
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(94)/2016

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults (EAEA)*
Współpraca: *International Society for Engineering Education (IGIP)*
Auspices/ *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)*
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).

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 – WSEiI (Poland); prof. Anatoli Glazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiałek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URZ; dr Dorota Koprowska, (zast. redaktora naczelnego), dr Katarzyna Pladys – OHP, dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; dr Małgorzata Szpińska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; dr Krzysztof Symela, (zast. 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
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507–6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 14 punktów (www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 3/94–400 egz. Łącznie 78000 egz. Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

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

Komentarz Commentary

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

**Kształcenie i szkolenie
zawodowe dorosłych**
Vocational education and training
of adults

**Kompetencje zawodowe
dorosłych**
Professional competences of adults

**Studenci: wsparcie,
funkcjonowanie, rozwój**
Students: support, activities,
development

Profesor Ewa Przybylska

**Konferencje, recenzje,
informacje**
Conferences, reviews, information

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

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas ITeE – PIB: andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia
- dr Dagmara Kowalik UTH, dr Małgorzata Bogaj UJK: pedagogika pracy, ustawiczna edukacja zawodowa
- dr Jolanta Religa, mgr Katarzyna Sławińska ITeE – PIB: internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe
- dr hab. Daniel 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 Szpilska – 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

Fotografia na okładce: Andrzej Romański

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Iwanowska

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: Biograficzność jako właściwość uczenia się w ciągu całego życia..... 5

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

Norbert Pikula: Potencjał seniorów na rynku pracy 7

Ewa Kubiak-Szyborska: Iluzoryczna podmiotowość człowieka dorosłego w konsumpcjonistycznej rzeczywistości..... 21

Renata Tomaszewska-Lipiec: Praca zawodowa versus życie rodzinne – zagrożeniem dla jednostki i życia społecznego 34

☐ **Kształcenie i szkolenie zawodowe dorosłych**

Magdalena Rozmus, Dariusz Michalak: Koncepcja zastosowania wyników diagnozy ergonomicznej w szkoleniach 42

Arkadiusz Rutkowski, Jarosław Chmielewski, Monika Szpringer: Kształcenie pracowników zespołów ratownictwa medycznego w Polsce... 56

Agnieszka Gniadek, Beata Jurkiewicz, Małgorzata Kołpa, Wioletta Bieszcza: Edukacja pielęgniarek w zakresie profilaktyki i leczenia astmy 63

☐ **Kompetencje zawodowe dorosłych**

Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska: Ewaluowanie w procesach nabywania kompetencji 71

Jolanta Religa, Stan Lester: Nowe podejście w metodologii standaryzacji kompetencji zawodowych 80

Ireneusz Woźniak, Michał Nowakowski: Open Badges – innowacyjne narzędzie do walidacji kompetencji w organizacjach..... 92

Iwona Kacak: Badania oczekiwanych przez pracodawców kompetencji zawodowych mechanika pojazdów samochodowych w Polsce, Niemczech i Portugalii 100

Marta Szeliga, Iłona Kuźmicz, Agnieszka Skrzypek, Michał Nowakowski: Ocena kompetencji klinicznych przyszłych lekarzy i pielęgniarek – tradycyjny egzamin kliniczny i OSCE	112
□ Studenci: wsparcie, funkcjonowanie, rozwój	
Joanna Łukasik: Rozwój osobisty studentów pedagogiki	120
Anna Kielbus: Innowacyjność i kreatywność studentów	130
Izabella Kust: Formy doskonalenia i kształcenia w kontekście realizacji planów zawodowych studentów studiów niestacjonarnych	139
Joanna Michalak-Dawidziuk: Wsparcie studentów studiów niestacjonarnych przez ich rodziny i pracodawców w trakcie procesu studiowania – w świetle wyników badań.....	147
Ewa Krause: O stałości <i>versus</i> zmienności kotwic kariery młodych dorosłych	154
Konrad Kulikowski: Relacje opinii studentów o studiach, zaangażowaniu, wypaleniu a średnia ocen	163
□ Profesor Ewa Przybylska	
Ewa Przybylska: Uczyć się, aby przeżyć: strategie radzenia sobie z ubóstwem	172
Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa: Od analfabetyzmu funkcjonalnego do innowacji w edukacji dorosłych	180
Z życiorysu Profesor Ewy Przybylskiej	187
□ Konferencje, recenzje, informacje	
Kazimierz M. Czarnecki: <i>Psychologia zmian rozwojowych człowieka</i> , Oficyna Wydawnicza, „Humanitas”, Sosnowiec 2015 – Piotr Kowolik	193
Kozik T., Sebo M., Kralova Z. (ed.) 2016 <i>International Symposium on Embedded Systems and Trends in Teaching Engineering</i> , University of Nitra – Tomasz Wójcicki	195
<i>Certyfikowany trener kształcenia i szkolenia zawodowego w branży budowlanej</i> , Warszawa 1 lipca 2016 – Katarzyna Sławińska.....	197
Ewa Kopeć, Renata Matusiak, Karolina Śigda (red.): <i>Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog w dobie nowoczesności</i> – Małgorzata Franc	199
□ Contents	203
□ Содержание	205

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK



Biograficzność jako właściwość uczenia się w ciągu całego życia

W wielu numerach naszego czasopisma zamieszczaliśmy okazjonalne rozdziały przedstawiające zarysy biografii zawodowych, naukowych uznanych pedagogów. W niniejszym piszemy o szczególnej Uczonej profesor dr hab. Ewie Przybylskiej z okazji uzyskania tytułu naukowego profesora nauk społecznych. Sygnalizując rozdział na okładce, zamieściliśmy fotografię Pani Profesor. Mimo wielu, wielu lat współpracy z zainteresowaniem odkrywałem wielką międzynarodową i krajową skalę badań, budowy sieci współpracy, realnych projektów i ogromnego zakresu pracy u podstaw – wdrażanie innowacji edukacji dorosłych prawie w każdym miejscu Polski.

Inspiracją do tego komentarza był rozdział pod ww. tytułem w ostatniej monografii E. Przybylskiej *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*. Wydaje się, że badania biograficzne rozwijane w Łodzi przez Profesor Olę Czerniawską mogą być w większym stopniu stosowane w wielu subdyscyplinach pedagogicznych. Dokonanie nawet własnego bilansu osiągnięć, rezultatów pracy to nie tylko analiza ścieżki rozwoju zawodowego, kariery, ale również konstatacja, dokumentowanie kompetencji zawodowych uzyskanych w procesie edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Będziemy ten zamysł kontynuować w naszym czasopiśmie. Zapowiadam w następnym numerze rozdział dedykowany dr. hab. Czesławowi Plewce, prof. Politechniki Koszalińskiej.

W numerze podejmujemy wybrane problemy: podmiotowość człowieka w pracy, potencjału seniorów na rynku pracy i niestety jeszcze niewolnictwa w pracy. Przykłady edukacji dorosłych rozpatrujemy na przykładzie realnych szkoleń.

Stosunkowo rozbudowany rozdział kompetencji zawodowych dorosłych zawiera artykuły przedstawiające nowe podejście do standaryzacji, ewaluacji i uznawania kompetencji zawodowych z przykładem analizy kompetencji: mechaników, lekarzy i pielęgniarek. Rzadko w naszym czasopiśmie podejmowaliśmy tematykę szkolnictwa wyższego. Zmieniamy to. Nasi Autorzy prezentują współczesną rzeczywistość uniwersytecką, problemy innowacyjności i kreatywności studentów oraz wsparcie rodzin w studiowaniu.

Zachęcamy do lektury i na nasze łamy.

Biographizing as a feature of lifelong learning

In this issue we present an outstanding Scholar: professor Ewa Przybylska, on the occasion of obtaining the title of Professor of social sciences. Despite many, many years of cooperation, I have been observing with great interest a wide international and national scale of research conducted by professor Przybylska, the process of building networks, real projects.

Just today I want to announce that the special chapter in the next issue will be dedicated to dr. Czeslaw Plewka, professor of Koszalin University of Technology.

The current issue tackles the following problems: human subjectivity at work, the potential of seniors on the labour market and, unfortunately, even slavery to work. The examples of adult education are being considered in the context of real training.

The relatively extensive chapter of adult professional competences includes articles of the new approach towards standardization, evaluation and recognition of professional competences with the analysis of competences of: mechanics, doctors and nurses. Rarely in our journal we undertook the subject of higher education. We change it now. Our authors present the contemporary reality of the higher education, the problems of innovativeness and creativity of students and support for families.

We kindly encourage you to read our pages.

Henryk Bednarczyk

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Norbert PIKUŁA

Potencjał seniorów na rynku pracy

The potential of seniors on the labour market

Słowa kluczowe: osoba starsza, rynek pracy, potencjał zawodowy osoby starszej, edukacja do pracy.

Key words: senior, labour market, career potential of seniors, education for work.

Abstract. The article focuses on the issue of the potential and career activity of seniors in the context of changing labour markets and employment. It points out the fact that work is a fundamental value together with career activity allows an employee to satisfy one`s needs and develop one`s personality. An analysis of a changing employment model and requirements set by employers serves to determine the position of a senior whose professional activity has been statutorily ended. The problem of the employment of seniors and the possibility of using their potential on the labour market became the subject of research interests, the selected results of which are presented in the article. The aim of the study was to establish the opinions of seniors in relation to their potential as well as their mental and physical capacity in the context of employment in the changing contemporary labour market. A probe method involving 120 seniors over the age of 60 was used for this purpose. The emerging trends characterising the respondents served as a basis for the formulation of conclusions concerning work and lifelong development education. It can be concluded that work and lifelong activity education as well as openness to change pose a challenge to contemporary education, to pedagogy.

Wstęp. Praca stanowi nieodzowny element ludzkiego życia. Zygmunt Wiatrowski wskazuje, iż praca jest szczególną działalnością człowieka, poprzez którą wytwarzane są dobra kultury, materialne oraz usługi. Możliwość bycia czynnym zawodowo pozwala pracownikowi na zaspokajanie potrzeb, nie tylko tych podstawowych, ale

i wyższego rzędu. To praca stanowi podstawę człowieka do rozwijania swojej osobowości i uzewnętrzniania jej¹.

Praca jest podstawową wartością, na co zwrócili uwagę: Zygmunt Wiatrowski², Stefan M. Kwiatkowski³, Waldemar Furmanek⁴, Franciszek Szlosek⁵. Natomiast Charles W. Mills stwierdza: „praca może być po prostu źródłem utrzymania, może też być najistotniejszą częścią życia człowieka, może być odczuwana jako pokuta, jako nieunikniony obowiązek albo jako rozwój uniwersalnej natury ludzkiej⁶. Zatem w myśl Millsa to od człowieka zależy, jaki nada on sens swojej pracy, bowiem praca sama w sobie nie posiada pozytywnego ani negatywnego znaczenia. W. Furmanek pisze „Dobra praca – czyli praca jakościowo oceniana wysoko – ma siłę nadawania sensu ludzkiemu życiu”⁷. Magdalena Piorunek wskazuje, iż praca „wyznacza kształt ludzkiego życia w przebiegu poszczególnych faz dorosłości”⁸. Natomiast Anthony Giddens zwraca uwagę, iż już sam fakt posiadania pracy stanowi ważny element poczucia wartości jednostki⁹.

Praca towarzyszy człowiekowi przez znaczną część życia. Gdyby scharakteryzować ludzkie życie w kontekście pracy, można by wyróżnić 3 podstawowe etapy: nauka (zdobywanie wiedzy, socjalizacja, przygotowania do pracy, rozpoznawania swoich preferencji zawodowych, poszukiwanie ścieżki zawodowej, określenie profilu zawodowego, kształtowanie kompetencji i umiejętności); praca właściwa (od momentu zatrudnienia, zdobywanie doświadczenia, praktyka zawodowa, rozwijanie kariery zawodowej, dostosowywanie się do zmian strukturalnych, doszkalanie); emerytura (wygaszanie aktywności zawodowej).

Oczywiście powyższy schemat jest uproszczony, jednak dobrze obrazuje fazy życia ludzkiego w aspekcie kariery zawodowej. Decyzje podejmowane już na poziomie nauki i przygotowania do zawodu implikują wybór profesji, a w dalszej perspektywie i czas emerytury.

Wielowymiarowość i wielokontekstowość pracy¹⁰ wskazują, iż zatrudnienie stanowi istotny element ludzkiego życia, ale i funkcjonowania społeczności. Zatem praca

¹ Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wydanie czwarte – zmienione, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 75–80.

² Zob. tamże, s. 81.

³ S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 13.

⁴ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

⁵ F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2015.

⁶ C.W. Mills, *Białe kołnierzyki – amerykańskie klasy średnie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 359.

⁷ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy...*, dz. cyt., s. 186.

⁸ M. Piorunek, *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*, [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Matejek, K. Białożył, Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej, Kraków 2015, s. 16.

⁹ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN 2007, s. 368.

¹⁰ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 21–29.

ulega również przeobrażeniom pod wpływem zmian społecznych, bowiem jest częścią składową istnienia i rozwoju tych społeczeństw. Mirosław J. Szymański zauważa, iż rozwój i postęp sprzyjają upowszechnianiu się nowych stylów życia oraz nieznanymi dotąd orientacji życiowych¹¹. Praca przestała posiadać cechy „stałości”, pewnej rutyny, która określała model rozwoju zawodowego. Transformacja, globalizacja, tzw. rewolucja konsumencka wpłynęły na zmianę poglądów na pracę, rynek zatrudnienia, edukację oraz karierę zawodową.

Obecnie model pracy zmienia się. W świecie „permanentnej zmiany” możemy mówić o „pracownikach z portfolio” posiadających kompetencje i rekomendacje z poprzednich miejsc pracy. Współczesny pracownik nie przywiązuje się do miejsca zatrudnienia, dąży do rozwoju, dlatego też jedna praca przestaje być pojmowana w kategoriach „posady na całe życie”¹². Mobilność pracowników, dobrowolne zwolnienia i zmiana miejsca pracy to trendy XXI wieku. Elastyczność zatrudnienia, bogaty wachlarz umiejętności i kompetencji to cechy charakterystyczne tzw. młodych wilków – pracowników, którzy nie boją się zmian, posiadają poczucie własnej wartości a zarazem przeświadczenie, iż poradzą sobie na rynku pracy.

Przeobrażenia dokonujące się w sektorze zatrudniania wskazują, iż na rynku istnieje zapotrzebowanie na naturalnych liderów, którzy posiadają kompetencje i umiejętności, jakich oczekuje pracodawca. Mobilność, otwartość na zmiany, przebojowość, przedsiębiorczość, umiejętna komunikacja, elastyczność to współczesne wyznaczniki tzw. „dobrego” i „chcianego” pracownika.

Analizując zmieniający się model zatrudniania i wymogi stawiane przez pracodawców, należy się zastanowić, gdzie w tych przeobrażeniach ma miejsce starszy pracownik, który zbliża się do emerytury i doświadcza wysokiej konkurencyjności w miejscu pracy.

Rynek pracy a sytuacja demograficzna. Praca staje w obliczu globalizacji i procesów społecznych, które budują rzeczywistość i tym samym kreują przestrzeń funkcjonowania jednostek. Jednym z ważniejszych zagadnień współczesnych społeczeństw staje się starość i proces starzenia społeczeństw. Jak zauważa Virpi Timonen „starzenie się społeczeństwa jest obecnie jednym z najważniejszych zjawisk globalnych”¹³.

Starzenie się nie jest procesem indywidualnym, swym zasięgiem i skalą obejmuje większość regionów świata, w tym także Polskę. Jak wskazują dane demograficzne, Polska kwalifikuje się do grupy państw o zaawansowanej starości. W 1980 roku liczba ludności wyniosła 35 735 tys., w tym aż 10,04% stanowiły osoby w wieku 65 lat i powyżej. Dziesięć lat później Polaków było już 38 183 tys., z czego 10,17% to seniorzy 65+, w 2005 r. pomimo iż populacja zmniejszyła się do 38 157 tys., to aż 13,30% stanowiły osoby stare. W roku 2007 odsetek ludzi w podeszłym wieku

¹¹ Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 58–59.

¹² N.G. Piłkuła, *Wstęp, Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*, red. N.G. Piłkuła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 7.

¹³ V. Timonen, *Ageing Societies: A Comparative Introduction*, Maidenhead: McGraw-Hill 2008, s. 3.

wyniósł 13,46%, przy ogólnej liczebności 38 116 tys.¹⁴ „Ponadto w 2013 roku w Polsce odsetek ludności w grupie wiekowej 50–64 lat wynosił 20,8%, w przedziale wiekowym 65–79 lat – 10,2%, natomiast ludność w wieku 80+ stanowiła ogółem 3,3% całkowitej liczby ludności”¹⁵. Dynamicznie zmieniająca się struktura ludnościowa naszego kraju wzbudza dyskusję na temat ekonomicznych konsekwencji starzenia się i związanej z tym aktywności zawodowej najstarszej generacji.

Jak wynika z badań, poziom aktywności zawodowej u osób starszych w Polsce kształtuje się na najniższym poziomie w Europie¹⁶. W roku 2000, w przedziale wiekowym 50–54 lat pracowało 66,5% osób, w przedziale 55–59 lat 41%, w wieku 60–64 lat tylko 22,4%, natomiast powyżej 65 roku życia aktywność zawodowa wynosiła 7,9%¹⁷. Wśród czynników wpływających na taką sytuację należy wymienić:

- możliwość odejścia z rynku pracy po uzyskaniu uprawnień do wcześniejszej emerytury;
- możliwość skorzystania z uprawnień do renty, często mimo baraku przesłanek zdrowotnych;
- warunki pracy takie jak forma zatrudnienia i wymiar godzinowy pracy czy subiektywnie odczuwana satysfakcja z jej wykonywania; – aspekty zdrowotne, przy czym dobry stan zdrowia przekłada się na zmniejszenie prawdopodobieństwa odejścia z pracy o 7,4 punktów procentowych¹⁸.

Jak wynika z badań SHARE, wśród czynników ograniczających zatrudnienie starszych pracowników wymienia się: organizację pracy i technologię: m.in. tempo pracy, konieczność zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji, brak odpowiednich szkoleń dla pracowników; cechy osób starszych: m.in. relatywnie niski poziom wykształcenia, zły stan zdrowia, kłopoty z adaptacją do nowych warunków, zmęczenie pracą, obawa przed konkurencją ze strony młodych; uwarunkowania ekonomiczne i społeczne, m.in. bezrobocie, dyskryminacja na rynku pracy z powodu wieku (*age-izm*), zapotrzebowanie rodzin na pracę starzejących się osób oraz opieka nad wnukami, małżonkiem czy sędziwymi rodzicami¹⁹.

Mnogość czynników wypychających osoby starsze z rynku pracy wskazuje, iż pozycja pracownika zbliżającego się do „kresu” swej produktywności znacznie się obniża. Należy również zwrócić uwagę, iż przez długi okres mówiło się wyłącznie o stratach i ujemnych stronach dla gospodarki w aspekcie siwiejących społeczeństw. Jednostronne patrzenie nie pozwalało dostrzec potencjału i kapitału, jaki niosą za sobą starsi pracownicy. Korzystanie z możliwości wcześniejszego przejścia na świadczenia państwowe lub też rezygnacja z pracy w momencie osiągnięcia wieku emerytalnego

¹⁴ K. Duda, *Proces starzenia się*, [w:] *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i Rehabilitacja*, red. A. Marchewska, Z. Dąbrowski, J.A. Żołędz, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012, s. 11–12.

¹⁵ Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2012, M.P. z 2014 r., poz. 52, s. 5; N.G. Piłkuła, *Senior na rynku pracy*, [w:] *Marginalizacja na rynku...*, dz. cyt., s. 57.

¹⁶ Tamże, s. 60.

¹⁷ Por. S.A. Nyce, S.J. Schieber, *Ekonomiczne konsekwencje starzenia się społeczeństw*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 104.

¹⁸ A. Abramowska-Komon i in., *Portret generacji 50+ w Polsce i w Europie. Wyniki badania zdrowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie (SHARE)*, <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/377-portret-generacji-50-w-polsce-i-w-europie-wyniki-badania-share> [dostęp: 26.05.2016 r.], s. 29.

¹⁹ *W trosce o pracę. Raport o rozwoju społecznym Polska 2004*, red. S. Golinowska, Warszawa, UNDP 2004, s. 240–241, http://www.unic.un.org.pl/nhdr/nhdr2004/nhdr2004_pl.pdf [dostęp: 26.05.2016].

są czymś powszechnym i zrozumiałym. Niemniej jednak w ogólnym przeświadczeniu społecznym utrwaliło się przekonanie, że osoba przechodząca na świadczenia państwowe staje się jednostką nieproduktywną, ponieważ w sensie ekonomicznym nie przynosi żadnych korzyści dla państwa²⁰.

„Środkiem łagodzącym” ekonomiczne konsekwencje wzrastającej liczby osób starszych i ich wczesne opuszczanie rynku pracy miało stać się wydłużenie wieku emerytalnego. Słusznie jednak zauważyła już w 2012 roku Jolanta Adamiec, iż „Wydłużenie wieku emerytalnego nie oznacza jednak automatycznego wydłużenia okresu aktywności zawodowej, wymaga bowiem jednoczesnego stworzenia takich warunków zatrudnienia, aby osoby w wieku powyżej 50 lat w oczekiwaniu na późniejszą emeryturę nie stały się klientami opieki społecznej”²¹.

Patrzenie przez pryzmat ekonomicznej produktywności osób starszych na zjawisko starzenia się populacji zakorzeniło w społeczeństwie polskim przekonanie, iż starsi pracownicy „zabierają miejsca pracy młodym”, nie należy inwestować w doszkalanie takich pracowników, bowiem w każdej chwili może przejść na emeryturę. W trudnych realiach rynku pracy starsi pracownicy traktują emeryturę jako „ucieczkę” z zakładów pracy, w których brakuje konstruktywnych pomysłów na wykorzystanie ich potencjału i doświadczenia. W polskich przedsiębiorstwach nie ma rozwiązań, które miałyby zastosowanie w mądrym zarządzaniu wiekiem²². Niewykorzystany potencjał osób w wieku przedemerytalnym, a także emerytalnym, w dużej mierze związane jest z nieumiejętnym zarządzaniem zasobami starszych pracowników²³.

Analizując problematykę zarządzania bogactwem starszego wieku, możemy wyróżnić jej 2 aspekty:

- szeroki (postrzegane jako zarządzanie globalnym procesem starzenia się pracowników, w którym dominującą rolę przypisuje się polityce państwa²⁴),
- wąski (dotyczy konkretnej organizacji i oznacza takie zarządzanie pracownikami, w którym w sposób szczególny uwzględnia się naturalny problem ich starzenia się²⁵).

Na prawidłowe zarządzanie kapitałem osób starszych bezpośrednio wpływa ich pozycja społeczna, postawy wobec starości, zakres i rodzaj prewencji gerontologicznej, ale także działania z zakresu przygotowania i wychowania do starości w wymiarze indywidualnym jak i społecznym.

Potencjał starszych pracowników. Rynek pracy nieustannie się zmienia. Przeszkody utrudniające zatrudnienie osób starszych nie wynikają tylko i wyłącznie ze strony potencjalnego pracownika czy też systemu, ale również pracodawców. Jak

²⁰ K. Białożył, *Produktywność osób starszych – czy produktywny jest tylko aktywny zawodowo senior?*, [w:] *Marginalizacja na rynku pracy...*, dz. cyt., s. 94.

²¹ J. Adamiec, *Polityka przedłużania aktywności zawodowej osób starszych*, „Studia BAS” Nr 2(30) 2012, s. 155.

²² Zob. K. Jagielska, *Wartość pracy w życiu seniora*, [w:] *Marginalizacja na rynku pracy...*, dz. cyt., s. 71–86.

²³ Zob. N.G. Pikuła, *Niewykorzystany potencjał zawodowy osób 50+ na rynku pracy*, *Horyzonty Wychowania* vol. 14, No 30, 2015, s. 200.

²⁴ J.M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie zarządzania wiekiem*, „Przedsiębiorczość i zarządzanie”, 2014, tom XV, zeszyt 11, część I, s. 183–184.

²⁵ Tamże.

wskazuje literatura przedmiotu, pracodawcy nie chcą zatrudniać starszych pracowników, ponieważ:

- starszym pracownikom trzeba okazywać szacunek, w odróżnieniu od młodych, których można wykorzystywać i traktować przedmiotowo,
- pracodawca nie ma możliwości kształtowania starszych pracowników według swoich potrzeb,
- starsi pracownicy mają często większą wiedzę i doświadczenie (zawodowe i życiowe), co może być odbierane jako zagrożenie dla młodej kadry kierowniczej,
- osoby z wieloletnim doświadczeniem mogą mieć większe wymagania odnośnie do wynagrodzenia niż młody człowiek tuż po zakończeniu edukacji formalnej,
- w wielu przypadkach starsze osoby niełatwo zwolnić, gdyż są chronione, np. osoby w wieku przedemerytalnym,
- zwolnienie osób zbliżających się do emerytury to sytuacja niezręczna, trudna ze względów moralnych²⁶.

Jak wynika z powyższych danych, pracodawcy są świadomi potencjału, wiedzy i doświadczenia zawodowego najstarszych pracowników, jednak panujący model pracy i wzorce kulturowe wpływają na przeświadczenie, iż „lepsze i bezpieczniejsze jest zatrudnienie osoby młodszej”.

Mówiąc o potencjale seniorów na rynku pracy, należy spojrzeć na starszego pracownika nie tylko z perspektywy generowania kosztów, wolniejszego przyswajania nowoczesnych technologii czy też zajmowania miejsc pracy osobom młodym, kreatywnym, ale przede wszystkim przez pryzmat ogromnego doświadczenia zdobywanego przez wiele lat pracy²⁷. Tylko taka perspektywa pozwoli na zrozumienie walorów posiadania starszych pracowników w zakładzie, ale także wzmocni pozycję osób starszych na rynku pracy jak również w całej przestrzeni społecznej.

Niewykorzystany potencjał starszych pracowników stanowi wyzwanie dla rynku pracy, który musi dostosować się do potrzeb „siewających społeczeństw”. Waloryzacja (do tej pory widoczne są tylko działania destruktywne) pracowników z długoletnim stażem pozwoli na wzmocnienie działań międzypokoleniowych na rynku pracy. W świetle prognoz demograficznych ważnym staje się pielęgnowanie kapitału ludzkiego niezależnie od wieku, pracownikom pozwoli to na odczuwanie satysfakcji a organizacji przysporzy zysków.

Łukasz Jurek, badając rynek pracy w kontekście osób starszych, dokonał analizy SWOT starszych pracowników: do grupy silnych stron badacz zakwalifikował takie aspekty jak: doświadczenia zawodowe; wysokie kompetencje interpersonalne; znajomość branży; lojalność; wysoka motywacja do pracy; dokładność; zdyscyplinowanie²⁸.

Szansą dla pracodawców, według Jurka, stają się:

- podtrzymanie aktywności zawodowej osób starszych ogranicza ryzyko niemożności pozyskania z rynku pracy młodszych pracowników;
- efekt synergii z kooperacji pracowników w różnym wieku;
- transfer wiedzy organizacyjnej poprzez mentoring i/lub shadowing²⁹.

²⁶ Tamże, s. 158–159.

²⁷ N.G. Piłkuła, *Senior na rynku pracy* ..., dz. cyt., s. 56.

²⁸ Ł. Jurek, *Ekonomia starzejącego się społeczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 152.

²⁹ Tamże, s. 152.

Analiza SWOT wskazała również na słabe strony starszych pracowników:

- przestarzałe kwalifikacje w obszarze nowoczesnych technik i technologii;
- niska wydolność psychofizyczna;
- kłopoty z przyswajaniem nowej wiedzy i uczeniem się nowych umiejętności;
- mała kreatywność;
- awersja do innowacji (organizacyjnych, technologicznych);
- rutyna³⁰.

Wśród zagrożeń zostały wymienione następujące aspekty: absencja chorobowa; wyższe koszty pracy; schematyczność działań; wysoki opór wobec zmian; konieczność inwestycji w udogodnienia i technologie wspomagające pracę osób starszych; konflikty między starymi a młodymi pracownikami; zacofanie technologiczne³¹.

Niezależnie w jakiej grupie wiekowej dokonalibyśmy takiej analizy, to zawsze pojawią się szanse, zagrożenie, mocne i słabe strony, zatem osoby starsze nie są grupą jedynie posiadającą pewnego rodzaju „minusy” na rynku pracy.

Współcześnie jesteśmy świadkami dysonansu, jaki dokonuje się na rynku pracy. Z jednej strony pracodawcy pragną pozyskać młodych (zaraz po studiach) i przebojowych pracowników z doświadczeniem, z drugiej zaś strony doświadczenie i mądrość starszych pracowników są „wypychane” z rynku. Dlatego należy się zastanowić, jak praktycznie wykorzystać potencjał wynikający ze stażu pracy. Ciekawe rozwiązanie w tej materii stanowi mentoring, doradztwo starszych pracowników³².

Praca zajmująca znaczną część życia niejako determinuje status społeczny, zaspokaja potrzebę przynależności do grupy osób aktywnych, określa tożsamość człowieka. Brak zatrudnienia mimo chęci także w starszym wieku może implikować poczucie braku perspektyw i beznadziejności, co niesie za sobą daleko idące konsekwencje ekonomiczne, psychologiczne czy też zdrowotne.

Dynamika rozwoju rynku pracy powoduje niepewność wśród starszych pracowników, którzy pomimo stereotypów chętnie pozostaliby na rynku, gdyby mieli taką możliwość. Praca jako nośnik wartości i norm stanowi dla osób starszych pewien rodzaj bezpieczeństwa i poczucia użyteczności społecznej, dlatego istotnym staje się poznanie ich opinii na temat ich pozycji na rynku pracy oraz kapitału, jaki mogą oni wnieść na rynek pracy.

Metodologiczne założenia badań własnych. Problematyka zatrudnienia osób starszych oraz możliwości wykorzystania ich potencjału na rynku pracy stała się przedmiotem zainteresowań badawczych, których wycinkowe efekty zostaną zaprezentowane w niniejszym artykule. Aby zgłębić wymienione obszary badań, przeprowadzono badania pilotażowe, będące istotnym elementem zaprojektowanych badań właściwych. Badaniami objęto 120 seniorów powyżej 60 roku życia (osoby te zatrudnione były w ciągu całego życia zawodowego wyłącznie w jednym zakładzie pracy,

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² Zob. J.M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie zarządzania wiekiem...*, dz.cyt.; E. Bombiak, *Zarządzanie różnorodnością – wyzwaniem dla współczesnych menadżerów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” seria: Administracja i Zarządzanie, nr 102, (29) 2014, s. 109–122.

po przepracowaniu wymaganej liczby lat odeszły na emeryturę i uzyskały świadczenia emerytalne), zamieszkujących duże i małe miasta oraz wsie (dobór losowy).

Celem badań było poznanie opinii osób starszych w odniesieniu do ich potencjału oraz możliwości psychofizycznych w kontekście zatrudnienia na współczesnym, zmieniającym się rynku pracy.

Problem główny przyjął postać pytania: Jak określają potencjał i możliwość zatrudnienia na rynku pracy osoby emerytowane po 60 roku życia?

Sformułowano również problemy szczegółowe, które przyjęły postać pytań:

Gdzie i na jakich warunkach pracy powinny być zatrudniane osoby emerytowane?

W jakim charakterze powinny być zatrudniane osoby starsze?

Jakie cechy i umiejętności emerytowanych pracowników są pożądane na zmieniającym się rynku pracy?

Na potrzeby niniejszej pracy do przeprowadzenia badań wybrano metodę badań sondażowych³³ z wykorzystaniem ankiety oraz skonstruowano zgodnie z metodologicznymi rygorami kwestionariusz ankiety. Zdaniem E. Babbie badania te są chyba najlepszą dostępną metodą dla tych badaczy, którzy chcą zbierać oryginalne dane w celu opisywania populacji zbyt dużej, by obserwować ją bezpośrednio³⁴. Zdaniem M. Nowaka informacje, które badacz zdobywa poprzez przeprowadzenie sondażu ankietowego, są precyzyjnie rzecz ujmując współczesne, ponieważ można stwierdzić, iż uzyskano je w tym samym momencie biografii osoby badanej³⁵. Badania prowadzono od stycznia do marca 2016 roku.

W dalszej części zostanie zaprezentowany wycinek badań, w którym skoncentrowano się na przedstawieniu wyłaniających się tendencji charakterystycznych dla całej grupy badanych.

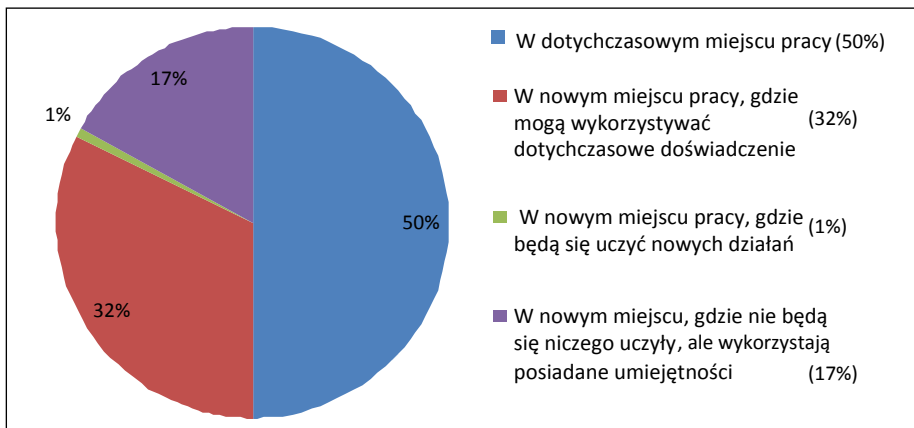
Możliwości zatrudnienia oraz wykorzystania potencjału osób starszych na rynku pracy w świetle badań. Zmieniający się rynek pracy, rozwój technologii, częste przekwalifikowywanie się oraz coraz częściej pojawiające się zmiany miejsc zatrudnienia, zawodu, stanowisk dla osób starszych może stać się trudnością uwarunkowaną rozwojowo (o czym już pisano). Wiele czynników, które decydują o marginalizacji osób starszych na rynku pracy, odnosi się do obniżenia produktywności, wydajności i efektywności pracy. Takie postrzeganie osób starszych powoduje umniejszanie ich potencjału, doświadczenia i kapitału. Wobec powyższego niezwykle interesującym staje się poznanie opinii osób starszych na temat ich zatrudnienia, jak i możliwości wykorzystania ich potencjału na współczesnym rynku pracy.

Zapytano badane osoby o miejsce potencjalnego ich zatrudnienia jako emerytów (wykres 1).

³³ Tamże, s. 159.

³⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa 2006, s. 268.

³⁵ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa 2008, s. 149–151.

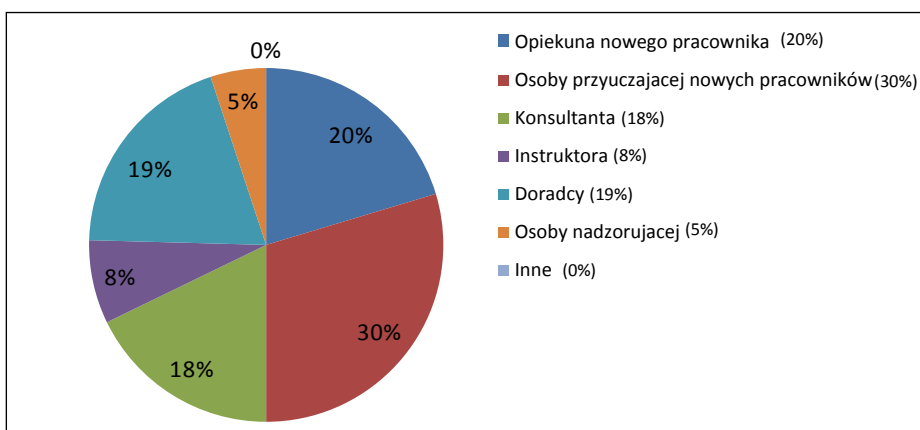


Wykres 1. Miejsca zatrudnienia osób emerytowanych

Źródło: badania własne.

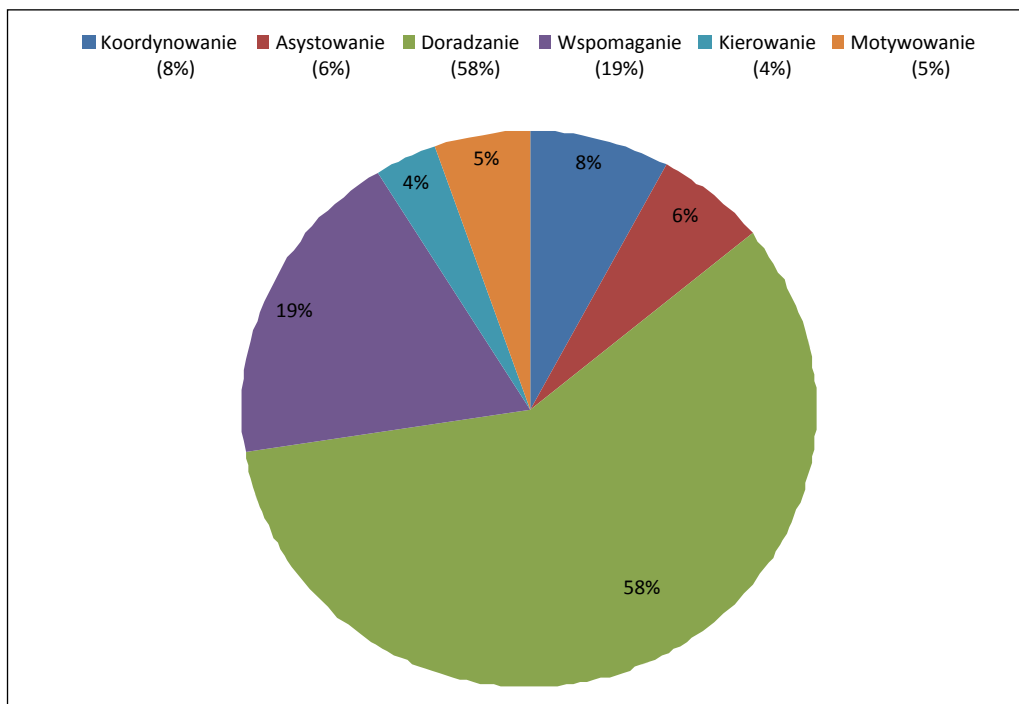
Jeśli chodzi o miejsce zatrudnienia 50,00% badanych seniorów wskazuje na dotychczasowe miejsce pracy, bowiem tu mają największe doświadczenie. W drugiej kolejności – 32,00% badanych – deklaruje, że mogłaby być zatrudniona w nowym miejscu pracy, jednak pod warunkiem, że będzie można w nim wykorzystać dotychczasowe doświadczenie. Podobnie 17,00% badanych deklaruje chęć zatrudnienia w nowym miejscu pracy, jednak pod warunkiem, że nie będą musieli niczego uczyć się, a jedynie wykorzystywać różnego rodzaju umiejętności, które posiadają (nie tylko związane z dotychczas wykonywanym zawodem). Jedynie 1,00% badanych seniorów uznał, że chętnie podjęliby pracę w miejscu, gdzie będą się uczyć nowych działań.

Wobec powyższego interesujące wydaje się poznanie w dalszej kolejności, w jakim charakterze powinny być zatrudniane osoby starsze i jaki typ pracy powinny wykonywać. Dane zaprezentowano na wykresach 2 i 3.



Wykres 2. Charakter zatrudnienia osoby emerytowanej

Źródło: badania własne.



Wykres 3. Typ pracy/działania wykonywanych przez osoby starsze, które mogą przyczynić się do rozwoju miejsca zatrudnienia

Źródło: badania własne.

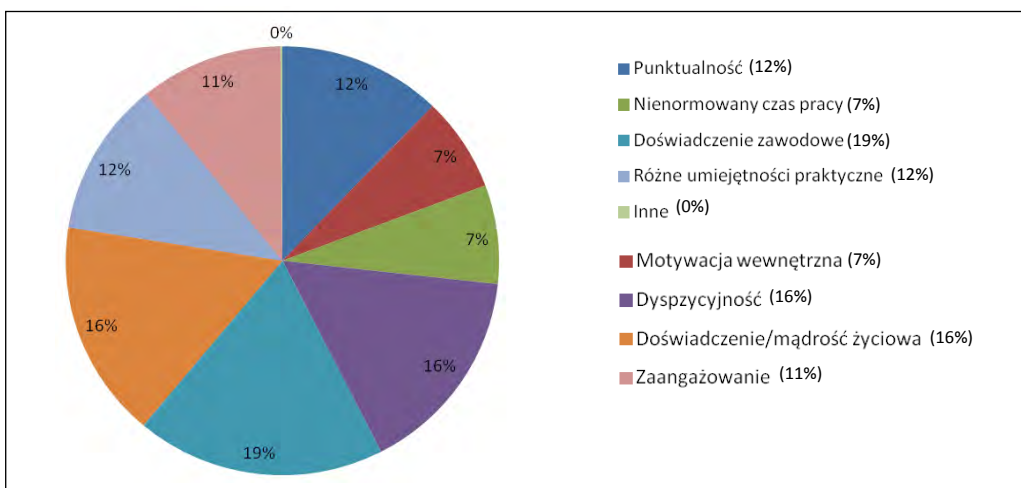
Osoby badane deklarują, że emeryci powinni być zatrudniani w charakterze osoby przyuczającej nowych pracowników (30,00% badanych) oraz opiekuna nowego pracownika (20,00% badanych). Ponadto uważają, że mogą być doradcami (19,00% badanych) bądź konsultantami (18,00% badanych) w odniesieniu do pracowników o óżnym stażu pracy. Znacznie rzadziej widzą osoby starsze zatrudnione w charakterze instruktora (8,00% badanych) oraz osoby nadzorującej (5,00% badanych). Żadna z danych osób nie podjęłaby się pracy w charakterze coacha ani osoby wprowadzającej nowego pracownika do nowej pracy.

Charakter zatrudnienia mocno powiązany jest z typem działań, pracy, jaki może podejmować osoba w miejscu zatrudnienia. Zdaniem ponad połowy badanych seniorów emerytowani pracownicy powinni głównie zajmować się doradztwem (58,00% badanych) i to w ich opinii może być wykorzystywane przez pracodawcę dla rozwoju firmy, instytucji, zakładu pracy – czyli potencjalnego miejsca ich zatrudnienia.

Ponadto emerytowani pracownicy mogą przyczynić się do rozwoju firmy poprzez wspomaganie innych pracowników w pracy (19,00% badanych), a także koordynowanie działaniami pracowników (8,00% badanych), lub asystowanie im (6,00% badanych), a także odpowiednie motywowanie (5,00% badanych) bądź kierowanie (4,00%

badanych). Zupełnie nie postrzegają siebie jako tych, którzy mogą zajmować się konsultacjami bądź instruowaniem innych dla lepszego rozwoju miejsca zatrudnienia.

Z perspektywy prowadzonych badań ważne było również poznanie, jakie cechy, umiejętności mogą przekonać pracodawcę do zatrudnienia emerytów w danym miejscu pracy na określonym stanowisku (wykres 4).



Wykres 4. Cechy osób starszych motywujące pracodawcę do ich zatrudnienia

Źródło: badania własne.

Wśród cech, które zdaniem badanych przekonają i zmotywują pracodawcę do zatrudnienia osoby emerytowanej, jest na pierwszym miejscu: doświadczenie zawodowe (19,00% badanych), na drugim dyspozycyjność, doświadczenie życiowe oraz życiowa mądrość (16,00% badanych), na trzecim różne umiejętności praktyczne i punktualność (12,00% badanych), na czwartym zaangażowanie (11,00% badanych), na piątym zaś motywacja wewnętrzna i nienormowany czas pracy (7,00% badanych).

Uwzględniając dane uzyskane w toku badań, można stwierdzić, że prawie wszyscy badani seniorzy deklarują chęć zatrudnienia w miejscu pracy (dotychczasowym bądź nowym), gdzie nie będą musieli niczego nowego się uczyć, a jedynie wykorzystywać dotychczasowe umiejętności i doświadczenie. W pewnym sensie przekłada się to zarówno na charakter zatrudnienia (osoba przyuczająca nowego pracownika, opiekun doradca, konsultant), jak i typ działań podejmowanych w miejscu pracy (doradztwo, wspomaganie w pracy, koordynowanie, asystowanie). Osoby starsze koncentrują się na posiadanych umiejętnościach oraz dotychczasowym doświadczeniu w wykonywaniu określonej pracy. Jako osoby, które przepracowały w większości całe „życie zawodowe” w jednym miejscu pracy, czasami na różnych stanowiskach, oferują w momencie zatrudnienia kilkudziesięcioletnie doświadczenie zawodowe. Jednakże doświadczenie to nie jest w pełni konfrontowane z rzeczywi-

stością na rynku zatrudnienia. Mianowicie osoby starsze nie są nastawione na uczenie się, zdobywanie nowych umiejętności, doświadczeń zawodowych i rozwój. Wobec zmian na rynku pracy przyjmują postawę zachowawczą. Raczej uważają, że ich kwalifikacje, kompetencje oraz dotychczasowe doświadczenie są wartością ponadczasową (podobne wyniki badań uzyskał Ł. Jurek) i nie należy tego zmieniać. Z drugiej strony wiedzą, że brak ciągłego doskonalenia zawodowego, rozwoju może przyczynić się do tego, że nie będą mogli sprostać oczekiwaniom pracodawcy, pracowników czy zmieniającego się rynku pracy. Potwierdzeniem może być brak wyborów zatrudnienia w charakterze coacha czy osoby wprowadzającej nowego pracownika do nowej pracy oraz sporadyczny wybór bycia zatrudnionym w charakterze instruktora czy osoby kontrolującej, nadzorującej wykonanie pracy innych. Postawa zachowawcza przejawia się w deklarowanych typach podejmowanych przez emerytów działań w przypadku zatrudnienia. Najchętniej zajęliby się doradztwem czy wspomaganiami innych pracowników w wykonywanych działaniach, natomiast nie uczestniczyliby w konsultacjach czy instruktażach. Postawa zachowawcza, adaptacyjna do niezmiennych rzeczywistości, przejawia się również w cechach, które zdaniem badanych są niezwykle ważne dla pracodawcy z perspektywy rozwoju miejsca pracy, stanowią główny walor.

Wśród cech decydujących o zatrudnieniu emerytów są te, które są pochodną kwalifikacji i kompetencji zawodowych: doświadczenie zawodowe i życiowe oraz życiowa mądrość, zaś wśród cech indywidualnych: dyspozycyjność i punktualność. Nie pojawiają się cechy takie jak otwartość na zmiany, kreatywność, chęć uczenia czegoś nowego, nawiązywanie nowych relacji z młodszymi pokoleniami czy uczenie się od młodych.

Dane uzyskane w toku badań potwierdzają w pewnym stopniu wyniki przywołanych w części teoretycznej badań SHARE, jeśli chodzi o czynniki ograniczające zatrudnienie starszych pracowników. To, co badani uważają za atuty (jednak z oporem na zmianę, zdobywanie nowych doświadczeń, uczenie się), przyczynia się do tego, że ich możliwości zatrudnienia na rynku pracy są niewielkie.

Podsumowanie. Doświadczenie zawodowe i życiowe to ogromny potencjał, jaki posiadają osoby starsze. Potencjał ten nie jest wykorzystywany na rynku pracy, a jeśli już, raczej jest on wykorzystywany w stopniu minimalnym w odniesieniu właśnie do posiadanego doświadczenia. Niestety niezwykle rzadko dzieje się tak, że seniorzy dzielą się doświadczeniem, ale i zdobywają nową wiedzę i umiejętności. Brak postrzegania seniorów jako tych, którzy mogą się uczyć, rozwijać się (choćby w minimalnym stopniu, na miarę możliwości) powoduje, że niechętnie są zatrudniani do zadań odpowiedzialnych, a poziom np. doradztwa czy instruktażu z ich strony może być postrzegany przez innych za niewiarygodny, bo technologia i postęp wywołują zmiany, w których osoby te najczęściej już nie uczestniczą. Podobne obserwacje poczyniono przy badaniu osób 50+ na rynku pracy. Okazuje się, że osoby, które w niedługiej przyszłości odchodzą na emeryturę, przestają uczestniczyć w doskonaleniu, doskonaleniu i powoli zaczynają wycofywać się z rynku pracy. To powoduje, że nie ma szans na zatrudnienie ich chociażby w miejscu zatrudnienia, gdyż nie spełniają

podstawowych wymagań pracy. Poza tym brakuje im motywacji wewnętrznej do doskonalenia umiejętności, a zewnętrzna motywacja jest minimalna, gdyż pracodawca nie inwestuje w osobę, która odchodzi z miejsca pracy. Zatem i nieumiejętne zarządzanie zasobami starszych pracowników³⁶, powoduje, że ich potencjał nie jest w pełni wykorzystywany.

Brak szans na zatrudnienie po osiągnięciu wieku emerytalnego, wycofywanie się z aktywności zawodowej na kilka/kilkanaście lat przed osiągnięciem wieku emerytalnego w konsekwencji może rodzić poczucie braku perspektyw, a wraz z tym różnorodne idące konsekwencje ekonomiczne, psychologiczne czy też zdrowotne.

Dlatego niezwykle ważna jest edukacja osób do pracy i rozwoju przez całe życie oraz kadr zarządzających do motywowania, aktywności zawodowej, rozwoju osób starszych. Edukacja do pracy, do aktywności całościowej, otwartości na zmiany jest wyzwaniem dla edukacji, dla pedagogiki. W pedagogice starości wśród wielu jej nurtów akcentujących edukację (rozumianą jako: kształcenie i wychowanie) seniorów (edukację w starości), kładziony jest nacisk m.in. na zdobywanie określonej wiedzy i umiejętności niezbędnych do radzenia sobie z etapem starzenia się (mechanizmy starzenia się, troska o sprawność fizyczną, pozyskiwanie zabezpieczenia finansowego, sposobów opieki czy pokonywanie kryzysów starości)³⁷. Niestety pomijany jest aspekt edukacji do zmiany społecznej, technologicznej oraz na rynku pracy. Uważam, że ten obszar należy wykorzystać w procesie edukacji: do starości (obejmującego tych, którzy jeszcze nie doświadczają starości, jest to edukacja w kontekście wielowymiarowej profilaktyki gerontologicznej), a także w starości (obejmującego osoby w podeszłym wieku, jest to edukacja w kontekście wsparcia i pomocy w godnym przeżywaniu starości) bądź przez starość (podejmowane najczęściej nieintencjonalnie przez osoby starsze w środowiskach ich życia)³⁸.

Bibliografia

1. Abramowska-Komon A. i in., *Portret generacji 50+ w Polsce i w Europie. Wyniki badania zd2.0rowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie (SHARE)*.
2. Adamiec J., *Polityka przedłużania aktywności zawodowej osób starszych*, „Studia BAS” Nr 2(30) 2012.
3. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
4. Bombiak E., *Zarządzanie różnorodnością – wyzwaniem dla współczesnych menadżerów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” seria: Administracja i Zarządzanie, nr 102, (29) 2014.
5. Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
6. Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.
7. Giddens A., *Socjologia*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007.

³⁶ Por. N.G. Piłkuła, *Niewykorzystany potencjał...*, s. 200.

³⁷ K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 140.

³⁸ A. Leszczyńska-Rajchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wyd. UWM, Olsztyn 2005, s. 36.

8. Golinowska S. (red.), *W trosce o pracę. Raport o rozwoju społecznym Polska 2004*, Warszawa: UNDP 2004.
9. Jurek Ł., *Ekonomia starzejącego się społeczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
10. Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
11. Leszczyńska-Rajchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wyd. UWM, Olsztyn 2005.
12. Marchewska A., Dąbrowski Z., Żołędź J.A. (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.
13. Matejek J., Białożył K. (red.), *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej, Kraków 2015.
14. Mills C.W., *Białe kołnierzyki – amerykańskie klasy średnie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
15. Moczydłowska J.M., *Mentoring jako narzędzie zarządzania wiekiem*, „Przedsiębiorczość i zarządzanie” tom XV, zeszyt 11, część I, 2014.
16. Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2008.
17. Nyce S.A., Schieber S.J., *Ekonomiczne konsekwencje starzenia się społeczeństw*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
18. Pikuła N.G. (red.), *Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
19. Pikuła N.G., *Niewykorzystany potencjał zawodowy osób 50+ na rynku pracy*, Horyzonty Wychowania vol. 14, No 30, 2015.
20. Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2012, M.P. z 2014 r., poz. 52.
21. Szłosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2015.
22. Szymański M.J., *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
23. Timonen V., *Ageing Societies: A Comparative Introduction*, Maidenhead: McGraw-Hill 2008.
24. Uzar K., *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Wyd. KUL, Lublin 2011.
25. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wydanie czwarte – zmienione, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.

dr hab. Norbert PIKUŁA, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków
norbertpikula@gmail.com

Iluzoryczna podmiotowość człowieka dorosłego w konsumpcjonistycznej rzeczywistości

The illusory subjectivity
of an adult in the consumerist reality

Słowa kluczowe: dorosłość, człowiek dorosły, konsumpcjonizm, podmiotowość, iluzja podmiotowości.

Key words: adulthood, an adult, consumerism, subjectivity, illusion of subjectivity.

Abstract. The issue of man's subjectivity, regardless of one's age or other characteristics, is a subject of deliberations of many researchers. This paper, in which the question of the subjectivity of an adult was related to the characteristic feature of modernity which is the phenomenon of consumerism, is also dedicated to the issue.

Following a general outline of the issues of consumerism and adulthood, subjectivity and its most important determinants were elaborated upon. Threats to this subjectivity which lie in the world surrounding man, and sometimes in himself, were also indicated. This results in an illusion of subjectivity, and also in the objectification of man. It is through a number of mechanisms that are characteristic of them, such as, e.g. the infantilization of adults or „the subjectivization of things”, that consumerism not only makes the subjectivity of an adult illusory, but it also deprives them of „being a subject”. This situation triggers the need to support this group of people through, inter alia various forms of education in identifying mechanisms of manipulation of the market, and breaking free of objectification.

O potrzebie namysłu nad tytułowymi kategoriami. Zawarte w tytule niniejszego tekstu kategorie kluczowe zajmowały i nadal zajmują poczesne miejsce w rozważaniach reprezentantów różnych dyscyplin naukowych. Zainteresowanie nimi ma wiele powodów, które sprawiają, że stają się one formacjami dyskursywnymi wyrażającymi wielość poglądów, podejść, perspektyw postrzegania, analizy i opisu zarówno człowieka dorosłego, jak i podmiotowości, a także konsumpcjonizmu jako swoistego kontekstu, w którym pierwsze dwie kategorie są mocno zakorzenione.

To właśnie procesy zaawansowanego konsumeryzmu, czy konsumpcjonizmu obok takich procesów i zjawisk jak indywidualizm, globalizacja czy cyfryzacja są podło-

żem współczesnych analiz odnoszących się do człowieka (w tym dorosłego) i jego podmiotowości. To w ich kontekście sytuujemy rozważania dotyczące kondycji współczesnego człowieka, jakości jego życia, różnorodnych dylematów etycznych związanych z jego codziennym funkcjonowaniem. Także w optyce tych procesów i zjawisk stawiane są (wprawdzie nie tak często jak dawniej) ważne pytania o ludzką podmiotowość, o to, kto może być i jest podmiotem, jak też pytania o zagrożenia owej podmiotowości tkwiące w tych charakterystycznych rysach rzeczywistości nie tylko otaczającej człowieka, ale tej, której jest on nieodłącznym elementem strukturalnym i współtwórcą.

Jednym z bardziej znaczących rysów współczesności jest wszechogarniające nas zjawisko konsumpcjonizmu, istniejące wprawdzie od dawna¹, ale przybierające obecnie na sile i czyniące z ludzi, niezależnie od wieku, płci, wykształcenia czy innych cech charakteryzujących społeczeństwa „łatwy łup”. Ów konsumpcjonizm, obok wielu zagrożeń, które ze sobą niesie, i z których istnienia nie zawsze zdajemy sobie sprawę, zawłaszcza również to, co niezwykle istotne dla każdego człowieka i jego codziennego funkcjonowania, a mianowicie jego podmiotowość. Bez znaczenia jest, czy mamy do czynienia z dzieckiem, czy z człowiekiem dorosłym, którym w świetle współczesnych teorii przyznaje się podmiotowość i bycie podmiotem, to w warunkach konsumpcjonistycznej rzeczywistości podejmuje się działania tworzące iluzję podmiotowości, mając na uwadze przede wszystkim czyjś interes, zysk, czyjeś cele, często też czyjeś niespełnione dotychczas ambicje i aspiracje.

Czynią tak niejednokrotnie rodzice, dla których np. dziecko jest inwestycją² i dzięki której rekompensują sobie niekiedy własne niedostatki w zakresie dóbr, usług, osiągnięć, będąc przekonanymi, że czynią to dla swoiście pojmowanego dobra dziecka, nie zawsze – niestety – licząc się z jego potrzebami, możliwościami i aspiracjami. Czyni to też i wobec dzieci, i wobec dorosłych ogromny rynek producentów wszelakich dóbr i usług, wspierany przez bardzo licznych marketerów (marketingowców), market-platformy, wszechobecne reklamy, a także tych wszystkich, którzy naukowo „rozpracowują” potencjalnych klientów (np. trenerów NLP³) i to wszystko, od czego zależy powodzenie sprzedaży, powodzenie tego, by właśnie spośród bogatej oferty towarów został wybrany ten a nie inny, by klient był tym zainteresowany i by chciał go mieć, bo jest mu „potrzebny”, a z wyboru będzie z pewnością zadowolony.

¹ Podkreśla to m.in. A. Borkowski, twierdząc, że „konsumpcja ma charakter stały i powszechny we wszystkich społeczeństwach, podobnie w czasach obecnych, jak i w przeszłości historycznej”, zob. tenże, *Konsument, jego potrzeby i motywacje*, <http://andrzejborkowski.pl/23.pdf> (dostęp z 22.05.2016). Zob. też A. Borowska, *Spoleczeństwo konsumpcyjne – charakterystyka*, *„Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej – Ekonomia i Zarządzanie*, 2009 z. 14.

² Zob. B. Łaciak, *Komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa*, [w:] *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, B. Łaciak (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011, s. 83–85.

³ Skrót NLP utworzony został od pierwszych liter nazwy „NeuroLingwistyczne Programowanie”. NLP jest podstawą dynamicznie rozwijającej się w USA i Kanadzie (ale nie tylko) dziedziny określanej mianem „Technologii Motywacyjnych”, stosowanych przez największe firmy i organizacje. Z usług doradców motywacyjnych korzystają m.in. szefowie największych koncernów na świecie różnych branż.

W kontekście tych stwierdzeń jawi się pytanie czy tak „rozpracowany” podmiot jest rzeczywiście podmiotem czy też mamy do czynienia z jego uprzedmiotowieniem, z jego iluzoryczną podmiotowością niezależnie od tego, czy dotyczy to dziecka, czy też młodego człowieka, dorosłych osób nie wyłączając. Wydaje się więc, że warto podjąć refleksję dotyczącą tegoż pytania i zastanowić się nad tym, czy w konsumpcjonistycznej rzeczywistości człowiek dorosły jest podmiotem w pełni tego słowa znaczenia, czy jest podmiotem iluzorycznym, czy też może powinno mu się przypisać określenie „konsumencki podmiot”⁴, które w istocie jest wskazaniem na jego przedmiotowość?

Odpowiedź na to pytanie wymaga choćby krótkiego zarysowania owej konsumpcjonistycznej rzeczywistości a także dorosłości.

O konsumpcjonistycznej rzeczywistości i dorosłości. Konsumpcjonizm (od łac. *consumptio* – spożycie) to termin ściśle związany ze zjawiskiem konsumpcji, które – jak zauważa Jean Baudrillard – dzisiaj wszędzie rzuca się w oczy (...) będąc wynikiem rosnącej liczby przedmiotów, usług i dóbr materialnych, stanowiąc rodzaj fundamentalnej mutacji w obrębie ekosystemu, w jakim funkcjonuje gatunek ludzki⁵. Konsumpcja, gdyby odnosić ją do codzienności naszego bycia i funkcjonowania, jest czymś naturalnym, co przynosi nam radość i satysfakcję, co jest wyrazem i warunkiem naszego istnienia niezależnie od tego, w jakim czasie historycznym żyjemy i w jakiej przestrzeni się poruszamy. Staje się ona – jak twierdzi Zygmunt Bauman – zjawiskiem brzemienne w skutki z chwilą przekształcenia się w konsumpcjonizm, czyli wtedy, kiedy jak zauważa autor cytujący Colina Campbella – konsumpcja stała się sprawą „szczególnie ważną, o ile nie centralną” w życiu większości ludzi, stała się „celem ich egzystencji”, kiedy „nasza zdolność do chcenia, pożądania i tęsknienia za czymś, a już szczególnie nasza zdolność do powtarzającego się przeżywania takich emocji, stała się w istocie podkładem ekonomiki” ludzkiego życia pospołu⁶.

Na konsumpcjonizm, zdaniem Olega Leszczaka, możliwe są trzy zasadniczo różne spojrzenia. Pierwsze, społeczno-psychologiczne, w którym można go pojmować jako nastawienie światopoglądowe sprzężone z odpowiednimi doń zachowaniami społecznymi konkretnej osoby; drugie, historyczno-socjologiczne, ujmujące konsumpcjonizm ponadosobowo jako cechę typologiczną i tendencję rozwojową społeczeństwa informacyjnego, czy społeczeństwa wiedzy i trzecie najszerze,

⁴ Termin „konsumencki podmiot” został zaczerpnięty z tekstu M. Boguni-Borowskiej, *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 29.

⁵ J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo Sic! s.c., Warszawa 2006, s. 7.

⁶ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 34.

filozoficzno-antropologiczne, w którym „może on być pojęty jako ogólna typologiczna cecha ewolucyjna człowieka jako gatunku”⁷.

O ile więc konsumpcję można by traktować bardziej indywidualnie, jednostkowo, by nie powiedzieć osobowo i odnosić ją do zaspokajania wszelkich potrzeb, marzeń, pragnień, zainteresowań, tęsknot człowieka, o tyle konsumpcjonizm jest przede wszystkim swoistym atrybutem ludzkości, atrybutem społeczeństw. Zgodnie z Baumanowskim ujęciem: Aby społeczeństwo mogło uzyskać ten atrybut, ściśle indywidualna zdolność do odczuwania potrzeb, pożądania i pragnienia musi zostać (...) odłączona (wyalienowana) od jednostek i przetworzona/urzeczowiona w zewnętrzną siłę, która wprawia „społeczeństwo konsumentów” w ruch i nim kieruje jako specyficzna forma więzi międzyludzkiej, a równocześnie, z tych samych powodów, ustala określone kryteria skutecznej strategii życiowej jednostki i na inne też sposoby manipuluje prawdopodobieństwem indywidualnych wyborów i zachowań⁸. Konsumpcjonizm jest innymi słowy trendem naruszającym swoistą harmonię pracy i konsumpcji (wysiłku egzystencjalnego i konsumpcji) „w stronę wyraźnego uszczuplenia wysiłku i zdominowania go przez konsumpcję. W przypadku gdy konsumpcjonizm staje się trendem społeczno-populacyjnym (...) można mówić o powstaniu konsumpcjonistycznego typu cywilizacji”⁹ czy też konsumpcjonistycznej rzeczywistości.

Tym, co powoduje nami głównie w konsumpcjonistycznej rzeczywistości, są przede wszystkim potrzeby, ale nie te podstawowe, które znamy najczęściej z piramidy potrzeb A. Masłowa, nie te, które uznajemy za istotne dla naszego bycia w świecie ludzi i przedmiotów, ale te, które są związane z zawłaszczaniem i gromadzeniem różnorodnych rzeczy (mających często postać gadżetów), bez których nie wyobrażamy już sobie naszego życia, które niejako definiują nas samych, naszą tożsamość, ustalają naszą pozycję w hierarchii społecznej, wyznaczają nasze miejsce w przestrzeni życia codziennego niezależnie od tego czy dotyczy ono sfery osobistej, rodzinnej czy zawodowej. Za „najprzemożniejszą” jednak z potrzeb cytowany wcześniej Z. Bauman uznaje potrzebę pozbywania się rzeczy, które zgromadziliśmy i zawłaszczaliśmy oraz ich zastępowania¹⁰. Oznacza to specyficzny stosunek człowieka do rzeczy (pytanie czy tylko do rzeczy, czy przypadkiem też nie do drugiego człowieka, którego uprzedmiotawia).

W społeczeństwie konsumpcyjnym charakterystycznym dla konsumpcjonistycznej rzeczywistości różnorodna oferta dóbr i produktów, w tym luksusowych, którym nadaje się często znaczenie symboliczne za pomocą znaków i obrazów, ma służyć nie tylko zaspokajaniu potrzeb, stymulowanych i wzmacnianych przez modę, reklamę, marketing, ale także, a może przede wszystkim zaspokajaniu przyjemności

⁷ O. Leszczak, *Paradoksy konsumpcjonizmu. Typologia i lingwosemiotyka*, „The Peculiarity of Men”, 2012 nr 15, s. 12–13 (numer nosi podtytuł: Życie w konsumpcji – konsumpcja w życiu – konsumpcja życia. Współczesny człowiek w społeczeństwie konsumpcyjnym).

⁸ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, ... op. cit., s. 36.

⁹ Por. O. Leszczak, *Paradoksy...*, op. cit., s. 15.

¹⁰ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, ... op. cit., s. 43.

i życzeń konsumenta, który staje się sprawcą zmian społecznych¹¹. Temuż społeczeństwu przypisane są – jak twierdzi przywoływany wcześniej O. Leszczak – koncepty rzeczy, standardu, zysku i konsumpcji oraz ściśle z nimi powiązane modele uprzedmiotowienia, homogenizacji, komercjalizacji i konsumeryzacji wartości¹². Stosunek konsumenta do otaczającego go świata, zwyczajów, obyczajów, kultury, tradycji, polityki, obywatelstwa określają – jak zauważa J. Baudrillard – w znacznym stopniu nie „interes, zaangażowanie, podjęta odpowiedzialność (...) lecz CIEKAWOŚĆ (...) oraz NIEZROZUMIENIE”¹³. Stosunek ten – nazywany niekiedy postawą „zblazowania” – trafnie określał już wiele lat temu Georg Simmel, pisząc: istotą zblazowania jest obojętność na różnorodne bogactwo przedmiotów nie w tym sensie, że zblazowany nie przyjmuje do wiadomości ich istnienia, ale w tym, że znaczenie i wartość różnorodności, a co za tym idzie i samych przedmiotów, odczuwana jest jako nieistotna (...) ¹⁴, stąd też łatwo się ich pozbyć i zastąpić innymi, co wykorzystują oczywiście producenci dóbr wszelakich.

Kierując te dobra do odbiorców, posiłkują się zasadą „dla każdego coś miłego, przyjemnego i dobrego”. Każdy znajdzie coś dla siebie, co pragnie mieć, co go zadowolą, uczyni szczęśliwym, a jeśli nie znajduje tu i teraz, to cała machina reklamowa przy udziale wszechobecnych mediów przekona go do czegoś, co warto pożądać, posiadać, zawłaszczyć, by potem się pozbyć i zastąpić czymś innym. Odbiorca, bez względu na wiek, płeć, status społeczny, wykształcenie, posiadane zasoby ekonomiczne (choć te ostatnie stają się coraz ważniejsze) itp. włączony w maszynę konsumpcjonizmu to nowy konsument, którego Benjamin Barber charakteryzuje następująco: chciałby, by przybywało mu lat, ale nie godności, ceni sobie nieformalny ubiór, seks bez reprodukcji, pracę nieujęta w karby dyscypliny, zabawę pozbawioną spontaniczności, nabywanie bez celu, pewność bez wątpliwości, życie bez odpowiedzialności, narcyzm aż do późnych lat, aż do śmierci, bez odrobiny mądrości czy pokory. W epoce, w której żyjemy, cywilizacja nie jest ideałem, nie jest czymś, do czego się aspiruje – stała się grą video¹⁵. Znaczącym elementem tej „gry video” są nie tylko dzieci, których próbuje się przekształcić w „dorosłych” konsumentów, ale także osoby dorosłe, które z kolei infantylicyzuje się jako konsumentów (przy ich przyzwalającej postawie), obniżając kryteria młodości i zaszczepiając im cechy wiecznej dziecięcości czy młodości.

Człowiek dorosły, w rozumieniu słownikowym, oznacza tego, który osiągnął odpowiedni wiek i stopień rozwoju¹⁶ lub inaczej stał się dojrzałym. Oczywiście niewiele to mówi o człowieku, bowiem można by przyjąć, że każdy kto skończył lat 18 jest

¹¹ Por. F. Byłok, *Konsumpcja w Polsce i jej przemiany w okresie transformacji*, Wyd. Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2005, s. 60–63.

¹² Por. O. Leszczak, *Paradoksy...*, op. cit., s. 15–16.

¹³ J. Baudrillard, *Spoleczeństwo...*, op. cit., s. 21.

¹⁴ G. Simmel, *Mentalność mieszkańców wielkich miast*, [w:] tegoż: *Socjologia*; tłum. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 1975, s. 121.

¹⁵ B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylicyzuje dorosłych i polyka obywateli*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2009, s. 15.

¹⁶ Słownik języka polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/doros%C5%82y.html> (dostęp: 27.05.2016).

dorosły, ale cóż to oznacza w rzeczywistości poza tym magicznym przekroczeniem pewnej granicy wiekowej i wejściem, w sensie metrykalnym, w wiek dorosłości ustalony poglądami np. reprezentantów różnych dyscyplin naukowych, w tym głównie biologii, psychologii, socjologii czy prawa na podstawie przyjętych kryteriów.

Owa „dorosłość”, którą Mieczysław Malewski określa mianem kategorii kłopotliwej (andragogiki)¹⁷, jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania. Niezależnie bowiem od tego, jakimi kryteriami byśmy się posługiwali, to zawsze pojawią się fakty, wydarzenia, okoliczności czy cechy, które sprawiają, że dane kryterium okaże się być niewystarczającym do tego, by na jego podstawie wyznaczyć osiągnięcie dorosłości a tym bardziej dojrzałości. Dlatego też przyjęto – jak pisze Ewa Gurba – że stawianie się dorosłym to proces długotrwały, rozgrywający się powoli i stopniowo, „w którym pewne zdarzenia życiowe mogą odegrać znaczącą, ale nie decydującą rolę”¹⁸. Przywołana autorka dorosłością określa tę fazę życia, w którą wkracza człowiek po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim w autonomicznym kierowaniu własnym życiem¹⁹.

Nieco inaczej definiuje dorosłość wspomniany wcześniej M. Malewski. Przywołując z dyskursu naukowego (głównie andragogicznego) zakreślone dotychczas granice analizy dorosłości w wymiarze opisowym i normatywnym i uzupełniając je skalą epistemologiczną wyrażaną dwoma stanowiskami – realistycznym i konstruktywistycznym, wyodrębnia cztery aspekty kategorii „dorosłość”. Aspekt pierwszy (opisowo-realistyczny) wyrażany pytaniem: Jacy są ludzie dorośli? wiąże dorosłość „z wolumenem stałych i uniwersalnie ważnych cech, których nosicielami są ludzie dorośli”²⁰. Aspekt drugi (normatywno-realistyczny) z kolei jest wyrażany pytaniem: Jakimi ludźmi dorośli chcą być? ujmując dorosłość jako „pozytywnie wartościowane i pożądane stadium rozwoju osobowościowego i społecznego jednostki, jakościowo odmienne od poprzedzającego ją stadium przed-dorosłości (niedorosłości)”²¹. Dorosłość w tym aspekcie staje się swoistym autorytetem czy wzorem osobowym.

Z odpowiedzią na pytanie: Jakimi ludźmi dorośli mogą być? związany jest aspekt trzeci – konstruktywistyczno-opisowy. W tej perspektywie dorosłość jest procesem i istnieje w sposób biograficzny a jej dynamikę współwyznaczają oczekiwania formułowane przez społeczeństwo wobec jednostek. Dorosłość nie jest – jak twierdzi Malewski – indywidualnie określonym celem ani fakultatywnym, podmiotowo

¹⁷ M. Malewski, „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013 nr 3, s. 23.

¹⁸ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 203.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ M. Malewski, „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria..., op. cit., s. 25.

²¹ Ibidem, s. 29.

dokonywanym wyborem życiowym. Jest ona integralną właściwością systemu społecznego, konstruktem społeczno-kulturowym o charakterze normatywnym udatnie transmitowanym przez praktyki socjalizacyjne na życie każdej jednostki i konformizującym przebieg jej biografii zgodnie z aksjonormatywnymi podstawami obowiązującego ładu społecznego²². Aspekt ostatni (konstruktywistyczno-normatywny) to ten, w którym dorosłość postrzegana jest jako ideał rozwojowy i wyrażana poprzez pytanie: jakimi ludźmi dorośli powinni być? Autor, przywołując tu m.in. stanowisko jakie prezentował przed laty M.S. Knowles, akcentuje patrzeć na dorosłość jako na swoiście pojmowany cel, odległy w czasie, nieziszczalny (można by rzec ideał rozwojowy), ku któremu człowiek może zmierzać i się doń przybliżać, ale go nigdy nie osiągnie²³.

Postawione wyżej pytania o to, jak można postrzegać dorosłość i jakimi są/chcą być/mogą być/powinni być dorośli, są w istocie kolejną próbą porządkowania dyskursu o tej kategorii. W dyskursie tym najczęściej jednak – jak twierdzi E. Gurba – przyjmuje się trzy rodzaje kryteriów porządkujących, którymi są z jednej strony zadania rozwojowe, z drugiej zmiany w strukturze życia występujące w różnych fazach dorosłości, a z trzeciej kryzysy życiowe, wobec których staje człowiek dorosły i które stara się przezwyciężyć²⁴. Nie ma potrzeby opisywania tych kryteriów bowiem są one powszechnie znane i stosunkowo dobrze zaprezentowane w literaturze²⁵, ale warto zaakcentować fakt, iż niezależnie od tego na jakiej płaszczyźnie, czy z jakiej perspektywy nie patrzylibyśmy na dorosłość i człowieka dorosłego to można do niego odnieść słowa sprzed wielu lat U. Urbańskiego, który twierdził, że: Każdy człowiek w każdym momencie swojego życia jest tylko potencją samego siebie, a więc w każdym etapie rozwoju może być bardziej dorosłym, aniżeli jest. Człowiek nie jest dorosłym, lecz nieustannie „staje się nim”²⁶. A jeśli tak, to może nie ma większego znaczenia na podstawie jakich kryteriów będziemy „układać” kategorię dorosłości i człowieka dorosłego i może raczej ma przywoływany tu wcześniej M. Malewski, że w ponowoczesności kategoria „dorosłość” staje się przebrzmiałą z uwagi m.in. na indywidualizację ludzkich biografii i pozbawienie ich linearności, zmienność ról społecznych, niestałość życiowych priorytetów, a także to, co istotne dla niniejszych rozważań gloryfikowanie młodości, ciała, mody, rozrywki, zabawy a przede wszystkim konsumpcji. Jak twierdzi autor: Konsumpcja mody, wypoczynku, podróży, zabiegów kosmetycznych, seksu, nowych znajomości oraz innych produktów materialnych i symbolicznych oferowanych przez rynek ma nas „zatrzymać” w stadium młodości. Ma uchronić przed dorosłością, a w najgorszym przypadku opóźnić jej nadejście²⁷.

²² Ibidem, s. 30.

²³ Por. ibidem, s. 31.

²⁴ Zob. E. Gurba, *Wczesna dorosłość...*, op. cit., s. 203.

²⁵ Osoby zajmujące się tą problematyką odwołując się do poglądów m.in. R.J. Havighursta, E. Eriksona, R. Goulda czy D. Levinsona szeroko prezentują ich poglądy na okres dorosłości niezależnie od tego w jakiej fazie owej dorosłości znajduje się jednostka.

²⁶ U. Urbański, *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych” 1986 nr 7, s. 34.

²⁷ Zob. M. Malewski, „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria..., op. cit., s. 32–34.

W tym miejscu jawi się pytanie: a co wobec tego w obliczu owej konsumpcji, w obliczu konsumpcjonistycznej rzeczywistości z ludzką podmiotowością, co z człowiekiem (w tym również dorosłym tak czy inaczej postrzeganym) jako podmiotem, co z jego statusem podmiotowym i jego podmiotową tożsamością? Chcąc poczynić namysł nad tymi pytaniami, warto przywołać choćby niektóre myśli dotyczące podmiotowości w ogóle, w perspektywie których odsłania się rozumienie człowieka dorosłego jako podmiotu, ale także iluzoryczności tej kategorii we współczesnej rzeczywistości konsumpcjonistycznej.

O podmiotowości (iluzorycznej) człowieka dorosłego w konsumpcjonistycznej rzeczywistości. Podmiotowość jako kategoria poznawcza z jednej strony, z drugiej zaś jako atrybut gatunku ludzkiego i przeciwieństwo reifikacji człowieka, a także swoista wartość została już dobrze opisana w literaturze naukowej. Nie oznacza to oczywiście, że wszystko już wiemy o tej formacji dyskursywnej, szczególnie wtedy kiedy odnosimy ją do procesów np. edukacji, wychowania czy pracy. Nie oznacza to też, że rozglądając się dokoła nas, samych siebie nie wyłączając, dostrzegamy powszechnie ową podmiotowość i jako właściwość każdego człowieka, której poczucie ma on sam, i jako charakterystyczny rys relacji międzyludzkich zachodzących w mniejszych czy większych strukturach społecznych, w tym w społeczeństwie jako pewnej całości. Faktem jest, że od jakiegoś czasu (okres transformacji jest tu znaczący) nie tylko w dyskursie naukowym, ale także w codziennym życiu i wielu jego dziedzinach upowszechniła się idea podmiotowości. „Przywykliśmy” w pewnym sensie do niej, ale też uświadomiliśmy sobie jej rangę w naszym „byciu kimś i jakimś”, w traktowaniu nas w sposób nienaruszający naszej godności i naszego człowieczeństwa. Czy to jest równoznaczne z tym, że staliśmy się podmiotami, że uzyskaliśmy status podmiotowy i podmiotową tożsamość?

Gdyby spróbować popatrzeć na to, co powinno charakteryzować człowieka posiadającego miano podmiotu, to warto wskazać za Wiesławem Łukaszewskim, że jednostka jest (staje się) podmiotem, gdy spełnione są w koniunkcji trzy warunki: (a) jest w stanie sprawować choćby w minimalnym stopniu samokontrolę lub jest choćby tylko zdolna do samoobserwacji, (b) jest w stanie wywierać wpływ na zdarzenia, a więc decyduje o prawdopodobieństwie danego zbioru zdarzeń i (c) dysponuje wolnością wyboru, a więc ma możliwość postępować zgodnie z własnymi zamiarami czy intencjami. (...) Niespełnienie któregokolwiek z tych warunków oznacza ograniczenie podmiotowości, a w pewnych warunkach sprowadzenie człowieka do roli przedmiotowej²⁸.

W nieco innym ujęciu, wychodząc z założenia, że człowiek nie rodzi się z gotową podmiotowością, ale buduje ją samodzielnie – przechodząc od podmiotowości inicjalnej do finalnej, można byłoby powiedzieć, że podmiotem staje się ten, kto wspierany przez procesy edukacji i wychowania, a także wkładając w to własny wysiłek uzyskał status podmiotowy konstytuowany przez własne preferencje, aktywność sprawczą, gotowość do ponoszenia konsekwencji własnego sprawstwa oraz subiektywne

²⁸ W. Łukaszewski, *Rezygnacja z podmiotowości*, „Nauka” 2014 nr 4, s. 7.

przeświadczenie o sobie samym jako świadomym, odpowiedzialnym sprawcy czynów, o własnym sprawstwie (mocy sprawczej) zgodnym z preferencjami oraz o własnych zdolnościach kreowania siebie, świata i wzajemnych relacji między nimi²⁹.

Rolę przywołanego tu subiektywnego przeświadczenia o własnej podmiotowości (poczucia podmiotowości) dostrzega też W. Łukaszewski, twierdząc, że nie zawsze ten, kto jest przeświadczony o własnej podmiotowości (...) musi być podmiotem. Można w takiej sytuacji mówić (...) o iluzji podmiotowości (...)³⁰. Ponadto – o czym warto pamiętać – nie zawsze podmiotem jest ten, kogo podmiotem nazywamy, bowiem o byciu podmiotem nie decyduje ani wola językowa mówiących, ani wola samego języka³¹.

Jeśli popatrzymy na tak rozumiane „bycie podmiotem” przez pryzmat dorosłości (dojrzałości), to można założyć, że w przypadku człowieka dorosłego mamy do czynienia z gotowym (lub prawie gotowym) podmiotem. Tym bowiem co go charakteryzuje – jak pisze Anna Kettner – jest m.in. umiejętność formułowania odpowiedzi na pytania dotyczące tak własnej osoby, jak i społeczeństwa, zdolność obiektywnej oceny siebie i innych osób, posiadanie czytelnego systemu wartości, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, umiejętność tworzenia więzi uczuciowych z innymi ludźmi, zdolność wytyczania sobie celów życiowych i ich realizacji, odpowiedzialność, dojrzałość społeczna, umiejętność korzystania z doświadczeń życiowych w budowaniu własnej tożsamości³². Są to takie wyznaczniki, które mieszczą się w wyróżnionych wcześniej właściwościach podmiotu.

Niestety, sprawa się nieco komplikuje, jeśli przywołamy z jednej strony wskazywane przez M. Malewskiego aspekty dorosłości, z drugiej zaś procesy, w kontekście których sytuujemy współczesnego człowieka dorosłego, w tym procesy konsumpcjonizmu. Jawi się w tej optyce pytanie: czy cechy człowieka dorosłego omawiane przez A. Kettner (a podobne wskazują też inni autorzy) charakteryzują go takim, jakim jest/chce być/może być/powinien być? czy możemy przypisać mu miano podmiotu? czy może też „dotknięty” jest ten dorosły iluzją podmiotowości wywołaną bądź spotęgowaną przez rozszerzające się w konsumpcjonistycznej rzeczywistości obszary uprzedmiotowienia, a także zjawisko rezygnacji z podmiotowości (lub jej części) będące niejednokrotnie nie koniecznością, ale wyborem własnym człowieka?

Pisze o tym m.in. W. Łukaszewski, akcentując wiele sposobów ograniczania podmiotowości, takich jak np. rozpowszechniona szeroko przemoc wobec słabszych (słabych) przyjmująca różną postać (mobbingu zbiorowego lub indywidualnego,

²⁹ Zob. E. Kubiak-Szyborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 87; M. Jarzymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

³⁰ W. Łukaszewski, *Rezygnacja...*, op. cit.

³¹ Por. E. Kubiak-Szyborska, *Podmiotowość w rozważaniach pedagogicznych – kategoria znana, ale czy poznana?* [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, J. Niemiec, A. Popławska (red.), Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009, s. 46.

³² A. Kettner, *Okresy i fazy rozwoju oraz życia ludzi dorosłych*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-6722-okresy-i-fazy-rozwoju-oraz-zycia-ludzi-doroslych.php> (dostęp: 27. 05. 2016).

zniewolenia przez innych ludzi lub przez instytucje) i odbierająca tym słabszym możliwości sprawstwa i wolność wyboru. Dyskretnymi zabiegami ograniczającymi lub likwidującymi ludzką podmiotowość nazywa autor kształtowanie wyuczzonej bezradności oraz manipulację społeczną z jej szczególną formą, jaką jest tzw. pranie mózgow. W przypadku manipulacji społecznej manipulator intencjonalnie kształtuje sytuację w ten sposób, który pozwala efektywnie wpływać na zachowania innego człowieka (człowiek robi to, co chce manipulator), tymczasem sama jednostka zachowuje przekonanie, że jest sprawcą zachowania, że ma swobodę wyboru (...). Przystaje być podmiotem, ale nie traci poczucia podmiotowości³³. Uprzedmiotowieniem (prawie że jawnym) jest także spostrzeżenie i traktowanie innego człowieka jako obiektu seksualnego.

Przywołany wyżej autor wskazuje równocześnie na dobrowolne, mniej lub bardziej świadome, wyzbywanie się współcześnie przez ludzi własnej podmiotowości. Przykładami są tu m.in. lottomania, hiperuległość we wspólnotach pozbawiająca człowieka wolności wyboru, hiperkonformizm związany z poszukiwaniem aprobaty, zależność od innych (emocjonalna, ekonomiczna, instytucjonalna), najemnictwo, biurokratyczność korporacyjna, samouprzedmiotowienie³⁴.

Zarówno w przypadku uprzedmiotowienia, jak i rezygnacji z podmiotowości nie zawsze w pełni zdajemy sobie z tego sprawę, poddając się wielorakim manipulacjom w przeświadczeniu, że przecież nadal jesteśmy podmiotami, że tak wiele od nas zależy, że zachowujemy naszą sprawczość i kontrolę nad rzeczywistością a i ci, którzy nami manipulują zważają nas dalej podmiotami i utwierdzają w przekonaniu, że takowymi jesteśmy, a oni są dla naszej podmiotowości gotowi zrobić wszystko, co w ich mocy. Konsumpcjonistyczna rzeczywistość sprzyja tego typu myśleniu i tego typu działaniom.

W tej rzeczywistości, o czym już wspomniano, rysem charakterystycznym jest np. infantylicyzacja dorosłych, takie swoiste „cofanie kalendarza”. Skłaniając dorosłych do regresji wiekowej – pisze A. Borkowski – pragnie się rozbudzić w nich zachcianki i nawyki właściwe dzieciom, aby sprzedać im gry, gadzety i inne mało przydatne w życiu dorosłych produkty³⁵. Etos infantylicyzmu, jak twierdzi B. Barber, wspierany przez ideologię uprawnienia, postrzega człowieka głównie jako jednostkę, której producenci mają obowiązek dostarczyć to, czego ona chce. Wynika to bowiem z jej praw konsumenckich, a przede wszystkim z prawa do wolności w korzystaniu z tego, co wytworzy rynek zachwalający „dziecinadę, nie uznając wszakże zbawiennych zalet dzieciństwa”³⁶. Ten sam autor pisząc o infantylicyzacji dorosłych w konsumpcjonizmie akcentuje fakt przekształcania ich w zachłannych konsumentów, a zarazem dzieci w potrzebie dokonujących banalnych wyborów i cieszących się wolnością na niby³⁷. Ten element manipulacji dorosłymi (konsumentami), wyzwalający niejako żądę przyjemności, skutkujący często niesamodzielnością decyzyjną, zdominowaniem

³³ W. Łukaszewski, *Rezygnacja...*, op. cit., s. 9.

³⁴ Ibidem, s. 10–16.

³⁵ A. Borkowski, *Konsument, jego potrzeby i motywacje...*, op. cit., s. 8.

³⁶ B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci...*, op. cit., s. 167.

³⁷ Ibidem, s. 246.

aktywności przez sferę relaksu i rozrywki, w istocie uprzedmiotawia ich, mimo iż – jak pisano wcześniej – może nie być równoznaczny z utratą subiektywnego przeświadczenia o własnej podmiotowości (w tym swobodzie wyboru i podejmowania decyzji konsumenckich).

Kolejnym rysem charakterystycznym dla konsumpcjonistycznej rzeczywistości uprzedmiotawiającym człowieka dorosłego (oczywiście nie tylko) jest – zdaniem O. Leszczaka – wbudowany weń model uprzedmiotowienia wynikający z sakralizacji rzeczy jako dóbr użytecznych. W jego obszarze mają miejsce: *hipostazowanie przedmiotów*, polegające na autonomizacji rzeczy, uwolnieniu ich z zależności od człowieka i w rezultacie nadanie im statusu upodmiotowiającego; *witalizacja wartości* sprowadzająca się do animalizacji potrzeb, które wypierają „w systemie wartości strictly kulturowo-cywilizacyjne potrzeby”; *fetyszyzacja zachowania przedmiotowego*, której przejawem jest np. dominacja wartości rzeczy nad wartościami relacji interpersonalnych oraz *reizacja podmiotu* będąca niejako wynikiem istnienia poprzednio wymienionych przejawów. Człowiek – pisze autor – postrzegany przez pryzmat przedmiotu, narzędzia pracy lub jako przedmiot konsumpcji zaczyna być traktowany przedmiotowo, w konsekwencji ten sposób rozumowania przenosi się również na niego samego, prowadząc do depersonalizacji³⁸.

Reifikacja człowieka i upodmiotowienie rzeczy stają się tak powszechne – twierdzi Leszczak, że niejednokrotnie nie zdajemy sobie sprawy i nie zauważamy niestosowności i „niełudzkości” chociażby w językowych wypowiedziach, którymi się posługujemy np. „to niezbyt dobry **materiał** na męża”, „**dysponować** swoim ciałem” czy „**inteligentny** proszek”³⁹. Takich przykładów wypowiedzi autor przytacza wiele, akcentując, iż wszystkie one są „naturalną lingwosemiotyczną i kognitywną podstawą reifikacji człowieka w społeczeństwie konsumpcyjnym”⁴⁰.

Najwyższym stopniem uprzedmiotowienia człowieka, w koncepcji cytowanego wyżej autora – jest takie stadium kształtowania się *homo consumens*, w którym staje się on „bytem abstrakcyjnym”. W tym stadium przestaje on być realną jednostką a staje się statystycznym wskaźnikiem lub abstrakcyjnym wzorcem do naśladowania, (...) staje się sobą – bezosobowym czynnikiem rynku kupna–sprzedaży, zaś firma, hipermarket czy bank w tym układzie są jedyną rzeczywistością namacalną, przekształcając się w symbol wszechświata⁴¹.

Przykładów reifikacji człowieka dorosłego (choć nie tylko) można by przytoczyć więcej, bowiem dowodów na to, że w analizach jego zachowań konsumenckich zakłada się często bierną postawę, ograniczoną świadomość, że traktuje się go jako „plebs pogardzany przez tych lepiej zorientowanych”⁴² jest aż nadto. Rozbudowanie tej kwestii nie jest jednak możliwe w ramach ograniczonego pewnymi ramami

³⁸ O. Leszczak, *Paradoksy...*, op. cit., s. 16.

³⁹ Ibidem, s. 17.

⁴⁰ Ibidem, s. 18.

⁴¹ Ibidem, s. 24–25. Autor przywołuje też stadia rozwoju *homo consumens* poprzedzające „byt abstrakcyjny” poczynawszy od „uzależnionego”, poprzez „dziecko”, „chudobę hodowlaną” aż po „rzecz” (gadżet).

⁴² Cyt. za: A. Borkowski, *Konsument, jego potrzeby i motywacje...*, op. cit., s. 9.

artykułu. Przywołane jednak dwie rysy charakterystyczne dla konsumpcjonizmu – infantylnizacja dorosłych i ich reizacja związana z sakralizacją rzeczy jako dóbr użytkowych – wskazują, iż w konsumpcjonizmie mamy do czynienia z ich iluzoryczną podmiotowością (w najlepszym przypadku), z istnienia której nie zawsze dorośli zdają sobie sprawę.

Zakończenie. Oczywiście przedstawiona wyżej kwestia uprzedmiotowienia człowieka w konsumpcjonizmie nie dotyczy tylko i wyłącznie ludzi dorosłych, bowiem najłatwiejszym „łupem”, jak się wydaje, są dzieci i młodzież. O ile jednak w przypadku kształtującego się młodego człowieka owa manipulacja nim może nie być (i najczęściej nie jest) przez niego uświadamiana, o tyle od człowieka dorosłego można by oczekiwać, że jego podatność i przyzwolenie na tego typu oddziaływania będzie znacznie ograniczone, a siła oparcia się wszelkim manipulacjom rynkowym będzie zdecydowanie większa. Niestety tak się nie dzieje.

Uwikłanie ludzi dorosłych (czy szerzej konsumentów w ogóle) w cały splot czynników i czyniących nań pułapki np. rynkowe, motywacyjne, zachowania homeostazy, oparcie wyborów na częściowych zachowaniach racjonalnych, nawykach, przyzwyczajeniach czy uproszczeniach albo intuicji⁴³ a przede wszystkim tworzenie szerokiej iluzji ich podmiotowości sprawia, że w konsumpcjonistycznej rzeczywistości odbywa się swego rodzaju kolonizacja i zniewolenie człowieka za pomocą manipulacji choć bez użycia siły. Niestety, dzieje się to za sprawą samego człowieka, który sam poddaje się manipulacji, uzależniając się od produktów oferowanych przez rynek i przyjemności odczuwanej z ich posiadania. Trafnie oddają to słowa A. Borowskiej, że poprzez uleganie konsumpcyjnym wzorom życia człowiek traci swoją tożsamość i kreatywność, staje się bierny. Ulegając „aksamitnej tyranii konsumpcyjnego totalitaryzmu”, staje się niewolnikiem swoich pragnień, opinii innych ludzi i właścicieli ponadnarodowych korporacji. Nie rozwija się, lecz cofa, nie tworzy, lecz przyczynia się do destrukcji i zniszczenia⁴⁴. A jeśli tak, to przed różnymi formami edukacji dorosłych otwiera się pilna potrzeba pracy z ich uczestnikami wspomagająca dorosłych w rozpoznawaniu mechanizmów manipulacji nimi w konsumpcjonistycznej rzeczywistości oraz w stawianiu się i byciu nie iluzorycznymi, lecz rzeczywistymi podmiotami.

Bibliografia

1. Barber B.R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylnizuje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2009.
2. Baudrillard J., *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*. Wydawnictwo Sic! s.c., Warszawa 2006.
3. Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

⁴³ Por. ibidem, s. 13–14.

⁴⁴ A. Borowska, *Spoleczeństwo konsumpcyjne ...*, op. cit., s. 16.

4. Bogunia-Borowska M., *Infantylicyzacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylicyzacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
5. Borkowski A., *Konsument, jego potrzeby i motywacje*, <http://andrzejborkowski.pl/23.pdf> (dostęp z 22.05.2016).
6. Borowska A., *Spoleczeństwo konsumpcyjne – charakterystyka*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej – Ekonomia i Zarządzanie, 2009 z. 14.
7. Byłok F., *Konsumpcja w Polsce i jej przemiany w okresie transformacji*, Wyd. Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2005.
8. Gurba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
9. Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
10. Kettner A., *Okresy i fazy rozwoju oraz życia ludzi dorosłych*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-6722-okresy-i-fazy-rozwoju-oraz-zycia-ludzi-doroslych.php> (dostęp: 27. 05. 2016).
11. Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
12. Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość w rozważaniach pedagogicznych – kategoria znana, ale czy poznana?* [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, J. Niemiec, A. Popławska (red.), Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
13. Leszczak O., *Paradoksy konsumpcjonizmu. Typologia i lingwosemiotyka*, „The Peculiarity of Men”, 2012 nr 15.
14. Łaciak B., *Komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa*, [w:] *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, B. Łaciak (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011.
15. Łukaszewski W., *Rezygnacja z podmiotowości*, „Nauka” 2014 nr 4, s. 7.
16. Malewski M., „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013 nr 3.
17. Simmel G., *Mentalność mieszkańców wielkich miast*, [w:] tegoż: *Socjologia*; tłum. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 1975.
18. *Słownik Języka Polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/doros%C5%82y.html> (dostęp: 27.5.2016).
19. Urbański U., *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych” 1986 nr 7.

dr hab. Ewa KUBIAK-SZYMBORSKA, prof. nadzw.
 Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
 ekubsz@wp.pl

Praca zawodowa versus życie rodzinne zagroženiem dla jednostki i życia społecznego

A career versus family life
as a threat to an individual and social life

Słowa kluczowe: polityka społeczna, czas pracy, wydajność, rodzina, nierównowaga.

Key words: social policy, working time, productivity, family, imbalance.

Abstract. As a result of civilizational transformations, the relations between a career and family life have changed. They are characterized by the even greater imbalance, understood as perceiving both of those spheres as two competing categories, what results in a conflict and treating them as mutually contradictory ones. The results of this state bear long-term consequences, which are presented in this article from the perspective of three social policies: demographical, family and employment ones. The last one is particularly significant for work pedagogues.

Wprowadzenie. Praca zawodowa i sfera osobista, której głównym składnikiem jest rodzina, to dwa ważne obszary życia każdej jednostki. Satysfakcja czerpana z wypełniania ról społecznych w każdym z tych obszarów oraz zrównoważone relacje między nimi stanowią ważny wskaźnik subiektywnej jakości życia. Współcześnie zauważyć można tendencję do gloryfikowania etosu pracy jako istotnego czynnika rozwoju ekonomicznego, kosztem jednak życia rodzinnego, które jest w równym stopniu ważne zarówno dla pomyślnego rozwoju jednostki, jak i całego społeczeństwa oraz gospodarki. To właśnie życie rodzinne coraz trudniej pogodzić z pracą, a zwłaszcza z realizacją kariery zawodowej. Uzasadniając temat niniejszego artykułu, należy wskazać, iż problemy łączenia pracy zawodowej z życiem rodzinnym są szczególnie istotne z perspektywy polityki społecznej, w tym polityki zatrudnienia. Skutki zaburzonych relacji ponosi bowiem nie tylko jednostka i jej najbliższe otoczenie, ale także pracodawca oraz społeczeństwo. Rozważaniom na ten temat poświęcono refleksję zawartą w niniejszym opracowaniu.

Determinanty nierównowagi: praca zawodowa – życie rodzinne. Twierdzenie, że każdy okres w naszym życiu łączy się z pewnymi zadaniami, możliwościami, korzyściami, wyzwaniem i stratami może wydawać się banalne (Oleś 2012, s. 39). Pytanie o optymalną równowagę między tymi elementami już takie nie jest. W kontekście tematu artykułu warto zatem zasygnalizować, iż analiza literatury przedmiotu i danych empirycznych wskazuje, że relacje między aktywnością zawodową a sferą rodzinną w życiu współczesnego człowieka dorosłego zaczynają się charakteryzować coraz większą

nierównowagą. Przez pojęcie „nierównowaga” rozumieć można pogłębianie się problemów z zachowaniem synergii wskazanych sfer życia, co uwidacznia się w postaci konfliktu i postrzegania ich jako przeciwstawnych sobie. Nierównowaga w relacjach między aktywnością zawodową a sferą rodzinną uwarunkowana jest szeroko rozumianymi zmianami cywilizacyjnymi, wśród których zasygnalizować można przede wszystkim:

- 1) *rozwój elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy*, które nie pozostają bez wpływu na zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka, jego funkcjonowanie w rodzinie i kontakty społeczne;
- 2) *przyspieszenie tempa życia*, które wyraża się tym, iż ludzie pracują więcej i dłużej, rozciągając aktywność zawodową na każdą porę dnia i nocy;
- 3) *rozwój kultury konsumpcyjnej* skoncentrowanej na gromadzeniu i posiadaniu dóbr materialnych, co jednocześnie koreluje negatywnie z wagą takich wartości jak: relacje z innymi ludźmi, rodzina, równowaga wewnętrzna i religia (Zawadzka 2014, s. 19–20).

Bardziej szczegółowych przyczyn przytłoczenia pracą zawodową można wymienić więcej. Najważniejsze z nich – zidentyfikowane np. w raporcie Deloitte „Trendy HR 2015. Nowy świat pracy” – ujęto w następujący zestaw:

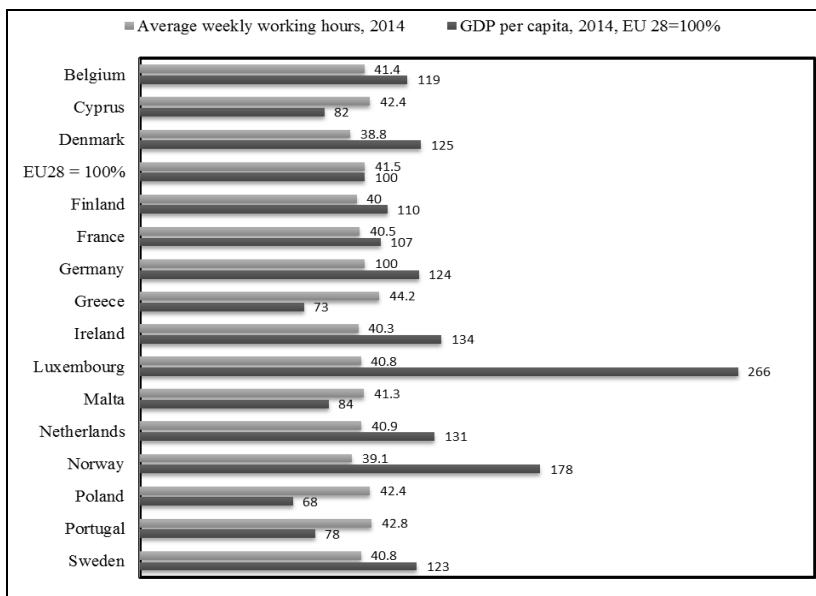
- wszechobecna technologia i łączność sprzyjające wzajemnemu przenikaniu się aktywności zawodowej, rodziny i innych sfer życia prywatnego przyczyniają się do tego, że jesteśmy zawsze aktywni, w stanie gotowości, w stałej łączności z pracą;
- większość firm, nawet te najmniejsze, ma klientów, partnerów i dostawców na całym świecie. Projekty, telekonferencje, spotkania, e-maile – cała ta aktywność nigdy nie ustaje, nie zważając na porę dnia czy nocy. Ponadto wiele osób pracuje w zespołach międzynarodowych, które funkcjonują siedem dni w tygodniu i 24 h na dobę;
- pogłębieniu ulega zjawisko przeciążenia informacyjnego pracowników: średnio, osoba zatrudniona poświęca jedną czwartą dnia pracy na czytanie i odpowiadanie na e-maile, a swój telefon komórkowy sprawdza ponad 150 razy dziennie. Warto także dodać, iż w ciągu jednego dnia na świecie wysyłamy ponad 100 miliardów e-maili, ale tylko jedna na siedem z tych wiadomości ma duże znaczenie;
- duży stopień złożoności praktyk organizacyjnych i procesów biznesowych we współczesnych organizacjach generuje wzmożone wymagania administracyjne i regulacyjne, pochłaniając mnóstwo czasu i energii pracowników. Dane zebrane w raporcie Deloitte wskazują, iż 49% badanych pracowników ze 106 krajów uznało swoje środowisko pracy za „skomplikowane”, a 25% za „bardzo skomplikowane” (Deloitte 2015, s. 2–11, 99–103).

To tylko przykłady zjawisk, które stymulują znaczące modyfikacje stylu życia współczesnego człowieka dorosłego, a jedną z takich modyfikacji jest coraz częstsze zawłaszczanie przez pracę sfery życia rodzinnego. Szczegółowa analiza czynników zakłócających równowagę między tymi dwoma obszarami wymagałaby odrębnego opracowania. Dlatego w dalszej części zasygnalizowano przede wszystkim zagrożenie *czasu i wydajności pracy*.

Stwierdzenie o narastającej nierównowadze w relacjach między pracą zawodową a życiem rodzinnym może wydawać się zaskakujące, jeśli pod uwagę wziąć fakt, iż formalnie czas pracy ulega systematycznemu skracaniu. Średnia liczba przepracowanych godzin dla krajów OECD zmniejszyła się bowiem z 1843 w 2000 r. do 1770 w 2014 r., tj. z 41,3 do 31,4 godzin w skali tygodnia (Eurostat a 2015; Eurostat b 2015). Utrzymująca się oficjalna tendencja do skracania czasu pracy przyczyniła się do formułowania prognoz przewidujących zmniejszanie udziału pracy w życiu człowieka i do proklamowania ery społeczeństwa czasu wolnego. Przewidywania te wydają się być jednak utopijne, jeśli

przeanalizować realny, godzinowy wymiar pracy statystycznego pracownika. Według Eurostatu przeciętny tygodniowy czas pracy dla krajów UE-28 wyniósł 41,5 h w 2014 r. Wśród najpracowitszych narodów znaleźli się (m.in. mieszkańcy: Turcji – 51,4 h; Islandii – 45,0 h; Szwajcarii – 43,0 h; Grecji – 44,2 h; Austrii – 43,0 h; Wielkiej Brytanii – 42,9 h; Hiszpanii – 41,6 h; Cypru – 42,4 h; Portugalii – 42,8 h; Polski – 42,4 h; Republiki Czeskiej – 41,8 h i Słowacji – 41,7 h (Eurostat c 2015). Godziny przepracowane w wielu krajach Unii Europejskiej są zatem wyższe niż stanowią to normy prawne, m.in. dlatego iż pracownicy – często w obawie przed utratą pracy, ale także ze względu na większe zarobki i perspektywę kariery – podejmują dodatkowe zatrudnienie bądź nadgodziny. W konsekwencji, w wielu grupach zawodowych następuje bardziej skracanie czasu wolnego niż czasu pracy. Nie dziwi zatem fakt, iż w epoce, w której rozróżnienie między nimi ulega zatarciu, a „wydajność” zdaje się jedyną wartością, pojawiają się trudności w realizowaniu wielorakich ról społecznych przypisanych jednostce w ciągu jej dorosłego życia.

W nawiązaniu do zagadnienia wydajności warto odnieść się w tym miejscu do związku między czasem a wydajnością pracy, gdyż wydaje się on szczególnie interesujący. Okazuje się, że porównanie rocznego czasu pracy i wydajności pracy pozwala zauważyć pewną kluczową tendencję: w krajach, w których społeczeństwo jest zamożniejsze, pracuje się krócej. Oznacza to, iż wydajność pracy wzrasta, a czas jej wykonywania skraca się wraz z rozwojem gospodarczym danego państwa, a nie na odwrót. Przykładowo kraje, w których średni czas pracy nie przekracza średniej unijnej, takie jak np. Luksemburg, Szwecja, Dania, Francja cechuje wyższa wydajność pracy niż średnia w UE-28. Jednocześnie pracownicy krajów o niższej wydajności pracy niż średnia unijna np. Polacy, pracują więcej niż statystyczny Europejczyk (Eurostat d 2015). Dane obrazujące ten wniosek przedstawiono na wykresie 1.



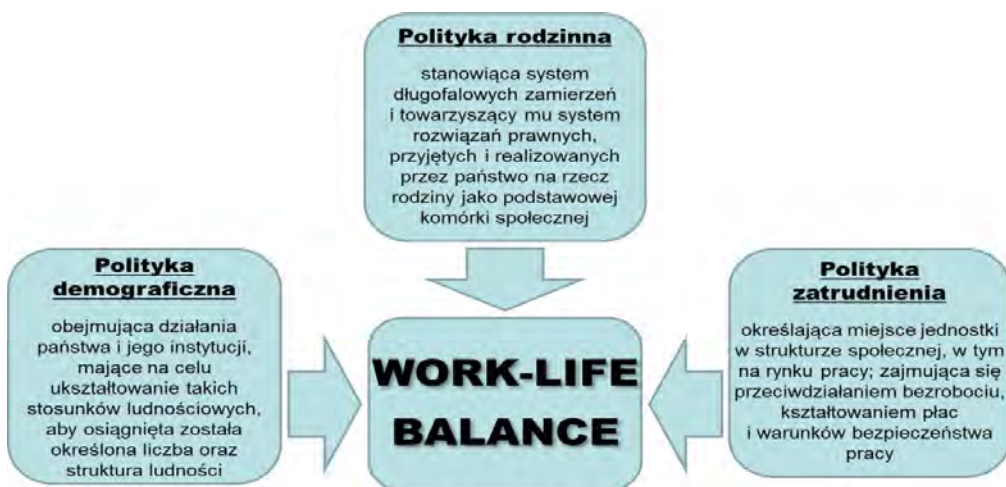
Wykres 1. Czas pracy vs. wydajność pracy w wybranych krajach UE-28 w 2014 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Zastanović się zatem należy, czy najważniejszy jest czas pracy, czy jej efekt? To, że ludzie pracują dużo, wcale nie musi oznaczać, że efektywnie. Wydaje się, iż słuszność mają ci badacze i ekonomiści, którzy – jak pisze R. Gerlach – uważają, że należy pracować mniej, ale mądrzej i wydajniej (Gerlach 2014, s. 80).

W kontekście tematu artykułu pamiętać należy, iż duża liczba przepracowanych godzin, a także szybkie tempo wykonywania pracy to jedne z podstawowych czynników warunkujących postępującą nierównowagę w relacjach między aktywnością zawodową a życiem rodzinnym. Im więcej determinantów wpływa na tempo pracy, tym więcej wymagań stoi przed pracownikami i w związku z tym większa jest możliwość, że praca będzie mieć niekorzystny wpływ zarówno na czas jej wykonywania, jak i na stan zdrowia pracowników. Skutki zaburzeń w relacjach zachodzących między aktywnością zawodową i pozazawodową, a zwłaszcza rodzinną, wydają się być złożone. Dla prezentowanej refleksji szczególnie ważne są szeroko rozumiane skutki społeczne, którym uwagę poświęcono w dalszej części artykułu.

Konsekwencje konfliktu między pracą zawodową a życiem rodzinnym z perspektywy polityki rodzinnej, demograficznej i zatrudnienia. Problemy łączenia pracy zawodowej z życiem rodzinnym wydają się być istotne nie tylko z punktu widzenia samej jednostki i jej najbliższych, ale także z perspektywy *polityki społecznej*. Politykę tę rozpatrywać można zarówno jako działalność na rzecz zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów społecznych, jak i jako dziedzinę nauk społecznych. Do subdyscyplin polityki społecznej zalicza się zbiór naukowo ukształtowanych polityk szczegółowych. Dla analizowanego zagadnienia szczególnie ważne jest jego rozpatrywanie w powiązaniu z *polityką demograficzną, rodzinną i zatrudnienia*, co zobrazowano na poniższym rysunku. Ostatnia z wymienionych stanowi szczególny przedmiot zainteresowań pedagogów pracy.



Rys. 1. Przykładowe szczegółowe polityki społeczne związane z ideą „Work-Life Balance”

Źródło: opracowanie własne.

W nawiązaniu do wskazanych trzech obszarów polityki społecznej w tej części rozważań omówić można, częściowo na przykładzie Polski, przykładowe konsekwencje konfliktu występującego między pracą zawodową a życiem rodzinnym. Podobnie bowiem, jak w przypadku wcześniej przytoczonych wybranych determinantów, niemożliwa jest ich pełna analiza w jednym opracowaniu.

Odnosząc się do pierwszego obszaru – *polityki demograficznej* – wskazać można na zjawiska, które nie pozostają bez wpływu na liczbę i strukturę ludności. Należą do nich m.in.:

- *odraczanie narodzin pierwszego dziecka*: średni wiek urodzenia dziecka w Polsce zwiększył się z 23 lat w 1990 r. do 27 lat w 2013 r.; nastąpił także znaczący wzrost płodności wśród kobiet w wieku 30–34 lat (GUS 2014, s. 6). Jako ważny lub bardzo ważny powód, dla którego Polacy nie decydują się na posiadanie dzieci, aż 63% z nich wskazuje właśnie na problemy godzenia pracy zawodowej i rodzicielstwa (Styrc 2014, s. 61);
- *wysoka umieralność osób w wieku produkcyjnym*: główną ich przyczyną, która jest jednocześnie większym zagrożeniem dla życia w Polsce niż w innych krajach, są choroby układu krążenia, pozostające w bezpośrednim związku z doświadczaniem stresu. Poziom umieralności z ich powodu jest wyższy od przeciętnego w Unii Europejskiej o 89% w przypadku mężczyzn i 58% w przypadku kobiet (Wojtyński, Goryński, Moskalewicz 2012, s. 7–8);
- *krótsza długość życia w porównaniu z innymi krajami europejskimi*: według szacunków Eurostatu mężczyźni w Polsce przeżywają w zdrowiu 81% długości życia, a kobiety 77%. Długość życia Polaków jest jednak wyraźnie krótsza niż przeciętna w krajach Unii Europejskiej – o ok. 4,8 roku. Obecna długość życia Polaków jest równa tej, jaka dla ogółu krajów UE występowała 17 lat temu. O ile nie zostaną podjęte bardziej intensywne działania na rzecz poprawy zdrowia polskiego społeczeństwa, to obecną średnią długości życia dla krajów UE Polska osiągnie w przypadku mężczyzn dopiero w latach 2031–2032, a w przypadku kobiet w latach 2021–2022 (Wojtyński, Goryński, Moskalewicz 2012, s. 7–8).

Przechodząc do obszaru *polityki rodzinnej*, zauważyć można, iż postawy społeczne, które w tradycyjnym społeczeństwie regulowały życie małżeńsko-rodzinne, współcześnie podlegają znacznej liberalizacji i są powiązane z relacją nierównowagi charakteryzującą coraz silniej aktywność zawodową i pozazawodową. Szczególnie istotne wydają się tu być:

- *wzrost liczby jednoosobowych gospodarstw domowych oraz „syndrom odroczenia” decyzji o założeniu rodziny*: w Polsce jedną z ważniejszych przyczyn spadku gotowości do zawierania małżeństw upatruje się w postrzeganiu rodziny jako przeszkody w karierze zawodowej (40% kobiet i 27% mężczyzn). Ponadto coraz więcej Polaków (23%) popiera życie bez stałego partnera czy partnerki, co znajduje stosunkowo najwięcej zwolenników wśród najlepiej wykształconych oraz zajmujących stanowiska kierownicze (CBOS 2008, s. 4, 14);
- *wzrost poparcia dla alternatywnych form życia niż rodzina i małżeństwo*: coraz więcej Polaków za rodzinę uznaje osoby pozostające w konkubinacie i wspólnie wychowujące potomstwo (71%), małżeństwo bez dzieci (67%), a także związek dwojga ludzi żyjących bez ślubu i nieposiadających potomstwa (26%) (CBOS 2008, s. 4, 14);
- *wzrost aktywności zawodowej kobiet*: wskaźnik zatrudnienia dla Unii Europejskiej w przypadku kobiet w 2014 r. wyniósł 63,5%, a dla mężczyzn 75,0%. W Polsce, choć jest on niższy, to systematycznie rośnie i w okresie tym wyniósł 59,4% (Eurostat 2016). Wzrostowi aktywności zawodowej kobiet nadal towarzyszy największa odpowiedzialność za organizację życia domowego i wychowanie dzieci. Jak podaje raport OECD, mężczyźni przeznaczają na pracę domową 141 minut dziennie, zaś kobiety 273 minuty dziennie. Największe

różnice na niekorzyść kobiet (ponad 4 godziny) występują w Turcji i Meksyku, a najmniejsze w krajach skandynawskich. Ciężaru nierównowagi zachodzącej między pracą a rodziną i domem doświadczają zatem głównie kobiety. Adresowane do mężczyzn postulaty ukierunkowane na zmianę takiej sytuacji oznaczałyby zwiększenie ilości wykonywanej przez nich pracy domowej, a dla kobiet zaś zmniejszenie nadmiernie obciążających je obowiązków domowych na rzecz większej ilości czasu wykorzystanego na pracę zarobkową i karierę, a także na odpoczynek, rozrywkę czy rozwój duchowy (OECD 2016).

Przechodząc do trzeciego z wyróżnionych w artykule obszarów – *polityki zatrudnieniowej* – wskazać również można na wiele niekorzystnych zjawisk pozostających w powiązaniu ze zmieniającym się charakterem interakcji między pracą a życiem pozazawodowym, a które wydawać się mogą szczególnie interesujące z perspektywy analiz naukowych prowadzonych w pedagogice pracy. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują te, które generują negatywne konsekwencje zarówno dla pracodawców, jak i pracowników:

- *stres*: konflikt między aktywnością zawodową a rodziną uznać można za jedno ze źródeł stresu psychospołecznego. Przedłużające się stany tego rodzaju stresu prowadzą do reakcji nerwicowych, a także do zjawiska wypalenia zawodowego. Stres doświadczany przez pracowników odbija się na funkcjonowaniu całej organizacji. Jego przejawami są m.in.:
 - zwiększona absencja: z dostępnych danych wynika, że przykładowo przemysł USA traci 550 mln dni roboczych rocznie z tytułu absencji w pracy, przy czym szacuje się, że 54% absencji jest wynikiem stresu w pracy; z kolei Wielka Brytania w wyniku absencji traci 360 mln dni roboczych rocznie, w ramach których szacuje się, że ok. 180 mln wynika ze stresu w pracy;
 - zmniejszona produktywność: jak wynika z badań, wysoki poziom stresu zmniejsza produktywność pracowników; nawet jeśli są oni obecni w pracy, to jakość wytwarzanego przez nich produktu i usług obniża się;
 - wzrost wypadków: prawdopodobieństwo popełnienia błędu, a w konsekwencji wystąpienia wypadku, zwiększa się wraz z nadmiernym poziomem pobudzenia; zdaniem niektórych ekspertów stres jest odpowiedzialny za 60–80% wypadków w miejscu pracy (Widerszal-Bazył 2002; CIOP BIP 2016);
- *straty finansowe związane z większą zachorowalnością*: jak wskazuje Centralny Instytut Ochrony Pracy w Polsce straty pieniężne wynikające z chorób będących konsekwencją stresu w pracy często bywają ukryte, co nie znaczy, że nie istnieją. Przykładowo według Brytyjskiej Fundacji Serca, z powodu samych tylko chorób sercowo-naczyniowych (przy których stres jest istotnym czynnikiem ryzyka) szacunkowe roczne straty firmy zatrudniającej 10 000 osób wynoszą: 2,1 mln funtów z powodu zmniejszonej produktywności mężczyzn i 340 tys. funtów w przypadku kobiet; stratę 35 mężczyzn i 7 kobiet (ze względu na śmierć spowodowaną chorobą wieńcową); absencję rzędu 59 tys. dni roboczych wśród mężczyzn i 14 tys. wśród kobiet. Warto zauważyć, że pełny szacunek kosztów musiałby uwzględniać także inne choroby, co znacznie podwyższyłoby podane liczby. Według obliczeń brytyjskich, w skali całego kraju, koszty stresu zawodowego dochodzą do 10% produktu narodowego brutto (Widerszal-Bazył 2002; CIOP BIP 2016).

Konkludując tę część prezentowanej refleksji ukazującą złożoność zjawisk, które rozpatrywać można, przynajmniej częściowo, jako indywidualne i społeczne skutki zaburzonych relacji pomiędzy pracą zawodową a życiem rodzinnym, należy podkreślić konieczność coraz pilniejszego wdrażania rozwiązań łagodzących napięcia związane z łączeniem konkurujących ze sobą obowiązków. Rozwiązania takie stanowią

szczególne wyzwanie dla polityki społecznej. W tym miejscu rozważań można sygnalizacyjnie przytoczyć preferowane przez Polaków sposoby godzenia pracy i życia rodzinnego, które autorka zawarła w poniższej tabeli. Szczególnie interesująca wydaje się być najwyższa pozycja „elastyczny czas pracy”, któremu przypisać można ambiwalentny charakter. Z jednej strony może on sprzyjać zachowaniu work-life balance; z drugiej zaś może też przyczyniać się do zacierania granicy między czasem pracy a czasem wolnym.

Tabela 1. Preferencje Polaków dotyczące rozwiązań umożliwiających godzenie pracy zawodowej i obowiązków rodzicielskich

Rozwiązania umożliwiające godzenie pracy zawodowej i wychowywania dzieci	Odsetek wskazujących rozwiązanie jako jedno z trzech najważniejszych	
	Mężczyźni	Kobiety
Praca w niepełnym wymiarze	16,4	23,4
Elastyczny czas pracy	60,7	58,7
Możliwość wykonywania części pracy w domu	23,0	28,5
Więcej wolnych dni w tygodniu	20,1	18,5
Dłuższy płatny urlop wychowawczy	21,4	27,1
Wyższe zasiłki (wychowawczy, na dzieci)	25,5	24,3
Lepsze możliwości opieki poza domem dzieci do 7 lat	27,1	31,0
Lepsze możliwości opieki poza domem dzieci w wieku 7–12 lat	13,3	14,6

Źródło: *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego 2015, s. 140.

Zagadnienie tworzenia optymalnych warunków życia społecznego, które umożliwią spełnianie się w wielu rolach życiowych, wymaga przygotowania odrębnego opracowania. Dlatego kończąc zaprezentowaną refleksję należy jeszcze raz podkreślić, iż zrównoważone relacje między życiem zawodowym a rodzinnym są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania jednostki w każdej płaszczyźnie biografii. Znaczącą rolę w ich organizowaniu odgrywają rozwiązania wypracowane w ramach trzech polityk szczegółowych – demograficznej, rodzinnej i zatrudnieniowej. Mogą one przynieść wiele korzyści obu podmiotom rynku pracy: pracownikom ułatwić wypełnianie ról społecznych i stworzyć większą szansę na rozwój zawodowy; natomiast organizacjom pomóc zarówno w pozyskaniu wartościowych pracowników, jak i zatrzymaniu ich w dłuższej perspektywie czasowej.

Zakończenie. Złożoność i wieloaspektowość podjętego w artykule tematu pozwalają na sformułowanie końcowego wniosku, iż wzajemne relacje między tymi tak ważnymi sferami życia człowieka, jak praca zawodowa i rodzina, powinny stanowić

znaczący obszar badań w ramach polityki społecznej, mający znaczenie zarówno dla pracownika (poziom jednostki), pracodawcy (poziom organizacji) oraz społeczeństwa (poziom makrospołeczny).

Bibliografia

1. CBOS. (2008). *Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego*, BS 54/2008. Warszawa.
2. Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, *Stres w środowisku pracy*.
3. https://www.ciop.pl/CIOPPortalWAR/appmanager/ciop/pl?_nfpb=true&_pageLabel=P12000173911342605544018&html_tresc_root_id=1413006&html_tresc_id=1412998&html_klucz=1413006&html_klucz_spis=1413006 [11.06.2016].
4. Czapiński J., Panek T. (red.) (2015). *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
5. Deloitte (2015). *Trendy HR 2015. Nowy świat pracy*. Deloitte University Press.
6. Eurostat a: <http://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=ANHRS&lang=en> [12.11.2015]
7. Eurostat b: <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=ANHRS> [data dostępu 12.11.2015]
8. Eurostat c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00071&plugin=1> [12.11.2015]
9. Eurostat d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdec310&plugin=1> [1.12.2015]; http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/GDP_per_capita_consumption_per_capita_and_price_level_indices [1.12.2015]
10. Eurostat: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_10&language=en [29.02.2016]
11. Gerlach R. (2014). *Przemiany pracy i ich konsekwencje dla relacji praca – życie pozazawodowe*, [w:] *Równowaga praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, red. R. Tomaszewska-Lipiec. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
12. GUS. (2014). *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2013 roku*. Warszawa.
13. OECD Report <http://www.oecd.org/gender/data/Balancingpaidworkunpaidworkandleisure.htm> [29.02.2016].
14. Oleś P.K. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Styrac M. (2014). *Bariery rodzicielstwa w percepcji Polaków*, w: *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna – raport tematyczny*, red. I.E. Kotowska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
16. Widerszal-Bazyl M. (2002). *Stres psychospołeczny w pracy – pojęcie, źródła i konsekwencje, różnice indywidualne, prewencja*, w: *Nauka o pracy – bezpieczeństwo, higiena, ergonomia*, red. D. Koradecka, Tom 5: *Czynniki psychologiczne i społeczne*, CIOP, Warszawa.
17. Wojtyniak B., Goryński P., Moskalewicz B. (red.). (2012). *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*. Warszawa: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny.
18. Zawadzka A.M. (2014). *Wartości, cele i dobro. Stan w kulturze konsumpcji*, w: *Kultura Konsumpcji – wartości, cele, dobrostan. Psychologiczne aspekty zjawiska*, red. M. Zawadzka, M. Niesiołowska, D. Godlewska-Werner, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Redakcja Liberi Libri, Warszawa.

dr Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
renatatl@ukw.edu.pl

Kształcenie i szkolenie zawodowe dorosłych

Magdalena ROZMUS, Dariusz MICHALAK

Koncepcja zastosowania wyników diagnozy ergonomicznej w szkoleniach

A concept of applying the results of ergonomics diagnosis in training

Słowa kluczowe: szkolenie, diagnoza ergonomiczna, metoda OWAS, metoda RULA.

Key words: training, ergonomics diagnosis, OWAS, RULA.

Abstract. The way in which workers perform activities is one of the factors that influence ergonomics at workplace. Workers' well-being as well as health can be badly influenced due to improper performing of activities. Therefore, it is vital that workers have knowledge about desired ways of performing particular activities as well as about the consequences of not obeying ergonomics rules at work. Proper training is necessary. To develop training materials regarding performing work according to ergonomics rules, the results of ergonomics diagnosis at a given work place can be used. In particular, OWAS and RULA methods as well as 3D modelling can be used to gain information regarding the desired and harmful body postures taken at work as well as the arrangement of equipment at workplace.

Wstęp. Istotnym elementem tworzenia bezpiecznych warunków pracy jest przekazywanie pracownikom wiedzy dotyczącej zasad ergonomii w zakresie wykonywanej przez nich pracy oraz uświadomienie im skutków naruszania tych zasad. W szczególności istotne jest nabycie przez pracowników umiejętności wykonywania pracy w ergonomicznie poprawny sposób.

Jednym z warunków skutecznego szkolenia pracowników w zakresie ergonomii jest dostarczenie wiedzy specyficznej dla stanowiska pracy, na którym wykonują oni swoje obowiązki. Pozyskanie niezbędnych informacji możliwe jest m.in. na podstawie diagnozy ergonomicznej przeprowadzonej względem danego stanowiska pracy.

W niniejszym artykule przedstawiono koncepcję zastosowania wyników diagnozy ergonomicznej na potrzeby szkolenia przyjętych pracowników w zakresie ergonomii na ich stanowiskach pracy. Posłużono się przykładem diagnozy ergonomicznej stanowiska szlifierza, przeprowadzonej na zlecenie w jednym z zakładów produkcyjnych [6]. Uwzględniono obciążenie statyczne i miary antropometryczne pracownic (praca wykonywana jest przez kobiety).

Obciążenie statyczne, zgodnie z normą *PN-80/Z-08052 Niebezpieczne i szkodliwe czynniki występujące w procesie pracy* [8], jest jednym z psychofizycznych czynników szkodliwych. Czynnikiem szkodliwym to taki, którego oddziaływanie na pracownika prowadzi lub może prowadzić do schorzenia. Skutkiem szkodliwego obciążenia statycznego są dolegliwości układu mięśniowo-szkieletowego (określane także skröconą nazwą MSD, z ang. *musculoskeletal disorders*) [1]. Z kolei miary antropometryczne człowieka znajdują bezpośrednie przełożenie na takie aspekty, jak: zasięgi kończyn z uwzględnieniem wygody wykonywania czynności, wysokość powierzchni, na której wykonywane są czynności, pole widzenia [2, 7].

W pierwszej kolejności opisano przebieg badania oraz wyniki. Następnie omówiono możliwości uzyskanych informacji na potrzeby kształtowania treści prezentowanych podczas szkolenia bądź instruktażu stanowiskowego.

Przebieg badania. Na potrzeby diagnozy ergonomicznej stanowiska pracy szlifierza posłużono się:

- metodą OWAS [4, 5] oraz metodą RULA [3, 4] w celu określenia poziomu ryzyka wystąpienia dolegliwości układu narządu ruchu;
- modelowaniem 3D – dla oceny sposobu wykonywania czynności na zadanym stanowisku pracy w aspekcie zalecanej przestrzeni pracy rąk, pól widzenia oraz obciążenia układu mięśniowo-szkieletowego.

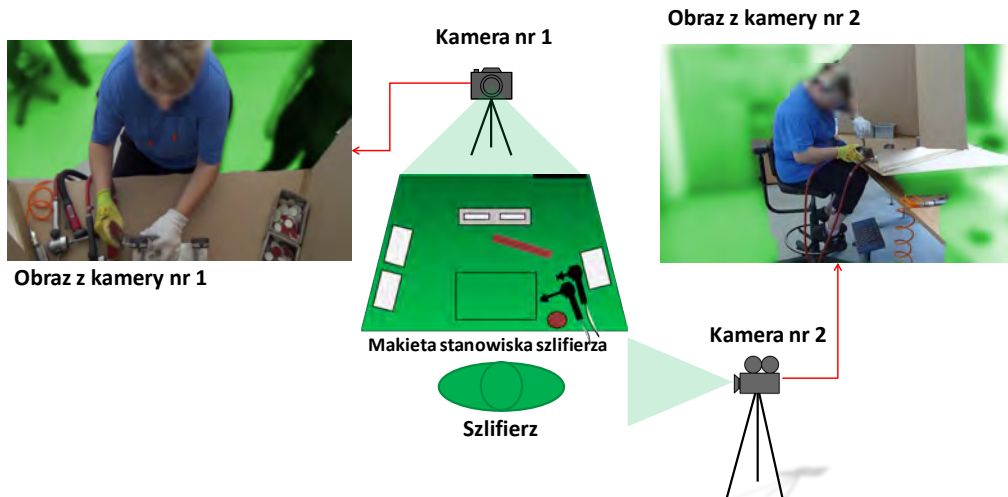
Czynnikiem, który istotnie wpłynął na przebieg realizacji badania, był warunek postawiony przez zleceniodawcę – brak możliwości przeprowadzenia rejestracji wideo oraz rejestracji fotograficznej wyposażenia oraz procesu pracy na stanowisku pracy szlifierza. W związku z powyższym, dla pozyskania materiałów opisujących aktualny stan badanego stanowiska szlifierza w aspekcie jego jakości ergonomicznej, zrealizowano następujące działania:

- pomiar wielkości geometrycznych stanowiska pracy szlifierza – zebrano informacje o wymiarach wymagane do odwzorowania stanowiska pracy w postaci modelu 3D, rys. 1;



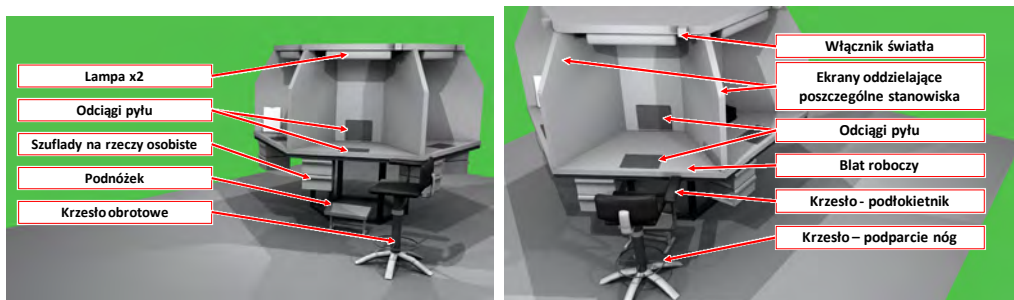
Rys. 1. Model 3D stanowiska pracy szlifierza [6]

- rejestrację wideo czynności roboczych symulowanych na makiecie rzeczywistego stanowiska roboczego – rys. 2;



Rys. 2. Stanowisko do rejestracji czynności roboczych szlifierza [6]

- obserwację i oględziny udostępnionych rzeczywistych stanowisk pracy. Na rys. 3 przedstawiono budowę oraz typowe rozmieszczenie elementów na stanowisku pracy, wraz z ich opisem. W szczególności zidentyfikowano dwa najczęściej pojawiające się sposoby rozmieszczenia elementów na blacie roboczym;



Rys. 3. Stałe elementy wyposażenia stanowiska pracy szlifierza [6]

- wywiady z pracownikami (4 osoby) oddelegowanymi do przeprowadzania symulowanych czynności roboczych, w trakcie których zebrano subiektywne opinie pracownic dotyczące stanowiska pracy;
- opracowanie orientacyjnego chronometrażu obróbki przykładowego elementu (praca wykonywana przez doświadczonych pracowników).

Rozmieszczenie elementów na stanowisku zestawionym na potrzeby badania przedstawiono na rys. 4.



Rys. 4. Rozmieszczenie elementów wyposażenia na stanowisku szlifierza [6]

Ocena ryzyka dla układu mięśniowo-szkieletowego z zastosowaniem metody OWAS. Metoda OWAS dedykowana jest ocenie ryzyka wystąpienia dolegliwości układu mięśniowo-szkieletowego na podstawie analizy czynności wykonywanych w obciążeniu statycznym. Dla stanowiska szlifierza czynności te zidentyfikowano na podstawie orientacyjnego chronometrażu, a także rejestracji wideo czynności symulowanych na makiecie stanowiska pracy. Analizie poddano cztery czynności. Zgodnie z metodą zrealizowano następujące kroki:

- dla każdej czynności określono kod pozycji – oparto się na materiale z rejestracji wideo. Na rys. 5 przedstawiono przykład identyfikacji kodu pozycji dla jednej z czynności;

Widok pozycji			
Położenie segmentów ciała			Obciążenie zewnętrzne
Plecy	Ramiona	Nogi	
1	1	1	1

Rys. 5. Przykład Identyfikacji kodu pozycji [6]

- dla każdej czynności, na podstawie kodu pozycji, określono kategorię obciążenia. Przykład przedstawiono na rys. 6;

Nogi		1		
Siła zewnętrzna		1	2	3
Plecy	Ramiona			
1	1	1	1	1
	2	1	1	1
	3	1	1	1

Rys. 6. Przykład wyznaczenia kategorii obciążenia [6]

- dla każdej czynności, na podstawie kategorii obciążenia, dokonano oceny czy i jak pilne jest podjęcie działań korygujących;
- wyznaczono sumaryczny czas utrzymywania pozycji w poszczególnych kategoriach obciążenia oraz obliczono procentowy udział tego czasu w czasie zmiany roboczej; Realizację tego kroku przedstawiono w tabeli 1. Ogólnikowe nazwanie czynności jest celowe;
- dokonano oceny stanu obciążenia układu mięśniowo-szkieletowego.

Tabela 1. Procentowy udział pozycji w poszczególnych kategoriach obciążenia podczas zmiany roboczej [6]

Kategoria obciążenia	Kod pozycji	Czynność	Czas trwania	Procentowy udział czasu trwania w zmianie roboczej
1	1111	Szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego A	52 sekundy	15%
	1111	Szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego B	1 minuta 44 sekundy	30%
suma				45%
2	2111	Pomiar dokładności szlifowania	13 sekund	4%
	4111	Szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego C	1 minuta 31 sekund	28%
suma				29%

Stwierdzono, że zarówno w przypadku realizacji czynności w ramach 1. kategorii obciążenia, jak i realizacji czynności w 2. kategorii obciążenia, ryzyko wystąpienia dolegliwości układu mięśniowo-szkieletowego jest niskie. Nie zaistniała zatem konieczność podejmowania działań korygujących z uwagi na obciążenie statyczne występujące podczas pracy na stanowisku szlifierza.

Ocena ryzyka dla układu mięśniowo-szkieletowego z zastosowaniem metody RULA. Czynności zbadane metodą OWAS poddano także analizie metodą RULA. Zgodnie z założeniami metody, dla każdej czynności zrealizowano następujące kroki:

- KROKI 1–8: Ocena obciążenia kończyn górnych ze względu na przyjmowaną pozycję, obciążenie mięśni z uwagi na rodzaj pracy, jaką wykonują oraz przenoszone obciążenie zewnętrzne.
- KROKI 9–5: Ocena obciążenia szyi, tułowia i nóg ze względu na przyjmowaną pozycję, dynamikę pracy mięśni i przenoszone obciążenie zewnętrzne.
- KROK 16: Ocena całkowitego obciążenia ciała pracownika pozycją, używaną siłą i dynamiką ruchów.
- KROK 17: Interpretacja wyniku – wskazanie, jakie jest ryzyko wystąpienia dolegliwości w układzie mięśniowo-szkieletowym z uwagi sposób wykonywania czynności. Daje to podstawę do stwierdzenia czy i jak pilne jest podjęcie działań korygujących.

Istotnym elementem metody RULA jest identyfikacja wzajemnego położenia segmentów ciała: ramienia, przedramienia, dłoni, głowy, tułowia i nóg z uwzględnieniem wartości kątowych (zdefiniowane są przedziały wartości). Dysponowanie odpowiednim materiałem wideo było zatem szczególnie istotne, a jego analiza – niezbędna. Wyniki analizy prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Ryzyko dolegliwości mięśniowo-szkieletowych analizowanych czynności [6]

Czynność	Ryzyko dolegliwości układu mięśniowo-szkieletowego
Pomiar dokładności szlifowania	Średnie
Szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego A	Średnie
Szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego B	Średnie
Szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego C	Wysokie

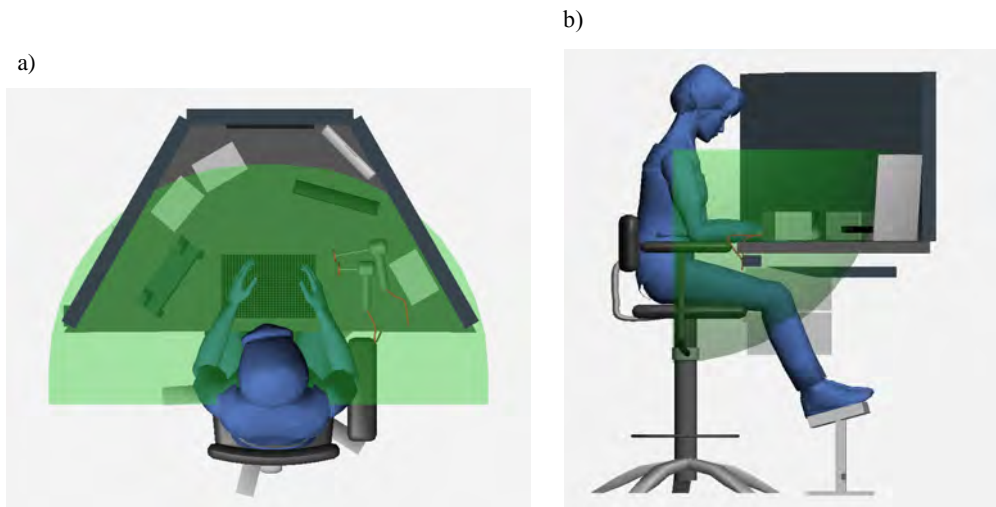
Na obciążenie układu mięśniowo-szkieletowego składa się przede wszystkim obciążenie przyjętą pozycją. W przypadku ramion uciążliwymi i/lub potencjalnie szkodliwymi są pozycje, w których są one podniesione i odchyłone od tułowia. W przypadku tułowia takimi pozycjami są te, które wymagają pochylenia i skręcenia tułowia. W przypadku szyi uciążliwość i/lub potencjalna szkodliwość powodowana jest znacznym pochyleniem głowy przy jednoczesnym pochyleniu na bok lub skręceniu (obrót osiowy). Przyjmowana pozycja w małym stopniu przyczynia się do obciążenia nóg. Jednak należy mieć na uwadze komentarze pracownik wyrażone w wywiadach – zbyt niski podnóżek powoduje uciskanie nóg przez siedzisko, co z kolei powoduje drętwienie nóg. Obciążenia zewnętrzne przenoszone przez wszystkie analizowane segmenty są niewielkie. Również obciążenie statyczne – z uwagi na krótki czas wykonywania

czynności – w znikomym lub małym stopniu wpływa na uciążliwość i szkodliwość wykonywanych czynności.

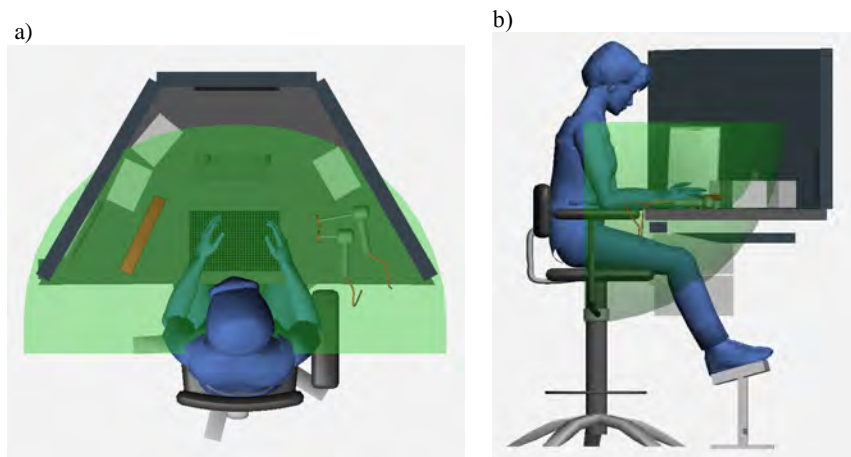
Czynnością wymagającą szczególnej uwagi i modyfikacji jest szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego C. Powodowane przez nią wysokie ryzyko dolegliwości układu mięśniowo-szkieletowego wynika przede wszystkim z pozycji głowy – jej znacznego pochylecia i skręcenia przy jednoczesnym pochyleciu i skręceniu tułowia. Dodatkowym czynnikiem jest czas przyjmowania tej pozycji. Obciążenie prawej kończyny górnej również – choć w znacząco mniejszym stopniu niż wspomniane wyżej segmenty ciała – wpływa na szkodliwość wykonywania czynności. Występuje tu konieczność podniesienia i odchylenia ramienia od tułowia, przy jednoczesnym dłuższym niż minuta napięciu mięśni.

Ocena rozmieszczenia wyposażenia stanowiska pracy z zastosowaniem modelowania 3D. Ocena rozmieszczenia wyposażenia stanowiska pracy dokonano na podstawie analizy z zastosowaniem modeli 3D zarówno środków technicznych, jak i sylwetek ludzkich reprezentujących miary antropometryczne osób realizujących pracę na stanowisku pracy szlifierza. Poniżej przedstawiono ocenę rozmieszczenia elementów wyposażenia stanowiska pracy, przy założeniu, że pracownik przyjmuje prawidłową pozycję przy pracy oraz w odpowiedni sposób dostosował stanowisko pracy do swoich wymiarów (regulacja wysokości fotela, podniesienie na odpowiednią wysokość podnóżka). Analizy przeprowadzono dla dwóch najczęściej obserwowanych sposobów rozmieszczenia elementów wyposażenia.

Na rys. 7 i 8 przedstawiono oznaczoną kolorem jasnoszarym strefę optymalnej przestrzeni pracy w widokach z góry oraz z boku. Można zaobserwować, że wszystkie elementy wyposażenia znajdują się w strefie określonej jako optymalna.

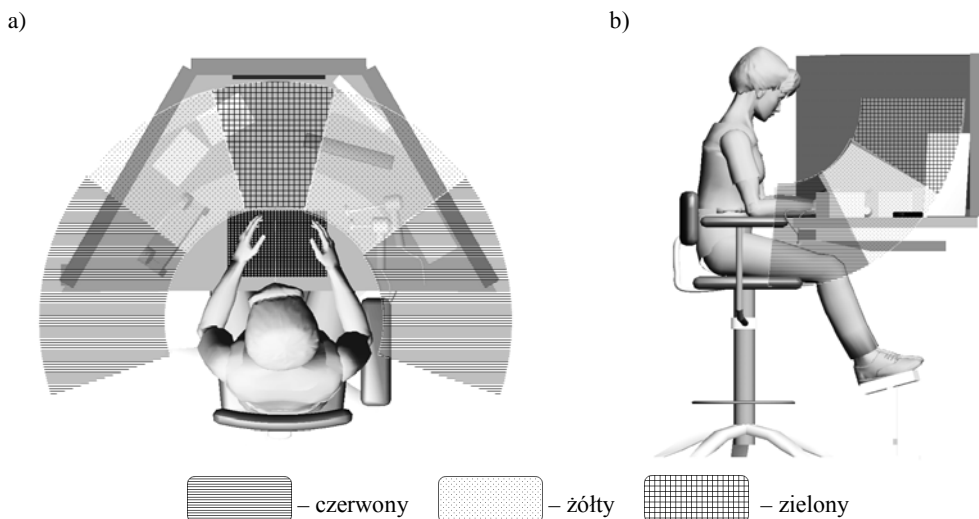


Rys. 7. Optymalna przestrzeń pracy rąk – oznaczona kolorem jasnoszarym – widok z góry (a), widok z boku (b), wariant 1 rozmieszczenia wyposażenia [6]

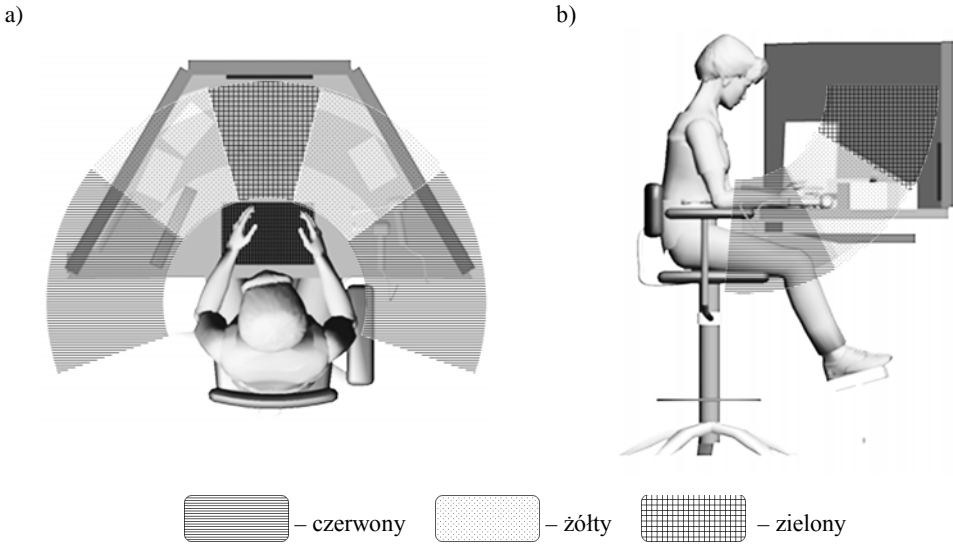


Rys. 8. Optymalna przestrzeń pracy rąk – oznaczona kolorem jasnoszarym – widok z góry (a), widok z boku (b), wariant 2 rozmieszczenia wyposażenia [6]

Na rys. 9 i 10 przedstawiono z kolei, oznaczone kolorami, strefy określające optymalne przestrzenie widzenia. Przestrzeń widzenia – w przypadku analizowanego stanowiska – należy interpretować jako obszar, w którym powinny znaleźć się elementy, których obserwowanie warunkuje prawidłowe wykonywanie czynności roboczych. W przypadku stanowiska szlifierza jest to karta produktu, opisująca wymagane wymiary detalu oraz mikrometry zegarowe do wykonywania pomiarów kontrolnych. Wszystkie wymienione elementy znajdują się w strefach dopuszczalnych (kolor zielony, żółty).



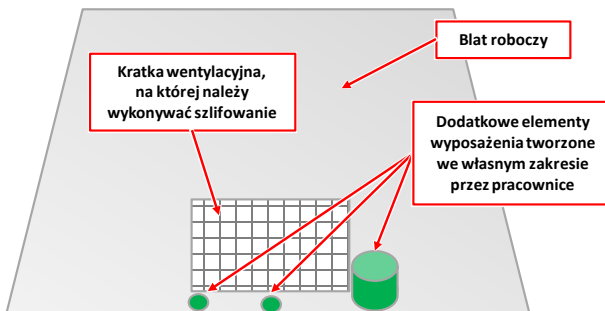
Rys. 9. Przestrzeń widzenia: kąty i dystanse w płaszczyźnie poziomej (a), w płaszczyźnie strzałkowej (b) – kolor zielony (do częstych obserwacji), żółty (do obserwacji przy pochyleniu głowy), czerwony (do rzadkich obserwacji); wariant 1 rozmieszczenia wyposażenia [6]



Rys. 10. Przestrzeń widzenia: kąty i dystanse w płaszczyźnie poziomej (a), w płaszczyźnie strzałkowej (b) – kolor zielony (do częstych obserwacji), żółty (do obserwacji przy pochyleniu głowy), czerwony (do rzadkich obserwacji); wariant 2 rozmieszczenia wyposażenia [6]

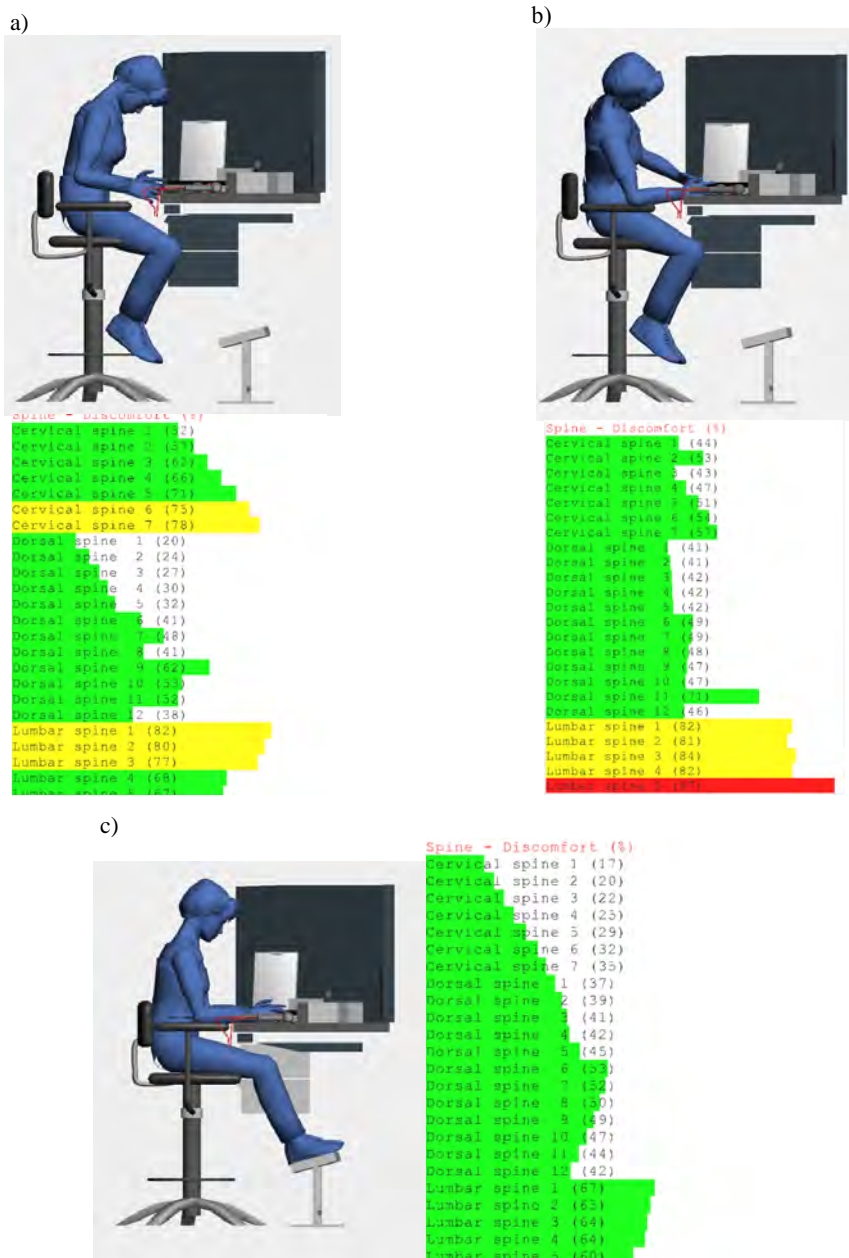
Jak wynika z obserwacji rzeczywistego stanowiska pracy oraz analiz wykonanych na podstawie modelu 3D, rozmieszczenie elementów wyposażenia stanowiska jest poprawne.

Ocena pozycji przyjmowanej przy pracy na stanowisku pracy szlifierza z zastosowaniem modelowania 3D. Jak wynika z obserwacji pozycji przyjmowanych przez pracownice podczas operacji szlifowania (zarówno podczas symulacji na makiecie, jak i na rzeczywistych stanowiskach pracy), nie wykorzystują one stanowiska pracy w sposób zgodny z jego przeznaczeniem. Prace szlifierskie najczęściej wykonywane są w obszarze wyznaczonym przez elementy dodatkowe tworzone we własnym zakresie przez pracownice – w postaci naklejanych na blat podkładek wykonywanych z materiału ściernego (rys. 11).



Rys. 11. Dodatkowe wyposażenie tworzone i stosowane przez pracownice [6]

Powoduje to wymuszanie nieprawidłowych pozycji. Na rys. 12 przedstawiono zestawienie zaobserwowanych pozycji podczas szlifowania, a także pozycji prawidłowej (zalecanej).



Rys. 12. Zestawienie zaobserwowanych pozycji: szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego A (a), szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego B (b), pozycja prawidłowa (c) – wraz z poziomem dyskomfortu dla poszczególnych segmentów kręgosłupa [6]

Przyjmowane pozycje powodują miejscowe kumulacje obciążeń, które z uwagi na tryb wykonywania pracy nie mają charakteru stałego, jednak w dłuższych okresach mogą powodować odczuwalny dyskomfort oraz bóle kręgosłupa.

Możliwości wykorzystania diagnozy ergonomicznej na potrzeby szkoleń.

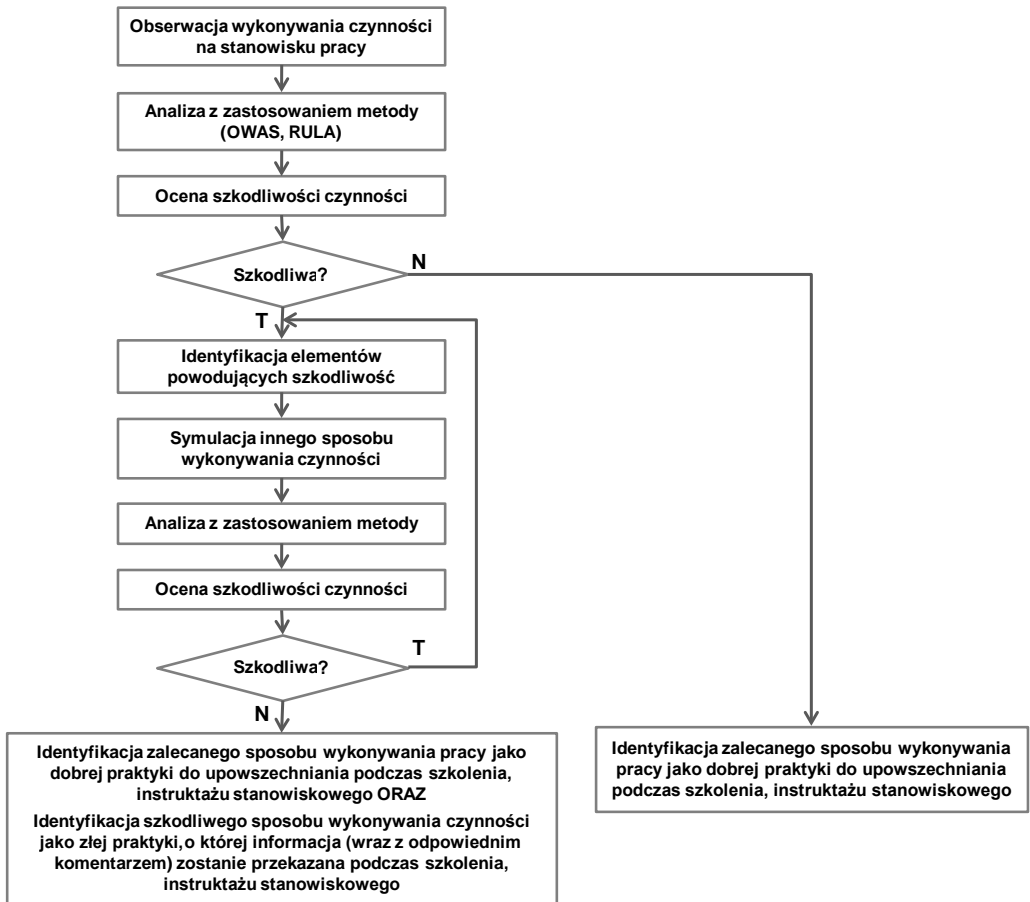
Szkoląc pracowników należy dostarczyć wiedzę, która umożliwi im wykonywanie czynności, które minimalizuje ryzyko wystąpienia dolegliwości mięśniowo-szkieletowych. Istotne jest zaprezentowanie dobrych praktyk oraz uświadomienie negatywnych skutków wszelkich zaniedbań i błędów w tym zakresie. Dla wstępnej identyfikacji czynności, które obecnie wykonywane są w sposób szkodliwy dla układu mięśniowo-szkieletowego, można posłużyć się metodami OWAS i RULA. W zaprezentowanym przypadku czynnością wymagającą szczególnej uwagi okazało się „szlifowanie szczegółu konstrukcyjnego C”.

Metody nie są skomplikowane. Istnieje możliwość identyfikacji aspektów wykonywania czynności (np. pozycja danego segmentu ciała, przenoszone obciążenie), które szczególnie przyczyniają się do otrzymanego wyniku.

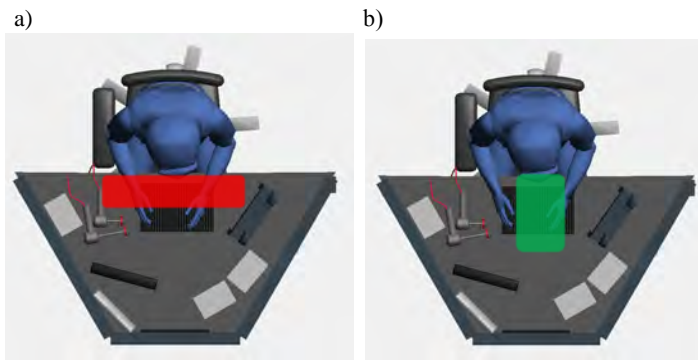
Zastosowanie każdej z metod nie powoduje ingerencji w analizowany proces pracy, stąd możliwe jest analizowanie alternatywnych sposobów wykonywania czynności i zestawienie wyników z tymi, które uzyskano na podstawie analizy na badanym stanowisku pracy.

Informacja uzyskana z zastosowaniem metod OWAS i RULA pozwala określić dobre praktyki w zakresie wykonywania pracy na danym stanowisku, które będą upowszechniane podczas zorganizowanych szkoleń i/lub w ramach instruktażu stanowiskowego. Jeśli na podstawie badań zidentyfikowano, że występuje sytuacja niepoprawnego wykonywania czynności, szkodliwego dla układu mięśniowo-szkieletowego, należy w ramach szkolenia/instruktażu zaprezentować również te złe praktyki wraz z omówieniem ich negatywnego oddziaływania na układ narządu ruchu. Zwiększenie świadomości w tym względzie skuteczniej przełoży się na skorygowanie sposobu wykonywania czynności przez osoby, które dotąd wykonywały je w sposób nieprawidłowy.

Opisane w pkt 5 analizy z zastosowaniem modelowania 3D informują o zalecanej dla danej czynności przestrzeni pracy rąk a także o optymalnym, uwzględniającym przestrzeń widzenia, rozmieszczeniu elementów wyposażenia. Informacje zostają naniesione na odwzorowane stanowisko pracy wraz z modelem sylwetki ludzkiej wykonującej daną czynność. W przypadku stwierdzonych naruszeń zasad ergonomii możliwa jest symulacja skorygowanej sytuacji, np. – zależnie od stwierdzonego problemu – innego rozmieszczenia elementów wyposażenia, innej pozycji ciała. W ten sposób zademonstrowana zostaje dobra praktyka. Możliwe staje się zatem zestawienie stanu faktycznego oraz stanu oczekiwanego – rys. 14, co pozwala lepiej wyeksponować, na czym powinny polegać modyfikacje na danym stanowisku pracy w zakresie wykonywania danej czynności.



Rys. 13. Identyfikacja treści do upowszechniania podczas szkoleń/instruktażu, w oparciu o metodę oceny ryzyka dolegliwości układu mięśniowo-szkieletowego, jak OWAS, RULA

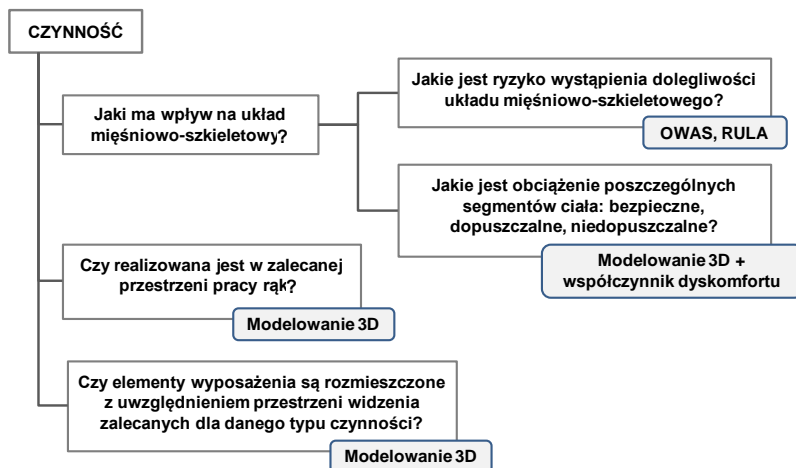


Rys. 14. Zestawienie zaobserwowanej przestrzeni wykonywania głównych prac szlifierskich (a) oraz przestrzeni, w jakiej powinno się dokonywać prac szlifierskich (b) [6]

Graficzna prezentacja sprawia, że powstające w ramach badania informacje są jednoznaczne oraz łatwe do zrozumienia i przyswojenia. Jednocześnie informacje te zapisane są w formie, w której możliwe jest ich wykorzystanie podczas szkoleń. Biorąc pod uwagę powyższe, jest uzasadnione, by informacje prezentujące wyniki analizy z zastosowaniem modelowania 3D wkomponować w materiały wykorzystywane podczas szkoleń. Wartościowym elementem materiałów szkoleniowych mogą być także informacje z analizy zaprezentowanej w pkt 6 niniejszego artykułu. Dotyczą one pozycji rzeczywiście przyjmowanych oraz pozycji zalecanych podczas pracy. Odzworowane są sylwetki ludzkie w poszczególnych pozycjach wraz z wykresami opisującymi oddziaływanie tych pozycji na układ mięśniowo-szkieletowy. W wykresach posłużono się kolorami opisującymi sytuację dobrą, wymagającą uwagi lub niedopuszczalną, a długość słupków informuje o intensywności wystąpienia danej sytuacji w odniesieniu do poszczególnych segmentów ciała (współczynnik dyskomfortu). Sprawia to, że są one zrozumiałym komentarzem nt. poprawności bądź szkodliwości wykonywania czynności w dany sposób.

Prezentacja podczas szkolenia/instruktażu informacji obejmująca wizualizację pozycji przyjmowanej podczas wykonywania czynności wraz z oceną ergonomiczną w postaci wykresu nie pozostawi szkolonemu wątpliwości co do możliwych skutków naruszania zasad ergonomii podczas pracy a także co do dobrych praktyk, jakie należy stosować na danym stanowisku pracy. Tak jest w przypadku badanego stanowiska pracy, gdzie na podstawie analizy zidentyfikowano negatywne oddziaływanie braku podparcia nóg na układ narządu ruchu oraz zgarbienia pleców lub ich pochylenia i skręcenia oraz poprawę sytuacji po przyjęciu prawidłowej, ergonomicznej pozycji ciała – rys. 12.

Strukturę informacji, jakie mogą zostać uwzględnione w materiałach szkoleniowych opracowanych na podstawie diagnozy ergonomicznej przeprowadzonej z zastosowaniem opisanego zestawu metod, prezentuje rys. 13. Informacje te dotyczą złych i dobrych praktyk w zakresie realizacji poszczególnych czynności.



Rys. 15. Struktura informacji na temat wykonywania czynności, jakie mogą zostać uwzględnione w materiałach szkoleniowych opracowanych na podstawie diagnozy ergonomicznej

Podsumowanie. Dla skutecznego upowszechniania ergonomicznie poprawnych metod pracy konieczne jest zastosowanie podczas szkoleń (lub instruktażu stanowiskowego) materiałów, które prezentują stosowne informacje w sposób zrozumiały, przekonujący, przemawiający do wyobraźni i łatwy do zapamiętania. Cennym źródłem informacji są wyniki diagnozy ergonomicznej przeprowadzonej w odniesieniu do rzeczywistych stanowisk pracy, na których pracownicy realizują swoje obowiązki. Diagnoza ergonomiczna polega nie tylko na sprawdzeniu, czy wystąpiły problemy w aspekcie spełniania wymagań ergonomii. Jej integralnym elementem jest identyfikacja, czym te odstępstwa są spowodowane oraz jakie dobre praktyki i rozwiązania należy zastosować na danym stanowisku pracy. Pozyskanie tych informacji odbywa się na bazie komplementarnego zastosowania metod dedykowanych analizie ergonomicznej.

Realizacja i zapis wyników analizy z zastosowaniem ww. metod opiera się na różnych formach prezentacji. Z punktu widzenia tworzenia materiałów szkoleniowych szczególnie użyteczne są analizy realizowane z zastosowaniem modelowania 3D. Uzyskane informacje zapisywane są w formie graficznej. Są czytelne, zrozumiałe, jednoznaczne, co przekłada się na łatwość ich przyswojenia. Wkomponowane w materiały szkoleniowe pozwolą zwiększyć ich atrakcyjność i skuteczność.

Często w przypadku szkoleń okresowych czy stanowiskowych stosuje się utarte formuły, w sposób ogólny opisujące dane zagadnienie, pozostawiając pracownikowi interpretację przepisów czy zasad, np. ergonomii. Tymczasem przedstawienie dobrych praktyk na przykładach, które w sposób bezpośredni odnoszą się do rzeczywistego stanowiska pracy, znacząco ułatwia zrozumienie zagadnień, które traktowane są przez niektórych pracowników w kategoriach abstrakcji niemających odniesienia do rzeczywistości. Dopiero pokazanie dobrych praktyk i informacji na temat skutków złego postępowania uzmysławia wpływ rutynowo wykonywanych czynności na bezpieczeństwo pracy oraz kondycję fizyczną i zdrowie pracownika.

Bibliografia

1. Dillon Ch., Sanders M., *Diagnosis of Work – Related Musculoskeletal Disorders*, [w:] Karwowski W., *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, Second Edition, CRC Press 2006.
2. Górka E., *Ergonomia. Projektowanie, diagnoza, eksperymenty*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2002.
3. Horst W., *Ryzyko zawodowe na stanowisku pracy. Ergonomiczne czynniki ryzyka*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2004.
4. Karwowski W., Marras W.S., *Occupational Ergonomics: Principles of Work Design*, CRC Press 2003.
5. Koradecka D. (red.), *Bezpieczeństwo Pracy i Ergonomia*, Wydawnictwo CIOP, Warszawa 1997.
6. Ocena ergonomiczna warunków pracy na stanowisku szlifierza, Ekspertyza Nr 207/AE/2015, KOMAG, Gliwice 2015.
7. Pheasant S., Haslegrave C.M., *Bodyspace: Anthropometry, Ergonomics and the Design of Work*, Third Edition, CRC Press 2006.
8. PN-80/Z-08052 Niebezpieczne i szkodliwe czynniki występujące w procesie pracy.

dr inż. Magdalena ROZMUS

dr inż. Dariusz MICHALAK

KOMAG Instytut Techniki Górniczej, Gliwice

m.rozmus@komag.eu.pl

Education of medical rescue teams' employees in Poland

Kształcenie pracowników zespołów ratownictwa medycznego w Polsce

Key words: education, medical rescue teams, doctor, nurse, paramedic.

Słowa kluczowe: kształcenie, zespół ratownictwa medycznego, lekarz, pielęgniarka, ratownik medyczny.

Streszczenie. Funkcjonowanie systemu Państwowego Ratownictwa Medycznego w Polsce ma na celu zapewnienie pomocy osobom znajdującym się w stanie nagłego zagrożenia zdrowia bądź życia oraz minimalizowanie negatywnych skutków zdrowotnych wynikających z zaistniałych sytuacji. Wysoka jakość świadczeń opieki zdrowotnej udzielanych w ramach systemu Państwowego Ratownictwa Medycznego przez zespoły ratownictwa medycznego wymaga odpowiedniego wykształcenia kadry medycznej.

W niniejszym artykule przedstawiony został przebieg procesu kształcenia poszczególnych grup zawodowych wchodzących w skład zespołów ratownictwa medycznego w Polsce: lekarzy systemu, pielęgniarek systemu oraz ratowników medycznych. Nabywanie uprawnień do pracy w zespołach ratownictwa medycznego wymaga spełnienia wymogów określonych w wielu aktach normatywnych. Edukacja lekarzy systemu, pielęgniarek systemu i ratowników medycznych różni się pod względem czasu trwania i rodzaju nabywanych umiejętności zawodowych. Pomimo odmiennych programów nauczania kształcenie ukierunkowane jest na ratowanie zdrowia i życia pacjentów.

Introduction. Functioning of the society is inextricably related to appearing threats of human life and health, being the result of illnesses, any kind of accidents, toxicosis or other sudden occurrences (guidelines of Polish Resistatation Council, 2010).

From the rules of law included in the Constitution of the Republic of Poland come that supreme authorities of the country have the duty to organise and provide help in the situations of danger of the citizens (Constitution of the Republic of Poland).

Government administration organs are obliged to provide efficiently functioning system, which in case of sudden health conditions, will vitally contribute to elimination and minimalisation of the outcomes resulting from appearing situations. One of the elements enabling fulfilling of foregoing premise and shaping security

awareness among members of population is proper organisation of health care, guaranteeing immediate help of emergency service.

For providing health and life protection, Emergency Medical Services have been established in Poland, whose current working is regulated by the laws included in statutory law from 8th September 2006 about Emergency Medical Services. These regulations define the rudiments of organising, functioning and financing the system and the rudiments of educating the staff giving aid to the people being in abrupt health threat. (Wojcieszak, "For the rescue", 5/12) Existence of medical emergency system is oriented on the quickest getting to the ill and injured people with help, undertaking rescue actions at the place of happening, and then transporting patients (continuing medical actions and qualified first aid) to specialised hospital units, providing continuity, consistency and effectiveness of treating process, without time loss on each of steps (both pre-hospital and in-hospital).

The statute of Emergency Medical Services in the law included in art. 32 points hospital emergency departments and medical emergency crews (including aviation emergency groups) as so-called system units. Medical emergency crews are divided into specialised ones, pertaining of at least three people entitled to perform medical rescue actions (including a system doctor and nurses or a paramedic) and basic teams, consisting of at least two persons eligible to perform medical rescue actions (including a system nurse or a paramedic). (Statute of EMS) Performing medical rescue actions (outside of hospital) for people being in the threat of life and health is associated with necessity of obtaining proper education level and qualifications by the medical staff.

In the light of the actual laws obtaining in Poland depending on which occupational group we deal with within the framework of EMS system (doctors, system nurses and paramedics) there is a separate way of attaining involved qualifications within each of them. Educational process functioning within each of these groups is diversified both when it comes to its duration and ways of getting competencies.

Training system doctors. Following a doctor profession consists in giving (by a person having needed qualifications, validated with proper documents) health renditions, such as: examining patient's health, diagnosing illnesses and preventing them, treating and rehabilitating the ill, giving advice and medical opinions. For doing doctor's job it is also considered conducting research works in the field of medical sciences or health promotion, teaching the job, leading treating persons and also employing in the units obligated to finance health care renditions from public means (Statute of doctor's and dentist's occupation).

Getting doctor title in Poland is possible by finishing graduate studies (where the number of theoretical and practical classes equals to at least 5700). The curriculum is within medical education, health education or physical culture (Ordinance of education for school curricula). After being awarded with a graduation diploma on medical studies, doctor is bound to do a postgraduate internship spanning not shorter than 12 months, finishing with submitting colloquium from the range of theoretical knowledge and capabilities defined properly with a frame program of this practice. Doing postgraduate internship and passing final medical examination stipulate

a condition of obtaining the right to perform doctor's occupation. (Regulation of the Minister of Health into doctor's and dentists's postgraduate internship)

To a person meeting the criteria defined with regulations included in 5th article of the statute from 5th December 1996 of the doctor' s and dentist' s occupation (after positively considered instance), Local Medical Council grants a right to perform doctor's occupation and effects an entry on the Local Chamber of Physicians and to local physician and dentist register. The document “a right to follow doctor profession” is marked with a serial number and is the only document validating warrant for a doctor/dentist to do the job on the territory of Poland. (Resolution number 30/10/VI of the Superior Physician Council).

Within specialised paramedic groups, medical rescue actions can be performed by the system doctor. Comprehending the law included in article 3 of the statute about EMS implies that for the system doctor is acknowledged a physician being entitled a specialist in the field of emergency medicine or a doctor who has finished at least second year in this specialisation.

In accordance with obtaining laws, till 31th December 2020 a doctor can become a system doctor when has specialist title or have finished at least second year in the field of: inner illnesses, general surgery, paediatric surgery, anaesthetics or intensive therapy, orthopaedics and traumatology of human musculoskeletal system, orthopaedics and traumatology, paediatrics. Until that time a doctor can also become system doctor, who has work experience in the dimension of 3000 hours doing job in an emergency department, a medical emergency team, an aviation medical emergency team or an admission room. In this situation, a physician is bound to start specialised training in the field of emergency medicine till the day of 1st January 2018 (otherwise the physician will lose system doctor status) (statute about EMS).

Educating system nurses. Following a nurse profession means performing, by a person validated to, preventing, diagnostic, treating, rehabilitating renditions and medical emergency actions (both self-reliantly and at doctor’s behest). Furthermore such person is privileged to opinion on a kind and rage of protective-nursing renditions, health education and promoting health, teaching nurse job, conducting scientific and research works and working on management and administrative posts in the units associated with doing health renditions. (Statute about occupations of a nurse and a midwife)

Education of nurses having maturity examination, who have graduated from medical high school, post-high school or post-matura school studying the nurse job may last shorter than 3 years. That kind of situation may take place provided the knowledge, abilities and qualifications acquired through education in the forenamed places is equal to the ones learned in the university.

Both when it comes to doctors and nurses, performing occupational actions, it involves possessing a right to do the job. In the case of nurse occupation, document “the right to perform the job” is awarded within a resolution by the proper local nurse and midwife’s council for a particular place (after meeting conditions included in articles 28, 29 and 30 of the statute about nurse and midwife occupation). Its issue is

tied with effecting an entry to the Central Register of Nurses and Midwives run in the electronic form by the National Council of Nurses and Midwives.

In the light of currently obtaining laws, the system nurse is a nurse possessing a specialist title or specialising in the field of emergency, anaesthetic, intensive care, surgery, cardiology or paediatric nursing and also a nurse having finished qualification course in the field of emergency, anaesthetic and intensive care, surgery, cardiology or paediatric nursing. Moreover it is condition for the nurse to acquire status of the system nurse to have at least 3-year internship in the departments of mentioned specialisations, interim aid departments, admission rooms and emergency service. (Statute about EMS)

Specialisation aims a nurse to acquire technical knowledge and abilities in a particular field of nursing (in case of system nurse these specialisations are defined in statutory law included in article 3 of the 6 statute of EMS) or in an area applying to health protection and acquiring specialist title in that field. The conditions to proceed to the specialisation is a right to do the job, at minimum 2-year long occupational work in the last 5 years and getting positive result from the qualification proceeding conducted via the System of Monitoring Medical Workers' Education (SME). A nurse after doing specialisation and achieving positive results in national examination attains specialist title. The exception occurs when a nurse has at least Doctor's Degree or proper scientific and occupational works in the particular field. In this situation, by the Minister's of Health affair, a person going to achieve specialist title can be excused fully or partially from the duty of doing specialisation.

Qualification course is a type of education, which in accordance with a law included in article 71 of the 1st statute from 15th June 2011 about occupations of a nurse and midwife, has an aim for a nurse or midwife to acquire knowledge and skills to perform health renditions coming within the sphere of the particular field in nursing or the field applying to health protection. The condition for a nurse to apply for studying within the framework of such course is the right to do a job, at least 6-month seniority within the profession and a positive result in qualification proceeding via SME. The course is finalised with a theoretical exam (conducted orally or written) or practical (Statute about the occupation of a nurse and a midwife).

Understanding regulations above, some inadequacies can be noticed. Namely, system nurse according to the statute from 8th September 2006 is a person after specialisation or qualification course or specialising in the field of medical professions mentioned above. Therefore law-giver does not make difference between specialised nurse, nurse whose specialisation is in progress and a person after qualification course (which passing is obligatory to attain a status of system nurse). Hence, to began specialisation, passed qualification course is not needed. It means that a nurse without qualification course, but at the beginning of specialisation training can be a system nurse, but the nurse pending a qualification course cannot be one.

Education of paramedics as the most numerous occupational group in emergency rescue teams. Paramedic job was established on demand of the emergency systems instituted to save health and life of domestic citizens. (Sowizdraniuk, „Na Ratunek”, 1/2016) The service actions, performed by a paramedic include: delivering

health renditions (among them medical emergency actions) unassisted and under the supervision of a doctor, providing security for the injured at the place of accident, undertaking actions preventing enlarging the number of people whose life and health is in danger and transporting patients providing them mental support. Moreover, for following a profession of paramedic is also meant: teaching medical emergency, first aid, qualified first aid, medical rescue actions, conducting scientific research, managing and leading paramedics or medical dispositors and work at the administration posts associated with delivering health renditions in the area of medical emergency.

In the light of currently obtaining laws, the occupation of a paramedic can be performed by a person, who has the full right to legal activity, whose health condition enables doing such a job, speaks polish at the level high enough for the profession and is an undergraduate, whose education program involved at least 2455 hours of studying the curriculum of medical emergency. Persons, who begin studies within the range of emergency after the day of 30 September 2016 are obliged to do an occupational practice, and also to submit National Medical Emergency Examination. (NMEE)

Full internship program includes 960 learning hours (45 minutes) fulfilled within a period of at least 6 months. (Ładny, „Na Ratunek”, 1/2014) However, there is a possibility to shorten the time of it taking place (by no more than a half of its lasting time). It occurs within an application submitted to the internship supervisor, judged definitively by a manager of organisation unit university running education, where the higher education is led within a curriculum associated with medical emergency.

National Medical Emergency Examination organised by Medical Examination Centre includes issues defined by the educational program on the curriculum of medical emergency. It is organised within a single-choice test exam, which partains of 100 questions to which 5 answers are proposed. When a candidate gets at least 56% of the maximum score from the test, the result is acknowledged positive.

Achieving occupational title of a paramedic on the day before 1st March 2013 was possible both by finishing undergraduate studies and post-high school in that field. Currently candidate recruitment for paramedics by post-high schools has been closed within establishing the Statute of Medical Emergency Services. In the case of people possessing a diploma achieved within this way of education, warrant to perform paramedic job is still valid (Ładny, „Na Ratunek”, 1/2014).

A vital thing is the fact that the law-giver does not differentiate privileges to do a paramedic job among those who finished post-high school and undergraduates from the curriculum of medical emergency. In my opinion, the lack of regulations re occupational rights, which could have been maintained by different ways of education, presently implies a disproportion among paramedics' abilities. The term of recruitment for undergraduate studies educating in the curriculum of emergency education is having a maturity exam by the candidate. Moreover, universities running enrolment for this curriculum, not rarely stipulate a minimal number of points being a condition to become accepted by the university. In the case of graduates of post-high schools, the vast majority does not have the maturity exam (matura exam passed). Additionally, education involved far lesser amount of learning hours (at minimum 1180), than in the case of higher education (at least 2455). Despite existing differences being a result of

separate ways of awarding warrant of doing paramedic job, the law-giver does not differentiate the range of competencies and duties of paramedics, who have obtained the right to do a job with other ways of education.

A person who has earned a diploma of a paramedic has a right and an obligation to occupational cultivation, fulfilled within 5-year accounting (educational) periods. During an accounting period the worker is obligated to achieve at least 200 education points, which are earned through participation in many kinds of occupational development events (refresher courses, seminars, autodictatism). (Regulation into occupational development of paramedics) Enforcing the duty of occupational development is conditioned with an attitude of a particular unit holder. In the case of not achieving required education points, employer can terminate an employment contract, prolong educational period with an aim to earn missing points or do not undertake any sanctions against the worker (Ladowska, Nawrot, „na Ratunek”, 2/2014).

If a person having the right to work as a paramedic does not perform service actions in the area of delivering health renditions by a period longer than 5 years within the last 6 years, and is going to undertake paramedic job, is bound to have a proper training. The training lasts 6 months and is fulfilled within the full dimension of working hours. It is based on delivering health renditions in an assistance of another paramedic, system nurse or system doctor, having at least 5-year experience in the job (Statute about EMS).

Conclusion. Human life and health are the most important goods, which injure or decline very often trigger irreversible consequences. (Bujok, Grochowicz, Emergency Medical Service. Ratownictwo Medyczne, 2016, vol. 3, page 2). For their protection the Emergency Medical Services have been established in Poland. The indicator of its functioning effectiveness is the quality of renditions delivered by paramedic teams. Depending on the type of team (specialised or basic), abilities of its members are diverse. Ways of education and achieving statutory defined rights to work in the system of medical emergency are various, both when it comes to the duration and the range of acquired capabilities. The process of educating the staff (system doctors, system nurses and paramedics) delivering health renditions in the cases of life and health threats has been regulated with statutory laws, which were discussed in this article. In my opinion, basing on my own experiences acquired during 3-year work in the medical emergency teams (both specialised and basic), the abilities of people being their parts were different in terms of possessed knowledge and skills. This fact may come from the existance of diverse ways of getting occupational warrants. The conclusion should be propounded, that foregoing paramedic abilities acquired in the way outside of higher education system (post-high schools) might be insufficient concerning the duty to perform a wider range of medical rescue actions, implied by the Amendmend of the Statute about Medical Emergency Services.

Bibliography

1. Bujok G., Grochowicz A.: *Sudden health dangers and sudden life dangers. Legal analysis and its sociomedical context*, „Emergency Medical Service. Ratownictwo Medyczne”, 2016, t. 3, z. 2.
2. Drecz M., Izdebski H., Rek T.: „Public law of health protection”, *Prawo publiczne ochrony zdrowia*, Warszawa 2013.
3. Constitution of the Republic of Poland (The journal of statutes 1997 number 78 position 483 with subsequent ameliorates).
4. Ladowska D., Nawrot S.: *Problems with occupational development of paramedics „For the rescue”*, 2014, number 2, p. 49–52.
5. Ładny J.: *The job of a paramedic in the light of the so called big amendment of Statute about Medical Emergency Services*. „For the rescue”, 2014, nr 1, s. 62–63.
6. *Lexicon of the medical law*, redaction Górski A., Warszawa 2012.
7. Nesterowicz M.: *Medical Law*, Toruń 2007.
8. Niebrój L., Pampuszko P.: *Medical law, Bioethics*, Wrocław 2010, s. 24–47.
9. The Regulation of the Minister of Science and Higher Education from the day of 9 maja 2012 r. into education standards for higher studies curriculums: doctor’s, dentist’s, pharmacist’s, nurse’s and midwife’s (Statute Journal 2012 position 631).
10. The Regulation of the Minister of Health from the day of 14th June 2007 into occupational development of paramedics (Statute Journal 2007 number 112 position 775).
11. The regulation of the Minister of Health from the day of 26th September 2012 into postgraduate physician’s and dentist’s internship (Statute Journal from 2012 number 0, position 1082).
12. Sowizdraniuk J.: Paramedic – a new job with specific complexion. „For the rescue”, 2016, number 1, p. 48–49.
13. Resolution number 30/10/VI of the Superior Physician Council from the day of 3th September 2010 into a detailed proceeding in the cases of granting the right to do doctor’s and dentist’s job and running a physicians’ register (Biuletyn NRL from 2010 number 7).
14. Statute from 15th June 2011 about the occupations of a nurse and a midwife (Statute Journal from 2014, position 1435 with foregoing amendments).
15. Statute from 5th December 1996 about physician’s and dentist’s occupations (Statute Journal 1997 number 28 position 152 with foregoing amendments).
16. Statute from 8th September 2006 about Emergency Medical Services (Statute Journal 2013 position 757 with foregoing amendments).
17. Wojcieszak A.: *Analysis of the potential and functioning of the outgoing Medical Emergency Teams in the Medical Emergency Services system*. „For the rescue”, 2012, number 5, p. 48–50.
18. Directives of reustitution 2010, Polish Resustitution Council, Kraków 2010, p. 266–267.

mgr Arkadiusz RUTKOWSKI

Europejska Uczelnia Społeczno-Techniczna w Radomiu
arekr166@wp.pl

dr Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Nauk Medycznych, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Warszawie
Instytut Ochrony Środowiska – PIB w Warszawie
j.chmielewski@ios.gov.pl

prof. nadzw. dr hab. Monika SZPRINGER

Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
mszprin@poczta.onet.pl

Education of nurses in the prevention and treatment of asthma

Edukacja pielęgniarek w zakresie profilaktyki i leczenia astmy

Słowa kluczowe: astma oskrzelowa, edukacja zdrowotna, poziom wiedzy, pielęgniarki.

Key words: bronchial asthma, health education, level of knowledge, nurses.

Streszczenie. Edukacja zdrowotna, realizowana w głównej mierze przez pielęgniarki jest jednym z podstawowych elementów leczenia astmy oskrzelowej.

Celem pracy była ocena przygotowania pielęgniarek do pełnienia funkcji edukacyjnej w zakresie profilaktyki i leczenia astmy.

Badaniem objęto 95 pielęgniarek zatrudnionych w jednym z małopolskich szpitali. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, z użyciem kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji. Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$. Większość badanych (67,4%) oceniła swoje przygotowanie do pełnienia funkcji edukatora na poziomie dobrym. Ponad połowa respondentek (56,8%) prezentowała przeciętny poziom wiedzy na temat astmy oskrzelowej. Znaczny odsetek pielęgniarek poświęcał na edukację pacjentów jedynie do 5 minut (34,7%). Dobrą wiedzę na temat astmy prezentowały najczęściej pielęgniarki w wieku 36–45 lat, z tytułem licencjata pielęgniarstwa i stażem pracy 11–30 lat ($p < 0,05$). Częściej bardzo dobrze oceniały swoje przygotowanie respondentki z najmłodszej grupy wiekowej ($p < 0,05$).

Pielęgniarki w większości prezentowały przeciętny poziom wiedzy na temat astmy oskrzelowej i jej leczenia. Samoocena przygotowania do pełnienia funkcji edukatora zależała istotnie od wieku badanych pielęgniarek. Poziom wiedzy na temat astmy oskrzelowej determinowały takie zmienne jak wiek, staż pracy oraz wykształcenie.

Background. Health education realized mainly by nurses is one of the basic elements of bronchial asthma treatment.

Objectives. The aim of the study was to prepare nurses to perform an educational function in the field of prevention and treatment of asthma.

Material and methods. The study involved 95 nurses employed in a hospital in Małopolska region. The study was conducted using a diagnostic survey method with a questionnaire. An acceptable level of accessibility was $p < 0,05$.

Results. The majority of respondents (67.4%) assessed their background to act as an educator at a good level. More than half of respondents (56.8%) presented an average level of knowledge on bronchial asthma. A significant proportion of nurses dedi-

cated only up to 5 minutes to educating patients (34.7%). A good knowledge on asthma was presented mostly by nurses aged 36 to 45 years with a bachelor's degree in nursing and seniority of 11–30 years ($p < 0,05$). Respondents in the youngest age group assessed their background as very good more often ($p < 0,05$).

Conclusions. The majority of nurses presented an average level of knowledge regarding bronchial asthma and its treatment. Self-assessment of a background to act as an educator strongly depended on the age of the respondents. The level of knowledge on bronchial asthma was determined by such variables as age, seniority and educational background.

Background. Bronchial asthma is a chronic respiratory disease with an important role played by: mast cells, eosinophiles, lymphocytes T, neutrophils, platelets, epithelial cells and fibroblasts [1]. The disease is usually accompanied by both respiratory hyperresponsiveness and inflammation, but their recognition is not synonymous with diagnosis of asthma. A group of symptoms of respiratory system includes: wheezing, dyspnea, experience of heaviness in the chest, cough at night and/or in the morning. These symptoms are usually accompanied by variable airflow limitation in respiratory tract, disappearing completely or partially, spontaneously or under the influence of drugs [2].

According to data of the *Global Initiative for Asthma* (GINA), the number of asthmatic patients in the world population is more than 300 million people. *The World Health Organization* (WHO) estimates that another 100 million will fall ill by 2025. According to the Polish Society of Allergology, in Poland, each year about 1500 people die from asthma and one in ten children and one in twenty adults are ill [3].

Despite the progress in contemporary medicine, common knowledge regarding the mechanisms of the disease and the use of modern pharmacology, treatment outcomes of patients with bronchial asthma are still unsatisfactory.

Health Education (HE), carried out mainly by nurses, is one of the basic elements of treatment of bronchial asthma and should therefore be a regular part of each contact with the patient [4]. Good asthma control and its treatment success is, on the one hand, a result of a proper pharmacotherapy and, on the other hand, partner relations between a patient and a healthcare worker [5]. Combination of pharmacotherapy and HE enables a patient to acquire both knowledge and skills necessary to adopt behaviours that are favourable to health, hence HE should accompany all stages of diagnosing, treatment and care of patients [6, 7].

Material and methods. The study involved 95 nurses of 25–59 year olds (on average $42,32 \pm 8,39$ years), employed in one of Małopolska hospitals, taking care of asthmatic patients.

The study was conducted based on a diagnostic survey method using a questionnaire of own design. The questionnaire consisted of 29 questions, some of which concerned the nature of the disease and the treatment of bronchial asthma (7 questions) – on the basis of which the level of knowledge of the respondents was assessed. The results were divided into 5 categories: lack of knowledge (0–5 points),

low level of knowledge (6–10 points), sufficient level of knowledge (11–15 points), good level of knowledge (16–20 points), very good level of knowledge (21–25 points). The questionnaire was completed by questions regarding sociodemographic data.

Statistical analysis was performed with the use of IBM SPSS Statistics 20. Basic descriptive statistics were used to describe the results, differences between variables were verified using χ^2 test of independence. An acceptable level of accessibility was $p < 0,05$. The study was conducted in compliance with ethical principles and good research practice resulting from the Declaration of Helsinki.

Results. The largest group consisted of nurses aged 36 to 45 years ($n = 39$; 41,1%), the vast majority has a bachelor's degree in nursing ($n = 56$; 58,9%). The average seniority in the profession was 20.15 years ($\pm 9,30$ years), the largest part of the group has been working for 21–30 years ($n = 34$; 35,8%). A significant percentage of the respondents were ward nurses ($n = 50$; 52,6%).

Sample nurses found their background to act as an educator at good ($n = 64$; 67,4%), sufficient ($n = 22$; 23,2%) and very good level ($n = 9$; 9,5%).

Most frequently, nurses conducted HE among patients with bronchial asthma following the recognition of deficits in knowledge or skills ($n = 43$; 45,3%). A small group of nurses declared they had conducted education for every patient diagnosed with bronchial asthma ($n = 12$; 12,6), and some of the respondents only for certain patients ($n = 16$; 16,8%). As many as a quarter of sample nurses ($n = 24$; 25,3%) did not educate patients with bronchial asthma at all. Lack of time was pointed out as a restriction on conducting educational activities ($n = 78$; 82,1%), less of them admitted their lack of knowledge ($n = 15$; 15,8%).

The largest number of respondents dedicated only up to 5 minutes to educating patients ($n = 33$; 34,7%). Slightly less of them dedicated 6–10 minutes ($n = 27$; 28,4%) and 11–15 minutes ($n = 23$; 24,2%) and the lowest number of them 16–20 minutes ($n = 12$; 12,6%). Educational activities of sample nurses most often covered patients ($n = 63$; 66,3%), their families ($n = 44$; 46,4%), and slightly less frequently healthy persons ($n = 25$; 26,3%).

Level of knowledge on bronchial asthma. The majority of sample nurses ($n = 83$; 87,4%) correctly identified asthma as an inflammatory disease of the respiratory system characterized by bronchial hyperreactiveness and spontaneously or pharmacologically reversible bronchospasm. Less than half of the respondents was aware that the diagnosis of asthma is based on symptoms reported by the patient and additional examinations ($n = 40$; 42,1%). 54 nurses (56,8%) had knowledge on symptomatic drugs used in bronchial asthma. Significantly fewer respondents were able to specify a correct example of an anti-inflammatory drug – controlling the disease ($n = 22$; 23,2%). More than half of sample nurses ($n = 57$; 60,0%) declared their ability to provide instructions on how to administer inhalation drugs using different types of inhalers.

The most commonly known symptom of bronchial asthma in the studied group were attacks of breathlessness caused by a bronchospasm (n = 76; 80,0%) and wheezing (n = 74; 77,9%). Further, the respondents indicated cough and exertional dyspnea (n = 62; 65,3%), cough at night and in the morning (n = 56; 58,9%), The nurses studied most frequently indicated: contact with an allergen (n = 89; 93,7%), respiratory infections (n = 72; 75,8%), physical exercise (n = 55; 57,9%), while the least frequently – breathing frosty air (n = 24, 025,3%) as triggering agents of an asthma attack.

On the basis of the analysis of the results, it was concluded that most respondents presented an average level of knowledge on bronchial asthma (n = 54; 56,8%). Knowledge of 21,1% of the respondents (n = 20) was assessed as good, of 16,8% (n = 16) as low and of the remaining 5,3% (n = 5) as very good.

Factors determining the level of knowledge on bronchial asthma. Our study demonstrated that the age, seniority and educational background significantly differentiated the level of knowledge on asthma. The low level of knowledge was more often presented by nurses in the youngest age group, with a master's degree in nursing, working in the profession for 1–20 years ($p < 0,05$) (Tab. 1).

Table 1. Factors determining the level of knowledge on bronchial asthma

Variables		Level of knowledge on asthma				Statistical significance
		low	sufficient	good	very good	
		n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Age	25–35 lat	8(42,1%)	7(36,8%)	3(15,8%)	1(5,3%)	p = 0,0141
	36–45 lat	5(12,8%)	21(53,8%)	12(30,8%)	1(2,6%)	
	>45 lat	3(8,1%)	26(70,3%)	5(13,5%)	3(8,1%)	
Seniority	1–10 lat	6(28,6%)	10(47,6%)	4(19,0%)	1(4,8%)	p = 0,0215
	11–20 lat	8(28,6%)	12(42,9%)	8(28,6%)	0(0,0%)	
	21–30 lat	2(5,9%)	22(64,7%)	8(23,5%)	2(5,9%)	
	31–40 lat	0(0,0%)	10(83,3%)	0(0,0%)	2(16,7%)	
Educational background	Medical high school	3(37,%)	5(62,5%)	0(0,0%)	0(0,0%)	p = 0,0012
	Vocational college	0(0,0%)	16(88,9%)	0(0,0%)	2(11,1%)	
	I ^o studies	7(12,5%)	29(51,8%)	17(30,4%)	3(5,4%)	
	II ^o studies	6(46,5%)	4(30,8%)	3(23,1%)	0(0,0%)	

Factors influencing the time spent on educating patients. The time spent on educating one patient during an on-call duty depended significantly on the age, educa-

tional background, seniority in the profession and the position held. The least time (0–5 min.) spent on education was devoted by divisional nurses, aged 36 years and older, who completed either Medical Secondary School or Post-Secondary Vocational College, or first degree studies, working in the profession for over 10 years ($p < 0,05$) (Tab. 2).

Table 2. Factors influencing the time spent on educating patients

Variables		Time spent on educating patients				Statistical significance
		0–5 min.	6–10 min.	11–15 min.	16–20 min.	
		n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Age	25–35 lat	2(10,5%)	10(28,2%)	4(21,1%)	3(15,8%)	p = 0,0364
	36–45 lat	17(43,6%)	11(28,2%)	6(15,4%)	5(12,8%)	
	>45 lat	14(37,8%)	6(16,2%)	13(35,1%)	4(10,8%)	
Seniority	1–10 lat	1(4,8%)	12(57,1%)	4(19,0%)	4(19,0%)	p = 0,0010
	11–20 lat	11(39,3%)	10(35,7%)	3(10,7%)	4(14,3%)	
	21–30 lat	15(44,1%)	3(8,8%)	14(41,2%)	2(5,9%)	
	31–40 lat	6(50,0%)	2(16,7%)	2(16,7%)	2(16,7%)	
Educational background	Medical high school	2(25,0%)	2(25,0%)	4(50,0%)	0(0,0%)	p = 0,0389
	Vocational college	8(44,4%)	4(22,2%)	4(22,2%)	2(11,1%)	
	I° studies	20(35,7%)	12(21,4%)	14(25,0%)	10(17,9%)	
	II° studies	3(23,1%)	9(69,2%)	1(7,7%)	0(0,0%)	
Position	Divisional nurse	17(51,5%)	11(33,3%)	5(15,2%)	0(0,0%)	p = 0,0111
	Nurse coordinator	4(33,3%)	2(16,7%)	2(16,7%)	4(33,3%)	
	Ward nurse	12(24,0%)	14(28,0%)	16(32,0%)	8(16,0%)	

Factors affecting the level of self-assessment of preparedness to act as an educator. Self-assessment of preparedness to act as an educator depended significantly on

the age of the nurses studied. The respondents in the youngest age group most often assessed their preparedness as very good ($p < 0,05$) (Tab. 3).

Table 3. Factors affecting the level of self-assessment of preparedness to act as an educator

Variables		Self-assessment of preparedness to act as an educator			Statistical significance
		Very good	Good	Sufficient	
		n(%)	n(%)	n(%)	
Age	25–35 lat	5(26,3%)	11(57,9%)	3(15,8%)	p = 0,0026
	36–45 lat	2(5,1%)	22(56,4%)	15(38,5%)	
	>45 lat	2(5,4%)	31(83,8%)	4(10,8%)	
Seniority	1–10 lat	2(9,5%)	13(61,9%)	6(28,6%)	p = 0,1900
	11–20 lat	5(17,9%)	14(50,0%)	9(32,1%)	
	21–30 lat	2(5,9%)	27(79,4%)	5(14,7%)	
	31–40 lat	0(0,0%)	10(83,3%)	2(16,7%)	
Educational background	Medical high school	0(0,0%)	7(87,5%)	1(12,5%)	p = 0,3116
	Vocational college	2(11,1%)	14(77,8%)	2(11,1%)	
	I ^o studies	4(7,1%)	36(64,3%)	16(28,6%)	
	II ^o studies	3(23,1%)	7(53,8%)	3(23,1%)	

Discussion. Kupryś-Lipińska and Kuna have demonstrated the effectiveness of activities in the area of education of asthmatic patients, the use of which results in the form of better effects of treatment [8]. Many authors in the world stress that education is an integral part of treatment of asthma [9, 10] and medical staff has a duty to ensure that each and every patient with asthma can effectively identify and deal with its symptoms [11].

At the same time, adequate qualifications of nurses contribute to the quality of knowledge transferred to patients. What is more, there is a relationship between properly conducted education and the degree of participation of patients in the treatment process [8].

Most of the nurses studied (67.4%) assessed their preparedness to act as an educator at a good level. An analysis of studies has shown that only 21.1% of the respondents had knowledge at this level. In turn, Łagoda et al., who conducted surveys

concerning risk factors of allergies and occupational asthma among professionally employed nursing students assessed their knowledge as satisfactory. This result would coincide with the self-assessment of sample persons [12].

The studies carried out by Hans-Wytrychowska et al. have shown that the most effective source of knowledge having influence on the improvement of the quality of life of patients with bronchial asthma are the media rather than medical staff, i.e. nurses and doctors [13]. These data indicate the need to train medical staff, which will not only have knowledge on both prevention and treatment of diseases, but will also be able to transfer it in an accessible way to their patients.

Special educational activities are required by a group of elderly patients with asthma. According to Wardzyńska and Kowalski, specialist care combined with education in the elderly may result in controlling the disease at a level comparable to younger people [14]. Because of the difficulties relating to understanding, remembering and compliance with recommendations, educational activities must be highly individualized and carried out in several stages, and sometimes education should also cover the family of the patient [15]. Our own studies have demonstrated that less than half of the nurses studied declared they had conducted education among the families of patients.

Orzechowska et al. emphasize that the family, which constitutes the patient's immediate environment, should support the treatment through cooperation with the medical staff. The course and progress of treatment depends not only on the quality of medical care, but also on the attitude of family members, who influence the mental state of a patient and they also share the responsibility for implementing medical recommendations [16].

The educational programme requires establishing a personal management plan, which should be developed individually for each patient [12, 15]. The studies of the American scientists revealed that a significant percentage of nurses considers a written educational plan as an essential condition for compliance with medical recommendations by patients with asthma [17].

The Polish studies lack of cross-sectional research, which would indicate how important are the nurses in education of patients with asthma. As a matter of fact, it is highlighted in the literature that their role should be significant, but the nurses themselves mention education as a task most often forsaken during duty in a hospital. According to nurses, the lack of time, a great number of patients and the time of duty exclude performing necessary care activities concerning patients, including above all educational activities [18]. The factors that hinder undertaking educational tasks towards a hospitalized person are also reflected in this study, however it is difficult not to objectively agree with the fact that perhaps a significant factor of not undertaking educational tasks by nurses participating in the study is the lack of knowledge in treatment and care of patients with asthma.

Conclusions. 1. Nurses considered their preparedness to act as an educator as good, but knowledge about asthma in the majority of them was at an average level. 2. Self-assessment of preparedness to act as an educator depended significantly on age of

nurses. 3. The level of knowledge about asthma was determined by such variables as age, seniority and educational background.

Bibliography

1. Droszcz W. *Astma*, PZWL, Warszawa 2007.
2. Kupryś-Lipińska I., Kuna P., *Zmiany najnowszych Wytycznych Leczenia i Prewencji Astmy – GINA 2014. Na co powinniśmy zwrócić uwagę?* *Pneumonol Alergol Pol* 2014; 82(5): 393–401.
3. Panek M., Pietras T., Witusik A., et al. *Test Kontroli Astmy – użyteczne narzędzie monitorujące objawy astmy oskrzelowej w rękach pacjentów i lekarzy praktyków*, *Terapia* 2011; 4(255): 17–20.
4. Volovitz B., Vichyanond P., Zhong NS. *Allergy and Asthma education*. *Chem Immunol Allergy* 2004; 84: 162.
5. Grzelewska-Rzymowska I. *Czy można osiągnąć kontrolę astmy?* *Post Dermatol Alergol* 2009; XXVI, 5: 300–303.
6. Andruszkiewicz A., Banaszkiewicz M., editors. *Promocja zdrowia. Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*, Czelej, Lublin 2008.
7. Woynarowska B. *Edukacja zdrowotna*, PWN, Warszawa 2007.
8. Kupryś-Lipińska I., Kuna P., *Rola edukacji w terapii astmy*, *Terapia* 2008; 4(208):16–21.
9. Australian Asthma Handbook – Quick Reference Guide, Version 1.1. National Asthma Council, Melbourne 2015 [cited 04.01.2016]. Available from URL: <http://www.astmahandbook.org.au/uploads/555143d72c3e3.pdf>.
10. Canadian Asthma Consensus Group. Asthma education and patient monitoring. *Can Med Assoc J* 1999; 161: S15–S19.
11. Pinnock H., *Supported self-management for asthma*, *Breathe (Sheff)* 2015; 11: 98–109.
12. Łagoda K., Sierżantowicz R., Snarska K., et al., *Wiedza studentów na temat czynników ryzyka alergii i astmy zawodowej w placówkach opieki medycznej*, *Probl Piel* 2010; 18(3): 310–315.
13. Hans-Wytrychowska A., Wytrychowski K., Kurpas D., et al. *Wpływ edukacji na ocenę jakości życia związanej ze zdrowiem u pacjentów chorujących na astmę oskrzelową – badania własne*, *Fam Med Prim Care Rev* 2010; 12(3): 671–675.
14. Wardzyńska A., Kowalski M., *Astma w wieku starszym*, *Alerg Astma Immun* 2015; 20(3): 159–166.
15. Ciebiada M., Barylski M., Górska-Ciebiada M., *Astma oskrzelowa u osób w podeszłym wieku*, *Geriatrics* 2010; 4: 43–50.
16. Orzechowska A., Gałęcki P., Talarowska M. et al. *Znaczenie rodziny dla przebiegu astmy oskrzelowej*, *Post Dermatol Alergol* 2010; XXVII, 6: 477–483.
17. Damon S.A., Tardif R.R. *Asthma education: different viewpoints elicited by qualitative and quantitative methods*, *J Asthma* 2015; 52(3): 314–7.
18. Cisek M., Przewoźniak L., Kózka M., et al. *Obciążenie pracą podczas ostatniego dyżuru w opiniach pielęgniarek pracujących w szpitalach objętych projektem RN4CAST*, *Zdr Publ Zarz* 2013; 11(2): 210–224.

dr hab. Agnieszka GNIADK, mgr Beata JURKIEWICZ,

dr n. o zdr. Małgorzata KOŁPA

Department of Nursing, Institute of Health Sciences, State Higher Vocational School in Tarnów, Poland
beatajurkiewicz@interia.pl

mgr Wioletta BIESZCZAD

Graduate student of Nursing, Institute of Health Science, State Higher Vocational School in Tarnów, Poland

Kompetencje zawodowe dorosłych

Ekkehard NUISSL, Ewa PRZYBYLSKA

Evaluation beim Kompetenzerwerb

Ewaluowanie w procesach nabywania kompetencji

Key words: evaluation, competence, achievements of learning, qualifications, European Qualification Framework.

Słowa kluczowe: ewaluacja, kompetencja, osiągnięcia w uczeniu się, kwalifikacje, Europejskie Ramy Kwalifikacji.

Streszczenie. Artykuł podejmuje problematykę interpretowania i oceniania procesów rozwoju kompetencji. Autorzy, wychodząc od pojęcia ewaluacji w obszarze edukacji, koncentrują uwagę na ewaluacji wyników uczenia się osiągniętych przez uczące się osoby. Na zagadnienia ewaluacji kompetencji patrzą przez pryzmat doświadczeń poczynionych w Europie, zwłaszcza w RFN, w związku z pracami nad Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi, których celem jest promocja mobilności obywateli Unii Europejskiej oraz ułatwienie im uczenia się przez całe życie. Autorzy podkreślają istotność problematyki związanej z ewaluacją kompetencji w kontekście uznawalności wyników uczenia się osiągniętych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

Wie alle gesellschaftlichen Bereiche hat auch in der Bildung die Evaluation Fuß gefasst, genauer gesagt: hat sich überall in der Bildung – und in der Forschung – ausgebreitet. Ohne Evaluation geschieht nichts mehr, weder Lernen noch Lehren noch Forschen noch die persönliche Karriere noch Organisieren und Managen. Es ist ein teures Unterfangen, die Evaluation, und manchmal beschleichen selbst die Evaluatoren Zweifel, ob die aufgewendeten Mittel auch wirklich in einem Verhältnis zum Ertrag, dem Ergebnis und den Erkenntnissen der Evaluation, stehen. Andererseits: in vielen Fällen ist es teurer, Dinge in die falsche Richtung und mit den falschen Mitteln weiterlaufen zu lassen. Im Bildungsbereich gibt es insbesondere folgende Evalua-

tionen (eine Mischung von Evaluationsobjekt und Evaluationsmethodik) (vgl. Nuissl 2013):

- Die Evaluation der Lehre bzw. der Lehrenden: sie trat um frühesten auf den Plan, vor allem im Hochschulbereich und in der beruflichen Bildung. Ihre Formen waren mannigfaltig: von der kollegialen Evaluation und Beratung auf dem Wege der Hospitation bis hin zu den systematisierten studentischen Lehrevaluationen, deren Ergebnisse in manchen Ländern durchaus Einfluss auf das Einkommen der Lehrenden haben, also direkte Auswirkungen auf die betroffenen Akteure. Heute ist Lehrevaluation in den meisten europäischen Ländern zumindest im Hochschulbereich Pflicht.
- Die Evaluation der Lernenden: Normalerweise wird sie nicht als Evaluation bezeichnet, auch wenn sie das nach der modernen Nomenklatur durchaus ist: die Bewertung der Leistungen der Lernenden, genauer: ihrer Lernleistungen, was sich in den unterschiedlichsten Notensystemen niederschlägt.
- Die Evaluation von Kompetenzen: Sie ist neueren Datums, hat sich erst mit dem Siegeszug des Kompetenzkonzepts in den letzten zwanzig Jahren entwickelt. Sie umfasst sowohl die Evaluation der erworbenen Kompetenzen im non-formalen, informellen und Erfahrungslernen, als auch die Evaluation von Kompetenzen für die Aufnahme einer bestimmten Berufstätigkeit.
- Die Evaluation von Bildungseinrichtungen: sie findet für private Einrichtungen in ihrem eigenen Interesse, aber nicht durchweg statt, bei öffentlich geförderten Bildungseinrichtungen ist sie mittlerweile in den meisten europäischen Ländern Pflicht.
- Die Evaluation von Bildungssystemen und Bildungsprogrammen einschließlich der zugrundeliegenden Gesetze und Verordnungen, sie dient hauptsächlich der Überprüfung der Zielerreichung und der Kontrolle der Effektivität und Effizienz der eingesetzten öffentlichen Mittel (vgl. Nuissl, Schlutz 2001).
- Die Evaluation von betriebsinternen Bildungsprogrammen und -aktivitäten, mit der die Erreichung der betrieblichen Konzepte der Kompetenzentwicklung der Beschäftigten überprüft wird.
- In diesem Beitrag geht es vor allem um die Evaluation der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernleistungen. Hier sind aufgrund des heute dominierenden Kompetenz-Ansatzes einige Entwicklungen zu verzeichnen.

Lernevaluation. Der Bildungsbereich war von Anfang an geprägt durch Verfahren, Leistungen festzustellen. Dabei ging es im Wesentlichen um Leistungen, die aufgrund von Fortschritten im Lernprozess erzielt wurden oder werden konnten, kaum um Leistungen, die auf andere Quellen (vor oder während des Lernprozesses) zurückgingen. Dem Fokus der Lernprozesse entsprechend waren die Leistungsfeststellungen fast ausschließlich auf das Wissen, das Kognitive, bezogen. Von Vorteil für die Messung von Leistungen war dabei, dass Wissen direkter abprüfbar ist als Einstellungen, Gefühle und Verhalten. Dennoch war und ist die Messung auch von Wissen Gegenstand vieler kritischer Diskussionen in Wissenschaft und Praxis, hinsichtlich Genauigkeit, Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit.

Immer wieder zeigte sich, dass der Prognosewert von traditionellen Wissenssprüfungen insbesondere für den Arbeitsmarkt eingeschränkt ist. Zum einen ist nicht sicher, ob die einmal nachgewiesenen Kenntnisse noch vorhanden sind (etwa bei Fremdsprachen, deren Beherrschung von ständiger Übung abhängig ist), zum anderen ist es nicht nur und vielleicht nicht einmal hauptsächlich das Wissen, das über die

Qualität der Arbeit entscheidet. Soziale und persönliche Fähigkeiten erweisen sich nicht selten als wichtiger.

Es waren Unternehmen in den Vereinigten Staaten, die vor gut vierzig Jahren das „Assessment“ entwickelten, um eine größere Sicherheit hinsichtlich der erwünschten Kenntnisse, einen breiteren Blick auf die Fähigkeiten der Bewerber und eine bessere Prognose für deren Beschäftigung zu haben. Bei aller Unterschiedlichkeit der Vorgehensweisen waren die Assessments in einem Punkt identisch: sie überprüften in einer nachgestellten Realsituation die Entscheidungen und Handlungen der Kandidaten. In größeren Betrieben entstanden richtiggehende „Assessment-Center“, in denen die teilweise mehrtägigen Probesettings umgesetzt wurden. Die Probanden, anhand von Ausbildungs- und Arbeitszeugnissen sowie Bewerbungsschreiben ausgewählt, hatten allein oder in der Gruppe – oft zusammen mit Mitbewerbern – Aufgaben zu lösen und Aufträge zu erledigen. Dies wurde beobachtet und ausgewertet. Sachkenntnisse, Entscheidungsbereitschaft, Führungs- und Sozialverhalten waren (und sind) einige der zentralen Kategorien, in denen sich die Ergebnisse dieser Assessments beschreiben lassen. Die Bewertung des beobachteten Verhaltens erfolgte dabei entlang des Wünschenswerten aus betrieblicher Sicht, orientiert am betrieblichen Bedarf.

Assessment umfasst also begrifflich drei Elemente: Die Überprüfung von Fähigkeiten in quasi realen Situationen, die Überprüfung von mehr als nur kognitiven Kenntnissen und die Beurteilung von beidem aus einer Außenperspektive mit „fremden“ Kriterien. Es ist eigentlich erstaunlich, dass der Begriff des „Assessments“ erst jetzt vermehrt Erwähnung in Diskursen des Bildungsbereiches findet, denn die beiden ersten Definitionen sind dem Begriff der Kompetenz und seiner Messung eng verwandt. Vielleicht lag dies daran, dass „Assessment“ doch zu eng im Kontext betrieblicher Personalauswahl gesehen und interpretiert wurde, und dass „Kompetenz“ erst seit zwei Dekaden der umfassendere Begriff für Lernergebnisse geworden ist.

Lernergebnis Kompetenz. Der Begriff der „Kompetenz“ hat sich in der kurzen Zeit seines Gebrauchs als Kategorie für Fähigkeiten und Kenntnisse von Menschen (nicht als Kategorie für deren Handlungs- und Entscheidungsbefugnis, was im lateinischen Stammwort dominiert) zu einem wahren Omnibus entwickelt. „Kompetenzbegriffe gibt es wie Sand am Meer“ (Erpenbeck, Sauter 2010, S. 76). Die kaum überschaubare Vielzahl von Kompetenz-Begriffen ist umso komplizierter zu durchschauen, als diese einfach nebeneinander stehen – und nebeneinander stehen können, denn es kommt jeweils auf den Interessensbezug an, in dem der Kompetenzbegriff verwendet wird.

„Kompetenz“ ist insofern ein inhaltsneutraler Begriff, als er nicht auf Qualifikationsbereiche wie etwa Medizin, Pädagogik, Automechanik etc. hin differenziert ist. Alle Systeme, die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen ordnen, tun dies ohne Angabe von Inhalten, d.h. von fachabhängigen Merkmalen. Ein gutes Beispiel dafür liefert der „KompetenzAtlas“ von Erpenbeck, Heyse (2007), in dem vier Kompetenzfelder tabellarisch aufgestellt und ineinander verschränkt sind: Personale Kompetenz, Sozial-Kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz. Neben den zu definierenden Feldern geben die Kom-

petenzkonzepte in der Regel auch „Stufen“ der Kompetenz an, also unterschiedliche Qualitätsgrade der erworbenen und angewandten Kompetenz. In der Kompetenzerfassung des „Profilpass“, der in Deutschland von mehreren Instituten unter Leitung des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) entwickelt und implementiert wurde, ist hier eine Vierer-Stufung vorgesehen zur Selbsteinschätzung – ob man die genannte Kompetenz in diesem konkreten Fall anwenden, ob man sie übertragen kann auf andere Fälle, ob man sie entwickeln und modifizieren kann und ob man sie anderen erklären und beibringen kann. Diese „Stufung“ entspricht dem traditionellen Notensystem.

Im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF – European Qualification Framework), der im November 2006 beschlossen wurde, um alle Kompetenzen im Bereich der allgemeinen, der beruflichen und der Hochschulbildung im europäischen Rahmen transparent vergleichbar darzustellen, werden 8 Ebenen definiert, die – wie im englischen Beispiel – mit „Deskriptoren“ ausgestattet sind. Die Ebenen sind nicht nur präziser gestaffelt als im englischen Beispiel, sie sind auch in sich differenzierter strukturiert in drei „Säulen“: den Kenntnissen, die zu verstehen sind als theoretisches oder praktisches Faktenwissen, den Fertigkeiten, die zu verstehen sind als kognitive und praktische Fähigkeiten (die Betonung liegt hier auf der praktischen Umsetzung des Wissens) und die „Kompetenzen“, verstanden als Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung und zu selbständigem Handeln. „Kompetenz“ wird hier also eingenger für den Bereich personaler und sozialer Fähigkeiten verwendet, was allerdings auch auf der zugrundeliegenden englischen Terminologie beruht. Der EQR versteht unter Kompetenz „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben“ (Europäische Kommission Bildung und Kultur 2008, S. 11).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR; alle Mitglieds- und Anwärterstaaten der Europäischen Union waren und sind seit zehn Jahren gehalten, einen nationalen Qualifikationsrahmen in Anlehnung an den Europäischen zu entwickeln) beschreibt ebenfalls acht Ebenen, die mit ähnlichen Deskriptoren arbeiten wie das Europäische Vorbild, differenziert jedoch innerhalb der Ebenen stärker nach Kompetenzen, wobei der Kompetenzbegriff generalisiert verwendet wird. Das Kompetenzverständnis nach dem DQR weist dennoch starke Ähnlichkeiten mit dem des EQR auf. Der DQR definiert Kompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und [...] Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 8).

In beiden Definitionen wird mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ die grundlegende Disposition bezeichnet, Kenntnisse, Fertigkeiten und persönliche, soziale sowie methodische Fähigkeiten zu nutzen, um bestimmte Lebenssituationen verantwortungsvoll zu bewältigen. Der DQR spricht von „umfassender Handlungskompetenz“

(Arbeitskreis DQR 2001, S. 8) und individuell und sozial verantwortlichem Verhalten, während der EQF einen Bezug zu Arbeits- bzw. Lernsituationen und zur beruflichen bzw. persönlichen Entwicklung herstellt und die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit betont.

Eine wichtige Rolle spielt dabei der Begriff der „Performanz“. Während „Kompetenz“ das Potential zum (selbstgesteuerten) Handeln beschreibt, bezieht sich „Performanz“ auf die Nutzung dieses Potentials. Sie ist grundsätzlich beobacht- und messbar (Gnahn 2010, S. 19). Kompetenz zeigt sich daher in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten. In der Abgrenzung der Begriffe bezeichnet „Qualifikation“ die (in der Regel durch Zertifikate und Diplome nachgewiesenen) fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, „Kompetenz“ das breiter verstandene Ensemble von fachlichen, sozialen, persönlichen Fähigkeiten verbunden mit dem Nachweis seiner Anwendung, „Performanz“ schließlich eben diese Anwendung von Kompetenzen in realen Handlungssituationen. In vielen Konzepten ist die Performanz im Kompetenzbegriff eingeschlossen.

Die Zuordnung von Kompetenzen auf den Qualifikationsrahmen erfolgt anhand der Deskriptoren. Die Deskriptoren sind grundsätzlich ergebnisbasiert, vom „Outcome“ her definiert, also dem, was an Kompetenzen erworben wurde bzw. werden soll. Die angestrebte Vergleichbarkeit bezieht sich zwar auf alle Lernbereiche, zielt aber vorwiegend auf die Nutzung der erworbenen Kompetenzen im beruflich-betrieblichen Bereich. Dies ist leicht nachvollziehbar, da es sich um ein Vergleichsinstrument für den europäischen Arbeitsmarkt handelt, deshalb werden sie auch „Qualifikations-“ und nicht „Kompetenzrahmen“ genannt. Folgerichtig wurden in fast allen Ländern die Qualifikationsrahmen an den beruflichen und akademischen Ausbildungsabschlüssen, also Abschlüssen des formalen Lernens, orientiert. Diese Abschlüsse wurden auch als erste zugeordnet (mancherorts besteht weiterhin das Bemühen, auch Kompetenznachweise des non-formalen Lernens zuzuordnen, in Deutschland etwa und neuerdings auch der Schweiz).

Die Zuordnung der Abschlüsse zu einer der acht Ebenen erfolgte und erfolgt auf der Grundlage der Curricula, die (ein unmittelbarer Impact der Qualifikationsrahmen) bereits häufig direkt auf die outcome-basierten Deskriptoren hin geschrieben und umgeschrieben werden. Und sie weist die Abschlüsse jeweils nur einer Ebene zu, auch wenn anhand der Deskriptoren nicht in allen vier Säulen (um im deutschen Beispiel zu bleiben) diese Ebene erreicht wird. Ein Bachelor-Abschluss (und in Deutschland, nach langen Kämpfen um die Gleichwertigkeit von wissenschaftlicher und beruflicher Bildung, auch ein Meister-babschluss) etwa wird der Ebene 6 zugeordnet. Damit sind zwei Annahmen verbunden:

- Bachelor und Meister sind „komplette“ Qualifikationen, sie decken alle Kompetenzsäulen ab, und
- die Ebene der Zuordnung wird – cum grano salis – in allen vier Säulen der Kompetenz erreicht.

In diesen beiden Annahmen liegen drei Probleme: Zum einen das Problem der „Mittelung“ von Kompetenz-Niveaus auf den vier Säulen. Es ist das kleinste der Probleme, da man mit einigem Recht aus unterschiedlichen Niveaus in den einzelnen

Säulen einen Mittelwert bilden kann, der die Zuordnung auf eine Ebene erlaubt. Allerdings bedarf es dabei einiger gedanklicher und interpretativer Operationen, die – wenn sie quantitativ orientiert sind – von der Validität der ermittelten Werte abhängen; hier ist die Genauigkeit der Deskriptoren zu hinterfragen. Auch ist zu fragen, ob alle Säulen gleichwertig in die Bestimmung eines Mittelwertes eingehen, personale Kompetenzen etwa gleichermaßen gewichtet werden wie Fachkompetenzen. Letztlich basiert die Zuordnung einer Qualifikation hier hauptsächlich auf der festgesetzten Norm.

Das zweite Problem ist schon schwieriger zu beantworten. Es geht um die „komplette“ Qualifikation, die Kompetenzen in allen vier Säulen ausweist. Hier verquicken sich curriculare Festlegungen mit beruflichen Anforderungsprofilen, was dann zum Problem wird, wenn die Niveauzuordnung (wie es nicht anders geht) inhalts- und fachneutral erfolgt. Eine fachliche „komplette“, also vollständige Qualifikation impliziert noch keine vollständige Kompetenz in allen vier Säulen einer Stufe. Die abstrakt vollständige Kompetenz einer Stufe ist nicht identisch mit einer entsprechend vollständigen beruflichen Qualifikation.

Das dritte Problem, um das es hier vor allem geht, ist das der Messung. Die Zuordnung erfolgt zwar nicht anhand festgestellter Lernergebnisse, sondern anhand intendierter Lernergebnisse; sie setzt aber ein geeignetes und angemessenes Verfahren der Ergebnisfeststellung voraus, letztlich eine Kompetenzmessung, in der die vier Säulen erfasst werden.

Messung von Kompetenzen. Kompetenzen werden anders erfasst als kognitive Leistungen, die per Test abgeprüft werden können. Sie enthalten nicht nur Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern auch Regeln, Normen und Werte, Einstellungen und Selbstdispositionen, die nicht als bloßes Wissen abgebildet werden können. Die beiden Säulen etwa der methodischen und personal-sozialen Kompetenz im Deutschen Qualifikationsrahmen unterliegen solchen spezifischen Feststellungs-Anforderungen.

Unterschieden werden muss zwischen Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung. Bei der Erfassung geht es darum, überhaupt erst bestimmte Kompetenzen in den Blick zu nehmen, sie zu definieren, zu erkennen und zu finden. Bei der Messung geht es darum, die einmal erfassten Kompetenzen auf einer Leistungsskala zu bewerten.

Erpenbeck und Sauter (2010, S. 94) differenzieren fünf verschiedene Verfahren der Kompetenzerfassung, die zu einer Kompetenzbilanzierung erforderlich sind. Es sind:

- Der Kompetenztest, der über eine quantitative Messung erfolgt;
- Der Kompetenzpass (wie etwa der „Profipass“), der eine qualitative Charakterisierung darstellt;
- Die Kompetenzbiografie, die eine vergleichende Beschreibung ermöglicht;
- Die Kompetenzsimulation, bei der simulierte Szenarien strukturiert beobachtet werden;
- Die Kompetenzsituation, bei der Arbeitsproben herangezogen und das Verhalten am Arbeitsplatz (oder anderen Orten) beobachtet wird.

In der Praxis haben sich vor allem qualitative Erfassungsverfahren durchgesetzt, da sie das breiteste Spektrum von Kompetenzen erfassen, domänenspezifische (also auch mit Blick auf das Fachliche) Besonderheiten berücksichtigen und für die

Personen am akzeptabelsten sind, denn sie weisen Entwicklungs- und Reflexionsperspektiven auf. Dem Assessment kommen dabei die Kompetenzsimulation und die Kompetenzsituation am nächsten. Denkbar sind aber auch Kombinationen mehrerer Verfahren der Kompetenzerfassung, die allerdings – wie bei triangulierten Verfahren empirischer Forschung – ein kohärentes Setting von Instrumenten (einschließlich der verwendeten Deskriptoren/Merkmale) bedingen. Solche komplexeren Kompetenzerfassungsverfahren sind im „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck, Rosenstiel 2007) zusammengestellt, konzentrieren sich aber vor allem auf Kompetenzen in betrieblichen Kontexten, daher spielen etwa Anforderungsanalysen auf betrieblicher Ebene eine große Rolle.

Kompetenzerfassungen können von „fremden“ Zielen und Interessen bestimmt sein, also solchen, die außerhalb der kompetenten Personen bestehen, wie dies etwa im betrieblichen Kontext der Fall ist. Sie können aber auch auf einer reflektierten Selbstanalyse beruhen, bei der eigene Kompetenzen gesucht und beschrieben werden. Ein Beispiel für den ersten Fall ist etwa „KODE“ (Kompetenz-Diagnose und –Entwicklung), ein „objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen“ (vgl. Erpenbeck, Sauter 2007). Es umfasst ein mehrstündiges Verfahren der Definition von Kompetenzanforderungen im Betrieb, auf denen das Kompetenzerfassungsinstrument beruht, und ein komplexes Verfahren der Kompetenzerhebung der einzelnen, das im Endeffekt zu einer Soll-Ist-Analyse führt. Ein Beispiel für den zweiten Fall ist der „Profilpass“, ein Instrument der Selbsterfassung von Kompetenzen, das in einem aufwendigen Verfahren – meist mit externer Beratung – aus den Tätigkeiten der Personen die Kompetenzen herausfiltert und bewertet. Die Kompetenzbereiche werden dabei nicht von außen gesetzt oder vorgegeben.

Erfassung und Messung von Kompetenzen sind demnach komplexe Verfahren, die weit über die Abfrage des Kenntnisstandes hinausgehen. Sie sind deutlich komplexer als traditionelle Prüfverfahren, wie sie in allgemeinen und beruflichen Bildungskontexten mit dem schlichten Ergebnis von „Noten“ angewandt werden. Die Noten (etwa in Schule, Universität und berufsbildenden Prüfungen) charakterisieren die Leistungsebene nur innerhalb des jeweiligen Kompetenzfeldes, das curricular vorgegeben ist, vergleichbar den Kompetenzanforderungen im Betrieb von außen gesetzt.

Noten in traditionellen Prüfsystemen haben gegenüber Kompetenzmessungen mehrere Einschränkungen. Sie stellen den Canon der Felder, in denen sie vergeben werden, nicht in Frage, sie messen hauptsächlich Kenntnisse und Wissen, sie machen nur so viel Aussagen über die Performanz, also die Umsetzung des Gelernten, wie curricular angelegt ist, und sie enthalten wenig Entwicklungsperspektiven. Sie sind jedoch weniger zeitaufwendig, auf ihre Art sehr transparent und – durch die ausschließliche Stofforientierung – nachprüfbarer. Ganz sicherlich erfüllen sie jedoch nicht die Anforderungen, die man an die Erfassung von Lernprozessen richten muss, die outcome-orientiert dem Kompetenzerwerb dienen. Folgerichtig richtet sich der Blick heute auf die Möglichkeiten, in Prozessen formalen Lernens die Messung von Leistungen mehr und mehr den Konzepten der Kompetenz anzunähern.

Ein Schritt in diese Richtung sind systematisierte Feed-back-Verfahren, welche die vergebenen Noten mit erweiterten Kommentaren versehen, von „guten“

Lehrkräften schon immer praktiziert, nun aber in einem verbindlicheren Sinn. Dabei werden die Feed-backs entlang erweiterter Kriterien vermittelt, welche mehr als die nur stoffbezogenen Bewertungen enthalten – Herangehensweise, Selbständigkeit des Denkens, Reflexion etc. Solche Feed-back-Verfahren sind eine Herausforderung für die Lehrkräfte, weil sie Begründungen erfordern, Beobachtungen und Beurteilungen voraussetzen und letztlich auch ohne interaktives Feedback (ähnlich einem Mitarbeitergespräch) nicht realisierbar sind. In der angelsächsischen Diskussion wird hier seit längerem unter dem Stichwort „Feed back Literacy“ eine Professionalität angemahnt (Carless 2015).

Ein anderes, wieder entdecktes Verfahren ist das oben eingeführte „Assessment“, nicht als betriebliche Selektionsmaßnahme, sondern als Prüfungsverfahren für Lernergebnisse. Die Festlegung der nachzuweisenden (und zu messenden) Kompetenzen erfolgt dann nicht durch Bedarfsanalysen im Betrieb, sondern durch partizipativ ausgehandelte Kompetenzfelder, die sich auf die Ziele des formalen Lernens beziehen. Dabei spielen auch domänenspezifische Elemente eine wichtige Rolle. Ob etwa ein Bachelor in Biologie soziale, persönliche und methodische Kompetenzen haben soll, welche dies sind und wie sie auszugestalten und nachzuweisen sind, das ist Gegenstand eines solchen Aushandelns, das vor dem Erfassen und Bewerten der Kompetenzen steht. Es geht also um pädagogisch entwickelte Verfahren des Erfassens in Simulationen und Situationsbeobachtungen (vgl. Wahlgren 2015).

Angestoßen durch den Höhenflug der Kompetenzkonzepte, aber auch durch die kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen der letzten Dekade wird deutlich, dass sich im Bildungsbereich einiges bewegt und weiter bewegen wird. Der Kompetenz-Zugang hat bereits dazu geführt, dass die Akzeptanz der Selbstorganisation des Lernens gestiegen ist und die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zugenommen hat. Es ist kein Zufall, dass die Europäische Union von ihren Mitgliedsstaaten erwarten und verlangen kann, bis zum Jahr 2018 kohärente Verfahren der Anerkennung nicht zertifizierten Lernens zu entwickeln. Mit dem Kompetenz-Zugang ist auch das Bewusstsein der Performanz gestiegen, verbunden mit der Notwendigkeit, diese zu erfassen und zu messen. Mit dem Kompetenz-Zugang hat sich auch – in sich schlüssig – die Bedeutung des Outcome, des Lernergebnisses erhöht, oder besser: ist bewusster geworden. Und schließlich ist der Kompetenz-Zugang verbunden mit umfassenden, kompletten Kompetenzen, die nicht nur Wissen und Sachkenntnis, sondern auch personale, soziale und andere Kompetenzen umfassen. Dies ist zweifellos ein Gewinn für die Vorstellung gebildeter Menschen, wie sie schon früher postuliert wurden – Herzensbildung, Menschlichkeit, Verantwortung und Reflexion.

Noch zu wenig entwickelt ist die Konsequenz, die sich daraus für die Erfassungs- und Messverfahren ergibt. Die (unterstützende) Annahme, ein Abschluss formalen Lernens wie etwa der Bachelor habe auch soziale und personale Kompetenzen vermittelt, die dem Zuordnungsniveau 6 entsprechen, wird sich ohne weiterentwickelte Erfassungs- und Messverfahren auf Dauer nicht halten können. Hier müssen nicht nur Curricula Outcome-orientiert um- und neugeschrieben, sondern auch transparentere und validere Verfahren des Kompetenznachweises gefunden werden.

Und dann tritt ein Problem auf den Plan, das bislang noch kaum thematisiert wurde: wenn solche Verfahren der kompletten Kompetenzerfassung und -messung umgesetzt werden sollen, müssen auch die Personen, die damit befasst sind, dafür ausgebildet und geschult werden. Entsprechende Elemente sind in die (akademischen) Aus- und Fortbildungskonzepte einzubeziehen.

Literatur

1. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011), *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, Zugang 12.09.2016.
2. Arnold R., Erpenbeck J. (2014), *Wissen ist keine Kompetenz*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
3. Carless D. (2015), *Excellence in University Assessment*, Routledge, London.
4. Edelmann D. (2010), *Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus internationaler Perspektive*, [in:] R. Tippelt, A.V. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 309–326.
5. Erpenbeck J. (2006), *Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischen Kompetenzvergleichs* [in:] QUEM (Hrsg.), *Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung*, Waxmann Verlag, Münster, New York, S. 7–22.
6. Erpenbeck J., Heyse V. (2007), *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*, Waxmann, Münster.
7. Erpenbeck J., v. Rosenstiel L. (2007) (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
8. Erpenbeck J. Sauter, W. (2010), *Kompetenzen erkennen und finden. Studienbrief EB 1510 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern.
9. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008), *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*, Luxemburg.
10. Gnahn D. (2010), *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
11. Nuißl E., Schlutz E. (2001), *Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
12. Nuißl E. (2013), *Evaluation in der Weiterbildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
13. Nuißl E., Käßlinger B. (2013), *Zertifikate und Zeugnisse in der Weiterbildung*, [in:] P. Krug, E. Nuißl (Hrsg.), *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht*, Luchterhand, München.
14. Przybylska E. (2013), *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście europejskich ram kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 1, S. 55–65.
15. Reischmann J. (2006), *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen*, Ziel-Verlag, Augsburg.
16. Wahlgren B. (2015), *Assessment of Prior Learning in a lifelong Learning Strategy*, http://asemforum2015.au.dk/fileadmin/conferences/ASEM_2015/Seminar_C/Bjarne_Wahlgren.pdf, Zugang 12.09.2016.

prof. dr. habil. Ekkehard NUISSL
Technische Universität Kaiserslautern
Lehrstuhl Lebenslanges Lernen
nuißl@disc.uni-kl.de

prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Katedra Edukacji Dorosłych
evaprzyb@umk.pl

Nowe podejście w metodologii standaryzacji kompetencji zawodowych¹

A new approach in the methodology of professional competences standardization

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kompetencje, kwalifikacje, standard kompetencji.

Key words: vocational education, competence, qualifications, competence standard.

Abstract. The article presents a new approach to the methodology for the development of professional competence standards – which are still seen as a valuable measurement tool of professional development. Assumed methodological principles and a model of the standard are aimed at assuring a better match to the reality of the European labour market requirements and prolonging the validity of the content of professional competence standards. The solutions proposed in the article are based on the critical analysis of different models of professional competence standards currently used in selected European countries, examples of innovative approaches tested mainly in The United Kingdom as well as own professional experience of the international team carrying out the research work within *Communicating Professional Competence* project.

Wprowadzenie. Pojęcie kompetencji stanowi nieodłączny element teorii rozwoju zawodowego, szczególnie istotny we współczesnym świecie szybkiego rozwoju technologicznego i towarzyszących mu zmian warunków pracy (Le Deist, Winterton, 2005; Kwiatkowski 2008). Jest ono szeroko stosowane w Europie zarówno w odniesieniu do konkretnych zawodów, jak i w strategicznych inicjatywach krajowych oraz unijnych dotyczących edukacji i szkoleń zawodowych, w tym europejskiej ramy kwalifikacji (EQF). Przegląd opisów kompetencji (standardów, profili, ram) stosowanych w krajach europejskich wskazuje, że mamy do czynienia z różną interpretacją pojęcia „kompetencja” oraz z różnorodnością podejść i metodologii tworzenia ich opisów.

Jak donoszą źródła literaturowe, dominujące aktualnie podejścia oparte na analizie rezultatów pracy (*outcome-based*) zwykle nie są satysfakcjonujące i nie pozwalają na pełną charakterystykę zawodów, przede wszystkim zawodów bardziej złożonych, dla których szczególne znaczenie mają takie aspekty jak: etyka, ustawiczny rozwój zawodowy, komunikacja i relacje z innymi ludźmi (Le Deist, Winterton, 2005;

¹ Artykuł przygotowano na podstawie wyników prac badawczych realizowanych w ramach projektu ComProCom (nr 2015-1-EL01-KA202-013960); Program Erasmus Plus, 2015–2017; <http://www.comprocom.eu>.

Winterton, 2009). Krytykowane są też podejścia, które charakteryzuje szczegółowość opisów powodująca szybką dezaktualizację treści.

Rodzi się zatem pytanie: Jak udoskonalić proces tworzenia oraz model standardu kompetencji zawodowych, aby różne grupy użytkowników były bardziej usatysfakcjonowane jego treścią i strukturą, aby zapewnić jego użyteczność i spójność z innymi krajowymi i europejskimi narzędziami jak EQF, ECVET, EQAVET. Wyzwanie to podjął międzynarodowy zespół badaczy składający się z przedstawicieli sześciu krajów UE. Przygotowana koncepcja prac badawczych i rozwojowych uzyskała wsparcie finansowe programu Unii Europejskiej Erasmus + i jest realizowana w ramach projektu partnerstw strategicznych *Communicating Professional Competence (ComProCom)*.

Metodyka prac. Podjęte prace badawcze mają na celu rozwój metodyki tworzenia opisów kompetencji zawodowych, tak aby zapewnić im większą elastyczność, uniwersalność i odporność na dezaktualizację treści związaną między innymi ze zmiennymi wymaganiami kwalifikacyjnymi. Badania mają wymiar międzynarodowy, a ich teren został wytyczony przez partnerstwo projektu ComProCom (sześć krajów UE: Wielka Brytania, Grecja, Polska, Irlandia, Niemcy i Austria). Zaplanowano 24-miesięczny czas realizacji działań (wrzesień 2015–sierpień 2017), przy czym wyróżniono następujące etapy: 1) prace badawczo-analityczne dotyczące doświadczeń krajów unijnych w zakresie opisywania kompetencji, 2) prace koncepcyjne nad nową metodyką opisywania kompetencji zawodowych, implementacja – opracowanie zgodnie z nową metodyką przykładowych opisów kompetencji zawodowych dla pięciu wybranych obszarów aktywności zawodowej (szkolenia i rozwój, administracja, inżynieria chemiczna, zarządzanie innowacjami, przedsiębiorczość społeczna i zarządzanie innowacjami), 3) testowanie i ewaluacja.

Prezentowane w artykule wyniki pierwszego etapu dotyczą przeglądu i krytycznej analizy modeli oraz metodyk tworzenia standardów kompetencji zawodowych stosowanych aktualnie w poszczególnych krajach partnerskich. W oparciu o metodę analizy dokumentów (publikacji naukowych, raportów krajowych i europejskich) oraz studia przypadków nowatorskich podejść do procesu standaryzacji kompetencji zawodowych (najczęściej oddolnych inicjatyw środowisk zawodowych realizowanych w różnych krajach w oderwaniu od działań systemowych, formalnych), przygotowane zostały raporty krajowe. Na ich podstawie opracowano raport zbiorczy (Religa, Lester 2016) analizujący doświadczenia w ujęciu międzynarodowym, stanowiący punkt wyjścia dla niniejszego opracowania.

Choć pracami badawczymi objęto tylko wybrane kraje Unii Europejskiej, można przyjąć, że wypracowane rozwiązania mają charakter modelowy, możliwy do zastosowania również w innych krajach, tym bardziej iż założenia metodyki tworzenia nowych standardów kompetencji zawodowych przewidują uwzględnianie specyfiki dotychczasowych doświadczeń i tradycji krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz rynku pracy.

Różne koncepcje i perspektywy postrzegania kompetencji. Zgodnie ze stanowiskiem Komitetu Sterującego KRK synonimem pojęcia „kompetencja” są „efekty uczenia się” definiowane jako „to, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się”². Oksfordzki słownik języka angielskiego opisuje kompetencje jako „zdolność robienia czegoś z sukcesem lub skutecznie”³, natomiast Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna (ISO) jako „zdolność wykorzystania wiedzy i umiejętności w celu uzyskania zamierzonych rezultatów”⁴. Te pozornie proste definicje pozostawiają sporo miejsca na dyskusję, bo jak zdefiniować „coś”, co jest do zrobienia i co znaczy „z sukcesem lub skutecznie”?

Dla celów niniejszej analizy warto dokonać rozróżnienia pomiędzy trzema perspektywami postrzegania kompetencji: edukacyjną, zawodową i organizacyjną. Z perspektywy edukacyjnej kompetencja określa, co dana osoba potrafi zrobić po zakończeniu określonego procesu edukacyjnego, w odniesieniu do standardu stanowiącego racjonalne oczekiwania w tym zakresie. Kompetencje w kontekście edukacyjnym często rozumiane są jako synonim pojęcia „umiejętności”, choć w rzeczywistości ich znaczenie jest szersze – dotyczą całego szeregu zdolności odpowiadających celom programu nauczania (nie ograniczają się do kompetencji związanych z pracą). Z perspektywy zawodowej „kompetencja” dotyczy tego, co dana osoba jest w stanie zrobić, aby skutecznie wykonywać zawód. Może to stanowić standard minimum albo poziom odpowiedni do prowadzenia samodzielnej praktyki w zawodzie. Z kolei perspektywa organizacyjna rozumienia pojęcia „kompetencje” definiuje to, co jest potrzebne osobie zatrudnionej w konkretnej instytucji (organizacji). Oczywiście jest zatem wpływ kontekstu funkcjonowania tej organizacji, jej celów, misji itp. Kompetencja z tej perspektywy może dotyczyć standardów i zachowań stanowiących „normę minimum” lub standardów, do których należy aspirować (albo obu tych opcji). Projekt ComProCom, a co za tym idzie i niniejszy artykuł koncentrują się na perspektywie zawodowej postrzegania pojęcia „kompetencje”.

Dalsze rozróżnienie pojęciowe w odniesieniu do kompetencji, dokonane między innymi przez Mansfielda (1989), Erauta (1998), dotyczy tzw. perspektyw „wewnętrznych” i „zewnętrznych”. Perspektywa wewnętrzna (indywidualna, oparta na atrybutach badanej osoby) dotyczy właściwości lub kompetencji (umiejętności, wiedza, zachowania, postawy, motywacje itd.), które dana osoba posiada i dzięki którym może działać kompetentnie w różnych sytuacjach zawodowych. Kompetencje tego rodzaju można postrzegać jako „przynależące do danej osoby”. Perspektywa zewnętrzna z kolei dotyczy tego, co dana osoba jest w stanie zrobić, aby uzyskać rezultat uznawany za profesjonalny (społeczna, oparta na efektach). Kompetencje w tym znaczeniu „przynależą do kontekstu”, opisując kompetentne działania, a nie umiejętności przyczyniające się ich wykonania. Podejście wewnętrzne jest powszechnie stosowane w Ameryce Północnej jako narzędzie opracowania treści programów kształcenia

² Instytut Badań Edukacyjnych, Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji, Warszawa 2011, s. 31.

³ <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/competence> [09.05.2016]

⁴ International Standards Organisation, International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons. Geneva 2012.

zawodowego, podczas gdy w Europie służy głównie do informowania o kompetencjach organizacyjnych. Koncepcja ta ma swoje mankamenty. Przede wszystkim „posiadanie kompetencji” nie zawsze jest równoznaczne z „byciem kompetentnym”. Podejście zewnętrzne (oparte na efektach działania) jest bardziej powszechne w Europie, służy do wspierania modeli szkolenia i oceny na podstawie efektów pracy. Jedną z popularniejszych wersji podejścia opartego na działaniu (analiza funkcjonalna) była szeroko stosowana, szczególnie w Wielkiej Brytanii, ale promowały ją również agencje europejskie: CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) i ETF (European Training Foundation)⁵. Niedoskonałość podejść zewnętrznych polega na opisie tylko i wyłącznie tego, co osoba kompetentna powinna być w stanie zrobić. Zupełnie pomijana jest kwestia, jak ten stan osiągnąć. Schematy kształcenia i/lub szkolenia, prowadzące do uzyskania wymaganych kompetencji, definiowane są dodatkowo i nie wchodzą w treść opisu standardu. Opisy kompetencji oparte na zadaniach i funkcjach zawodowych krytykowane są również za zbyt wąskie obszary zawodowego, co jest szczególnie niekorzystne w przypadku prac wyższego stopnia złożoności.

Trzecie rozróżnienie pojęciowe „kompetencji” dotyczy modeli opartych na tzw. zawodach ograniczonych/zdefiniowanych (ang. *bounded*) i modeli odśrodkowych (ang. *centre-outwards*). Pierwszą grupę odzwierciedlają standardy mające na celu katalogowanie zawodów na przykład zgodnie ze standardem ISCO (Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów). Służą licencjonowaniu tzw. zawodów regulowanych, dla których wymagania ściśle definiują przepisy prawa. Tego typu opisy zwykle dotyczą kompetencji dla określonych ról zawodowych, definiowanych w kategoriach funkcji zawodowych. Do każdej funkcji mają zastosowanie odrębne standardy. Skutkuje to zestawem kluczowych standardów dla zawodu lub branży uzupełnianych szczegółowymi standardami dla różnych ról czy specjalizacji.

Model odśrodkowy z kolei zakłada, że role i funkcje, jakie podejmują praktycy konkretnego zawodu, mogą się między sobą różnić oraz mogą ewoluować na skutek przemian społecznych, rozwoju technologicznego, rozwoju kariery zawodowej. Zawód określany jest w kategoriach pojedynczego standardu, bez próby mapowania szczegółowych funkcji i zadań. Standardy odśrodkowe są zazwyczaj „uniwersalne”, tzn. mają zastosowanie do wszystkich możliwych ról (brak dodatkowych standardów dla specjalizacji w odróżnieniu od modelu zawodu ograniczonego). Możliwe są również podejścia hybrydowe.

Standaryzacja kompetencji – przegląd metodologii w wybranych krajach UE

Polska – krajowe standardy kompetencji zawodowych. Prace nad standaryzacją kompetencji zawodowych, trwają w Polsce od blisko 20 lat. Zainicjował je projekt PHARE (1998–2000) *Projektowanie i testowanie metodologii tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. Rezultatem projektu była pierwsza metodologia

⁵ Np. model Mansfielda-Schmidta: Mansfield B., Schmidt H. (2001), *Linking VET standards and employment requirements*. Turin, European Training Foundation.

projektowania standardów kwalifikacji zawodowych, łącznie z zestawem narzędzi badawczych oraz pierwsze standardy kwalifikacji dla 8 zawodów, określonych przez resort pracy. Prace kontynuowano w ramach dwóch kolejnych projektów współfinansowanych ze środków PHARE, a następnie w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich *Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych* (2006–2007), który zaowocował zbiorem 200 standardów kwalifikacji zawodowych.

Nowa generacja standardów kompetencji zawodowych (już nie kwalifikacji) wypracowana została w ramach ostatniej z inicjatyw podjętej przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* (2012–2013)⁶. W ramach projektu udoskonalono metodologię określania standardów kompetencji zawodowych, m.in. zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego⁷. Zaproponowano znacznie uproszczoną strukturę standardu, tak aby była przyjazna dla różnych grup użytkowników, głównie pracodawców. W ramach projektu przygotowano 300 standardów kompetencji zawodowych, które opisano trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, przy czym do standaryzacji wybrano kompetencje uzyskiwane przede wszystkim w toku edukacji pozaformalnej i nieformalnej (Bednarczyk i in., 2014).

Metodologia opracowania standardów kompetencji zawodowych w Polsce łączy metodę opartą na badaniach (analiza zadań) i metodę ekspercką (delficka). Polskie standardy kompetencji są określane na podstawie informacji zebranych podczas badań terenowych na stanowiskach pracy. Na podstawie zgromadzonych wyników badań zespół ekspertów opracowuje roboczy opis standardu kompetencji zawodowych. Jest od poddawany kilkuetapowej procedurze oceny i weryfikacji przez ewaluatorów i recenzentów posiadających doświadczenie zawodowe w zawodzie objętym standaryzacją oraz rekomendacje uznanych organizacji branżowych, placówek naukowych, uczelni lub szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodzie. W fazie końcowej standard jest zatwierdzany przez tzw. komisję branżową i wprowadzany przez MPiPS do bazy danych⁸.

Odnosząc się do koncepcji i modeli kompetencji znanych i stosowanych w Europie, polskie podejście wykorzystuje koncepcję zorientowaną zawodowo, z hybrydowym podejściem zewnątrzno-wewnętrzny. Polskie standardy określają, co dana osoba jest w stanie zrobić w praktyce (podejście zewnętrzne oparte na analizie zadań zawodowych), ale z drugiej strony kompetencje są opisywane w kategoriach umiejętności, wiedzy, kompetencji osobistych i społecznych. Jest to raczej model zawodów ograniczonych (*bounded*) niż odśrodkowych (*centre-outwards*), choć każdy standard jest uniwersalny.

Dzięki zmodyfikowanej w roku 2012 metodologii nowa generacja standardów kompetencji zawodowych wpisała się w szersze działania strategiczne realizowane na

⁶ <http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl> [25.02.2016].

⁷ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

⁸ www.kwalifikacje.praca.gov.pl [dostęp 08.03.2016].

rzecz budowy zintegrowanego systemu kwalifikacji (ZSK)⁹. Zgodnie z jego podstawowym założeniem, kwalifikacje nadawane w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej będą równocenne¹⁰.

Krajowe Standardy Zawodowe w Wielkiej Brytanii. Funkcjonujący w Wielkiej Brytanii system edukacji i szkoleń zawodowych można scharakteryzować jako system otwarty, z widoczną konkurencją pomiędzy „dostawcami” kwalifikacji na rynek i organami zajmującymi się ich potwierdzaniem¹¹. System kształcenia i szkolenia zawodowego (poza edukacją zawodową na poziomie szkolnictwa wyższego) jest społecznie postrzegany jako posiadający niższy status niż edukacja ogólna lub uniwersytecka, czego nie zmieniły nawet kolejne reformy. Prace nad formalnym systemem standardów kompetencji (Krajowe Standardy Zawodowe – *National Occupational Standards*, NOS) rozpoczęto w latach 80. XX wieku i dotyczyły one zawodów na poziomie 4 EQF i niżej. Stanowiły część krajowej inicjatywy na rzecz reformy kwalifikacji zawodowych, poprawy ich zakresu i lepszego dostosowania do potrzeb gospodarki. Pierwotnie zatwierdzono 200 branżowych podmiotów do opracowywania standardów, a następnie liczbę tę zmniejszono do 21 Branżowych Rad ds. Umiejętności (*Sector Skills Council*).

NOSy stanowiły w Wielkiej Brytanii podstawę Krajowych Kwalifikacji Zawodowych (NVQ), które z kolei przez ponad 20 lat definiowały dla kształcenia i szkolenia zawodowego brakujące na rynku kwalifikacje. Dla kwalifikacji na poziomach EQF do 4 włącznie, standardy kompetencji zostały w Wielkiej Brytanii opracowane. Bardziej niejednolita sytuacja panuje dla zawodów na poziomach 5–7. Wiele NOS jest dziś ocenianych jako zbyt normatywne, szczegółowe i choć na przestrzeni lat wprowadzono stopniowe ulepszenia, ogólny obraz sektora VET w kategorii konceptualizacji kompetencji bazuje na modelu sprzed 30 lat! Ostatnie zmiany dotyczące ram kwalifikacji i staży zawodowych sprawiły, że NOSy straciły na znaczeniu. Od roku 2008 ani kwalifikacje zawodowe, ani specyfikacje staży zawodowych nie muszą nawiązywać do treści NOS. W roku 2013, w odpowiedzi na niezadowolenie użytkowników z wysokiego poziomu normatywności i szczegółowości NOS, wprowadzono nowe standardy praktyk zawodowych. Jest bardzo prawdopodobne, że wprowadzenie dalszych reform spowoduje zniknięcie NOS w obszarach, w których nie mają silnego wsparcia przedstawicieli branży.

Poza systemem formalnym istnieje w Wielkiej Brytanii również silna tradycja tzw. zawodów samorządnych (ang. *self-governing professions*), z których większość działa poza bezpośrednią kontrolą państwa, a za standardy wykonywania pracy w tych zawodach odpowiadają stosowne podmioty branżowe. W ciągu ostatniej dekady eksperymentują one z bardziej innowacyjnymi i elastycznymi rozwiązaniami

⁹ Projekt „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowany w latach 2010–2015 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych; www.kwalifikacja.edu.pl [dostęp 10.03.2016].

¹⁰ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. z 2016, poz. 64.

¹¹ W różnych częściach Wielkiej Brytanii występują różnice w systemach VET i kwalifikacji. Większość elementów opisanych tutaj ma zastosowanie w całym kraju.

dotyczącymi standaryzacji kompetencji, bardziej odpornymi na dezaktualizację treści towarzyszącą zmianom warunków praktyki zawodowej. Ta nowa generacja brytyjskich standardów kompetencji zyskuje coraz więcej zwolenników, głównie jako wsparcie procesów oceny zmierzającej do potwierdzenia kwalifikacji lub uzyskiwania licencji.

Greckie profile zawodowe. Inicjatywa na rzecz standaryzacji kwalifikacji zawodowych (w formie profili zawodowych) pojawiła się w Grecji w roku 2000. Zgodnie z greckim prawem profile zawodowe określa się jako „wszystkie działania zawodowe, które kształtują cel pracy w zawodzie lub specjalizacji, jak również właściwą wiedzę, umiejętności i zdolności potrzebne do realizacji tych działań”¹². Tak jak w przypadku Polski i Wielkiej Brytanii, zainicjowana została ogólnie przez organy państwowe i wiązała się z kształtowaniem krajowej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, w tym obszernych ram legislacyjnych i instytucjonalnych. W latach 2008–2010, w ramach projektu krajowego, opracowane zostały 202 profile zawodowe, które zgodnie z przyjętą metodologią oparto na opisach procesów pracy w formie analizy funkcji zawodowych. W treści greckich profili zawodowych wyróżnia się trzy obszary: opis treści zawodu, wymagane kompetencje oraz (w odróżnieniu od polskich standardów) ścieżki edukacyjne gwarantujące nabycie kompetencji oraz metody ich oceny. Zawierają ponadto odniesienia do europejskich systemów klasyfikacji ISCED (maksymalnie poziom 4), EQF i ECVET.

Metodologia wykorzystywana do opracowania profili zawodowych w Grecji to, podobnie jak w przypadku Polski, połączenie metod eksperckich (delfickiej) i badawczych (badań terenowych na stanowiskach pracy). Technika Delphi, stosowana do analizy zawodowej, przebiega na czterech poziomach: kluczowe funkcje zawodowe, działania zawodowe, zadania zawodowe oraz wiedza, umiejętności i zdolności. Jak wynika z analizy greckiego raportu krajowego, profile zawodowe są zorientowane zawodowo, z elementami zarówno modelu wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Prezentują podejście do zawodu raczej typu ograniczonego (*bounded*) niż odśrodkowego (*centre-outwards*).

Kompetencje jako element krajowych ram kwalifikacji w Irlandii. Idea kompetencji jest w Irlandii powszechnie znana i stosowana, choć nie funkcjonują w tym kraju standardy ani profile zawodowe, podobne do tych w krajach opisanych wyżej. Kompetencje są nierozzerwalnym elementem specyfikacji kwalifikacji zgodnej z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji (NFQ). Efekty uczenia się dla danej kwalifikacji definiują, co uczący się powinni wiedzieć, rozumieć i być w stanie zrobić. Kwalifikacje mogą być zorientowane praktycznie lub oparte wyłącznie na wiedzy. Specyfikacje charakteryzujące daną kwalifikację są następnie interpretowane w formie programów nauczania. Agencja krajowa ds. edukacji ustawicznej i szkoleń (*Further Education and Training Authority* – SOLAS) jest odpowiedzialna zarówno za sektor

¹² Ustawa nr 3879/2010 – Law 3879/2010 (Official Issue 163/A/21.9.2010) on the „Development of Lifelong Learning and other provisions”.

ustawicznej edukacji zawodowej (w tym za praktyki i staże zawodowe), jak i informacje dotyczące rynku pracy. Zatwierdzanie specyfikacji kwalifikacji zawodowych to obszar odpowiedzialności krajowej agencji ds. kwalifikacji i zapewnienia jakości (*Quality and Qualifications Ireland – QQI*).

W celu zagwarantowania maksymalnego dostosowania do wymagań gospodarczych i społecznych definiowanie kwalifikacji poparte jest w Irlandii badaniami wymogów branżowych w zakresie wymagań dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji dla konkretnych obszarów lub zawodów w branży. Analiza potrzeb opiera się na wynikach prac badawczych realizowanych przez organy krajowe i branżowe. Podejścia stosowane przez różne organy branżowe różnią się między sobą i uwzględniają różne modele (wewnętrzne i zewnętrzne). Tak jak w Wielkiej Brytanii, przykłady wpisujące się w „główny nurt” reprezentują podejście zewnętrzne, odśrodkowe, uniwersalne. Irlandzkie schematy kompetencji najczęściej odnoszą się do ciągłego rozwoju zawodowego, bez powiązania z jakimikolwiek standardami zawodowymi (definiującymi działania czy zadania osoby wykonującej dany zawód).

Nierozzerwalność kompetencji i standardów kształcenia zawodowego – przykład Niemiec. Niemcy posiadają jedną z najstarszych i najbogatszych w Europie tradycji konceptualizacji pojęcia „kompetencja”, które w zaleceniach niemieckiej rady edukacyjnej pojawiło się już w latach 70. XX wieku. Idea *Kompetenz*, stosowana w systemie edukacji, opiera się na holistycznym rozumieniu tego pojęcia jako „zdolności” danej osoby. Jej aktualna definicja to „połączenie wiedzy, metod, umiejętności i zdolności społecznych i osobistych na rzecz zdolności do działania”¹³. W przypadku szkoleń w miejscu pracy (w toku kształcenia dualnego), częściej używana jest koncepcja zdolności zawodowej (*berufliche Handlungsfähigkeit*). Jest ona szersza i bardziej zintegrowana w swej strukturze niż model kompetencji funkcjonalnych stosowany w Wielkiej Brytanii. Podobne założenia przyświecają koncepcji tzw. kompetencji w działaniu (*Handlungskompetenz*), które w Niemczech zastosowano w krajowych ramach kwalifikacji (DQR działają w formie struktury o czterech obszarach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne oraz autonomia i samodzielność).

Tak jak w przypadku Irlandii, w Niemczech idea kompetencji jest szeroko stosowana, choć brak osobnych standardów zawodowych – poza standardami odnoszącymi się do programów szkolenia (*Berufsbilder*). Na mocy ustawy o szkoleniu zawodowym (z 1969 r., znowelizowana w 2005 r.) określone zostały przepisy i standardy dotyczące wstępnej edukacji zawodowej w systemie dualnym (*Ausbildungsordnungen*), jak i wymogi dla stanowisk wyższego szczebla np. mistrz, czy specjalista (*Fortbildungsordnungen*). Zasady nadawania tytułów mistrza czy specjalisty (poziom 6 DQR/EQF i wyższe) określają wymogi dotyczące przystąpienia do egzaminu, jego treść i procedura. Brak regulacji dotyczących treści i procesu kształcenia. Dostawcy mogą projektować kursy dowolnie – według swojego uznania, a kandydaci spełniający kryteria wstępne mogą być oceniani bez potrzeby przygo-

¹³ KMK (2004), Bildungsstandards der Kultursministerkonferenz. Munchen, Luchterhand.

towania formalnego. Kilka niemieckich branż, m.in. branża chemiczna, wodociągowa i informatyczna, opracowało ramy kompetencji niezależne od przepisów dotyczących szkoleń czy egzaminów zawodowych. Nie stanowią one zamienników obowiązujących wymogów i standardów szkolenia, ale mogą być fundamentem alternatywnych, pozaustawowych ścieżek szkoleniowych i form certyfikacji, szczególnie w odniesieniu do wyższych poziomów kompetencji.

Krytyczna analiza sytuacji bieżącej. Powyżej zaprezentowano różne koncepcje i podejścia do pojęcia kompetencji. Dowodzą one, że nawet systemy wewnątrz jednego kraju nie są jednolite. Pod względem pojęciowym modele niemiecki i austriacki charakteryzują się ujęciem najbardziej holistycznym, postrzegają kompetencje jako zestaw szeroko rozumianych zdolności warunkujących kompetentne działanie. Odzwierciedlają zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne rozumienie pojęcia kompetencji z dominującą perspektywą odśrodkową w formułowaniu opisów kompetencji. Jest to cecha łącząca koncepcję niemiecką z koncepcją obowiązującą w brytyjskich i irlandzkich zawodach wyższego szczebla (powyżej poziomu 4 EQF). Na przeciwnym krańcu skali znajduje się brytyjski model standardów zawodowych NOS dla zawodów prostszych (do poziomu 4 EQF). Reprezentują one podejście zewnętrzne, a koncentrując się na funkcjach i zadaniach, odzwierciedlają koncepcję zawodu ograniczonego (*bounded*). Rozwiązania polskie i greckie są bliższe modelowi brytyjskiemu niż niemieckiemu, choć prezentują połączenie wymiaru wewnętrznego i zewnętrznego. Model polski w swojej najnowszej formie wyraża bardziej całościową koncepcję kompetencji.

Pod względem operacyjnym zaprezentowane podejścia do procesu opisywania kompetencji można podzielić na takie, które stosują osobne standardy zawodowe (Polska, Grecja i Wielka Brytania) i takie, gdzie definiowanie kompetencji zawodowych jest bezpośrednio włączone w proces tworzenia opisów standardów edukacyjnych i programów nauczania (Austria i Niemcy) lub w proces definiowania kwalifikacji powiązanych z ramami krajowymi (przypadek Irlandii).

Spośród krajów użytkujących odrębne standardy zawodowe, system polski wydaje się być bardziej otwarty, doradczy, podczas gdy system grecki łączący się bezpośrednio z akredytacją programów kształcenia zawodowego jest stosunkowo mało elastyczny, skoncentrowany na zawodach prostszych (poniżej poziomu szkolnictwa wyższego). Pod niektórymi względami odpowiada to oryginalnym celom systemu NVQ w Wielkiej Brytanii. Standardy zawodowe w Wielkiej Brytanii, mające niegdyś podobny status do greckich profili zawodowych, mają aktualnie charakter głównie doradczy, stanowiąc źródło informacji m.in. dla podmiotów opracowujących kwalifikacje. W pewnych przypadkach (np. Wielkiej Brytanii) zarówno kwalifikacje, jak i programy kształcenia zawodowego na stanowisku pracy można definiować bez jednoznacznego odnoszenia się do krajowych standardów i odwrotnie – standardy kompetencji powstają niekiedy zupełnie poza krajowymi systemami kształcenia i szkoleń zawodowych (np. Wielka Brytania, Irlandia, w mniejszym stopniu Niemcy).

W toku przeprowadzonych analiz nie znaleziono dowodów potwierdzających wyższość któregośkolwiek z rozwiązań. Doświadczenia brytyjskie sugerują, że choć

odrębnie funkcjonujące standardy zawodowe mogą sprzyjać elastyczności i innowacyjności oraz konkretnym zastosowaniom opisów kompetencji (np. ocena dla celów certyfikacji), ich opracowywanie i utrzymywanie jest czasochłonne i wymaga dużych nakładów finansowych. Może też sprzyjać fragmentarycznemu podejściu do wstępnego kształcenia zawodowego (kształcenie raczej na konkretne stanowisko, niż przygotowanie do szeroko rozumianej i długoterminowej kariery zawodowej).

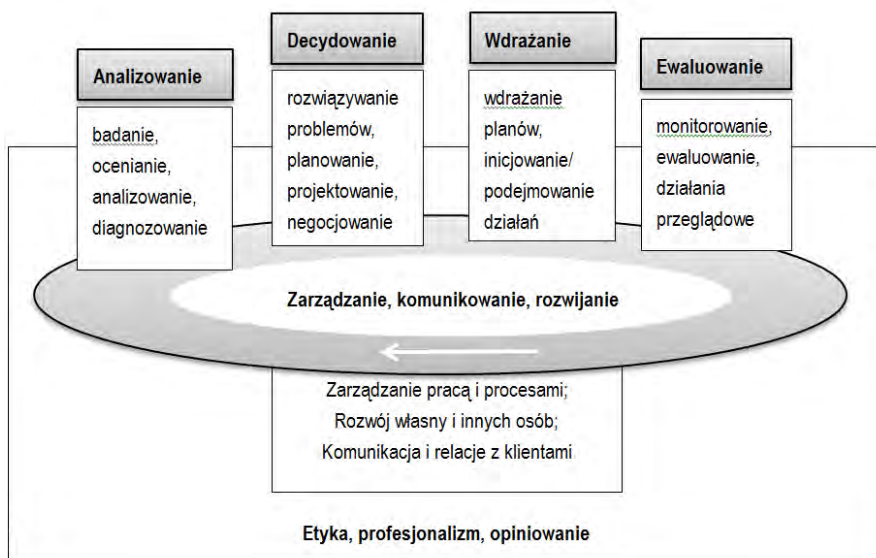
Na podstawie powyższych obserwacji można wnioskować, że model kompetencji występujący aktualnie w Niemczech, Austrii czy Irlandii wydaje się właściwszy dla wstępnego kształcenia zawodowego, natomiast model oparty na odrębnych standardach zawodowych (opracowywanych poza systemami kształcenia zawodowego) – można wskazać jako preferowany w przypadku rozwoju zawodowego osób obecnych już na rynku pracy, w tym certyfikacji ich kompetencji. Oba podejścia mogą być równie skuteczne zarówno w angażowaniu interesariuszy rynku pracy, jak i w zapewnieniu właściwego odzwierciedlenia potrzeb pracodawców w systemach edukacji i szkoleń zawodowych. Dotychczasowe doświadczenia różnych krajów i branż wskazują, iż pracodawcy i pracownicy chętniej angażują się na rzecz opracowywania programów kształcenia zawodowego i definiowania kwalifikacji, niż w proces rozwoju bardziej abstrakcyjnej dla nich formy, jaką są standardy kompetencji zawodowych (np. CEDEFOP, 2009).

Propozycja międzynarodowego partnerstwa ComProCom. Przedstawiciele instytucji z sześciu krajów europejskich podjęli współpracę zmierzającą do opracowania i pilotażowego testowania nowego podejścia do procesu tworzenia opisów kompetencji zawodowych, które zapewni ich lepsze dopasowanie do realiów funkcjonowania zawodów w praktyce. Mając na względzie doniesienia literaturowe (głosy krytyki użytkowników dotychczas funkcjonujących rozwiązań), przykłady najlepszych nowatorskich podejść testowanych przede wszystkim w Wielkiej Brytanii oraz doświadczenie własne i rezultaty badań przeprowadzonych w pierwszym etapie projektu ComProCom, do prac nad metodologią opisu standardów kompetencji partnerstwo przyjęło cztery założenia, które scharakteryzowano wyżej. Są to:

- Perspektywa zawodowa definiowania kompetencji, oznaczająca skoncentrowanie się na tym, co dana osoba jest w stanie skutecznie wykonać, pracując w zawodzie;
- Zewnętrzny sposób postrzegania kompetencji jako opisujących kompetentne działania w szerokim kontekście warunków wykonywania pracy (a nie zestaw wiedzy, umiejętności lub innych atrybutów osoby);
- Koncepcja odśrodkowa, oznaczająca skupienie się na najważniejszych – kluczowych elementach (zasadach, standardach, normach) warunkujących skuteczne funkcjonowanie w zawodzie lub obszarze zawodowym (zamiast prób określenia szczegółowych zadań i procesów mających zastosowanie dla konkretnych ról i stanowisk pracy);
- Ujęcie uniwersalne zawodu lub obszaru zawodowego, oznaczające wymóg przygotowania takiego opisu standardu, aby miał zastosowanie we wszystkich możliwych kontekstach pracy zawodowej, specjalizacjach.

Wypracowane w ramach projektu założenia metodologiczne na dalszym etapie prac zostaną wykorzystane przez instytucje partnerskie do opracowania standardów kompetencji dla konkretnych, wybranych przez siebie obszarów działalności

zawodowej (w przypadku Polski będzie to zarządzanie innowacjami). Początkowo głównym rezultatem projektu będzie coś, co można nazwać modelem niestandardowym. Model ten oparty jest o cykl projektowy i odzwierciedla wyniki badań dotyczących opracowania opisów kompetencji dla 40 zawodów, w sposób niezależny od jakichkolwiek ogólnie przyjętych modeli czy programów krajowych (Lester, 2014). Badania wykazały, że niektóre zawody lub obszary zawodowe można opisać lepiej dzięki horyzontalnemu ujęciu kilku obszarów ich funkcjonowania, charakterystycznych dla czterech etapów cyklu projektowego, tj.: analizowanie, podejmowanie decyzji, wdrażanie, ewaluowanie.



Rys. 1. Cykliczny model strukturyzacji standardu kompetencji zawodowych (Lester, 2014)

Zastosowanie powyższego modelu oraz założeń dotyczących pojęcia „kompetencje” może przynieść konkretne korzyści i szanse na rozwój w poszczególnych krajach, np. dzięki oparciu standardów na ogólnych zasadach i normach, zamiast na szczegółowej analizie zadań (czyli dzięki przejściu od modelu zawodu ograniczonego do modelu odśrodkowego), polskie standardy mają szansę na dłuższe zachowanie aktualności. W przypadku Grecji projekt przyniesie pierwsze w tym kraju opisy kompetencji dla zawodów powyżej 4 poziomu EQF. Da też szansę na wypracowanie nowego modelu profilu zawodowego, który będzie bardziej spójny i zwarty niż stosowane aktualnie.

Promując większą spójność między różnymi europejskimi i krajowymi narzędziami przejrzystości i uznawalności, wspierając uznawanie i poświadczenie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, prace w ramach projektu przyniosą wkład w rozwój europejskiego obszaru umiejętności i kwalifikacji.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K. i Woźniak I. (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. Radom: ITeE – PIB.
2. CEDEFOP (2009), *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
3. Delamare Le Deist F., Winterton, J. (2005), *What is competence?* Human Resource Development International, 8(1): pp. 17–36.
4. Eraut M. (1998), *Concepts of Competence*, *Journal of Interprofessional Care* 12 (2), pp. 127–139.
5. European Communities (EC) (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
6. Instytut Badań Edukacyjnych (2011), *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, Warszawa.
7. International Standards Organisation (2012), *International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons*. Geneva, ISO.
8. KMK (2004), *Bildungsstandards der Kultursministerkonferenz*. München, Luchterhand.
9. Kwiatkowski, S.M. (red.) (2008), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa IBE.
10. Lester S. (2014), *Professional competence standards and frameworks in the UK*, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 39 (1), pp. 38–52.
11. Mansfield B., Schmidt H. (2001), *Linking VET standards and employment requirements*. Turin, European Training Foundation.
12. Mansfield, B. (1989), *Competence and standards*, in J. Burke (ed.) *Competency based education and training*, pp. 26–36. Lewes: Falmer Press.
13. Mitchell L., Boak G. (2009), *Developing competence frameworks in UK healthcare – lessons from practice*, *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), pp. 701–717.
14. Religa J., Lester S. (2016), *Models and uses of competence in six countries' VET systems*. ComProCom project publication, available from www.comprocom.eu.
15. Winch C. (2014), *Know-how and knowledge in the professional curriculum*, in M. Young and J. Muller (eds.) *Knowledge, expertise and the professions*, pp. 47–60. Abingdon: Routledge.

dr Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
jola.religa@itee.radom.pl

dr Stan Lester

Stan Lester Developments, Taunton, United Kingdom
s.lester@devmts.co.uk

Open Badges – an innovative tool for validation of competences in organizations

Open Badges – innowacyjne narzędzie do walidacji kompetencji w organizacjach

Key words: Open Badges, microcredentials, e-portfolio, validation of competences.

Słowa kluczowe: Otwarte Identyfikatory Kompetencji (Open Badges), mikropoświadczenia, e-portfolio, walidacja kompetencji.

Streszczenie. Przedstawiono możliwości wykorzystania Otwartych Identyfikatorów Kompetencji (Open Badges) do poświadczania i walidacji osiągnięć edukacyjnych i zawodowych osób dorosłych przez organizacje publiczne, prywatne oraz pozarządowe. Identyfikator jest cyfrowym znakiem graficznym, który zawiera i daje wirtualny dostęp do opisu osiągnięć edukacyjnych oraz zawodowych jego posiadacza. Wydawca Identyfikatora jest instytucją poświadczającą fakt uzyskania opisywanych kompetencji. Posiadacze Identyfikatorów mają możliwość upublicznienia ich w sieci, gdzie interesariusze mogą się z nimi zapoznawać. Od strony technologicznej umożliwia to internetowa infrastruktura opracowana przez Mozillę i udostępniona na zasadzie open source.

The construction of the Open Badge. Technology and infrastructure of Open Badges, which was founded in 2011–2013 with the participation of the McArthur Foundation and Mozilla Foundation, supports the identification, documentation and validation of educational and professional achievement in virtual environment. An Open Badge, is an open technical standard created by Mozilla for describing skills and achievements accompanied by their visual representation. They are used to set goals, motivate, recognise skills/competences and present a variety of achievements in a variety of contexts. Open Badges are digital records that allow to track the history of their awarding. Therefore, it is possible to identify who awarded the badge, what the achievements were for which the recipient has received it. The Open Badge concept has evolved into a digital record of verified skills and competences, easy to present on the Internet, which contains metadata describing the person/institution/community awarding the badge, the criteria under which it was issued, and the evidence of meeting these criteria. Such form of data record allows users to present any compilation of their skills and competences in a structured format that is a characteristic feature of an Open Badge (Fig. 1).

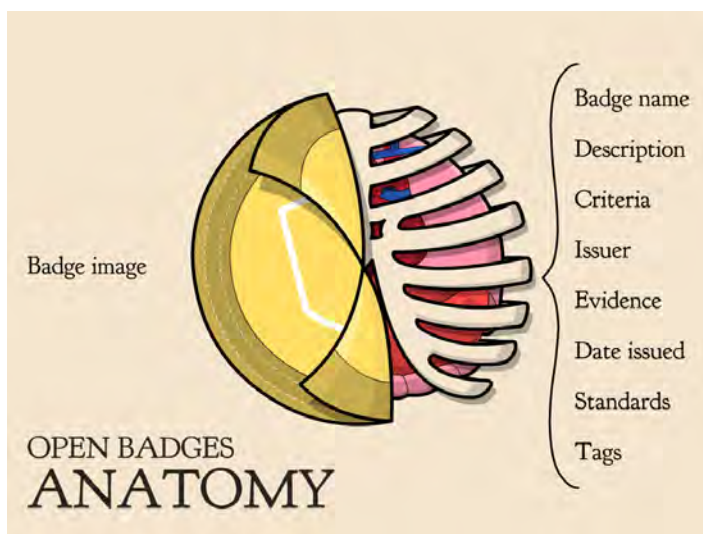


Fig. 1. Data embedded in an Open Badge

Source: <https://wiki.mozilla.org/Badges/FAQs> [access: 12.07.2016].

Open badges for public sector. The national system of qualifications / professional skills. National Qualifications Systems generally use two main instruments integrating system qualification: National Qualifications Framework and the National Register of Qualifications. When we refer the National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework (eight levels) it facilitates international comparison and recognition of certificates and diplomas. The task of the National Qualifications Register is to catalogue certificates and diplomas issued in the country, in at least three categories:

- 1) qualifications broadcast in the school system and in higher education;
- 2) qualification regulated outside the education system and higher education;
- 3) qualifications not regulated.

Open Badges can be issued in each of the above categories. In category 1. and 2. Open Badges will act as a „supplement” to the certificate and diploma, but the biggest role to play they have in the third category, containing the qualifications market, where they represent qualifications issued in non-formal and competencies acquired in an informal way. Depending on national arrangements, the standard description of a single Open Badge can be supplemented with the information necessary to place it in the Register of Qualifications, in particular in terms of reference to the level of the National and European Qualification Framework, which determines the managing Registry. In this way, you can turn on the system Open Badges to the National Qualifications System.

Open badges in support of public social assistance. *Professional and social rehabilitation and employment of persons with disabilities.* Technology and

infrastructure of Open Badges can play an important role in the vocational and social rehabilitation and employment of disabled persons. Vocational rehabilitation of disabled people is to prepare people with disabilities to obtain employment and work. As part of the vocational rehabilitation undertaken a number of actions that are designed to help people with disabilities return to the labour market. This way, they are also entered numerous amenities and tax relief because of employment of persons with disabilities, and also workshops are appointed for these people. Among people with disabilities is a lot of highly skilled workers who are ambitious, conscientious and hardworking. For many of them participation in typical educational activities is difficult or impossible.

The problem, which often meets people with disabilities is to find suitable jobs. Not everyone is able to cope with it alone. So, for many people with disabilities the opportunity to create employment are sheltered workshops and establishments of professional activity. With state aid to sheltered workshops, causes most active unions with disabilities is working in these places. The purpose of establishments of professional activity is professional and social rehabilitation of people with disabilities in an able-bodied workers. These are entities created mostly by the local government. Sheltered workshops and establishments of professional activity are places where it is possible to successfully develop a system Open Badges in the service of integration of people with disabilities with the rest of society. But the most important effect will be an increase in self-esteem of the disabled person, increase motivation to work and life based on their own strength.

The Open Badges in workplaces employing people with disabilities can certainly count on the financial support of the state as an important element of social and vocational rehabilitation.

Professional and social rehabilitation of prisoners. In every free market economy affected by the problem of unemployment it is difficult to provide prisoners with useful work and one which will be at least minimally profitable. Economically inefficient or very low profitable work undermines morale and the sense of work itself as a factor of social and vocational rehabilitation for convicted. Among the prisoners there is unemployment, despite the fact that the personnel of the prison is trying to look for partners in companies and encourage convicts to organize in penitentiaries cooperative work. Report on the situation in the prison system in the countries of Central and Eastern Europe¹ pointed to the directions of action to counteract unemployment among the prisoners. The following are the actions that the system Open Badges can potentially support:

- 1) adapt the profile of production to sales opportunities, taking into account the limitations of the characteristics of prison labour;
- 2) organizing production ventures with the participation of entities outside the prison;
- 3) organizing employment for convicted people on the basis of agreements with third parties;
- 4) granting permits for prisoners to set up their own businesses.

¹ Roy Walmsley, Development in the Prison Systems of Central and Eastern Europe, The Institute for Crime Prevention and Control affiliated with the United Nations, Helsinki 1995, HEUNI Paper No. 4, p. 27.

Open Badges in the vocational and social rehabilitation of prisoners could play a key role, as it provides not only the motivation to work in conditions of relative isolation, but also because after serving a sentence confirmation of competence in the form of Open Badges retain its universal and credible character, which may make it easier to find work and return to society.

Open Badges for uniformed services. Reconversion help and retraining, in the sense associated with the uniformed services (army, police, prison service, fire brigade, Customs and others), is the aid granted to redundant officers or departing for an early retirement. Competencies and qualifications held by those officers are often not particularly sought in the labour market, and specific habits acquired during years of service, can make a civilian job situation even worse. Former officers are a very large group of people in the so-called productive age. Therefore, the legislative authorities in individual countries, in order to meet the expectations of officers, take action to develop a solution to exploit this potential. For example, officers can use the help in retraining (qualification courses, internships and apprenticeships, other forms of training), career counselling and placement services provided by the institutions that have permission for those kind of vocational activities.

The authentication of a acquired during service former officer skills, using the Open Badges system, by a competent unit of the uniformed services, would create a professional profile with great potential, clear and credible for civilian employers, increasing the chances of employment.

Open badges for private companies. Human resources development and recruitment process. In area of personnel management or recruitment process Open Badges can be used in:

- *system of motivation* – badges may be granted e.g. for their participation in projects implemented in the company innovation, commitment to the promotion of business, special contribution to the development of contacts with customers, successful sales, success in the management, team building, etc. Earning badges can positively motivate workers, and collection of badges may be the reason to build pride and self-esteem raising good titleholders. It not without significance is the potential influence of badges to build a good atmosphere and healthy competition and reduce the incidence of burnout. For your benefit will increase efficiency, building transparency in rewarding achievements illustrate badges employees and employee development. In motivating employees to become increasingly important gamification technique, which are inspired by computer role-playing games. The technique is based on achieving the satisfaction of overcoming challenges, to participate in the competition, being a leader, to participate in fruitful cooperation;
- *assessment system of employees, promotion and salaries* – badges can be used for planning career paths and careers in the company, in conjunction with steps professional advancement, commissions and salaries;
- *internal training system* – analysis badges allow workers to detect „skills gaps” and preparing the internal training dedicated to specific needs of employees in connection with their duties and functions performed in the company;

- *knowledge and competences management system* – encouraging employees to display badges on their internal corporate profiles (intranet) will identify areas of knowledge and competence in the company. Information about the competence of employees obtained in the company and outside the company, will allow to optimize the allocation of projects, tasks and professional roles and to build teams of diverse but complementary competencies;
- *recruitment process* – Open Badges can be very helpful in the recruitment process. They facilitate contact between employers and employees because of its transparency. They also show all aspects of the employee professional life and life experience so that they give a complete picture of the skills and any other educational achievements of a person. Traditional methods of presenting educational attainment and professional are not as user friendly as Open Badges.

Brand development/reputation. In politics of brand development, ecosystem Open Badges can be used to:

- *gain recognition for the efforts of employees* – there are badges for organizations particularly conscious workers (e.g. the British sign „Investor in People”), increasing the chances of an organization to attract and recruit individuals with greater powers than competitors.
- *gain recognition for economic performance* – organizations and enterprises receive badges for results in business (e.g. the sign „Poland Now”), which proves their market position and competitiveness.
- *gain recognition for his contribution to culture, society, the environment and safety* – e.g. badge „Merit for the Protection of Human Rights” was established by Decree of the President of the Republic of Poland of 2 November 2009. As honourable mention and can be transmitted to citizens of the Republic of Polish, citizens of foreign states, organizations or institutions established on Polish territory or abroad, for special achievements in the field of human rights protection.
- *gain recognition for lifetime achievements* – e.g. The Plaque of Honour Griffin West Pomeranian suitable individuals, local government units, NGOs, legal persons and organizational units not having legal personality which all activities of the professional, social and public or carrying out its tasks for the Region West-Pomeranian remarkably contributed to the economic, cultural and social development of Western Pomerania.

Building a network of cooperation. Networks linking organizations and enterprises contributes to increase opportunities to share knowledge and information, allow for mutual learning and are an important source of innovation. On the one hand we can speak about companies using various networking within the framework of cooperation with the manufacturing processes, services or trade, on the other – for local and regional network systems created by organizations and enterprises, and supported by public institutions for the common good.

In both cases, the networking with mutual issuing and recognition Open Badges can reduce the phenomenon of fragmentation and duplication of issued badges. Network badges will increase the transparency of competences occurring in the area of network cooperation, and employees of these organizations and companies will have an easier way to develop their skills and career paths and vocational education.

Network partners may choose to establish a common Open Badges, not associated with the brands of individual institutions constituting the network, but the brand itself Networks. As a result, there could be space occupational and educational mobility characterized by a high degree of flexibility movement of people and resources. Networking in the application of the ecosystem Open Badge, even though it may meet with resistance organizations who are afraid of losing their own brand or support and legitimacy of competing organizations through partnership on the same network, and do not want to share their own know-how, poses obvious advantages for themselves organizations, their customers, the public administration and social partner.

There are a variety of objectives and solutions in the creation and functioning of the networks. We can spot the differences depending on what facilities they create and for what purpose. These may include: the territorial network; cooperation networks; network services; branch network; targeted networks; educational networks; project network, etc.

In practice there may be cases where the network having the features of more than one type. It also happens that networks evolve and eventually converted into other networks. In this case, increase the repertoire of the Open Badges issued within the network.

New business models creation/support of innovation in companies. Employers implementing the Open Badge System provide stimulus to incentivize continuous improvement of skills of its staff. Personal development of each employee becomes real through the acquisition of various Open Badges for professional and other achievements. Moreover, Open Badge system can be used to promote the company, build and present its current level of the intellectual potential. Dissemination the badges also allows organisations to create new business models. This can be done by increasing the company's presence in the virtual space especially the place where meets employers, employees and other stakeholders of specific sector in which the organization operates.

The use of Open Badges can not only gain recognition among workers, but can also increase the market competitiveness of the company. Each badge issued by the company gives new opportunities acquire customers and creates new connections between the company and its potential clients and future collaborators. Importantly, this mechanism is working even if the employee changes the jobs. The connection between confirmed by the employer work skills using the Open Badges works to the advantage of always and everywhere when an employee uses his badges. This helps to build a good business reputation and gaining more potential customers.

Open Badges for third sector organisations. Local groups. The use of Open Badges leads to the decentralization of validation and recognition of professional competence. Perhaps this is the first effective tool for non-formal, open acknowledgment educational achievements. This method is particularly suited to the development of local learning environments and is particularly useful for non-governmental organi-

zations, associations or informal groups. With the abandonment of the principle that the confirmation of competence and broadcasting skills is the domain of formal educational institutions and professional associations, we gain the ability to certify the knowledge and skills of local (witness may e.g. Non-governmental organization, an association, a group of environmental, local government, „smart city”, etc.). In addition, certification of „smaller” learning outcomes and their visualization in the form of Open Badges makes it easier to fit the profile sought employee competence to the specific requirements of a particular, often awkward work, but is available in smaller, local companies. With the development of technology and infrastructure Open Badges there is a need to provide counselling services for local and individual learning environments – career counselling environment.

Charities. Charities organizations, associations and foundations can use the Open Badges to measure the results of their work and to use this evidence to gain new funding or promoting their business. An additional benefit of using Open badges by such organizations is the low cost of issuing badges and very simple way of dissemination. Badges seem to be an excellent tool for preparing refugees for life in a new country. Apart from the possibilities of transferring important information during training adaptation issuing badges should motivate and encourage refugees to greater integration in the new location.

Can be particularly useful in situations when the badges confirmed by a range of achievements need not be global or national, but only local. Issuing badges by local informal groups or local government allows deep rooting in the local consciousness. It's the perfect way to integrate local environment, raising awareness allowed by local problems and ways of solving them.

Summary. Open Badge is a digital sign graphics, which contains a description of educational and / or professional achievements, certified by a credible organization. Holders of Open Badges have the full opportunity to publicize them on the Web, where stakeholders can get acquainted with them. From the technological side, it allows web infrastructure developed by Mozilla and shared on an open source. By means of the Open Badges we can illustrate individual stories of learning and professional achievements, creating a virtual CV available for potential employers, providers of various forms of education and other stakeholders.

After just a few years after the end of the HASTAC contest (2013), we can count far more than 14 thousand larger organizations all over the world, independently issuing the Open Badges. Among them are well-known enterprises, cultural organizations, schools, territorial units and many other types of organizations (e.g. NASA, Samsung, Microsoft Educator Network, IBM Authorized Training, YMCA of Greater New York, Michigan State University, Peer to Peer University). There are more than 20 large innovative web platforms technically supporting the publication and dissemination of Open Identifiers Competence (e.g. Youtopia, Makewaves, OpenBadgeFactory, Open Badge Academy, BadgeKit, BadgeCulture, P2PU Badges, WP Badger, and others). This way there is an opportunity to create a community and

technological environment for the achievement of a new non-formal quality, open validation of educational attainment and professional.

Currently around the world there are many projects being realized with the Open Badges, Digital Badges and educational attainment microcredentials. Open Badges very dynamically develop in the United States and Australia as well as in the United Kingdom. Still, this is a new idea and needs a broad campaign of disseminating.

Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom is a member of the consortium implementing the project „Open Badge Network” – ERASMUS+ project No. 2014-1-DE01-KA200-000675, which is important for the dissemination in Europe technology and infrastructure of Open Badges. The leader is Beuth-Hochschule für Technik (Germany), the other members of the consortium are: Cambridge Professional Development Ltd (United Kingdom), EDEN (United Kingdom), Dienst Uitvoering Onderwijs (Netherlands), Digitalme (United Kingdom), ARTES (Italy). The supporting partner is The University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI). The project is implemented from September 2014 to August 2017.

Bibliography

1. Finkelstein J., Knight E., Manning S., *The Potential and Value of Using Digital Badges for Adult Learners*, American Institutes for Research, 1000 Thomas Jefferson St., NW. Washington, DC 20007, July 16, 2013, https://lincs.ed.gov/publications/pdf/AIR_Digital_Badge_Report_508.pdf [access: 09.05.2016].
2. Grant S., *What Counts as Learning: Open Digital Badges for New Opportunities*, Digital Media and Learning Research Hub. Irvine, CA. August 2014, s. 12 [access: 02.05.2016].
3. Knight E., *Open Badges for Lifelong Learning*, The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University, in collaboration with The MacArthur Foundation. Working Document (White Paper). Updated: 8/27/2012. <http://bit.ly/EKwhitepaper>, s. 3 [access: 10.05.2016].
4. *Open Badges. Competency Credentials for a Digital World*. https://www.totaraalms.com/sites/default/files/resources/open_badges_guide_totara.pdf, 2015, [access: 15.05.2016].
5. Walmsley R., *Development in the Prison Systems of Central and Eastern Europe*, The Institute for Crime Prevention and Control affiliated with the United Nations, Helsinki 1995, HEUNI Paper No. 4.
6. Woźniak I., Nowakowski M., *Poświadczenie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych za pomocą otwartych identyfikatorów kompetencji (Open Badges)*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej, Nr 48/2016, s. 101–106.

dr inż. Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji
– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu
ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

mgr Michał NOWAKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji
– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu
michal.nowakowski@itee.radom.pl

Badania oczekiwanych przez pracodawców kompetencji zawodowych mechanika pojazdów samochodowych w Polsce, Niemczech i Portugalii

Research on employers' expectations towards professional competences for the occupation 'A car mechanic' in Poland, Germany and Portugal

Słowa kluczowe: analizy porównawcze, badanie potrzeb, kompetencje zawodowe, mechanik pojazdów samochodowych, stanowiska pracy, przedsiębiorcy.

Key words: comparative analyses, needs analysis, professional competences, car mechanic, work posts, entrepreneurs.

Abstract. The need for forecasting the demand for professional qualifications, creation of a common system of vocational qualifications and their recognition in the EU countries was the reason for conducting the research *Erasmus + project: Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market*. Diagnostic studies among employers in three European countries and a comparative study of expected professional competences for a car mechanic occupation in Poland, Germany and Portugal made it possible to identify the similarities and differences in the expectations of the labour market.

Wprowadzenie. Różnorodność systemów kształcenia zawodowego w państwach UE powoduje, iż uzyskane w wyniku kształcenia formalnego kompetencje zawodowe w jednym kraju nie są wprost uznawane w innym państwie UE, bowiem są niedostosowane do potrzeb europejskich pracodawców. Przedsiębiorcy z krajów UE, poszukujący pracowników, nie są w stanie ocenić, jakie kwalifikacje zawodowe towarzyszą formalnym dokumentom potwierdzającym kwalifikacje w danym zawodzie, a absolwenci szkół zawodowych/pracownicy mają z tego powodu utrudniony dostęp do europejskiego rynku pracy.

Analiza porównawcza kwalifikacji zawodowych wymaganych przez pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich wskaże na elementy wspólne i różnice potrzeb kompetencyjnych pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich.

Celem badań było pozyskanie aktualnych informacji z rynku pracy od pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich o wymaganiach kompetencyjnych pracowników zatrudnionych na typowych stanowiskach pracy w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych oraz analizowanie wyników badań pod kątem zbieżności i różnic ww. oczekiwań.

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

Jakie kompetencje zawodowe mechanika pojazdów samochodowych są oczekiwane przez pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich?

Jakie występują zbieżności i różnice w oczekiwanych kompetencjach zawodowych ww. zawodu wśród europejskich pracodawców?

Metodyka badań międzynarodowych. W badaniach zastosowano następujące metody badań: analiza dokumentów (Maszke A.W., 2004, s. 197), sondaż diagnostyczny (Łobocki M., 2004, s. 256).

W badaniach wykorzystano definicje kluczowych pojęć stosowanych w badaniach zawodozawczych¹:

- Kompetencje zawodowe to wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.
- Kompetencje społeczne to zdolność autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym oraz kształtowania własnego rozwoju, z uwzględnieniem kontekstu etycznego.
- Kompetencje kluczowe rozumiane jako wiedza, umiejętności i postawy odpowiednie do sytuacji, niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Badania prowadzono dwuetapowo:

I etap – badania oczekiwanych kompetencji zawodowych osób pracujących w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych w Polsce, Niemczech i Portugalii.

Badania diagnostyczne prowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu (bezpośredniego lub telefonicznego). Badania rozpoznawcze do opracowania narzędzia badawczego prowadzono poprzez analizę dokumentów (wymienionych w wykazie literatury) i badania teoretyczne prowadzono w ramach projektu europejskiego Erasmus+ nt. *Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market* (Rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy) transVETjob².

Kwestionariusz diagnostyczny składał się z 7 części:

1. Typowe stanowiska pracy w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych.
2. Wykaz zadań zawodowych w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych.
3. Wykaz kompetencji zawodowych.
4. Opis kompetencji zawodowych (wiedza, umiejętności, kompetencje personalne).
5. Profil kompetencji kluczowych.
6. Słownik pojęć.
7. Charakterystyka respondentów.

¹ Na podstawie: Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych. Projekt B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Materiały szkoleniowe – instruktażowe. Wybór i opracowanie H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Woźniak, T. Kupidura, ITeE – PIB w Radomiu. Na prawach rękopisu, 2013 r., s. 34.

² Projekt Erasmus nt. Rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy”, transVETjob, realizowany przez partnerstwo instytucji: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna w Ostrołęce, Instytut Technologii Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. w Ostrołęce, Handwerkskammer Erfurt, Niemcy, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelon, Portugalia, 2015–2018.

Respondenci udzielali odpowiedzi w skali 5-stopniowej: „zbędne – mało ważne – istotne – ważne – bardzo ważne”, wstawiając znak „X” w odpowiednim miejscu tabeli oraz mogli proponować własne zapisy w pozostawionych w tym celu wolnych miejscach kwestionariusza.

Doradcy (zespół projektowy partnera niemieckiego z Handwerkskammer) uznali wiedzę dotyczącą kompetencji jako kluczową dla kształcenia zawodowego mechaników pojazdów samochodowych w Niemczech. W związku z tym, że wszystkie elementy wiedzy klasyfikowane były jako kluczowe, zostały wykluczone z badań.

Analiza wyników badań sondażowych prowadzona była w oparciu o wskaźnik ważności (skala 5-stopniowa, gdzie skali oceny bardzo ważne–ważne–istotne–mało istotne–zbędne” przypisano wartości „5–4–3–2–1”).

Wskaźnik ważności zadań i kompetencji zawodowych obliczono według wzoru³:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^5 L_i \cdot i}{\sum_{i=1}^5 L_i}$$

gdzie:

- W – wskaźnik ważności zadania,
- L_i – liczba respondentów wystawiających daną ocenę,
- i – wartość stopnia skali ($i = 1, 2, 3, 4, 5$).

Wartość wskaźnika ważności w zaokrągleniu równa bądź większa od wartości 3,5 wskazywała na ważność kompetencji do wykonywania zadań zawodowych w zawodzie. W związku z tym, że wiedza dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych w Niemczech jest kluczowa i nie była uwzględniana w badaniach sondażowych, to do analiz wyników badań przyjęto w badaniach dla wiedzy wskaźnik ważności o wartości „5”.

II etap – analiza porównawcza oczekiwań pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich w zakresie kompetencji zawodowych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych.

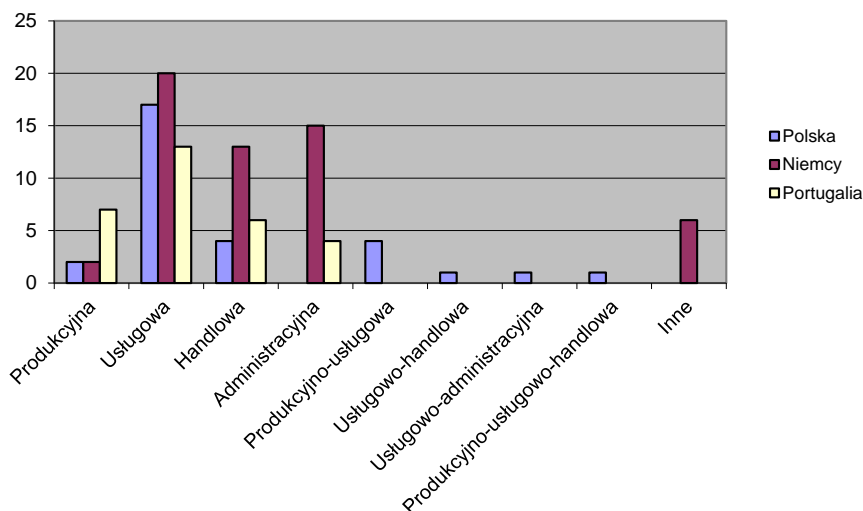
Analiza dotyczyła spójności opinii (wskaźnik ważności równy lub większy od wartości wskaźnika 3,5) i różnic (wskaźnik ważności wskaźnika poniżej 3,5) w oczekiwanych kompetencjach zawodowych osób zatrudnionych na typowych stanowiskach pracy w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych w Polsce, Niemczech i Portugalii.

Wartości wskaźników ważności kompetencji zawodowych dla trzech krajów przedstawiono w formie tabelarycznej. Wyróżniono w tabeli istotność kompetencji zawodowych.

Badania oczekiwanych kompetencji zawodowych osób pracujących w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych w Polsce, Niemczech i Portugalii, I etap badań. Do badań diagnostycznych wytypowano po 30 firm z Polski, Niemiec i Portugalii zatrudniających mechaników pojazdów samochodowych (ogółem 90 przedsiębiorstw). Badania przeprowadzono w II kwartale 2016 r.

³ *Opracowanie opisów standardów...*, op.cit., s. 68.

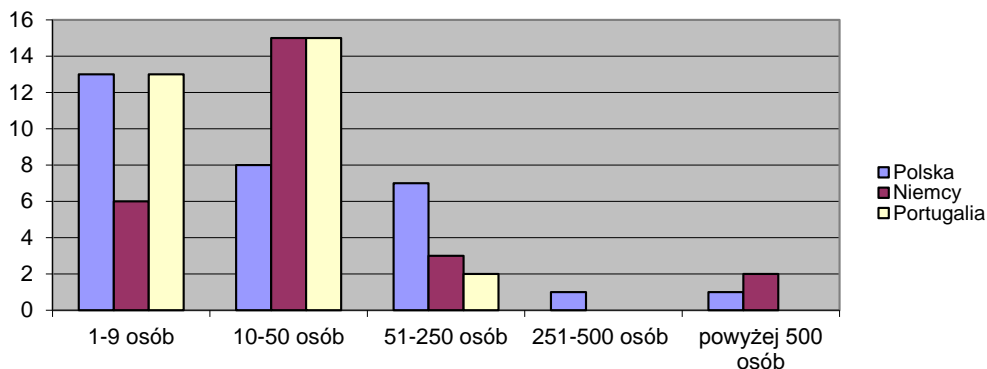
Charakterystyka badanych firm. Badane firmy reprezentowały wszystkie rodzaje działalności gospodarczej. Część firm prowadzi działalność mieszaną. Przedsiębiorstwa najczęściej prowadziły działalność usługową, najliczniej dominującą formą działalności na rynku.



Rys. 1. Rodzaj prowadzonej działalności gospodarczej badanych firm w Polsce, Niemczech i Portugalii

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów z badań partnerów projektu.

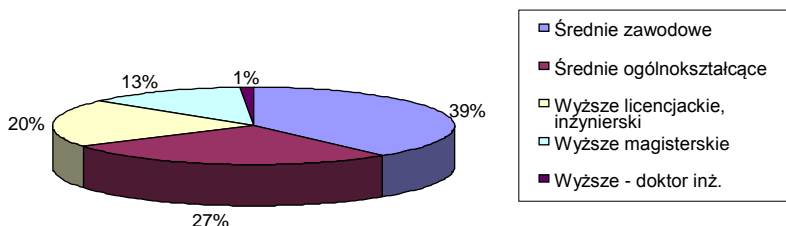
W badaniach uczestniczyły firmy z każdej grupy wielkości przedsiębiorstw. Dominowały małe i mikrofirmy (odpowiednio stanowiły 44% i 37%).



Rys. 2. Wielkość badanych firm w Polsce, Niemczech i Portugalii, wg liczby zatrudnionych

Źródło: opracowanie własne, na podstawie raportów z badań partnerów projektu transVETjob.

Charakterystyka respondentów badań, wybrane wyniki. Respondentami badań byli przede wszystkim mężczyźni (83%). Najliczniejszą grupę stanowili respondenci w przedziale wieku 21–40 lat (45%). Drugą co do wielkości grupą były osoby w wieku powyżej 40 lat (40%). Osoby młode w wieku 18–25 lat stanowiły 15% badanych firm.



Rys. 3. Wykształcenie respondentów biorących udział w badaniach

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów z badań partnerów projektu.

Najliczniejszą grupę respondentów stanowią osoby z wykształceniem średnim zawodowym i ogólnokształcącym (66%).

Badania prowadzono wśród osób, które zajmowały następujące stanowiska pracy: dyrektor zarządzający, prezes zarządu, właściciel firmy, mistrz, inżynier, technik mechaniczny, menadżer sprzedaży.

Identyfikacja istotnych umiejętności zawodowych mechanika pojazdów samochodowych oraz porównanie oczekiwań (zbieżności i różnice) według opinii pracodawców w wybranych krajach europejskich przedstawia tabela 1–3.

Analiza porównawcza oczekiwań pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich w zakresie kompetencji zawodowych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych, II etap badań. Kompetencje zawodowe mechanika pojazdów samochodowych uwzględniają dwa zagadnienia: diagnozowanie usterek pojazdu samochodowego oraz naprawianie podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych. Pracodawcy polscy, niemieccy i portugalscy uznali obie kompetencje zawodowe mechanika pojazdów samochodowych za bardzo ważne do wykonywania zadań zawodowych.

Istotność kompetencji zawodowych (umiejętności, kompetencji personalnych i społecznych), według opinii pracodawców, które powinien posiadać mechanik pojazdów samochodowych przedstawiają tab. 1–3.

Spójność opinii. Zbieżne opinie pracodawców dotyczą ważności umiejętności nr 3, 4, 7, 8, 9 (tab. 1) w zakresie diagnozowania usterek pojazdów samochodowych, Pracodawcy z Polski i Niemiec uznali za istotne umiejętności nr 1, 2, 5, 6, 10, 11 (tab. 1).

Tabela 1. Stopień ważności umiejętności, które powinien posiadać mechanik pojazdów samochodowych w zakresie diagnozowania usterek pojazdów samochodowych, zgodnie z opinią pracodawców

Lp.	Umiejętności	Polska	Niemcy	Portugalia
		Wskaźnik ważności		
1	Przestrzegać zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej, ergonomii, ochrony środowiska w zakresie diagnozowania podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych	4,4	4,4	2,5
2	Sporządzać zlecenie serwisowe pojazdu samochodowego do diagnostyki	3,5	4,2	3,3
3	Klasyfikować pojazdy samochodowe	3,6	4,3	3,7
4	Charakteryzować budowę pojazdów samochodowych oraz objaśniać zasady działania podzespołów i zespołów tych pojazdów	4,1	4,1	3,5
5	Przestrzegać norm dotyczących rysunku technicznego, części maszyn, materiałów konstrukcyjnych i eksploatacyjnych	3,8	4,2	2,7
6	Rozpoznawać elementy oraz układy elektryczne i elektroniczne	4,1	4,3	3,2
7	Stosować narzędzia i przyrządy pomiarowe do wykonania diagnostyki pojazdów samochodowych	4,1	4,5	3,7
8	Dobierać metody oraz określać zakres diagnostyki podzespołów i zespołów pojazdów	4,1	4,1	3,6
9	Wykonywać diagnostykę pojazdów samochodowych z użyciem przyrządów pomiarowych (silników, układów podwozia, nadwozia, ogumienia)	4,4	4,5	3,5
10	Interpretować wyniki badań diagnostycznych pojazdów samochodowych	4,3	4,4	3,4
11	Stosować programy komputerowe do diagnostyki pojazdów samochodowych,	4,1	4,5	3,1
12	Stosować przepisy ruchu drogowego i kierujących pojazdami	2,9	4,3	2,4
13	Podejmować i prowadzić działalność gospodarczą	2,7	4,3	2,5

Uwaga: umiejętności istotne (wskaźnik ważności równy, większy od 3,5) zaznaczono czcionką pogrubioną.

Źródło: opracowanie własne.

Różnice w opiniach pracodawców. Mało istotne są umiejętności dotyczące stosowania przepisów ruchu drogowego i kierujących pojazdami, zdaniem polskich i portugalskich pracodawców oraz podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej. Ponadto pracodawcy portugalscy uznali, że umiejętności nr 1, 2, 5, 6, 10, 11 są mało istotne do diagnozowania usterek w pojazdach samochodowych (wskaźniki ważności od 2,4 do 3,4).

Tabela 2. Stopień ważności umiejętności, które powinien posiadać mechanik pojazdów samochodowych w zakresie naprawiania podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych zgodnie z opinią pracodawców

Lp.	Umiejętności	Polska	Niemcy	Portugalia
		Wskaźnik ważności		
1	Przestrzegać zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej, ergonomii, ochrony środowiska w zakresie naprawy podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych	4,1	4,4	3,4
2	Posługiwać się dokumentacją techniczną maszyn i urządzeń	4,0	4,3	2,5
3	Posługiwać się rysunkiem technicznym podczas prac montażowych i instalacyjnych	3,7	4,3	3,1
4	Lokalizować uszkodzenia zespołów i podzespołów samochodów osobowych	4,6	4,5	3,6
5	Dobierać metody naprawy pojazdów samochodowych	4,4	4,4	3,7
6	Demontować zespoły i podzespoły pojazdów samochodowych	4,2	4,4	3,2
7	Dobierać zespoły lub podzespoły pojazdów samochodowych lub ich zamienniki do wymiany	4,1	4,5	3,8
8	Wymieniać uszkodzone zespoły i podzespoły pojazdów samochodowych z wykorzystaniem urządzeń i narzędzi warsztatowych	4,4	4,3	3,5
9	Dobierać materiały eksploatacyjne	4,0	3,5	2,4
10	Kontrolować jakość naprawy pojazdów samochodowych	4,2	4	3,9
11	Wykonywać okresową obsługę techniczną pojazdów samochodowych	4,1	4,3	3,6
12	Oceniać jakość wykonania naprawy i ustalać jej koszt	3,6	3,8	3,1
13	Sporządzać kosztorys naprawy	2,9	3,5	3,8

Uwaga: umiejętności istotne (wskaźnik ważności równy, większy od 3,5) zaznaczono czcionką pogrubioną.

Źródło: opracowanie własne.

Spójność opinii. Ważne dla pracodawców zatrudniających mechaników pojazdów samochodowych są umiejętności nr 4, 5, 7, 8, 10, 11 (tab. 2), Równie istotne dla pracodawców z Polski i Niemiec są umiejętności nr 1, 2, 3, 6, 9, 12. Natomiast dla pracodawców z Niemiec i Portugalii także umiejętność sporządzania kosztorysu naprawy (wskaźnik ważności odpowiednio: 3,5 i 3,8).

Różnice w opiniach pracodawców. Pracodawcy polscy uznali, że sporządzanie kosztorysu naprawy jest mało istotną umiejętnością mechanika pojazdów samochodowych (wskaźnik ważności 2,9).

Pracodawcy z Portugalii umiejętności nr 1, 2, 3, 6, 9 i 12 ocenili jako mało istotne do wykonywania zadań zawodowych (tab. 2).

Analiza porównawcza kompetencji personalnych i społecznych. W pracy zawodowej niezwykle istotna jest m.in. odpowiedzialność za wykonywane zadania, wrażliwość społeczna, otwartość na drugiego człowieka, współpraca zespołowa czy umiejętność rozpoznawania swoich luk kompetencyjnych. W tab. 3 przedstawiono porównanie istotności dla pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich kompetencji personalnych i społecznych mechanika pojazdów samochodowych.

Tabela 3. Stopień ważności kompetencji personalnych i społecznych istotnych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych, zgodnie z opinią pracodawców

Lp.	Kompetencje personalne i społeczne	Polska	Niemcy	Portugalia
		Wskaźnik ważności		
1	Ponosi odpowiedzialność za realizację zadań związanych z diagnostyką i naprawą pojazdów samochodowych	4,4	3,9	3,4
2	Jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań	4,0	3,9	3,3
3	Przestrzega tajemnicy zawodowej	3,8	4,2	3,9
4	Potrafi oceniać swoje działania i działania swojego zespołu oraz przyjmować odpowiedzialność za ich skutki w zakresie usług naprawy pojazdów samochodowych	4,1	3,9	3,9
5	Pracuje częściowo samodzielnie i podejmuje współpracę w zorganizowanych warunkach	4,2	4,1	3,6
6	Rozpoznaje własne potrzeby edukacyjne, aktualizuje swoją wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe	3,9	4,2	3,7
7	Potrafi radzić sobie ze stresem	3,9	4	2,7

Uwaga: umiejętności istotne (wskaźnik ważności równy, większy od 3,5) zaznaczono czcionką pogrubioną.

Źródło: opracowanie własne.

Spójność opinii. Pracodawcy wskazali, iż kompetencje personalne i społeczne nr 3, 4, 5, 6 (tab. 3) mają ważne znaczenie dla zatrudnienia pracownika. Istotne dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych z Polski i Niemiec są także kompetencje nr 1, 2, 7.

Różnice w opiniach pracodawców. Mało istotne do wykonywania zadań zawodowych mechanika pojazdów samochodowych, zdaniem pracodawców z Portugalii, są kompetencje nr 1, 2, 7.

Analiza porównawcza kompetencji kluczowych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych. Obok kompetencji zawodowych istotne dla pracodawców, w dobie rozwoju technologicznego, są postawy i umiejętności ustawicznego doskonalenia się, stosowania nowoczesnych technologii informatycznych czy rozwiązywania problemów, czyli kompetencje natury ogólnej. Kompetencje kluczowe⁴ są nieusuwalne,

⁴ Na podstawie: *Opracowanie opisów standardów...*, op. cit., s. 46.

a wartość wskaźnika ważności kreśli profil tych kompetencji dla zawodu w krajach partnerskich (tab. 4). Profil kompetencji kluczowych dla każdego kraju oddzielnie (zgodnie z opinią pracodawców), przedstawiono na wykresach 1–3.

Tabela 4. Stopień ważności kompetencji kluczowych istotnych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych, zgodnie z opinią pracodawców

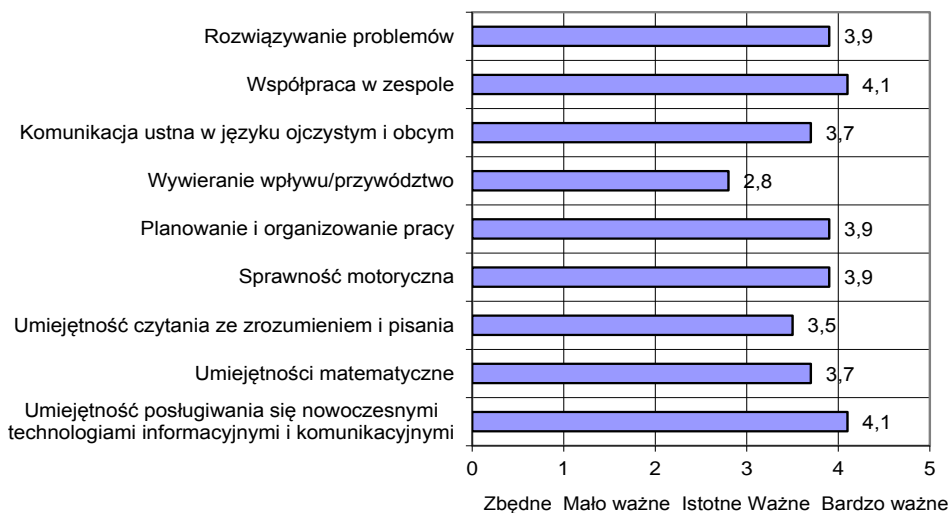
Lp.	Kompetencje kluczowe	Polska	Niemcy	Portugalia
		Wskaźnik ważności		
1	Rozwiązywanie problemów	4,4	3,9	3,6
2	Współpraca w zespole	4,1	4,1	3,8
3	Komunikacja ustna w języku ojczystym i obcym	3,4	3,7	3,4
4	Wywieranie wpływu/ przywództwo	2,8	2,8	3,1
5	Planowanie i organizowanie pracy	3,8	3,9	3,5
6	Sprawność motoryczna	4,2	3,9	3,6
7	Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania	4,1	3,5	2,8
8	Umiejętności matematyczne	3,2	3,7	2,5
9	Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi	4,4	4,1	3,2

Źródło: opracowanie własne.



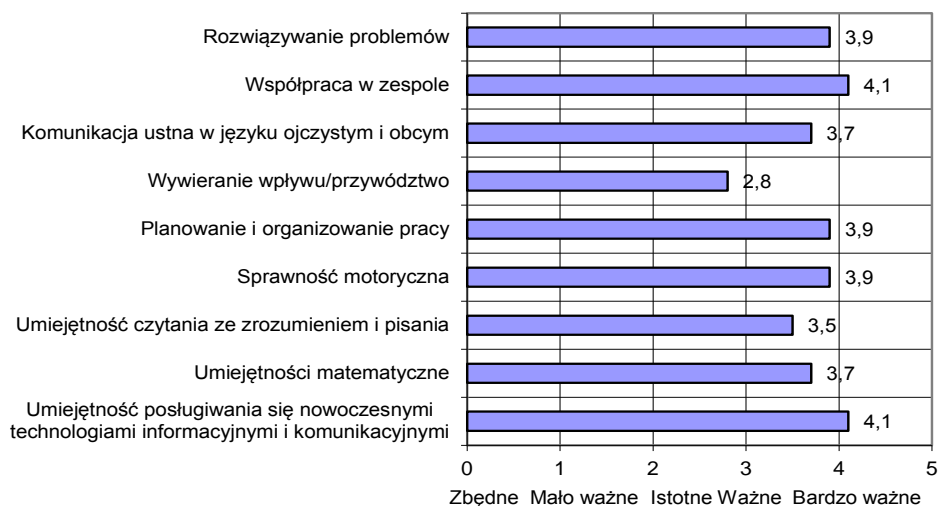
Wykres 1. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych – Polska

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych – Niemcy

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych – Portugalia

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie. Studium porównawcze kompetencji zawodowych, personalnych i społecznych oraz kluczowych wykonano na podstawie badań przeprowadzonych wśród przedstawicieli pracodawców zatrudniających mechaników pojazdów samo-

chodowych w Polsce, Niemczech i Portugalii. Analiza wykazała zarówno zbieżność w opiniach pracodawców, jak i różnice w ocenie istotności kompetencji pracowników zatrudnianych na typowych stanowiskach pracy w ww. zawodach.

Spójność/rozbieżność opinii w oczekiwanych przez pracodawców, z każdego kraju partnerskiego, kompetencji zawodowych wynika z ich doświadczeń w zatrudnianiu pracowników, wielkości firmy, różnego stopnia specjalizacji branżowej, popytu na produkt/usługę czy też innowacyjności firmy. Są one uwarunkowane specyfiką lokalnego, regionalnego lub krajowego rynku pracy, stopniem rozwoju technologicznego w danym kraju. Rozbieżności w oczekiwaniach pracodawców wynikać mogą także z posługiwania się, w każdym z krajów partnerskich, różnym sposobem opisu kompetencji zawodowych.

Mało istotne umiejętności stosowania przepisów ruchu drogowego i kierowania pojazdami, wg pracodawców polskich i portugalskich, wynikają jak sądzę z faktu, że większość przedsiębiorców z tych krajów nie wprowadziło do zakresu swoich usług tzw. doprowadzenia pojazdu samochodowego klienta do serwisu i odprowadzenia go po wykonanej usłudze. Badani pracodawcy z Polski i Portugalii uważają, że umiejętności zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej są także mało istotne. Opinie takie wynikają z faktu, że pracodawcy patrzą przez pryzmat kompetencji własnych pracowników a nie absolwentów szkół zawodowych/pracowników, którzy mogą prowadzić własną działalność gospodarczą.

Wiedza dotycząca zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej, ergonomii, ochrony środowiska w zakresie wykonywania zadań zawodowych mechanika pojazdów samochodowych (nieprzedstawiona w artykule), zdaniem pracodawców portugalskich jest ważna, natomiast stosowanie tych zasad i przepisów ocenili oni jako mało istotne. Pracownicy portugalscy wykonują zadania zawodowe pod kierunkiem i nadzorem przełożonego i dlatego nie są bezpośrednio odpowiedzialni za jakość wykonywanych zadań czy też sporządzenie zlecenia serwisowego i kosztorysu diagnostyki i naprawy pojazdu samochodowego, stąd być może niski wskaźnik ważności umiejętności.

Analiza porównawcza daje ogólny obraz istotności, oczekiwanych przez pracodawców w poszczególnych krajach, kompetencji zawodowych mechanika pojazdów samochodowych. Może być podstawą do dalszych badań zapotrzebowania pracodawców na pracowników o konkretnych kompetencjach, informacją dla ekspertów edukacji zawodowej formalnej i pozaformalnej do oceny/modernizacji programu nauczania czy szkolenia zawodowego.

Bibliografia

1. Catálogo Nacional de Qualificações, dostęp online (04.2016): www.catalogo.anqep.gov.pt.
2. Classificação Nacional das Profissões de Cabo Verde, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), dostęp online (04.2016): http://www.iefp.cv/files/Classificacao_Nacional_das_Profisses_CV_1P_2011.pdf.
3. Data sheet of Motor vehicle mechatronics technician, Federal Institute for Vocational Education and Training, Bonn 11.01.2016.
4. Education and Training 2020 Work Programme (Edukacja i Szkolenia 2020).

5. Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).
6. FDZ Methodenreport – the German Classification of Occupations 2010 – structure, coding and conversion table, Centre of the Federal Employment Agency, Nuernberg 2013.
7. http://eid.edu.pl/_upload/file/2013_10/ibe-raport-PIAAC-2013.pdf.
8. Informator o egzaminie potwierdzającym kwalifikacje w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych (723103). Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012, dostęp online: http://archiwum.cke.edu.pl/images/stories/0000000000000002012_informatory/informator_z038_723103_mps_popr2.pdf.
9. Sobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2004.
10. Maszke A.W.: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2004.
11. Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych. Projekt B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Materiały szkoleniowe – instruktażowe. Wybór i opracowanie H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Woźniak, T. Kupidura, ITeE – PIB w Radomiu. Na prawach rękopisu, 2013 r.
12. Program nauczania dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych, 723103 o strukturze przedmiotowej, typ szkoły: zasadnicza szkoła zawodowa, rodzaj programu: liniowy, KOWEzIU, Warszawa 2012.
13. Required competences for the typical jobs in professions electricians, car mechanics, transVETjob, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos 2016.
14. Requirements regarding professional competence for characteristic workplaces in the field of car mechanic (passenger cars) and electrician (energy and building service), transVETjob, Handwerkskammer Erfurt 2016.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. poz. 184).
16. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Dz. U. dnia 28 sierpnia 2014 r. Poz. 1145.
17. Rynko M. (red.): *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, IBE, Warszawa 2013.
18. Standard egzaminacyjny – czeladnik w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa, dostęp online: <http://www.zrp.pl/Dzia%C5%82alno%C5%9B%C4%87ZRP/O%C5%9Bwiatazawodowa/Egzmnny/Standardyegzaminacyjne/Wykazstandard%C3%B3wzaminacyjnych/tabid/288/language/pl-PL/Default.aspx>.
19. Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008.
20. Strategia Umiejętności OECD (OECD Skills Strategy), Better Skills. Better Jobs. Better Lives (OECD, 2012).
21. Wymagane kompetencje zawodowe na typowych stanowiskach pracy w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych, transVETjob, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna w Ostrołęce, Instytut Technologii i Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. w Ostrołęce, Ostrołęka 2016.
22. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
23. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym, ECVET – 2009/C 155/02.

mgr Iwona KACAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom
iwona.kacak@itee.radom.pl

Ocena kompetencji klinicznych przyszłych lekarzy i pielęgniarek – tradycyjny egzamin kliniczny i OSCE

Evaluation of clinical competence of future doctors and nurses – a traditional clinical examination and the Objective Structured Clinical Examination (OSCE)

Słowa kluczowe: egzamin kliniczny, OSCE, ocena kompetencji.

Key words: clinical exam, OSCE, assessment of competence.

Abstract

Introduction. One of the important tasks of universities preparing future doctors and nurses is their reliable verification. For both it is very important to assess students' skills made at the time of direct observation. It is used during the traditional clinical examination (TCE) or standardized exam (OSCE).

Aim of the study. Getting to know students' opinions on the TCE and the OSCE and the summary of their advantages and disadvantages.

Results. The most frequently indicated advantages of the TCE: you observe the behavior and attitudes of students in real-world – conditions under which one will work in the future and the disadvantages: random tasks of varying difficulty, different conditions and „opportunities” for individual students. Most often mentioned advantages of the OSCE: allows you to check a wide range of skills covering different fields, standardized examination, objective assessment. Its disadvantages: artificial conditions, fewer opportunities to observe students' attitudes, their spontaneous reactions, the high cost of preparing and conducting the examination.

Conclusion. Students who were examined in OSCE form often pointed out that the resulting assessment is fair. Both forms of the practical test have a number of advantages and disadvantages, however, OSCE is recommended more often. In Poland there are currently favorable conditions for the implementation of OSCE exam.

Wstęp. Bardzo ważnym aspektem przygotowania profesjonalistów do przyszłego zawodu jest nie tylko nacisk na przekazanie im stosownej wiedzy, która obecnie jest powszechnie dostępna i żaden zawód nie ma monopolu na jej posiadanie, niezmiernie ważne są odpowiednie umiejętności, a szczególnie istotne – właściwe postawy. W nowym podejściu do profesjonalizmu nie wystarczy być wyjątkowo biegłym w tym, co się robi, bo to można raczej nazwać doświadczeniem czy rutyną, trzeba jeszcze reprezentować właściwe podejście do tego co i jak się wykonuje. Jest to

kluczowe w przypadku zawodów medycznych, których przedstawiciele powinni cechować się szczególną odpowiedzialnością, uczciwością, właściwym podejściem do drugiego człowieka – nacechowanym empatią popartą umiejętnościami komunikacyjnymi. Praca większości z nich jest bowiem relacją z drugim człowiekiem, relacją, która powinna mieć charakter terapeutyczny.

Jednym z ważnych zadań uniwersytetów przygotowujących przyszłych przedstawicieli zawodów medycznych jest odpowiednia ich weryfikacja. Jest to odpowiedzialne zadanie, które ma na celu m.in. ochronę społeczeństwa przed niekompetentnymi lekarzami, pielęgniarkami, fizjoterapeutami i in.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. egzamin na kierunku lekarskim powinien sprawdzać efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności, a na kierunku pielęgniarskim również efekty w zakresie kompetencji społecznych. Wymagane jest zastosowanie zróżnicowanych form sprawdzania studentów adekwatnych do obszarów, które podlegają ocenie.

W celu sprawdzenia osiągnięcia efektów kształcenia w zakresie umiejętności (zarówno tych, które dotyczą komunikowania się, jak i proceduralnych) na obu kierunkach wymagana jest bezpośrednia obserwacja studenta demonstrującego umiejętność w czasie tradycyjnego egzaminu klinicznego (TCE – *traditional clinical examination*) lub egzaminu standaryzowanego (OSCE – *Objective Structured Clinical Examination*). Dopuszcza się także możliwość zastosowania egzaminu Mini-Cex jako modyfikacji OSCE.

Egzamin kliniczny w swej tradycyjnej formie polega na obserwowaniu przez egzaminatora pracy przyszłego lekarza bądź pielęgniarki w bezpośrednim kontakcie z chorym w warunkach szpitalnych. W trakcie kilkugodzinnego dyżuru student obejmuje całościową opieką (w zakresie swoich zawodowych kompetencji) jednego, przydzielonego mu pacjenta (co bezwzględnie musi zostać poprzedzone poinformowaniem pacjenta o tym fakcie oraz uzyskaniem od niego zgody). Na koniec dyżuru obserwator dokonuje podsumowania i oceny pracy zdającego.

OSCE jest formą oceniania, w której student demonstruje umiejętności kliniczne oraz wiedzę stojącą u ich podstaw w różnorodnych, symulowanych warunkach. Polega na ocenianiu kompetencji zdającego w oparciu o tzw. listę kontrolną (*checklist*) czyli listę zobiektywizowanych, szczegółowych kryteriów ewaluacji. Kiedy student rozwiązuje postawione przed nim zadanie – egzaminator prowadzi bezpośrednią obserwację i dokonuje bieżącej oceny. Osoba podlegająca ocenie przechodzi kolejno przez kilka stanowisk nazywanych stacjami, na których w ściśle określonym czasie powinna wykonać konkretne zadanie i zaprezentować wymagane umiejętności praktyczne. Jednym z podstawowych założeń tej formy egzaminowania jest stworzenie identycznych warunków dla wszystkich zdających. W związku z powyższym każdy student otrzymuje te same zadania i takie same instrukcje do ich wykonania, a oceny dokonują ci sami przeszkoleni obserwatorzy. W przypadku sprawdzania kompetencji przyszłych przedstawicieli zawodów medycznych można przygotować stacje z wykorzystaniem tzw. symulowanych pacjentów (SP), czyli przeszkolonych osób, które odgrywają przed studentem role w oparciu o opracowane wcześniej szczegółowe scenariusze. Na stacjach z udziałem symulowanych pacjentów można sprawdzać

praktyczne umiejętności kliniczne osoby zdającej (np. przeprowadzenie badania fizykalnego czy mierzenie ciśnienia), ale przede wszystkim jego kompetencje komunikacyjne, a nawet elementy postaw wobec drugiego człowieka. Do sprawdzenia umiejętności praktycznego zastosowania bardziej skomplikowanych czy inwazyjnych procedur medycznych wykorzystywane są różnego rodzaju fantomy i symulatory.

Mini-Cex (*Mini-Clinical Evaluation Exercise*) jest formą oceny umiejętności klinicznych dokonywanej w trakcie bezpośredniej obserwacji w warunkach rzeczywistych. Największy nacisk w tej formie ewaluacji położony jest na strukturę informacji zwrotnej od opiekuna, która powinna być dokonywana natychmiast po wykonaniu zadania (zebranie wywiadu z pacjentem, przeprowadzenie badania fizykalnego). Celem stosowania takiej oceny jest najczęściej pogłębienie umiejętności klinicznych i zwiększenie skuteczności stażysty, a nie selekcja osób w trakcie egzaminu. Możliwość zastosowania Mini-CEX do jednoczesnego oceniania większej grupy osób jest mocno ograniczona.

Najczęstszymi sposobami ewaluacji kompetencji klinicznych przyszłych lekarzy i pielęgniarek, jakie spotykamy w światowych standardach, również są te, które przewiduje polskie prawo.

W Stanach Zjednoczonych OSCE jest częścią każdego egzaminu dyplomowego przyszłych lekarzy, coraz powszechniej jest też dostosowywany do potrzeb kierunku pielęgniarstwa, natomiast dla większości polskich studentów ta forma egzaminu praktycznego jest nowym doświadczeniem.

Cel badania. Poznanie opinii studentów na temat egzaminów klinicznych: tradycyjnego oraz OSCE; Analiza różnic pomiędzy TCE i OSCE; Zestawienie zalet i wad obu form egzaminu praktycznego.

Materiał powstał w oparciu o analizę wypowiedzi studentów, którzy przystąpili do egzaminu tradycyjnego (kierunek pielęgniarstwa) i OCSE (kierunek lekarski), a także doświadczenie własne autorów pracy jako egzaminatorów w obu formach sprawdzania oraz uczestników egzaminu tradycyjnego.

Studenci zdający porównywane formy egzaminów klinicznych reprezentowali wprawdzie różne kierunki: pielęgniarstwa i lekarski, jednakże w obu przypadkach był to trzeci rok studiów, a egzamin obejmował podobne przedmioty kliniczne w zakresie odpowiadającym kompetencjom zawodowym absolwentów poszczególnych kierunków. Kierunek pielęgniarstwa w UJ CM ma duże doświadczenie w przeprowadzaniu TCE, a lekarski specjalizuje się w OSCE.

Studenci pielęgniarstwa zdają tradycyjny egzamin kliniczny po III roku studiów, tj. kończąc studia I stopnia i przystępując do egzaminu dyplomowego. Egzamin obejmuje umiejętności praktyczne z zakresu podstawowej oraz specjalistycznej opieki pielęgniarstwa. Studenci na wstępie losują profil oddziału (internistyczny, chirurgiczny lub pediatryczny), na którym zdają egzamin dyplomowy i w trakcie 6-godzinnego dyżuru, pod kontrolą egzaminatorów, obejmują opieką wylosowanego pacjenta. Egzaminator na podstawie bezpośredniej obserwacji prowadzonej w oparciu o ogólne kryteria oceny przewidziane regulaminem uczelni ocenia ich kompetencje kliniczne. Ostateczna ocena ustalana jest przez 3-osobową komisję egzaminacyjną. Egzamin dyplomowy dla kierunku pielęgniarstwa od wielu lat prowadzony jest w zbliżonej formie.

Egzamin OSCE łączący wiedzę i umiejętności kliniczne z kilku przedmiotów nauczania jednocześnie dla studentów III roku kierunku lekarskiego w Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego wprowadzono po raz pierwszy w 2015 roku. W roku 2016 obejmował on swym zakresem cztery przedmioty: propedeutykę interny, pediatrię, chirurgię oraz ginekologię. Przystąpiło do niego 258 studentów. Egzamin składał się z 12 stacji, a wszyscy studenci musieli przejść przez każdą z nich. Trzy stacje były poświęcone umiejętnościom komunikacyjnym studentów i polegały na zbieraniu przez nich wywiadów z symulowanym pacjentem (standardowy wywiad z osobą dorosłą, wywiad z osobą dorosłą z trudnościami komunikacyjnymi oraz wywiad pediatryczny – rozmowa z rodzicem chorego dziecka). Pozostałe 9 stacji sprawdzało umiejętność wykorzystania w praktyce podstawowych procedur klinicznych jak: badanie fizykalne (ogólne i szczegółowe), interpretacja wyników badań, EKG, założenie szwów, badanie ginekologiczne, badanie ciężarnej czy interpretacja sercowych oraz płucnych zjawisk osłuchowych na symulatorze. Na każdej ze stacji egzaminator (inny dla każdej ze stacji, ale ten sam dla każdego studenta) na podstawie bezpośredniej obserwacji w oparciu o szczegółowe kryteria opracowane osobno dla każdej z ocenianych umiejętności (*checklist*) oceniał opanowanie przez studenta danej umiejętności.

Na podstawie rozmów przeprowadzonych ze studentami oraz doświadczenia własnego autorów w przygotowaniu i przeprowadzaniu obu form egzaminu praktycznego, a także analizy literatury, opracowano zestawienie podstawowych różnic oraz zalet i wad tradycyjnego i strukturalizowanego obiektywnego egzaminu klinicznego.

Wyniki. Zalety i wady TCE wskazywane przez egzaminatorów poparte spontanicznymi wypowiedziami egzaminowanych studentów:

Zalety TCE:

- Umożliwia obserwowanie zachowania i postawy studenta w rzeczywistych warunkach, w jakich będzie pracował w przyszłości.
- Umożliwia ocenę zarówno wiedzy, umiejętności, jak i kompetencji społecznych (takich jak: poszanowanie godności i autonomii osób powierzonych opiece, przestrzeganie praw pacjenta, przejawianie empatii w relacji z pacjentem, podejmowanie współpracy z innymi studentami czy personelem oddziału).
- Sprawdza umiejętność organizowania pracy i radzenia sobie w nowych, do końca nieprzewidywalnych warunkach.

mam wrażenie, że zbyt mało czasu poświęciłam swojej pacjentce, ponieważ koleżanka poprosiła mnie o pomoc przy wykonywaniu toalety u innej pacjentki;

mój pacjent był po zabiegu powtórnej amputacji kończyny dolnej, jego stan emocjonalny bardzo utrudniał mi nawiązanie z nim kontaktu oraz zorganizowanie opieki.

- Daje zdającemu poczucie satysfakcji, że poradził sobie w rzeczywistości, co odzwierciedlają następujące słowa studentów:

jestem zadowolona, że udało mi się przelamać początkową niechęć mojej pacjentki; czuję, że moja pacjentka była zadowolona z opieki;

wylosowałam oddział, którego się najbardziej obawiałam, a mimo to dałam radę!

Wyniki. Wady TCE:

- Przypadkowe, losowe zadania, o różnym stopniu trudności, różne warunki i „szanse” dla poszczególnych studentów. Sami uczestnicy egzaminu ten zarzut formułowali w następujący sposób:

*mój pacjent miał więcej problemów niż pacjenci koleżanek;
mój pacjent był trudny;
u mojego pacjenta nic się nie działo i dlatego trudniej było mi się wykazać;
obawiałam się, że nie zdążę z udokumentowaniem całej pracy, bo miałam więcej do zrobienia niż inni;*

na egzaminie musiałam wykonać zabieg, którego nie miałam możliwości przećwiczyć wielokrotnie na zajęciach.

- Zmienność wyników oceny – ze względu na nieprzewidywalną ilość i rodzaj zadań, jakie będzie miał student do rozwiązania istnieją ograniczenia w opracowaniu bardzo szczegółowych kryteriów oceny, uwzględniających każdą wykonywaną przez niego czynność, prezentowaną wiedzę i postawy. W trakcie egzaminu niektórzy studenci, chcąc upewnić się, że egzaminator nie przeoczył jakiegoś elementu wykonywanej przez nich czynności, głośno mówili, co w danej chwili wykonują, np. podczas przygotowywania leków jedna ze studentek jednocześnie sprawdziła nazwę, dawkę, datę ważności leku i mówiła: „lek się zgadza, sprawdzam teraz dawkę leku i datę ważności”.

Zalety i wady OSCE wskazywane przez egzaminatorów kontra spontaniczne wypowiedzi egzaminowanych studentów:

Zalety OSCE:

- Umożliwia sprawdzenie szerokiego zakresu umiejętności obejmujących różne specjalizacje medyczne – przegląd najważniejszych kompetencji w „pigulce”.
- Egzamin standaryzowany, ocena zobiektywizowana.

Studenci w zdecydowanej większości byli zgodni co do tego, że egzamin jest sprawiedliwy, ale mimo to potrafili wskazywać czynniki zakłócające:

czynnik stresowy odgrywa dużą rolę;

często student jest bardzo zestresowany i przez to popełnia więcej błędów;

czasem stres bierze górę i trudno się skupić;

zbyt szczegółowo oceniane;

przez pośpiech (ustalony limit czasu – przyp. aut.) można zapomnieć niektóre rzeczy;

ciekawie zorganizowane badania choć rygorystycznie oceniane.

- Takie same warunki dla wszystkich zdających. Studencka wypowiedź na ich temat:

można pokazać swoje umiejętności w spokojnych warunkach.

Wady OSCE:

- Sztuczne warunki nie zawsze mogą w pełni oddać rzeczywistość. Sygnalizowali to również studenci:

z prawdziwym pacjentem jest inaczej;

nie mam zdolności aktorskich, nie lubię sztucznych warunków;

to są warunki sztuczne, w szpitalu jest inaczej z prawdziwym pacjentem;

niektóre umiejętności są sztucznie wykonywane.

- Mniejsze możliwości obserwowania postaw studentów, ich spontanicznych reakcji.
- Bardzo pracochłonny i czasochłonny zarówno na etapie przygotowania jak i realizacji, wymaga zaangażowania wielu egzaminatorów oraz symulowanych pacjentów. Studenci doceniali wysiłek asystentów i to, co Ci pierwsi wskazywali na wadę, w opiniach studentów było zaletą:

egzamin dobrze zorganizowany, nie gubiłem się mimo, że było dużo stacji;

każdy wiedział co ma robić;

instrukcje do każdej stacji były jasno przedstawione;

wszystko jest jasne dzięki tzw. mapce, którą dostajemy.

Tabela 1. Porównanie tradycyjnej formy egzaminu praktycznego i egzaminu typu OSCE

	TCE	OSCE
Rodzaj ocenianego zadania	Poszczególni studenci wykonują różne zadania o różnym stopniu trudności.	Wszyscy studenci mają do wykonania takie same zadania.
Osoba oceniająca	Różna dla poszczególnych grup studentów.	Te same do oceny tych samych zadań dla wszystkich studentów
Miejsce egzaminowania	Oddział szpitalny, realne warunki, podobne do tych, w jakich będą później pracować egzaminowani.	Warunki symulowane. Sale ćwiczeniowe, każde zadanie w innym pomieszczeniu.
Czas przewidziany na wykonanie zadania	Całościowy czas trwania egzaminu jest taki sam dla wszystkich studentów, ale nie ma określonego czasu na wykonanie poszczególnych procedur.	Ścisłe określony na wykonanie każdego zadania (odgórnie ustalona ilość minut przeznaczonych na każdą stację).
Stopień trudności	Zróżnicowany, w zależności od wylosowanego oddziału, stanu zdrowia pacjenta i możliwości współpracy z nim, rodzaju zleconych zabiegów.	Taki sam dla wszystkich.
Kryteria oceny	Odnoszą się bardziej do całości egzaminu niż do poszczególnych czynności. Dają większą swobodę osobie oceniającej.	Bardzo szczegółowe listy, które precyzyjnie określają, kiedy dana stacja (zadanie, procedura) może być zaliczona lub nie.
Rodzaj ocenianych efektów kształcenia	Możliwa nie tylko ocena umiejętności i wiedzy studenta, ale również jego kompetencji społecznych.	Głównie ocenia praktyczne umiejętności kliniczne i wiedzę studenta, a w ograniczonym stopniu jego postawy mimo wprowadzania stacji sprawdzających kompetencje komunikacyjne.
Zakres sprawdzanego materiału	Uzależniony od specyfiki jednego oddziału, ograniczony ilością schorzeń i problemów jednego pacjenta.	Szeroki, obejmujący wszystkie wymagane dziedziny.
Czas przygotowania egzaminu	Krótki: – uzyskanie zgody dyrekcji szpitala na przeprowadzenie egzaminu, powołanie członków komisji, przygotowanie dokumentacji egzaminu (np. listy obecności, protokoły, zadania), – zaplanowanie i przeprowadzenie losowania oddziału, – egzaminatorzy zazwyczaj dzień wcześniej zapoznają się z pacjentami przebywającymi na oddziałach, na których będzie odbywać się egzamin, pozyskują zgody pacjentów.	Długi: – wybór zadań dla studentów, – opracowanie scenariuszy do każdego zadania, – opracowanie szczegółowych list kontrolnych do każdego zadania, – szkolenie symulowanych pacjentów, – szkolenie obserwatorów, – przygotowanie dokumentacji (karty egzaminacyjne, listy obecności, „mapka” z kolejnością stacji dla każdego studenta).
Koszt przeprowadzenia egzaminu	Stosunkowo niski.	Wysoki: jednocześnie w przeprowadzeniu egzaminu zaangażowanych jest kilkadziesiąt osób: egzaminatorzy, SP, koordynator.
Specjalne wymagania lokalowe	– Egzamin odbywa się na wybranych oddziałach szpitalnych. – Wskazane aby w obrębie oddziału dostępna była sala seminaryjna, gdzie można np. omówić ze studentami	Uczelnia powinna dysponować dużą ilością małych pomieszczeń (odpowiadających co najmniej liczbie przewidzianych stacji) z dostępem z jednego korytarza, by koordynator mógł czuwać nad

	regulamin egzaminu, przeprowadzić losowanie zadania itp.	prawidłowością przebiegu egzaminu, a studenci sprawnie przemieszczali się od stacji do stacji. Powinien być też dostęp do większej sali, gdzie można omówić ze studentami regulamin egzaminu, podać warunki zaliczenia itp.
Ocena	W dużym stopniu subiektywna.	Zobiektywizowana.
Trudności/ /ograniczenia	Możliwość nie uzyskania zgody od chorego lub zmiany jego decyzji w dniu egzaminu, jak również nieprzewidywalność stanu zdrowia pacjentów (który może się gwałtownie zmienić).	Wysokie koszty, czasochłonność, wymagane zaplecze lokalowe i jednocześnie zaangażowanie wielu osób – duże przedsięwzięcie logistyczne. „Sztuczne” warunki.

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja. Jakkolwiek egzamin tradycyjny pozwala obserwować studenta w naturalnych warunkach i przedstawia wycinek jego rzeczywistej pracy, to ze względu na niosące ze sobą ograniczenia uczelnie medyczne w naszym kraju coraz częściej skłaniają się ku egzaminowi OSCE. Przegląd literatury dotyczącej egzaminów klinicznych również wskazuje na egzamin typu OSCE jako ten częściej rekomendowany. Oprócz zalet wymienionych przez autorów tego badania jak: możliwość sprawdzenia szerokiego zakresu materiału, standaryzacja i obiektywizm, wskazywane są również ukryte wartości wprowadzenia tej metody ewaluacji, którymi są: poprawa jakości kształcenia przez pogłębienie kompetencji asystentów opracowujących scenariusze i listy kontrolne do poszczególnych zadań, standaryzacja nauczania, poprawa komunikacji pomiędzy asystentami oraz wzrost ich satysfakcji zawodowej. Wśród studentów można natomiast zaobserwować przyrost umiejętności i satysfakcji.

Polscy studenci nie mają długoletnich doświadczeń z tą formą oceniania. Dla większości jest raczej nowością. Najdłuższe tradycje w tym względzie ma zakład Dydaktyki Medycznej UJ CM, który od ponad 15 lat prowadzi OSCE jako formę zaliczenia przedmiotu: laboratoryjne nauczanie umiejętności klinicznych, a od dwóch lat jako egzamin łączący umiejętności praktyczne z zakresu kilku przedmiotów nauczania: propedeutyki interny, chirurgii, pediatrii i ginekologii. Jednakowoż pojawiają się coraz liczniejsze doniesienia o próbach bądź zamiarach wprowadzania tej formy egzaminu również dla kierunku pielęgniarstwa.

Aktualnie w Polsce występują wyjątkowo korzystne warunki do wprowadzania egzaminów klinicznych typu OSCE. Dzięki wsparciu działalności polskich uczelni medycznych ze strony funduszy UE powstają m.in. Centra Symulacji Medycznej, które pozwalają znieść jedną z najpoważniejszych barier do jego wdrażania – odpowiednie zaplecze materialne i warunki lokalowe. Kolejnym ważnym krokiem do realizacji tych zamierzeń jest odpowiednie przygotowanie zasobów kadrowych uczelni poprzez szkolenia dla asystentów.

Wnioski: 1) Studenci, którzy zdawali egzamin OSCE, częściej wskazywali, iż uzyskana ocena jest sprawiedliwa i wiarygodnie różnicująca „lepiej przygotowanych”

od „gorzej przygotowanych”. 2) Obie formy egzaminu praktycznego mają szereg zarówno zalet, jak i wad, jednakowoż częściej rekomendowany jest OSCE jako wiarygodniej różnicujący i szerzej sprawdzający kompetencje studentów mimo pewnej „sztuczności”. 3) W Polsce istnieją obecnie dogodne warunki do wdrażania egzaminów typu OSCE.

Bibliografia

1. Dehghani A., Salsali M., Cheraghi M.A.: *Professionalism in Iranian Nursing: Concept Analysis*. International Journal of Nursing Knowledge, 2015 published online Mar 17.
2. Eman A., Elsayeda I., Amel A., Mona A., Mastoura K.: *The Impact of the Objective Structured Clinical Examination Approach for Clinical Evaluation Skills on the Student's Performance in Nursing College*. World Journal of Medical Sciences, 2014;11(4): 609–613.
3. Feickert J., Harris I., Anderson D., Bland C., Allen S., Poland G. i wsp.: *Senior medical students as simulated patients in an objective structured clinical examination: motivation and benefits*. Medical Teacher, 1992;14(2/3):167–177.
4. Harden R., Gleeson F.A.: *Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE)*. Medical Education, 1979;13(1):41–54.
5. Hargie O., Dickson D., Boohan M., Hughes K.: *A survey of communication skills training in UK Schools of Medicine: present practices and prospective proposals*. Medical Education, 1998;32(1):25–34.
6. <http://www.dziennikwschodni.pl/lublin/n,1000162168,przyszli-lekarze-zdaja-egzamin-osce-przed-kamerami.html> [dostęp: 23.02.2016].
7. Langendyk V., Mason G., Wang S.: *How do medical educators design a curriculum that facilitates student learning about professionalism?* Journal of Medical Education, 2016;7:32–43.
8. Liao K.C., Pu S.J., Liu M.S., Yang C.W., Kuo H.P.: *Development and implementation of a mini-Clinical Evaluation Exercise (mini-CEX) program to assess the clinical competencies of internal medicine residents: from faculty development to curriculum evaluation*. BMC Medical Education, 2013;13:31 <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/31>.
9. Rozporządzenie 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).
10. Szeliga M.: *Projekt zmiany struktury egzaminu dyplomowego dla pielęgniarek na Uniwersytecie Jagiellońskim*. Małopolskie Pielęgniarki i Położne, 2015;17:37.
11. Turner J., Dankoski M.: *Objective Structured Clinical Exams: A Critical Review*. Family Medicine 2008;40(8):574–578.
12. Watson R., Stimpson A., Topping A., Porock D.: *Clinical competence assessment in nursing: A systematic review of the literature*. Journal of Advanced Nursing, 2002;39(5):421–431.
13. Woźniak K.: *Egzaminowanie w przebiegu kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych oraz propozycja implementacji egzaminowania typu OSCE*. Pielęgniarstwo XXI wieku, 2012; 2(39): 63–67.

Marta SZELIGA, Agnieszka SKRZYPEK, Michał NOWAKOWSKI

Zakład Dydaktyki Medycznej, Wydział Lekarski, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum, Kraków, Polska
marszeliga@gmail.com

Ilona KUŹMICZ

Zakład Pielęgniarstwa Internistycznego i Środowiskowego, Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum, Kraków, Polska

Studenci: wsparcie, funkcjonowanie, rozwój

Joanna Łukasik

Rzówj osobisty studentów pedagogiki

Personal development of students of pedagogy

Słowa kluczowe: rozwój osobisty, kształcenie nauczycieli, nauczyciel.

Key words: personal development, teachers' training, teacher.

Summary. The article focuses on the category of 'personal development' of a teacher-pedagogue. The study was based on Kazimierz Obuchowski's conception of creative adaptation and intentional human conceptions, the conception of life cycle by Daniel J. Levinson and the conception of self-knowledge by Mirosława Nowak-Dziemianowicz. The survey included 257 teachers-pedagogues, who helped to identify the patterns of personal development, and consequently to establish guidelines to work on teachers' personal development in the process of their education to work.

Wstęp. Specyfiką pracy nauczyciela jest to, że wnosi on do niej nie tylko wiedzę zdobytą w czasie procesu kształcenia, ale przede wszystkim własną osobę (Wyszowska 2008, s. 37), z określonym sposobem rozumienia siebie, świata i siebie w świecie uwarunkowanym własną biografią. Osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły. Jest również w najwyższym stopniu sprawczym czynnikiem rozwoju ucznia. Jego działanie jest jednak skuteczne tylko wtedy, gdy sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, swoich potrzeb egzystencjalnych oraz zawodowych (Kwiatkowska 1997, s. 52). Stąd w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela jest tak ważna praca nad budowaniem samoświadomości, wdrażaniem do samorozwoju, doskonalenia siebie. Dotyczy to nie tylko pracy zawodowej, ale również rozwoju osobistego, który nie musi być związany z pracą zawodową. W procesie kształcenia do zawodu nauczyciela – zgodnie z wytycznymi zapisanymi w rozporządzeniu z 2012 roku¹ – przyszłych nauczycieli należy motywować do sa-

¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

morozwoju, stwarzać im sytuacje, warunki, analizować z nimi ich własne działania, zachowania w celu: rozpoznawania własnego potencjału, zgłębiania wiedzy o sobie; projektowania własnego rozwoju i rozwijania kompetencji autokreacyjnych, interpretacyjnych i realizacyjnych. To będzie skutkowało jeszcze lepszym rozumieniem siebie, rzeczywistości oraz interpretowania siebie w rzeczywistości, a także lepszym rozpoznaniem i rozwojem własnego potencjału i wykorzystywaniem go w pracy z uczniem. Ch. Day podkreśla, że jedynie osoba świadoma siebie, mająca „poczucie własnej skuteczności osadzonej w autentyczności, zdolność do budowania relacji ułatwiających samoorganizowanie się, zdolność dostrzegania związków między przedmiotami nauczania/dyscypliną i życiem oraz zdolność do podjęcia autorefleksji i adaptacji” (Day 2008, s. 28) może w pełni prowadzić uczniów do rozwoju. Dlatego tak ważne jest wdrażanie przyszłych pedagogów-nauczycieli (oraz obecnie pracujących) do pracy nad własnym rozwojem, „pomagać” (Kwaśnica 1994) tak, by nie naruszać ich integralności oraz autonomii (Gołębniak, Zamorska 2014, s. 53).

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi, jak ważna w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, pedagogów jest wiedza o sobie oraz jaką ma wartość dla rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli, a także jakie są konsekwencje, kiedy nauczyciel nie ma wiedzy o sobie i nie potrafi snuć namysłu nad sobą, określić swojego potencjału, by rozwijać się przez całe życie. Rozważania teoretyczne zostały osadzone na koncepcji twórczej adaptacji i człowieka intencjonalnego Kazimierza Obuchowskiego oraz okresów rozwoju w cyklu życia Daniela J. Levinsona. Inspiracją do prowadzenia zajęć – których efekty zostały przedstawione w dalszej części artykułu – z wykorzystaniem projektu rozwoju osobistego oraz poznania ich efektów, stała się koncepcja wiedzy nauczyciela (aspekt treściowy) w ujęciu Mirosławy Nowak-Dziemianowicz.

Rozwój człowieka – rozwój osobisty. Współcześnie rozwój człowieka dorosłego łączy się z koncepcją „całościowego rozwoju”. Oznacza to, że rozwój człowieka trwa przez cały cykl jego życia i obok zmian fizjologicznych dotyczy sfery psychospołecznej (Mirski 2000, s. 73).

Zdaniem U. Tabor, konkretne właściwości rozwoju można różnicować w odniesieniu do różnych grup dorosłych (np. zawodowych, wiekowych, społecznych) a nawet pojedynczych biografii. „To powoduje, że dla indywidualnej biografii priorytetowe są określone zmiany rozwojowe, czynniki czy zdarzenia rozwojowe, które jednocześnie mogą być mniej istotne dla innych historii życia” (Mirski 2000, s. 73).

W różnych teoriach rozwoju (np. D. Levinsona, K. Lewina, R. Goulda, Z. Pietrasńskiego i in.) bez względu na to jak definiowany jest rozwój, U. Tabor zauważa, że pojawiają się wspólne jego właściwości:

- „Dla całościowego obrazu procesu rozwoju istotne są zmiany rozwojowe jako część tego procesu.
- Proces rozwoju odbywa się w różnorodnych obszarach rozwoju i warunkują go określone czynniki rozwoju.
- Rozwój jest fazowy i stadialny (choć istnieją rozbieżności co do struktury, przebiegu i czasu trwania faz i stadiów).

– Część teorii rozwoju zakłada istnienie określonych zadań rozwojowych, których wypełnianie zapewnia progres rozwojowy” (Tabor 2008, s. 11).

Z perspektywy prowadzonych badań nad koncepcją rozwoju osobistego studentów, przyszłych pedagogów-nauczycieli, szczególnie ważny jest okres rozwoju człowieka określany przez Daniela J. Levinsona okresem wczesnej dorosłości. Zgodnie z jego koncepcją rozwoju wyróżniony okres wstępowania w świat dorosłych, przypadający na lata dwudzieste człowieka, określa sposób myślenia oraz analiz przyjętych w dalszej części artykułu. Zdaniem Levinsona na okres ten przypadają dwa główne zadania. Pierwszym jest działalność zawodowa, drugim zaś zawarcie małżeństwa i utrzymanie rodziny. Dla tego okresu znamienne jest rozumienie pracy zawodowej. Mianowicie aktywność w tym obszarze oznacza więcej niż pracę i gratyfikację finansową. Staje się ona sposobnością do zademonstrowania kompetencji, wykazania uzdolnień i talentów, twórczych możliwości, a także jest szansą na zdobycie uznania społecznego oraz zamożności. D. Levinson uważa, że aktywność zawodowa jest głównym sposobem, poprzez który młodzież włącza się i jest włączana w świat ludzi dorosłych (Miś 2000, s. 52). Ponadto uważa on, że młodzi ludzie w tej fazie cyklu życiowego realizują dodatkowe zadania zgodnie z indywidualnym rozwojem:

- a) „Wytwarzają i konfrontują z rzeczywistością swoje indywidualne marzenia co do miejsca w świecie dorosłych, obecnie i w przyszłości;
- b) Poszukują i próbują stworzyć relację między osobą doświadczoną (mentorem) a osobą niedoświadczoną. Osoba doświadczona może doradzać, uczyć, wspierać, prowadzić i kierować tę mniej doświadczoną” (Miś 2000, s. 53).

Anna Brzezińska podkreśla, że z pojęciem „rozwój” łączy się pojęcie „obszar rozwoju”. Jej zdaniem istnieją cztery poziomy zmian rozwojowych (społeczny, osobowościowy, poznawczy i behawioralny) oraz ich wzajemne powiązania (Brzezińska 2000, s. 44–45). Każdy z poziomów pozostaje w relacji z naciskami biologicznymi (wewnętrzne) i społecznymi (zewnętrzne). Znaczenie i udział tych nacisków są różne w zależności od obszaru rozwoju, którego dotyczą. Ważne jest jednak to, że wszystkie sfery rozwoju są heteronomiczne – wzajemnie na siebie wpływają i warunkują się. U. Tabor uważa, że obszary rozwoju należy postrzegać nie tylko jako zależne od nacisków biologicznych i społecznych (co proponuje Brzezińska), ale również od aktywności własnej człowieka (Tabor 2008, s. 13).

To właśnie kategoria rozwoju osobistego, uwarunkowana własną aktywnością w odniesieniu do okresu wczesnej dorosłości, jest przedmiotem szczególnego zainteresowania w niniejszym artykule. Można przyjąć, że rozwój osobisty jest mocno uwarunkowany określonym okresem rozwoju w cyklu życia człowieka, co przekłada się na dominujące tendencje w działaniu, zachowaniu, tworzeniu siebie, budowaniu swojej tożsamości oraz formułowaniu celów osobistych związanych z teraźniejszością, jak i przyszłością, z realizacją marzeń, z realizacją projektu samego siebie.

W literaturze przedmiotu trudno znaleźć jednoznaczną definicję (ujęcie) pojęcia: praca nad własnym rozwojem/samorozwój, używanego zamiennie z pojęciem samorealizacja, autokreacja, samodoskonalenie (Speck 2005, s. 51, 77, 152). Kazimierz Obuchowski uważa, że samorozwój każdego człowieka jest wynikiem adaptacji twórczej, „to znaczy dostosowywania organizacji wewnętrznej osoby do upodmiotowianej

rzeczywistości ujmowanej w kategoriach osobistych, dalekich zadań” (Obuchowski 1993, s. 31). Człowiek świadomy własnego rozwoju, realizujący projekt siebie, formułujący w odniesieniu do tego określone, indywidualne cele i realizujący je poprzez określone zadania, czyli człowiek zdolny do twórczej adaptacji, ma prywatną filozofię życia, „jak i wynikające z niej konceptualizacje zadań osobistych, a następnie działań realizacyjnych” (Obuchowski 1993, s. 44) jako wynik aktu twórczego.

W związku z tym, iż przedmiotem zainteresowań badawczych w niniejszym artykule jest człowiek, który w niedługiej przyszłości ukończy studia i będzie nauczycielem-pedagogiem, należy podkreślić wartość i znaczenie moich badań dotyczących rozwoju osobistego dla procesu kształcenia nauczycieli w kontekście wiedzy nauczyciela, w tym wiedzy o sobie jako istotnej składowej wiedzy, jaką powinien on posiadać w toku studiów. Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz na profesjonalną wiedzę nauczyciela (aspekt treściowy) składa się wiedza:

- o otaczającym świecie,
- o relacjach ja–świat,
- o sobie samym (samowiedza nauczyciela) (Nowak-Dziemianowicz 2008, s. 136).

Autorka podkreśla, że te wymiary wiedzy są podstawą do tworzenia przez nauczycieli pedagogicznej relacji dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej. Z perspektywy problematyki podjętej w artykule istotna jest wiedza o sobie samym, która umożliwia budowanie prawidłowego obrazu siebie, własnej tożsamości oraz budowaniu prawidłowych relacji do świata i siebie w świecie. Na wiedzę nauczyciela o sobie samym składają się:

- „wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji, lęków,
- zaspokajanie potrzeb,
- rozpoznanie motywacji i celów życiowych,
- ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego,
- umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji,
- znajomość własnych sposobów usensawniania świata” (Nowak-Dziemianowicz 2008, s. 137).

Szczególnie istotny z perspektywy badań nad projektem rozwoju osobistego nauczyciela wydaje się ten element wiedzy o sobie, który odnosi się do rozpoznania motywacji i celów życiowych, a przez to zaspokojenia potrzeb w tym zakresie, a także rozpoznawania i nazywania własnych emocji i lęków w odniesieniu do realizacji projektu siebie. Człowiek bowiem może w pełni rozwinąć się tylko wówczas, gdy zna prawdę o sobie (Nowak-Dziemianowicz 2008, s. 143). Jak podkreśla M. Nowak-Dziemianowicz, największą siłę osiąga dzięki „maksymalnej integracji własnej osobowości, a to oznacza również maksymalną znajomość siebie. Cena nietrafnego poznania, nierzetelnej oceny siebie samego jest wysoka indywidualnie i społecznie”. Konsekwencją błędnego rozpoznania i oceny siebie może być wyobcowanie, niepowodzenia w życiu osobistym i zawodowym czy niedosyt i poczucie klęski życiowej. „Samopoznanie umożliwia przezwyciężanie własnych wad i słabości, rozwijanie dodatnich cech swej osobowości, zwiększenie kontroli swego postępowania. Pozwala na dokonanie wyboru własnej drogi

życiowej, umożliwiała człowiekowi budowanie kompetencji do rozumienia siebie zarówno w sferze własnych potrzeb, dążeń, motywów, jak i w odniesieniu do sposobów ich zaspokajania i realizacji” (Nowak-Dziemianowicz 2008).

Wychodząc zatem z założenia, że budowanie świadomości samego siebie w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela „może stać się dla ludzi zawód ten wykonujących okazją i szansą na rozwój osobisty i zawodowy” (Nowak-Dziemianowicz 2008), w roku akademickim 2015/2016 do wykładów z zakresu pedeutologii włączono zagadnienia z zakresu rozwoju osobistego oraz zachęcono studentów do pracy nad sobą metodą projektu osobistego w celu wzbudzenia w nich świadomości „kim jestem, dokąd zmierzam i jaką drogą?”. Jak podkreślali studenci, praca nad sobą – trwająca jeden semestr – praca projektowa była dla nich ważnym wydarzeniem, niejednokrotnie pierwszym w toku studiów momentem namysłu nad tym „co w sobie mam”, „co pragnę rozwijać” i „czego pragnę dla siebie” jako człowieka oraz „jakie ma to dla mnie znaczenie i sens”.

Założenia projektu rozwoju osobistego – metodologia. Podstawowym punktem wyjścia w uświadomieniu sobie oraz zaplanowaniu własnego rozwoju jest sformułowanie przez człowieka „własnej koncepcji siebie i świata oraz uformowanie się na twórcze przetwarzanie posiadanej wiedzy” (Obuchowski 1993, s. 33). Zdaniem K. Obuchowskiego szansę życia można zrealizować tylko wówczas, „gdy na długo przedtem wiemy, kim jesteśmy i jakie stany rzeczy potrafimy i chcielibyśmy przekształcić w realizację własnej osoby” (Obuchowski 1993, s. 181). Wiedza ta zawarta również w osobistych odpowiedziach studentów, przyszłych nauczycieli-pedagogów, na pytania: „Jaki jestem, jak zachowuję się w różnych życiowych sytuacjach życiowych, jakie posiadam zdolności? Jaka jest struktura mojej osobowości?” (Nowak-Dziemianowicz 2008, s. 142), stała się punktem wyjścia do pracy nad sobą dla 257 studentów pedagogiki (specjalność nauczycielska, w tym pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), jednej z krakowskich uczelni wyższych w roku akademickim 2015/2016 (studenci studiów licencjackich – 25 osób, studenci studiów magisterskich stacjonarnych – 98 osób, studenci studiów magisterskich niestacjonarnych – 135 osób). Aby znaleźć odpowiedź na pytania badawcze: *Jakie są główne obszary rozwoju osobistego przyszłych nauczycieli-pedagogów?* oraz *Jak okres rozwoju człowieka warunkuje ich rozwój osobisty?*, sformułowane w celu poznania i określenia kategorii i schematów rozwoju osobistego przyszłych nauczycieli-pedagogów, poddałam analizie 257 planów rozwoju osobistego zgodnie z założeniami metody wtórnej analizy danych z wykorzystaniem dokumentów osobistych, jakimi są plany rozwoju osobistego (Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001, s. 321–328).

Studenci uczęszczający na wykłady z pedeutologii zostali zaproszeni do napisania planu rozwoju osobistego na najbliższe 3 lata. Zapraszając ich do pracy nad własnym rozwojem, przyjęto założenie, że na początku pracy nad własnym rozwojem będzie opracowanie go w postaci pisemnej, bowiem akt pisania pracy (Simon, Hawley, Britton 1992, s. 68) angażuje studenta w trzy służące rozwojowi rodzaje aktywności: zastanawianie się (*reflection*), krystalizacja (*clarification*) i angażowanie się

(*commitment*). Wykonując to zadanie, student podejmuje namysł nad chaosem nieuporządkowanych myśli, pojawiających się marzeń, pragnień, zadań, priorytetów, budujących jego życie, a następnie wprowadza porządek, dokonuje selekcji, układa w hierarchię, wytycza priorytety w celu stworzenia własnego modelu. Porządkując swoje życie w odniesieniu do własnego rozwoju, zaczyna uświadamiać sobie potencjał, a także formułować nadrzędne cele związane z własną osobą, rozwojem, ukrytymi pragnieniami i marzeniami. Ponadto zaczyna układać je w hierarchię, określać sposoby i czas realizacji, czynniki sprzyjające rozwojowi oraz mogące go zakłócić. Zaczyna także dostrzegać własne wzory i preferencje, rozumieć swoje potrzeby i działania. Tworząc plan rozwoju, zaczyna angażować się wobec siebie, a określenie na piśmie motywuje do działania w określonym przez siebie kierunku, sprzyja osiągnięciu założonych celów, a w konsekwencji własnemu rozwojowi.

Każdy uczestnik zajęć przygotowując plan rozwoju osobistego (zapis graficzny dowolny bądź do wyboru dwa zaproponowane przez prowadzącego), miał na celu odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego i w jakim obszarze, zakresie (cecha, umiejętność, talent itp.) chciałbyś się rozwijać w ciągu najbliższych 3 lat?/ Jakie są Twoje plany życiowe związane z rozwojem na najbliższe 3 lata? W odpowiedzi na pytanie miały pomóc takie wytyczne jak: określ cele rozwoju; wypisz zadania poprzez których realizację osiągniesz cele (możesz określić terminy, daty, etapy, kolejne kroki, zadania przybliżające do pełnej realizacji celu); określ, w jakim miejscu (punkcie rozwoju) znajdujesz się w dniu dzisiejszym w realizacji celów i zadań (co zrobiłeś dla ich osiągnięcia dotychczas: określ podjęte działania, zrealizowane zadania); określ, jaki jest efekt końcowy działań, co chcesz osiągnąć, dokąd dotrzeć; zastanów się co ułatwi, umożliwi realizację celu/celów oraz jakie trudności możesz napotkać, realizując założony cel (i jakie działania podejmiesz, by pokonać potencjalne trudności).

Po zakończeniu pisania projektu rozwoju osobistego studenci mieli za zadanie zastanowić się i odpowiedzieć na pytania: W czym pomogło pisanie projektu rozwoju osobistego? Jakie znaczenie może ono mieć w motywacji do realizacji osobistych celów? Co uzyskasz dzięki konsekwentnej realizacji planu własnego rozwoju? Co jeszcze pragniesz rozwinąć w sobie, uwzględniając potrzeby dnia dzisiejszego?

Odpowiedzi na wszystkie pytania, jakie pojawiały się w czasie pisania projektu rozwoju osobistego, namysł nad sobą zaproponowany w jego ramach, stały się podstawą samopoznania, odkrywania, porządkowania, budowania wiedzy o sobie (Łukasik 2016). Poniżej zaprezentowano fragment wyników badań nad planami rozwoju osobistego przyszłych nauczycieli-pedagogów. Zgodnie z przyjętym celem artykułu oraz założeniami metodologicznymi skoncentrowano się wyłącznie na wiodących kategoriach (obszarach rozwoju, bez wgłębiania się w ich szczegółowe treści) oraz na kolejności ich realizacji w ciągu 3 lat, co pozwoliło na skonstruowanie kilkunastu typów schematów rozwoju badanych osób (tabela 1).

Tabela 1. Typy schematów planu rozwoju osobistego przyszłych nauczycieli-pedagogów

Schematy planu rozwoju osobistego	KDM*		MDM		KDL		KZM		MZM	
	L	%	I	%	L	%	L	%	I	%
Studia – Rodzina – Praca	4	4,08	0	0	0	0	8	5,93	0	0
Studia – Rodzina	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0
Rodzina – Studia – Praca	0	0	0	0	0	0	2	1,48	0	0
Studia – Praca – Rodzina	4	4,08	0	0	1	4,00	8	5,93	0	0
Praca	16	16,33	0	0	2	8,00	9	6,67	0	0
Studia – Praca	27	27,55	0	0	10	40,00	0	0	1	0,47
Studia – Praca – Rozwój Osobisty i Dodatkowe Kwalifikacje	0	0	3	3,06	0	0	24	17,78	4	2,96
Rodzina	2	2,04	0	0	0	0	6	4,44	0	0
Studia	5	5,10	0	0	5	20,00	16	11,85	0	0
Studia i Awans Zawodowy	0	0	0	0	0	0	12	8,89	0	0
Rozwój Osobisty	13	13,27	0	0	3	12,00	19	14,07	0	0
Rozwój Zawodowy	14	14,29	0	0	0	0	14	10,37	0	0
Dodatkowe Kwalifikacje	10	10,20	0	0	3	12,00	12	8,89	0	0
RAZEM	95	96,94	3	3,06	25	100	130	96,30	5	3,70
Ogółem	98 = 100%				25 = 100%		135 = 100%			
Dodatkowe wskazania	KDM		MDM		KDL		KZM		MZM	
Biznes	7	7,14	0	0	0	0	9	6,67	0	0
Doktorat	1	1,02	0	0	0	0	2	1,48	0	0

* Oznaczenia: KDM – kobieta, studia dzienne magisterskie, MDM – mężczyzna studia dzienne magisterskie, KDL – kobieta studia dzienne licencjackie, KZM – kobieta studia zaoczne magisterskie, MZM – mężczyzna studia zaoczne magisterskie.

Z danych zamieszczonych w powyższej tabeli wynika, że dominuje pięć typów schematów rozwoju osobistego, w których wyodrębnione kategorie (obszary rozwoju) określają kolejność realizacji określonych celów w odniesieniu do uznanych za ważne z perspektywy obszaru rozwoju. Są to schematy: Studia–Praca, Studia–Praca–Rozwój

Osobisty i Doskonalenie Zawodowe, a także Studia lub Praca oraz Rozwój Osobisty. Schemat: Studia–Praca, jest charakterystyczny dla studentek studiów stacjonarnych magisterskich i licencjackich (odpowiednio: 27,55% i 40,00%) oraz mężczyzny studiów niestacjonarnych (0,47%). Dla studentek studiów niestacjonarnych oraz studentów studiów stacjonarnych charakterystyczny jest schemat: Studia–Praca–Rozwój Osobisty i Dodatkowe Kwalifikacje (odpowiednio: 17,78% i 2,96%). Projekt rozwoju osobistego rozumiany jako ukończenie tylko i wyłącznie studiów (schemat: Studia) bądź znalezienie wyłącznie pracy (schemat: Praca) jest charakterystyczny dla kobiet studiów stacjonarnych magisterskich i licencjackich oraz niestacjonarnych (odpowiednio Studia: 5,10%; 20,00% oraz 11,85%; odpowiednio Praca: 16,33%; 8,00% oraz 6,67%). Uzyskane wyniki badań potwierdzają rozwój człowieka zakorzeniony w cyklu rozwoju jego życia. Większość badanych studentów – zgodnie z koncepcją D.J. Levinsona – lokuje swój rozwój w obszarze pracy zawodowej. Zarówno ukończenie studiów i zdobycie odpowiednich uprawnień do pracy, podjęcie pracy, znalezienie zatrudnienia w wyuczonym zawodzie czy podnoszenie kwalifikacji zawodowych są tego potwierdzeniem. Aktywność w obszarze pracy zawodowej, staje się więc sposobnością do zademonstrowania kompetencji, uzdolnień i talentów, a także twórczych możliwości badanych osób. Pośrednio są również możliwością skonfrontowania z rzeczywistością własnych marzeń co do miejsca w świecie dorosłych.

Dosyć często badani studenci rozumieli rozwój jako rozwój cech, potencjału, zdolności, pragnień i marzeń, nie łącząc go z rozwojem zawodowym. Schemat ten: Rozwój Osobisty był charakterystyczny dla studentów studiów stacjonarnych magisterskich i licencjackich oraz niestacjonarnych, odpowiednio: 13,27%, 12,00% i 14,07%). Badani uwzględniali cechy osobowe i umiejętności interpersonalne, których brak utrudnia im dobre funkcjonowanie oraz poczucie satysfakcji w relacjach czy związkach. Wymieniali kategorie rozwoju związane z umiejętnościami interpersonalnymi i cechami osobowymi (asertywność, otwartość, negocjacje, mediacje i cierpliwość, wytrwałość, motywacja wewnętrzna, otwartość, przełamywanie nieśmiałości), a także z kompetencjami językowymi: nauka języków obcych (głównie: hiszpański, portugalski, włoski, nieliczni angielski), a także rozpoznanymi zdolnościami artystycznymi: gra na instrumencie (dominuje: pianino, gitara), taniec, śpiew, malarstwo, projektowanie wnętrz oraz kulinarnymi: gotowanie. Ten trend rozwojowy jest również znamieny dla okresu wczesnej dorosłości, kiedy to młody człowiek konstruuje indywidualny rozwój, kreuje i konfrontuje w nim swoje marzenia co do siebie i siebie w świecie w odniesieniu do teraźniejszości i przyszłości. Zgodnie z koncepcją K. Obuchowskiego, badani ci poprzez rozwój osobisty upodmiatawiają rzeczywistość w kategoriach konceptualizacji zadań osobistych bliskich i dalekich.

Na uwagę zasługuje również to, że schematy: Studia–Rodzina–Praca, Studia–Praca–Rodzina, Rodzina, Studia–Praca–Rodzina oraz Rodzina–Studia–Praca (generalnie wszystkie, które były powiązane z założeniem rodziny, wychowywaniem dzieci) były najrzadziej konstruowanymi schematami rozwoju, a jeśli już to wyłącznie przez studentki. Natomiast na uwagę zasługuje to, że to właśnie studentki, których projekt rozwoju przebiega według schematu: Studia–Rodzina–Praca, Studia–Praca–Rodzina najczęściej wskazywały, że w najbliższym czasie pragną założyć i prowadzić

własną firmę w postaci niepublicznych przedszkoli i szkół. Model rozwoju preferowany przez te badane jest zbieżny z drugim zadaniem rozwojowym dla okresu wczesnej dorosłości, jakim jest założenie rodziny i jej utrzymanie.

K. Obuchowski podkreśla, że człowiek rozwijający się nie może poprzestać jedynie na doskonaleniu określonych gatunkowo i społecznie własnych umiejętności. Powinien przekraczać wszelkie uwarunkowania i dystansować się do nich (Obuchowski 1995). Rozwój osobisty badanych zmierza w kierunku umocnienia jednostki jako autonomicznego, kreatywnego, świadomego swej wartości podmiotu. Cele stymulujące ich rozwój osobisty to ich subiektywne wartości, których osiągnięcie bądź zrealizowanie na tym etapie życia ma przynieść badanym kierunek rozwoju, dający szansę na osiągnięcie satysfakcji z życia i osobowego, a także rozwoju osobowości. Cele stymulujące badanych studentów do rozwoju zostały przez nich samodzielnie wypracowane i świadomie zaakceptowane, wiążą się z realizacją istotnych dla nich wartości, są ambitne i wymagają od nich przekroczenia aktualnego stanu.

Rozwój osobisty badanych osób, będących w okresie wczesnej dorosłości jest efektem autokreacji, w którym cele życiowe spełniają istotną rolę, bowiem aktywizują i stymulują rozwój człowieka.

Podsumowanie. Każdy okres rozwoju człowieka cechuje się koniecznością podjęcia nowych form działalności. Okres wczesnej dorosłości jest czasem szczególnym, w nim dochodzi niejednokrotnie do sprzężenia wielu trudnych do pogodzenia obowiązków, celów, ambicji. Zdaniem Pietrasińskiego (1990) młody człowiek koncentruje się na: podjęciu pracy zawodowej, założeniu rodziny, prowadzeniu gospodarstwa domowego, wychowaniu dzieci, zmianach pozycji w hierarchii pracy (specjalizacja, awans itp.), udziale w życiu społecznym. Zaprezentowane powyżej ujęcie rozwoju człowieka pozwala dostrzec, że rozwój jednostki zależy zarówno od obiektywnych warunków, potencjału biologicznego, jak i wpływu otoczenia społecznego i własnej aktywności adaptacyjnej do doświadczanej rzeczywistości. Są to czynniki ważne, jednakże z upływem lat – co widoczne jest w schematach rozwoju niektórych spośród badanych – coraz bardziej czynnikiem decydującym jest autokreacja jako efekt własnych przemyśleń, refleksyjności, wewnętrznych motywów działania, wytyczających rozwój w kierunku własnych ideałów i wartości. Zatem można zauważyć, że zdolność do namysłu, „refleksja, sceptycyzm, krytyczny ogląd, świadomość potencjalnych, negatywnych doświadczeń, wyobrażenia możliwych zagrożeń” (Nowak-Dziemianowicz 2008, s. 140) umożliwia rozumienie i kreację siebie i rzeczywistości.

To ona ukierunkowuje aktywność rozwojową człowieka i sprawia, że zaczyna on rozwijać i wydobywać z siebie to, co stanowi jej istotę. Świadomość możliwości własnego rozwoju, zdolność do samorozwoju jest szansą na rozumienie siebie, świata i siebie w świecie, a także podnosi pozycję człowieka jako wolnego, świadomego, refleksyjnego, a nie „bezrefleksyjnego konsumenta” (Rudnicki 2008, s. 69).

Wypracowanie takiej umiejętności u nauczycieli-pedagogów jest szansą na lepsze funkcjonowanie nauczycieli nie tylko w życiu osobistym, ale również w pracy zawodowej. Bez niej, jak zauważa H. Kwiatkowska, niezwykle trudno jest funkcjonować nauczycielowi w roli zawodowej, prawidłowo wypełniać zadania z niej wynikające

oraz trudno rozumieć siebie, świat i własne relacje do świata (Kwiatkowska 2013). Stąd też świadomość samorozwoju, umiejętności autokreacyjne są punktem wyjścia do namysłu nad samym sobą oraz nad sobą jako wykonawcą określonej roli społecznej, zawodowej. Weryfikacja siebie i jakości swojej pracy wiąże się z odpowiedzialnością moralną nauczyciela jako osoby przekazującej uczniom nie tylko wiedzę, ale także umiejętności i postawy (Kwaśnica 1994).

Bibliografia

1. Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, PWN, Warszawa 2000.
2. Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2008.
3. Gołębiak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2014.
4. Kwaśnica R., *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*. ODN, Wrocław 1994.
5. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1997.
6. Kwiatkowska H., *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
7. Łukasik J.M., *Poznać siebie i dbać o rozwój*, WAM, Kraków 2016.
8. Mirski A., *Rozwój self w koncepcjach psychoanalitycznych, poznawczych, life-span psychology*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
9. Miś L., *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
10. Nachmias D., Frankfort-Nachmias C., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
11. Nowak-Dziemianowicz M., „*Wielki Przegrany Współczesności*”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
12. Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993.
13. Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
14. Pietrański Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
15. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
16. Rudnicki P., *Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych. Refleksje pedagogiczne*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
17. Simon S.B., Hawley R.C., Britton D.D., *Kryształizacja wartości*, „Edytor”, Toruń – Poznań 1992.
18. Speck O., *Być nauczycielem*, GWP, Gdańsk 2005.
19. Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Wydawnictwo UŚ, Katowice 2008.
20. Wyszyńska G., *Hermeneutyczne inspiracje w myśleniu o nauczycielu*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.

Joanna M. ŁUKASIK

Akademia Ignatianum w Krakowie
joanna.lukasik@ignatianum.edu.pl

Innovation and creativity of students

Innowacyjność i kreatywność studentów

Key words: innovation, creativity, market analysis, production engineering.

Słowa kluczowe: innowacja, kreatywność, analiza rynku, inżynieria produkcji.

Streszczenie. Obecnie, w obliczu coraz silniejszej globalnej konkurencji, kapitał ludzki o odpowiednio wysokich kompetencjach i kwalifikacjach dostosowanych do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości stanowi jeden z podstawowych warunków szybkiego rozwoju gospodarczego i rozwoju społeczeństwa. Większego znaczenia nabiera kreatywność pracowników. Pracodawcy wymagają od pracowników kreatywności, jednocześnie coraz więcej osób kładzie nacisk na: odkrywanie swojego potencjału, samorozwój czy twórcze działanie. W artykule przedstawiono wnioski z badania marketingowego przeprowadzonego w 2015 roku wśród studentów Zarządzania i Inżynierii Produkcji reprezentujących I i II stopień studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, dotyczące postrzegania swojej kreatywności, również w odniesieniu do oferty kształcenia zaproponowanej przez uczelnie. Podjęto próbę oceny możliwości pobudzania kreatywności studentów oraz kształtowania postaw proinnowacyjnych w polskich uczelniach technicznych.

Introduction. Competency requirements of the labour market are not static. According to J. Zyry: „there is new importance on the ability to properly” read „signs coming from the labour market in order to distinguish constant trends from short-term trends typical to fashion”. „For example, for technical studies it is essential to resolve whether the profile should be widely or narrowly specialized. The postwar period was dominated by specialised technical studies but with time, there was a need for more general studies. In recent times the need for specialised knowledge has returned but with extended preparation in the field of so-called „soft” competencies (communication, teamwork, stress resistance, time management, etc.).

Coping with pressures to adapt the process of higher education to the dynamic external situation (the labour market) forces: changes in the attitudes of both teachers, students and university administration, updating curricula and providing for measures aimed at improving the quality of education, as well as the effective management of competences” [1–3].

Increasingly, employers demand employees’ creativity, often combined with innovation. At the same time more and more people emphasis on self-development, exploring their potential and creative activity. What really is creativity and innovation [4, 5] and where should their beginning be sought? How can one unlock inherent creative thinking? Well, creativity and innovation initiated by the teacher or lecturer, is

the first link of a complete education system, which enables the development of human capital. Another is an honest student holding the element of creativity in their personal characteristics and the employer waiting for the perfect engineer – creator. These three links are the backbone of the modern economy, based on a triple system, ie. research, development and innovation [6–9].

Therefore, to investigate the creativity and innovation of students from the students' perspective, to review the offers of higher education can be helpful both to improve their level of creativity and innovation in the labour market, as well as in the development of research aimed at developing methods and tools to support the transition from an innovative idea to an innovative product [10]. Unfortunately, at present the complete process: from the idea of a new product to its market success is rarely carried out by one person. There is a barrier between the sphere associated with creativity, where new ideas are born (often as inventions), and the sphere related to their commercialization. There is lack of determination in the manifestation of entrepreneurial attitudes among students. The reason may be the lack of well-known and good practices which is associated with ineffective methods of teaching in this area [11]: there is lack of practical knowledge supported by examples concerning the commercialization of ideas and inventions generated by students.

It is also possible to have a different approach on the issue of creativity and innovation of students. It can be assumed that the time of study is a period of intensive study to acquire and develop the skills and habits of creative thinking. While innovation, understood as the transformation of these ideas into marketable products, does not play a key role in this period. There is some reference to the opinion of Albert Einstein on the study: „Education is what remains, after we forget everything we learnt in school”. Therefore, study is a time of training the mind and as well as the development of creativity. Subsequent careers use the skills of creative thinking and innovation to create [11].

Theoretical Framework. The term „creative” means a mental process that results in the creation of new ideas, associations, and concept [12–15]. Being inspired by the ideas of others does not mean that we cannot be considered as creative. After all, even avant-garde artists of their era imitated or contested the work of their predecessors. Nobody acts in vacuum. Everything is based on what others have invented, because it must be drawn on the achievements of previous generations. Please note that creative thinking is a mental process entailing the formation of new ideas, concepts or relationships with existing ideas and concepts [14, 16]. The person who inspires others' ideas cannot be considered to be less creative.

Moreover we should perform tasks that force the brain into thinking and derive lifelong learning of new things. Keep in mind that the brain needs comprehensive gymnastics, activating its different areas and associating with different types of intelligence. It should ensure a more comprehensive development than only focus on investing in one type of skill. It is best to choose activities that give pleasure. To support creative thinking different techniques as brainstorming, mind mapping (mind maps) can be used, or TRIZ method 6 hats Edward de Bono which consists of looking at the

problem from six different perspectives (eg through emotions, facts, optimistic and pessimistic approach) [17–20]. These techniques can be successfully used both in teamwork, as well as the independent finding solutions to problems.

Methodological – research methodology. At the turn of 2014 and 2015 the project team Department of Process Engineering Production at Cracow University of Technology conducted a marketing research on examining the attitudes of pro-innovation and creativity of students of Management and Production Engineering field of study conducted in Poland. A developed questionnaire was sent electronically to the guardians of the Management and Production Engineering (ZiIP) in 51 state and private universities, (according to data from Ministry of Science and Higher Education academic year 2014/2015), the role of which was to raise the interest of students in completing the questionnaire which was available on-line [10, 21].

The survey was conducted by full-time students of grade I, II and III of the Management and Production Engineering. The questionnaire consisted of 26 questions (18 closed and 8 open ended) connected to three thematic blocks. The first block, enabled an assessment of the educational offer by alma mater university in terms of formation of the attitudes of pro-innovation. The second concerned the self-esteem of the students in the field of creativity. While the third provided official information about the respondents.

At the invitation of Cracow University of Technology to participate in the survey 18 universities (including 15 state-owned) responded. Due to the very low responsiveness, a detailed analysis was undertaken for the six colleges (one private and five public) conducting education in the first stage of full-time studies.

The scope of the study includes an analysis of the level of identification by the students of a particular semester, the nature of creativity and innovation activities in which they participated. Another area of analysis were areas where subjects belong, where students use their own ingenuity and creative thinking, as well as recognition of the type of support provided to students by the university in the development of creativity and inventiveness.

Analysis and interpretation of study results. Currently, a key element of the future of higher education is to improve the education quality and to better align competencies of graduates to the job market requirements [6]. Therefore, it is important to verify the requirements of the labour market in relation to competence and skills of new employees. In this article the author presented the results of analysis carried out on the basis of primary and secondary research (figure 1).

Secondary research. A comparative analysis on the reports on the first steps in the labour market was conducted by Deloitte Poland [7, 8, 22–26] and the development of Human Capital for 2020 proposed by the European Strategic Framework for Education and Training [27] and the Ministry of Labour and Social Policy [MPiPS 2013]. It checked the demand for skills and qualifications in the labour market in relation to what universities' offers in the field of production engineering.

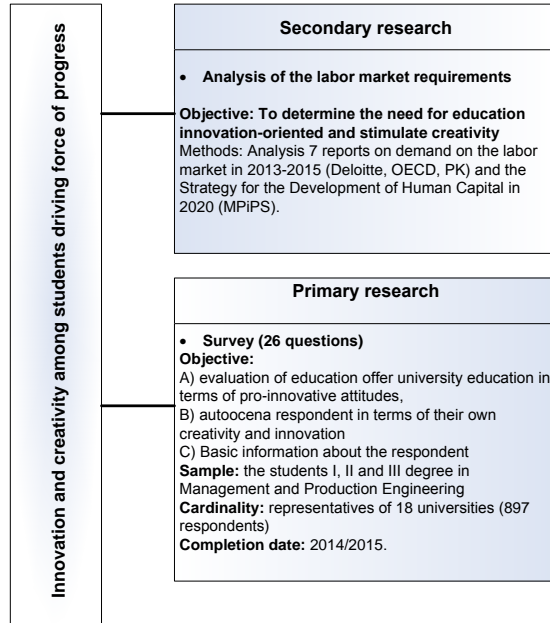


Fig. 1. Diagram of the study

Analysis of seven reports with matter of demand on the labor market in 2013–2015 (Deloitte, OECD, PK, PARP) and the Strategy for the Development of Human Capital in 2020 (Ministry of Labour and Social Policy), showed above all the needs of individuals with such properties:

- young people with great potential for the future, having not only competent, but also pre-dispositions leadership, which in the future will allow them to take up leadership positions in the organization,
- persons assigned leadership roles in business with strategic thinking skills, charisma and ability to inspire others,
- having the ability to work in a group and effectively learn new things,
- being able to solve problems, characterized by creativity, entrepreneurship and showing initiative,
- self-organizing work and characterized by independence in decision-making,
- resistant to stress, taking care of your self-development and experts in their field.

Primary research. The search for a model approach for education which develop creativity and innovation among students of ZiIP was carried out from two perspectives. The first from the student perspective – opinions used estimate:

- educational offer in terms of content related to creativity and
- innovation which form pro innovative attitudes of students,
- fields to which subjects which favour students using their own creativity belong,
- noticing and rewarding of students by the university (lecturers)
- for their creativity and innovation in thinking,
- support for inventions carried out by the students.

On the other hand, in the second perspective – following data were used:

- the diversity of forms of support inventiveness of students,
- numbers of innovative and creative subjects implemented (relative to the total number of subjects and hourly count).
- creativity of teachers.

From the perspective of the student the best conditions for the development of creativity and innovation were provided by university F. Over 50% of respondents from the first semester have the opportunity to participate in classes of innovative and creative character. What is worrying is that 58% of students in semester 1 at university A do not find in the ongoing content of subjects aspects of innovation and creativity. The percentage of students in remaining 4 universities who noted the effects of education (creativity and innovation) subjects carried in semester 1 is similar, consisting of slightly over 40% of the population.

Analyzing the same research problem among students of semester VII, the highest percentage of students who saw in the studied subjects the potential of innovation and creativity was identified at university D (82%), university A (75%). It is worth noting that awareness of participation in the activities which develop innovative and creative thinking increases with the kind of „experience of study” – a higher semester of study (university D, A). It can be assumed that in this case the perspective of writing engineering work, getting professional work, prompts greater interest/readiness of students in the activities of innovative and creative character.

It is interesting to know whether there is a relationship between consciousness of participation in the activities of innovative and creative and use in the frame of activities their own innovation and creativity. Fig. 2 summarizes the responses of students in the last semester of all universities participating in the study (except university A – semester V). The question was a semi-open one. The students were asked to choose from the ‘kafeteria’ in these areas, where classes required, and also encouraged the use of self-innovation and creativity. The question had the character of multiple choice- answers do not add up to 100%.

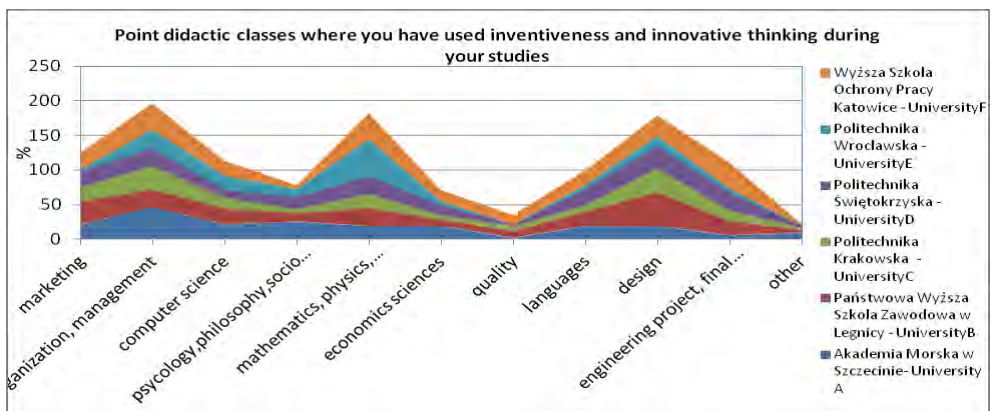


Fig. 2. Areas of activities, which ingenuity and creative thinking, as indicated by the students of VII semester are used

The clear leader among university students which stimulate students into creative thinking and action is university C. Interestingly, students of all universities participating in the survey indicated the same order of subjects favouring the use of their creative potential: engineering project, design, marketing, organization and management.

They differ, however, by the percentage of people identifying the role of different classes in launching their own creativity and innovation.

Interestingly, the weaker indications of innovation and creativity were obtained from subjects related to the areas of quality, mathematics and physics, computer science and information systems, psychology and philosophy and foreign languages. The block of economic subjects was assessed as the weakest. Student ratings of individual universities vary (in some cases quite significantly). It is important to seek the reasons for this, not only in content, but also methodical and deductible teaching activities at various universities. This will be the subject of a separate study.

Seeking to answer the question, what kind of support do the universities use to stimulate inventiveness (Fig. 3) established that scientific research group are essential for prompting the creativity of students. Of course, the percentage of students who notice the role of research groups in this area is different in different universities. 74% of students gave university D the highest readings followed by University E 68%, university F (38%), C (37%), B (32%), A (27%). Other forms of support such as conferences (publications), protection of intellectual property, financing costs of participation in the research, materials, costs of commuting, are of marginal importance. The exception is university E, in which 18% of students enrolled in study indicated the possibility of financing the costs of participation in research, materials, travel costs.

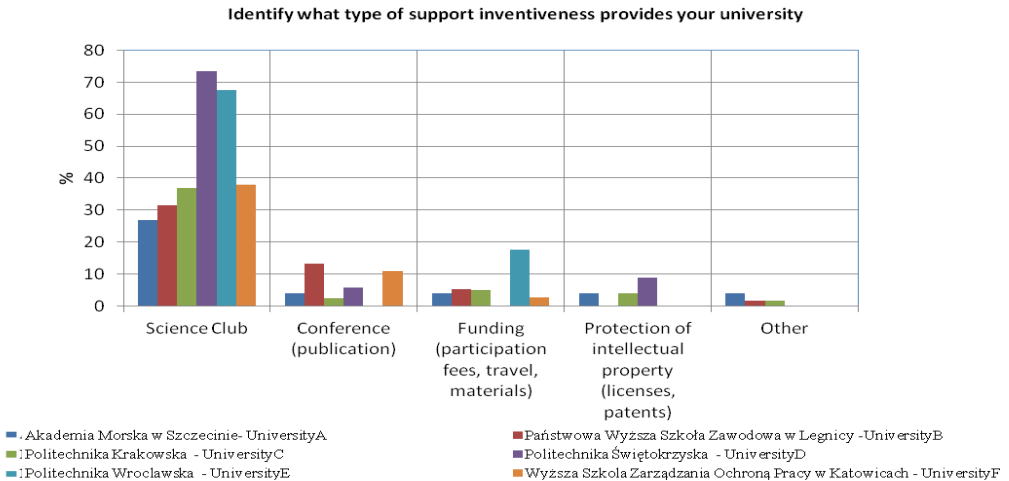


Fig. 3. Student opinions on the type of support provided by the university inventions

The above-mentioned organizational solutions of organisational nature used in six Polish technical universities in the fields of ZiIP – rewarding students for creativity

and innovation in thinking and various forms of support of inventiveness is important for students of this specialisation, but not the main source of formation of pro-innovative attitudes. The main area in which this type of attitude should be formed and developed are the main subjects in the plan of study.

On the basis of the plan of studies of individual universities – participants in the study were isolated subjects whose names suggest their innovative and creative nature (eg. The innovative production technologies, the development of an innovative product, project management, modern production technologies, prototyping new products, base management innovation, management innovation project, innovation in technology, the risk of innovative projects and investments and legal aspects of innovation).

On the basis of information obtained from the study plan the ZiIP, it was confirmed that universities enjoy considerable freedom in the design of the study plan, including determining the form and dimension of the hourly particular subjects. Information from the compiled tables shows that engineering studies: the university A subjects included in the group of innovation and creativity constitute 13.8% of all classes in this specialization, and by the amount of hours account for 15.2% of all classes. The second position is the offer of university D, whose offer for subjects on creativity and innovation represents 9.3% of the total number of classes, and amount of hours account to 6.8%. University C is respectively at 4.9% and 4.3% for innovation and creative activities.

The analysis shows that the university A – is a leader in terms of number of active specialized subject dedicated to the pro-innovation attitudes, conducted in groups. This is proved by the higher percentage of hours set for these activities in relation to the number of subjects in this category. Undoubtedly, – formation of pro-innovative attitudes of students towards the ZiIP, is conditioned on the one hand by the diversity and hourly dimension subjects specifically dedicated to creativity and innovation. On the other hand, it depends on the willingness of teachers from other specialties to stimulate creativity and innovation of students. It was agreed that half of the students university D, acknowledge creative teaching staff in conducting classes. In the case of students of university F, C, B the figure is 43%, 41%, 40% respectively.

The high percentage of students who do not have an opinion about both the creativity of its teaching staff is worrying, as well as whether university teachers reward students for creativity and innovation [10]. The conclusion is that students are not aware of the innovative and creative nature of tools and methods used in the education process on the ZiIP. The survey results suggest that a creative teacher has a greater ability to shape the characteristics of their students.

Summary. The undertaken research topic allows for the identification of factors that contribute to the formation of pro-innovation attitudes students of Management and Production Engineering. It was agreed that greater awareness of creativity, the ability to detect the creative elements in classes attended by students, is characterized by respondents with higher semesters. Undoubtedly the prospect of writing engineering work, getting professional work, prompts more conscious attitudes of students – participants of the creative learning process.

It should be noted however, that small classes (higher percentage of innovative activities in relation to the total number of hours than the number of subjects of an innovative nature) significantly affect the level of awareness of students about the innovative nature of the learning process in which they participate. The level of creativity of students increased in the universities, whose support for the inventiveness is clearly identified by the students. The survey shows that the main source of support inventiveness of students classes in scientific and creative staff. Analyzing the market for students, in terms of stimulating their creativity at the university, attention should be paid to other barriers that could restrict their creativity. These are barriers at the human level (eg. self-limiting beliefs), or at the business level (eg. the organizational culture, management style, unjust criticism, bullying, work under pressure and work overload). Often, performing creative tasks in the classroom or training does not make one automatically be creative at work, because one then returns to his worldview and opinion about oneself or colleagues. Sometimes, to unlock creativity, change is needed to on a much deeper level (eg. the level of values, beliefs, relationships, respect for oneself and others).

Reduced impact on creativity may have mental and psychosocial barriers. Creativity is also destroyed at offices and corporations, which usually impose uniformity not only in dress codes but also in thought and action. In addition, the creativity of employees reduces the chance for any errors, yet one cannot be creative without taking risks. Not every idea turns out successfully. So if a company or boss expects the same success, it causes employees to take a conservative stance and to stick to the same patterns. Fortunately, more and more companies (not only in the sector of new technologies) allow employees to devote part of their time to experiment, and even gives micro grants for internal research and testing of new solutions.

Disruptive influence in searching for the best solutions and looking at the problem from a wide perspective also has a syndrome of the group thinking. The syndrome works in such that some people working in a team pressure the group, suppresses its own opinions/ideas and adopt a conformist attitude. This self-censorship can be with one's awareness (eg. I will not say that I have a different opinion, because the boss can take my bonus or because the team will not like me) or without one's awareness (eg. when it seems to us, that we share the opinion groups, but in reality we destroy our own opinions right from the beginning and match to the opinion of the group considering it as our own).

To be creative, one should also broadly take care of their well-being, have an optimistic approach to life and focus on opportunities, not on the risks and hazards. As Frank Zappa said: „The mind is like a parachute. It does not work if it is not open”.

Bibliography

1. Żyra J., Shevchuk V.: *Wykorzystanie EPAK w kształtowaniu kompetencji i złożonych badaniach efektów edukacyjnych. Vademecum. Elektroniczna Platforma Analizy Kompetencji w zarządzaniu uczelnią*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków 2015, s.129–130.
2. Khare S., Bajpai S., Bharati Dr.P.K.: *Production engineering education in India*, Management and Production Engineering Review, Vol.6, No1, March 2015, pp. 21–25.

3. Żyra J.: *Efekty ekonomiczne niedopasowań strukturalnych i kompetencyjnych w obszarze edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Krakow 2013.
4. Drucker P.F.: *Innowacja i przedsiębiorczość*. PWE, Warszawa 1992.
5. Pomykański A.: *Innowacje*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2001.
6. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej: *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, Warszawa, czerwiec 2013, s. 18.
7. OECD: *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD, November 2015, pp. 9.
8. OECD Skills Studies: *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, June 2016, pp. 26.
9. Abel J.R., Deitz R., Su Y.: *Are Recent College Graduates Finding Good Jobs?*, Current Issues In Economics And Finance, Vol. 20, No 1, New York 2014, pp. 6–7.
10. Kielbus A., Żyra A.: *Kształtowanie postaw proinnowacyjnych z perspektywy studenta i rozwiązań organizacyjnych w polskich uczelniach technicznych*. Innowacje w Zarządzaniu i Inżynierii Produkcji. T. 1, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, Opole 2016, s. 143–154.
11. Gierulski W.: *Kreatywność w procesie komercjalizacji. Działania rozwijające kreatywność i innowacyjność studentów*. Ekspertyza Komitetu Inżynierii Produkcji Polskiej Akademii Nauk, Komitet Inżynierii Produkcji, Warszawa 2016, s. 88–91.
12. Tomczak-Horyń K., Knosala R.: *Evaluation of employee creativity in the context of a production accounting system*, Technical Transactions Mechanics, Vol. 2–m/2014,
13. Strączek M., *Kreatywność. Jak ją rozwijać w sobie i organizacji?*, Edison Team, Warszawa 2012.
14. Luecke R., *Managing creativity and innovation*, Harvard Business School Press, Boston 2003.
15. Brzeziński M., *Organizacja kreatywna*, PWN, Warszawa 2009.
16. Von Oech R., *A Whack on the side of the head. How you can be more creative?*, Warner Books, New York 2008.
17. de Bono E.: *Mysłowa rewolucja. Podręcznik pozytywny*, Wydawnictwo Helion, 2010.
18. Nęcka E.: *Trening Twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.
19. Nęcka E.: *TROP – Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.
20. Boratyńska-Sala A., Krajewska J.: *Cooperation between TRIZ experts and business*, Polish Journal of Continuing Education, No2, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, Radom 2014.
21. Gawlik J., Boratyńska-Sala A., Kielbus A.: *Kreatywność i innowacyjność studentów kierunku Zarządzanie i Inżynieria Produkcji. Działania rozwijające kreatywność i innowacyjność studentów*. Ekspertyza Komitetu Inżynierii Produkcji Polskiej Akademii Nauk, Komitet Inżynierii Produkcji, Warszawa, 2016, s. 16.
22. Deloitte: *Pierwsze kroki na rynku pracy: Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2013.
23. Deloitte: *Pierwsze kroki na rynku pracy: Liderzy przyszłości*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami, Warszawa 2015.
24. Deloitte: *The 2016 Deloitte Millennial Survey: Winning over the next generation of leaders 2015* Deloitte Polska, Member of Deloitte Touche Tohmatsu Limited, 2015.
25. PARP: *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań*, red. Jarosław Górniak, PARP, Warszawa – Kraków 2015.
26. Żyra J.: *Pierwsze kroki na rynku pracy: analiza losów zawodowych absolwentów Politechniki Krakowskiej: narzędzie badawcze, metodologia i wyniki badania pilotażowego rocznik absolwentów 2006*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków 2007.
27. European Strategic Framework for Education and Training: *Languages for Jobs: Providing multi-lingual communication skills for the labour market: Report from the thematic working group „Languages for Jobs”* (ET 2020).

dr inż. Anna KIELBUS
 Politechnika Krakowska
 kielbus@pk.edu

Formy doskonalenia i kształcenia w kontekście realizacji planów zawodowych studentów studiów niestacjonarnych

Forms of education and professional development in the context of executing professional plans by students of extension studies

Słowa kluczowe: gospodarka oparta na wiedzy, rynek pracy, formy doskonalenia, student.

Key words: knowledge-based economy, labour market, forms of professional development, student.

Abstract. The message of the European Union regarding building the knowledge-based economy results in a considerable interest of both young people as well as experienced employees in forms of education and development. One of the most important features of that type of forms refers to a short time of duration, which has an impact – beyond the content-related context – on their attractiveness. High pace of life, frequent changes of the labor market expectations cause the increase of the employees' interest in various courses, trainings and post-diploma studies. The necessity for constant updating and broadening of the possessed knowledge, obtaining new qualifications – are commonly known reasons for the selection of education forms by employees. This article presents survey results within the scope of the analysis of reasons for undertaking forms of education/development by students of extramural studies as well as their effectiveness with regard to obtaining the intended objective.

Wstęp. Wiedza stanowi podstawę funkcjonowania jednostki na współczesnym rynku pracy. „Pod koniec XX stulecia i początkach XXI wieku coraz częściej mówi się o gospodarce opartej na wiedzy (*knowledge – based economy*). Oznacza to, że o produktywności, konkurencyjności i efektywności w większym stopniu decyduje wiedza niż czynniki materialne (...)”¹.

Wobec powyższego od 2011 r. wdrażane zmiany w szkolnictwie wyższym kierują „(...) uwagę m.in. na sylwetkę absolwenta uczelni, który powinien być przygotowany

¹ K. Denek, *Uniwersytety w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] E. Kula, M. Pękowska, *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004, s. 21.

do zmieniającego się rynku pracy²”. Zmiany także dotyczą jakości kształcenia. „W procesie wdrażanych zmian ważnym kryterium jest jakość kształcenia rozpatrywana w odniesieniu do „efektów kształcenia” (...)”³. Zreformowane programy kształcenia oprócz wiedzy, umiejętności kształtują kompetencje społeczne. „Intencją nowych zasad budowania programów kształcenia jest ich dostosowywanie do rynku pracy (...). Wśród oczekiwanych kompetencji społecznych są m.in. kompetencje w zakresie rozumienia potrzeby uczenia się przez całe życie (...)”⁴.

Sytuacja ta wpływa na podejście człowieka do edukacji, w tym do edukacji permanentnej. „Szczegółne znaczenie ma (...) edukacja permanentna, która dzięki stymulowaniu rozwoju kompetencji osobistych, obywatelskich i zawodowych przez całe życie niweluje różnice (...)”⁵.

Formy dokszt./dosk. nabierają szczególnego znaczenia w obszarze zawodowym człowieka. Pojęcie doskonalenia zaw. definiowane jest jako „(...) podwyższanie kwalifikacji, proces systematycznej oraz ciągłej aktywności zawodowej, mający na celu aktualizowanie, rozszerzanie oraz pogłębianie umiejętności związanych z wykonywanym zawodem”⁶.

Udział w formach doskonalenia deklarują studenci, którzy chcą pogłębiać – już w trakcie studiów – wiedzę lub umiejętności konieczne na rynku pracy.

Założenia metodologiczne. W lipcu roku akademickiego 2014–2015 w niepublicznej uczelni w Warszawie przeprowadzono badania wśród studentów pierwszego i drugiego stopnia studiów niestacjonarnych. Celem badań było uzyskanie m.in. wiedzy na temat przyczyn podejmowania form dosk./doksz. przez ww. studentów.

Ogółem w badaniach uczestniczyło 154 studentów, w tym 119 kobiet i 35 mężczyzn, studiujących na kierunkach *administracja, bezpieczeństwo narodowe, pedagogika i zarządzanie*.

Na ogólną liczbę 154 badanych studentów w badaniach uczestniczyło 93 respondentów pierwszego stopnia oraz 61 drugiego stopnia. Średnia wieku badanej grupy wynosiła 25 lat.

² I. Kust, *Rola pracodawców w kształtowaniu sylwetki absolwenta uczelni*, ANNALES UMCS, sec J, PAEDAGOGIA–PSYCHOLOGIA, vol. XXVI, 1–2, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2013, s. 130.

³ I. Kust, *Nowy model kształcenia w szkolnictwie wyższym a przygotowanie do rynku pracy*, [w:] E.J. Kryńska, M. Głowska-Soldatow, A. Kienig (red.) *Kultura edukacji szkoły wyższej. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2015, s. 247.

⁴ J. Michalak-Dawidziuk, *Kompetencje społeczne a rynek pracy w opinii studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Nr 4(91)/2015, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2015, s. 68.

⁵ R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy zachodniej po II wojnie światowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 105.

⁶ T.W. Nowacki, *Leksykon Pedagogiki Pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie, Wyższa szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Radom –Warszawa 2007, s. 50.

Tabela 1. Grupa badawcza w podziale na stopień kształcenia i płeć

Kierunek	Studia pierwszego stopnia		Studia drugiego stopnia	
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni
Administracja	30	7	6	4
Bezpieczeństwo narodowe	2	7	–	–
Pedagogika	9	1	7	–
Zarządzanie	26	11	39	5
OGÓLEM	67	26	52	9

Do przeprowadzenia badań zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. Opracowałam kwestionariusz ankiety badawczej, w którym uwzględniłam zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte.

Analiza i interpretacja wyników badań. Badania zaprezentowane w niniejszym artykule przedstawiają częściowe wyniki badań, które odpowiadają na trzy następujące pytania:

1. Jakie są przyczyny podejmowania przez studentów studiów niestacjonarnych form dosk./doksz.?
2. Czy podjęta/e forma/y dosk./doksz. umożliwiła/y studentom studiów niestacjonarnych osiągnięcie wskazanego w poprzednim pytaniu celu?
3. W jakim czasie badani studenci mogą osiągnąć zamierzony cel?

Pytanie 1. Jakie są przyczyny podejmowania przez studentów studiów niestacjonarnych form dosk./doksz.?

Na powyższe pytanie respondenci mogli wskazać kilka odpowiedzi. Na ogólną liczbę 154 badanych udzielono następujących odpowiedzi:

- *chęć pogłębienia akademickiej wiedzy o umiejętności praktyczne* – 9 odpowiedzi (wyłącznie kobiety),
- *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form dosk./ doksz. posiadających międzynarodową certyfikację* – 10 osób, w tym 9 kobiet i 1 mężczyzna,
- *chęć uzyskania awansu* – 11 odpowiedzi, w tym 8 kobiet i 3 mężczyzn,
- *chęć uzyskania podwyżki* – 4 odpowiedzi, w tym 2 kobiety i 2 mężczyzn,
- *chęć zmiany pracy* – 4 odpowiedzi, w tym 3 kobiety i 1 mężczyzna,
- *traktuję to jako element procesu wspomaganie budowania własnej kariery* – 11 odpowiedzi, w tym 8 kobiet i 2 mężczyzn,
- *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję* (np. szkolenie bhp) – 7 odpowiedzi, w tym 5 kobiet i 2 mężczyzn.

Na kierunku **administracja** na ogólną liczbę – 47 badanych, w tym 37 studentów na studiach pierwszego stopnia oraz 10 studentów drugiego stopnia udzielono następujących odpowiedzi:

a) wśród 37 studentów studiów pierwszego stopnia, w tym 30 kobiet i 7 mężczyzn:

- w grupie kobiet: odpowiedź *chęć pogłębienia akademickiej wiedzy o umiejętności praktyczne* – 2 odpowiedzi oraz *chęć zmiany pracy* – 2 odpowiedzi. 26 kobiet nie udzieliło odpowiedzi,
- w grupie mężczyzn: *chęć uzyskania awansu* – 2 odpowiedzi, *chęć uzyskania podwyżki* – 2 odpowiedzi oraz *chęć zmiany pracy* – 1 odpowiedź. 2 badanych mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi,

b) wśród 10 studentów drugiego stopnia, w tym 6 kobiet i 4 mężczyzn:

- w grupie kobiet: brak odpowiedzi,
- w grupie mężczyzn: *traktuję to jako element procesu wspomagania budowania własnej kariery* – 1 odpowiedź i *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję (np. szkolenie bhp)* – 1 odpowiedź. 3 mężczyzn – brak odpowiedzi.

Na kierunku **bezpieczeństwo narodowe** na ogólną liczbę 9 respondentów, w tym 2 kobiet i 7 mężczyzn, udzielono następujących odpowiedzi:

- w grupie kobiet: *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form dosk./doksz., posiadających międzynarodową certyfikację* – 1 odpowiedź i 1 kobieta nie udzieliła odpowiedzi,
- w grupie mężczyzn: brak odpowiedzi.

Na kierunku **pedagogika** na 17 respondentów, w tym 16 kobiet i 1 mężczyzna udzielono następujących odpowiedzi:

a) wśród 10 studentów studiów pierwszego stopnia, w tym 9 kobiet i 1 mężczyzna:

- w grupie kobiet: *traktuję to jako element procesu wspomagania budowania własnej kariery* – 1 odpowiedź, *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję (np. szkolenie bhp)* – 2 odpowiedzi. 8 osób – brak odpowiedzi,
- w grupie mężczyzn: *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję (np. szkolenie bhp)* – 1 odpowiedź,

b) wśród 7 studentów studiów drugiego stopnia, w tym 7 kobiet i 0 mężczyzn:

- w grupie kobiet: *chęć pogłębienia akademickiej wiedzy o umiejętnościach praktycznych* – 1 odpowiedź, *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form doskonalących/dokształcających posiadających międzynarodową certyfikację* – 1 odpowiedź, *chęć uzyskania awansu* – 1 odpowiedź, *chęć uzyskania podwyżki* – 1 odpowiedź, *chęć zmiany pracy* – 1 odpowiedź. 4 kobiety nie udzieliły odpowiedzi.

Na kierunku **Zarządzanie** na 81 respondentów, w tym 65 kobiet i 16 mężczyzn udzielono następujących odpowiedzi:

a) wśród 37 studentów studiów pierwszego stopnia, w tym 26 kobiet i 11 mężczyzn:

- w grupie kobiet: *chęć pogłębienia akademickiej wiedzy o umiejętnościach praktycznych* – 2 odpowiedzi, *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form dosk./doksz. posiadających międzynarodową certyfikację* – 3 odpowiedzi, *chęć uzyskania awansu* – 2 odpowiedzi, *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję (np. szkolenie bhp)* – 1 odpowiedź. 20 osób nie udzieliło odpowiedzi,
- w grupie mężczyzn: *traktuję to jako element procesu wspomagania budowania własnej kariery* – 1 odpowiedź. 10 osób – brak odpowiedzi,

a) wśród 44 studentów studiów drugiego stopnia, w tym 39 kobiet i 5 mężczyzn:

- w grupie kobiet: *chęć pogłębienia akademickiej wiedzy o umiejętnościach praktycznych* – 4 odpowiedzi, *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form doskonalących/dokształcających posiadających międzynarodową certyfikację* – 4 odpowiedzi, *chęć uzyskania awansu* – 5 odpowiedzi, *chęć uzyskania podwyżki* – 1 odpowiedź, *chęć zmiany pracy* – 3 odpowiedzi, *traktuję to jako element procesu wspomagania budowania własnej kariery* – 7 odpowiedzi, *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję (np. szkolenie bhp)* – 2 odpowiedzi. Nie udzieliły odpowiedzi 22 osoby,

- w grupie mężczyzn: *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form doskonalących/dokształcających posiadających międzynarodową certyfikację* – 1 odpowiedź, *chęć uzyskania awansu* – 1 odpowiedź, *traktuję to jako element procesu wspomagania budowania własnej kariery* – 1 odpowiedź. 2 osoby – brak odpowiedzi.

Pytanie 2. Czy podjęta/e forma/y doskonalenia/dokształcenia umożliwiła/y studentom studiów niestacjonarnych osiągnięcie wskazanego w poprzednim pytaniu celu?

W opinii 47 respondentów, w tym 39 kobiet i 8 mężczyzn – podjęta/e forma/y doskonalenia/dokształcenia umożliwiła/y badanym studentom studiów niestacjonarnych osiągnięcie wskazanego w poprzednim pytaniu celu. Przeciwnego zdania było 18 kobiet i 9 mężczyzn. Jednakże 80 respondentów, w tym 62 kobiety i 18 mężczyzn – nie udzieliło odpowiedzi.

Uzyskane wyniki badań w tym zakresie w podziale na kierunki kształcenia przedstawiają się następująco:

- na kierunku **administracja**
 - a) na studiach pierwszego stopnia:
 - na 30 kobiet – 10 udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 5 przeczącej i 15 – brak odpowiedzi,
 - na 7 mężczyzn – 3 udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 1 – odp. przecząca i 3 brak odpowiedzi,
 - b) na studiach drugiego stopnia
 - na 6 kobiet – 3 kobiety udzieliły odpowiedzi negatywnej, 3 – brak odpowiedzi. Brak odpowiedzi twierdzącej,
 - na 4 mężczyzn, 1 mężczyzna udzielił odpowiedzi negatywnej i 3 – brak odpowiedzi. Brak odpowiedzi twierdzącej,
- na kierunku **bezpieczeństwo narodowe**
 - a) na studiach pierwszego stopnia:
 - w badaniach uczestniczyły 2 kobiety – obie udzieliły odpowiedzi twierdzącej,
 - na 7 mężczyzn – brak odpowiedzi,
- na kierunku **pedagogika**
 - a) na studiach pierwszego stopnia:
 - na 9 kobiet – 2 udzieliły odpowiedzi twierdzącej, 1 przeczącej oraz 6 nie udzieliło odpowiedzi; – 1 mężczyzna, nie udzielił odpowiedzi,
 - b) na studiach drugiego stopnia:
 - na 7 kobiet, 2 udzieliły odpowiedzi twierdzącej, żadna nie udzieliła odpowiedzi przeczącej i 5 nie udzieliło odpowiedzi. Mężczyźni nie uczestniczyli w badaniu;
- na kierunku **zarządzanie**
 - na studiach pierwszego stopnia – na 26 kobiet – 6 udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 6 negatywnej i 14 nie udzieliło odpowiedzi,
 - na 11 mężczyzn – 4 udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 7 nie udzieliło odpowiedzi, żaden z badanych mężczyzn nie udzielił odpowiedzi negatywnej,
 - na studiach drugiego stopnia – 39 kobiet, 17 udzieliło odpowiedzi pozytywnej, 3 negatywnej oraz 19 – brak odpowiedzi,
 - na 5 mężczyzn – 1 udzielił odpowiedzi twierdzącej, 2 przeczącej oraz 2 – brak odpowiedzi.

Pytanie 3. W jakim czasie mogą badani studenci osiągnąć zamierzony cel?

Na ogólną liczbę 154 badanych (119 kobiet i 35 mężczyzn) 23 osoby (17 kobiet i 6 mężczyzn), wskazało odpowiedź – w *bieżącym roku*, 50 (32 kobiety i 18 mężczyzn) w *najbliższych dwóch latach*, 2 (1 kobieta i 1 mężczyzna) *inne*, w tym: 1 doprecyzowała jako *trudno powiedzieć* oraz jako *wiedza i umiejętności będą przydatne w pracy za granicą*. Na powyższe pytanie 79 osób (69 kobiet i 10 mężczyzn) nie udzieliło odpowiedzi.

Uzyskane wyniki badań w tym zakresie w podziale na kierunki kształcenia przedstawiają się następująco:

- na kierunku **administracja**
 - a) na studiach pierwszego stopnia:
 - na 30 kobiet – w *bieżącym roku* – 4, w *najbliższych dwóch latach* – 6. 20 osób – brak odpowiedzi. – 7 mężczyzn – w *bieżącym roku* – 1, w *najbliższych dwóch latach* – 3. 3 mężczyzn – brak odpowiedzi,
 - b) na studiach drugiego stopnia:
 - na 6 kobiet – w *najbliższych dwóch latach* – 4, 2 osoby – brak odpowiedzi. Żadna z badanych kobiet nie wskazała odpowiedzi w *bieżącym roku*.
 - 4 mężczyzn – w *najbliższych dwóch latach* – 2. 2 mężczyzn – brak odpowiedzi. Żaden z badanych mężczyzn nie wskazał odpowiedzi w *bieżącym roku*;
- na kierunku **bezpieczeństwo narodowe**
 - a) studia pierwszego stopnia
 - w badaniach uczestniczyły 2 kobiety, które wskazały odpowiedź w *najbliższych dwóch latach*. Żadna z badanych nie wskazała odpowiedzi w *bieżącym roku*,
 - na 7 mężczyzn, odpowiedź – w *najbliższych dwóch latach* wskazał 1 mężczyzna, 6 – brak odpowiedzi. Żaden z badanych nie wskazał odpowiedzi w *bieżącym roku*;
- na kierunku **pedagogika**
 - a) studia pierwszego stopnia
 - na 9 kobiet: odpowiedź w *bieżącym roku* – wskazała 1 studentka, w *najbliższych dwóch latach* – 2 badane. 6 kobiet – brak odpowiedzi; – 1 mężczyzna – brak odpowiedzi,
 - b) studia drugiego stopnia
 - na 7 kobiet, 3 wskazały odpowiedź w *najbliższych dwóch latach*, 4 nie udzieliły odpowiedzi, żadna z badanych kobiet nie wskazała odpowiedzi w *bieżącym roku*;
- na kierunku **zarządzanie**
 - a) studia pierwszego stopnia
 - 26 kobiet – 7 wskazało odpowiedź w *bieżącym roku*, 6 w *najbliższych dwóch latach*, 12 nie udzieliło odpowiedzi. 1 kobieta doprecyzowując odpowiedź *inne* wpięła odpowiedź *trudno powiedzieć*.
 - na 11 mężczyzn – 1 wskazał odpowiedź w *bieżącym roku*, 4 wskazało odpowiedź w *najbliższych dwóch latach*, 6 brak odpowiedzi,
 - b) studia drugiego stopnia
 - na 39 kobiet odpowiedź w *bieżącym roku* wskazało 4 osoby, w *najbliższych dwóch latach* – wskazało 9 studentek, 26 kobiet – brak odpowiedzi
 - na 5 mężczyzn – odpowiedź w *bieżącym roku* wskazał 1 student, w *najbliższych dwóch latach* – 2, 1 w odpowiedzi *inne* wskazał *wiedza i umiejętności będą przydatne głównie w pracy za granicą*, 1 – brak odpowiedzi.

Zakończenie. Z badań wynika, iż najczęstszą przyczyną podejmowania przez studentów form dosk./doksz. są: 1) *chęć uzyskania awansu* – 11 odpowiedzi, (8 kobiet i 3 mężczyzn) oraz 2) *jako element procesu wspomaganie budowania własnej kariery* – 11 odpowiedzi, (8 kobiet i 2 mężczyzn); inni respondenci wskazali odpowiedź: 3) *chęć uzyskania międzynarodowych uprawnień poprzez ukończenie form dosk./doksz. posiadających międzynarodową certyfikację* – 10 osób, (9 kobiet i 1 mężczyzna), w dalszej kolejności: 4) *chęć pogłębienia akademickiej wiedzy o umiejętności praktycznej* – 9 odpowiedzi (wyłącznie kobiety), kolejna grupa 5) *szkolenie obowiązkowe dla pracowników firmy, w której pracuję (np. szkolenie bhp)* – 7 odpowiedzi, w tym 5 kobiet i 2 mężczyzn, najmniejsze grupy to: 6) *chęć uzyskania podwyżki* – 4 odpowiedzi, (2 kobiety i 2 mężczyzn) i 7) *chęć zmiany pracy* – 4 odpowiedzi (3 kobiety i 1 mężczyzna).

Badania potwierdzają świadomość respondentów znaczenia form dosk./doksz. jako realizacji swych aspiracji, inni studenci oczekują potwierdzenia swej wiedzy i umiejętności przez instytucje międzynarodowe. Część badanych chce uzyskać umiejętności praktyczne. Inni respondenci uczestniczyli jedynie w obowiązkowych kursach w pracy. Najmniejsza grupa to studenci, którzy uczestniczyli w kursach w nadziei na podwyżkę lub zmianę pracy.

Na pytanie: Czy podjęta/e forma/y doskonalenia/dokształcenia umożliwiła/y studentom studiów niestacjonarnych osiągnięcie wskazanego w poprzednim pytaniu celu?

Na 154 badanych – 30,51%, w tym 25,32% kobiet i 5,19% mężczyzn, udzieliło odpowiedzi twierdzącej, przeciwnego zdania było 11,68% kobiet. Aż 51,94% respondentów, w tym 40,25% kobiet i 11,68% mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi. Można przypuszczać, iż dominująca część badanych uczestniczy w kursach bez określonego celu.

W opinii respondentów formy dosk./doksz. umożliwią im osiągnięcie zamierzonego celu: na ogólną liczbę 154 badanych (119 kobiet i 35 mężczyzn) 14,93% respondentów (11,03% kobiet i 3,89% mężczyzn), wskazało odpowiedź – *w bieżącym roku*, 32,46% (20,77% kobiet i 11,68% mężczyzn), *w najbliższych 2 latach*, 1,29% osób (0,64% kobiet i 0,64% mężczyzn) *inne*, w tym: 1 doprecyzowała jako *trudno powiedzieć* oraz 1 jako *wiedza i umiejętności będą przydatne w pracy za granicą*. Aż 51,29% (44,80% kobiet i 6,49% mężczyzn) nie udzieliło odpowiedzi, co może sugerować, iż większość badanych podejmuje formy dosk./doksz. bez określonego celu. Inni studenci liczą, że zrealizują swe plany *w najbliższych dwóch latach*, kolejni – *w bieżącym roku*.

Wyniki badań nie upoważniają do uogólnień ale mogą być głosem w dyskusji o formach dosk./doksz. w kontekście realizacji planów zawodowych studentów. „Celem nadrzędnym edukacji permanentnej jest zatem podnoszenie jakości życia jednostki”⁷.

⁷ J. Michalak-Dawidziuk, *Lifelong Learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całonocowa potrzeba człowieka*, [w:] I. Paszenda, R. Włodarczyk, *Transgresje w edukacji*, T. 2, Impuls, Kraków 2014, s. 215.

Bibliografia

1. Denek K., *Uniwersytety w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] E. Kula, M. Pękowska, *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004.
2. Kust I., *Nowy model kształcenia w szkolnictwie wyższym a przygotowanie do rynku pracy*, [w:] E.J. Kryńska, M. Głowska-Soldatow, A. Kienig (red.) *Kultura edukacji szkoły wyższej. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2015.
3. Kust I., *Rola pracodawców w kształtowaniu sylwetki absolwenta uczelni*, ANNALES UMCS, sec J, PAEDAGOGIA–PSYCHOLOGIA, vol. XXVI, 1–2, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2013.
4. Michalak-Dawidziuk J., *Kompetencje społeczne a rynek pracy w opinii studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Nr 4(91)/2015, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2015.
5. Michalak-Dawidziuk J., *Lifelong Learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całościowa potrzeba człowieka*, [w:] I. Paszenda, R. Włodarczyk, *Transgresje w edukacji*, T. 2, Impuls, Kraków 2014.
6. Nowacki T.W., *Leksykon Pedagogiki Pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie, Wyższa szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Radom – Warszawa 2007.
7. Nowakowska-Siuta R., *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

dr Izabella KUST

Wyższa Szkoła Menedżerska

Warszawa

wiziza@op.pl

Wsparcie studentów studiów niestacjonarnych przez ich rodziny i pracodawców w trakcie procesu studiowania – w świetle wyników badań

Supporting students of extension studies by their
families and employers during the studies
– in the light of survey results

Słowa kluczowe: studia niestacjonarne, student, pracodawcy.

Key words: extension studies, student, employers.

Abstract. Studies constitute a considerable challenge for students of extension studies. They are related to intellectual as well as financial and organizational efforts. In spite of the above mentioned, determination of young people with regard to learning at the level of higher studies is significant. More and more often students continue studies at two faculties with the belief that their chances at the labour market will considerably increase. However, very often a financial aspect is a real barrier to be overcome in order to undertake studies. There are reported cases of changing the type of the course of studies, that is, from the full-time into the extension course during the studies. The articles presents survey results which attempt to provide responses to questions referring to the degree of the support obtained by students of extension studies from their families and employers.

Wprowadzenie. Trudny rynek pracy jest silną motywacją jednostki do podejmowania studiów. „Współczesny rynek pracy – coraz bardziej ograniczony – oczekuje na pracownika z aktualną wiedzą i dobrą orientacją w realiach zawodu”¹. Dlatego też „Umiejętność kształtowania, planowania swojej ścieżki zawodowej, kariery zawodowej to (...) ważny aspekt w dynamicznie zmieniającym się rynku pracy”². Decyzję o kształceniu na poziomie wyższym podejmują zarówno absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, jak i osoby pracujące. Dyplom uczelni nadal poważnie wzmacnia szanse zatrudnienia.

¹ J. Michalak-Dawidziuk, *Praktyczny wymiar kształcenia na poziomie studiów wyższych a współczesny rynek pracy*, (w:) ANNALES UMCS, sectio J, PAEDAGOGIA – PSYCHOLOGIA, 2013, vol. XXVI, 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 101.

² I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.) *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 315.

„Mówi się dziś i pisze nie tylko o społeczeństwie uczącym się (*learning society*), lecz przede wszystkim o społeczeństwie wiedzy (*knowledge society*)”³.

„Wiedza postrzegana jest zatem jako główna siła napędowa rozwoju nowoczesnej gospodarki europejskiej”⁴.

Podstawą gospodarki opartej na wiedzy jest wysoko kwalifikowany pracownik. „Przesłanie Unii Europejskiej dotyczące tworzenia Gospodarki Opartej na Wiedzy (*Knowledge-Based Economy*) oznacza gospodarkę funkcjonującą w oparciu o wysoko kwalifikowanych pracowników (*kapitał ludzki*) dysponujących zarówno rzetelną wiedzą, jak i umiejętnościami: informatycznymi i językowymi. To także osoby twórcze, kreatywne, efektywnie działające na rzecz nowoczesnej i innowacyjnej gospodarki”⁵.

Stąd „Wykształcenie, podobnie jak zdrowie, często uważa się za niepodważalne dobro społeczne, do którego każdy ma prawo”⁶. Teza ta odnosi się do wszystkich poziomów kształcenia. Sieć publicznego i niepublicznego szkolnictwa w Polsce, w tym wyższego, ułatwia ich dostępność. Także dwustopniowy charakter studiów – obowiązujący na większości kierunków – ułatwia dostęp do edukacji co najmniej na poziomie studiów pierwszego stopnia (*licencjat*). Jednakże decyzja o podjęciu studiów staje się coraz trudniejsza. Przyczyną tego jest niepewna sytuacja ekonomiczna kandydata na studia lub niewielkie zainteresowanie pracodawcy rozwojem zawodowym pracownika, wynikającym często z braku stabilności firmy spowodowanej kryzysem finansowym na świecie. Dlatego też każda forma wsparcia – zarówno ze strony rodziny, jak i pracodawców – wydaje się cenna dla studenta.

Ramy teoretyczne. W lipcu 2015 r. przeprowadziłam badania w niepublicznej uczelni w Warszawie, których celem było poznanie opinii studentów ostatniego roku studiów pierwszego stopnia (*licencjat*) na kierunkach administracja, pedagogika oraz zarządzanie na temat ich wsparcia w trakcie studiów, jakie uzyskali ze strony rodziny i pracodawców. Grupa badawcza liczyła 105 studentów studiów niestacjonarnych, w tym 80 kobiet oraz 25 mężczyzn. Na ogólną liczbę 105 studentów w badaniach uczestniczyło 95 studentów pracujących, w tym 73 kobiety i 22 mężczyzn oraz 10 bezrobotnych, w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn. Średnia wieku wynosiła 28 lat.

Poniższa tabela prezentuje grupę badawczą w podziale na kierunki kształcenia i płeć.

³ R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 5.

⁴ I. Kust, *Rola pracodawców w kształtowaniu sylwetki absolwenta uczelni*, [w:] ANNALES UMCS, sectio J, PAEDAGOGIA – PSYCHOLOGIA, 2013, vol. XXVI, 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 118.

⁵ J. Michalak-Dawidziuk, *Lifelong learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całonocna autokreacja człowieka?* [w:] I. Paszenda, R. Włodarczyk, *Transgresja w edukacji*, T. 2 Impuls, Kraków 2014, s. 214.

⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012, s. 833.

Tabela 1. Grupa badawcza w podziale na kierunki kształcenia i płeć oraz pracujących i bezrobotnych

Kierunek	Liczba badanych	Kobiety			Mężczyźni		
		Ogółem	Pracujące	Bezrobotne	Ogółem	Pracujący	Bezrobotni
Administracja	18	14	10	4	4	4	0
Pedagogika	25	16	15	1	9	9	0
Zarządzanie	62	50	48	2	12	9	3
Ogółem	105	80	73	7	25	22	3

Podmiotem badań byli studenci studiów pierwszego stopnia.

W badaniach została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety, natomiast narzędziem badawczym był – opracowany przeze mnie – kwestionariusz ankiety.

Prezentacja wyników badań. W niniejszym artykule zaprezentowane zostały częściowe wyniki badań. W ramach badań zwrócono się do respondentów z następującymi pytaniami:

1. W jakim stopniu studenci uzyskują wsparcie ze strony rodziny w trakcie studiów?
2. Jakiego typu wsparcia udzieliła rodzina studentom w trakcie studiów?
3. W jakim stopniu studenci uzyskują wsparcie ze strony pracodawców w trakcie studiów?
4. Jakiego typu wsparcia udzielili pracodawcy studentom w trakcie studiów?

Pytanie 1. W jakim stopniu studenci uzyskują wsparcie ze strony rodziny w trakcie studiów?

Na ogólną liczbę 105 badanych, 30 respondentów zadeklarowało wsparcie ze strony rodziny w stopniu bardzo wysokim, 39 w stopniu wysokim, 17 w stopniu średnim, 4 w niskim, 3 w bardzo niskim, 12 osób nie udzieliło odpowiedzi.

Wśród 80 badanych kobiet, 21 zadeklarowało wsparcie ze strony rodziny w stopniu bardzo wysokim, 34 w stopniu wysokim, 11 w średnim, 3 w stopniu niskim, 2 w bardzo niskim, 9 kobiet nie udzieliło odpowiedzi.

Na 25 mężczyzn – 9 zadeklarowało wsparcie ze strony rodziny w stopniu bardzo wysokim, 5 w stopniu wysokim, 6 w stopniu średnim, 1 w niskim, 1 w stopniu bardzo niskim, 3 nie udzieliło odpowiedzi.

W podziale na poszczególne kierunki kształcenia uzyskałam następujące wyniki badań:

Administracja. Na ogólną liczbę badanych 14 kobiet – 6 (w tym 4 pracujące i 2 bezrobotne) wskazało odpowiedź w stopniu bardzo wysokim, 7 (6 pracujących i 1 bezrobotna) w stopniu wysokim oraz 1 (pracująca) nie udzieliła odpowiedzi. Żadna z respondentek nie wskazała odpowiedzi w stopniu średnim, niskim i bardzo niskim.

Jednocześnie na 4 badanych mężczyzn (wszyscy pracujący) – 1 wskazał odpowiedź w stopniu wysokim oraz 3 w średnim. Nikt nie wskazał odpowiedzi w stopniu bardzo wysokim, niskim oraz bardzo niskim.

Pedagogika. Na 16 badanych kobiet – 4 (w tym 3 pracujące i 1 bezrobotna) wskazały odpowiedź w stopniu bardzo wysokim, 6 (wszystkie pracujące) w wysokim, 4 (3 pracujące i 1 na urlopie wychowawczym) w średnim, 1 (pracująca) w bardzo niskim, 1 (pracująca) w ogóle.

W grupie 9 badanych mężczyzn (wszyscy pracujący) – 4 wskazało odpowiedź w stopniu bardzo wysokim, 1 w wysokim, 1 w średnim, 1 w bardzo niskim, 2 nie udzieliło odpowiedzi.

Na 50 badanych kobiet – 11 (w tym 9 pracujących i 2 bezrobotne) w stopniu bardzo wysokim, 21 (wszystkie pracujące) w stopniu wysokim, 7 (wszystkie pracujące) w stopniu średnim, 3 (wszystkie pracujące) w stopniu niskim, 1 (pracująca) w bardzo niskim, 7 (wszystkie pracujące) nie udzieliło odpowiedzi.

Na 12 mężczyzn – 5 respondentów (w tym 4 pracujących i 1 bezrobotny) wskazało odpowiedź w stopniu bardzo wysokim, 3 (2 pracujących i 1 bezrobotny) w stopniu wysokim, 2 (1 pracujący, 1 bezrobotny) w średnim stopniu, 1 (pracujący) w niskim, 1 (pracujący) nie udzielił odpowiedzi.

Pytanie 2. *Jakiego rodzaju wsparcia udzieliła rodzina studentom w trakcie studiów?*

Na ogólną liczbę 105 respondentów, 55 zadeklarowało wsparcie organizacyjne ze strony rodziny, 9 finansowe, 10 zarówno organizacyjne, jak i finansowe, 3 wsparcie emocjonalno-mentalne, 28 nie udzieliło odpowiedzi na pytanie.

Wśród 80 respondentek – 39 (36 pracujących i 3 bezrobotne) zadeklarowało uzyskanie od rodziny wsparcia organizacyjnego, 8 (6 pracujące i 2 bezrobotne) finansowego, 10 (9 pracujących i 1 bezrobotna) zarówno organizacyjne, jak i finansowe, 2 pracujące uzyskały wsparcie emocjonalne, 21 (wszystkie pracujące) nie udzieliły odpowiedzi.

Na 25 badanych mężczyzn – 16 (wszyscy pracujący) zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 1 osoba pracująca – finansowe, 1 respondent pracujący – w odpowiedzi różne określił otrzymaną pomoc jako mentalną oraz 7 (4 pracujących i 3 bezrobotnych) nie udzieliło odpowiedzi.

Administracja. Na ogólną liczbę badanych 14 kobiet, 7 (5 pracujących i 2 bezrobotne) zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 3 (2 pracujące i 1 bezrobotna) finansowego oraz 4 (wszystkie pracujące) nie udzieliły odpowiedzi.

Jednocześnie na 4 badanych mężczyzn (wszyscy pracujący), 2 organizacyjne, 1 finansowe i 1 w odpowiedziach różne określił uzyskane wsparcie jako mentalne.

Pedagogika. Na 16 badanych kobiet – 7 (6 pracujących i 1 bezrobotna) zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 2 osoby pracujące uzyskały wsparcie finansowe, 3 osoby pracujące – organizacyjne i finansowe, 2 osoby pracujące nie udzieliły odpowiedzi, 2 osoby pracujące uzyskały wsparcie emocjonalne.

W grupie 9 badanych mężczyzn (wszyscy pracujący) – zadeklarowali uzyskanie pomocy organizacyjnej.

Zarządzanie. Na 50 badanych kobiet – 25 (pracujące) deklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 3 (2 pracujące i 1 bezrobotna) finansowego, 7 (6 pracujących i 1 bezrobotna) zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego i finansowego, 15 (wszystkie pracujące) nie udzieliło odpowiedzi.

Na 12 mężczyzn – 5 (pracujący) deklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 7 (4 pracujących i 3 bezrobotnych) nie udzieliło odpowiedzi.

Pytanie 3. *W jakim stopniu studenci uzyskują wsparcie ze strony pracodawców w trakcie studiów?*

Na ogólną liczbę 105 badanych 9 zadeklarowało wsparcie ze strony pracodawców w stopniu bardzo wysokim, 18 w stopniu wysokim, 24 w stopniu średnim, 7 w stopniu niskim, 27 w stopniu bardzo niskim, 20 nie udzieliło odpowiedzi.

Wśród 80 badanych kobiet, 5 zadeklarowało wsparcie ze strony pracodawców w stopniu bardzo wysokim, 16 w stopniu wysokim, 17 w stopniu średnim, 7 w stopniu niskim, 19 w stopniu bardzo niskim, 16 nie udzieliło odpowiedzi.

Na 25 badanych mężczyzn – 4 deklarowało wsparcie ze strony pracodawców w stopniu bardzo wysokim, 2 w stopniu wysokim, 7 w stopniu średnim, 0 w stopniu niskim, 8 w stopniu bardzo niskim, 4 osoby nie udzieliły odpowiedzi (w tym 3 pracujące i 1 bezrobotna).

Administracja. Na ogólną liczbę badanych 14 kobiet, 1 kobieta zadeklarowała wsparcie pracodawców w bardzo wysokim stopniu, 2 w wysokim, 5 w średnim stopniu, 2 w bardzo niskim, 4 nie udzieliły odpowiedzi (osoby bezrobotne).

Jednocześnie na 4 badanych mężczyzn (wszyscy pracujący) – 1 deklarował wsparcie ze strony pracodawców w stopniu w średnim i 3 w bardzo niskim.

Pedagogika. Na 16 uczestniczących w badaniach kobiet – 1 zadeklarowała wsparcie pracodawców w wysokim stopniu, 4 w stopniu średnim, 1 w stopniu niskim, 9 osób w stopniu bardzo niskim, 1 nie udzieliła odpowiedzi (bezrobotna).

W grupie 9 badanych mężczyzn, 2 osoby zadeklarowały wsparcie ze strony pracodawców w stopniu bardzo wysokim, 1 w wysokim, 4 w stopniu średnim, 2 nie udzieliło odpowiedzi.

Zarządzanie. Na 50 badanych kobiet – 4 zadeklarowały wsparcie ze strony pracodawców w stopniu bardzo wysokim, 13 w stopniu wysokim, 8 w stopniu średnim, 6 w stopniu niskim, 8 w stopniu bardzo niskim, 11 nie udzieliło odpowiedzi na pytanie (9 osób pracujących i 2 bezrobotne).

Na 12 mężczyzn, 2 zadeklarowało uzyskanie wsparcia od pracodawców w stopniu bardzo wysokim, 1 w stopniu wysokim, 2 w stopniu średnim, 5 w stopniu bardzo niskim, 2 nie udzieliły odpowiedzi (1 osoba pracująca i 1 bezrobotna).

Pytanie 4. *Jakiego rodzaju wsparcia udzielili pracodawcy studentom w trakcie studiów?*

Na ogólną liczbę 105 badanych 40 osób zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego ze strony pracodawcy, 11 finansowego, 3 zarówno organizacyjne, jak i finansowe, 51 nie udzieliło odpowiedzi.

Wśród 80 uczestniczących w badaniach kobiet – 27 kobiet zadeklarowało uzyskanie od pracodawcy wsparcia organizacyjnego, 10 finansowego, 3 zarówno organizacyjnego, jak i finansowego, 40 nie udzieliło odpowiedzi. Na 25 badanych mężczyzn – 13 potwierdziło uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 1 finansowego, 11 nie udzieliło odpowiedzi.

Administracja. Na ogólną liczbę badanych 14 kobiet – 5 kobiet zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 1 finansowego, 1 zarówno organizacyjnego,

jak i finansowego, 7 (w tym 4 bezrobotne) nie udzieliło odpowiedzi. Jednocześnie na 4 uczestniczących w badaniach mężczyzn – 1 mężczyzna potwierdził uzyskanie wsparcia finansowego, 3 nie udzieliło odpowiedzi.

Pedagogika. Na 16 uczestniczących w badaniach kobiet – 3 kobiety (wszystkie pracujące) potwierdziły uzyskanie wsparcia organizacyjnego, 1 (pracująca) uzyskała wsparcie finansowe, 12 (w tym 11 pracujących i 1 bezrobotna) nie udzieliło odpowiedzi. W grupie 9 badanych mężczyzn – 8 mężczyzn (pracujących) potwierdziło uzyskanie wsparcia organizacyjnego oraz 1 (pracująca) nie udzieliła odpowiedzi.

Zarządzanie. Na 50 badanych kobiet – 19 kobiet (wszystkie pracujące) zadeklarowało uzyskanie wsparcia organizacyjnego od pracodawcy, 8 (w tym 7 pracujących i 1 bezrobotna) potwierdziło uzyskanie wsparcia finansowego, 2 (pracujące) uzyskały wsparcie zarówno organizacyjne, jak i finansowe, 21 (20 pracujących i 1 bezrobotna) nie udzieliło odpowiedzi.

Na 12 mężczyzn – 5 zadeklarowało wsparcie organizacyjne ze strony pracodawców, 7 (w tym 4 pracujących i 3 bezrobotnych) nie udzieliło odpowiedzi.

Analiza i interpretacja wyników badań. Analizując wsparcie, jakie studenci III roku studiów pierwszego stopnia uzyskali w trakcie studiów od rodziny i pracodawców, należy stwierdzić, iż rodziny wspierają w stopniu *wysokim* (37,14% badanych, w tym 10,5% kobiet i 4,76% mężczyzn), *bardzo wysokim* (28,57% badanych, w tym 20% kobiet i 8,57% mężczyzn) oraz *średnim* (16,19% badanych, w tym 10,47% kobiet i 5,71% mężczyzn). Nieliczni określili wsparcie rodziny w stopniu *niskim* – 3,80% badanych, w tym 2,85% badanych i 0,95% mężczyzn i *bardzo niskim* – 2,85% badanych, w tym 1,90% kobiet i 0,95% mężczyzn. 11,42% badanych, w tym 8,57% kobiet i 2,85% mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

Wyniki dotyczące wsparcia udzielanego przez pracodawców wskazują, iż dominującą grupą są pracodawcy, którzy wspierali studentów w stopniu *średnim* (22,85% badanych, w tym 16,19% kobiet i 6,66% mężczyzn), *wysokim* (17,14% badanych, w tym 15,23% kobiet i 1,90% mężczyzn). Jedynie 8,57% badanych zadeklarowało uzyskanie wsparcia od pracodawców w stopniu *bardzo wysokim* (w tym 4,76% kobiet i 3,80% mężczyzn), 6,66% badanych uzyskało wsparcie od pracodawców w stopniu *niskim*. Jednak najliczniejszą grupą byli respondenci potwierdzający uzyskanie wsparcia od pracodawców w stopniu *bardzo niskim* – 25,71% badanych, w tym 16,19% kobiet i 7,61% mężczyzn. 19,04% badanych, w tym 15,23% kobiet oraz 3,80% mężczyzn, nie udzieliło odpowiedzi.

Wyniki badań pokazują, iż rodzina jest najpewniejszym wsparciem dla studentów. Dominująca grupa studentów potwierdza uzyskanie wsparcia w stopniu *wysokim*, *bardzo wysokim* oraz *średnim*. Jednocześnie pracodawcy udzielają wsparcia w stopniu *średnim* i *wysokim*, co oznacza, iż mimo trudnej sytuacji ekonomicznej wielu firm, pracodawcy wspierają rozwój zawodowy pracowników (9-osobowa grupa studentów, tj. 8,57% ogółu badanych, deklarowała uzyskanie od pracodawców wsparcia w stopniu *bardzo wysokim*).

Badania dostarczyły także wiedzy w zakresie rodzaju wsparcia uzyskanego przez badanych studentów. Zarówno w przypadku rodziny, jak i pracodawców najliczniej

badani studenci deklarowali uzyskanie *wsparcia organizacyjnego* (52,38% badanych deklarowało wsparcie rodziny, 38,09% badanych od pracodawców). W przypadku *wsparcia finansowego* licniejszą grupę byli pracodawcy – 10,47% osób uzyskało wsparcie od pracodawców, a 7,61% od rodziny.

Wsparcie *zarówno organizacyjne, jak i finansowe* zadeklarowało – ze strony rodziny – 9,52% badanych i 2,85% od pracodawców. W odpowiedzi *różne* badani deklarowali uzyskanie *emocjonalno-mentalne* wsparcia rodziny (2,85% badanych osób), w przypadku pracodawców żaden z badanych nie zadeklarował tego typu wsparcia.

Na 105 respondentów – 26,66% osób (w przypadku rodziny) oraz 48,57% osób (w przypadku pracodawców) nie potwierdziło żadnego rodzaju wsparcia ze strony rodziny i pracodawców, co może oznaczać, iż decyzja o podjęciu studiów była podjęta bez żadnych konsultacji.

Zaprezentowane wyniki badań ukazują zaangażowanie rodziny i pracodawców w proces kształcenia studentów. Wsparcie tych podmiotów niejednokrotnie decyduje o podjęciu lub kontynuowaniu studiów.

Bibliografia

1. Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.
2. Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.) *Rodzina i kariera: równoważenie czy konflikt ról?*, UŁ, Łódź 2014.
3. Janicka I., Znajmiecka-Sikora M. (red.) *Rodzina i kariera: równoważenie czy konflikt ról*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
4. Kust I., *Rola pracodawców w kształtowaniu sylwetki absolwenta uczelni* [w:] ANNALES UMCS, sectio J, PAEDAGOGIA – PSYCHOLOGIA, 2013, vol. XXVI, 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
5. Michalak-Dawidziuk J., *Lifelong learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całonocna autokreacja człowieka?* [w:] I. Paszenda, R. Włodarczyk, *Transgresja w edukacji*, T. 2 Impuls, Kraków 2014.
6. Michalak-Dawidziuk J., *Praktyczny wymiar kształcenia na poziomie studiów wyższych a współczesny rynek pracy*, [w:] ANNALES UMCS, sectio J, PAEDAGOGIA – PSYCHOLOGIA, 2013, vol. XXVI, 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
7. Nowakowska-Siuta R., *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

dr Joanna MICHALAK-DAWIDZIUK

Wyższa Szkoła Menedżerska

Warszawa

jmichalak@onet.eu

O stałości *versus* zmienności kotwic kariery młodych dorosłych

About the stability versus changeability of career anchors of young adults

Słowa kluczowe: kotwice kariery, etap przygotowania do kariery, etap wczesnej kariery, młody dorosły.

Key words: career anchors, preparation stage for a career, stage of an early career, young adults.

Abstract. This study is an attempt to determine the stability *versus* changeability of career anchors, based on a comparison between orientation and professional career, preferred and disclosed by students at the threshold of the end of their studies – at the preparation stage for a career, and by university graduates – at the stage of an early career. The theoretical basis is Edgar H. Schein's concept of career anchors and selected divisions of professional life into stages. Although career anchors are permanent conditions for determining directions of a professional career, changes in the environment may cause changes within them. Therefore, an attempt was made to verify the stability or changeability of career anchors at different stages of professional careers. To this end, a two-fold survey of the same respondents was conducted. The article presents their results, which showed that in the majority of the cases examined career anchors are relatively stable. In addition, the study shows that the realization of the most preferred (dominant) career anchors in professional life, and the possibility of developing a professional career on the basis of the orientations which are predominant in a given person, is associated their experiencing work satisfaction.

Wprowadzenie. Współczesne badania nad rozwojem człowieka, poza opisywaniem zmian dostrzegalnych w całym cyklu życia, starają się także wyjaśnić stałość i zmienność ludzkiego zachowania oraz ukazać czynniki wpływające na jego losy życiowe. Stałość i zmienność zawiera w sobie konstrukt preferencji wartości, które mimo że są pewnymi stałymi ludzkimi dyspozycjami, to umożliwiają opis zmiany, dynamikę osobowości (Cieciuch 2013). Według Jana Cieciucha „preferencje wartości, w dużym stopniu niż np. cechy osobowości, podlegają w ciągu życia modyfikacjom, zatem badanie ich rozwoju wydaje się być konieczne i naturalne” (2013, s. 316).

Wartości wchodzą w zakres tzw. **kotwic kariery**¹, które składają się z uświadomianych: talentów i zdolności (opartych na aktualnych sukcesach w różnorodnym

¹ W literaturze przedmiotu na określenie kotwic kariery używane są takie sformułowania jak ukierunkowania czy orientacje wobec kariery zawodowej. Stąd też, w niniejszym opracowaniu, autorka będzie się nimi posługiwać zamiennie.

środowisku pracy), motywów i potrzeb (opartych na aktualnych doświadczeniach z wieloma zadaniami w pracy), nastawień i wartości (opartych na reakcjach na wartości i normy obowiązujące w miejscu pracy czy organizacji) (Paszowska-Rogacz 2009). Kotwice kariery rozumiane są jako podstawowe wartości czy też motywy, które odgrywają ważną rolę w ukierunkowaniu i stabilizowaniu całości kariery. Stanowią część obrazu własnej osoby, z którego jednostka nie chce zrezygnować w sytuacji wyboru. Edgar H. Schein uważa, że są elementem wyobrażenia o samym sobie, którego nie można się pozbyć ani zwalczyć i który trzeba brać pod uwagę przy podejmowaniu decyzji zawodowych (Paszowska-Rogacz 2009). Są to zatem stałe uwarunkowania służące określeniu ukierunkowań kariery zawodowej. Zmiany w otoczeniu mogą jednak spowodować modyfikacje w ich obrębie. Podobnie wskazuje C. Brooklyn Derr, według którego każda jednostka w toku kariery zawodowej kształtuje swoją orientację w stosunku do pracy, swoją hierarchię wartości zawodowych, zwaną przez niego orientacją zawodową, wraz z rozwojem kariery. Orientacja ta charakteryzuje najważniejsze wartości związane z pracą i może być modyfikowana w toku kariery (Paszowska-Rogacz 2009). Stąd też podjęto próbę sprawdzenia stałości – zmienności kotwic kariery na różnych etapach kariery zawodowej.

Zainteresowanie badawcze skierowano ku **młodym dorosłym**² – studentom i absolwentom szkół wyższych. Mimo że, jak trafnie pisze Natalia Hipsz, dyplom akademicki został „mocno zdewaluowany – wciąż pozostaje dobrem społecznie pożądanym” (CBOS 2013, s. 9). W społecznej ocenie formalne wykształcenie jest nadal istotnym czynnikiem warunkującym sukces zawodowy. Wyniki CBOS (2013) wskazują, że większość badanych (80%) uważa, iż ludziom wykształconym łatwiej jest zrobić karierę. Dyplom szkoły wyższej (według badań³) zwiększa bowiem szanse na wykonywanie pracy zawodowej zgodnej z zainteresowaniami i uzyskanie wysokiego poziomu satysfakcji. Ta z kolei związana jest z możliwością realizowania kariery zawodowej w oparciu o kotwice kariery, które najsilniej u danej osoby przeważają. Jeśli jednostka, zgodnie z koncepcją Edgara H. Scheina, wykorzystuje swoje kompetencje, realizuje wartości i potrzeby, to będzie wówczas odczuwała wysoką satysfakcję z pracy i większa będzie jej efektywność (Paszowska-Rogacz 2009). To także sprzyja osiągnięciu sukcesu w życiu zawodowym (i osobistym).

Strategią maksymalizacji prawdopodobieństwa sukcesu zawodowego jest wybranie takiego rodzaju zajęć zawodowych, który jest najlepiej dopasowany do dominującej kotwicy danej osoby. Na powodzenie w karierze zawodowej oddziałuje więc również właściwa świadomość kotwic kariery. Istotna jest wiedza o sobie samym i jej

² Młodzi dorośli to osoby znajdujące się w stadium zwanym „wczesna dorosłość”, które określane jest jako początek nowego etapu życia. „Dolegliwości” okresu dorastania zostały już przeżyte. Młodzi ludzie dążą do osiągnięcia psychologicznej dojrzałości, by stanąć przed wyzwaniem dorosłego życia. To czas, w którym młody człowiek może realizować własny styl życia i określić miejsce w otaczającym świecie, bowiem wcześniej jednostki wyłącznie sporządzały zarys swoich planów i zastanawiały się nad tym, co chciałby zrobić ze swoim życiem, a teraz często po zdobyciu niezbędnego wykształcenia, wypuszczeni przez rodzinę w szeroki świat, mogą wcielić swoje plany w życie (Turner, Helms 1999).

³ Zob. S. Czarnik, K. Turek (2014), *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*, Warszawa; GUS (2013), *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa.

pogłębianie pozwalające na obranie właściwej ścieżki rozwoju kariery zawodowej oraz ewentualną modyfikację już wyznaczonych planów. Znajomość kotwic kariery, także ich stałości lub zmienności, jest ważna dla organizacji, pozwala bowiem na zindywidualizowane działania w każdym aspekcie pracy z ludźmi. Jeśli organizacja stara się poznać pracownika, istnieje szansa na optymalne wykorzystanie jego potencjału przy jednoczesnym zaspokojeniu potrzeb i ambicji jednostki.

Celem niniejszego artykułu jest zatem próba określenia stałości lub zmienności kotwic kariery młodych dorosłych, którzy legitymują się wykształceniem wyższym.

Podstawy teoretyczne. Kotwice kariery to podstawowe orientacje wobec kariery zawodowej, które zostały zidentyfikowane przez Edgara H. Scheina. Według koncepcji tego autora istnieje ścisła zależność pomiędzy komponentami określającymi kotwicę kariery a obranym rodzajem drogi zawodowej, czyli ścisły związek między wyznawanym systemem wartości, potrzebami, kompetencjami a wybranym rodzajem kariery, który pociąga za sobą preferowany sposób pracy, czynniki motywujące, sposób awansowania czy uznania. Ten zbiór zależnych od siebie elementów Edgar H. Schein nazwał właśnie kotwicą kariery (Paszowska-Rogacz 2009). Przywołany autor podzielił wartości i kompetencje na osiem kategorii, wyodrębniając w ten sposób osiem kotwic kariery/ukierunkowań leżących u podstaw karier zawodowych⁴:

- 1) kompetencje zawodowe/kompetencje techniczne/kariera specjalisty/ukierunkowanie techniczno-funkcjonalne/orientacja na profesjonalizm;
- 2) kompetencje menedżerskie/kariera menedżerska/ukierunkowanie na zarządzanie/ /orientacja na przywództwo;
- 3) autonomia i niezależność/kariera oparta na autonomii/ukierunkowanie na autonomię i niezależność/orientacja na autonomię i niezależność;
- 4) bezpieczeństwo i stabilizacja/kariera zorientowana na bezpieczeństwo i stabilność/ /ukierunkowanie na bezpieczeństwo/orientacja na bezpieczeństwo i stabilizację;
- 5) kreatywność i przedsiębiorczość/kariera oparta na przedsiębiorczości/ ukierunkowanie twórcze/orientacja na kreatywność i przedsiębiorczość;
- 6) usługi i poświęcenie dla innych/orientacja na usługi i poświęcenie dla innych;
- 7) wyzwanie/orientacja na wyzwanie;
- 8) styl życia/orientacja na styl życia (Schein 2006; Paszowska-Rogacz 2009; Kostera, Kownacki 1996; Strykowska 2002).

Nie ma kotwic złych czy dobrych, ważne jest odpowiednie ich dopasowanie do środowiska pracy. Każda z nich posiada swoją wartość w odpowiednich warunkach, dlatego też nie można ich oceniać (Cichobłaziński 2004). Zdaniem Edgara H. Scheina istotne jest, aby realizować, ale też planować swoją karierę w oparciu o te kotwice, które najsilniej u danej jednostki przeważają – są dominującymi ukierunkowaniami wobec kariery zawodowej (Paszowska-Rogacz 2009).

⁴ W związku z tym, że w literaturze przedmiotu funkcjonują różne określenia dotyczące poszczególnych kotwic kariery, wymieniono ich kilka. Szczegółowy opis kotwic [w:] E. Krause (2012), *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Bydgoszcz.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z analizami rozwoju (przebiegu) kariery w ujęciu różnych autorów⁵. W niniejszym opracowaniu postanowiono odwołać się do koncepcji Aleksego Pocztowskiego i Marka Suchara. Pierwsza z nich została stworzona w wyniku porównania wybranych koncepcji rozwoju kariery. Druga zaś jest jednym z nowszych podejść do podziałów życia zawodowego na etapy (na podstawie ustaleń empirycznych jej autora).

Aleksy Pocztowski traktuje karierę zawodową jako pewien wzorzec rozwoju zawodowego, w ramach którego daje się wyróżnić typowe trzy fazy jej przebiegu, tj. wczesną, środkową i późną. Jednak biorąc pod uwagę okres w życiu jednostki, jakim jest przygotowanie do pracy, poszerza on swoją propozycję o tę czwartą fazę. W ten sposób na uniwersalny model kariery zawodowej, według przywołanego autora, składają się cztery etapy:

- 1) przygotowanie do kariery (0–25 rok życia) – odpowiadają mu takie etapy życia jednostki jak dzieciństwo i dorastanie (0–25 rok życia);
- 2) wczesna kariera (18–35 rok życia) – przypada na wczesną dorosłość (18–40 rok życia);
- 3) środkowa kariera (35–55 rok życia) – nawiązuje do środkowej dorosłości (40–60 rok życia);
- 4) późna kariera (50 rok życia–emerytura) – etap ten zbiega się z późną starością (60–∞) (Pocztowski 2007).

W kontekście młodych dorosłych (znajdujących się u progu końca studiów, a następnie będących absolwentami) odwołać się należy do stadium przygotowania do kariery i wczesnej kariery. W pierwszym następuje: edukacja, rozwój zainteresowań, rozpatrywanie opcji zawodowych, kreowanie wizji własnej kariery. Natomiast dla drugiego charakterystyczny jest: wybór i nauka zawodu, wybór oferty pracy, wejście w życie zawodowe, zdobywanie doświadczenia zawodowego, poznawanie zasad funkcjonowania w organizacji, formowanie się określonej orientacji wobec kariery zawodowej, osiąganie pierwszych celów karierowych. Kształtuje się na tym etapie także własny styl życia i działania, pojawia się pełnienie nowych ról (organizacyjnych, małżeńskich, rodzinnych, społecznych). Często w tym stadium występuje również rozczarowanie związane ze zmianą środowiska szkolnego na środowisko pracy⁶ (Pocztowski 2007).

Z kolei Marek Suchar wskazuje na następujące etapy życia zawodowego:

- 1) etap zerowy (do 25 roku życia);
- 2) etap pierwszy (25–28 rok życia);
- 3) etap drugi (29–34 rok życia);
- 4) etap trzeci (35–40 rok życia);
- 5) etap czwarty (41–49 rok życia);
- 6) etap piąty (powyżej 50 roku życia) (Suchar 2010).

⁵ Więcej o koncepcjach i stadiach rozwoju kariery zawodowej [w:] E. Krause (2012), *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania*, Bydgoszcz.

⁶ W badaniach własnych uzyskano opinie respondentów o ukończonych studiach, dyplomie uczelni w kontekście rozwoju własnej kariery zawodowej. Część badanych jest nimi rozczarowana i wskazuje na swoje niezadowolenie z ukończonego kierunku lub specjalności. Ten aspekt nie jest jednak przedmiotem niniejszego artykułu, stąd też nie będzie on przedstawiony.

W kontekście tej koncepcji młodzi dorośli – studenci i absolwenci szkół wyższych wpisują się w zerowy i pierwszy okres. Etap zerowy to sam początek aktywności zawodowej – doświadczenia zawodowe są nieliczne, następuje wdrożenie w obowiązki zawodowe i zapoznanie ze specyfiką życia zawodowego. Z punktu widzenia młodych ludzi stadium to może być bardzo ważne, bowiem decyzje i rozstrzygnięcia z nim związane mogą determinować cały dalszy przebieg ich kariery. Na etap pierwszy przypada początek kariery zawodowej. W stadium tym występuje reprodukcja wiedzy zdobytej w ramach wykształcenia oraz wykorzystywanie uzdolnień osobistych (Pocztowski 2007).

Przedstawione koncepcje wskazują na to, iż po wstępnym okresie wejścia w życie zawodowe następuje zdobywanie doświadczenia zawodowego oraz możliwość ujawniania się uzdolnień osobistych i tym samym formowanie się określonej orientacji wobec kariery zawodowej – kotwicy kariery.

Uwagi metodologiczne. W celu określenia stałości – zmienności kotwic kariery na różnych etapach kariery zawodowej przeprowadzono dwukrotne badania tych samych respondentów – u progu końca studiów na etapie przygotowania do kariery (w roku akademickim 2009/2010) i w stadium wczesnej kariery (w 2013 i 2014 roku)⁷. Jako podstawowe sposoby gromadzenia danych zastosowano:

- test badający kotwice kariery (autorstwa Edgara H. Scheina⁸), dla którego opracowane zostały własne normy stenowe⁹. Wyniki testów wyrażone w stenach interpretuje się jako stopień nasilenia danej zmiennej w kierunku preferencji danej orientacji wobec kariery. Najwyższy wynik (sten) wskazuje na najbardziej preferowaną przez badaną osobę kotwicę kariery (Paszowska-Rogacz, 2009);
- wywiady składające się z pytań otwartych.

Uzupełniającą metodą zabierania danych był dokument tworzony intencjonalnie – CV (aktualny życiorys zawodowy, którym posługują się badani absolwenci w kontaktach z pracodawcami).

Dyskusja wyników badań własnych. Zebrany materiał badawczy pozwolił na dokonanie analiz pod względem:

⁷ Etapy badań zostały wyznaczone na podstawie koncepcji etapów/stadiów życia zawodowego/kariery Marka Suchara i Aleksego Pocztowskiego. **Pierwszy etap badań** obejmował studentów u progu końca studiów – w **stadium zerowym** na **etapie przygotowania do kariery** (średnia ich wieku wyniosła 23,8 lat). Zbadano wówczas 180 osób z różnych bydgoskich uczelni: Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Akademii Muzycznej, Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Wyższej Szkoły Gospodarki, Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (do analizy zakwalifikowano 167 testów badających kotwice kariery – wyniki badań dotyczące tego zagadnienia zostały opublikowane [w:] E. Krause (2012), *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Bydgoszcz). Wykorzystując dane kontaktowe pozostawione przez respondentów przeprowadzono **drugi etap badań**, który obejmował te same osoby – absolwentów szkół wyższych znajdujących się w **pierwszym stadium** na etapie **wczesnej kariery** (średnia ich wieku wyniosła 27,8 lat). Na tym etapie badań udało się pozyskać dane od 14 osób – absolwentek wcześniej wskazanych szkół wyższych. Planuje się kolejne badania na pozostałych etapach kariery.

⁸ Uzyskano zgodę autora na wykorzystanie jego testu.

⁹ Normy stenowe zostały opracowane w pierwszym etapie badań.

- stałości kotwic kariery – wysokie wyniki (poziomy)¹⁰ w ramach tych samych orientacji na etapie przygotowania do kariery i na etapie wczesnej kariery;
 - zmienności kotwic kariery – wysokie wyniki (poziomy) w ramach innych orientacji na etapie przygotowania do kariery i innych na etapie wczesnej kariery,
- ale także dodatkowo pod względem:

- realizowania najbardziej preferowanych (dominujących) kotwic kariery w pracy zawodowej (w przebiegu kariery zawodowej/życia zawodowego) i planów rozwijania kariery w oparciu o te orientacje, które najsilniej u danej osoby przeważają;
- satysfakcji z życia zawodowego – zadowolenia z przebiegu swojej kariery;
- urzeczywistniania zamierzeń i planów zawodowych określonych przez badanych u progu końca studiów;
- trudności, barier, ograniczeń, przeszkód w realizacji dotychczasowych planów edukacyjno-zawodowych¹¹.

Uzyskane rezultaty przez zdecydowaną większość badanych (10 osób) wskazują na względną stałość ich kotwic kariery. W grupie tej znajduje/ją się m.in.:

- osoba, która nie uzyskała wysokich wyników zarówno na etapie przygotowania do kariery, jak i wczesnej kariery – brak dominujących kotwic kariery. Według Edgara H. Scheina może zdarzyć się taka sytuacja, że żadna z kotwic nie wyróżnia się znacznie od pozostałych. Oznacza to, że jednostki o takim profilu mają zbyt małe doświadczenie życiowe, które rozwija i determinuje proces podejmowania decyzji (Pocztowski 2007). Mimo że badana już w trakcie studiów (tak jak większość jej kolegów) pracowała w zawodzie związanym ze studiowanym kierunkiem, to zdobyte przez nią doświadczenie nie pozwoliło na wyodrębnienie najbardziej preferowanej kotwicy. Odpowiedzi respondentki wskazywały wówczas na wiele aspektów branych przez nią pod uwagę w wykonywaniu pracy, w tym co powinna ona jej zapewnić itp. Jej wyobrażenia dotyczące własnej pracy zawodowej były ogólne. Pomimo to można dostrzec te kotwice, które realizuje w swojej karierze i w oparciu o które planuje jej rozwój. Satysfakcjonują ją wybrane aspekty pracy zawodowej. Wskazuje także trudności, jakie napotkała w realizacji planów zawodowych, które urzeczywistniła;
- osoba reprezentująca u progu końca studiów wiele kotwic (4) na wysokim poziomie. Zdobyte przez badaną doświadczenie spowodowało, że obecnie jest ona reprezentantką już tylko jednej kotwicy, która wcześniej była i aktualnie jest dominującą orientacją badanej wobec kariery. Ujawnia ją i realizuje w przebiegu swojej kariery. Jest zadowolona ze swojego życia zawodowego i dąży do urzeczywistniania swoich planów w oparciu o najbardziej preferowane orientacje. Badana nie dostrzega utrudnień w spełnianiu swoich zamierzeń edukacyjno-zawodowych;
- dwie osoby, które na etapie wczesnej kariery uzyskały wysokie wyniki w wielu kotwicach (po 5). Najwyższy wynik wcześniej i obecnie osiągnęły jednak w ramach tej samej orientacji. Reprezentowanie tylu kotwic na wysokim poziomie wydaje się być

¹⁰ Niniejsza analiza dotyczy porównania wysokich wyników (7–10 sten) w zakresie poszczególnych ukierunkowań wobec kariery zawodowej uzyskanych przez badanych w teście badającym kotwice kariery, który został przeprowadzony dwukrotnie na innych etapach kariery. Jedyne w dwóch przypadkach badane osoby nie osiągnęły wysokiego poziomu w żadnej z orientacji na etapie przygotowania do kariery. Natomiast na etapie wczesnej kariery jedna z nich uzyskała wysoki wynik w zakresie jednej kotwicy, a druga nadal nie reprezentuje żadnej orientacji na wysokim poziomie. Oba przypadki przedstawiono w tekście.

¹¹ W związku z zasadami przygotowania artykułu, z którego wynikają ograniczenia co do jego objętości, autorka zrezygnowała z przedstawienia szczegółowej analizy dotyczącej wszystkich tych zagadnień oraz z opisu wszystkich 14 badanych przypadków.

problemem w kontekście planowania i realizowania swojej kariery, w określeniu głównych celów, dążeń i motywacji w jej zakresie. Jedna z badanych odczuwa trudności z osiągnięciem pełnej satysfakcji w wyniku nierealizowania w pracy zawodowej najbardziej preferowanej orientacji. Nie urzeczywistniła ona swoich planów zawodowych i ma problem ze sprecyzowaniem dalszych zamierzeń w tym zakresie. Druga z badanych, kończąc studia, miała już szczegółowe plany dotyczące własnej kariery zawodowej. Urzeczywistnia zamierzenia określone u progu końca studiów (mimo napotkanych trudności) i konsekwentnie wdraża je w życie. Planuje rozwój swojej kariery w oparciu o te ukierunkowania, które u niej przeważają. W pracy zawodowej realizuje preferowane kotwice, a w największym zakresie tę, w której osiągnęła najwyższy wynik. Stąd też jej życie zawodowe ją satysfakcjonuje, choć można zauważyć, że jednej z preferowanych orientacji nie ujawnia w przebiegu swojej kariery.

Edgar H. Schein dopuszcza opcję, w której człowiek reprezentuje więcej niż tylko jedną kotwicę kariery, bowiem większość zawodów i karier wymaga wręcz ich połączenia. Kolejne wysokie wyniki uzyskane w ramach poszczególnych ukierunkowań należy zatem uznać za dopełnienie dominującej orientacji wobec kariery. Ważne jest, tak jak wcześniej wspomniano, aby planować i realizować karierę w oparciu o te kotwice kariery, które najsilniej u danej osoby przeważają. Spowoduje to większą efektywność i satysfakcję z pracy (Pocztowski 2007).

Zmiany kotwic kariery dotyczą 4 badanych. W grupie tej znajduje się:

- osoba, która kończąc studia nie osiągnęła wysokich wyników w żadnej z kotwic kariery. Według Edgara H. Scheina oznacza to, że miała wówczas zbyt małe doświadczenie życiowe, które rozwija i determinuje proces podejmowania decyzji (Pocztowski 2007). Badana zdobyła potrzebne doświadczenie, które pozwoliło na wyodrębnienie najbardziej preferowanego ukierunkowania wobec kariery. Pokonała trudności i urzeczywistniła swoje plany zawodowe. Jej dalsze plany edukacyjno-zawodowe są jednak na tyle ogólne, że trudno określić, czy opierają się one na tej kotwicy, która najsilniej u niej przeważa, ale też tego nie wykluczają. Jest zadowolona z przebiegu swojej kariery zawodowej, bowiem realizuje ją w oparciu o dominującą orientację wobec kariery;
- osoba, która wykazywała inne na etapie przygotowania do kariery i obecnie kotwice kariery. Zmiana ta spowodowana była wieloma trudnościami, jakich badana doświadczyła na swojej drodze zawodowej, z którymi sama nie potrafiła sobie poradzić. W pracy zawodowej realizuje jedną z dwóch z najbardziej preferowanych orientacji. We wdrażaniu drugiej, tak samo ważnej, dostrzega przeszkody. Nie urzeczywistniła swoich planów edukacyjno-zawodowych z okresu końca studiów. Aktualnie ma skonkretyzowane zamiary zawodowe, które udało się jej już częściowo zrealizować. Jej plany rozwoju kariery częściowo opierają się na tej kotwicy, która najsilniej u niej przeważa. Trudno jest jednak jednoznacznie stwierdzić czy jest zadowolona z przebiegu swojej kariery i czy odczuwa satysfakcję (czuje się niedoceniona);
- osoba, która kończąc studia była reprezentantką innej kotwicy (wykonywana przez nią praca zawodowa pozwala na jej realizację) niż na etapie wczesnej kariery. Obecnie realizuje swoją karierę w oparciu o inną dominującą orientację i jest zadowolona ze swojego życia zawodowego. Z napotkanymi przeszkodami w wykonaniu dotychczasowych zamierzeń zawodowych poradziła sobie. W znacznym zakresie urzeczywistniła swoje plany zawodowe określone u progu końca studiów. Aktualnie posiada plany edukacyjno-zawodowe, które opierają się zarówno na tej kotwicy, która najsilniej u niej przeważała na etapie przygotowania do kariery oraz na tej, która jest dominującą na etapie wczesnej kariery;

- osoba, u której zaobserwować można znaczną zmianę wyników kotwicy, w której wcześniej osiągnęła wysoki poziom, a obecnie jest on niski. Ówczesne podejście do życia zawodowego badanej potwierdzało, że jest jej reprezentantkom. Obecnie preferowane są dwie inne orientacje, w oparciu o które powinna rozwijać swoją karierę. Wykonywana przez nią praca nie daje jej jednak wystarczających możliwości ich realizowania. Badana nie jest więc zadowolona ze swojego życia zawodowego. Nie urzeczywistniła swoich zamierzeń zawodowych opisanych u progu końca studiów. Jej dalsze plany zawodowe są niesprecyzowane – trudno zatem, również i w tym przypadku, określić czy planuje rozwój swojej kariery, opierając się na tych kotwicach, które najsilniej u niej przeważają. Dostrzega własne ograniczenia odnośnie do w pracy, którą pragnie wykonywać. Nie podejmuje jednak trudu, aby je pokonać.

Podsumowanie i wnioski z badań. Wyniki przeprowadzonych badań podłużnych wykazały, że kotwice kariery w przypadku większości badanych są względnie stałe, ale możliwe są ich zmiany, które są i mogą być związane z napotkanymi przez respondentów przeszkodami w realizacji dotychczasowych zamierzeń i planów zawodowych. Poza kwestią stałości lub zmienności ukierunkowań ważna, jak nie ważniejsza, wydaje się być realizacja i możliwość rozwijania najbardziej preferowanych kotwic kariery w pracy zawodowej. Potwierdzono, zgodnie z koncepcją Edgara H. Scheina, że jest to związane z odczuwaniem satysfakcji z pracy – w im większym zakresie realizowana jest kariera zawodowa w oparciu o dominujące kotwice kariery, tym większa satysfakcja z jej przebiegu i odwrotnie. Trudność z osiągnięciem satysfakcji związana jest z nierealizowaniem w wystarczającym zakresie lub w ogóle w pracy zawodowej najbardziej preferowanych orientacji wobec kariery. Realizacja kariery zawodowej w oparciu o te kotwice kariery, które najsilniej u danej osoby przeważają, wydaje się być także istotniejsza niż kwestia urzeczywistniania planów zawodowych przez badanych określonych na etapie przygotowania do kariery. Wyniki badań wskazują, że choć zamierzenia zawodowe niektórych zostały urzeczywistnione, to nie zawsze są oni zadowoleni z przebiegu swojego życia zawodowego.

Mimo że część młodych dorosłych ma sprecyzowane plany zawodowe czy edukacyjno-zawodowe, to potrzebne wydaje się doradztwo w zakresie wywoływania antycypacji ewentualnych nieuwzględnionych w decyzjach badanych aspektów, a także utwierdzenia niektórych w ramach przemyślanych już projektów realizacyjnych. Dla części wskazane jest również doradztwo m.in. w wytyczaniu celów zawodowych i sposobów ich osiągnięcia w oparciu o dominujące ukierunkowania wobec kariery zawodowej. Istotne więc wydaje się być określenie tego, jakie i w jakim zakresie najbardziej preferowane orientacje pozostają do zrealizowania, aby odczuwać zadowolenie i większą satysfakcję z pracy. Ważny jest zakres optymalnego wykorzystania poszczególnych kotwic kariery w rozwoju kariery zawodowej danych osób. Próby dokonania takiej diagnozy, na podstawie swojego doświadczenia, może podjąć się doradca zawodowy/doradca kariery. Planując życie zawodowe, można zatem skorzystać z koncepcji Edgara H. Scheina, zgodnie z którą kariera zawodowa powinna opierać się na głównej potrzebie, jaką zatrudniony zamierza zaspokajać w pracy. Znajomość tej potrzeby pozwala na lepsze wybranie zawodu, firmy, a nawet stanowiska pracy (Cichobłaziński 2004).

Podsumowując, niezależnie od stałości – zmienności kotwic kariery, potrzebne jest doradztwo/poradnictwo kariery, które rozumiane jest jako „dynamiczny proces werbalny, bazujący na współpracy obu stron i zakładający pełną odpowiedzialność odbiorcy porad za swoje działania. Celem tego procesu nie jest zmiana osobowości klienta. Jest on ukierunkowany głównie na udzieleniu pomocy w identyfikacji i realizacji celów klienta, skutecznym wykorzystaniu posiadanego potencjału, umożliwiającemu lepsze radzenie sobie ze stojącymi przed klientem wyzwaniem natury edukacyjnej, zawodowej, karierowej czy też osobistej i społecznej” (Korczy, Pietrulewicz 2003, s. 105). Jest to proces polegający na całościowym rozwoju osobowości jednostki i pomaganiu jej na różnych etapach życia w rozwiązywaniu problemów tranzytacji między różnymi rolami (np. zawodowymi, rodzinnymi, edukacyjnymi) (Bańka 2007). Wyniki badań własnych wskazują bowiem, że część badanych na etapie wczesnej kariery potrzebuje wsparcia w zakresie łączenia różnych sfer życia i wiary we własne możliwości.

Kończąc rozważania należy także podkreślić, że niniejszy tekst stanowi tylko próbę ukazania stałości *versus* zmienności kotwic kariery młodych dorosłych. Autorka ma świadomość, że przedstawione analizy nie wyczerpują dostatecznie poruszonego zagadnienia.

Bibliografia

1. Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań.
2. CBOS (2013), *Wykształcenie ma znaczenie?*, Hipsz N. (oprac.), Warszawa.
3. Ciecich J. (2013), *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa.
4. Cichobłaziński L. (2004), *Studia – praca. Jak zarządzać swoją karierą?*, Częstochowa.
5. Czarnik S., Turek K. (2014), *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*, Warszawa.
6. GUS (2013), *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa.
7. Korczy I., Pietrulewicz B. (2003), *Kariera zawodowa*, Zielona Góra.
8. Kostera M., Kownacki S. (1996), *Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji*, [w:] Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie – teoria i praktyka*, Warszawa.
9. Krause E. (2012), *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Bydgoszcz.
10. Krause E. (2012), *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania*, Bydgoszcz.
11. Paszkowska-Rogacz A. (2009), *Doradztwo zawodowe: wybrane metody badań*, Warszawa.
12. Poczowski A. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa.
13. Schein E.H. (2006), *Career anchors: participant workbook*, San Francisco.
14. Strykowska M. (2002), *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań.
15. Suchar M. (2010), *Modele karier: przewidywanie kolejnego kroku*, Warszawa.
16. Turner J.S., Helms D. B. (1996), *Rozwój człowieka*, Warszawa.

dr Ewa KRAUSE

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ekrause@ukw.edu.pl

Relacje opinii studentów o studiach, zaangażowaniu, wypaleniu a średnia ocen

Relation of students' opinion about studies, engagement, burnout and average grade

Słowa kluczowe: zaangażowanie w studia, wypalenie studiami, wymagania studiów, zasoby studiów, postawy studentów.

Key words: students engagement, students burnout, study demands, study resources, student attitudes.

Abstract. This article presents an empirical analysis of the Demands–Resources Theory (D–R) in predicting the level of burnout and engagement among Polish students. The D–R assumes that study resources are positively related to engagement and the study demands lead to burnout. The study carried out in a group of 128 students revealed the results contrary to predictions of D–R. The study demands were positively related to students' engagement represented by dedication and absorption. Whereas study resources were positively associated with the dimensions of burnout: cynicism and exhaustion. These findings point to the difficulties in interpretation of the results of students' opinion surveys and suggest the urgent need to create a theoretical framework for interpretation of students' opinions and attitudes research. Our results also seem to suggest that students' opinions might be a weak source of data for the purpose of education quality evaluation.

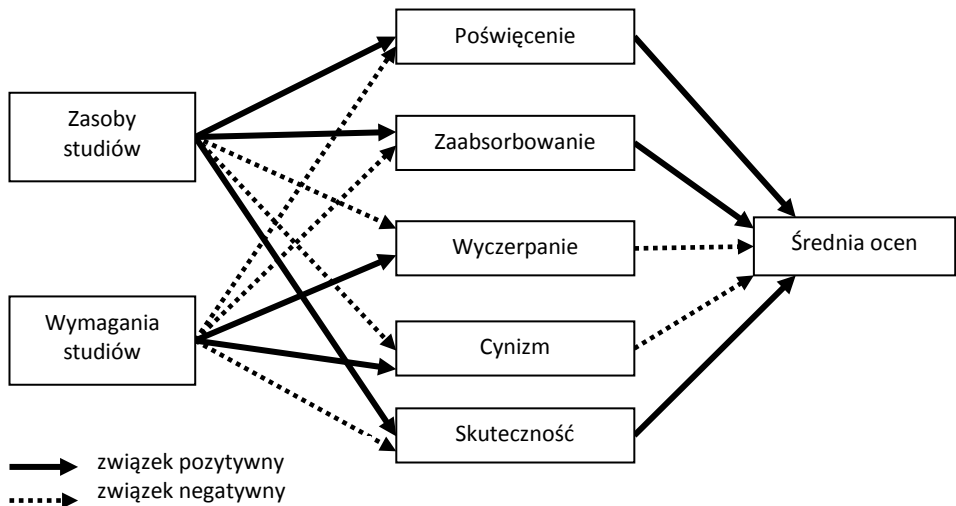
Wprowadzenie. Wypalenie studiami może być rozumiane jako stan charakteryzujący się brakiem energii do nauki, wysokim poziomem cynizmu wobec studiów oraz niskim przekonaniem o skuteczności podejmowanych działań związanych ze studiowaniem. Z kolei zaangażowanie w studiowanie przejawiać się może oddaniem się studiom – dumą i identyfikacją ze studiami oraz wysokim poziomem energii do studiowania – psychicznym i fizycznym wigorem (Schaufeli i in., 2002). W wyjaśnianiu, w jaki sposób dochodzi od rozwoju wypalenia studiami i zaangażowania w studia, wykorzystuje się założenia Teorii Wymagań i Zasobów pracy (TWiZ) (Bakker & Demerouti, 2014). Teoria stworzona była w celu próby wyjaśnienia zaangażowania pracowników, jednak potwierdzono jej użyteczność także w badaniach dobrostanu osób uczących się (Salmela-Aro, & Upadaya, 2014; Bakker, Sanz Vergel, & Kuntze, 2015). W ramach TWiZ wymagania to wszystkie te czynniki, które utrudniają realizację zamierzonych celów i generują psychofizjologiczne napięcie, a ich przewyższenie prowadzi do ponoszenia kosztów. Z kolei zasoby to te czynniki, które pomagają osiągać założone cele i redukują wymagania (Demerouti, & Bakker, 2011).

Podstawowym założeniem TWiZ jest teza o istnieniu dwóch względnie niezależnych procesów wpływających na dobrostan (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006), procesu motywacyjnego i procesu utraty energii. Proces utraty energii wyzwalany jest poprzez wymagania (np. obciążenie obowiązkami), a zmaganie się z wymaganiami prowadzi do wypalenia – braku energii, cynizmu. Natomiast proces motywacyjny wiąże się z obecnością zasobów (np. wsparcie ze strony kolegów) i prowadzi do rozwoju zaangażowania w wykonywane działania (Bakker, Albrecht, & Leiter 2011). Założenia TWiZ znalazły potwierdzenie w badaniach empirycznych. Wykazano, iż wysokie wymagania i presja czasu negatywnie wiążą się z poziomem zaangażowania studentów, natomiast zasoby takie jak wsparcie społeczne pozytywnie oddziałują na zaangażowanie (Alarcon, Edwards, & Menke, 2011). Dowiedziono także, iż poziom zasobów takich jak wsparcie społeczne, informacje zwrotne od prowadzących, możliwość rozwoju osobistego i wysoki poziom autonomii w procesie studiowania wykazuje pozytywny związek z poziomem zaangażowania (Bakker, Sanz Vergel, & Kuntze 2015). Zhang i in. (2012) wykazali, iż zaangażowanie w studiowanie pozytywnie wiąże się z osiągnięciami akademickimi, podczas gdy wypalenie wiąże się z opóźnieniem w planowym ukończeniu nauki oraz niższymi aspiracjami dotyczącymi dalszej edukacji. Yang (2004) także dowodzi, iż wypalenie negatywnie wiąże się z osiągnięciami akademickimi. Poziom wypalenia wiąże się także z liczbą symptomów depresyjnych u uczniów (Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen, 2009). Natomiast zaangażowanie bywa postrzegane jako jeden z kluczowych czynników pozwalających osiągnąć sukces w nauce (Gerber, Mans-Kemp, Schlechter, 2013).

Wydaje się zatem, iż analiza poziomu zaangażowania i wypalenia dokonywana w ramach TWiZ może dostarczyć informacji o istotnych aspektach funkcjonowania studentów. TWiZ może być szczególnie przydatna, gdyż badania postaw i opinii studentów na temat studiów stają się coraz popularniejsze, rzadko jednak analizy te odbywają się w szerszym kontekście teoretycznym (por. np. ankiety na UJ i UW: <http://www.jakosc.uj.edu.pl/badania/bss>, <http://www.uw.edu.pl/ankieta-studencka/>). Wykorzystywane zwykle w badaniach opinii studenckich ankiety zawierają szereg pytań, które dotyczą subiektywnych przekonań studentów. W efekcie takich badań uzyskuje się zbiór opinii studentów na różne tematy, często bardzo ciekawych, ale trudno interpretowalnych. Tymczasem wydaje się, iż bazując na założeniach TWiZ, prowadząc ankietowe badania opinii studentów, należałoby skupić się na określeniu czynników będących wymaganiami i zasobami studiów oraz na ustaleniu, jak te czynniki oddziałują na dobrostan studentów wyrażony wskaźnikami wypalenia i zaangażowania w studia. Takie postępowanie mogłoby pomóc w skupieniu się na właściwym obszarze badań i analizie tych aspektów studiów, które rzeczywiście oddziałują na dobrostan studentów.

Celem prezentowanej pracy jest próba wstępnej empirycznej weryfikacji założeń teorii wymagań i zasobów pracy w grupie polskich studentów poprzez analizę związku pomiędzy wymaganiami i zasobami studiów oraz zaangażowaniem i wypaleniem studiami, a także średnią ocen uzyskiwanych przez studentów. W oparciu o założenia TWiZ wysunięto następujące hipotezy badawcze: H1: *Zasoby studiów pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem*

o własnej skuteczności; H2: Zasoby studiów negatywnie wiążą się z wyczerpaniem studiami i cynizmem; H3: Wymagania stawiane przez studia negatywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności; H4: Wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z cynizmem i wyczerpaniem studiami; H5: Zaabsorbowanie studiami, oddanie się studiom oraz przekonanie o własnej skuteczności pozytywnie wiążą się ze średnią ocen, podczas gdy wyczerpanie i cynizm negatywnie wiążą się ze średnią ocen uzyskiwaną przez studentów. Graficzna ilustracja zakładanych związków prezentowana jest na rysunku 1.



Rys. 1. Hipotetyczny model zależności pomiędzy wymaganiami i zasobami studiów, wymiarami dobrostanu studentów oraz wynikami uzyskiwanymi na studiach wyrażonymi średnią ocen

Badania własne. Osoby badane. W badaniu udział wzięło 128 studentów (95 kobiet), w tym 21 (16%) studentów 1. roku, 53 (41%) 2. roku, 17 (13%) 3. roku, 21 (16%) 4. roku oraz 16 (13%) 5. roku. Średnia wieku wśród badanych wyniosła 19 lat (SD = 2,3; min = 19, max = 33), studia na drugim kierunku deklarowało 11 (9%) badanych, pracę zawodową wykonywało 48 (38%) studentów. Średnia z deklarowanych średnich ocen w badanej grupie wyniosła 3,98 (SD = 0,44). Badani byli ochotnikami studiującymi w Krakowie rekrutowanymi poprzez lokalne portale ogłoszeniowe.

Narzędzia badawcze. Zasoby i wymagania studiów. W celu analiz wymagań, jakie stawiają studia oraz zasobów, które studia dają, skonstruowano autorską skalę wymagań i zasobów studiów. Badanym zaprezentowano 27 pytań odnoszących się do tych aspektów studiowania, które są w literaturze uważane za zasoby i wymagania (Schaufeli & Taris, 2014). Pytania dotyczące zasobów odnosiły się do: *wsparcia ze strony innych studentów, wsparcia ze strony prowadzących zajęcia, różnorodności*

zadań do wykonania, otrzymywania informacji zwrotnych o efektach studiowania. Pytania dotyczące wymagań, jakie stawiają studia, odnosiły się do: *konfliktu studia–życie prywatne, konfliktów interpersonalnych z innymi studentami, obciążenia fizycznego studiami, problemów z organizacją procesu studiowania*. Badani odpowiadali na każde z pytań, używając czteropunktowej skali: od 1 – bardzo rzadko do 4 – bardzo często. Przeprowadzona eksploracyjna analiza czynnikowa (varimax znormalizowana) na odpowiedziach udzielonych przez 128 studentów na 27 pytań opisujących różne aspekty studiów, pozwoliła na wyodrębnienie dwóch wymiarów określonych jako: wymagania stawiane przez studia (5 itemów, α -Cronbacha = 0,84) oraz zasoby, jakie studia dają (4 itemy, α -Cronbacha = 0,77). Trafność wyodrębnionych wymiarów została potwierdzona w confirmacyjnej analizie czynnikowej, szczegóły właściwości psychometrycznych stworzonych skal wymagań i zasobów studiów prezentowane są w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla pytań wchodzących w skład skali zasobów, jakie dają studia

Pytanie	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>WD</i>
Otrzymuję od prowadzących informacje o tym, czego powinienem się uczyć	3,08	0,69	-0,39	0,49
Prowadzący zajęcia potrafią motywować ludzi do wspólnej pracy	2,57	0,77	-0,24	0,56
Działania prowadzących zajęcia pomagają mi w studiowaniu	2,64	0,68	-0,30	0,56
Prowadzący zajęcia biorą pod uwagę opinie studentów	2,70	0,72	-0,24	0,65

M = średnia; *SD* = odchylenie standardowe; *A* = współczynnik skośności; *WD* = współczynnik dyskryminacji: korelacja pytania ze skalą po usunięciu danego pytania ze skali. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej dla skali zasobów: $X^2 = 1,53$; *df* = 2; *p* = 0,465; *AGFI* = 0,971; *CFI* = 1,00; *RMSEA* = 0,0; *RMSEA*⁹⁰ = 0,0 – 0,16

Tabela 2. Statystyki opisowe dla pytań wchodzących w skład skali wymagań, jakie stawiają studia

Pytanie	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>WD</i>
Z powodu studiów mam trudności, by wypełniać zobowiązania wobec moich bliskich	2,13	0,82	0,28	0,71
Mam zbyt mało czasu na wykonanie zleconych przez prowadzących zadań	2,34	0,80	0,05	0,52
Z powodu moich studiów mam zbyt mało czasu dla bliskich	2,33	0,96	0,21	0,73
Moje studia negatywnie wpływają na moje życie osobiste	1,80	0,78	0,56	0,58
W związku ze studiami mam zbyt wiele do zrobienia „naraz”	2,73	0,92	-0,44	0,67

M = średnia; *SD* = odchylenie standardowe; *A* = współczynnik skośności; *WD* = współczynnik dyskryminacji – korelacja pytania ze skalą po usunięciu danego pytania ze skali. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej dla skali wymagań: $X^2 = 1,01$; *df* = 4; *p* = 0,908; *AGFI* = 0,988; *CFI* = 1,00; *RMSEA* = 0,0; *RMSEA*⁹⁰ = 0,0 – 0,054

Zaangażowanie w studia i wypalenie studiami badano z wykorzystaniem narzędzi stosowanych w badaniach Schaufeliego i in. (2002) oraz w polskim kontekście w badaniach Kulikowskiego (2016). Jest to powszechnie stosowany w literaturze sposób analiz dobrostanu studentów (por. Zhang, Gan, & Cham, 2007; Bakker, Sanz, Vergel, & Kuntze, 2014). Analizowano dwa wymiary zaangażowania w pracę: zaabsorbowanie studiami i poświęcenie się studiom oraz trzy wymiary wypalenia studiami: wyczerpanie, cynizm i przekonanie o własnej skuteczności. Skala zaabsorbowania studiami składa się z pięciu pytań, przykładowe pytanie: *Czuję się szczęśliwy(a) kiedy intensywnie się uczę*. Skala poświęcenia się studiom również zawiera pięć pytań, przykładowe pytanie: *Jestem dumny(a) z kierunku studiów, który wybrałem(am)*. Skale cynizmu, wyczerpania i poczucia skuteczności składają się z trzech pytań. Przykładowe pytania dla cynizmu: *Powątpiewam w użyteczność moich studiów*, dla poczucia skuteczności: *Skutecznie rozwiązuję problemy, które pojawiają się w czasie studiowania*, dla wyczerpania: *Po zajęciach jestem totalnie wykończony(a)*. Na wszystkie pytania badani odpowiadali, używając 7-punktowej skali od 0 – nigdy do 6 – zawsze/każdego dnia. Statystyki opisowe i rzetelność wszystkich stosowanych w badaniu narzędzi prezentowane są w tabeli 3.

Tabela 3. Średnie odchylenia standardowe i korelacje R-Pearsona dla analizowanych zmiennych

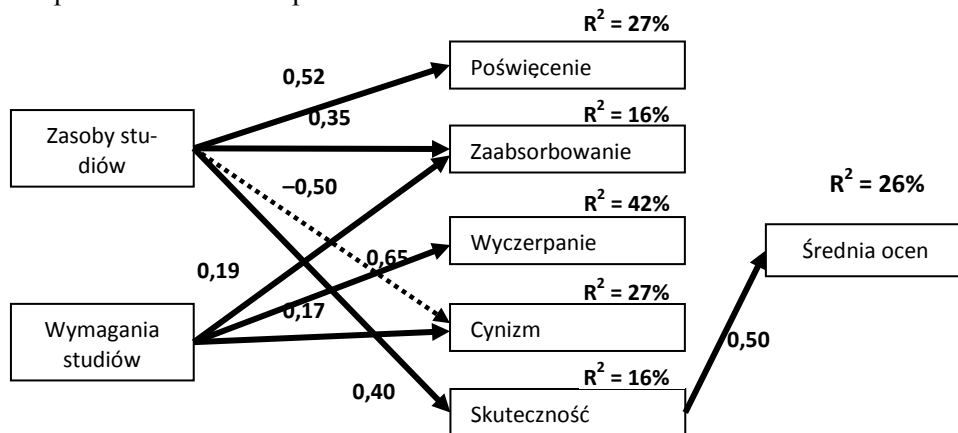
	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Zasoby	2,75	0,55	0,77						
2. Wymagania	2,27	0,67	-0,02	0,84					
3. Poświęcenie	3,70	1,15	0,53*	0,05	0,85				
4. Zaabsorbowanie	2,81	1,29	0,34*	0,19*	0,46*	0,85			
5. Skuteczność	3,95	1,03	0,40*	-0,07	0,35*	0,40*	0,74		
6. Wyczerpanie	2,77	1,19	-0,09	0,65*	0,02	-0,02	-0,17	0,71	
7. Cynizm	2,50	1,44	-0,52*	0,13	-0,71*	-0,37*	-0,23*	0,28*	0,79

* $p < 0,05$, współczynniki α -Cronbacha dla skal zapisane kursywą na przekątnych

Wyniki badań. W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych zastosowano modelowanie równań strukturalnych (Bedyńska & Książek, 2012) wykonane w programie SPSS Amos (Byrne, 2009). Pięć postawionych hipotez weryfikowano z wykorzystaniem modelu, w którym uwzględniono wszystkie relacje przewidywane przez hipotezy. Model hipotetycznych reakcji prezentowany jest na rysunku 1. Użyty model empiryczny zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, który powstał w efekcie testowania hipotez, prezentowany jest na rysunku 2.

Analizując hipotezę 1: *zasoby studiów pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności*, ujawniono, iż zasoby studiów są pozytywnymi predyktorami poświęcenia się studiom (niestandaryzowany współczynnik regresji $b = 0,80$; $p < 0,001$); zaabsorbowania studiami ($b = 1,1$; $p < 0,001$) oraz przekonania o własnej skuteczności ($b = 0,74$; $p < 0,001$), uzyskane dane pozwalają zatem na potwierdzenie hipotezy 1. Testując hipotezę 2: *zasoby studiów negatywnie wiążą się z wyczerpaniem studiami i cynizmem*, ujawniono, że zasoby studiów negatywnie wiążą się z poziomem cynizmu ($b = -1,3$; $p < 0,001$), nie wykazano jednak istotnego związku zasobów z poziomem wyczerpania

studiami ($b = -0,16$; $p = 0,265$). W świetle uzyskanych danych hipoteza 2 nie została potwierdzona. Sprawdzając prawdziwość hipotezy 3: *wymagania stawiane przez studia negatywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności*, przeciwnie do przewidywań wykazano, iż wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom ($b = 0,371$; $p = 0,009$). Nie wykazano istotnego statystycznie związku pomiędzy wymaganiami studiów a zaabsorbowaniem studiami ($b = 0,11$; $p = 0,410$) ani też pomiędzy wymaganiami a poziomem przekonania o własnej skuteczności ($b = -0,94$; $p = 0,454$). W świetle uzyskanych danych empirycznych hipoteza 3 nie może zostać potwierdzona. Weryfikując hipotezę 4: *wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z cynizmem i wyczerpaniem studiami*, dowiedziono, iż wymagania studiów pozytywnie wiążą się z wyczerpaniem ($b = 1,15$; $p < 0,001$) i cynizmem ($b = 0,36$; $p < 0,001$), zatem uzasadnione wydaje się potwierdzenie hipotezy 4. Oceniając zasadność hipotezy 5: *zaabsorbowanie studiami, oddanie się studiom oraz przekonanie o własnej skuteczności pozytywnie wiążą się ze średnią ocen, podczas gdy wyczerpanie i cynizm negatywnie wiążą się ze średnią ocen uzyskiwaną przez studentów*, ujawniono, iż jedynie przekonanie o własnej skuteczności było istotnym predyktorem średniej ocen ($b = 0,20$; $p < 0,001$). Zaabsorbowanie studiami ($b = -0,02$; $p = 0,651$), poświęcenie się studiom ($b = 0,037$; $p = 0,225$), wyczerpanie ($b = -0,03$; $p = 0,285$) i cynizm ($b = 0,23$; $p = 0,537$) nie wykazywały istotnego związku ze średnią ocen, zatem hipoteza 5 nie została potwierdzona.



Rys. 2. Model równań strukturalnych wyjaśniający wymagania i zasobami studiów 5 wymiarów dobrostanu studentów oraz średnią ocen. Przy ścieżkach zamieszczone są standaryzowane współczynniki regresji. Wszystkie widoczne na rysunku ścieżki są istotne $p < 0,05$. Brak ścieżki pomiędzy zmiennymi oznacza jej nieistotność. Dopasowanie modelu do danych: $X^2 = 15,7$; $df = 14$; $p = 0,333$, $AGFI = 0,923$; $CFI = 0,995$; $RMSEA = 0,031$; $RMSA^{90} = 0,00 - 0,094$. Model uwzględnia 6 korelacji pomiędzy składnikami błędów zmiennych wyjaśnianych (korelacje nie są umieszczone na rysunku dla zachowania przejrzystości): zaabsorbowanie i poświęcenie $R = 0,35$, zaabsorbowanie i cynizm $R = -0,62$, poświęcenie i skuteczność $R = -0,33$, poświęcenie i cynizm $R = -0,24$, zaabsorbowanie i skuteczność $R = 0,20$, wyczerpanie i cynizm $R = 0,27$

Dyskusja wyników badań. Celem prowadzonych badań było sprawdzenie użyteczności TWiZ w badaniach postaw i opinii studentów poprzez empiryczną weryfikację jej założeń stanowiących, iż: zasoby studiów pozytywnie wiążą się z zaangażowaniem a negatywnie z wypaleniem studiami, natomiast wymagania studiów pozytywnie wiążą się z wypaleniem, ale negatywnie z zaangażowaniem (Salmela-Aro, & Upadyaya, 2014; Bakker, Sanz Vergel, & Kuntze, 2015) (por. rys. 1). Przeprowadzone analizy potwierdziły, iż zasoby studiów pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności (H1) oraz że wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z cynizmem i wyczerpaniem studiami (H4). Nie potwierdzono natomiast hipotez stanowiących, iż: zasoby studiów negatywnie wiążą się z wyczerpaniem studiami i cynizmem (H2), wymagania stawiane przez studia negatywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności (H3), zaabsorbowanie studiami, oddanie się studiom oraz przekonanie o własnej skuteczności pozytywnie wiążą się ze średnią ocen, podczas gdy wyczerpanie i cynizm negatywnie wiążą się ze średnią ocen uzyskiwaną przez studentów (H5).

Reasumując, zgodnie z przewidywaniami TWiZ, zasoby studiów pozytywnie wiązały się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i poczuciem własnej skuteczności oraz negatywnie z cynizmem. Z kolei wymagania studiów pozytywnie wiązały się z cynizmem i wyczerpaniem studiami. Spośród analizowanych zmiennych jedynym istotnym statystycznie predyktorem osiągnięć akademickich wyrażonych średnią ocen był poziom przekonań o własnej skuteczności. Zestawienie modeli prezentowanych na rysunkach 1 i 2 pozwala na porównanie hipotetycznego modelu relacji zakładanych i empirycznego modelu relacji otrzymanych.

Mimo iż nie wszystkie hipotezy znalazły potwierdzenie, to uzyskane wyniki wydają się wskazywać na istnienie dwóch, zakładanych przez TWiZ, procesów: procesu motywacyjnego i procesu konsumującego energię (Bakker & Demrouti, 2014). Zasoby ułatwiające realizację celów związanych ze studiami i redukujące związane ze studiami stres negatywnie wiążą się z cynizmem wobec studiów a pozytywnie z zaabsorbowaniem studiami, poświęceniem się studiom i przekonaniem o własnej skuteczności w procesie studiowania. Zatem, zgodnie z założeniami TWiZ, zasoby studiów były wśród badanych czynnikiem wiążącym się z procesami motywacyjnymi. Z kolei wymagania generujące napięcia i trudności w procesie studiowania wiązały się z cynizmem i wyczerpaniem. Również, zgodnie z założeniami TWiZ, wymagania wiązały się z procesami utraty energii i zapędu do studiowania. Uzyskane rezultaty pozwalają wstępnie potwierdzić założenia TWiZ rozpatrywanej w kontekście studiowania: wymagania studiów wiążą się z wypaleniem studiami, a zasoby z zaangażowaniem w studiowanie.

Brak potwierdzenia wszystkich stawianych hipotez wskazuje jednak, iż TWiZ wymaga dalszej weryfikacji w kontekście akademickim. Szczególnie zastanawiający jest fakt, iż wymagania studiów nie wiążą się negatywnie z poziomem oddania się studiom i zaabsorbowania, co więcej, występuje nawet pozytywny związek wymagań z zaabsorbowaniem studiami. Taka zależność może być tłumaczona tym, iż wzrost liczby wymagań studiów może wymuszać wzrost zaabsorbowania studiami. Jednak takie zaabsorbowanie ukierunkowane może być na radzenie sobie z wymaganiami, np.

nadmiarem pracy, a nie na pogłębianie wiedzy czy rozwijanie zainteresowania przedmiotem studiów. Być może warto zatem odróżnić zaabsorbowanie studiami wynikające z wymagań studiów od zaabsorbowania wynikającego z zasobów studiów. Hipotezę o występowaniu dwóch typów zaabsorbowania studiami warto poddać analizie w przyszłych badaniach empirycznych.

Szczególnie ciekawym wynikiem przeprowadzonych badań jest brak związku pomiędzy: zaabsorbowaniem, poświęceniem się studiom, cynizmem i wyczerpaniem a średnią ocen uzyskiwaną przez studentów. Jedynie przekonania studentów o własnej skuteczności wiązały się ze średnią ocen. Takie wyniki wydają się przeczyć potocznej intuicji, że zaangażowanie prowadzi do uzyskiwania dobrych ocen i sukcesów akademickich. Wydaje się, iż studenci zaabsorbowani i oddani swoim studiom wcale nie uzyskują lepszych ocen niż ci, którzy są do studiów cynicznie nastawieni i są wyczerpani studiami. Rezultaty takie sugerują, że poziom dobrostanu studentów nie wiąże się z ich ocenami. Pomimo iż opinie studentów o wymaganiach i zasobach studiów pozwalają przewidywać poziom dobrostanu reprezentowany przez zaabsorbowanie, poświęcenie się studiom, cynizm i wyczerpanie, to poziom dobrostanu nie wiąże się z osiągnięciami akademickimi wyrażonymi za pomocą średniej ocen.

Coraz większa popularność i dostępność badań opinii studentów oraz stosowanie ich w procesie ewaluacji jakości kształcenia sprawia, że warto skupić się na rozwoju modelu teoretycznego, który mógłby stanowić ramy dla interpretacji wyników badań opinii studentów oraz odpowiedzieć na pytanie, czego właściwe możemy dowiedzieć się z wyników tych badań. Prezentowane analizy wskazują, iż TWIZ może być wykorzystywana w celu interpretacji i właściwego zrozumienia rezultatów badań postaw i opinii studentów a badania opinii studentów powinny koncentrować się na analizie wymagań i zasobów studiów. Uzyskane wyniki empiryczne dowodzą również, iż co prawda opinie studentów o studiach odzwierciedlają poziom ich dobrostanu, ale słabo wiążą się z jakością kształcenia wyrażoną poprzez uzyskiwane przez studentów oceny.

Bibliografia

1. Alarcon G.M., Edwards J.M., & Menke L.E. (2011), *Student Burnout and Engagement: A Test of the Conservation of Resources Theory*. The Journal of Psychology, 145(3), 211–227.
2. Bakker A.B., Albrecht S.L., & Leiter M.P. (2011). *Work engagement: Further reflections on the state of play*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 20(1), 74–88.
3. Bakker A.B., Sanz Vergel A.I., & Kuntze J. (2014). *Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness*. Motivation and Emotion, 49–62.
4. Bedyńska S., Książek M. (2012). *Statystyczny drogowskaz 3, Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa.
5. Byrne B. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Uta.Fi.
6. Demerouti E., & Bakker A.B. (2011). *The Job Demands-Resources model: Challenges for future research*. SA Journal of Industrial Psychology, 37(2), 1–9. <http://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>.
7. Gerber, C., Mans-kemp, N., & Schlechter, A. (2013). *Investigating the moderating effect of student engagement on academic performance*, 45(4), 256–274.
8. Llorens S., Bakker A.B., Schaufeli W.B., & Salanova M. (2006). *Testing the robustness of the Job Demands-Resources model*. International Journal of Stress Management, 13, 378–391.
9. Salmela-Aro K., & Upadaya K. (2014). *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*. The British Journal of Educational Psychology, 84(Pt 1), 137–51.

10. Salmela-Aro K., Savolainen H., & Holopainen L. (2009). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.
11. Schaufeli W.B., Taris T.W. (2014). *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health*. In G.F. Bauer & O. Hämmig (Eds), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* (pp. 43–68). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
12. Schaufeli W.B. Martinez I. M. Pinto, M., Salanova M., Bakker B. (2002). *Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
13. Yang H.J. (2004). *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges*. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301.
14. Zhang Y., Gan Y., & Cham H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis*. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529–1540.
15. Zhang Y., Gan Y., Cham H., Wang M.-T., Willett J.B., Eccles J.S., Appleton J.J. (2012). *School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout*. *Journal of Adolescence*, 74(4), 274–283.

mgr Konrad KULIKOWSKI

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Psychologii

konrad.kulikowski@doctoral.uj.edu.pl

Profesor Ewa Przybylska

Ewa PRZYBYLSKA

Uczyć się, aby przeżyć: strategie radzenia sobie z ubóstwem

Learning in order to survive: strategies for dealing with poverty

Słowa kluczowe: ubóstwo, wykluczenie społeczne, bariery edukacyjne, edukacja dorosłych, uczenie się.

Key words: poverty, social exclusion, barriers to education, adult education, learning.

Abstract. The article attempts to investigate the consequences of poverty in the societies of the prosperous West from the angle of strategies developed by socially disadvantaged people struggling with financial problems, social inclusion and psychosocial issues. It is based on the analysis of the literature on the subject and the secondary analysis of empirical studies. Apart from stress management strategies, the article shows several issues connected with participation of people from the lowest social classes in institutional forms of adult education which are alternatives for the most often dysfunctional actions taken by individuals on their own. The article also indicates the necessity of political and institutional involvement in the extra-formal education including adjustment of trainings to the needs of people of the lowest qualifications and competences.

Status społeczny a edukacja. Zależność między statusem społecznym jednostki a edukacją jest niekwestionowana. Liczne studia empiryczne, w tym międzynarodowe studia porównawcze, potwierdzają istnienie mechanizmów reprodukcji nierówności społecznych poprzez systemy oświaty nawet w bogatych państwach Zachodu, uchodzących za wzór demokracji (OECD 2000). Ubóstwo ekonomiczne i niskie wykształcenie ograniczają perspektywy na satysfakcjonującą pracę i pełną partycypację społeczną; osłabiają aspiracje życiowe i edukacyjne. Asymetryczność szans życiowych nie wynika z tego, że ludzie są sobie nierówni. Generują ją kultury światów ludzkiego życia, tworząc możliwości albo bariery. Grupy społeczne budują swoją tożsamość, swój symboliczny świat wartości, podejmując działania na miarę możliwości oferowanych przez kulturę. Na wyuczone i niekwestionowane aspekty zachowań kulturowych wskazują niezliczone badania, studia i teorie, głównie socjologiczne. Powszechnie znane są koncepcje „habitusu” kształtującego ludzkie myśli, wierzenia i preferencje

w codziennych zachowaniach, kapitału kulturowego czy „ograniczonych kodów językowych”, odgradzających całe grupy społeczne od instytucji i dyskursów prowadzonych w przestrzeni publicznej. Także badania biograficzne prowadzone przez pedagogów pokazują, że na uczenie się jednostek nie można spoglądać wyłącznie jako na proces przyswajania wiedzy i nowych form zachowań; jest ono bowiem, jak każde zachowanie kulturowe – uwarunkowane biograficznymi interpretacjami własnej historii życia i uczenia się, uwikłanymi w konteksty społeczne, postrzegane przez pryzmat tożsamości kulturowej jednostek przynależnych do danej społeczności. O tym, jak wysoko człowiek mierzy, nie przesądzają jego zdolności kognitywne, talenty, cechy charakteru, lecz nader często okoliczności od niego niezależne, przez niego niezawinione, jawiące się jako „naturalność” w świecie, którego cechą „przyrodzoną” są nierówności społeczne.

Ubóstwo i jego następstwa. Rozkład bogactwa, dochodów oraz szans życiowych jest w globalnym świecie drastycznie zróżnicowany; pogłębiają się różnice i przepaści nie tylko między państwami narodowymi, ale także w ich obrębie. Postępująca tendencja ubożenia najniższych warstw społecznych niesie wiele zagrożeń, w tym dla rodzin, które mimo trudnej sytuacji ekonomicznej zapewniają swoim dzieciom klimat sprzyjający edukacji. W sytuacji pogłębiającego się kryzysu finansowego mogą poddać się izolacji (Lauterbach, Lange 1998, s. 128).

Nierówności nie płyną wyłącznie z globalizacji rynku i jego mechanizmów; w coraz większym stopniu potęguje je czynnik kulturowy (Baldwin i in. 2007, s. 119). W świecie bogatego Zachodu ubóstwo prowadzące do marginalizacji i wykluczenia z uczestnictwa w różnych działaniach społecznych, gospodarczych, kulturalnych, edukacyjnych czy politycznych, wywołuje silne emocje nie tyle w kontekście rzeczywistego braku dóbr materialnych, ile w związku z subiektywnymi doznaniem i przeżyciami osób niespełniających przyjętych standardów i norm społecznych. Dochodzi do sprzężenia trzech czynników: materialnego, społecznego i psychospołecznego, czyli rzeczywistego poszkodowania społecznego, marginalizacji przypisanej jednostkom przez społeczeństwo i marginalizacji antycypowanej przez nie same (Klocke 2001, s. 282). Badania nad stygmatyzacją i kosztami emocjonalnymi ponoszonymi przez osoby napiętnowane w związku z ubóstwem i postępującą demoralizacją wskazują, iż subiektywna percepcja ubóstwa stanowi istotne kryterium przesądzające o jego następstwach (Sting 2014, s. 178).

Większość dyskursów prowadzonych wokół kwestii nierówności, ekskluzji i inkluzji utrwała pogląd, iż osoby poszkodowane społecznie skazane są na „subiektywne cierpienie” i „obiektywną ekskluzję” (Schlutz 2007, s. 18), przy czym rzeczywiste ubóstwo materialne stanowi subiektywnie mniejsze zło niż odrzucenie społeczne. „Subiektywne cierpienie” następuje w sytuacji stygmatyzacji, dyskredytacji, odrzucenia, izolacji, poczucia własnej słabości, braku bezpiecznych więzi społecznych i perspektyw. O „obiektywnej ekskluzji” osób z najniższych warstw społecznych świadczy ubóstwo materialne, uniemożliwiające zdobycie wykształcenia, korzystanie z dóbr kultury, udział w życiu społecznym, zły stan zdrowia, izolacja społeczna i szereg innych uciążliwości. Słynne badania podłużne przeprowadzone przez Johna Bynnera

i Samanthę Parsons w Anglii i Walii jako jedne z wielu potwierdzają istnienie „kręgu deprywacji” czy „błędnego koła upośledzenia”. „W roku 1974, kiedy osoby te kończyły szkołę, były wolne miejsca pracy, ale brak kwalifikacji sprawiał, że ich szanse na znalezienie zatrudnienia nieustannie malały. Podejmowały pracę wcześniej, ale w wieku 23 lat coraz częściej zaczynały pozostawać bez zajęcia, a w wieku 37 lat – gdy prowadzono badania – wiele z nich od lat nie miało stałej pracy. 46% mężczyzn czytających bardzo słabo i 11% czytających słabo nie miało żadnych kwalifikacji, podczas gdy pośród osób dobrze czytających wskaźnik ten wyniósł 4%. Proporcje pośród kobiet układały się podobnie. Osoby mające trudności z czytaniem cztery razy częściej żyją w rodzinach, w których żadne z partnerów nie pracuje. Standardowe teksty psychologiczne wykazują, że osoby – szczególnie kobiety – kiepsko czytające znacznie częściej ulegają depresji od tych, które dobrze sobie radzą z tekstem” („Guardian 1 lipca 1997, za Baldwin i in. 2007, s. 144).

Strategie rdzenia sobie w sytuacji subiektywnie antycypowanego wykluczenia społecznego. Polityka w świecie Zachodu zawodzi zarówno w obszarze likwidacji przyczyn ubóstwa ekonomicznego, jak i eliminacji mechanizmów społecznego piętnowania osób wywodzących się ze środowisk ubogich. Rozwiązanie problemu jest tylko na pozór proste: „Redukując rzekome i faktyczne zagrożenia dla funkcjonowania grup, jakie stwarzają napiętnowane jednostki i grupy, będziemy także obniżać stopień, w jakim będą one piętnowane (Heatherton i in. 2008, s. 67).

Niska skuteczność inicjatyw politycznych i społecznych wymusza konieczność indywidualnych poszukiwań opcji umożliwiającej nawiązanie interakcji społecznych wolnych od dyskryminacji, poczucia niższości i upokorzenia; opcji pozwalającej na „przeżycie” w środowisku społecznym (Sting, 2014, s. 179). Opracowanie strategii przeżycia staje się warunkiem członkostwa w jakiejś społeczności, akceptacji i integracji. Niektóre z przyjmowanych strategii radzenia sobie ze stresem są ze społecznego punktu widzenia dysfunkcyjne, niemniej skutecznie redukują bądź eliminują stres związany z psychospołecznymi problemami związanymi z ubóstwem, zaspokajając potrzebę przynależności do grupy społecznej, aprobaty i uznania. Chodzi w tych zmaganiach o: po pierwsze uwierzenie we własne siły; po drugie zdobycie orientacji życiowej w sytuacji postępującej izolacji i apatii; po trzecie o zrozumienie i wsparcie społeczne ze strony grupy, po czwarte o poczucie normalności, którego może dostarczyć integracja i zdolność do działania (Böhmsch 1997, s. 37). Strategią może stać się życie na ulicy, ucieczka od konfliktów i wyzwań codzienności, problemów w rodzinie, środowisku społecznym, szkole czy pracy, realizacja własnego stylu życia i całkowita koncentracja na bieżących problemach. Codziennosc na ulicy wymaga zdobycia środków do życia, taktyki unikania policji i wielu innych absorbujących działań, skutecznie odwracających uwagę od właściwego problemu (Sting 2014, s. 182). Inna jeszcze strategia sprowadza się do działań przestępczych z użyciem przemocy, które pozwalają na zademonstrowanie siły i uzyskanie prestiżu w określonych kręgach społecznych (Böhmsch 1997, s. 27). U podstaw strategii rozwijanych przez zdeterminowane jednostki leżą niewątpliwie procesy uczenia się, których celem jest społeczne przeżycie. „Pokonywanie doświadczeń ubóstwa jako doświadczeń »bycia niewystar-

czająco dobrym«, »niedotrzymywania kroku«, pozostawania w tyle, deprecjacji i wykluczenia wytwarza niebezpieczne strategie samoupewniania się, które w pełni mogą być interpretowane jako procesy uczenia się w sensie »uczenia się z historii życia« czy »uczenia się biograficznego«. [...] Postrzegane społecznie jako »ryzykowne« albo »patologiczne« sposoby działania, które częstokroć artykułują opór przeciwko normom i wartościom społecznym, zostają w obrębie własnej grupy lub środowiska socjalizacji »znormalizowane« i służą do konstytuowania subkulturowych przynależności i układów zapewniających uznanie» (Sting 2014, 184).

Szansę na osiągnięcie obiektywnej poprawy sytuacji życiowej poprzez indywidualne strategie radzenia sobie ze stresem są raczej znikome. Psychologia dowodzi, że stawianie czoła wyzwaniom wymaga przywołania sił biograficznych, osobistych i kontekstowych (por. Carr 2009, s. 327–328). Ludzie żyjący w ubóstwie i z jego powodu cierpiący częstokroć nie posiadają atrybutów, które mogliby wykorzystać dla poprawy swojej sytuacji społecznej i kondycji psychicznej. Nie sposób nie docenić siły habitusu, który w rzeczy samej jest wynikiem procesu uczenia się, źródłem stabilizacji, mogącym skłaniać zarówno do kontynuacji nieadekwatnych strategii, jak i negacji nadarzających się możliwości uczenia się. Wszak postać stałych dyspozycji przyjmują również umiejętności i kompetencje uczenia się (Faulstich 2013, s. 164–165).

Bariery uczestnictwa w edukacji dorosłych. Brak skuteczności i wątpliwa społeczna wartość indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresem wynikającym z ubóstwa animuje do badań nad uczestnictwem osób dorosłych w ofertach edukacji dorosłych. Chodzi o rozpoznanie, kto w nich uczestniczy, jakie jest pochodzenie, wykształcenie i sytuacja społeczna uczestników oraz – w konsekwencji – jakie mają potrzeby w zakresie uczenia się, jakie posiadają doświadczenie w uczeniu się, motywacje do uczenia się, wreszcie jakie bariery stoją na przeszkodzie podjęciu nauki lub pomyślnemu procesowi uczenia się. Liczne studia potwierdzają wielość powodów, dla których dorośli zgłaszają się na kurs. Każdorazowo są one uwarunkowane biograficznie i środowiskowo: wiążą się z habitusem, stylem życia, aspiracjami jednostek. Różnicowane są również wyobrażenia uczestników kursów na temat ich przebiegu, treści, celów i indywidualnych korzyści wynikających z udziału w procesie uczenia się. Często odbiegają one od programu, który zamierza realizować osoba prowadząca kurs, stąd mowa o „zasadniczej różnicy, nawet przepaści, między pedagogicznymi metodami przekazu z jednej strony a indywidualnymi procesami przyswajania (Kade 2005, s. 3). Badania nad motywacjami osób dorosłych do uczestnictwa w ofertach edukacyjnych obejmują zarówno uczestników i absolwentów kursów, jak i, w mniejszym stopniu, trudno dostępną dla badaczy populację potencjalnych adresatów ofert edukacyjnych, którzy mimo bezspornych potrzeb w zakresie edukacji, odrzucają opcję uczestnictwa w instytucjonalnych ofertach edukacji dorosłych. Uczenie się budzi zasadniczo ambiwalentne odczucia, zwłaszcza w sytuacji presji zewnętrznej, wynikającej choćby z retoryki „uczenia się przez całe życie”. Powodów, by się nie uczyć, może być wiele. Jedni nie dostrzegają korzyści, inni nie czują potrzeby zmiany czegokolwiek, inni nie widzą szans na powodzenie, bo za daleko, za drogo, bo pochłania zbyt wiele czasu.

Pojawiają się bariery, jak: niepowodzenia w szkolne i instytucjach pozaszkolnych, społeczny i afektywny dystans do instytucji edukacyjnych, pesymizm odnośnie do przyszłości, brak wiary w siebie, strach przed kolejną porażką, choroby, brak wytrwałości i niski poziom tolerancji dla wieloznaczności (Siebert 2006, s. 141). Jeszcze większą niż brak motywacji barierę w uczeniu się stanowi demotywacja (Spitzer 2002, s. 193), oznaczająca niechęć do podjęcia jakichkolwiek działań lub stan psychiczny objawiający się apatią i rezygnacją. Nie zdobywając się na próbę poprawy sytuacji, jednostki poszkodowane społecznie przyzwalają na „podwójną ekskluzję”: „Faktycznie wykluczeni, sami się wyłączają, odmawiają uczestnictwa z powodu negatywnych osobistych albo kolektywnych doświadczeń w rodzinie, wśród przyjaciół i kolegów” (Bolden 2006, s. 30).

Oferta instytucjonalna jako alternatywa? Odpowiedź na pytanie o to, czy uczestnictwo w instytucjonalnych ofertach edukacyjnych rozwiązuje problemy, czy pomaga w pokonaniu przeciwności ludziom żyjącym z doświadczeniem i kompleksem ubóstwa, nie może być jednoznaczna i to nie tylko dlatego, że nauka nie posiada wielu danych empirycznych na temat losów absolwentów kursów wywodzących się z najniższych warstw społecznych. Bezsprzecznie, uczestnictwo w kursach umożliwia zdobycie certyfikatów, kwalifikacji, wiedzy, sprzyja dialogowi z ludźmi o podobnych doświadczeniach, borykającymi się z podobnymi trudnościami, wyposaża w „instrumenty”, które, nawet jeśli nie zadziałają natychmiast i bezpośrednio, otwierają przynajmniej perspektywy na zatrudnienie, awans zawodowy, godniejsze życie. Nie sposób tych atutów nie docenić, nawet jeśli wciąż pojawiają się głosy, zwłaszcza osób najniżej wykwalifikowanych o „bezsensowności” uczenia się, które tak czy inaczej niczego w życiu nie zmienia.

Znamiennych wyników odnośnie do postaw osób dotkniętych ubóstwem dostarcza niemiecki projekt badawczy, który miał na celu rozpoznanie fenomenu „zastygania w kursie”, polegającego na ponadprzeciętnie długim, bo nierzadko nawet przekraczającym 10 lat, uczestnictwie w instytucjonalnym procesie uczenia się. Dotyczył osób najpierw niepiśmiennych, a z biegiem czasu coraz biegłej władających pismem (Egloff i in. 2009, s. 11–22)¹². Chodziło o rekonstrukcję powodów, dla których dorosłe osoby już piśmienne nie decydują się na opuszczenie instytucji edukacyjnej. Wyróżniono trzy grupy motywów „ustawicznego” uczestnictwa w kursie. Po pierwsze wynika ono z pobudek, które ujmuje kategoria „rozszerzenie przestrzeni wolności”. W swoich narracjach uczestnicy kursów podkreślali poczucie ulgi i wyzwolenia

¹² Nauczanie czytania i pisanie osób dorosłych stanowi aktualnie jeden z politycznych priorytetów polityki oświatowej w państwach bogatego Zachodu. Rozmiar zjawiska oraz jego następstwa dla jednostek oraz społeczeństw wymusiły na rządach wdrożenie specjalnych programów alfabetyzacyjnych, oferujących kursy czytania i pisanie oraz inne formy wspierania osób niepiśmiennych. Rozpoznano, że redukcja skali niepiśmienności jako zjawiska uwikłanego w szereg kontekstów społecznych wymaga działań kompleksowych, włączających, obok pedagogów, specjalistów wielu innych dziedzin, np. pracowników socjalnych, psychologów, terapeutów czy kuratorów. Skala analfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych w Polsce jest dotychczas nierozpoznana. Edukację na poziomie podstawowym kończy w Polsce w skali roku od kilku do kilkudziesięciu osób dorosłych (por. Przybylska 2014).

towarzyszące im w procesie uczenia się: ulgi, ponieważ zdecydowali się na udział w kursie; wyzwolenia, gdyż uczestnictwo zaowocowało w ich życiu codziennym konkretnymi korzyściami wynikającymi z umiejętności czytania i pisania. Paradoksalnie, mimo rosnącej pewności siebie, nie opuszczają jednak kursu, który stał się trwałym elementem ich codzienności; stabilizuje uzyskaną wolność i dodaje odwagi do podejmowania nowych form aktywności w innych obszarach społecznych. Dla przykładu jeden z uczestników kursów znalazł w nim inspirację do zaangażowania społecznego i politycznego. Zyskał popularność jako rzecznik osób niepiśmiennych. Swoje „trwanie” w kursie tłumaczy satysfakcją płynącą z możliwości pośredniczenia między uczącymi się a nauczycielem. Rola, którą pełni w kursie oraz działalność na rzecz osób niepiśmiennych poza instytucją edukacyjną, utwierdzają jego pozytywny wizerunek własny. Drugą grupę motywów wieloletniego uczestnictwa w kursie zakwalifikowano jako „aspiracje emancypacyjne”. Osoby decydujące się na kurs czytania i pisania oczekują, że opanowanie pisma rozszerzy ich pola działania, otworzy dostęp do wiedzy i pozwoli na budowanie „nowej” tożsamości. Jedna z długoletnich uczestniczek kursu widzi ścisły związek między uczeniem się a perspektywą wspinania się w hierarchii społecznej: „Chcę się uczyć, żeby było lepiej”. Jako że nie dostrzega szans na rychłą poprawę swojej sytuacji zawodowej i społecznej, traktuje uczestnictwo w kursie jako gwarancję stabilizacji i czynnik strukturyzujący jej dzień powszedni. Czeką na spełnienie obietnicy emancypacji, czerpiąc siłę z przebywania we wspólnocie ludzi dzielących podobny los. Trzecia grupa motywów przesadnie długiego uczestnictwa w kursie wiąże się z „powstawaniem nowej zależności” wynikającej ze specyficznej relacji między osobą uczącą się pisać i czytać a nauczycielem. Nauczyciel w alfabetyzacji jest postrzegany przez osoby uczące się jako spowiednik, przyjaciel, wyrocznia, opiekun, mentor, przewodnik do mądrości i lepszego świata (por. Przybylska 2014, s. 358 i n.). Wyzwolenie się spod jego opiekuńczych skrzydeł może być procesem trudnym, rozciągającym się na długi okres. W konkluzji badacze wskazują na najsłabsze ogniwo przedsięwzięć edukacyjnych dla osób o najniższych kwalifikacjach, wydających się ze środowisk najsilniej poszkodowanych społecznie. O ile faza „wyjścia z zewnątrz do kursu” (podjęcie decyzji o uczestnictwie) oraz faza uczestniczenia w kursie są wszechstronnie wspierane pod względem pedagogicznym, psychologicznym oraz terapeutycznym, o tyle na ostatnim etapie „wyjścia z wewnątrz na zewnątrz”, czyli podczas aktu przejścia w samodzielność, absolwent kursu zdany jest wyłącznie na siebie. Skutkuje to w różnoraki sposób. Jedni, z lęku przed utratą bezpieczeństwa, tkwią w kursie; inni dokonują tego kroku, stając się niewidocznymi (i niedostępnymi dla badaczy zainteresowanych ich dalszymi losami życiowymi) (Egloff i in. 2009, s. 20–21).

Powraca kwestia granic dzielących edukację dorosłych od terapii czy metody biograficznej w pedagogice od psychoterapii. Górę bierze przeświadczenie, że stosowanie metody biograficznej w kursach dla osób o najniższych kwalifikacjach, np. analfabetów, winno ograniczać się do animacji do refleksji (Arnold 2009, s. 31). Pożądanym jest przede wszystkim rozwój poradnictwa edukacyjnego, wszechstronnie przygotowującego uczestników kursów do społecznego funkcjonowania po zakończeniu

procesu uczenia się, w tym optymalnego wykorzystania nowych kompetencji w środowisku życia.

W sprawie edukacji pozaformalnej. Poruszone w artykule wątki ledwie szkicu- ją problematykę alternatywnych dróg wyjścia z sytuacji kryzysowych spowodowa- nych ubóstwem, niemniej generują szereg pytań, wątpliwości i obaw. Ta najbardziej podstawowa dotyczy – w moim przekonaniu – zauważalnej w polityce oświatowej (także w nauce) koncentracji na ścieżkach zdobywania wiedzy i kompetencji przebie- gających poza instytucjami. Bezspornie człowiek uczy się najwięcej (i najłatwiej) w życiu codziennym, w pracy, w gronie znajomych. Niepodobna jednak lekceważyć realiów: liczne grupy społeczne żyją w środowiskach, które nie dość, że nie dostarcza- ją bodźców do procesów uczenia się, które przywykliśmy uważać za efektywne w konstruowaniu tożsamości osobistej i społecznej jednostek, to jeszcze ani nie uczą, jak się uczyć, ani że warto się uczyć. Co najwyżej animują do rozwoju bezproduktyw- nych lub wręcz społecznie nieakceptowalnych strategii przetrwania, niosących ryzyko „podwójnej ekskluzji”. Decyzja o tym, czy człowiek będzie się uczył czy nie, jest bezspornie autonomiczną decyzją wolnej osoby, posiadającej niekwestionowane prawo wyboru. Niemniej ta wolność jest relatywna, bo zależna od kontekstu, od zdol- ności poznawczych jednostki, jej biografii i świata życia. „Należy zatem zwrócić uwagę na absencję w uczeniu się, zaniki motywacji, bariery i przeszkody w uczeniu się, linie podziału i przegrody, pokrótce, na opór, który bynajmniej powstaje nie tylko w wyniku indywidualnych dyspozycji, lecz również wskutek istniejących struktur świata życia i pracy” (Faulstich 2013, s. 141).

Być może warto przypomnieć neoliberalnej polityce oświatowej o tych ludziach, których jedyną szansą może być pozaformalna edukacja dorosłych, zdająca się dziś dryfować w Polsce w trybie uśpienia. Jej najbardziej wyrazistą cechą jest komercjali- zacja ograniczająca dostęp do niej i selektywnie, bo zgodnie z logiką rynku dobierają- ca treści edukacyjne. Współczesny model oświaty, funkcjonującej bez zaangażowania państwa, z minimalnym udziałem finansów publicznych, co najwyżej z wykorzysta- niem funduszy unijnych, dostępnych jedynie w okresie realizacji danego projektu, sprzyja reprodukcji różnic społeczno-ekonomicznych i społecznej dezintegracji. Przy spojrzeniu poza zachodnią granicę Polski uderza, że – mimo kariery, jaką robi wszę- dzie w Europie idea (i praktyka) edukacji nieformalnej – liczba osób dorosłych korzy- stających z ofert edukacji instytucjonalnej rośnie. Symptomatyczna jest stale powięk- szająca się liczba uczestników kursów tzw. edukacji podstawowej, która w Niemczech w skali procentowej osiągnęła w 2014 względem poprzedniego roku wzrost wielo- krotnie wyższy niż inne dziedziny edukacji¹³ (Huntemann, Reichart 2015, s. 25). I choć zainteresowanie dorosłych edukacją na poziomie podstawowym można inter- pretować w różny sposób, uczestnictwo w niej rośnie nie bez zaangażowania polityki i instytucji edukacyjnych.

¹³ Autorka powołuje się na statystyki największego oferenta edukacji ogólnej w RFN, uniwersytetów powszechnych.

Bibliografia

1. Arnold U. (2009), *Die Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung*, „Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ 4, s. 23–32.
2. Baldwin E., Longhurst B., Mccracken S., Ogborn M., Smith G. (2007), *Wstęp do kulturoznawstwa*, tłum. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
3. Bolder A. (2006), *Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen*, [w:] P. Faulstich, M. Bayer (red.), *Lernwiderstände*, VSA Verlag, Hamburg, s. 26–38.
4. Böhmisch L. (1997), *Sozialpädagogik der Lebensalter*, Juventa, Weinheim, München.
5. Carr A. (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Królicki, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
6. Eglöff B., Jochim D., Schimpf E.J. (2009), *Zwischen Freiheitzugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit - Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung*, „Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ 4, s. 11–22.
7. Faulstich P., (2013), *Menschliches Lernen. Eine kritisch- pragmatische Lerntheorie*, Transcript Verlag, Bielefeld.
8. Heatherton T.F., Kleck R.E., Hebl M.R., Hull J.G. (2008), *Spoleczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Herrnstein R. (1971), *IQ*, „The Atlantic Monthly“ 1, s. 43–58.
10. Huntemann H., Reichart E. (2015), *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014*, DIE, Bonn.
11. Klocke A. (2001), *Die Bedeutung von Armut im Kindes- und Jugendalter – Ein europäischer Vergleich*, [w:] A. Klocke, K. Hurrelmann (red.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*, Leske & Budrich, Opladen, s. 272–290.
12. Kwiecieński Z. (2012), *Pedagogie postu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
13. Lauterbach W., Lange A. (1998), *Aufwachen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima: Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe*, [w:] J. Mansel, G. Neugebauer (red.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*, Leske & Budrich, Opladen, s. 106–128.
14. OECD (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris-Ottawa.
15. Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
16. Siebert H. (2006), *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
17. Schlutz E. (2007), *PISA für Erwachsene – Kompetenzerweiterung und zweite Chance?*, [w:] A. Grotlüschen, A. Linde (red.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* Waxmann, Münster, s. 15–24.
18. Spitzer M. (2012), *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin.
19. Sting S. (2014), *Überleben lernen*, [w:] M. Göhlich, Ch. Wulf, J. Zirfas (red.), *Pädagogische Theorien des Lernen*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, s. 176–187.
20. Śliwowski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

p-nfed@wp.pl

Od badań analfabetyzmu funkcjonalnego do innowacji i internacjonalizacji edukacji dorosłych

From studies of functional illiteracy to innovations and internationalization of adult education

Słowa kluczowe: analfabetyzm funkcjonalny, edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, projekty międzynarodowe.

Key words: functional illiteracy, adult education, continuing education, international projects.

Abstract. Analyzing the career and academic development of Professor Ewa Przybylska in terms of the innovative internationalization of research and practice in adult education, particular attention was paid to supporting the development of theoretical and methodological foundations of andragogy and the presentation of her achievements in Germany, European Union countries and many countries of the world. Innovative technologies in education including international modular training curricula had created a new specialist – an educator of adults.

Wprowadzenie. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej w 2016 roku nadał dr hab. Ewie Przybylskiej, prof. UMK tytuł naukowy profesora nauk społecznych. Nasze gratulacje wsparte są refleksjami, niestety tylko niektórych z licznych przedsięwzięć naukowych, publikacyjnych, organizacyjnych i dydaktycznych, w których współpracowaliśmy lub które jako pracę u podstaw mieliśmy przyjemność wspólnie wносить do praktyki edukacyjnej. Nasze refleksje wzmocnimy opiniami wybitnych polskich pedagogów, a nawet poetyckim uniesieniem.

Wychodzimy bowiem z przekonania o wielkim wkładzie prof. dr hab. Ewy Przybylskiej w rozwój i upowszechnianie idei uczenia się w ciągu całego życia głównie poprzez rozwój teorii i metodologii, a także innowacji w praktyce edukacji dorosłych w Polsce i Europie. Będziemy dokumentować wyżej postawioną tezę, upatrując źródeł sukcesu w internacjonalizacji badań pedagogicznych. Badania oparto na solidnych międzynarodowych badaniach potrzeb edukacyjnych, wykorzystaniu metodologii pedagogiki porównawczej, określaniu podstawowych zależności i mechanizmów projektowania innowacyjnych programów i technologii kształcenia, eksperymentalnie „sprawdzonych” w wielu krajach. Taka wiarygodna strategia badawcza i wielka

międzynarodowa skala przedsięwzięć prowadzi do profesjonalizacji specjalistów edukacji dorosłych i zachęca do stosowania w praktyce edukacyjnej.

Celowość napisania tego artykułu wynika również z naszego przekonania, powtórzmy za prof. Ewą Przybylską, o sile „biograficzności jako właściwości uczenia się w ciągu całego życia”. Przedstawimy prof. dr hab. Ewę Przybylską. Fakty:

Praca zawodowa

- 1986–1991, dziennikarz w Redakcji Niemieckiej Polskiego Radia
- 1991–1993, pracownik naukowy w Instytucie Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), Przedstawicielstwo w Polsce
- 1993–1997, dyrektor Biura Koordynacyjnego Współpracy Polsko-Niemieckiej w dziedzinie edukacji dorosłych we Frankfurcie nad Odrą
- 1998–2009, Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), dyrektor Przedstawicielstwa w Polsce
- 2000 – nadal **Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu**; 2000–2003, kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki, adiunkt, od 2001 roku profesor UMK; 2003–2007, kierownik Zakładu Pedagogiki Porównawczej i Edukacji Ustawicznej; 2007–2013, kierownik Pracowni Edukacji Dorosłych w Katedrze Socjologii Edukacji na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, od 2013 roku kierownik Katedry Edukacji Dorosłych.

Wybrane publikacje

Przybylska E. (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 19. Warszawa 2000, Wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.

Przybylska E., (współaut. z N. Greger) *Erwachsenenbildung in Polen*. Bonn 2001, Wyd. Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Także w języku angielskim: Przybylska E., (współautorstwo z N. Greger) *Adult Education in Poland*, Bonn 2001, Wyd. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.

Przybylska E. (red.), *Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych*, Warszawa 2002, Wyd. IIZ/DVV.

Przybylska E. (red. z H. Hinzen), *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe*, Bonn – Warsaw 2004, Wyd. IIZ/DVV Bonn.

Przybylska E. (red. z H. Hinzen, M. Staszewicz), *Adult Education in a United Europe – Abundance, Diversity, Experience*. Toruń 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Przybylska E., (red. z L. Jögi. i M. Tereseviciene), *Adult Learning for Civil Society*. Bonn – Kaunas – Warsaw 2005, Wyd. IIZ/DVV.

Przybylska E. (red.) *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*. Toruń 2006, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Także w języku angielskim, niemieckim, litewskim, bułgarskim, rumuńskim, węgierskim i tureckim.

Przybylska E. (red. wydania angielskiego), *The Moderation Method – A Handbook for Adult Educators and Facilitators*. Bonn-Warsaw 2007, Wyd. The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.

Przybylska E. (red. z H. Bednarczyk i M. Pawłowa), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Wyd. Radom 2010, Polski Komitet ds. UNESCO, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*. Toruń 2014, Wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika Toruń.

W międzynarodowej przestrzeni badań i innowacji w edukacji dorosłych. Rozpoczniemy przewrotnie od badań **analfabetyzmu funkcjonalnego**, jednej z ostatnich monografii Ewy Przybylskiej wydanej w Polsce na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*. W dobie uczenia się w ciągu całego życia, edukacji na odległość, postępów scholaryzacji, kształcenia dorosłych we wszystkich przedziałach wiekowych na wszystkich poziomach kształcenia jest to dalej zjawisko znaczące – odczytane współcześnie. Nie wglębiając się szczegółowy opis dzieła, zachęcając do przestudiowania monografii, zwrócimy uwagę na problemy: Genezy i ewolucji myśli i praktyki edukacyjnej, studium nad (niepiśmiennością), uwarunkowaniami biograficzności jako właściwości uczenia się oraz edukacji na rzecz alfabetyzacji dorosłych. Zwrócimy uwagę na metodologiczną wartość monografii powstałej w wyniku konsekwentnie realizowanej jakościowej strategii badawczej oraz naukowy, pojemny ale zrozumiały język publikacji. Przytoczymy krótkie opinie znakomitych recenzentów.

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego: *Kompletność tej niezwyklej monografii polega z jednej strony na wykorzystaniu teorii, badań i statystyk z wielu krajów, badań międzynarodowych i źródeł oraz raportów i rekomendacji instytucji międzynarodowych, z drugiej zaś – na objęciu zakresem penetracji badawczej wszelkich aspektów samego procesu i problemu (nie)piśmienności oraz ich postrzegania i analizowania przez różne dyscypliny naukowe i przez sztukę, by [...] szeroko i gruntownie ukazać pedagogiczne zasady i metody przezwyciężania tej wielkiej plagi współczesności. [...] jest to książka naukowo oryginalna, wybitna i unikatowa, podnosząca problematykę o kluczowym znaczeniu społeczno-kulturowym i egzystencjalnym i ukazująca ją z wielu perspektyw poznawczych i kilku naraz poziomów: biograficznego, społecznego, narodowego, cywilizacyjnego i międzynarodowego.*

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego: *Nie mieliśmy jeszcze w literaturze pedagogicznej tak szerokiego i interdyscyplinarnego studium porównawczego na temat analfabetyzmu funkcjonalnego. Autorka wykonała imponującą pracę badawczą, by – nadając jej właściwą pedagogowi argumentację – uczulić nas na procesy, konteksty, czynniki, które wymagają permanentnej troski władz państwowych (szczególnie resortów odpowiedzialnych za kulturę, edukację, naukę i rozwój społeczeństwa wiedzy) o jak najwyższy poziom kształcenia Polaków i wdrażania ich do ustawicznego samokształcenia.*

Życie i uczenie dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. Wielkie przedsięwzięcie UNESCO od przygotowania raportów krajowych, regionalnych (w konferencjach przygotowujących raporty w Baku i Sofii uczestniczyła Ewa Przybylska) do CONFINTEA VI w Belem (w której uczestniczyliśmy z Ewą Przybylską). Aktywność i rozpoznawalność E. Przybylskiej ułatwiła nam na konferencji prezentację dorobku instytucji nas delegujących, ale głównie przygotowanie jedynej jak do tej pory monografii zawierającej również ważne i dzisiaj przyjęte dokumenty UNESCO.

Pokrótko po stosownym wprowadzeniu i przedstawieniu globalnych problemów edukacji dorosłych zamieściliśmy przetłumaczony na język polski Globalny raport i uczeniu się i edukacji dorosłych, z raportów regionalnych: Europa, Ameryka Północna, Afryka; z krajowych: Brazylia i Polska, wybrane wystąpienia i analizy i oczywiście Ramy z Belem (Bednarczyk, Pawłowa, Przybylska, 2010). Z Ramowego Planu

Działania z Belem przedstawimy jedno z trzech stanowisk *W stronę uczenia się przez całe życie*.

Uczenie się przez całe życie ma niebywałe znaczenie dla rozwiązywania problemów i wyzwań globalnych oraz edukacyjnych. Uczenie się przez całe życie „od kołyski po grób” to filozofia, podstawy conceptualne i organizacyjne zasad edukacji, oparte na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, wszechstronnych oraz bazujących na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy. Potwierdzamy cztery filary kształcenia się, zgodnie z zaleceniami Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, mianowicie: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby być, uczyć się, aby żyć wspólnie.

Polscy uczestnicy konferencji wydając monografię w nakładzie 1000 egz. Zorganizowali wspólnie w Polskim Komitecie UNESCO konferencję naukową: *Współczesne problemy edukacji dorosłych w świetle globalnego raportu UNESCO* (17.03.2011), na której prezentowano monografię oraz opublikowali około 15 artykułów, referatów wygłoszonych na wielu konferencjach naukowych. W 2016 roku wykonując zadania monitoringu realizacji Ram z Belem, przygotowaliśmy informację dla Ministerstwa Edukacji Narodowej. Największym popularyzatorem naszych prac był jak zawsze krytyczny prof. dr hab. Józef Pólturzycki.

Postanowienia i wcześniejsze dyskusje nad materiałami z Belem zasługują na uwagę i wykorzystanie. Trzeba się z nimi zapoznać i reagować na nie. Także nasza obecność na światowej konferencji naukowej odbywanej co 12 lat powinna być bardziej znacząca. Profesor H. Bednarczyk – redaktor całego opracowania i uczestnik CONFINTEA VI pisze następująco: „W tym ogromie działań zmierzających do przygotowania raportów analiz tylko w niewielkim i niewidocznym stopniu uczestniczyły polskie organizacje i instytucje. Szkoda. My też nie jesteśmy znani w świecie. Ogromne bogactwo, dokumenty konferencji stanowią naszym zdaniem doskonałą diagnozę, analizę porównawczą między regionami i państwami. Wnioski z globalnej analizy przedstawione w dokumentach CONFINTEA VI mogą być twórczą inspiracją badań – mogą dać nam szansę międzynarodowego otwarcia i wsparcia (Pólturzycki, 2016, s. 343).

TEACH – innowacyjne modułowe programy kształcenia specjalistów edukacji dorosłych. Jako międzynarodowy koordynator E. Przybylska w latach 2004–2006 kierowała projektem TEACH – *Teaching Adult In Continuing and Higher Education*. Projekt realizowały uniwersytety i instytucje edukacji dorosłych z ośmiu krajów: Belgia, Niemcy, Bułgaria, Węgry, Rumunia, Litwa, Turcja, Wielka Brytania i Polska. Opracowano i wydano w sześciu językach modułowe programy kształcenia zawierające (Przybylska, 2006, s. 5):

- Struktura studiów licencjackich z pedagogiki. Moduł: Edukacja dorosłych,
- Struktura studiów licencjackich z pedagogiki. Alternatywny program specjalizacji z zakresu edukacji dorosłych,
- Struktura Europejskiego Programu Magister Edukacji Dorosłych,
- Program Studiów Podyplomowych Europejska Edukacja Dorosłych.

Programy te zostały wdrożone i rozwinięte w wielu europejskich uniwersytetach, wykorzystano je w pracach nad Europejskim Ramami Kwalifikacji dla zawodu **edukator dorosłych**.

W pracy u podstaw. Wcześniej w opracowaniu z życiorysu zawodowego zostały zamieszczone informacje o wynikach realizowanych w Polsce programach DVV kierowanych przez E. Przybylską. W trudnych latach dziewięćdziesiątych i początkach nowego stulecia prof. Ewa Przybylska jako Dyrektor przedstawicielstwa DVV w Polsce wspierała większość wydawnictw, czasopism i konferencji odbywających się w całym kraju. Przytaczamy przykład Sycyny.

Sycyna „miejsce” urodzenia Jana Kochanowskiego mała wieś – około 700 mieszkańców, szkoła podstawowa, Ochotnicza Straż Pożarna. Od chwili powstania (1999) nasze Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna było wspierane a także było partnerem DVV i Polsko-Niemieckiej Fundacji Edukacji Dorosłych. Przedstawiamy kilka przykładów wsparcia przez Profesor Ewę Przybylską w projektach i przedsięwzięciach Sycyny.

„*E-Sycyna społeczna komputerowa sieć w powiecie zwoleńskim*. Celem projektu była budowa lokalnej sieci komputerowej ogólnodostępnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Powstały: Gminne Centra Informacji w gminie Zwoleni i w gminie Kazanów – *granty Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*. Otrzymaliśmy istotną pomoc (pierwszych 20 komputerów) od Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych. Już w 2005 było to 81 komputerów w 51 epunktach w 44 miejscowościach. Codziennie w naszej sieci przed komputerami zasiada 500–700 osób, głównie dzieci, młodzieży rzadziej dorośli.

Z inicjatywy i z udziałem Stowarzyszenia Sycyna zrealizowano dwa projekty POIG e-inclusion: Internet oknem na świat (762 komputery – 2014), Partnerstwo dla społeczeństwa informacyjnego (203 komputery – 2011 Lider projektu Powiat Zwoleński). Łącznie mieszkańcy powiatu zwoleńskiego otrzymali dostęp do około 1500 komputerów i Internetu.

Współpraca międzynarodowa. Rozwijamy nasz projekt *Wielcy Ludzie w Małych Ojczyznach*. W projektach europejskich Leonardo da Vinci Erasmus+ z pomocą DVV nawiązaliśmy współpracę z kilkunastoma instytucjami krajów UE. W ramach wymian, delegacji, misji studyjnych i wycieczek ponad 210 osób odwiedziło: Austrię, Cypr, Czechy, Francję, Grecję, Hiszpanię, Litwę, Niemcy, Słowenię, Włochy.

Inne projekty europejskie: *Mazowieckie Partnerstwo na rzecz współpracy, POKL.2012, Educate Generation – edukacja cyfrowa Grundtvig 2009–2011, Integracja lokalna e-aktywizacja POKL.2010, Promowanie technologii cyfrowych Living Memory, 2006–2007*. W tym ostatnim projekcie zaproponowaliśmy Ewy Przybylskiej idee międzypokoleniowej edukacji cyfrowej: dziadkowie – wnuki (Bednarczyk, Baixeras, 2007).

Biblioteka Sycyńska. Uznając, że samoorganizacja społeczności lokalnych i aktywizacja zawodowa wymaga wsparcia przez popularyzację doświadczeń, Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna rozpoczęło z pomocą DVV wydawanie monograficznej serii wydawniczej Biblioteka Sycyńska. Z ponad 40 tomów, których autorami są mieszkańcy, nauczyciele, rolnicy, wymienimy: H. Bednarczyk (red.) *Sycyna gniazdo ojczyste Jana Kochanowskiego*; J. Madejski *Ilza Zapamiętana*; E. Januszewicz *Policzna – by czas nie zaćmił i niepamięć*.

Konferencje, publikacje, kursy dla dorosłych S.O. Sycyna spowodowały powstanie stowarzyszeń praktycznie w każdej większej wsi powiatu zwoleńskiego.

Przejawem budowy społeczeństwa obywatelskiego jest działalność *Stowarzyszenia Dziezictwo i Rozwój łącząca od 2005 r. wspólne wysiłki 11 gmin trzech okolicznych powiatów*”.

Odniesienie do działalności naukowej i organizacyjnej Ewy Przybylskiej w województwie zachodniopomorskim odnotujemy w następnym numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych w rozdziale dedykowanym profesorowi **PK dr hab. Czesławowi Plewce**, partnerowi DVV w wielu przedsięwzięciach badawczych, publikacjach i konferencjach. Warto odnotować współpracę DVV z Zespołem Edukacji Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN którym przez wiele lat kierował prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Aleksander T., 2014).

W zakończeniu nie można nie wspomnieć o wielu projektach, wydawnictwach gdzie profesor Ewa Przybylska była partnerem, inicjatorem wspólnych przedsięwzięć, wspomagając nawiązanie kontaktów z wieloma instytucjami edukacyjnymi w krajach UE, które w wielu przypadkach doprowadzały do sukcesów w uzyskaniu projektów.

Podkreślamy twórczy udział Ewy Przybylskiej jako cenionej Autorki, członka Redakcji w tym w umiędzynarodowieniu naszego kwartalnika Edukacji Ustawicznej Dorosłych – PJCE poprzez umożliwienie publikowania artykułów wielu autorzytetom, andragogiki.

Poetyckie uniesienia.

Laudacja na cześć Profesor Ewy Przybylskiej wygłoszona na Zamku Królewskim w Warszawie 8 października 2008 roku podczas uroczystości związanej z nominacją do Nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za osiągnięcia naukowe i naukowo-techniczne

Tekst laudacji napisał Michał Zabłocki

Laudację wyśpiewał Grzegorz Turnau

Niedokształcony

Nauczyć dzieci, to nie sztuka.

Łatwo przychodzi dzieciom nauka.

*Mogą się uczyć w międzyczasie,
nawet po pracy i na tarasie.*

Ale dorośli, to matoły.

Wysłałbym takich prosto do szkoły.

Ale dorośli to są osły.

Nie chciałbym nigdy uczyć dorosłych.

*Sam bym posiedział w osłej ławce,
zamiast w kawiarni na białej kawce.*

*Sam bym niejedną zebrał pałę,
bo wiadomości mam zbyt małe.*

*Sam bym za karę w kącie postał,
gdyby to była sprawa prosta,
lecz coś mnie ciągnie w inne strony
i będę wiecznie niedokształcony.*

*A tak bym w górę poszedł ślicznie,
gdybym się kształcił ustawicznie.
Popyt na rynku wymusza zmiany.
Sposób na sukces jest już znany:*

*Na przykład zawód dać mi nowy,
bym z rymopisa był księgowym.
By mnie przerobić na górnika
i bez wątpienia gra muzyka.*

*Pani Przybylska, ja bym prosił,
ja bym się sam do Pani zgłosił;
niech Pani kształci mnie jak dziecko,
jak wielu innych na całym świecie.*

*Ach, to by było takie piękne,
lecz ja się tego chyba zląknę,
bo coś mnie ciągnie w inne strony
i będę wiecznie niedokształcony.*

Podsumowanie. Jeszcze raz gratulujemy Ewie Przybylskiej uzyskania tytułu Profesora. Zachęcamy do pełniejszego biograficznego wejrzenia na nowe naukowe podejście, do współczesnej edukacji dorosłych. Innowacje i międzynarodowy charakter analiz mogą być inspiracją do budowania własnych strategii badawczych przez badaczy edukacji dorosłych jak i inspiracji innowacyjnych rozwiązań w praktyce edukacyjnej.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2014), *Andragogika*. Uniwersytet Jagielloński, Kraków; ITeE – PIB, Radom.
2. Baixeras L., Bednarczyk H., Łopacińska L. (ed.) (2007) *Innovative technologies in digital learning for adult people from rural areas*. ITeE – PIB, Radom.
3. Bednarczyk H, Pawłowa M., Przybylska E. (red.) (2010) *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych UNESCO – CONFINTEA VI*. Polski Komitet UNESCO Warszawa; ITeE – PIB, Radom; Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych, Warszawa.
4. Bednarczyk H., Viršilas V. (Ed.) (2011) *Educate generation*. Educational Society, Sycyna; Grundtvig Partnership – Project Educate Generation.
5. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. (2010). Ministerstwo Gospodarki, Warszawa. <https://www.mr.gov.pl>.
6. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013). Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa. <https://men.gov.pl>.
7. Półturzycki J. (2016), *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
8. Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
9. Przybylska E. (red.) (2006), *TEACH Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*. Toruń, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB, Radom
Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom
henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

dr hab. Maria PAWŁOWA, prof. UTH, Radom
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom
m.pawlowa@uthrad.pl

Z życiorysu Profesor Ewy Przybylskiej

From a biography of Professor Ewa Przybylska

Profesor Ewa Przybylska ukończyła filologię germańską na Uniwersytecie Warszawskim. Z edukacją dorosłych jest związana zawodowo od początku lat 90. W 1991 roku podjęła pracę w Przedstawicielstwie w Polsce Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych, które na mocy porozumienia z Ministrem Edukacji Narodowej, Andrzejem Stelmachowskim, na zlecenie i przy finansowym wsparciu Federalnego Ministerstwa Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (BMZ) rozpoczęto długoletni proces wspierania transformującej się edukacji dorosłych w demokratycznej Polsce. W 1993 roku powierzono Jej funkcję koordynatora współpracy polsko-niemieckiej w dziedzinie edukacji dorosłych na obszarze pogranicza z siedzibą we Frankfurcie nad Odrą. Codzienna praca w strukturach polskiej i niemieckiej edukacji dorosłych sprzyjała dogłębnemu poznaniu praktyki oświatowej, programów kształcenia, specyfiki nauczania i uczenia się dorosłych w warunkach zmiany ustrojowej i wszelkich innych aspektów związanych z funkcjonowaniem obu sektorów edukacji dorosłych. Współorganizacja i udział w pierwszych bilateralnych spotkaniach polskich i niemieckich andragogów (np. Polsko–niemieckie seminarium w Łodzi w sierpniu 1993, seminarium „Szkoły wyższe a edukacja dorosłych” w maju 1994 czy Międzynarodowa Konferencja Andragogiczna w Toruniu w maju 1995 pt. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli dorosłych”) stanowiły cenną inspirację dla Jej działalności zawodowej, ale także do refleksyjnego rozpoznania obszaru edukacji dorosłych na gruncie naukowym. W 1995 roku obroniła pracę doktorską pt. „Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych Republiki Federalnej Niemiec” na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W 1999 roku Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu nadała Jej stopień doktora habilitowanego na podstawie książki pt. „System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec”. W tym czasie Profesor Ewa Przybylska rozpoczęła pracę w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, którą wykonywała równoległe z działalnością w Przedstawicielstwie Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych w Polsce.

Jako **koordynator współpracy polsko-niemieckiej** zorganizowała z udziałem polskich i niemieckich partnerów ponad 100 polsko-niemieckich spotkań, konferencji, warsztatów i seminariów z zakresu edukacji ogólnej, obywatelskiej, kulturalnej, ekologicznej, językowej i zawodowej. Przyczyniły się one do zacieśnienia dialogu między Polakami i Niemcami i dały szansę tysiącom mieszkańców polsko-niemieckiego pogranicza na poprawę jakości życia, podniesienie kwalifikacji zawodowych i zaistnienie na rynku pracy. Uczestniczyły w tej współpracy kuratoria oświaty w województwach przygranicznych, urzędy pracy, regionalne oddziały Towarzystw Wiedzy Powszechnej, Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Zakładów Doskonalenia Zawodowego, uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety w Szczecinie i Zielonej Górze, centra kształcenia ustawicznego w Szczecinie, Gorzowie Wielkopolskim, Zielonej Górze, Uniwersytet Europejski Viadrina we Frankfurcie nad Odrą, Uniwersytet Humboldta oraz Wolny Uniwersytet w Berlinie, Federalny Instytut Kształcenia Zawodo-

wego (BIBB), niemieckie uniwersytety powszechne i wiele innych stowarzyszeń i organizacji.

W latach 1998–2009 Profesor Ewa Przybylska kierowała Przedstawicielstwem Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych w Warszawie. We współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, kuratoriami oświaty, władzami samorządowymi i organizacjami edukacji dorosłych przeprowadziła dziesiątki projektów edukacyjnych, szkoleń, kursów, konferencji i warsztatów dla dorosłych mieszkańców różnych regionów kraju oraz nauczycieli i innych specjalistów zatrudnionych w obszarze edukacji dorosłych bądź z nim związanych. W związku ze zbliżającym się przystąpieniem do Unii Europejskiej Polski i dziewięciu nowych państw powierzono Jej również zadania związane z integracją działań podejmowanych w obszarze edukacji dorosłych na terenie nowych państw członkowskich Unii Europejskiej.

W pogłębianiu interpretatywno-krytycznej analizy procesu edukacji dorosłych oraz wypracowaniu i określeniu statusu naukowego przedmiotu własnych badań pomogły Jej liczne konferencje o zasięgu krajowym i międzynarodowym, w których uczestniczyła aktywnie z własnymi wystąpieniami, w znacznej części je organizowała bądź współorganizowała. Profesor Przybylska wygłosiła referaty na ponad trzydziestu konferencjach zagranicznych, w tym na uniwersytetach w Tallinie (Estonia), Kownie (Litwa), Bratysławie (Słowacja), Bielefeld (Niemcy), Essen-Duisburg (Niemcy), Stirling (Szkocja), Pécs (Węgry), Groningen (Holandia), Krems (Austria), Limerick (Irlandia), Belgrad (Serbia), Iasi (Rumunia) oraz licznych konferencjach skupiających praktyków edukacji dorosłych w Polsce i za granicą.

Uczestniczyła jako **ekspert ds. edukacji dorosłych w Międzynarodowym Zespole** działającym w ramach Paktu Stabilizacyjnego na Bałkanach; w gronie ekspertów ds. profesjonalizacji w edukacji dorosłych w Republice Południowej Afryki, Była również uczestnikiem zespołów **przygotowujących z ramienia UNESCO Światowe Konferencje Edukacji Dorosłych** w Hamburgu i Belém oraz konferencje regionalne w **Baku i Sofii**. Od 1996 roku aktywnie uczestniczyła w międzynarodowych projektach badawczych, w tym w projektach realizowanych przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, dotyczących rozwoju krajowych standardów kompetencji zawodowych, innowacyjnych programów kształcenia zawodowego, transferu wiedzy z nauki do praktyki oraz kształcenia modułowego.

Jej praca naukowo-badawcza, organizacyjna i dydaktyczna pozwoliła Jej nie tylko na gruntowne rozpoznanie obszaru edukacji dorosłych w Polsce i w Europie, ale w sposób znaczący i zasadniczy – za sprawą komparatystycznego charakteru eksploatacji podejmowanych problemów – wpłynęła na sposób myślenia o edukacji dorosłych. Począwszy od pogłębionych studiów nad edukacją dorosłych w Niemczech oraz innych krajach europejskich i pozaeuropejskich, przez studia nad polityką oświatową w krajach Unii Europejskiej, Profesor Przybylska zajmowała się także edukacją grup poszkodowanych pod względem edukacyjnym, z różnych powodów zmarginalizowanych lub wykluczonych z życia zawodowego i społecznego.

W kręgu zainteresowań badawczych Profesor Ewy Przybylskiej znajdują się badania porównawcze, powiązane ze zdobytą i rozwijaną praktyką w różnych krajach Europy. Dotyczą one pogłębionej analizy procesów edukacji dorosłych, w której moż-

na wyodrębnić kilka, realizowanych we wzajemnych powiązaniach, nurtów i kierunków badawczych, lokujących się w trzech obszarach. Pozostają one we wzajemnej korelacji; główną łączącą je osią jest badanie warunków kulturowych (z dużym akcentem położonym na kontekstualność) i cywilizacyjnych w procesie edukacji dorosłych, ze wskazaniem antyrozwojowych, społeczno-kulturowych i politycznych mechanizmów ją deformujących i oddziałujących na nią zachowawczo, jak i tych wszystkich determinantów, które składają się na postęp i rozwój, przyczyniając się do eliminacji nierówności społecznych, zwiększenia dostępu do ofert edukacyjnych i ich efektywności.

Na płaszczyźnie europejskiej Profesor Ewa Przybylska poszukuje działań podejmowanych w ramach polityki oświatowej tak Unii Europejskiej, jak i poszczególnych państw zmierzających do podniesienia efektywności systemów kształcenia ustawicznego, tu zwłaszcza dobrych praktyk, urzeczywistnianych w społecznościach lokalnych, regionach i państwach przez różnorodne podmioty (publiczne, instytucje pozarządowe, etc.), celem ich popularyzacji w środowiskach polskich decydentów politycznych oraz teoretyków i praktyków edukacji dorosłych. Odwoływanie się zarówno do kontekstów naukowo-teoretycznych międzynarodowej edukacji dorosłych, jak i doświadczeń innych krajów pozwoliło Jej na spojrzenie na polską praktykę edukacji dorosłych i myśl andragogiczną z perspektywy porównawczej i rozpoznanie tych aspektów edukacji dorosłych, które pozostają problematyczne w wartości rozwojowej, edukacyjnej, socjalizacyjnej i społecznej. Analizowała warunki gotowości (lub przyczyny jej braku) do profesjonalnego, odpowiedzialnego przekształcania istniejącego systemu kształcenia dorosłych w sposób zapewniający adekwatność kulturową, warunkującą oczekiwane efekty rozwojowe i społecznie, a jednocześnie odpowiadający na wyzwania sformułowane przez Unię Europejską w Strategii Lizbońskiej. W 2004 roku pozyskała środki Komisji Europejskiej na realizację europejskiego projektu **Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie**. W kierowanym przez Nią zespole znalazły się organizacje edukacji dorosłych z Polski, Niemiec, Belgii oraz Litwy. Akcentem zamykającym projekt była Konferencja na UMK, w której uczestniczyli przedstawiciele największych instytucji edukacji dorosłych ze wszystkich państw UE, ale także z Gruzji, Armenii, Japonii, Azerbejdżanu, Izraela, Ukrainy, Białorusi, Macedonii, Serbii i Czarnogóry, Bośni i Hercegowiny.

Profesor Ewa Przybylska koncentruje się na problematyce profesjonalizacji edukatorów dorosłych i innych specjalistów kształcenia ludzi dorosłych (facylitatorzy edukacji dorosłych, menadżerowie instytucji edukacyjnych, animatorzy oświaty etc.). Jest to obszar, który w skali całej Europy wymaga regulacji prawnych, wypracowania programów i standardów kształcenia edukatorów dorosłych z uwzględnieniem procedur zapewnienia jakości kształcenia. Problematyka ta, podjęta już podczas pierwszych konferencji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, stosunkowo obszernie udokumentowana w polskiej literaturze przedmiotu, nadal zachowuje aktualność w obliczu dynamicznych przeobrażeń społecznych i świata pracy. W swojej działalności badawczej Profesor Ewa Przybylska skupiła się na analizie teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia kompetencji specjalistów edukacji dorosłych oraz two-

rzeniu modeli adekwatnych do uwarunkowań społecznych i kulturowych. Do Jej najbardziej znaczących osiągnięć należy **projekt TEACH** (*Teaching Adult in Continuing and Higher Education*), zrealizowany w ramach Programu Sokrates/Grundtvig w latach 2004–2006. Jako międzynarodowy koordynator pozyskała do udziału w nim trzynastu partnerów z 8 krajów europejskich: Europejski Związek Edukacji Dorosłych (EAEA), Belgia; Uniwersytety w Hanowerze i Bielefeld oraz Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), Niemcy; Uniwersytet w Sofii, Bułgaria; Uniwersytet w Pécs, Węgry; Uniwersytet Witolda Wielkiego w Kownie, Litwa; Uniwersytet w Iasi, Rumunia; Uniwersytet Boğaziçi, Turcja; Stowarzyszenie Uniwersytetów Edukacji Ustawicznej (UALL), Wielka Brytania; Uniwersytet Stirling, Szkocja; Oddział Regionalny TWP w Szczecinie. Wyniki projektu w postaci akademickich programów kształcenia edukatorów dorosłych na poziomie studiów licencjackich, magisterskich, studiów trzeciego stopnia oraz podyplomowych studiów „Europejska edukacja dorosłych” zostały wdrożone na uniwersytetach partycypujących w projekcie. Stanowiły również podstawę specjalności z zakresu edukacji dorosłych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wyniki badań projektów, w których uczestniczyła jako koordynator międzynarodowy lub krajowy Komisja Europejska, wykorzystwała w pracach nad Europejskimi Ramami Kwalifikacyjnymi dla zawodu edukatora dorosłych. Doceniło je także Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, nominując Ją w 2008 roku do Nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w kategorii badań na rzecz rozwoju społeczeństwa. Senat Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przyznał Profesor Ewie Przybylskiej w 2009 roku Medal „Za zasługi położone dla rozwoju uczelni”.

Równoległe do prac w międzynarodowych projektach badawczych Pani Profesor podejmowała działania na rzecz profesjonalizacji polskich specjalistów edukacji dorosłych. W ramach współpracy UMK w Toruniu z uniwersytetami w Bielefeld, Kownie i Pécs kierowała obszernym programem kształcenia moderatorów edukacji dorosłych. Kilkudziesięciu studentów oraz nauczycieli dorosłych uczestniczących w kolejnych edycjach kursu otrzymało certyfikaty europejskich moderatorów edukacji dorosłych UMK w Toruniu oraz Uniwersytetu w Bielefeld (RFN).

Profesor Ewa Przybylska **przypatruje się niektórym niszowym aspektom związanym z procesem nauczania – uczenia się dorosłych**. Stąd Jej zainteresowanie edukacją dorosłych w muzeum jako miejscu, którego potencjał edukacyjny jest dotychczas nie w pełni wykorzystany w procesach uczenia się osób dorosłych lub moderacją w edukacji dorosłych jako aktywizującą techniką pracy grupowej, przydatną nie tylko w procesie nauczania – uczenia się, ale także rozwiązywaniu problemów w organizacji, społecznościach lokalnych, wszędzie tam, gdzie ma miejsce komunikacja międzyludzka.

Pogłębiona, refleksyjna eksploracja powyższych zagadnień skierowała zainteresowania naukowo-badawcze Pani Profesor na problem niepiśmienności dorosłych obywateli, który postrzegany jest w państwach bogatego Zachodu nie tylko w kontekście edukacji dorosłych, ale przede wszystkim jako świadectwo niedoskonałości systemów szkolnych, które w epoce wiedzy i społeczeństw uczących się przez całe życie nie są w stanie podołać zadaniu, jakim jest nauczenie absolwentów szkół czytania

i pisania. Profesjonalizm nauczycieli jest także jednym z warunków skutecznej alfabetyzacji dorosłych. Jej długoletnie zainteresowanie naukowe problematyką kształcenia specjalistów pracujących w dziedzinie edukacji dorosłych utwierdziło Ją w przekonaniu, że rozwój ich kompetencji – obszar nieco zapomniany i bagatelizowany tak przez instytucje edukacji dorosłych, uniwersytety, jak i politykę – stanowi fundamentalny warunek efektywnych procesów uczenia się osób o najniższym wykształceniu i najniższych kwalifikacjach.

W ten nurt myślenia o edukacji dorosłych wpisuje się Jej książka „Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny. Istota – badania – teorie – obrazowanie – działania” (Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014). Łączy w niej wiedzę zdobytą dzięki długoletniej działalności jako praktyk edukacji dorosłych z kompetencjami merytorycznymi i metodologicznymi zdobytymi na polu naukowo-badawczym. Nieprzypadkowo podejmuje w niej kwestię osób w znacznym stopniu zmarginalizowanych lub wykluczonych społecznie. To im właśnie edukacja dorosłych powinna zaoferować najwięcej. Publikacja ta jest wyrazem Jej studiów, analiz, doświadczeń oraz przekonań i rozumienia edukacji dorosłych. Uczenie się w dorosłości rozumie w niej jako aktywność jednostki, uwikłanej we własny bieg życia (tzw. „biograficzne” uczenie się) i konteksty społeczne, wymagającą wsparcia zarówno ze strony polityki (ustawodawstwo, rozwiązania w sferze finansowania, rozwój infrastruktury instytucjonalnej edukacji dorosłych, w tym poradnictwa, ale także twórczego kształtowania środowisk pozainstytucjonalnych sprzyjających uczeniu się), jak i społeczeństwa (zaangażowanie w demokrację, solidarność międzyludzka, wolontariat) oraz profesjonalnych nauczycieli, przygotowanych do pracy pedagogicznej przez ośrodki akademickie dysponujące najnowszą wiedzą empiryczną na temat wszelkich aspektów determinujących procesy uczenia się dorosłych.

W swojej pracy naukowej Profesor Przybylska skupiła się na badaniu procesów kształcenia dorosłych w perspektywie krytycznej analizy języka argumentacji metodycznej, która taką właśnie praktykę nauczania konstruuje. Tę refleksję wykorzystała i nadal wykorzystuje podczas zajęć dydaktycznych na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, na którym w różnych latach prowadziła wykłady i konwersatoria z przedmiotów pedagogika społeczna, pedagogika porównawcza, edukacja dorosłych, gerontologia, wiedza o Unii Europejskiej. Jako kierownik specjalności „Edukacja dorosłych” prowadziła ponadto konwersatoria, jak: „Grupy docelowe w edukacji dorosłych”, „Obszary merytoryczne w edukacji dorosłych”, „Edukacja dorosłych w muzeach”, „Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie” oraz „Teoretyczne podstawy kształcenia ustawicznego”. W ramach działalności dydaktycznej była zaangażowana w realizację studiów podyplomowych edukacji dorosłych na UMK, nad którymi sprawowała nadzór merytoryczny.

Pozyskała środki i przejęła pieczę nad 10 seminariami na UMK w Toruniu z udziałem profesorów edukacji dorosłych z Wielkiej Brytanii oraz Republiki Federalnej Niemiec dla studentów stacjonarnych oraz studiów podyplomowych. Wykłady oraz warsztaty prowadziły m.in. uznane autorytety naukowe, jak: Peter Jarvis, Joachim H. Knoll czy Ekkehard Nuisl.

Prowadziła seminaria dla studentów na uniwersytetach w Bielefeld (Niemcy), Duisburg-Essen (Niemcy), Kowno (Litwa) i Pécs (Węgry). Koncentrowały się one wokół problematyki komparatystycznych badań oświatowych w zakresie edukacji dorosłych w Polsce i innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

Ważne miejsce w pracy zawodowej Profesor Ewy Przybylskiej zajmuje **działalność na rzecz popularyzacji nauki**. Od pierwszych lat pracy w edukacji dorosłych wiązała ją bliskie kontakty z instytucjami i organizacjami edukacji dorosłych Polski, Niemiec oraz innych państw Europy Środkowo-Wschodniej. Była współorganizatorem i aktywnym uczestnikiem corocznych sesji letnich i zimowych oraz konferencji i sympozjów organizowanych przez Zarząd Główny Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych i regionalne oddziały Towarzystwa. W dużej mierze przedsięwzięcia te służyły profesjonalizacji osób pracujących w instytucjach edukacji dorosłych, np. działaczy zaangażowanych w działalność uniwersytetów ludowych lub innych organizacji pracujących w środowiskach małych miasteczek i wsi, zwłaszcza nauczycieli dzieci i młodzieży, którzy społecznie pracowali z osobami dorosłymi. Miały również na celu popularyzację idei uczenia się przez całe życie w różnych środowiskach i pośród ludzi w różnym wieku. Równie intensywnie współpracowała z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej i jego regionalnymi oddziałami, np. w Szczecinie, Warszawie, Kielcach, Zgorzelcu, ze Związkiem Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym, Ligą Kobiet Polskich, Stowarzyszeniem Oświatowym „Sycyna”, Stowarzyszeniem Ziarno w Słubicach czy uniwersytetami trzeciego wieku, na których wielokrotnie wygłaszała wykłady.

Za swoją działalność otrzymała szereg wyróżnień, m.in.: Medal Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznakę Honorową Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Medal „Służmy pocziwej sławie” Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna, Medal „Fideliter et Constanter” Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Medal za zasługi dla Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego, Medal Rady Naczelnej TWP za zasługi dla Towarzystwa Wiedzy Powszechnej oraz najwyższe odznaczenie Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych.

Obecnie Profesor Ewa Przybylska pełni funkcję kierownika Katedry Edukacji Dorosłych oraz Studiów Doktoranckich na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jest członkiem Rady Naukowej czasopism „Edukacja Dorosłych”, „Edukacja ustawiczna Dorosłych” oraz „REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung”, wydawanego przez Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych w Bonn.

Wybrane fragmenty z biografii Profesor Ewy Przybylskiej zestawil H. Bednarczyk

Konferencje, recenzje, informacje

Kazimierz M. Czarnecki, *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015, s. 300

To jedna z najlepszych monografii, jakie czytałem. Odkrywanie i uzasadnienie tytułu pracy związane jest ze zmianami w rozwoju biologicznym, psychicznym i społecznym – kulturowym człowieka – dzieci, młodzieży, dorosłych przez K.M. Czarneckiego jest niezwykle pasjonująca. Sądzę, że są następujące przesłanki innego (odmiennego) tytułu od istniejących prac psychologicznych znanych autorów:

- Bühler Ch., Bieg życia ludzkiego, 1999;
- Turner J.S., Helms D.B., Rozwój człowieka, 1999;
- Bee H., Psychologia rozwoju człowieka, 2004;
- Trempała J. (red.), Psychologia rozwoju człowieka, 2011.

Oto one: obiektywnie istniejące zmiany rozwojowe organizmów żywych; naukowe informacje istniejące psychologów polskich i zagranicznych o zmianach rozwojowych zamieszczone w ich pracach poświęconych psychologii rozwojowej, obiektywnej, autobiograficzne zmiany rozwojowe Czarneckiego zamieszczone w pracy: *Opowieść o wędrówce życiowej i naukowej*, Katowice 2004.

Prezentowana publikacja składa się z jedenastu tematycznie zróżnicowanych rozdziałów, w których Autor prezentuje swoje przemyślenia, doświadczenia i spostrzeżenia naukowo-badawcze oraz dydaktyczno-nowatorskie dotyczące podstaw teoretycznych opisanych i analizowanych zagadnień różnic indywidualnych.

Recenzowana monografia ukierunkowana jest na rozwiązania terminologiczne, bogatą literaturę źródłową oraz przytoczone przykłady różnic indywidualnych przejawiające się głównie u uczniów szkolnictwa zawodowego, studentów i nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich.

Rozdział pierwszy zatytułowany *Podstawowe pojęcia psychologii zmian rozwojowych* (s. 19–37) przedstawia rozwiązania teoretyczne związane z terminologią pojęciową, dla lepszego rozumienia i zrozumienia treści całej pracy. Podstawowymi pojęciami są: ewolucjonizm, człowiek, życie człowieka, zdrowie człowieka, aktywność, rozwój w tym okresy rozwoju człowieka, zmiany rozwojowe, zadania rozwojowe człowieka „paradoks” rozwoju człowieka, kategorie rozwoju człowieka, osobowość człowieka, zachowanie człowieka i proces zmian rozwojowych człowieka. Całość rozdziału zamyka podsumowanie objaśnień pojęć podstawowych.

W rozdziale drugim – *Przedmiot, cele, funkcje i zadania psychologii zmian rozwojowych* (s. 37–44) Autor jasno określił przedmiot psychologii zmian rozwojowych, którym jest opis, analiza i wnioskowanie. Precyzyjnie sformułował cele, funkcje (diagnostyczna, prognostyczna, instrumentalna, humanistyczna i światopoglądowa). Ponadto opisał zadania, miejsce psychologii zmian rozwojowych wśród innych nauk, tj. biologii, nauk społecznych i psychologicznych. Rozdział zamykają polecenia odnoszące się do opracowania odpowiedzi na 10 pytań oraz zawartość treściowa pojęć.

Rozdział trzeci – *Czynniki i wyznaczniki zmian rozwojowych* (s. 45–69) – Autor definiuje wyczerpująco dwa podstawowe terminy: *czynnik* i *wyznacznik*. Kolejno czynniki mające wpływ na rozwój ogólny człowieka podzielono umownie na dwie grupy:

- *podmiotowe uwarunkowania zmian rozwojowych* – w grupie tej wyróżnione zostały trzy czynniki: *biologiczne* (genetyczne, temperament, przemiana materii, system nerwowy, płeć, zdrowie fizyczne i psychiczne, wiek); *fizyczne* (wzrastanie, dojrzewanie) oraz *psychiczne*.
- *podmiotowe uwarunkowania zmian rozwojowych* – w tej grupie wyróżnione zostały: *historyczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne, edukacyjne*. Całość rozdziału zamykają pojęcia, które należy zapamiętać i opracować odpowiedzi na 12 pytań.

Okresy i stadia zmian rozwojowych to tytuł rozdziału czwartego (s. 71–82), który zawiera jasno opracowane i zaprezentowane kryteria podziału biegu życia ludzkiego; okresy i stadia zmian rozwojowych człowieka wraz z charakterystyką

(okres prenatalny, żłobkowy, przedszkolny, młodszoszkolny, średnioszkolny, starszozszkolny, uczelniany, pracowniczy, postpracowniczy) oraz pojęcia do zapamiętania i 12 pytań kontrolnych.

Rozdział piąty prezentuje *Kategorie zmian rozwojowych* (s. 83–155), które Autor potraktował z większą starannością, podając nazwiska uczonych zajmujących się różnorodnością kategorii zmian rozwojowych; charakterystykę zmian biologicznych, psychologicznych, uczuciowych, erotycznych, moralnych, społecznych, profesjonalnych, osobowościowych. Wszystkie te wywody „ubarwione” zostały: rysunkami, tabelami.

Rozdział szósty – *Zaburzenia i upośledzenia zmian rozwojowych* (s. 157–161) zawiera objaśnienia pojęć: zaburzenie, upośledzenie, zaburzenie i upośledzenie rozwojowe oraz ich opis. Zamykają pojęcia do zapamiętania i pytania kontrolne.

W rozdziale siódmym – *Typy i metody badań zmian rozwojowych* (s. 163–212) dokonano objaśnień pojęć: typ i metoda badań, podział i szczegółowy opis, wartość stosowania metod badań zmian rozwojowych.

Rozdział ósmy nosi tytuł: *Teorie w psychologii zmian rozwojowych* (s. 213–230) i w sposób prosty i zrozumiały prezentuje wywody odnoszące się do teorii w nauce, rozpoczynając od definicji pojęcia „teoria”. Kolejno uwagę Czytelnika skupia na teorii rozwoju naukowej wiedzy pojęciowej uczniów, podając przykłady i rozwiązania modelowane, zamykając charakterystykę teorii w psychologii zmian rozwojowych.

Dziewiąty rozdział zatytułowany jest: *Historia psychologii zmian rozwojowych* (s. 231–243) – prezentuje nazwiska, dzieła i główne wywody prezentowanych

teorii pionierów, np. Komeński, Herbart, Froebel; twórców: Preyer, Freud, Piaget, Dewey, Binet, Stern, Bühler; współtwórcy: Znaniecki, Malinowski, Grzegorzewska i inni. Całość zamyka kalendarium głównych wydarzeń w dziejach psychologii zmian rozwojowych w Polsce w okresie 1837–2014.

Rozdział dziesiąty – *Normalne i patologiczne zachowanie człowieka jako przejaw jego zmian rozwojowych* (s. 245–274). Autor rozpoczyna swoje wywody od zachowań normalnych, patologicznych. Całość zamyka wykaz pojęć do opanowania i pytania do samokształcenia.

W rozdziale jedenastym – *Test KMC 2015; Sprawdź swoją wiedzę* (s. 275–287) to obszerny test traktujący całość integralnie stanowiący materiał ćwiczeniowy dla Czytelników – odbiorców monografii – bardzo przydatny.

W bogatym zestawie pozycji bibliograficznych podano wiele prac „starej literatury polskiej” i nowej oraz zagranicznej.

Recenzowana monografia posiada niewątpliwe walory naukowo-poznawcze i praktyczne. Pozostaje ona z pewnością książką użyteczną o wyjątkowo potrzebnym charakterze. Jest pierwszą pozycją naukową o tak szeroki spektrum. Napisa- na jest językiem jasnym, zrozumiałym, ścisłym, a zarazem naukowym. Posiada bardzo dobre udokumentowanie źródłami naukowymi z psychologii, pedagogiki, medycyny, socjologii, filozofii.

Praca adresowana jest do studentów wszystkich kierunków studiów pierwszego i drugiego stopnia, doktorantów, nauczycieli i nauczycieli akademickich psychologii, pedagogiki, socjologii.

dr Piotr Kowolik
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogicz-
na im. Kardynała Hlonda, Mysłowice

International Symposium on Embedded Systems and Trends In Teaching Engineering

On 11–15 September 2016 took place in Nitra (Slovakia) international scientific symposium “Embedded Systems and Trends in Teaching Engineering” which was held under the auspices of the Department of Technology and Information Technologies of the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra. The symposium' topics focused on a new teaching approaches and courses development in the field of embedded systems developed within an international European Tempus project with a consortium of higher educational institutes from the EU and partners in Ukraine, Georgia and Armenia. Teaching courses in embedded systems design and production demand a very specific, qualitative and valuable knowledge. To enter this knowledge to the local and international labor markets, universities strengthen their links with industry, working in this field. Development of relevant and up-to-date course materials, delivery supporting hardware for a physical embedded systems laboratory, virtual and remote laboratories to train the teachers both in the EU and at their own home institution is an important contribution to the improvement of educational processes. The symposium presented over 50 interesting solutions, both technical and organizational. These solutions were divided into 4 categories:

- Embedded systems, hardware and software (embedded systems, systems for ambient intelligence, mobile devices, mobile computing, mobile/cyber security, wireless applications, sensor networks, near field

communication, the internet/web of things, Bluetooth low energy, embedded Java, Android networking and grid technologies);

- Remote engineering and laboratories (virtual and remote laboratories, remote process visualization, remote control and measurement technologies, online engineering, cloud computing in remote engineering);
- Education and training (demands in education and training, support of collaborative work in virtual engineering environments, information security and distributed systems, supporting social and practical learning, connecting OER to competency based on education, OER – based novel educational research, formal and informal education and open education implications, human-computer interfaces, reusability and training, innovative organizational and educational concepts for remote engineering);
- International project management (international projects, research funding, teaching embedded systems);

Each of presented categories consists of many innovative solutions that can be developed in the future. With regard to the category “Embedded systems, hardware and software” noteworthy are studies entitled „ The role of embedded systems in the preparation of qualified specialists „. Results of this studies show impact of technologies that consist of many small functional systems such as microcontrollers, analog and digital converters, sensors, etc, on education processes. The obtained results indicate that 65% of students are aware of the embedded systems (30% of students have heard something about them, and only 5% have heard about them for the first time),

100% of students know what distance learning is, 60% of students have heard about Moodle (40% of students never heard about it before), 70% of students have used virtual laboratories (20% of students have some knowledge about it, 10% have never heard about it), 70% of students have never heard about remote laboratories (30% is aware of it), 50% of students have declared that their teachers often use innovative technologies during lectures (40% of students have underlined that teachers sometimes use innovative technologies during lectures, 10% have declared that their teachers don't use them). With regard to the category “Remote engineering and laboratories” noteworthy are studies entitled „Control of virtual object using physical device”. The developed solution enables to control virtual environment with the use of physical objects or motion and vice versa. The solution can be considered as a basic component of simulation systems that can be used for training processes for different domain areas. Nowadays communication between real and virtual world is a very complicated and imperfect. Any solution to improve this state of affairs deserves attention and need further development because the virtual systems should grow faster and faster in the near future due to great application potential. With regard to the category „Education and training” noteworthy are studies entitled „Implementation of embedded systems disciplines in computer science students training”. Studies focus on teaching embedded systems disciplines for non–engineering students by use of original technique. The approach is designed to implementation in a classical universities and include all modern ES technologies. To create the teaching

technique most of existing technologies were analyzed, compared and adapted to be convenient for training. The teaching technique for the cycle of ES disciplines includes traditional, virtual and remote design technologies. Typical production methods are not suitable for studying because they are very specialized, designed for a specific production process, the need production equipment, use some traditional microcontrollers and electronic components. The new method includes such steps as: preparation of technical specification (detailed description of developed device functions and tasks by ordinary language, preparation of specification using terms of the relevant subject area), block diagram preparation (transformation of functions and tasks described in specification into the blocks of device, designing of consolidated functional algorithms of device and microcontrollers), designing of schematic diagram (detailed elaboration of all functional blocks, clarification of algorithm details, preliminary selection of microcontrollers and components), selecting IDE (choice of programming languages, debugging techniques and hardware platform for physical modeling), coding of software (coding, compiling and debugging of software), simulation of project (simulation of project with viewing and editing variables, code tracing, simulation with external electronic circuit signals simulation), creating of the physical model of the device (construction of the physical layout of the device), production and adjustment of the device (development and production of printed circuit boards and assembly of finished device), presentation of the project (presentation of the results for teacher and friends). With regard to the category “Internation-

al project management” noteworthy are studies entitled „Effect of consortium characteristics on outcome of EU-funded research Project”. The studies aim to tackle one of the core elements affecting any research project, which is consortium. As a result of the work, the connections between the characteristics of the consortium and its chances of success have been identified with the use of literature review and publications of the European Commission. Many factors affecting the financing of projects were analyzed, among them: whether the project coordinator is a university or other company, involvement “rights” partners, value proposition of the consortium to the partners, efficiency and comprehensiveness of the consortium agreement, proximity of the consortium members, project budget, quality of the individual member of the consortium, research experience, total R&D spending of the individual organization, organizations’ perception of consortium impact.

dr Tomasz Wójcicki, ITeE – PIB, Radom

***Certyfikowany trener kształcenia
i szkolenia zawodowego w branży
budowlanej,
1 lipca 2016, Warszawa***

1 lipca 2016 r. w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie odbyła się międzynarodowa konferencja podsumowująca realizację dwuletniego projektu „Certyfikowany trener kształcenia i szkolenia zawodowego w branży budowlanej” (2014-1-PL01-KA202-003624).

Projekt realizowany był w ramach programu Erasmus+ w okresie 01.09.2014

–31.08.2016, w partnerstwie międzynarodowym z udziałem **Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego** w Radomiu (koordynator projektu), **Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości, Związku Zawodowego „Budowlani”**, **Uniwersytetu Galati** (Rumunia) i konsorcjum **CCCA–BTP** (Francja).

Głównym celem konferencji CertiVET była nie tylko prezentacja rezultatów powstałych w trakcie dwuletniej pracy konsorcjum. W konferencji wzięło udział ponad 130 przedstawicieli krajowych i zagranicznych podmiotów odpowiedzialnych za systemy i strategie dotyczące aspektów edukacji na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym; przedstawiciele organizacji pracodawców, pracodawców i pracowników branży budowlanej; instytucji rynku pracy, przedstawiciele publicznych służb zatrudnienia, OHP, reprezentantów organów prowadzących, instytucji szkoleniowych w branży budowlanej, a także nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu, dyrektorów szkół zawodowych o profilu budowlanym i placówek kształcenia zawodowego, instruktorów kształcenia i szkolenia praktycznego, nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych, osób bezrobotnych, osób 50+, nauczycieli zagrożonych utratą pracy lub chcących zmieć lub podwyższyć kwalifikacje.

W pierwszej części konferencji partnerzy projektu przybliżyli genezę projektu.

W trakcie prezentacji szczegółowo przedstawiono zadania projektu CertiVET, a w szczególności identyfikację i analizę porównawczą modeli standardów kompetencji zawodowych trenerów VET w branży budowlanej w krajach

partnerskich (Francja, Polska, Rumunia), z uwzględnieniem wymagań Europejskiej Ramy Kwalifikacji (EQF) i Krajowych Ram Kwalifikacji (NQF) dla uczenia się przez całe życie (5 poziom EQF/NQF).

Zaprezentowano opracowany model szkolenia i certyfikacji kwalifikacji trenerów w branży budowlanej nabytych w edukacji pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się.

Partnerzy z Francji zaprezentowali rozwiązania w zakresie realizacji szkolenia prowadzącego do uzyskania krajowych kwalifikacji dla trenerów VET w branży budowlanej ukierunkowane na rozwój procesu uczenia się. Omówione zostały systemy wsparcia nowo zatrudnionych trenerów w sieci ośrodków szkoleniowych współdziałających z firmami w branży budowlanej we Francji.

W ramach projektu opracowane zostały rozwiązania ułatwiające samokształcenie i doskonalenie umiejętności w miejscu pracy, jak również umożliwiające samokształcenie w dogodnym czasie i wspierające uczących się podczas realizacji zadań zawodowych, w oparciu o europejskie instrumenty i dobre praktyki na rzecz mobilności, przejrzystości i uznawania efektów uczenia się oraz zapewniania jakości kwalifikacji, w tym dotyczące EQF/NQF, ECVET, EQAVET. Partner rumuński zaprezentował e-pakiet edukacyjny opracowany w czterech wersjach językowych (polskiej, angielskiej, rumuńskiej i francuskiej) jako formę wspomagającą realizację zajęć w trybie stacjonarnym i na odległość w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej oraz jako narzędzie do samokształcenia i doskonalenia zawodowego dla trenerów VET w branży budowlanej.

Zaprezentowane zostały także wyniki pilotażowego testowania opracowanego

standardu kompetencji, programu modułowego, modelu walidacji i certyfikacji oraz e-platformy w krajach partnerskich. Łącznie w badaniu pilotażowym w Polsce, Rumunii i Francji wzięło udział ponad 180 docelowo dobranych przedstawicieli instytucji kształcących i szkolących potencjalnych trenerów VET w branży budowlanej, w tym uczący się oraz kadra dydaktyczna. W trakcie konferencji odbyło się uroczyste wręczenie certyfikatów 7 nowym certyfikowanym trenerom VET w branży budowlanej, którzy pomysłnie przeszli 2-stopniowy proces walidacji i certyfikacji.

Druga część konferencji poświęcona była praktycznym aspektom wdrożenia modelu szkolenia oraz walidacji i certyfikacji trenerów VET w branży budowlanej. Prelegenci będący przedstawicielami zarówno rynku pracy, jak i świata edukacji w swoich wystąpieniach zaznaczyli, jak ważne jest nawiązanie partnerstwa pomiędzy dostawcami kształcenia i szkolenia, instytucjami badawczymi i działaczami ze świata kultury na rzecz wsparcia innowacji i zwiększenia zatrudnialności oraz lepszego dostosowania kształcenia i szkolenia do świata pracy.

W trakcie dyskusji stwierdzono, że opracowany w projekcie CertiVET model trenera VET w branży budowlanej stanowi ciekawą ofertę dla rynku pracy. Jest zrozumiałą dla pracodawcy i pracownika i koresponduje z potrzebami firm (bo z ich udziałem był tworzony). Model daje możliwość elastycznego reagowania na potrzeby przedsiębiorstwa przez instytucję szkoleniową – zgodnie z zapotrzebowaniem pracodawcy. Dla wypracowanego modelu szkolenia trenera VET w branży budowlanej szczególnie istotne będą dalsze kroki w jego upowszechnianiu. Partnerzy społeczni zaangażowani w przygotowanie modelu –

Związek Zawodowy „Budowlani” i Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości – są przekonani, że kwalifikacja ta, jako rynkowa, powinna zostać wpisana do Rejestru Kwalifikacji. To otworzy proces zaangażowania instytucji szkoleniowych i tworzenia ofert szkoleniowych, a także wyłaniania instytucji certyfikacyjnych i zapewniania jakości procesu szkoleniowego. Jednocześnie liczymy na to, że znajdą się jednostki, które będą zainteresowane akredytacją w oparciu o model walidacji i certyfikacji kwalifikacji trenera VET w branży budowlanej oparty o normę PN-EN ISO/ICE 17024:2012. To ścieżka alternatywna, która może stanowić bardzo istotne uzupełnienie oferty szkoleniowej.

Wszystkie opracowane w projekcie CertiVET rezultaty dostępne są na stronie internetowej <http://www.certivet.eu/>.

*mgr Katarzyna Sławińska
ITeE – PIB, Radom*

**Ewa Kopeć, Renata Matusiak,
Karolina Sigda (red.)**

***Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog
w dobie nowoczesności, Rzeszów 2015,
s. 144***

Wiedza pedagogiczna, zwłaszcza teoretyczna, będąc przetworzonym i uporządkowanym zbiorem naukowych i praktycznych uogólnień i doświadczeń pedagogicznych, wzbogacona o doświadczenia z nauk pokrewnych – przede wszystkim filozofii, psychologii, socjologii – stanowi – jak stwierdza Stanisław Palka – naturalną podstawę do podejmowania

wania działań służących przemianom edukacyjnym. Owa wiedza staje się siłą inspirującą przemiany oświatowe zarówno w skali całego systemu edukacyjnego, co się wyraża w formie reform oświatowych, jak i w skali działań pojedynczych szkół, pojedynczych nauczycieli i wychowawców, co wyraża się w formie innowacji pedagogicznych.

Mając to na uwadze przedstawiam książkę pod zbiorową redakcją Ewy Kopeć, Renaty Matusiak, Karoliny Sigdy, a zatytułowaną: *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog w dobie nowoczesności*. Na publikację składają się: jedenaście artykułów i trzy sprawozdania z konferencji.

Trzeba przyznać, iż podobnych publikacji, a więc takich, których struktura oparta jest na prezentowaniu artykułów, jest znaczna ilość.

Co zatem tę pozycję wyróżnia spośród innych podobnych?

Istotne wydaje się perspektywa widzenia zjawisk edukacyjnych, społecznych i po części filozoficznych przez nauczyciela, wychowawcę, pedagoga. Wszak to osoba nauczyciela, wychowawcy, pedagoga jest po części odpowiedzialna za formowanie młodego człowieka.

Dlatego też dobrze jest przyjrzeć się bliżej dylematom, wątpliwości, ale i trudnościom nauczycieli, wychowawców, pedagogów, jakie napotykają w swojej działalności edukacyjnej, a także potrzebom uczniów uwikłanych w różne, odmienne środowiska (Antoni Kasprzykowski, *Nauczyciel XXI wieku wobec systemu potrzeb ucznia*).

Z prezentowanych w książce artykułów wynika, iż z powagą i rozwagą dobrze jest koncentrować się na osobie ucznia w swej pracy pedagogicznej (Stanisław Radoń, *Uważność jako pedagogi-*

ka zorientowana na osobę: konceptualizacja i wyniki badań). Tylko taka praca zagwarantuje „stapianie się” sfery emocjonalnej i poznawczej ucznia. Refleksja uwarunkowań i możliwości własnego działania sprzyja autonomii doskonalących się wychowawców i aktywności współkształtowania osoby uczącej się.

Dobrze jest pozostawać z uczniem w komunikacji dialogowej, pozwalającej mu nabyć i rozwijać własną mądrość (Dominik Borawski, *Wspomaganie rozwoju mądrości z perspektywy dialogowej*). Choć mądrość jako ekspertyzność w rozwiązywaniu problemów związanych z pragmatyką życia, której podstawą są doświadczenia tworzące system wiedzy aktualnej i proceduralnej, przypisuje się dorosłym, to nie oznacza to, że umiejętności budowania systemu wiedzy i gromadzenia doświadczeń nie można kształtować o wiele wcześniej. Wszak komunikacja w dialogu wyklucza przedmiotowe traktowanie drugiego człowieka. Uczestnikami relacji dialogicznej są jednostki świadome swej godności, akceptujące wolność jako niezbywalny atrybut istnienia własnego i drugiego człowieka.

Równie cennym jest bycie kreatywnym nauczycielem, wychowawcą, pedagogiem, bo tylko taki nauczyciel, wychowawca, pedagog może rozwinąć tak pożądane współcześnie dyspozycje twórcze uczniów. Sam jednocześnie wzbogaca się o nowe doświadczenia, projektując inspirujące uczniów innowacje pedagogiczne (Anna Skupień, *Kreatywny nauczyciel warunkiem efektywnego nauczania*).

Pedagogika twórczości jak najpełniej stara się ukazać tę problematykę. Zasadnicze jej skierowanie wyraża się dążeniem do wychowania jednostek

zdolnych do podejmowania i realizowania działań twórczych. W pedagogice twórczości rozwija się i umacnia tendencja do świadomego przedsięwzięcia działań nastawionych na kształtowanie tych dyspozycji ludzkich, które są pomocne w urzeczywistnianiu twórczości nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale w wymiarze powszechnym. Nauczanie twórczości nie jest tym samym co „twórcze nauczanie”, choć trudno wyobrazić sobie nauczanie twórczości bez kreatywności w nauczaniu, bez innowacyjnego podejścia dydaktycznego. Tę myśl odnajdujemy w Raporcie *All Our Futures. Creativity, Cultures and Education*.

Szczególno rodzaju oddziaływanie charakteryzować winno nauczyciela wobec dziecka zdolnego (Ewa Kopeć, *Zadania nauczyciela obszarów wiejskich wobec dziecka zdolnego*). Pedagogika zdolności dokłada starań, by uwypuklić problematykę zdolności i kontaktu nauczyciel–uczeń zdolny. Pedagogika zdolności – jak wyraża się o niej Andrzej Góralski – jest pewnym stylem jej uprawiania, pewną postawą wychowawczą i szczególnego rodzaju dokonaniem skupiającym się na harmonijnej i wszechstronnej realizacji potencjału zdolności wychowana. Nie jest to jednak obszar w pełni zbadany i określony. Wśród dylematów pojawia się i ten, jak dostrzec ucznia zdolnego, zwłaszcza, gdy jego środowiskiem jest wiejskie, często o wyraźnie ograniczonych uwarunkowaniach.

Pedagogikę zdolności interesują zdolności i uzdolnienia – rzecz można – wyjątkowego rodzaju, np. zdolności muzyczne. O potrzebie kształcenia muzycznego, badania zdolności muzycznych, badania rozwoju artystycznego muzyków w skali całego życia mówiło wielu specjalistów. Formy kształcenia uczniów

uzdolnionych muzycznie zdają się nadal niewystarczające, podobnie dzieje się z wychowaniem muzycznym w ogóle (Magdaleny Grabowskiej-Stec, *Edukacja muzyczna w dobie wyzwań XXI wieku*).

W pracy pedagogicznej nie pomaga chaos aksjologiczny świata (Justyna Anna Gutka, *Chaos aksjologiczny wyzwaniem dla wychowawcy XXI wieku*). A przecież istotą wychowania jest dążenie do osiągnięcia jakichś wartości dla społeczeństwa lub dla jednostki albo też dla jednego i drugiego. O wychowawcy Karol Kotłowski mówił, iż powinien znać nie tylko cel, do którego zamierza prowadzić wychowanka, ale i strukturę i hierarchię wartości. Stojąc na gruncie określonych wartości, nie jest dzięki temu bezradny wobec rzeczywistości. To wartości bronią go przed dezorientacją pedagogiczną i doktrynalnym fetyszyzmem. Wychowanie człowieka jest procesem jego integracji wokół wartości z zachowaniem pewnych prawidłowości.

Minimalizowanie roli nauczyciela, wychowawcy, pedagoga czy nawet marginalizowanie samej pedagogiki nie służy przemianom edukacyjnym, o które zabiegają teoretycy i praktycy. Współwystępujące zjawisko degradacji autorytetu, również tego nauczycielskiego, nie ułatwia im pracy. „Duchowy autorytet” nauczyciela może być kluczem do dobrej edukacji i pedagogiki bycia w pobliżu drugiej osoby (Dorota Zabłocka, *Nauczyciel – wczoraj, dziś i jutro*).

Równie trudnym do pokonania dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów w ich pracy edukacyjnej staje się cyber-rzeczywistość. Głęboka troska o młodych nakazuje nauczycielom, wychowawcom, pedagogom nie tylko przyjąć postawę ambiwalentną wobec przekazów kulturowych, w tym płynących ze świata wir-

tualnego (kategorię pedagogiczną wprowadzoną przez Lecha Witkowskiego), ale i podjąć działania profilaktyczne czy wręcz ochronne wobec zagrożeń cyberświata (Renata Matusiak, *Bezpieczeństwo młodzieży w sieci i uzależnienie od Internetu w opinii nauczycieli powiatu tarnobrzskiego na podstawie badań*).

Ważnym aspektem pracy nauczyciela, wychowawcy i pedagoga jest uformowanie w uczniu tendencji do samokształcenia. Świadomie podejmowana przez ucznia aktywność w czasie wolnym, zgodna z jego naturą, zainteresowaniami i potrzebami sprzyja „dorabianiu się” osobowości (Elwira Kamola, *Czas wolny czasem pracy – kilka refleksji o działalności Emmy Dmochowskiej z Jeleńskich*).

Procesy „stawania się” nie kończą się na wieku dziecięcym czy młodzieńczym. Rozbudzone przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów – być może jeszcze w czasach szkolnych – „namiętności” urzeczywistniają się w ciągu całego życia. Kształcenie ustawiczne wyzwala potencjał, otwiera kartę nowych doświadczeń, mnoży mądrość życiową osób starszych w ich tendencji ciągłego i trwałego realizowania się (Łukasz Burliga, *Nowoczesny Uniwersytet realizujący ideę kształcenia ustawicznego na przykładzie Uniwersytetu Trzeciego Wieku*).

Konkluzje:

1. Intencją Auterek publikacji zbiorowej jest przybliżenie problematyki związanej z dylematami, wątpliwościami i trudnościami teoretycznymi i praktycznymi, na jakie napotykają w swojej codziennej działalności pedagogicznej odpowiedzialni za kształt tej działalności nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy.
2. Analiza podejmowanych przez Autorów artykułów zagadnień nie wyczerpuje całości problematyki – bo i nie może, choćby ze względu na strukturę publikacji – prezentowanie artykułów. Daje się jednak zauważyć cenne wnioski czy też niewidoczne dotąd argumenty.
3. Rekomenduję książkę do bliższego zapoznania się z jej całą zawartością treściową lub z wybranymi jej fragmentami dla wzbogacenia czy też ugruntowania własnej wiedzy teoretycznej lub podejmowanych działań praktycznych.

*dr Małgorzata Franc
Staropolska Szkoła Wyższa,
Wydział Warszawski*

Contents

□ **Komentarz**

Henryk Bednarczyk: Biographizing as a feature of lifelong learning 5

□ **Adult education in Poland and in the world**

Norbert Pikula: The potential of seniors on the labour market 7

Ewa Kubiak-Szyborska: The illusory subjectivity of an adult in the consumerist reality 21

Renata Tomaszewska-Lipiec: A career versus family life as a threat to an individual and social life 34

□ **Vocational education and training of adults**

Magdalena Rozmus, Dariusz Michalak: A concept of applying the results of ergonomics diagnosis in training 42

Arkadiusz Rutkowski, Jarosław Chmielewski, Monika Szpringer: Education employees of medical rescue teams` in Poland 56

Agnieszka Gniadek, Beata Jurkiewicz, Małgorzata Kolpa, Wioletta Bieszczad: Education of nurses in the prevention and treatment of asthma 63

□ **Professional competences of adults**

Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska: Evaluation beim Kompetenzerwerb 71

Jolanta Religa, Stan Lester: A new approach in the methodology of professional competences standardization 80

Ireneusz Woźniak, Michał Nowakowski: Open Badges – an innovative tool for validation of competences in organizations 92

Iwona Kacak: Research on employers` expectations towards professional competences for the occupation `A car mechanic` in Poland, Germany and Portugal 100

Marta Szeliga, Ilona Kuźmicz, Agnieszka Skrzypek, Michał Nowakowski: Evaluation of clinical competence of future doctors and nurses – a traditional clinical examination and the Objective Structured Clinical Examination (OSCE) 112

☐ Students: support, activities, development	
Joanna Łukasik: Personal development of students of pedagogy	120
Anna Kielbus: Innovation and creativity of students	130
Izabella Kust: Forms of education and professional development in the context of executing professional plans by students of extension studies ..	139
Joanna Michalak-Dawidziuk: Supporting students of extension studies by their families and employers during the studies – in the light of survey results	147
Ewa Krause: About the stability versus changeability of career anchors of young adults	154
Konrad Kulikowski: Relation of students' opinion about studies, engagement, burnout and average grade	163
☐ Profesor Ewa Przybylska	
Ewa Przybylska: Learning in order to survive: strategies for dealing with poverty.....	172
Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa: From studies of functional illiteracy to innovations and internationalization of adult education	180
From a biography of Professor Ewa Przybylska	187
☐ Conferences, reviews, information	193
☐ Содержание.....	205

Содержание

□ **Комментарий**

Хенрик Беднарчик: Биографичность как средство обучения на протяжении всей жизни	5
--	---

□ **Образование взрослых в Польше и в мире**

Норберт Пикула: Потенциал пожилых людей на рынке труда	7
Эва Кубиак-Шимборска: Иллюзорная субъективность взрослого в потребительской реальности	21
Рената Томашевска-Липец: Профессиональный труд в сравнении с семейной жизнью – угроза для личности и общественной жизни	34

□ **Профессиональное образование и обучение взрослых**

Магдалена Розмус, Дарюш Михалек: Концепция использования результатов диагностики эргономической на курсах	42
Аркадиуш Рутковски, Ярослав Хмелевски, Моника Шпрингер: Подготовка медицинских спасательных отрядов в Польше.....	56
Агнешка Гнядек, Беата Юркевич, Малгожата Колпа, Виолетта Бещад: Образование медсестер в профилактике и лечении астмы.....	63

□ **Профессиональные компетенции взрослых**

Эккехард Нуиссл, Эва Пшибыльская: Эвальвация в процессах приобретения компетенции	71
Иоланта Релига, Стан Лестер: Новый подход к методологии стандартизации профессиональных компетенций	80
Иренеуш Возняк, Михал Новаковски: Открытые значки – инновационный инструмент для валидации компетенции в организациях	92
Ивона Кацак: Исследование профессиональных компетенций механиков автомобилей ожидаемых работодателями в Польше, Германии и Португалии	100
Марта Шелига, Илона Кузьмич, Михал Новаковски: Оценка клинических компетенций будущих врачей и медсестер – традиционный клинический экзамен и ОБСЕ	112

□ Студенты: поддержка, функционирование, развитие	
Иоанна Лукасик: Личностное развитие студентов педагогики	120
Анна Келбус: Инновационность и креативность студентов	130
Изабелла Куст: Формы совершенствования и обучения в контексте реализации планов карьера заочных студентов	139
Иоанна Михалык-Давидзюк: Поддержка заочных студентов от их семей и работодателей в процессе обучения в ВУЗ – результаты исследования	147
Эва Краусэ: Стабильность версус изменчивость якорей карьер молодых взрослых	154
Конрад Куликовски: Мнение студентов о ВУЗе, вовлеченности, эмоциональном выгорании в зависимости от среднего бала	163
□ Профессор Эва Пшибыльская	
Эва Пшибыльская: Обучатся для того чтобы выжить как стратегия справления с бедностью.....	172
Хенрик Беднарчик, Мария Павлова: От функциональной безграмотности к инноваций в образовании взрослых	180
С биографии профессор Эвы Пшибыльской.....	187
□ Конференции, информации, рецензии	193
□ Contents	203