
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(92)/2016

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; dr Emilia Pecheanu – UDJG, Galati (Rumunia); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

Komentarz Commentary

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland); prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEil (Poland); prof. Antoli Glazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiątek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie Adult education in Poland and in the world

REDAKCJA/Editorial Board

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska, (z-ca redaktora naczelnego), dr Katarzyna Pładys – OHP, dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; dr Małgorzata Szpilska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; dr Krzysztof Symela, (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 1/92-400 egz.

Łącznie 76800 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

Innowacje w szkolnictwie wyższym Innovations in tertiary education

Technologie informatyczne w edukacji Information technologies in education

Komunikaty studenckie Student's releases

Recenzje, konferencje, informacje Reviews, conferences, information

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

LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW

- dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
- prof. dr hab. Andrzej Bogaj – Uniwersytet Jana Kochanowskiego
- dr hab. Aleksander Marszałek, prof. URZ, Uniwersytet Rzeszowski
- prof. dr hab. Nella Grigoriewna Nyczkało – ANP, Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
- prof. dr hab. Ryszard Parzęcki – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
- dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
- Maria H. Rudowski (France) – DAFPIC; Ministerstwo Edukacji Francji
- dr hab. Adam Solak, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja)

Recenzentami są również członkowie Komitetu Naukowego, Rady Programowej i Redakcji

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczyła 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 Kukła AJD, dr Mirosław Żurek ITEE – PIB: badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2016

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Joanna Iwanowska, Marta Pobereszko

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 276 t., 180 420 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: Umiejdzynarodowienie pracy i edukacji 5

☐ **Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie**

Katarzyna Jagielska, Norbert G. Piķuła, Joanna M. Łukasik, Michał Kasprzak: Social workers' education in the context of the challenges of the ageing society 7

Mariola Wojciechowska, Monika Szpringer, Jarosław Chmielewski Stanisław Lachowski, Marta Ostafin: Motywowanie pracowników sektora publicznego przeciw wypaleniu zawodowemu 18

Wiesław Tomczyk: Uwarunkowania współczesnego rynku pracy w Polsce..... 30

Krzysztof Symela: Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego 38

☐ **Innowacje w szkolnictwie wyższym**

Daniel Kukła, Marta Zając: Poradnictwo zawodowe dla studentów – stan obecny i kierunki rozwoju w świetle badań własnych 52

Magdalena Ciechowska, Anna Czyż: Dylematy inkluzji studentów z niepełnosprawnością – perspektywa nauczyciela akademickiego 66

Aleksander Marszałek: Zainteresowania zawodowe studentów..... 75

Agnieszka Smarżewska, Ewelina Melaniuk, Agnieszka Dymicka, Adam Szepeluk: Wpływ profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów..... 84

Marta Nowicka: Staże i praktyki zawodowe studentów i absolwentów..... 96

Izabela Kust: Współczesne rozumienie pojęcia praca w opinii studentów... 105

☐ **Technologie informatyczne w edukacji**

Jolanta Brzostek-Pawłowska, Dariusz Mikułowski, Marek Piłski: Technologie zwiększające dostępność elektronicznych edukacyjnych materiałów matematycznych dla osób z dysfunkcją wzroku..... 115

Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura: E-szkolenia dla osób defaworyzowanych na rynku pracy..... 124

Jerzy Baranowski, Barbara Garbarz-Głos, Henryk Noga, Dorota Pauluk, Mariusz Pauluk: Platforma Maple T.A. – zastosowanie w edukacji matematycznej..... 132

☐ **Komunikaty studenckie**

Aleksandra Neulitz: Kwalifikacje i kompetencje na współczesnym rynku pracy – promotor dr Renata Tomaszewska-Lipiec, UKW	141
Agata Tamoń: Osobowość nauczyciela szkoły podstawowej w opinii uczniów i nauczycieli – promotor prof. Elżbieta Sałata, UTH	143
Anna Cieślik: Sytuacja zawodowa matek na kujawsko-pomorskim rynku pracy – promotor dr Renata Tomaszewska-Lipiec, UKW.....	146

☐ **Recenzje, konferencje, informacje**

Franciszek Szlosek, <i>Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych</i> , APS, ITeE – PIB, Warszawa 2015, s. 322 – Waldemar Furmanek, Ludwik Malinowski, Piotr Kowolik	148
Anna Sajdak, <i>Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej</i> , „Impuls”, Kraków 2013 – Sylwia Polcyn-Matuszewska.....	161
<i>Occupational Infectious Diseases</i> / Yu.I. Kundiev, M.A. Andreychyn, A.M. Nahorna, D.V. Varyvonchik. – K., Avitsena Publishing House, 2014. – 528 p. – Igor Murawow, Aleksander Zinzuk	164
Anna Kławsiuć-Zduńczyk, <i>Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych</i> , Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 264 – Alicja Szostkiewicz	168
Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, <i>Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego</i> , Kraków, Wydaw. Nauk. UJ, 2015 – Tadeusz Aleksander	169
<i>Z dziejów oświaty i szkolnictwa radomskiego</i> – Stanisław Ośko.....	171
<i>Interdyscyplinarne aspekty funkcjonowania człowieka współczesnej cywilizacji</i> , 25–27 kwietnia 2017 r., Koszalin, Unieście, Politechnika Koszalińska, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, WUP w Szczecinie	173

☐ Contents	175
-------------------------	-----

☐ Содержание	177
---------------------------	-----

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Umiejdzynarodowienie pracy i edukacji

Wielkie fale imigrantów w Europie rozbudziły na nowo lęki, fobie i strach przed obcymi. Liczne konflikty w Europie, Azji i Afryce również podgrzewają nastroje nacjonalistyczne. Zapominamy, że Polacy ciągle emigrują i za granicą jest nas coraz więcej. Obowiązkiem nauki i edukacji jest przeciwstawienie się takim nastrojom. Mniej zbrojeń, więcej edukacji. Postęp techniczny, nowe środki komunikacji w skali globalnej ułatwiają pracę i edukację. Skutkiem globalizacji jest obecność towarów, pracowników z różnych stron świata. Otwarte zasoby edukacji, mobilność uczniów, studentów i pracowników również sprzyja internacjonalizacji edukacji. Wobec zapowiadanych zmian interesująca wydaje się zapowiedź konferencji naukowej na Uniwersytecie Rzeszowskim w październiku 2016 r. pt. *Umiejdzynarodowienie, szanse i zagrożenia dla polskich uczelni*. Zwrócę uwagę na nowe dokumenty UNESCO, w przygotowaniu których również uczestniczył nasz kraj. Wspierając przyjętą wcześniej strategię UNESCO – *Edukacja 2030*, w listopadzie 2015 r. w Paryżu Zgromadzenie Generalne przyjęło dwie ważne rekomendacje: *w sprawie uczenia się i nauczania dorosłych oraz dotyczącą kształcenia zawodowego i technicznego*. W tym czasie po długich dyskusjach od 2013 r. sejm uchwalił wreszcie 24.12.2015 r. *ustawę o zintegrowanym systemie kwalifikacji*. Ustawa formalnie wdraża polską ramę kwalifikacji i zintegrowany rejestr kwalifikacji i pozwala na uruchomienie wielu działań *Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój*.

Cytowane wyżej dokumenty formalizują i wprowadzają procedury uzyskiwania i rejestrowania kwalifikacji uzyskanych we wszystkich formach edukacji. Ułatwia to praktyczną realizację idei uczenia się w ciągu całego życia, zapewniając większą elastyczność kształcenia, a co ważniejsze, zwiększając mobilność na rynku pracy.

Wspólne europejskie, nawet światowe, określenie kwalifikacji wydaje się bardziej zrozumiałe dla pracowników i głównie pracodawców w różnych krajach.

Jesteśmy po zakończonej niedawno z sukcesem dla naszego kwartalnika (14 pkt) parametrycznej ocenie czasopism naukowych. Już zapowiedziane są kolejne modyfi-

kacje. Myślę, że znakiem czasu jest również internacjonalizacja naszych publikacji. Prezentowany numer niesie takie zapowiedzi.

Publikacje z wielu ośrodków naukowych, zgrupowaliśmy wokół problematyki pracy, wykluczenia społecznego, innowacji w kształceniu studentów i technologii informatycznych.

Specjalnie wyróżniliśmy rozdział *Komunikaty studenckie* prezentujące wyróżnione prace nadesłane na konkurs organizowany przy okazji konferencji *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera* (artykuł w poprzednim numerze). Gratuluję wyróżnionym studentom i promotorom.

Publikujemy informacje, opinie o nowych publikacjach, wydarzeniach i konferencjach. Zamieszczamy fragmenty wystąpienia dr. Stanisława Ośko na uroczystościach 100-lecia Komisji Oświaty w Radomiu.

Wybiegając w przyszłość, informujemy o konferencji *Nauka-Edukacja-Rynek pracy* w Koszalinie organizowanej w kwietniu przyszłego roku.

Henryk Bednarczyk

The internationalization of work and education

The great waves of immigrants in Europe revived fears, phobias and fear of strangers. Numerous conflicts in Europe, Asia and Africa also heat up nationalist feeling. We forget that Poles still emigrate abroad, and we are growing in number there. It is the duty of science and education to oppose such feeling. Less arms, more education. Technological development, new means of communication on a global scale facilitate work and education. The effect of globalization is the presence of goods, workers from different parts of the world. Open educational resources, the mobility of students and staff also facilitate the internationalization of education. In view of the announced changes an interesting event seems to be the conference at the University of Rzeszów in October 2016: *Internationalization, opportunities and threats for Polish universities*. Please also consider the new UNESCO documents prepared with the contribution from our country. Supporting the previously adopted UNESCO strategy – *Education 2030* in November 2015, in Paris, the General Assembly adopted two important recommendations: *on adult learning and education* and *on vocational and technical education*. At that time, after long discussions lasting from 2013, on 24.12.2015 the Parliament finally passed the law on *the integrated system of qualifications*. The Act formally implements the Polish qualifications framework and integrated register of qualifications and allows to run multiple activities of *Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój* (the *Operational Programme Knowledge Education Development*).

Publications from several research centers were grouped together around the issues of work, social exclusion, innovations in education of students and information technologies.

The papers from students were published in the special chapter *Releases from students* presenting awarded works submitted for the contest organized on the occasion of the conference *Aspirations – professional development – career* (the article in the previous issue). Congratulations the awarded students and promoters.

Henryk Bednarczyk

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Katarzyna JAGIELSKA

Norbert G. PIKUŁA

Pedagogical University, Cracow, Poland

Joanna M. ŁUKASIK

Jesuit University Ignatianum, Cracow, Poland

Michał KASPRZAK

Ryerson University, Toronto, Canada

Social workers' education in the context of the challenges of the ageing society

Kształcenie pracowników socjalnych w kontekście wyzwań starzejącego się społeczeństwa

Słowa kluczowe: osoba starsza, starzejące się społeczeństwo, edukacja.

Key word: older people, ageing, education.

Streszczenie: Jednym z największych wyzwań XXI wieku jest starzejące się społeczeństwo, co pociąga za sobą konieczność poszukiwania nowych form i metod kształcenia pracowników socjalnych. Pracownicy ci potrzebują różnorodnych umiejętności oraz wiedzy, aby dostosować się do wymagań i potrzeb osób starszych. W prezentowanym artykule skoncentrowano się na nowych formach i metodach kształcenia studentów pracy socjalnej, którzy będą podejmować pracę z osobami starszymi. Ukazano, że w pracy z seniorami wymagane są innowacyjne metody, które umożliwiają pracę twórczą z nimi. Podkreślono, że kreatywność jest punktem wyjścia oraz podstawą pracy pracowników socjalnych z seniorami. Proponowany sposób kształcenia pracowników socjalnych do pracy z seniorami umożliwia nie tylko zdobycie wiedzy, ale przede wszystkim rozwój kompetencji autokreacyjnych. Aby to osiągnąć, proces kształcenia osadzono na holistycznym modelu człowieka z uwzględnieniem założenia, że człowiek rozwija się przez całe życie. Proponowany model kształcenia pracowników socjalnych do pracy z osobami starszymi opiera się głównie na warsztatach rozwoju osobistego, które są również podstawową metodą pracy z seniorami.

Introduction. Global ageing is a phenomenon characteristic of the contemporary world. This claim is supported by prognostics, according to which in 2050 one in five inhabitants of our planet will be over 60, and in 2150 – one in three (cf. Leszczyńska-Rejchert 2010, p. 7).

Global ageing is identified following a number of indices, which are identical for most countries. The phenomenon has the following characteristics:

- “increasing number of citizens over 80; demographers expect the number of centenarians to reach 2.2 million in 2050;
- Feminisation of the elderly; at present, women constitute the majority (55%) in this age group;
- Differences between the speed of ageing in different world regions;
- The speed of ageing in developing countries is higher than in developed countries. Undoubtedly, it is related to the fact that certain states introduced solutions aimed at alleviating and countering this phenomenon¹” (Pikuła 2013, p. 118–119).

An important transformation occurring in the globalized world is the growing “over 80” subpopulation. The fact that more and more people enter the old age also means the growth of life expectancy. Populations of most countries show the growing trend in life expectancy. For instance, in Poland life expectancy is higher for women, with an increase of 13 years between 1956 and 2010; for men the increase is nearly 11 years. At present, in Poland the life expectancy is 80 years for women and 72 for men (cf. Duda, p. 12). It must be emphasized that the life expectancy growth is a positive effect of broadly understood progress and industrialization.

Ageing of the society brings various social-economic consequences and poses a challenge for the national social policy. In the long term, it may be anticipated that the demographics will reach a situation when the elderly considerably outnumber the young, which will drastically affect the balance between particular generations. Such a situation may bring negative economic and social consequences, as the demand for specialist services addressed at the eldest generation will grow, and the working minority will not be able to supply for it. However, as Virpi Timonen rightly observes, “while the impacts of ageing are undoubtedly significant, the nature of the impact does not have to be negative. For instance, an ageing population does not inevitably lead to a sluggish economy” (2008, p. 7). To achieve this, specialist training is needed to produce professional personnel to work with senior citizens and prepare them to remain active throughout their lives, and social animators who will activate the eldest members of the society.

Social workers’ training for the work with seniors. The issue of training social workers for their work with seniors is important for a number of reasons. One of them is the increase in demand for services associated with care, due to the growing number of the elderly and the growing life expectancy. Other reasons are the transformations occurring in family life style and the lack of interest in the elderly on the part of their relatives. Yet another reason is ageism, manifested e.g. in resentment felt towards the elderly, and resulting in a situation when young people do not see a future in working with seniors. In Polish conditions, another important factor is the current situation in the sphere of social care.

¹ This and other translations from Polish are mine. J.L.

Globalization contributed to the changes in family life style, which significantly affected the weakening of family bonds. In Poland, after the period of transformations, the patterns of family life changed, yet care services were mainly delivered by the closest family members and the relatives, and other care providers were rarely engaged. Nowadays, more and more often it may be observed that family members are not interested in the fate of the elderly relatives (Krzyszowski 2013, p. 12). Such a situation triggers increased demand for care services, provided e.g. by social workers. The problem, which is the lack of interest in the fate of the elderly on the part of their family, brings about new possibilities, i.e. the need to educate professional social workers. They would not only specialize in care services and provide temporary assistance, but would also be able to organize the life of, and activate the elderly citizens. In working with a senior, a competent social worker should focus on assistance in every day activities, such as taking care of the shopping and laundry, but first and foremost, they should be able to organize active leisure time. A social worker must be able to respond to the needs of the elderly and to programme their activities appropriately.

And yet, training social workers for work with the elderly is a great challenge. In the times characterized by the cult of youth, it is difficult to convince the young that the elderly can be, and often are, active, have their own dreams, and are able to make them come true, and that working with seniors is not degradation, but is as important and rewarding as any other job. This kind of training is not popular among young people. An analysis of subject literature, conducted by D. Wang and J. Chonody, shows that one of the elementary barriers in recruitment and education of competent social workers for the work with seniors is ageism (Wang & Chonody, 2013). In the subject literature, several reasons are mentioned for which students do not undertake training in the specializations connected with senior care:

- perception of work with children and youth as having higher status (Read, Beall & Baumhover, 1992)
- limited experience with, and exposition to, elderly adults and healthy seniors (Reed et al., 1992)
- anxiety connected with personal ageing (Anderson & Wiscott, 2003)
- conviction that elderly citizens cannot be changed (Gellis, Sherman & Lawrance, 2003), that they are depressed and lonely, and have poor personal hygiene (Manson & Saunders, 2004)
- conviction that the job is not paid well (Hooyman & Lubben, 2009)
- perception of work with the elderly as not challenging and not rewarding (John A. Hartford Foundation, 2009) (Wang & Chonody, 2013, p. 150).

The negative image of a senior is a great barrier to overcome. It is the task of academic teachers to show that working with a senior has its worth, can be rewarding, and does not need to be limited to caring activities. It is worth to show how to organize seniors leisure time, what great value there is in intergenerational encounters and in organizing actions for the elderly in the local community.

The need for supplementary training of social workers for work with seniors is justified by the fact that in Poland – unfortunately – the level of social care services for the elderly is unsatisfactory. The numbers are provided by Krzyszkowski (2013). Social care services are most often limited to caring activities (72%) and financial help (52%). Social work has been mentioned by merely every fourth respondent, and seniors' clubs and specialist counselling are present only in every tenth of the examined institutions. (Krzyszkowski, 2013, p. 13). This situation is generated, among others, by social legislation, which “does not include a paragraph that guarantees social care in the situation of old age, loneliness, or helplessness. The lack of such legislative warrants for the elderly is paired with the lack of formal, legislative specification of seniors-oriented social work, and with undefined obligations of social care addressed at this category of clients (e.g. the diagnosis and monitoring of deficits and needs of the elderly). Also the income limit, determined in the appropriate Act, does not take into account the age and specific purchase needs (medications), which, in effect, restricts the right of the elderly to receive social benefits, as they turn out to be too wealthy. No clear definitions of tasks and duties of a social worker (active in the field work, and familiar with the needs of the local citizens) prevent many elderly citizens from receiving any support, because they do not apply for it” (Krzyszkowski 2013, p. 15). Yet another problem is the lack of personal carers-assistants, who would provide services for seniors. It is caused by the low prestige of the job, difficult work conditions, and low payment (Krzyszkowski, p. 15).

According to the state-provided data quoted by Krzyszkowski (2013), every third examined unit does not conduct any training in the sphere of providing care services. With respect to the staff's preparation for delivering care services, the worst situation is observed in communal social care centres in rural communes, where care services are most often realized in the form of public works. In turn, municipal social care centres and municipal family support centres outsource care services to non-governmental organizations as public commissions (73%), where the decisive criteria are the price and the contractor's experience. The scope and manner of providing the service are taken into account only in every third social care centre. The data presented here clearly indicate poor accessibility and low quality of services offered by the public social care to the elderly in Poland. Thus, it is worth to compare the Polish solutions to those applied in other EU countries (Krzyszkowski 2013, p. 15).

Having analyzed the current situation, the authors of this paper have designed a post-M.A. course which may be an answer to the needs connected with supplementary training of social workers for the work with elderly citizens. This paper presents the theoretical background, the main assumptions, the objectives and the syllabus of the course, which is quite innovative on the educational market.

Needs of the elderly citizens and their attitude towards old age. Old age is associated with physiological and psychological ailments, which gradually appear with ageing. They bring about certain disinclination to undertake activities that could allow maintaining the old or making new acquaintances, and could foster further development and self-fulfilment. Withdrawal, and also social, cultural, political and

economic marginalization contribute to elderly citizens' conviction that they are redundant in the society, useless, and lonely. The realization that they would face so many practically insurmountable barriers causes apathy, sense of imprisonment in one's own life, and locking oneself in one's own, secluded world. In consequence, such a situation may lead to development and/or aggravation of somatic and mental disorders (frequently e.g. depression).

Taking into consideration the aspect of remaining active and acting for the sake of others, C. Tibbitts, an American gerontologist, lists the following needs of senior persons:

- The need to perform socially useful tasks,
- The need to be recognized as a member of the society, community and group, and to have a role in them,
- The need to spend more time in a satisfactory way,
- The need to maintain normal social contacts,
- The need to be recognized as a human being,
- The need to create opportunities for self-expression and to have the sense of achievement,
- The need of adequate psychological and intellectual stimulation,
- The need of health protection and access to medical care,
- The need to have an appropriately organized life and to stay in touch with the family,
- The need of spiritual satisfaction (as listed in Hrapkiewicz 2009, pp. 118–119).

It may be noticed that most of the above are connected with various forms of activity of the elderly (intellectual, social, physical, linguistic, etc.) Therefore, to satisfy those needs, education is needed, to make seniors aware of the forms of human activity and ways to remain active. Moreover, they need to be taught self-motivation and self-organization of their activities in all developmental spheres, through support received from professionally trained social workers – animators of seniors' life. They can be the ones to prepare senior citizens for active, successful ageing. It has been observed by Aleksander Kamiński (in the context of education) that this training mainly consists in “helping people acquire interests and ambitions, as well as skills and habits, which – when retirement comes – will help them pursue the walk of life that fosters longer years of youth and offers the satisfaction of remaining active” (Kamiński 1978, p. 359). According to Kamiński, how a person lives through their old age depends on shaping certain attitudes, behaviours, and values: “an old person usually behaves in the way they used to behave before the old age came” (Kamiński, 1978, p. 376). A. Kamiński's idea may be described as the concept of permanent upbringing (life-long learning, especially during the adulthood), an integral one (cf. bio-socio-cultural development of a person), within the framework of the gerontological activity theory (cf. active leisure time of various forms) (cf. Czerniawska 1996, p. 222).

Obviously, senior citizens frequently present diverse, sometimes extreme attitudes towards old age, their own life, and social functioning. C.S. Ford, the creator

of one of the concepts of elderly persons' attitudes towards their own old age, grounded his theory in the manners and forms of solving the problems and overcoming the crises that old age brings. In his opinion, the adopted attitude determines the positive or negative psycho-social functioning of an individual.

Coming to terms with the passing of time allows us to live happier in the old age; rebelling against ageing may be manifested by withdrawal, regression, isolation. According to C.S. Ford, there are six types of attitudes in older persons:

- regression – manifests itself in forcing others to assist in everyday life, despite good health and lack of indications for assistance and formal care;
- denial – is a form of escapism, an attempt to negate the difficult life situation; a form of escaping is e.g. changing the place of living;
- withdrawal – adopting a passive attitude towards the reality and limiting one's participation in the life of the society;
- manipulation – an attempt to gain higher status and to draw the attention of the surrounding people to oneself;
- integration and adjustment – an attitude characterized by activity and involvement in the life of the society, kindness and openness to others in social relations, and activities undertaken regardless of the health condition (cf. Zych, Bartel, 1990, p. 42).

The task of a social worker – seniors' life animator is working with seniors towards the goal of satisfying all needs and adopting the most desirable attitude towards their own old age, i.e. the attitude of integration and adjustment. The social worker's objective, then, is offering help in achieving successful ageing, education for happy ageing. It should become the process of elderly persons' adaptation to the modern society, i.e. "adaptation to the novelties of civilization, mechanics, technology, increasingly wider sphere of leisure, but also fashion, communication, and new habits and customs; but in the foreground there must always be seniors' desire to live an independent life" (Zych 2009, p. 17). It appears, then, that one may learn the old age, one may prepare for it, e.g. through developing one's interests, ambitions, skills and habits (Zych 2009, p.16). For it is only good education, good motivation through constructive animation of a senior's life, that "is the best method of coming to terms with old age. Perhaps it is something more – not only a method of approving, but anticipation of old age as a period of life that has certain appeal" (Kamiński 1978, p. 9ff.).

Successful ageing. The exact definition of the term "successful ageing" is very difficult, because it is contingent on the standards and ideas according to which "good life" is evaluated by the elderly (Halicki 2005, p. 165). According to A. Bowling (2005), successful ageing is influenced by the following factors:

1. Social functioning, which includes social activity and involvement, fulfilling the assigned social roles, social participation and maintaining good relations with others.
2. Life satisfaction and well-being, including "happiness and contentment".

3. Psychological resources, including adaptability, coping, personal development, creativity, and also sense of efficiency, autonomy, self-esteem, and life goals.
4. Biomedical perspective, i.e. “optimisation of life expectancy while minimising physical and mental deterioration and disability”. It is expressed by longevity, absence of disability, active life, positive outlook on health, “absence of chronic disease and of risk factors for disease”, and “high levels of independent physical functioning, performance, mobility, and cognitive functioning”.
5. Lay views on successful ageing, i.e. categorization of factors affecting ageing as perceived by older people themselves. (Halicki, 2008, pp. 13–14).

In turn, the measure of successful ageing is the realization of certain developmental tasks. Among them, M. Halicka mentions: coping with decreasing ability and fitness; coping after retirement from professional activity and reduction of income; coping after the loss of the life partner; coping with the diminished role of an elderly person; flexibility with respect to the range of fulfilled social roles (Halicka, 2004, p. 28).

It is successful ageing of his/her clients that should be the goal of a social worker – seniors’ life animator. Owing to the new specializations that emerge in response to the needs of the changing society, it is now possible to offer professional training to social workers who will help seniors age successfully, adopt a positive attitude towards old age, remain active, and satisfy their basic needs.

Educating a social worker in the view of challenges of an ageing society.

Elderly citizens of contemporary Poland were raised, and used to live, in a traditional society, in which an individual yielded to social configurations and norms, occupied specified social positions, and fulfilled social roles established in the tradition and grounded in the system of values which was firmly anchored in the society (Szymański, 2014, p. 53). These persons cannot find themselves in the modern society (Zych, 2009, p. 66ff.), which makes them prone to loneliness and social isolation (they are often deprived of the possibility to fully participate in the changing reality and the life of the society, which, as a result, influences their limited contacts with other people and their relations with their surroundings). Age-related physical and psychological ailments leave them unwilling to undertake various kinds of activity, which would allow them to maintain the old and make new acquaintances, to develop, and to achieve self-realization. Withdrawal and social, cultural, political and economic marginalization lead to a conviction, frequent among seniors, that they are socially useless, redundant, and alone. The awareness of so many practically insurmountable barriers causes apathy and imprisonment in their own life, in their own isolated world. This, in turn, may lead to development and/or aggravation of somatic and psychic disorders (including frequent depression).

Thus, in order to specify the demands that the modern world imposes on the elderly, in the context of social workers’ education for work with seniors, it is useful to clarify such characteristic notions as globalization and quality of life. According to Anthony Giddens, “globalization is created by the coming together of the political, social, cultural and economic factors. It has been driven forward above all by the

development of information and communication technologies that have intensified the speed and scope of interaction between people all over the world” (Giddens 2006, p. 50). Among the factors contributing to globalization, Giddens lists technological progress and the advances in telecommunication infrastructure, which “facilitate the compression of time and space”, and the integration of world’s economy (Giddens 2006, pp. 50-51).. An inherent feature of globalization is the fact that it happens “here and now”, influencing our intimate, private life in a number of ways. Individuals become involuntary recipients of globalization, which affects them through the mass media, or through personal contacts with people all over the world. Globalization tendencies transform personal lives and influence the quality of life.

Quality of life may be defined simply as a measurement of an individual’s “good life”. The definition assumes an evaluation process, in which we can formulate evaluations such as “this is better than that”. Thus it encounters the old problem of the right criteria: what is the index of “betterness”, and how to reconcile various indicators? Two approaches collide here. One postulates looking for objective indices. In this approach, measurements of the quality of life happen to coincide with the indices of sustainable development (longevity, education, income, number of children, housing conditions, social contacts network). In the other approach, what is good is what individuals subjectively regard as good (what gives them joy, makes them happy, or gives them satisfaction). The most popular definition of the quality of life is the one offered by WHO. It says that “Quality of Life is individuals’ perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad ranging concept affected in a complex way by the person’s physical health, psychological state, level of independence, social relationships, personal beliefs and their relationship to salient features of their environment.” (WHOQOL 1995, p. 1405).

A social worker – seniors’ life animator, in order to guide elderly persons towards a happy life and successful ageing, should take into account the phenomenon of globalization and its consequences, but should also understand the sense of the quality of life in successful ageing. It is the social worker – having the knowledge and understanding of the social reality and of the characteristics of an elderly person – that must shape seniors’ environment and teach them to shape it themselves, so that their old age is not destructive, but constructive and happy. E. Bielawska-Batorowicz notices that among the steps to be taken to promote successful ageing, the following may be listed:

1. Geriatric education, aiming to popularize the knowledge about old age and the factors that condition it;
2. Preparation for old age through promoting the right attitudes towards ageing and old age, both among the ageing persons and other members of the society;
3. Forming environments that support the process of healthy ageing;
4. Promoting intergenerational integration, eliminating the distance between the elderly and the young;
5. Geriatric prophylaxis, i.e. implementing health programmes improving the quality of life of older persons;

6. Supporting the care-givers, by which the period when the elderly persons remain in their own living environment is prolonged; helping the elderly to maintain relative independence (Bielawska – Batorowicz, 2011, p. 33).

Thus a social worker who plans to support seniors in the process of successful ageing should possess adequate knowledge, skills and social competences, before educating seniors in this respect. In Poland, social workers acquire professional qualifications in B.A. and M.A. studies in Social Work, and also in Pedagogy, Sociology, or Family Studies in the specialty Social Work.

There are various specializations that a social worker can choose from during the course of studies. Yet many of them (e.g. Family Assistant, Institutional Care Assistant, Social Work with the Elderly and the Disabled, Social Activation and Counselling) do not offer training in seniors' life animation. In response to the demand from social workers and elderly citizens (established in a survey among the students of Third-Age Universities and Seniors' Clubs in the Małopolska region), the staff of the Chair for Gerontology in the Institute of Social Work of the Pedagogical University, Dr. Katarzyna Jagielska and Dr. Habil. Associate Professor Norbert G. Piłkuła, in cooperation with Dr. Habil. Joanna M. Łukasik of Jesuit University Ignatianum in Krakow (on the concept assumptions and the syllabus), have designed a post-M.A. course for social workers, "Seniors' Life Animator". In this course, the students will upgrade their skills in animating the life of the elderly.

Social workers training in the Institute of Social Work of the Pedagogical University of Krakow. As mentioned above, meeting the challenges encountered by modern social policy and the main executor of its tasks, i.e. a social worker, the faculty of the Institute of Social Work of the Pedagogical University of Krakow have designed an innovative post-M.A. course in animation of seniors' life (Senior's Life Animator). The offer has been addressed at B.A. and M.A. graduates from Social Work, Social-Care Pedagogy, and Cultural-Educational Pedagogy.

On the assumption that seniors' life animator is a person responsible for activating members of the society – especially the oldest ones – the educational actions addressed at social workers are based on the theory of needs of the elderly, the theory of expectations, theory of social globalization, and of the quality of human life.

Obviously, seniors' life animator must be equipped with general and specialist knowledge of modern social phenomena, as well as knowledge of the vital needs and expectations of the elderly. Therefore, social animators must be aware of the following facts about globalization:

- It is "fundamentally changing the nature of our everyday experiences".
- It is "forcing a redefinition of intimate and personal aspects of our lives, such as the family, gender roles, sexuality, personal identity, our interactions with others and our relationships to work".
- It leads to fundamental changes in "the way we think of ourselves and our connections with other people" (Giddens, 2006, p. 146).

- Globalization does not – or at least not only – stand for the factors which influence individual and community experience and which reorganize that experience; globalization is also the very awareness that such an influence exists.
- The globalization process occurs both “up there / out there”, and “down here”, at the level of everyday experience. “Thus it is not globalization that causes changes at the level of everyday experience, but rather the changes observed and experienced at this level by their participants are the actual level of its happening” (Jacyno, p. 110).

In turn, quality of life should be perceived in the light of the factors shaping it, as these factors form the foundation for motivating an individual to pursue good quality life, and that means a happy life.

Students of the post-M.A. course “Seniors’ Life Animator” will acquire practical qualifications for working with elderly persons and will deepen and update their knowledge on the forms and methods of working with seniors, and on cognitive, social, cultural, educational and health activation of older persons.

Theoretical knowledge of: social gerontology and geriatrics, psychology of ageing, physical and mental health of seniors, dementia prevention, methods and forms of work with seniors, legal basis of working with seniors, legal and social counselling, application of modern technologies in working with a senior person;

Skills: diagnosing the needs of senior persons, offering them support in relation to the diagnosis, motivating them to undertake activities and planning activating tasks for them, also using IT (as in work with seniors)

Social competences: ability to apply the acquired knowledge in designing professional actions, readiness to efficiently organize seniors’ life, preparedness to efficiently organize seniors’ life;

The studies offer:

A) Specialist subjects:

- Social policy dedicated to elderly persons
- Psychology of ageing, problems and needs of older persons
- Elementary geriatrics
- Social gerontology
- Legal aspects of working with older persons

B) Theoretical subjects introducing practical tasks:

- Obtaining financing from EU funds for actions benefitting senior citizens
- Institutional and non-institutional forms of support for senior citizens
- Diagnosing and evaluating the needs of older persons
- Old age adaptation training
- Forms of support in developmental crises for older persons
- Modern technologies and the multimedia in the life of senior citizens
- Legal and social counselling for senior citizens

C) Methodology and workshop subjects, offering the necessary knowledge and skills, and teaching their application in the professional work of a social animator:

- Methods of animating seniors’ active life

- Competence workshop on lifelong learning
- Memory training
- Dementia prevention using board games and multimedia games
- Social and cultural activation of senior citizens
- Social marketing benefitting senior citizens
- Social project benefitting senior citizens

D) Internship: testing the acquired knowledge and skills in *Pracownia Wsparcia Dzieci, Młodzieży i Seniorów* (Support centre for children, youth, and seniors) at the Pedagogical University of Krakow.

Summary. A well-educated social worker recognizes the symptoms of the coming social changes, interprets them with respect to the needs of the persons s/he works with, and takes action appropriate in the context:

- s/he knows the needs of older persons
- s/he knows how to communicate efficiently and listen actively
- s/he skilfully conducts actions which aim at the longest possible upkeep of the physical and mental fitness of older persons
- s/he knows how to help seniors discover their interests and hobbies
- s/he can show understanding

In social workers' training, special attention should be paid to the issues related to older persons, especially to evaluating senior citizens' life situation and recognizing their needs, since this will enable proper animating of older persons' active life.

Bibliography

1. Bielawska-Batorowicz (2011). *Psychologia zdrowia a starzenie się*. [in:] M. Górnik-Durose, J. Mateusiak (ed.). *Psychologia zdrowia. Konteksty i pogranicza*. Katowice: Wyd. UŚ.
2. Bowling A. (2005). *What is successful ageing and who should define it?*, BMJ. Dec 24.
3. Czerniawska O. (1996). *Edukacja osób „Trzeciego wieku”*. [in:] T. Wujek (ed.). *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa: ITE.
4. Duda K. (2012). *Proces starzenia się*. [in:] Z. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądz (Ed.). *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*. Warszawa: Żak.
5. Giddens A., Griffiths S. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
6. Halicka M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych: studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Akademia Medyczna.
7. Halicki, J. (2005). *Pomyślne starzenie jako jedna z kluczowych kategorii późnej dorosłości*. [in:] E. Dubas (ed.). *Człowiek dorosły istota (nie)znana?* Łódź – Płock: Wyd. UŁ.
8. Halicki, J. (2008). *Potoczne definicje pomyślnego starzenia się*. [in:] J. Kowalewski and P. Szukalski (ed.). *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*. Łódź: Wyd. UŁ.
9. Hrapkiewicz H. (2009). Uniwersytety Trzeciego Wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych. „*Chowanna*” 2 (33).
10. Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
11. Krzyszkowski J. 2013 Pomoc społeczna wobec starzenia się społeczeństwa polskiego. „*Przegląd Socjologiczny*”, 2013, vol. 62, no. 2, pp 9–31.
12. Leszczyńska – Rejchert A. (2010). *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
13. Pikuła N. (2013). *Senior w przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo BORGIS.
14. Szymański M.J. (2014). *Socjologia edukacji*. Kraków: Impuls.

15. Timonen V. (2008). *Ageing Societies: A comparative Introduction*. Maidenhead: McGraw-Hill.
16. WHOQOL Group, The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization (1995). "Social Science & Medicine", 41.
17. Zych A.A., Bartel R. (1990). *Sytuacja życiowa ludzi w podeszłym wieku w Polsce i w Republice Federalnej Niemiec*. Kielce: WSP.
18. Zych A.A. (2009). *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tanatologii*. Katowice: Śląsk

dr Katarzyna JAGIELSKA

jagielska@up.krakow.pl

ks dr hab. Norbert G. PIKUŁA

Pedagogical University, Cracow, Poland

dr hab. Joanna M. ŁUKASIK

Jesuit University Ignatianum, Cracow, Poland

Michał KASPRZAK

Ryerson University, Toronto, Canada

Mariola WOJCIECHOWSKA¹ Monika SZPRINGER²,

Jarosław CHMIELEWSKI³, Stanisław LACHOWSKI⁴

Marta OSTAFIN

¹ Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

² Wydział Nauk o Zdrowiu Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

³ Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

⁴ Instytut Medycyny Wsi w Lublinie; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Motywowanie pracowników sektora publicznego przeciw wypaleniu zawodowemu

Motivating employees of the public sector
to prevent job burnout

Słowa kluczowe: motywowanie, wypalenie zawodowe, pracownik.

Key words: motivating, job burnout, employee.

Abstract. The importance of motivating a human to take various activities cannot be overestimated.

The way how a person behaves results from various reasons, not only internal but also external.

As psychologists explain, a human at each stage of one's own life needs specific motives, incentives to reach the most desired effect.

The results of this study show that employers do not provide employees with basic needs. The studies show that meeting higher needs in terms of realization is at fairly low rates, in terms

of recognition at medium rates, and in terms of membership got high ratio in general. The analysis of the results obtained from the perspective of job burnout shown disquieting symptoms among employees in at least three areas referring to the lack of control under them, insufficient rewards for their work and unjust treatment.

Wstęp. Znaczenie motywowania człowieka do różnorodnych działań jest nie do przecenienia. Sposób, w jaki zachowuje się człowiek, wynika z różnorodnych pobudek zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, bardziej lub mniej uświadamianych. Motywacja jest motorem naszego – ludzkiego działania¹. Jak dowodzą psychologowie, człowiek na każdym etapie swojego życia potrzebuje określonych wzmocnień, bodźców, które umożliwią w sposób najbardziej efektywny zarówno skupienie się na działaniu, jak i uzyskanie najbardziej pożądaných efektów. Na etapie kształcenia szkolnego, jak i pracy zawodowej takim bodźcem jest motywacja. Motywacja jest jednym z ważniejszych, jeśli nie najważniejszych elementów zarządzania zasobami ludzkimi, a także czynnikiem determinującym sukces firmy. Każda organizacja i struktura zakładu w swojej strategii rozwój, produktywność, co w dalszej mierze stanowi podstawę do stabilności pozycji na rynku. Efekt ten połączony jest z właściwym zaangażowaniem i kreatywnością pracowników. Z kolei warunkiem produktywności pracowników jest efektywny i całościowy system ich motywowania², przy równoczesnym zapewnieniu satysfakcji z wykonywanej pracy. Oczekuje się, że system ten w sposób właściwy wykorzystuje potrzeby, umiejętności i zdolności osób zatrudnionych.

Aktualne sposoby zarządzania kapitałem ludzkim opierają się głównie na założeniu 3W: wymaganie, wiązanie, wspomaganie³. Jako mądrze przemyślane i rozłożone w dłuższym czasie działania, wyznaczają zakładaną wydajność w korelacji z celami, właściwie dobranymi narzędziami motywowania i konsekwencji ich stosowania. System motywacji pracowników powinien determinować wolę i chęć działania pracowników, kształtować pożądane przez przedsiębiorstwo zachowania i postawy oraz sprawić, że pracownicy utożsamiać się będą ze swoim miejscem pracy.

Pojęcie motywacji ma już w literaturze swoje znaczące miejsce, definiowanie pojęcia wynikało z odniesienia do określonej teorii. Najogólniej można przyjąć, że jako ściśle związane z pobudzaniem i energią motywacja to „stan gotowości do podjęcia określonego działania”⁴. Wynika z tego, że człowiek, aby coś wykonać, powinien znaleźć się w określonym stanie gotowości, ten stan to powód-motyw, dla którego warto uczynić wysiłek. A. Sajkiewicz⁵ jest zdania, że motywacja to chęć dokładania wszelkich starań do osiągnięcia zamierzonych celów, lub inaczej: siła, która wywołuje, kierunkuje i podtrzymuje zachowania ludzi, są to również starania w kierunku

¹ A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, PWN, Warszawa 2000, s. 43.

² H. Karaszewska, J. Węgrzyn, *Od trzech K do trzech W*, „Personel”, Warszawa 2000, nr 8, s. 4.

³ Ibidem, s. 5.

⁴ P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie – wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2007, s. 459.

⁵ A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*. Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2004, s. 122. Podobne spojrzenie na motywację przedstawia T. Mendel, pisząc, że motywacja jest siłą mobilizującą do wykonywania zadań, por. *Motywacja do pracy w systemie zarządzania przedsiębiorstwem*, T. Mendel (red. nauk.), Leszno 2002, s. 87.

zakończenia działania sukcesem. Motywacja jako wielopoziomowy proces stanowi przejście od braku aktywności do zaangażowania człowieka w to, co wykonuje, do wydajności satysfakcjonującej zarówno pracownika, jak i pracodawcę.

Motywację można scharakteryzować przez dwie główne własności: kierunek i natężenie. Pierwszy wskazuje cel/wynik, którego wyznacznikiem są podejmowane czynności, jego osiągnięcie powoduje obniżenie natężenia motywacji, czemu towarzyszą emocje dodatnie. Z kolei wskaźnikiem natężenia motywacji są trzy parametry: siła, wielkość, intensywność. Konkretnym przejawem motywacji jest proces motywacyjny jako oddziaływanie normujące, czyli sterowanie działaniem ludzkim w taki sposób, aby doprowadziło do określonego punktu/celu. Według J. Reykowskiego⁶, proces ten jest ukierunkowany intencją, pragnieniem, zamiarem, życzeniem lub zainteresowaniem.

W literaturze przedmiotu spotykamy różne koncepcje i modele motywacji. Część z nich opiera się na behawiorystycznym podejściu do działań człowieka na zasadzie „bodziec–reakcja”. Ta zależność kształtowana jest przez środki, które zaspokajają potrzeby człowieka⁷. W środowisku pracy środki te działają zasadniczo. Motywacja uzależniona jest ponadto od czynników pośrednich, tj. osobowości pracownika, postrzegania przez niego swojej roli w firmie, rodzaju wykonywanych przez pracownika czynności, warunków pracy itp. Z uwagi na wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania zachowań człowieka w procesie pracy, podstawowe znaczenie przyjmują dwa ujęcia motywacji: motywacja wewnętrzna (ujęcie atrybutowe, określające ją jako wewnętrzną siłę i stan regulujący zachowania ludzi w środowisku pracy, a także podtrzymujący zachowanie pracownika w kierunku osiągnięcia celu) oraz motywacja zewnętrzna (ujęcie czynnościowe, określające motywację jako konfigurację zewnętrznych czynników wpływających na zachowania ludzi i decydujących o ich sile i trwałości)⁸. Wymienione czynniki są ze sobą skorelowane i stanowią podstawę do zachowań w środowisku pracy. Siła motywacji tkwi wewnątrz człowieka, stanowiąc czynnik aktywizujący lub hamujący działanie. Zauważa się, że niektóre osoby są zwykle bierne i niechętnie do jakiegokolwiek działania, inni natomiast ciągle podejmują czynności sprzyjające własnemu rozwojowi. Jest to uwarunkowane potrzebami, które motywują człowieka do działania, domagając się zaspokojenia. W aspekcie zarządzania motywowanie ma fundamentalne znaczenie, przyjmuje ono funkcję najważniejszej techniki zarządzania kapitałem ludzkim. Stanowi ponadto elementarną dziedzinę kierowania zespołem pracowniczym, od której zależy realizowanie zamierzonych efektów.

Teoria zarządzania kapitałem ludzkim opiera się na założeniu, iż wypadkowa kwalifikacji zawodowych i motywacji pracownika jest miernikiem jego wkładu w rozwój przedsiębiorstwa. Tak więc źle przeprowadzone działania motywujące pracownika może wyrażać się jego nieprzydatnością dla firmy mimo posiadanych wysokich i pożądaných kwalifikacji zawodowych⁹.

⁶ J. Reykowski, *Motywacja, procesy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986, s. 76.

⁷ M. Adamiec, B. Kożusznik, *Sztuka zarządzania sobą*, PWE, Warszawa 2001, s. 21–22.

⁸ A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, s. 202–203.

⁹ C. Sikorski, *Kultura organizacyjna*. Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002, s. 23–24.

Obecnie organizacje i przedsiębiorstwa charakteryzuje ciągła zmiana warunków funkcjonowania oraz rotacja personelu, przemianom podlega także sam człowiek. Dokonania różnych dziedzin wiedzy wyznaczają innowacyjne podejście do natury człowieka, także jako pracownika. Mogą one spowodować również zmianę w postrzeganiu człowieka przez firmę, zwłaszcza w aspekcie wykorzystania potencjału doświadczeń i osobistych ambicji ludzkich. Powoduje to konieczność modyfikacji procesu motywacyjnego, wykorzystania różnorodnych i elastycznych technik oddziaływania na pracownika w celu zmodyfikowania jego postępowania, a także samego podejścia do pracy¹⁰. Każda firma buduje indywidualną strukturę oddziaływania na uczestników organizacji, z drugiej strony podstawą każdego takiego systemu jest skuteczna mobilizacja i zachęcanie pracowników do zachowań korzystnych z punktu widzenia organizacji oraz minimalizowanie zachowań niewłaściwych.

Uważna analiza opisywanego problemu jednoznacznie wskazuje, że właściwe motywowanie do pracy stanowi jedno z najtrudniejszych zadań z punktu widzenia zarządzania, wymaga ono bowiem zastosowania wybiórczych bodźców, dzięki którym działanie ma przynieść pożądany efekt. Stąd problem motywacji pracowników do zadań nabiera szczególnego znaczenia. Miernikiem trwałości i konkurencyjności firmy staje się uznanie najcenniejszej wartości, tj. kapitału ludzkiego. Inwestowanie w kapitał ludzki dokonuje się poprzez wdrażanie procesów kształcenia i zarządzanie wiedzą pracowników, zwiększanie ich potencjału poprzez m.in. uświadamianie konieczności indywidualnego rozwoju. Nie ma więc wątpliwości co do ważności i rangi umiejętności gospodarowania kapitałem ludzkim w procesie organizacyjnym oraz pielęgnowania kultury samokształcenia¹¹. W procesie motywowania dość często sięga się po niefinansowe narzędzia motywacyjne, które na ogół skuteczniej kształtują poziom zaangażowania pracowników. Prawdopodobnie skonstruowany model zarządzania, zbudowany na kompetencjach, pozwala na wielostopniową ocenę i stymulowanie aktywności pracowników. To z kolei umożliwia osiąganie korzyści przez pracodawców, uzyskanie rynkowej przewagi, zwiększenie kapitału ludzkiego oraz inteligencji firmy¹². Pośród różnorodnych elementów zwiększających motywację do pracy jest miejsce pracy¹³, zwłaszcza panująca w nim atmosfera bezkonfliktowości i harmonii jako wskaźnik relacji interpersonalnych na każdym etapie organizacji pracy. Istotną rolę w budowaniu właściwej atmosfery sprzyjającej pracy mają czytelne dla pracowników kanały informacyjne oraz znajomość założeń, celów organizacyjnych, umiejętność oceny stopnia zagrożenia płynącego ze strony konkurencji i oparte na tej wiedzy przeciwdziałanie¹⁴.

Należy wspomnieć także o znaczeniu ogólnie pojętego otoczenia dla motywowania pracownika, chodzi tu także o otoczenie, w którym pracownik funkcjonuje poza pracą. Relacje zachodzące zarówno w środowisku pracy, jak i poza nią, zwłaszcza relacje interpersonalne, mają duże znaczenie w procesie motywacji. Pracownik idealny

¹⁰ J. Trelak, *Psychologia menadżera*, Wy. Difin, Warszawa 2002, s. 37.

¹¹ K. Zieniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa 2002, s. 117–118.

¹² M. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, PWN Warszawa 2000, s. 91.

¹³ K. Zieniewicz, op. cit., s. 119.

¹⁴ A. Czermiński, M. Czerska, *Zarządzanie organizacjami*, Wyd. TNOiK, Toruń 2002, s. 165.

to taki, który osiąga wysokie poziomy jakości działań a także, dodatkowo, czerpie z tego osobistą satysfakcję. Taki pracownik nie wymaga budowania w nim wewnętrznej motywacji, ale do jej rozwoju przydatna jest uporządkowana baza w postaci dobrze układającej się współpracy pomiędzy wszystkimi uczestnikami organizacji – od indywidualnego pracownika, przez zespoły ludzi, po menadżerów i kierownictwo firmy¹⁵. Dobrze ukształtowane relacje interpersonalne przyczyniają się do większej pewności siebie pracownika, co umożliwia oszacowanie własnych mocnych stron, a to z kolei pogłębia doświadczenia i kwalifikacje jednostki¹⁶.

Wśród różnych rodzajów motywacji należy wyróżnić motywację *pozytywną i negatywną*. Motywacja pozytywna i negatywna określane są jako *metody kija i marchewki*. Motywacja pozytywna, zwana dodatnią, polega na stworzeniu pracownikowi możliwości lepszej konkretyzacji celów, uwarunkowanej realizacją wymagań pracodawcy (awans, większa odpowiedzialność, większa samodzielność itp.) i prowadzi do osiągnięcia lepszego niż dotychczas poziomu zaspokojenia jego potrzeb¹⁷. Z kolei motywacja negatywna, zwana ujemną, opiera się na lęku, który pobudza do pracy poprzez odczuwanie poczucia zagrożenia (przesunięcie na mniej odpowiedzialne stanowisko, groźba utraty choćby części wynagrodzenia, spadek uznania, szacunku itp.). W tym przypadku motywacji jej mechanizm opiera się na różnego rodzaju karach związanych z ich unikaniem. Determinuje to lęk u pracownika, a ten z kolei mobilizuje do efektywniejszych działań, głównie w celu uniknięcia kary. Ten rodzaj motywacji, niestety, jest znacznie częściej stosowany w praktyce, głównie z powodu szybciej osiągniętego i wyraźniejszego efektu, lecz w końcowym efekcie motywacja negatywna prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości, defensywnej postawy oraz spadku ambicji¹⁸.

Za główne narzędzie materialnej motywacji uznaje się płacę, z tym że wartość płacy należy rozpatrywać w dwu aspektach – ekonomicznym – jako środek dostępu do dóbr oraz jako potwierdzenie własnej wartości i użyteczności¹⁹. Wynagrodzenie stanowi postać zapłaty, która przysługuje na mocy wzajemnego kontraktu (stosunku pracy), za pracę wykonaną na rzecz kontrahenta (pracodawcy). Szersze ujęcie tego pojęcia odnosi się również do wszystkich niefinansowych i niematerialnych korzyści, które odnosi pracownik z tytułu wykonywania pracy²⁰. Płaca jest głównym czynnikiem motywującym pracownika i powinna być dostosowana do jego kwalifikacji.

Ważnym bodźcem w systemie motywowania okazują się pozafinansowe środki wynagrodzenia. Z jednej strony wspierają one materialne dobra (pochwała, nagana), są też samodzielnymi impulsami, stosowanymi niezależnie od materialnych form nagradzania²¹. Z punktu widzenia tematu niniejszego opracowania oraz terenu badań istotne okazują się niematerialne sposoby motywujące w postaci awansu, korzystnych

¹⁵ B.R. Kuc, *Zarządzanie doskonałe*, Wyd. „Oskar-master of Biznes”, Warszawa 2001, s. 176.

¹⁶ Ibidem, s. 178.

¹⁷ J. Penc, op. cit., s. 68.

¹⁸ K. Zieniewicz, op. cit., s. 167.

¹⁹ B.R. Kuc op. cit., s. 199.

²⁰ S. Borkowska, *Strategie wynagrodzeń*. Wyd. Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 238.

²¹ P.F. Drucker, op. cit., s. 149.

warunków pracy oraz możliwości rozwoju. Awans, czyli przesunięcie pracownika na wyższe stanowisko, zaspokaja potrzebę szacunku i korzystnie wpływa na samoocenę pracownika i jego współpracowników, potęgując jeszcze wyższe osiągnięcia. Istnieje przekonanie, że polityka awansowania powinna opierać się na sprawdzonych zasadach, uwzględniając zdolnych i kreatywnych pracowników, o rzeczywistych zasługach dla firmy, dając tym samym dobre podstawy do wykorzystania własnych możliwości na nowym stanowisku²². Istotne znaczenie dla postawy pracowników względem realizowanych zadań ma praca w grupie, w której panują dobre relacje interpersonalne. W takiej sytuacji pracownik w pełni wykorzystuje własny potencjał dla realizacji rozwoju firmy. I wreszcie warto omówić działania organizacji skierowane na pogłębianie i poszerzanie umiejętności i wiedzy pracowników, tj. system szkoleń, stanowiący aktualnie fundament rozwoju potencjału firmy. Tez zakres działania motywacyjnego znajduje coraz większą rzeszę zwolenników. Należy jednak zaznaczyć, że przekazywanie fachowej wiedzy musi przybrać ramy działania ustawicznego, a nie sporadycznych, okazjonalnie podejmowanych czynności²³.

Motywacja staje się szczególnym narzędziem zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Prawidłowy model motywowania uwzględniający możliwości, kompetencje, zaangażowanie oraz potrzeby pracownika można oceniać w perspektywie stresu, który towarzyszy wykonywaniu zadań zawodowych. Teoretycy nie od dziś alarmują, że nadmiar stresu, zbytne obciążenie obowiązkami, praca nieadekwatna do możliwości pracownika grozi wypaleniem zawodowym. Proces wypalenia zawodowego jest długotrwały i przebiega według określonego schematu: rozpoczęcie pracy z dużym entuzjazmem i pełnym zaangażowaniem, poprzez zniechęcenie, cyniczne podejście do pracy oraz spadek poczucia własnej wartości²⁴. Przyczyny wypalenia zawodowego zwykle tkwią w organizacji, która w różnym stopniu narusza sześć istotnych dla pracownika obszarów pracy zawodowej, tj. nadmierne obciążenie pracą, brak poczucia kontroli, niewystarczająca nagroda, załamanie wspólnoty, niesprawiedliwe traktowanie, konflikt wartości.

Materiał badawczy. Przedmiotem badań uczyniono ocenę zakresu działań motywacyjnych wśród pracowników sektora publicznego w urzędach administracji państwowej w regionie małopolskim. Zasadniczym celem badań stało się określenie zakresu wymagań oraz motywacji wobec pracowników na określonym stanowisku pracy w aspekcie zaspokojenia potrzeb własnych. Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano sondaż diagnostyczny, całość poddano opracowaniu statystycznemu z wykorzystaniem testu zgodności chi-kwadrat i korelacji Pearsona. Uzyskane dane zostały wykorzystane do zaproponowania wniosków dotyczących oceny jakości, poziomu i skuteczności motywowania pracowników badanych instytucji oraz dostarczyły cennych informacji o stopniu „dowartościowania” pracowników jako przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu. Ukazanie całości materiału empirycznego przekracza

²² R. Heller, *Motywowanie pracowników*, Wiedza i Życie, Warszawa 2000, s. 276.

²³ A. Pocztoński, op. cit., s. 179.

²⁴ C. Maslach, P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 33.

ramy niniejszego opracowania, stąd konieczność ograniczenia się do kwestii zaprezentowania zaspokajania potrzeb niższego i wyższego rzędu zgodnie z koncepcją potrzeb A. Masłowa. W badaniach uczestniczyło 98 osób.

Wyniki. Badani reprezentowali zróżnicowany poziom wykształcenia (z przewagą wykształcenia wyższego), czas zatrudnienia, wśród pracowników dominowały kobiety. Z punktu widzenia tematu opracowania poziom wykształcenia ma istotne znaczenie. W przypadku pozafinansowego motywowania może ono polegać tylko na propozycji udziału w kursach doskonalących dla podnoszenia kwalifikacji. Z kolei z uwagi na obecność na stanowiskach kierowniczych głównie mężczyzn, z racji ciągłego pobytu na zajmowanym stanowisku (brak np. urlopów wychowawczych), ogranicza to możliwość awansowania innych zatrudnionych. Zwolnienie się z stanowiska kierowniczego w tym przypadku jest wynikiem przejścia na emeryturę lub rezygnacji z pracy. Motywowanie pracowników z wykształceniem wyższym jest dość trudnym zadaniem, z uwagi na zastany wysoki poziom kompetencji. Zdarzają się sporadyczne udziały pracowników w różnorodnych formach doskonalących, np. studiach podyplomowych lub podejmowanie studiów na dodatkowym kierunku, najczęściej powiązanych z administracją. Najczęstszą formą motywowania pracowników jest awans, wynika on jednak z przepisów prawa, które uzależniają awansowanie od stażu pracy.

Uzyskane dane wskazują na oczekiwania pracowników w aspekcie zaspokajania ich potrzeb, co w sposób pośredni jest również informacją o tym, co rzeczywiście motywuje ich do pracy. Ma to też aspekt pragmatyczny, na tej podstawie pracodawca może doskonalić istniejącą strategię motywowania pracowników, lub poszukiwać bardziej skutecznej strategii zarządzania zasobami ludzkimi.

Realizacja potrzeb fizjologicznych

Tabela 1. Realizacja potrzeb fizjologicznych w aspekcie gwarancji dobrej płacy a płeć badanych

POTRZEBA /PŁEĆ	OTRZYMYWANIE DOBREJ PŁACY										RAZEM	
	ZAWSZE		PRAWIE ZAWSZE		CZĘSTO		SPORADYCZNIE		NIGDY			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KOBIETA	14	14,29	19	19,39	27	27,55	18	18,37	-	-	78	79,59
MĘŻCZYŻNA	11	11,22	7	7,014	2	2,04	-	-	-	-	20	20,41
RAZEM	25	25,51	26	26,53	29	29,59	18	18,37	-	-	98	100

$$\chi^2 = 13,45; p < 0,01; rc = 0,49$$

Z danych wynika, że poziom zaspokajania potrzeb fizjologicznych różnicuje płeć badanych, ich poziom wykształcenia oraz zajmowane stanowisko. Pracownicy na kierowniczych stanowiskach szacują zaspokojenie potrzeb niższego rzędu na wysokim poziomie. Z kolei w przypadku osób pracujących na niekierowniczych stanowiskach, zauważa się, że niemalże co dziesiąty badany szacuje realizację tych potrzeb na poziomie niskim. Mieści się w tym tryb urlopowania, organizacja warunków pracy, przerwy w pracy, wysokość płacy. Zauważa się wyraźną korelację między płcią badanych a gwarancją otrzymania dobrej płacy za wykonywaną pracę. Można wnioskować, że w zakresie zaspokajania potrzeb niższego rzędu ankietowani oczekują przede wszystkim zapewnienia im zadowalających warunków pracy, odpowiedniego organizowania urlopów oraz przerw w pracy. Korelacja r-Pearsona ma kierunek dodatni i osiąga wartość 0,6. Z kolei dobra płaca nie ma aż tak dużego znaczenia dla badanych dla zaspokojenia ich potrzeb niższego rzędu.

Realizacja potrzeb bezpieczeństwa

Tabela 2. Realizacja potrzeb bezpieczeństwa w kontekście pewności stałego zatrudnienia a wykształcenie badanych

POTRZEBA/ WYKSZTAŁ- CENIE	PEWNOŚĆ STAŁEGO ZATRUDNIENIA										RAZEM	
	ZAWSZE		PRAWIE ZAWSZE		CZĘSTO		SPORADYCZNIE		NIGDY			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ŚREDNIE	-	-	-	-	2	2,04	3	3,06	6	6,12	11	11,22
LICENCJAT	10	10,20	15	15,31	14	14,29	13	13,27	-	-	52	53,07
WYŻSZE	11	11,22	17	17,35	7	7,14	-	-	-	-	35	35,71
RAZEM	21	21,42	32	32,66	23	23,47	16	16,33	6	6,12	98	100

$$\chi^2 = 23,99; p < 0,01; rc = 0,58$$

Poczucie bezpieczeństwa realizowane jest przez firmę na bardzo wysokim i wysokim poziomie, takie opinie wyrażają badani mężczyźni, z kolei dla kobiet ich poczucie bezpieczeństwa jest na poziomie umiarkowanym. Prawdopodobnie wynika to z określonych działań i obowiązków kobiet jako matek. Realizacja urlopów macierzyńskich lub wychowawczych obniżają poczucie pewności kontynuacji zatrudnienia. Wyraźna jest również korelacja między zajmowanym stanowiskiem a poczuciem bezpieczeństwa. Stanowisko kierownicze stwarza pracownikowi większą pewność pracy niż inne usytuowanie w strukturze firmy. Z uwagi na poziom wykształcenia najmniejsze poczucie bezpieczeństwa w firmie mają osoby z wykształceniem średnim, potrzeby, o których mowa, są spełniane na ogół sporadycznie lub nigdy. Większą pewność w tym zakresie odczuwają natomiast pracownicy z wykształceniem licencjackim, a największą – z wyższym. Na uwagę zasługuje związek między poziomem

wykształcenia a poczuciem bezpieczeństwa. Korelacja r-Pearsona ma kierunek dodatni i wynosi 0,6, co wskazuje na istotną, umiarkowaną zależność.

Istotnym aspektem zaspokajania potrzeb bezpieczeństwa jest dla respondentów pewność stałego zatrudnienia, w dalszej kolejności – bezpieczeństwo w firmie, czytelnym (pisemnym) zakresie przydzielonych obowiązków, a także dobry przełożony, który w precyzyjny sposób wyraża oczekiwania wobec przełożonych. Równie ważne (na podobnym poziomie znaczeń) jest ocenianie pracownika oraz gwarancja świadczeń socjalnych. Znacznie mniejszą uwagę respondenci przywiązują do utrzymania standardu życiowego własnych rodzin dzięki zatrudnieniu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że badane miejsce pracy zapewnia swoim pracownikom realizację potrzeby bezpieczeństwa w zakresie pewności zatrudnienia, chociaż gwarancja zatrudnienia nie jest tak ważna w przypadku mężczyzn. Młody, wykwalifikowany mężczyzna jest bardziej skłonny do zmiany miejsca zatrudnienia nawet wówczas, gdy posiada zobowiązania rodzinne. Kobiety z kolei nie podejmują ryzyka zmiany zakładu pracy, szczególnie z uwagi na posiadanie rodziny. Ogólnie należy stwierdzić, że podobnie jak w przypadku potrzeb niższego rzędu, poziom spełniania poczucia bezpieczeństwa w badanej firmie jest wysoki i zależny od płci, zajmowanego stanowiska oraz wykształcenia badanych.

Realizacja potrzeb przynależności

Tabela 3. Realizacja potrzeby przynależności w kontekście współpracy z innymi członkami zespołu a stanowisko zatrudnionych badanych

POTRZEBA/ STANOWISKO	WSPÓŁPRACA Z INNYMI CZŁONKAMI ZESPOŁU										RAZEM	
	ZAWSZE		PRAWIE ZAWSZE		CZĘSTO		SPORADYCZNIE		NIGDY			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KIEROWNICZE	10	10,20	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10,20
NIE-KIEROWNICZE	25	25,51	28	28,57	24	24,49	11	11,22	-	-	88	89,80
RAZEM	35	35,71	28	28,57	24	24,49	11	11,22	-	-	98	100

$$\chi^2 = 13,62; p < 0,01; rc = 0,49$$

Ze swoim miejscem pracy utożsamiają się (zawsze lub prawie zawsze) głównie kobiety. Istotne jest dla nich funkcjonowanie w zgranym zespole jako podstawa do realizacji potrzeby przynależności. Warto zaznaczyć, że w kontekście zajmowanego stanowiska ich opinie stają się zróżnicowane. Stanowiska kierownicze wyznaczają pełne zadowolenie z realizacji potrzeb, o których mowa. Można wobec tego sądzić, że zajmowane stanowisko jest traktowane jako przepustka do realizacji szeroko pojętych zamierzeń zawodowych. Kobiety pragną awansować, nie zawsze awans ograniczają

do aktualnego miejsca pracy. Mężczyźni z kolei na każdym zajmowanym stanowisku pracy odnoszą się do spełnienia potrzeb przynależności w sposób szerszy, wskazując niemal wszystkie poziomy realizacji potrzeby przynależności. Zależność między realizacją potrzeby przynależności w kontekście dobrej współpracy w zespole a zajmowanym stanowiskiem jest istotna statystycznie. Jest to zależność przeciętna.

Spośród pełnej listy potrzeb przynależności największą ocenę uzyskała dobra współpraca z innymi oraz możliwość pomocy od kolegów. Nieco mniejsze znaczenie pracownicy przypisują wyrazom uznania za dobrze wykonaną pracę i uczestnictwo w działaniach kierowniczych. Należy zaznaczyć, że oczekiwania dobrej współpracy w gronie pracowniczym wyraźnie słabną w przypadku osób zajmujących kierownicze stanowiska. Można zatem twierdzić, że poziom spełnienia potrzeby przynależności w ocenie pracowników jest na umiarkowanym poziomie i uwarunkowany płcią, zajmowanym stanowiskiem oraz wykształceniem badanych.

Realizacja potrzeby uznania

Tabela 4. Realizacja potrzeb uznania w otrzymywaniu większej swobody i niezależności w pracy a płeć badanych

POTRZEBA /PŁEĆ	WIĘKSZA SWOBODA I NIEZALEŻNOŚĆ W PRACY										RAZEM	
	ZAWSZE		PRAWIE ZAWSZE		CZĘSTO		SPORADYCZNIE		NIGDY			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KOBIETA	12	12,24	38	38,78	20	20,41	8	8,16	-	-	78	79,59
MĘŻCZYŻNA	15	15,31	5	5,10	-	-	-	-	-	-	20	20,41
RAZEM	27	27,55	43	43,88	20	20,41	8	8,16	-	-	98	100

$$\chi^2 = 24,03; p < 0,001; rc = 0,53$$

Dane wskazują, że potrzeby uznania są zaspokajane na średnim poziomie. Takie zdanie wyrażają zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Na średni poziom spełnienia oczekiwań wskazują głównie kobiety na pozakierowniczych stanowiskach. Tu pojawiają się także oceny zupełnego braku realizacji potrzeby uznania. Dotyczy to jednak niewielkiej grupy kobiet. Z kolei mężczyźni pracujący na stanowiskach kierowniczych są zadowoleni z poziomu realizacji potrzeby uznania. Podobne – średnie – zaspokajanie potrzeby uznania wyrażają osoby z wyższym wykształceniem, natomiast w grupie pracowników z wykształceniem średnim – zadowolenie jest znikome lub sporadyczne. Może to świadczyć o problemie z kolejnością zaspokajania potrzeb pracowników, a tym samym, niewłaściwym ich motywowaniem. Realizacja potrzeby uznania w kontekście otrzymywania większej swobody i niezależności w pracy koreluje z płcią. Kobiety nie cieszą się swobodą i niezależnością podczas wykonywania obowiązków służbowych w takim stopniu, w jakim tego oczekują. Nawet praca na stanowisku kierowniczym nie warunkuje samodzielności. Generalnie pracownicy oczekują większego zaufania ze strony przełożonych. Nieco więcej zaufania odczuwają mężczyźni. Wśród potrzeb uznania zasadnicze znaczenie dla pracowników ma w kolejności

okazywanie szacunku przez pracodawcę, poczucie ważności wykonywanej pracy, odpowiednie warunki do wykonania zadania. Równie ważna stała się swoboda i niezależność w pracy. Z kolei mniej istotna jest możliwość dowodzenia własnej wartości i przydatności w pracy oraz wykonywania pracy prestiżowej i budującej wyzwania.

Realizacja potrzeby samorealizacji. Tylko co siódmy badany jest zdania, że ma zawsze zaspokojone potrzeby samorealizacji, a co trzeci – prawie zawsze. Zbieżność opinii zauważa się zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn. Z kolei jeśli chodzi o zajmowane stanowisko w firmie, to niemalże wszyscy kierownicy wskazują na zaspokojenie potrzeby samorealizacji w stopniu wysokim, większe zróżnicowanie opinii stwierdza się wśród pracowników na niekierowniczych stanowiskach. Opinie osób ze średnim wykształceniem w aspekcie zaspokajania potrzeby samorealizacji są niekorzystne, zaś zdaniem osób z wykształceniem wyższym analizowane potrzeby są realizowane na poziomie średnim. Wysoki poziom realizacji potrzeby samorealizacji dotyczy zaledwie co szóstego badanego. Zaobserwowana sytuacja jednoznacznie wskazuje na zakłócenia w motywowaniu pracowników do działań na rzecz firmy. Realizacja potrzeby samorealizacji w kontekście wykonywania prestiżowej pracy stawiającej wyzwania koreluje ze stanowiskiem pracy. Jest to korelacja słaba ($r_c = 0,36$, $p < 0,01$).

W aspekcie potrzeby samorealizacji pracownicy wskazują szczególnie chęć przychodzenia do pracy, zadowolenie ze swoich osiągnięć oraz realizowanie siebie poprzez dobrą współpracę z zespołem. Nieco mniejsze znaczenie przypisują czytelnemu systemowi wynagradzania i sprawiedliwemu trybowi awansowania. Można więc twierdzić, że samorealizacja badanych oparta jest głównie na jakości współpracowników, zgrany zespół stanowi dla nich właściwy grunt do realizacji powierzonych zadań. Relacje interpersonalne są szczególnie cenione przez pracowników szeregowych, w mniejszym stopniu dotyczy to pracowników na stanowiskach kierowniczych. Ci z kolei oczekują wyłącznie starannego i terminowego wykonania powierzonych zadań.

Wnioski. Uzyskane wyniki badań w postaci opinii pracowników upoważniają do następujących uogólnień:

1. Pracodawcy w niewielkim stopniu zapewniają pracownikom realizację podstawowych potrzeb.
2. Realizacja potrzeb wyższego rzędu, skategoryzowanych w aspekcie potrzeby realizacji, przyjmuje ogólnie dość niskie wskaźniki.
3. Realizacja potrzeb wyższego rzędu, skategoryzowanych w aspekcie potrzeby uznania, przyjmuje ogólnie średnie wskaźniki.
4. Realizacja potrzeb wyższego rzędu, skategoryzowanych w aspekcie potrzeby przynależności, przyjmuje ogólnie wysokie wskaźniki.
5. W badanej firmie zauważa się mało czytelny system motywacyjny. Zarówno tryb awansowania, jak i materialne motywowanie pracowników (premie, płaca) oceniane są jako nieczytelne i niesprawiedliwe. Może to świadczyć o zakłóconej komunikacji na linii przełożony–pracownik.
6. Realizacja poczucia bezpieczeństwa i przynależności na umiarkowanym poziomie sugeruje konieczność zmiany systemu motywacji finansowej pracowników.

7. Pracownicy badanej firmy nie w pełni identyfikują się z miejscem zatrudnienia mimo tego, że zespół jest zgrany i może polegać na sobie.

Analiza uzyskanych wyników badań z perspektywy wypalenia zawodowego wskazuje, że przynajmniej w trzech obszarach pracownicy wykazują niepokojące objawy. Dotyczy to braku poczucia kontroli, niewystarczającej nagrody za swoją pracę oraz niesprawiedliwego traktowania. Co prawda nie zostało określone ilościowe obciążenie pracą, ale można założyć wysokie wartości w tym względzie. Czynniki te sprawiają, że w badanej firmie istnieje (lecz niezbyt duże) zagrożenie wypaleniem zawodowym. Świadczy o tym również brak identyfikowania się pracowników z firmą, pracownicy wykonują tylko to, co pracodawca nałoży, jednak praca nie przynosi im wiele satysfakcji. Sprawę komplikuje dodatkowo fakt, że na ogół badani tkwią w firmie od lat, bez możliwości rozwoju. Wydaje się, że poczynione ustalenia winny być wykorzystane przez pracodawców do tworzenia systemu motywowania pracowników.

Bibliografia

1. Adamiec M., Kożusznik B., *Sztuka zarządzania sobą*, PWE, Warszawa 2001.
2. Borkowska S., *Strategie wynagrodzeń*, Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
3. Czermiński A., Czerska M., *Zarządzanie organizacjami*, Wyd. TNOiK, Toruń 2002.
4. Drucker P.F., *Zarządzanie w XXI wieku*, Muza SA, Warszawa 2000.
5. Góralski A., *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, wyd. 4, Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa 2009.
6. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2004.
7. Harris P.R., *Testy Menedżerskie*, Centrum Kierowania Liderów, Warszawa 2008.
8. Karaś R., *Teorie motywacji w zarządzaniu*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Poznań 2003.
9. Karaszewska H., Węgrzyn J., *Od trzech K do trzech W*, „Personel”, Warszawa 2000, nr 8.
10. Kuc B.R., *Zarządzanie doskonałe*, Wyd. „Oskar-master of Biznes”, Warszawa 2001.
11. McGinnis A.L., *Sztuka motywacji*, PWN, Warszawa 2000.
12. Maslach C., Leiter P., *Prawda o wypaleniu zawodowym*, PWN, Warszawa 2011.
13. Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
14. Perechuda K., *Metody zarządzania przedsiębiorstwem*, Wyd. AE, Wrocław 2000.
15. Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.
16. Sajkiewicz A., *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, Wyd. Poltext, Warszawa 2004.
17. Sikorski Cz., *Kultura organizacyjna*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002.
18. Trelak J., *Psychologia menedżera*, Wyd. Difin, Warszawa 2002.
19. West M., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, PWN, Warszawa 2000.
20. Zieniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa 2003.
21. Zimbardo P.G., *Psychologia i życie – wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2007.

Mariola WOJCIECHOWSKA

Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: mariola.wojciechowska@vp.pl

Monika SZPRINGER

Wydział Nauk o Zdrowiu Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

Stanisław LACHOWSKI

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

Marta OSTAFIN

Doradca zawodowy

Uwarunkowania współczesnego rynku pracy w Polsce

Determinants of the contemporary labour market in Poland

Słowa kluczowe: praca, bezrobocie, kwalifikacje zawodowe, problemy szkolnictwa zawodowego.

Key words: job, unemployment, professional qualifications, problems of vocational education.

Abstract: Improving one's qualifications is a necessity not only for those awaiting a promotion but also for those wanting to keep a current job or find a new one. In times of new technologies and the global economy, one has to be prepared for changes, even the radical ones leading to a change of profession. The ability to find a job is strictly conditioned by the economic development of separate regions of our country, as confirmed by the General Statistics Office. The article presents research results demonstrating some aspects of the correlations between the unemployment rate and economic development in Poland, educational activity of the Poles and the situation of the higher education system in the context of getting a job and career development of the graduates.

Wprowadzenie. Współczesny rynek pracy w Polsce jest rynkiem dynamicznych zmian, szczególnie w okresie przemian gospodarczo-ustrojowych, czego doświadczamy od momentu wstąpienia naszego kraju do struktur Unii Europejskiej i ciągłego dochodzenia do systemu gospodarki rynkowej opartej na rachunku ekonomicznym w działalności przedsiębiorstw i firm. Podnoszenie kwalifikacji jest koniecznością nie tylko dla osób oczekujących awansu zawodowego, ale i tych chcących utrzymać dotychczasową pracę lub też ją znaleźć. W dobie nowych technologii i globalizacji gospodarki trzeba być przygotowanym na zmiany, również te radykalne, skutkujące przebranżowieniem zawodowym. Możliwość znalezienia pracy jest ściśle uwarunkowana rozwojem gospodarczym poszczególnych regionów naszego kraju, o czym świadczą dane GUS. W przedstawionych wynikach badań pokazano w wielu aspektach zależność między stopą bezrobocia a rozwojem gospodarczym w Polsce, aktywnością edukacyjną Polaków oraz sytuacją systemu szkolnictwa wyższego w kontekście możliwości znalezienia pracy i rozwoju kariery zawodowej młodzieży kończącej studia.

Stopa bezrobocia a rozwój gospodarczy. Przez ostatnie kilkanaście lat pogłębił się regionalny podział na Polskę „A” i „B”, ale pod względem pracy atuty w rękach mają niemal wyłącznie metropolie, niezależnie od lokalizacji regionu. Polska regionalna nadal nie rozwija się równomiernie, o czym świadczy PKB na jednego

mieszkańca w poszczególnych województwach naszego kraju (tabela 1), a co bezpośrednio przekłada się na stopę bezrobocia, co przedstawiają tabele 2 i 3.

Tabela 1. PKB na jednego mieszkańca w 2013 r.

Województwa	Wielkość	
	tys. zł	jako % średniej krajowej
Mazowieckie	68,7	159,1
Dolnośląskie	48,4	112,0
Wielkopolskie	46,6	108,0
Śląskie	45,0	104,2
Pomorskie	41,7	96,7
Łódzkie	40,3	93,3
Małopolskie	38,1	88,3
Zachodniopomorskie	36,3	84,1
Lubuskie	36,1	83,7
Kujawsko-Pomorskie	35,6	82,4
Opolskie	34,9	80,8
Świętokrzyskie	31,5	73,0
Podlaskie	31,4	72,8
Warmińsko-Mazurskie	31,1	72,0
Podkarpackie	30,7	71,1
Lubelskie	30,5	70,6

Źródło: GUS.

Tabela 2. Sytuacja na rynku pracy w Polsce w latach 2006–2015

Województwa	Stopa bezrobocia rejestrowanego [%]		Liczba bezrobotnych przypadających na jedną ofertę pracy [szt.]	
	I kw. 2006 r.	I kw. 2015 r.	I kw. 2006 r.	I kw. 2015 r.
Dolnośląskie	20,6	10,8	52	17
Kujawsko-Pomorskie	22,5	15,8	64	27
Lubelskie	17,5	13,0	143	20
Lubuskie	23,4	12,8	143	20
Łódzkie	18,6	12,3	62	28
Małopolskie	13,9	10,1	47	29
Mazowieckie	13,8	9,9	91	38
Opolskie	18,9	12,0	41	16
Podkarpackie	18,6	14,9	134	52
Podlaskie	15,8	13,4	153	48
Pomorskie	19,3	11,4	65	20
Śląskie	15,7	9,8	52	19
Świętokrzyskie	20,6	14,6	170	50
Warmińsko-Mazurskie	27,3	18,8	166	43
Wielkopolskie	14,7	8,0	62	16
Zachodniopomorskie	25,4	15,7	69	22
<i>Średnio</i>	<i>17,8</i>	<i>11,7</i>		

Źródło: GUS.

W Polsce jest coraz większe zróżnicowanie potencjału gospodarczego między regionami kraju. Przez ostatnie kilkanaście lat PKB Szczecina wzrósł o jedną szóstą, a Warszawy – aż o dwie trzecie. Na początku ubiegłej dekady wartość PKB w najbiedniejszym opolskim do wartości w najbardziej dynamicznym mazowieckim miała się jak 1:8,7 a obecnie jak 1:10,3. To widać nie tylko w PKB, ale również jest widoczne w stopie bezrobocia. W 2006 roku wynosiło ono 17,8%, a obecnie spadło o jedną trzecią (I kw. – 11,7%). Polska jako kraj nadrabia dystans do najbogatszych w Europie, ale wewnątrz regiony gospodarcze rozwijają się nierównomiernie, co skutkuje ogromnymi różnicami na rynku pracy. To rozwarstwienie jest duże. Wyprzedzają nas tylko Francja, Niemcy, Wielka Brytania i Rumunia. Część winy można przypisać temu, że jesteśmy dużym krajem, podobnie jak ci, którzy nas wyprzedzają. Nie pomagają strumienie pieniędzy (również te z UE), mające wyrównać poziom rozwoju, pompowane w najbiedniejsze regiony. Ale tak dzieje się nie tylko u nas. Biedne obszary byłej NRD nadal pozostają biedne, to samo jest we włoskim regionie Mezzogiorno. By to zmienić, należy pamiętać, iż nowe inwestycje koncentrują się w miejscach, gdzie są wykwalifikowani pracownicy. Silniejsi wygrywają tę konkurencję, zwłaszcza duże miasta, bo one mają potencjał, by przyciągać inwestorów (Cieślak 1981, Cybulski 1999).

Według danych Eurostatu, w 2014 roku wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 15–24 lat w Holandii sięgał 61,1%, a w Danii – 53,7%. W Polsce ten wskaźnik w podobnej grupie wiekowej sięgał 25,8%, a w Grecji zaledwie 13,3%. Generalnie młodzi Polacy późno się usamodzielniają. Średnio w wieku 28 lat wyprowadzają się z rodzinnego domu. W Szwecji dzieje się to już w wieku 19 lat. Ale u naszych sąsiadów, w Słowacji, Czechach, na Węgrzech – ten wiek jest podobny jak u nas i wynosi 27–29 lat.

Z rynku pracy napływają jednak dobre informacje (VI. 2015 r.) – wyraźnie spada bezrobocie, przybywa ofert pracy, firmy deklarują chęć do stopniowego zwiększania zatrudnienia. Jednak mimo wzrostu gospodarczego nie maleje grupa młodych osób, które partycypują w rynku pracy. Chodzi o tzw. NEET-sów (ang. *Not in Education, Employment, or Training*), czyli osoby, które nie kontynuują edukacji, nie biorą udziału w żadnych szkoleniach zawodowych i nie pracują. W całej Unii Europejskiej jest ich ok. 7,5 mln. Według Eurostatu w 2013 roku w Polsce wśród osób w wieku 25–29 lat było 22,7% NEET-sów, w Grecji aż 42,1% (tabela 3).

Tabela 3. Młodzi, którzy nie mają pracy i się nie uczą

Kraj	% udział	Kraj	% udział
Grecja	42,1	Czechy	18,8
Włochy	32,9	Francja	18,8
Hiszpania	28,7	Wielka Brytania	17,1
Węgry	24,5	Niemcy	13,0
Polska	22,7	Szwecja	8,7

Źródło: Eurostat 2013 r.

Prowadzone badania wykazały, iż najliczniejszą grupę wśród NEET-sów stanowią osoby z nałogami, problemami zdrowotnymi oraz imigranci, jak również osoby pochodzące z biednych lub dysfunkcyjnych domów. Z analizy Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy wynika, że typowy polski przedstawiciel grupy NEET-sów większość wolnego czasu spędza przed komputerem lub telewizorem, co w zdecydowanej większości jest działaniem ograniczającym znalezienie i podjęcie pracy zarobkowej.

Obecnie ok. 37% dorosłych Polaków (ok. 9,2 mln osób) podnosi swoje kompetencje, uczestnicząc w różnego rodzaju kursach zawodowych, szkoleniach, samokształceniu się lub też edukacji formalnej (tabela 4).

Tabela 4. Aktywność edukacyjna dorosłych Polaków w latach 2012–2014

Forma kształcenia	Aktywność edukacyjna [%]
Kształcenie formalne (szkoła średnia, studia)	14
Kształcenie pozaformalne	23
Brak kształcenia	63

Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL).

Jaka jest przyczyna tak niskiego udziału Polaków w szkoleniach ułatwiających znalezienie satysfakcjonującej pracy? Badania BKL wykazały, że najczęstszym powodem jest fakt, iż nie widzimy takiej konieczności na potrzeby zawodowe. Ten argument wysuwa 61% badanych. Brak czasu, motywacji czy pieniędzy znacznie rzadziej ogranicza aktywność edukacyjną Polaków, a jeszcze rzadziej (3%) winą obarczamy brak zachęt ze strony pracodawcy. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy nie jest niski poziom aktywności edukacyjnej dorosłych, ale stan rozwoju naszej krajowej gospodarki i kapitał kulturowy Polaków. Polska gospodarka nie premiuje wysokich kompetencji, co wpływa też na potrzeby firm. W rezultacie w wielu przypadkach wśród pracowników główną barierą jest brak zawodowej motywacji do podwyższania swoich kwalifikacji zawodowych. W edukacji profesjonalistów kluczowy jest rynek pracy i jego wymagania (Ames 1989, Aleksander 1995, Ball 2009, Bartnicki 2002). Jeśli nie ma presji na edukację, na zdobywanie nowych kompetencji, jeśli wiele firm nie traktuje szkoleń jako inwestycji w kadry, ale jako koszt, to nic dziwnego, że również pracownicy nie widzą takiej potrzeby. Pozytywnym zjawiskiem na rynku pracy jest rosnący odsetek osób, które wiedzę i umiejętności zdobywają samodzielnie, często wspomagani przez pracodawców finansujących ich udział w różnych formach kształcenia.

Tabela 5. Co skłania Polaków do szkoleń zawodowych

Czynniki zachęcające do szkoleń	% akceptacji wśród badanych
Chęć poprawy umiejętności potrzebnych w obecnej pracy	72
Wymóg pracodawcy	31
Rozwój własnych zainteresowań	29
Chęć zdobycia certyfikatu lub dyplomu	22

Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL).

Rynek pracy wymaga ciągłego podnoszenia kwalifikacji. Nauka przez całe życie staje się znakiem XXI wieku. Świat pędzi do przodu, a ludzie muszą za nim nadążyć. Dziś podnoszenie kompetencji jest koniecznością nie tylko dla osób pragnących awansu, ale i tych chcących utrzymać pracę bądź też ją znaleźć (Janusz 2004). Jak doksztalcają się Polacy – pokazuje tabela 6. Do przeszłości odchodzą czasy, w których całe dorosłe życie można było spędzić u jednego pracodawcy, na tym samym stanowisku. W dobie nowych technologii i globalizacji gospodarki trzeba być przygotowanym na zmiany, również te radykalne, skutkujące przebranzowaniem czy przeprowadzką. Uczyc się można samodzielnie, w sposób niesformalizowany lub uczestnicząc w kursach, szkoleniach czy studiach podyplomowych (Świrko-Pilipczuk 2009, Wittbrodt 2006). I choć nauka kosztuje, dzięki Funduszom Europejskim koszty te są bardzo obniżone, często zupełnie zniesione, a osoby nieposiadające pracy mogą nawet liczyć na stypendia.

Polacy mają w kwestii edukacji osób dorosłych sporo do nadrobienia. Jak wynika z najnowszej edycji badań Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL), opracowanych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, aż 63% dorosłych rodaków nie zwiększało w ubiegłym roku w żaden sposób swoich kompetencji zawodowych, a 34% badanych nigdy nie uczestniczyło w kursach, szkoleniach, warsztatach, praktykach itp. Doksztalca się natomiast zaledwie co dwudziesty Polak w wieku 25–64 lat, co daje nam siódmą pozycję od końca wśród wszystkich krajów Unii Europejskiej.

Tabela 6. Procentowy udział doksztalcających się Polaków

Czynniki motywujące	Grupy zawodowe							
	Kierownictwo	Specjaliści	Pracownicy biurowi	Usługi	Rolnicy	Robotnicy wykwalifikowani	Operator maszyn	Robotnicy niewykwalifikowani
Podniesienie umiejętności potrzebnych w pracy	80	85	71	72	71	66	71	53
Wymóg pracodawcy	34	27	35	30	13	35	44	45
Rozwój własnych zainteresowań	29	40	23	30	20	15	15	14
Certyfikat / świadectwo / dyplom	29	23	21	23	27	21	22	10
Zmniejszenie ryzyka utraty pracy	16	13	10	11	20	11	8	15
Możliwość bezpłatnego udziału	11	10	16	11	6	15	9	20
Chęć podjęcia nowej pracy	6	5	6	8	6	6	9	11
Poznanie nowych osób / przyjemność	1	4	1	5	2	1	3	3
Chęć rozpoczęcia własnej działalności	1	1	1	2	5	3	1	2
Skierowanie z urzędu pracy	0	0	1	0	0	2	0	5

Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego 2014, Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.

Tracimy miliardy na słabych studiach. Wydatki uczelni wyższych na działalność dydaktyczną wzrosły w ciągu 10 lat o 57% (z 11,1 mld zł w 2004 do 17,5 mld zł w 2014 r.), a w przeliczeniu na jednego studenta prawie dwukrotnie (z 5,8 tys. zł do 11,3 tys. zł). Jednak te inwestycje w kształcenie okazują się nieefektywne, bo absolwenci mają problemy ze znalezieniem odpowiedniej pracy – wynika z raportu „Polskie szkolnictwo wyższe a potrzeby rynku pracy” przygotowanego przez ekspertów Fundacji im. Lesława Pagi.

To niedopasowanie systemu szkolnictwa wyższego przynosi gospodarce wymierne straty. Całkowita strata wydatków poniesionych na kształcenie absolwentów (przy założeniu, że wykształcenie jednej osoby kosztuje ok. 50 tys. zł), którzy następnie pozostają bezrobotni, emigrują za granicę lub pracują poniżej swoich kwalifikacji, stale rośnie i w 2013 r. wyniosła już ponad 12 mld zł. W 2004 r. było to ok. 5,7 mld zł.

Największe straty wynikają z tytułu pracy absolwentów poniżej kwalifikacji – ok. 8,7 mld zł w 2013 r. W uproszczeniu można stwierdzić, iż co piątemu absolwentowi dyplom nie pomógł w znalezieniu pracy zgodnej z wykształceniem i posiadanymi kwalifikacjami. Oznacza to, że mogliby wykonywać tę samą pracę bez ponoszenia kosztów związanych z ich kształceniem (tabela 7).

Przyczyn, dlaczego absolwenci uczelni wyższych nie najlepiej odnajdują się na rynku pracy, jest wiele, ale jedną z nich jest jakość kształcenia (Ames 1989, Ball 2009, Wittbrodt 2006). A tę – zdaniem autorów raportu – można poprawić poprzez zmianę systemu finansowania uczelni. Kryteriów, które uzależniałyby finansowanie od jakości nauczania, jest bardzo niewiele.

Tabela 7. Straty ekonomiczne nieefektywnego systemu szkolnictwa w mld zł

Przyczyny strat	Lata		
	2004	2008	2013
Bezrobocie wśród absolwentów	1,6	1,9	2,9
Emigracja absolwentów	0,3	0,3	0,8
Praca poniżej kwalifikacji	3,8	5,2	8,7
Razem	5,7	7,4	12,4

Źródło: Raport – szkolnictwo wyższe a potrzeby rynku pracy – Think Paga! Akademia Analiz i Mediów.

Mamy w Polsce wielu wspaniałych, energicznych młodych ludzi, którzy mają często kompetencje wyższe niż ich starsze pokolenie. I drugi świat – bardzo złego systemu szkolnictwa wyższego. Obecnie można podzielić nasze uczelnie na trzy typy. Pierwszy to dobre uczelnie akademickie, drugi to dobre szkolnictwo zawodowe, i trzeci typ – pozostałe szkolnictwo słabe. Wydawanie pieniędzy publicznych czy prywatnych na ten ostatni rodzaj uczelni jest inwestycją zbędną. Poprawa jakości nauczania wymaga zapewne zmian w wielu aspektach. Ale na pewno trzeba bardziej postawić na upracticznienie studiów i naukę kompetencji miękkich. Problem leży też po stronie pracodawców, którzy w wielu przypadkach są mało zainteresowani współpracą

z uczelniami. Jednak świadomość pracodawców się zmienia i coraz częściej duże firmy bardzo chętnie chciałyby pokazać studentom, jak wygląda w praktyce świat biznesu. I to robią.

Kończy się boom na dyplomy. Ostatnie dane GUS pokazują, że obecnie w szkołach wyższych kształci się zaledwie 1,469 mln osób. Tymczasem z prognoz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) wynika, że liczba studentów miała spaść poniżej 1,5 mln dopiero w roku akademickim 2016/2017 (tabele 8, 9).

Tabela 8. Liczba studiujących Polaków

Lata									
Liczba studentów [mln]									
Wg danych GUS					Wg prognoz MNiSW				
2010 /1011	2011 /2012	2012 /2013	2013 /2014	2014 /2015	2015 /2016	2016 /2017	2017 /2018	2018 /2019	2019 /2020
1,84	1,76	1,68	1,55	1,47	1,50	1,45	1,41	1,36	1,33

Źródło: Dane MNiSW.

Tabela 9. Odsetek studiujących Polaków w wieku 19–24 lat

Lata							
% studiujących							
1990/1991	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
9,8	17,2	30,6	38,0	40,8	40,6	40,2	38,6

Źródło: Dane GUS.

Obecnie coraz częściej młodzież wybiera szkoły zawodowe. Część kandydatów zamiast wybrać szkołę wyższą, woli policealną zawodową, kurs zawodowy, a potem podejmuje pracę. Inni muszą na studia, często zaoczne, najpierw – zarobić. Dzisiaj rodzice młodych ludzi zaczynają bardziej doceniać wagę kształcenia zawodowego (Ames 1989, Wittbrodt 2006). Ponadto maturzyści coraz częściej decydują się na podjęcie nauki w innym kraju UE, gdzie koszty licencjatu na mało znanych uniwersytetach są stosunkowo nieduże.

Z raportu GUS za rok akademicki 2014/2015 wynika, że liczba studentów na studiach stacjonarnych pozostaje stabilna, zmniejsza się natomiast liczba młodych osób studiujących odpłatnie. Obecnie, jak już wcześniej wspomniano, na uczelniach kształci się 1,47 mln osób – o 90 tys. mniej, niż zakładał resort nauki. Do młodzieży dotarło, że dyplom nie jest już gwarancją sukcesu w znalezieniu pracy. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego pomyliło się w swoich wyliczeniach. I podaje, że obecnie studiuje 1,46 mln osób.

Od kilku lat głośno jest o bezrobotnych absolwentach, bezużyteczności dyplomu licencjata czy magistra. Teraz teza ta zbiera swoje żniwo. Młodzi zamiast zdobywać tytuły, wolą się kształcić w konkretnych zawodach albo od razu podjąć pracę. O tym, że liczba chętnych do studiowania spada, świadczą również statystyki rekrutacyjne. W ostatnich dwóch latach liczba 19-latków zmniejszyła się o 8,8%, podczas gdy liczba kandydatów na studia spadła o 15,6%. Innymi słowy, spada współczynnik skolaryzacji. Pod tym względem zmierzamy w kierunku średnich wartości europejskich (Ames 1989, Aleksander 1995, Bartnicki 2002). Wpływ na to ma wiele czynników, jak np. postrzeganie uczelni wyższych przez opinię publiczną, atrakcyjność innych ścieżek kariery czy oferta szkół technicznych i zawodowych.

Podsumowanie. Aktualnie pracownik, szczególnie młody, oczekuje nie tylko satysfakcjonującej go i ciekawej pracy, zwiększenia swojego doświadczenia, rozszerzenia kompetencji, ale również godnej płacy. Na to ma wpływ rozwój gospodarczy poszczególnych regionów naszego kraju oraz dobrze wykorzystany potencjał zawarty w dobrze wykształconym społeczeństwie. Kluczem do stworzenia odpowiednich warunków pracy jest nie tylko motywacja finansowa, przejrzysta polityka płacowa i możliwość własnego rozwoju (ciągłe poszerzanie własnych umiejętności i kompetencji po zakończonym cyklu nauki w szkolnictwie zawodowym oraz studiach wyższych), ale także motywacja psychologiczna, tj. satysfakcja i samozadowolenie z wykonywanej pracy. Wszystko to byłoby możliwe do osiągnięcia przy dobrze prosperującej gospodarce i zrównoważonym rozwoju poszczególnych regionów (województw) naszego kraju oraz efektywnie działającym systemie szkolnictwa zawodowego. Ale w wielu przypadkach tak nie jest, co potwierdzają przedstawione badania. Polski rynek pracy jest trudnym rynkiem, szczególnie dla ludzi młodych kończących naukę (np. absolwentów szkół wyższych) szukających swej pierwszej w życiu pracy. By móc się na nim odnaleźć, należy znać aktualne realia i potrzeby współczesnego rynku pracy, być kreatywnym i wytrwałym w kształtowaniu własnych umiejętności, dążyć do nabywania nowych kompetencji oraz nieustająco edukować się, uczestnicząc w różnego rodzaju kursach doszkalających oraz studiach podyplomowych.

Bibliografia

1. Ames C., Ames R. (eds.) (1989), *Research on motivation in education Goals and cognition*, San Diego: Academic Press.
2. Aleksander T. (1995), *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch i I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa.
3. Ball A.F. (2009), *Towards a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms*, *American Educational Research Journal*, 1.
4. Bratnicki M. (2002), *Przedsiębiorczość i przedsiębiorcy współczesnych organizacji*, Wydawnictwo AE w Katowicach, Katowice.
5. Cieślak A. (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
6. Cybulski L. (1999), *Edukacja a konkurencyjność regionów*, [w:] *Konkurencyjność regionów*, Klamut M. (red.), Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław.
7. Janasz W. (2004), *Innowacje w rozwoju przedsiębiorczości w procesie transformacji*, Difin, Warszawa.

8. Świrko-Pilipczuk J. (2009), *Idea edukacji ustawicznej a samodzielność ucznia i nauczyciela*, [w:] *Edukacja całościowa, źródła, doświadczenia, wartości*, A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), Zapol, Szczecin.
9. Wittbrodt E. (2006), *Współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, E. Walkiewicz (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa – Gdańsk.

dr hab. inż. Wiesław TOMCZYK

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie
Instytut Inżynierii Rolniczej i Informatyki
ul. Balicka 116A, 30-149 Kraków
e-mail: Wieslaw.Tomczyk@urkrakow.pl

Krzysztof SYMELA

Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego

Needs and expectations of Radom employers
in terms of vocational education development

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kwalifikacje zawodowe, kompetencje personalne i społeczne, umiejętności, postawy, klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, rynek pracy.

Key words: vocational education, professional qualifications, personal and social competences, skills, attitudes, classification of occupations for vocational education, the labour market.

Abstract: Dynamic changes in the economy undoubtedly have a significant impact on the labour market and set the direction of modernization of vocational education. This principle applies also to Radom city, where the directions of economic development and smart specializations, characteristic for Mazovia, are currently the center of attention of local authorities and providers of vocational education and training. In particular, it is about a close link between the offer of vocational education (basic, secondary and higher level) and non-formal education with the needs of the local labour market today and in the future.

The article presents selected feedback from the pilot research “Diagnosis of the needs and expectations of employers in terms of the development of vocational education in Radom”. The research was conducted in the period October-November 2015 by Work Pedagogy of Innovative Economy Centre at the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom in cooperation with the Municipal Council of Radom (the Department of Radom Economic Zone and the Department of Education) and members of Radom Metal Cluster at the Chamber of Industry and Commerce of Radom region.

The study showed that in the next five years Radom employers will need new labour resources in among others metal industry and other sectors of the economy.

Wprowadzenie. Strategia Rozwoju Województwa Mazowieckiego (Strategia..., 2013) podkreśla, że rozwój wyższego i średniego szkolnictwa zawodowego stanowić będzie podstawę innowacyjnej gospodarki. W szczególności będzie to dotyczyć takich obszarów gospodarczych, jak: sektor chemiczny, sektor medyczny, sektor rolno-spożywczy, sektor energetyczny oraz sektor IT.

Radom stoi przed wyzwaniem zintensyfikowania rozwoju gospodarczego, co ma prowadzić do znaczącego zwiększenia liczby miejsc pracy oraz dostosowania struktury kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół zawodowych i pracowników przedsiębiorstw do wymagań innowacyjności, charakterystycznej dla gospodarki opartej na wiedzy. Z tej perspektywy dynamiczne zmiany w gospodarce niewątpliwie mają istotny wpływ na rynek pracy i wyznaczają również kierunki modernizacji kształcenia zawodowego. Ta zasada obowiązuje również w przypadku miasta Radom, gdzie kierunki rozwoju gospodarczego oraz inteligentne specjalizacje, właściwe dla Mazowsza, są aktualnie w centrum uwagi władz samorządowych i podmiotów świadczących usługi kształcenia i szkolenia zawodowego. W szczególności chodzi o ścisłe powiązanie oferty kształcenia zawodowego (poziom zasadniczy, średni i wyższy) oraz edukacji pozaformalnej z potrzebami lokalnego rynku pracy dziś i w przyszłości.

W artykule przedstawiono wybrane wyniki badań pilotażowych pn. *Diagnoza potrzeb i oczekiwań pracodawców w zakresie rozwoju szkolnictwa zawodowego w mieście Radom*. Badania prowadzone były w okresie październik–listopad 2015 r. przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu przy współpracy Urzędu Miejskiego w Radomiu (Wydział Obsługi Radomskiej Strefy Gospodarczej oraz Wydział Edukacji) i członków Radomskiego Klastra Metalowego skupionego przy Izbie Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej.

Podstawowym celem badania była identyfikacja potrzeb i oczekiwań ze strony pracodawców w zakresie rozwoju oferty kształcenia zawodowego i współpracy z radomskim szkolnictwem zawodowym w przygotowaniu kompetentnych kandydatów do zatrudnienia.

W badaniu, które miało charakter jakościowy, poszukiwano odpowiedzi m.in. na następujące problemy:

- *Jakie są oczekiwania radomskich pracodawców w stosunku do kandydatów do pracy?*
- *Jakimi wartościami, w ocenie pracodawców, kierują się absolwenci szkół zawodowych w wyborze przyszłego miejsca pracy?*
- *Jakie kompetencje społeczne oraz postawy są wymagane od absolwentów szkół zawodowych?*
- *Jak pracodawcy oceniają przygotowanie zawodowe absolwentów szkół zawodowych?*
- *Jakie jest aktualne i perspektywiczne zapotrzebowanie radomskich pracodawców na zawody, kwalifikacje, kompetencje oraz umiejętności wysmagane w środowisku pracy?*

- *Jakie bariery utrudniają współpracę pracodawców z radomskimi szkołami zawodowymi?*
- *Jakie czynniki zachęcają pracodawców do współpracy ze szkołami zawodowymi?*
- *Czy pracodawcy powinni włączyć się w opracowanie i aktualizację oferty programowej szkół zawodowych?*

Metodologia badania zakładała zastosowanie metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem celowo przygotowanego kwestionariusza ankiety, która została udostępniona wybranej grupie pracodawców w formie ankiety internetowej.

W badaniu wzięły udział łącznie 33 przedsiębiorstwa prowadzące działalność w regionie radomskim, w tym firmy powiązane z tzw. „klastrem metalowym”. Respondentami byli głównie: właściciele lub współwłaściciele przedsiębiorstwa, dyrektorzy/wicedyrektorzy lub prezesi/wiceprezesi, lub upoważniony przez kierownictwo pracownik.

Oczekiwania radomskich pracodawców od kandydatów do zatrudnienia.

Główne problemy, z jakimi spotykają się radomskie przedsiębiorstwa w procesie rekrutacji, związane są przede wszystkim z kwalifikacjami osób ubiegających się o zatrudnienie. Potwierdzają ten fakt respondenci, gdyż prawie 70% ankietowanych (przedstawiciele 23 firm) wskazało opcję „brak odpowiednich kwalifikacji zawodowych wymaganych na konkretnym stanowisku pracy”.

Ponadto przedstawiciele 5 radomskich firm wskazali na trudności powiązane ze zbyt wygórowanymi oczekiwaniami płacowymi kandydatów. W naszej ocenie, zwiększające się oczekiwania płacowe kandydatów do pracy mogą świadczyć o zmianie tendencji na rynku pracy – kreuje się rynek pracownika – a z drugiej strony zwiększającym się zapotrzebowaniu lokalnych pracodawców.

W ramach prowadzonych badań pracodawcy wskazali kluczowe dla ich działalności stanowiska pracy. Respondenci z 33 radomskich przedsiębiorstw biorących udział w badaniu wskazali 92 takie stanowiska pracy, którym przypisali wymagania kwalifikacyjne, w tym preferowaną nazwę zawodu z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego lub klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz poziom wymaganego wykształcenia.

Z analizy i interpretacji uzyskanych danych wynika, że zgłoszone stanowiska pracy można pogrupować pod względem podobieństwa wykonywanych zadań zawodowych i wyróżnić poniższe grupy:

- operatorzy obrabiarek skrawających, w tym operatorzy obrabiarek CNC (22 stanowiska), w której to grupie pracodawcy wymagają wykształcenia zasadniczego lub średniego zawodowego;
- konstruktorzy (9 stanowisk), wymagane wykształcenie wyższe zawodowe;
- programiści (7 stanowisk), wymagane wykształcenie wyższe zawodowe;
- spawacze (6 stanowisk), wymagane wykształcenie zasadnicze i średnie zawodowe;
- ślusarze, mechanicy maszyn, kontrolerzy jakości, operatorzy maszyn, przedstawiciele handlowi (po 3 stanowiska pracy).

Uwzględniając wymagany przez pracodawców poziom wykształcenia od kandydatów do pracy, możemy stwierdzić, że na większości (68 z 92) wskazanych stanowisk pracy wymagane jest wykształcenie na poziomie zasadniczej lub średniej szkoły zawodowej. W przypadku 30 stanowisk pracy pracodawcy wymagają od kandydata do pracy, aby legitymował się dyplomem ukończenia uczelni wyższej.

Wskazany przez pracodawców preferowany zawód szkolny kandydata do zatrudnienia dla danego stanowiska często pokrywa się z nazwą stanowiska pracy, co z kolei nie zawsze jest zgodne z nazwą zawodów oficjalnie funkcjonujących w szkolnictwie zawodowym.

W ocenie pracodawców kolejną istotną przeszkodą przy zatrudnieniu nowych pracowników, a w szczególności absolwentów szkół zawodowych, jest konieczność przyuczenia zawodowego, wdrożenia do wykonywania powierzonych zadań zawodowych. Należy stwierdzić, że nowo przyjęci pracownicy, w szczególności absolwenci szkół zawodowych (na każdym poziomie kształcenia) muszą przejść odpowiedni czas adaptacji, aby wdrożyć się do wykonywania powierzonych im zadań zawodowych i stać się pełnowartościowym pracownikiem. Okres adaptacji, w zależności od złożoności zadań wykonywanych na określonym stanowisku pracy, jest zróżnicowany i może trwać (w ocenie pracodawców) od miesiąca do nawet kilku lat. Taka ocena pracodawców może świadczyć z jednej strony o braku dostosowania oferty programowej szkół zawodowych do potrzeb lokalnych pracodawców, z drugiej zaś o braku „zaufania” do odpowiedniej jakości kwalifikacji uzyskanych przez absolwentów szkół zawodowych.

Oczekiwania pracodawców w stosunku do kandydatów ubiegających się o zatrudnienie przedstawiono w formie rankingu w tabeli 1.

Tabela 1. Ranking oczekiwań radomskich pracodawców w stosunku do kandydatów do zatrudnienia

Lp.	Oczekiwania pracodawców od kandydatów do zatrudnienia
1	Cechy charakteru, osobowości przyszłego pracownika
2	Zgodność wykształcenia z zajmowanym stanowiskiem pracy
3	Rekomendacje od innych osób
4	Potwierdzone kwalifikacje zawodowe
5	Znajomość obsługi komputera i programów użytkowych
6	Znajomość technologii produkcji
7	Dobra znajomość branży
8	Dyplomy, zaświadczenia, certyfikaty
9	Odpowiedni staż pracy w danym zawodzie/stanowisku pracy
10	Posiadanie dodatkowych uprawnień zawodowych
11	Znajomość języków obcych
12	Zainteresowania, pasje osób poszukujących pracy
13	Odpowiednie oceny na świadectwie
14	Aktywność pozazawodowa

W ocenie radomskich pracodawców najważniejsze u kandydata do zatrudnienia są jego cechy charakteru i osobowości. Łącznie warianty odpowiedzi „Tak” i „Raczej tak” wybrało 31 pracodawców (94% badanych). Na drugim miejscu w rankingu

oczekiwań radomskich pracodawców znalazła się zgodność wykształcenia z zajmowanym stanowiskiem pracy – opcję „Tak” i „Raczej tak” wybrało 31 pracodawców, co stanowi 94% ogółu biorących udział w badaniach.

W ocenie znaczącej większości pracodawców (29, co stanowi 88% badanych) ważne jest, aby osoba ubiegająca się o zatrudnienie posiadała rekomendacje od innych.

Bardzo cenione przez pracodawców są potwierdzone kwalifikacje zawodowe przez kandydata do zatrudnienia (28 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 85% badanych). Porównywalną ocenę pracodawców, co potwierdzone kwalifikacje zawodowe, uzyskała znajomość przez kandydata do zatrudnienia obsługi komputera i programów użytkowych (28 pracodawców wystawiło oceny „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 85% badanych). Ocena ta świadczy także o coraz powszechniejszym stosowaniu w środowisku pracy technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK).

Dla większości pracodawców wysoką rangę posiada również znajomość przez kandydata do zatrudnienia technologii produkcji (27 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 82% badanych) oraz dobra znajomość branży (25 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 76% badanych). Pracodawcy bardzo dobrze postrzegają posiadane przez kandydata do zatrudnienia dyplomy, świadectwa i certyfikaty potwierdzające uzyskanie konkretnych kwalifikacji zawodowych (25 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 76% badanych) oraz odpowiedni staż pracy (24 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 72% badanych).

Większość pracodawców zauważa również potrzebę posiadania dodatkowych uprawnień zawodowych przez kandydata do zatrudnienia (20 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 60% badanych), a niektórzy z nich dostrzegają wagę legitymowania się przez przyszłych pracowników znajomością języków obcych (16 pracodawców – ocena „Tak” i „Raczej tak”, co stanowi 48% badanych).

Niższą rangę, aczkolwiek dostrzeganą w ocenie pracodawców, posiadają: zainteresowania i pasje osób poszukujących pracy, odpowiednie oceny na świadectwie oraz aktywność pozazawodowa kandydatów do zatrudnienia.

Wśród „innych” oczekiwań w stosunku do kandydatów do zatrudnienia radomscy pracodawcy biorący udział w badaniu wskazywali na:

- posiadanie „dobrego” bazowego wykształcenia ze szkoły podstawowej i średniej wzmocnionego odbyciem praktyki zawodowej,
- kreatywność i samodzielność w wykonywaniu zadań zawodowych,
- gotowość do udziału w szkoleniach zagranicznych,
- znajomość programów komputerowych (dotyczy to pracy na stanowisku/zawodzie elektronik).

Reasumując, należy stwierdzić, że radomscy pracodawcy stawiają na cechy charakteru oraz doświadczenie i kwalifikacje zawodowe przyszłych kandydatów do pracy. W naszej ocenie tak sformułowanym oczekiwaniom nie jest w stanie sprostać większość absolwentów szkół zawodowych. Możliwa jest poprawa w tym obszarze poprzez wprowadzenie kształcenia dualnego z pełnym zaangażowaniem ze strony pracodawców i szkół zawodowych.

W ocenie radomskich pracodawców kandydaci do zatrudnienia przy wyborze miejsca przyszłej pracy zawodowej zwracają w szczególności uwagę na:

- wysokość zarobków (91% – 30 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- możliwość uzyskania doświadczenia zawodowego (91% – 30 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- pewność zatrudnienia (91% – 30 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- zadowolenie z wykonywanej pracy (88% – 29 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- możliwość uczenia się/rozwoju zawodowego (81% – 27 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- godzenie obowiązków zawodowych z życiem rodzinnym (75% – 25 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- możliwość awansu (75% – 25 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”),
- praca na czas nieokreślony (75% – 25 firm deklaruje „Tak” i „Raczej tak”).

Ponad połowa pracodawców wskazuje również na takie wartości jak: praca w stałych godzinach, prestiż zawodowy/społeczny, samodzielność wykonywania pracy, praca w kreatywnym zespole, możliwość realizacji pasji. Większość pracodawców uznała, że kandydaci do zatrudnienia nie są zainteresowani możliwością podróżowania.

Z inicjatywy radomskich pracodawców zgłoszona została nowa wartość, jaką kierują się absolwenci szkół zawodowych, dokonując wyboru przyszłego pracodawcy, tj.: „brak mobbingu”.

W tabeli 2 przedstawiono ranking oczekiwanych przez pracodawców **kompetencji personalnych i społecznych**, jakimi powinni się charakteryzować absolwenci szkół zawodowych starających się o zatrudnienie w przedsiębiorstwie. Poddane ocenie przez pracodawców kompetencje zaczerpnięte zostały z obowiązujących podstaw programowych kształcenia w zawodzie.

Tabela 2. Ranking kompetencji społecznych oczekiwanych przez radomskich pracodawców od absolwentów szkół zawodowych

Lp.	Ranga kompetencji personalnych i społecznych. Absolwent szkoły zawodowej:
1	Przestrzega tajemnicy zawodowej
2	Współpracuje w zespole
3	Przewiduje skutki podejmowanych działań
4	Potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowanie działań
5	Przestrzega zasad kultury oraz etyki zawodowej
6	Jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań
7	Jest otwarty na zmiany
8	Aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe
9	Potrafi radzić sobie ze stresem
10	Potrafi negocjować warunki porozumień

W ocenie pracodawców zestaw 10 kompetencji personalnych i społecznych, wspólnych dla wszystkich zawodów szkolnictwa zawodowego jest w większym lub też mniejszym stopniu wymagany od kandydata do zatrudnienia w przedsiębiorstwie. W naszej ocenie uzyskane dane potwierdzają trafność ich doboru w podstawach programowych kształcenia w zawodach.

Najwyższej w rankingu kompetencji personalnych i społecznych pracodawcy ocenili: „Przestrzeganie tajemnicy zawodowej” oraz „Współpracę w zespole” (100% respondentów – 33 firmy wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

Bardzo wysoką ocenę (96% respondentów – 31 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) otrzymały także następujące kompetencje personalne i społeczne: „Przewidywanie skutków podejmowanych działań”, „Ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie działań”, „Przestrzeganie zasad kultury oraz etyki zawodowej”, „Kreatywność i konsekwencja w realizacji zadań”, „Otwartość na zmiany”, „Aktualizowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych”.

Około 90% respondentów (30 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) ceni sobie kompetencję społeczną „Potrafi radzić sobie ze stresem”.

Najmniejszym zainteresowaniem obdarzyli pracodawcy kompetencję społeczną „Potrafi negocjować warunki porozumień” (67% respondentów – 22 firmy wskazało na „Tak” i „Raczej tak”). Ocena ta wynika prawdopodobnie z faktu, że w zawodach technologicznych taka kompetencja nie ma znaczenia priorytetowego, bowiem sprawami negocjacji umów zajmuje się kadra kierownicza przedsiębiorstwa.

W przypadku rankingu **postaw zawodowych** w ocenie radomskich pracodawców najbardziej pożądana od przyszłych pracowników jest ich „komunikatywność” (100% respondentów – 33 firmy wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

W dalszej kolejności pracodawcy (97% – 32 firmy) opowiedzieli się za: „odpowiedzialnością” oraz „dokładnością i dbałością o jakość pracy”.

Przedstawiciele 31 firm (96% respondentów) wskazali na potrzebę posiadania: „zamiłowania do ładu i porządku”, „zaangażowania i motywacji do działania” oraz „uzdolnień technicznych i organizacyjnych”.

Ponad 90% respondentów (30 firm) wskazało na „Tak” i „Raczej tak” w przypadku legitymowania się postawą „Jest lojalny i chętny do związania się na dłużej z firmą”.

Większość pracodawców ceni sobie również potrzebę posiadania przez przyszłego pracownika „doświadczenia zawodowego (85% respondentów – 28 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

Z inicjatywy radomskich pracodawców zgłoszona została nowa postawa „Przestrzeganie obowiązujących przepisów i procedur wewnętrznych”, co świadczy m.in. o wpływie systemów zarządzania jakością i/lub własnych procedur funkcjonujących w przedsiębiorstwach na organizację procesów pracy.

Reasumując należy stwierdzić, że radomscy pracodawcy bardzo mocno podkreślają znaczenie kompetencji personalnych i społecznych oraz postaw zawodowych wymaganych od pracowników. Jest to istotny sygnał dla radomskich szkół zawodowych, aby nie ograniczać procesu kształcenia do nabywania wiedzy i umiejętności, lecz zwracać uwagę na trzecią składową efektów uczenia się – kompetencje personalne i społeczne.

Przygotowanie zawodowe absolwentów szkół zawodowych w ocenie radomskich pracodawców. W ocenie radomskich pracodawców biorących udział w badaniu jest jednomyślność co do tego, że nie ma absolwentów szkół zawodowych „bardzo dobrze przygotowanych” do pracy (rys. 1).

Tylko 12% pracodawców (4 firmy) uważa, że absolwenci są dobrze przygotowani do wykonywania przyszłej pracy zawodowej. Większość pracodawców (61% – 20 firm) wskazuje, że absolwenci szkół zawodowych „są słabo przygotowani” do pracy, a 15% (5 firm) wręcz twierdzi, iż „nie są przygotowani”. Ponadto 12% pracodawców (4 firmy) miało problem z oceną przygotowania zawodowego absolwentów wyrażając to w stwierdzeniu „trudno określić”.

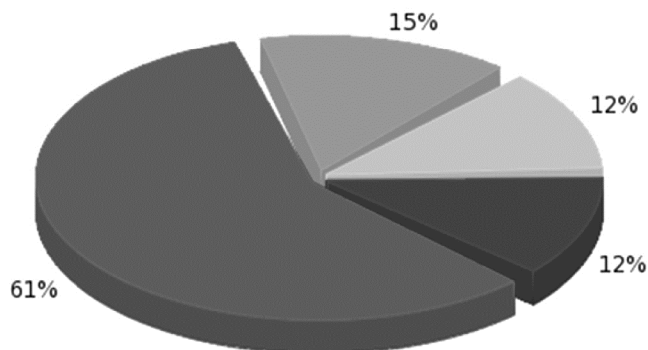
Rezultaty pogłębionej oceny ze strony radomskich pracodawców wskazują, że absolwenci szkół zawodowych zatrudnieni w przedsiębiorstwie w wyuczonym zawodzie zostali niezbyt dobrze przygotowani.

Przedstawiciele 12 firm (36% ankietowanych) biorących udział w badaniu wskazują, że absolwenci szkół zawodowych w wyuczonym zawodzie posiadają niezbędną wiedzę teoretyczną, a brakuje im umiejętności praktycznych, zaś 33% (11 respondentów) stwierdza, że absolwentom brakuje zarówno wiedzy teoretycznej, jak i umiejętności praktycznych.

Tylko 3 pracodawców stwierdziło, że absolwenci posiadają niezbędną wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne w wyuczonym zawodzie szkolnym.

Część badanych 18% pracodawców – 6 firm do tej pory nie zatrudniało absolwentów w wyuczonym zawodzie szkolnym, dlatego nie byli w stanie ocenić jakości przygotowania zawodowego absolwentów.

Są bardzo dobrze przygotowani (A1)		0
Są dobrze przygotowani (A2)	■	4
Są „słabo” przygotowani (A3)	■	20
Nie są przygotowani (A4)	■	5
Trudno określić (A5)	■	4
Brak odpowiedzi		0



Rys. 1. Przygotowanie zawodowe absolwentów radomskich szkół zawodowych w ocenie pracodawców

Należy stwierdzić, że wyniki badań potwierdzają zasadność większego zbliżenia „świata edukacji” zawodowej i rynku pracy poprzez m.in. wprowadzenie praktycznego kształcenia w przedsiębiorstwach. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu modelu kształcenia dualnego czy też zwiększeniu umiejętności praktycznych instruktorów praktycznej nauki zawodu w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego i ustawicznego.

Zapotrzebowanie na zawody, kwalifikacje, kompetencje oraz umiejętności w radomskich przedsiębiorstwach. W ocenie radomskich pracodawców (ponad 50% pracodawców) najbardziej pożądane dla przedsiębiorstw klastra metalowego są zawody z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego:

- technik mechanik (57% pracodawców, 19 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”),
- operator obrabiarek skrawających (55% pracodawców, 18 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”),
- ślusarz (51% pracodawców, 17 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”),
- oraz mechanik-monter maszyn i urządzeń 51% pracodawców, 17 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

W dalszej kolejności były to zawody: mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych, technik mechatronik, mechanik precyzyjny, technik informatyk, elektromechanik, monter mechatronik.

Radomscy pracodawcy uczestniczący w badaniach dostrzegają również potrzebę kształcenia w innych, niżej wymienionych zawodach: **technik chłodnictwa i klimatyzacji, technik handlowiec, technik pojazdów samochodowych, technik chemik (technik technologii chemicznej), monter-elektronik, kierowca-mechanik, operator maszyn do kucia precyzyjnego (operator maszyn i urządzeń do obróbki plastycznej), operator maszyn komunalnych, mechanik operator pojazdów i maszyn rolniczych, spawacz, malarz, kucharz, piekarz, cukiernik, drwal.**

Należy zauważyć, że w systemie szkolnictwa zawodowego aktualnie nie kształci się w zawodach: drwal, malarz, spawacz, kierowca-mechanik, operator maszyn do kucia precyzyjnego, operator maszyn komunalnych czy technik chemik.

Pozostałe zawody (zaznaczone powyżej pogrubioną czcionką) funkcjonują w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego¹ i są realizowane w radomskich szkołach zawodowych od roku szkolnego 2015/2016. Jedynie w radomskich szkołach zawodowych nie jest prowadzony obecnie kierunek kształcenia w zawodzie technik chłodnictwa i klimatyzacji, bowiem jest to nowy zawód wprowadzony do klasyfikacji w 2014 r.

Warto nadmienić, że uruchomienie nowego kierunku kształcenia wymaga wcześniejszego przygotowania nauczycieli, bazy technodydaktycznej oraz materiałów dydaktycznych.

Przedstawiciele radomskich przedsiębiorstw uczestniczących w badaniu podjęli próbę określenia zapotrzebowania na zawody, specjalność, specjalizacje zawodowe (zidentyfikowano 68) oraz nowe kompetencje i umiejętności (zmistyfikowano 29

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23.02.2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7, z 2014 r. poz. 1140 oraz 2015 r. poz. 954).

– tabela 3), jakie będą wymagane w perspektywie 2016–2020. Oszacowana została również liczba potrzebnych pracowników (łącznie 417 osób) dla wytypowanych nazw zawodów, specjalności i specjalizacji zawodowych.

Tabela 3. Zapotrzebowanie w radomskich przedsiębiorstwach na nowe umiejętności i kompetencje w perspektywie 2016–2020 (układ alfabetyczny)

Nazwa umiejętności i kompetencji	
1)	Analityczne
2)	Galwanizer, specjalista od obróbki powierzchniowych
3)	Informatyczne
4)	Inżynieria materiałowa
5)	Kreatywność
6)	Metody szkoleniowe
7)	Nadzór przy obróbce cieplnej elementów złącznych
8)	Obsługa maszyn do kucia
9)	Obsługa maszyn produkcyjnych
10)	Obsługa obrabiarek CNC
11)	Odpowiedzialność
12)	Programowanie
13)	Projektowanie i wykonywanie narzędzi
14)	Projektowanie urządzeń mechanicznych z zastosowaniem zaawansowanych programów CAD
15)	Samodzielność
16)	Specjalista od Lean Manufacturing
17)	Techniki spawalnicze
18)	Umiejętności technologiczne
19)	Umiejętności techniczne
20)	Ustawiacz automatów do sprężyn
21)	Uzdolnienia techniczne i organizacyjne
22)	Wykonywanie obliczeń wytrzymałościowych MES
23)	Zdolność zarządzania zespołem produkcyjnym
24)	Znajomość e-commerce
25)	Znajomość języków obcych
26)	Znajomość nowoczesnych technologii form farmaceutycznych
27)	Znajomość rynku energetycznego
28)	Znajomość systemów zarządzania jakością
29)	Znajomość technik druku 3D

Powyższe zestawienie koncertuje się w głównej mierze na „twardych” umiejętnościach zawodowych, ale radomscy pracodawcy dostrzegają również potrzebę rozwoju kompetencji „miękkich”, takich jak: kreatywność, odpowiedzialność, samodzielność, zdolność zarządzania zespołem produkcyjnym, uzdolnienia techniczne i organizacyjne.

Kształtowanie tego typu umiejętności i kompetencji powinny uwzględniać nowe i/lub zmodernizowane oferty programowe szkolnictwa zawodowego (na wszystkich poziomach kształcenia) skierowanej do młodzieży oraz osób dorosłych.

Współpraca radomskich pracodawców ze szkołami zawodowymi. Z deklaracji pracodawców wynika, że cztery z dziesięciu firm biorących udział w badaniu (39%, 13 firm) nie prowadziło w ostatnich trzech latach współpracy ze szkołami zawodowymi pod kątem realizacji praktyk zawodowych, zajęć praktycznych oraz staży dla uczniów i nauczycieli.

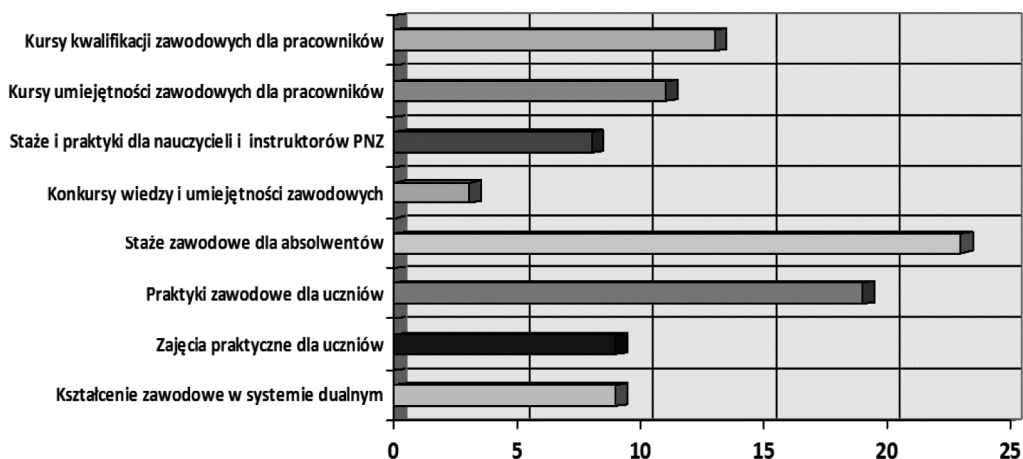
Z uzyskanych danych od radomskich pracodawców wynikają poniższe przyczyny/przesłanki/powody niepodjęcia przez pracodawców współpracy ze szkołami zawodowymi:

- Nikt się do nas o współpracę nie zwracał (6 pracodawców);
- Brak kadr, które mogłyby zająć się opieką nad uczniami i praktykantami (4 pracodawców);
- Nie wiedzieliśmy, że istnieje taka możliwość (3 pracodawców);
- W pobliżu przedsiębiorstwa nie ma szkół zawodowych o odpowiednim profilu (3 pracodawców);
- Zbyt skomplikowane procedury współpracy (3 pracodawców);
- Brak czasu na tego typu działania (3 pracodawców).
- Współpraca byłaby nieopłacalna finansowo dla firmy (2 pracodawców);
- Niska jakość i wydajność pracy praktykantów (2 pracodawców);
- To szkoły albo uczniowie powinni wyrazić chęć współpracy z pracodawcami (1 pracodawca);
- Brak dodatkowych, wyposażonych w odpowiedni sprzęt i oprogramowania stanowisk pracy (1 pracodawca);
- Nie podejmujemy współpracy, gdyż jesteśmy firmą, która dopiero się rozwija (1 pracodawca).

W ocenie respondentów współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi odbywała się z inicjatywy:

- dyrektora szkoły lub innej placówki kształcenia zawodowego (9 pracodawców);
- uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe (9 respondentów);
- pracodawcy (8 pracodawców);
- nauczycieli/instruktorów szkół prowadzących kształcenie zawodowe (3 pracodawców);
- organów samorządu terytorialnego (3 pracodawców);
- izb rzemieślniczych (1 pracodawca);
- organizacji przedsiębiorców (1 pracodawca);
- przy pośrednictwie innych instytucji (np. OHP).

Generalnie radomscy pracodawcy chcą rozwijać współpracę ze szkołami zawodowymi w zakresie różnych form, co zostało przedstawione na rys. 2.



Rys. 2. Zapotrzebowanie na inne formy współpracy radomskich pracodawców ze szkołami zawodowymi

Pracodawcy w ramach podejmowanej współpracy ze szkołami, w szczególności zainteresowani byłoby stażami zawodowymi dla absolwentów (70%, 23 firmy) oraz organizacją praktyk dla uczniów szkół zawodowych (57%, 19 firm).

Nie wykluczają również organizacji staży i praktyk dla kadry dydaktycznej (24%, 8 firm). Natomiast sama szkoła zawodowa, w ocenie pracodawców, może być niewątpliwie atrakcyjnym miejscem szkolenia (organizator kursów kwalifikacji zawodowych – 13 firm, kursów umiejętności zawodowych – 11 firm) dla pracowników przedsiębiorstwa.

Niektórzy pracodawcy dostrzegają ponadto potrzebę rozwoju kształcenia zawodowego w systemie dualnym (27%, 9 firm).

Radomscy pracodawcy deklarują bezpośrednie uczestnictwo w organizacji zajęć praktycznych, praktyk zawodowych i staży dla uczniów oraz nauczycieli zawodu i/lub instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Przeważająca większość badanych pracodawców (91%, 30 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”), jako główny czynnik motywujący ich do współpracy z szkołami zawodowymi uznała **możliwość wyszkolenia przyszłych pracowników** w takim zakresie, jakiego oczekują.

Niewątpliwie wyszkolenie przyszłych pracowników może być realizowane poprzez uruchomienie w przedsiębiorstwach staży dla absolwentów (88%, 29 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) oraz praktyk zawodów dla uczniów (79%, 26 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”). Organizacja w przedsiębiorstwie tych form praktycznej nauki zawodu w ocenie pracodawców powinna zaowocować możliwością zatrudnienia praktykanta lub stażysty (79%, 26 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

W ocenie radomskich pracodawców współpraca ze szkołami zawodowymi powinna być rozwijana poprzez zawarcie korzystnych dla obu stron umów (88%, 29 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) oraz pokrywanie przez państwo kosztów obsługi praktycznej nauki zawodu (88%, 27 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

Tego typu współpraca oparta na zasadach obustronnych korzyści w ocenie mniejszości badanych, może przyczynić się również do oszczędności w przedsiębiorstwie (42%, 14 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”), jak również do możliwości skierowania pracowników do innych działań (36%, 12 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

Dodatkowym źródłem finansowania współpracy pomiędzy pracodawcami a szkołami zawodowymi może być również udział we wspólnych projektach rozwojowych (66%, 27 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) finansowanych m.in. w ramach funduszy europejskich.

Znacząca liczba pracodawców uczestniczących w badaniu jest zainteresowana uczestnictwem w różnych formach doradztwa edukacyjno-zawodowego, a w szczególności: targach pracy (60%, 20 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) oraz udostępnianiem środowiska pracy jako miejsca dla prowadzenia działań w zakresie doradztwa zawodowego (48%, 16 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”).

Również większość pracodawców uczestniczących w badaniu chce mieć wpływ na rozwój oferty programowej szkół zawodowych (60%, 20 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”), natomiast nie jest zainteresowana uczestnictwem w egzaminach potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Tylko ok. 1/3 badanych firm jest zainteresowana udziałem w egzaminach zawodowych (36%, 12 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”). Ponadto kilkanaście przedsiębiorstw biorących udział w badaniu (36%, 12 firm wskazało na „Tak” i „Raczej tak”) za czynnik zachęcający do współpracy uznało bliskość (geograficzna) usytuowania przedsiębiorstwa i szkoły zawodowej, co z natury ułatwia komunikację i obniża koszty.

Podsumowanie. Przeprowadzone pilotażowe badania diagnostyczne ukazują małe zainteresowanie radomskich pracodawców problemami rozwoju szkolnictwa zawodowego w Radomiu. W badaniu wzięły udział zaledwie 33 przedsiębiorstwa prowadzące działalność w regionie radomskim, w tym firmy powiązane są z tzw. „klastrem metalowym”. Jest to próba badawcza zbyt mała, aby stawiać wiążące wnioski dla budowania strategii rozwoju szkolnictwa zawodowego w Radomiu. Dlatego zasadne byłoby rozszerzenie badań o kluczowych pracodawców Radomskiej Strefy Gospodarczej i cyklicznie ich aktualizowanie (np. co pół roku).

To, co jest optymistyczne, a wynika z deklaracji pracodawców uczestniczących w badaniu, to zapowiedź, że w latach 2016–2020 większość przedsiębiorstw planuje wzrost zatrudnienia, co z kolei wskazuje na rosnący potencjał rozwojowy przedsiębiorstw, a tym samym zwiększone zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry niezbędne do konkurowania na krajowym i międzynarodowym rynku pracy. Z przeprowadzonych badań pilotażowych wynika, że w ciągu najbliższych pięciu lat radomscy pracodawcy będą potrzebować nowych zasobów pracy, m.in. zasilających branżę metalową oraz inne dziedziny gospodarki.

Główna rekomendacja wynikająca z przeprowadzonych badań dotyczy upracticznienia kształcenia zawodowego przy udziale lokalnych pracodawców, innowacyjnych przedsiębiorstw i placówek naukowo-badawczych oraz innych aktorów sceny edukacyjnej i gospodarczej oferujących miejsca nauki zawodu (w tym umożliwiającą realizację kształcenia dualnego), praktyk i staży zarówno dla uczniów, jak

i nauczycieli. Pracodawcy uczestniczący w badaniu dostrzegają słabe przygotowanie praktyczne uczniów i absolwentów szkół zawodowych i dlatego są zainteresowani szeroką współpracą w zakresie poprawy tej sytuacji. Za celowe również uważają utworzenie bazy wiedzy o ich potrzebach kwalifikacyjnych i kompetencyjnych dostępnych u pracodawców w miejscach praktyk i staży zawodowych jako skutecznego narzędzia komunikacji edukacji zawodowej z rynkiem pracy.

Bibliografia

1. *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.* (red. Jarosław Górniak). Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości Warszawa 2014.
2. *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni.* Na podstawie analizy kierunków kształcenia zrealizowanej w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego Edukacja a rynek pracy – tom IV (Magdalena Jelonek, Krzysztof Kasperek, Mateusz Magierowski). Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.
3. *Strategia Rozwoju Województwa Mazowieckiego Inteligentne Mazowsze. Innowacyjne Mazowsze.* Mazowieckie Biuro Planowania Regionalnego w Warszawie, Warszawa 19 lipca 2013.
4. Symela. K., Żurek M., Wójcicki T., Sitek J., Sołtysiak M., Kozieł E., Oparcik W.: *Raport. Diagnoza potrzeb i oczekiwań pracodawców w zakresie rozwoju szkoleniowców zawodowego w mieście Radom. Część I – Badanie pilotażowe.* ITEE – PIB, Radom listopad 2015.
5. *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami. Przykładowe rozwiązania.* KOWEziU, Warszawa 2013.

dr inż. Krzysztof SYMELA

Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom,
e-mail: krzysztof.symela@itee.radom.pl

Innowacje w szkolnictwie wyższym

Daniel KUKLA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Marta ZAJĄC

Politechnika Częstochowska

Poradnictwo zawodowe dla studentów – stan obecny i kierunki rozwoju w świetle badań własnych

Career counselling for students – the current status
and directions of development according
to the own study

Słowa kluczowe: tranzycja, poradnictwo zawodowe, student, usługi poradnictwa zawodowego.

Key words: transition, career counselling, student, career counselling services.

Abstract: Nowadays, the process of transition of graduates into the labour market has become an increasingly demanding process due to dynamic changes in the education and labour market. In this process services of career counselling may be extremely useful. This study presents an analysis and interpretation of results of own study. The aim of the research was to identify the students' opinions on the adequacy of services in the field of career counseling and their expectations towards the forms of these services. On this basis, the suggestions, directions of services development in career counseling, aimed at their adaptation to the real needs of students were formulated.

Wprowadzenie. Ostatnimi czasy w Polsce wiele mówi się o trudnej sytuacji młodych ludzi na rynku pracy. Podkreśla się, iż coraz więcej młodych, wykształconych osób ma problem ze znalezieniem jakiegokolwiek pracy (nie wspominając już o wymarzonej pracy w wyuczonym zawodzie). Dane Głównego Urzędu Statystycznego dotyczące IV kwartału 2014 roku wskazują, iż stopa bezrobocia wśród osób

młodych jest większa niż w przypadku pozostałych grup wiekowych¹. Podkreśla się ponadto, iż *pozycja absolwentów szkół wyższych w Polsce na rynku pracy stopniowo się pogarsza*². Taka sytuacja sprawia, iż młodzi ludzie bardzo często czują się zagnębieni oraz oszukani. Niejednokrotnie mają pretensje do pracodawców, rynku pracy, systemu edukacji czy też ogólnie – do Państwa. To potęguje ich frustracje a czasem także i bierność w kwestiach dalszej edukacji oraz poszukiwań pracy, co w konsekwencji jeszcze bardziej pogarsza sytuację osób młodych jak również wpływa na funkcjonowanie całego rynku pracy oraz gospodarki. Obecna sytuacja jest wypadkową wielu różnych czynników. Niewątpliwie wpływ na nią mają zmiany i przeobrażenia rynku pracy, systemu edukacji jak również sami studenci i absolwenci (ich postawa oraz zaangażowanie w planowanie własnej kariery zawodowej).

W obecnej sytuacji niezwykle ważną jest dyskusja na temat funkcjonowania współczesnego rynku pracy – zwłaszcza w kontekście roli, jaką na owym rynku pełnią absolwenci. Taka dyskusja powinna odbywać się zarówno wśród ustawodawców, przedstawicieli rynku pracy, pracodawców, przedstawicieli resortu edukacji, jak również wśród i przy udziale samych zainteresowanych – studentów i absolwentów. Szczególną rolę w przygotowaniu studentów i absolwentów do procesu tranzycji na rynek pracy może i powinno odgrywać poradnictwo zawodowe, które z założenia powinno łączyć interesy i współpracować z wszystkimi podmiotami rynków edukacji i pracy, mając jednak na uwadze głównie pomoc osobom radzącym się (w tym przypadku studentom, absolwentom jak również kandydatom do roli studentów). Pomoc ta powinna polegać na udzielaniu wsparcia w szeroko pojętym procesie rozwoju zawodowego. Począwszy od wyboru kierunku studiów, specjalności, poprzez dobór odpowiednich form rozwoju kompetencji w trakcie studiów i po studiach, poprzez przygotowanie młodych osób do wejścia na rynek pracy.

Kwestie związane z poradnictwem zawodowym (jego kluczową rolę, zadaniami i sposobami realizacji głównych celów) powinny być zatem dyskutowane i szerzej eksploatowane w polskiej literaturze przedmiotu, zwłaszcza w kontekście specyficznej sytuacji, w jakiej znaleźli się studenci oraz absolwenci.

Temat ten wydaje się o tyle ważny, że obecnie zarówno w analizach dotyczących stanu poradnictwa zawodowego w Polsce, w literaturze naukowej, jak i w piśmiennictwie branżowym niewystarczająco dużo uwagi poświęca się zagadnieniom dotyczącym poradnictwa zawodowego realizowanego ściśle dla studentów i absolwentów uczelni wyższych. Niewiele jest również projektów z zakresu poradnictwa zawodowego skierowanych głównie dla tej grupy docelowej (w przeciwieństwie do licznych projektów skierowanych do innych grup, np. osób bezrobotnych, uczniów szkół ponadgimnazjalnych itd.).

Istotą niniejszego artykułu jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na ważność problematyki poradnictwa zawodowego realizowanego dla studentów oraz absolwentów

¹ Aktywność ekonomiczna ludności Polski. IV kwartał 2014, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2015 dostęp online: stat.gov.pl/download/gfx/.../aktywnosc_ekonomiczna_iv_kw_2014.pdf (30.07.2015).

² D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 9/2013, s. 302.

uczelnii wyższych oraz zaproponowanie rozwiązań mających na celu usprawnienie podejmowanych w ramach poradnictwa zawodowego przedsięwzięć. Artykuł stanowi opis badań, których celem było zweryfikowanie opinii studentów na temat przydatności oraz jakości usług z zakresu poradnictwa zawodowego (stan obecny) oraz zbadanie ich oczekiwań względem formy świadczenia tychże usług (stan pożądany). Na tej podstawie sformułowane zostały rekomendacje, które mogą posłużyć usprawnieniu funkcjonowania poradnictwa dla studentów³.

Prezentowane w opracowaniu badania przeprowadzone zostały w 2014 roku wśród 143 studentów (udział w badaniu wzięli studenci Uniwersytetu Opolskiego (UO) i Akademii im. Jana Długosza (AJD)). Były to badania pilotażowe, które stanowią wstęp do dalszych analiz. W badaniu udział wzięli studenci trzeciego roku studiów licencyjnych oraz studenci pierwszego i drugiego roku studiów magisterskich. W celu pozyskania danych posłużono się ankietą zawierającą pytania zamknięte oraz otwarte. Uzyskane dane mają charakter poglądowy. Cele teoretyczne badania obejmowały:

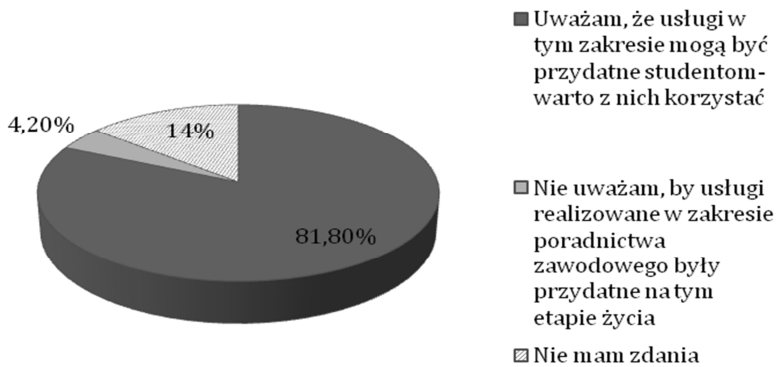
- określenie, jaka jest opinia studentów na temat użyteczności usług poradnictwa zawodowego (C1);
- wskazanie, jaka jest opinia studentów na temat jakości świadczonych usług (C2);
- poznanie, jakie są oczekiwania studentów względem usług z zakresu poradnictwa zawodowego (C3).

Celem praktycznym było uzyskanie informacji, które mogłyby pomóc w zaplanowaniu działań służących dostosowaniu usług poradnictwa zawodowego do aktualnych wymagań i oczekiwań studentów.

Opinie przyszłych absolwentów na temat przydatności i jakości usług z zakresu poradnictwa zawodowego – stan obecny. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że studenci na ogół pozytywnie oceniają przydatność usług z zakresu poradnictwa zawodowego na etapie studiów – uważa tak ponad 80% badanych (wykres 1). Jedynie niewiele ponad 4% studentów wyraziło radykalny pogląd, że usługi z zakresu poradnictwa zawodowego są niepotrzebne.

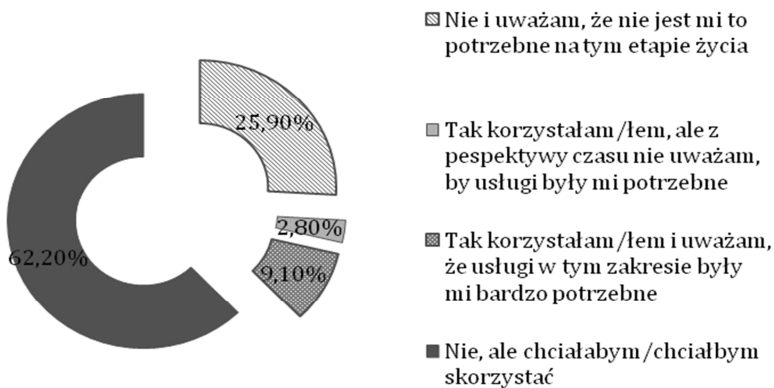
Co istotne jednak, pomimo że studenci doceniają znaczenie i przydatność usług w zakresie poradnictwa zawodowego – to, jak wynika z badań, sami rzadko z takich usług korzystają (wykres 2). Na pytanie *Czy korzystał/a Pan/Pani kiedykolwiek z usług w zakresie poradnictwa zawodowego podczas studiów?* zdecydowana większość badanych studentów odpowiedziała przecząco. Jedynie około 12% badanych respondentów miało okazje skorzystać z poradnictwa zawodowego na etapie studiów.

³ Należy nadmienić, iż badania opisywane w niniejszym artykule stanowią jedynie wycinek całości badań poświęconych zweryfikowaniu opinii i oczekiwań studentów i absolwentów względem poradnictwa zawodowego. Całość badań odnosiła się zarówno do opinii i oczekiwań na temat treści usług poradnictwa zawodowego, jak i ich formy. Niniejszy artykuł skupia się na szeroko pojętej formie świadczenia usług z zakresu poradnictwa zawodowego dla studentów. Prezentacji wyników badań na temat oczekiwań względem treści poradnictwa poświęcone zostało odrębne opracowanie.



Rys. 1. Ocena przydatności usług z zakresu poradnictwa zawodowego na etapie studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.



Rys. 2. Doświadczenia studentów związane z korzystaniem z usług z zakresu poradnictwa zawodowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Należałoby zatem zastanowić się, dlaczego częstotliwość korzystania z usług z zakresu poradnictwa zawodowego przez studentów jest tak niska, podczas gdy sami studenci dosyć wysoko oceniają przydatność takich usług (co sugerowałyby odpowiedzi studentów udzielone na pierwsze analizowane pytanie – wykres 1). Co ciekawe, o ile na pytanie sformułowane w sposób ogólny *Jaka jest Pana/Pani opinia na temat przydatności usług z zakresu poradnictwa zawodowego realizowanych na etapie studiów?* (w domyśle dla wszystkich studentów) ponad 80% wskazało, iż usługi te są przydatne (jedynie 4% uznało je za nieprzydatne a 14 nie potrafiło wskazać jednoznacznej odpowiedzi), tak już kiedy pytanie dotyczyło bezpośrednio przydatności dla konkretnego badanego, to ponad 1/4 wskazuje, że nie korzysta z takich usług, bo nie są one jej potrzebne. Nie zmienia to jednak faktu, że blisko 2/3 badanych uznało, że

chciałoby z takich usług skorzystać, ale nie miało do tej pory ku temu okazji. To zatem zastanawiająca kwestia: dlaczego pomimo wyraźnej potrzeby i chęci nie korzystają oni z usług z zakresu poradnictwa zawodowego?

Można przypuszczać, że przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone. Wiele bowiem zależy od samych studentów – ich motywacji, inicjatywy. Wszak mogą oni skorzystać z usług z zakresu poradnictwa zawodowego w różnych instytucjach świadczących taką pomoc m.in. w Urzędach Pracy, w Centrach Informacji Zawodowej, czy też w Akademickich Biurach Karier. Z pozoru zatem nic nie stoi na przeszkodzie, aby studenci z takich usług korzystali. Sami studenci jednak, jako powód niskiej częstotliwości korzystania z usług z zakresu poradnictwa zawodowego, wskazują na raczej średnią dostępność do takowych usług, jak również brak informacji o możliwościach skorzystania z poradnictwa zawodowego na etapie studiów. W ramach pytania otwartego, w którym studenci poproszeni zostali o wskazanie swoich opinii i oczekiwań względem poradnictwa zawodowego (wybrane wypowiedzi przedstawione zostały w tabeli 1), często powtarzającą się uwagą była właśnie ta dotycząca słabej dostępności i promocji usług. Studenci często wskazywali, iż tak naprawdę nie wiedzą, gdzie mogliby skorzystać z poradnictwa zawodowego. Podstawowym, często pojawiającym się zastrzeżeniem było to, że według studentów takie usługi nie są realizowane na uczelniach, a jeśli nawet są, to badani respondenci o nich nie słyszeli. Brak jest wystarczającej promocji, ogólnodostępnych informacji na temat możliwości skorzystania z oferty poradnictwa zawodowego dla studentów i absolwentów. Jak wynika z analizy wypowiedzi udzielonych w pytaniu otwartym dotyczącym opinii i oczekiwań względem usług z zakresu poradnictwa zawodowego, badani studenci oczekują przede wszystkim zwiększenia dostępności do usług z zakresu poradnictwa zawodowego oraz bardziej intensywnej i skutecznej promocji tychże usług (wraz z informacją – czego dotyczą). Okazuje się bowiem, że wielu badanych studentów w ogóle nie wiedziało czym jest poradnictwo zawodowe (często studenci mylnie utożsamiali poradnictwo zawodowe z działalnością Akademickich Biur Karier np. w zakresie pośrednictwa pracy, organizacji praktyk, staży itd.). Choć przecież w teorii powinni oni mieć do czynienia z tego typu formą pomocy na już etapie gimnazjum czy też w szkole ponadgimnazjalnej. To świadczyć może o wyjątkowo słabej kondycji poradnictwa zawodowego w Polsce. Tym bardziej iż badani studenci wyrazili głębokie zainteresowanie takowymi usługami (potwierdziły to również wypowiedzi studentów podczas badania oraz liczne pytania do prowadzących badanie na temat usług poradnictwa zawodowego i możliwości z nich skorzystania po jego przeprowadzeniu).

Wnioskować zatem można, że przyczyną małej częstotliwości korzystania przez studentów z usług z zakresu poradnictwa zawodowego jest raczej średnia dostępność do takowych usług oraz brak ich promocji wśród tej grupy docelowej. Problem ten wskazywany (choć szerzej nie analizowany) jest także w literaturze przedmiotu⁴.

⁴ M.in. B.J. Ertelt, *Tendencje rozwojowe eurodoradztwa*, [w:] *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, (red.) W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukła, Wyd. Im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 34.

Tabela 1. Wybrane uwagi studentów na temat funkcjonowania poradnictwa zawodowego

<p>Jakie są Pani/Pana uwagi wobec usług w ramach poradnictwa zawodowego realizowanych na etapie studiów?</p>
<p>Uwagi pozytywne:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Uważam, że bardzo ważne są szkolenia przygotowujące do poszukiwania pracy. Osobiście z nich nie korzystałam, ale wiem, że na uczelni, bodajże w ABK (Akademickich Biurach Karier – przypis autora) albo w AIP (Akademickich Inkubatorach Przedsiębiorczości- przypis autora) są robione. Powinno być więcej takich szkoleń (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Fajne są programy stażowe realizowane przez uczelnie (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Uważam, że organizacja targów pracy to fajna inicjatywa. Możliwość spotkania się z potencjalnym pracodawcą, zostawienia CV, które wcześniej można skonsultować z doradcą. Uważam, że to jest ok (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Poradnictwo zawodowe jest przydatne – uważam, że uczelnia robi dużo w tej kwestii, ale studentom się nie chce i nie korzystają (student 1 roku 2 stopnia).</i>
<p>Uwagi negatywne (zastrzeżenia):</p> <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Trudno wypowiedzieć mi się na temat usług poradnictwa zawodowego, ponieważ nigdy z nich nie korzystałam. Nawet nie wiem, że mogłabym i czego one mogłyby dotyczyć (studentka 3 roku studiów).</i>✓ <i>No niby na uczelni funkcjonuje ABK, ale co z tego jak nigdy nie ma tam aktualnych ofert pracy. O innych formach pomocy jakie świadczy ABK nie wiem – nie słyszałam. Jeśli takie usługi nawet są to nie są rozreklamowane (student 1 roku 2 stopnia).</i>✓ <i>Brak jakiegokolwiek informacji, promocji. Czasem dowiaduje się, że było coś organizowane – jakieś szkolenia, warsztaty, dni kariery ale zwykle po fakcie, a szkoda bo to fajna sprawa (studentka 3 roku studiów).</i>✓ <i>Wiem, że ABK działa u nas na Uczelni, nawet sporo robi, ale studenci nie korzystają z proponowanych form wsparcia – nie wiem czy im się nie chce, czy nie wiedzą bo faktem jest, że ABK nie robi żadnej promocji a studentów trzeba zachęcić, pokazać im korzyści z tego, że przyjdą na szkolenie, bo inaczej nie przyjdą (student 2 roku 2 stopnia).</i>✓ <i>Uważam, że nie ma w ogóle czegoś takiego jak system poradnictwa zawodowego na uczelni. Osobiście nie słyszałam o takich usługach w ogóle. Wiem, że niby są one realizowane w urzędzie ale to nie ma sensu. Znajomi po skończeniu studiów byli w urzędzie i nikt im nie pomógł. Samemu trzeba sobie radzić (studentka 3 roku studiów).</i>✓ <i>Nieadekwatność szkoleń do potrzeb studentów, zbyt mało ludzi organizujących porady, długie czekanie; kursy w godzinach przedpołudniowych – zwykle wtedy mamy zajęcia, a zaoczną to już w ogóle nie mają szans skorzystać (studentka 3 roku studiów).</i>

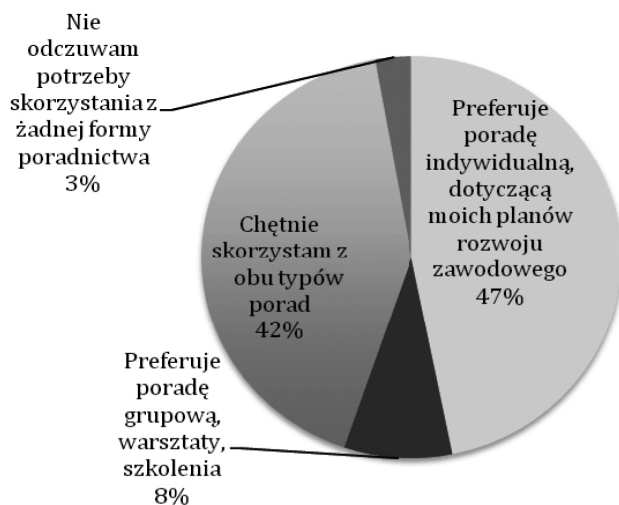
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Na podstawie powyżej zgromadzonych danych wnioskować można, że studenci na ogół pozytywnie oceniają przydatność usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Uznają, że są to usługi potrzebne studentom, a większość z nich chętnie skorzystałaby z takiej porady. W ten sposób zrealizowany został pierwszy cel badawczy, tj. określenie, jaka jest opinia studentów na temat użyteczności usług poradnictwa zawodowego.

Na podstawie zgromadzonych w trakcie badania danych nie jest natomiast w pełni możliwa realizacja drugiego celu badawczego, jakim było określenie, jaka jest opinia studentów na temat jakości usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Jako, iż tak

naprawdę niewielki odsetek badanych osób korzystał z usług poradnictwa zawodowego na etapie studiów trudno dokonać analizy oceny jakości tychże usług przez studentów. Na podstawie zgromadzonych badań wnioskować można jednak, iż studenci pozytywnie oceniają przedsięwzięcia organizowane w ramach poradnictwa zawodowego takie jak szkolenia nt. aktywnego poszukiwania pracy, organizacja dni kariery, wsparcie w organizowaniu staży zawodowych, pomoc w sporządzaniu dokumentów aplikacyjnych itd. W negatywny sposób natomiast oceniają dostępność usług z zakresu poradnictwa – czyli niezwykle istotny aspekt, który niewątpliwie wpływa na jakość świadczonych usług. Co więcej, wyraźnie należy podkreślić, że aktualnie podstawową barierą, która w wielu przypadkach uniemożliwia skorzystanie z poradnictwa zawodowego, jest właśnie mała dostępność oraz brak promocji tychże usług wśród studentów.

Oczekiwania studentów wobec formy świadczenia usług z zakresu poradnictwa zawodowego – stan pożądaný. W dalszej części badań starano się zweryfikować, jakie są oczekiwania studentów względem usług z zakresu poradnictwa zawodowego w zakresie formy, dostępności oraz miejsca ich świadczenia, jak również komunikacji na ich temat (promocji). W pierwszej kolejności zapytano studentów o ich preferencje w zakresie formy korzystania z szeroko pojętych usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Okazuje się, iż większość badanych osób preferuje uczestnictwo w porady indywidualnej dotyczącej wyznaczania indywidualnych planów rozwoju zawodowego. Blisko połowa (47%) wybrała tę formę jako najbardziej pożądaną. Natomiast równie często (42% odpowiedzi) studenci wskazywali, iż chętnie skorzystają zarówno z porady indywidualnej, jak i grupowej (dotyczącej m.in. aktywizacji zawodowej, pracy w grupie, wzajemnej motywacji itd.). Jedynie 8% osób preferuje bardziej spotkania grupowe niż indywidualne, a 3% badanych nie wykazuje chęci korzystania z usług w ramach poradnictwa zawodowego w ogóle. Z powyższego wynika zatem, że badani studenci bardziej preferują porady indywidualne niż grupowe lub chcą skorzystać z jednej i drugiej formy. Potrzeba skorzystania z porady indywidualnej wyrażona została jednak przez zdecydowaną większość badanych (blisko 90%). Tak wyraźnie podkreślona potrzeba indywidualnego spotkania z doradcą zawodowym stawia pewne wymagania wobec dostępności i formy poradnictwa zawodowego. Tymczasem odnosząc się do prezentowanych powyżej wypowiedzi studentów, wskazują oni m.in. na zbyt małą liczbę osób świadczących porady indywidualne, zbyt długi czas oczekiwania na takie spotkania lub też nieadekwatna jakość takich spotkań. Na ogół też pytani o poradnictwo zawodowe kojarzyli je z grupowymi formami wsparcia takimi jak warsztaty, szkolenia, porady grupowe. Wynikać to może również z faktu, iż taka forma realizowania usług z zakresu poradnictwa zawodowego dla studentów jest powszechniejsza. Na podstawie analizy danych uzyskanych w toku badań wnioskować można, iż przekazywanie informacji zawodowych w mediach, uczelnianych biuletynach czy też podczas grupowych spotkań, szkoleń, warsztatów czy prelekcji to forma, która nie w pełni zaspokaja potrzeby studentów.



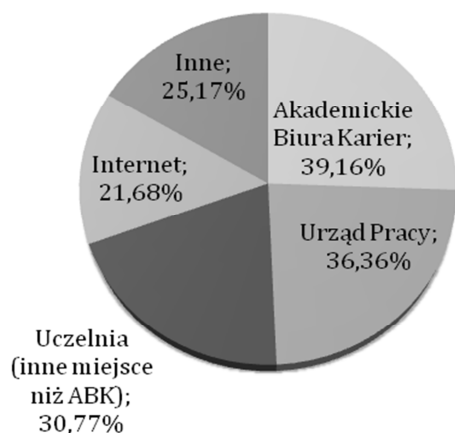
Rys. 3. Preferencje w zakresie formy porady zawodowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Należałoby zatem rekomendować podjęcie takich działań, które służyłyby zwiększeniu dostępności indywidualnych usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Studenci powinni mieć możliwość regularnego spotykania się z doradcą zawodowym w dogodnym dla obu stron miejscu i czasie. By jednak działania takie były jak najbardziej dopasowane do potrzeb i oczekiwań studentów, warto zastanowić się, gdzie studenci chcieliby z takich usług korzystać. Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci najchętniej skorzystaliby z pomocy doradcy zawodowego na uczelni: w Akademickich Biurach Karier (39,16% odpowiedzi) lub w innych miejscach niż Biura Karier (30,77%). Ponad 1/3 badanych chętnie uda się po taką pomoc do urzędu pracy, a blisko 1/4 studentów chciałaby skorzystać z porady doradcy zawodowego za pośrednictwem Internetu. Ponad 25% badanych wskazało, iż posiada inne preferowane miejsca korzystania z poradnictwa, ale nikt spośród tych osób nie uzupełnił swojej odpowiedzi o to, jakie to są miejsca.

Warto podkreślić, iż obecnie z usług poradnictwa zawodowego studenci mogą skorzystać przede wszystkim w biurach karier i urzędach pracy. Zaznaczyć jednak należy, iż nie każda szkoła wyższa posiada biuro karier (szacunkowa liczba biur karier w 2014 roku wynosiła 346 na 442 uczelnie wyższe⁵) i nie w każdym takim biurze zatrudniani są doradcy zawodowi. I choć, jak wynika z raportu *Akademickie Biura Karier w Polsce* z roku 2014, usługi z zakresu poradnictwa zawodowego są jednymi z najczęściej realizowanych przez badane ABK (według deklaracji podejmuje je ok. 87% badanych ABK), to jednak wyniki badań opisywanych w niniejszym artykule

⁵ Akademickie Biura Karier w Polsce. Bieżąca Działalność i możliwości rozwoju, Wyd. Rzecznik Praw Absolwenta, Warszawa 2014, dostęp: http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_04/a6209ec0d9ee2ebb9d13f934c76125ec.pdf (01.08.2015).



Rys. 4. Preferowane miejsce świadczenia usług w ramach poradnictwa zawodowego dla studentów (możliwość więcej niż 1 odp.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

wskazują, że częstotliwość korzystania z tych usług w ABK nie jest zbyt wysoka. W prowadzonych badaniach studenci wyraźnie podkreślili problemy z dostępnością do usług z zakresu poradnictwa zawodowego (dodać należy, że na obu uczelniach, na których prowadzone było badanie, funkcjonują AKB).

W tym kontekście warto zaznaczyć, iż na podstawie prowadzonych badań można stwierdzić, że studenci przede wszystkim oczekują rzetelnej informacji zawodowej – informacji na temat rynku pracy (w pytaniu dotyczącym najważniejszych celów skorzystania z porady zawodowej studenci jako 3 najważniejsze wskazywali kolejno: uzyskanie rzetelnych informacji na temat rynku pracy – 82,52%; uzyskanie wsparcia w zakresie określania własnych potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym – 76,92% oraz uzyskanie wsparcia w procesie wkraczania na rynek pracy – przygotowanie do tego procesu – 62,92%). Tymczasem, jak wynika z cytowanego już raportu na temat działalności ABK badaniami rynku pracy zajmuje się jedynie niespełna połowa badanych biur (44,98%). Większość skupia się głównie na informowaniu studentów o ofertach pracy, praktyk i staży⁶. To wszystko sprawia, że potencjał uczelni wyższej oraz akademickich biur karier jest aktualnie nieodpowiednio wykorzystany w kwestiach oferowania usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Należałoby zatem rekomendować utworzenie miejsc, w których studenci swobodnie mogliby korzystać z oferty poradnictwa zawodowego – w których oferta byłaby dostosowana przede wszystkim do ich specyficznych potrzeb. Ważne ponadto, aby usługi te były dopasowane do potrzeb rynku pracy i korelowały z działaniami uczelni wyższych, ale – co ważne, były od niej całkowicie niezależne (doradcy zawodowi w swoich działaniach powinni kierować się

⁶ Tamże, s. 9–10.

głównie interesem kandydatów, studentów oraz absolwentów, a nie uczelni). Zgodnie jednak z oczekiwaniami i sugestiami samych badanych studentów – dla ich wygody – warto, by usługi te realizowane były na lub w pobliżu uczelni wyższych.

Na uwagę zasługuje również fakt, iż ponad 20% badanych studentów chętnie skorzystałby z porad doradcy zawodowego za pośrednictwem Internetu. To również stanowić może ważne wyzwanie dla współczesnego poradnictwa zawodowego zwłaszcza, jeśli weźmie się pod uwagę migracje studentów, wymiany oraz wyjazdy zagraniczne (e-doradztwo umożliwi w takim wypadku np. kontynuację już rozpoczętego procesu doradczego) czy też choćby coraz popularniejszy e-learning (jeśli studia odbywają się w formie e-learningu i właśnie taką formę nauczania z różnych przyczyn wybrali studenci, być może również z takiej formy usług poradnictwa zawodowego woleliby skorzystać)⁷. Liczne badania i opracowania wskazują na fakt, iż współcześnie zwłaszcza młodzi ludzie coraz częściej korzystają z Internetu (w tym m.in. z portali społecznościowych) – szukają tam wszelakich informacji oraz porad, wykorzystują Internet do zaprezentowania się potencjalnym pracodawcom np. poprzez swoją aktywność na portalach typu GoldenLine. Przeniesienie części usług z zakresu poradnictwa zawodowego do sieci może zatem okazać się zasadne zwłaszcza w kontekście wyników prowadzonych badań.

Z drugiej strony istotną kwestią może okazać się wykorzystanie sieci Internet oraz urządzeń mobilnych do promocji usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Jak bowiem wskazują na to specjaliści ds. marketingu, współcześnie młodzi ludzie często korzystają z Internetu oraz urządzeń mobilnych (smartfony, tablety) – są coraz bardziej aktywnymi użytkownikami różnorodnych portali, na których sami umieszczają informacje oraz ich tam poszukują (dotyczy to również informacji na temat ofert produktów, usług). W tym kontekście odpowiednio skonstruowana reklama umieszczana na portalach społecznościowych czy też urządzeniach mobilnych skierowana do młodych użytkowników często ma znaczącą siłę wpływu⁸. Reklama i promocja usług z zakresu poradnictwa zawodowego prowadzona za pośrednictwem sieci może zatem okazać się metodą skuteczną, a dzięki tego typu przedsięwzięciom więcej studentów może mieć okazję dowiedzieć się o aktualnej ofercie i dostępności usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Potwierdzają to również wyniki badań. Respondenci w zdecydowanej przewadze wskazali, iż chcieliby uzyskać informacje na temat

⁷ Szerzej na temat wirtualnego poradnictwa zawodowego m.in.: D. Kukla, M. Zając, *Managing virtual environment for the needs of vocational guidance development*, [w:] *Vocational counselling changes and challenges on the labour market* (red.) J. Górna, D. Kukla, Publishing House of Jan Długosz University in Częstochowa, Częstochowa 2014, s. 249–272; O. Łodyga, *Nowe technologie komunikacyjne w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Wyd. Difin, Warszawa 2011.

⁸ Szerzej m.in. K. Łazorko, *Działalność marketingowa polskich przedsiębiorstw a aktywność polskich konsumentów w mediach społecznościowych*, [w:] *Między pracą a konsumpcją. Co decyduje o miejscu człowieka w dzisiejszym społeczeństwie?* (red.) F. Byłok, U. Swadźba, Wyd. Śląsk, Katowice, 2014, s. 173–188; K. Łazorko, *Kierunki zmian w reklamie mobilnej na rynku polskim* [w:] *Technologie informacyjne w funkcjonowaniu organizacji. Zarządzanie z wykorzystaniem multimediów*, (red.) L. Kiełtyka, Wyd. TNOiK, Toruń, 2013, s. 95–108.

oferty z zakresu poradnictwa zawodowego za pośrednictwem Internetu. W szczególności informacje takie chcieliby znaleźć na stronie internetowej uczelni (36,36%), otrzymywać za pośrednictwem newsletterów przesyłanych im na pocztę elektroniczną (25,9%) lub za pośrednictwem mediów społecznościowych (15%). Co więcej, studenci chcieliby dowiadywać się o ofercie za pośrednictwem plakatów umieszczanych na uczelni (20%) oraz z innych form (choć nikt nie wskazał (jakich)⁹.

Wydaje się zatem, iż poradnictwo zawodowe jest potrzebne i przydatne studentom i absolwentom na różnych etapach ich szeroko pojmowanego rozwoju zawodowego. Studenci głównie wyrażają chęć uczestniczenia w poradach indywidualnych dotyczących planowania ich ścieżek karier. Najczęściej chcieliby, aby takie porady odbywały się na uczelni, by ich częstotliwość była wyższa. Na podstawie powyższych analiz wnioskować można, iż w istocie częstotliwość ta wzrosłaby, gdyby zwiększono dostępność do usług z zakresu poradnictwa zawodowego (na uczelniach) oraz informowano o nich, promowano je w bardziej skuteczny sposób.

Warto ponadto dodać, iż możliwość swobodnych wypowiedzi studentów na temat oczekiwań wobec poradnictwa zawodowego (pytanie otwarte – tabela 2) pozwala na wyciągnięcie następujących dodatkowych wniosków:

- Studenci oczekują konkretnej, rzetelnej porady – cenią sobie aktualne, bieżące informacje, które są efektem znajomości lokalnego rynku pracy, niejednokrotnie także efektem współpracy, kontaktów z lokalnymi pracodawcami. Studenci oczekują nieco innych informacji niż te, które są ogólnie dostępne i które w kilka chwil sami mogliby pozyskać. Chcieliby również mieć możliwość rzetelnej weryfikacji ogólnodostępnych informacji na temat rynku pracy. Doradców zawodowych traktują zatem jak ekspertów posiadających obszerną wiedzę zgromadzoną na podstawie m.in. prowadzonych przez siebie badań, analiz rynku pracy.
- Studenci oczekują możliwości większej częstotliwości spotkań (zwłaszcza indywidualnych), elastyczności w zakresie dostępności (godzinowej) dla studentów.
- Respondenci podkreślają wagę promocji usług w zakresie poradnictwa zawodowego, podkreślając, iż nie każdy ma świadomość, że z takich usług może skorzystać.
- Badane osoby oczekują fachowej pomocy w doborze szkoleń, swoistego „wyjścia” do studentów z ofertą praktyk, staży, kursów dokształcających, indywidualnego podejścia do każdego studenta, szerszych informacji na temat kierunków studiów przydatnych zwłaszcza przy okazji wyboru specjalności (pojawily się głosy jakoby porada mająca na celu diagnozę predyspozycji odbywająca się przed podjęciem takiej decyzji miała być obowiązkowa).

⁹ Analizowane pytanie brzmiało: „Jakie jest najskuteczniejsze źródło informacji i promocji usług z zakresu poradnictwa zawodowego? – studenci mieli możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi.

Tabela 2. Wybrane wypowiedzi studentów na temat ich oczekiwań wobec poradnictwa zawodowego

Jakie są Pani/Pana oczekiwania wobec usług w ramach poradnictwa zawodowego realizowanych na etapie studiów?
<p>Oczekiwania:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Chciałbym uzyskać rzetelną pomoc, konkretną informację, a nie żeby to była tylko pogadanka i informacje jakie każdy może znaleźć w necie (student 3 roku).</i>✓ <i>Usługi te powinny koncentrować się na pomocy w znalezieniu pracy. Może doradcy powinni bardziej współpracować z lokalnymi pracodawcami, znać ich potrzeby i mieć dobre kontakty (student 1 roku 2 stopnia).</i>✓ <i>Przede wszystkim większa częstotliwość spotkań, więcej ogłoszeń na temat tych usług, Większy rozgłos (student 1 roku 2 stopnia).</i>✓ <i>Większy nacisk na pomoc w doborze ścieżki kariery. Fachowe określenie zdolności i pomoc w doborze szkoleń; szkolenia powinny być dostępne na studiach; więcej informacji na temat możliwości skorzystania zarówno z porady, jak i szkoleń (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Rozwijanie kluczowych kompetencji, organizowanie większej ilości praktyk, ale też więcej porad indywidualnych; zwiększenie jakości (studentka 1 roku 2 stopnia).</i>✓ <i>Doradcy powinni wiedzieć, na które kierunki jest obecnie zapotrzebowanie; wskazywać, kursy, które umożliwiają przekwalifikowanie się. Uważam, że w ogóle to poradnictwo powinno być obowiązkowe – chociażby przed ostatecznym wyborem specjalności studiów (studentka 5 roku).</i>✓ <i>Należy zadbać o większe możliwości skorzystania z poradnictwa (dostęp); ale też o przygotowanie i kompetencje doradców. Ważne jest indywidualne podejście do każdego, rozmowy indywidualne np. na temat wyboru studiów 2 st., studiów podyplomowych, kursów; szkoleń (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Większy nacisk na szkolenie umiejętności miękkich (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Oczekuję wysokich kompetencji doradcy, dużej wiedzy na temat rynku pracy, wskazania kierunków w które warto inwestować czas (studentka 3 roku).</i>✓ <i>Szkolenia szeroko reklamowane; lepsza promocja, szerszy zasięg; pomoc w wyborze przyszłego zawodu; biura na uniwersytetach i uczelniach wyższych; poradnictwo na każdym etapie edukacji; ogólnodostępne, większa promocja, na każdej uczelni, wydzielone miejsce, każdy powinien o nim wiedzieć; ogólnodostępność, rzetelność (studentka 2 roku 2 stopnia).</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Podsumowanie. Na podstawie analizy danych uzyskanych w badaniu możliwe było zrealizowanie dwóch zakładanych celów. Dowiedziono, że zgodnie z deklaracjami studentów uważają oni usługi z zakresu poradnictwa zawodowego za przydatne. Odczuwają oni potrzebę skorzystania z tego typu usług, a tym samym można stwierdzić, że istnieje realne zapotrzebowanie na usługi z zakresu poradnictwa zawodowego wśród studentów.

W toku badania okazało się, że tylko znikomy odsetek respondentów miał okazję korzystać z usług z zakresu poradnictwa na etapie studiów (wielu z nich nie wie nawet, czego usługi te mogą dotyczyć). Tym samym niemożliwe było wnikliwie i miarodajnie określenie opinii studentów na temat jakości usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Wielkość próby badawczej (czyli osób, które korzystały z takowych usług i mogły wyrazić swoją opinię o jakości) nie pozwoliła na uogólnienie otrzymanych informacji.

Jednakże bardzo istotnym wnioskiem z badań jest spostrzeżenie studentów dotyczące niedostatecznej dostępności usług z zakresu poradnictwa zawodowego oraz ich słabej promocji (czyli niejako również jakości). Czynniki te w znaczny sposób utrudniają korzystanie z tych usług większości badanych studentów, co ma wpływ na jakość. Największy problem obecnie stanowi właśnie fakt, że z usług w zakresie poradnictwa zawodowego (pomimo deklaracji chęci, zgłaszanych potrzeb, oczekiwań) nie korzysta zbyt wielu respondentów. Wydaje się zatem, iż w obecnej sytuacji najważniejszym wyzwaniem wobec poradnictwa zawodowego jest zwiększenie dostępności oraz promocji tychże usług. Oczekują tego badani studenci. Analiza oczekiwań studentów powinna zatem zostać wzięta pod uwagę podczas planowania rozwoju usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Rozwój ten powinien dotyczyć zwiększenia dostępności do tychże usług zwłaszcza w formie porad indywidualnych (głównie na uczelni, ale także w formie porad on-line). Poradnictwo zawodowe powinno nieustannie dostosowywać się do potrzeb studentów, świadcząc pomoc m.in. w wyborze specjalności studiów, określaniu planów zawodowych, formułowaniu indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego, wkraczaniu na rynek pracy. Ważnym elementem usług z zakresu poradnictwa zawodowego powinna być rzetelna informacja zawodowa (informacja na temat rynku pracy, lokalnych pracodawców – zwłaszcza takie informacje, które gromadzone są na bieżąco, są efektem wnikliwej analizy rzeczywistości, pochodzą z wiarygodnych źródeł, w tym np. od pracodawców, z którymi doradcy powinni mieć kontakt). Ponadto ważna jest skuteczna promocja i informacja na temat samych usług z zakresu poradnictwa zawodowego (oraz możliwości skorzystania z nich), wyrażanie zachęt, motywowanie. Płynny system informacji zapewne pozwoli na usprawnienie funkcjonowania poradnictwa zawodowego, jak również przyniesie korzyści samym studentom.

Z powyższego wynika zatem, iż istnieje realna potrzeba rozwoju usług z zakresu poradnictwa zawodowego skierowanych do studentów uczelni wyższych, a rynek pracy, edukacji, jak również oczekiwania studentów stawiają wiele wyzwań wobec współczesnego poradnictwa zawodowego.

Bibliografia

1. Aktywność ekonomiczna ludności Polski. IV kwartał 2014, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2015 dostęp online: stat.gov.pl/download/gfx/.../aktywnosc_ekonomiczna_iv_kw_2014.pdf (30.07.2015).
2. Piróg D., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 9/2013, s. 302.
3. Ertelt B.J., *Tendencje rozwojowe eurodoradztwa*, [w:] *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, (red.) W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukła, Wyd. Im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 34.
4. Akademickie Biura Karier w Polsce. Bieżąca Działalność i możliwości rozwoju, Wyd. Rzecznik Praw Absolwenta, Warszawa 2014, dostęp: http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_04/a6209ec0d9ee2ebb9d13f934c76125ec.pdf (01.08.2015).
5. Kukła D., Zajac M., *Managing virtual environment for the needs of vocational guidance development*, [w:] *Vocational counselling changes and challenges on the labour market* (red.) J. Górna, D. Kukła, Publishing House of Jan Dlugosz University in Częstochowa, Częstochowa 2014, s. 249–272.
6. Łodyga O., *Nowe technologie komunikacyjne w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Wyd. Difin, Warszawa 2011.
7. Łazorko K., *Działalność marketingowa polskich przedsiębiorstw a aktywność polskich konsumentów w mediach społecznościowych*, [w:] *Między pracą a konsumpcją. Co decyduje o miejscu człowieka w dzisiejszym społeczeństwie?* (red.) F. Bylok, U. Swadźba, Wyd. Śląsk, Katowice, 2014, s. 173–188.
8. Łazorko K., *Kierunki zmian w reklamie mobilnej na rynku polskim*, [w:] *Technologie informacyjne w funkcjonowaniu organizacji. Zarządzanie z wykorzystaniem multimediiów*, (red.) L. Kiełtyka, Wyd.TNOiK, Toruń, 2013, s. 95–108.

dr hab. Daniel KUKŁA

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa
Zakład Doradztwa Zawodowego
d.kukla@ajd.czyst.pl

mgr Marta ZAJĄC

Politechnika Częstochowska
Wydział Zarządzania
mart.zajac@gmail.com

Magdalena CIECHOWSKA

Akademia Ignatianum w Krakowie

Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dylematy inkluzji studentów z niepełnosprawnością – perspektywa nauczyciela akademickiego

The dilemmas of inclusion of disabled students
– the perspective of an academic teacher

Słowa kluczowe: student niepełnosprawny, ocena, wykładowca.

Key words: a disabled student, assessment, an academic teacher.

Abstract: This article presents the results of qualitative research, showing the attitudes of academic teachers towards students with disabilities, their problems and dilemmas being experienced by teachers, with reference to the assessment of work of students with disabilities. Research were carried out based on the involving paradigm, using in-depth interviews with academic teachers.

Wprowadzenie. Polityka inkluzji społecznej, a w szczególności edukacyjnej, osób niepełnosprawnych jest odpowiedzią na rosnące potrzeby, ambicje i aspiracje podmiotów, ale przede wszystkim obrazem zmieniających się poglądów, nastawień społecznych oraz polepszania się jakości życia i zwiększania możliwości funkcjonowania we współczesnym świecie. Uwarunkowania prawne otwały wiele „zamkniętych drzwi”, zwróciły uwagę członków społeczeństw na prawo do równości i wolności wszystkich obywateli realizowane poprzez zaspokajanie potrzeb – powszechnych i indywidualnych, fizjologicznych i samozachowania, lecz w szczególności orientacyjnych, takich jak potrzeby poznawcze, kontaktu emocjonalnego, sensu życia¹, bowiem „każdy potrzebuje tych warunków, bez których nie mógłby prawidłowo funkcjonować, tj. w pełni wykorzystać swych zdolności w działaniu i rozwijać się”².

Proces inkluzji osób niepełnosprawnych a możliwości samorozwoju i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Międzynarodowe doświadczenia pokazują, iż polityka edukacji i pracy osób niepełnosprawnych przybiera charakter globalny, wdrażane rozwiązania muszą brać pod uwagę realne możliwości osób z uwzględnieniem wymagań stawianych przez rynki pracy³. Jak pokazują badania, na gruncie polskim

¹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983, s. 139–148.

² K. Obuchowski, tamże.

³ J. Høgelund, In Search of Effective Disability Policy Comparing the Developments and Outcomes of Dutch and Danish Disability Policies; E. Wojtasik, *Znaczenie Poradnictwa w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania - wspólna misja*, poz. wieloautorska, s. 496.

ponad połowa osób niepełnosprawnych posiada zaledwie wykształcenie na poziomie minimalnym – podstawowym, w tym niepełnym podstawowym, gimnazjalnym i zasadniczym zawodowym (zasadnicze zawodowe 27,8%, gimnazjalne 1,9%, podstawowe 33,2%). Wykształcenie wyższe posiada 8,1% niepełnosprawnych ogółem bez podziału na rodzaj niepełnosprawności, policealne 1,5%, średnie 23,8, a 3,7% pozostaje bez żadnego wykształcenia. Niemniej jednak od lat 90. ubiegłego wieku obserwuje się znaczną dynamikę wzrostu ilości osób niepełnosprawnych podejmujących kształcenie na wyższym szczeblu. Na przestrzeni ok. 10 lat obserwuje się ok. 20-krotny przyrost osób podejmujących naukę na szczeblu akademickim⁴. Na rynku pracy natomiast zatrudnienie ogółem znajduje ok. 14,8%, a wśród badanych przewagę stanowią mężczyźni (67%). Największe szanse znalezienia zatrudnienia, jak wynika z raportów i danych GUS, mają osoby z wyższym wykształceniem (w 2012 roku na 263 – 75 pracowało, co stanowi 28,5%, dla porównania; w grupach badanych osób z wykształceniem policealnymi i średnim zawodowym odsetek pracujących wyniósł 19,97%, średnim ogólnokształcącym 14,1%, zasadniczym zawodowym 17,3%, podstawowym w tym niepełnym i gimnazjalnym 5,7%⁵).

Przyczyn powyższego zjawiska związanego z bardzo niewielkim odsetkiem osób niepełnosprawnych na rynku pracy należy szukać nadal w ograniczeniach społecznych, w tym dostępu do nauki, ale także nieadekwatności doboru metod, form i kierunku kształcenia do możliwości psychofizycznych podmiotów. Jak pokazują badania, około 18% osób niepełnosprawnych realizuje obowiązek szkolny w niezgodności z zalecaną formą kształcenia zawartą w orzeczeniach, a na poziomie szkoły podstawowej odsetek takich uczniów sięga 45,6%⁶. Z jednej strony inkluzja edukacyjna rozwija się w polskich ogólnodostępnych szkołach i obejmuje dzieci nawet z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, z drugiej strony, jak donoszą raporty ewaluacyjne, szkolnictwo to nie stwarza adekwatnych warunków rozwoju dla osób niepełnosprawnych⁷. Dostrzegając powyższy problem, kraje wspólnoty europejskiej próbują wyjść naprzeciw potrzebom osób niepełnosprawnych w zakresie edukacji, w tym edukacji uniwersyteckiej i ustawicznej, umożliwiającej zdobywanie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Akademie, uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe i in. Unii Europejskiej próbują wspomagać funkcjonowanie jednostek niepełnosprawnych przede wszystkim poprzez wsparcie finansowe, częściowo bądź całkowicie refundujące

⁴ T. Cierpiałowska, *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, s. 30.

⁵ I. Kukulak-Dolata, H. Sobocka-Szczapa, *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, s. 11–27.

⁶ I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w]: *Pedagogika Specjalna, różne poszukiwania, wspólna misja*, pozycja wieloautorska, s. 392.

⁷ A. Czyż, I. Gałuszka, *Analiza stanu i warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie małopolskim*, w druku. Por. I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*.

osobie niepełnosprawnej koszty związane z organizowaniem specjalnego wyposażenia i środków dydaktycznych oraz osobistych ułatwiających naukę, wsparcie osobistego asystenta, koszty zakwaterowania i podróży. Niestety nadal obserwuje się niekorzystny podział osób niepełnosprawnych według kryterium wiekowego – na dzieci i dorosłych, gdzie brakuje drożności w systemie szeroko pojętej opieki i wsparcia⁸. Ponadto wyróżnia się bariery w kształceniu i funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych, które można podzielić na: sytuacyjne, dyspozycyjne i instytucjonalne. Dodatkowo należy tu zastanowić się nad postrzeganiem samej niepełnosprawności przez otoczenie, ale i studenta, jego identyfikacji i potrzeb zmian lokacji na skali pełno – niepełnosprawność, myśleniu o sobie w kategoriach kolektywistycznych czy indywidualistycznych⁹. Oczekiwania natomiast zgłaszane przez studentów niepełnosprawnych to przede wszystkim usuwanie barier zewnętrznych, ale też barier psychospołecznych poprzez szerzenie wiedzy na temat specyfiki niepełnosprawności, organizowanie zebrań czy treningów interpersonalnych. Dużą wagę studenci przywiązują również do wprowadzania zmian w regulaminach i programach studiów oraz przygotowania wykładowców. Poza niwelowaniem barier zewnętrznych studenci domagają się wprowadzenia dla nich samych organizowania wsparcia psychologicznego, doradztwa zawodowego, dostępu do asystentów oraz intensywniejszej pomocy w rozwiązywaniu problemów. Analizując badania studentów pełnosprawnych dotyczące możliwości i ograniczenia studiowania osób niepełnosprawnych dostrzega się zbieżności ocen. Priorytetem w ocenach są udrożnienie dostępu do edukacji, ale z zawężeniem wyboru kierunku, dyktowanego indywidualnymi możliwościami podmiotów, usuwanie barier – w szczególności architektonicznych oraz barier społecznych w tym podnoszenie świadomości i wrażliwości otoczenia. Podkreśla się również, iż warunkami wpływającymi na zwiększenie ilości niepełnosprawnych osób studiujących jest profesjonalne podejście kadr akademickich, odpowiednie zaplecze dydaktyczne oraz przyjazne otoczenie¹⁰.

Metodologia badań własnych. Z uwagi na pełnienie zawodu nauczyciela akademickiego i orientację metodologiczną, jako filozoficzne tło badań, przyjęto paradygmat uczestniczący jako ten, który najbardziej odpowiada czynnemu zaangażowaniu auterek w przedmiot badania. Przyjęty paradygmat uczestniczący, wymieniony w klasyfikacji E. Guby i Y. Lincoln jest oparty na współpracy i zakłada subiektywno-obiektywny charakter badań¹¹, w związku z czym jest on odbiciem sytuacji badaczek w badanej rzeczywistości (np. organizacja procesu dydaktycznego, dylematy ewaluacji). Celem przyświecającymi niniejszym badaniom było odkrycie i opisanie dylematów

⁸ L. Waddington Disability Benefits and Entitlements in European Countries: Mutual Recognition and Exportability of Benefits. A synthesis of evidence provided by ANED country reports and additional sources, Academic Network of European Disability experts, s. 88–106.

⁹ A. Kobyłańska, *Człowiek z niepełnosprawnością jako student – niepełnosprawny czy student?* [w:] *Dorostłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, K. Rzedziecka, A. Kobyłańska (red.), s. 349–356.

¹⁰ J. Pilecki, S. Olszewski, K. Parys, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dylematy Pedagogiki Specjalnej*, A. Rakowska, J. Baran (red.), s. 109–110.

¹¹ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemieliński (red.), *Badania jakościowe*, T.1, s. 81.

dotyczących przebiegu i organizacji procesu dydaktycznego na gruncie akademickim z perspektywy wykładowcy, ze szczególnym uwzględnieniem ewaluacji jego pracy. Do realizacji badań przyjęto metodę wywiadu pogłębionego częściowo ustrukturyzowanego¹² oraz autoobserwacji. Dla gromadzenia informacji wykorzystano dyspozycje do wywiadu oraz autoobserwacji.

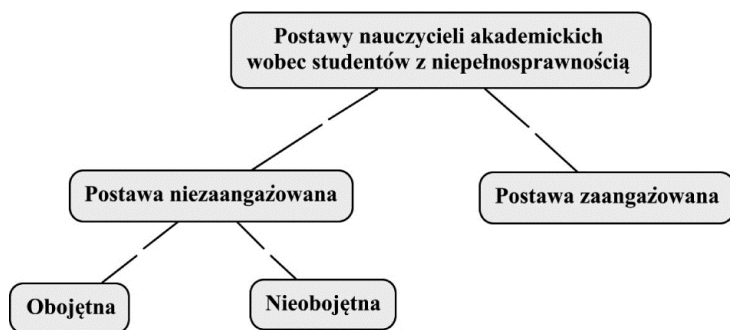
Dobór próby był celowy – za M. Pattonem wybrano dobór ze względu na określone kryteria¹³, którymi był bezpośredni kontakt ze studentami z niepełnosprawnością przez co najmniej jeden semestr prowadzonych zajęć.

Badanymi byli nauczyciele akademicy o stażu od 5 do 7 lat – 8 kobiet i 1 mężczyzna, w wieku od 31 do 56 lat, pracujący na krakowskich uczelniach i na co dzień spotykający się z niepełnosprawnymi studentami na kierunkach pedagogicznych. Tylko mężczyzna był socjologiem (specjalność: praca socjalna), natomiast wszystkie kobiety pedagogami.

Wykorzystano następujące procedury rzetelności i trafności badań: triangulacja źródeł, wydłużony czas przebywania w terenie, triangulacja metod oraz triangulacja badaczy¹⁴. Do analizy danych wykorzystano (w zależności od zgromadzonego materiału) kodowanie otwarte i tematyczne z zachowaniem – na każdym etapie – kodowania *in vivo*¹⁵. W celu wizualizacji danych wykorzystano program z zakresu CAQDAS – Cmap Tools.

Postawy nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnością.

Z odpowiedzi badanych wyłoniono dwie postawy, które były jednocześnie reakcją na obecność studenta z niepełnosprawnością w grupie. Pierwsza z nich to postawa niezaangażowana, która dzieli się na dwie podgrupy, co jest widoczne na poniższym schemacie.



Schemat 1. Postawy nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnością

Pierwszą podgrupą są wykładowcy obojętni na obecność studenta niepełnosprawnego – niezwracający na niego uwagi. Drugą stanowią nauczyciele nieobojętni

¹² Z uwagi na dostępność badanych nauczycieli wykorzystano również wywiad on-line oraz kwestionariusz otwarty – D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, s. 226.

¹³ M. Q. Patton, *Qualitative research and evaluation methods*.

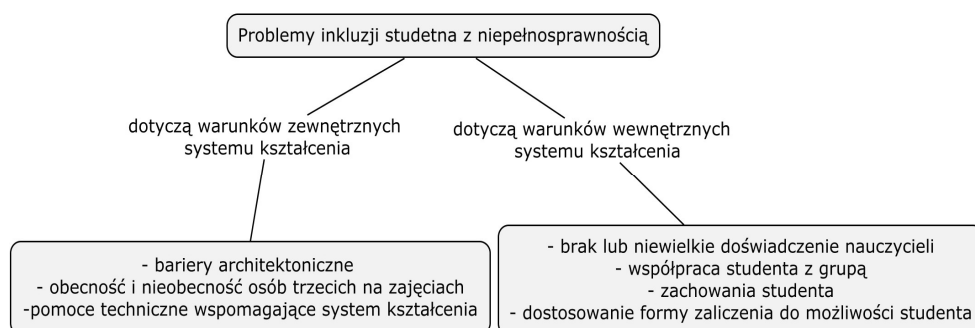
¹⁴ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*.

¹⁵ Oprócz dłuższych narracji, każdy fragment zaznaczony kursywą jest zaczerpnięty z wypowiedzi badanych.

na obecność studenta niepełnosprawnego. Nie wykazują oni jednak zaangażowania w proces nauczania, co mogłoby pomóc aktywizować i zintegrować całość grupy. Tłumaczą to brakiem takiej konieczności lub też liczeniem na grupę studencką oraz koniecznością równego traktowania wszystkich: *nie chcę faworyzować ani deprecjonować studenta zwracaniem uwagi na niego w obecności grupy. Studenci sami mu pomogą*. Oczywiście nie wszyscy studenci niepełnosprawni wymagają pomocy, ale też nie wszystkie grupy studenckie zaoferują pomoc takiemu koledze. Tak więc nie można tu osądzać, czy ta postawa nieobojętna jest dobra czy zła. Można ją natomiast rozpatrywać w kategoriach właściwej czy niewłaściwej w danej sytuacji, która w każdej grupie studenckiej będzie inna. Niestety, nauczyciele wykazujący taką postawę nie potrafili również zidentyfikować rodzaju niepełnosprawności studenta, który uczęszczał na zajęcia oraz byli powierzchowni w ocenie jego funkcjonowania, dostosowania sposobu przekazu treści i środków dydaktycznych oraz formy zaliczenia przedmiotu do jego możliwości. Pojawiały się tutaj takie formy oceny jak: *student dawał sobie radę na zajęciach; student był na zajęciach trochę nieobecny, student był przychylny zaproponowanej formie zaliczenia; student bez problemu zaliczył; student w końcu zaliczył*.

Kolejną jest postawa zaangażowana. Charakteryzuje ona z kolei wykładowców postrzegających uczestników zajęć z niepełnosprawnością jako wyzwanie nie tylko dla siebie, ale również dla innych studentów, a szerzej – również dla całego systemu szkolnictwa wyższego, który wciąż wymaga zmian w tym kierunku. Nauczyciele sami inicjują tu formę pomocy i – pomimo własnych obaw co do adekwatności pomocy – nie zważają na reakcję innych: *Udzielenie wsparcia nie było całkowicie zależne ode mnie, jednak dołożyłam wszelkich starań, by te same treści zostały przekazane z dostosowaniem do charakteru niepełnosprawności*.

Problemy związane z inkluzją studentów z niepełnosprawnością. Badani nauczyciele podkreślają, że *problemem nigdy nie jest osoba studenta niepełnosprawnego, lecz brak lub istotne niedociągnięcia w istniejących systemach bieżącej pomocy umożliwiającej aktywny udział studenta w zajęciach*.



Schemat 2. Problemy inkluzji studenta z niepełnosprawnością

Jako zewnętrzne warunki kształcenia rozumiemy szerokie uwarunkowania prawno-społeczne oraz ekonomiczne procesu kształcenia. Warunki wewnętrzne to takie, które bezpośrednio dotyczą dwóch najważniejszych ogniw procesu kształcenia – nauczyciela i studenta. Do tych pierwszych należą bariery architektoniczne, które – szczególnie w uczelniach mających swoją siedzibę w zabytkowych budynkach – są bardzo trudne do rozwiązania i wciąż są niemiłą wizytówką do studentów niepełnosprawnych. Kolejnym problemem jest obecność osób trzecich na zajęciach – mowa tu o tłumaczach języka migowego, dzięki którym studenci niesłyszący mogą w pełniejszy sposób korzystać z zajęć. Dla niektórych nauczycieli obecność takiego tłumacza jest kłopotliwa. Ponadto język migowy nie obfituje w tak bogate, specjalistyczne słownictwo, jak język pisany, i tłumacz nie zawsze jest w stanie dokładnie wytłumaczyć studentowi dany termin. Jednak znacznie większym problemem jest niezapowiedziana nieobecność takiego tłumacza – nauczyciel nie zawsze jest przygotowany do wizualnej prezentacji wykładu, co skutkuje znacznym obniżeniem stopnia uczestnictwa w wykładzie studenta niesłyszącego. Nauczyciele wskazali również na niedostateczną liczbę, a czasami brak pomocy technicznych wspomagających system kształcenia, takich jak rzutniki multimedialne i tablice we wszystkich salach czy systemy nagłaśniające.

Z kolei w grupie dotyczącej wewnętrznych warunków kształcenia pojawia się problem braku lub niedostatecznego doświadczenia nauczycieli akademickich w pracy ze studentami niepełnosprawnymi. *Wciąż mało jest osób z niepełnosprawnością, które decydują się studiować. To powoduje, że brak nam doświadczenia w pracy z takimi osobami. Nie wszyscy nauczyciele są przecież pedagogami specjalnymi, a nawet ci, jeśli pracują na co dzień z niepełnosprawnymi dziećmi, nie muszą mieć takich umiejętności wobec osób dorosłych. Pracuję od 6 lat w szkolnictwie wyższym i nie spotkałam się z realną pomocą dla nas jako nauczycieli.* Być może należałoby wyjść naprzeciw potrzebom i zorganizować dla pracowników naukowo-dydaktycznych łatwo dostępne (w ich miejscu pracy) warsztaty wyposażające w wiedzę, którą nabywa się poprzez lata doświadczeń w pracy z dorosłymi osobami niepełnosprawnymi.

Kolejnym problemem jest współpraca studenta z niepełnosprawnością z grupą. Tutaj nauczyciele wskazali na trzy aspekty:

- współpraca samoistna, zainicjowana przez studenta – określana dla wszystkich stron (nauczyciel, student niepełnosprawny, reszta grupy) jako najlepsza i najbardziej pożądana przez badanych;
- współpraca wymagająca inicjacji ze strony nauczyciela;
- współpraca zainicjowana przez grupę – mająca miejsce najczęściej na 2 lub 3 roku studiów, w grupach już zintegrowanych.

Sporadyczne, nieadekwatne zachowania niepełnosprawnych studentów również stanowią problem. Wśród nich najczęstsze to *zachowania nieadekwatne wynikające z nagłego złego samopoczucia, np. zasypianie spowodowane nagłym spadkiem poziomu cukru we krwi (jeśli ktoś nie wie o chorobie studenta, to jego reakcja może być bardzo zróżnicowana), czy postawy roszczeniowe zarówno wobec kolegów z grupy, jak i wykładowców.*

Powyższe problemy zróżnicowanej natury wskazują na duży stopień skomplikowania procesu inkluzji studenta niepełnosprawnego. Problemy te mają również swój udział w powstaniu dylematów, jakie przeżywają nauczyciele akademicki oceniający na bieżąco oraz okresowo osiągnięcia studentów.

Dylematy inkluzji studenta z niepełnosprawnością. Na podstawie badań udało się wyróżnić dwa najważniejsze dylematy. Pierwszy z nich to *dylemat równego traktowania*. Jest to sytuacja, w której konieczność sprawiedliwego traktowania jest przeciwstawiona realnym możliwościom studenta, wyrażającym się w jego wiedzy, a także zaangażowaniu w pracę w stosunku do grupy. Często, owo zaangażowanie jest większe niż ogółem, aczkolwiek nie zawsze skutkuje to wyższym poziomem wiedzy i umiejętności. Nauczyciel musi tu pamiętać o *twardych wymaganiach – braku taryfy ulgowej*. *Wymagania są takie same i nie zamierzam obniżyć standardów edukacyjnych, by „przepuścić” jakiegokolwiek (bez względu na pełno- czy niepełnosprawność). Jeśli się nie nauczy – jego sprawa*. Z drugiej strony, badani podkreślają i takie sytuacje, w których student podczas całego semestru był aktywny, zawsze przygotowany, jednak nie współgra to z końcowym efektem: *podziwiam takich studentów, że mimo takich trudności są systematyczni – chciałabym ich za to jakoś wynagrodzić, zmotywować do tego, żeby na przyszłość również się tak starali, jednak po sprawdzeniu ich wiedzy, nie zawsze może być to dobra ocena, a nawet pozytywna*.

Drugi dylemat związany jest z informowaniem studenta o perspektywach wykonywania zawodu. Dotyczy to w szczególności przedmiotów, w ramach których weryfikowana jest gotowość studentów do wykonywania zawodu. Realne możliwości studenta są tu przeciwstawione wymaganiom pracodawcy wobec pracownika. Nauczyciel nie może udawać, że student, który przed nim stoi, będzie dobrym pedagogiem, jeśli nie ma ku temu predyspozycji: *wykonywanie zawodu pedagoga odpada. Jak dla mnie, jest to swoistego rodzaju rehabilitacja dla takich osób* (studiowanie kierunków pedagogicznych przyp. autorów), *bez szerszych, a czasami żadnych perspektyw na pracę zawodową. Być może brzmi to okrutnie, ale takie są realia pracy nauczyciela z dziećmi i młodzieżą* – wypowiedź dotyczyła studentki z achondroplazją oraz studenta z czterokończynowym, spastycznym porażeniem mózgowym. Badani zapytani o to czy potrafiliby powiedzieć studentowi o jego perspektywach na wykonywanie zawodu, odpowiadali jednoznacznie – *nie Bałabym się posądzenia o segregowanie. Co najwyżej mogłabym zaproponować alternatywy...choć przecież to dorośli, samostanowiący o sobie ludzie.... nie, byłabym w stanie powiedzieć, że nie dysponuje odpowiednimi kompetencjami, ale poprowadziłabym tak jego pracę i refleksją, aby sam odpowiedział na to pytanie – metoda indukcyjna*. Z omawianym zagadnieniem wiąże się więc kwestia granic inkluzji studentów niepełnosprawnych. Powiązanie ich postrzeżenia społecznego z postawami nauczycieli akademickich wykazuje złożoność i wieloaspektowość zagadnienia. Nauczyciele niezaangażowani uzależniają inkluzję od chęci samych studentów niepełnosprawnych i ich zaangażowania we własne sprawy, w tym włączania w społeczeństwo osób pełnosprawnych. Z kolei nauczyciele zaangażowani podkreślają ważność udziału wszystkich studentów w procesie

dydaktycznym, potrafią stworzyć adekwatne warunki do kooperacji, angażują się w proces nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji przez osoby z niepełną sprawnością, czując przy tym odpowiedzialność za jej powodzenie. Uzależniają tym samym powodzenie inkluzji od środowiska, w którym osoba funkcjonuje, ale też od niej samej, rozszerzając tym samym granice inkluzji i możliwości jej budowania.

Zakończenie. Przeprowadzone badania ukazały szereg problemów, jakie zauważają i jakich doświadczają na co dzień pracujący ze studentami niepełnosprawnymi nauczyciele akademicy, którzy w znacznym stopniu odpowiadają za przebieg procesu inkluzji.

Pomimo wykształcenia pedagogicznego wciąż dużym problemem jest brak doświadczenia w pracy ze studentami niepełnosprawnymi, które pomogłoby z jednej strony w kontaktach z takimi studentami, z drugiej – wskazałoby na odpowiednie obszary, w których należy zachować dystans i odporność, jak np. sporadyczne, nieadekwatne zachowania czy brak wystarczających informacji na temat stanu zdrowia implikujących potrzeby i możliwości studenta.

Oprócz szeregu aspektów wymagających optymalizacji zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych systemu kształcenia, na pierwszy plan wysuwają się problemy związane z pracą studenta niepełnosprawnego podczas zajęć, jej ewaluacją oraz możliwościami realnego wykonywania zawodu po ukończeniu studiów. Tak zróżnicowane obszary wymagają pracy w zakresie spójnych zmian na poziomie administracyjnym uczelni, jak i organizacji zajmujących się doradztwem zawodowym. Ponadto zmiany te nie mogą być ukierunkowane tylko na warunki infrastrukturalne stwarzane odpowiednio do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, ale przede wszystkim na kształtowanie odpowiednich postaw, wiedzy i kompetencji u nauczycieli akademickich w celu optymalizacji i usprawnienia procesu inkluzji społecznej.

Bibliografia

1. Chrzanowska I., *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w:] *Pedagogika Specjalna. Różne poszukiwania, wspólna misja, pozycja wieloautorska*, IPS, Warszawa 2010, s. 384–397.
2. Cierpiałowska T., *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
3. Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, UJ, Kraków 2013.
4. Czyż A., Gałuszka I., *Analiza stanu i warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie małopolskim*, Raport w ramach projektu Analizy interpretacyjne efektów ewaluacji zewnętrznej placówek oświatowych województwa małopolskiego, [w:] *Nauczyciel i uczeń w szkole uczącej się*, UP, Kraków 2015, w druku.
5. DCSF/DH, *A transition guide for all services. Key information for professionals about the transition process for disabled young people*. London: Department for children, schools and families/department of Health, 2007.
6. Høgelund J., *In Search of Effective Disability Policy Comparing the Developments and Outcomes of Dutch and Danish Disability Policies*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2003.

7. Kobyłańska A., *Człowiek z niepełnosprawnością jako student – niepełnosprawny czy student?*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K. Rzedziecka, A. Kobyłańska, Impuls, Kraków 2003, s. 349–355.
8. Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, wyd. Śląsk. Katowice 1999.
9. Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
10. Kukulak-Dolata I., Sobocka-Szczapa H., *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, Raport przygotowany w ramach projektu „zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu”, red naukowa E. Kryńska, PFRON, Warszawa 2013.
11. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983.
12. Pathways To Success. Integrating Learning With Life And Work to Increase National College Completion. A Report To The U.S. Congress And Secretary Of Education Advisory Committee On Student Financial Assistance, Washington Dc, February 2012.
13. Patton M.Q., *Qualitative research and evaluation methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1990.
14. Pilecki J., Olszewski S., Parys K., *Kształcenie osób niepełnosprawnych w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dylematy Pedagogiki Specjalnej*, red. A. Rakowska, J. Baran, AP, Kraków, 2000, s. 107–113.
15. Ruka M., *Rehabilitacja społeczna osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, bez redaktora, pozycja wieloautorska. APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2009, s. 502–511.
16. Sławecki B., *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie T. 1*, PWN, Warszawa 2012.
17. Waddington L., *Disability Benefits and Entitlements in European Countries: Mutual Recognition and Exportability of Benefits. A synthesis of evidence provided by ANED country reports and additional sources*, Academic Network of European Disability experts (ANED) – VT/2007/005, December 2010.
18. Żółkowska T., Wlazło M., *O uczestnictwie społecznym osób niepełnosprawnych – wybrane zagadnienia teoretyczne*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, bez redaktora, pozycja wieloautorska. APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2009, s. 480–490.

dr Magdalena CIECHOWSKA

Akademia Ignatianum w Krakowie

e-mail: magda.rz@onet.eu

dr Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie

Zainteresowania zawodowe studentów

Career interests of students

Słowa kluczowe: zainteresowania, zainteresowania zawodowe, dydaktyka szkoły wyższej.

Keywords: interests, career interests, teaching at higher education.

Abstract: In the article there is shown and justified the need for research on career interests of university students. Theoretical considerations were supplemented by the research on career interests of students taking a course of Technology and Computer Science Education.

Wprowadzenie. Dydaktyka szkoły wyższej widziana przez pryzmat aktualnych działań legislacyjnych w większym niż dotychczas stopniu ogniskuje się na problematyce efektywności kształcenia. Za uzyskane rezultaty kształcenia oceniani są studenci, nauczyciele, uczelnie, kierunki studiów oraz systemy szkolne. Koncentracja na ocenianiu wymiernych efektów pracy szkoły może powodować – zdaniem wielu autorytetów – nadmierne zredukowanie procesu dydaktycznego i pominięcie całego grona zagadnień współuczestniczących oraz współtworzących wyniki pracy szkoły¹. W wymienionej grupie zagadnień lokują się zainteresowania zawodowe.

Przesłanki teoretyczne badań. Badanie zainteresowań zawodowych zainicjowali w latach dwudziestych ubiegłego wieku E.K. Strong i F. Kuder². Pionierzy w dziedzinie pomiaru zainteresowań opracowali niezależnie od siebie narzędzia badań zainteresowań – inwentarze zainteresowań, które opierały się na pytaniach wyboru lub pytaniach skali. Treść pytań opisuje charakterystyczne czynności w kilku obszarach zawodowych, a zadaniem badanych jest określenie stopnia atrakcyjności danej czynności lub wybór jednej z dwóch czynności.

Obecnie stosowane narzędzia pomiaru zainteresowań, do których można zaliczyć między innymi udoskonalone wersje kwestionariuszy E.K. Stronga i F. Kudera³ oraz

¹ Por. T.Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa 1977, s. 486; R.I. Arends *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1998, s. 241; R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa 1989, s. 35; Z. Wiatrowski *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2000, s. 234; B. Niemierko *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa 2009, s. 273.

² Za D.E. Super, *Psychologia zainteresowań*. Warszawa 1972, s. 38–44.

³ Za B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz.S. Nosal *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*. Warszawa 2006, s. 14–30.

kwestionariusze autorstwa J.L. Holland⁴, T.J.G. Tracey⁵ i A. Paszkowskiej-Rogacz⁶ pozwalają na orientację w ogólnej treści oraz szerokości zainteresowań i skłonności zawodowych. Tym samym znajdują powszechne zastosowanie w doradztwie zawodowym przy wyborze zawodu przez młodzież.

Równocześnie w literaturze przedmiotu kategoria „zainteresowania zawodowe” ma szeroką warstwę znaczeniową – wychodzącą poza ramy definicji operacyjnych dla przytoczonych psychologicznych narzędzi pomiaru – zespalającą po części kwalifikacje pracownicze i motywację do pracy⁷. Zainteresowania zawodowe można zdefiniować jako właściwość psychiczną, która przejawia się we względnie trwałym dążeniu jednostki do poznania i działania w określonym obszarze działalności zawodowej oraz przeżywaniu uczuć związanych z brakiem, nabywaniem i posiadaniem wiedzy zawodowej⁸. Tak rozumiane zainteresowania różnicują się pod względem: treści, szerokości, siły, głębokości i trwałości⁹. Treść zainteresowań można utożsamiać z obiektem poznania, obszarem działalności zawodowej. Wielość obiektów poznania wiąże się z następną cechą – szerokością (zakresem) zainteresowań. Im więcej obiektów poznania znajduje się w sferze zainteresowania człowieka, tym zainteresowania są szersze. Siła zainteresowań może być określana przez emocjonalne nastawienie do obiektu zainteresowań. Cecha ta pozwala na wydzielenie zainteresowań silnych, przeciętnych oraz słabych. Częstotliwość aktów poznawczych występujących w stosunku do obiektu zainteresowań w jednostce czasu można odnosić do intensywności (głębokości) zainteresowań. Trwałość wyraża się w długości czasu, w jakim zainteresowania są przejawiane.

Badanie zainteresowań danym zawodem, obszarem zawodów od strony poszczególnych ich właściwości ma duże znaczenie w edukacji zawodowej osób, które wybrały już daną ścieżkę rozwoju zawodowego. Wyniki badań pozwalają zweryfikować trafność wyboru, określić specyfikę, siłę, intensywność (głębokość), szerokość i trwałość zainteresowań. Pomiar wymienionych cech zainteresowań spełnia istotną funkcję w samookreśleniu jednostki, ocenie własnych dyspozycji zawodowych. Niebagatelną jest również wartość badań dla analiz naukowych oraz ich przydatność dla osób organizujących kształcenie zawodowe lub pracę badanych.

Założenia metodologiczne badań. Wymienione przesłanki wyłoniły potrzebę podjęcia badań ukierunkowanych na określenie zainteresowań zawodowych studentów.

⁴ J.L. Holland, *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa FI 1992.

⁵ T.J.G. Tracey, *The structure of interests and self-efficacy estimations: an expanded examination of the spherical model of interests*. Journal of Counseling Psychology nr 44 1997.

⁶ A. Paszkowska-Rogacz, *Młodzieżowy kwestionariusz zainteresowań zawodowych*. Warszawa 2011.

⁷ K. Korabiowska-Nowacka, *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*. Wrocław 1974; M. Dąbek, *Zainteresowanie własną pracą a rozwój zawodowy*. Wrocław 1987; Schultz D.P., Schultz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa 2002.

⁸ Por. D. Super, *Psychologia ...* op. cit., s. 24; A. Gurycka *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa 1989, s. 64.

⁹ Por. D.H. Fryer *The measurement of interests*. New York 1931; A. Gurycka *Rozwój ...* op. cit., s. 65; A. Marszałek, *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*. Rzeszów 2001, s. 96.

Realizacja badań wymagała udzielenia odpowiedzi na pytanie – Jakie są zainteresowania zawodowe studentów odniesione do treści kształcenia na danym kierunku studiów? Do dalszych analiz wybraliśmy kierunek wieloobszarowy, który zajmuje ugruntowaną pozycję w systemie szkolnictwa wyższego – edukacja techniczno-informatyczna. Z tak postawionego problemu głównego wyłoniono sześć problemów szczegółowych dotyczących treści, szerokości, intensywności (głębokości) i trwałości zainteresowań zawodowych studentów danego kierunku studiów na pierwszym i czwartym roku.

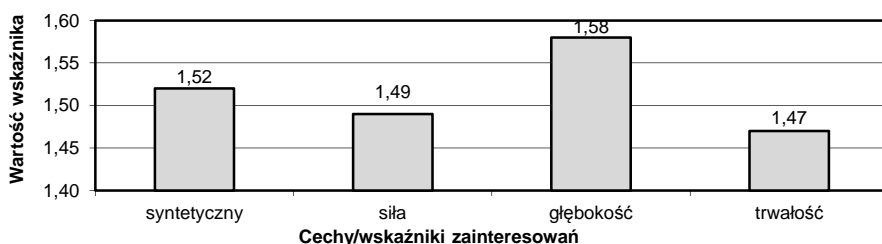
Na etapie projektowania badań przyjęto pięć wskaźników zmiennych badań: wskaźnik siły, wskaźnik intensywności (głębokości), wskaźnik trwałości, wskaźnik szerokości, wskaźnik poziomu (syntetyczny). Wskaźnik siły zainteresowań danymi treściami kształcenia odnosi się do wyboru przez badanych emocjonalnego nastawienia do danych treści i oceniany jest w skali od 0 do 3. Uzyskana wartość wskaźnika pozwala podzielić zainteresowania na trzy grupy: zainteresowania słabe – o wskaźniku od 0,1 do 1,1; zainteresowania średniosilne – od 1,1 do 2,1 i silne – od 2,1 do 3. Wskaźnik intensywności (głębokości) zdefiniowano liczbą godzin w tygodniu przeznaczoną przez badaną osobę na rozwój zainteresowań. Wskaźnik ten pozwala różnicować zainteresowania na trzy grupy: głębokie o wskaźniku powyżej 5 godz./tygodniowo, średniogłębokie – od 1 do 5 godz./tyg. i płytkie poniżej 1 godz. tygodniowo. Za wskaźnik trwałości przyjęto liczbę lat, w jakich dana osoba interesuje się określonymi treściami. Według tej cechy zainteresowania zawodowe możemy podzielić na trzy grupy: zainteresowania bardzo trwałe – powyżej 5 lat, zainteresowania trwałe – od 1 do 5 lat, zaciekawienia – poniżej 1 roku. Do określenia szerokości zainteresowań przyjęto liczbę obszarów tematycznych odniesionych do trzech obszarów treści: edukacji, techniki i informatyki. Zainteresowania zawodowe szerokie będzie posiadać osoba, która interesuje się trzema obszarami tematycznymi. W przypadku interesowania się dwoma obszarami zainteresowania zaliczamy do średnio szerokich. Zainteresowania wąskie będą charakteryzować osobę, która wyraża względnie trwałą dążność do poznania jednego obszaru treściowego. Wskaźnik syntetyczny jest wskaźnikiem pomocniczym, syntezując wartość wszystkich wskaźników.

Przebieg badań i charakterystyka badanej grupy. Badania o charakterze longitudinalnym (podłużnym) przeprowadzono w latach 2009–2015 na terenie Uniwersytetu Rzeszowskiego. W badaniach uczestniczyło 94 studentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna studiów stacjonarnych pierwszego stopnia. Pomiar zainteresowań zawodowych studentów wykonano na początku pierwszego roku i pod koniec 3,5-letniego toku studiów dwóch roczników studenckich.

Wśród badanych studentów było 11 kobiet (12%) i 83 mężczyzn (88%). Badani w równym stopniu pochodzili ze środowiska miejskiego i wiejskiego – odpowiednio 48 (51%) i 46 (49%) badanych. Ze środowiska małomiasteczkowego pochodziło 14 osób (15%), ze środowiska średniomiasteczkowego 13 studentów (14%), a z wielkomiejskiego – 21 osób (22%). 50 badanych osób (53%) było absolwentami szkół zawodowych, a 44 (47%) – szkół ogólnokształcących.

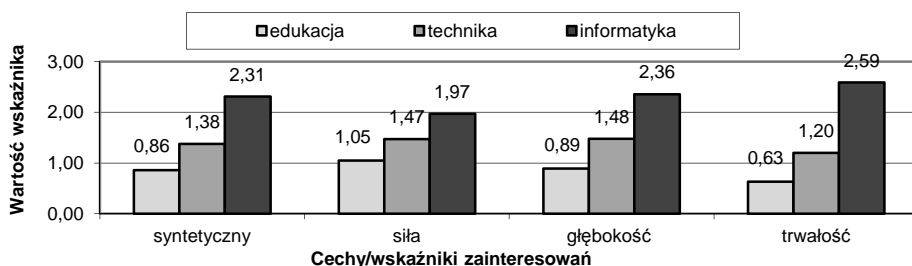
Badani mieli za zadanie odpowiedzieć na 48 pytań zasadniczych zawartych w kwestionariuszu zainteresowań. Treść pytań dotyczyła 16 obiektów zainteresowań, z których 4 można zaliczyć do dziedziny edukacji, 7 – do techniki, 5 – do informatyki. Użycie narzędzia badań pozwoliło na zmierzenie wszystkich zdefiniowanych cech zainteresowań, a w konsekwencji na rozwiązywanie założonych problemów badawczych.

Wyniki badań. Z przeprowadzonych badań na początku pierwszego roku studiów wynika (rys. 1), że studenci przejawiają zainteresowania o małej sile ($w = 1,49$). Przeciętnie przeznaczają na rozwój poszczególnych zainteresowań ponad półtorej godziny w tygodniu – zainteresowania średniogłębokie, a średnio łącznie ponad 25 godzin. Treści programowe są obiektem ich zainteresowań od niespełna półtora roku.



Rys. 1. Ogólne wyniki badań zainteresowań zawodowych studentów na początku studiów

Analizując wyniki badań według trzech dziedzin treści programowych (rys. 2), można zauważyć, że największe zainteresowanie studenci przejawiają problematyką informatyki (wskaźnik syntetyczny jest równy 2,31), w dalszej kolejności techniką ($w = 1,38$) i w nieco mniejszym stopniu edukacją ($w = 0,68$).



Rys. 2. Wyniki badań zainteresowań zawodowych w rozbiciu na trzy obszary treści programowych: edukację, technikę i informatykę na początku studiów

Zainteresowania studentów pierwszego roku informatyką zdecydowanie przewyższają zainteresowania techniką i edukacją we wszystkich wskaźnikach, przy czym różnica najbardziej jest widoczna dla wskaźnika trwałości, a następnie głębokości i siły zainteresowań. Studenci interesują się informatyką od ponad dwóch lat ($w = 2,59$), techniką od ponad roku ($w = 1,20$), a edukacją od ponad pół roku

($w = 0,63$). Studenci poświęcają średnio na przedmioty informatyczne ok. dwie i pół godziny ($w = 2,36$), co przy 5 rozpatrywanych przedmiotach daje łącznie niecałe 12 godzin tygodniowo (11,80), natomiast na przedmioty techniczne przeznaczają średnio prawie półtora godziny ($w = 1,48$) – łącznie (10,34), a na przedmioty edukacyjne niepełną godzinę ($w = 0,89$) – łącznie (3,57).

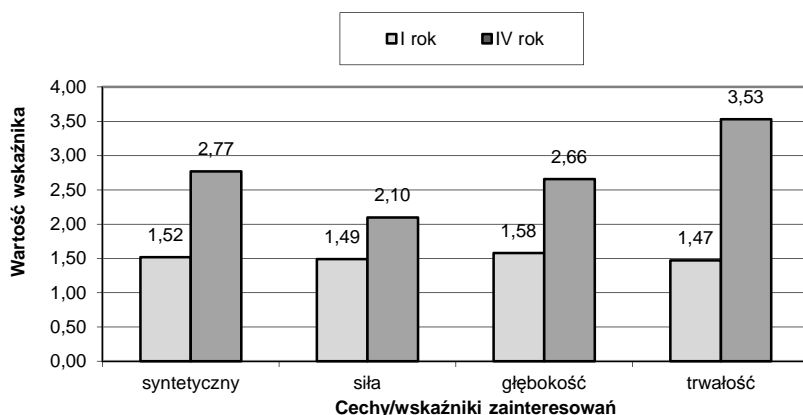
Zainteresowania studentów informatyką i techniką są średniosilne ($w = 1,97$ dla informatyki, dla techniki $w = 1,47$), a edukacją – słabe ($w = 1,05$). Rozpatrując wyniki badań pod kątem szerokości zainteresowań, można stwierdzić, że u większości badanych studentów dominują zainteresowania szerokie – 58 osób, u 26 osób stwierdzono zainteresowania średnioszerokie, a jedynie u 10 osób zainteresowania wąskie.

Rozpatrując wyniki badań pod kątem siły zainteresowań szczegółowych, tj. zainteresowań określonymi treściami kształcenia (tab. 1), można zauważyć, że wśród zainteresowań o dużej sile występują zainteresowania informatyką i systemami informatycznymi. Grupa zainteresowań o średniej sile zawiera kolejno zainteresowania: sieciami komputerowymi, grafiką inżynierską, programowaniem, maszynoznawstwem, technikami multimedialnymi, materiałoznawstwem, elektroniką, elektrotechniką, inżynierią wytwarzania, mechaniką oraz psychologią. Studenci na początku studiów w małym stopniu interesują się pedagogiką, dydaktyką techniki, sztuczną inteligencją i dydaktyką informatyki.

Tabela 1. Skala zainteresowań zawodowych studentów I roku konkretnymi treściami kształcenia

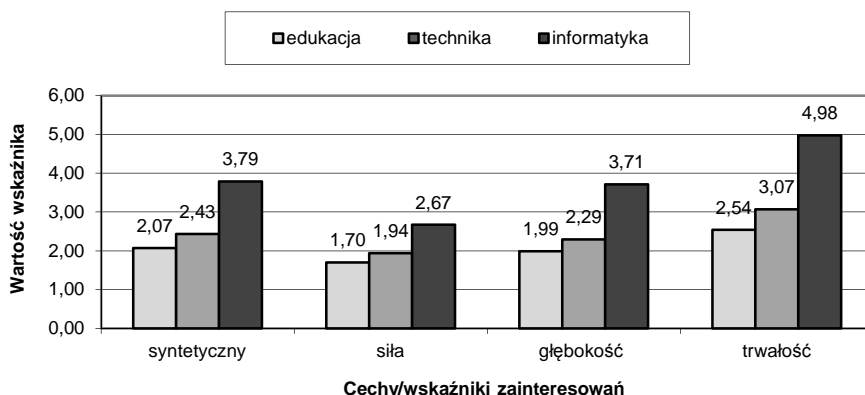
Lp.	Przedmiot zainteresowania	Zainteresowania								Wskaźnik	
		Brak		Słabe		Przeciętne		Silne			
		L	%	L	%	L	%	L	%		
1	Psychologia	35	37	18	19	38	40	3	3	1,12	
2	Pedagogika	49	52	16	17	24	26	5	5	0,90	
3	Dydaktyka techniki	56	60	10	11	26	28	2	2	0,90	
4	Dydaktyka informatyki	37	39	6	6	38	40	13	14	0,81	
5	Materiałoznawstwo	47	50	11	12	26	28	10	11	1,46	
6	Inżynieria wytwarzania	46	49	14	15	29	31	5	5	1,19	
7	Mechanika	54	57	10	11	22	23	8	9	1,15	
8	Grafika inżynierska	40	43	2	2	30	32	22	23	1,75	
9	Maszynoznawstwo	40	43	8	9	35	37	11	12	1,61	
10	Elektrotechnika	52	55	8	9	24	26	10	11	1,37	
11	Elektronika	53	56	5	5	26	28	10	11	1,42	
12	Informatyka i systemy info.	21	22	6	6	32	34	35	37	2,44	
13	Programowanie	46	49	10	11	24	26	14	15	1,69	
14	Techniki multimedialne	54	57	3	3	29	31	8	9	1,58	
15	Sieci komputerowe	41	44	5	5	27	29	21	22	2,01	
16	Sztuczna inteligencja	89	95	2	2	3	3	0	0	0,86	
Razem		1504	760	51	134	9	433	29	177	11	1,49

Interesujących danych dostarcza analiza porównawcza wyników badań zainteresowań mierzonych na końcu i na początku studiów (rys. 3). Na przestrzeni ponad 3 lat spędzonych w uczelni zainteresowania stają się silniejsze, wzrasta również ich głębokość i trwałość. Wskaźnik syntetyczny ulega znacznemu zwiększeniu z 1,52 na 2,77. Zainteresowania ze średniosilnych ($w = 1,49$) wzrastają do silnych ($w = 2,10$). Studenci czwartego roku poświęcają na rozwój zainteresowań zawodowych przedmiotowych przeciętnie ponad dwie i pół godziny tygodniowo ($w = 2,66$), co daje łącznie ponad 42 godziny tygodniowo (42,56). Jest to wzrost w stosunku do studentów rozpoczynających naukę o prawie 17 godzin tygodniowo. Zdecydowanie na przestrzeni 3,5 lat zwiększa się trwałość zainteresowań – współczynnik trwałości zainteresowań wzrasta od 1,47 do 3,53.



Rys. 3. Ogólne wyniki badań zainteresowań zawodowych studentów na początku i końcu studiów

Analizując wyniki badań według obszarów zainteresowań, można zauważyć, że pod koniec studiów zainteresowania zawodowe studentów różnicują się w mniejszym stopniu niż na początku studiów (rys. 4).



Rys. 4. Wyniki badań zainteresowań zawodowych w rozbiu na trzy obszary treści programowych: edukację, technikę i informatykę studentów kończących studia

Wskaźnik syntetyczny dla zainteresowań informatyką jest najwyższy (3,79), większy o ponad 1 od zainteresowań techniką, który wynosi 2,43, a dla edukacji równa się 2,07. Pod względem siły zainteresowania informatyką występują na poziomie silnych ($w = 2,67$), a zainteresowania techniką i edukacją na poziomie średniosilnych – wskaźniki wynoszą kolejno 1,94 i 1,70. Studenci przeznaczają na rozwój zainteresowań informatycznych łącznie ponad 18 godzin tygodniowo ($w = 3,71$). Na rozwój zainteresowań technicznych studenci poświęcają 16 godzin tygodniowo ($w = 2,29$), a na rozwój zainteresowań edukacyjnych – 8 godzin tygodniowo ($w = 1,99$). Trwałość zainteresowań edukacją z wynikiem 2,54 jest nieco mniejsza niż zainteresowań technicznych (3,07). Studenci przeciętnie od prawie 5 lat (4,98) przejawiają zainteresowania informatyką. Zainteresowania studentów kończących studia podobnie jak studentów rozpoczynających studia są u większości badanych szerokie – 82 osób, u 8 osób stwierdzono zainteresowania średnio szerokie, a jedynie u 4 osób zainteresowania wąskie.

Rozpatrując szczegółowo zainteresowania zawodowe studentów kończących studia pod kątem siły (tab. 2), można zauważyć, że w grupie zainteresowań silnych występuje pięć przedmiotów poznania: informatyka i systemy informatyczne, techniki multimedialne, sieci komputerowe, programowanie i grafika inżynierska. Resztą treści programowych studenci interesują się w stopniu średniosilnym. W tej grupie znajdują się kolejno zainteresowania: maszynoznawstwem, elektroniką, materiałoznawstwem, psychologią, elektrotechniką, inżynieria wytwarzania, sztuczną inteligencją, dydaktyką informatyki, mechaniką, dydaktyką techniki i pedagogiką.

Tabela 2. Skala zainteresowań zawodowych studentów IV roku konkretnymi treściami kształcenia

Lp.	Przedmiot zainteresowania	Zainteresowania								Wskaźnik	
		Brak		Słabe		Przeciętne		Silne			
		L	%	L	%	L	%	L	%		
1	Psychologia	6	6	13	14	65	69	10	11	1,85	
2	Pedagogika	27	29	19	20	38	40	10	11	1,39	
3	Dydaktyka techniki	26	28	11	12	49	52	8	9	1,39	
4	Dydaktyka informatyki	18	19	11	12	44	47	21	22	1,54	
5	Materiałoznawstwo	26	28	11	12	43	46	14	15	1,90	
6	Inżynieria wytwarzania	24	26	10	11	50	53	10	11	1,76	
7	Mechanika	37	39	14	15	29	31	14	15	1,54	
8	Grafika inżynierska	26	28	6	6	30	32	32	34	2,10	
9	Maszynoznawstwo	16	17	18	19	46	49	14	15	2,05	
10	Elektrotechnika	26	28	21	22	36	38	11	12	1,83	
11	Elektronika	25	27	16	17	42	45	11	12	1,93	
12	Informatyka i systemy info.	8	9	6	6	30	32	50	53	2,86	
13	Programowanie	20	21	18	19	37	39	19	20	2,20	
14	Techniki multimedialne	11	12	14	15	53	56	16	17	2,46	
15	Sieci komputerowe	18	19	19	20	30	32	27	29	2,44	
16	Sztuczna inteligencja	18	19	30	32	36	38	10	11	1,62	
Razem		1504	332	22	237	16	658	44	277	18	2,10

Dyskusja i podsumowanie. Badanie zainteresowań zawodowych pozwalające na pomiar wielu – sygnalizowanych w literaturze przedmiotu – cech dostarcza istotnych informacji zarówno dla teorii, jak i praktyki dydaktyki szkoły wyższej. Przeprowadzone na przestrzeni 5 lat badania wykazały, że studia odgrywają znaczącą rolę w pojawianiu się i rozwoju zainteresowań zawodowych (wzrost wskaźnika syntetycznego od 1,52 do 2,77).

Zainteresowania studentów przez 3,5-letni okres studiów stają się bardziej silne, głębokie i trwałe. Liczba zainteresowań silnych zwiększyła się z 177 (11%) do 277 (18%). Wzrosła również liczba zainteresowań średniosilnych od 433 (29%) do 658 (44%) i słabych ze 134 (9%) do 237 (16%). Równocześnie odnotowano spadek liczby „braku zainteresowań” z 760 (51% dla 1. roku) na 334 (22% dla roku 4.). Znaczna porcja czasu, jaką studenci na początku pierwszego roku studiów przeznaczają na realizację zainteresowań zawodowych wynosząca ponad 25 godzin w czasie edukacji ulega zwiększeniu do ponad 42 godzin. Istotny wpływ na zwiększenie intensywności zainteresowań zawodowych ma podejmowanie przez 31 studentów IV roku studiów (33%) pracy zarobkowej odbywającej się równoległe ze studiowaniem. Wzrost trwałości z 1,47 do 3,53 świadczy o ciągłości rozwoju zainteresowań, jak również o tym, że na przestrzeni całego okresu studiowania stopniowo, wraz z pojawieniem się określonych przedmiotów, budzą się zaciekawienia, które w miarę upływu czasu przeobrażają się w zainteresowania. Śledząc surowe wyniki, można tylko w 2 przypadkach zauważyć wygaszenie zainteresowań. Wśród zainteresowań zawodowych dominują zainteresowania zagadnieniami informatycznymi. Niemniej zainteresowania techniczne i edukacyjne są znaczące, stanowiąc specyficzny dla kierunku studiów profil zainteresowań ściśle korelujący z sylwetką absolwenta¹⁰.

Badani w wypowiedziach otwartych zwracali uwagę na szereg istotnych czynników, które stwarzają sprzyjające warunki do rozwoju zainteresowań. Wśród nich występują: realizacja zajęć dydaktycznych w dobrze wyposażonych pracowniach (15 osób – 16% badanych), dostęp do pracowni specjalistycznych po zajęciach obowiązkowych (11 osób – 12%), praktyki w zakładach pracy (8 badanych – 9%), dobrze przygotowana kadra (5 osób – 5%), występowanie pracowni konstruktorskiej w programach studiów (5 studentów – 5%), działalność koła naukowego informatyków (3 osoby – 3%), organizacja i udział w konkursie twórczości technicznej (3 osoby – 3%). Niedogodności w rozwoju zainteresowań studenci upatrują: w zbyt licznych grupach laboratoryjnych (5 badanych – 5%), w zbyt małej liczbie zajęć laboratoryjnych (4 osoby – 4%) oraz małej liczbie szkoleń kończących się certyfikatem (3 osoby – 3%). 12 osób badanych w „Uwagach” zamieściło wypowiedź podkreślającą przydatność przeprowadzenia takich badań, a 9 z nich odniosło przydatność wzięcia udziału w badaniach do uświadomienia sobie stanu zainteresowań określonymi obiektami zawodowymi.

¹⁰ Por. K. Uździcki, *Problemy kształcenia nauczycieli techniki*. Zielona Góra 1984, s. 37; W. Furmanek *Jutro edukacji technicznej*. Rzeszów 2007; E. Sałata *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*. Radom 2013, s. 122.

Przedmiotem przedstawionych badań uczyniono – zgodnie z typologią zaproponowaną przez D. Supera¹¹ – zainteresowania wyrażane. Zainteresowania te współwystępując z zainteresowaniami okazywanymi, inwentaryzowanymi i testowanymi, pozwalają badaczowi uwzględnić w większym stopniu sygnalizowane w literaturze przedmiotu cechy zainteresowań, dając tym samym szersze spektrum poznania. Wiążę nadzieję, że włączenie problematyki badań zainteresowań zawodowych do dydaktyki szkoły wyższej pozwoli na ich głębszą eksplorację, uświadomienie znaczenia, a następnie tworzenie i harmonijne wykorzystanie w działalności edukacyjnej i procesie pracy – niewykorzystanych do tej pory – komponentów potencjału osobowego.

Bibliografia

1. Arends R.I. *Uczymy się nauczać*. WSiP, Warszawa 1998, s. 241.
2. Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal Cz.S. *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*. MPiPS, Warszawa 2006.
3. Dąbek M. *Zainteresowanie własną pracą a rozwój zawodowy*. Wyd. UWr., Wrocław 1987.
4. Fryer D.H. *The measurement of interests*. Henry Holt New York 1931.
5. Furmanek W. *Jutro edukacji technicznej*. UR, Rzeszów 2007.
6. Gurycka A. *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. WSiP, Warszawa 1989.
7. Holland, J.L. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, Psychological Assessment Resources, Odessa 1992.
8. Korabiovska-Nowacka K. *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*. Wyd. PAN, Wrocław 1974.
9. Marszałek A. *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*. WSP, Rzeszów 2001.
10. Marszałek A. *Wyniki pracy szkoły*. W: Encyklopedia Pedagogiczna XXI w. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7.
11. May R. *Psychologia i dylemat ludzki*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
12. Niemierko B. *Diagnostyka edukacyjna*. PWN, Warszawa 2009.
13. Nowacki T. *Podstawy dydaktyki zawodowej*. PWN, Warszawa 1977.
14. Paszkowska-Rogacz A. *Młodzieżowy kwestionariusz zainteresowań zawodowych*. Fundacja Realizacji Programów Społecznych, Warszawa 2011.
15. Sałata E. *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*. UTH, Radom 2013.
16. Schultz D.P., Schultz S.E. *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. PWN, Warszawa 2002.
17. Super, D.E. *Psychologia zainteresowań*. PWN, Warszawa 1972.
18. Tracey, T.J.G. *The structure of interests and self-efficacy estimations: an expanded examination of the spherical model of interests*. Journal of Counseling Psychology, 44 1997.
19. Uździcki K. *Problemy kształcenia nauczycieli techniki*. WSP, Zielona Góra 1984.
20. Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*. WSP, Bydgoszcz 2000.

dr hab. Aleksander MARSZAŁEK prof. UR

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Matematyczno-Przyrodniczy

Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej

Katedra Inżynierii Komputerowej

amarsz@ur.edu.pl

¹¹ D. Super, *Psychologia op. cit., s. 26.*

Agnieszka SMARZEWSKA, Ewelina MELANIUK,
Agnieszka DYMICKA, Adam SZEPELUK
Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Wpływ profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów

The influence of the profile of education
on the educational safety of graduates

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo edukacyjne, profil kształcenia, absolwent.

Key words: educational safety, profile of education, a graduate.

Abstract. Apart from a general-academic profile of education, a practical profile is functioning including at least three-month compulsory traineeship to be done by students in the course of learning. The article presents the opinions of graduates, of both a general-academic profile and a practical profile, to determine the influence of a profile of studying on the educational safety. The analyses considered among others the following issues: a direction, a speciality, a curriculum, a level of taking control of competences, preparation for a career, conditions of studying. The feedback shows that in the opinions of graduates, the education at a practical profile provides stronger educational safety to future graduates when compared with the education at a general-academic profile.

Wprowadzenie. Analizując kwestie kształcenia w uczelniach wyższych, trudno nie wzbudzić refleksji dotyczącej szeregu czynników, m.in. gospodarczych, ekonomicznych, politycznych, społecznych, mających realny wpływ na kształt szkolnictwa wyższego nie tylko w Polsce. Monitorowanie zachodzących zmian i trafność formułowanych wniosków to niewątpliwie wskazówki do właściwej polityki kreującej szkolnictwo wyższe dostosowane do wpływających nań determinantów.

Jednym z najczęściej wymienianych czynników determinujących rozwój ekonomiczny i społeczny naszego kraju, w tym szkolnictwa wyższego, jest regres demograficzny, który w perspektywie 2050 zakłada spadek liczby ludności z 37,8 mln w 2015 roku do 32 mln osób w roku 2050¹. Należy również zwrócić uwagę na znaczne urynkowanie szkolnictwa wyższego, zwiększające dostęp do kształcenia na tym poziomie, a co za tym idzie znacznego wzrostu liczby absolwentów uczelni wyższych w ostatnich latach.

Głównie te dwa zjawiska – regres demograficzny i wzrost liczby uczelni wyższych – zachodzące na siebie w tej samej perspektywie czasowej sprawiły, że kluczem do sukcesu, dobrze płatnej pracy, wysokiej pozycji społecznej przestało być posiadanie

¹ S.M. Szukalski, *Perspektywy rozwoju usług w Polsce w świetle regresu demograficznego i starzenia się społeczeństwa*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, Uniwersytet Rzeszowski, ZN, nr 18/2011, Rzeszów 2011, s. 409.

dypłomu uczelni wyższej. Wielu absolwentów uczelni podejmuje zatrudnienie niedopasowane do poziomu wykształcenia, co niesie za sobą niepożądane koszty. Do kosztów poniesionych przez społeczeństwo możemy zaliczyć nakłady na kształcenie, które w tej sytuacji możemy zapisać po stronie strat. Kolejnym niepokojącym zjawiskiem nadwyżki absolwentów szkół wyższych na rynku pracy jest podejmowanie pracy poniżej swoich kompetencji i kwalifikacji i tym samym wypieranie osób z wykształceniem niższym, ale w pełni wystarczającym na danym stanowisku². W literaturze przedmiotu akcentuje się również negatywne skutki w postaci: likwidacji części uczelni, zmniejszenie progów wymagań rekrutacyjnych i edukacyjnych, zamykanie się uczelni na współpracę z kadrą zewnętrzną, mając na uwadze zapewnienie wykładowcom etatowym właściwego wymiaru pensum³.

Zdaniem pracodawców podstawowymi czynnikami zmniejszającymi szanse zatrudnienia absolwentów szkół wyższych jest brak znacznego doświadczenia zawodowego⁴, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przeprowadzanych badaniach jakościowych, w których oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji, oprócz wysokiego poziomu kompetencji interpersonalnych, umiejętności heurystycznych, umiejętności analitycznych i pracy zespołowej, na pierwszym miejscu stawiają umiejętności praktyczne związane z zawodem, wynikające z doświadczenia bądź dużej ilości praktyk w ramach studiów⁵.

Wyniki badań dotyczące kompatybilnego zestawienia kształcenia na uczelniach wyższych z realiami rynku pracy, kreowanymi oprócz wielu czynników, również potrzebami pracodawców, znalazły swoje ustawowe umocowanie w ustawie z dnia 11 lipca 2014 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, która oprócz ogólnoakademickiego profilu kształcenia, wprowadza profil praktyczny. Zgodnie z zapisami art. 2 ust. 1 pkt 18ea profil praktyczny to: „profil kształcenia obejmującego moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, realizowanych przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia praktyczne kształtujące te umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych, które są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią”⁶. Ustawa wprowadza również obowiązek uwzględnienia w programie kształcenia co najmniej trzymiesięcznych praktyk zawodowych na studiach o takim profilu. Wydaje się zatem, iż przyjęcie takiego modelu kształcenia obok już istniejącego

² D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, Przedsiębiorczość – Edukacja, Nr 9/2013, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie „Nowa Era”, Kraków 2013, s. 311.

³ C. Przybył i in., *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy, Raport końcowy*, Agrotec Polska Sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 38.

⁴ D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, Przedsiębiorczość – Edukacja, Nr 9/2013, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie „Nowa Era”, Kraków 2013, s. 311.

⁵ C. Przybył i in., *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy, Raport końcowy*, Agrotec Polska Sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 43.

⁶ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014 poz. 1198 art. 2 ust. 1 pkt 18ea).

ogólnoakademickiego stworzy szansę na lepsze dostosowanie do zdiagnozowanych potrzeb rynku pracy, a tym samym zapewni poczucie bezpieczeństwa osobom kształcącym się.

Jednym z zawodów regulowanych, do którego kwalifikacje uzyskuje się w ramach obligatoryjnego kształcenia praktycznego na studiach licencjackich, jest zawód pielęgniarki i pielęgniarsza. Jest to o tyle istotne, że w przypadku szkolnictwa wyższego, oprócz uczelni medycznych podległych Ministerstwu Zdrowia, kształcenie pielęgniarek może być prowadzone w uczelniach akademickich, uniwersytetach oraz państwowych wyższych szkołach zawodowych podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Nie zamyka to katalogu innych kierunków z obszaru nauk o zdrowiu realizowanych w tego typu uczelniach, jednak wśród kierunków o profilu praktycznym to pielęgniarstwo wysuwa się na plan pierwszy. Nie bez znaczenia jest zapewne fakt historycznie zbudowanego fundamentu, jaki bez wątplenia wniosło Medyczne Studium Zawodowe prowadzące kształcenie m.in. o takim profilu.

W kształceniu na kierunku pielęgniarstwo zarysowana jest zatem dość wyraźnie swoista dychotomia w zakresie nadzoru, gdzie z jednej strony pojawia się Polska Komisja Akredytacyjna, z drugiej zaś Krajowa Rada Akredytacyjna Szkół Pielęgniarek i Położnych, do której kompetencji, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Zdrowia, należy: „opracowywanie strategii akredytacyjnej dla szkół pielęgniarek i położnych, zwanych dalej „szkołami”; opracowywanie procedury postępowania w celu przeprowadzenia akredytacji; analizę efektów kształcenia w szkołach na podstawie przeprowadzonych wizytacji szkół, o której mowa w art. 58 ustawy z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarki i położnej, zwanej dalej „ustawą”; współpracę z instytucjami naukowymi w kraju i za granicą”⁷.

Analiza powyższych zapisów skłania do refleksji, że to właśnie KRASzPiP wytycza główne standardy kształcenia na kierunku pielęgniarstwo. Wzmocnieniem tego stwierdzenia jest fakt, iż cofnięcie przez KRASzPiP przyznanej akredytacji skutkuje wstrzymaniem rekrutacji do czasu ponownego jej uzyskania⁸.

Z dokumentów stanowiących załączniki do uchwały KRASzPiP można wyróżnić kryteria obligatoryjne do uzyskania akredytacji na trzy i na okres dłuższy niż trzy lata. Należy zaznaczyć, iż kryteria dotyczą uzyskania ponownej akredytacji są inne niż w przypadku ubiegania się o nią po raz pierwszy. Dokumenty te pozostają w zgodności z Rozporządzeniem Ministra Zdrowia w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących kształcenia pielęgniarek i położnych, które dotyczą: „sposobu realizacji programu

⁷ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 listopada 2012 roku w sprawie Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkół Pielęgniarek i Położnych (Dz. U. z dnia 29 listopada, poz. 1441).

⁸ R. Stępień, S. Głuszek, *Ewaluacja kształcenia realizowanego w projekcie systemowym Kształcenie zawodowe pielęgniarek i położnych w ramach studiów pomyślowych współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach w latach 2008–2010*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Kielce 2011, s. 42.

kształcenia, kadry prowadzącej kształcenie, bazy dydaktycznej, w tym służącej kształceniu klinicznemu, posiadania wewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia”⁹.

W przypadku uzyskania ponownej akredytacji na okres trzech lat plan studiów stacjonarnych/niestacjonarnych powinien obejmować 4815 godzin, w tym m.in. w grupie treści kierunkowych 1100 godzin zajęć praktycznych oraz 1200 godzin praktyk. Zajęcia praktyczne i praktyki zawodowe są realizowane zgodnie ze standardami i celami kształcenia dla kierunku studiów i podlegają ocenie. Szczegółowe kryteria oceny do spełniania standardów dla studiów pierwszego stopnia kierunku pielęgniarstwo, występujących po akredytacji po raz kolejny, zawierają również wymogi programowe, kadrowe, ocenę bazy materialnej i dydaktycznej, kryteria w zakresie oceny jakości kształcenia i osiągnięć uczelni. Szczegółowe kryteria posiadają formę listy kontrolnej, w której kryterium obligatoryjnym do uzyskania akredytacji na okres trzech lat jest otrzymanie punktacji na minimalnym poziomie 68 punktów, przy maksymalnych 81¹⁰.

Doświadczenia Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w zakresie kształcenia pielęgniarek i pielęgniarzy sięgają początków działalności uczelni, a więc 2000 roku. Początkowo osiągnięty poziom mieszczący się w granicach 50–60 absolwentów tego kierunku, odnotował swój spadek, by od 2013 roku sukcesywnie wskazywać tendencję wzrostową, do odnotowanego w roku akademickim 2015/2016 najwyższego poziomu rekrutacji spośród wszystkich prowadzonych w uczelni kierunków. Na taką sytuację bez wątpienia nałożyło się wiele czynników bezpośrednio związanych z samym procesem kształcenia, ale również wiele czynników zewnętrznych.

Jednym z najbardziej istotnych, determinujących proces praktycznego kształcenia na kierunku pielęgniarstwo, z uwagi na ilość godzin zajęć praktycznych i praktyk jest przede wszystkim odpowiednia baza dydaktyczna, zabezpieczona w przypadku PSW głównie przez Wojewódzki Szpital Specjalistyczny w Białej Podlaskiej, ale również publiczne i niepubliczne zakłady opieki zdrowotnej.

Zwraca na to uwagę Rozporządzenie Ministra Zdrowia w par. 4 ust. 4, akcentując, iż „przy doborze podmiotów wykonujących działalność leczniczą uczelnia kieruje się możliwością osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych oraz zapewnienia wysokiej jakości zajęć praktycznych i praktyk zawodowych, uwzględniając w szczególności: rodzaj i zakres udzielanych świadczeń zdrowotnych, liczbę i kwalifikacje kadry pielęgniarskiej i położniczej, urządzenie i wyposażenie podmiotu, wyposażenie stanowisk pracy w sprzęt i materiały medyczne, niezbędne do kształtowania umiejętności praktycznych oraz ochrony przed zakażeniem, urazem i wypadkiem, prowadzenie działalności naukowo-badawczej, wdrażane przez podmiot programy zapewnienia jakości, organizację warunków nauczania”¹¹.

⁹ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących kształcenia pielęgniarek i położnych (Dz. U. 2012, poz. 970, par. 1, par. 4 ust. 4, par. 3 ust. 2).

¹⁰ Załącznik Nr 6 do Uchwały KRASzPiP 4/III/2012 z dnia 12 stycznia 2012 r.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących kształcenia pielęgniarek i położnych (Dz. U. 2012, poz. 970, par. 1, par. 4 ust. 4, par. 3 ust. 2).

Kolejnym istotnym czynnikiem zewnętrznym jest bez wątpienia sytuacja ukształtowana przez rynek pracy. Jak wynika z danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „zawodem o najwyższym poziomie wskaźnika intensywności deficytu w 2014 roku był zawód pielęgniarki specjalisty pielęgniarstwa opieki długoterminowej”¹². Należy również podkreślić, iż doświadczenia Biura Karier PSW potwierdzają tę tendencję również na europejskim rynku pracy. Napływające oferty dla pielęgniarek i pielęgniarzy zawierają nie tylko propozycję pracy, ale wiele bonusów chociażby w postaci sfinansowania kursów językowych, bezpłatnego zakwaterowania czy możliwości odbycia płatnych praktyk. Państwa, z których najczęściej napływają oferty, to: Niemcy, Austria, Wielka Brytania. Z obszaru nauk o zdrowiu, podobną tendencję można odnotować w przypadku fizjoterapii, gdzie oferty pracy napływają głównie z Francji.

Kształcenie praktyczne na kierunku pielęgniarstwo wiąże się z wieloma aspektami i wynikającymi stąd problemami i zagrożeniami. Analiza wymagań dotyczących samych tylko podmiotów prowadzących działalność leczniczą, mogących stanowić bazę do realizacji celów dydaktycznych, skłania do refleksji, iż sam potencjał uczelni, wyłączając oczywiście uczelnie posiadające w swoich strukturach bazy do praktycznego kształcenia studentów to tylko połowa sukcesu w dążeniu do uruchomienia tego typu kształcenia. Taka zależność w przypadku kształcenia ogólnoakademickiego nie występuje.

Nauczyciel akademicki prowadzący przedmioty z pielęgniarstwa oraz praktyki zawodowe musi posiadać prawo wykonywania zawodu pielęgniarki i mieć minimum roczną praktykę zawodową, zgodną z nauczaniem przedmiotem¹³.

Podczas realizacji zajęć praktycznych i praktyk istotną kwestią jest również bezpieczeństwo, głównie studentów, jak i komfort przebywających w szpitalu czy przychodni pacjentów, stąd ograniczenia liczbowe grup studentów realizujących praktyki, różne na różnych oddziałach oraz szereg uregulowań dotyczących m.in. zachowania tajemnicy danych osobowych pacjentów, procesu leczenia itp.

Wśród zagrożeń na plan pierwszy wysuwa się narażenie ekspozycyjne na materiał zakaźny np. podczas zakłucia, uszkodzenie często bardzo kosztownego sprzętu medycznego, nieszczęśliwe wypadki czy szkody cywilne. Te zagrożenia stanowią dla uczelni wyższych kształcących na kierunku pielęgniarstwo duże wyzwanie skłaniając do wdrożenia procedur zapobiegających tego typu zdarzeniom, bądź je niwelującym. To wszystko pociąga za sobą znaczne koszty, które rosną w związku z powszechnie stosowaną przez podmioty wykonujące działalność leczniczą, praktyką odpłatności za możliwość realizacji zajęć praktycznych i praktyk. Należy podkreślić, iż jako jeden z nielicznych kierunków pielęgniarstwo kształci w oparciu o standardy wprowadzone Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r.

¹² Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Departament Rynku Pracy, Zawody deficytowe i nadwyżkowe w roku 2014*, Warszawa 2015, s. 8.

¹³ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących kształcenia pielęgniarek i położnych (Dz. U. 2012, poz. 970, par. 1, par. 4 ust. 4, par. 3 ust. 2).

w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa¹⁴.

Celem artykułu jest porównanie profili kształcenia na wybranych kierunkach studiów pierwszego stopnia. W opracowaniu uwzględniono opinie absolwentów kierunków medycznych o profilu praktycznym i ogólnoakademickim. Respondenci otrzymali możliwość wyrażenia opinii w zakresie zalet zdobytego wykształcenia, zgodności kierunku studiów, programu kształcenia z oczekiwaniami badanych, stopnia opanowania kompetencji, właściwego przygotowania do pracy zawodowej, oceny warunków studiowania oraz planów po ukończeniu studiów. Pozyskane dane pozwoliły dokonać analizy opinii absolwentów celem określenia wpływu profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne.

Organizacja badań. W badaniu udział wzięło 487 absolwentów, którzy ukończyli studia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2014/2015. Analizie poddano 156 absolwentów kierunków medycznych na Wydziale Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, z czego 93 osoby (59,61%) ukończyły kierunki studiów o profilu ogólnoakademickim (zdrowie publiczne – 53 osoby (33,97%) oraz ratownictwo medyczne – 40 osób (25,64%)) natomiast 63 absolwentów (40,38%) – kierunek pielęgniarstwo o profilu praktycznym.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety stanowiący załącznik do Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Uczelni. Kwestionariusz ten stanowi jeden z grupy pięciu autorskich kwestionariuszy ankiet, pozwalających na prowadzenie cyklu badań w obszarze jakości kształcenia. Wyniki badań w ramach wskazanego cyklu umożliwiają adaptację nowych rozwiązań na rzecz rozwoju jakości kształcenia. Wypracowane narzędzia badawcze mają charakter uniwersalny i mogą być stosowane przez inne szkoły wyższe.

Badanie przeprowadzono od lutego do czerwca 2015 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 (*).

Analiza opinii absolwentów z uwzględnieniem profilu kształcenia. Uczestniczący w badaniu absolwenci mieli możliwość wyrażenia opinii na temat zalet zdobytego wykształcenia (rys. 1). Uwzględnienie profilu studiów pozwoliło na stwierdzenie dwóch istotnych faktów. Po pierwsze absolwenci profilu praktycznego widzą znacznie więcej zalet ze zdobytego wykształcenia niż absolwenci kierunków ogólnoakademickich. Po drugie przeprowadzona analiza badania zależności zmiennych w tym zakresie pozwoliła zaobserwować, iż zależność pomiędzy odpowiedzią a przynależnością do kierunku studiów o określonym profilu pojawiła się tylko przy odpowiedzi „niczego nie zmieni”. Oznacza to, iż istnieje zależność wskazania tej odpowiedzi wynikająca

¹⁴ Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz. U. 2012, poz. 631).

z przynależności do profilu ogólnoakademickiego. Można zatem przyjąć, iż absolwenci kierunku studiów o profilu praktycznym sześciokrotnie rzadziej stwierdzają, iż zdobyte wykształcenie niczego nie zmieni, niż absolwenci kierunków studiów o profilu ogólnoakademickim.



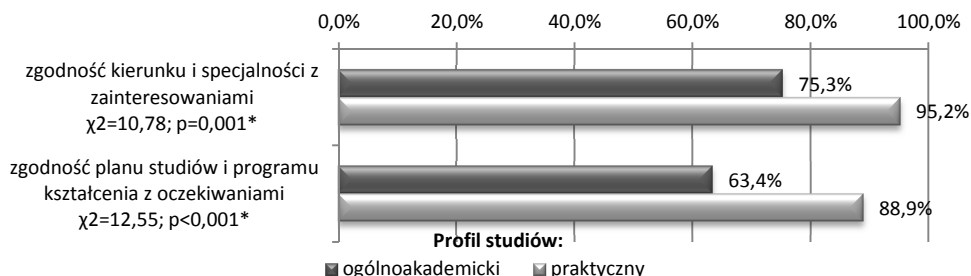
* istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Rys. 1. Zalety zdobytego wykształcenia przy uwzględnieniu profilu studiów

Źródło: opracowanie własne.

Odnosząc się do wskazań odpowiedzi w tym zakresie, warto zwrócić uwagę na dużą dywersyfikację wskazań. W przypadku odpowiedzi „pozwoli na uzyskanie pracy w wybranym zawodzie” oraz „umożliwi dalszy rozwój i samodoskonalenie” w odniesieniu do profilu studiów różnica we wskazanych odpowiedziach w przypadku absolwentów z profilu praktycznego w stosunku do absolwentów z profilu ogólnoakademickiego wynosi odpowiednio 13,1% oraz 15,6%.

Podobna obserwacja dotyczy także odpowiedzi w zakresie kierunku studiów, specjalności, planów studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami studentów przy uwzględnieniu profilu studiów. W tej kwestii absolwenci kierunku studiów o profilu praktycznym bardziej zdecydowanie podkreślili tę zgodność niż absolwenci z kierunków studiów o profilu ogólnoakademickim, dając blisko 20% wskazań więcej (rys. 2).



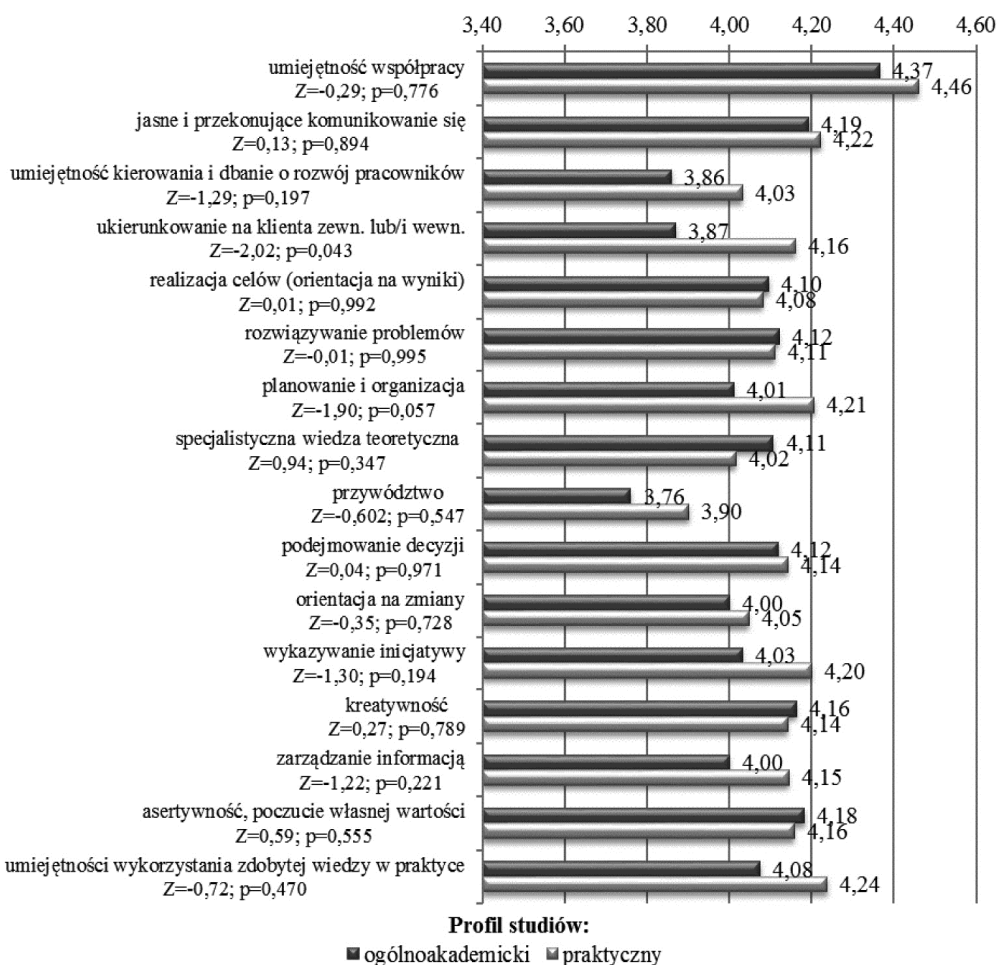
* istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Rys. 2. Zgodność kierunku studiów, specjalności, planów studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami studentów przy uwzględnieniu profilu studiów

Źródło: opracowanie własne.

Co istotne, przeprowadzone badanie zależności zmiennych wskazuje na zależność tych odpowiedzi od profilu studiów. Oznacza to, iż realizacja programu kształcenia o danym profilu studiów wpływa na odczucie zgodności kierunku studiów, specjalności, planów studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami studentów. W przedstawionym przypadku można stwierdzić, iż kierunek studiów o profilu praktycznym pozwala na bardzo wysoką zgodność kierunku studiów, specjalności, planów studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami studentów.

Powyższe zagadnienia pozwoliły na określenie przewagi kierunków studiów o profilu praktycznym nad profilem ogólnoakademickim. Kolejnym krokiem jest analiza stopnia opanowania kompetencji w zależności od profilu studiów (rys. 3).



* istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 3. Stopień opanowania kompetencji przy uwzględnianiu profilu studiów osób badanych

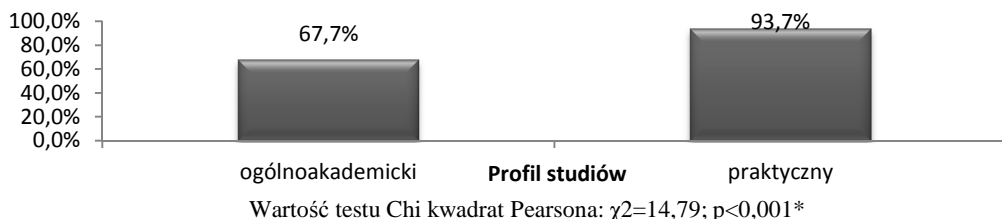
Źródło: opracowanie własne.

W grupie ocenianych kompetencji opanowanie każdej z nich nie jest zależne od profilu studiów. Wynika to prawdopodobnie z samej istoty kompetencji. Badane kompetencje mają charakter ogólnospołeczny, nie są selektywnie zebrane w kontekście określonego kierunku studiów, gdyż prowadzone badania obejmują całą społeczność akademicką, co pozwala na prowadzenie analiz z wykorzystaniem zaawansowanych testów statystycznych.

Odnosząc się do wskazań respondentów, warto zwrócić uwagę na fakt, iż absolwenci profilu praktycznego dwukrotnie lepiej opanowali kompetencje. Spośród 16 prezentowanych kompetencji, 11 z nich zostało lepiej opanowanych przez absolwentów praktycznego profilu kształcenia. Absolwenci ogólnoakademickiego profilu kształcenia lepiej opanowali tylko 5 kompetencji, wśród których 4 różnią się na poziomie 0,01–0,02 w przyjętej skali ocen (5–1, gdzie 5 oznacza bardzo dobry, 2 – słaby, 1 – brak opanowania kompetencji). Co ciekawe, różnica na poziomie 0,09 pojawiła się tylko w 1 kompetencji, tj. „specjalistyczna wiedza teoretyczna”, co wydaje się być zasadne, biorąc pod uwagę typ profilu. Warto zaznaczyć, iż sposób uporządkowania kompetencji w takim układzie wynika z ich popytu na rynku pracy. Pierwsza z kompetencji „umiejętność współpracy” jest najczęściej pożądaną kompetencją w grupie blisko 90% pracodawców¹⁵, a kompetencje bliżej końca skali charakteryzuje popyt ze strony pracodawców na poziomie około 30%.

Mając powyższe na uwadze, należy wskazać, iż czołówka kompetencji jest lepiej opanowana w grupie absolwentów praktycznego profilu kształcenia niż ogólnoakademickiego. Ma to swoje uzasadnienie także w odniesieniu do poczucia właściwego przygotowania do pracy zawodowej w opinii absolwentów (rys. 4). Zdecydowanie lepiej do pracy zawodowej są przygotowani absolwenci z profilu praktycznego (93,7% wskazań) niż ogólnoakademickiego (67,7% wskazań). Należy też dodać, iż w tym przypadku wystąpiła także zależność istotna statystycznie, co oznacza, iż właściwe przygotowanie do pracy zawodowej jest zależne od profilu studiów badanych.

W związku z tym ocena warunków studiowania przez absolwentów (rys. 5) odzwierciedla stwierdzone fakty. Podobnie jak w zagadnieniach powyżej analizowanych, także w tej kwestii ocena studiów jest znacznie wyższa w grupie absolwentów



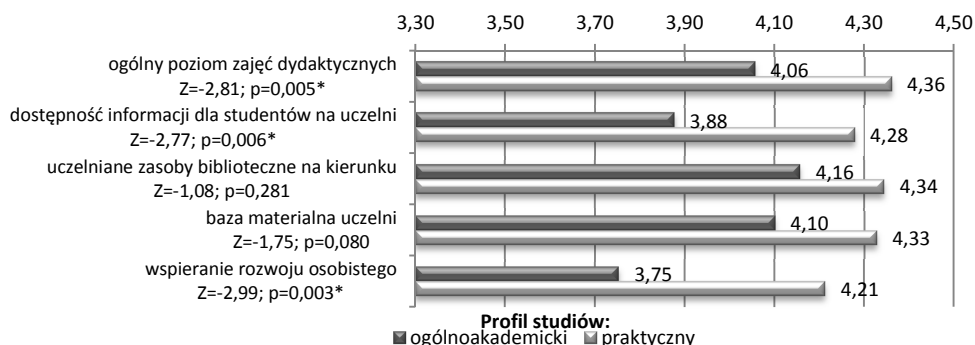
* istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Rys. 4. Właściwe przygotowanie do pracy zawodowej przy uwzględnianiu profilu studiów badanych

Źródło: opracowanie własne.

¹⁵ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 190–191.

z profilu praktycznego. Badani mogli ocenić poszczególne elementy składające się na warunki studiowania w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało brak warunków a 5, że warunki są doskonałe. Grupa z profilu praktycznego wszystkie warunki oceniła co najmniej na poziomie 4,21, a więc bardzo wysoko (odpowiada to 84,2% zadowolenia). W przeciwieństwie do nich absolwenci z profilu ogólnoakademickiego poziom zadowolenia z warunków studiowania wskazali minimalnie – 3,75, co stanowi 75,0% zadowolenia w zakresie warunków studiowania.



* istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 5. Ocena warunków studiowania przy uwzględnianiu profilu studiów badanych

Źródło: opracowanie własne.

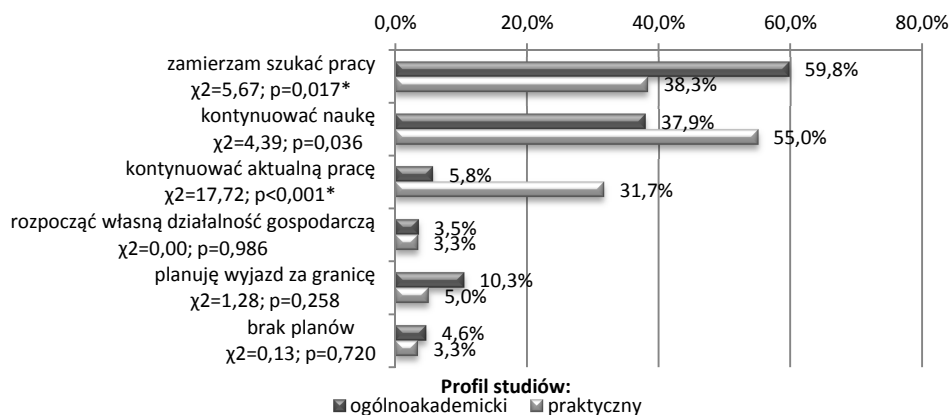
W przypadku trzech odpowiedzi, tj. „ogólny poziom zajęć dydaktycznych”, „dostępność informacji dla studentów na uczelni” oraz „wspieranie rozwoju osobistego” stwierdzono zależność istotną statystycznie. Oznacza to, iż profil studiów wpływa na poziom zadowolenia ze studiów i determinuje ocenę warunków studiowania. Odnosząc powyższe do planów absolwentów po ukończeniu studiów (rys. 6), wyraźnie ukształtował się trend w grupie absolwentów praktycznego profilu kształcenia, którzy chcą kontynuować naukę, a także pracę. W przeciwieństwie do tej grupy badanych, absolwenci profilu ogólnoakademickiego zamierzają przede wszystkim szukać pracy (blisko 1/3 badanych). Co ciekawe, ta grupa respondentów znacznie gorzej oceniła swoje przygotowanie do pracy zawodowej (por. rys. 4) niż absolwenci profilu praktycznego. Można przypuszczać, iż 1/3 respondentów z profilu ogólnoakademickiego uda się podnieść poziom przygotowania do pracy zawodowej, gdyż swoją przyszłość wiążą z kontynuacją nauki.

Analiza absolwentów kierunków medycznych służyła porównaniu ich postaw w odniesieniu do profilu kształcenia. Uczelnia, kształcąc przyszłych pielęgniarzy, ratowników oraz specjalistów z zakresu zdrowia publicznego, zapewnia im wysokie poczucie bezpieczeństwa edukacyjnego¹⁶. Wyuczony na studiach wyższych zawód wzmocniony jest praktykami zawodowymi umożliwiającymi zdobycie doświadczenia, a w konsekwencji lepszego startu na rynku pracy¹⁷. Jak pokazały badania, absolwenci

¹⁶ A. Smarzewska, E. Melaniuk, A. Szepeluk, A. Dymicka, *Bezpieczeństwo edukacyjne studentów PSW*, *Rozprawy Społeczne*, 2 (IX), 2015, s. 72.

¹⁷ A. Dymicka, A. Smarzewska, E. Melaniuk, A. Szepeluk, *Praktyki zawodowe jako element bezpieczeństwa edukacyjnego*, [w:] M. Kubiak, A. Smarzewska, *Perspektywy bezpieczeństwa narodowego w XXI wieku*, Wyd. PSW JPII, Biała Podlaska 2014, s. 141–153; K. Sadowy, *Student, absolwent, pracownik w modelu kształcenia przez całe życie* *ideAGORA*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2/2015, s. 93.

kierunku pielęgniarstwo o profilu praktycznym w porównaniu z absolwentami kierunków ratownictwo medyczne i zdrowie publiczne o profilu ogólnoakademickim prezentują lepsze postawy w odniesieniu do analizowanych zagadnień.



* istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 6. Plany po ukończeniu studiów przy uwzględnianiu profilu studiów badanych

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski. Porównanie postaw absolwentów kierunków medycznych przy uwzględnieniu profilu studiów pozwoliło na wysunięcie następujących wniosków:

1. Absolwenci kierunku studiów o profilu praktycznym znacznie lepiej oceniają zalety zdobytego wykształcenia oraz zgodność kierunku, specjalności, planów studiów oraz programu kształcenia niż absolwenci kierunków studiów o profilu ogólnoakademickim.
2. Absolwenci kierunku studiów o profilu praktycznym wyżej ocenili poziom opanowania kompetencji niż absolwenci kierunków studiów o profilu ogólnoakademickim.
3. Przygotowanie do pracy zawodowej zależy od profilu studiów. Absolwenci studiów o profilu praktycznym są znacznie lepiej przygotowani do pracy zawodowej niż absolwenci studiów o profilu ogólnoakademickim (różnica na poziomie 26,0% wskazań).
4. Profil studiów wpływa na ocenę warunków studiowania. Absolwenci z profilu praktycznego znacznie lepiej oceniają warunki studiowania i wykazują zadowolenie co najmniej na poziomie blisko 85,0%.
5. Profil studiów wpływ na plany absolwentów. Absolwenci z profilu praktycznego zamierzają kontynuować naukę (blisko 2/3 badanych) oraz pracę, jeśli pracują (1/3 badanych). Natomiast absolwenci profilu ogólnoakademickiego przede wszystkim zamierzają szukać pracy (blisko 2/3 wskazań).

W roku 2014 zawód pielęgniarki czy pielęgniarza znalazł się w grupie zawodów deficytowych nie tylko w Polsce¹⁸. Tym samym, wystawiona przez absolwentów

¹⁸ E. Wesołowska, *Pielęgniarka – zawód deficytowy*, <http://biznes.onet.pl/wiadomosci>; [dostęp z dnia 15.10.2015].

pozytywna ocena studiów w wielu jej aspektach oraz poczucie wartości zdobytego wykształcenia ma istotne znaczenie dla uczelni, która tworzy warunki do kształcenia na najwyższym poziomie, aby zapewnić bezpieczeństwo edukacyjne jej interesariuszom.

Bibliografia

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
2. Dymicka A., Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., *Praktyki zawodowe jako element bezpieczeństwa edukacyjnego*, [w:] M. Kubiak, A. Smarzewska, *Perspektywy bezpieczeństwa narodowego w XXI wieku*, Wyd. PSW JPPII, Biała Podlaska 2014, s. 141–153.
3. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Departament Rynku Pracy, Zawody deficytowe i nadwyżkowe w roku 2014*, Warszawa 2015.
4. Piróg D., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 9/2013, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie „Nowa Era”, Kraków 2013.
5. Przybył C. i in., *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy, Raport końcowy*, Agrotec Polska Sp. z o.o., Warszawa 2014.
6. Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz. U. 2012, poz. 631).
7. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących kształcenia pielęgniarek i położnych (Dz. U. 2012, poz. 970).
8. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 listopada 2012 roku w sprawie Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkół Pielęgniarek i Położnych (Dz. U. z dnia 29 listopada, poz. 1441).
9. Sadowy K., *Student, absolwent, pracownik w modelu kształcenia przez całe życie ideAGORA*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2/2015, s. 85–95.
10. Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., Dymicka A., *Bezpieczeństwo edukacyjne studentów PSW*, *Rozprawy Społeczne*, 2 (IX), 2015, s. 71–80.
11. Stepien R., Głuszek S., *Ewaluacja kształcenia realizowanego w projekcie systemowym Kształcenie zawodowe pielęgniarek i położnych w ramach studiów pomostowych współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach w latach 2008–2010*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Kielce 2011.
12. Szukalski S.M., *Perspektywy rozwoju usług w Polsce w świetle regresu demograficznego i starzenia się społeczeństwa*, W: *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, Uniwersytet Rzeszowski, ZN, nr 18/2011, Rzeszów 2011.
13. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 1198).
14. Wesołowska E., *Pielęgniarka – zawód deficytowy*, <http://biznes.onet.pl/wiadomosci> [dostęp z dnia 15.10.2015].
15. Załącznik Nr 6 do Uchwały KRASzPiP 4/III/2012 z dnia 12 stycznia 2012 r.

dr Agnieszka SMARZEWSKA

mgr inż. Ewelina MELANIUK

mgr Agnieszka DYMICKA

mgr Adam SZEPELUK

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II

w Białej Podlaskiej

e.melaniuk@pswbp.pl

Staze i praktyki zawodowe studentów i absolwentów

Internships and apprenticeships for students and graduates

Słowa kluczowe: praktyki zawodowe, staż, edukacja zawodowa.

Key words: apprenticeship, internship, vocational education.

Abstract: The article presents the results from research on students' preparation for their future career. The first part gives a theoretical background elaborating various types of definitions from law and academic papers/textbooks. The second part presents the results from research carried out among Andragogy course students at Warsaw University.

Wprowadzenie. Sytuacja panująca na rynku pracy zobligowała młode osoby do posiadania wykształcenia na poziomie wyższym. Warunek ten stał się koniecznym do spełnienia, tworząc podstawę do rozwoju zawodowego. Maturzyści wybierając kierunek przyszłych studiów, podejmują tę ważną decyzję w oparciu o wiele przesłanek, w tym o perspektywę podjęcia przyszłego zatrudnienia¹. Mają nadzieję, że w realizacji tego zamierzenia znaczącą rolę odegra kształcenie na odpowiedniej uczelni; tymczasem w dzisiejszych czasach przekonanie to wydaje się błędne. Związane jest to z tematyką kredencjalizmu². Z przedmiotowym zjawiskiem skorelowana jest dewaluacja dyplomu, powstała między innymi w wyniku pojawienia się licznych uczelni niepublicznych. Pracodawcy w dużej mierze zwracają uwagę nie tylko na posiadany przez kandydata kredencjał, lecz także na zdobyte przez niego doświadczenie zawodowe. Istotną staje się możliwość udzielenia odpowiedzi na pytanie „Co Pan/i umie?” w miejsce „Co Pan/i studiował/a?”. Zdaniem części wypowiedziających się zapytanych

¹ Wśród najczęściej wymienianych przez studentów motywów podjęcia praktyki zawodowej znaleźć można chęć zdobycia doświadczenia, atrakcyjny wpis CV, potrzebę zarobienia pieniędzy, konieczność narzuconą przez uczelnię, a także, znacznie marginalizowane czynniki, tj. duża ilość wolnego czasu, presja otoczenia, czy rekomendacja znajomego. (BadanieStudentów.pl, Raport z badania preferencji i opinii studentów o stażach, praktykach i pierwszej pracy, <http://www.conquest.pl/wp-content/uploads/2011/05/ConQuest-badanie-studentow.pdf>; dostęp: 2016-01-19).

² Podejście to dotyczy zdobywania różnego rodzaju dyplomów („kredencjałów”), mającego na celu dokonanie swoistego rodzaju selekcji. Zwolennicy tej teorii twierdzą, że dyplomy tworzą na dzisiejszym rynku pracy pewnego rodzaju walutę, za pomocą której można „kupić” stanowisko w firmie, do której się aplikuje. (E.T. Husen, T.N. Postletwaite, *International Encyclopedia of Education*, Oxford 1994, s. 871).

o to osób, szkoły wyższe przygotowują raczej z zakresu nabywania kwalifikacji na poziomie ponadzawodowym (akademickim), pomijając naukę kompetencji podstawowych lub specjalistycznych niezbędnych z punktu widzenia wykonywanego później zawodu³. W związku z powyższym część osób uważa, że studenci już w trakcie kształcenia powinni starać się podjąć pracę zawodową ułatwiającą im zadebiutowanie na rynku pracy⁴.

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie tematyki stażu i praktyk studenckich oraz przedstawienie wyników badań dotyczących przygotowania studentów do podjęcia przyszłej pracy zawodowej. W pierwszej części pracy opisane zostaną rozstrzygnięcia definicyjne (w ujęciu ustawowym oraz kreowanym przez uczelnie i ekspertów z omawianej dziedziny); następnie zaprezentowane zostaną wyniki badań przedstawione na przykładzie sytuacji studentów Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego.

Kontekst teoretyczny. Edukacja umiejętności praktycznych na studiach wyższych traktowana jest często w kategoriach drugoplanowych. Zdaniem pytanym przez Dominikę Rafalską w badaniu „Rynek pracy dla nas!” studentów i doktorantów wykładowcy najczęściej skupiają się na treściach o charakterze teoretycznym; współudział w tym procesie ich zdaniem ma też niewątpliwie sformułowany na niekorzyść praktyki program studiów⁵. Ponadto zauważają oni, że większość prowadzonych zajęć jedynie z nazwy stanowi tzw. „ćwiczenia” – będące egzegezą tekstów z wybranej dziedziny lub przedmiotu. Umiejętnością praktyczną oferowaną przez placówkę staje się faktycznie jedynie rozumienie czytanej wcześniej wiedzy teoretycznej. Zaistniała między praktyką a teorią rozbieżność w rzeczywistości ma charakter jedynie semantyczny⁶. W konsekwencji zastana sytuacja, zdaniem respondentów z przytoczonego badania, implikuje coroczne „tworzenie” przez szkoły wyższe osób będących świetnie zapoznanych z dostępną literaturą bezrobotnych⁷. Wynikający z przywołanych badań obraz kształcenia wyższego jest przy tym zdecydowanie rozbieżny z postanowieniami Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U., nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami. Artykuł 13 pkt 1 tejże ustawy jednoznacznie definiuje podstawowe zadanie uczelni jako „kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej”⁸. Potrzeba rozwoju indywidualnego i kulturowego klasyfikuje się na miejscach kolejnych. Szkoły wyższe są więc zobowiązane przez Ustawę do pełnienia konkretnych funkcji. Tadeusz Lewowicki nazywa je podstawowymi i wymienia kolejno:

³ P. Hanyga-Janczak (red.), *Praca zarobkowa a wolontariat. W czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013, s. 57.

⁴ S. Smyczek (red.), *Kształtowanie kariery zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adameckiego w Katowicach, Katowice 2004, s. 7.

⁵ D. Rafalska (red.), *Rynek pracy dla nas! Studenci i doktoranci o roli uczelni w przygotowaniu ich do podjęcia aktywności zawodowej*, Fundacja „Fundusz Pomocy Studentom”, Warszawa 2012, s. 16.

⁶ Ibidem, s. 17.

⁷ Ibidem, s. 30.

⁸ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U., nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami, art. 13, pkt 1.

- przekazanie dorobku z zakresu nauki, kultury i tradycji,
- wyedukowanie kadr o wysokich kwalifikacjach,
- tworzenie wiedzy w wyniku prowadzonych badań naukowych,
- opiniotwórcze i doradcze działania ekspertów,
- funkcje kulturotwórcze⁹.

Uczelnie wyższe tworząc program studiów, biorąc pod uwagę ustalenia wspomnianej ustawy, zdecydowały się na wprowadzenie do niego tzw. praktyk studenckich – odmianę praktyki zawodowej. Ustawodawca już od roku 1983 określał je jako działania mające na celu zdobycie niezbędnego doświadczenia zawodowego i wchodzące w skład procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ocena z praktyk stanowiła element niezbędny do skończenia studiów wyższych. Na mocy rozporządzenia określono, iż podejmowana przez studentów praca powinna być zgodna z programem studiów; ponadto osoby uczące się nie miały w myśl tejże ustawy dostawać za nią wynagrodzenia¹⁰. Kwestia wypłat została zmieniona w roku 1991, kiedy pozwolono na zawieranie czasowych odpłatnych umów o pracę¹¹. Według obowiązującego obecnie prawa praktyki studenckie powinny spełniać następujące kryteria:

- są odbywane przez osobę posiadającą status studenta,
- zostaną zaakceptowane przez uczelnię w wyniku podpisania odpowiedniego porozumienia między Uczelnią reprezentowaną przez Koordynatora Praktyk Studenckich a przedstawicielem danej firmy,
- ich zakres tematyczny jest powiązany z programem studiów¹².

Od praktyki zawodowej różnią się jedynie podanymi powyżej warunkami. Obie mają na celu zdobywanie oraz rozwój kwalifikacji i kompetencji zawodowych poprzez podjęcie aktywności w konkretnym przedsiębiorstwie. Ważnym do wyróżnienia rodzajem doświadczenia jest też tzw. staż-praca, za którą przysługuje wynagrodzenie. Ponadto powinien on być odbywany na podstawie umowy na czas określony i z definicji zakładać ewentualne podjęcie w przyszłości stosunku pracy z pracodawcą, będąc jednocześnie swoistym okresem próbnym¹³. Rozróżnienie to jest istotne z punktu widzenia osoby zatrudnianej – staż jest odpłatny. Pracodawcy jednak często stosują owe nazwy zamiennie, umieszczając ogłoszenia o poszukiwaniu praktykanta/stażysty. Owe nadużycie wynikać może z zapożyczenia angielskiego słowa „intern”, oznaczającego zarówno praktykanta, jak i stażystę¹⁴. Brak sprecyzowania, na jakie stanowisko rekrutacja się odbywa, jest znacznym błędem wymagającym wyeliminowania. Z punktu widzenia uczelni głównym celem odbywanych praktyk jest realizacja programu studiów; studenci skupiają się przede wszystkim na rozwoju swoich kompetencji

⁹ P. Hanyga-Janczak (red.), op. cit., s. 55.

¹⁰ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 1983 r. w sprawie praktyk studenckich, Dz. U. 1983 r., nr 44, poz. 205.

¹¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 1991 r. w sprawie studenckich praktyk zawodowych, Dz. U. 1991 r., nr 73, poz. 323.

¹² D. Rafalska (red.), op. cit., s. 8.

¹³ Tamże.

¹⁴ J. Fisiak (red.), Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski, The Kosciuszko Foundation, Nowy York 2003, s. 767.

zawodowych oraz na poszerzaniu sieci kontaktów i zdobyciu przyszłej pracy zarobkowej¹⁵. Zaliczenie praktyk studenckich stanowi warunek obligatoryjny do ukończenia studiów. Część studentów traktuje więc ich odbycie jedynie jako ultimatum niezbędne do zaliczenia semestru. Zdecydowana większość uczących się zwraca jednak uwagę na kształcący aspekt praktyk oraz na rolę, którą odegrają one w ich CV, a w konsekwencji w ich ścieżce kariery zawodowej. Ponadto owa praktyka często jest też pierwszym zetknięciem się z wykonywaną w przyszłości pracą¹⁶. Niestety do dnia dzisiejszego nie powstał żaden obowiązujący i jednoznacznie wiążący zbiór zasad charakteryzujących dobrą praktykę studencką. Często jedynym kryterium wytyczonym przez uczelnie jest jedynie wyznaczenie wymaganej liczby godzin, którą studenci muszą wypracować. Brakuje opisu zakresu obowiązków. Z uwagi na niski wymiar godzin dostępności studenta w firmie nie angażuje się go do pracy przy znaczących projektach z obawy na fakt, że student ów pracę nad zadaniem rozpocznie i w trakcie jego trwania odejdzie z zespołu. Praktykant oddelegowywany jest więc do czynności pomocniczych, tj. powielania materiałów i prezentacji, w najlepszym wypadku zaś tłumaczenia dokumentów¹⁷.

Opinia studentów andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Aby zobrazować nakreśloną powyżej sytuację, autorka artykułu zrealizowała badanie, którego zadaniem była ewaluacja procesu dydaktycznego studentów andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego w kontekście praktyk zawodowych. Przedmiotowa analiza została przeprowadzona w celu określenia stopnia dopasowania oferty dydaktycznej do oczekiwań studentów w kontekście praktyk zawodowych. Do innych motywów realizacji przedsięwzięcia zaliczyć można ponadto czynniki takie jak:

- potrzeba reorganizacji obecnie istniejącego systemu funkcjonowania szkolnictwa wyższego,
- wysoki stopień bezrobocia możliwy do zaobserwowania wśród absolwentów placówek szkolnictwa wyższego,
- sygnały pochodzące ze strony potencjalnych pracodawców świadczące o zupełnym braku lub niewystarczającym poziomie przygotowania absolwentów wyższych uczelni do potrzeb rynku pracy.

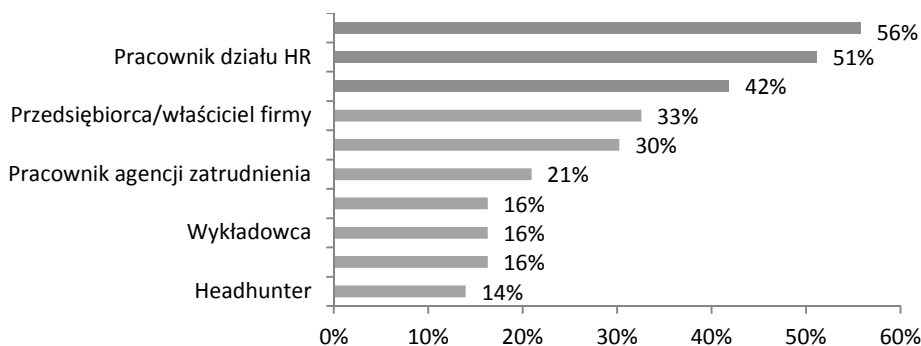
Głównym celem przeprowadzonego badania było dokonanie analizy poziomu dostosowania oferty kształcenia na kierunku andragogika na Uniwersytecie Warszawskim do potrzeb studentów, zwracając uwagę na preferowane przez nich ścieżki rozwoju w wybranych branżach. Po przeprowadzonych badaniach absolwenci uczelni mieliby szansę na skuteczniejsze przygotowanie do wkroczenia w życie zawodowe. Za przedmiot powyższego badania można uznać plany zawodowe przyszłych absolwentów, zwłaszcza obszary rynku, z którymi studenci wiążą swoją przyszłość; nacisk położono także na kompetencje miękkie i twarde rozwijane w ramach oferty dydaktycznej uczelni. Badanie przeprowadzone zostało metodą sondażu diagnostycznego

¹⁵ D. Rafalska (red.), op. cit, s. 10.

¹⁶ Ibidem, s. 5.

¹⁷ Ibidem, s. 8.

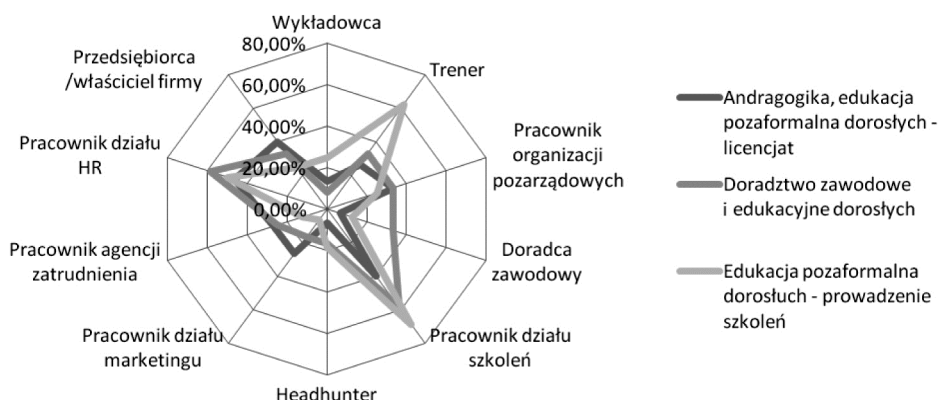
z wykorzystaniem ustrukturyzowanych kwestionariuszy ankiet z użyciem tradycyjnej ankiety audytoryjnej w czasie trwania zajęć na uczelni. Próbę badawczą stanowiło 106 studentów studiów licencjackich i magisterskich obu specjalizacji oferowanych przez andragogikę (*doradztwo zawodowe i edukacyjne dorosłych* oraz *edukacja pozaformalna dorosłych – prowadzenie szkoleń*). Kwestionariusze składały się z 16 pytań (8 zamkniętych i 8 otwartych) oraz z metryki zawierającej informacje tj. studiowanie na kierunkach innych niż andragogika oraz podjętej już wcześniej pracy zawodowej/stażu. Plany zawodowe studentów utożsamione zostały z dokonaniem wyboru zawodów, w których absolwenci zamierzają pracować po ukończeniu studiów. Największą popularnością cieszyły się następujące branże:



Rys. 1. Popularność zawodów ze względu na chęć wykonywanej w przyszłości pracy zarobkowej

Źródło: opracowanie własne.

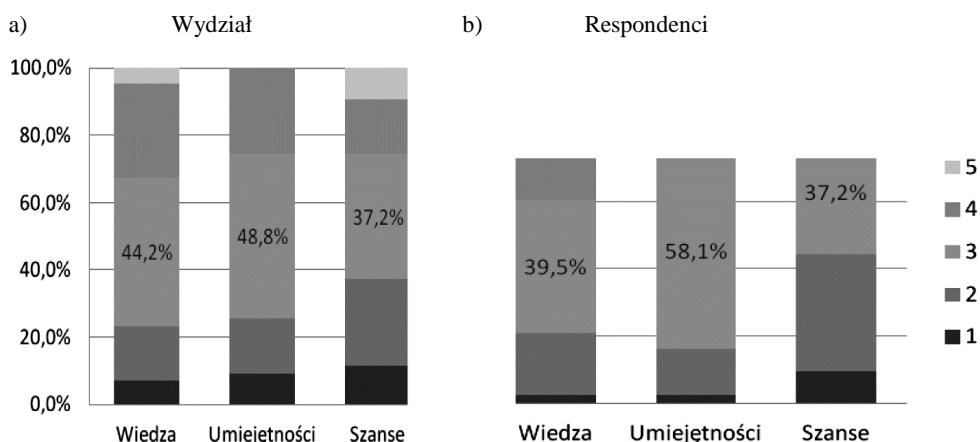
Zależność obrazująca chęć wykonywania w przyszłości danego zawodu w zależności od specjalizacji wybranej na kierunku obrazuje przedstawiony poniżej wykres:



Rys. 2. Planowany wykonywany zawód a specjalizacja na andragogice

Źródło: opracowanie własne.

Poddając analizie dalszą część materiału badawczego (dotyczącego subiektywnej oceny rozwoju kompetencji miękkich i twardych w wyniku edukacji na przedmiotowym kierunku), warto zastanowić się także nad sylwetką współcześnie poszukiwanego idealnego pracownika¹⁸. Studenci ankietowani w przedmiotowym badaniu zapytani o stopień, w którym studia pozwalają wykształcić lub rozwinąć swoje umiejętności, pogłębić posiadaną wiedzę oraz poproszeni o określenie szans na znalezienie przyszłej pracy w kontekście możliwości dostarczanych przez wydział i pozyskiwanych z innych źródeł, wykazali się znacznym krytycyzmem. Udział uczelni w zdobyciu tych zdolności oceniają stosunkowo negatywnie przy, co ciekawe, wysokim przekonaniu na temat posiadanych przez siebie umiejętności wymaganych przez pracodawców. Oznaczać to może, iż respondenci uczęszczają na odpowiednie szkolenia kształtujące owe zdolności lub pozyskują je w ramach innych studiów, tudzież swoją ocenę opierają na zdobytym wcześniej doświadczeniu zawodowym. Żaden z ankietowanych studentów nie przyznał uczelni najwyższej noty za dostarczane umiejętności. Poniższe wykresy prezentują stan oceny wybranej kompetencji posiadanej przez studentów w porównaniu z oceną kompetencji, jakie rozwija uczelnia (na skali 1–5, w której 1 oznacza poziom znikomy, a 5 znaczny):



Rys. 3. Ocena stanu wiedzy, umiejętności i szans na zdobycie satysfakcjonującej pracy zawodowej w zależności od ich stanu dostarczanego przez wydział (a) i zdobywanego osobiście (b)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując uzyskane dane, warto także odwołać się do pytania otwartego zawartego w wypełnianym kwestionariuszu: „Jakich treści kształcenia pana/i zdaniem brakuje w programie nauczania, a są oczekiwane przez pracodawców?”. Poniżej, w ramach komentarza do umieszczonych rysunków, zacytowane zostaną wybrane z udzielonych odpowiedzi:

¹⁸ A. Miciński, *Oczekiwania współczesnego biznesu wobec umiejętności absolwentów wyższych uczelni*, [w]: *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menadżerów*, FEP, Łódź 1999, s. 207–210.

Andragogika na UW jest nastawiona na teorię i nic więcej, potrzebna jest praktyka. Przede wszystkim brakuje treści praktycznych, wciąż słuchamy o koncepcjach filozoficznych.

Brakuje prawa pracy i zapoznania nas z obowiązkami, które będą na nas czekać w miejscu zatrudnienia.

Nie ma wiedzy praktycznej, którą mogłabym wykorzystać w pracy.

Brakuje wiedzy o programach komputerowych używanych w wielu firmach.

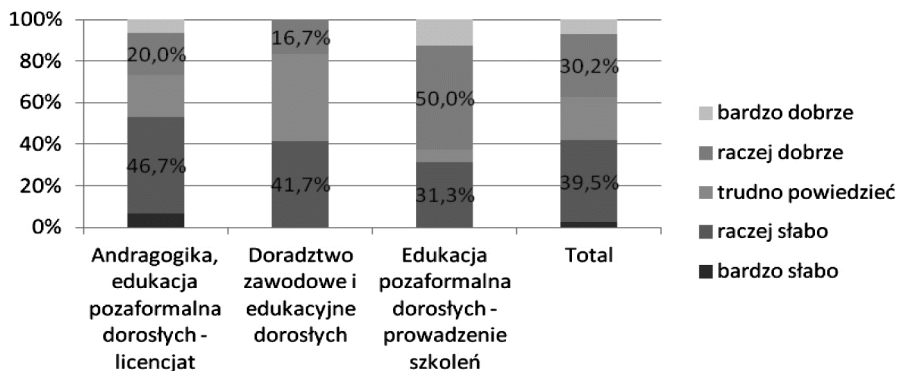
Nie uczymy się o papierologii, którą musimy wypełniać w miejscu pracy, np. o aktach osobowych.

Nie uczymy się o sposobach prowadzenia rekrutacji.

Wśród mocnych stron programu nauczania ankietowani podkreślali, iż cenią naukę autoprezentacji; uważają też, iż uczelnia dobrze rozwija pozostałe kompetencje miękkie.

Nawiązując do omówionych danych, za oczywiste uznać można, iż niektóre z oczekiwań studentów są niemożliwe do spełnienia – nauka o programach komputerowych, wykorzystywanych w branży, byłaby niezwykle trudna do wdrożenia – firmy bowiem korzystają z różnych narzędzi. Podobny problem dotyczy wypowiedzi dotyczącej dokumentacji biurowej. W ocenie autorki niniejszego artykułu należałoby jednak zapoznać studentów z wybranym programem wykorzystywanym na rynku (np. z popularnym TETA HR), co pozwoliłoby przyszłym absolwentom mieć lepszy pogląd na narzędzia wykorzystywane w późniejszej pracy zawodowej; to samo dotyczy wspomianej wcześniej kwestii akt osobowych.

Studenci biorący udział w badaniu kładli nacisk na niewystarczającą ilość przydatnych przedmiotów stricte specjalizacyjnych, zwracając uwagę na fakt, że w programie kształcenia jest nadmiar treści o charakterze ogólnym, niemających bezpośredniego przełożenia na umiejętności przydatne w przyszłej pracy. Co ciekawe, zdecydowanie inaczej odpowiadali respondenci specjalizacji „edukacja pozaformalna dorosłych – prowadzenie szkoleń” – połowa ankietowanych określiła stopień przygotowania przez studia andragogiczne do zawodu, który pragną wykonywać, jako „raczej dobry”, co widać na poniższym wykresie:



Rys. 4. Stopień, w jakim studia andragogiczne przygotowują studentów do pracy w zawodzie, który pragną wykonywać, w podziale na specjalizacje, oraz w zestawieniu ogólnym

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, iż zdaniem ankietowanych przez Alinę Borowską polskich pracodawców wysoka specjalizacja nie gwarantuje pracy na danym stanowisku. Osoby zatrudniające zaznaczają także, iż absolwenci charakteryzują się małą samodzielnością myślenia oraz brakiem podejmowania własnych decyzji dotyczących rozwiązywania bieżących problemów¹⁹. Jednocześnie zatrudniający kładą nacisk zarówno na wymienione powyżej atuty, jak i na biegłość związaną z samodzielnym uczeniem się, łączeniem wiedzy teoretycznej z umiejętnościami praktycznymi oraz na zdolność do podejmowania pracy zespołowej²⁰. To właśnie kompetencje miękkie ogrywiają najistotniejszą rolę w oczekiwaniach pracodawców względem absolwentów; wiedza i umiejętności biznesowe są wskazywane przez nich jako najmniej istotne w procesie rekrutacji²¹.

Odwolując się do konieczności odbycia praktyk w czasie edukacji wyższej, studenci andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego zobligowani są do odbycia jedynie 90 h praktyk. Ponad 70% ankietowanych zazaczyła, iż ich zdaniem powyższa liczba godzin jest zdecydowanie niewystarczająca do zdobycia jakiegokolwiek wiedzy zawodowej. Respondenci skarżyli się na problemy związane z kwestiami organizacyjnymi, nadmierną biurokracją, niewystarczające wsparcie merytoryczne ze strony pracodawców, brak udzielania informacji zwrotnej na temat jakości wykonania powierzonych obowiązków oraz brak „pomysłu na praktyki” definiowanego jako brak skonkretyzowania zadań powierzonych studentom, które to często sprowadzały się do robienia ksera lub wykonywania innych obowiązków zupełnie niezwiązanych z kierunkiem studiów oraz na brak delegowania zadań uczestnikom praktyk, w konsekwencji czego bezcelowo siedzieli oni w swoich miejscach pracy. Studenci zarzucali też brak wynagrodzenia za wykonywane działania (tylko 2 osoby z przebadanych 53 uzyskały zapłatę za swoją pracę) oraz na brak mentora-opiekuna, który pomógłby im w zaaklimatyzowaniu się w nowym miejscu zatrudnienia oraz do którego zadań należałoby wdrożenie w panujące w danej instytucji normy działania, w tym zapoznanie praktykanta z jego obowiązkami. Ostatnim mankamentem wspomnianym przez studentów był fakt, iż posiadali oni trudności z pogodzeniem odbywania praktyk z nauką na uczelni, wskazując na to, iż plan zajęć uniemożliwiał im spędzanie wystarczającej ilości godzin w miejscu zatrudnienia. Respondenci oczekiwali przede wszystkim zdobycia niezbędnego doświadczenia; tymczasem z uwagi na wymienione wcześniej czynniki nie uzyskali nowych umiejętności. 80% ankietowanych zapytana o mocne strony odbytych praktyk zaznaczała, iż istotna z ich punktu widzenia była dowolność ich odbywania (88% pytanych sama znalazła miejsce odbywania praktyki zawodowej). Studenci zwracali też uwagę na kompetencje współpracowników, możliwość nawiązania nowych znajomości z osobami pracującymi w branży i obserwacji podejmowanych przez nie działań; chwalili panującą w instytucjach atmosferę. Część z nich podkreślała także, iż było to ich pierwsze spotkanie z rynkiem pracy związanym z branżą edukacji dorosłych, pozwalając tym samym na poznanie tajników sektora od wewnątrz.

Konkludując, obecna na rynku pracy sytuacja stanowi sama w sobie motywację dla studentów, zmuszając ich do podejmowania różnego rodzaju aktywności

¹⁹ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 68.

²⁰ Ibidem, s. 69.

²¹ A. Miciński, op. cit., s. 207–210.

edukacyjnych. Miejsca pracy atrakcyjne pod względem merytorycznym i finansowym przeznaczone są dla najlepszych studentów. Mają oni okazję zdobyć je już w trakcie studiów. Zachęcona tą perspektywą młodzież coraz krytyczniej udziela informacji na temat jakości oraz przydatności wiedzy dostarczonej przez studia wyższe. Do głównych zastrzeżeń zaliczyć można brak wystarczającego przygotowania z kompetencji twardych. Uczelnia powinna też wskazywać studentom możliwość wykorzystania w praktyce nauczanych treści. Dopiero bowiem synergia kompetencji miękkich z twardymi stanowi gwarant odnalezienia się na rynku. Warto także wzmocnić współpracę między uczelnią a firmami, których profile odpowiadają studiowanym specjalizacjom. Nawiązanie lub poprawa kooperacji ze spółkami pozwoli na lepsze zrozumienie potrzeb pracodawców, a co za tym idzie – na ułatwienie znalezienia interesującej oferty w przyszłym życiu zawodowym. Podręcznikowym rozwiązaniem z tego zakresu jest projekt wdrożony przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, która we współpracy z firmami nie tylko organizuje praktyki, lecz także pozwala studentom na opisanie zdobytego w czasie trwania płatnego stażu doświadczenia w pracy magisterskiej. Student otrzymuje w tym zakresie wsparcie od dedykowanego mentora ze strony firmy; ponadto tworzona praca nie ma charakteru rozważań teoretycznych, lecz stanowi opis realizowanego wcześniej na praktykach projektu biznesowego²².

Bibliografia

1. Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
2. Fisiak J. (red.), *Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski*, The Kosciuszko Foundation, Nowy York 2003.
3. Hanyga-Janczak P. (red.), *Praca zarobkowa a wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.
4. Husen E.T., Postlewaite T.N., *International Encyclopedia of Education*, Oxford 1994.
5. Miciński A., *Oczekiwania współczesnego biznesu wobec umiejętności absolwentów wyższych uczelni*, [w:] Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menadżerów, FEP, Łódź 1999.
6. Rafalska D. (red.), *Rynek pracy dla nas! Studenci i doktoranci o roli uczelni w przygotowaniu ich do podjęcia aktywności zawodowej*, Fundacja „Fundusz Pomocy Studentom”, Warszawa 2012.
7. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 1991 r. w sprawie studenckich praktyk zawodowych, Dz. U. 1991 r., nr 73, poz. 323.
8. Smyczek S. (red.), *Kształtowanie kariery zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adameckiego w Katowicach, Katowice 2004.

Netografia

1. BadanieStudentow.pl, Raport z badania preferencji i opinii studentów o stażach, praktykach i pierwszej pracy, <http://www.conquest.pl/wp-content/uploads/2011/05/ConQuest-badanie-studentow.pdf>; dostęp: 2016-01-19.
2. Dokument opisujący program „Najlepsi z najlepszymi. Napisz pracę dyplomową we współpracy z Procter & Gamble” http://administracja.sgh.waw.pl/pl/CRZITT/Documents/SGH_DIPLOMA_PROJECT_28.02.pdf.

mgr Marta NOWICKA

e-mail: marta_nowic@poczta.onet.pl

²² http://administracja.sgh.waw.pl/pl/CRZITT/Documents/SGH_DIPLOMA_PROJECT_28.02.pdf

Współczesne rozumienie pojęcia praca w opinii studentów

Modern understanding of the concept work in the opinion of students

Słowa kluczowe: globalizacja, światowy kryzys finansowy, praca, zatrudnienie, precariat.

Key words: globalization, global financial crisis, work, employment, precariat.

Abstract: Globalisation and the global financial crisis have resulted in grave processes in the labour market, to mention unemployment resulting in the global expansion of precariat, i.e. the group of people who are unemployed or employed based on fixed term contracts. This situation results in precarity. Living an unpredictable life changes the viewpoint on many questions and notions, including work and employment. Research conducted among final year students of a private higher education institution in Warsaw has provided knowledge on respondents' perception of these concepts.

Wstęp. Globalny kryzys finansowy, który rozpoczął się we wrześniu 2008 r., nie dotyczył tylko rynków i instytucji finansowych, ale zagroził światowej gospodarce. Kryzys ujawnił zależność współczesnej gospodarki światowej od sytuacji w międzynarodowym systemie finansowym. „Problemy zetknięcia się młodych ludzi z rynkiem pracy i związane z tym perturbacje stanowią kanwę wielu rozważań i dyskursów. Dostosowanie absolwenta dla potrzeb rynku pracy stanowiło zawsze istotny problem dla instytucji oświatowych. Dziś w dobie globalizacji, szybkości rozwoju gospodarki, nauki zmiany w zakresie oczekiwań pracodawców są często wymuszane przez ogólnoświatowe trendy społeczno-ekonomiczne. W takich sytuacjach zmieniają się oczekiwania rynku pracy, a rolą placówek edukacyjnych, jak i samych absolwentów, jest jak najszybsze dostosowanie się do tych oczekiwań”¹. Praca i jej uwarunkowania podlegają wciąż nowym wyzwaniom. „Obecny rynek pracy podlega wielu przeobrażeniom. Globalizacja, w tym zjawisko bezrobocia, proces starzejącego się społeczeństwa, uwalnianie zawodów (Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustaw regulujących wykonywanie niektórych zawodów, Dz. U. z 2013 r., poz. 829) sprawia, iż

¹ I. Kust, *Szkoła w okresie przemian i funkcjonowania dla rynku pracy*, [w:] *Przegląd Naukowo-Metodyczny, Edukacja dla Bezpieczeństwa*, Rok VII Numer 4/2014 (25), Poznań 2014, s. 187.

dynamika zmian jest bardzo duża². S.M. Kwiatkowski stwierdza, iż „Rynek pracy nie należy postrzegać tylko przez pryzmat bezrobotnych absolwentów szkół, co ogranicza widzenie problemu. Podstawowe znaczenie ma analiza przepływu między stanem bezrobocia, zatrudnienia i bierności zawodowej. O przepływach decydują w istocie perspektywy rozwoju gospodarczego danego regionu czy województwa i możliwość tworzenia nowych miejsc pracy³”.

Zmiany odnoszą się również do różnych poziomów kształcenia, w tym nie tylko na poziomie edukacji oświatowej ale również szkolnictwa wyższego. „Trwający proces zmian w szkolnictwie wyższym odnosi się do wszystkich obszarów jego działalności. Wynika to z głębokiego procesu zmian następujących w otoczeniu uczelni⁴”. Jednym z nich jest niż demograficzny, który stanowi poważne zagrożenie dla wielu uczelni, przede wszystkim niepublicznych. Jednakże może on wpłynąć pozytywnie na jakość procesu dydaktycznego, a tym samym na jakość przygotowania studentów do rynku pracy.

„Współczesne szkolnictwo wyższe stoi przed wieloma wyzwaniami, jednym z nich jest niż demograficzny, który dla wielu uczelni może okazać się barierą, której nie pokonają. Jednakże wydaje się, że niż demograficzny może okazać się sprzymierzeńcem doskonalenia jakości kształcenia w pozostałych uczelniach⁵”.

Absolwenci szkół zwracają uwagę szczególnie na przygotowanie do rynku pracy – gdzie i w jaki sposób mogą być zatrudnieni. Istotnym elementem procesu kształcenia jest przygotowanie absolwentów do trudnego, niejednokrotnie nieprzewidywalnego rynku pracy. W procesie kształcenia zwiększa się rola i udział pracodawców. F. Szlosek podkreśla, iż w uczelniach zarówno publicznych, jak i niepublicznych „(...) silny wpływ na kształtowanie oferty studiów ma sytuacja na rynku pracy, z tym że oddziaływanie to ma charakter pośredni – poprzez kandydatów zgłaszających popyt na konkretne kwalifikacje. W przypadku studentów, dwa motywy przesądzają o wyborze studiów: 1) zainteresowanie kierunkiem kształcenia, 2) szanse na uzyskanie dobrej pracy (...)”⁶.

² I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] *Rodzina i kariera. Rozważanie czy konflikt ról?* (red.) I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 314.

³ S.M. Kwiatkowski, (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych; współpr. Instytut Badań Edukacyjnych; Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Warszawa 2001, s. 178.

⁴ J. Michalak-Dawidziuk, *Stan wiedzy studentów o Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego dwa lata po ich wdrożeniu – w świetle wyników badań*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (red.) E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2015, s. 269.

⁵ J. Michalak-Dawidziuk, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym a globalne bariery*, [w:] В.Г.Кремен і ін. (red.), *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, Додаток 1 до Вип. 31, том I (43), Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, Київ 2013, s. 224.

⁶ F. Szlosek, *Współczesne problemy szkolnictwa wyższego*, [w:] *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier* (red.) Stefan M., Kwiatkowski, M. Żurek M., Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB Radom, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, IBE, Warszawa – Radom 2008, s. 15.

Praca jest wartością ważną i oczekiwaną z punktu widzenia społecznego. „Prawo do pracy to prawo do wykonywania wybranego przez siebie zawodu; na zawód składałyby się tu kombinacja pracy zarobkowej i niezarobkowej, wypoczynku i regeneracji, odpowiadająca osobistym zdolnościom i aspiracjom. Ideał ten nigdy nie zostanie w pełni zrealizowany, ale wszystkie reformy i zmiany instytucjonalne powinny być oceniane na podstawie tego, czy zbliżają nas, czy oddalają od jego realizacji w odniesieniu do osób znajdujących się w najgorszym położeniu w danej wspólnotce”⁷. „Elastyczność podaży pracy to dostosowanie ilości pracy do popytu na nią i uzależnienie tego od warunków ekonomicznych zakładu pracy”⁸. Rolę pośrednictwa w elastycznym zatrudnianiu powierzono, zgodnie z dwiema ustawami, tj.: o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz zgodnie z ustawą o zatrudnianiu pracowników tymczasowych – agencjom pośrednictwa w zatrudnieniu i agencjom pracy tymczasowej. „W ostatnim czasie ok. 60% umów oferowanych przez agencje było umowami cywilnoprawnymi, pozostała część to umowy na czas określony. Umowy na czas nieokreślony stanowią zawsze mały odsetek”⁹.

Trudnym tematem, nawet problemem, staje się powszechność zatrudniania na umowy zlecenia, umowy krótkoterminowe, tzw. umowy śmieciowe. Tymczasowość zatrudnienia, zatrudnienie w niepełnym wymiarze czasu pracy na niskich stanowiskach powoduje chaotyczność życia prywatnego i wręcz niemożliwość zaplanowania przyszłości.

„Prekariat to brak pewności, stałości i stabilności, to chroniczna niemożliwość przewidzenia przyszłości i nieustanny lęk, że przyniesie ona tylko pogorszenie sytuacji. Jest to kondycja kruchej i niepewnej egzystencji, na jaką skazana jest spora część światowej populacji (...). Oznacza życie pełne niepewności i trudne do zaplanowania (...)”¹⁰.

Metodologia i prezentacja wyników badań. Życie w niepewności i oczekiwaniu zmienia optykę postrzegania wielu kwestii, w tym pojęcia *praca*. Badania przeprowadzone w uczelni niepublicznej wśród studentów ostatniego roku studiów I i II stopnia pozwoliły na uzyskanie wiedzy w tym zakresie.

Celem badań było poznanie opinii studentów studiów niestacjonarnych uczelni niepublicznej na temat rozumienia pojęcia pracy.

W czerwcu i w lipcu 2015 r. przeprowadzono badania wśród studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) i drugiego roku studiów drugiego stopnia (uzupełniające studia magisterskie) studiów niestacjonarnych w uczelni niepublicznej w Warszawie. W badaniach uczestniczyło 154 studentów, w tym 119 kobiet oraz 35 mężczyzn.

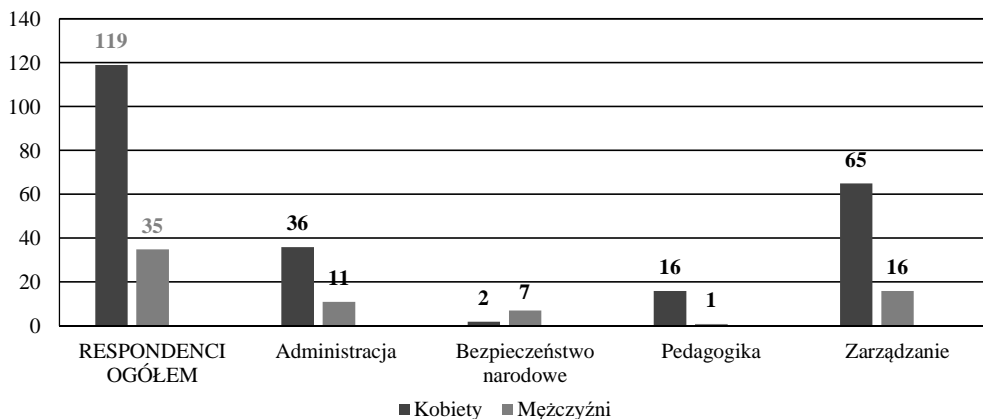
⁷ G. Standing, *Karta prekariatu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2015, s. 17–18.

⁸ J. Urbański, *Prekariat i nowa walka klas*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014, s. 93–94.

⁹ Tamże, s. 95.

¹⁰ J. Sowa, *Prekariat – proletariat epoki globalizacji*, [w:] *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2010, s. 108–109.

Poniższy wykres przedstawia strukturę grupy badawczej w podziale na płeć.

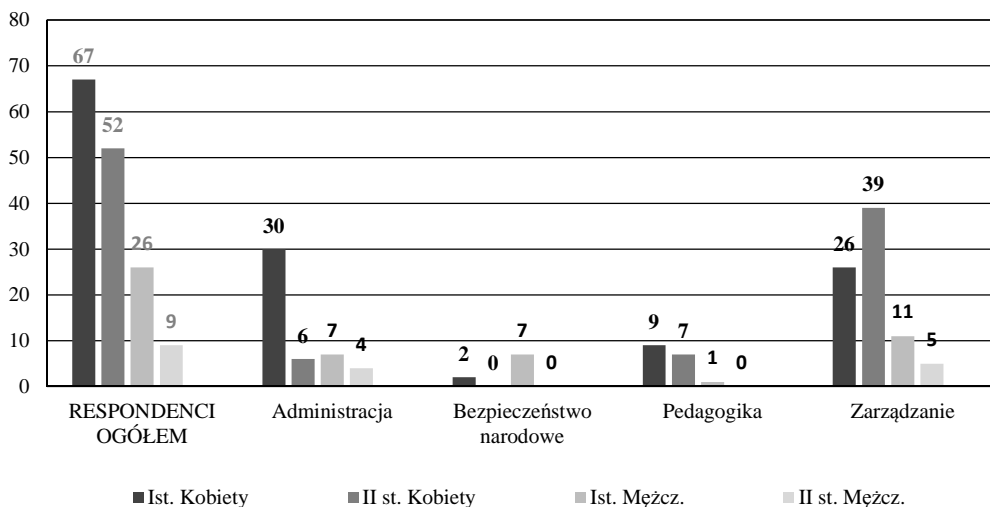


Wykres 1. Płeć badanych

Źródło: opracowanie własne.

Z ogólnej liczby 154 studentów największą liczebnie badaną grupę stanowiły kobiety (119 osób) na kierunku: zarządzanie (65, czyli 54,6%), administracja (36, czyli 30,2%), pedagogika (16, czyli 13,4%) i bezpieczeństwo narodowe (2, czyli 1,7%). Mężczyźni (35 osób) to zdecydowanie mniej liczna grupa badanych, w tym na zarządzaniu 16 (45,7%), administracji 11 (31,4%), bezpieczeństwie narodowym 7 (20%) i na pedagogice 1 (2,8%).

Wykres 2 ilustruje respondentów – kobiety i mężczyzn w podziale na poziom studiów I i II stopnia.

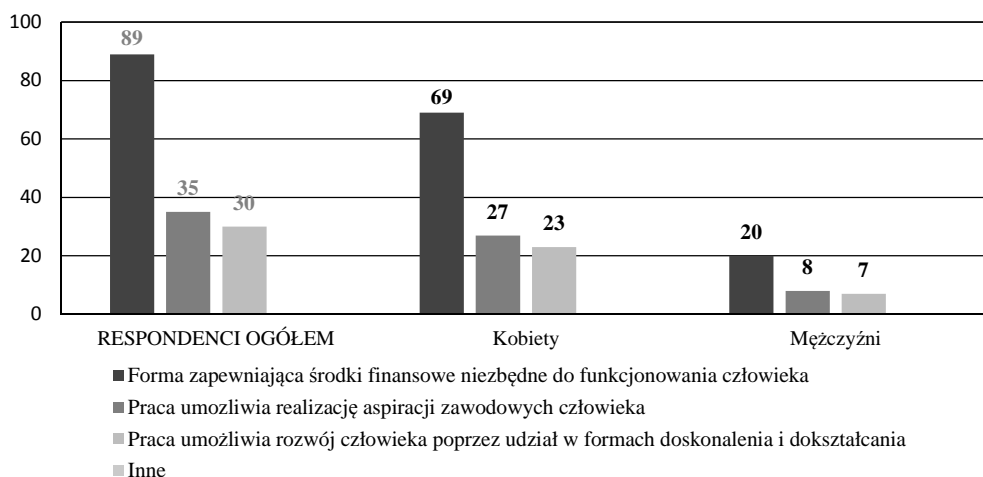


Wykres 2. Badane kobiety i mężczyźni w podziale na poziom studiów

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie kobiet udział procentowy studentek z I i II stopnia był porównywalny i wynosił odpowiednio 56,3% oraz 43,7%. W przypadku mężczyzn liczba respondentów będących studentami studiów I stopnia była blisko trzykrotnie (26 do 9) wyższa od liczby studentów studiów II stopnia. Na każdym z kierunków studiów liczba studentów studiów I stopnia znacząco przewyższała liczbę respondentów II stopnia i wynosiła odpowiednio dla kierunku Administracja (7 do 4), Bezpieczeństwo Narodowe (7 do 0), na Pedagogice (1 do 0), na Zarządzaniu (11 do 5).

Współczesne rozumienie pojęcia praca. Respondenci proszeni byli o wypowiedź czym dla nich jest praca, jakie jest dla nich znaczenie pojęcia praca. Spośród trzech sugerowanych odpowiedzi absolwenci mieli możliwość wypowiedzi swobodnej zawartej w pytaniu *inne, jakie?*

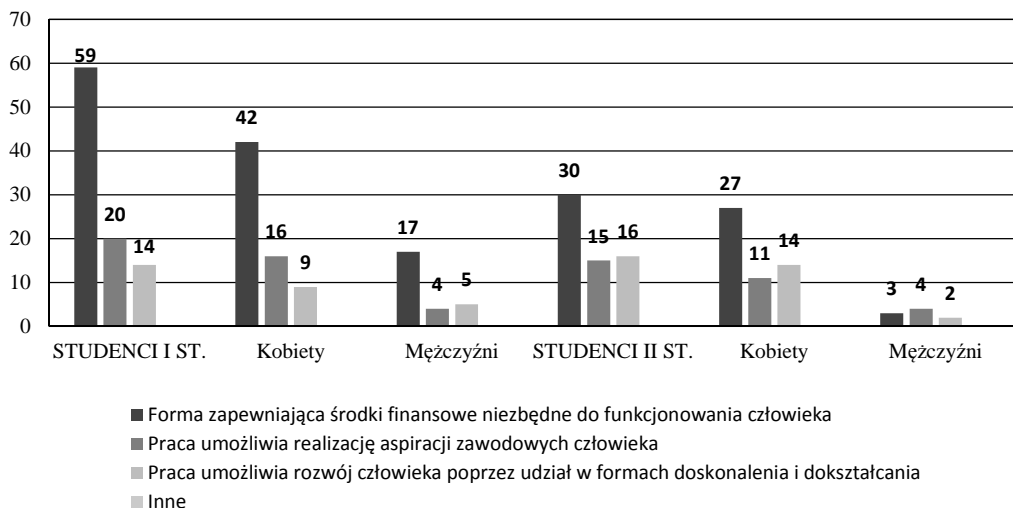


Wykres 3. Pojmowanie przez respondentów znaczenia pojęcia praca

Źródło: opracowanie własne.

Praca określana jako „forma zapewniająca środki finansowe niezbędne do funkcjonowania człowieka” jest pojęciem, które większość studentów wskazuje jako najbliższe ich wyobrażeniu o podstawowym rozumieniu pojęcia praca (89 ze 154 badanych, czyli 57,8%). Pozostałe określenia pracy „praca umożliwia realizację aspiracji zawodowych człowieka” oraz „praca umożliwia rozwój człowieka poprzez udział w formach doskonalenia i kształcenia” wzbudzają znacznie mniejsze zainteresowanie (odpowiednio 35 z 154 badanych, czyli 22,7% oraz 30 z 154 badanych, czyli 19,5%).

Odpowiedzi studentów na pytanie dot. rozumienia pojęcia pracy z uwzględnieniem podziału na studentów na studia I i II stopnia wskazują na podobne tendencje a ich wyniki ilustruje wykres 5.



Wykres 4. Pojmowanie przez badanych studentów studiów I i II stopnia pojęcia praca

Źródło: opracowanie własne.

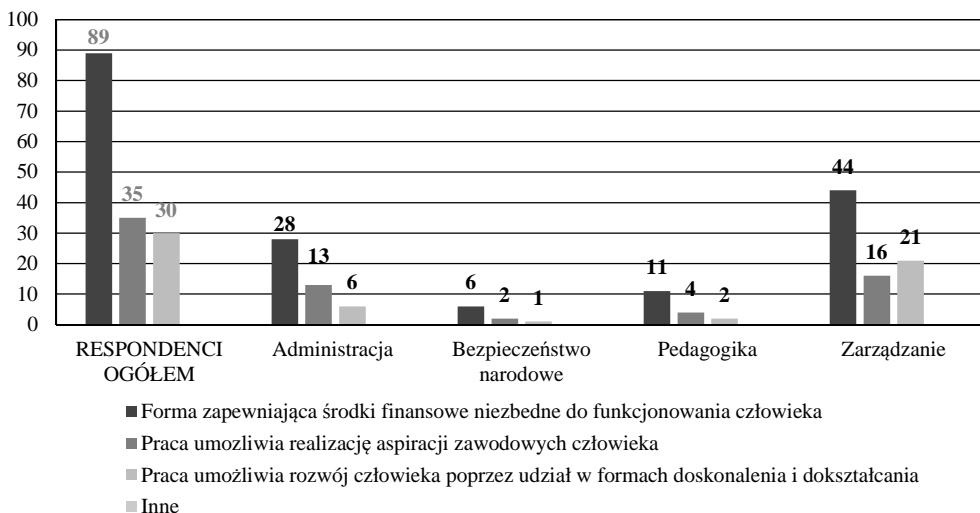
Większość (59 z 93 – 63,4%) studentów I stopnia, w tym zarówno większość (42 z 67 – 62,7%) kobiet jak i (17 z 26 – 65,4%) mężczyzn pracę rozumie jako „formę zapewniającą środki finansowe niezbędne do funkcjonowania człowieka”. W podobnych proporcjach na to pytanie wypowiedzieli się studenci studiów II stopnia czyli: prawie połowa (30 z 61 – 49,2%) badanych studentów, w tym 27 z 52, czyli 51,9% kobiet i 3 z 9, czyli 33,3% mężczyzn.

„Pracę umożliwiającą realizację aspiracji zawodowych człowieka” postrzega zdecydowana mniejszość (20 z 93 – 21,5%) studentów I stopnia w tym zarówno (16 z 67 – 23,9%) kobiet, jak i mężczyzn (4 z 26 – 15,4%). Podobnie stwierdza mniejszość (15 z 61 – 24,6%) studentów II stopnia, w tym 11 z 52, czyli 21,1% kobiet i 4 z 9, czyli 44,4% mężczyzn. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż na drugim stopniu badanych mężczyzn jest trzykrotnie mniej niż na pierwszym.

Zdecydowanie najmniej liczna grupa studentów zarówno I, jak i II stopnia dostrzega, iż „praca umożliwia rozwój człowieka poprzez udział w formach doskonalenia i doksztalcania”. Na I stopniu studiów 14 z 93, czyli 15% studentów, w tym 16 z 67, czyli 23,9% kobiet i 5 z 26, czyli 19,2% mężczyzn. Na II stopniu studiów mniejszość ta stanowi odpowiednio: (16 z 61 – 26,2%) studentów, w tym 14 z 52, czyli 26,9% kobiet i porównywalnie 2 z 9, czyli 22,2% mężczyzn.

Reasumując, przedstawione proporcje w podziale na płeć respondentów studiów I stopnia i II stopnia nie odbiegają w znaczący sposób i są porównywalne.

Poniższy wykres ilustruje wskazania studentów poszczególnych kierunków studiów na pytanie o rozumienie pojęcia praca, uwzględniając rozkład danych na poszczególnych kierunkach.



Wykres 5. Pojmowanie pojęcia praca przez studentów I i II stopnia ogółu badanych kierunków administracja, zarządzanie, pedagogika, bezpieczeństwo narodowe

Źródło: opracowanie własne.

Z ogólnej liczby 154 studentów studiów zarówno I i II stopnia należy stwierdzić, iż wyniki są porównywalne. Rozumienie przez studentów z różnych kierunków studiów pojęcia praca jest podobna. Odpowiedź „forma zapewniająca środki finansowe niezbędne do funkcjonowania człowieka” jest wskazywana najczęściej i na poszczególnych kierunkach stanowi znaczący procent (administracja – 28 z 47 osób, czyli 59,5%), bezpieczeństwo (6 z 9 osób, czyli 66,7%), pedagogika (11 z 17 osób, czyli 64,7%) oraz zarządzanie (44 z 81 badanych osób, czyli 54,3%).

Drugim wskazywanym określeniem pracy jest dla studentów badanych kierunków rozumienie pracy jako środka umożliwiającego realizację aspiracji zawodowych człowieka. W tym przypadku udział procentowy na poszczególnych kierunkach przedstawia się następująco: administracja – 27,7%, pedagogika – 23,5%, bezpieczeństwo – 22,2% i zarządzanie – 19,7% udzielonych odpowiedzi. W przypadku studentów kierunku zarządzanie na drugim miejscu znalazło się wskazanie, że „praca umożliwia rozwój człowieka poprzez udział w formach doskonalenia i dokształcania” – 21 z 81 studentów (25,9%). Ta odpowiedź na pozostałych kierunkach znalazła się na trzecim miejscu, tj.: administracja (12,8%), pedagogiki (11,7%) i bezpieczeństwa (11,1%). W odpowiedziach innych, czyli w możliwościach swobodnej wypowiedzi studenci nie wskazali innych znaczeń pojęcia „praca”.

Wnioski z przeprowadzonych badań. Reasumując, dla większości (89 ze 154, czyli 57,8%) studentów studiów zarówno I, jak i II stopnia badanych kierunków, w tym zarządzanie (44 ze 154, czyli 28,6%) studentów, administracja (28, czyli 18,2%), pedagogika (11, czyli 7,1%), bezpieczeństwo (6 czyli 3,9%) znaczenie pojęcia

praca rozumiane jest przede wszystkim jako **forma zapewniająca środki finansowe niezbędne do funkcjonowania człowieka**.

Drugim w kolejności akceptowanym określeniem pracy jest dla 35 spośród 154 badanych (22,7%) studentów rozumienie pracy jako **środka umożliwiającego realizację aspiracji zawodowych człowieka**. Udział procentowy tej odpowiedzi na poszczególnych kierunkach był porównywalny i wynosił dla kierunku administracja (27,6%), pedagogiki (23,5%) i bezpieczeństwa (22,2%). Wyjątkiem jest tu zarządzanie (7,4% badanych studentów), gdzie określenie **praca umożliwia rozwój człowieka poprzez udział w formach doskonalenia i kształcenia** znalazło się na miejscu drugim (25,9% respondentów z wydziału). Ta funkcja pracy na pozostałych kierunkach studiów nie znalazła zbyt wysokiego uznania (administracja – 12,8%, pedagogika – 11,8% i bezpieczeństwo – 11,1% badanych studentów wydziałów).

W odpowiedziach innych, czyli w możliwościach swobodnej wypowiedzi studenci nie udzielili odpowiedzi.

Studenci udzielający odpowiedzi to najczęściej osoby pracujące, kształcące się na studiach niestacjonarnych. To osoby łączące trud pracy i studiowania, niejednokrotnie mające na utrzymaniu rodziny, co staje się dodatkowym obciążeniem. W pracy ważnym czynnikiem dla młodego człowieka jest sposób zatrudnienia, który budzi wciąż wiele kontrowersji w aspekcie zawieranych umów.

W tym kontekście oczywiste staje się najbardziej popularne określenie pracy jako **formy zapewniającej środki finansowe niezbędne do funkcjonowania człowieka**. Aspiracje zawodowe człowieka, aspekty kształcenia czy doskonalenia zawodowego niejako samoistnie są na dalszym planie.

Zakończenie. „Rola pracy w kształceniu i wychowaniu jest znacząca i konieczność jej uwzględniania jako czynnika wspomagającego rozwój jednostki nie powinna budzić zastrzeżeń. Raz jeszcze podkreślić warto, że pracy nie można nauczyć się, słuchając lub czytając o niej. Podobnie nie można ukształtować właściwych postaw: szacunku do pracy własnej i innych osób, dyscypliny, gospodarności, samodzielności itp., niezbędnych nie tylko do uzyskania i utrzymania zatrudnienia, ale także potrzebnych w życiu pozazawodowym”¹¹.

W propozycjach rozwiązań przygotowania młodzieży, studentów do pracy należy wymienić konieczność zwiększenia troski i konsolidacji różnych środowisk na rzecz przygotowania młodzieży do wykonywania zawodu. Międzyresortowe, spójne, systemowe rozwiązania dotyczące m.in. warunków pracy, sposobów zatrudniania mogą w znacznym stopniu zwiększyć motywację młodzieży do pracy.

„Przygotowując się do realizacji celów w perspektywie długofalowej, zachodzi potrzeba, a wręcz konieczność, zespolenia środowiska naukowego, w szczególności pedagogów pracy, pracodawców oraz władz administracyjnych i samorządowych w celu zapewnienia spójności w rozwiązywaniu trudnych problemów występujących

¹¹ R. Gerlach, *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] R. Gerlach (red.) *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 126.

na styku edukacji i rynku pracy. (...). Jerzy Amboroży podkreśla: „Przytoczone dane dotyczące prognozowanych zmian popytu na pracę osób według poziomu wykształcenia wskazują na potencjalnie rosnący popyt na pracę osób o wyższym poziomie wykształcenia, co niewątpliwie jest również wyzwaniem dla systemu edukacji”¹².

Kolejnym ważnym czynnikiem w aspekcie kształcenia dla rynku pracy i przygotowania do wykonywania zawodu, do pracy jest podnoszenie jakości kształcenia. „W procesie wdrażanych zmian ważnym kryterium jest jakość kształcenia rozpatrywana w odniesieniu do „efektów uczenia się” oraz przygotowania do rynku pracy. W procesie kształcenia ma to zastosowanie na każdym etapie od formułowania celów do oceny poziomu realizacji.”¹³ „Istotnym rozwiązaniem jest (...) pewien kanon ogólnych zdolności pracowniczych, który powinien znaleźć odbicie w projektowanych standardach kompetencji zawodowych i dyplomów „profilu kompetencji kluczowych”, który ułatwi pracodawcom poszukiwanie kandydatów do pracy.”¹⁴

„Z badań wynika, że na rynku pracy poszukiwane są coraz częściej osoby krytycznie myślące, niezależne w swoich sądach, potrafiące współdziałać w zespole, umiejące podejmować decyzje. Szczególnego znaczenia nabierają umiejętności, które L. Resnick definiuje jako umiejętności myślenia wyższego rzędu, umożliwiające dokonywanie precyzyjnych rozstrzygnięć i analizę sytuacji z zastosowaniem zróżnicowanych kryteriów [Bogaj, 1998, s. 106]. Kształtowanie tych umiejętności to ważne wyzwanie dla szkolnictwa wyższego”¹⁵.

W świecie kryzysów, w tym kryzysu wartości, exodusu, procesu zmian społeczno-gospodarczych, finansowych, politycznych, różnorodnych przemian z tym związanych, zmieniających się rynków pracy i przeobrażeń w procesie kształcenia niezależnie od typu i poziomu kształcenia należy przede wypracować wśród młodych ludzi, młodzieży i studentów potrzebę ustawicznego kształcenia i doskonalenia się. „Wykreowanie postawy zamiłowania do uczenia się pozwala nie tylko funkcjonować na rynku pracy i rozumieć otaczający świat oraz zjawiska w nim występujące, ale także umożliwia autokreację człowieka i twórcze działania mające na celu pokonywanie siebie”¹⁶.

¹² J. Amboroży, *Edukacja a rynek pracy – problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4(79)/2012, s. 98.

¹³ I. Kust, *Nowy model kształcenia w szkolnictwie wyższym a przygotowanie do rynku pracy*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (red.) E. J. Kryńska, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2015, s. 247.

¹⁴ H. Bednarczyk, I. Woźniak, *Efekty uczenia się w procesie pracy w systemie kwalifikacji zawodowych*, [w:] *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*, Z. Kramek, K. Sławinska, K. Symela (red.), ITeE – Państwowy Instytut Badawczy Radom 2012, s. 28.

¹⁵ R. Gerlach, *Szkolnictwo wyższe w aspekcie potrzeb rynku pracy*, [w:] *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier* (red.) Stefan M., Kwiatkowski M. Żurek M., Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB Radom, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, IBE, Warszawa 2008, s. 25.

¹⁶ J. Michalak-Dawidziuk, *Lifelong learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całonocna autokreacja człowieka?* [w:] *Transgresje w edukacji*. Tom 2 (red.) I. Paszenda, R. Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 223.

Bibliografia

1. Ambroży J., *Edukacja a rynek pracy – problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4(79)/2012.
2. Bednarczyk H., Woźniak I., *Efekty uczenia się w procesie pracy w systemie kwalifikacji zawodowych*, [w:] *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*, Kramek Z., Sławińska K., Symela K. (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2012.
3. Gerlach R., *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] R. Gerlach (red.) *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
4. Gerlach R., *Szkolnictwo wyższe w aspekcie potrzeb rynku pracy*, [w:] *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier* (red.) Stefan M., Kwiatkowski M., Żurek M., Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB Radom, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, IBE, Warszawa 2008.
5. Kust I., *Nowy model kształcenia w szkolnictwie wyższym a przygotowanie do rynku pracy*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (red.) E. J. Kryńska, M. Głoskowska-Soldatow, A. Kienig, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2015.
6. Kust I., *Szkoła w okresie przemian i funkcjonowania dla rynku pracy*, [w:] *Przegląd Naukowo-Metodyczny, Edukacja dla Bezpieczeństwa*, Rok VII Numer 4/2014 (25), Poznań 2014.
7. Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] *Rodzina i kariera. Rozważanie czy konflikt ról?* (red.) Janicka J., Znajmiecka-Sikora M., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
8. Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych; współpr. Instytut Badań Edukacyjnych; Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Warszawa 2001.
9. Michalak-Dawidziuk J., *Lifelong learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całościowa autokreacja człowieka?* [w:] *Transgresje w edukacji. Tom 2* (red.) Paszenda I., Włodarczyk R., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
10. Michalak-Dawidziuk J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym a globalne bariery*, [w:] В.Г. Кремен і in. (red.), *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, Додаток 1 до Вип. 31, том I (43), Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, Київ 2013.
11. Michalak-Dawidziuk J., *Stan wiedzy studentów o Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego dwa lata po ich wdrożeniu – w świetle wyników badań*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (red.) Kryńska E.J., Głoskowska-Soldatow M., Kienig A., Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2015.
12. Szlosek F., *Współczesne problemy szkolnictwa wyższego*, [w:] *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier* (red.) Stefan M., Kwiatkowski M., Żurek M., Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB Radom, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, IBE, Warszawa – Radom 2008.
13. Sowa J., *Prekariat – proletariatus epoki globalizacji*, [w:] *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2010.
14. Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa.*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2014.
15. Standing G., *Karta prekariatu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2015.
16. Urbański J., *Prekariat i nowa walka klas, Przeobrażenia współczesnej klasy pracowniczej i jej formy walki*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014.

dr Izabella KUST

Wyższa Szkoła Menedżerska
Wydział Nauk Społecznych i Administracji
Katedra Pedagogiki
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa

Technologie informatyczne w edukacji

Jolanta BRZOSTEK-PAWŁOWSKA

Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa

Dariusz MIKUŁOWSKI, Marek PILSKI

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Technologie zwiększające dostępność elektronicznych edukacyjnych materiałów matematycznych dla osób z dysfunkcją wzroku

Technologies improving the access to digital materials
in mathematics for the visually impaired

Słowa kluczowe: technologia wspomagająca, matematyka, EPUB3, podręcznik matematyki.

Key words: assistive technology, mathematics, EPUB3, a mathematics handbook.

Abstract: The article presents innovative assistive technologies to create and share educational materials in mathematics, to be used by the visually impaired students. The presented solutions are the results from research conducted at the Institute of Mathematical Machines in the years 2014–2015. The article presents also open standards EPUB3 as well as HTML5, MathML, SVG, on which the solutions were based.

Wprowadzenie w problematykę. Postępująca cyfryzacja informacji i zwiększająca się ilość elektronicznych dokumentów nasilają problem użytkowników z dysfunkcją wzroku do dostępności elektronicznych dokumentów z treściami zawierającymi formuły i grafikę matematyczną. Problem wynika z mało efektywnych dotychczas technologii udostępniania tego rodzaju treści.

Tradycyjną formą dostępu niewidomych do treści matematycznych są specjalnie przygotowane podręczniki pisane w wypukłym punktowym alfabecie brajla z użyciem notacji matematycznej (w Polsce jest to BNM [1]). W notacji tej wzory matematyczne są zapisywane w formie liniowej znak po znaku. Aby taki zapis był możliwy, te same znaki brajlowskie muszą często oznaczać inne symbole matematyczne, a ich znaczenie wynika z kontekstu. Z tego powodu konwersja standardowego zapisu matematycznego na postać BNM jest problemem niełatwym do zrealizowania w sposób

automatyczny. Dodatkowo problemem jest fakt, że brajlowskie notacje matematyczne w różnych krajach różnią się od siebie niekiedy bardzo znacznie.

Jednym z rozwiązań udostępniania dokumentów matematycznych dla niewidomych jest nagrywanie tekstu podręcznika w formie plików audio. W technice tej jest brak możliwości bezpośredniej nawigacji np. do fragmentu, na który się powołujemy w nagraniu. Grafika matematyczna (wykres funkcji, figura geometryczna) musi być również odpowiednio przygotowana dla niewidomego czytelnika. Jedną z metod jest użycie specjalnej nagrzewarki i tzw. pęcznijącego papieru, których koszt jest dosyć wysoki. Inną techniką jest wydrukowanie rysunku na drukarce brajlowskiej, np. Index lub ViewPlus. Takie rysunki mogą być przygotowane przy pomocy dedykowanego firmowego oprogramowania, np. Audio Graphing Calculator ViewPlus, zgodnie ze ściśle określonymi zasadami [2] lub mogą być pobierane z baz gotowych rysunków [3].

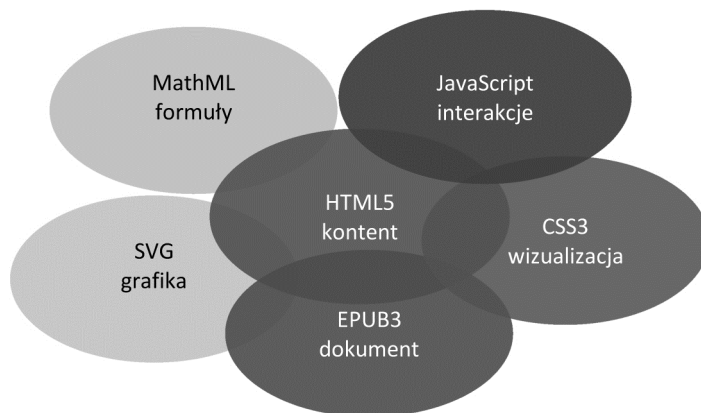
Prace nad efektywniejszym udostępnieniem treści matematycznych dla niewidomych, zwłaszcza w szkolnictwie, są bardzo potrzebne. Podjęte badania nad nowymi technologiami, prezentowane w artykule, oparte zostały na możliwościach nowego standardu EPUB3 [4].

Cele badawcze i metodologia. Jednym z celów badań prowadzonych w latach 2014–2015 w Instytucie Maszyn Matematycznych (IMM) było zastosowanie standardu EPUB3 do tworzenia, edycji, udostępniania i wymiany edukacyjnych treści matematycznych w sposób dostępny dla niewidomych użytkowników. Chodzi o umożliwienie tym osobom czytania formuł i efektywnego zapoznawania się z grafiką matematyczną oraz interaktywnego rozwiązywania zadań matematycznych. Brak dostępności matematycznych materiałów edukacyjnych jest problemem zarówno w szkolnictwie formalnym (średnim i wyższym), jak i pozaformalnym, tym bardziej istotnym, odkąd obowiązuje w Polsce egzamin maturalny z matematyki.

Przeprowadzone i opublikowane [5] w 2014 r. przez IMM badania stopnia informatyzacji formalnej edukacji matematycznej uczniów z dysfunkcjami wzroku w Polsce oraz potrzeb w tym zakresie wykazały ogromną lukę w zastosowaniach narzędzi informatycznych do nauczania matematyki w stosunku do korzystania z nich w przedmiotach nietechnicznych. Zapotrzebowanie na informatyczne narzędzia efektywnie wspomagające proces edukacji matematycznej nauczyciela i ucznia lub studenta jest ogromne.

Głównymi wyzwaniem badawczym było stworzenie możliwości odczytu mową syntetyczną, semantycznie, w języku polskim całych formuł lub ich fragmentów, nawigowania po strukturze formuł z jednoczesnym odczytem, edycji formuł oraz takiego zapisu grafiki matematycznej, by mogła być odczytywana (sygnałami akustycznymi i mową syntetyczną) poprzez eksplorację i gesty na ekranie dotykowym. Do rozwiązania problemu zastosowano najnowszą wersję standardu EPUB 3 publikacji elektronicznych i możliwości, jakie dają włączone do EPUB 3 standardy HTML5 zapisu treści, MathML zapisu formuł matematycznych, SVG zapisu dwuwymiarowej grafiki wektorowej oraz arkuszy stylu CSS3 (style wizualizacji dla użytkowników słabowidzących). Interaktywność dokumentów EPUB3 jest osiągnięta skryptami JavaScript. Wybór do badań standardu EPUB3 podyktowany został również interoperacyjnością

dokumentów EPUB3, responsywnością treści zapisanych w XHTML/HTML5 i brakiem konieczności korzystania z jakiegokolwiek platformy edukacyjnej typu LMS (Learning Management System). Rysunek 1 przedstawia zastosowane w badaniach standardy i ich wzajemne relacje.



Rys. 1. Standardy zastosowane w zwiększaniu dostępności matematycznych materiałów edukacyjnych i ich relacje

Aktualne badania nad zastosowaniami edukacyjnymi EPUB3. EPUB3 jest otwartym standardem, opartym na języku XML, stosowanym do publikowania elektronicznych książek (e-booków). Najnowsza jego wersja (v3) obejmuje język HTML5 i standardy, z pewnymi ograniczeniami zapisu formuł matematycznych MathML (tylko warstwa prezentacji) i grafiki wektorowej SVG (bez animacji). Dokument EPUB3 jest plikiem zip, stanowiącym kontener opakowujący strukturę manifestu, strukturę metadanych i właściwą zawartość dokumentu XHTML (HTML5), z możliwymi wbudowanymi strukturami MathML i strukturami SVG oraz włączone do zip pliki multimediów, skryptów JavaScript, również plików SVG i arkuszy stylów css, do których są w HTML5 referencje.

EPUB3 stwarza duże możliwości posługiwania się przez osoby niewidome dokumentami technicznymi zapisanymi w tym formacie, ze względu na ich multimedialność jak i multimodalność wynikającą z możliwej współpracy z technologiami asystującymi, np. czytnikami ekranu. Strukturyzacja zaś treści matematycznej (tekstu, formuł, grafiki), wynikająca z zapisu w XML oraz możliwe dodatkowe opisy, udźwiękowiane, obiektów i ich części, ułatwiają nawigowanie po zawartości dokumentu i jej percepcję przez niewidomych czytelników.

Publikowane badania edukacyjnych zastosowań EPUB. Zainteresowanie badaczy zastosowaniem EPUB3 w edukacji jest coraz większe. Wynika ono z trendów technologicznych umożliwiających interakcje, komunikację i korelacje, wychodzących naprzeciw potrzebom społecznym, w tym potrzebom edukacyjnym. Studenci lub uczniowie czytają dokumenty, oglądają instruktażowe wideo, robią notatki, rozwiązują zadania, często przełączając się pomiędzy różnymi środowiskami edukacyjnymi

takimi jak przeglądarki internetowe, odtwarzacze wideo czy czytniki książek. Zintegrowanie tych środowisk oszczędza czas osobom uczącym się. Format EPUB3, może służyć do integracji obsługi różnego typu materiałów edukacyjnych. EPUB3 bardzo dobrze nadaje się do tworzenia mobilnego środowiska edukacyjnego, o czym piszą Sigarchian i inni [5]. Bartalesi i Leporini potwierdzają w [6] zastosowanie EPUB dla niewidomych użytkowników na mobilnych urządzeniach, badając dostępność dokumentów EPUB poprzez technologię wspomagającą VoiceOver. Ci sami autorzy w [7] publikują wyniki badań preferencji użytkowników niewidomych dotyczących EPUB i PDF – 88% badanych preferuje dokumenty EPUB. Większa interoperacyjność materiałów zapisanych w EPUB niż materiałów (kursów) zapisanych w standardzie SCORM¹ i brak konieczności korzystania przez dokumenty EPUB z platformy LMS powoduje coraz większe zastosowanie EPUB w edukacji jako alternatywa drukowanych materiałów, zwłaszcza dla użytkowników z barierami dostępu do druków czarno-białych. Według Oku, Matsubara i Booka [8] w szkołach i uczelniach japońskich materiały edukacyjne EPUB i DAISY stopniowo są wprowadzane obok materiałów drukowanych. Jako wyniki badań pojawiają się rozwiązania automatyzujące konwersje różnego typu istniejących materiałów edukacyjnych na EPUB, np. Chang w [9] opisuje opracowany konwerter SCORM/EPUB. Tworzone są w chmurze nowego typu systemy dla prowadzenia analityki edukacji opartej na książkach i innych materiałach edukacyjnych EPUB, mierzące m.in. kto, ile i jak długo studiował dany podręcznik. Taki system, m.in. wykorzystujący struktury metadanych EPUB3, przedstawiają Kataoka, Amagasa i Kitagawa w [10]. Publikacje naukowe w dużej mierze zwracają uwagę na możliwości budowania w EPUB3 różnorodnych interaktywności (bazujących na skryptach JScript), potrzebnych w edukacji do wykonywania różnych ćwiczeń i testów. Szeroki zakres interaktywności EPUB3 i jej potrzebne zastosowania w edukacji powodują przekonanie Gailera i współautorów wyrażone w [11], że EPUB3 stanie się podstawowym formatem podręczników akademickich, również z tej przyczyny, że jako otwarty standard w znacznym stopniu będzie towarzyszył implementacji idei otwartego nauczania i uczenia się (*Open Learning and Teaching*) m.in. na potrzeby MOOC².

Przegląd literatury naukowej dotyczącej badań nad zastosowaniami EPUB wykazuje niszę w badaniach zastosowań EPUB w zakresie edukacji matematycznej dostępnej dla użytkowników z dysfunkcjami wzroku.

Zastosowania standardów zapisu dostępnych treści matematycznych. Standard EPUB3 znalazł zastosowanie w opracowanych rozwiązaniach jako zapis dokumentów matematycznych, które w sposób łatwy mogą być przesyłane, wymieniane różnymi kanałami komunikacyjnymi oraz gromadzone i udostępniane w internetowych serwisach lub repozytoriach. Jednak to przede wszystkim możliwości standardów HTML5, MathML, SVG i JScript, objętych przez EPUB3, stworzyły szanse na

¹ SCORM – Sharable Content Object Reference Model, specyfikacja zapisu i obsługi materiałów e-learningowych, w skrócie – standard e-learningu.

² MOCC – Massive Open Online Course, kurs online dostępny poprzez stronę internetową.

opracowanie efektywnych rozwiązań zwiększających dostępność edukacyjnych treści matematycznych. Dalej przedstawiamy cechy dwóch, najważniejszych dla prowadzonych badań, standardów MathML i SVG oraz BNM, którą zastosowaliśmy na potrzeby niewidomych użytkowników posługujących się klawiaturą i linijką brajlowską, a nie tylko klawiaturą qwerty i mową syntetyczną.

MathML – standard zapisu formuł matematycznych. W badaniach został wykorzystany fakt, że formuła matematyczna zapisana w MathML posiada logiczną drzewiastą strukturę. Dzięki niej można analizować dowolne fragmenty zapisu matematycznego jako całość i wprowadzić ich odpowiedni odczyt. Przykładowo mając zapisany ułamek $\frac{2x}{3}$ jako element `<mfrac>`, który zawiera podelementy takie jak licznik i mianownik, można go przetworzyć na inteligentny odczyt głosowy zrozumiały dla użytkownika, np. „ułamek w liczniku 2x w mianowniku 3”. Ponadto dzięki takiej drzewiastej strukturze można zapewnić nawigację po złożonej formule z jednoczesnym odczytem jej fragmentów przy pomocy syntezy mowy, co zostało również zrealizowane.

SVG – standard wektorowej grafiki. Standard SVG poza łatwą skalowalnością grafiki daje możliwość nawigacji po strukturze grafiki, dotarcia do każdego elementu rysunku i dodania do każdego elementu jego tytułu i szczegółowego opisu bądź wyjaśnienia poprzez odpowiednie tagi (`title`, `desc`, `aria-leabeledby`) definiujące znaczniki opisu. Teksty zawarte w tych znacznikach są odczytywane mową syntetyczną. Sama struktura metadanych dotycząca obiektu graficznego pozwala na umieszczenie w nim, oprócz opisu obiektu, np. wskazówek dotyczących nawigacji po obiekcie graficznym na ekranie dotykowym, odczytywanych również mową syntetyczną. SVG daje możliwości sterowania sposobem prezentacji grafiki poprzez definiowanie stylów dostosowanych do różnych urządzeń i potrzeb użytkownika oraz sterowania aktywowaniem stylów, co ma większe zastosowanie dla użytkowników słabowidzących. Współpraca z czytnikami ekranu odbywa się poprzez interfejs modelu dokumentu DOM. Dostępność standardu SVG ujęta jest w specyfikacji publikowanej przez W3C i [12].

BNM – Brajlowska Notacja Matematyczna. MathML jako struktura drzewiasta również może być wykorzystany jako format wejściowy dla konwersji do postaci brajlowskiej notacji matematycznej opisanej na wstępie. W pracach autorów zostało utworzone narzędzie do konwersji formuł matematycznych z formatu MathML na BNM i z BNM na MathML. Do jej zrealizowania wykorzystano i dostosowano uniwersalny konwerter open source LibLouis. Formuła matematyczna widoczna dla widzącego użytkownika w przeglądarce jako odpowiednia struktura graficzna, może być odczytana dla niewidomego w inteligentny (semantyczny) sposób w języku polskim, a także na jego życzenie może być prezentowana w formie znaków BNM na linijce brajlowskiej podłączonej do jego komputera. Konwertery te umożliwiają również niewidomemu użytkownikowi pisanie formuł matematycznych przy pomocy klawiatury brajlowskiej i natychmiastową, automatyczną, zamianę ich zapisu w notacji BNM na wizualizowaną graficznie postać dostępną dla użytkownika widzącego, a także inteligentne

odczytanie formuł za pomocą głosu syntetycznego. To współdziałanie graficznego interfejsu użytkownika z interfejsem brajlowskim umożliwia wspólną pracę nad dokumentem matematycznym np. niewidomego ucznia i widzącego nauczyciela.

Dostępne multimedialne edukacyjne treści matematyczne. Rozwiązania zwiększające dostępność treści matematycznych. Aby dokument matematyczny był w pełni czytelny dla użytkownika niewidomego, musi być odpowiednio przygotowany. Treść tekstowa może być udostępniona jako HTML możliwy do odczytania przez standardowe czytniki ekranu. Formuły matematyczne można udostępnić w brajlu (BNM) lub jako inteligentny tekstowy odczyt generowany przez syntezytor mowy. W rozwiązaniach opracowanych przez autorów niniejszego artykułu zostały zastosowane obie te metody.

Pierwszą wykorzystaną możliwością jest dodawanie do dokumentu fragmentów w zapisie MathML. Aby formuła matematyczna była dostępna również dla osoby niewidomej, musi być odczytana przy pomocy głosu syntetycznego w taki sposób, by użytkownik mógł zrozumieć strukturę i logiczny układ formuły. W tym celu do treści zapisanej w HTML5 dodawany jest odpowiedni skrypt JavaScript, który analizuje strukturę elementów XML-owej (MathML) formuły i zamienia je na odpowiednie fragmenty tekstowe przekazywane do odczytu przez czytnik ekranu. Przykładowo fragment formuły wyrażony w MathML, który reprezentuje ułamek $\frac{x}{y}$: `<math><frac><mrow>x</mrow><mrow>y</mrow></mfrac></math>` jest zamieniany na tekst „ułamek w liczniku x w mianowniku y”, który jest zrozumiały dla niewidomego. Dzięki temu, kiedy użytkownik ustawi focus na formule matematycznej, uruchamiany jest odpowiedni skrypt JavaScript, który najpierw przetwarza ją do formy inteligentnego opisu tekstowego, a następnie automatycznie odczytuje przy pomocy syntezytora mowy.

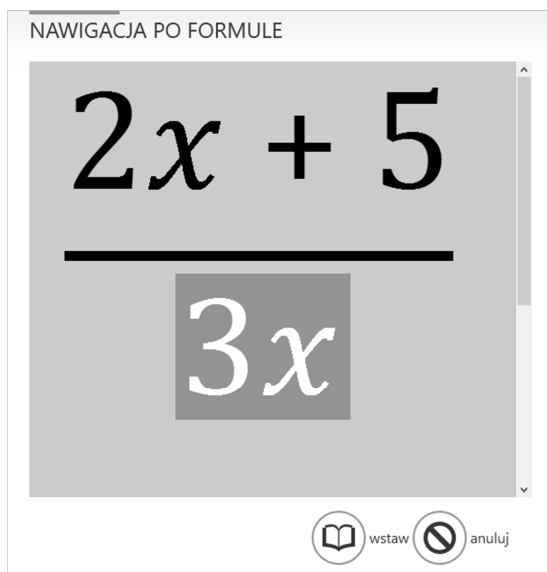
Możliwość w EPUB3 dodawania do dokumentu obiektów audio i wideo wykorzystano do wzbogacenia publikowanych treści matematycznych o komentarze dźwiękowe np. zawierające uzasadnienie kolejnych przekształceń z odwołaniem się do teorii. Wykorzystano też możliwość dodawania do dokumentu grafiki wektorowej w formacie SVG, która dzięki odpowiednim skryptom może być rozpoznana przez niewidomego użytkownika i wydrukowana na drukarce brajlowskiej lub drukarce 3D jako wypukły rysunek tyflograficzny.

Zastosowanie tych rozwiązań powoduje, że dokument EPUB3 staje się interaktywną multimedialną aplikacją komunikującą się z użytkownikiem. Zapoznanie się z treścią matematyczną przez niewidomego staje się całkowicie interaktywne i samodzielne, co do tej pory nie było praktycznie możliwe.

Dostępne, interaktywne rozwiązania czytnika dokumentów matematycznych. Opracowany, jako wynik badań, czytnik matematycznych dokumentów EPUB3 umożliwia niewidomemu użytkownikowi szybką nawigację po treści dokumentu przy pomocy skrótów klawiszowych, podobne jak w nawigacji po stronach WWW. W czasie nawigacji może rozpoznawać poszczególne elementy dokumentu takie jak paragrafy, nagłówki, listy, a także formuły matematyczne, grafiki czy komentarze audio dołączane

do formuł. W chwili ustawienia kursora (focusa) na elemencie danego typu, jest generowany odpowiedni sygnał dźwiękowy, przypisany do danego typu elementu dokumentu, a treść tego elementu jest automatycznie odczytywana przez syntezytor mowy. Kiedy użytkownik natrafi na formułę matematyczną, jej treść jest automatycznie odczytywana w inteligentny, semantyczny sposób przez czytnik ekranu. Dodatkową możliwością jest opcja odczytu formuły w brajlowskiej notacji BNM na podłączonej do komputera linijce brajlowskiej.

W przypadku skomplikowanej formuły jej jednokrotny odczyt nie wystarczy do dobrego zrozumienia i zapamiętania przez niewidomego czytelnika. Dlatego czytnik został wyposażony w funkcję nawigacji po elementach formuły. Kiedy użytkownik napotka w dokumencie formułę, może nacisnąć odpowiednią kombinację klawiszy, która spowoduje otwarcie się osobnego okna nawigacji po formule (patrz rysunek 1). W tym okienku użytkownik może poruszać się po elementach formuły przy pomocy klawiszy strzałek oraz innych klawiszy nawigacyjnych, jak też gestami dotykowymi. Podczas nawigowania stosowny fragment formuły jest wyróżniany innym kolorem na potrzeby słabowidzących i/lub nauczycieli i wypowiedziany przez syntezytor mowy.



Rys. 2. Okno nawigowania po formule. Zaznaczony jest mianownik ułamka, który jest odczytywany przez syntezytor

Po napotkaniu formuły w dokumencie użytkownik może również ją edytować w oknie edytora formuł wywołanym skrótem klawiszowym, do którego zostaje wczytana formuła. W zależności od jednej z 2 wybranych opcji formuła jest wczytywana w postaci ciągu znaków BNM albo w postaci tekstowego ciągu w notacji AsciiMath. W pierwszym przypadku oprócz okienka edycyjnego użytkownik ma do dyspozycji tzw. wirtualną klawiaturę brajlowską, przy pomocy której może modyfikować wprowadzaną formułę. Formuła wczytana w notacji AsciiMath jest edytowana poleceniami

AsciiMath, np. \sqrt{x} dla pierwiastka kwadratowego, z klawiatury qwerty lub wybranymi z dostępnych list wyboru i przycisków. Edycję można również rozpocząć w czasie nawigacji po formule, wybierając fragment formuły do edycji. Edytor formuł jest całkowicie udźwiękowiony, tzn. wszystkie jego funkcje są odczytywane przez syntezator mowy.

Dostępne, interaktywne rozwiązania czytelnika grafiki matematycznej. Elementem dokumentu matematycznego, oprócz formuł, może być grafika matematyczna. Grafikę można dodać do treści HTML5 w postaci struktury SVG. W opracowanych rozwiązaniach do dokumentu EPUB3 dołączany jest skrypt, który pozwala na wydrukowanie grafiki matematycznej na drukarce brajlowskiej lub wygenerowanie pliku w formacie STL do druku 3D. Dodatkową funkcją zwiększającą dostępność grafiki matematycznej jest możliwość oglądania jej przez niewidomego czytelnika za pomocą eksploracji ekranu dotykowego. Użytkownik, napotkawszy grafikę w dokumencie, może naciśnięciem odpowiedniego skrótu klawiszowego spowodować otwarcie okna z powiększoną grafiką na cały ekran. Następnie przesuując palec po ekranie dotykowym użytkownik może usłyszeć sygnały akustyczne informujące go o różnych rodzajach symboli graficznych znajdujących się na rysunku. Przykładowo kiedy napotka oś układu współrzędnych, usłyszy wysoki ciągły dźwięk, a kiedy przesunie palec na fragment figury – usłyszy ciągły niski sygnał. Jeśli wykona gest podwójnego puknięcia w miejscu danego obiektu, będzie mógł usłyszeć jego opis wypowiediany przez syntezator mowy. Funkcja ta została zrealizowana poprzez dodanie do rysunku SVG dodatkowych elementów opisujących zawartość danego obiektu. Przykładowo autor rysunku prostokąta może dodać do niego tekst opisu: „prostokąt o wymiarach 3 na 5 cm”. Oprócz opisów poszczególnych figur, do zapisu rysunku w SVG są dodawane opisy dla osi układu współrzędnych, specyfikacji siatki, legenda i tytuł dla całego rysunku, a także orientacyjny znacznik przeznaczony dla osób niewidomych umieszczony w prawym górnym rogu rysunku.

Wnioski i podsumowanie. Finalne wersje opracowanych rozwiązań były poddane w drugiej połowie 2015 r. testowaniu i opiniowaniu przez nauczycieli matematyki z 5 ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcjami wzroku, 1 szkoły z oddziałami integracyjnym i 1 szkoły podstawowej mającej uczniów z dysfunkcjami wzroku. Opinie zebrano z 24 ankiet. Pytania dotyczyły oceny przez nauczycieli wpływu stosowania narzędzi na efektywność nauczania matematyki uczniów z dysfunkcją wzroku. Wyniki w 100% potwierdziły potrzebę stosowania takich narzędzi wspomagających edukację matematyczną, zwłaszcza niewidomych uczniów. Przygotowywana jest publikacja dotycząca tych badań ankietowych i wyników.

Badania ankietowe, bezpośrednie kontakty i konferencje z nauczycielami wykazały potrzebę dalszego rozwoju narzędzi w kierunku wspomagania nie tylko interaktywnego rozwiązywania większej liczby typów złożonych zadań, ale również rozwiązywania testów i wspomagania pracy zespołowej uczniów. Te nowe funkcje będą bardzo pomocne przy przygotowywaniu uczniów do matury i dla studentów.

Najbliższym czasowo celem IMM jest przeprowadzenie pilotażowych wdrożeń opracowanych asystujących technologii w 3 placówkach edukacyjnych i otrzymanie referencji niezbędnych dla starań o uzyskanie dla narzędzi statusu technologii wspomagającej zalecanej przez MEN.

Bibliografia

1. Świerczka J. (red.), *Brajłowska notacja matematyczna fizyczna, chemiczna*. Wydanie II. Kraków, Łaski, Łódź 2011.
2. Więckowska E., *Projekt zasad redagowania rysunku i ilustracji dla niewidomego*. Artykuł w LASKI 4/5 2003, s. 47–60.
3. Projekt *Tyflografika – rysunki dla niewidomych* Polski Związek Niewidomych: www.rysunki.pzn.org.pl/.
4. Sigarchian, H.G. and all, *Towards making EPUB 3-based e-TextBooks a first-class mobile learning environment*, Proc. of the 10th International Conference on e-Learning, ICEL 2015, Volume 2015, p. 270–278.
5. Rubin M., Faderewski M., Mikułowski D., *Badania stanu i potrzeb informatyzacji edukacji matematycznej uczniów niewidomych i słabowidzących w Polsce*, E-mentor, nr 1(58)/2015, s. 34–40.
6. Bartalesi Lenzi V., Leporini B., *Investigating an accessible and usable ePub book via VoiceOver: A case study*, Volume 7946 LNCS, 2013, p. 272–283.
7. Bartalesi V., Leporini B., *An enriched ePub eBook for screen reader users*, LNCS (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), Volume 9175, 2015, p. 375–386.
8. Oku H., Matsubara K., Booka M., *Feasibility study of PDF based digital textbooks for university students with difficulty to handle print textbooks*, 7th International Convention on Rehabilitation Engineering and Assistive Technology, i-CREATE 2013.
9. Chang H.-P., *Digital publication converter: From SCORM to EPUB*, Volume 240 LNEE, 2013, p. 665–671.
10. Kataoka E., Amagasa T., Kitagawa H., *A system for social reading based on EPUB3* Proc. of the ACM 15th International Conference on Information Integration and Web-Based Applications and Services, iiWAS 2013; p. 72–76.
11. Gailer, C. and all, *Potential of EPUB3 for digital textbooks in higher education* Volume 8719 LNCS, 2014, p. 564–565.
12. WikiDos – wiki dostępności: <http://imm.home.pl/wiki/informacje>.

dr inż. Jolanta BRZOSTEK-PAWŁOWSKA

Zakład Technologii Multimedialnych i Edukacyjnych
Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa
j.brzostek@imm.org.pl

dr Dariusz MIKUŁOWSKI

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Informatyki
dariusz.mikulowski@ii.uph.edu.pl

dr Marek PILSKI

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Informatyki
marek.pilski@ii.uph.edu.pl

E-szkolenia dla osób defaworyzowanych na rynku pracy

E-training for supporting the disadvantaged at the labour market

Słowa kluczowe: e-learning, e-mentoring, osoby defaworyzowane, rynek pracy, ICT.

Key words: e-learning, e-mentoring, the disadvantaged, labour market, ICT.

Abstract. The widespread use of ICT influences the development and popularization of new forms of employment enabling work from home and increasing the chances of people in particularly difficult situation on the labor market (including the disabled, the low skilled, women upbringing children) to get the employment. Employers use modern forms of employment more often, because they allow to reduce labour costs and increase flexibility to perform professional tasks while maintaining a high level of service. The most popular are e-learning courses offering flexibility in terms of time and place. A case study of an international project ID-Women presented in the article shows that home-based work has a positive effect on the increase of activation of women in difficult situation on the labour market. Improving professional competences through e-learning creates opportunities for active participation in the lifelong learning process, while taking into account individual needs and barriers of learners.

Wprowadzenie. Zachodzącym zmianom w kolejnych epokach cywilizacyjnych towarzyszyły zmiany treści i warunków pracy. Rozwój m.in. mechanizacji, automatyzacji, robotyzacji, chemizacji, inżynierii materiałowej, nanotechnologii, technologii informacyjno-komunikacyjnych, techniki jądrowej miał i ma wpływ na wdrażanie nowych technologii w procesach produkcji, które z kolei wpływają na zmiany w środowisku pracy oraz treściach pracy w każdym zawodzie i na stanowiskach. Przejście od pracy fizycznej do sterowania robotami na każdym etapie wymaga coraz wyższych kwalifikacji zawodowych. Naturalną konsekwencją tego postępu jest powstanie społeczeństwa informacyjnego, które wiąże się z nabywaniem przez obywateli nowych umiejętności posługiwania się w życiu codziennym technologiami informacyjnymi. R. Pachociński¹ i M.M. Sysło², przedstawiają zachodzące relację pomiędzy technologią

¹ R. Pachociński (2002): *Technologia a oświata*, IBE, Warszawa.

² M.M. Sysło (2004): *Informatyka i technologia informacyjna w szkole*, Stowarzyszenie Nauczycieli Technologii Informacyjnej, Wrocław.

a człowiekiem, opisując określone zdolności, predyspozycje oraz procesy dyskursywne. Wskazują na uczenie się w różnych formach przez całe życie, co łączy się z rozwojem określonych kompetencji w społeczeństwie opartym na wiedzy.

W czasach budowy społeczeństwa informacyjnego konieczność uczenia się w ciągu całego życia – edukacji ustawicznej – wynika z szybkiego przyrostu wiedzy oraz szybkiej dezaktualizacji jej pewnej części. Ch. Hummel³ pisze, że celem edukacji ustawicznej jest wychowanie człowieka charakteryzującego się twórczym i dynamicznym odniesieniem się do życia i kultury, posiadającego umiejętności podwyższania jakości życia. To właśnie umiejętność uczenia się często jest determinantem sukcesu na rynku pracy. Jest ona szczególnie istotna w przypadku osób znajdujących się w trudnej sytuacji na rynku pracy.

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujący problem badawczy:

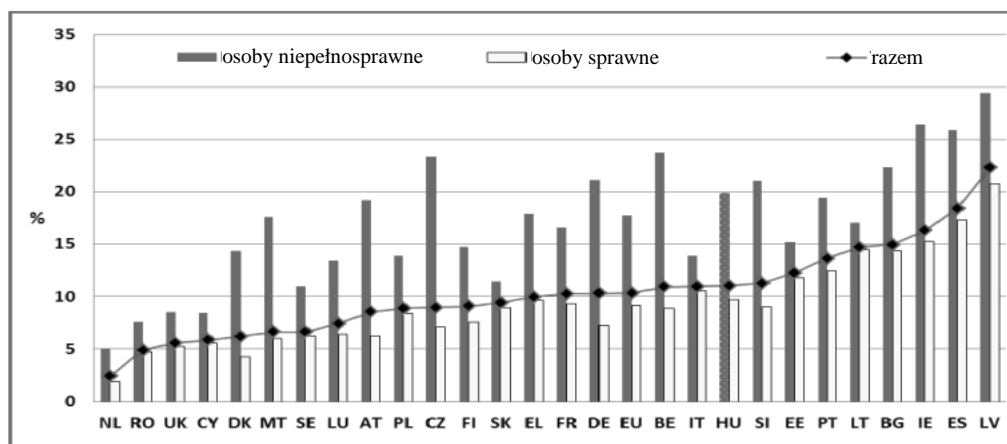
– *Czy elastyczne formy szkoleń zwiększają szanse grup defaworyzowanych na rynku pracy?*

Osoby niepełnosprawne na rynku pracy. Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych i nieaktywnych zawodowo na europejskim rynku pracy jest trudna i bardzo zróżnicowana, gdyż wiąże się z prowadzeniem krajowych polityk ds. zatrudnienia i narzędzi wsparcia. Oczywiście w kontekście europejskim funkcjonują dokumenty, zalecenia, konwencje Międzynarodowej Organizacji Pracy, Rady Europy, Rady Unii Europejskiej czy Organizacji Narodów Zjednoczonych, które wpłynęły na kształtowanie się polityk krajowych (m.in. *Europejska Karta Społeczna, Deklaracja Filadelfijska, Deklaracja Podstawowych Zasad i Praw w Pracy, Deklaracja dotycząca Sprawiedliwości społecznej na rzecz Uczciwej Globalizacji, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*). W przypadku osób niepełnosprawnych i nieaktywnych zawodowo brak jest kompleksowych analiz statystycznych w ujęciu międzynarodowym. Z przeprowadzonej diagnozy stanu wynika, że osoby niepełnosprawne stanowią około 1/6 ludności UE w wieku produkcyjnym i mimo podejmowanych działań i dyrektyw odsetek zatrudnienia tej grupy jest nadal niski. Zjawisko bezrobocia bardziej dotyczy kobiet niż mężczyzn: 44% niepełnosprawnych kobiet w UE pozostaje bez pracy w porównaniu 25% mężczyzn⁴.

Ostatni raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych (2013) podaje dane dotyczące wskaźnika bezrobocia na rok 2009 w odniesieniu do UE oraz Polski, zestawiając wskaźniki dla osób niepełnosprawnych oraz w pełni sprawnych.

³ Ch. Hummel (1977): *Education Today for the World of Tomorrow*, A study for the International Bureau of Education, UNESCO, Genewa.

⁴ Dokumentacja projektu *Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (ID-Women)*, Nr projektu 2014-1-TR01-KA204-0133, Erasmus+ programme.



Rys. 1. Stopa bezrobocia dla osób sprawnych i niepełnosprawnych w wieku 24–64 lat

Źródło: *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, red. Kryńska E., Raport przygotowany w ramach projektu „Zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu”, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2013, s. 43.

Z tabeli 1 wynika, że ogólnie różnica między poziomem zatrudnienia w Polsce a UE nie jest tak wysoka (3,2 pkt %) w przypadku osób zdrowych, jednak w przypadku osób z niepełnosprawnością różnica procentowa do średniej UE wynosi aż 12,4 pkt %. Oznaczać to może słabą aktywność i skuteczność tej grupy osób w pozyskiwaniu zatrudnienia, jak również brak chęci ze strony pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych.

Z przeprowadzonej analizy metodą *desk research* wynika zależność między poziomem wykształcenia a pozycją osób bezrobotnych na rynku pracy: im wyższy poziom wykształcenia, tym większe szanse na wejście i utrzymanie się na rynku pracy, a zatem niższy wskaźnik bezrobocia.

Tabela 1. Wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych wg poziomowi wykształcenia w [%]

Poziom wykształcenia	2008	2010	2012
Wyższe	29,1	32,3	28,5
Policealne, średnie zawodowe	20,08	21,6	20,0
Średnie ogólnokształcące	10,7	15,0	14,1
Zasadnicze zawodowe	17,2	17,2	17,3
Gimnazjalne, podstawowe i poniżej	7,6	6,1	5,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, IPiSS, Warszawa 2013⁵.

⁵ *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, red. Kryńska E., Raport przygotowany w ramach projektu „Zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu”, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2013, s. 28.

W przypadku osób znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji na rynku pracy należy pamiętać, że praca stanowi nie tylko aspekt ekonomiczny, ale ważny aspekt funkcjonowania w społeczeństwie. Dla osób niepełnosprawnych, kobiet powracających na rynek pracy po dłuższej przerwie czy osób długotrwale bezrobotnych jest ważnym elementem w procesie integracji społecznej, wspiera proces włączenia społecznego. Z przeprowadzonej analizy wynika, że coraz większa liczba osób defaworyzowanych na rynku pracy jest zainteresowana informacjami na temat możliwości potencjalnego zatrudnienia, szkoleń czy doradztwa zawodowego. W procesie poszukiwania pracy coraz bardziej pożądane są także informacje nt. środowiska pracy, w tym warunków pracy, maszyn i narzędzi pracy, zagrożeń, organizacji pracy; wymagań psychofizycznych, zdrowotnych, w tym przeciwwskazań do wykonywania zawodu.

Zgodnie z ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej są realizowane na podstawie uchwalanego przez Radę Ministrów Krajowego Planu Działań na Rzecz Zatrudnienia zawierającego zasady realizacji Europejskiej Strategii Zatrudnienia oraz w oparciu o inicjatywy samorządu, gminy, powiatu, województwa i partnerów społecznych. Wśród podstawowych usług rynku pracy Ustawa podaje:

- pośrednictwo pracy (m.in. udzielanie pomocy bezrobotnym i poszukującym pracy w uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia oraz pracodawcom w pozyskaniu pracowników o poszukiwanych kwalifikacjach zawodowych; pozyskiwanie i upowszechnianie ofert pracy);
- poradnictwo zawodowe (pomoc w wyborze odpowiedniego zawodu lub miejsca pracy oraz w planowaniu rozwoju kariery zawodowej, a także przygotowywanie do lepszego radzenia sobie w poszukiwaniu i podejmowaniu pracy);
- szkolenia (organizowane i finansowane z Funduszu Pracy, skierowane do osób bezrobotnych w celu podniesienia ich kwalifikacji zawodowych i innych kwalifikacji zwiększających szansę na podjęcie lub utrzymanie zatrudnienia, innej pracy zarobkowej lub działalności gospodarczej)⁶.

Skuteczność wskazanych narzędzi zależy przede wszystkim od ich trafnego dopasowania do potrzeb odbiorcy. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwala na oferowanie usług zarówno pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, jak i szkoleń z wykorzystaniem narzędzi internetowych. Internetowe bazy pośrednictwa pracy pozwalają w szybki i łatwy sposób uzyskać informacje nt. nowych ofert pracy i wymagań kwalifikacyjnych. E-szkolenia oferowane w przyjaznej formie e-learningowej wspierają uczestnictwo w procesie uczenia się przez całe życie i doskonalenia kwalifikacji/kompetencji zawodowych. Kompleksowe działania winny być wspierane usługami poradnictwa zawodowego, które dziś również oferowane jest poprzez platformy internetowe w formie e-doradztwa zawodowego. Proces poszukiwania pracy, a w szczególności łatwe wyszukiwanie i porównywanie kwalifikacji ułatwi również w przyszłości Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK), nad którym

⁶ Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20040991001&type=3, [dostęp: 30.06.2016].

obecnie trwają prace. W rejestrze najpierw znajdują się kwalifikacje zdobyte w ramach edukacji formalnej, tj. oświaty, szkolnictwa zawodowego oraz szkolnictwa wyższego. W drugiej kolejności wpisane zostaną kwalifikacje uzyskiwane poza edukacją formalną, nadawane przez różne instytucje i organizacje branżowe. Świadectwa i certyfikaty, które nie znajdują się w rejestrze, będą mogły funkcjonować na dotychczasowych zasadach, o ile nadal będzie na nie zapotrzebowanie społeczne. Jednakże nie będą one miały oznaczanego poziomu PRK⁷.

Zwiększenie zatrudnienia kobiet nieaktywnych zawodowo oraz z niepełnosprawnością poprzez e-mentoring i e-szkolenia – studium przypadku. Wsparcie osób nieaktywnych na rynku pracy poprzez wykorzystanie zasobów i możliwości uczenia się na odległość zostało zaoferowane w wymiarze europejskim dzięki programowi Unii Europejskiej *Erasmus+* w ramach tematu: *Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (ID-Women)*, Nr projektu 2014-1-TR01-KA204-0133, okres realizacji: 01.09.2014-31.08.2016. Głównym celem międzynarodowego projektu badawczego było zwiększenie szans na rynku pracy i wsparcie zatrudnienia kobiet nieaktywnych zawodowo oraz kobiet niepełnosprawnych poprzez przeszkolenie wybranej grupy docelowej na e-mentorów z umożliwieniem pracy na odległość poprzez zintegrowaną platformę internetową. Okres realizacji zadania przewidziano w konsorcjum międzynarodowym: POINT Project Construction & Engineering Trading LLC (lider – Turcja), Uniwersytet GAZI (Turcja), TAKIDD (Turcja), Instytut Technologii Eksploatacji – PIB (Polska); Centrum szkoleniowe IFI (Hiszpania), Fundacja ZARIF (Słowacja), COOP (Słowacja), Organizacja pozarządowa PENTHESILEIA (Grecja).

We wszystkich krajach partnerskich przeprowadzono analizę potrzeb szkoleniowych w zakresie świadczenia usług e-mentoringu, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji i potrzeb na rynku pracy kobiet nieaktywnych zawodowo oraz niepełnosprawnych. Analiza dotyczyła w szczególności potrzeb w zakresie: poradnictwa przy zakładaniu i prowadzeniu e-firmy; głównych obszarów sprzedaży i działalności na rynku usług wirtualnych; aktywności i potrzeb osób niepełnosprawnych i kobiet nieaktywnych zawodowo w prowadzeniu e-działalności. Analiza potrzeb szkoleniowych pozwoliła na wyodrębnienie 8 obszarów, które stanowią tematykę modułów opracowanego szkolenia e-learningowego:

Moduł 1: *E-mentoring dla kobiet biernych zawodowo: ramy koncepcyjne*

Moduł 2: *Wdrożenie e-mentoringu: kultura mentoringu*

Moduł 3: *E-biznes: informacje o skutecznych sposobach poszukiwania pracy / zakładania własnej firmy)*

Moduł 4: *Integracja w wirtualnym środowisku pracy (budowanie mostów)*

Moduł 5: *Potrzeby szkoleniowe kobiet zakładających i prowadzących e-biznes; aspekty finansowe prowadzonej działalności*

Moduł 6: *Doskonalenie umiejętności Web 2.0; szkolenia nt. korzystania z zasobów internetowych oraz ICT*

⁷ <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/rejestr-kwalifikacji>, [dostęp: 24.05.2016].

Moduł 7: *Poszukiwanie możliwości i sposobów telemarketingu oraz pracy zdalnej z domu*

Moduł 8: *Praca z chmurą obliczeniową (Cloud computing).*

Dodatkowo zaprojektowano materiały dźwiękowe, które mogą tworzyć pakiet funkcji towarzyszących treściom. Pakiet ten również został udostępniony na portalu *ID-Women* w środowisku e-learningowym. Zgodnie z przyjętą metodologią procedura przełożenia treści szkoleniowych na e-learning została przeprowadzona zgodnie ze standardem zapisu danych SCORM. W zgodności z modelem SCORM zostały zaprojektowane materiały dźwiękowe towarzyszące treściom, ułatwiające proces samouczenia się osobom z niepełnosprawnością. Moduły szkoleniowe odpowiadają poziomom: 3 i 4 Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), uwzględniając wymogi przyjętych założeń.

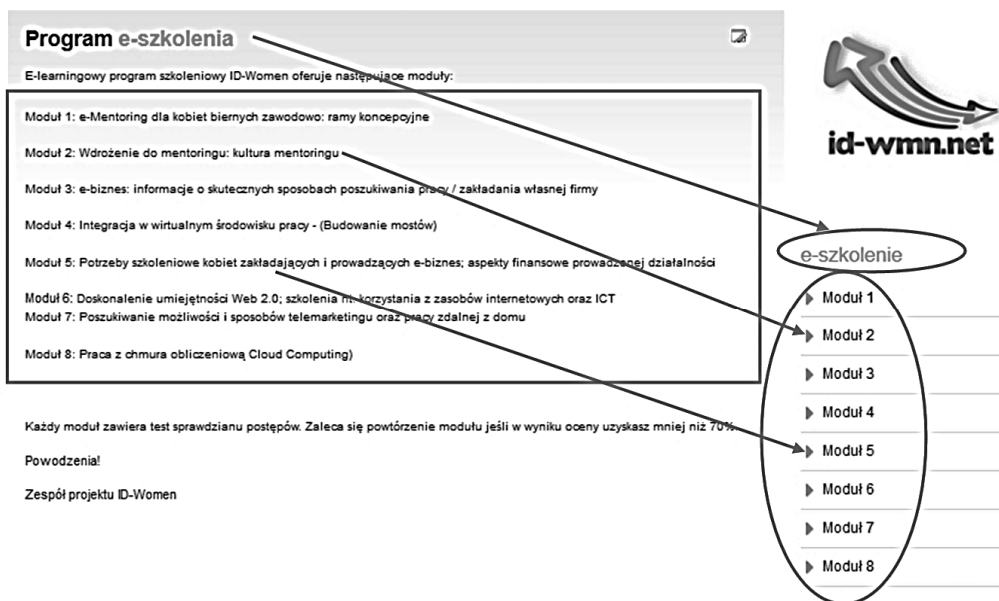
Portal *ID-Women* (rys. 2) dostępny jest w 6 wersjach językowych (angielski, turecki, słowacki, polski, grecki, hiszpański).



Rys. 2. Portal internetowy *ID-Women*

Źródło: www.id-wmn.net [dostęp: 30.06.2016].

Aby móc w pełni korzystać z materiałów i kursu e-learningowego, wystarczy zostać członkiem sieci *ID-Women*, zakładając na portalu konto poprzez podanie adresu e-mail. Korzystając z menu dla członków sieci *ID-Women*, można zarządzać kontem osobistym i dostępem do kursu e-szkolenia (rys. 3), w którym można utworzyć własną listę dostępnych e-modułów oraz sprawdzać przyrost wiedzy poprzez wykonanie testów samooceny po każdym module.



Rys. 3. Modułowy program e-szkolenia ID-Women

Źródło: www.id-wmn.net [dostęp: 30.06.2016].

Zawartość każdego modułu może być wyświetlona w formacie poziomym lub pionowym w zależności od preferencji użytkownika, typu i wielkości ekranu itd. Ze względu na komfort czytania zaleca się używanie formatu poziomego, ale w przypadku porównywania treści, np. dwóch modułów czy modułów w różnych wersjach językowych, doskonale sprawdzi się format pionowy.

Po zakończeniu każdego modułu zaleca się sprawdzenie nabytej wiedzy i umiejętności, wykonując test samooceny (rys. 4).

Przystąpiłaś/eś do udziału w teście : "Quiz of Module 1"

- Ograniczony czas na rozwiązanie testu. Masz **30 minut** na jego rozwiązanie. Kiedy minie czas odpowiedzi zostaną automatycznie zapisane

Przeczytałam/-em i zrozumiałam/-em zasady, chcę kontynuować

Podejdź do testu Potwierdź

Następnie kliknij tutaj

Rys. 4. Logowanie do testów samooceny programu e-szkolenia ID-Women

Źródło: www.id-wmn.net [dostęp: 30.06.2016].

Podczas rozwiązywania testu uczący się może zobaczyć swój wynik, poprawne odpowiedzi, pytania, na które udzielił złej odpowiedzi lub pytania pozostawione bez odpowiedzi. To daje możliwość kontroli i oceny wyników na bieżąco. Zalecamy powtórzyć moduł, jeśli wynik jest mniejszy niż 80 punktów. Należy pamiętać, że testy samooceny są dostępne po spędzeniu odpowiedniego czasu na portalu podczas realizacji kursu e-learningowego w trybie online.

Podsumowanie. Szerokie zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych skutkuje m.in. nowymi formami zatrudnienia. Elastyczność pracy jest jednym z elementów wpływających na modernizację organizacji pracy i rozwój nowych form zatrudnienia. Rozwój nowoczesnych technologii przynosi nowe możliwości dla osób niepełnosprawnych, nieaktywnych zawodowo, które mogą podjąć zatrudnienie na odległość. Odpowiednie szkolenie e-learning dopasowane do potrzeb oraz umożliwienie świadczenia usług e-mentoringu poprzez specjalnie zaprojektowaną platformę internetową stanowią nową szansę zatrudnienia dla osób dyskryminowanych na rynku pracy i stymulują aktywizację zawodową osób znajdujących się w trudnej sytuacji na rynku pracy.

Bibliografia

1. *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, red. Kryńska E., Raport przygotowany w ramach projektu „Zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2013.
2. Grycuk A., *Najważniejsze tendencje na rynkach pracy w krajach rozwiniętych*, [w:] „*Studia BAS*” [on-line], Biuro Analiz Sejmowych, 4/2013, [dostęp: 09.01.2016].
3. Hummel Ch., *Education Today for the World of Tomorrow*, A study for the International Bureau of Education, UNESCO, Genewa 1977.
4. Pachociński R., *Technologia a oświata*, Warszawa 2002, IBE.
5. Sysło M.M., *Informatyka i technologia informacyjna w szkole*. Stowarzyszenie Nauczycieli Technologii Informacyjnej, Wrocław 2004.
6. *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20040991001&type=3, [dostęp: 30.06.2016].
7. Dokumentacja projektu *Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (ID-Women)*, Nr projektu 2014-1-TR01-KA204-0133, Erasmus+ programme, www.id-wmn.net [dostęp: 30.06.2016].
8. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/rejestr-kwalifikacji>, [dostęp: 24.05.2016].

dr Małgorzata SZPILSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
malgorzata.szpilaska@itee.radom.pl

dr inż. Tomasz KUPIDURA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Jerzy BARANOWSKI¹, Barbara GARBARZ-GLOS², Henryk NOGA²,
Dorota PAULUK³, Mariusz PAULUK¹,

¹ Akademia Górniczo-Hutnicza, Kraków

² Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

³ Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Platforma Maple T.A. – zastosowanie w edukacji matematycznej

Maple T.A. platform as an example of modern technologies
in teaching mathematics

Słowa kluczowe: edukacja, nowoczesne technologie, e-learning, matematyka, ocenianie.

Key words: education, modern technologies, e-learning, mathematics, assessment.

Abstract: The paper presents possibilities of the use of modern technologies in education giving as an example Maple T.A. software, designed and developed for e-learning mathematics courses. Psychological and pedagogical aspects lying at the basis of effective teaching-learning and assessment process were taken into account by authors of the presented tool. There were presented solutions thanks to which Maple T.A. eliminates many disadvantages and limitations of a traditional model of education. There are presented examples of good practices which illustrate many positive didactic and nondidactic effects resulted from Maple T.A. platform application.

Wstęp. Rozwój Internetu w ostatnich trzech dekadach spowodował ogromne zmiany w sposobie życia współczesnego świata. Nie mogły one ominąć również edukacji. Obecnie obserwuje się wzmożoną aktywność centrów edukacyjnych w kierunku tzw. e-learningu.

Ubiegły i obecny wiek to okres, w którym wprowadzono na szeroką skalę system oceniania testowego. Wprawdzie testy okazały się rozwiązaniem uwalniającym prowadzących zajęcia od czasochłonnego obowiązku sprawdzania prac uczniów, ale jednocześnie poddane zostały surowej krytyce. Intensywny rozwój narzędzi wykorzystujących najnowsze technologie, platformy internetowe sprawia, że to e-learning staje się coraz bardziej atrakcyjnym rozwiązaniem zarówno pod względem edukacyjnym, jak i ekonomicznym.

W pracy starano się przybliżyć oferowane w tym zakresie oprogramowanie kanadyjskiej firmy Maplesoft oraz efekty będące wynikiem stosowania tego narzędzia. Autorom nie są znane inne produkty o porównywalnej funkcjonalności do pakietu Maple T.A. Zaproponowane rozwiązania niewątpliwie wychodzą naprzeciw krytycznym uwagom na temat procesu nauczania-uczenia się oraz testowego sposobu oceniania.

Charakterystyka narzędzia. Maple jest to program komputerowy stworzony przez *Symbolic Computation Group* w 1981 roku na Uniwersytecie w Waterloo w Kanadzie, a od 1988 rozwijany i dystrybuowany przez firmę Maplesoft. W przeciwieństwie do podobnych produktów obecnych w tym czasie na rynku miało to być oprogramowanie pozwalające na dokonywanie obliczeń symbolicznych na komputerach o mniejszej mocy obliczeniowej. Od tego czasu jego możliwości zostały poszerzone o obliczenia numeryczne w następujących dziedzinach: równania różniczkowe, algebra liniowa, statystyka, geometria. Program Maple dysponuje zaawansowanymi funkcjami do prezentacji wyników na płaszczyźnie (postać dwuwymiarowa) i w przestrzeni (postać trójwymiarowa).

Dla nauczycieli, uczniów, studentów, naukowców czy inżynierów istnieje zapotrzebowanie na oprogramowanie, w którym jest możliwość wprowadzania zagadnień do rozwiązania z zastosowaniem czytelnej notacji matematycznej, jak np. ax^2+bx+c czy $\int_{-a}^a f(x)dx$. Maple T.A. spełnia ten warunek. Ponadto rozwiązuje w postaci symbolicznej układy równań, pochodne i całki. Narzędzie to ma możliwość przeliczania jednostek, operacji na nich, pracy na wzorach fizycznych, dodatkowo dysponuje rozbudowanym zestawem funkcji wspomagającym wiele dziedzin nauki, na przykład: statystykę, teorię grafów, optymalizację.

Aplikacje i przewodniki dołączone do oprogramowania pozwalają w łatwy i czytelny sposób prezentować problemy i ich rozwiązania. Interfejs Maple jest przystosowany do tworzenia dokumentów według metody określanej akronimem WYSIWYG (ang. *What You See Is What You Get*), przez co przygotowanie artykułów i raportów jest łatwe i intuicyjne zarówno dla nowych, jak i zaawansowanych użytkowników programu (rys. 1).

Solution

The oscillation of the machine is described by the following differential equation, where c describes the damping coefficient:

$$deq := (m_M + m_U) \cdot \left(\frac{\partial^2}{\partial t^2} x(t) \right) + c \cdot \left(\frac{\partial}{\partial t} x(t) \right) + d \cdot x(t) + m_U \cdot r \omega^2 \cdot \cos(\omega t) = 0$$

$$(m_M + m_U) \cdot \left(\frac{d^2}{dt^2} x(t) \right) + c \left(\frac{d}{dt} x(t) \right) + d x(t) + m_U r \omega^2 \cos(\omega t) = 0 \quad (3.1)$$

Solving this gives:

$$sol := dsolve(deq, x(t));$$

$$x(t) = e^{-\frac{1}{2} \frac{(-c + \sqrt{c^2 - 4 d m_M - 4 d m_U}) t}{m_M + m_U}} - \frac{1}{2} \frac{(c + \sqrt{c^2 - 4 d m_M - 4 d m_U}) t}{m_M + m_U} - C_2 + c - \frac{1}{2} \frac{(c + \sqrt{c^2 - 4 d m_M - 4 d m_U}) t}{m_M + m_U} - C_1$$

$$- \frac{((-m_M - m_U) \omega^2 + d) \cos(\omega t) + \omega \sin(\omega t) c}{(m_M + m_U)^2 \omega^4 + (-2 d m_U - 2 d m_M + c^2) \omega^2 + d^2} r \omega^2 m_U \quad (3.2)$$

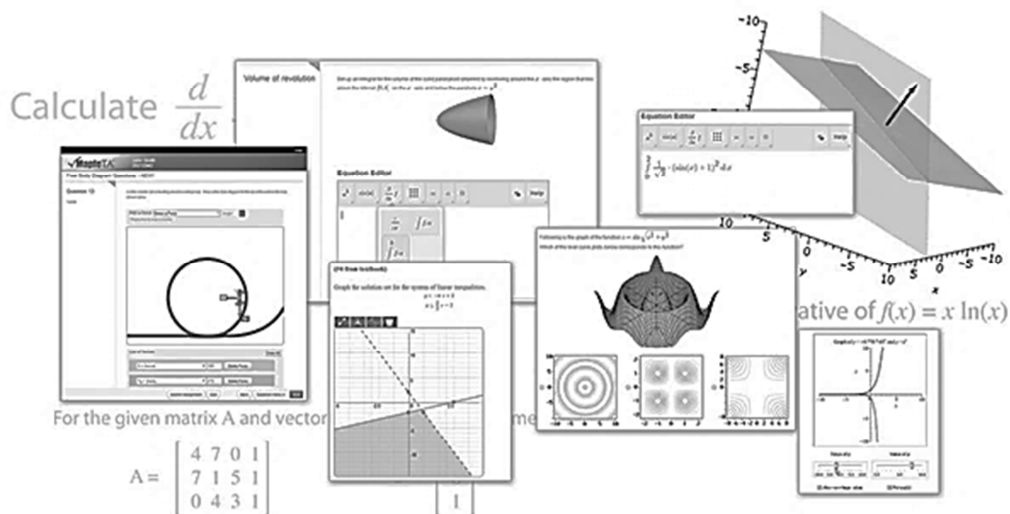
Rys. 1. Przykład raportu utworzonego w programie Maple

Maple T.A. (ang. *Testing and Assessment*) jest prostym w użyciu środowiskiem obsługiwanym z poziomu przeglądarki internetowej, służącym do wspomagania procesu dydaktycznego w zakresie sprawdzania wiedzy uczniów/studentów i automa-

tycznej oceny poprawności udzielanych przez nich odpowiedzi. Środowisko to zostało wyposażone w możliwości obliczeniowe przedstawionego powyżej programu Maple, wzbogacając ten produkt o szereg zaawansowanych funkcji – w tym obliczeń symbolicznych – pomocnych w organizowaniu i prowadzeniu zajęć oraz egzaminów online.

Dzięki zaawansowanemu algorytmowi oceny jakości odpowiedzi Maple T.A. może być szczególnie efektywnym narzędziem wspomagającym proces edukacyjny na kierunkach inżynierskich, technicznych, matematycznych lub podobnych, wymagających wiedzy matematycznej. Kierunki tego typu w literaturze angielskiej potocznie określane są akronimem STEM (ang. *Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

Sposób wprowadzania równań matematycznych jest prosty i intuicyjny. Użytkownicy systemu mogą zatem skupić się na istocie postawionego problemu, a nie na aspektach technicznych poprawnego posługiwania się narzędziem. Osoby przygotowujące programy nauczania, opracowujące materiały dydaktyczne otrzymują do dyspozycji zróżnicowane środki, które wzbogacają prezentacje i utrwalają opracowywane treści również w przestrzeniach trójwymiarowych (rys. 2).



© 2014 Maplesoft, a division of Waterloo Maple Inc.

Rys. 2. Materiały dydaktyczne utworzone w systemie Maple T.A.¹

Metodologia badań. W 2013 roku Uniwersytet w Turynie realizował Projekt E-learning i nauczanie interaktywne, mający na celu rozszerzenie usług e-learningowych oferowanych studentom, w szczególności mający na celu wzbogacenie tradycyjnego nauczania matematyki w nowe technologie.

W powyższym projekcie wykorzystano: Maple, MapleNet, Maple T.A. Zastosowane narzędzia pozwoliły na przygotowanie i dystrybucję materiałów dydaktycznych.

¹ Maple T.A.” Features. [online] [dostęp: 25 Październik 2015r.], <<http://www.maplesoft.com/products/mapleta/mainfeatures.aspx#full>>

Projekt z uniwersytetu w Turynie umożliwił ponadto przygotowywanie eksperymentalnych kursów, między innymi zajęć z matematyki oraz ewaluację wiedzy uczniów objętych projektem.

Projekt obejmował: 30 szkół, 1175 studentów, 120 nauczycieli, 235 kursy, 75 kursów matematycznych, w tym 43 prowadzone z wykorzystaniem Maple T.A.

Projekt zakładał początkowe kształcenie nauczycieli, które składało się z kilku etapów: wprowadzenia do podstaw Maple T.A., tworzenia prostych pytań i zadań, wyszukiwania ocen w dzienniku. Opiekun kursu oferował wsparcie na dwóch różnych poziomach zaawansowania z wykorzystaniem Maple T.A. Dodatkowo fora umożliwiały wysyłanie pytań, a nauczyciele i koledzy mogli na nie odpowiadać.

Wyniki przeprowadzonej wśród uczestników ankiety jednoznacznie pokazują wyraźny sukces. W zastosowanej pięciostopniowej skali badani deklarują m.in. pewność siebie – od 2,76 do 3,96, zainteresowanie treściami – od 2,95 do 3,83, staranność w odrabianiu prac domowych – od 2,8 do 3,6 udział w zajęciach – od 3,1 do 3,8 deklarowany poziom wiedzy – od 2,6 do 3,7.

Deklaracje dotyczące motywacji, pewności siebie, umiejętności, zainteresowania pod koniec projektu były znacznie wyższe dla uczniów, którzy uczestniczyli w kursach eksperymentalnych niż uczestników kursów tradycyjnych.

Maple T.A. w praktyce edukacyjnej. Dydaktyczne i pozadydaktyczne efekty.

Maple T.A. jest wykorzystywany w wielu instytucjach edukacyjnych na świecie. Wśród użytkowników znajdują się zarówno szkoły średnie i wyższe, w tym uczelnie techniczne i uniwersytety: University of Manchester – Wielka Brytania, University of Guelph – Kanada, Technische Universität Wien – Austria, Chalmers tekniska högskola AB Institution – Szwecja, Hogeschool van Amsterdam – Holandia, University of Waterloo – Kanada, University of Canterbury – Wielka Brytania, Università Degli Studi Di Torino – Włochy, Florida's Indian River Community College – Stany Zjednoczone, Lewisham's Forest Hill School – Wielka Brytania, Eastern Connecticut State University – Stany Zjednoczone, NHL Hogeschool Leeuwarden – Holandia.

Poniżej zaprezentowano efekty edukacyjne zastosowania Maple T.A. w szkolnictwie wyższym i średnim w różnych krajach na świecie². Ze względu na wdrożenie systemu na szeroką skalę, jak i na udokumentowane wyniki badań nad pozytywnymi rezultatami dydaktycznymi, na szczególną uwagę zasługuje przykład włoski³.

² *Maple T.A. - Web-based Testing and Assessment for Math Courses*, [online][dostęp: 31 październik 2015r.] <<http://www.maplesoft.com/mapleta/>>

³ Dane zamieszczone w części prezentującej osiągnięcia uniwersytetu turyńskiego zaczerpnięto z raportu ogłoszonego na 2015 Maple T.A. User Summit oraz 2014 Maple T.A. User Summit Marina Marchisio i Alice Barana, *University of Turin: Strong and Wide Use of Maple T.A. to Better Prepare High School Students for University* [online] 2014 Maple T.A. User Summit [dostęp: 6 Październik 2015r.] <<https://webstore.maplesoft.com/taconference/PDFs/Presentations/UniversityofTurin-highschoolpanel.pdf>> <<https://webstore.maplesoft.com/taconference/recordings2014.aspx>>, oraz Marina Marchisio i Alice Barana, *University of Turin: Using Maple T.A. and Moodle for a Richer Learning Experience*, [online], Maple T.A. User Summit, [dostęp: 6 Październik 2015 r.], <<https://webstore.maplesoft.com/taconference/PDFs/2015Pres/3-Turin-SlideIntegrationV6.pdf>> <<https://webstore.maplesoft.com/taconference/recordings2015.aspx>>

Technische Universität Wien – Austria⁴. Zdarza się, że młodzi ludzie rezygnują z podjęcia studiów bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. Na uniwersytecie pojawiają się dopiero po kilku latach – wtedy bardzo często okazuje się, że nie posiadają wymaganej wiedzy matematycznej, która jest niezbędna do studiowania kierunków, takich jak ekonomia, informatyka czy kierunków inżynierskich. Stąd też pracownicy z wiedeńskiej uczelni stworzyli kurs „odświeżający”, który prowadzony był przed rozpoczęciem roku akademickiego. Nie był on obowiązkowy, a jego celem było wyrównanie braków w zakresie wiedzy matematycznej przyszłych studentów. Na początku odbywał się test, którego wyniki były kluczowe dla doprecyzowania programu szkolenia do potrzeb studentów.

Konsekwencją takiego podejścia była konieczność przygotowania i oceny bardzo dużej liczby prac. Najbardziej rozsądnym rozwiązaniem okazało się zastosowanie platformy e-learningowej. Po wielu próbach wykładowcy zdecydowali się na wprowadzenie programu Maple T.A. do codziennych zajęć. Tym samym stworzyli elastyczny system generowania i oceniania zadań. Pozwoliło to studentom na uczestniczenie w adekwatnych do ich wiedzy i umiejętności kursach, a prowadzącym na efektywniejsze zarządzanie wykładami.

Studenci mogli zaraz po wykładzie sprawdzić swoją wiedzę w systemie Maple T.A. W przypadku zadań, których nie umieli rozwiązać, otrzymywali wskazówki z systemu, które pozwalały im samodzielnie zmierzyć się z zadaniem. Tym samym prowadzącym ubyło obowiązków administracyjnych i związanych z ocenianiem. W konsekwencji zyskali większą ilość czasu na merytoryczne zajęcia.

W celu sprawdzenia efektywności wdrożonego programu wykorzystano ten sam test, który posłużył do sprawdzenia umiejętności kandydatów przed kursem. Większość studentów uczestniczących w programie na początku nie była w stanie rozwiązać testu. Po ukończeniu szkolenia w Maple T.A. studenci uzyskali wyniki z tego testu średnio na poziomie 70%. Obecnie, wypracowane rozwiązania oraz sposób egzaminowania z wykorzystaniem wspomnianej platformy zastosowano na kilku wydziałach uniwersytetu.

Chalmers tekniska högskola AB Institution – Szwecja. Politechnika w Chalmers zaliczana jest do najlepszych uczelni w Szwecji. Ale i tutaj zaobserwowano niekorzystne zjawisko, tj. spadek studentów na kierunkach matematycznych oraz wzrost liczby studentów, którzy nie posiadali wiedzy matematycznej, pozwalającej im radzić sobie na studiach wyższych. Negatywna tendencja dotyczyła również studentów kierunków matematycznych. Przyczynę tego stanu wiązano m.in. z długością przerwy pomiędzy ukończeniem szkoły średniej a rozpoczęciem studiów.

Władze uczelni założyły, że wprowadzenie kursów doszkalających kandydatów na studia odwróci te negatywne trendy. I tak w 2008 roku został uruchomiony letni kurs z matematyki z wykorzystaniem środowiska Maple T.A. w połączeniu z istniejącym

⁴ User Case Study: *Maple T.A. Successfully Refreshes Math Skills at the Vienna University of Technology*, [online] [dostęp: 2014. 6 Październik. 2015] <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/viennaut.aspx>>

już systemem do zarządzania nauczaniem o nazwie *Ping Pong*. Rok później do programu zgłosiło się prawie 1 600 studentów-wolontariuszy. W ramach tego programu system Maple T.A. wygenerował i ocenił około 29 000 zadań. Poza sukcesem edukacyjnym, wynikającym z wykorzystania platformy, ważnym pozadydaktycznym efektem wymienianym przez organizatorów tego przedsięwzięcia było to, że do przeprowadzenia i oceny testów zatrudniono tylko dwie osoby⁵.

Uczelnia zdecydowała o włączeniu Maple T.A. do regularnych zajęć akademickich oraz udostępniła nową platformę wszystkim, tj. 15 000 studentów. Rozwiązanie to zostało pozytywnie ocenione przez samych jej użytkowników⁶.

University of Waterloo – Kanada. Uniwersytet Waterloo w ciągu ostatnich 24 lat zdobywał pierwsze miejsce w rankingach kanadyjskich 19 razy, m.in. jako najbardziej innowacyjna uczelnia. W światowych rankingach uniwersytet ten jest sklasyfikowany na 20. miejscu w dyscyplinie matematyka, na 24. w dyscyplinie informatyka (ang. *computer science*), w pierwszej setce w statystyce, na 3. miejscu w ocenie ryzyka w finansach i ubezpieczeniach oraz na 1. miejscu w kombinatoryce i metodach optymalizacji.

Uniwersytet borykał się jednak z problemami – wspólnymi obecnie dla szkół wyższych na świecie – tj. tendencją do przyjmowania jak największej liczby studentów przy jednoczesnym obniżaniu środków finansowych przeznaczonych na edukację. Sukces w nauczaniu uniwersytet zawdzięczał w dużej mierze często przeprowadzanym testom weryfikującym poziom wiedzy swoich studentów. W proces weryfikacji, przeprowadzania testów i oceniania angażowano setki asystentów i absolwentów studiów.

Masowość studiów oraz kurczący się budżet spowodowały, że dotychczasowy system stawał się niewydolny. Pracownicy naukowcy optowali za koniecznością utrzymania częstej weryfikacji wiedzy dla zachowania wysokiego poziomu kształcenia. Uniwersytet zdecydował się na wdrożenie Maple T.A. w celu usprawnienia tego procesu. Obecnie oprogramowanie to obsługuje testy i zadania dla 40 kursów i około 9 000 studentów rocznie. Jednocześnie z systemu może korzystać do 800 użytkowników. Oprócz pozytywnych efektów dydaktycznych uczelnia zmniejszyła koszty oceniania o jedną trzecią.

Wspomniana uczelnia planuje przygotowanie większej liczby kursów zarówno w dziedzinach matematycznych, technicznych, jak też uruchomienie ich w innych swoich oddziałach⁷.

⁵ "Chalmers University of Technology uses Maple ... – Maplesoft." 2014. 6 październik. 2015
<<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/35161.aspx>>

⁶ "Chalmers University of Technology adopts ... – Maplesoft." 2013. 6 październik 2015.
<<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/academic/Chalmers.aspx>>

⁷ *User Case Study: University of Waterloo Improves Learning while Saving Money with Maple T.A.*, [online] [dostęp: 6 październik 2015],
<<http://www.maplesoft.com/company/publications/articles/view.aspx?SID=102384>>

University of Manchester – Wielka Brytania. W University of Manchester Maple T.A. jest stosowany na kierunkach niezwiązanych bezpośrednio z matematyką czy naukami technicznymi. W pierwszym roku został wykorzystany w kursach z ekonomii, ciesząc się dużą popularnością wśród studentów (ponad 2 000 uczestników).

W przypadku tej uczelni poszukiwano przede wszystkim narzędzia pozwalającego generować zróżnicowane formy pytań. Przed zastosowaniem Maple T.A. w praktyce edukacyjnej znajdowały zastosowanie wyłącznie klasyczne testy uwzględniające odpowiedzi typu: prawda/fałsz i/lub pytania z możliwością wielokrotnego wyboru. Tymczasem wykładowcy dostrzegli potrzebę sprawdzania znajomości notacji matematycznej, a także umiejętności swoich studentów w zakresie interpretowania matematycznych i statystycznych danych przedstawionych na wykresach. W związku z tym, że system Maple T.A. umożliwia generowanie różnych typów pytań, niekoniecznie z zakresu matematyki, można go było zastosować na kierunkach humanistycznych. I tak Maple T.A. z powodzeniem jest stosowany obecnie m.in. w: School of Arts, Languages and Cultures, The School of Environment, Education and Development, jak również w The Manchester Business School⁸.

Trwają prace nad zintegrowaniem środowiska Maple T.A. z wewnętrznym systemem zarządzania kursami uczelni, tzw. *Blackboard*. Powyższa integracja umożliwi dostęp do nowych kursów zarówno studentom, jak i prowadzącym zajęcia.

Università Degli Studi Di Torino – Włochy. W 2007 roku uniwersytet w Turynie uruchomił projekt *E-learning and interactive teaching*, którego celem było zwiększenie efektywności nauczania matematyki oraz uatrakcyjnienie zajęć z tego przedmiotu poprzez wprowadzenie nowych narzędzi dydaktycznych dla wszystkich studentów. Wybrano trzy produkty firmy Maplesoft: Maple, MapleNet oraz Maple T.A. Narzędzia te udostępniono użytkownikom za pomocą darmowej i szeroko używanej we Włoszech platformy e-learningowej – Moodle. Uniwersytet opracował własne rozwiązania umożliwiające połączenie wszystkich wymienionych powyżej narzędzi. W ten sposób osiągnięto kompatybilność kursów stworzonych przez nauczycieli w platformie Moodle z kursami tworzonymi w Maple T.A. oraz automatyczne zapisywanie uczestników kursów w platformie Moodle na kursy w Maple T.A.

W przypadku włoskiego uniwersytetu zastosowanie Maple T.A. jako narzędzia testującego wiedzę studentów miało pozytywny wpływ na wyniki nauczania oraz wpłynęło na zmniejszenie wartości współczynnika niepowodzeń. Oprogramowanie to wykorzystano w dwojaki sposób, tj. jako platformę ogólnie dostępnych testów dla studentów oraz do przeprowadzania oficjalnych egzaminów. W tym pierwszym przypadku szczególnie cenna dla studentów była możliwość wielokrotnego powtarzania testu, otrzymania informacji o jakości udzielonej odpowiedzi, a także porównania udzielonej przez nich odpowiedzi z prawidłową.

W związku z bardzo zachęcającymi rezultatami dydaktycznymi po wprowadzeniu Maple T.A. na uczelni, wydział matematyki został poproszony – z racji zdobytego

⁸ "The University of Manchester uses Maple T.A. to ... – Maplesoft." 2014. [online] [dostęp: 6 październik 2015], <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/manchester.aspx>>

doświadczenia – o pomoc przy opracowaniu i wdrożeniu analogicznego projektu dla szkół średnich. I tak, w 2013 roku uruchomiono w Turynie profilaktyczny projekt: *The Homework School*. Zamierzeniem jego autorów było zapobieżenie porzucania szkoły przez młodych ludzi. Z przeprowadzonych badań wynikało, że jedną z głównych przyczyn tego niepokojącego zjawiska były problemy uczniów z matematyką. Program *The Homework School* wprowadzono do 30 szkół średnich, a skierowany był on do 15- i 16-latków, którzy we włoskim systemie edukacyjnym stają przed końcowymi i obowiązkowymi egzaminami.

W ramach pierwszej edycji programu badania zostały przeprowadzone wśród uczniów, nauczycieli szkół średnich i nauczycieli akademickich. W projekcie brało udział: 30 szkół średnich, 1175 uczniów, 120 prowadzących. Dodatkowo wprowadzono: 235 kursów, 75 kursów matematycznych, z czego 43 kursy zostały przeprowadzone metodą eksperymentalną z wykorzystaniem narzędzi Maplesoft.

Wyniki badań wskazywały na wyraźny sukces projektu. Zaobserwowano znaczące i pozytywne zmiany u badanych w następujących obszarach: pewność siebie, zainteresowanie przedmiotem, chęć do odrabiania prac domowych, aktywność na zajęciach, znajomość przedmiotu.

W 2012 roku włoskie ministerstwo edukacji ogłosiło program unowocześnienia edukacji na poziomie średnim o nazwie PP&S (ang. *Problem Posing and Solving*). W ramach PP&S dostęp do platformy Moodle zintegrowanej z narzędziami MapleNet i Maple T.A. otrzymali nauczyciele matematyki, informatyki i innych dyscyplin naukowych szkół średnich. W projekcie brało udział: 900 nauczycieli, 1 200 nauczycieli uczących się obsługiwać platformę Maple T.A., 12 000 uczniów. Uruchomiono około 2 000 kursów. Nauczyciele uczestniczący w programie po przeszkoleniu proszeni byli o przygotowanie kursów w środowisku Maple T.A. na podstawie swoich materiałów oraz o wykorzystanie Maple T.A. do automatycznego oceniania odpowiedzi uczniów.

Podsumowanie. Przedstawiona charakterystyka Maple T.A., jego funkcje oraz liczne pozytywne konsekwencje dydaktyczne i pozadydaktyczne skłaniają do zastanowienia się nad możliwościami wykorzystania omawianego programu w polskich szkołach i na wyższych uczelniach. Rodzą się jednak wątpliwości i pytania. Pytanie, jakie się nasuwa w pierwszej kolejności, nie dotyczy ani tego, czy program sprawdziłby się w polskich warunkach, ani też tego, czy stać nas na nowoczesne rozwiązania. Zdaniem autorów tego opracowania zasadnicze pytanie dotyczy przede wszystkim tego, czy do jego wdrożenia mentalnie dojrzelismy? Czy nauczyciele uczący przedmiotów matematycznych są przygotowani do posługiwania się narzędziem wykraczającym poza tradycyjny sposób nauczania? Należy bowiem pamiętać, że Maple T.A. jest tylko instrumentem. Wprawdzie otwiera przed nauczycielami wiele nowych możliwości organizacji własnej pracy, systemu oceniania, przynosi im samym wiele korzyści, ale też wymaga zmiany sposobu myślenia o edukacji, w tym i edukacji matematycznej.

Bibliografia

1. Depešova J., Noga H., Knych A. (2015), *Wspieranie rozwoju ucznia poprzez kształtowanie twórczości technicznej podstawowym zadaniem współczesnej szkoły*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Technica VII, Kraków.
2. Gałązka E., Mastalerz E. (2002), *Ewaluacja osiągnięć uczniów z techniki*, Kraków.
3. Niemierko B. (1996), *Drogi i bezdroża ewaluacji dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.
4. Noga H., Kielbasa M., Depešova J. (2013), *Szkolne uwarunkowania rozwoju twórczości technicznej uczniów ponadgimnazjalnej szkoły zawodowej*, Paedagogica at utilitate disciplinae, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Instytut Pedagogiki, nr 9.
5. Robson C. (1997), *Projektowanie ewaluacji*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.
6. Soltys D., Szmigel M. (1997), *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków.

Materiały dostępne elektronicznie

1. “Maple – Produkty i Rozwiązania.” *Maple – Produkty i rozwiązania*. [online] [dostęp: 30 październik 2015], <<http://www.tobl.com.pl/DepartmentView.php?departmentid=7>>
2. *Language Packs for Maple T.A.* [online], Maple T.A. Language Packs. [dostęp: 27 październik 2015.], <http://www.maplesoft.com/support/downloads/mta_language_packs.aspx>
3. *User Case Study: Maple T.A. Successfully Refreshes Math Skills At the Vienna University of Technology.* [online] [dostęp: 27 październik 2015.], <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/viennaut.aspx>>
4. *Chalmers University Of Technology Uses Maple T.A. to Improve Student Success in Mathematics* [online], User Case Studies – Maplesoft. [dostęp 27 październik 2015 r.] <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/35161.aspx>>
5. *Chalmers University Of Technology Adopts Maple T.A.* [online], User Case Studies – Maplesoft. [dostęp: 27 październik 2015 r.] <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/academic/chalmers.aspx>>
6. *University Of Waterloo Improves Learning While Saving Money with Maple T.A.* [online], User Case Studies – Maplesoft. [dostęp: 27 październik 2015 r.] <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/102384.aspx>>
7. *User Case Study: The University Of Manchester Uses Maple T.A. to Assess Student Learning across a Wide Range of Courses.* [online] [dostęp: 27 październik 2015 r.] <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/stories/manchester.aspx>>
8. *High School Students Use Maple To Explore and Learn Math beyond Textbooks* [online], User Case Studies – Maplesoft.” [dostęp: 27 październik 2015 r.] <<http://www.maplesoft.com/company/casestudies/academic/appleby.aspx>>

dr inż. Jerzy BARANOWSKI

dr inż. Mariusz PAULUK

Akademia Górniczo-Hutnicza, Kraków

mp@agh.edu.pl

dr hab. Barbara GARBARZ-GLOS

bgk@up.krakow.pl

dr hab. Henryk NOGA, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

senoga@cyf-kr.edu.pl

dr Dorota PAULUK

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

dorota.pauluk@uj.edu.pl

Komunikaty studenckie

Aleksandra NEULITZ

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kierunek: Pedagogika

Specjalność: Pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi (2013–2015)

Promotor: **dr Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC**

Kwalifikacje i kompetencje na współczesnym rynku pracy

Qualifications and competences on the modern labour market

Słowa kluczowe: kwalifikacje, kompetencje, rynek pracy, pracownik.

Key words: qualification, competence, labour market, worker.

Abstract: The aim of the research of this study was to show the changes in modern qualifications and competences and their determinants.

Wprowadzenie. Inspiracją dla badań autorki była dynamika współczesnej rzeczywistości zawodowej, w której nasila się zjawisko dezaktualizacji posiadanych kwalifikacji i kompetencji, a tym samym konieczność nie tylko całożyciowego uczenia się, ale i podejmowania pracy w zawodzie niewyuczonym. U podstaw wspomnianej dynamiki znajdują się zmiany cywilizacyjne, wpływające na oczekiwania pracodawców i wymagania stanowisk pracy.

Ramy teoretyczne. Strukturę przeprowadzonej analizy teoretycznej wyznaczają cztery zasadnicze zagadnienia, wokół których skupiła się refleksja autorki, a które wpisują się w teorię rozwoju zawodowego:

1. Kwalifikacje i kompetencje – wyjaśnienia terminologiczne.
2. Przeobrażenia współczesnego świata pracy.
3. Kwalifikacje i kompetencje pracownika w XXI wieku.
4. Wizja przyszłości – w jakim kierunku zmierzamy?

Założenia metodologiczne. Za główny problem badawczy przyjęto pytanie: *W jakim stopniu posiadane kwalifikacje i kompetencje są zgodne z wymaganiami stanowisk pracy?* Do problemu tego sformułowano również problemy szczegółowe. Autorka zrezygnowała z postawienia hipotez. W badaniach wykorzystano metody: *krytycznej analizy literatury, analizy dokumentów formalnoprawnych, sondażu diagnostycznego, elementy metody statystycznej.* Za zmienną niezależną przyjęto *przeobrażenia rynku pracy*, natomiast za zmienną zależną *kwalifikacje i kompetencje*.

Analiza i interpretacja wyników badań. Badaniu zostało poddanych 100 osób aktywnych zawodowo z powiatu nakielskiego (województwo kujawsko-pomorskie).

Kierując się pierwszym problemem szczegółowym: *w jakim stopniu posiadane kwalifikacje i kompetencje są wystarczające dla realizacji zadań na stanowisku pracy?* ustalono, iż „stopień duży” zadeklarowało w przypadku kwalifikacji 56,0% badanych, a w przypadku kompetencji 60,0%.

Konsekwencją tej sytuacji był fakt, iż 80,0% pracowników *podnosiło swoje kwalifikacje w miejscu pracy* głównie poprzez szkolenia (76,3%) i kursy (38,8%). Powodem aktywności edukacyjnej w miejscu pracy była chęć uczenia się (58,8%) i wymagania pracodawców (42,5%). Spośród badanych tylko 40,0% inwestowało w swój potencjał zawodowy poza środowiskiem pracy, głównie poprzez udział w dodatkowych szkoleniach, których tematyka była jednak związana z wykonywaną pracą (55,0%) oraz zwiększanie poziomu formalnego wykształcenia (40,0%). Rozwijając ten wątek, zidentyfikowano, iż *satysfakcję z wykonywanej pracy*, z którą wiązał się kolejny problem szczegółowy, na poziomie wysokim wskazała mniej niż połowa ankietowanych – 43,0%.

W odniesieniu do kompetencji, najwięcej ankietowanych zadeklarowało posiadanie kompetencji interpersonalnych (60,0%), samoorganizacyjnych (55,0%) i kognitywnych (54,0%). Najśłabsze wskazania dotyczyły kompetencji technicznych (17,0%).

Wskaźnik zatrudnienia w wyuczonym zawodzie wyniósł 58,0%, natomiast 42,0% ankietowanych wykonywało pracę niezgodną z zawodem wyuczonym. Powodami wykonywania pracy niezgodnej z wykształceniem były głównie: brak ofert pracy zgodnych z wykształceniem (50,0%) i nieplanowane, wręcz przypadkowe podjęcie obecnej pracy (38,0%).

Z badań wynika, iż pracownicy mają świadomość, że wykształcenie jest w dzisiejszych czasach inwestycją w przyszłość (82,0%). Ankietowani byli również zgodni co do faktu, iż raz zdobyte wykształcenie nie wystarcza na całe życie. Uznali oni, że należy uczyć się przez całe życie, a za najważniejsze determinanty zmiany na rynku pracy uznali rozwój technologii, które wyznaczają kierunek przeobrażeń kwalifikacji i kompetencji pracowników XXI wieku (74,0%); transformację zawodów – zanikanie wielu w ich tradycyjnej postaci (50,0%) i powstawanie nowych (48,0%), a także wzrost zatrudnienia w sektorze usług (24,0%).

Podsumowanie. Rynek pracy, współcześnie tak bardzo dynamiczny i zmienny, bezlitośnie wpływa na dezaktualizację naszych kwalifikacji i kompetencji, a tym samym na ich szybką nieadekwatność w dynamicznym środowisku pracy. Refleksja teoretyczna zaprezentowana w pracy magisterskiej, jak i empiryczne analizy autorki

wskazują, iż niezależnie od tego, jak szybko i jakiego rodzaju zmiany będą występować w świecie pracy, to współcześni pracownicy będą zmuszeni systematycznie się do nich adaptować.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I., (2014) *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, Radom, ITeE – PIB.
2. Kocór M., Strzebońska A., Keler K., (2012) *Kogo chcą zatrudniać pracodawcy? Potrzeby zatrudnieniowe pracodawców i wymagania kompetencyjne wobec poszukiwanych pracowników*, Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
3. Matusiak K., Arendt Ł., Bendyk E., (2009) *Kadry przyszłości*, [w:] *Foresight nowoczesnej gospodarki*, Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
4. Raport „Dwa Światy”. *kompetencje przyszłości 2014*”, STOWARZYSZENIE ABK I INSTYTUT LIDERÓW ZMIAN.
5. Slaughter S., Leslie L.L., (1997) *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.

Agata TAMOŃ

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Kierunek: Pedagogika

Specjalność: Diagnostyka i terapia

Promotor: **dr hab. Elżbieta SAŁATA, prof. nadzw. UTH, Radom**

Osobowość nauczyciela szkoły podstawowej w opinii uczniów i nauczycieli

Personality of a primary school teacher in view of pupils and teachers

Słowa kluczowe: współczesny nauczyciel, osobowość, cechy.

Key words: contemporary teacher, personality, features.

Abstract: The aim of the study is to characterize personality of contemporary teacher on the basis of opinions of students and teachers from primary schools. According to their responses modern personality of teacher should be based on the following characteristics: openness, reliability, perseverance, dedication, empathy and unfailing willingness to help.

Nauczyciel w prawidłowy sposób wypełnia swoją zawodową rolę tylko wtedy, gdy posiada określone kompetencje i kwalifikacje. Siłą nauczyciela jest jego zasób wiedzy, zdolności i przekonania niezbędne do efektywnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole. W literaturze pedagogicznej osobowością nauczyciela

zajmowali się przede wszystkim: Wincenty Okoń, Robert Kwaśnica, Barbara Bechowska, Mieczysław Lejman, Maria i Ryszard Radwiłowiczowie, Stanisław Dobrowolski.

Zdaniem Wincentego Okonia nauczyciel to: *nazwa zawodu oznaczająca kogoś, kto uczy innych, przekazując im wiadomości i umiejętności, bądź naucza kogoś, jak ma żyć* (Okoń, 2003, s. 371).

Współcześnie, *rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej strony występuje w roli strażnika tradycji, z drugiej oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi do tego kompetencjami*” (Filipiak 2008, s. 35).

Nauczyciel musi być odpowiednio wykształcony, wręcz powinien stać się specjalistą w tym, co robi. Musi być wyszkolony zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. Powinien mieć dobrze opanowaną wiedzę ogólną i umiejętności zawodowe. Oczekiwania społeczne co do kwalifikacji oraz kompetencji nauczycielskich ulegają ciągłym zmianom.

Ważne jest określenie poszczególnych predyspozycji osobowościowych potrzebnych do nauczania, które dawały solidną motywację do pracy, gwarantowały zdobycie potrzebnych umiejętności i pozwalały na spełnienie misji nauczycielskiej. Kryły się pod różnymi nazwami m.in. jako: *dusza nauczycielstwa, talent pedagogiczny, zdolność wychowawcza, uzdolnienie zawodowe nauczyciela, ideał, typ antropologiczny, instynkt rodzicielski, intuicja opiekuńcza, dominujące właściwości psychiki, które czasem utożsamiano ze strukturą duchową, czyli osobowością. Określano ją jako uzdolnienie do zawodu nauczycielskiego, dyspozycję do wychowawczego oddziaływania wyznaczane przez zespół cech psychofizycznych* (Rusiecki, 2004, 976). Zarówno wtedy, jak i teraz wiadomym było i jest, że *szlachetna indywidualność nauczyciela stanowi nieocenioną wartość w procesie edukacyjnym* (Szkolak, 2005, s. 64). Zdaniem E.R. Hilgarda osobowość to: *zorganizowana struktura cech indywidualnych i sposobów zachowania, które decydują o specyficznych sposobach przystosowania się danej jednostki do jej środowiska. Struktura osobowości jest układem niepowtarzalnym* (za Hołodiuk, 2005, s. 5). Zgodnie ze sformułowaniem Hilgarda każdy człowiek różni się od innych dzięki swojej osobowości. Można tworzyć różne typologie, klasyfikować dane osobowości dzięki podobnym cechom. W artykule pt. „Osobowość nauczyciela wychowawcy” Joanna Hołodiuk zaznacza, że *Współczesny nauczyciel powinien się orientować praktycznie we wszystkich dziedzinach życia społecznego, być otwarty na wszelkie nowości, a jednocześnie rozsądnie dokonywać wyborów. Jako wzór dla swych podopiecznych winien się wystrzegać zazdrości i uczyć nawiązywania współpracy z różnymi osobami w celu osiągnięcia sukcesu. Współczesny nauczyciel powinien umieć akceptować i podążać za zmianami społecznymi i oświatowymi, być kreatywnym, wytrwałym i opanowanym emocjonalnie, przyjacielskim, solidarnym i towarzyskim osobą wspaniałomyślną, mającą wyznaczone wartości i postawę ideową.*

Celem moich badań było **scharakteryzowanie osobowości współczesnego nauczyciela na podstawie opinii uczniów i nauczycieli szkół podstawowych.**

Problem główny w mojej pracy był następujący:

Jaka jest osobowość współczesnego nauczyciela w percepcji uczniów oraz samoocenie nauczycieli szkół podstawowych?

Biorąc pod uwagę problem główny w mojej pracy, określiłam następujące problemy szczegółowe:

1. **Jaki zdaniem uczniów jest współczesny nauczyciel?**
2. **Jaki powinien być ideał osobowy nauczyciela w opinii uczniów i nauczycieli szkół podstawowych?**

Badania ankietowe oraz obserwacje przeprowadziłam wśród uczniów klas IV–VI oraz nauczycieli szkół podstawowych. Uczniowie odbierają swoich nauczycieli jako osoby bardzo doświadczone, wymagające, które posiadają odpowiednie kompetencje zawodowe. Przedstawiają ich jako ludzi stanowczych, umiejących się komunikować i charakteryzujących się brakiem cierpliwości w stosunku do swoich podopiecznych. Chcieliby, aby ich nauczyciele byli osobami sprawiedliwymi, otwartymi, pomocnymi oraz znającymi uczniów i ich możliwości.

Badani nauczyciele uważają, że bardzo często wykazują się brakiem kompetencji zawodowych i nie zawsze można liczyć na ich pomoc. Nie są pewni swoich kolegów z pracy, ale mimo to zgodnie twierdzą, że nauczyciele prawidłowo wykonują swoje obowiązki zawodowe. Ta sytuacja jest rozbieżna, ponieważ nie można być dobrym nauczycielem, nie mając odpowiednich kompetencji, a także chęci pomocy dla drugiego.

Osobowość współczesnego nauczyciela w opinii uczniów i nauczycieli szkół podstawowych powinna opierać się na następujących cechach: sprawiedliwość, cierpliwość, komunikatywność, empatia, znajomość uczniów i ich możliwości. Co prawda ideał osobowy nauczyciela różni się w podejściu uczniów i nauczycieli. Jednak najważniejsze cechy pokrywają się w odpowiedziach obydwu badanych grup. Uczniowie chcieliby, aby ich nauczyciele dobrze znali swoich podopiecznych i ich możliwości i aby zawsze mogli liczyć na ich pomoc. Zaś nauczyciele uważają, że ich zawód zobowiązuje do większej stanowczości.

Ukazanie najważniejszych cech współczesnego nauczyciela w opinii uczniów i nauczycieli wydaje się szczególnie potrzebne w dobie ciągłych zmian. Myślę, że opisane przeze mnie wnioski będą przydatne zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Szczególnie chodzi mi tu o młodych, zaczynających dopiero swoją pracę zawodową nauczycieli, którzy nie do końca od razu potrafią się odnaleźć w zaistniałej rzeczywistości.

Bibliografia

1. Okoń W., (2003) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
2. Filipiak E., (red.) (2008) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
3. Rusiecki M., (2004) *Osobowość nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom III, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
4. Szkołak A., (2005) *Osobowość nauczyciela klas początkowych jako wartość w procesie edukacyjnym*, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
5. Hołodiuk J., (2005). *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, „Edukacja i Dialog” nr 3.

Anna CIEŚLIK

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kierunek: Pedagogika

Specjalność: Pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi (2013–2015)

Promotor: **dr Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC**

Sytuacja zawodowa matek na kujawsko-pomorskim rynku pracy

A career situation of mothers on the labour market in Pomeranian and Kujawy region

Słowa kluczowe: macierzyństwo, rynek pracy, polityka społeczna.

Key words: maternity, labour market, social policy.

Abstract: The aim of the research of this study was to describe the employment situation of mothers at the labor market in kujawsko-pomorskie.

Wprowadzenie: Inspiracją dla badań autorki było zagadnienie łączenia roli zawodowej z rolą macierzyńską współczesnych kobiet, które jest efektem zmian cywilizacyjnych, zwłaszcza kulturowych związanych z przeobrażeniami ról społecznych.

Ramy teoretyczne. Strukturę przeprowadzonej analizy teoretycznej wyznacza pięć zasadniczych zagadnień, wokół których skupiła się refleksja Autorki, a które wpisują się w teorię rozwoju zawodowego oraz teorię ról społecznych:

1. Rola macierzyństwa w życiu kobiety.
2. Wsparcie społeczne dla kobiet umożliwiające łączenie obowiązków rodzinnych z zawodowymi.
3. Sytuacja kobiet na polskim rynku pracy.
4. Sytuacja zawodowa kobiet w krajach europejskich.
5. Realia funkcjonowania matek w kontekście pracy zawodowej.

Założenia metodologiczne. Za główny problem badawczy przyjęto pytanie: *Jak kobiety aktywne zawodowo, które realizują się w roli rodzicielskiej, oceniają swoją sytuację zawodową na kujawsko-pomorskim rynku pracy?*

Sformułowano również siedem problemów szczegółowych wraz z hipotezami badawczymi.

W badaniach wykorzystano metody: *krytycznej analizy literatury, analizy dokumentów formalnoprawnych, sondażu diagnostycznego (technika ankiety i wywiadu), elementy metody statystycznej.*

Za zmienne niezależne przyjęto *rynek pracy* oraz *cechy socjodemograficzne kobiet*, natomiast za zmienną zależną *sytuację zawodową* badanych respondentek.

Analiza i interpretacja wyników badań. Populacja badanych składała się ze 100 matek zamieszkujących województwo kujawsko-pomorskie, które pozostawały aktywne zawodowo w okresie ciąży. Wyniki badań wskazują, iż to *rodzina* stanowi najwyższą wartość w życiu respondentek (średnia 9,0), z kolei *praca* zajęła pozycję czwartą (8,11) za zdrowiem (6,52) i miłością (5,92).

Macierzyństwo pełni w życiu pracujących zawodowo matek bardzo ważną (58,0%) i ważną rolę (35,0%). *Motywami skłaniającymi kobiety w ciąży do pozostawania aktywnymi zawodowo* w tym okresie były głównie: dobry stan zdrowia (64,0%) i potrzeba kontaktów społecznych (37,0%). Sytuacja zawodowa matek w okresie ciąży była ich zdaniem taka sama (49,0%) lub porównywalna (28,0%) do sytuacji zawodowej sprzed okresu ciąży.

Badane w dużym stopniu godziły obowiązki zawodowe z rodzinnymi (65,5%). Bycie aktywną zawodowo matką skutkuje jednak: brakiem czasu dla siebie samej (67,0%), a także gorszą kondycją fizyczną i psychiczną, zmęczeniem oraz dekoncentracją (56,0%).

Większość hipotez postawionych na potrzeby pracy magisterskiej zyskała potwierdzenie. Autorka myliła się jednak w kwestii oceny sytuacji w okresie ciąży. Zakładała bowiem, że respondentki uznają ją za gorszą niż przed okresem poczęcia potomstwa. Jedna z respondentek podsumowała przeprowadzony z nią wywiad słowami *Bo ja jestem kobieta pracująca, żadnej pracy się nie boję*. Z badań własnych wynika, iż kobiety stanowią tę grupę społeczną, która pomyślnie realizuje przypisywaną im mnogość ról; cechuje się umiejętnością zarządzania czasem i determinacją, a więc tymi cechami, na które zapotrzebowanie zgłaszają pracodawcy.

Podsumowanie. Problematyka podjęta przez autorkę spotkała się z entuzjazmem i zainteresowaniem badanych kobiet. Z przeprowadzonych analiz własnych wynika, iż aktywne zawodowo kobiety, które posiadają potomstwo, charakteryzują się wysokimi kompetencjami organizacyjnymi, choć łączenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi wymaga od nich bardzo dużego zaangażowania i wiąże się z wielkim wysiłkiem z ich strony.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I., (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, Radom, ITeE – PIB.
2. Balcerzak-Paradowska B. (red.), (2013), *Praca i polityka społeczna. Współczesne tendencje i wyzwania*, Warszawa: IPiSS.
3. Gabryszak R., Magierek D. (red.), (2011), *Europejska polityka społeczna*, Warszawa: Difin.
4. Geske Dijkstra A., Plantega J. (red.), (2003), *Ekonomia i płeć: [pozycja zawodowa kobiet w Unii Europejskiej]*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Giddens A., (2012), *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Kotowska I.E. (red.), (2014), *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2013: raport tematyczny*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
7. Szlendak T. (2010), *Socjologia rodziny: ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Recenzje, konferencje, informacje

Franciszek Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS, ITeE – PIB, Warszawa 2015, s. 322

Refleksje z lektury monografii

Uwagi, niekoniecznie wstępne. Pojęcie *tożsamość* jest w ostatnim czasie często wykorzystywane w opracowaniach naukowych, w tym z zakresu pedagogiki. Określenie „tożsamość obiektu” (ang. *identity*) – w ujęciu leksykalnym – oznacza wskazanie i opisanie jego cech charakterystycznych (cechy wskaźnikowych), które umożliwią odróżnienie od siebie dwóch obiektów; pozwolą innym osobom na zidentyfikowanie, zdefiniowanie, a przez to na rozpoznawanie danego obiektu. Mówimy, że w istocie chodzi o przedstawienie katalogu cech pozwalających odróżnić określone obiekty, a przez to wskazać na charakterystyczne rysy każdego z nich.

Mówimy, że każdy obiekt charakteryzuje się tożsamością, dzięki której jest odróżnialny od innych obiektów występujących w systemie, niezależnie od ich stanu. W szczególnych przypadkach różne obiekty mogą posiadać jednakowy stan, lecz w dalszym ciągu pozostają rozróżnialne¹.

Jest to tym bardziej istotne współcześnie, gdy obserwujemy i doświadczamy systemu gwałtownych przemian we wszystkich sferach działalności człowieka. Interesujący nas zakres przemian obejmuje kulturę, a w jej obrębie świata wartości doświadczanych przez człowieka.

Tożsamość pedagogiki. Pojęcie tożsamość obiektu może być odniesione także do dyscyplin naukowych, które w istocie mogą i powinny być przedmiotem metarefleksji. Co oznacza tożsamość pedagogiki? Jaką powinna być jej prezentacja, aby oddała wystarczająco dokładnie specyfikę pedagogiki?

Dla M. Nowaka: „Gdy stawiamy problem **tożsamości** jakiejś dyscypliny, wiążemy zwykle z zagadnieniem jej **specyfiki**, powstaje natychmiast kolejna trudność, którą możemy wyrazić w postaci pytań: *Specyfiki czego? Czy samej działalności wychowawczej? Czy też specyfiki myślenia pedagogicznego?*”².

Mówiąc o specyfice obiektu nas interesującego (np. pedagogicznej działalności wychowawczej, czy o specyfice nauki) zwracamy uwagę na **przedmiot materialny i formalny** danej nauki. Dodajmy dla jednoznaczności, że **przedmiot materialny nauki oznacza to, co jest dane do zbadania; przedmiot formalny nauki, to jej aspekt** (względ badań); czyli

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87>

² M. Nowak, *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, 1(31), 2013.

to, **pod jakim kątem badamy** to, co jest dane do zbadania. Tak rozumiany obiekt tożsamości przedstawia się różnie w odniesieniu do poszczególnych nauk, a nawet dla całych grup nauk. Przykładowo inaczej on jest pojmowany w odniesieniu do nauk przyrodniczych, jeszcze inaczej w relacji do nauk humanistycznych i społecznych, filozoficznych czy teologicznych. I chociaż może dotyczyć on tego samego wycinka rzeczywistości badanej, to różnicuje go wzgląd badań³.

Dodajmy, że dla charakterystyki dyscypliny naukowej nie jest obojętna także metoda naukowa, czyli sposób systematycznie stosowany w celu zdobywania wiedzy naukowej oraz procedury badań jako zespoły przepisów określających sposób badania tego, co jest dane do zbadania. Pełna charakterystyka dyscypliny nie może pomijać katalogu zadań nauki, czyli tego, czemu ma służyć poznanie naukowe. Uzupełnieniem tego katalogu jest prezentacja konwencji terminologicznej.

Wynikające stąd pytania nie są nowymi w refleksji pedagogów. Są jednak na tyle złożonymi, że trudno dziś byłoby uznać, iż mamy na nie jednoznaczną odpowiedź.

Zapewne jednak zgodzić się należy z najogólniejszym stwierdzeniem, iż pedagogika jest **systemem** dyscyplin naukowych. I już w tym wymiarze pedagogika – jako obiekt tożsamości – także powinna wyraziście prezentować własną tożsamość. Do niej bowiem odnosić powinniśmy – zgodnie z **zasadą systemowości** – cechy podstawowe każdej subdyscypliny pedagogicznej. Jak słusznie

pisze T. Hejnicka-Bezwińska: *Problem tożsamości pedagogiki – a właściwie (problem – W.F.) ewolucji tożsamości pedagogiki w warunkach zmiany kulturowej – jest problemem kontrowersyjnym i niezmiennie wywołuje poznawcze zaangażowania intelektualne i emocjonalne, uruchamia także wielki opór skierowany przeciwko podejmowaniu tej problematyki*⁴. Warto w tym miejscu wspomnieć szeroką dyskusję nad tymi kwestiami, jaka miała miejsce w Polsce. Była ona kontynuowana przez I Zjazd Pedagogiczny (1993) i podejmowana w wielu opracowaniach.

Można powiedzieć, że dla rozwoju teorii pedagogicznych takie zróżnicowanie opinii, poglądów i przekonań jest czynnikiem dalszego ich rozwoju⁵.

Jakich problemów dyskusja w związku z tak ujmowaną problematyką ona dotyczyła? Dotyczyła wszystkich komponentów pedagogiki ogólnej, która została reaktywowana po roku 1989 i miała ambicje przejęcia tego, co w socjalistycznej teorii wychowania czyniono obiektem badań (czy słusznie?!).

Skoro tożsamość pedagogiki ogólnej wyznaczana jest przez jej przedmiot badań, stajemy przed pytaniem otwartym dotyczącym owego przedmiotu badań?

Przedmiot badań powinien – zdaniem M. Nowaka – odzwierciedlać specyficzną jej problematykę, którą się ona zajmuje, **specyfikę jej uprawiania i prowadzenia badań**, niepowtarzalną historię jej rozwoju (na przestrzeni historii istnienia danej dyscypliny) i perspektywy

³ Specyfikę badań przyrodniczych i humanistycznych przedstawiłem szerzej w książce: *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Rzeszów 2013.

⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36, 2013.

⁵ I Zjazd Pedagogiczny przyjął ogólny temat: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*.

jej rozwoju⁶. I jak się wydaje te **dwa aspekty** należy wyraziście eksponować: **przedmiot i metodologię jego badania.**

Jeżeli pedagogika jest **systemem** dyscyplin naukowych, to ważne jest pytanie o jego komponenty i relacje, jakie między nimi można określić. Stanowiska prezentowane przez różnych pedagogów są zróżnicowane. Obecnie *pedagogika ogólna* – zauważa T. Hejnicka-Bezwińska – jest subdyscypliną obejmującą takie obszary tematyczne, które wskazują na jej przedmiot badań. Należy tutaj zdaniem Autorki wymienić: współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne, filozofię edukacji, aksjologię wychowania, metodologię badań procesów i dyskursów edukacyjnych, ontyczne podstawy edukacji i jej funkcje społeczne, język pedagogiki, tożsamość pedagogiki w procesie przejścia od ortodoksji do heterogeniczności, metateorię pedagogiki (czym jest „ogólność” w pedagogicznym myśleniu o edukacji), relację pomiędzy wiedzą pedagogiczną a praktyką edukacyjną oraz refleksję nad miejscem pedagogiki w kontekście przemian edukacyjnych⁷.

Stefan Kunowski specyfikę i tożsamość pedagogiki pojmował jako działalność wyznaczaną przez ukierunkowanie się na cel rozumiany jako „dobro rozwojowe człowieka – nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się. W przeszłości, nastawione ku przyszłości – dzięki czemu człowiek może się doskonalić i osiągać kres procesu rozwoju”⁸.

Tożsamość pedagogiki pracy.

Aby mierzyć drogę przyszłą, trzeba wiedzieć skąd się wyszło pisał C. K. Norwid.

Nawiązując do powyższej sentencji, warto zauważyć, że F. Szlosek stawia bardzo wyraziście pytanie: *dlaczego tak późno, w zasadzie dopiero w końcowej fazie rozwoju społeczeństwa industrialnego, dostrzeżono potrzebę naukowego poznania tego, co stanowiło o istocie funkcjonowania tegoż społeczeństwa, a co w pewnym uproszczeniu sprowadza się do przygotowania człowieka do efektywnej pracy zawodowej w warunkach szybkiego rozwoju naukowo-technicznego i technologicznego i do jego skutecznego funkcjonowania na stanowisku pracy?* (s. 11). Interesująca jest odpowiedź Autora. I w dużym stopniu jest ona trafna. Wydaje się jednak, że nie tylko przytoczone względy i uwarunkowania społeczno-polityczne legły u podstaw tego stanu spraw. Dodać należy, iż od początku swojego istnienia pedagogika pracy z trudem odnajdywała swoje miejsce w rodzinie nauk pedagogicznych. Wielu pedagogów nie uznawało potrzeby jej usamodzielnienia. I nie wynikało to często z ich złej woli, lecz taki był poziom rozwoju nauk pedagogicznych. Wskazują na to choćby interpretacje podstawowych kategorii pedagogiki, np.: uczeń, uczenie się, edukacja, dziedziny wychowania. Przyczynę drugą upatruję także w niedostatku badań nad istotą człowieka, podstawowego obiektu zainteresowań wszystkich nauk pedagogicznych. Wreszcie niebagatelną sprawą jest także to, że pojęcie pracy rozumiano przede wszystkim w znaczeniu ekonomicznym. I mimo tego, że w propagandzie głoszono hasło *praca najwyższą wartością* w żaden sposób nie przekładało się ono na

⁶ M. Nowak, op. cit.

⁷ *Słownik kategorii pojęciowych: Pedagogika ogólna*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 496.

⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 38.

działalność pedagogiczną i *kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy*.

Aktualnie istnieje konieczność podejmowania refleksji nad fundamentalnymi pytaniami o tożsamość pedagogiki pracy. Brak naukowej refleksji nad wzmiankowanymi wyżej problemami w pedagogice pracy oznaczałby regres w jej rozwoju. Ma to tym bardziej mocne uzasadnienie w tym, że obecnie **praca człowieka** – i wielorakie jej wyniki – uległy niemal całkowitej przemianie ilościowej i jakościowej. Zjawiska, jakie wpisują się w treść pracy współcześnie realizowanej, są niemal całkowicie inne niż te, jakie występowały w okresie budowania podstaw pedagogiki pracy (a więc blisko 50 lat temu).

Osobliwość pedagogiki pracy obecnie uprawianej w badaniach i praktyce oświatowej wyraża się jednak nie tylko w podkreślaniu odmienności właściwości pracy współcześnie realizowanej. Skoro jest ona inna, to jako źródło wartości pedagogicznych generuje inne systemy wartości. Zmienia się jej znaczenie i funkcje w procesach wychowania **człowieka**. Ulegają one dalszej przebudowie, a raczej rozbudowie. Czy tylko? Moim zdaniem na nowo należy **odczytywać sens wszystkich komponentów systemu wychowania** przez pracę, do pracy, w pracy; wychowanie w systemie wartości i ku wartościom pracy. A nie będzie przesady w twierdzeniu, że taka potrzeba istnieje także w odniesieniu do pozostałych komponentów systemowo ujmowanej problematyki obecnie uprawianej pedagogiki pracy.

Zauważyc także należy, że fundamentalną kategorią pedagogiki pracy jest **praca człowieka** w jej ogólnym ujęciu, a **praca zawodowa w szczególności**. I chociaż prawdą jest, że **praca zawodo-**

wa jest najbardziej reprezentatywnym rodzajem pracy ludzkiej, nie oznacza to, że w analizach i badaniach współczesnej pedagogiki pracy nie musimy sięgać bardzo głęboko do konstytutywnych cech pracy jako takiej. Okazuje się bowiem, że te jej właściwości, które w przeszłości były okazjonalnie dostrzegane i mało doceniane, stają się obecnie dominujące. Przykładem takiego syndromu właściwości są **etyczne i aksjologiczne wymiary pracy człowieka**.

Janusz Tarnowski podkreślał, że: „Skoro pedagogika (...) opracowuje **naukowo pozytywny sposób oddziaływania na człowieka** w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej”⁹ (podkr. W.F), to w takich sformułowaniach odnajdujemy personalistyczne określenie wychowania jako **wspomagania człowieka w rozwoju jego człowieczeństwa**. Czy to określenie wpisuje problematykę pedagogiki pracy w nurt badań funkcji wartości w wychowaniu, a przez to w dążenie do określenia aksjologicznej istoty człowieka?

Niezmiennie podtrzymuję pogląd, że nasza obecna wiedza o tym, **kim jest człowiek** – osoba i podmiot pracy – diametralnie różni się od wiedzy sprzed kilku czy kilkunastu lat. A to dla problematyki stanowiącej trzon zainteresowań dzisiaj uprawianej pedagogiki pracy jest kwestią niezmiernie ważną. Współczesna wiedza o człowieku pozwala na nowo odpowiadać na pytania o jego istotę.

Możemy przez to stwierdzić, że obecnie główne obiekty badań pedagogiki pracy (człowiek i jego praca) uległy radykalnej przebudowie. W tej sytuacji

⁹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 54.

pytanie o charakterystyczne rysy uprawianej obecnie pedagogiki pracy ma pełne uzasadnienie.

Pytanie to pojawiło się w podejmowanych przeze mnie wysiłkach na rzecz ukazania nowego systemu problematyki badań pedagogiki pracy. Już w książce *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej* (Rzeszów 2013) stawiałem pytania: po co dodawać słowo *humanistyczne* (?), może raczej określać je terminem *współczesna pedagogika pracy* (?)

Struktura monografii *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Omawiana monografia została zaprezentowana w czterech częściach, uzupełniona *uzasadnieniem koncepcji pracy, refleksją końcową i bibliografią*. Trzy pierwsze części mają charakter analityczny i odnoszą się do fundamentalnych pytań z zakresu metodologii nauk pedagogicznych zmierzają do określenia przedmiotu formalnego pedagogiki pracy. Kolejne części noszą następujące tytuły: I) *W poszukiwaniu statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy*; II) *System pojęciowy pedagogiki pracy*; III) *Założenia metodologiczne, procedury oraz metody badań charakterystyczne dla pedagogiki pracy*. Już tytuły tych części wskazują, że Autor dąży w nich do wskazania na *kluczowe elementy świadczące o tożsamości naukowej i dyscyplinarnej pedagogiki pracy*.

Tytuły sześciu rozdziałów pierwszej części są nie mniej znaczące. 1.1. *Jak rozumiem status tożsamości naukowej*; 1.2. *Stan teoretyczności pedagogiki pracy*; 1.3. *Pedagogika pracy czy pedagogika zawodowa*; 1.4. *Ewolucja przedmiotu badań i zainteresowań pedagogiki pracy*; 1.5. *Obszary i działy badawcze (...) pe-*

dagogiki pracy; 1.6. *Przedmiot badań i obszary problemowe pedagogiki pracy w kontekście współczesnych rozstrzygnięć edukacyjnych i ekonomicznych*.

W części II odnajdujemy rozważania dotyczące *systemu pojęciowego pedagogiki pracy*. Słusznie zauważa F. Szlosek, że **system pojęciowy pedagogiki współczesnej, a w konsekwencji także pedagogiki pracy, wymaga reinterpretacji**. Potrzeba taka wynika z nowych warunków funkcjonowania edukacji we współczesności. I ta uwaga dotyczy wszystkich kategorii pedagogicznych, o czym pisałem w nowo opracowanym tekście¹⁰, a także dosyć szeroko w książce *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, (Część II, Rozdział III, s. 205 i n., Rzeszów 2013). Treści prezentowane przez F. Szloska dopełniają analizę tej problematyki.

Wypada jednak zauważyć, że trudności z pedagogiczną interpretacją istoty pracy ludzkiej rzutują na pozostałe kwestie problematyki badań współczesnej pedagogiki pracy. Powtórzę tutaj twierdzenie **nie da się zrozumieć istoty pracy człowieka bez jakiegoś rozumienia człowieka; nie da się zrozumieć człowieka, bez jakiegoś rozumienia jego pracy**. Niestety z przykrością stwierdzam, że pedagodzy pracy wykazują dużą wstrzeźliwość wobec konsekwencji wynikających z tego stwierdzenia. Niewystarczające na potrzeby pedagogiki są badania nad istotą człowieka i jego modelowaniem. Pedagodzy oczekują na metodologiczne rozwiązania problematyki analizy wyników pracy człowieka; białą plamę stanowią problemy

¹⁰ Por., W. Furmanek, *Problematyka języka pedagogiki (pracy)*, „Labor et Educatio” (w druku).

psychopatologii pracy, w tym zaburzeń w świecie aksjologii człowieka pracującego i bezrobotnego itd.

Część czwarta, najbardziej rozbudowana objętościowo chociaż nie jakościowo, na co zwraca uwagę sam Autor, zatytułowana jest: *Wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego (spojrzenie z perspektywy pedagogiki pracy)*. Obejmuje ona trzy rozdziały, z których trzeci: *Kształcenie zawodowe w Polsce po 1945 roku w kontekście złożoności historycznej, mnogości sprzecznych koncepcji oraz zmian cywilizacyjno-kulturowych* został poświęcony omówieniu ujętych w dziewięć okresów rzeczywistych i pozorowanych działań reformatorskich odnoszonych do organizacji i funkcjonowania szkolnictwa zawodowego w powojennej Polsce. Możemy stwierdzić, że celem tej części było ukazanie meandrów rozwoju systemu edukacji zawodowej w Polsce od zakończenia II wojny światowej do dnia dzisiejszego. Przedłużeniem tych refleksji powinna być prognoza rozwoju polskiej edukacji zawodowej. Niestety w tej monografii tych refleksji Autor nie zamieszcza.

Ten interesujący, duży objętościowo fragment monografii – liczący blisko 90 stron, tj. 1/3 objętości – w istocie rzeczy poświęcony jest kolejnym próbom reformowania systemu edukacji zawodowej. Dobrze się stało, że Autor nie poszedł drogą analizy zmian jakie następowały w miarę wprowadzania reform polskiej oświaty (1946, 1948, 1949 – CUSZ; 1961; 1973, 1989 i ostatnie).

Autor poprzedzając prezentację poszczególnych okresów zmian, przypomina podstawowe założenie wyprowadzone z **socjoekonomicznego modelu rozwoju i zachowań człowieka** (por. R. 4.2).

Można je ująć następująco: *w gospodarce rynkowej prawidłowa droga edukacyjna jednostki ludzkiej kończy się zdobyciem kwalifikacji zawodowych umożliwiających jej wejście na rynek pracy* (s. 212). Wprowadzane zmiany w systemie edukacji zawodowej wartościować należy zdaniem Autora (ocena subiektywna) z uwzględnieniem potrzeb ekonomicznych i innych uwarunkowań charakterystycznych dla danego okresu (s. 213).

O reformie w systemie edukacji można mówić wówczas, gdy zmiana nią wprowadzona jest zasadnicza. W moim odczuciu prezentacja wprowadzonych zmian jest dosyć daleko posuniętym uproszczeniem całej problematyki efektywności edukacji zawodowej, widzianej z perspektywy pedagogicznej. Bez wątplenia obecnie pedagogika pracy potrzebuje pełniejszej oceny rozwiązań minionego okresu. W tym celu należy pełniej wykorzystać dorobek teoretyczny i metodologiczny pedagogów specjalizujących się w analizach komparatystycznych rozwiązań wprowadzanych w ramach zmian i reform oświatowych. Wspomnę choćby to, że wśród rozmaitych klasyfikacji reform wymienia się **różne strategie reform oświatowych**¹¹.

W literaturze wymienia się typy reform: **naprawcze, modernizacyjne, strukturalne i systemowe**. A.M. de Tchorzewski wymienia **zasady reformowania oświaty**: realności, komplementarności, akceptacji, wiarygodności¹².

¹¹ Por., T. Lewowicki, *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, pod red., K. Deneka, T. M. Zimnego, Częstochowa 1999, s. 11–19.

¹² A.M. de Tchorzewski: *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, pod red., A. Karpińskiej, Białystok 2002.

Sądę, że ten dorobek metodologiczny pedagogiki powinien być przez Autora omawianej monografii mocniej wyeksponowany. Do takiego działania obliguje nas paradygmat systemowości.

Nie podejmuję się w tym opracowaniu merytorycznej dyskusji z Autorem tej monografii co do prezentowanych ocen wymienionych dziewięciu okresów zmian w edukacji zawodowej. Ważne jest to, że temat został zainicjowany i oczekuje na dalsze rozwinięcie.

Czy na podstawie prezentowanych w książce faktów możemy skonkretyzować odpowiedź na pytanie o jutro polskiej edukacji zawodowej? Nie wydaje się to możliwe na drodze aproksymacji. Polska gospodarka, ale i polska oświata, potrzebuje nowych rozwiązań pedagogicznych dla edukacji zawodowej. Gdzie należy szukać przesłanek niezbędnych w tym zakresie? Bez wątplenia w odkrywaniu prawidłowości przemian zachodzących w pracy człowieka. W tym szczególnie w bardzo zróżnicowanych rodzajach jego pracy zawodowej. O niektórych trudnościach tej analizy pisałem w oddzielnej monografii¹³.

Konkluzja. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie są podstawowe czynniki sprawcze przemian pedagogiki pracy, leży u podstaw omawianej monografii. Owe czynniki decydowały i zapewne decydują dalej o dynamiczne dojrzewania pedagogiki pracy. Oznacza to z jednej strony, że interesująca nas dyscyplina naukowa jest ciągle w stanie tworzenia w takim znaczeniu, jak to rozumiał S. Palka. Z drugiej zaś strony

oznacza, że tożsamość pedagogiki pracy wymaga ciągłego wartościowania. Jest to tym bardziej znaczące, że jak zauważa F. Szlosek związek, jaki istnieje pomiędzy pedagogiką (jako systemem nauk) a pedagogiką pracy ma charakter relacji dwukierunkowej. Swoiste sprzężenie zwrotne ujawnia się w tym, że pedagogika pracy szeroko korzysta z osiągnięć innych nauk, w tym nauk pedagogicznych; ale i jej osiągnięcia otwierają nowe pola badań pedagogów. Ocena siły tego sprzężenia wymaga doprecyzowania zakresu treści przedmiotu badań współczesnej pedagogiki pracy. Jeżeli tylko pozostaniemy – jak czyni to F. Szlosek (s. 9/10) – przy problemach wychowania przez pracę i wychowania do pracy, to zagubimy wiele ważnych problemów niezbędnie koniecznych do badania przez pedagogów pracy. Koniecznością staje się szerokie postrzeganie tych zagadnień. Niemniej jednak, gdy dokonamy namysłu nad wywołanymi tutaj dziedzinami wychowania, to stajemy przed szeroką panoramą nowych zagadnień¹⁴.

Podkreślmy wyraźnie deklarację Autora dotyczącą przyjętych założeń. *Głębia i zakres zmian* (rozumiem, że spowodowanych wyszczególnianymi wcześniej czynnikami W.F.) *zrodziły konieczność przebudowy teoretycznych podstaw tej dyscypliny lub w przypadku niektórych też, stwierdzeń i założeń – całkowitego ich przeorientowania* (s. 14). W pełni podzielam ten pogląd. Dałem temu wyraz w dotychczas przygotowanych monografiach.

¹³ Por., W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.

¹⁴ Por., W. Furmanek, *Zagubione i zaniedbane tereny badań pedagogiki współczesnej*, [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży-konteksty edukacyjne i społeczne*. Pod red. K. Barłóg, E. Kensy i M. Rorat. Rzeszów 2012, s. 13–55.

Bibliografia

1. Furmanek W., *Problematyka języka pedagogiki (pracy)*, „Labor et Educatio” (w druku).
2. Furmanek W., *Zagubione i zaniedbane tereny badań pedagogiki współczesnej*, (w:) *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży – konteksty edukacyjne i społeczne*. Pod red. K. Barłóg, E. Kensy i M. Rorat. Rzeszów 2012, s. 13–55.
3. Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów 2014.
4. Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36, 2013 <https://pl.wikipedia.org/wiki/To%C5%BCsam%C5%9B%C4%87>
5. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 38.
6. Lewowicki T., *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, pod red., K. Deneka, T.M. Zimnego, Częstochowa 1999, s. 11–19.
7. Nowak M., *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, 1(31), 2013.
8. *Słownik kategorii pojęciowych. Pedagogika ogólna*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 496.
9. Tarnowski J., *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 54.
10. Tchorzewski A., *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, pod red., A. Karpińskiej, Białystok 2002.

prof. dr hab. Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiczny
Katedra Pedagogiki Pracy
i Andragogiki
furmanek@ur.edu.pl

W pedagogice pracy – zmiany konieczne

Przeobrażenia społeczno-polityczne i gospodarcze, jakie w Polsce zachodzą, poczynając od 1989 r. sprawiły, że konieczne są też zmiany w nauce zarówno w sferze badawczej, jak i organizacyjnej, odnoszące się do wszystkich rodzajów szkolnictwa i jego ściślejszym powiązaniem z rykiem pracy. Problematykę tę podejmuje profesor Franciszek Szlosek w książce, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Generalnie publikacja odnosi się do pedagogiki pracy, ale Autor nie poprzestaje tylko na tym, osadza to w szerokim kontekście społecznym, uwzględnia też organizację szkolnictwa wyższego i średniego, zwłaszcza szkolnictwa zawodowego. W Polsce zmienił się bowiem nie tylko system społeczno-polityczny, ale również gospodarka, która poprzednio oparta była o zasady nakazowo-rozdzielcze, a w nowych warunkach musiała przekształcić się na gospodarkę rynkową. Zmieniały się też poglądy i polityka dotycząca pracy, jej wykonywania i wynagradzania. Pamiętać jednak zawsze należy, że praca niezależnie od ustroju i często zmieniających się poglądów jest potrzebna człowiekowi, podejmuje to między innymi pedagogika pracy. Dziś w Polsce praca jest dobrem poszukiwanym, mówiąc popularnie – rynkowym.

W tak rozumianej i zmieniającej się sytuacji co najmniej z kilku względów należy podkreślić i wyraźnie zaakcentować, na czym polega wartość omawianej książki: po pierwsze: jest to pierwsze tak obszerne opracowanie naukowo-badawcze związane z pedagogiką pracy w warunkach zmian zachodzących w naszym

kraju i rozwijającej się gospodarki rynkowej. Stawia prognozy, co można i co należy zmienić, aby pedagogikę pracy przystosować do nowych warunków, gdyż poprzednio w ramach ustroju socjalistycznego i gospodarki nakazowo-rozdzielczej wiele spraw wyglądało inaczej; po drugie: Autor przeprowadził gruntowną analizę związaną z dorobkiem nakazowo-badawczym omawianej dyscypliny, co sprawia, że jest to krytyczne opracowanie oparte o własne badania. Widać, że głęboko tkwi w omawianej problematyce, mówiąc krótko, dobrze zna rzemiosło pedagogiki pracy. Odwołuje się też do znanych autorytetów z tej dziedziny wiedzy, często też z nimi polemizuje; po trzecie: mamy tu naukową wykładnię, jak wiele należy zrobić z przyszłości, aby pedagogikę pracy przystosować do polskiej gospodarki, aby była jej pomocna. Podkreślana jest też szczególnie rola szkolnictwa zawodowego, zauważane są jego braki, jak chociażby zupełny niewypał z formą szkolnictwa zawodowego nazywaną jako technika profilowane. Zapytuje o co w tym chodzi?

Z analizy książki wynika, że Autor nie tylko zauważa te problemy, ale je rozumie, widać, że są mu one bardzo bliskie. Nic nie jest oderwane tu od polskiej współczesnej rzeczywistości i nie jest to jakieś studium teoretyczne przeznaczone dla niewielkiej grupy specjalistów. Przeciwnie, książka napisana jest językiem zrozumiałym dla człowieka, który niekoniecznie związany jest z pedagogiką i kształceniem zawodowym. Osadzona została w konkretnych realiach polskiej rzeczywistości, gdyż w porównaniu z państwami zachodnimi u nas, w Polsce, zbyt często zmieniane są systemy oświatowe i organizacja szkolnic-

twa na różnych szczeblach. Nie zawsze to dobrze wychodzi. Istotne jest również że na jej łamach nie spotykamy jakiegś totalnej krytyki – co dziś jest bardzo modne – tego, co było w przeszłości, jako złe, niedobre i co powinno ulec zapomnieniu. Przeciwnie, spotykamy solidne analizy w odniesieniu do pedagogiki pracy i jej znaczenia, poczynając od początku XX w. Pojawiają się nazwiska znanych historyków, jak Kazimierz Tymieniecki, działaczy oświatowych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej jak Janusz Jędrzejewicz, którzy tak wiele wnieśli w rozwój polskiej pedagogiki, w tym również pedagogiki pracy. Tworzyli podstawy polskiego szkolnictwa zawodowego, wychowania obywatelskiego i państwowego.

Na tej kanwie Autor szeroko omawia problemy odnoszące się do pedagogiki pracy w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego, gdzie pedagogika pracy zawsze miała i niewątpliwie do dziś ma szczególnie ważne znaczenie. Zauważa też braki i niedociągnięcia tamtego okresu, zbyt dużą ideologizację, ale od tego nawet dziś jest trudno się ustrzec. Analiza tych zagadnień pozwala zrozumieć, jak wielkie znaczenie miało szkolnictwo zawodowe przy odbudowywaniu kraju ze zniszczeń wojennych i pomimo upływu czasu wiele rozwiązań można stosować współcześnie, rozumiały przy uwzględnieniu koniecznych zmian związanych z wymogami czasu współczesnego, a także przy koniecznym uwzględnieniu potrzeb gospodarczych i zmian, jakie zachodzą w Polsce i na świecie.

Podstawowa część książki odnosi się do współczesności i przyszłości. Nie trzeba udowadniać, jak jest to ważne. Dlatego obok własnych, autorskich uwag

mamy tu sporo statystyki, różnego rodzaju porównań, stawiane są pytania i formułowane różnego rodzaju oceny, których w krótkiej recenzji nie da się omówić ani nawet przytoczyć. Są natomiast konkretne odniesienia do pedagogiki pracy. Istotne są również rozważania odnoszące się do zawodu, jak chociażby czy dana osoba ma taki a taki czy inny zawód. Potocznie zdawać by się mogło, że jest to pytanie proste, a nawet wręcz banalne, ale z punktu widzenia pedagogiki pracy tak nie jest, bowiem „zawód jest to dookreślony, choć zmieniający się pod wpływem przemian cywilizacyjno-kulturowych, zbiór zadań wykonywanych systematycznie przez człowieka na stanowisku pracy dzięki posiadanym przez niego kwalifikacjom”.

Jest to wskazówka do dalszych rozważań, że dla pedagogiki pracy zawód i jego wykonywanie jest niesłychanie ważnym obszarem zainteresowań i prowadzi do koniecznych wnikliwych badań. W książce oparte zostało to zarówno o wątki teoretyczne, jak i praktyczne. Mogą to być również wskazówki co do przyszłych reform szkolnictwa w Polsce, zwłaszcza zawodowego. Temu rodzajowi szkolnictwa Autor poświęcił bardzo dużo uwagi. Zgromadził bogaty materiał statystyczny i porównawczy, wykorzystał też badania naukowe i publikacje badaczy w Polsce i z innych państw. Są to różnego rodzaju analizy, porównania i wskazówki, w jakim stopniu i kiedy należy przeprowadzać reformy szkolnictwa wyższego i średniego, tak aby odpowiadały wymogom rynku pracy, aby nie kształcić tylko dla pozyskania dyplomu, lecz aby ten dyplom i uzyskany zawód po szkole średniej czy wyższej był przydatny. Dlatego też szkolnictwo zawodowe – zdaniem F. Szloska – musi być bardziej

niż dotychczas powiązane z rynkiem pracy i wymogami biznesu. W gospodarce rynkowej ma to znaczenie podstawowe.

Bardziej ważne niż wymyślane różnego rodzaju „uczone” definicje określające czym jest zawód. Często jest tak, a co zauważał też Bogdan Suchodolski, że nie tylko w pedagogice, ale także innych profesjach ważny jest tak zwany zdrowy rozsądek. Tu nam w Polsce często tego brakuje, gdyż bardzo często różne racje polityczne przysłaniają nam ten zdrowy rozsądek. Jest to szczególnie istotne we współczesnych konstelacjach zwłaszcza w odniesieniu do pedagogiki pracy i zwłaszcza gdy mówimy o zawodzie, kwalifikacjach, umiejętnościach. Bo tak naprawdę żaden przepis i żadna definicja nie może tego sklasyfikować. Nigdy bowiem nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć i rozeznaczyć, jakie możliwości tkwią w ludziach. Z tym chyba każdy jest w stanie się zgodzić.

Właśnie na tym polu Autor przeprowadził ambitne studia porównawcze, zapoznał się z organizacją i zmianami w polskim szkolnictwie zawodowym, uwzględnił też dorobek innych autorów między innymi Stefana Kwiatkowskiego. Z książki wynika też, że współczesne dyskusje związane ze szkolnictwem zawodowym i jego przyszłością są często prowadzone w oderwaniu od rzeczywistości, co trudno jest zrozumieć i później realizować, zwłaszcza w terenie. W książce stawianych jest wiele pytań zachęcających do dyskusji, jak chociażby co rozumiemy i co kryje się pod takimi pojęciami jak: kwalifikacje, umiejętności, zawód, wiedza itp. Z punktu widzenia pedagogiki pracy kwalifikacje i umiejętności można podzielić na „podstawowe, uzupełniające i specjalistyczne. Przez

umiejętności podstawowe rozumie się umiejętności stanowiące trzon określonego zawodu, których posiadanie jest konieczne do wykonywania najważniejszych rodzajów zadań charakterystycznych dla tego zawodu jako główne. Z kolei umiejętności uzupełniające – to rozwinięte umiejętności podstawowe, wspomagające je w wykonywaniu zadań o dużym stopniu złożoności w warunkach problemowych. Wreszcie umiejętności specjalistyczne, czyli dodatkowe umożliwiające wykonywanie nowych zadań wynikających ze zmian technologicznych”.

Z rozważań zawartych w książce jasno wynika, że w żadnym wypadku nie powinno dochodzić do marginalizacji szkolnictwa zawodowego, co niestety nawet obecnie w Polsce ma miejsce i tak naprawdę to nie ma dziś u nas modelu szkolnictwa zawodowego, co z kolei prowadzi do deprecjacji zawodów i szkół zawodowych. Jest to niekorzystne dla rozwoju gospodarczego naszego kraju. Autor ma dosyć krytyczne oceny związane z reformami szkolnictwa zawodowego ale nie tylko. Wyjaśnia, że składają się na to różne przyczyny. Generalnie w polskim szkolnictwie wciąż jest zbyt wiele polityki, co nie jest najlepsze. Na upolitycznienie polskiej szkoły uwagę zwracają również inni autorzy (B. Sliwerski), uważając, że jest to mało przyszłościowe, a często nawet szkodliwe.

W Polsce wciąż na ten temat mówi się bardzo wiele, ale wciąż czyni się zbyt mało, gdy tymczasem reformy są konieczne. Dziś są wymogi, aby w czasach współczesnych rozwój opierał się na społeczeństwie wiedzy. Nie ulega żadnej wątpliwości, że jest to prawda, zdawać

by się mogło – taka zwyczajna, naturalna – ale wciąż jakże trudna do realizacji. W szkolnictwie różnych szczebli zmiany są konieczne i jeżeli będą one szybsze, tym lepiej. Pewne początki daje się już zauważyć, ale ważne jest, aby były one do końca doprowadzane. Zbyt częste zmiany administracyjne na stanowisku ministra edukacji narodowej oraz ministra nauki i szkolnictwa wyższego nie sprzyjają konstruktywnym rozwiązaniom i spodziewanym sukcesom, przeciętnie ministrowie edukacji sprawowali swój urząd niewiele ponad półtora roku. Nie mieli żadnych szans na wprowadzenie swoich edukacyjnych wizji. Czy jest to dobrze, czy źle? Pytanie pozostaje otwarte.

W zakończeniu książki czytamy, że należy mieć nadzieję i snuć marzenia, by tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych stała się inspiracją do zintensyfikowania dyskursu nad korektą i wzbogaceniem podstaw teoretycznych tej subdyscypliny. Autor zachęca do refleksji osób kształtujących politykę oświatową i tych, którzy kształcą, a także tych, którzy bezpośrednio przeprowadzają różnego rodzaju reformy, aby więcej uwagi zwracali ku szeroko rozumianemu kształceniu zawodowemu w całym polskim systemie oświatowym, wówczas mogłoby być lepiej. Autor omawianej książki odpowiada w iście filozoficzny sposób „znając jednak siebie, wiem, że najczęściej stawiam sobie cele mało lub wcale nierealne”. Z książką warto się zapoznać.

prof. zw. dr hab. Ludwik Malinowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

Pedagogika pracy ***Franciszka Szłoska***

Pedagogika pracy jest subdyscypliną naukową, której przedmiotem badań pozostaje praca człowieka, jej wielorakie uwarunkowania, oddziaływanie społeczne i wychowawcze na jednostkę. Ważne miejsce zajmują aspekty relacji: człowiek–wychowanie–praca. Książka jest próbą całościowego myślenia o tej dziedzinie wiedzy z perspektywy nowych uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych i społeczno-ekonomicznych, determinujących dojrzewanie naukowe pedagogiki pracy.

Niezbędnej redefinicji, jak zaznacza Autor w *Uzasadnieniu koncepcji pracy* (s. 9), wymaga, gdyż zachodzi konieczność jej miejsca w rodzinie nauk pedagogicznych i nauk o pracy, co oznacza, że zaistniała potrzeba dookreślenia na nowo przedmiotu badań pedagogiki pracy.

F. Szłosek na kartach tej monografii porządkuje pedagogikę pracy, oddając jej intensywność, jej dokonania w zakresie tworzenia podstaw teoretycznych, rozumianych szeroko założeń metodologicznych. Wskazuje na potrzebę innego spojrzenia na jej wiele podstawowych, konstytutywnych założeń teoretycznych i metodologicznych. Zebrany materiał pozwolił Autorowi na całościowe spojrzenie na proces i stan rozwoju dziedziny wiedzy związanej z pedagogiczną perspektywą naukowego spojrzenia na relację: człowiek–wychowanie–praca. Praca ta prezentuje dokonania poszczególnych twórców tej subdyscypliny i ich kontynuatorów wraz z subiektywną autorską wykładnią tych dokonań.

Po krótkim uzasadnieniu koncepcji i zamiast wprowadzenia (s. 9–14) praca składa się z czterech części. Część

pierwsza zatytułowana: *W poszukiwaniu statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy* (s. 15–86) wprowadza Czytelnika w rozumienie pojęcia status tożsamości naukowej. Po przytoczeniu sformułowaniu tych określeń przez innych twórców Autor sam podjął się próby zdefiniowania statusu tożsamości naukowej jako „zbiór cech ukazujący jej autonomiczność naukową oraz związki z innymi dziedzinami wiedzy wyznaczającymi miejsce i rolę tej dyscypliny w szerokim kontekście kulturowym” (s. 17).

Kolejno prezentuje obszary i działy badawcze według T. Nowackiego, S. Kaczora, R. Gerlacha, S.M. Kwiatkowskiego. Reasumując – mamy do czynienia z subdyscypliną podejmującą doniosłą problematykę społeczną i dobrze osadzoną w naukach o wychowaniu, jak i w rodzinie nauk o pracy.

Część druga – *System pojęciowy pedagogiki pracy* (s. 87–156) prezentuje wywody dotyczące przedmiotu badań, ale również odpowiednią do przedmiotu zainteresowań badawczych – terminologię i nazewnictwo. Autor skupia się na przeglądzie systemu pojęciowego pedagogiki pracy od T. Nowackiego poprzez E. Goźlińską, F. Szłoska, B. Baraniak, H. Bednarczyka, Z. Wiatrowskiego, K. Czarneckiego, S. Kwiatkowskiego, A. Bogaja.

Drogi i bezdroża interpretacyjne pracy ludzkiej ukazane są od 1857 r. zauważone przez W. Jastrzębowski, I. Krasickiego, S. Staszica, H. Kołłątaja, G. Piramowicza, J. Śniadeckiego, S. Czarnowskiego. M. Lutera, J. Kalwina, K. Wojtyłę, Tomasza z Akwinu, W. Furmanka, S. Wyszyńskiego, T. Pszczołowskiego, J. Szczepańskiego, J. Sztumskiego, F. Szłoska, A. Bańkę i innych. Szkoda, że w tych wywodach Autor nie zaprezentował twórczych rozważań K.M. Czarneckiego

zawartych w pracach: *Profesjologia*. Sosnowiec 2010 oraz bardzo ciekawej pozycji słownikowej: K.M. Czarnecki, B. Pietrullewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*. Sosnowiec 2010, a dotyczących nauki o zawodowym rozwoju człowieka.

Człowiek nie posiada zawodu, człowiek posiada kwalifikacje/kompetencje do jego wykonania – stanowi spór o istotę zawodu scharakteryzowaną na stronach 122–127. Na dalszych kartach monografii dywagacje dotyczą kwalifikacji, kompetencji zawodowych i umiejętności. *Założenia metodologiczne, procedury oraz metody badań charakterystyczne dla pedagogiki pracy* (s. 157–194) stanowią zawartość części trzeciej, w której to scharakteryzowano elementy metodologii pedagogiki pracy obejmującej szerokie i różnorodne spektrum badawcze (typologia badań pedagogicznych) (pojęcie metodologii (T. Kotarbiński, J. Pięter, S. Nowak, K. Ajdukiewicz, T. Nowaki, S. Pałka, Z. Wiatrowski, E. Nagel, K. Konarzewski), typy badań naukowych, założenia metodologiczne eksponowane w pedagogice pracy, procedura badań, metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych problemów relacji człowiek–wychowanie–praca.

Część czwarta: *Wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego (spojrzenie z perspektywy pedagogiki pracy)* (s. 195–300) znacznie skromniejsza do całości monografii podejmuje złożony opis kształcenia zawodowego w Polsce z perspektywy teoretycznego dorobku pedagogiki pracy, jak i w kontekście nieustannych zmian systemowych. Jak stwierdza sam Autor „dokonanie tych analiz przeprowadzono, wychodząc z założenia, że stan rozpoznania problematyki związanej z głównym obszarem zainteresowań i dociekań

badawczych jakiejś dyscypliny sprzyja jej idiomatyczności i emergencji, mogących w symbiozie stanowić osnowę i inspirację tworzenia nowych badań i teorii, bardziej adekwatnych do współczesnych i przyszłych zmian cywilno-kulturowych” (s. 10). Po ustaleniach terminologicznych (kształcenie, doskonalenie zawodowe) omówiono funkcje doskonalenia. Ciekawa jest prezentacja kształcenia zawodowego w Polsce po 1945 roku do czasów współczesnych z podziałem na reformy oświatowe. Wywody te opierają się na podstawach prawnych (ustawy, rozporządzenia, uchwały, zarządzenia).

Pracę zamyka krótka refleksja końcowa, zestaw pozycji bibliograficznych (308 pozycji). Na kartach książki odnotowujemy rysunki (4), tabele (13) i schematy (18).

Monografia jest pracą interesującą oraz oryginalną. Problematykę pedagogiki pracy trudno zaliczyć tylko do jednej wybranej subdyscypliny w rodzinie nauk humanistycznych, dotyczy bowiem wielowymiarowych obszarów pedagogiki pracy. Każdy z czterech rozdziałów stanowi bogate źródło wiedzy w przemyślnych przez Autora własnych refleksjach na osi kontinuum: edukacja i wychowanie we współczesnych realiach oświatowych.

Praca napisana jest językiem fachowym. Trudnym, gdyż dociekania naukowe stanowią niemal same skonkretyzowane zdania, co wymaga dużej koncentracji uwagi Czytelnika. Wyjaśnienie pojęć i ich zdefiniowanie jest, jak w innych dziełach Autora, nieodłącznym elementem rozpoczynającym właściwe rozważania, co ułatwia odbiór treści.

Pytania i wątpliwości, które towarzyszą rozważaniom autorskim, mogą niewątpliwie stanowić kolejne inspiracje i wyzwania dla Autora. Mogą też

wywoływać reminiscencje i próby rozwiązań pomysłu Czytelników.

Monografia sprostą oczekiwaniom bardzo szerokiego kręgu adresatów, którym bliskie są problemy pedagogiki pracy. Już sama – wynikająca ze spisu treści – problematyka książki sugeruje, iż będzie ona użyteczna dla procesów edukacyjnych i życia gospodarczego w warunkach gospodarki rynkowej, z uwagi na istotę implikacji teoretyczno-praktycznych o szczególnym znaczeniu dla wielu reprezentantów różnych grup zawodowych, samorządowych, nauczycieli, studentów, przedstawicieli administracji państwowej i lokalnej różnych szczebli itp.

dr Piotr Kowolik

Anna Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013

Dydaktyka ogólna jest zarówno subdyscypliną nauk pedagogicznych, jak nauką o charakterze praktycznym, skupia się na „badaniu problemów podstawowych, a przy tym wspólnych dla wszelkiego nauczania i uczenia się”¹. Dyscyplina ta obejmuje szczególnie proces kształcenia, jego poszczególne elementy oraz całość działalności zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Dydaktyka akademicka jest natomiast dydaktyką o charakterze szczegółowym, która bez-

pośrednio skupia się na kształceniu wyższym, uniwersyteckim, relacjach między podmiotami tego kształcenia (nauczycielem akademickim a studentem), a także ustalaniem wartości, celów kształcenia oraz wychowania w uniwersytecie. Ten rodzaj dydaktyki staje się głównym przedmiotem rozważań Anny Sajdak w książce „Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej”, która wyraźnie podkreśla, iż współcześnie zarysowuje się „niedostatek w teorii i badaniach nad dydaktyką akademicką”². Niniejsza praca zdaje się zatem przełamywać regres w badaniach nad tą dyscypliną naukową i stanowi istotny dorobek dla nauk o procesach kształcenia.

Anna Sajdak w swojej książce próbuje zrealizować trzy cele, a mianowicie ukazać specyfikę kształcenia na poziomie akademickim, w tym strukturę teoretyczną tej szczegółowej dyscypliny naukowej, zaprezentować ujęcie dyscyplinarne dydaktyki akademickiej oraz zrekonstruować paradygmaty występujące w dydaktyce na poziomie akademickim. Ponadto pracą autorki charakteryzuje dojrzałe połączenie głębokiej refleksji na temat własnych doświadczeń wynikających z pracy z doktorantami, którzy aktywnie przygotowują się do wejścia w rolę nauczyciela akademickiego oraz własnych refleksji teoretycznych z zakresu dydaktyki akademickiej wypracowanych w trakcie własnej pracy jako nauczyciela.

Autorka swoje teoretyczne rozważania rozpoczęła od usytuowania w rozdziale

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 82.

² A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 11.

pierwszym dydaktyki na tle innych nauk pedagogicznych oraz jej powiązania z kategorią paradygmatu w ujęciu Thomasa K. Kuhna, autora głośnej rozprawy „Struktura rewolucji naukowych”³. Autorka w sposób niezwykle jasny wyjaśnia klasyczne rozumienie paradygmatu przez jego twórcę, a także zasadność przetransponowanie tego pojęcia do nauk humanistycznych i społecznych⁴. Rozdział ten zawiera również objaśnienie wzorców i typów myślenia o edukacji oraz prezentuje różne ideologie edukacyjne (w tym ideologię romantyczną, transmisji kulturowej, progresywną). Omawiając w sposób szczegółowy paradygmaty w pedagogice, autorka odwołuje się również do prac Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, J. Gniteckiego oraz innych czołowych autorów, którzy wprowadzili to pojęcie do polskiej literatury z zakresu pedagogiki i dydaktyki. Rozdział pierwszy obejmuje również omówienie kategorii paradygmatu w subdyscyplinie pedagogiki, w dydaktyce oraz zawiera propozycję D. Klus-Stańskiej, która wyodrębniła w dydaktyce ogólnej pięć paradygmatów⁵. Zakończeniem tego

rozdziału jest prezentacja różnych modeli oraz wzorów nauczania i uczenia się (behawioralne wzory uczenia się, procesualno-poznawcze, społecznego uczenia się oraz uczenia się całościowego), a także zwrócenie szczególnej uwagi na tzw. „zniecieruchomienie polskiej dydaktyki”.

Rozdział drugi skupia się natomiast na specyfice kształcenia o charakterze akademickim oraz idei funkcjonowania uniwersytetu. Jak pisze sama autorka „przybliżam w nim kolejno wątki związane z myślą o kształceniu uniwersyteckim wzorowanym na tradycji Humboldtowskiego uniwersytetu liberalnego i nakreślam pola dyskusji decydujące o celach i kształcie edukacji na poziomie wyższym. Podejmuję także problematykę zakorzenionego, a wywiedzionego z tradycji mitu uczenia się od mistrza w relacji mistrz–uczeń”⁶. Autorka skupia się również na podmiotach procesu kształcenia i prezentuje je w kontekście koncepcji K. Obuchowskiego oraz analizuje ich rolę w procesie kształcenia na poziomie wyższym. Zakończeniem rozdziału jest spojrzenie na wykorzystanie nowych technologii oraz wskazanie szans i zagrożeń związanych z ich wykorzystaniem w kształceniu na poziomie akademickim.

Anna Sajdak w rozdziale trzecim prezentuje szczegółowe ujęcie dyscyplinarne dydaktyki akademickiej, omawia jej zadania i pola badawcze. Analizuje ją również w mikro i makroperspektywie, a także wyznacza jej miejsce wśród

³ Zob.: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001. Dzieło oryginalne: *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962.

⁴ W naukach humanistycznych i społecznych występuje poliparadygmatyczność (wieloparadygmatyczność, multiparadygmatyczność), czyli współwystępowanie różnych paradygmatów obok siebie.

⁵ D. Klus-Stańska wymienia następujące paradygmaty: funkcjonalno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny. Więcej: D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty*

współczesnej dydaktyki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 62–73.

⁶ Autorka zwraca szczególną uwagę na w cele kontekście tradycji i idei uniwersyteckich, oczekiwania gospodarki rynkowej oraz ich wymiar humanistyczny. Więcej: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 14 i in.

innych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Wyznaczenie powiązań pomiędzy dydaktyką ogólną a dydaktyką akademicką, dydaktykami przedmiotowymi oraz naukami pomocniczymi wymagało od autorki sięgnięcia do dorobku m.in. takich nauk jak: filozofia, psychologia, socjologia, kulturoznawstwo, politologia, itd. W efekcie autorka w sposób multidyscyplinarny oraz pedagogiczny prezentuje omawianą dyscyplinę. Zakończeniem rozdziału jest natomiast analiza paradygmatycznego ujęcia dydaktyki akademickiej.

Rozdział czwarty niniejszej pracy obejmuje paradygmaty występujące we współczesnej dydaktyce akademickiej. Ich sposób wyodrębnienia przez Annę Sajdak został szczegółowo omówiony w uwagach metodologicznych, w których autorka opisuje kryteria antropologiczne i edukacyjne niezbędne przy rekonstruowaniu wyróżnionych przez siebie paradygmatów. Do stworzenia mapy teoretycznych porządków w dydaktyce akademickiej i zrekonstruowania czterech paradygmatów, a mianowicie: paradygmatu behawiorystycznego, humanistycznego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego autorka odwołała się do przyjętej w nich ontologii, antropologii, epistemologii oraz psychologicznych teorii związanych z procesem uczenia się. Ważnym elementem, który został wyodrębniony w trakcie analizy poszczególnych paradygmatów jest przybliżenie procesu kształcenia akademickiego studentów konstruowanego przez dany paradygmat oraz różnych możliwości wspierania nauczycieli akademickich poprzez sterowanie rozwojem ich kompetencji do nauczania. Omówienie tych kompetencji obejmowało analizę pięciu ważnych obszarów, a mianowicie:

osobowego, metodycznego, społecznego, z obszaru dydaktyki przedmiotowej oraz systemowych.

Zakończeniem książki jest podsumowanie własnych rozważań teoretycznych i próba ponownego syntetycznego wskazania możliwych kierunków działań profesjonalizacji kadry dydaktycznej zgodnie z poszczególnymi paradygmatami dydaktyki akademickiej. Jednakże niezwykle istotną konkluzją dla praktyki edukacyjnej na poziomie akademickim są słowa autorki, iż „nauczyciel akademicki nie może być niewolnikiem żadnego paradygmatu oraz żadnej narzuconej wizji kształcenia. Trudno bowiem rozstrzygać, która ścieżka dydaktyczna jest lepsza, każda bowiem służy innym celom, każda wymaga także znalezienia w sobie i uruchomienia innych zasobów osobowych umożliwiających funkcjonowanie zgodnie z przypisem roli”⁷. Nauczyciel powinien zatem „dokonywać wolnego wyboru w zakresie projektowania autorskiej propozycji dla studenta (...)”⁸. Słowa te jednoznacznie wskazują, iż nauczyciel akademicki ma przed sobą jedynie wiele dróg wyboru, lecz ostatecznie sam jest odpowiedzialny za dokonany przez siebie wybór oraz konstruowanie procesu kształcenia i relacji ze studentami.

Książka autorstwa Anny Sajdak porusza niezwykle istotny z punktu widzenia dydaktyki akademickiej problem kształcenia studentów oraz przygotowywania przyszłych nauczycieli akademickich do swojej roli. Autorka po wnikliwej analizie literatury z zakresu dydaktyki zarówno polskiej, jak i niemieckojęzycznej prezentuje swoje propozycje dotyczące wyodrębnienia paradygmatów, a tym

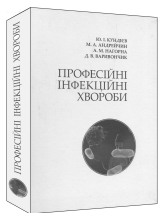
⁷ Tamże, s. 19.

⁸ Tamże, s. 19.

samym usystematyzowania myślenia o dydaktyce na poziomie wyższym. Niniejsza propozycja jest szczególnie polecana dydaktykom, nauczycielom akademickim oraz wszystkim doktorantom przygotowującym się do tej roli, dla których prawidłowo realizowany proces kształcenia na poziomie szkoły wyższej oraz właściwe reakcje ze studentami powinny stać się priorytetem i gwarantem własnej samorealizacji i satysfakcji w wykonywanej przez siebie pracy dydaktycznej.

mgr Sylwia Polcyn-Matuszewska
Zakład Dydaktyki Ogólnej
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

Occupational Infectious Diseases
Yu.I. Kundiev, M.A. Andreychyn,
A.M. Nahorna, D.V. Varyvonchyk.
– K., Avitsena Publishing House,
2014. – 528 p.



Kundiev Yuriy – Director of the SI «Institute for Occupational Health of NAMS of Ukraine», the degree of Doctor of medical sciences, received in Kiev Medical Institute named after A. A. Bohomolets (1968), Professor – Kyiv Research Institute of Labour Hygiene and Occupational Diseases (1969), Corresponding Member of National Academy of Sciences of Ukraine (1974), Academician of National Academy of Sciences of Ukraine (1979)

and National Academy of Medical Sciences (1993), Vice-President the National Academy of Medical Sciences (1999). Publications: more than 650 scientific papers on problems of occupational health and physiology of work, toxicology of pesticides, epidemiology, occupational and general diseases, bioethics, and others.

Andreychyn Mykhaylo – Head of the Department of Infectious Diseases and Epidemiology, Dermatology and Venereology of I. Horbachevsky Ternopil State Medical University. He has received the Doctor of Medicine degree at Kyiv Infectious Diseases Research Institute of the Ministry of Healthcare of the USSR in 1980, the professor's title was awarded at Ternopil Medical University (1983). The Professor was the Vice-Rector for Research from 1983 till 2004. He has been a Corresponding Member of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine since 2007. Scientific achievements include 900 publications, 61 patents on viral hepatitis, intestinal infections, acute respiratory diseases and others.

Nahorna Antonina – Head, Department of Epidemiology, Kyiv Institute for Occupational Health of National Academy of Medical Sciences (NAMS) of Ukraine, Doctor of Medical sciences (1988) in Kiev Institute for Occupational Health of NAMS of Ukraine, Professor (1992) – *ibid*, Corresponding Member of National Academy of Medical Sciences of Ukraine (2011). Publications: 620 scientific papers on problems of occupational health, social hygiene, epidemiology, population health, demography.

Varyvonchyk Denys – Head of the Department of Occupational Medicine,

Psychophysiology and Medical Ecology in P.L. Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, the degree of Doctor of medical sciences, received in SI «Institute for Occupational Health of NAMS of Ukraine» (2007), senior researcher – *ibid* (2007). Publications: more than 300 scientific papers, concerning problems on public health, population and clinical epidemiology, prevention of occupational diseases and others.

Occupational diseases cause not only social, moral and medical hurt to people but also significant economic losses to the whole society. In Ukraine, the incidence of *occupational diseases* is 5-6 times higher than in Western countries. Thus, it is important to study occupational diseases and the methods of their prevention as well as to cultivate safe working environment.

Occupational pathology can arise due to a number of causes, including the effects of damaging physical factors, chemical substances, industrial dust, physical strain and trauma, biological factors.

Remarkably, the role of biological factors (infections) receives very little attention. There are relatively few scientific publications, and many cases of occupational infection go unrecognized. Consequently, preventive measures are not implemented or are belated and incomplete.

Until recently in Ukraine there were no textbooks or manuals on this issue aimed to medical professionals. To fill this gap, and to bring the latest research and international experience in the field of occupational infectious diseases, a major work *Occupational infectious diseases* was prepared by a group of

authors chaired by the NAS and NAMS Academician, the Head of the Institute of Occupational Medicine Yurii Illich Kundiev.

This monography is focused on the 15 most noteworthy infectious diseases with the emphases on professional aspects of the problem.

The authors argue that infectious diseases remain a significant issue because they often cause permanent disability and death. Infections remain the number one reason for temporary inability to work. This situation becomes even more complicated as the old and forgotten infections return and new, previously unknown ones, appear.

A distressing example is the HIV, which became a pandemic. As of January 2015, 264 489 HIV positive people were recorded in Ukraine, but it is likely that, the real number of HIV incidence is significantly higher. Now there is a large pool of the virus in the general population which spills out to occupational environment. The epidemic of HIV/AIDS still grows in Ukraine, and there is a need for new strategies and approaches in order to tackle the problem. The sphere of labor relations is one of the best suited to implement preventive steps to curb the infection, but remains underutilized in this role.

In general, national policy and the laws of Ukraine are in place to ensure adequate measures to prevent HIV infection in the work place. However, there are still shortcomings that result in ongoing HIV/AIDS epidemics.

Thus, the first chapter of the monography is dedicated to detailed analysis of HIV etiology, epidemiology and clinical manifestations with the elements of pathogenesis, diagnostics,

occupational causes of pathogen spread and also preventative and anti-epidemic measures.

Besides other materials, the reader will receive valuable information concerning principles and policies about HIV prevention in the workplace, occupational and non-occupational risk management and preventative measures for emergency post exposure HIV.

The second chapter is devoted to tuberculosis and follows the same outline. Worldwide, tuberculosis (TB) is regarded as the second largest cause of death from infectious diseases, being only surpassed by HIV/AIDS. Employees suffering from TB often lose significant amounts of work time. However, if they are treated effectively and in a timely manner, they can return to productive work readily. Today companies have all the resources necessary to tackle of TB. Wherever the risk of TB infection in the workplace exists, employers are particularly responsible for implementing preventative measures. Doing so will increase their profitability and benefit the society.

The issue of hepatitis B and C is especially pressing these days because of the increase in the incidence of infection, chronic infection and lethality due to complications. Individuals coming in contact with patients' blood in the workplace, have especially high risk of being infected by parenteral hepatitis. These occupational risk groups are primarily health workers, fire and rescue professionals; other groups, such as police workers and sports athletes may have increased contact risk as well. Professional sex workers can also be considered as a group of high occupational risk for parenteral hepatitis.

However, the third chapter of this book mainly focuses on medical professionals in the discussion of hepatitis B and C as occupational hazard.

Unlike the case of HIV, today in Ukraine there is no regulatory and technical framework that would require verification of hepatitis infection among medical professionals. Thus it is virtually impossible to determine if the viral hepatitis was acquired in the workplace, or in any other environment. Another problem is that occupational safety measures are often nominal and the personnel are not sufficiently informed of the potential HBV/HCV risks and required precautions while working with sharp implements.

There is no effective system in place to catalogue emergency situations in medical institutions of Ukraine, which leads to underestimating the occupational risks for medical professionals. Also, there is no reliable statistical data on the incidence of occupational infectious disease among medical professionals in our country. Additionally, many doctors self-treat, or are treated by their colleagues; many are apprehensive about losing their job, so they may try to hide chronic disease. In recent years, preventative medical examinations are cursory, or not are being done at all. The level of social and financial security of public health professionals is rather inadequate. Thus, it is important to develop and implement technical recommendations and instructions that would declare and regulate the main provisions aimed at protecting medical professionals from these occupational infections.

In the summary of the chapter on hepatitis B and C the authors note that the

precarious situation with parenteral viral hepatitis infections that has now developed in Ukraine requires development of a state-level program which would include a national action plan for the prevention of these infections, and would emphasize research on the issues of epidemiology, clinical presentation, and diagnosis of hepatitis B and C, its treatment and preventive measures.

The last, fourth section is devoted to the group of zoonotic infections, such as brucellosis, hemorrhagic fever with renal syndrome, erysipelas, tick-borne encephalitis, Q-fever, Lyme borreliosis, leptospirosis, listeriosis, psittacosis, anthrax, tularemia, foot-and-mouth disease.

Animals are hosts of a number of viruses and bacteria. But, under specific conditions, including workplace-related, an infectious agent can enter a human body. The infection can manifest as an acute disease, or as a latent (unapparent, subclinical) form. For zoonotic diseases, humans are usually a dead-end, and only infrequently a vector of infection.

Individuals in the risk groups are often infected in the areas of natural localization of the infection. Thus, both the local population and visitors can be affected. However, in practice certain groups are significantly more susceptible to such infection. These are people who come in daily contact with either sources or vectors of the disease through their work. Clinical and epidemiological research in many countries indicates high incidence of leptospirosis in animal farmers and miners, brucellosis in people working with animals or animal products, and Lyme disease (borreliosis) in forestry workers.

Among the zoonoses listed above, only brucellosis is now recognized as an occupational disease. In the presence of such government takes responsibility for the health of workers in the certain sectors of the economy, provides treatment and rehabilitation of those affected.

In addition to giving a general discussion of these diseases, the authors propose a strategy of prevention of occupational zoonoses in the workplace. For instance, it is recommended that the official list of occupational zoonoses should be extended to include Lyme disease, leptospirosis, Q-fever, psittacosis, foot and mouth disease, anthrax, and others. It is necessary to develop a system to protect the workers from the infection as well as to introduce new and effective preventative measures, set up collaboration between medical and veterinarian services, and constant monitoring, epizootic and epidemic situation in the areas of high incidence of such diseases.

The structure of this monograph facilitates search of the necessary information and the publication can serve as a manual for practicing doctors.

Although the monograph is primarily intended for researchers and practitioners in public health, epidemiology, and infectious disease, as well as general practitioners and family medicine doctors, it will certainly be interesting to the lectures of specialized departments of medical universities, postgraduate students, and a wide range of other medical specialists, including with risk of HIV and hepatitis B and C infections.

I also hope that this book will be adapted for other European countries and translated into the appropriate languages

to find the audience among physicians and researcher of the European Union.

Igor Murawow, Aleksander Zinzuk

Igor Murawow – profesor, dr hab. nauk med. Studia – lekarz (1953). Habilitacja w zakresie higieny (1967). Profesor (1968). Ekspert WHO (Genewa, 1968). Profesor na Wydziale Nauk o Zdrowiu Europejskiej Uczelni Społeczno-Technicznej (2007, Warszawa, Radom, Polska).

Aleksander Zinzuk – profesor, dr hab. nauk med. Studia – lekarz (1982). Habilitacja w zakresie epidemiologii (2010). Profesor (2011). Kierownik Katedry Chorób zakaźnych Narodowego Uniwersytetu Medycznego (2005, Lwow, Ukraina).

Anna Kławsiuć-Zduńczyk,
Poradnictwo całożyciowe jako
element wsparcia w edukacji dorosłych,
Wydawnictwo Adam Marszałek,
Toruń 2014, s. 264

Wiek XXI to czas przemian gospodarczych, technologicznych i społecznych. Dynamika tych przemian powoduje, że społeczeństwo musi nieustannie aktualizować wiedzę. Całożyciowe uczenie się jest usytuowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym i przebiega w wielu przenikających się przestrzeniach, w których egzystują indywidualne biografie. Na różnych etapach życia zmienia się rola poszczególnych obszarów uczenia się: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Całożyciowe uczenie się dotyka nie tylko wymienionych obszarów, ale także skłania się ku autonomii i podmiotowości, a jednocześnie refleksyjności. Owe doświadczenia nasycone indywidualnymi biografiami

wpłynęły na kształtowanie indywidualnych ścieżek karier. W wyniku paradygmatycznego przesunięcia w edukacji dorosłych z nauczania w stronę uczenia się zmienił się również kształt poradnictwa. Poradnictwo całożyciowe jest nowym obszarem badawczym, dlatego też wymaga poszerzenia badań empirycznych z zakresu poradoznawstwa. Publikacja Anny Kławsiuć-Zduńczyk pod tytułem *Poradnictwo całożyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, jest wnikliwą analizą zjawiska poradnictwa całożyciowego, zawierającą jednocześnie wnioski dla praktyki.

Publikacja podzielona została na wstęp, część teoretyczną, na którą składają się dwa pierwsze rozdziały oraz część empiryczną, która stanowi rozdział trzeci, czwarty i piąty – rekomendacje dla praktyki poradniczej oraz zakończenie.

Rozdział pierwszy poświęcony został tematyce uczenia się. Autorka szczegółowo opisuje zmianę w podejściu do uczenia się na przestrzeni kilkudziesięciu lat, a także współczesne teorie i koncepcje w edukacji dorosłych. Omawianą część pierwszą badaczka kończy wizją społeczeństwa uczącego się w wybranych strategicznych i organizacyjnych dokumentach kraju oraz Unii Europejskiej.

W drugim rozdziale teoretycznym Autorka podjęła tematykę dotyczącą poradnictwa. Wyszczególnione w nim zostały definicje, rodzaje, zadania i funkcje poradnictwa, typologie doradców, charakterystyki osób radzących się, jak również krajowe i międzynarodowe instytucje świadczące praktyki doradcze. W dalszej części badaczka podejmuje analizę rozwoju poradnictwa na przestrzeni ostatnich lat, ze wskazaniem na poradnictwo całożyciowe. Rozdział kończy opisane przez Autorkę stanowisko Unii Europejskiej wobec omawianego zagadnienia.

Kolejny rozdział zawiera wyniki badań empirycznych dotyczących opinii doradców oraz osób radzących się m.in. na temat obecnego stanu poradnictwa w Polsce, funkcji, jakie zdaniem badanych powinno spełniać poradnictwo w kontekście zachodzących zmian społecznych, kompetencji doradców, oczekiwań klientów względem usług doradczych oraz ich jakości. Konfrontacja wypowiedzi doradców i osób radzących zaowocowała implikacjami dla praktyki poradniczej.

Czwarty rozdział zawiera analizę i interpretację badań własnych autorki w ramach, których zestawiała wnioski z przeprowadzonych wywiadów z założeniami teoretycznymi. Stanowi on podsumowanie całości zebranego materiału teoretycznego i empirycznego, na podstawie których autorka wyciągnęła wnioski i wstępne hipotezy. Porusza w nim następujące tematy: poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie, współczesny doradca w procesie realizacji koncepcji przez całe życie oraz jakość poradnictwa w Polsce.

O całości podjętych rozważań traktuje ostatni rozdział publikacji, który zawiera szereg rekomendacji dla praktyki. Autorka zwraca uwagę na konieczność rozszerzenia zakresu usług doradczych, zmianę podejścia do uczenia się klientów doradców i pracodawców, nabywania przez doradców nowych kompetencji, kształtowania nowych kompetencji u osób radzących się, dbania o stałe monitorowanie jakości kształcenia oraz na zapewnienie ciągłości w świadczeniu usług doradczych.

Publikacja Anny Kławsiuć-Zduńczyk to monografia, która opisuje zjawisko poradnictwa całościowego, uwzględnia-

jąc jego słabe i mocne strony. Obrazuje jego funkcjonowanie w warunkach polskich oraz wskazuje kierunki dalszego rozwoju oraz wpływ na uczenie się osób dorosłych. Książka skierowana jest nie tylko do teoretyków, ale również do praktyków zajmujących się na co dzień doradztwem i poradnictwem zawodowym, którzy w codziennych zmaganiach, w swoje pracy zawodowej, podejmują trud pomocy innym, a także wykazują chęć samorozwoju.

mgr Alicja Szostkiewicz

Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
alicjaszostkiewicz@wp.pl

**Dominika Jagielska,
Janina Kostkiewicz**
*Pedagogika humanizmu społecznego
Andrzeja Niesiołowskiego,*
Kraków, Wydaw. Nauk. UJ, 2015

***Odnowiona pamięć
o Andrzeju Niesiołowskim i jego
twórczości naukowej w obszarze
pedagogiki humanizmu społecznego***

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie opublikowało w 2015 r. książkę dr Dominiki Jagielskiej (asystent w Instytucie Pedagogiki UJ) i prof. dr hab. Janiny Kostkiewicz (Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki UJ) pt. *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja*

*Niesiołowskiego*⁹. Książka ma charakter poważnego i z pasją napisanego studium historyczno-biograficznego ukazującego nie tylko życie i bogatą twórczość wymienionego bohatera w obszarze socjologii i pedagogiki, ale i efektywnego działacza, szczególnie na terenie instytucji społecznych Kościoła katolickiego.

W kręgach andragogów życie i działalność naukowa Andrzeja Niesiołowskiego (1899–1945) były wcześniej dość dobrze znane. Stało się tak dzięki dostępności w bibliotekach jego najważniejszych prac z zakresu teorii kształcenia dorosłych, a także opublikowania jego życiorysu (autorstwa Andrzeja Wędzkiego – zięcia A. Niesiołowskiego) w 1978 r. w *Polskim Słowniku Biograficznym*¹⁰. Warto zaznaczyć, że do biogramu tego załączony został wykaz ważniejszych prac A. Niesiołowskiego. Niewielka była natomiast wiedza na temat A. Niesiołowskiego jako dojrzałego intelektualnie reprezentanta humanizmu społecznego i pedagogicznej myśli katolickiej.

Dominika Jagielska i Janina Kostkiewicz, przygotowując książkę o pedagogice humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego, przeanalizowały liczne dokumenty archiwalne m.in. w Archiwum Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i archiwum rodziny (córci Anny) A. Niesiołowskiego, odnalazły i przeanalizowały cały jego dorobek naukowy (artykuły naukowe, popularno-naukowe i publicystyczne, maszynopisy prac niepublikowanych, książki i broszury). Przeanalizowa-

ły także prace o A. Niesiołowskim pisane przez różnych autorów?

Wymienioną książkę „otwiera” obszerny „Wstęp” w którym J. Kostkiewicz zwraca uwagę na niezwykłość i oryginalność twórczości Andrzeja Niesiołowskiego w obszarze pedagogiki humanizmu społecznego. W rozdziale I monografii ta sama Autorka ukazała szczegółowo dynamiczne życie i rozległą twórczość (naukową oraz publicystyczną), a także działalność społeczną bohatera na tle epoki, w której przyszło mu się rozwijać i pracować.

Andrzej Niesiołowski pochodził z rodziny o dużych tradycjach patriotycznych. Kulturowano w niej pamięć o Edmundzie Calliere (1833–1893) pułkowniku polskich oddziałów powstańczych z 1863 r. – historyku, literacie i krajoznawcy. Tradycje te w dużym stopniu pogłębiali w jego środowisku rodzice i stryj Kazimierz (1872–1949) – ksiądz i działacz społeczny (także na niwie oświaty) w wielkopolskim Pleszewie.

Rozdział drugi publikacji – również autorstwa J. Kostkiewicz – to rekonstrukcja personalistycznej (katolickiej) teorii wychowania A. Niesiołowskiego, dokonana na podstawie szczegółowej analizy jego spuścizny naukowej i publicystycznej. Zdaniem A. Niesiołowskiego każdy człowiek jest zobowiązany do działań na rzecz własnego rozwoju. Jest też zdolny do realizacji tego procesu. Wychowanie zaś winno odrodzić jednostkę w celu służby narodowi. Ma ono – zdaniem A. Niesiołowskiego – rozwijać siły i możliwości twórcze członków narodu, powodować wzrost „mocy” obywateli kraju.

W podobnym tonie (tj. personalizmu) napisanym rozdziale trzecim D. Jagielska ukazała koncepcję A. Niesiołowskiego przebudowy struktur życia

⁹ D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

¹⁰ A. Wędzki, *Niesiołowski Andrzej. Polski Słownik Biograficzny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, tom XXIII, s. 52–53.

społecznego. Ma się ona dokonać przez wychowanie człowieka. Odpowiednio zrealizowane wychowanie, zwłaszcza społeczne według ideologii personalizmu to – według koncepcji A. Niesiołowskiego – dobry sposób na moralne odrodzenie narodu i angażowanie obywateli w realizację dobrej zmiany społecznej. Jego zdaniem – co przypomina D. Jagielska – przez edukację i staranne wychowanie oraz samokształtowanie zmierzać się winno w naszym kraju do budowania silnej Polski.

Uzupełnieniem i rozszerzeniem książki Dominiki Jagielskiej i Janiny Kostkiewicz jest wykaz dokumentów dotyczących życia i twórczości pisarskiej (w tym i notatek do wykładów dla jeńców polskich uwięzionych na terenie Oflagu w Arnswalde), bibliografia opublikowanych przez niego tekstów, a także antologia (wyjątki) wybranych jego prac naukowych, łącznie z recenzją pierwszego wydania (1938 r.) obszernej książki Ludwika Chmaja „Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej”. Wypada zaznaczyć, że L. Chmaj w kolejnym wydaniu tej publikacji zadość uczynił uwagom A. Niesiołowskiego (pominięcie kilku osób), uzupełniając wskazane braki.

Wartościowym dopełnieniem książki Dominiki Jagielskiej i Janiny Kostkiewicz są reprodukcje na ostatnich jej stronach „Dokumenty z życia i pracy Andrzeja Niesiołowskiego”.

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander
Wszelchnica Polska – Warszawa

Z dziejów oświaty i szkolnictwa radomskiego

Tekst wystąpienia w czasie uroczystości odsłonięcia tablicy pamiątkowej w hołdzie członkom Komisji Szkolnej Ziemi Radomskiej w setną rocznicę jej powołania przez Komitet Obywatelski Radomia w dniu 20 sierpnia 2015 r.

Komitet Obywatelski miasta Radomia powołał 20 sierpnia 1915 r. Komisję Szkolną, która stała się niebawem władzą zwierzchnią w sprawach oświaty i szkolnictwa na terenie guberni, przyjmując nazwę **Komisja Szkolna Ziemi Radomskiej**, w skrócie KSZR. Jej fenomen polegał na tym, że była to instytucja niemal całkowicie autonomiczna zarówno od władz miasta, jak i od austrowęgierskiej administracji okupacyjnej.

Działalność Komisji i podejmowane przez nią decyzje w sprawach oświatowych były spontanicznie wspierane przez nauczycielstwo, młodzież jak i społeczeństwo Radomia. Władze okupacyjne były zbyt słabe, aby narzucać Komisji swoje postanowienia i egzekwować ich wykonanie.

Na pierwszym posiedzeniu KSZR wybrało swoje prezydium w składzie: przewodniczący – Maksymilian Skotnicki, prezes Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego; wiceprzewodniczący – ks. Józef Rokoszny, kierownik katedry sandomierskiej oraz rektor kościoła pobernardyńskiego; sekretarz – Jan Dąbrowski, nauczyciel; skarbnik – Zofia Węgleńska, nauczycielka. W związku z chorobą przewodniczącego komisji funkcję tę przejął z dniem 18 grudnia 1915 r. i piastował ją do końca funkcjonowania Komisji ks. Józef Rokoszny.

Działalność merytoryczną i organizacyjną Komisja prowadziła w 12 wydziałach: 1. Wydział Szkół Średnich, którym kierował zasłużony nauczyciel

i dyrektor szkoły średniej Prosper Jarzyński, przewodniczący Koła Nauczycieli Szkół Średnich; 2. Wydział Seminarium Nauczycielskiego – przewodniczący; 3. Wydział Szkół Ludowych Miejskich – przewodniczący Tadeusz Wędrychowski; 4. Wydział Szkół Ludowych Wiejskich – Władysław Pruszek; 5. Wydział Uniwersytetu Ludowego – Stanisława Wroniecka; Wydział Szkół Zawodowych – ks. Adam Jopkiewicz; 7. Wydział Wychowania Przedszkolnego – przewodnicząca Maria Gajłówna; 8. Wydział Statystyczny – Maciej Gloger; 9. Wydział Finansowy – Bolesław Epstein; 10. Wydział Naukowo-Pedagogiczny – ks. J. Rokoszny; 11. Wydział Archiwalny i Biblioteczny – Stanisław Józef Elianowski; 12. Wydział Zajęć Pozaszkolnych – Jan Dębski.

Pierwotny skład Komisji, liczący 15 osób, został wkrótce poszerzony o 9 osób, w tym delegatów Komitetu Obywatelskiego obwodu radomskiego oraz gubernialnego Komitetu Obywatelskiego, jak również delegata Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Początkowych i delegata Koła Księży Prefektów. W KSZR działali społecznie z dużym zaangażowaniem znani w Radomiu i w regionie wybitni obywatele, kwiat inteligencji, nauczyciele i duchowni.

Pracami Komisji Szkolnej, jak to zostało podkreślone wcześniej, niemalże od początku jej powstania kierował ks. Józef Rokoszny, kapłan i wybitny działacz społeczny, zasłużony na polu oświaty i kultury, organizator i kierownik szkolnictwa w Radomiu w trudnych warunkach trwającej I wojny światowej, animator kultury, twórca i pierwszy dyrektor powstałego jesienią 1915 r. koedukacyjnego Seminarium Nauczycielskiego w Radomiu.

W pracach Komisji odpowiedzialne funkcje kierownicze pełnili nauczyciele,

a wśród nich: Jan Dębski, Prosper Jarzyński, Zofia Węgleńska, Stanisława Wroniecka oraz Stanisława Gajłówna.

W rozwiązywaniu problemów oświatowych z Komisją aktywnie współpracowały powstałe w tym czasie stowarzyszenia nauczycielskie, tj. Towarzystwo Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych (powstała 20 lipca 1915 r.) oraz Koło Nauczycieli Ziemi Radomskiej zrzeszające nauczycieli szkół średnich (powstałe 3 października 1916 r.). Stowarzyszenia te skupiały swoją działalność na organizowaniu pomocy materialnej nauczycielom, a także w organizowaniu konferencji metodycznych i programowych, korzystając ze wsparcia finansowego KSZR.

Komisja była również współorganizatorem i gospodarzem Krajowego Zjazdu Stowarzyszeń Nauczycielskich obradującego w Radomiu w dniach 28–30 grudnia 1916 r., którego celem było omówienie programów i podręczników wprowadzonych do szkół, form kształcenia nauczycieli oraz przygotowanie memoriału w sprawie szkolnej przysługującym władzom szkolnym. Warto dodać, iż na wspomnianym Zjeździe dokonało się powołanie do życia organizacji nauczycielskiej. Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych.

Omawiając działalność KSZR, należy stwierdzić, iż zakres realizowanych przez nią zadań w sprawach oświaty obejmował pracę nad uruchomieniem szkół początkowych i stworzenie dla nich podstawowych warunków umożliwiających prowadzenie nauczania, oczywiście w języku ojczystym, a także troska o objęcie nauczaniem większej liczby dzieci. Należy podkreślić, iż staraniem Komisji wprowadzono w Radomiu obowiązek szkolny, który praktycznie nie był w pełni egzekwowany w powodu trudnych

warunków spowodowanych trwającą wciąż wojną. Wiele uwagi poświęcała Komisja wychowaniu przedszkolnemu dzieci w prowadzonych na terenie miasta ochronkach oraz pracy oświatowej wśród dorosłych w ramach wspomnianego wcześniej Uniwersytetu Ludowego.

Nieustającą troską Komisji było uruchomienie oraz rozwój szkolnictwa średniego w Radomiu, o czym świadczy fakt, iż na początku roku szkolnego uruchomiono w Radomiu 4 szkoły średnie, tj. szkołę handlową męską, szkołę handlową żeńską, pensję Marii Gail oraz progimnazjum filologiczne męskie. Kolejną szkołą średnią, otwartą 5 grudnia 1915 r., o której była już wcześniej mowa, było Seminarium Nauczycielskie kształcące na potrzeby szkolnictwa początkowego młodzież żeńską i męską. Warto nadmienić, że zakład ten organizował również kursy przygotowawcze dla kandydatów na nauczycieli oraz dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach bez wymaganych kwalifikacji.

Wydarzenia w kraju, jakie miały miejsce w 1917 r., zdecydowały o dalszych losach KSZR. Pisał o tym następująco ks. J. Rokoszyński w artykule opublikowanym w numerze jubileuszowym „Naszych Dróg” (Radom 1928 r.): „Wobec powstania Rady Stanu i zorganizowania się przy niej Departamentu Wyznań i Oświaty Komisja Szkolna w dniu 29 lutego 1917 r. wysłała odezwę, w której się podporządkowała całkowicie Radzie Stanu. Likwidacja wszelkich spraw Komisji nastąpiła 17 kwietnia 1917 r.”

W październiku 1917 r. nastąpiło przejście szkolnictwa przez władze polskie. Pierwszym inspektorem szkolnym w Radomiu został ks. Jan Gralewski. Przejął on władzę nad szkołami od dotychczasowego inspektora c.k. Grubowskiego przedstawiciela władz

okupacyjnych. W chwili objęcia zwierzchnictwa nad szkolnictwem inspektorowi ks. J. Gralewskiemu podlegało 110 szkół w powiecie oraz 24 szkoły w m. Radomiu. W tej liczbie było 19 szkół początkowych, nazywanych powszechnie elementarnymi, a także 5 szkół średnich. Nie będzie w tym przesady, że taką liczbę szkół, istniejącą w Radomiu w październiku 1917 r., którą przejął formalnie od władz okupacyjnych inspektor ks. J. Gralewski należy zawdzięczać ofiarnej pracy KSZR w jej niespełna 2-letniej działalności, wykonywanej w trudnym okresie trwającej I wojny światowej.

dr Stanisław Ośko
Radom

***Interdyscyplinarne aspekty
funkcjonowania człowieka
współczesnej cywilizacji***

25–27 kwietnia 2017 r.

Koszalin, Unieście
Politechnika Koszalińska,
Instytut Technologii Eksploatacji
– PIB w Radomiu,
Wojewódzki Urząd Pracy
w Szczecinie

Uznając, że innowacyjność nie tylko przyczynia się do poprawy życia człowieka, społeczeństw czy różnych zbiorowości współczesnej cywilizacji, ale również jest dla nich swoistego rodzaju wyzwaniem, uznano, że z tego względu konferencja stanowić będzie uzasadnioną przesłankę dla uczynienia jej przedmiotem rozważań niniejszej konferencji.

Zaproponowano pod rozważenie m.in. następujące zagadnienia:

- nieustanny rozwój poprzez innowacje;
- innowacyjność – bariery motywacyjne, kulturowe i ustrojowe;
- psychologiczne uwarunkowania innowacyjności;
- społeczny wymiar innowacji;
- kształtowanie zachowań innowacyjnych, przedsiębiorczych i twórczych w edukacji i życiu człowieka;
- umiejętność przekraczania granic myślenia;
- innowacyjny rozwój w gospodarce i nauce;
- miejsce innowacji w rozwoju szkoły;
- innowacyjność to klucz do sukcesu w biznesie;
- interdyscyplinarność w pedagogice pracy;
- kulturowy wymiar zmian cywilizacyjnych w percepcji jednostki;
- człowiek na rozdrożu rozwoju? Między wolnością a zniewoleniem;
- logodydaktyka w szkole – innowacyjna koncepcja wychowania;
- innowacyjność w zarządzaniu;
- edukacja zorientowana na rynek pracy;
- innowacyjne programy edukacyjne;
- innowacja w praktyce szkolnej;
- innowacyjny nauczyciel i jego warsztat pracy;
- innowacyjne narzędzia pracy nauczyciela współczesnej szkoły i nauczyciela akademickiego;
- przedstawiciele rynku pracy w przygotowaniu kadr na rzecz współczesnego rynku pracy;
- innowacyjne formy wspierania pracownika w okresie jego adaptacji;
- rozwój zawodowy pracowników i formy jego wspierania;
- technologie informacyjno-komunikacyjne w zarządzaniu rozwojem człowieka;
- profesjonalizm edukacyjny.

www.nerp.tu.koszalin.pl

Contents

□ Commentary

Henryk Bednarczyk: The internationalization of work and education 5

□ Adult education in Poland and in the world

Katarzyna Jagielska, Norbert G. Pikuła, Joanna M. Łukasik, Michał Kasprzak: Social workers' education in the context of the challenges of the ageing society 7

Mariola Wojciechowska, Monika Szpringer, Jarosław Chmielewski Stanisław Lachowski, Marta Ostafin: Motivating employees of the public sector to prevent job burnout 18

Wiesław Tomczyk: Determinants of the contemporary labour market in Poland 30

Krzysztof Symela: Needs and expectations of Radom employers in terms of vocational education development 38

□ Innovations in tertiary education

Daniel Kukla, Marta Zajac: Career counselling for students – the current status and directions of development according to the own study 52

Magdalena Ciechowska, Anna Czyż: The dilemmas of inclusion of disabled students – the perspective of an academic teacher 66

Aleksander Marszałek: Career interests of students 75

Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Agnieszka Dymicka, Adam Szepeluk: The influence of the profile of education on the educational safety of graduates 84

Marta Nowicka: Internships and apprenticeships for students and graduates 96

Izabela Kust: Modern understanding of the concept work in the opinion of students 105

□ Information technologies in education

Jolanta Brzostek-Pawłowska, Dariusz Mikułowski, Marek Pilski: Technologies improving the access to digital materials in mathematics for the visually impaired 115

Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura: E-training for supporting the disadvantaged at the labour market 124

Jerzy Baranowski, Barbara Garbarz-Głos, Henryk Noga, Dorota Pauluk, Mariusz Pauluk: Maple T.A. platform as an example of modern technologies in teaching mathematics 132

□ Student's releases	
Aleksandra Neulitz: Qualifications and competences on the modern labour market – dr Renata Tomaszewska-Lipiec, UKW	141
Agata Tamoń: Personality of a primary school teacher in view of pupils and teachers – prof. Elżbieta Sałata, UTH.....	143
Anna Cieślik: A career situation of mothers on the labour market in Pomeranian and Kujawy region – dr Renata Tomaszewska-Lipiec, UKW .	146
□ Reviews, conferences, information	148
□ Содержание	177

Содержание

□ **Комментарий**

Хенрик Беднарчик: Интернационализация труда и образования 5

□ **Образование взрослых в Польше и в мире**

Катажина Ягельска, Норберт Г. Пикула, Иоанна М. Лукасик, Михал Каспжак: Образование социальных работников в контексте проблем старения общества 7

Мариоля Войцеховская, Моника Шпрингер, Ярослав Хмелевский, Станислав Ляховски, Марта Остафин: Мотивирование работников государственного сектора а эмоциональное выгорание ... 18

Веслав Томчик: Детерминанты современного рынка труда в Польше..... 30

Кшиштоф Сымеля: Потребности и ожидания работодателей радомского округа в области развития профессионального образования..... 38

□ **Инновации в высшем образовании**

Данель Кукля, Марта Заёниц: Профессиональное консультирование для студентов – текущее состояние и тенденции развития в свете собственных исследований 52

Магдалена Цеховска, Анна Чыж: Дилеммы инклюзии студентов с ограниченными возможностями здоровья – перспектива научных сотрудников 66

Александр Маршалек: Профессиональные интересы студентов 75

Агнешка Смажевска, Эвелина Мелянюк, Агнешка Дымицка, Адам Шепелук: Влияние профиля образования на образовательную безопасность выпускников высших учебных заведений 84

Марта Новицка: Профессиональные стажировки студентов и выпускников высших учебных заведений..... 96

Йзабеля Куст: Современное понимание концепции работы по мнению студентов 105

□ Информационные технологии в образовании	
Иоланта Бжосек-Павловска, Дарюш Микуловски, Марек Пильски: Технологии для повышения доступности электронных учебных материалов по математике для слабовидящих	115
Малгожата Шпильска, Томаш Купидура: Е-тренинг для людей находящихся в неблагоприятном положении на рынке труда	124
Ежи Барановски, Барбара Гарбаж-Глос, Хенрик Нога, Дорота Паулук, Мариуш Паулук: Платформа Maple T.A. – применение в обучении математики	132
□ Отзывы студентов	
Александра Неулитз: Квалификации и компетенции на современном рынке труда – научный руководитель кандидат Рената Томашевска, Университет Кардинала Вышинского	141
Агата Тамонь: Личность учителя начальной школы по мнению учеников и учителей – научный руководитель проф. Эльжбета Салата, Университет технологическо-гуманитарный	143
Анна Цеслик: Профессиональное положение матерей на куявско-поморском рынке труда – научный руководитель кандидат Рената Томашевска, Университет Кардинала Вышинского	146
□ Конференции, информации, рецензии	148
□ Contents	175