zebranie opinii na temat przebiegu praktyki. Ze szczególnym zainteresowaniem zbierane są uwagi, sugestie i propozycje dotyczące doskonalenia praktyk w zakresie organizacyjnym, merytorycznym i dydaktycznym. Ważnym celem hospitacji jest również nawiązywanie i pogłębianie osobistych kontaktów z instytucjami, w których odbywane są praktyki. Na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym wychodzi się bowiem z założenia, że żadna inna forma kontaktu (mailowa, telefoniczna czy za pomocą dokumentacji papierowej) nie jest tak dobra i skuteczna jak forma spotkań osobistych. Dlatego dużą wagę przywiązuje się do bezpośrednich spotkań opiekunów praktyk z ramienia uczelni z opiekunami i dyrektorami instytucji, w których realizowane są praktyki (por. J. Rasmussen, A. Rash-Christensen, 2015).

Realizacja praktyk pedagogicznych na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym przebiega bez większych problemów, zgodnie z opisanymi wyżej założeniami. Prawdopodobnie podobna sytuacja jest na większości uczelni w Polsce kształcących pedagogów. A jednak praktyki pedagogiczne są coraz częściej tematem publikacji w literaturze pedagogicznej. Niestety w zdecydowanej przewadze są to opracowania krytyczne. Wskazują na istotne braki i niedomagania w kształceniu pedagogów, niewystarczające przygotowanie do pracy studentów, brak refleksji nad własnym warształem pracy, nieumiejętność łączenia teorii z praktyką. Jak wskazują w swoim opracowaniu Adamkiewicz J., Ślęzak G., Moczydlak M. (2012), opracowany bogaty i zachęcający program kształcenia na uczelniach nie przekłada się na pożądaný model kształcenia profesjonalistów i refleksyjnych praktyków. W czasie studiów pedagogicznych studenci nie są uczeni tworzenia własnego warsztatu pracy i dbania o efektywny profesjonalizm. Nie potrafią dostrzec związku pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktycznymi działaniami i dlatego nie posługują się wiedzą zdobytą na studiach w interpretowaniu problemów pojawiających się w klasie szkolnej. W efekcie, po ukończeniu studiów, stają się nauczycielami transmisyjnymi, aplikującymi cudze rozwiązania metodyczne. Z badań przeprowadzonych w ramach pracy licencjackiej pod kierunkiem dra B. Cyrańskiego (za: E. Cyrańska, 2012, s. 25) na temat przebiegu praktyk w różnych instytucjach wynika, że studenci nie robią tego, co jest przewidziane w programie praktyk: mają poczucie, że niczego nie uczą się na praktykach, praktyka to fikcja, praktykantów traktuje się jako zło konieczne, studentom nie zleca się żadnych zadań i nie są angażowani w pracę instytucji lub też zleca się im zadania niezgodne z charakterem praktyk.

Pojawiają się jednak również publikacje prezentujące innowacyjne, ciekawe rozwiązania organizacyjne dotyczące praktyk (zob. S. Feiman-Nemser, 2001). Jedną

z ciekawszych jest koncepcja powrotu do szkół ćwiczeń współpracujących z uczelniami. Główną przeszkodą są tu oczywiście względy ekonomiczne. Szkoły ćwiczeń to przede wszystkim profesjonalny personel dydaktyczny. J. Michalski (2004, s. 14) postuluje o utworzenie stanowisk zawodowych „nauczyciela szkoły ćwiczeń” – osoby, która spełnia określone wymagania, takie jak wieloletnie doświadczenie, udokumentowany dorobek dydaktyczny, uczestnictwo w zespołach samokształceniowych nauczycieli, publikacje w literaturze pedagogicznej. Jednak stanowisko takie, aby nie było fikcyjne, powinno być również poważnie traktowane pod względem finansowym. Jest to jednak bariera dość trudna do pokonania.

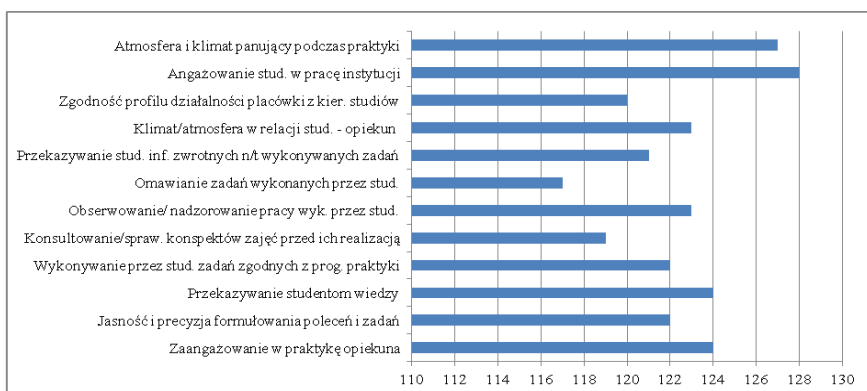
Założenia metodologiczne. Z jednej strony bezproblemowy przebieg praktyk studenckich a z drugiej strony krytyka efektywności praktyk pedagogicznych prezentowana w literaturze skłaniają do głębszej refleksji nad tym obszarem działalności edukacyjnej uczelni. Czy realizowane praktyki nie są fikcją? Czy poprzez realizowane praktyki studenci rzeczywiście osiągają wyznaczone w programach cele? Na ile informacje odnotowane w dziennikach praktyk, potwierdzone przez opiekunów są prawdziwe, głębokie i przemyślane a na ile są jedynie biurokracją tworzoną na potrzebę zaliczenia praktyk? Zasadniczym pytaniem jest jednak – na ile praktyki rzeczywiście pozwalają na zdobycie autentycznego warsztatu pracy? Czy rzeczywiście przygotowują studentów do pracy? Te i jeszcze wiele innych pytań były podstawą do podjęcia dyskursu wśród nauczycieli akademickich Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego na temat rzetelności, autentyczności oraz przydatności praktyk w zdobywaniu przez studentów kompetencji pedagogicznych. Pierwszym działaniem podjętym w wyniku przeprowadzonych dyskusji i rozważań, było zebranie opinii samych studentów na temat realizowanych przez nich praktyk. Rozpoczynając od semestru letniego 2014/2015 każdy student WF–P poproszony został o wypełnienie dodatkowego dokumentu – Sprawozdania z praktyki pedagogicznej. Dokument ten zawierał informacje ogóle (imię, nazwisko, rok studiów, miejsce i termin praktyk, liczbę i rodzaj zrealizowanych godzin praktyki) oraz opinię studentów na temat praktyki, która uwzględniała cztery obszary:

- ocenę pracy opiekuna z ramienia instytucji,
- ocenę pracy opiekuna z ramienia uczelni,
- ocenę pracy własnej studenta oraz
- ocenę zrealizowanych celów praktyk.

Poniżej zaprezentowane zostaną dane ze sprawozdań wypełnionych przez 26 studentów pedagogiki op.-wych., semestru VI studiów stacjonarnych.

Omówienie wyników badań. Pierwszym zagadnieniem poddawanym analizie była opinia studentów na temat pracy opiekuna z ramienia instytucji (rys. 1). Najwyżej studenci oceniali angażowanie ich w pracę instytucji, w której odbywali praktykę oraz atmosferę i klimat panujący podczas praktyki (śr. ocena 4,9). Również pozytywnie studenci ocenili zaangażowanie w praktykę opiekuna, przekazywanie im wiedzy, klimat i atmosferę w relacji opiekun–student oraz obserwowanie i nadzorowanie pracy studentów przez opiekuna (śr. ocena 4,8–4,7). Natomiast studenci najniżej ocenili: omawianie przez opiekuna zadań wykonywanych przez studentów (śr. ocena 4,5) oraz

konsultowanie/sprawdzanie konspektów zajęć przed ich realizacją (śr. ocena 4,6). Pomimo ogólnie wysokiej oceny, jaką wystawili opiekunom studenci, pewien niepokój budzi fakt, że wśród takich działań opiekuna jak sprawdzanie konspektów czy omawianie wykonanych przez studentów zadań studenci zauważają pewne braki. Są to przecież kluczowe działania dla doskonalenia warsztatu pracy. Jedynie uwagi, szczególnie krytyczne, na etapie przygotowania się do pracy a następnie oceniające wykonaną pracę dają możliwość zdobycia autentycznych umiejętności, refleksji nad własnymi działaniami a w efekcie zwiększenie własnej skuteczności edukacyjnej i wychowawczej. Praktyka studencka jest pozbawiona większego sensu, jeśli brakuje uwag i sugestii doświadczonego opiekuna/pedagoga.

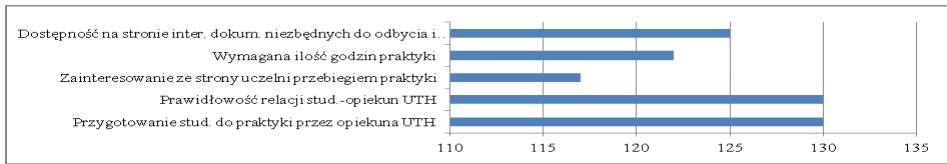


Rys. 1. Opinia studentów wyrażona wartością punktową na temat pracy opiekuna praktyk z ramienia instytucji

Źródło: badania własne.

Następnym analizowanym w badaniu obszarem była praca opiekuna z ramienia uczelni (UTH) (rys. 2). Studenci bardzo wysoko ocenili przygotowanie ich do praktyki oraz relację z opiekunem (śr. ocena 5,0). Najslabiej w analizowanym obszarze wypadło zainteresowanie ze strony uczelni przebiegiem praktyki (śr. ocena 4,5). O ile na etapie przygotowania praktyki studenci nie mają uwag do opiekuna z ramienia uczelni, o tyle w trakcie trwania praktyki zainteresowanie ze strony uczelni wykazuje pewne braki. Niestety na tym etapie analizy trudno jest stwierdzić, o jakie zainteresowanie studentom chodzi. Czy dotyczy to samej pracy opiekuna (jego aktywność w czasie praktyk, pomoc studentom w planowaniu praktyki, pośredniczenie na linii student–instytucja), czy ocena ta nie tyle dotyczy personalnie opiekuna z uczelni, co raczej związana jest z samą procedurą uczelnianą, np.: nawiązywanie porozumień z instytucjami, wzajemna współpraca i bezpośrednie kontakty uczelnia–instytucja, gratyfikowanie pracy opiekunów z ramienia instytucji. Niestety sprawozdanie zostało tak skonstruowane, że nie daje wyczerpującej odpowiedzi na te pytania. Kolejna wersja sprawozdania, która będzie obowiązywała od roku akademickiego 2015/2016, zostanie tak zmodyfikowana, aby umożliwiała zebranie bardziej szczegółowych informacji. Jest to ważny obszar analizy, gdyż, jak zaznacza M. Czerepaniak-Walczak (2012, s. 21), istotną rolę w wykorzystaniu edukacyjnego potencjału praktyki studenckiej

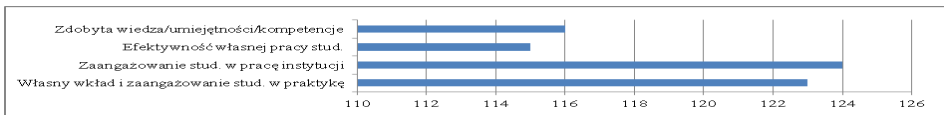
odgrywa porozumienie pomiędzy organizatorami zarówno na uczelni, jak i w miejscu odbywania praktyki dotyczące koncepcji praktyki i sposobów jej realizacji.



Rys. 2. Opinia studentów wyrażona wartością punktową na temat pracy opiekuna praktyk z ramienia uczelni – opiekuna UTH

Źródło: badania własne.

Kolejnym analizowanym obszarem była własna ocena studentów na temat swojej pracy. Kategoria ta ukazała ciekawe zależności. Studenci wysoko ocenili swoje zaangażowanie w pracę instytucji (śr. ocena 4,8) oraz własny wkład i zaangażowanie w praktykę (śr. ocena 4,7). Jednak efekty tego zaangażowania ocenione zostały niżej. Efektywność własnej pracy studenci ocenili średnio na 4,4, a zdobytą wiedzę/umiejętności/kompetencje na 4,5. Wszystkie oceny w tej kategorii są wysokie (4,4–4,8), jednak wyżej jest oceniany własny wkład pracy niż osiągnięte efekty. Jakież zatem czynniki/zmienne obniżają efektywność pracy studentów? Podobnie jak w poprzednim analizowanym obszarze, zastosowana pierwsza wersja sprawozdania niestety nie pozwala na znalezienie odpowiedzi. Jest natomiast ważnym aspektem wymagającym uzupełnienia w kolejnej wersji.

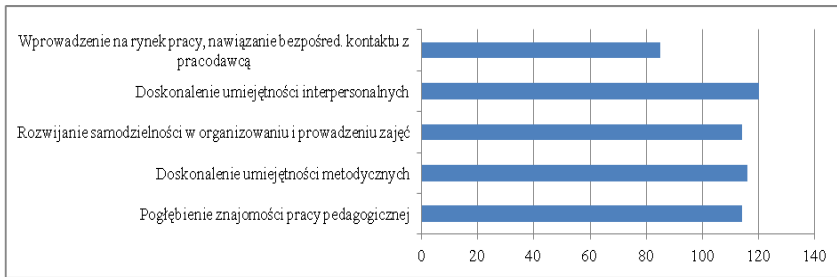


Rys. 3. Opinia studentów wyrażona wartością punktową na temat pracy własnej studenta

Źródło: badania własne.

Ostatnim z analizowanych zagadnień było zebranie opinii studentów na temat realizacji wyznaczonych celów praktyk (rys. 4). Najwyżej studenci ocenili doskonalenie umiejętności interpersonalnych (śr. ocena 4,6), nieco niżej doskonalenie umiejętności metodycznych (śr. ocena 4,5), rozwijanie samodzielności w organizowaniu i prowadzeniu zajęć oraz pogłębienie znajomości pracy pedagogicznej (śr. ocena 4,4). Niestety, najniżej oceniony został ważny cel praktyk, jakim jest wprowadzenie na rynek pracy i nawiązanie bezpośredniego kontaktu z pracodawcą (śr. ocena 3,3).

Ogólna ocena praktyk wystawiona przez studentów Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego jest wysoka. Jednak należy zaznaczyć, że sprawozdanie było imienne. Nie można wykluczyć, że praktykanci nie zawsze byli w pełni rzetelni w swojej ocenie. Studenci zostali poinformowani, że ich opinia nie będzie miała wpływu na zaliczenie praktyki, a celem wprowadzenia nowego sprawozdania jest jedynie podniesienie jakości realizowanych praktyk.



Rys. 4. Opinia studentów wyrażona wartością punktową na temat zrealizowanych celów praktyk

Źródło: badania własne.

Podsumowanie. Zaprezentowane dane dają podstawę do wnioskowania, że studenci lepiej oceniają te obszary, które dotyczą klimatu i atmosfery na praktykach, przygotowania do praktyki i zaangażowania w realizację praktyki niż (niestety) osiągnięte efekty. Istnieją zatem czynniki, które utrudniają realizację postawionych celów lub też brakuje pewnych działań, które mogłyby podnieść efektywność praktyk. Skonstruowana pierwsza wersja sprawozdania nie pozwoliła na głębszą analizę problemu. Od przyszłego roku akademickiego 2015/2016 zostanie opracowana i wprowadzona kolejna wersja – tym razem anonimowa, uwzględniająca wyżej wskazane aspekty.

Bibliografia

1. Adamkiewicz J., Ślęzak G., Moczydlak M. (2012): *Modelowy Program Praktyk Pedagogicznych* projekt „Ucz się praktycznie! Od refleksji w działaniu ku profesjonalizmowi” Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Legnicy (www.pwsz.legnica.edu.pl).
2. Cyrańska E. (2012): *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, (w:) *Studentckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Cyrańska E., Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
3. Czerepaniak-Walczak M. (2012): *Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(59).
4. Feiman-Nemser S. (2001): *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*, *Teachers College Record* Vol. 103, pp. 1013–1055.
5. Michalski J. (2004): *Czy praktyki pedagogiczne to fikcja?*. *Nowa Szkoła* nr 4.
6. Rasmussen J., Rash-Christensen A. (2015): *How to improve the relationship between theory and practice in teacher education*, *Educational Research for Policy and Practice*.
7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. Nr o, poz. 131).

dr Justyna BOJANOWICZ

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom

Katedra Pedagogiki i Psychologii

j.bojanowicz@uthrad.pl

Kompetencje nauczycieli

Fabian ANDRUSZKIEWICZ

Uniwersytet Opolski

Stáže nauczycielskie w doskonaleniu zawodowym nauczycieli

Internships for teachers in the process of teachers' professional development

*Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez przerwy zdobywa,
ten może być nauczycielem innych.*
(Konfucjusz)

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, kompetencje zawodowe, nauczyciel.

Key words: professional development, professional competences, teacher.

Abstract. In this article the author has made an attempt to show possibilities for the improvement of professional competences of teachers with various specialties of a modern vocational school taking as an example the project carried out by University in Opole: 'Innovations of teachers professional improvement'. One of the ways of professional improvement in the area of vocational schools subjects and of increasing knowledge and skills is serving internships in service and manufacturing companies, which use new technologies, machines and materials.

In the globalization society the teacher should be a specialist who is properly prepared to lead didactical and practical classes in the educational institutions and outside them.

A well prepared teacher is a person who constantly searches for better solutions, increases one's knowledge and qualifications as well as works with passion and has a positive attitude towards work.

Wprowadzenie. Zawód nauczyciela należy do jednego z najstarszych zawodów świata, bowiem nauczanie dzieci i młodzieży zawsze było zaliczane do najbardziej tradycyjnych obowiązków nauczyciela. Nauczyciel w globalizacyjnym społeczeństwie winien być odpowiednio przygotowanym specjalistą do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych i poza nimi. Co to znaczy odpowiednio przygotowany? Jakie warunki należy spełnić, ażeby mieścić się w ramach tego wyrażenia? Czy posiadanie dyplomu renomowanej uczelni pedagogicznej jest warunkiem wystarczającym do spełnienia tego kryterium? Czy może wreszcie ten termin jest zarezerwowany tylko dla nauczycieli z długoletnim stażem

pracy w szkole? Na te i wiele innych pytań dotyczących określenia „odpowiednio przygotowany” nie ma od razu odpowiedzi. Ogólnikowo można tylko odpowiedzieć, że dobrze przygotowany to ciągle poszukujący, to również taki, którego kwalifikacje ponadzawodowe są równoznaczne z pasją, poczuciem posłannictwa i pozytywnym nastawieniem do zawodu. Nauczyciel bowiem jest kluczem do właściwego funkcjonowania systemu edukacyjnego i szkolnego, od jego zaangażowania, kompetencji, motywacji i cech osobowościowych w dużym stopniu zależą efekty kształcenia oraz zdobycie wiedzy i umiejętności przez uczniów do samodzielnego życia, pokonywania barier i przeszkód w dorosłym życiu.

W zawodzie nauczyciela nadrzędnym celem jest działanie na rzecz dobra drugiej osoby lub grupy osób za pośrednictwem bliskich kontaktów interpersonalnych nacechowanych empatią i troską. Nauczyciel nie może ograniczyć się jedynie do przekazywania wiedzy i ćwiczenia umiejętności swoich uczniów, ale przede wszystkim oczekuje się od niego wrażliwości na potrzeby uczniów, spostrzegania i rozumienia ich indywidualnych potrzeb, uzdolnień i barier.

Od nauczyciela oczekuje się również twórczego myślenia, pobudzenia ucznia do odkrywania wewnętrznych źródeł jego twórczych możliwości i zdolności, wskazywania uczniowi samodzielnej drogi rozwoju. Bez rozległej wiedzy i umiejętności jej przekazywania w interesujący sposób nauczyciel przyszłości nie wniesie nic nowego w procesie nauczania. Nauczyciele powinni zachęcać młodzież i dzieci do samodzielnego kształcenia, do rozwiązywania problemów odpowiadających ich poziomowi, a swoje zajęcia tak uatrakcyjnić, aby nie były codzienną katorgą, tylko przygodą, na spotkanie której uczniowie z radością podążają.

Doskonalenie zawodowe nauczyciela w tym rozumieniu pojawia się jako główny czynnik pomyślnej samorealizacji osobowości, jej aktywności, twórczości, wolności. Na jego rozwój, praktycznie we wszystkich krajach, zwraca się szczególną uwagę.

Bycie nauczycielem, a zwłaszcza nauczycielem współczesnym, mobilnym, w ciągle zmieniającej się przestrzeni oświatowej, oznacza uczenie się, doksztalcenie oraz doskonalenie na przestrzeni całego życia w celu ciągłego doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych.

W. Okoń przez kwalifikacje zawodowe rozumie zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe. Kwalifikacje zawodowe określone są na podstawie taryfikatorów, które podają wykaz norm czynności zawodowych niezbędnych na zajmowanym stanowisku.

Należy zaznaczyć, iż w literaturze pedagogicznej trudno znaleźć jednoznacznie zdefiniowane pojęcie kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela, jest tam natomiast wiele różnorodnych poglądów i definicji dotyczących takich terminów, jak kwalifikacje zawodowe, kompetencje czy umiejętności zawodowe. Niemniej jednak nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela jest doskonalenie zawodowe utożsamiane z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem jego ustawicznego kształce-

nia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej.

Jednym ze sposobów doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych, poszerzenia ich wiedzy i umiejętności z zakresu wykładanego przedmiotu, może być uczestnictwo w stażach/praktykach zawodowych w wiodących przedsiębiorstwach stosujących nowe rozwiązania technologiczne, wyposażonych w nowoczesny park maszynowy i nowoczesne materiały eksploatacyjne.

Staż nauczycielski jest formą doskonalenia zawodowego nauczycieli, polegającą na zdobywaniu wiedzy, a przede wszystkim umiejętności praktycznych w warunkach funkcjonowania przedsiębiorstwa. Stanowi doskonałą okazję do podniesienia swoich kompetencji zawodowych, niezbędnych w pracy dydaktycznej. Staże mogą mieć formę płatną lub bezpłatną. Najczęściej stażysta ma przydzielonego mentora, osobę, która uczy go lub doskonali w określonej branży. Odbywa się bez nawiązania stosunku pracy pomiędzy stażystą a pracodawcą, zawarta jest jedynie umowa na przeprowadzenie określonej liczby godzin obejmującej okres praktykowania. Nauczyciele-stażysty odbywający praktyki w strukturach danego przedsiębiorstwa mają okazję zapoznać się z pracą zakładów produkcyjnych i usługowych, a także wspierać poszczególne działy w codziennej pracy i w realizowanych projektach.

Założenia metodologiczne. Jako przykład doskonalenia zawodowego nauczycieli różnych specjalności współczesnej szkoły zawodowej, możliwości podwyższenia przez nich kompetencji zawodowych, może posłużyć projekt pt. „Innowacje w kształceniu zawodowym nauczycieli” realizowany przez Uniwersytet Opolski w Opolu.

Głównym celem projektu było wypracowanie modelowego programu doskonalenia zawodowego, przy ścisłej współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi, dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących: elektromechaników, elektromechaników pojazdów samochodowych, elektryków, fryzjerów, instruktorów nauki jazdy, mechaników pojazdów samochodowych, pracowników obsługi technicznej biur/hoteli, pracowników pozostałych specjalności (tj. piekarze i pokrewni), robotników obróbki drewna, techników budownictwa, techników ekonomistów, techników elektryków, techników farmaceutycznych, techników informatyków, techników leśnictwa, techników flogistyków, techników mechaników, techników organizacji reklamy/poligrafii, techników rolnictwa i pokrewnych, techników technologii żywności, techników usług kosmetycznych, ze szczególnym uwzględnieniem stażu w rzeczywistych warunkach pracy. I nie chodziło tylko o bierne uczestnictwo w odbywaniu stażu, ale o aktywne uczestnictwo, na prawie pełnych prawach pracownika tego przedsiębiorstwa, łącznie z wykonywaniem prac i ćwiczeń według ustalonego planu. Pełne i aktywne uczestnictwo nauczyciela-stażysty w produkcyjnych bądź usługowych działaniach przedsiębiorstwa ma na celu zwiększenie jego konkurencyjności na rynku pracy, podniesienie jego kompetencji zawodowych, a w szczególności:

- wypracowanie rozwiązań programowych (merytoryczno-metodycznych) będących nową jakością w doskonaleniu nauczycieli prowadzących kształcenie zawodowe poprzez praktyczne doskonalenie nauczycieli w przedsiębiorstwach dysponujących nowoczesną technologią, umożliwiającą im kompleksowe podnoszenie kompetencji, w tym kluczowych;
- zwiększenie wiedzy teoretycznej i praktycznej nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu poprzez odbycie w nowoczesnej formie organizowanych praktyk/staży w przedsiębiorstwach krajowych charakteryzujących się wysoką innowacyjnością;
- dostosowanie kompetencji praktycznych nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu i dostęp do najnowocześniejszych technologii stosowanych w przedsiębiorstwach wiodących w regionie do wymogów rynku pracy jako wynik ewaluacji postępującej;
- stworzenie podstaw dla powstania stałych więzi współpracy pomiędzy szkołami kształcenia zawodowego a przedsiębiorcami poprzez udoskonalenie istniejących założeń i programów praktyk zawodowych.

Realizacja projektu została rozłożona na 10 dni, bez oderwania od pracy, a więc w godzinach wolnych od zajęć. Przyjęto również zasadę, iż nieprzerwany czas stażu musi obejmować 6 godzin praktyki, zatem realizacja przebiegała głównie w okresie wakacyjnym i w czasie ferii zimowych. Jest to według opinii autora założenie bardzo zasadne, ponieważ w przypadku innych rozwiązań, np. 2–3 godziny stażu dziennie, nie przyniosłoby oczekiwanych efektów dydaktycznych (zbyt mało czasu na zapoznanie się z procesem produkcyjnym lub usługowym w danym przedsiębiorstwie). Nauczyciele-stażyści nie otrzymywali wynagrodzenia za udział w stażu, za poświęcony czas na doskonalenie swoich kompetencji, otrzymywali natomiast dofinansowanie do kosztów dojazdu, zakwaterowania i wyżywienia.

W ramach projektu realizowane były dwa moduły:

- dwutygodniowe praktyki/staże (60 godzin) w przemyśle krajowym (2 x 1 tydzień),
- szkolenie e-learningowe dla nauczycieli w zakresie specjalistycznego oprogramowania komputerowego (15 h wykładów, 45 h ćwiczeń).

Realizowane staże z każdej branży zawodowej, a było ich 22, odbywały się zgodnie z programem stażu, zatwierdzonym przez kierownika projektu. Do każdej branży został napisany szczegółowy program zawierający szczegółowe zagadnienia z danej dyscypliny zawodowej.

Poniżej zostanie zaprezentowany w sposób fragmentaryczny jako przykładowy, jeden z 22 programów służących do realizacji stażu, mającego na celu podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli kształcących instruktorów nauki jazdy.

Program ten został opracowany zgodnie z ówczesnymi wymaganiami prawa o ruchu drogowym. Wzięto pod uwagę przede wszystkim aspekty bezpieczeństwa drogowego związanego z rozwojem techniki motoryzacyjnej, upowszechnienie się samochodu jako środka lokomocji oraz presji społecznej na posiadanie prawa jazdy, jak również zmiany oblicza zawodu instruktora nauki jazdy.

Instruktor nauki jazdy stał się szanowanym i niezwykle pożądanym zawodem na rynku pracy, aczkolwiek w dobie dzisiejszych czasów i załamaniu rynku szkoleniowego utracił nieznacznie na swojej atrakcyjności, niemniej jednak uzyskiwanie kwalifikacji kierowcy zostało włączone w struktury kształcenia ustawicznego.

Współczesny instruktor musi więc być nauczycielem, posługiwać się poprawną polszczyzną, umieć zmotywować kursantów do większego wysiłku, a także w procesie kształcenia wykorzystywać aktywizujące metody nauczania z doborem odpowiednich, nowoczesnych środków dydaktycznych.

Jeżeli zatem, od instruktorów nauki jazdy wymaga się dobrego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego, niezwykle istotnym ogniwem w tym procesie kształcenia instruktorów, obok permanentnej aktualizacji treści programowych i form nauczania dla uczniów, jest ustawiczne doskonalenie i doszkadzanie kadry dydaktycznej zatrudnionej w placówkach szkoleniowych. Dla instruktorów nauki jazdy, oprócz kursów, seminariów, konferencji i szkoleń specjalistycznych, jedną z efektywniejszych form są staże w przedsiębiorstwach o różnym statusie prawnym. Taka forma zdobywania nowych doświadczeń zawodowych pozwala nie tylko na aktualizację wiedzy samych uczestników, która w dalszej kolejności jest przekazywana uczniom-kursantom, ale przede wszystkim poszerza możliwości jednostek edukacyjnych w zakresie budowania ściślejszych powiązań pomiędzy jednostkami edukacyjnymi a przedsiębiorcami mogącymi w późniejszym okresie wystąpić roli potencjalnych pracodawców.

Zatem niniejszy program adresowany jest do nauczycieli kształcących instruktorów nauki jazdy i może być realizowany w szkołach, ośrodkach szkolenia kierowców i innych jednostkach uprawnionych do kształcenia instruktorów nauki jazdy i zajmujących się usługami na rzecz poprawy bezpieczeństwa ruchu drogowego.

Opracowany program zawiera 7 modułów, z podziałem na 10 dni po 6 godzin nieprzerwanego stażu każdy:

- I. Zapoznanie z zakładem pracy, wykorzystywanym sprzętem oraz stosowanymi przepisami.
- II. Zasady prowadzenia ośrodka szkolenia kierowców.
- III. Weryfikacja zagadnień z prawa o ruchu drogowym.
- IV. Bezpieczeństwo ruchu drogowego.
- V. Pedagogiczno-psychologiczne aspekty pracy instruktora.
- VI. Metodyka nauczania.
- VII. Technika kierowania pojazdem i obsługa pojazdu.

Należy zaznaczyć, iż moduły można realizować zamiennie, nie trzymając się ściśle dni opisanych w programie dla danej specjalności. Każdy nauczyciel-stażysta zobowiązany był do prowadzenia dziennika praktyki zawodowej, w którym opisywał wykonywane czynności w danym dniu, potwierdzone przez opiekuna praktykanta wyznaczonego przez kierownika przedsiębiorstwa.

W projekcie wzięło udział 379 nauczycieli i instruktorów 22 branż zawodowych, z czego 41,40% stanowiły kobiety. Najwięcej, aż 23,51%, było z branży zawodowej nauczycieli kształcących instruktorów nauki jazdy, najmniej natomiast stanowiła branża techników farmaceutów, zaledwie 0,85%. Należy zaznaczyć, iż w stażach

udział brali nauczyciele/instruktorzy z każdej branży zawodowej zgłoszonej do projektu. Duża liczba nauczycieli kształcących instruktorów nauki jazdy spowodowana została najprawdopodobniej możliwością swobodnego dysponowania czasem wolnym, jak również działaniami marketingowymi organizatorów projektu.

Projekt ukończyły 353 osoby, co stanowi 93,14%, w tym 147 kobiet (41,64%), pozostałe osoby przerwały uczestnictwo w projekcie z różnych przyczyn, najczęściej był to brak czasu na realizację programu stażowego. Wśród rezygnujących nauczycieli z udziału w projekcie było 10 kobiet i 16 mężczyzn.

Analizując uczestnictwo w projekcie, można stwierdzić, iż liczba nauczycieli kończących projekt, 353 osób (93,14%), jest zadowolająca, tym bardziej iż nauczyciele podnosili swoje kompetencje zawodowe, poświęcając swój wolny czas. Wszyscy nauczyciele/instruktorzy, którzy ukończyli tę formę doskonalenia zawodowego, otrzymali certyfikat udziału uczestnictwa w projekcie.

Po odbytej praktyce każdy stażysta powinien poznać najistotniejsze działy funkcjonujące w jednostce gospodarczej, dodatkowo zapoznać się ze stosowanymi metodami pracy, wykorzystywanymi technologiami, nowoczesnymi metodami nauczania i środkami dydaktycznymi stosowanymi w przedsiębiorstwie, nowymi rozwiązaniami w branży, a także wziąć pod uwagę fakt, w jaki sposób nabytą wiedzę i umiejętności podczas stażu wykorzystywać w swojej pracy zawodowej, bo tylko wtedy to całe przedsięwzięcie będzie miało sens i przyniesie pozytywne efekty. W dalszej kolejności stażysta powinien się zastanowić nad istnieniem nowych rozwiązań ułatwiających prace i funkcjonowanie jednostki na rynku pracy oraz możliwościami ich wdrożenia.

Podsumowując, można zadać pytanie: Czy ta forma doskonalenia zawodowego nauczycieli, jaką jest organizacja staży, ma sens? Czy uczestnictwo w stażach/praktykach spowoduje wzrost kompetencji zawodowych, przejawiających się przede wszystkim w powiększonym zasobie wiedzy i umiejętności a tym samym przydatnych w pracy dydaktycznej? Czy spełniły oczekiwania nauczycieli? Czy wreszcie, może to jest zwykłe marnotrawstwo środków pieniężnych i czasu wolnego nauczycieli? Na te i wiele innych pytań związanych z tym podejściem do doskonalenia zawodowego nauczycieli nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Według opinii autora, ta forma podnoszenia kompetencji zawodowych jest jak najbardziej zasadna pod warunkiem rzetelnego uczestnictwa w odbywanych praktykach a nie tylko „zaliczenia” obecności, nic bowiem nie doskonalą tak umiejętności, jak działania praktyczne w rzeczywistych warunkach funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Bibliografia

1. Andruszchenko W.: *Szkolnictwo wyższe w kontekście globalnym*. Szkolnictwo wyższe na Ukrainie nr 3, Kijów 2002.
2. Andruszkiewicz F.: *Globalizacyjna koncepcja współczesnych innowacji (filozoficzno-komparatywna analiza modernizacyjnych procesów w edukacyjnych systemach Ukrainy i Polski)*. Autoryzowany przekład z języka rosyjskiego. Kijów 2014.
3. Andruszkiewicz F.: *Metodologiczno-historyczny aspekt badań zawodu nauczyciela szkolnictwa zawodowego*. W: *Badanie, dojrzwianie, rozwój (na drodze do doktoratu)*, red. F. Szlosek. Warszawa – Radom 2015.

4. Appadurai A.: *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* / A. Appadurai. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
5. Day C.: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk 2004. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
6. Górny M., Lewandowska B.: *Metodyka nauczania dla kandydatów na instruktorów nauki jazdy*. Warszawa 2008.
7. Malinowski T.: *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa 1995.
8. Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1975.
9. Rosner K.: *Narracja, tożsamość, czas*. Kraków 2003.
10. Wiatrowski Z.: *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko 2002. Wszechnica Mazurska and Author.
11. Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1995.
12. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 11 kwietnia 2014 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. poz. 497).
13. Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami. Dz.U. 2011, Nr 30, poz. 151.
14. Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 16 stycznia 2013 r. w sprawie uzyskiwania uprawnień przez instruktorów i wykładowców, opłat oraz wzorów dokumentów stosowanych w tych sprawach, a także stawek wynagrodzenia członków komisji.

dr hab. inż. Fabian ANDRUSZKIEWICZ

Uniwersytet Opolski,

fabianandruskiewicz@o2.pl

Olga CHYŻNA

Narodowy Pedagogiczny Uniwersytet, Kijów, Ukraina

Fabian ANDRUSZKIEWICZ

Uniwersytet Opolski

Innowacyjne kształcenie artystyczno- -pedagogiczne nauczycieli szkoły podstawowej

Artistic and pedagogical innovative education of primary
school teachers

Słowa kluczowe: elementarne podstawy edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej, przedmioty edukacji artystycznej, gotowość przyszłego nauczyciela do artystyczno-pedagogicznej działalności.

Key words: bases of artistic education of a primary school's students, school subjects of artistic education, readiness of the teacher-to-be to artistic and pedagogical activity.

Abstract. The article deals with the problem of the artistic and pedagogical training of the primary school teachers in the modernization of educational system in Ukraine and integration into the global educational community. A scientific explanation of the functional-content features of the artistic and educational activities is argued, the original interpretation of the content and the forms of classes is provided, the pedagogical conditions and the ways of optimization of the artistic and pedagogical training are revealed.

Wprowadzenie. Specyfika przygotowania przyszłych pedagogów jest uwarunkowana społeczeństwem informacyjnym, w którym dominującą cechą staje się informacja. Takie społeczeństwo jest zorientowane na otrzymanie informacji nie tylko o sobie, lecz o otaczającym świecie, o osobowości, która powinna elastycznie dopasowywać się do tego świata z jego wyzwaniami ekonomicznego, społecznego, duchowego i ekologicznego charakteru. Duży wpływ na kształtowanie wartościowych struktur świadomości młodzieży ma przystań informacyjna, ponieważ właśnie od niej zależy zabezpieczenie życia na naszej planecie, wzrost intelektualnego i duchowego potencjału ludzkości, jego pozytywnej, twórczej energii. Dlatego aktualnym staje się badanie specyfiki przygotowania zawodowego nauczycieli w społeczeństwie informacyjnym. Nie zważając na znaczną ilość badań naukowych dokonanych w tym obszarze (prace W. Andruszczenki, W. Baranowskiego, S. Klepka, W. Kremienia, W. Łutaja i in.), należy dążyć do dalszych opracowań w tym zakresie. W badaniach B. Gerszuńskiego, I. Zjaziuna problem zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli rozpatruje się z punktu widzenia filozofii edukacji poprzez kategorię subiektu, całości, dialogu, samorozwoju i wolności.

Celem niniejszego artykułu jest ujawnienie potencjału synergetyki w celu doskonalenia zawodowego nauczycieli dla zabezpieczenia podstaw edukacji artystycznej uczniów szkół podstawowych w społeczeństwie informacyjnym.

Pedagogiczno-artystyczna praca jest częścią działalności zawodowo-pedagogicznej, zjednoczona pod względem celu, zadań, przedmiotu, treści, środków, zasobów i podmiotów procesu pedagogiczno-artystycznego. W takim rozumieniu proces pedagogiczno-artystyczny jest dynamicznym systemem i może być postrzegany jako meta-system. Analiza takiego skomplikowanego podmiotu powinna być przeprowadzona z zastosowaniem synergetycznego podejścia. Jądem tego systemu jest osobowość przyszłego nauczyciela, gdzie funkcjonowanie procesu pedagogiczno-artystycznego podporządkowane następującym celom: ujawnianie indywidualności studenta, samo-realizacja osobowości w różnych rodzajach działalności pedagogiczno-artystycznej, kształtowanie profesjonalizmu nauczyciela szkoły podstawowej w trakcie zmian i rozwoju cech osobistych i zawodowych.

Informacja jest głównym czynnikiem synergetycznej teorii samoorganizacji. Według H. Hakena, synergiczne prawo aktualizuje się „wyjątkowo w systemach otwartego typu, zmiennych, dynamicznych, takich, które posiadają stochastyczne związki ze środowiskiem, możliwość integracji z innymi systemami i impregnują się różnego rodzaju informacją” [12]. Przejście porządku do chaosu i odwrotnie jest źródłem i mechanizmem samoorganizacji w takich systemach. W przeciwieństwie do równoważnych struktur dyssypatywne systemy mogą istnieć tylko przy stałej wymianie energii i informacji ze środowiskiem naturalnym. To pozwala systemowi, który znajduje się w strukturze innego systemu, zachowywać swoje uporządkowanie w związku z niską entropią lub negentropią.

Niezgodność wewnętrznego stanu systemu i zewnętrznych warunków środowiska staje się przyczyną przejścia systemu do nowego niestabilnego stanu, w którym odbywa się przejście zmian ilościowych w jakościowe. Według H. Hakena dowolny system nieliniowy jest otwarty na wpływy wewnętrzne i zewnętrzne przy zmianie

jednego lub kilku czynników. On „może stać się niestabilnym i w nim może zacząć się formowanie nowej struktury lub nowego modelu zachowania”[12].

W rozumieniu synergetycznym ewolucji i rozwoju systemów można rozpatrywać i takie skomplikowane metasystemy jak pedagogika i sztuka, włączone do innego ogólnego systemu: społeczeństwo, kultura artystyczna świata, kulturalno-społeczne życie.

Jednym z istotnych warunków przygotowania nauczycieli do zabezpieczenia podstaw edukacji artystycznej w szkole podstawowej jest organizacja środowiska pedagogiczno-artystycznego w szkole wyższej, które występuje jako czynnik realizacji systemowego i aktywnego synergetycznego podejścia do przygotowania przyszłych nauczycieli szkół podstawowych. W dziejach nauki kategorię „środowisko” (fr. Milieu) wprowadził do filozofii i socjologii francuski historyk sztuki i filozof H.A.Taine, który badał rolę środowiska w rozwoju wybitnych zdolności uczniów. Termin „środowisko” we współczesnej filozofii oznacza:

„1. Otaczający świat (pojęcie wprowadzone przez H.A.Taine). Ten termin konkretyzuje się w taki sposób: „Obecnie środowisko rozpatrują jak przeciwny biegun zdolności wrodzonych, takich jak przestrzeń i materiał dla rozwoju, przy pomocy których rozwija się zdolność. 2. Otoczenie, ogół przyrodniczych warunków” [11].

W naukach pedagogicznych pojęcie środowiska rozpatruje się od wielu lat. K. Uszyński, J. Dewey, P. Natorp i inni uważali za potrzebne uwzględniać i wykorzystywać pojęcie środowiska w procesie pedagogicznym. W 40. i 50. latach środowisko występuje jako czynnik wychowawczy w szkole, kolektywie, instytucji społecznej. Pojęcie „środowisko” i „edukacja” zostaje połączone w triadzie: środowisko – dziełniczenie – edukacja (H. Kostiuk, I. Szmalgauzen, B. Ananjew).

W nowoczesnych naukach psychologiczno-pedagogicznych wyodrębnia się trzy główne kierunki w organizacji środowiska wizualno-przestrzennego, które odbijają w swej istocie różne kulturolologiczne, psychologiczno-pedagogiczne podejścia do formowania i rozwoju osobowości nauczyciela szkoły podstawowej, kultury jego działalności pedagogiczno-artystycznej.

Pierwszy z tych kierunków organizuje środowisko pedagogiczno-artystyczne do zabudowy wnętrza lub zewnętrznej przestrzeni wyższych uczelni. Przedstawiciele tego kierunku rekomendują organizowanie środowiska według ustalonych reguł, estetyki pomieszczenia na podstawie jakości i ilości środków naocznosci itp. Przedstawiciele drugiego kierunku organizacji środowiska wizualno-przestrzennego rekomendują zmienianie przestrzeni w procesie współpracy studenta i pedagoga. Trzeci kierunek rozpatruje środowisko wizualno-przestrzenne jako dwie powiązane ze sobą części: z jednego punktu widzenia jest ono warunkiem dla znalezienia „klucza” do sensu życia, poznania, komunikacji, z drugiego – środowisko jest zasobem określenia i wyrażenia poziomu świadomości człowieka w konkretnych sytuacjach życia, w codziennej praktyce, w komunikacji. Jak podkreślają B. Górnicka i L. Waleczko „...organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży jest szczególnie ważnym zadaniem wychowawczym...” [3, s. 255].

W swojej pracy kierowaliśmy się drugim i trzecim kierunkiem metodologicznym wobec organizacji środowiska pedagogiczno-artystycznego w szkole wyższej. W tym

kontekście duże zainteresowanie wywiera teoria systemów funkcjonalnych znanego fizjologa P. Anochina i opracowany przez zespół NDI Zakładu Fizjologii Normalnej im. P. Anochina z K. Sudakowym na czele. Uważamy, że wysunięte przez naukowców zasady organizacji systemów funkcjonalnych nabywają znaczenia metodologicznego. Zdaniem naukowców wszechświat jest systemem stworzonym z nieskończonej liczby elementów, począwszy od struktur komórkowych do dużych systemów kosmicznych. K. Sudakow zaznacza: „Systemy funkcjonalne o różnym poziomie organizacji są nie tylko nową metodologiczną zasadą badań organizacji systemowej istot żywych, lecz rzeczywistością obiektywną, formą przejawu działalności materii żywej... Samoregulujące systemy funkcjonalne istnieją na różnych poziomach organizacji materii żywej... Przedstawienia dotyczące systemu funkcjonalnego jako rzeczywistości obiektywnej zmuszają do przyjęcia tezy o tym, że wszystkie zjawiska na ziemi należą do zbioru hierarchicznie współdziałających systemów funkcjonalnych” [10, s. 38].

„Systemy funkcjonalne mogą mieć różny poziom organizacji: poziom komórki, poziom indywidualnego organu, biologicznego organizmu jako jednostki, grupy organizmów, narodu, grupy etnicznej, ludzkości, poziom świadomości kosmicznej” – podkreśla K. Korotkow [4].

Struktura każdego poziomu istnieje dzięki rezonansowej synchronizacji elementów, czyli wskutek wymiany informacji. Wymiana informacji odbywa się wewnątrz poziomu, jak również i między innymi poziomami. Według K. Korotkova, „Każdy element pojedynczy może generować sygnały informacyjne o różnej wielkości i kierunku. Przy współdziałaniu te sygnały wzmacniają lub niszczą się, tworzą w sumie pojedynczy sygnał informacyjny” [4, s.119].

Przygotowanie przyszłego nauczyciela szkoły podstawowej do działalności artystyczno-pedagogicznej w świetle wyników badań własnych. Przedmiotem prezentowanych badań jest przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli szkoły podstawowej.

Ogólnym celem prezentowanych badań jest opracowanie i naukowe uzasadnienie teoretyczno-metodologicznych zasad przygotowania przyszłych nauczycieli do edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej.

Metody badań poziomu teoretycznego – analiza i synteza filozoficznej, pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, kulturologicznej wiedzy naukowej; dokumentów normatywnych, publikacji naukowych dotyczących przygotowania zawodowego nauczycieli; porównanie i podsumowanie danych dotyczących edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej, analiza trendów jej rozwoju; podsumowanie i usystematyzowanie teoretyczno-metodologicznych i metodycznych podstaw przygotowania nauczycieli do edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej; poziomu empirycznego – diagnostyczne (rozmowy, wywiady, sytuacje wyboru, metody projekcyjne), prognozowe (metoda ocen ekspertów, modelowanie), eksperyment pedagogiczny, statystyczne i analityczne przetwarzanie danych dotyczących pedagogicznej skuteczności wdrożenia strukturalno-funkcjonalnego modelu przygotowania nauczycieli do edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej.

Teren prezentowanych badań. Badanie zostało przeprowadzone na bazie Instytutu Pedagogiki i Psychologii NUP imienia M.P. Dragomanowa, Perejasław-Chmielnickiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Grigorija Skoworody; Instytutu sztuk NUP imienia M.P. Dragomanowa, Melitopolskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego; Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Kultury i Sztuki. W badaniu eksperymentalnym wzięło udział 977 studentów oraz 126 młodych specjalistów.

Dyskusja wyników badań. Zaproponowany przez nas model przygotowania nauczycieli do działalności artystyczno-pedagogicznej wymaga sprawdzenia i przeprowadzenia eksperymentu. W tym celu w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego prowadzony jest kurs specjalistyczny „Podstawy teoretyczno-metodologiczne i technologia przygotowania nauczycieli do zabezpieczenia podstaw edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej”. Celem wykładów jest kształcenie wiedzy zapewniającej efektywną organizację procesu działalności zawodowej w miejscu pracy każdego przyszłego specjalisty. Seminarium ukierunkowane zostało na pogłębienie przygotowania teoretycznego studentów i kształtowania umiejętności stosowania wiedzy w pracy z dziećmi. Samodzielną pracę skierowano na kształcenie gotowości teoretycznej i praktycznej pedagogów do działalności artystyczno-pedagogicznej.

Blok *aktualizacji* ujawnia istotę i treść działalności artystyczno-pedagogicznej, perspektywy wprowadzenia ww. kursu do modułów programów edukacyjnych. Badania pokazują, że na seminarium u 76,4% osób powstają trudności w uzasadnieniu wpływu integrowanej wiedzy artystycznej na kwalifikację współczesnego specjalisty. Studenci nie do końca rozumieją cel i zadania działalności artystyczno-pedagogicznej nauczyciela w szkole. Na przykład 46,3% studentów uważa, że tę działalność w szkole powinien prowadzić wicedyrektor w pozalekcyjnej pracy albo pedagog-organizator; 19% osób sądzi, że tę pracę powinien wykonywać kierownik kółka naukowego; 13% – nauczyciel muzyki, a wychowawca klasy pomaga w tej pracy. Uzasadnienie z różnych pozycji znaczenia przygotowania artystyczno-pedagogicznego współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej i rozpatrzenie go jako nieodłącznego komponentu przygotowania pedagogicznego pozwala sformować wśród studentów pozytywną motywację do podwyższenia poziomu wiedzy artystycznej i umiejętności artystyczno-pedagogicznych. W tym celu do treści cyklu specjalistycznego jest włączony *blok technologiczny*. Na przykład na tym etapie przeprowadzono badanie, które ukazało, że zainteresowanie studentów działalnością artystyczno-pedagogiczną wzrosło o 87%.

Treść *bloku psychologicznego* zawiera wiedzę z psychologii potrzebną pedagogowi do pracy z młodszymi uczniami. Wyznaczając wpływ przygotowania studentów do działalności artystyczno-pedagogicznej poprzez motywację edukacyjną, 78,5% studentów w swoich odpowiedziach podkreśliło jej ważną rolę. Najbardziej przygotowani studenci (31,8% osób, którzy uczestniczyli w eksperymencie) przytaczają konkretne przykłady pomyślnej działalności artystyczno-pedagogicznej.

Podczas naszego eksperymentu ujawniono, że w procesie projektowania i budowy sytuacji kontrolnych u przyszłych nauczycieli klas początkowych powstają trudności w formułowaniu pytań, ułożeniu na różnych poziomach zadań dla rozmaitych wiekowych

grup i interpretacji ich wyników. Przeprowadzone obserwacje wskazują na potrzebę dołączenia do treści modułu „Podstawy psychologiczne działalności artystyczno-pedagogicznej” materiału, który ujawnia kryteria i poziomy rozwoju artystyczno-twórczego młodszych uczniów. Następne seminarium pokazało, że 83,3% studentów grupy eksperymentalnej mogło scharakteryzować kryteria i poziomy sformowanego rozwoju artystyczno-twórczego młodszych uczniów, a 76% pomyślnie ułożyło na różnym poziomie pytania i zadania dla oceny dzieci w różnym wieku.

Sformowane umiejętności, ujawniające się na seminarium, pozwalają na zastosowanie wiedzy z różnych kursów w przyszłej działalności zawodowej. Podczas naszego eksperymentu ustalono, że większość scenariuszy opracowanych przez studentów ma pewne wady. 84% studentów pomyślnie wykonuje zadania, lecz ma pewne trudności dotyczące różnorodności tematyki i stosowania nietradycyjnych form scenariuszy. Nasze badanie wykazuje, że 71,4% studentów wymienia wszystkie zasady organizacji działalności artystyczno-pedagogicznej, lecz 68,6% z nich ma problem z ich opisem.

Podsumowanie. Wypracowanie oraz realizacja zasad edukacji artystycznej uczniów szkoły podstawowej wymaga zintegrowanego wielofunkcyjnego systemu pedagogicznego, który stawia za cel stworzenie warunków dla kształcenia i szkolenia wszechstronnie rozwiniętej osobowości o wysokim twórczym potencjale. Stabilność, żywotność, perspektywiczność wielofunkcyjnego systemu nauczania będzie zapewniona, jeśli elementy będą współdziałać i podporządkowywać się jednemu celowi strategicznemu, funkcjonować na podstawie konwergencji i integracji.

Integracyjne zasady wzajemnie zależnych elementów wielofunkcyjnego systemu zabezpieczą jego pełnowartościowe istnienie i funkcjonowanie „dużych systemów” – edukacji, kultury artystycznej, społeczeństwa i innych. Należy stwierdzić, że przygotowanie nauczycieli akademickich dla zabezpieczenia podstaw edukacji artystycznej uczniów szkół podstawowych jest skomplikowanym, długotrwałym, włączonym do metasystemu pedagogiczno-artystycznego procesem, którego głównymi zasadami i cechami są „całościowy charakter” i samoorganizacja.

Bibliografia

1. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. / В. П. Андрущенко К., 2015.
2. Evenden K.: *Wyzwania rzucone przez zmiany*. W: *Horyzonty pedagogicznej wyobraźni. Nauczyciel wobec własnych kreacji*. Red. Kędzińska J. i Polak K. Kraków 1998.
3. Górnicka B., Waleczko Ł.: *Terapeutyczne aspekty organizacji czasu wolnego dziecka niepełnosprawnego przez rodziców*. W: *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomaganie rodziców* // wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2014, 286 s.
4. Коротков К.Г., Кузнецов А.А.: *Модель интерференционных пространственно-полевых структур в биологии: Сб.ст. Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы)* Спб, Ольга, 1995. 234с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П.: *Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Пригожиным* // Вопросы философии. 1992. №12. С. 3–20.
6. Kruger H.H.: *Metody badań w pedagogice*. Wydanie drugie w języku polskim, Gdańsk, Wydawnictwo Psychologiczne, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.

7. Ковалевич М.С.: *Методологические основания модернизации профессионального образования: синергетический аспект*//Известия Международной академии наук высшей школы. 2003. №3 (25). С. 106–112.
8. Kumik E.: *Nauczyciel szkoły muzycznej – kompetencje i oczekiwania współczesności*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejki, M. Szumańska, Płock 2011.
9. Ławrowska R.: *Związek podmiotowości ucznia i nauczyciela w edukacji muzycznej*/ Romualda Ławrowska W.: *Relacje i konteksty*, (w:) edukacji elementarnej/pod red. Ireny Adamek, Magdaleny Grochowalskiej i Ewy Żmijewskiej. Kraków 2010.
10. Судаков К.В.: *Теория функциональных систем*. Г.: 1995. 435с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклоп., 1983.-815с.
12. Хакен Г.: *Синергетика и некоторые особенности ее применения в психологии* // Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве. М.: Прогресс Традиция, 2002. С. 297–306.

prof. Olga CHYŻNA

Narodowy Pedagogiczny Uniwersytet, Kijów, Ukraina

khyzhna@gmail.com

dr hab. inż. Fabian ANDRUSZKIEWICZ

Uniwersytet Opolski

fabianandruskiewicz@o2.pl

Stefan T. KWIATKOWSKI

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego

Development of social competences of pre-school and early education teachers

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje społeczne, kształcenie ustawiczne.

Key words: teacher, social competences, continuing education.

Abstract. The article presents research results referring to differences in social competences (one of the key determinants of the effectiveness and achieving success in the teacher profession) of pedagogy students of the Faculty of Pedagogy of the Christian Theological Academy in Warsaw (specialization: „early childhood education”) and students of the Faculty of Automotive and Construction Machinery Engineering of the Warsaw University of Technology. The study did not identify (with one small exception) any statistically significant differences between the compared groups in the sphere of social competences as well as their constituent components. As a result of the obtained feedback it is postulated to make the examined psychological construct the subject of continuing education.

Wprowadzenie. Wśród charakterystyk wewnętrznych mających kluczowy wpływ na efektywność i skuteczność ludzkiego funkcjonowania znajdują się szeroko pojmowane kompetencje społeczne definiowane jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Mataczak, 2011, s. 7).

Analiza literatury przedmiotu i odnoszących się do omawianej tematyki aktów normatywnych upoważnia do sformułowania wniosku, że jedną z głównych ról w procesie rozwijania kompetencji społecznych dzieci i młodzieży odgrywać powinien nauczyciel (Rozporządzenie Ministra Edukacji [...] w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Lickona, 1997; *Supporting teacher competence*, 2013). Oczywiście co do tego, że kompetencje społeczne stanowią jeden z elementów ścisłego rdzenia wewnętrznych właściwości mających zapewnić sukces w zawodzie nauczyciela nie ma żadnych wątpliwości. Jednakże o niebagatelnej roli tej grupy kompetencji wspomina się zazwyczaj przede wszystkim w kontekście czynnika, którego odpowiednie natężenie ułatwia nauczycielowi pracę, umożliwiając mu pełniejszy, lepszy jakościowo kontakt z uczniem. Natomiast znacznie rzadziej porusza się temat kompetentnego społecznie nauczyciela jako wzoru dla uczniów.

Aby przekazać wiedzę, należy najpierw samemu ją posiadać, natomiast aby wykształcić u uczniów kompetencje społeczne, należy najpierw samemu je w wymaganym stopniu opanować i umieć czynić z nich element wspomagający wykonywanie zadań przypisanych nauczycielowi na mocy ustawy i innych aktów prawnych (Karta Nauczyciela czy wspomniane już Rozporządzenie Ministra Edukacji [...] w sprawie podstawy programowej...). W świetle *teorii społecznego uczenia się* Alberta Bandury (Crisp i Turner, 2009, s. 221) taka perspektywa nie powinna dziwić – zgodnie z jej podstawowym założeniem, zachowania człowieka mogą być wyuczone na drodze obserwacji zachowań innych ludzi. Ten typ uczenia się Bandura nazwał uczeniem się przez obserwację, którego pełna definicja brzmi następująco: „forma uczenia się poznawczego, w której nowe reakcje są nabywane po zaobserwowaniu zachowania innych osobników i konsekwencji ich zachowania” (Zimbardo, Johnson i McCann, 2013, s. 161).

Założenia metodologiczne. Przytoczone w tym podrozdziale wyniki są jednym z kluczowych ogniw projektu badawczego, który w 2014 roku został zrealizowany w Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (WP ChAT) oraz w Wydziale Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej (WSiMR PW), w ramach badań statutowych sfinansowanych z funduszy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Do udziału w badaniu wybrano studentów Politechniki Warszawskiej (określanych później również jako „grupa PW”), bowiem zgodnie z teorią osobowości zawodowej Johna L. Hollanda, z perspektywy stanowiącego jej centralny punkt *modelu heksagonalnego* stoją oni w opozycji do studentów pedagogiki ze względu na dominujący w ich grupie typ osobowości zawodowej (w grupie studentów Politechniki powinien, zgodnie z teorią, dominować typowy dla reprezentantów zawodów technicznych

realistyczny typ osobowości zawodowej, natomiast w grupie studentów pedagogiki, jako przyszłych wykonawców jednego z najbardziej typowych zawodów społecznych, dominować winien typ *społeczny*) (Holland, 1985, s. 19–21 i 29). Zestawienie przedstawicieli dwóch przeciwstawnych typów miało na celu wyraźne wyeksponowanie spodziewanych (zawartych w przytoczonych w dalszej części artykułu hipotezach) różnic w zakresie analizowanych charakterystyk wewnętrznych¹. W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, że przeprowadzone analizy (nieuwzględnione w tym artykule – patrz: Kwiatkowski, 2015a) faktycznie wykazały istotne różnice między porównywanymi grupami w zakresie dominującego typu osobowości zawodowej. W grupie studentów wczesnej edukacji dominował, zgodnie z postawioną hipotezą, społeczny typ osobowości zawodowej, natomiast w grupie studentów WSiMR dominował typ realistyczny (również w tym przypadku oznaczało to potwierdzenie postawionej wcześniej hipotezy). W kontekście tych wyników, będących istotnym potwierdzeniem założeń poczynionych w teorii J.L. Hollanda dotyczących względnie wysokiej świadomości ludzi – do wykonywania jakich zawodów są predysponowani (wysoka samowiedza), można było się spodziewać, że w zakresie kompetencji społecznych (niezbędnych w pracy nauczyciela) również wystąpią konkretne różnice międzygrupowe (przewaga studentów pedagogiki) – zwłaszcza biorąc pod uwagę fakt, że osobowość (w tym jej specjalistyczny komponent – osobowość zawodowa) stanowi jedno z kluczowych uwarunkowań poziomu kompetencji społecznych człowieka (Matczak, 2011, s. 8).

W badaniu udział wzięło 91 osób – 43 studentów pedagogiki I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia, specjalności wczesna edukacja (określani dalej także jako „grupa WE”) (47,3% ogólnej próby) oraz 48 studentów I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia WSiMR PW (52,7% badanej próby). Co prawda między grupami wystąpiły pewne rozbieżności w zakresie liczebności studentów I i II roku, ale należy od razu dodać, że analizy mające określić, czy w zakresie analizowanych w badaniu zmiennych (kompetencji społecznych oraz ich składowych) wystąpiły jakiegokolwiek różnice ze względu na rok studiów, nie wykazały istotnych ze statystycznego punktu widzenia różnic. W związku z tym można przyjąć, że różnice w procentowym udziale studentów I i II roku między studentami pedagogiki a studentami Politechniki nie wpłynęły na rezultaty zaprezentowanych w dalszej części artykułu porównań międzygrupowych.

Wśród osób badanych 61,5% stanowiły kobiety – 56 osób, a pozostałe 38,5% – mężczyźni – 35 osób. Wszystkie 43 osoby badane w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (grupa WE) były kobietami, natomiast w grupie PW kobiety stanowiły 27,1% (13 osób), a mężczyźni – 72,9% (35 osób). Co istotne, przeprowadzone analizy porównawcze wykazały, że dysproporcje płciowe między grupami nie wpłynęły na rezultaty badań (w przypadku natężenia każdej z uwzględnionych w dalszej części artykułu zmiennych nie wystąpiły istotne ze statystycznego punktu widzenia różnice między kobietami i mężczyznami).

¹ Szerszy opis teorii osobowości zawodowej Johna L. Hollanda w kontekście opisywanego problemu badawczego zawarty został w opublikowanych wcześniej artykułach odnoszących się do pozostałych elementów wspomnianego w artykule projektu – patrz: Kwiatkowski, 2015a i Kwiatkowski, 2015b.

By określić, czy grupa WE i grupa PW są statystycznie równoliczne, posłużono się nieparametrycznym testem χ^2 , który dał rezultat: $\chi^2_{(1)} = 0,275$; $p > 0,05$. Uzyskany istotny wynik potwierdził statystyczną równoliczność porównywanych w badaniu grup WE i PW.

Poza *Kwestionariuszem autorskim*, który umożliwił m.in. zebranie danych na temat wieku, płci, uczelni czy roku studiów, osoby badane wypełniły *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)* (Matczak, 2011).

Weryfikacja Hipotezy 1 *Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem kompetencji społecznych.*

Aby zweryfikować Hipotezę 1 (i będące jej składowymi Hipotezy 1.1–1.3), zastosowano *test t dla prób niezależnych*. Przedtem jednak, zgodnie ze standardową procedurą, sprawdzono, czy następujące założenia testu t zostały spełnione:

- równoliczne grupy,
- ilościowa zmienna zależna,
- rozkład normalny zmiennej zależnej w każdej grupie,
- jednorodne wariancje.

Grupa WE i grupa PW są równoliczne – potwierdził to wynik testu χ^2 .

Zmienna zależna ma charakter ilościowy – wyniki na skalach/podskalach KKS mają charakter ilościowy.

Oba powyższe warunki spełnione są także w przypadku wszystkich pozostałych porównań i w związku z tym odnoszące się do nich analizy nie będą w dalszej części artykułu szczegółowo przytaczane.

By sprawdzić, czy zmienna zależna ma **rozkład normalny** w porównywanych grupach, należy przeprowadzić *test Kolmogorowa-Smirnowa (K-S)* (o zaburzeniu rozkładu świadczy istotny statystycznie wynik testu K-S). Dla zmiennej „kompetencje społeczne” wynik był następujący:

- grupa WE – $Z = 0,80$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 0,81$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie dotyczące rozkładu normalnego zmiennej zależnej w obu porównywanych grupach zostało spełnione i w związku z tym przeprowadzono test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariancje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = 0,96$; $p > 0,05$ (tabela 1).

Wynik testu t nie pozwala na potwierdzenie Hipotezy 1 – nie wykryto istotnej statystycznie różnicy między studentami z grupy WE a studentami z grupy PW, choć uzyskane średnie wskazują na przewagę tych pierwszych ($M = 5,91$) nad tymi drugimi ($M = 5,44$) – różnica ta jest jednak faktycznie niewielka.

Próbując ustalić dlaczego nie wykryto spodziewanej przewagi studentów z grupy WE, należy przede wszystkim podkreślić, że poziom kompetencji społecznych studentów z grupy WE był niższy niż pierwotnie zakładano – bazując na teorii Hollanda można było wysunąć przypuszczenie, że osoby decydujące się na studia pedagogiczne powinny dysponować kompetencjami społecznymi o dość dużym natężeniu – jeśli nie wysokim (8-10 sten), to przynajmniej na poziomie górnej granicy wyniku przeciętnego

(7 sten). Tymczasem średnia wynosząca 5,91 stena bardzo odbiega od przewidywań, które można wysnuwać bazując na wspomnianej koncepcji.

Tabela 1. Wynik testu t dla zmiennej „Kompetencje społeczne”

| Założenie dotyczące wariancji | Test Levene'a jednorodności wariancji | | Test t równości średnich | | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-----------|--------------------------|--------|------------------------|------------------|--------------------------|--|---------------|
| | F | Istotność | t | df | Istotność (dwustronna) | Różnica średnich | Błąd standardowy różnicy | 95% przedział ufności dla różnicy średnich | |
| | | | | | | | | Dolna granica | Górna granica |
| Założono równość wariancji | ,006 | ,937 | ,959 | 89 | ,340 | ,469 | ,489 | -,503 | 1,442 |
| Nie założono równości wariancji | | | ,955 | 85,594 | ,342 | ,469 | ,492 | -,508 | 1,447 |

Weryfikacja Hipotezy 1.1 *Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych.*

Weryfikację Hipotezy 1.1 przeprowadzono, wykorzystując test t dla prób niezależnych. Dwa pierwsze warunki (równoliczne grupy, zmienna zależna na skali ilościowej) zostały spełnione, w związku z czym przeprowadzono następnie test K-S, który dał następujące wyniki:

- grupa WE – $Z = 1,01$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 0,90$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie dotyczące rozkładu normalnego zmiennej zależnej w obu porównywanych grupach zostało spełnione i w związku z tym przeprowadzono test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariancje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = 2,07$; $p < 0,05$ (tabela 2).

Biorąc pod uwagę, że średnia dla grupy WE wyniosła 5,93, natomiast dla grupy PW 4,98, wynik testu t uprawnia stwierdzenie, że Hipoteza 1.1 została potwierdzona – studenci wczesnej edukacji uzyskali statystycznie istotną przewagę w zakresie analizowanej kompetencji nad studentami WSiMR. Nie można pominąć jednak faktu, że istotność testu t wyniosła 0,041 – jest to wynik bardzo bliski wynoszącej 0,05 granicy istotności, powyżej której nie można już mówić o wystąpieniu istotnej, z perspektywy statystycznej, różnicy. Niemniej jednak uzyskany przez grupę WE wynik, pomimo niezbyt wysokiej średniej, stanowi dobrą prognozę na przyszłość, ponieważ spośród trzech grup kompetencji składających się na ogólnie pojmowane kompetencje społeczne, to właśnie te decydujące o skuteczności/sprawności działania w sytuacjach o charakterze intymnym wydają się mieć największe znaczenie dla pracującego z dziećmi nauczyciela.

Tabela 2. Wynik testu t dla zmiennej „Sytuacje intymne”

| Założenie dotyczące wariacji | Test Levene'a jednorodności wariacji | | Test t równości średnich | | | | | | |
|--------------------------------|--|-----------|--------------------------|--------|---------------------------|---------------------|--------------------------------|--|------------------|
| | F | Istotność | t | df | Istotność (dwustronna) | Różnica średnich | Błąd standardowy różnicy | 95% przedział ufności dla różnicy średnich | |
| | | | | | | | | Dolna granica | Górna granica |
| Założono równość wariacji | ,067 | ,797 | 2,071 | 89 | ,041 | ,951 | ,459 | ,039 | 1,864 |
| Nie założono równości wariacji | | | 2,072 | 88,097 | ,041 | ,951 | ,459 | ,039 | 1,863 |

Weryfikacja Hipotezy 1.2 *Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej.*

By zweryfikować Hipotezę 1.2, użyto testu t dla prób niezależnych. Warunki odnoszące się do równolicznych grup i zmiennej zależnej na skali ilościowej zostały spełnione, w związku z czym przeprowadzono następnie test K-S, który dał następujące wyniki:

- grupa WE – $Z = 0,86$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 1,07$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie dotyczące rozkładu normalnego zmiennej zależnej w obu porównywanych grupach zostało spełnione i w związku z tym wykonano test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariacje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = -0,15$; $p > 0,05$ (tabela 3).

Tabela 3. Wynik testu t dla zmiennej „Ekspozycja społeczna”

| Założenie dotyczące wariacji | Test Levene'a jednorodności wariacji | | Test t równości średnich | | | | | | |
|--------------------------------|--|-----------|--------------------------|--------|---------------------------|---------------------|--------------------------------|--|------------------|
| | F | Istotność | t | df | Istotność (dwustronna) | Różnica średnich | Błąd standardowy różnicy | 95% przedział ufności dla różnicy średnich | |
| | | | | | | | | Dolna granica | Górna granica |
| Założono równość wariacji | ,471 | ,494 | -,152 | 89 | ,880 | -,073 | ,481 | -1,029 | ,883 |
| Nie założono równości wariacji | | | -,151 | 85,912 | ,880 | -,073 | ,483 | -1,034 | ,888 |

Wynik testu t okazał się nieistotny ze statystycznego punktu widzenia, co oznacza, że pomiędzy porównywanymi grupami nie wykryto różnic w zakresie poziomu kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej. Grupa WE uzyskała średnią 5,70, natomiast grupa PW 5,77 – można zatem w tym przypadku zaobserwować minimalną różnicę na korzyść studentów Politechniki Warszawskiej.

Weryfikacja Hipotezy 1.3 Czy między studentami pedagogiki a studentami PW istnieje różnica w poziomie kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności?

By zweryfikować Hipotezę 1.3 użyto testu t dla prób niezależnych. Podstawowe warunki (równoliczne grupy, zmienna zależna na skali ilościowej) zostały spełnione, w związku z czym przeprowadzono test K-S, którego wyniki były następujące:

- grupa WE – $Z = 0,88$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 0,71$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie dotyczące rozkładu normalnego zmiennej zależnej w obu porównywanych grupach zostało spełnione i w związku z tym wykonano test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariancje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = 0,15$; $p > 0,05$ (tabela 4).

Tabela 4. Wynik testu t dla zmiennej „Asertywność”

| Założenie dotyczące wariancji | Test Levene'a jednorodności wariancji | | Test t równości średnich | | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-----------|--------------------------|--------|------------------------|------------------|--------------------------|--|---------------|
| | F | Istotność | t | df | Istotność (dwustronna) | Różnica średnich | Błąd standardowy różnicy | 95% przedział ufności dla różnicy średnich | |
| | | | | | | | | Dolna granica | Górna granica |
| Założono równość wariancji | ,945 | ,334 | ,149 | 89 | ,203 | ,882 | ,496 | -,911 | 1,060 |
| Nie założono równości wariancji | | | ,148 | 83,406 | 82,892 | ,883 | ,500 | -,921 | 1,070 |

Wynik testu t okazał się nieistotny ze statystycznego punktu widzenia, co jest równoznaczne z odrzuceniem Hipotezy 1.3. Wystąpiła co prawda różnica w średnich uzyskanych przez porównywane grupy, ale była ona minimalna, w związku z czym nie dziwi brak istotnego wyniku (grupa WE – $M = 6,51$; grupa PW – $M = 6,44$).

Nawiązując do interpretacji wyniku analiz odnoszących się do Hipotezy 1, można przyjąć, że brak uzyskania wyników istotnie różnych ze statystycznego punktu widzenia jest tu (podobnie jak w przypadku zmiennej „ekspozycja społeczna”) efektem uzyskania przez studentów z grupy WE niższego niż oczekiwany ogólnego wyniku.

Wnioski. Spośród czterech uwzględnionych hipotez zaledwie jedna (**Hipoteza 1.1**) została potwierdzona, natomiast analizy związane z pozostałymi trzema (**Hipotezy: 1,**

1.2 i 1.3) nie wykazały istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami WE i PW. Ponadto, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że różnica wykryta w toku analizy **Hipotezy 1.1** znalazła się na granicy statystycznej istotności, to wówczas wyłania się pełny obraz badanego stanu rzeczy – w zakresie kompetencji społecznych nie wystąpiły znaczące, przewidywane na podstawie teorii stanowiących punkt wyjścia do badania, różnice międzygrupowe. Reasumując: studenci pedagogiki, specjalności wczesna edukacja, którzy wzięli udział w badaniu, uzyskali na skali kompetencji społecznych i ich składowych wyniki wyraźnie odbiegające od oczekiwań związanych z ich przyszłą rolą zawodową i dominującym w ich grupie typem osobowości zawodowej (podczas gdy studenci WSiMR uzyskali wyniki odpowiadające w dużo większym stopniu ich przyszłemu obowiązkowi i dominującemu w ich grupie, realistycznemu typowi osobowości zawodowej).

W związku z powyższym całkowicie uzasadniony wydaje się postulat, by w przypadku badanych studentów pedagogiki kompetencje społeczne uczynić przedmiotem szczególnej uwagi i szeroko zakrojonych oddziaływań mających na celu uzyskanie (przed ukończeniem przez nich studiów) pożądanego ich natężenia – dzięki temu ci spośród nich, którzy finalnie zdecydują się na pracę w przedszkolu lub szkole podstawowej, będą znacznie lepiej przygotowani do czekających ich zadań i potencjalnych sytuacji problemowych.

Bibliografia

1. Crisp R.J., Turner R.N. (2009). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Holland J.L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
3. Kwiatkowski S.T. (2015a). *Charakterystyki wewnętrzne studentów wczesnej edukacji w świetle porównań międzygrupowych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, w druku.
4. Kwiatkowski S.T. (2015b). *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 19–34.
5. Lickona T. (1997). *The Teacher's Role in Character Education*. „Journal of Education”, vol. 179, nr 2, s. 63–80.
6. Matczak A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. poz. 803.
8. *Supporting teacher competence and development for better learning outcomes*. Technical Report, European Commission, July 2013.
9. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 – Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.
10. Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2013). *Psychologia. Kluczowe Koncepcje. Tom 2 – Motywacja i Uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

dr Stefan T. KWIATKOWSKI

Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa
s.kwiatkowski@chat.edu.pl

Technologie informatyczne

Andrzej GRABOWSKI

Centralny Instytut Ochrony Pracy

– Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

Metoda badań przydatności technik rzeczywistości wirtualnej do aktywizacji zawodowej osób 50+

A method for research on the usefulness of virtual reality techniques for professional activation of people 50+

Słowa kluczowe: funkcjonowanie poznawcze osób starszych, szkolenie, środki dydaktyczne, rzeczywistość wirtualna.

Key words: cognitive functioning of older people, training, teaching aids, virtual reality.

Abstract. Research on the effectiveness of virtual reality (VR) to assist in the professional activation of the elderly by providing training should be done in those areas where VR may be remarkably effective. Recent results show that virtual reality techniques should be the most useful in the field of cognitive functioning. The training environment as close as possible to the real one, especially virtual immersion, virtual reality environment, should increase the ability of older people to remember new information. This is so due to problems with cognitive functions increasing with age, therefore older people cope better with more realistic and less abstract situations.

Wprowadzenie. Jednym z najczęściej spotykanych praktycznych zastosowań technik rzeczywistości wirtualnej (VR) są szkolenia. Rzeczywistość wirtualna daje szczególne korzyści w sytuacjach, gdy prowadzenie treningu w warunkach rzeczywistych powiązane jest z zagrożeniem zdrowia i życia człowieka lub z innych względów jest niemożliwe [1]. W szkolenia w wirtualnym środowisku inwestuje się najczęściej w odniesieniu do takich dziedzin jak medycyna (np. wirtualne operacje), energetyka atomowa (np. ograniczenie narażenia pracownika na promieniowanie jonizujące) oraz górnictwo, zwłaszcza w kopalniach podziemnych [2]. Wysoce immersyjne techniki zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej umożliwiają osobom szkolonym na swobodę działań i ruchów. Sprzyja to rozwijaniu tzw. pamięci mięśniowej i w konsekwencji korzystnie wpływa na rozwijanie umiejętności sprawnego wykonywania pracy. Podobne możliwości oferują techniki rzeczywistości rozszerzonej [3], jednakże wymagają one, chociaż częściowego, zbudowania rzeczywistego stanowiska pracy.

Dzięki szybkiemu rozwojowi technik komputerowych aplikacje szkoleniowe opierające się na technikach rzeczywistości wirtualnej coraz częściej są wykorzysty-

wane w szkołach i kursach zawodowych, np. do szkolenia w zakresie spawania [4]. Korzyści wynikające ze stosowania technik rzeczywistości wirtualnej do szkoleń to m.in. przyspieszenie procesu szkoleń, zmniejszenie kosztów szkoleń (związane m.in. z mniejszym zużyciem materiałów i energii) oraz przede wszystkim zwiększenie skuteczności szkolenia. Według badań przeprowadzonych w 2010 roku w Iowa State University wykorzystanie w trakcie szkolenia technik rzeczywistości wirtualnej zwiększało o około jedną trzecią prawdopodobieństwo uzyskania profesjonalnego certyfikatu spawacza [4].

Realistyczna symulacja rzeczywistego środowiska może być też szczególnie pomocna w przypadku szkolenia i/lub doszkalania osób starszych. Związane jest to z tym, że ze względu na narastające z wiekiem problemy z funkcjami poznawczymi, osoby starsze mają mniej zasobów poznawczych w ogóle. Oznacza to, że w obliczu złożonych (abstrakcyjnych) środowisk, które generują wysokie obciążenie psychiczne, potrzebują więcej czasu, aby ocenić to, co postrzegają. Wraz z wiekiem zmieniają się możliwości wykonywania pracy przez człowieka, co jest spowodowane głównie obniżaniem się wydolności i sprawności fizycznej oraz niektórych elementów sprawności psychofizycznej (m.in. szybkości reakcji, spostrzegawczości, sprawności narządów zmysłów). Jednocześnie u osób starszych zwiększa się częstość występowania chorób przewlekłych, takich jak m.in. układu krążenia, oddechowego i mięśniowo-szkieletowego, a także zaburzeń hormonalnych i przemiany materii. Natomiast wymagania, jakie stawia wykonywana praca zawodowa, najczęściej pozostają takie same bez względu na wiek pracownika. To sprawia, że wraz z wiekiem może wzrastać rzeczywiste obciążenie pracą [5]. Dodatkowo, dane GUS jak również wyniki badań projektów „Diagnoza społeczna 2003, Diagnoza społeczna 2005” pokazują, że pracownicy starsi stanowią grupę pracowników która najslabiej uczestniczy w świecie nowoczesnych technologii. Może to mieć bezpośredni wpływ na międzypokoleniowe relacje z innymi pracownikami oraz poczucie „cyfrowego” wykluczenia pracowników 50+ [6].

Jak wynika z przeprowadzonych badań [7], osoby starsze zwykle nie mają zbyt wiele praktyki z myśleniem i radzeniem sobie z abstrakcyjnymi pojęciami (w przeciwieństwie do nich młodzi ludzie mają ku temu więcej okazji, np. w szkole lub na uczelni). Dlatego łatwiej jest osobom starszym radzić sobie ze znanymi sytuacjami, ponieważ nie mają wtedy do czynienia z dodatkowym obciążeniem poznawczym związanym z rozszyfrowaniem znaczenia abstrakcyjnych/nieznanych obiektów lub pojęć. Młodzi ludzie często również muszą sobie radzić z trudnymi pojęciami abstrakcyjnymi, frustrując się często w takich sytuacjach, tym niemniej wciąż próbują działać w kierunku rozwiązania problemu. Natomiast osoby starsze częściej ignorują nowe (niezrozumiałe) pojęcia i udzielają ambiwalentnej lub przypadkowej odpowiedzi.

Wysiłek poznawczy dla starszych ludzi jest wyraźnie bardziej wysiłkowo kosztowny niż w przypadku osób młodych [8]. Z tego względu osoby starsze dążą do tego, aby inwestować swoje najbardziej skupione i zaawansowane myślenie oszczędnie. Dotyczy to szczególnie sytuacji i kontekstu, który ma dla nich bezpośrednie znaczenie, czyli jest dla nich zrozumiały dzięki temu, że odnosi się do ich codziennego życia. Z wielu omawianych w pracy przeglądowej [8] badań wynika, że osoby starsze

posiadają duże zdolności samoregulacji i potrafią świadomie i w elastyczny sposób dokonywać alokacji zasobów poznawczych w zależności od wymagań sytuacji i ich osobistego zainteresowania.

W zakresie szkoleń i doszkalania osób starszych niezwykle ważne jest wspomaganie tych osób w procesie przyswajania nowej wiedzy. Z wyników przedstawionych w pracy [9] wynika, że w takiej sytuacji dużym problemem jest hamowanie proaktywne związane z wcześniej zdobytą wiedzą i doświadczeniem. Efektem hamowania proaktywnego jest utrudnione przyswajanie nowych informacji, wiedzy, nawyków i schematów działania, w przypadku gdy są one niezgodne z lub nawet tylko zmodyfikowane względem informacji (wiedzy) wcześniej przyswojonych i zapamiętanych.

Zakłada się, że środowiska jak najbardziej zbliżone do rzeczywistych, zwłaszcza wirtualne środowisko zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej, będą korzystnie wpływać na zdolność osób starszych do zapamiętywania nowych informacji. Planowane badania pozwolą na jakościową, a przede wszystkim ilościową, ocenę wpływu środowiska wirtualnego na skuteczność szkolenia osób starszych. Wyniki planowanych badań będą miały również znaczenie praktyczne, znajdujące zastosowanie w aspekcie wydłużania wieku emerytalnego pracowników starszych wykorzystujących techniki VR do szkoleń. Dostosowanie tych szkoleń do potrzeb pracowników starszych również z punktu widzenia aspektów zdrowotnych jest istotnym działaniem mającym na celu zwiększanie ich aktywności zawodowej.

Badania dotyczące określenia efektywności VR do wspomaganie aktywizacji zawodowej osób starszych poprzez prowadzenie szkoleń powinno się odbywać w tych obszarach, w których wspomaganie może być zauważalnie skuteczne. Z tego względu położenie nacisku na zadaniach manualnych jest nieuzasadnione, gdyż techniki VR nie nadają się do ćwiczenia prostych czynności manualnych (głównie ze względu na brak dostatecznie skutecznego siłowego sprzężenia zwrotnego) oraz dużych różnic w czasie wykonywania tego typu zadań pomiędzy osobami młodszymi i starszymi. Skupienie się w trakcie badań na czynnościach manualnych może wprowadzić do wyników artefakty, które uniemożliwią uzyskanie rzetelnych wyników badań oraz sprawdzenie hipotez badawczych. Z tego względu badania dotyczące sprawdzenia możliwości wykorzystania technik rzeczywistości wirtualnej powinno się skupić na funkcjonowaniu poznawczym, gdyż tutaj, jak pokazują najnowsze wyniki badań [10]–[12], techniki rzeczywistości wirtualnej mogą się okazać rzeczywiście przydatne do wspomaganie efektywności szkoleń osób starszych.

Hipotezy badawcze. Planowane badania mają na celu porównanie dwóch różnych metod szkoleniowych w odniesieniu do dwóch różnych grup wiekowych (co jest szczegółowo opisane w następnym rozdziale) oraz zweryfikowanie następujących hipotez badawczych:

- Czas adaptacji do wirtualnego środowiska nie zależy od wieku osoby biorącej udział w szkoleniu.
- W przypadku osób młodszych proces szkolenia wspomagany wykorzystaniem środowiska wirtualnego jest bardziej efektywny od procesu szkolenia opartego wyłącznie na typowych, aktualnie stosowanych metodach.

- W przypadku osób młodszych proces szkolenia wspomagany wykorzystaniem środowiska wirtualnego jest bardziej efektywny od procesu szkolenia opartego wyłącznie na typowych, aktualnie stosowanych metodach.
- Różnica w efektach szkolenia w zależności od metody szkolenia (z wykorzystaniem technik rzeczywistości wirtualnej lub typowych, aktualnie wykorzystywanych, metod szkolenia) powinna być większa w przypadku osób starszych ze względu na mniejsze obciążenie poznawcze wynikające z występowania w środowisku wirtualnym mniejszej liczby abstrakcyjnych pojęć.
- Efekt ekspozycji na środowisko wirtualne w czasie szkolenia jest niezależny od wieku (grupy wiekowej) osób biorących udział w interaktywnej symulacji wykonywanej pracy.

Metody i stanowisko badawcze. Połowa ochotników zostanie przeszkolona z wykorzystaniem prezentacji multimedialnych (tzn. wyświetlanych na ekranie slajdów zawierających tekst, ilustracje oraz film) i materiałów drukowanych (30 osób w wieku 20–25 lat oraz 30 osób w wieku 50+), natomiast pozostałe osoby (30 osób w wieku 20–25 lat oraz 30 osób w wieku 50+) zostaną przeszkolone z wykorzystaniem technik rzeczywistości wirtualnej (rys. 1 i 2). W obu przypadkach trening będzie trwał ok. 30 min. Następnie przeprowadzony zostanie test umożliwiający porównanie różnych metod szkolenia. Test będzie prowadzony w środowisku rzeczywistym. Zadaniem osób biorących udział w badaniu będzie układanie plastikowych elementów na płycie głównej zgodnie z instrukcją wyświetloną na monitorze komputera. Zadanie zostało dobrane w taki sposób, aby przypominało montowanie elementów elektronicznych (np. kondensatorów) na płycie głównej.

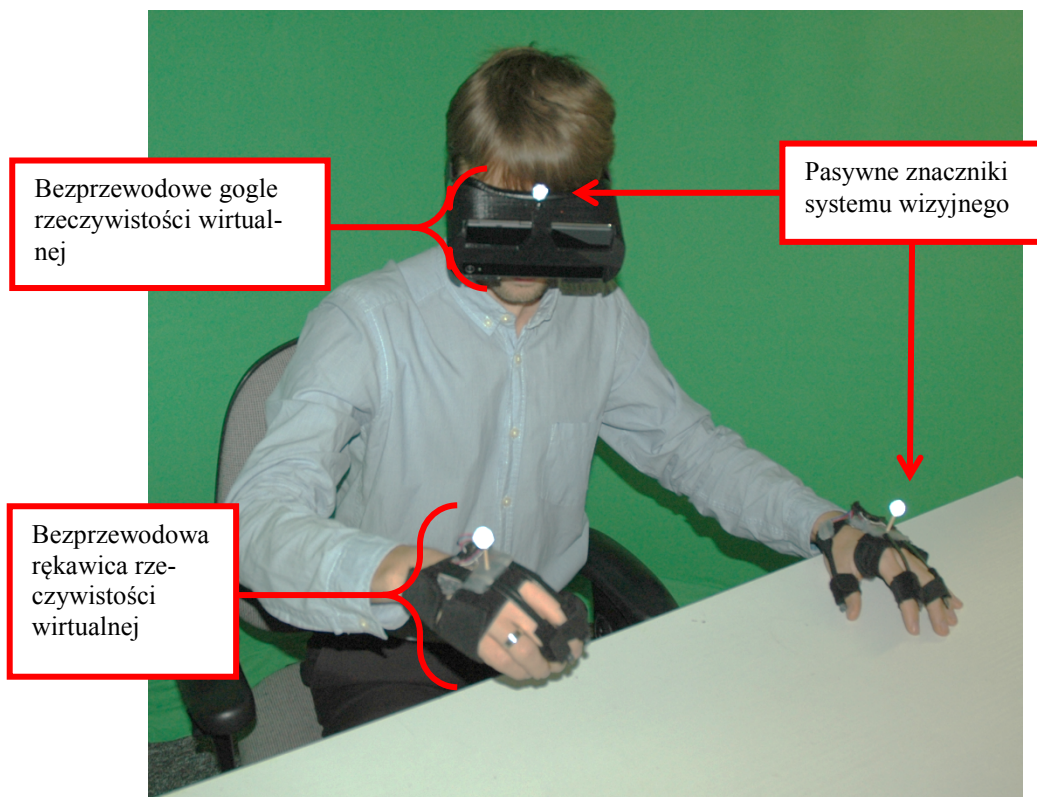
Z przeprowadzonej analizy wyników badań wynika, że ze względu na postępujące wraz z wiekiem zmiany w funkcjonowaniu poznawczym, procedura badawcza powinna obejmować zadania, które są związane z dużym wykorzystaniem zasobów poznawczych (np. występowanie zadania podwójnego i przerzucania się pomiędzy zadaniami).

Podsumowując, wybór stanowiska badawczego podyktowany był następującymi czynnikami:

- możliwość odtworzenia w laboratorium w warunkach rzeczywistych,
- możliwość realizacji w środowisku wirtualnym,
- możliwość regulacji stopnia trudności wykonywanego zadania,
- możliwość rejestracji wskaźników obiektywnych takich jak czas wykonania zadania i liczba popełnionych błędów,
- występowanie czynności o charakterze zadania podwójnego (*dual task*),
- występowanie konieczności przerzucania się pomiędzy zadaniami (*task switching*).

Rodzaj zadań (czynności) wykonywanych na wybranym stanowisku pracy, nie dość, że umożliwia zbadanie hipotez badawczych, to zawiera również elementy procedur postępowania obecnych na wielu różnych stanowiskach pracy takie jak: kontrola wielu wskaźników, wybór odpowiedniego elementu, przeniesienie elementów, wybór odpowiedniego miejsca montażu elementu, kontrola poprawności wykonywania zadania.

Badania pozwolą na obiektywną ocenę skuteczności szkolenia w oparciu o wskaźniki takie jak: czas wykonania zadania i liczba popełnionych błędów.



Rys. 1. Osoba przygotowana do wzięcia udziału w badaniach wyposażona w elementy opracowanej w CIOP – PIB aparatury technik rzeczywistości wirtualnej

Badania będą prowadzone z wykorzystaniem następujących stanowisk:

a) Szkolenie z wykorzystaniem tradycyjnych metod:

Połowa osób zostanie przeszkolona z wykorzystaniem tradycyjnych metod: prezentacji multimedialnej (tzn. wyświetlanych na ekranie slajdów zawierających tekst, ilustracje oraz film) i materiałów drukowanych przedstawiających przebieg pracy wykonywanej na stanowisku badawczym.

b) Szkolenie z wykorzystaniem rzeczywistości wirtualnej:

Połowa osób zostanie przeszkolona z wykorzystaniem technik rzeczywistości wirtualnej, tzn. z wykorzystaniem gogli typu HMD (*Head Mounted Display*) i rękawic rzeczywistości wirtualnej (rys. 1). Gogle rzeczywistości wirtualnej służą do prezentacji stereoskopowego obrazu środowiska wirtualnego, natomiast rękawice umożliwiają interakcję z elementami środowiska wirtualnego (np. przenoszenie wirtualnych przedmiotów). Położenie oraz orientacja rąk i głowy wyznaczone są za pomocą systemu wizyjnego typu MoCap (*Motion Capture*).

c) Wykonanie symulowanej pracy w warunkach laboratoryjnych:

Po szkoleniu wszystkie osoby biorące udział w badaniu zostaną poproszone o wykonanie pracy polegającej na układaniu plastikowych elementów na płycie głównej zgodnie z instrukcją wyświetloną na monitorze komputera.

d) Metody kwestionariuszowe i testy poznawcze

Uczestnicy zostaną przebadani za pomocą baterii standardowych testów funkcjonowania poznawczego oraz odpowiedzą na pytania kwestionariusza. Do zbierania danych użyte zostaną formularze komputerowe.



Rys. 2. Środowisko wirtualne planowane do wykorzystania w badaniach

W ramach prowadzonych badań planuje się przed zanurzeniem w środowisku wirtualnym przeprowadzenie następujących testów:

1. Test umiejętności przerzucania się pomiędzy zadaniami.

Zadanie to jest wykorzystywane do pomiaru zdolności przełączania się między zadaniami w ramach kontroli poznawczej. Bodźce docelowe składają się z figur geometrycznych. Większe (globalne) prostokąty/kwadraty składają się z mniejszych (lokalnych) kwadratów lub prostokątów. Podobnie jak w procedurze zaproponowanej przez Colzato [13], osobom badanym zostaną zaprezentowane trzy bloki: dwa bloki treningowe, w których instrukcja nie zmienia się między poszczególnymi próbami i blok eksperymentalny, w którym badani będą się przełączać między zadaniami globalnymi i lokalnymi. Wskaźnikami będą: średni czas reakcji i proporcja błędów. Rodzaj bodźca i zmiana zadania będą czynnikami międzyosobowymi.

2. Test ciągłości uwagi (AX-Continuous Performance Test; AX-CPT).
Test AX-CPT [14] bada kontrolę poznawczą. Sekwencja liter jest prezentowana w parach podpowieź–test (A jest podpowieźią, X – bodźcem testowym). Celem jest udzielenie odpowiedzi „cel” na X, ale tylko wtedy, gdy poprzedza go A. W przeciwnym razie należy udzielić odpowiedzi przeciwnej: „to nie cel”. Inne typy prób obejmują: AY, czyli podpowieź–brak celu, BY, czyli brak podpowieźi, brak celu. Wskaźnikami są średnia poprawności i proporcja błędów w zależności od rodzaju próby.
3. Test pamięci operacyjnej (*Operation Span*; OSPAN).
Test mierzy pojemność pamięci roboczej. Uczestnicy badania rozwiązują działania matematyczne i jednocześnie próbują zapamiętać zestawy 3–6 słów. Po prezentacji każdego zestawu 3–6 słów badani są proszeni o ich odtworzenie w kolejności prezentacji. Wskaźnikiem jest poprawność odpamiętania.
4. Test symbole cyfr.
Test jest miarą szybkości przetwarzania i pamięci wzrokowej. Osoby badane mają dopasować symbole do odpowiadających im cyfr według podanego klucza. Zadanie jest wykonywane z ograniczeniem czasowym (120 sekund). Miarą jest liczba poprawnie przypisanych symboli.
5. Krótka Skala Oceny Stanu Umysłowego (*Mini Mental State Examination* – MMSE).
MMSE jest krótką, 30 zadaniową skalą badającą upośledzenie funkcji poznawczych. Bada funkcjonowanie pamięci, orientacji oraz rozwiązywanie zadań arytmetycznych. Jest powszechnie używana w badaniach przesiewowych demencji jako wyniku procesu starzenia się poznawczego. Wyniki powyżej 27 (na 30 możliwych) oznaczają dobre funkcjonowanie poznawcze.
6. Kwestionariusz określający częstość korzystania z mediów (*media use*).
Kwestionariusz zawiera pytania dotyczące rodzajów mediów, z jakich korzystają uczestnicy oraz czasu na to poświęcanego.
Natomiast po zanurzeniu w środowisku wirtualnym osoby biorące udział w badaniu poproszone zostaną o wypełnienie następujących kwestionariuszy:
7. Skrócona wersja kwestionariusza obecności przestrzennej (SPQ – *Spatial Presence Questionnaire*).
Kwestionariusz obecności przestrzennej służy do oceny złudzenia obecności przestrzennej w środowisku trójwymiarowym. Zawiera podskalę: autolokacja, możliwe zachowania, zaangażowanie uwagi i wyobraźnia przestrzenna.
Medium użyte w fazie szkoleniowej może mieć kolosalny wpływ na skuteczność. Badania prowadzone na przełomie wieków [15], [16] wykazały istotne różnice w zakresie odbioru przekazu. Im bogatsze medium, tym żywsze wyobrażenia przedstawionej przestrzeni i sytuacji, większe zaangażowanie uwagi, a co za tym idzie większe prawdopodobieństwo powstania złudzenia obecności (przestrzennej i społecznej). Badania Vorderera [17] dowiodły wyższości środowiska wirtualnego nad innymi mediami (m.in. filmem i tradycyjnym tekstem) pod względem powstawania złudzenia obecności.

8. Subiektywna ocena jakości symulacji.
9. Kwestionariusz TAM (*extended Technology Acceptance Model*). Przygotowany na podstawie [18] kwestionariusz zawiera następujące podskale: Zamiar używania (intencja behawioralna); Postrzegana użyteczność; Postrzegana łatwość w obsłudze; Subiektywne normy; Spostrzegane bariery; Dowolność; Wize-runek; Adekwatność (znaczenie); Jakość rezultatów; Komunikatywność resulta-tów.

Podsumowanie. Ze względu na narastające z wiekiem problemy z funkcjami poznawczymi, osoby starsze lepiej radzą sobie z bardziej realistycznymi (mniej abstrakcyjnymi) sytuacjami – warunki takie zapewniają techniki zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej. Wyniki planowanych badań pozwolą na ilościowe określenie efektywności wykorzystania tej nowej formy szkoleń, względem bardziej tradycyjnych sposobów szkolenia. Równie ważnym wynikiem będzie określenie zdolności adaptacji osób starszych do szkoleniowego środowiska wirtualnego, co umożliwi lepsze dostosowa-nia tego typu metod szkoleniowych do potrzeb osób 50+.

Publikacja opracowana na podstawie wyników III etapu programu wieloletniego „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, finansowanego w latach 2014–2016 w zakresie prac naukowych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Koordynator programu: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.

Bibliografia

1. Grabowski A.: *Wykorzystanie współczesnych technik rzeczywistości wirtualnej i rozszerzonej do szkolenia pracowników*, Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka, nr 4, 2012, s. 18–22.
2. Grabowski A.: *Sesje szkoleniowe górników w wirtualnej kopalni*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, t. 86, nr 3, 2014, s. 111–119.
3. Wójcicki T.: *Model wspomagania podnoszenia kompetencji zawodowych z wykorzystaniem syste-mów rzeczywistości rozszerzonej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, t. 180, nr 1, s. 111–119.
4. „New York Times”, [Httpwwwnytimescom20120520automobilesvirtual-Real.-Goes--Sch.](http://www.nytimes.com/2012/05/20/automobiles-virtual-Real-Goes--Sch.), 2012.
5. Bugajska J., Makowiec-Dąbrowska T., Wągrowaska-Koski E.: *Zarządzanie wiekiem w przedsięwior-stwach jako element ochrony zdrowia starszych pracowników*, Medycyna Pracy, t. 61, nr 1, 2010, s. 55–63.
6. Batorski B.: *Korzystanie z nowych technologii: uwarunkowania, sposoby i konsekwencje*, (w:) *Diagnoza Społeczna 2005*, Warszawa, 2006, s. 214–234.
7. Salthouse T.A.: *What and When of Cognitive Aging*, Current Directions in Psychological Science, t. 13, nr 4, 2004, ss. 140–144.
8. Hess T.: *Selective engagement of cognitive resources: Motivational influences on older adults' cognitive functioning*, Perspectives on Psychological Science, t. 9, 2014, ss. 388–407.
9. Umanath S., Marsh E.: *Understanding how prior knowledge influences memory in older adults*, Perspectives on Psychological Science, t. 9, 2014, s. 408–426.
10. Schmiedek F., Lövdén M., Lindenberger U.: *Hundred days of cognitive training enhance broad cognitive abilities in adulthood: findings from the COGITO study*, Frontiers in Aging Neuroscience, t. 2, 2010, s. 27.
11. Grabowski P., Mason A.: *Age differences in the control of a precision reach to grasp task within a desktop virtual environment*, The International Journal of Human-Computer Studies, t. 72, 2014, ss. 383–392.

12. Anguera J.A., Boccanfuso J., Rintoul J., Al-Hashimi O., Faraji F., Janowich J., Kong E., Larraburo Y., Rolle C., Johnston E., Gazzaley A.: *Video game training enhances cognitive control in older adults*, Nature, t. 501, 2013, ss. 97–101.
13. Colzato L.S., Leeuwen P., Wildenberg W., Hommel B.: *DOOM'd to Switch: Superior Cognitive Flexibility in Players of First Person Shooter Games*, „Frontiers in Psychology”, t. 1, 2010, s. 8.
14. Cohen J., Barch D., Carter C., Servan-Schreiber D.: *Context-processing deficits in schizophrenia: Converging evidence from three theoretically motivated cognitive tasks*”, „Journal of Abnormal Psychology”, t. 108, nr 1, 1999, ss. 120–133.
15. Minsky M.: *Telepresence*, Omni Magazine, 1980.
16. Kim T., Biocca F.: *Telepresence via Television: Two Dimensions of Telepresence May Have Different Connections to Memory and Persuasion*, Journal of Computer-Mediated Communication, t. 3, nr 2, 1997.
17. Vorderer P., Klimmt C., Ritterfeld U.: *Enjoyment: At the Heart of Media Entertainment*, Communication Theory, t. 14, nr 4, 2004, ss. 388–408.
18. Venkatesh V., Davis F.: *A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies*, Management Science, t. 46, nr 2, 2000, ss. 408–426.

dr hab. inż. **Andrzej GRABOWSKI**, prof. CIOP – PIB
 Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy
 e-mail: angra@ciop.pl

Łukasz KUCZEK
Marcin MROCZKOWSKI
Antoni WOŹNICKI
Wacław MUZYKIEWICZ

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica
 w Krakowie

Praktyka wykorzystania platformy e-learningowej w dydaktyce na przykładzie uczelni technicznej

The practice of the e-learning platform application in teaching on the example of a technical university

Słowa kluczowe: narzędzia edukacyjne, jakość kształcenia, e-learning, edukacja ustawiczna.

Key words: educational tools, quality of education, e-learning, continuing education.

Abstract. In the era of intensive development of telecommunication technologies and Internet, a change of traditional teaching model occurs, which is observed both in schools and universities. The distance learning methods, especially e-learning, are getting more and more common. In this method, a communication between a teacher and a student usually takes place via computer and Internet. The authors presented their experience in application of the e-learning platform for supporting traditional classes, with direct contact between a teacher and students. It was described from the two points of view: an everyday user of the e-learning platform and a supervisor

of a teaching process. The selected components of the platform available at AGH University of Science and Technology in Cracow were reviewed. As a first example, the tool which facilitate a provision of some essential information to students (e.g. instructions for laboratories, experiments results, supplementary materials) was described. Subsequently, the tools which can be used for students works supervising and verifying their knowledge were presented. The e-learning platform enables students sending files with solved tasks to a teacher and storage them. The teacher/lecturer can evaluate current knowledge of students using the multi-variant application. On the other hand, students can check online their scores and comments to them, which facilitates a feedback between the teacher and students. The presented e-learning platform is more and more frequently used by academic teachers, which leads to improvement of classes quality and attractiveness. The professional supporting of the stationary education by e-learning makes the forthcoming graduates well prepared to the active continuing education with the use of advanced distance learning tools.

Wprowadzenie. E-learning jest jedną z metod nauczania na odległość (*Distance Learning* – DL), których powstanie datuje się na początku XVIII wieku. Najpowszechniejszą formą przekazywania wiedzy w formie zdalnej była wówczas korespondencja listowna pomiędzy korepetytorem a uczniem. Jednakże wraz z postępem technicznym następował również rozwój metod nauczania zdalnego, przyczyniając się do narodzin e-learningu, czyli metody wspomaganiej przede wszystkim komputerami oraz Internetem [1–4]. Komunikacja pomiędzy prowadzącym a studentami odbywa się głównie za pomocą forów, e-maili oraz różnego rodzaju narzędzi dostępnych na danych platformach e-learningowych. Często też są wykorzystywane komunikatory, które pozwalają na komunikację on-line na żywo z jednym lub wieloma studentami naraz [2]. Termin e-learning jednak nie dotyczy tylko i wyłącznie materiałów edukacyjnych opublikowanych w Internecie, czy sposobu kontaktu prowadzącego ze studentami. E-learning definiuje również na nowo rolę prowadzącego zajęcia. Jest on nie tylko osobą, która przekazuje wiedzę, ale przede wszystkim tym, który jest przewodnikiem studenta w jej zdobywaniu [4].

Współcześnie nauczanie metodą e-learningową odbywa się głównie za pomocą specjalnie stworzonych do tego celu platform e-learningowych, takich jak Moodle. Przyczynia się to do znacznego rozpowszechnienia tej metody nie tylko w szkołach, ale i w przedsiębiorstwach [5–7], stając się tym samym doskonałym narzędziem edukacji ustawicznej dorosłych. Jak pokazują badania, osoby, które korzystały z e-learningu, mają lepsze rezultaty niż pozostałe osoby, co związane jest między innymi ze wzrostem motywacji do nauki wśród uczestników kursów [8, 9]. Jednocześnie przejrzystość kursu, łatwość obsługi platformy oraz jakość umieszczanych na niej materiałów są czynnikami, które istotnie wpływają na odbiór kursu przez studentów oraz jakość przyswojonej przez nich wiedzy [10]. Zastosowanie e-learningu w szczególności pomaga w kształceniu osób, które mają problemy z nauką (*Learning Disabilities*), a które można spotkać zarówno wśród uczniów szkół podstawowych i średnich, jak i wśród studentów szkół wyższych [11]. Prawidłowość ta z pewnością odnosi się również do dorosłych, stojących w obliczu nieuchronności uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*).

Jedną z najczęściej wykorzystywanych platform e-learningowych na świecie jest Moodle. Jej pierwsza wersja była dostępna już w sierpniu 2002 roku za sprawą Martina

Dougiamasa, jej fundatora i głównego programisty [12]. Obecnie dostępna jest jej najnowsza wersja, Moodle 2.0, do której ciągle dodawane są nowe moduły. Cechuje się łatwością i przejrzystością działania oraz obsługi, jednocześnie charakteryzuje się możliwością wyświetlania stron kursu na urządzeniach mobilnych. Cechy te spowodowały, że platforma Moodle została przetłumaczona na wiele języków świata i jest wykorzystywana przez wiele organizacji [13–17], w tym przez Akademię Górniczo-Hutniczą im. Stanisława Staszica w Krakowie. Możliwość stosowania nauczania na odległość w AGH, w tym metody e-learningowej, jest regulowana zarówno poprzez ustawy krajowe i rozporządzenia ministerialne, jak również poprzez uregulowania wewnętrzne Akademii [18–21].

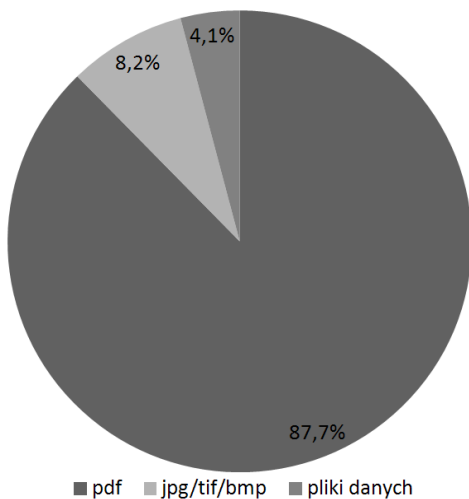
Ze względu na typ zajęć prowadzonych przez autorów (ćwiczenia laboratoryjne i projektowe, wykłady), głównym i najkorzystniejszym zarazem sposobem zastosowania platformy e-learningowej Moodle było wykorzystanie jej jako narzędzia wspomagającego tradycyjny model nauczania. Z jednej strony pozwoliło to studentom na zapoznanie się w warunkach rzeczywistych z tematem zajęć i zdobycie oczekiwanych umiejętności praktycznych, z drugiej zaś – dzięki odpowiednio skonstruowanym kursom na platformie e-learningowej – studenci mieli dostęp do potrzebnych wiadomości przez cały czas, z każdego miejsca, gdzie był dostępny Internet.

Wybrane narzędzia platformy e-learningowej Moodle. Jednym z najczęściej używanych przez autorów narzędziem platformy e-learningowej Moodle jest *Forum aktualności*. Występuje tutaj możliwość umieszczania wiadomości i informacji zarówno przez prowadzącego, jak i studentów. Cechą charakterystyczną *Forum* na platformie Moodle jest jego kooperacja z listą uczestników danego kursu, przez co każda wiadomość umieszczona na *Forum* jest automatycznie wysyłana do wszystkich zapisanych na kurs osób.

Często konieczne jest wysłanie studentom materiałów, potrzebnych im do przygotowania się do zajęć, danych z laboratoriów itp. Platforma Moodle oferuje w związku z tym narzędzie *Plik*, za pomocą którego możliwe jest umieszczanie na platformie e-learningowej plików i danych w dowolnym formacie. Pliki mogą być umieszczane wyłącznie przez prowadzącego zajęcia, natomiast są dostępne dla wszystkich studentów. Najczęściej umieszczanymi przez autorów formatami plików są pliki PDF (rys. 1). Obejmują one około 88% liczby wszystkich plików umieszczanych w kursach. Pozostałe pliki to głównie pliki obrazu oraz pliki danych odczytanych z różnych urządzeń pomiarowych. Zaprezentowane wyniki dobrze korelują z przedstawionymi w pracy [10] oczekiwanymi przez studentów formami przekazywania wiadomości i wiedzy przy użyciu platformy e-learningowej.

W dobie społeczeństwa informacyjnego Internet odgrywa dużą rolę jako przewodnik w zdobywaniu potrzebnej wiedzy, a także jako źródło tej wiedzy [22]. Często jednak potrzebne jest doświadczenie w danej dziedzinie, aby móc odróżnić wiadomości prawdziwe, wartościowe od tych mniej wiarygodnych. Prowadzący, dobrze orientujący się w danym zakresie nauki, wiedząc które strony internetowe można polecić, jest w stanie uatrakcyjnić zajęcia praktyczne poprzez umieszczenie w kursie linków do odpowiednich stron internetowych. Temu celowi służy dostępne na platformie

e-learningowej Moodle narzędzie zwane *Adres URL*. Tworzy ono hiperłącze do stron zewnętrznych, dzięki czemu student, po kliknięciu na nazwę linku, zostaje automatycznie do niej przekierowany. Dodatkowo można dołączyć do *Adresu* komentarz, który pozwala prowadzącemu na zwrócenie uwagi studentów na odpowiedni segment informacji umieszczonej na stronie internetowej. Autorzy często wykorzystywali to narzędzie do stron związanych z tematyką zajęć, a także do stron oferujących interesujące zdjęcia i filmy związane z aktualnie omawianym tematem.



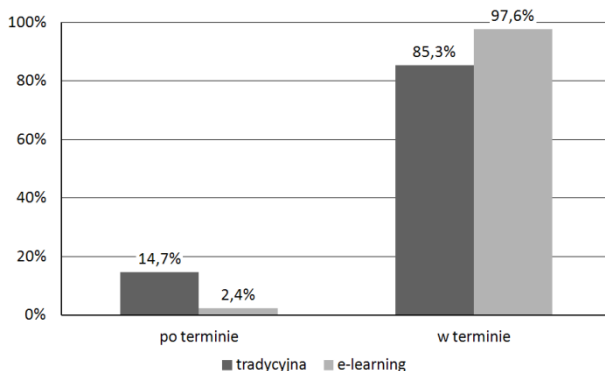
Rys. 1. Rodzaj plików umieszczanych w kursach na platformie e-learningowej

Źródło: opracowanie własne.

W celu sprawdzenia wiedzy i umiejętności studentów podczas zajęć i poza nimi autorzy często wykorzystują narzędzie *Zadanie*. Pozwala ono na zbadanie aktualnych postępów nauki wśród studentów poprzez konieczność wykonania zadań, projektów i sprawozdań, a następnie wysłania ich na platformę. Mogą one być napisane w formie tekstowej, bezpośrednio w *Zadaniu*, oraz w formie pliku wysłanego na platformę. Na wcześniejszych etapach nauczania (przed otwarciem kursów na platformie) autorzy otrzymywali rozwiązania zadań, sprawozdania itp. od studentów przez pocztę elektroniczną lub w formie papierowej. Był to niewygodny sposób, między innymi ze względu na konieczność przeglądania skrzynki pocztowej w celu odnalezienia rozwiązania zadania danego studenta lub konieczność archiwizowania papierowej formy w odpowiednio zabezpieczonym miejscu. Natomiast po założeniu kursów do zajęć laboratoryjnych, projektowych i audytoryjnych (rachunkowych), omawiana sytuacja uległa zdecydowanej poprawie. Od tej pory wszystkie przesłane zadania, projekty i sprawozdania znajdują się w jednym miejscu z jednoczesną możliwością ich ocenienia i komentowania na platformie, a informacje te są łatwo dostępne w *Dzienniku ocen*.

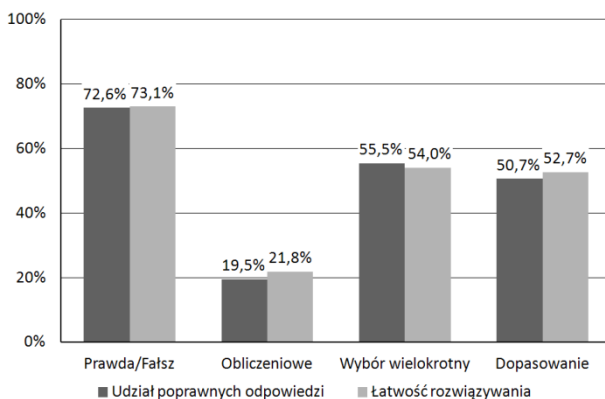
Omawiane narzędzie oferuje również opcję określającą termin oddania *Zadania*. Sprawia to, że studenci są zmuszeni do takiego planowania swojego czasu, aby zdążyli oddać rozwiązanie danego *Zadania* przed końcem zajęć bądź po nich, jeśli ma ono

charakter zadania domowego. Zastosowanie takiego rozwiązania spowodowało, że terminowość oddawania rozwiązań zadań, sprawozdań itp. wzrosła w porównaniu z tradycyjną formą ich oddawania (rys. 2).



Rys. 2. Terminowość oddawania rozwiązań zadań i sprawozdań przez studentów w zależności od formy oddawania: tradycyjna (e-mail, wersja papierowa) i za pomocą platformy e-learningowej

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Poziom trudności rozwiązywania pytań w Quizie w zależności od kategorii pytania

Źródło: opracowanie własne.

Inną metodą sprawdzania wiedzy studentów jest *Quiz* sprzężony z *Bazą pytań*. Pozwala on na dogłębną i obiektywną analizę postępów w nauce studentów poprzez zastosowanie różnego typu zadań i pytań. Platforma e-learningowa Moodle oferuje dwanaście rodzajów pytań, z czego autorzy wykorzystywali najczęściej pytania typu: Prawda/Falsz, Obliczeniowe, Wybór wielokrotny oraz Dopasowanie. Najtrudniejszym typem pytań dla nauczanej populacji studentów okazały się zadania obliczeniowe (rys. 3). Na 472 udzielone odpowiedzi niecałe 20% było poprawnych. Podobnie było z Łatwością¹ rozwiązywania tych pytań. Średnia wartość tego współczynnika wyniosła

¹ Współczynnik wyznaczany bezpośrednio na platformie e-learningowej Moodle.

niecałe 22%. Natomiast najłatwiejsze okazały się dla studentów pytania typu Prawda/Fałsz. Udzielono blisko 73% poprawnych odpowiedzi, a Łatwość wyniosła w tym przypadku 73,1% (rys. 3).

Ważną zaletą *Quizu* na platformie Moodle jest możliwość kategoryzowania pytań. Sprawia to, że jest możliwe podzielenie zbudowanej bazy pytań na wiele mniejszych kategorii i podkategorii, np. ze względu na daną tematykę zajęć. Następnie, przy tworzeniu *Quizu*, możliwe jest losowe dobieranie pytań z danej kategorii tak, aby ograniczyć prawdopodobieństwo wyświetlenia się tego samego pytania wśród studentów rozwiązujących test. Można również tak skomponować *Quiz*, że wszystkim studentom wyświetlą się na ekranach monitorów te same pytania. Istotną opcją podczas komponowania *Quizu* jest określenie, czy ma być on rozwiązywany w sposób dowolny czy sekwencyjny. W przypadku ustawienia sekwencyjnego trybu rozwiązywania studenci nie mogą cofnąć się do poprzednich pytań. Sprawia to, że muszą się dobrze zastanowić nad odpowiedzią na dane pytanie, zanim przejdą do następnego, ponieważ nie będą mogli później poprawić udzielonej już odpowiedzi. Natomiast w przypadku trybu dowolnego studenci mogą rozwiązywać *Quiz* w wybranej przez siebie kolejności. Obydwa tryby mają swoje zalety i wady. Według autorów, do największych zalet trybu sekwencyjnego należą:

- zmuszenie studentów do ciągłego skupienia podczas rozwiązywania *Quizu*,
- w przypadku losowo dobieranych pytań, zapobieżenie (przynajmniej w pewnym stopniu) możliwości wzajemnego odpisywania rozwiązań na te same pytania przez studentów siedzących obok siebie,
- brak możliwości zmiany raz podjętej decyzji.

Natomiast głównymi wadami są:

- brak możliwości poprawienia odpowiedzi,
- wydłużenie czasu, koniecznego do rozwiązania danego pytania, ze względu na konieczność dłuższego zastanowienia się nad odpowiedzią.

W przypadku trybu dowolnego główną zaletą jest opcja rozwiązywania zadań w wybranej przez studenta kolejności, co wiąże się z możliwością rozwiązania najpierw łatwiejszych zadań, a dopiero na końcu subiektywnie trudniejszych. Jednakże z tym trybem wiąże się również kilka problemów:

- studenci mogą odpisywać od siebie rozwiązania w przypadku tych samych pytań,
- studenci mają tendencję do poprawiania odpowiedzi na pytanie, nie zawsze z lepszym skutkiem (zaprzeczenie zasady „pierwszej myśli”).

Podsumowanie. W pracy krótko omówiono najczęściej wykorzystywane przez autorów narzędzia platformy e-learningowej Moodle. Autorzy z powodzeniem stosują takie narzędzia jak: *Forum aktualności*, *Plik*, *Adres URL*, *Zadanie*, *Quiz*. Pozwalają one na bardziej efektywne i przystępne prowadzenie zajęć kontaktowych, przy jednoczesnym podniesieniu ich jakości. Możliwość podziału kursu ze względu na tematykę zajęć lub czas ich realizacji daje autorom pewną swobodę w prowadzeniu studentów w zdobywaniu przez nich oczekiwanej wiedzy. Narzędzia takie jak *Plik* czy *Adres URL* pozwalają na przedstawienie omawianych zagadnień w ciekawszej i bardziej przystępnej formie. Dodatkowo wysyłanie plików na platformę daje pewność, że

wszyscy studenci przypisani do kursu mają pełny dostęp do najważniejszych wiadomości i dokumentów, co nie zawsze jest możliwe do spełnienia przy tradycyjnym sposobie ich rozpowszechniania. Natomiast *Zadanie* i *Quiz* sprawiają, że sprawdzanie postępów w nauce wśród studentów staje się prostsze, szybsze i bardziej obiektywne. Odpada czasochłonny etap ręcznego sprawdzania pisemnych prac, co pozwala na zaoszczędzenie czasu przez prowadzącego i przeznaczenie go między innymi na lepsze, bardziej interesujące opracowanie kolejnych zajęć. Ponadto zdecydowanie poprawia się terminowość oddawania prac przez studentów.

Wsparcie tradycyjnego kształcenia e-learningiem doskonale wpisuje się w kanon kształcenia opartego o język efektów kształcenia, jest niezbędnym jego elementem. Plany studiów i programy nauczania, spełniające wymogi określone w Krajowych Ramach Kwalifikacji, podlegają szeregowi rygorów formalnych, odnoszących się choćby do wymaganej liczby godzin kontaktowych czy koniecznego wymiaru zajęć o charakterze praktycznym (laboratoryjnych, projektowych), przy limitowanym sumarycznym obciążeniu studenta [23]. Nauczanie z wykorzystaniem metod e-learningu pozwala na pełniejsze osiągnięcie założonych efektów kształcenia. Zastosowanie e-learningu jako narzędzia wspomagającego realizację zajęć praktycznych zdecydowanie poprawiło ich jakość, zmieniło też sposób postrzegania procesu dydaktycznego przez samych prowadzących jak i studentów.

Wartością dodaną stosowania podczas studiów nauczania e-learningowego on-line, hybrydowego, czy też wspomagania technologiami internetowymi tradycyjnych form zajęć, jest przygotowanie przyszłych absolwentów (inżynierów, magistrów inżynierów) do efektywnego uczenia się przez całe życie, do ustawicznej edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii uczenia się i nauczania – indywidualnego jak i zorganizowanego, na przykład w formie studiów podyplomowych.

Bibliografia

1. Molenda M.: *Historical Foundations*, [w:] Spector J.M., Merrill M.D., van Merriënboer J., Driscoll M.P. (red.), *Handbook of research on educational communications and technology*, 3rd edition. Lawrence Erlbaum Associates, Nowy Jork Londyn 2008.
2. Korzan D.: *Ewolucja kształcenia zdalnego*, [w:] Kruszewski Z.P., Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*. Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Płock 2003.
3. Karauda K.: *Historia w perspektywie edukacji zdalnej (distance learning’u – DL)*. Kultura i Historia, 2001 R. 1, s. 26–30
4. Marković J.: *Założenia e-learningu. Platformy e-learningowe*, [w:] *Wprowadzenie do e-learningu*. Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 2008.
5. Harting K., Erthnal M.: *History of distance learning*. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 2005 R. 23 nr 1, s. 35–44.
6. Tirziu A.M., Vrabie C.: *Education 2.0: E-learning methods*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015 R. 186, s. 376–380.
7. Schweizer H.: *E-learning in business*. Journal of Management Education, 2004 R. 28 nr 6, s. 674–692.
8. Escobar-Rodriguez T., Monge-Lozano P.: *The acceptance of Moodle technology by business administration students*. Computers and Education, 2012 R. 58 nr 4, s. 1085–1093.
9. Harandi S.R.: *Effects of e-learning on students’ motivation*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015 R. 181, s. 423–430.

10. Truskolaska J., Łuka M., Toruj N., Wrona K., Smagowska P.: *E-learning at the polish university in the opinion of students*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015 R. 174, s. 3494–3499.
11. Pirani Z., Sasikumar M.: *Assistive e-learning system for the learning disabled*. Procedia Computer Science, 2015 R. 45, s. 718–727.
12. Moodle Docs: *About Moodle – History*. [online:] https://docs.moodle.org/29/en/Main_page [dostęp: 03.07.2015].
13. Shilova T.V., Artamonova L.V., Averina S.Y.: *Computer-based tests as an integral component of an EFL course in Moodle for non-linguistic students*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014 R. 154, s. 434–436.
14. Barge P., Londhe B.R.: *From teaching, learning to assessment: Moodle experience at B'School in India*. Procedia Economics and Finance, 2014 R. 11, s. 857–865.
15. Paragina F., Paragina S., Jipa A., Savu T., Dumitrescu A.: *The benefits of using Moodle in teacher training in Romania*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2011 R. 15, s. 1135–1139.
16. Costa C., Alvelos H., Teixeira L.: *The use of Moodle e-learning platform: a study in Portuguese University*. Procedia Technology, 2012 R. 5, s. 334–343.
17. Karrer T.: *Moodle in corporations*. [online:] <http://elearningtech.blogspot.com/2007/04/moodle-in-corporations.html> [dostęp: 01.07.2015].
18. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365).
19. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (Dz.U. 2007 nr 188 poz. 1347), z późniejszymi zmianami z 31 października 2007 r., 9 maja 2008 r. i z 2 listopada 2011 r. (Dz.U. 2011 nr 246 poz. 1470).
20. Zarządzenie Nr 5/2012 Rektora Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie z dnia 15 lutego 2012 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenie zajęć w formie e-learningu w Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie (zmienione Zarządzeniem Nr 13/2014 Rektora AGH z dnia 20 maja 2014 r.).
21. Uchwała Nr 67/2010 Senatu AGH z dnia 26 maja 2010 r. w sprawie ustalenia pensum dla nauczycieli akademickich zatrudnionych w Akademii Górniczo-Hutniczej na poszczególnych stanowiskach oraz warunków jego obniżenia i zasad obliczania godzin dydaktycznych, zmieniona uchwałami Senatu AGH Nr 93/2012 z dnia 30 maja 2012 r., Nr 82/2013 z dnia 3 lipca 2013 r., Nr 84/2014 z dnia 3 lipca 2014 r. i Nr 67/2015 z 27 maja 2015 r. (tekst jednolity).
22. Savolainen R., Kari J.: *Placing the Internet in information source horizons. A study of information seeking by Internet users in the context of self-development*. Library and Information Science Research, 2004 R. 26 nr 4, s. 415–433.
23. Muzykiewicz W.: *Aktualny system i oferta kształcenia na Wydziale Metali Nieżelaznych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie*. Rudy i Metale Nieżelazne, 2012 R. 57 nr 10, s. 708–711.

dr inż. Łukasz KUCZEK

lukasz.kuczek@agh.edu.pl

dr inż. Marcin MROCZKOWSKI

mamroc@agh.edu.pl

dr inż. Antoni WOŹNICKI

woznicki@agh.edu.pl

dr hab. inż. Waclaw MUZYKIEWICZ

muzywac@agh.edu.pl

AGH Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica
al. Mickiewicza 30, 30-059 Kraków

Kwalifikacje informatyczne studentów informatyki

Computer qualifications of computer science students

Słowa kluczowe: kwalifikacje zawodowe, rynek pracy, kierunek zamawiany.

Key words: professional qualifications, labour market, ordered field of study.

Abstract. The article presents the quality of educational services and vocational training of computer science students at the Faculty of Computer Science and Mathematics UTH Radom in 2011–2015. The theme was presented in the context of the project “Computer-investment in the future”, showing also relations to the labour market needs.

Wprowadzenie. Postęp we wszystkich obszarach ludzkiego życia podyktowany szybkim rozwojem cywilizacji, nauki i techniki wyciska swoje piętno na edukacji. Edukacja zasadniczo wpływa na rozwój intelektualny, samorealizację oraz mobilność zawodową, daje poczucie aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Niezależnie jednak od panującej cywilizacji edukacja powinna być oparta o podstawowe trwałe i przenikające się filary uczenia się, aby: wiedzieć, działać, umieć żyć wspólnie, być (Delor 1998, s. 85–98) – obecnie uznawane jako składowe kompetencji. Takie rozumienie zostało przyjęte w Europejskich Ramach Odniesienia, gdzie kompetencje traktowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji (KE, 2007, s. 7) oraz stanowią jeden z najważniejszych czynników innowacyjności, wydajności i konkurencyjności Unii Europejskiej.

Przyspieszone tempo przemian ekonomicznych i technologicznych, jakie jest udziałem polskiej gospodarki, wymaga szczególnie na poziomie wyższym dostosowania kształcenia oraz powiązania edukacji z rynkiem pracy (Woźniak 2001, s. 158).



Rys. 1. Kwalifikacje jako cel wspólny wymagań rynku pracy i edukacji w zakresie kształcenia informatycznego

Źródło: opracowanie własne.

Głównym zadaniem edukacji na dziś jest wyposażenie i wzbogacenie każdego człowieka w wiedzę i umiejętności, by mógł sprostać zachodzącym zmianom, przygotowanie człowieka-obywatela-pracownika społeczeństwa informacyjnego (Bednarczyk H., 2010, s. 174). Niedopasowanie umiejętności poszukiwanych przez pracodawców

i posiadanych przez potencjalnych pracowników jest jedną z podstawowych barier (na podstawie raportu *Global Employment Trends for Youth – 2010*) w dostępie młodych ludzi do rynku pracy.

Tymczasem znaczny postęp ICT wymaga interakcji z nowoczesną technologią informacyjną (Green P., 1996). W miarę postępującej informatyzacji rośnie zapotrzebowanie na coraz lepszą jakość usług i produktów ICT oraz odpowiednio wykształconych specjalistów branży IT (Jabłonka, 2014). Wychodząc naprzeciw tym problemom, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego sformułowało listę kierunków zamawianych (kierunki techniczne, matematyczne i przyrodnicze). Program Kierunków Zamawianych realizowany był w perspektywie finansowej Unii Europejskiej na lata 2007–2013. Działanie to miało na celu zapewnienie wystarczającej podaży odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów nauk ścisłych, zwiększenie liczby absolwentów posiadających wykształcenie wyższe w najbardziej istotnych dziedzinach dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Na liście kierunków zamawianych znalazła się m.in. informatyka.

Ocenę zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków technicznych przeprowadzono w roku 2008 w ramach projektu współfinansowanego przez EFS (raport *Badanie ewaluacyjne ex-ante dotyczące oceny zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych*) oraz danych z WUP. Na tej podstawie wskazano specjalności i kierunki techniczne, w których zauważalna była największa luka pomiędzy popytem a podażą na absolwentów w najbliższej perspektywie 5–15 lat.

Dynamicznie rozwijający się rynek pracy IT stawia młodym ludziom wysokie wymagania. Współcześni pracodawcy oczekują od potencjalnych pracowników oprócz wiedzy i umiejętności także kreatywności, samodzielności oraz twórczości. Zdolność do kreowania nowych rozwiązań wymaga specyficznego przygotowania w trakcie studiów. Dlatego też studentom coraz bardziej zależy na uzyskaniu w trakcie studiów zawodu dającego szansę na rynku pracy oraz możliwość własnego rozwoju, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Czynniki te uwzględniają niemal wszystkie teorie rozwoju zawodowego (Holland, 1997; Super, 1953).

Tymczasem dynamiczny rozwój nauki i techniki powoduje, że zakres wiedzy, w jaką należy wyposażać absolwenta uczelni, aby mógł dobrze wykonywać swój zawód, nieustannie wzrasta, a nowe miejsca pracy wymagają wyższych kwalifikacji niż dotychczasowe (Drela, 2004, s. 21). Wymagania wobec przyszłych pracowników wymierzone są w ustawiczne podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych (Kuźmińska-Sołśnia, 2008, s. 27).

Z uwagi na szybką dewaluację treści informatycznych osoby kształcące się w zakresie IT powinny na bieżąco uczestniczyć w ponadprogramowych kursach czy warsztatach, które kończą się zdobyciem aktualnych, profesjonalnych kwalifikacji zawodowych w myśl podporządkowania trudno przewidywalnemu rynkowi pracy IT.

Uczestnictwo uczelni wyższych w Programie Kierunków Zamawianych było okazją do rozszerzenia oferty edukacyjnej i dostosowania kwalifikacji do aktualnych wymogów rynku pracy ukierunkowanego dla rozwoju konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki, jak również zbudowania trwałej współpracy uczelni i pracodawców.

Politechnika Radomska (obecnie UTH Radom) znalazła się wśród zwycięzców ministerialnego konkursu na kierunki zamawiane – kluczowe dla rozwoju naszej gospodarki. Od roku akademickiego 2011/2012 rozpoczęła się realizacja trzech projektów:

1. *Inżynier mechanik – zawód z przyszłością* i *Z energią do nauki* – Wydział Mechaniczny,
2. *Informatyka – inwestycją w przyszłość* – Wydział Nauczycielski (obecnie Wydział Informatyki i Matematyki).

Natomiast od roku akademickiego 2012/2013:

1. *Informatyka – przepustką do kariery* i *Matematyka – logiczny wybór na przyszłość* – Wydział Informatyki i Matematyki,
2. *Inżynier chemik dla nowych technologii chemicznych* – Wydział Materiałoznawstwa, Technologii i Wzornictwa,
3. *Mechanika – szansa na lepsze jutro* – Wydział Mechaniczny.

Uatrakcyjnienie procesu kształcenia na kierunku zamawianym informatyka w ramach projektu *Informatyka – inwestycją w przyszłość*. Głównym celem projektu, zgodnie ze strategicznymi kierunkami rozwoju Polski i województwa mazowieckiego było wykształcenie większej liczby absolwentów studiów na kierunku informatyka oraz zdobycie wiedzy i kwalifikacji informatycznych, które pomogą im sprawnie funkcjonować na rynku pracy oraz przyczynią się do rozwoju społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

W ramach realizacji wyżej wymienionych projektów został udoskonolony i uatrakcyjniony proces kształcenia na UTH Radom na kierunkach: mechanika, energetyka, technologia chemiczna, matematyka i informatyka.

W artykule zaprezentowano dobór optymalnych narzędzi motywujących do podjęcia studiów wyższych na kierunku informatyka oraz wzbogacenie oferty edukacyjnej w ramach projektu *Informatyka – inwestycją w przyszłość* realizowanego pod kierunkiem dr Beaty Kuźmińskiej-Sołśni w latach 2011/12–2014/15.

Uzupełnieniem wiedzy standardowej, realizowanej w trakcie studiów I stopnia na kierunku informatyka UTH Radom było zorganizowanie w ramach projektu *Informatyka – inwestycją w przyszłość* dodatkowych szkoleń i warsztatów pozwalających rozszerzyć obowiązującą ofertę dydaktyczną (program studiów), co pozwoliło studentom zdobyć specjalistyczne kwalifikacje i kompetencje zawodowe potwierdzone zaświadczeniami oraz certyfikatami.

W ramach projektu zrealizowano warsztaty:

1. „Algorytmiczno-programistyczne”, których celem było opanowanie programowania w języku C# w stopniu umożliwiającym m.in. uzyskanie certyfikatu ITA-104 oraz opanowanie podstaw programowania obiektowego, a także udział w zewnętrznym szkoleniu: *MS-10262 Developing Windows Applications with Microsoft Visual Studio 2010* i certyfikowanym egzaminem Microsoft 70-511 – MCTS: Windows Applications Development with Microsoft .NET Framework 4.
2. „Projektowanie i zarządzanie serwisami internetowymi”, które miały na celu zapoznanie studentów z nowoczesnymi narzędziami i zasadami kreowania stron www oraz zaznajomienie z kluczowymi elementami tworzenia i zarządzania

serwisami internetowymi. Zajęcia połączone z zewnętrznym 2-dniowym kursem *Joomla*.

3. „Projektowanie i zarządzanie systemami informatycznymi”, dzięki którym uczestnicy projektu poznali metody projektowania i ich praktyczne zastosowanie do określonych zagadnień, ze szczególnym uwzględnieniem zasad planowania i konstruowania harmonogramu projektu, zarządzania zasobami projektu oraz elementów prezentacji i jego dokumentowania. Uzupełnieniem warsztatów był udział studentów w dwudniowym zewnętrznym autoryzowanym szkoleniu *Podstawy zarządzania projektami*.
4. „Polityka bezpieczeństwa w sieciach komputerowych”, których zakres programowy obejmował zagadnienia dotyczące zasad dostępu do zasobów, analizy ryzyka związanego z bezpieczeństwem, monitorowania stanu zabezpieczeń i transmitowanych danych, a także charakterystykę wybranych narzędzi służących do analizy zabezpieczeń oraz ustalenie reguł polityki bezpieczeństwa przykładowej firmy. Zajęcia te były wprowadzeniem i podstawą do uczestnictwa w 4-dniowym zewnętrznym autoryzowanym szkoleniu *Microsoft: MS-2810 Fundamentals of Network Security firmy Microsoft*, którego celem było zapewnienie podstawowej wiedzy na temat bezpieczeństwa korporacyjnych sieci informatycznych.

Ponadto studenci w trakcie studiowania na kierunku informatyka uczestniczyli w:

1. Targach CeBIT 2013 w Hanowerze – największej międzynarodowej imprezie wystawowej sektora ICT, gdzie mogli zobaczyć dostawców i użytkowników wszystkich branż i sektorów rynku wykorzystujących na co dzień rozwiązania informatyczne i teleinformatyczne, a także prześledzić na bieżąco trendy i aktualności branży, spotkać się z ekspertami i nawiązać pierwsze zawodowe kontakty. Był to swego rodzaju sposób na upracticznienie procesu kształcenia na UTH Radom;
2. Konferencji Naukowej z cyklu „Informatyka w dobie XXI wieku”, organizowanej przez UTH Radom i Politechnikę Świętokrzyską, podczas której studenci włączyli się zarówno do organizacji konferencji, jak również czynnego udziału w obradach plenarnych i sesjach tematycznych. Udział w tym wydarzeniu był okazją nie tylko do prezentacji własnych wyników badań, lecz również do przedyskutowania w rozmowach kularowych wielu nurtujących problemów informatycznych;
3. „IT Academic Day” – cyklicznej konferencji informatycznej organizowanej na uczelniach w całej Polsce przez studentów z Grup .Net i Grup IT. Udział w niej był doskonałym sposobem na zdobycie najbardziej aktualnej wiedzy dotyczącej programowania z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi i języków dostarczonych przez firmę Microsoft;
4. Spotkaniach z przedstawicielami firm oferujących sprzęt i oprogramowanie komputerowe, co było wspaniałą okazją do poznania aktualnych trendów informatyki.

Doskonałym sposobem na zdobycie praktycznych umiejętności, których oczekują pracodawcy, jest nauczenie się ich w trakcie pracy. Istotne znaczenie dla uczestników projektu miał przede wszystkim udział studentów w płatnych 3-miesięcznych stażach zawodowych. Uczestniczyło w nich 15 studentów (2 kobiety, 13 mężczyzn), którzy poprzez praktykę, podczas rzeczywistego wykonywania pracy pod okiem kompetentnych osób zdobywali nowe doświadczenia i kompetencje zawodowe. Staż był

doskonałym połączeniem edukacji z kształceniem w miejscu pracy i stanowił swego rodzaju potencjał przygotowania do pracy zawodowej.

Staże zostały zrealizowane w renomowanych przedsiębiorstwach z branży IT regionu radomskiego, na stanowiskach: programista, administrator sieci komputerowych, grafik komputerowy, administrator baz danych, serwisant sprzętu komputerowego, projektant systemów informatycznych.

Kwalifikacja na staż odbywała się w oparciu o następujące kryteria: wyniki nauczenia studentów – średnia ocen, zaangażowanie w życie uczelni oraz predyspozycje kandydatów do wykonywania pracy na wybranych stanowiskach w opinii potencjalnych pracodawców.

W każdej z firm uczestnicy projektu pracowali pod okiem opiekuna-fachowca, który czuwał m.in. nad organizacją i przebiegiem stażu, a także sprawował opiekę merytoryczną i doradztwo w sprawach bieżących. Taka współpraca między doświadczonymi pracownikami a stażystami była obopólną korzyścią, okazją do zwiększenia potencjału innowacyjnego, rozwojowego i konkurencyjności firm w kontekście zmieniających się potrzeb, a także sposobnością do wyboru najlepszych kandydatów na przyszłych pracowników.

Opinie studentów o realizacji staży zawodowych oraz innych form wsparcia.

Wyniki projektu. Każda dodatkowa forma wsparcia udzielonego w ramach projektu „Informatyka – inwestycja w przyszłość” była oceniana przez studentów. Narzędziem badawczym były ankiety zarówno te wstępne, przeprowadzane na początku zajęć dodatkowych oraz ewaluacyjne, które miały na celu zebranie opinii studentów na temat zasadności rozszerzenia oferty programowej i realizacji zajęć dodatkowych, w których uczestniczyli.

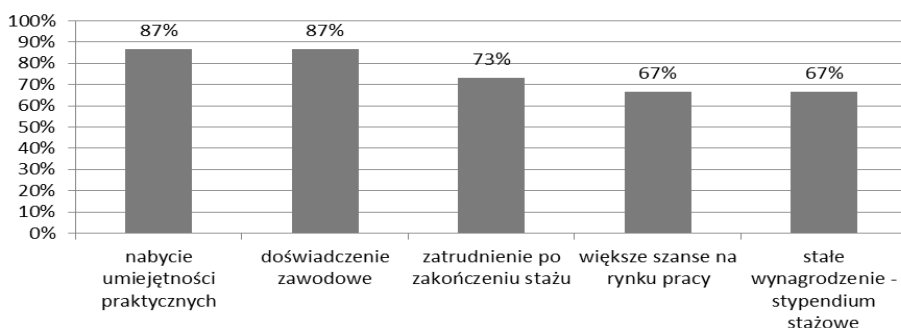
Szansą na zdobycie specjalistycznych umiejętności informatycznych, niezbędnych do potrzeb współczesnego rynku pracy IT, a jednocześnie zgodnych z zainteresowaniami studentów, był ich udział w warsztatach i szkoleniach zewnętrznych. Dzięki tej formie zajęć uczestnicy warsztatów nabyli dodatkowe kompetencje i kwalifikacje oraz uzyskali cenione przez pracodawców zaświadczenia i certyfikaty. Jednocześnie mieli okazję skonfrontować swoją wiedzę teoretyczną zdobytą na zajęciach z praktyką.

Uczestnicy warsztatów wysoko ocenili poziom tych zajęć, jak i otrzymanych nieodpłatnie materiałów dydaktycznych. Analiza badań ankietowych oraz Pre-testów i Post-testów przeprowadzonych na początku i po zakończeniu zajęć wśród uczestników warsztatów potwierdziła znaczny wzrost wiedzy studentów. Zdaniem 56% ankietowanych absolwentów-uczestników projektu udział w warsztatach i szkoleniach miał znaczenie w obecnej karierze zawodowej.

Doskonałym sposobem na potwierdzenie kwalifikacji informatycznych zdobytych podczas studiów oraz przygotowanie do kariery zawodowej był udział studentów w 3-miesięcznych płatnych stażach zawodowych. Poniżej przytoczono opinie stażystów na temat zadowolenia i korzyści płynących z odbywania stażu w firmach, w zakresie przygotowania zawodowego.

Na poziom satysfakcji studentów miało wpływ wiele czynników, m.in. dodatkowy dochód w postaci stypendium stażowego, czy też sposób na samorealizację i wykorzystanie własnych możliwości – wiedzy i umiejętności informatycznych, a także możliwość podnoszenia kwalifikacji.

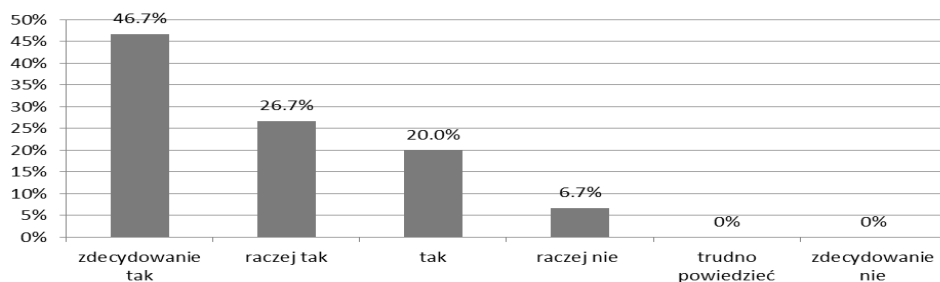
Zdaniem 100% stażystów tematyka zrealizowanego stażu była interesująca, mieli „poczucie sensu wykonywanych zadań”. W przypadku oczekiwań wobec stażu, większość badanych (87%) miała nadzieję na zdobycie podczas pracy nowych umiejętności praktycznych, doświadczenia zawodowego i zatrudnienie po zakończeniu stażu (73%), a także większe szanse na rynku pracy oraz otrzymanie gratyfikacji w postaci stypendium stażowego (67%). Ważny jest również fakt, że dla 93% respondentów staż spełnił oczekiwania, które wiązali z nim jeszcze przed jego rozpoczęciem, a co za tym idzie – 60% stażystów potwierdziło również dalszą współpracę z firmą, w której odbywali staże zawodowe (rys. 2).



Rys. 2. Oczekiwania studentów wobec stażu zawodowego

Źródło: opracowanie własne.

Zgłoszone oferty firm przyjmujących na staż, jak również wyniki przeprowadzonej ankiety potwierdzają duże zapotrzebowanie w regionie radomskim na programistów. 100% studentów pracujących na tym stanowisku, odbywając staż, otrzymało bezpośrednio po jego zakończeniu zatrudnienie w danej firmie. Na uwagę zasługuje fakt, że dla 93% respondentów staż spełnił ich oczekiwania (rys. 3).



Rys. 3. Realizacja oczekiwań wobec stażu zawodowego

Źródło: opracowanie własne.

3-miesięczny staż zawodowy był doskonałą okazją do skonfrontowania wiedzy i umiejętności nabytych w ramach studiowania na kierunku informatyka z zadaniami realizowanymi przez pracowników w konkretnych firmach informatycznych, w realnych warunkach pracy. Jednocześnie przyczynił się do zdobycia cennego doświadczenia, jak również poszerzenia horyzontów i realizacji planów związanych z karierą zawodową.

Często barierą we wspólnych działaniach okazuje się zróżnicowanie obu partnerów. O ile firmy są podmiotami o znacznej mobilności, o tyle uczelnie stanowią przykład często konserwatywnych struktur niełatwych do zmian i dostosowania się do zmieniających się wymagań rynkowych.

Podsumowanie. Dostosowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, jest istotnym czynnikiem warunkującym zdobycie przez studentów zatrudnienia po zakończeniu studiów.

Program kierunku zamawianego pozwolił studentom informatyki – uczestnikom projektu „Informatyka – inwestycja w przyszłość” skorzystać z droższej, ale jednocześnie lepszej jakości studiów, co przełożyło się na wyższą średnią ocen studentów, większe ich zaangażowanie w życie uczelni poprzez udział w kołach naukowych, konferencjach studenckich i naukowych oraz różnych formach doszkalających, a także dobrą ocenę studentów w oczach pracodawców podczas odbywania staży zawodowych.

Osiągnięte wskaźniki stanowią podstawę do dostosowania oferty edukacyjnej kierunku informatyka do obecnych i perspektywicznych wymogów rynku pracy.

Na uwagę zasługują przede wszystkim dodatkowe formy zajęć – specjalistyczne warsztaty i szkolenia, które cieszyły się dużym zainteresowaniem wśród studentów, stanowiąc doskonale uzupełnienie programu nauczania. Niestety były one jednorazowym przedsięwzięciem, kontynuowanym jedynie w ramach innych projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Tymczasem zmiany sytuacji na rynku pracy w jeszcze większym stopniu powinny aktywizować uczelnie do bardziej precyzyjnego planowania i doboru treści, form i metod kształcenia oraz Wdrażania Ram Kwalifikacji do systemu edukacji. Jest to nie tylko zobowiązanie międzynarodowe, wynikające z realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej, postanowień Konferencji w Bergen z 2005, ale proces, który należy przede wszystkim rozpatrywać w kategorii narzędzia służącego podnoszeniu jakości kształcenia.

Wymierną korzyścią projektu „Informatyka – inwestycja w przyszłość” w odniesieniu do jakości kształcenia na Wydziale Informatyki i Matematyki UTH Radomiu było m.in. nawiązanie współpracy i podpisanie porozumień z przedstawicielami firm IT regionu radomskiego, w zakresie udziału we wspólnych przedsięwzięciach na rzecz podnoszenia jakości kształcenia na wydziale, a także udziału studentów w praktykach i stażach pozwalających zdobyć doświadczenie zawodowe wymagane przy zatrudnieniu młodych ludzi. Poza tym, dzięki dodatkowym funduszom pozyskanym ze środków UE w ramach EFS, zostały doposażone pracownie projektowo-programistyczna

i sieciowa w niezbędny sprzęt i oprogramowanie, co umożliwi właściwą realizację programu nauczania w komfortowych warunkach pracy.

Przedstawiona w artykule oferta usług edukacyjnych realizowanych w ramach projektu „Informatyka – inwestycją w przyszłość” i osiągnięte wskaźniki stanowią przesłankę do autorefleksji nad propozycją zmian w programie kształcenia na kierunku informatyka. Rzetelna i aktualna wiedza oraz umiejętności praktyczne w zakresie tworzenia oraz wykorzystania metod i narzędzi informatycznych umożliwią absolwentom uzyskanie przewagi konkurencyjnej na rynku pracy IT. Podobnie Uczelnia (Wydział/Kierunek), stając się bardziej konkurencyjna w swojej ofercie edukacyjnej, jak również jakości kształcenia będzie w stanie przetrwać panujący obecnie kryzys niżu demograficznego.

Bibliografia

1. Bednarczyk H. (2010): *Praca i technologia – inspiracje rozwoju edukacji i technologii nauczania, uczenia się*. W: H. Bednarczyk, E. Salata (red) *Education and technology*, ITEE – PIB, Radom.
2. Delors J. (1998): *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
3. Dreła K. (2004). *Wpływ informacji na rynek pracy*. W: Informacja dobra lub zła nowina (red.) A. Szewczyk. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
4. Green P. (1996): *Living and Working in the Information Society: People First*, Commission of the European Communities, Brussels COM (96) 389 final.
5. Holand J.L. (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
6. Jabłonka A. (2014): *Branża IT w Radomiu rozwija się. Ale brakuje informatyków!* <http://www.cozadzien.pl/wiadomosci/radom/24163.html>, stan z dnia 15.06.2015
7. Komisja Europejska (2007): *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji i Wspólnot Europejskich.
8. Kuźmińska-Sołśnia B. (2008): *Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy*. W: Edukacja ustawiczna dorosłych. Polish Journal of Continuing Education. 4/2008. Radom: ITEE – PIB.
9. *Krajowe Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie* [w:] <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-szkolnictwo/>
10. Raczyńska M. (2014): *Informatyczny rynek pracy*. W: A. Jastriebow i K. Worwa (red.) *Współczesne technologie informatyczne i ich zastosowanie w teorii i praktyce*. ITEE – PIB, Radom.
11. Super D.E. (1953): *A theory of vocational development*. American Psychologist, 8.
12. Woźniak I. (2001): *Potrzeby edukacyjne i ich diagnozowanie* [w:] *Rynek pracy a szkolnictwo zawodowe na Mazowszu* (red.) E. Ogrzebacz, N. Grodzka, ITEE Radom.

dr Beata KUŹMIŃSKA-SOŁŚNIA

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu,
Wydział Informatyki i Matematyki
kuzminskab@poczta.onet.pl

Platforma e-learningowa w procesie kształtowania i sprawdzania umiejętności informatycznych

The use of e-learning platform in the process of developing and testing skills of students

Słowa kluczowe: nauczanie, informatyka, e-learning, sprawdzanie wiedzy, komputer, strona internetowa.

Key words: teaching, computer science, e-learning, checking knowledge, computer, website.

Abstract. This article describes the modern method of teaching and testing knowledge of students of higher education, which uses web applications to evaluate students' progress.

Wprowadzenie. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest nieodzownym elementem towarzyszącym wszystkim osobom, które są aktywne zawodowo. Proces ten występuje w każdym zawodzie. Nie ma nic bardziej mylnego niż utożsamianie go z pracownikami dużych korporacji. Brak podnoszenia swoich umiejętności prowadzi do wykluczenia zawodowego oraz społecznego. Problem ten dotyczy wszystkich regionów Polski. Najbardziej jest widoczny na terenach wiejskich oraz w mniejszych ośrodkach miejskich.

Wykluczenie zawodowe. Problematyka wykluczenia społecznego jest bardzo obszerna, wieloaspektowa oraz interdyscyplinarna, którą zajmują się różne dyscypliny naukowe. Strategicznym dokumentem wyznaczającym cele i priorytety polityki społecznej w zakresie przeciwdziałania ubóstwu i wykluczeniu społecznemu jest Narodowa Strategia Integracji Społecznej oraz w Krajowy Plan Działań na Rzecz Integracji Społecznej, będący częścią Krajowego Programu „Zabezpieczenie Społeczne i Integracja Społeczna” na lata 2008–2010, przyjętego przez Radę Ministrów w dniu 16 grudnia 2008 roku. Zgodnie z definicją przedstawioną w Narodowej Strategii Integracji Społecznej wykluczenie społeczne to brak lub ograniczone możliwości uczestnictwa, wpływania, korzystania osób i grup z podstawowych praw, instytucji publicznych, usług, rynków, które powinny być dostępne dla każdego [1].

Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym są szczególnie narażone na bezrobocie i brak środków na prawidłowe funkcjonowanie. Przyczyny wykluczenia społecznego mogą wynikać z mocno utrwalonych wzorców w rodzinie. W przypadku rodzin, w których rodzice nie posiadają stałego zatrudnienia i są zmuszeni do podejmowania prac dorywczych, ich dzieci nie mają przekazywanej wartości, jaką jest praca. Nierzadko rodziny te utrzymują się wyłącznie z zasiłku z pomocy społecznej i tym samym posiadają środki finansowe na utrzymanie gospodarstwa domowego bez aktywności zawodowej. Przedłużający się brak regularnej aktywności zawodowej utrudnia

ponowne pojawienie się na rynku pracy. Brak doświadczenia, zdezaktualizowane umiejętności czy wiedza uniemożliwiają podjęcie atrakcyjnej finansowo pracy. Tym bardziej że wraz z upływem czasu maleje motywacja do podjęcia zatrudnienia [2].

Odmienną przyczyną braku stałego zatrudnienia jest brak odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Do grupy tej należą osoby, którym warunki finansowe nie pozwoliły na zdobycie odpowiedniego wykształcenia. Równie ważnym aspektem jest miejsce zamieszkania osoby uczącej się. W małych ośrodkach miejskich poziom nauczania na poziomie podstawowym i gimnazjalnym zazwyczaj jest na niższym poziomie niż w podobnych placówkach, które znajdują się w dużych ośrodkach miejskich. Powodem jest brak odpowiedniej kadry pedagogicznej, która zazwyczaj jest przyjezdna. Taki stan rzeczy prowadzi do zwiększenia luki edukacyjnej pomiędzy rówieśnikami z miast. Dlatego dostęp do renomowanych szkół ponadgimnazjalnych jest utrudniony z powodu braku umiejętności i słabych wyników na egzaminach końcowych. Dochodzący do tego problem i koszt dojazdów do większych ośrodków miejskich w celu kontynuowania nauki nierzadko powoduje jej zaniechanie przez osoby młode, które wybierają nisko płatną pracę w celu zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb – często pod presją rodziny, która potrzebuje wsparcia finansowego. Konsekwencją tego jest nieświadome zejście na drogę wykluczenia zawodowego [3].

Edukacja jako narzędzie przeciwdziałające wykluczeniu zawodowemu.

Poziom edukacji w ośrodkach liczących poniżej 20 tys. mieszkańców oraz na terenach wiejskich jest o wiele niższy niż w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach. Wystarczy porównać procentową zdawalność egzaminu dojrzałości w odniesieniu do wielkości ośrodka miejskiego, co prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Wydane świadectwa dojrzałości (województwo śląskie) dla absolwentów zdających egzamin a położenie szkoły w sesji majowej 2013

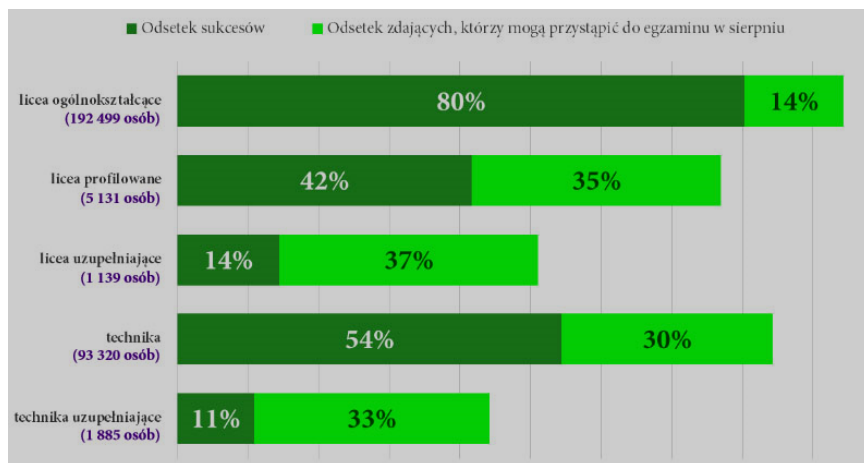
| Położenie szkoły | Liczba zdających | Wydane świadectwa dojrzałości | |
|--------------------------------------|------------------|-------------------------------|--------------|
| | | liczba | procent |
| Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców | 22 652 | 18 539 | 81,84 |
| Miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców | 9566 | 7884 | 82,42 |
| Miasto poniżej 20 tys. mieszkańców | 2075 | 1577 | 76,00 |
| Wieś | 886 | 679 | 76,64 |
| Ogółem | 35 179 | 28 679 | 81,52 |

Źródło: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie.

Łatwo zauważyć zależność, która jest skorelowana z wielkością miasta i liczbą mieszkańców. Równie widoczny trend przedstawia rysunek 1, który obrazuje procentową zdawalność egzaminu maturalnego w 2014 roku w zależności od typu szkoły.

Porównując przedstawione dane, które należy uzupełnić o informację, iż duży odsetek osób z małych miejscowości wybiera: technika, technika uzupełniająca oraz

licea uzupełniające, można stwierdzić, iż poziom ich wiedzy oraz umiejętności zdecydowanie odbiega od rówieśników z dużych miast. Ta dysproporcja w zdawalności egzaminu dojrzałości jest początkiem wykluczenia zawodowego i nierównych szans zawodowych [4].



Rys. 1. Odsetek sukcesów względem typów szkół – egzamin maturalny w 2014 roku

Źródło: <http://www.cke.edu.pl>.

Osoby, które nie zdały pomyślnie egzaminu, rozpoczynają pracę zawodową, która nie wymaga żadnych kwalifikacji. Z biegiem czasu osoby te są zastępowane pracownikami o wyższych kwalifikacjach zawodowych. Natomiast dla nich rozpoczyna się prawdziwe wykluczenie zawodowe i społeczne. Brak zdanej matury uniemożliwia podjęcie dalszego kształcenia. Natomiast potrzeba pracy zarobkowej wymusza podejmowanie działań, które umożliwiają utrzymanie rodziny. Taki stan rzeczy uniemożliwia regularne uczęszczanie na kursy, które uzupełnią ich umiejętności i pozwolą na powrót do aktywności zawodowej [5].

Taki stan rzeczy pokazuje, jak dużym problemem jest edukacja w środowiskach wiejskich. Jej niski poziom pogłębia postępujące wykluczenie społeczne, a następnie zawodowe. Należy temu przeciwdziałać poprzez nieustanne mobilizowanie środowisk wiejskich do podnoszenia swoich umiejętności, które przełożą się na kwalifikacje zawodowe.

E-learning w procesie kształtowania i sprawdzania umiejętności młodzieży i dorosłych. Tradycyjne metody nauczania oparte o stacjonarne zajęcia bardzo dobrze sprawdzają się w dużych ośrodkach miejskich, gdzie nie brakuje wykwalifikowanej kadry pedagogicznej oraz jest wystarczająca liczba kursantów. Inaczej wygląda sprawa w mniejszych miejscowościach i wsiach, gdzie nie można zebrać odpowiedniej liczby uczestników kursu. Problemem jest duże oddalenie chętnych oraz problem jednoczesnego zebrania uczestników kursu w jednym miejscu.

Idealnym rozwiązaniem jest e-learning, który umożliwia nauczanie na odległość. Termin e-learning obejmuje całość procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się w środowisku i za pośrednictwem nowoczesnych technologii informacyjnych, zwłaszcza Internetu. E-learning jest interaktywnym procesem kształcenia, który poprzez dostępne środki techniczne umożliwia realizację określonych relacji pomiędzy wykładowcą i studentem, a także pomiędzy poszczególnymi studentami. Najprostsza definicja e-learningu mówi, iż jest to nauczanie wspomagane przez komputery, które mają dostęp do Internetu. E-learning należy określić jako proces nauczania skoncentrowany na uczniu. Rolą wykładowcy nie jest przekazywanie wiedzy przy niezbyt aktywnym udziale kursanta. Nauczyciel w tej formie nauczania jest przewodnikiem, który wspiera samodzielny proces uczenia kursanta [6]. Z takim modelem kształcenia najczęściej mamy styczność w instytucjach edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim. Idea e-learningu zwraca na ten fakt szczególną uwagę. Nauczanie tradycyjne i e-learning nie stoją w opozycji do siebie. Wiele metod i technik dydaktycznych jest wykorzystywanych w obydwu formach kształcenia. Coraz częściej stosuje się równoległe kształcenie „twarzą w twarz” i platformę e-learningową. Mówimy wówczas o nauczaniu hybrydowym (ang. *blended learning*), łączącym elementy obu podejść. Jest to system typowy dla szkół i uczelni wyższych, które zaczynają wprowadzać elementy nauczania on-line [7].

Autorska aplikacja e-learningowa. Aplikacja została zaprojektowana w technologii HTML, CSS, PHP, JavaScript oraz Ajax. Dane przechowywane są w bazie danych SQL. Zaprojektowana i zbudowana aplikacja e-learningowa posiada następujące moduły:

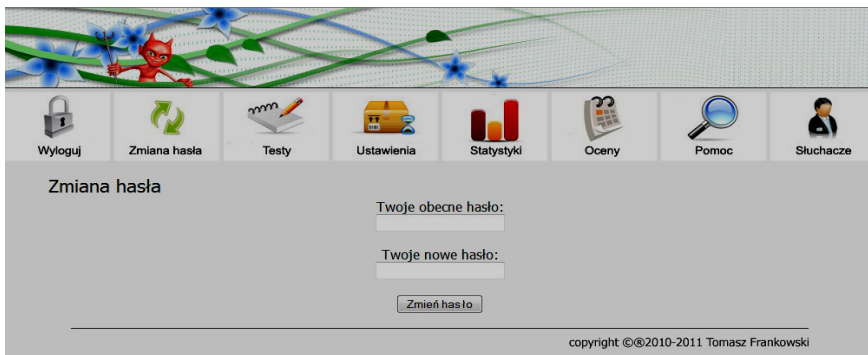
- moduł zarządzania kontami egzaminatorów,
- moduł konta egzaminatora,
- moduł konta osoby egzaminowanej,
- moduł prezentacji zagadnień edukacyjnych,
- moduł testowania kursantów,
- pozostałe moduły techniczne, umożliwiające działanie systemu.

Pierwszy krok to założenie przez egzaminatora konta w systemie. Następnie następuje proces weryfikacji poprzez wysłanie odpowiedniego e-meila na podaną skrzynkę poczty elektronicznej w procesie rejestracji. Dopiero po aktywacji konta administrator ma dostęp do systemu, co przedstawia rysunek 2.

Do dyspozycji użytkownika, który posiada uprawnienia egzaminatora, zostały oddane następujące funkcje grupowane w 7 modułach. Pierwszy z nich „Zmiana hasła” umożliwia zmianę domyślnie przydzielonego hasła, które zostało wygenerowane losowo w procesie rejestracji użytkownika. Potrzebne dane do zalogowania w systemie są automatycznie przysyłane na adres poczty elektronicznej użytkownika. Drugi moduł o nazwie „Testy” jest najważniejszą częścią aplikacji internetowej. Ta część aplikacji umożliwia tworzenie i edytowanie wirtualnych testów oraz przygotowywanie odpowiednich materiałów dydaktycznych dla danego kursu.

Użytkownik otrzymał w tym module do dyspozycji narzędzia umożliwiające między innymi:

- tworzenie różnych rodzajów testów,
- edytowanie testów już istniejących,
- nadawanie rangi punktowej odpowiednim pytaniom,
- określanie progów ocen odpowiadających uzyskanym punktom przez osoby egzaminowane,
- określanie liczby pytań w teście.



Rys. 2. Wygląd konta egzaminatora w systemie

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie testowe mogą składać się cztery odpowiedzi, z których każda może być poprawna. Egzaminator może wzbogacać pytania odpowiednio rysunkami, wykresami i tabelami. Istotną kwestią systemu jest losowość testów. Należy pamiętać przy budowaniu testu o większej liczbie pytań, które mogą zostać wykorzystane w procesie losowania, przy tworzeniu unikalnych testów, co przedstawia rysunek 3. Proces losowania rozpoczyna się od ustalenia liczby pytań w danym teście. Następnie w pętli zostaje wielokrotnie wywołana funkcja **Wylosuj Pytanie()**, która sprawdza bazę dostępnych pytań i losuje jedno z nich. Jeśli pytanie zostało wcześniej wylosowane, losuje następne z puli dostępnych pytań. Unikalne indeksy pytań zapisywane są na jednowymiarowej tablicy. Proces losowania trwa do momentu uzyskania, zadanej w zmiennej licznik, liczby indeksów odpowiadających konkretnym pytaniom w bazie danych SQL [8]. Sercem algorytmu jest funkcja **Wylosuj Pytanie()**, której kod został przedstawiony poniżej.

Wylosuj Pytanie () {

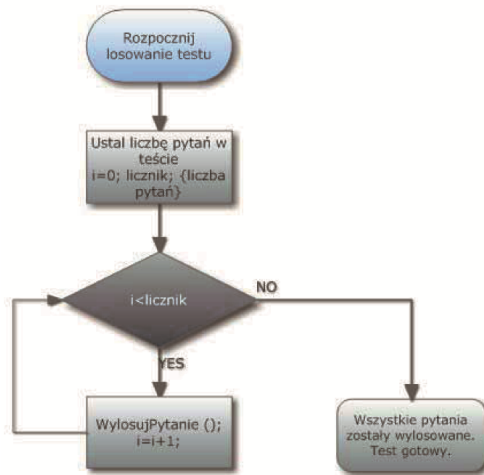
```

$polecenie=„select count(id) as ile from pytania where test_id=„.$wybrany_test;
//$wybrany_test – identyfikator testu
$this->baza->WpiszPolecenie ($polecenie);
$this->baza->NastRek ();
$ile_pytan_w_bazie=$this->baza->PobierzDane ('ile');
//ile_pytan_w_bazie – zmienna przechowuje liczbę wszystkich dostępnych pytań
$polecenie=„select *from pytania where test_id=„.$wybrany_test.” order by
rand()”;
```

```

$this->baza->WpiszPolecenie ($polecenie);
$i=0;
while ($i<$this->ile) {//$this->ile – liczba pytań w teście
$this->baza->NastRek ();
$Sid=$this->baza->PobierzDane ('id');
// id – identyfikator pytania w bazie danych
if (!in_array($pytania,$Sid)) {
//sprawdzamy czy pytanie nie zostało już wylosowane
$pytania[$i]=$Sid;
i++;
}
}

```



Rys. 3. Schemat blokowy przedstawiający proces losowania pytań w teście

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie 3 / 20

Treść pytania:
Proszę określić prawdziwość poniższych zdań logicznych.

- Funkcja posiada dwa ekstrema lokalne w przedziale $\langle -5,6 \rangle$.
- Funkcja jest monotoniczna.
- Funkcja posiada dwa miejsca zerowe.
- Funkcja posiada maksimum lokalne, równe 3.

copyright ©2010-2011 Tomasz Frankowski

Rys. 4. Widok interfejsu użytkownika, który zdaje test

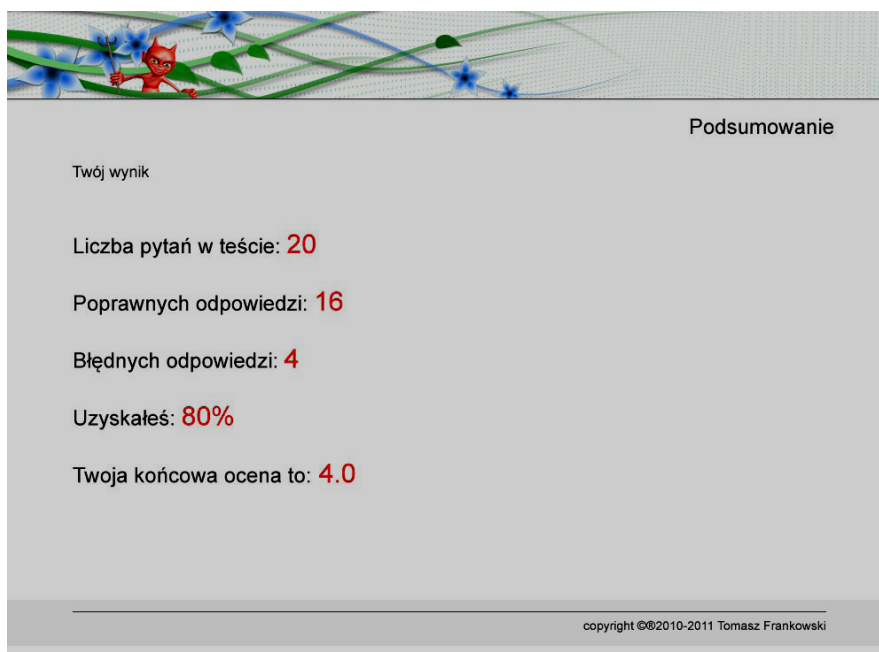
Źródło: opracowanie własne.

Dzięki jej działaniu otrzymany test charakteryzuje się pseudolosowością i w dużej mierze zapobiega niesamodzielności kursantów, którzy w tym czasie rozwiązują test [9].

Kolejnym i równie ważnym elementem systemu jest interfejs graficzny, który umożliwia rozwiązywanie testów przez kursantów. Został on przedstawiony na rysunku 4.

Przedstawiony na rysunku interfejs umożliwia zdającemu rozwiązywanie testu, przechodzenie między pytaniami oraz korektę udzielonych odpowiedzi. Po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie pytania (w tym przykładzie – 20) użytkownik zostaje o tym poinformowany i poproszony o zakończenie testu. Po czym system sprawdza udzielone odpowiedzi, prezentuje liczbę odpowiedzi poprawnych oraz ocenę końcową co przedstawia rysunek 5.

Aplikacja może być dowolnie rozbudowywana i modernizowana. Nie wykorzystuje komponentów, które są objęte płatną licencją. Wraz ze zwiększaniem jej funkcjonalności może z powodzeniem stać się bardzo wydajną platformą e-learningową, na której można przeprowadzać różnego rodzaju szkolenia [10].



Rys. 5. Widok interfejsu użytkownika – podsumowanie testu

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie. Edukacja młodzieży i osób dorosłych jest jednym z kluczowych zadań, które powinno być realizowane przez państwo. Równomierny i zrównoważony poziom zapewnia w miarę równomierny rozwój poszczególnych regionów Polski. Natomiast brak dostępu do dobrze przygotowanej kadry pedagogicznej, która może przekazywać skutecznie wiedzę swoim słuchaczom, jest dużym problemem. Dlatego tak ważna jest idea e-learningu, która umożliwia nauczanie zdalne. Jest ona możliwa do spełnienia praktycznie w każdym miejscu naszego kraju. Obecnie jest mało miejsc,

w których nie ma dostępu do Internetu. Do zalet tej metody zaliczamy: dostęp do wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, brak konieczności dojazdów kursantów i nauczycieli, niższe koszty kursu, nieograniczony dostęp do materiałów edukacyjnych i testów, możliwość edukacji w godzinach popołudniowych.

Zważając na powyższe argumenty, edukacja z wykorzystaniem metod e-learningu powinna być równorzędną metodą kształcenia młodzieży i dorosłych w Polsce.

Bibliografia

1. <http://www.mpips.gov.pl> (data dostępu 10.08.2015).
2. Hall R., Maslyk T., *Obywatel w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2010.
3. Galwas B.A., *Edukacja w Internecie*. Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001.
4. Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998.
5. Frąckiewicz L., *Wykluczenie społeczne*, Katowice 2005.
6. Galwas B.A., *Współczesne systemy kształcenia ustawicznego na odległość*, Warszawa 2000.
7. Wierzbicki A.P., *Wywiad: Zagrożenia i szanse epoki informacji*. Informatyka 2/1999, Warszawa 1999.
8. <http://creativecommons.pl/>, (data dostępu 10.07.2015).
9. Cormen T., Leiserson Ch., Rivest R., *Wprowadzenie do algorytmów*, Warszawa, 2000.
10. Wróblewski P., *Algorytmy, struktury danych i techniki programowania*, Gliwice 2003.

mgr Tomasz FRANKOWSKI

DevilArt S.C. Radom

tfrankowski@op.pl

Wojciech OPARCIK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Multimedia w doskonaleniu kompetencji zawodowych

Multimedia in the improvement of professional competences

Słowa kluczowe: multimedia, wideoporadnik, film, kompetencje zawodowe, samokształcenie, edukacja zawodowa, standardy kompetencji zawodowych.

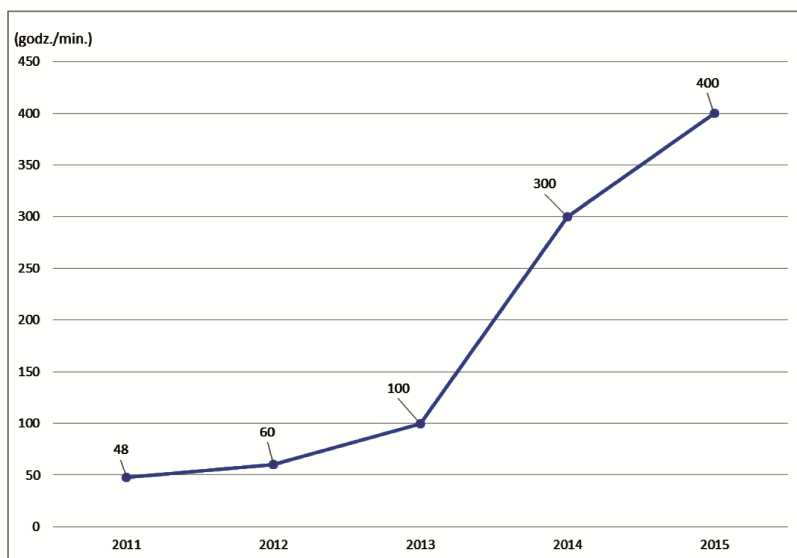
Key words: multimedia, video-guide, movie, professional competences, self-education, vocational education, standards of professional competences.

Abstract. The article presents the results from the analysis of the multimedia content placed on YouTube. A large number of materials published therein enables to find many useful video-guides that can help to improve professional competences in many areas and they can be used in the process of self-education. The analysis was based on the resources in the field of computer graphics and vehicle mechanics.

Wprowadzenie. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwolił na szybkie popularyzowanie materiałów multimedialnych. Można powiedzieć, że w dobie smartfonów jesteśmy wręcz zasypywani materiałami filmowymi udostępnianymi w sieci internet. Główna część tych materiałów ma charakter rozrywki lub dokumentujący wydarzenia. Jednakże część z nich skierowana jest do odbiorców pragnących czegoś się nauczyć, rozszerzyć swoje kompetencje, czy je doskonalić. Wielość udostępnianych materiałów sprawia, że każdy może znaleźć dla siebie coś interesującego. O skali rozwoju i popularności filmu w sieci świadczą oficjalne statystyki działającego od 2005 roku popularnego portalu internetowego Youtube. Według ostatnich ogłoszonych danych z lipca 2015 roku w każdej minucie w serwisie umieszczanych jest 400 godzin filmów, co stanowi ponad osiem razy więcej materiału niż 4 lata temu (rys. 1). Biorąc pod uwagę, że w roku 2007 umieszczano na Youtube 8 godzin filmów w ciągu minuty, jest to 50 razy więcej.

Wraz ze wzrostem „produkcji” wzrasta również oglądalność i tak w ciągu 4 lat od 2011 oglądalność filmów w serwisie Youtube wzrosła z 3 miliardów do 6 miliardów dziennie, a sam serwis może pochwalić się ponad miliardem użytkowników¹.

Wśród tych użytkowników znajdują się osoby, które nie tylko poszukują filmów z rozrywką, ale również osoby poszukujące treści związanych z nauką i edukacją.



Rys. 1. Ilość filmów umieszczanych w serwisie Youtube

Źródło: opracowanie własne.

Oczekują oni treści podanych w sposób jasny i prosty do zrozumienia. I takie filmy bez problemu znajdujemy np. w serwisie Youtube. Osoby ciekawe doświadczeń

¹ <https://www.youtube.com/yt/press/pl/statistics.html>

i eksperymentów wystarczy, że zajrzą np. na kanał *Cudaczek lab3*, a znajdą tam ciekawie zaprezentowane doświadczenia fizyczne wraz z wyjaśnieniem zagadnienia, co może być bardzo pomocne dla ucznia w trakcie jego edukacji.

Wiele osób poszukuje jednak materiałów pozwalających odpowiedzieć na pytanie *Jak to zrobić? Jak coś naprawić? Jak rozwiązać zadanie?*

Już uczniowie szkół podstawowych czy gimnazjalnych mają do dyspozycji wiele materiałów filmowych i wspomagają się nimi w przypadku problemów ze zrozumieniem niektórych treści nauczania z zakresu np.: matematyki, fizyki czy chemii, a ich komentarze pod umieszczonym filmem są bardzo pozytywne, np.²:

- *Megapomocny film! Dziękuję i pozdrawiam! :)*
- *Zawsze jak mam problemy z matematyką to oglądam pana filmiki. ;)*
- *Zrozumiałe tłumaczenie. Dzięki*
- *Naprawdę panu dziękuję*

Przeszukując zasoby serwisu Youtube trafiamy również na filmy będące formą poradników prowadzących oglądającego za rękę w celu osiągnięcia sukcesu. Poradniki te odnoszą się do wielu obszarów zawodowych. W serwisie Youtube spotkamy między innymi poradniki z zakresu informatyki, motoryzacji czy budownictwa.

Biorąc pod uwagę, że żyjemy w czasach, gdy ciągłe uczenie stało się czymś normalnym, dostępne w sieci Internet poradniki stają się dobrym dodatkiem do samokształcenia, a tym samym do podnoszenia kompetencji.

Analiza zasobów. W przypadku poradników udostępnianych w serwisie internetowym Youtube mamy do czynienia z dwiema ich formami. Jedne to tzw. Screencasty, czyli filmiki pokazujące działania autora wyświetlane na ekranie komputera. W przypadku tego rodzaju materiałów nie ma potrzeby korzystania z kamery. Ten rodzaj poradników stosowany jest między innymi w nauczaniu obsługi programów komputerowych, np.: MS Excel, MS Word, Adobe Photoshop czy Adobe InDesign.

Druga grupa poradników filmowych to materiały opracowane z wykorzystaniem kamery, pokazujące niezbędne czynności podczas wykonywania różnych prac, np.: naprawa samochodu, czyszczenie głowicy, montaż okna.

Umieszczane w serwisie poradniki, które mogą doskonalić kompetencje zawodowe odbiorców są głównie produkcjami amatorskimi.

Pojawia się zatem pytanie czy takie produkcje wzbudzają zainteresowanie potencjalnych odbiorców? i czy faktycznie są pomocne w doskonaleniu kompetencji zawodowych?

Ocena stanu rzeczy zostanie przeprowadzona na podstawie poradników z zakresu grafiki komputerowej oraz mechaniki pojazdowej. Tym samym zajmiemy się poradnikami w postaci screencastów oraz wykonanymi z wykorzystaniem kamery.

Jednym z podstawowych programów do pracy z grafiką rastrową jest profesjonalny program Adobe Photoshop. Program cieszący się dużą popularnością, co

² Fragmenty komentarzy zaczerpnięto z kanału Tomasz Gwiazda
<https://www.youtube.com/channel/UcKbhn-e1iCSdOaCM6Inl6sg>

przekłada się również na ilość dostępnych poradników multimedialnych w serwisie Youtube.

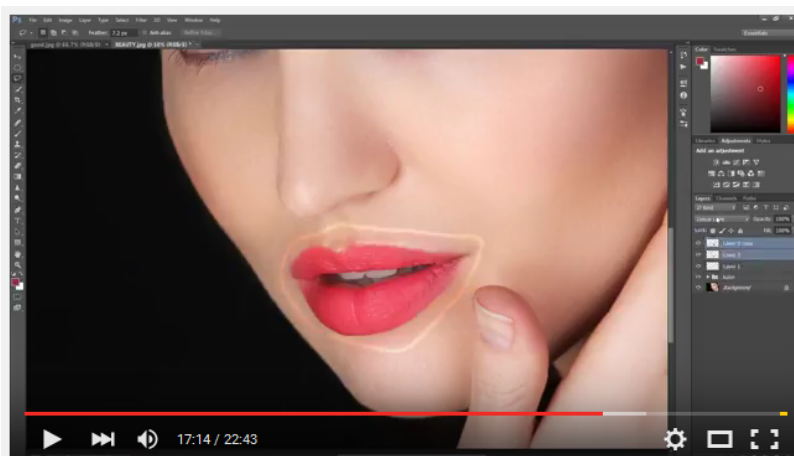
Z racji tego, że Youtube jest serwisem ogólnodostępnym o charakterze międzynarodowym, znajdują się tam materiały w różnych wersjach językowych, a interfejs serwisu dostępny jest w 54 językach świata (w tym wersja polska).

Jednym z kanałów zajmujących się zagadnieniami grafiki komputerowej przy wykorzystaniu programu Adobe Photoshop jest działający od niecałych dwóch lat i cały czas aktywny kanał *Poznaj Photoshop*³.

Aktywność kanału jest o tyle istotna, że w przypadku komentarzy, gdzie mogą się pojawiać jakieś zapytania, dodatkowo można liczyć na wyjaśnienia prowadzącego kanał.

Aktualnie na kanale dostępne są 42 poradniki multimedialne dotyczące pracy z programem Adobe Photoshop. Tematyka analizowanych screencastów obejmuje między innymi takie zagadnienia jak: *Retusz w Photoshop – Separacja Częstotliwościowa*, *Efekt zdjęć ślubnych – Photoshop Tutorial*, *Wyostrażanie Zdjęcia – Poradnik Photoshop*, *Efekty Światłne – Photoshop Tutorial*, *Popraw Zdjęcia używając Trybu Mieszania Luminosity w Photoshop*, *Wyrównywanie Tonacji Skóry w Photoshop – Separacja Częstotliwościowa*, *Jak usunąć cienie pod oczami – Photoshop*, *Efekt Rozproszenia – Photoshop Tutorial*, *Powrot do Domu – Photoshop Tutorial*, *Jak uwydatnić kolory! – Photoshop Tutorial*, *Kreatywny Retusz – Photoshop Tutorial*, *Rozsypująca się postać – Manipulacja – Photoshop Tutorial*, *Separacja Częstotliwościowa Retusz – Photoshop*, *Jak naprawić prześwietlone zdjęcia – Photoshop*, *Tworzenie Doromatycznej Scenerii – Photoshop Tutorial*.

Materiały umieszczone na kanale nagrane są w rozdzielczości HD, co gwarantuje wysoką jakość obrazu. Na rysunku 2 przedstawiono kadr z poradnika *Retusz Ust w Photoshop*.



Rys. 2. Kadr z poradnika *Retusz Ust w Photoshop*⁴ umieszczonego na kanale *Poznaj Photoshop*

³ <https://www.youtube.com/user/marcinmikuspl/videos>

Kolejny kanał, który został poddany analizie to kanał Krzysztof MTRONIC zawierający 23 poradniki z zakresu mechaniki pojazdowej pokazujące wykonywanie napraw różnych podzespołów samochodowych. W analizowanym kanale występują między innymi filmy instruktażowe dotyczące takich zagadnień jak: *Naprawa gwintu jarzma hamulca*, *Wymiana tylnego łożyska Audi A4 Quattro*, *Wymiana termostatu passat vr5*, *Wymiana nagrzewnicy Audi A6 C4, Touareg V10 5.0 wymiana alternatora*, *Wymiana uniwersalnej sondy Lambda / czujnik tlenu*, *Wymiana rozrządu Audi 80, 2.0 ABK, BMW e46 320d wymiana szczęk, klocków*, *Naprawa tylnego układu hamulcowego*, *Wymiana łożyska stożkowego*, *Sprawdzanie czujnika Halla / Check the sensor Halla*, *Naprawa rozrusznika / Audi / VW /*, *Pompa Vacuum Podciśnienia Passat 1.9 tdi*, *Opel Corsa 1.3 CDTI, P0400, czyszczenie EGR*, *Passat B3 wymiana nagrzewnicy*.

Filmy nagrane są w rozdzielczości HD gwarantującej wysoką jakość obrazu. Poniżej na rysunku 3 przedstawiono kadr z poradnika *Pompa Vacuum Podciśnienia Passat 1.9 tdi*.



Rys. 3. Kadr z poradnika *Pompa Vacuum Podciśnienia Passat 1.9 tdi*⁵ umieszczonego na kanale Krzysztof MTRONIC

Ze satatystyk Youtube wynika skala powodzenia poszczególnych poradników oraz oglądalność analizowanych kanałów. W przypadku kanału *Poznaj Photoshop* oglądalność poszczególnych poradników zawiera się w przedziale od 200 do ponad 15 tysięcy odsłon. Gdy spojrzymy na oglądalność wszystkich poradników, to dla całego kanału uzyskamy ponad 61 tysięcy wyświetleń, co pokazuje, że prezentowane tu poradniki wzbudzają zainteresowanie odbiorców.

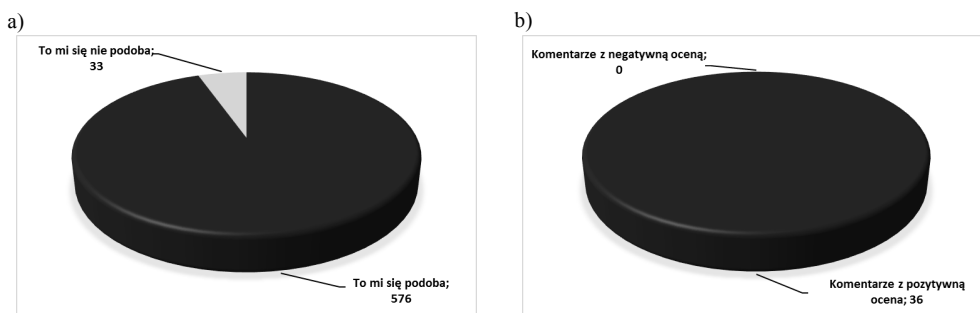
⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=6GLAur7MS2A>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=EADeGeHh1P0>

Natomiast w przypadku kanału Krzysztof MTRONIC oglądalność poszczególnych filmów zawiera się w przedziale od kilkunastu tysięcy odsłon do ponad 750 tysięcy. W przypadku tego kanału całkowita ilość wyświetleń to ponad 3 miliony 700 tysięcy. Jak widać, prezentowane wartości mogą robić wrażenie.

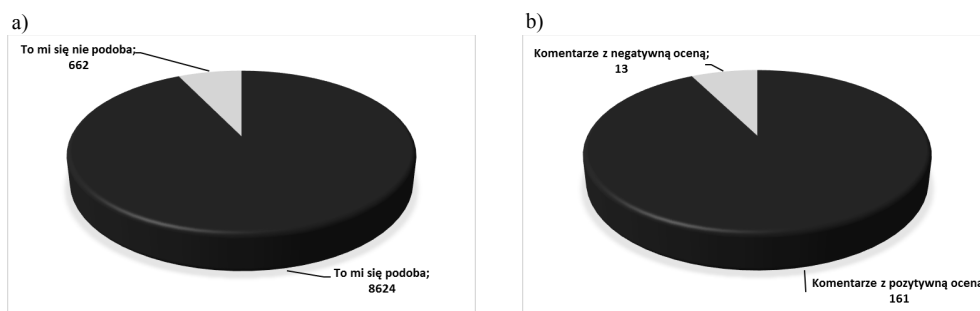
Komentarze. Zapoznając się z komentarzami umieszczonymi pod filmami przez oglądających, należy stwierdzić, że ocena zamieszczonych multimediów jest pozytywna, a odbiorcy określają materiał jako potrzebny i pomocny.

Oceny akceptacji poradników dokonano na podstawie analizy zamieszczonych pod filmami komentarzy uczestników, oraz na podstawie dostępnego w serwisie Youtube mechanizmu oceny oglądanego filmu polegającego na wyborze opcji *To mi się podoba* lub *To mi się nie podoba* (tzw. lajki). W przypadku komentarzy uwzględniano tylko te komentarze, które w sposób bezpośredni określały pogląd oglądającego na film, np.: *dobry poradnik*. Na rysunkach 4 i 5 przedstawiono ocenę analizowanych poradników dla obydwu kanałów.



Rys. 5. Ocena poradników przez oglądających kanał Poznaj Photoshop (26.11.2015): a) ocena za pomocą lajków, b) ocena za pomocą komentarzy

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 5. Ocena poradników przez oglądających kanał Krzysztof MTRONIC (26.11.2015): a) ocena za pomocą lajków, b) ocena za pomocą komentarzy

Źródło: opracowanie własne.

Poziom akceptacji. W przypadku obydwu kanałów oceny pozytywne znacząco przewyższały oceny negatywne. Dla kanału Poznaj Photoshop pozytywne oceny

wyraziło odpowiednio 94,58% użytkowników w przypadku lajków i 100% w przypadku komentarzy.

Dla kanału Krzysztof MTRONIC 92,87% oceniających pozytywnie oceniło filmy w przypadku lajków, a 92,53% w przypadku komentarzy.

W przypadku komentarzy oprócz typowo oceniających występują komentarze odnoszące się do treści prezentowanych w filmach jak i wypowiedzi sugerujące tematykę kolejnych poradników, a w niektórych przypadkach minidyskusje. Przegląd zawartości komentarzy obydwu kanałów pokazuje jednoznacznie, że prezentowane poradniki multimedialne trafiają w zapotrzebowanie potencjalnych odbiorców, a niektóre wręcz bezpośrednio mówią, że korzystający z nich czegoś się nauczyli.

Poniżej zaprezentowano fragmenty opinii oglądających (uczących się) (O) i autorów (A)⁶ na kanale Poznaj Photoshop:

(O): *Świetny poradnik. Fajne jest to, że wszystko tłumaczysz. Można łatwo zrozumieć „dlaczego tak a nie inaczej”. Efekt jest bardzo naturalny i prezentuje się rewelacyjnie. Tylko troszkę śmieszne jest to, że najpierw starałeś się usunąć błyszczenie z ust a na koniec jednak dodałeś połysk. ;)* To tak jakbyś utrudniał sobie robotę.

...

(A) *Zwykle jeśli te reflexy są nieładne, usuwa się je lub niweluje. Jeśli są to takie po prostu białe kropkowane pixele, nie wygląda do dobrze. Jeśli ten połysk zostaje nam naturalny, jest wszystko ok. Więc jeśli mamy takie nieładne pixele, warto je zniwelować, by te usta nie wyglądały na takie wyszarpane. Zwykle to się zdarza, kiedy usta są trochę suche etc ;)*

(O): *A więc tak to się robi. ;)* Bardzo dziękuję za odpowiedź!

z kanału Krzysztof MTRONIC⁷: *Szanujcie tego chłopaka daje wam bezcenną wiedzę; Dobry poradnik na samodzielną naprawę w domu bez profesjonalnego sprzętu. Dokładnie wymienilem przegub tak jak w tym filmie...*

Łatwa dostępność do serwisu Youtube poprzez brak konieczności logowania się do niego, aby móc skorzystać z większości jego zasobów jak i szeroka świadomość jego charakteru daje gwarancję dotarcia do szerokiej grupy odbiorców. Można więc stwierdzić, że jest to dobre miejsce na umieszczanie w nim multimedialnych materiałów, które mają charakter edukacyjny i mogą przyczynić się do doskonalenia kompetencji zawodowych.

W analizowanych poradnikach multimedialnych można znaleźć treści przydatne w doskonaleniu kompetencji zawodowych dla zawodów Grafik komputerowy DTP (216601) i Kierowca mechanik (832201) opisanych w standardach kompetencji zawodowych, opracowanych w ramach Projektu *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*, realizowanego przez konsorcjum z udziałem Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=6GLAur7MS2A>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=OE3PnnFLg5Y>

Badawczego, które są elementem budowanego Krajowego Systemu Kwalifikacji w oparciu o Krajowe i Europejskie Ramy Kwalifikacji⁸.

Przedstawione wyniki analizy pozwalają stwierdzić, że opracowany w sposób przejrzysty i przedstawiający jasno zagadnienia poradnik multimedialny jest dobrze oceniany przez odbiorców, co sami potwierdzają w komentarzach. W czasach gdy technologie informacyjno-komunikacyjne nie były tak rozwinięte, można było oglądać filmowe materiały edukacyjne jedynie w telewizji. Dziś dzięki dużej mobilności z poradników multimedialnych można korzystać bezpośrednio na stanowisku pracy, np.: z tabletu.

Oprogramowanie. W zależności od typu wideoporadnika możemy wykonać go jako screencast lub jako film z wykorzystaniem kamery. W pierwszym przypadku oprócz komputera niezbędne będzie odpowiednie oprogramowanie pozwalające nam na nagrywanie tego, co się dzieje na ekranie monitora, oraz jego przygotowanie do publikacji. W drugim przypadku do wykonania poradnika niezbędna będzie kamera oraz program umożliwiający edycję nagranych filmów. Poniżej przedstawiono przykładowe oprogramowanie przydatne do opracowania multimedialnych poradników w postaci filmów.

Camtasia. Popularny na świecie program pozwalający na wykonywanie multimedialnych poradników w postaci screencastów. Udostępnia on funkcje pozwalające na kompleksowe opracowanie wideoporadnika dzięki możliwości:

- **Nagrywania** zawartości wyświetlanej na ekranie komputera do pliku wideo. Nagrywany może być cały obszar ekranu, okno uruchomionego programu lub obszar zdefiniowany przez użytkownika. Ponadto program posiada możliwość nagrywania równoległe ze zrywaniem obrazu z ekranu obrazu z kamerki internetowej, wykorzystując opcję Picture In Picture.
- **Edytowania** materiału wideo. Możliwości edytowania dotyczą każdego materiału wideo. Korzystając z narzędzia edycji możemy między innymi wprowadzać do filmu informacje tekstowe wzbogacone takimi elementami jak np.: dymki czy strzałki; kadrować; powiększać obraz, zmieniać rozdzielczości filmu, dodawać efekty przejść pomiędzy ujęciami, dogrywanie narracji do materiału filmowego. W ramach licencji do dyspozycji użytkownika są rozbudowane biblioteki z grafikami, tłami jak i animacjami, które można wykorzystać w celu uatrakcyjnienia produkcji. Program dysponuje również pewną ilością plików dźwiękowych, które mogą posłużyć jako tło dźwiękowe do opracowywanego filmu. Edytor umożliwia opracowywanie filmu z wykorzystaniem wielu ścieżek audio i wideo.
- **Publikowania** gotowego materiału. Program umożliwia zapisanie filmu w wielu popularnych formatach, np.: AVI, MP4, WMV, RM, MOV. Bezpośrednio z poziomu programu istnieje możliwość opublikowania filmu na serwisie Youtube po wcześniejszym zalogowaniu się na koncie.

⁸ H. Bednarczyk, D. Koprowska, T. Kupidura, K. Symela, I. Woźniak: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITEE – PIB, Radom 2014.

Corel Video Studio Pro to oprogramowanie do zaawansowanej edycji materiałów wideo z możliwością nagrywania screencastów. Umożliwia on ponadto przechwytywanie materiału wideo z urządzeń zewnętrznych, np. kamery do komputera, celem umożliwienia edycji. Edycja materiału odbywa się na wielu ścieżkach audio i wideo. Program umożliwia między innymi dodawanie do materiału filmowego efektów specjalnych, filtrów, tekstów informacyjnych, masek, dogrywanie narracji. Do wykorzystania użytkownik posiada biblioteki dźwiękowe, graficzne czy krótkie sekwencje filmowe mające charakter czołówek. Program obsługuje nowoczesne formaty multimedialne. Opracowany materiał można zapisać w wielu formatach oraz bezpośrednio nagrywany na płyty DVD lub Blu-ray.

Umieszczając materiały w serwisie Youtube, należy mieć świadomość, że zgodnie z pkt 8 Warunków korzystania z usług udzielamy licencji⁹:

8. Prawa, na które użytkownik udziela licencji

8.1. Przesyłając do YouTube lub zamieszczając w jego witrynach Treści, użytkownik udziela:

A. YouTube nieograniczonej terytorialnie, niewyłącznej, bezpłatnej, zbywalnej licencji (z prawem sublicencji) na korzystanie z Treści, powielanie takich Treści, ich rozpowszechnianie, opracowywanie na ich podstawie utworów zależnych, ich wystawianie bądź wykonywanie w związku ze świadczeniem Usług i prowadzeniem działalności YouTube, w tym m.in. do promowania i rozpowszechniania Usług w części lub całości (wraz z utworami zależnymi) niezależnie od formatu nośnika i sposobu przekazywania materiału;

B. Każdemu użytkownikowi Usług – nieograniczonej terytorialnie, niewyłącznej, bezpłatnej licencji na dostęp do jego Treści za pośrednictwem Usług oraz na korzystanie z takich Treści, ich powielanie i rozpowszechnianie, opracowywanie na ich podstawie utworów zależnych oraz ich wystawianie bądź wykonywanie w ramach zespołu funkcji oferowanych przez Usługi oraz w granicach dozwolonych na podstawie niniejszych Warunków.

8.2. Powyższe licencje udzielane przez użytkownika w odniesieniu do Treści wygasają z chwilą, gdy użytkownik usunie lub wykasuje je z Witryny Internetowej. Powyższe licencje udzielone przez użytkownika w odniesieniu do komentarzy tekstowych zgłoszonych jako Treść są nieograniczone w czasie i nieodwołalne, jednakże pod innymi względami pozostają bez znaczenia dla praw własności użytkownika określonych w artykule 7.2 powyżej.

Podsumowanie. Popularność serwisu Youtube jest ogromna, notuje on miliardy wyświetleń dziennie. I chociaż główny kierunek odwiedzin to rozrywka, to część skierowana z nich jest na zawartości edukacyjne. Materiałów takich cały czas przybywa, w tym również poradniki multimedialne.

⁹ <https://www.youtube.com/t/terms>

Z przedstawionej analizy wynika, że na takie formy praktycznej prezentacji działania jest zapotrzebowanie. Dzięki umieszczonym w serwisie youtube wideoporadnikom można znaleźć wiele odpowiedzi na pytania *Jak to zrobić? Jak coś naprawić? Jak rozwiązać zadanie?*

Bibliografia

1. Baron-Polańczyk E.: *Multimedialne materiały dydaktyczne: projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*. Zielona Góra: UZ, 2006.
2. Bednarek J.: *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: PWN, 2006.
3. Bednarek J.: *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli: teoria, badania, praktyka*. Warszawa: WSP ZNP, 2010.
4. Bednorz J.: *Multimedia w dydaktyce*. Kraków, WUP, 2011.
5. Cheng I.: *Multimedia In education: adaptive learning and testing*. Singapore: Hackensack, 2010.
6. Morańska D., Wójcik K. (red.): *Multimedialny wymiar edukacji*. Dąbrowa Górnicza: WSzB, 2014.
7. Pytel K., Noga H.: *Multimedialne techniki komputerowe w edukacji szkolnej i pozaszkolnej*. W: *Edukacja, Technika, Informatyka*, T. 19, 2009, s. 119–124.
8. Sanjaya M., Sharma R. (ed.): *Interactive multimedia in education and training*. Hershey: Idea Group, 2005.

mgr Wojciech OPARCIK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
wojciech.oparcik@itee.radom.pl

Joanna ŚMIETANKA

Uniwersytet Wrocławski

Zwiększanie kompetencji informatycznych osób starszych a jakość życia seniorów

Increasing the IT competences of older people versus
the quality of seniors' life

Słowa kluczowe: kompetencje, senior, edukacja informatyczna, Internet, wykluczenie społeczne.

Key words: competences, senior, IT education, Internet, social exclusion.

Abstract. The aim of the article is to draw attention to the value of seniors' IT education as a factor increasing quality of their life. Both acquiring and increasing senior's computer and above all Internet skills are significant for social relations. The author draws attention to the contradiction between huge technological progress, evolution of products and services and

negligence of the education sphere for conscious and comfortable usage of these goods. The author also underlines significance of seniors' IT education as a great challenge facing the educational system, especially in the era of the ageing society. Additionally, the author emphasizes the seniors' need to belong to social groups that is now possible thanks to the Internet. He also points to the correlation between seniors' loneliness and the need to establish contacts online which prevent social exclusion alleviating the feeling of rejection and loneliness.

Wprowadzenie. Każdy ma prawo do uczenia się przez całe życie. Istnieją grupy społeczne, które odczuwają większą niż inne potrzebę edukacji, co wiąże się bezpośrednio z ich sytuacją zawodową, finansową, gospodarczą, a także społeczną. Seniorzy jako grupa szczególnie narażona na wykluczenie zawodowe, finansowe, cyfrowe i społeczne posiada szczególną motywację do rozwoju swoich kompetencji w różnorodnych obszarach życia. Jednym z tych obszarów jest obsługa komputera, nowych mediów, korzystanie z Internetu, czyli podstawowe kompetencje informatyczne, niezbędne do poprawnego funkcjonowania w dzisiejszym świecie. Nabyte umiejętności pozwalają osobom starszym nadążyć za szybkim postępem technologicznym, przyczyniając się jednocześnie do utrzymania dyskursu międzypokoleniowego. Dostęp do usług i produktów bankowych zapobiegają wykluczeniu finansowemu, umiejętność obsługi komputera i odpowiedniego oprogramowania otwiera drogę do możliwości dodatkowego zatrudnienia w obszarach, wymagających sprawności informatycznej, a sama obecność w Sieci niweluje skutki wykluczenia cyfrowego, które z kolei przyczynia się do wykluczenia społecznego, a tym samym – obniżeniu komfortu życia seniorów, jak i ich samopoczucia. W związku z powyższym stawiam hipotezę, iż rozwój kompetencji seniorów znacznie przyczynia się do poprawy jakości życia osób starszych, w związku z czym wydaje się być tej grupie bardzo potrzebny. W odniesieniu do istniejących przekonań, że Internet jest narzędziem przeznaczonym wyłącznie dla osób młodych, spróbuję udowodnić, że jest inaczej – również w odniesieniu do nowoczesnych portali społecznościowych, w których seniorzy mogą poszukiwać nie tylko elementów rozrywki, ale również wiedzy, a przede wszystkim – kontaktów międzyludzkich, tak bardzo im potrzebnych w sytuacji samotności dotykającej większość seniorów w wieku 85+ (choć głównie kobiety). Na potrzeby niniejszych rozważań przeanalizowana została literatura z zakresu edukacji seniorów, gerontologii społecznej, jak również raporty dotyczące sytuacji demograficznej i społeczeństwa informacyjnego w Polsce.

Ramy teoretyczne. Podejmowana problematyka wpisuje się w szerszy wątek rozważań. Jest to obszar dyskusji prowadzony przez andragogów, gerontologów i lekarzy geriatrów, którzy wskazują liczne korzyści edukacji dla społeczeństwa i samej jednostki. Aktywność intelektualna przeciwdziała regresowi funkcji psychicznych i ułatwia rozwiązywanie codziennych problemów¹. Odnosząc się do już istniejących teorii, nie sposób pominąć opracowań powiązanych z rozwojem technologii informacyjnych, znaczeniem nowych mediów i społeczeństwa informacyjnego. Teorie te

¹ M. Pakuła, *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*, Lublin 2010, s. 8.

prowadzą do wyjaśnienia procesów komunikacyjnych, zachodzących *online*, jak również podstawowych relacji społecznych w dzisiejszym świecie.

Jednym z najważniejszych założeń jest wyjątkowe znaczenie nowych mediów dla funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw. Dynamiczny rozwój technologii informacyjnych, a także wzrost znaczenia nowych mediów w procesie komunikowania sprawiły, że Internet stał się podstawowym miejscem pracy, zdobywania wiedzy, spędzania wolnego czasu, kontaktu ze znajomymi i rodziną, a także szeroko pojętej rozrywki². Internet pozwala seniorom na korzystanie z płatności online, rejestrację wizyty u lekarza, rezerwację biletów lotniczych czy e-zakupy. Można znaleźć tam również przepisy, ulotki informacyjne czy inne przydatne treści. Internet oszczędza czas i ułatwia wiele codziennych czynności, na czele z poszukiwaniem informacji. Coraz częściej Sieć staje się kanałem do nawiązywania nowych znajomości, również wśród seniorów, co staje się pomocne w walce z samotnością, jak również depresją³. Ponadto, nowe media przybliżają seniorów do młodszego pokolenia, co może mieć pozytywny wpływ na rozwój dyskursu międzypokoleniowego.

Interesujących danych dostarczyły również raporty dotyczące sytuacji demograficznej na świecie. Według prognoz demografów, w 2025 roku liczba ludzi starych na świecie osiągnie liczbę 2 miliardów, podczas gdy w 1950 roku populacja seniorów liczyła zaledwie około 200 mln⁴. Z roku na rok liczba osób w wieku poprodukcyjnym będzie się zwiększać, wydłużać się będzie przy tym średnia wieku dożycia: w 2010 dla kobiet wynosiła ona 79,8 lat, dla mężczyzn – 71,4 lat; w 2035 r. dla kobiet wynosić będzie ona 82,9, zaś dla mężczyzn – 77,1 lat⁵. Bez wątplenia starzenie się jest naturalnym procesem w życiu każdego człowieka, trudno jest jednak zdefiniować początek starości – wielu badaczy określa starość jako wiek powyżej 65 lat, istnieją jednak opracowania, mówiące o wieku 60 czy nawet 50 lat. Faktem jest, że wiele osób boryka się w najstarszych latach życia z samotnością. Ponad ¾ mężczyzn w wieku 65+ żyje jeszcze w małżeństwie, jednak kobiety są najczęściej wdowami (58%), a w starszych rocznikach sytuacja ta nasila się – przy 80 latach żonaci mężczyźni to 62%, zaś kobiety-wdowy to już 80%. Wynika to przede wszystkim z faktu nadumieralności mężczyzn (kobiety żyją statystycznie dłużej), jak i opuszczenia przez dzieci domu rodzinnego⁶. Należy pamiętać przy tym, że nie każdy senior jest na samotność gotowy. Pojawia się poczucie zbędności, odrzucenia społecznego, spadku roli społecznej, co przy jednoczesnym odsunięciu od pracy zawodowej potęguje poczucie bycia niepotrzebnym i nieporadnym. Ta pustka w połączeniu z nadmiarem czasu wolnego bardzo

² D. Batorski, *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, (w:) J. Czapiński, T. Panek (red.) *Diagnoza społeczna 2009 – warunki i jakość życia Polaków*. Raport. Warszawa 2009, s. 284–312.

³ Tamże.

⁴ M. Pakuła, *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*, op.cit., s. 38.

⁵ Kancelaria Senatu, *Starzenie się społeczeństwa polskiego i jego skutki*, Biuro Analiz Dokumentacji, Opracowania Tematyczne OT-601, Warszawa 2011, s. 4–6.

⁶ GUS, *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*, Warszawa 2014, s. 7–8.

często stanowi zagrożenie dla zdrowia psychicznego seniorów, co w wielu przypadkach prowadzi do depresji⁷.

Bogatą w inspiracje koncepcją jest teoria kompetencyjna, w kontekście której należałoby analizować aspekt edukacji informatycznej seniorów. J.M. Wiemann określa kompetencje jako „zdolność posługiwania się zachowaniem w interakcji z otoczeniem (partnerem) w taki sposób, aby stosownie do sytuacji realizować indywidualne cele”⁸. W naukach społecznych wyróżnia się kilka rodzajów kompetencji: zawodowe, edukacyjne, interpersonalne, komunikacyjne, osobiste, biograficzne, społeczne i in. Model kompetencyjny (tzw. teoria kompetencyjna) sprowadza się do zasady, że zachowanie w wieku około emerytalnym powinno być postrzegane jako stosunek wymagań wobec osób do zasobów, które umożliwiają sprostanie tym wyzwaniom⁹. W przypadku edukacji informatycznej do nabywanych kompetencji zaliczyć można byłoby: umiejętność korzystania z komputera, oprogramowania, Internetu, bezpieczeństwo w Sieci, akceptację dokonujących się zmian technologicznych i komunikacyjnych, umiejętność efektywnego spędzania wolnego czasu, efektywna relaksacja, rozrywka, towarzyskość, otwartość, aktywność kulturalna online i wiele innych¹⁰. Proces edukacji musi uwzględniać tu również zmiany biologiczne i postawy psychiczne, które mogą utrudniać wykorzystywanie nabytych kompetencji. W tym celu kształci się specjalistów, odpowiednio przygotowanych do pracy z osobami starszymi – m.in. na uniwersytetach trzeciego wieku.

Cennym materiałem badawczym stały się również opracowania poświęcone zjawisku wykluczenia cyfrowego. Stanowi ono jedno z głównych zagrożeń dla dzisiejszych seniorów.

Jeśli chodzi o postawy seniorów wobec edukacji informatycznej oraz edukacji w ogóle, zdecydowanie dominują pozytywne emocje. Seniorzy chcą poszerzać kompetencje¹¹. Decydującą rolę w motywowaniu osób starszych odgrywają względy osobiste: potrzeba dostępu do informacji w celu integracji ze społeczeństwem, uzupełnianie wiedzy, chęć bycia aktywnym i twórczym, chęć rozrywki, robienia rzeczy, które sprawiają radość¹².

⁷ E. Miszczak, *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom starzenia się*, (w:) D. Kałuża, P. Szukalski (red.), *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, Łódź 2010, s. 25–26.

⁸ R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001, str. 63.

⁹ J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000.

¹⁰ Ł. Tomczyk, *Specyfika kształcenia seniorów w obszarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych na przykładzie oświęcimskiego UTW*, (w:) A. Fabisiak, A. Łacina-Łanowski, Ł. Tomczyk (red.), *Kreatywna starość. 15-lecie oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Oświęcim 2013, s. 67–78.

¹¹ M. Pakuła, *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*, Lublin 2010, s. 185.

¹² P.E. Mollon, A. Gil (red.), *Zestaw narzędzi ewaluacyjnych dla instytucji oświatowych. Zwiększanie wpływu edukacji na jakość życia seniorów*. Częstochowa 2014, s. 7; B. Tarnowska, *Edukacja komputerowa osób starszych. Jak to się robi w bibliotece? Refleksje z wieloletnich doświadczeń w pracy z seniorami*, (w:) K. Lipka-Szostak (red.), *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania, trendy, metody*, Warszawa 2013, s. 70.

W niniejszych rozważaniach niezbędne jest również odniesienie do istniejących teorii dotyczących jakości życia. Jakość życia posiada wiele wymiarów i aspektów; może być przy tym zarówno obiektywna, jak i subiektywna. Edukacja informatyczna z jednej strony może ją poprawiać, z innej niestety nie. Wśród wymiarów jakości życia wymienia się: a) zdrowie fizyczne (wzrost wiedzy na temat chorób, obniżania ryzyka, dbania o zdrowie), b) zdrowie psychiczne (pozytywna postawa wobec procesu starzenia, czynniki ochronne przed depresją), c) integracja (poczucie zintegrowania ze społeczeństwem, poprawa umiejętności komunikacyjnych), d) współuczestniczenie (w społeczności lokalnej, w społeczeństwie ogólnie), e) kontrola (zdobycie umiejętności analizowania, większej wiedzy o sobie m.in. dot. relacji ze środowiskiem), f) wzrost samooceny (a tym samym optymizmu, motywacji, energii, aktywności do działania – m.in. dzięki mediom społecznościowym), g) samorealizacja (łączenie przyjemnego z pożytecznym, miłe spędzanie czasu, owocny wypoczynek, poczucie komfortu i czasu „tylko dla siebie”)¹³.

Założenia metodologiczne. Analizując opisane koncepcje, wzięłam pod uwagę przede wszystkim społeczne aspekty edukacji seniorów, rozpatrując zagadnienie rozwoju kompetencji informatycznych seniorów w odniesieniu do stylów życia osób starszych i pełnionych przez nich ról społecznych. Badając wpływ poszerzania kompetencji seniorów na ich komfort życiowy oraz stosunki społeczne w dyskursie międzypokoleniowym, mamy możliwość szerszego spojrzenia na znaczenie edukacji w społeczeństwie jako sprawy istotnej w codziennych aspektach życia, nie tylko w najpopularniejszych obszarach takich jak życie zawodowe, gospodarka czy nawet kultura, ale na przykład budowanie relacji z przedstawicielami młodszych pokoleń m.in. za pomocą mediów społecznościowych, jak i szereg innych. Wielu badaczy rozpatruje aspekt edukacji senioralnej przede wszystkim pod kątem pozostania aktywnym zawodowo w okresie okołoemerytalnym. Pojawiają się również rozważania na temat wypełniania czasu wolnego poprzez aktywną współpracę z uniwersytetami trzeciego wieku. Proponowane przeze mnie spojrzenie wychodzi poza obszar rozwoju zawodowego i kompetencji, które można by wykorzystać dla utrzymania aktywności zawodowej, podkreślając rangę edukacji dla utrzymania stosunków społecznych i zapobieganie społecznemu wykluczeniu seniorów.

Przeanalizowana została literatura książkowa oraz artykuły dotyczące edukacji seniorów, aktywności życiowych osób starszych, stylów życia, postaw społecznych wobec seniorów, rozwoju nowych technologii, jak również raporty statystyczne dotyczące sytuacji demograficznej i społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Obszarem dostarczającym bogatych materiałów jest Internet. Śledziłam strony internetowe, portale społecznościowe, statystyki odwiedzin stron przeznaczonych dla seniorów, a także programy edukacyjne dedykowane seniorom, prowadzone przez instytucje wspierające ich edukacyjny rozwój jak uniwersytety trzeciego wieku, biblioteki miejskie czy miejskie ośrodki kultury. Materiały te stanowiły nieocenione źródło informacji o seniorach oraz procesie ich edukacji informatycznej. Aspekt edukacji informatycznej seniorów analizowałam

¹³ P.E. Mollon, A. Gil (red.), *Zestaw narzędzi ewaluacyjnych dla instytucji oświatowych. Zwiększanie wpływu edukacji na jakość życia seniorów*, op.cit., s. 18–19.

pod kątem aspektów społecznych i wpływu rozwoju kompetencji dla poprawy komfortu życia osób starszych, z uwzględnieniem ich wpływu na poprawę stosunków społecznych i dyskursu międzypokoleniowego. Analizuję również aspekty wykluczenia cyfrowego i społecznego osób starszych, przyrównując edukację informatyczną do recepty na poprawę jakości życia, uniknięcie wykluczenia społecznego i poprawę samopoczucia seniorów, będąc jednocześnie ochroną przed negatywnymi skutkami wykluczenia społecznego, jakim może być m.in. depresja.

Analiza i interpretacja wyników badań. Role edukacji senioralnej bardzo często rozpatrywane są pod kątem usprawnienia „niepełnosprawności” kompetencyjnej seniorów. Wyczerpująca analiza tematu powinna zawierać również aspekt jakości życia osób starszych i wpływu zwiększania ich kompetencji na ich funkcje społeczne. Motywy podejmowania edukacji sugerują potrzeby życiowe i społeczne osób starszych, w związku z tym spełnienie oczekiwań seniorów w zakresie edukacji powinno zaspokoić ich potrzeby związane z wykorzystywaniem nabytych kompetencji.

Konsekwencje wykluczenia edukacyjnego mogą być znaczące i destrukcyjne dla społeczeństwa seniorów, które w erze nowych technologii narażone jest na wykluczenie społeczne właśnie z powodu braku odpowiednich kompetencji niezbędnych do pełnego uczestniczenia w życiu i relacjach współczesnych społeczeństw (w tym m.in. aktywności i kontaktów *online*). Edukacja informatyczna ma za zadanie dostarczenie seniorom odpowiednich kompetencji umożliwiających aktywne życie w Sieci, przejawiające się w nieograniczonym korzystaniu z nowoczesnych produktów i usług, w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów międzyludzkich *online* czy korzystania z różnorodnych form internetowej rozrywki, obok standardowego poszukiwania informacji. Rozwój kompetencji informatycznych seniorów sprzyja prowadzeniu przez nich nowoczesnego stylu życia, ułatwiając ponadto wiele procesów życiowych takich jak opłacenie rachunków, zrobienie zakupów czy uczestniczenie w kursie języka angielskiego (co umożliwiają m.in. internetowe platformy edukacyjne). Wszystko to przyczynia się do zwiększenia komfortu życia osób starszych, jednak to tylko część wielowymiarowego aspektu komfortu życia.

Internet dziś stanowi nie tylko dodatkową formę porozumiewania się, ale jest miejscem koniecznym dla funkcjonowania społeczeństw. Wykluczenie z dostępu do nowych mediów jednoznacznie staje z wykluczeniem ekonomicznym i społecznym, prowadząc do poczucia wyalienowania. Rodzi się w ten sposób zagrożenie pogłębienia różnic w społeczeństwie i zaburzenia dyskursu międzypokoleniowego. Utrzymanie osób starszych w społeczeństwie cyfrowym sprzyja ich poczuciu przynależności do grupy społecznej. Seniorzy czują się potrzebni, zwiększa się ich poczucie wartości, umacniają się więzy rodzinne i społeczne, zmniejsza się poczucie osamotnienia. Jakość życia w odniesieniu do tych aspektów ulega poprawie. Dobre samopoczucie psychiczne, integracja społeczna, aktywność, samorealizacja, rozwój osobisty, poczucie pozostawania „na bieżąco” ze światem sprawiają, że seniorzy są bardziej zadowoleni z życia. Osoby starsze czerpią satysfakcję z faktu uczestniczenia w nowych formach komunikowania się, uczenia się i korzystania z rozrywki. Zainteresowani są nowymi technologiami, a wiara we własne siły, pokonanie trudności, związane z obsługą

nowych mediów, w połączeniu z podziwem znajomych i rodziny, zwiększa ich samoocenę. Częstszy kontakt z najbliższymi, który umożliwia im pozostawanie *online* niweluje skutki uczucia samotności, a tym samym zmniejsza zagrożenie depresji.

Bibliografia

1. Batorski D., *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, (w:) J. Czapiński, T. Panek (red.) *Diagnoza społeczna 2009 – warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa 2009.
2. Batorski D., Zając J. M., *Między alienacją a adaptacją – Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”*, Warszawa 2010.
3. GUS, *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*, Warszawa 2014.
4. Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000.
5. Kancelaria Senatu, *Starzenie się społeczeństwa polskiego i jego skutki, Biuro Analiz Dokumentacji, Opracowania Tematyczne OT-601*, Warszawa 2011.
6. Konieczna-Woźniak R., *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001.
7. Miszczak E., *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom starzenia się*, (w:) D. Kałuża, P. Szukalski (red.), *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, Łódź 2010.
8. Mollon P.E., Gil A. (red.), *Zestaw narzędzi ewaluacyjnych dla instytucji oświatowych. Zwiększanie wpływu edukacji na jakość życia seniorów*. Częstochowa 2014.
9. Pakuła M., *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*, Lublin 2010.
10. Tarnowska B., *Edukacja komputerowa osób starszych. Jak to się robi w bibliotece? Refleksje z wieloletnich doświadczeń w pracy z seniorami*, (w:) K. Lipka-Szostak (red.), *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania, trendy, metody*, Warszawa 2013.
11. Tomczyk Ł., *Specyfika kształcenia seniorów w obszarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych na przykładzie oświęcimskiego UTW*, (w:) A. Fabisiak, A. Łacina-Łanowski, Ł. Tomczyk (red.), *Kreatywna starość. 15-lecie oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Oświęcim 2013.

mgr Joanna ŚMIETANKA

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Filologiczny,

Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej

joanna.smietanka@interia.pl

Contents

□ Commentary

| | |
|---|---|
| Henryk Bednarczyk: We start the last ten to the hundredth issue. Oh, changes... | 5 |
|---|---|

□ Adult education in Poland and in the world

| | |
|--|----|
| Robert Dutkiewicz, Monika Szpringer, Filip Szolowski, Jarosław Chmielewski, Mariola Wojciechowska, Stanisław Lachowski: Determinants of physical activity of university students of different faculties | 8 |
| Jan Czechowski: A coach's role in upbringing to the maturity | 17 |
| Dorota Koprowska: Development of intellectual capital in enterprises – inspiration of the European educational projects | 27 |
| Przemysław Piotrowski: Artistic projects as a form of continuing education in penitentiaries | 35 |

□ Aspirations – competences – career

| | |
|---|----|
| Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa: About the research on work and professional development of employees | 42 |
| Elżbieta Salata, Jana Depešová: Educational aspirations of junior high schools' students | 51 |
| Danuta Ratuszna, Paweł Ratuszny: Language preparation of adults to work in German-speaking countries | 59 |
| Joanna Michalak-Dawidziuk: Social competences and the labour market – opinions of students of first and second degree of studies | 67 |
| Karolina Szczeszek, Małgorzata Kampioni, Maciej Wilczak, Monika Kampioni-Zawadka: The place of education in professional career of nurses | 74 |
| Magdalena Łuka: Forms of activation of the unemployed in the light of personalism – attempt of the evaluation | 82 |
| Dagmara Kowalik, Patrycja Sodeł: Upbringing in a family in the context of educational and professional aspirations | 90 |
| Aleksandra Kulpa-Puczyńska, Dorota Nawrat: The chosen organizational and educational aspects of the psychosocial costs of the work flexibility | 98 |

□ Vocational education

| | |
|--|-----|
| Andrzej Stępnikowski: Continuing education of craft masters – example in the field of environmental protection | 109 |
| Iwona Kacak: Analysis of the educational offer for the development of the environment-friendly competences of employees | 116 |

| | |
|--|-----|
| Aldona Małyska, Paweł Piotrowski, Marcin Warmiński: Vocational teachers about modular vocational education model | 125 |
| Agnieszka Smarżewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepełuk: Educational safety in graduates' assessment | 134 |
| Teresa Janicka-Panek: The innovative teaching of health and safety at work in vocational education..... | 144 |
| Justyna Bojanowicz: Practical preparation of students of care and upbringing pedagogy | 152 |
| | |
| □ Teachers' competences | |
| Fabian Andruszkiewicz: Internships for teachers in the process of teachers' professional development | 159 |
| Olga Chyżna, Fabian Andruszkiewicz: Artistic and pedagogical innovative education of primary school teachers | 165 |
| Stefan T. Kwiatkowski: Development of social competences of pre-school and early education teachers..... | 171 |
| | |
| □ Information technologies | |
| Andrzej Grabowski: A method for research on the usefulness of virtual reality techniques for professional activation of people 50+ | 179 |
| Łukasz Kuczek, Marcin Mroczkowski, Antoni Woźnicki, Waław Muzykiewicz: The practice of the e-learning platform application in teaching on the example of a technical university | 187 |
| Beata Kuźmińska-Sołńia: Computer qualifications of computer science students..... | 195 |
| Tomasz Frankowski: The use of e-learning platform in the process of developing and testing skills of students..... | 203 |
| Wojciech Oparcik: Multimedia in the improvement of professional competences | 210 |
| Joanna Śmietanka: Increasing the IT competences of older people versus the quality of seniors' life | 219 |
| | |
| □ Содержание..... | 229 |

Содержание

□ **Комментарий**

| | |
|---|---|
| <i>Хенрик Беднарчик: Мы начинаем десятую десятку...</i> | |
| Ох, перемены | 5 |

□ **Образование взрослых в Польше и в мире**

| | |
|--|----|
| Роберт Дуткевич, Моника Шпрингер, Филип Шоловски, Ярослав Хмелевски, Мариоля Войцеховска, Станислав Ляховски: Обусловленности физической активности студентов, обучающихся на разных направлениях | 8 |
| Ян Чеховски: Тренер – его роль в воспитании к взрослой жизни | 17 |
| Дорота Копровска: Развитие интеллектуального капитала предприятий – инспирации европейских образовательных проектов.. | 27 |
| Пшемислав Пиотровски: Художественные проекты – формой непрерывного образования в тюрьмах | 35 |

□ **Стремления – компетентность – карьера**

| | |
|---|----|
| Хенрик Беднарчик, Мария Павлова: Научные исследования труда а профессиональный рост работника | 42 |
| Эльжбета Салата, Яна Дешешова: Образовательные устремления учащихся в гимназии..... | 51 |
| Дануга Ратушна, Павел Ратушны: Языковая подготовка взрослых к работе в немецкоязычных странах..... | 59 |
| Йоанна Михалык-Давидзиук: Социальне компетентности а рынок труда – мнение студентов с первого и второго уровней обучения | 67 |
| Каролина Щешек, Малгожата Кампиони, Мацей Вильчак, Моника Кампиони-Завадка: Образование в профессиональной карьере медсестер..... | 74 |
| Магдалена Лука: Формы активации безработных в свете персонализма – попытка оценки | 82 |
| Дагмара Ковалик, Патриция Содель: Воспитание в семье а образовательно-профессиональные устремления..... | 90 |
| Александра Кульпа-Пучиньска, Дорота Наврат: Психосоциальные затраты гибкого трудоустройства – избранные организационные и образовательные проблемы | 98 |

□ Профессиональное образование

| | |
|--|-----|
| Анджей Степниковски: Непрерывное профессиональное обучение мастеров в ремесле на примере охраны окружающей среды | 109 |
| Ивона Кацак: Анализ образовательного предложения по повышению экологических компетентности сотрудников | 116 |
| Алдона Малыска, Павел Пиотровски, Марцин Варминьски: Преподаватели профессионального обучения о модели модульного образования | 125 |
| Агнешка Смажевска, Эвелина Мэлянюк, Адам Шепелюк: Образовательная безопасность в оценке выпускников | 134 |
| Тереса Яницка-Панек: Инновационное обучение безопасности и охраны труда в профессиональном училище | 144 |
| Юстына Бойанович: Практическая подготовка студентов воспитательной педагогики | 152 |

□ Компетенции учителей

| | |
|---|-----|
| Фабян Андрушкевич: Стажировки педагогических работников в совершенствовании их профессиональных компетенций | 159 |
| Ольга Хыжна, Фабян Андрушкевич: Инновационная художественно-педагогическая подготовка учителей начальной школы | 165 |
| Стефан М. Квятковски: Формирование социальных компетентностей педагогов дошкольного и раннего развития | 171 |

□ Информационные технологии

| | |
|--|-----|
| Анджей Грабовски: Метод исследования полезности виртуального обучения в профессиональной активации людей старше 50 лет | 179 |
| Лукаш Кучек, Марцин Мрочковски, Антони Возьницки, Вацлав Музыкевич: Пример использования платформы электронного обучения в преподавании на техническом университете | 187 |
| Беата Кузьминьска-Солсья: Информатические квалификации студентов информатики | 195 |
| Томаш Франковски: Платформа электронного обучения в процессах формирования и тестирования информатических знаний, умений и навыков | 203 |
| Войцех Опарцик: Использование мультимедийных технологий в формировании профессиональных компетенций | 210 |
| Йоанна Сметанка: Повышение информатических компетенций пожилых людей а качество их жизни | 219 |

□ Contents 227