
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(99)/2017

Polish Journal
of Continuing Education

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

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); przewodniczący – prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG, Galați (Rumunia); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

Komentarz
Commentary

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszechnica Polska (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. 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 Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

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

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. Henryk Bednarczyk – UTH; prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pladys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska; dr Małgorzata Szpilska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ITeE – PIB (sekretarz); prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja)

Dydaktyka cyfrowa
Digital teaching

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

Edukacja dla rynku pracy
Education for the labour market

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 14 punktów
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 4/99 – 400 egz.

Łącznie 80 200 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

Profesor Stefan M. Kwiatkowski
Professor Stefan M. Kwiatkowski

Konferencje, informacje
Conferences, 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 2017

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 280 t., 181 120 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



2671

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

☐ **Komentarz**

- Krzysztof Franciszek Symela:** Edukacja dla rynku pracy w erze cyfrowej – od przeszłości, poprzez teraźniejszość, do przyszłości..... 5

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

- Elżbieta Subocz:** Polityka społeczna Unii Europejskiej wobec młodzieży wykluczonej z systemu edukacji i rynku pracy 9
- Katarzyna Kajdanek:** Doświadczenie wolontariuszy w projekcie Europejska Stolica Kultury Wrocław 2016 19
- Ewa Kos:** Rekonstrukcja wybranych czynników kształtujących przebieg drogi edukacyjnej kobiet, które odniosły sukces zawodowy w świetle teorii F. Schütze 28
- Jagoda Jezior, Jarosław Chmielewski:** Wykształcenie a sytuacja pracy: analiza na podstawie badań przedsiębiorców i pracowników 38
- Iwona Kacak, Hanna Caluń-Swat:** Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych na rynku pracy w Niemczech, Polsce, Portugalii 47

☐ **Dydaktyka cyfrowa**

- Andrzej Grabowski:** Porównanie efektywności szkolenia w środowisku wirtualnym dla osób w różnych grupach wiekowych 55
- Sergo Kuruliszwili:** E-learning incydentalny a samokształcenie, uczenie się incydentalne i konektywne – charakterystyka zjawiska 63
- Aleksander Picuch, Elżbieta Salata, Jana Depešová:** Dydaktyka cyfrowa w szkole zrównoważonego rozwoju 73

☐ **Edukacja dla rynku pracy**

- Ewa Sarzyńska-Mazurek:** Wartościowa praca w opinii różnych pokoleń 84
- Ewa Sobolewska-Poniedziałek, Anna Niewiadomska:** Mobilność edukacyjna i przedsiębiorczość osób starszych 93
- Wiesław Tomczyk, Sławomir Kurpaska:** Praktyki zawodowe szansą na dobrą pracę i przyszłą karierę zawodową 105

Joanna Wierzejska: Poczucie kontroli pilotów wojskowych w sytuacji pracy	114
Beata Belina: Szkolenie i doskonalenie jako jeden z kluczowych czynników rozwoju organizacji	128
Justyna Bojanowicz, Monika Guzak: Superwizja jako narzędzie doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych	138
☐ Profesor Stefan M. Kwiatkowski	
Stefan M. Kwiatkowski: Wyznaczniki drogi zawodowej	148
Stefan M. Kwiatkowski: Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw	157
Wybrane projekty i publikacje	167
Krzysztof Symela: Tworzenie standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych oraz zbiorów informacji o zawodach – wkład Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego	169
Henryk Bednarczyk: W polskiej pedagogice pracy	179
☐ Konferencje, informacje	
<i>dr Małgorzata Szpilska – Stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla wybitnych młodych naukowców</i> – Henryk Bednarczyk, Krzysztof Symela	187
<i>ETNET at ECER – preview and review in Bolzano 3–7 September 2018</i> – zapowiedź	189
<i>Kształcenie zawodowe dziś i jutro</i> – Krzysztof Symela, Joanna Tomczyńska	190
<i>Rozwijanie, uzupełnianie, i aktualizacja Informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji</i> – Dorota Koprowska, Henryk Bednarczyk	191
<i>ESREA seminar: Pioneers in European adult education Paris, 4–6 July 2018</i>	194
<i>Między innymi – innowacyjne warsztaty edukacji międzykulturowej</i> – Henryk Bednarczyk, Joanna Wachnicka	194
<i>Kształtowanie i ocena kompetencji społecznych w kontekście potrzeb rynku pracy</i> – Dagmara Kowalik	197
<i>Być i Stawać się w starości</i> – zapowiedź	200
☐ Contents	202
☐ Содержание	204

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



Edukacja dla rynku pracy w erze cyfrowej – od przeszłości, poprzez teraźniejszość, do przyszłości

Niewątpliwie przeszłość nadaje kształt teraźniejszości i wyznacza kierunki rozwoju przyszłości, której nie jesteśmy w stanie dokładnie przewidzieć. Dlatego tak ważna jest rola badań odnoszących się do tych trzech perspektyw. Wyniki tych badań między innymi mają służyć do podejmowania optymalnych decyzji w różnych sferach życia, gospodarki, edukacji i rynku pracy.

Postępujące zmiany społeczne wynikające z przyspieszonego rozwoju technologii informatycznych rzutują na przyszłości rynku pracy oraz edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. W świetle ostatnich prognoz CEDEFOP niemal połowa miejsc pracy w gospodarkach rozwiniętych może zostać zautomatyzowana. Podekscytowanie perspektywą czwartej rewolucji przemysłowej (tzw. Przemysł 4.0) studzi obawy, że w nowej erze cyfrowej pracę odbiorą nam roboty i maszyny lub że nie będziemy w stanie znaleźć zatrudnienia odpowiadającego naszym oczekiwaniom. Prognozy umiejętności pokazują również, że miejsca pracy przyszłości łączyć będą w coraz większym zakresie umiejętności cyfrowe z technicznymi, miękkimi i behawioralnymi (Nota Informacyjna CEDEFOP, lipiec 2017).

Jak wdrożyć technologię i sprawić, by ludzie nauczyli się optymalnie z niej korzystać? Wszystko zależy od decyzji na wysokich szczeblach, partnerów społecznych, rektorów uczelni, dyrektorów szkół, nauczycieli, studentów, uczniów i od nas samych. Jednakże warto także zauważyć, że technologia nie determinuje liczby miejsc pracy. To, jak dalece postęp technologiczny przełoży się na bezrobocie i rynek pracy, jak wskazują eksperci, zależy będzie od ludzkiej, a nie sztucznej inteligencji.

Redakcja Edukacji Ustawicznej Dorosłych poświęca łamy czasopisma do zaprezentowania sylwetki znanego w Polsce i świecie pedagoga pracy, naszego Przyjaciela, Przewodniczącego Komitetu Naukowego czasopisma **Pana Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego**, który w **styczniu 2018 r. będzie obchodził jubileusz 70 urodzin oraz 45-lecie pracy naukowej**.

Już teraz w przeddzień tego Jubileuszu Redakcja życzy Panu Profesorowi zdrowia, dalszej aktywności naukowej, satysfakcji i radości z dokonań w pedagogice pracy i polskim systemie edukacji narodowej.

W aktualnym numerze proponujemy Czytelnikom spojrzenie na edukację ustawiczną dorosłych poprzez pryzmat następujących problemów:

- *Jak polityka społeczna i edukacja wpływają na pracę i rozwój zawodowy jednostki?*
- *W jakim zakresie dydaktyka wykorzystuje współczesne technologie informacyjne i komunikacyjne oraz czy edukacja zmierza w kierunku dydaktyki cyfrowej?*
- *Czy oferta edukacji pozaformalnej jest odzwierciedleniem potrzeb rynku pracy oraz jakie dobre praktyki mamy w tym zakresie?*

W rozdziale **Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie** możemy między innymi spojrzeć na analizę polityki społecznej wobec młodzieży (w wieku 15–24 lat) z grona NEET, wyniki badania dotyczącego motywów działania wolontariuszy uczestniczących w projekcie Europejska Stolica Kultury Wrocław 2016, czynniki, które potencjalnie mogą mieć wpływ na przebieg ścieżek edukacyjnych kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Dowiemy się również, jak wykształcenie wpływa na kształtowanie sytuacji pracy oraz dlaczego ważne jest rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych na europejskim rynku.

Dydaktyka cyfrowa to nowy rozdział na łamach naszego czasopisma, który sukcesywnie będzie ilustrowany wynikami badań z tego obszaru. Aktualnie proponujemy artykuły pokazujące, jak wygląda efektywność szkolenia w środowisku wirtualnym w różnych grupach wiekowych, co oferuje dydaktyka cyfrowa w szkole zrównoważonego rozwoju oraz czy e-learning ma wpływ na uczenie się incydentalne i konektywne.

W artykułach zamieszczonych w rozdziale **Edukacja dla rynku pracy** autorzy dokonali między innymi próby oceny wartościowania pracy z perspektywy różnych pokoleń. Interesujący wymiar poznawczy jest zawarty w artykułach poświęconych problematyce szkolenia w środowisku pracy jako kluczowych czynników rozwoju organizacji. Podkreślona m.in. została – jako efekt przeprowadzonych badań – duża waga praktyk zawodowych, potrzeba doskonalenia lotniczych umiejętności pilotów wojskowych oraz stosowanie „superwizji” jako narzędzia doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych.

Education for the labour market in the digital era – from the past, through the present to the future

In the light of recent CEDEFOP forecasts, almost half of jobs in developed economies can be automated. The excitement of the prospect of the fourth industrial revolution (the so-called Industry 4.0) fills the fear that in the new digital era work will be taken away from robots and machines, or that we will not be able to find employment that meets our expectations. Skills forecasts also show that future jobs will increasingly combine digital skills with technical, soft and behavioral skills (CEDEFOP Information Note, July 2017).

How to implement technology and make people learn how to use it optimally? It all depends on high-level decisions, social partners, university rectors, schools' headmasters, teachers, students, students and ourselves. However, it is also worth noting that technology does not determine the number of jobs. How far technological progress will influence the unemployment and the labour market, will depend on human not artificial intelligence – as experts point out.

The Editors of The Polish Journal of Continuing Education dedicates this issue to present the profile of Professor Stefan M. Kwiatkowski, recognized as a national and world pedagogue of work, our friend, the Chairman of the Scientific Committee of the journal, who will celebrate the 70th birthday and the 45th anniversary of his scientific work in January 2018.

Already on "the eve" of this Jubilee, the Editors wish Professor a good health, further academic activity, satisfaction and joy in accomplishments in the pedagogy of work and the Polish system of national education.

In the current issue, we offer Readers a look at adult lifelong learning from the prism of the following problems:

- *How do social policy and education affect the work and professional development of an individual?*
- *To what extent does didactics use modern information and communication technologies and is education aimed at digital didactics?*
- *Does the non-formal education offer reflect the needs of the labour market and what good practices do we have in this area?*

In the chapter Adult Education in Poland and the World we can, among other issues, look at the analysis of social policy towards youth (aged 15-24) from NEETs, the results of a study on the motives of volunteers participating in the European Capital of Culture Wrocław 2016 project, factors which potentially can influence the course of educational paths of women who have achieved a professional success. We will also get to know how education affects the shaping of the work situation and why recognition of professional qualifications on the European market is important.

Digital didactics is a new chapter in the pages of our journal, which will be successively illustrated with the results from research in this area. We are currently offering articles showing what the effectiveness of training in a virtual environment in different age groups offers, what digital didactics offers in a school of sustainable development, and whether e-learning influences incidental and related learning.

In the articles included in the chapter Education for the labour market, the authors made, among others, attempts to evaluate the value of work from the perspective of various fields and showed what influences the educational mobility and entrepreneurship of older people. The interesting cognitive dimension is shown in articles devoted to the issues of training in the work environment as key factors for the development of the organization. As a result of the research carried out, among others, the great importance of apprenticeships, the need to improve the skills of military pilots and the use of "supervision" as a tool for professional development of social workers were highlighted.

Krzysztof Symela

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Elżbieta SUBOCZ

Polityka społeczna Unii Europejskiej wobec młodzieży wykluczonej z systemu edukacji i rynku pracy

European Union's social policy towards young
people not in employment, education or training

Słowa kluczowe: NEET, młodzi ludzie niepracujący, nieuczący się i nieszkolący się, polityka społeczna Unii Europejskiej wobec młodzieży z grona NEET, gwarancje dla młodzieży.

Key words: NEET, young people not in employment, education or training, European Union's social policy towards NEET youth, Youth Guarantee.

Abstract. The category of young people who are not in employment, education, or training, called the “NEET” generation, has become increasingly more frequently the main subject of interest of the social policy of the European Union and the particular Member States. This results from the large and alarming scale of this phenomenon. According to Eurostat data, in 2015 as many as 12% of young Europeans (i.e. 6.6 million persons) aged 15–24 were qualified as NEET. The aim of this article is to characterise the NEET phenomenon. Attention was focused on the initiatives undertaken both at the level of the European Union and in the particular Member States to support and reintegrate NEET youth.

Wprowadzenie. Kategoria młodych ludzi, którzy nie pracują, nie uczą się oraz nie szkolą się, zwana generacją „NEET” (ang. *young people not in employment, education or training*)¹, znajduje się w centrum zainteresowań polityki społecznej Unii Europejskiej (UE) i poszczególnych państw członkowskich. Wynika to z dużej, a jednocześnie niepokojącej skali zjawiska. Ostatni kryzys gospodarczy spowodował zwiększenie liczby osób młodych pozostających poza systemem edukacji i rynkiem

¹ W krajach hiszpańskojęzycznych funkcjonują inne nazwy tego pojęcia: *generación „ni-ni”*: *ni estudia, ni trabaja, ni proyecta*; podobnie, jak we Włoszech: *generazione „né-né”*: *né studio né lavoro*, zaś w Polsce używa się określenia „pokolenie ani ani”, zob.: M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”*: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie, „Psychologia Społeczna” 2011, vol. 63, nr 18, s. 242.

pracy niemalże we wszystkich krajach członkowskich UE (wyjątek stanowią Niemcy, Szwecja i Wielka Brytania). Według danych Eurostatu, w 2015 roku 12% Europejczyków (czyli 6,6 mln osób) w wieku 15–24 lat kwalifikowało się do grona NEET. Stopa bezrobocia wśród młodzieży w tej kategorii wiekowej wyniosła aż 20,3% (ponad 4,6 mln osób). Najniższe wskaźniki dla kategorii NEET odnotowano w Danii, Niemczech, Luksemburgu, Holandii i Szwecji (poniżej 7%), zaś najwyższe w Rumunii, Chorwacji, Bułgarii i Włoszech (powyżej 18%). Wskaźnik NEET dla Polski był minimalnie niższy od średniej w UE – 11%, zaś stopa bezrobocia młodzieży wyniosła 20,8%². Pomimo iż młodzi ludzie są coraz lepiej wykształceni, to oni przede wszystkim ponoszą konsekwencje ostatniego kryzysu gospodarczego. Rozbieżności między umiejętnościami nabytymi podczas edukacji a wymaganiami rynku pracy, jak również słaba kondycja gospodarki sprawiają, iż młodym osobom trudniej jest znaleźć pracę. Nawet ci, którzy ją mają, nie mogą liczyć na stabilne zatrudnienie. W czasach trudności finansowych firmy redukują zatrudnienie. Dodatkowo pracodawcy wolą lepiej wykwalifikowanych, odpowiedzialnych i bardziej doświadczonych pracowników³.

Zgodnie z definicją UE do kategorii NEET zalicza się osoby, które nie są zatrudnione (czyli bezrobotne bądź w danym momencie nieaktywne zawodowo) oraz które nie uczyły się ani nie ukończyły żadnego szkolenia w ciągu czterech ostatnich tygodni przed realizacją badań dotyczących kondycji siły roboczej w UE⁴. Osoby te w dużym stopniu podatne są na ryzyko wykluczenia społecznego rozumianego jako brak możliwości pełnej partycypacji w podstawowych sferach życia społecznego. Przedział wiekowy, w którym można młodego człowieka zakwalifikować do grona NEET jest dosyć problematyczną kwestią dla różnych instytucji analitycznych⁵. W analizach statystycznych Eurostat stosuje zwykle przedział 15–24 lat, a czasami publikuje dane dla różnych przedziałów wiekowych: 20–34 lat, 20–24 lat, 25–29 lat i 30–34 lat⁶. Podobnie jest w przypadku analiz brytyjskich – tu także publikuje się dane dla różnych kategorii wiekowych: 16–24 lat, 18–24 lat, 16–17 lat⁷. OECD natomiast podaje dane dla przedziału wiekowego 15–19 lat oraz 20–24 lat⁸. Populacja NEET jest wewnętrznie zróżnicowana, można w niej wyróżnić kilka podgrup, co umożliwia lepsze zrozumienie potrzeb poszczególnych kategorii osób i dostosowanie do nich adekwatnych form wsparcia w ramach polityki społecznej. Eurofound, jako jedna z nielicznych organizacji analizująca zjawisko NEET, wymienia jej 5 głównych podgrup:

² *Exploring the diversity of NEET's*, Publications Office of the European Union, Eurofound, Luxembourg 2016, s. 14–15.

³ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 133.

⁴ *Youth unemployment in the EU: a scarred generation?*, European Union Committee, 12th Report of Session 2013–14, London 2014, s. 12, <https://www.publications.parliament.uk/pa/ld201314/ldselect/ldcom/164/164.pdf> [25.05.2017].

⁵ B. Serafin-Juszczak, *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2014, nr 49, s. 47.

⁶ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training, [22.05.2017].

⁷ J. Delebarre, *NEET: Young People Not in Education, Employment or Training* Briefing Paper, No 06705, House of Commons Library, 4 March 2016.

⁸ <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> [29.06.2017].

- 1) formalnie bezrobotni (*the conventionally unemployed*) – największa podgrupa, w ramach której można wyróżnić krótko- i długotrwale bezrobotnych. Stanowią ponad połowę (52%) osób zaliczanych do populacji NEET. Ci, którzy pozostają bez pracy powyżej 1 roku w dużym stopniu narażeni są na ryzyko wykluczenia społecznego;
- 2) niedostępni na rynku pracy (*the unavailable*) – podgrupa obejmująca osoby wypełniające obowiązki rodzinne związane z opieką nad dziećmi bądź dorosłymi członkami rodziny (15,4% osób) oraz młodych chorych lub niepełnosprawnych, którzy sami potrzebują wsparcia socjalnego i nie są w stanie podjąć aktywności na rynku pracy (6,8% osób),
- 3) odłączeni (*the disengaged*) – młodzi zniechęceni, którzy nie szukają pracy lub nie uczą się oraz ci, którzy prowadzą niebezpieczny i aspołeczny styl życia (5,8% osób),
- 4) poszukujący możliwości (*the opportunity-seekers*) – młodzi aktywnie poszukujący pracy lub szkoleń ze względu na swoje umiejętności i kwalifikacje (7,8% osób) – prawdopodobnie najszybciej opuszczają kategorię NEET;
- 5) dobrowolni NEET (*the voluntary NEET's*) – młodzi ludzie, którzy podróżują lub są zaangażowani w inne działania, jak: sztuka, muzyka i samokształcenie (12,5% osób). Jest to heterogeniczna i uprzywilejowana podgrupa wybierająca alternatywne ścieżki życia⁹.

Niniejszy artykuł stanowi odpowiedź na pytanie, jakie działania są podejmowane przez UE i kraje członkowskie UE (w tym przez Polskę) na rzecz osób młodych pozostających poza systemem edukacji i rynkiem pracy? Czy działania te przynoszą konkretne rezultaty w postaci ograniczenia skali omawianego zjawiska?

Generacja NEET w dokumentach prawnych UE. Zjawisko NEET znalazło się w centrum zainteresowań polityki unijnej po raz pierwszy w 2010 roku za sprawą flagowej inicjatywy określonej w strategii *Europa 2020 – Youth on the move*, czyli mobilna młodzież. Przyszłość i dobrobyt Europy zależą bowiem od kondycji życiowej młodzieży; młodzi ludzie są niezbędni do osiągnięcia celów europejskiej strategii. Inicjatywa *Youth on the move* stanowi pakiet kompleksowych zamierzeń politycznych w zakresie poprawy poziomu wykształcenia i możliwości zatrudnienia młodych Europejczyków. Szczególny nacisk kładzie się na integrację zawodową niepełnosprawnej lub mającej problemy zdrowotne młodzieży. Celami wspomnianej inicjatywy, zgodnie z założeniami strategii *Europa 2020*, są: ograniczenie niepokojąco wysokiej stopy bezrobocia wśród młodych, osiągnięcie 75% wskaźnika zatrudnienia ludności w wieku produkcyjnym (20–64 lata) oraz zmniejszenie odsetka młodych przedwcześnie opuszczających szkołę o 10%. W strategii *Europa 2020* zwraca się także uwagę na konieczność poprawy wśród piętnastolatków umiejętności w zakresie czytania i pisania. Inicjatywa *Youth on the move* koncentruje się na 4 głównych kierunkach działania:

- rozszerzenie możliwości edukacji ludzi młodych poprzez rozwój systemu kształcenia ustawicznego (w tym poza formalną edukacją), promocja kształcenia zawodowego poprzez organizację praktyk i wysokiej jakości staży zawodowych umożliwiających naukę w miejscu pracy;

⁹ NEET's – *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Eurofound, Luxembourg 2012, s. 24; *Living and working in Europe 2016*, Publications Office of the European Union, Eurofound, Luxembourg 2017, s. 55.

- zwiększenie o co najmniej 40% odsetka osób w wieku 30–34 lat uczestniczących w szkoleniu na poziomie wyższym lub równoważnym, co sprzyja innowacjom; zwiększenie atrakcyjności i jakości wyższych studiów w Europie poprzez ich reformy i unowocześnienie, promowanie mobilności studentów i naukowców, wspieranie współpracy zagranicznej wyższych uczelni;
- wspieranie finansowe mobilności edukacyjnej młodzieży w ramach różnych programów i inicjatyw UE (np. program Erasmus); dążenie do tego, aby każdy młody człowiek jakąś część swojej edukacji mógł odbyć za granicą, włączając również szkolenia w miejscu pracy;
- pilna poprawa sytuacji młodych ludzi na rynku pracy – priorytetem na poziomie UE i państw członkowskich jest zmniejszenie stopy bezrobocia wśród młodzieży poprzez różne ułatwienia na poziomie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy, zmniejszenie segmentacji rynku pracy. Szczególny nacisk kładzie się tutaj na rolę publicznych służb zatrudnienia w zakresie realizacji inicjatyw unijnych skierowanych do młodzieży, wspierania młodych przedsiębiorców¹⁰.

Ograniczenie liczby ludzi młodych kwalifikujących się do grona NEET stało się głównym celem **Gwarancji dla młodzieży** (*Youth Guarantee*) – nowej inicjatywy Komisji Europejskiej z 2012 roku, zatwierdzonej przez Radę UE 23 kwietnia 2013 roku. Państwa członkowskie UE zostały zobowiązane do zapewnienia w ciągu 4 miesięcy młodym ludziom do 25 roku życia, którzy zakończyli kształcenie formalne lub stracili zatrudnienie, dobrej jakości pracy dostosowanej do ich wykształcenia, umiejętności i doświadczenia albo umożliwienie zdobycia wykształcenia, umiejętności i doświadczenia niezbędnego do znalezienia pracy w przyszłości. Oszacowano, że całkowity koszt wdrożenia inicjatywy wyniesie 21 mld euro rocznie, czyli 0,22% PKB UE. Wszystkie państwa członkowskie UE do końca maja 2014 roku przedłożyły swoje plany wdrażania *Gwarancji dla młodzieży*, zaś ich koordynacją na poziomie każdego kraju zajmuje się Ministerstwo Pracy (lub równoważne). W ramach inicjatywy młodym ludziom oferowane są 4 rodzaje wsparcia:

- 1) zatrudnienie na otwartym rynku pracy (subsydiowane bądź nie) lub możliwość samozatrudnienia dzięki dotacjom,
- 2) kontynuacja edukacji (w tym formalnej), szkolenia zawodowe, kursy pomostowe wspierające integrację zawodową młodych,
- 3) praktyki zawodowe,
- 4) staże zawodowe¹¹.

Uzupełnieniem dla realizacji *Gwarancji dla młodzieży* jest specjalna **Inicjatywa na rzecz zatrudnienia ludzi młodych** (*Youth Employment Initiative*) wdrożona przez Radę Europejską w 2013 roku, której koszt realizacji pochłonie około 6,4 mld euro.

¹⁰ *Youth on the Move – An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, COM (2010) 477 final, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010, http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf, s. 3–5 [23.06.2017].

¹¹ *The Youth Guarantee and Youth Employment Initiative three years on*, Commission staff working document, Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2016) 646 final, Strasbourg 2016, s. 5–8, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079>, [30.06.2017].

Skierowana jest do tych regionów Europy, w których stopa bezrobocia wśród młodzieży w wieku 15–24 lat przekraczała 25% w 2012 roku. W ramach inicjatywy podejmowane są takie działania jak: dofinansowanie zatrudnienia i wsparcie młodych ludzi rozpoczynających działalność gospodarczą, praktyki zawodowe, staże, przyuczanie do zawodu, dalsze kształcenie i szkolenie zawodowe¹². W 2013 roku 114 regionów w 20 krajach członkowskich UE kwalifikowało się do wsparcia w ramach tej inicjatywy¹³ (pomoc otrzymały m.in. Grecja, Polska, Włochy i Szwecja).

Modelowe inicjatywy i działania podejmowane w ramach Gwarancji dla młodzieży w wybranych krajach członkowskich UE. Inicjatywy podejmowane w ramach *Gwarancji dla młodzieży* finansowane są z Europejskiego Funduszu Społecznego (w ramach perspektywy finansowej na lata 2014–2020) oraz środków krajowych. Muszą być one dostosowane do wymogów krajowego/lokalnego rynku pracy i systemu edukacji. Ich cechą jest różnorodność podejmowanych działań, zindywidualizowane podejście do beneficjentów oraz partnerstwo lokalne obejmujące różnego rodzaju instytucje publiczne, sektor pozarządowy i pracodawców. Poniżej zaprezentowano przykładowe przedsięwzięcia podjęte w wybranych krajach członkowskich w EU na rzecz kategorii NEET.

Tabela 1. Inicjatywy i działania podjęte na rzecz kategorii NEET w wybranych krajach członkowskich UE w latach 2013–2015

Lp.	Kraj	Opis inicjatywy
1	Austria	Wprowadzenie inicjatywy coachingu młodzieżowego, której celem jest zredukowanie wskaźników przedwczesnego wypadania z systemu edukacji i ułatwienie wejścia osobom młodym na rynek pracy poprzez zapewnienie im bezpłatnych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb porad dotyczących edukacji i zatrudnienia, a także problemów osobistych. Coach (zwany też trenerem) współpracuje z trzema grupami młodych ludzi: 1) narażonymi na ryzyko opuszczenia szkoły, 2) osobami do 19 roku życia, które opuściły już system edukacji, 3) osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub niepełnosprawnymi do 24 roku życia. W 2015 roku 443 trenerów młodzieżowych świadczyło usługi dla 39 360 młodych ludzi, zaś w 2013 roku pozytywne rezultaty osiągnięto w przypadku 85% uczestników.
2	Belgia (region Brukseli)	Organizacja staży przejściowych dla młodych ludzi poszukujących pracy oraz studentów ze średnim wykształceniem. Beneficjenci mogą zdobywać doświadczenie zawodowe w firmach w okresie od 3 do 6 miesięcy. W latach 2013–2015 zakończono 1753 staży, głównie w czterech obszarach zatrudnienia: administracji, handlu, przemyśle spożywczym, a także bezpieczeństwie. Średni wiek stażystów wynosił 22 lata. Stopa zatrudnienia beneficjentów w rok po zakończeniu stażu wyniosła 64%.

¹² *Gwarancja dla młodzieży: pytania i odpowiedzi*, Bruksela 2015, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-15-4102_pl.htm [10.06.2017].

¹³ *The EU Employment Initiative*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016, s. 4, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7940&furtherPubs=yes> [29.06.2017].

Lp.	Kraj	Opis inicjatywy
3	Bulgaria	W styczniu 2015 roku uruchomiono instytucję mediatora młodzieżowego (98 osób pracujących w tej roli w bułgarskich gminach), której celem jest identyfikowanie, docieranie i aktywizacja edukacyjno-zawodowa osób z grona NEET. Mediatorzy są pośrednikami między nieaktywną młodzieżą a instytucjami publicznymi świadczącymi usługi socjalne, zdrowotne, edukacyjne i inne. Do obowiązków mediatorów należą: identyfikacja i dotarcie do osób z grona NEET, określenie ich indywidualnych potrzeb, informowanie o możliwościach zatrudnienia, edukacja i szkolenia oraz kierowanie do odpowiednich służb publicznych. Mediatorzy młodzieżowi współpracują z lokalnymi partnerami jak: organizacje pozarządowe, pośrednicy pracy, pracodawcy, szkoły.
4	Chorwacja	Powstanie 11 centrów doradztwa zawodowego oferujących bezpłatne poradnictwo zawodowe wszystkim obywatelom, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży pozostającej poza systemem edukacji i rynkiem pracy. Centra świadczą usługi internetowe (kwestionariusze samooceny, portal o dostępnych miejscach pracy, doradztwo indywidualne/grupowe w zakresie umiejętności zarządzania karierą i warsztaty w zakresie technik poszukiwania pracy). W okresie od lipca 2013 do stycznia 2016 roku z usług centrów skorzystało niemalże 111 tys. osób. Finansowanie inicjatywy oraz świadczenie usług oparte jest na zasadzie partnerstwa obejmującego: gminy, izby, organizacje pozarządowe, organizacje młodzieżowe, pracodawców i szkoły. Usługi dostosowane są do środowiska lokalnego, potrzeb rynku pracy, a także do profilu poszczególnych klientów.
5	Dania	Realizacja projektu pt. „Budowanie mostów do edukacji”, który ma na celu przygotowanie młodych ludzi do nauki, do rozpoczęcia i ukończenia kształcenia zawodowego. Beneficjenci projektu uczęszczają do szkoły zawodowej, wspólnie z młodzieżą biorąc udział w regularnych kursach i stażach zawodowych. W miarę potrzeb młodzi ludzie mają też zajęcia z zakresu umiejętności czytania i liczenia. Ponadto każda osoba znajduje się pod opieką mentora szkolenia osobistego. Mentor koncentruje się na wspieraniu danej osoby w przejściu z pomocy społecznej do kształcenia zawodowego i znalezieniu „właściwej” ścieżki edukacyjnej, tworząc mosty pomiędzy tymi dwoma systemami. Kursy pomostowe trwają zazwyczaj 15 tygodni. Projekt realizowany jest w 12 gminach w całym kraju w partnerstwie z 44 szkołami.
6	Finlandia	W 2015 roku uruchomiono centra poradnictwa dla osób młodych poniżej 30 roku życia, które zlokalizowane są w 35 gminach. Centra oferują porady, wsparcie w zarządzaniu własną karierą zawodową, naukę umiejętności społecznych, pomoc w zakresie edukacji i zatrudnienia. Celem tych działań jest wzmocnienie i uproszczenie usług świadczonych dla młodych ludzi oraz wyeliminowanie powielania działań przez różne instytucje. Innowacyjną praktyką i długofalowym celem funkcjonowania centrów jest opracowanie zintegrowanego modelu poradnictwa oferującego różne usługi on-line. Młodzi korzystają z usług centrum dopóki nie zostanie znalezione długoterminowe rozwiązanie ich sytuacji polegające na rozpoczęciu studiów bądź znalezieniu pracy. Podstawą tej inicjatywy jest partnerstwo organów rządowych, gminnych służb społecznych, organizacji młodzieżowych, instytucji edukacyjnych i innych.
7	Francja	W ramach <i>Gwarancji dla młodzieży</i> wspierane są osoby z grona NEET w wieku 18–25 lat. Beneficjenci wybierani są przez komisję złożoną z przedstawicieli służb zatrudnienia, ośrodków społecznych, sieci prewencyjnych, rady departamentu ministerstwa edukacji i stowarzyszeń. Pomędzy osobą młodą a lokalnymi partnerami podpisywany jest roczny kontrakt. Zajęcia składają się z 6–8-tygodniowych warsztatów zbiorowych w zakresie miękkich umiejętności, po których następuje spersonalizowane wsparcie udzielane przez doradcę. W ra-

Lp.	Kraj	Opis inicjatywy
		mach tego wsparcia młody człowiek zdobywa doświadczenie zawodowe, może uczęszczać też na różne kursy. Dane statystyczne z 2013 roku pokazują, iż 48% beneficjentów uczestniczyło w szkoleniach lub podjęło zatrudnienie po roku od ich zaangażowania.
8	Hiszpania	Uchwalenie dodatkowych pozapłacowych subsydiów na potrzeby zatrudnienia na podstawie umów na czas nieokreślony i umów o szkolenie skierowanych do młodych ludzi zarejestrowanych w programie <i>Gwarancji dla młodzieży</i> . Do sierpnia 2014 roku beneficjentom programu zaoferowano zestaw 4 bezpłatnych kursów szkoleniowych <i>online</i> . Hiszpania dodatkowo opracowała swój system dwutorowego kształcenia opierający się na edukacji formalnej i szkoleniach zawodowych u przedsiębiorców.
9	Łotwa	Realizacja innowacyjnego projektu „Know and Do”, którego celem jest identyfikowanie, motywowanie i aktywizowanie osób z grona NEET w wieku 15–29 lat. Młodzi ludzie otrzymują indywidualne wsparcie i program indywidualnych działań składający się z czterech elementów: kompetencji uczenia się przez całe życie, integracji społecznej, rozwoju osobowości i pracy. Czas uczestnictwa w projekcie wynosi 4–9 miesięcy. Projekt zarządzany jest przez Agencję Międzynarodowych Programów Młodzieży we współpracy z 119 gminami, organizacjami pozarządowymi, służbami społecznymi i instytucjami edukacyjnymi.
10	Szwecja	W latach 2015–2018 planuje się powołanie w 20 gminach wielofunkcyjnych zespołów złożonych z 12–17 pracowników (m.in. doradcy zawodowego, psychologa, doradcy społecznego, doradcy ds. edukacji, pracownika socjalnego). Zadaniem zespołu jest wsparcie 5 tys. młodych ludzi długotrwale bezrobotnych lub zagrożonych długotrwałym bezrobociem, koncentrując się na ich potrzebach. Innowacją projektu jest punkt widzenia młodej osoby. Wczesne rezultaty projektu są obiecujące i pokazują, że 62% uczestników podejmuje pracę lub edukację. Średni czas zaangażowania młodego człowieka w projekt wynosi 8 miesięcy.
11	Włochy	Po wprowadzeniu w życie ustawy o zatrudnieniu wdrożono reformę aktywnych zasad rynku pracy. W styczniu 2016 roku powstała Narodowa Agencja Aktywnej Polityki Pracy; utworzono zintegrowane portale umożliwiające bezrobotnym rejestrację online, profilowanie użytkowników i podpisanie spersonalizowanej umowy o świadczenie usług w ramach <i>Gwarancji dla młodzieży</i> . Stworzono także narodową bazę danych młodych osób zarejestrowanych w systemie <i>Gwarancji dla młodzieży</i> , która stanowi pierwszą próbę systematycznego monitorowania postępów uczestników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *The Youth Guarantee and Youth Employment Initiative three years on...*, s. 27–60.

Działania realizowane w wybranych krajach członkowskich UE w ramach *Gwarancji dla młodzieży* obejmują: reformę rynku pracy (Włochy); powoływanie do życia instytucji osobistych doradców (zwanym coachami, mediatorami, mentorami) bezpośrednio wspierających osoby z grona NEET poprzez identyfikowanie i docieranie do tych osób oraz świadczenie zindywidualizowanych porad (Austria, Bułgaria, Dania); uruchamianie centrów doradztwa/poradnictwa dla młodzieży pozostającej poza systemem edukacji i rynkiem pracy (Chorwacja, Finlandia); organizację zespołów specjalistów, którzy bezpośrednio wspierają młodych z grona NEET (Francja, Szwecja). Z perspektywy młodego człowieka dobrym pomysłem jest kształcenie dwutorowe

łączące edukację formalną i szkolenia zawodowe u przedsiębiorców, gdyż umożliwia zdobycie konkretnych umiejętności i kwalifikacji cenionych na rynku pracy (przykładem jest Hiszpania). Równie dobrym pomysłem są staże w firmach, które dają szansę młodym ludziom na zdobycie doświadczenia zawodowego i późniejsze zatrudnienie (Belgia). Wypada zauważyć, że wymienione działania w niektórych krajach przyniosły już wymierne rezultaty w postaci powrotu beneficjentów do systemu edukacji lub na rynek pracy (np. Francja, Belgia, Austria).

Polityka rynku pracy wobec młodzieży w Polsce. Ograniczanie problemu bezrobocia wśród młodzieży od lat stanowi jeden z głównych priorytetów polityki rynku pracy w Polsce. *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2004 roku*¹⁴ identyfikuje ludzi młodych do 25 roku życia jako osoby znajdujące się w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Zgodnie z art. 34a przedmiotowej ustawy publiczne służby zatrudnienia obowiązkowo muszą wobec tej kategorii osób przygotowywać „indywidualny plan działania”. Opracowanie zindywidualizowanego planu działania umożliwia trafniejszy dobór narzędzi aktywizacyjnych lub edukacyjnych, które mają służyć znalezieniu zatrudnienia lub podniesieniu kwalifikacji przez młodą osobę. Nowelizacją *Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* wprowadzono obowiązek objęcia osób do 25 roku życia wsparciem w ciągu 4 miesięcy (a nie jak było do tej pory 6 miesięcy) od dnia rejestracji w urzędzie pracy¹⁵. Nowe przepisy wpisują się zatem w ustalenia unijnej inicjatywy *Gwarancji dla młodzieży*. Nowością w znowelizowanej ustawie jest profilowanie pomocy dla osób bezrobotnych w zależności od rodzaju potrzeb. Ponadto przedmiotowa ustawa przewiduje wiele ułatwień dla pracodawców i przedsiębiorców w zatrudnianiu młodych bezrobotnych, w tym: finansowanie kształcenia ustawicznego, granty na telepracę rodzica powracającego na rynek pracy, refundację składek na ubezpieczenie społeczne za zatrudnioną osobę do 30 roku życia podejmującą pracę po raz pierwszy, pożyczki na utworzenie stanowiska pracy lub na podjęcie własnej działalności gospodarczej, świadczenia aktywizacyjne za zatrudnienie bezrobotnego rodzica, premia po 6 miesiącach zatrudnienia bezrobotnego po stażu. Bezrobotni do 30 roku życia mogą otrzymać nowe formy pomocy w postaci bonów: stażowych, szkoleniowych, zatrudnieniowych i zasiedleniowych¹⁶.

Należy też wspomnieć o nowym programie wprowadzonym w 2012 roku przez ówczesne Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – *Młodzi na rynku pracy*, którego celem strategicznym jest wypracowanie mechanizmów wsparcia ludzi młodych (w tym absolwentów) na rynku pracy. Cel ów zostanie osiągnięty za pomocą konkretnych działań, które zakładają: przetestowanie nowych modeli obsługi młodych bezro-

¹⁴ Dz. U. z 2004 r., nr 99, poz. 1001.

¹⁵ *Plan realizacji „Gwarancji dla młodzieży” w Polsce*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2014, s. 10–11.

¹⁶ *Wsparcie osób młodych na mazowieckim rynku pracy*, Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2015, s. 38. Wszystkie narzędzia umożliwiające integrację bezrobotnych z rynkiem pracy wymienione są w *Ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r.*, Dz. U. z 2004 r., nr 99, poz. 1001.

botnych oraz nowych instrumentów aktywizacji zawodowej, pomoc w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych i podjęciu zatrudnienia, rozwijanie współpracy różnych partnerów na rzecz promowania poradnictwa zawodowego i planowania kariery zawodowej, aktywizację akademickich biur karier i rozwijanie ich współpracy z instytucjami rynku pracy, zwiększenie dostępu do informacji o możliwościach podejmowania pracy w sektorze publicznym oraz o możliwościach podejmowania praktyk zawodowych¹⁷. Program jest odpowiedzią polskiego rządu na zalecenia Komisji Europejskiej w sprawie trudności doświadczanych przez ludzi młodych na rynku pracy.

Plan realizacji *Gwarancji dla młodzieży* w Polsce zakłada, że w latach 2014–2021 osoby młode kwalifikujące się do grona NEET niezarejestrowane w urzędach pracy zostaną objęte pomocą Ochotniczych Hufców Pracy (OHP) oraz będą aktywizowane w ramach konkursów realizowanych na poziomie centralnym i regionalnym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Planuje się, że pomocą w ramach OHP we wspomnianym okresie objętych zostanie około 560 tys. osób, a średnio rocznie pomoc tę otrzyma ok. 70 tys. osób. Młode osoby zarejestrowane jako bezrobotne będą aktywizowane przez urzędy pracy oraz agencje zatrudnienia (w ramach: staży, przygotowania zawodowego dorosłych, szkoleń, prac subsydiowanych). Absolwentom wyższych uczelni proponowane będą pożyczki na podjęcie własnej działalności gospodarczej¹⁸. W zaktualizowanym planie realizacji *Gwarancji dla młodzieży* w Polsce z października 2015 roku podniesiono górną granicę wiekową beneficjentów wsparcia z 25 do 29 lat, co wynikało z chęci objęcia pomocą większej grupy młodzieży wchodzącej na rynek pracy¹⁹.

Podsumowanie. Podsumowując, można stwierdzić, iż inicjatywa *Gwarancje dla młodzieży* przyczyniła się do poprawy życia bardzo wielu młodych Europejczyków. Ze statystyk unijnych wynika, iż w ciągu trzyletniego okresu (lata 2013–2015) realizacji inicjatywy w całej UE jest o około 1,5 mln mniej bezrobotnej młodzieży, zaś liczba młodych ludzi wykluczonych z rynku pracy i z systemu edukacji zmniejszyła się o 900 tys. osób. Niemalże 2/3 osób, które w 2015 roku brały udział w inicjatywie podjęło zatrudnienie, edukację albo uczestniczyło w stażach lub praktykach zawodowych. Bezrobocie wśród młodzieży spadło z 24,4% w pierwszym kwartale 2013 roku do 18,9% w drugim kwartale 2016 roku. Udział osób w wieku 15–24 lata, które kwalifikują się do kategorii NEET zmniejszył się z 13,2% w 2012 roku do 12,0% w 2015 roku²⁰. Wciąż jednak skala zjawiska NEET jest niepokojąco duża i dlatego znajduje się w centrum zainteresowań polityki społecznej UE. Wypada mieć nadzieję, iż sytuacja młodzieży będzie ulegała poprawie, a efekty już podjętych działań będą długotrwałe. Zapewnienie pełnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym ma bowiem kluczowe znaczenie dla przyszłości Europy, gdyż to młodzi będą stanowić o jej

¹⁷ Program „Młodzi na rynku pracy”. Działania na rzecz zmniejszenia bezrobocia młodzieży, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2012, s. 7.

¹⁸ Zob. Plan realizacji „Gwarancji dla młodzieży” w Polsce..., s. 8–10.

¹⁹ Zaktualizowany Plan realizacji „Gwarancji dla młodzieży” w Polsce, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2015, s. 3.

²⁰ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079>, [30.06.2017].

kształcie. Brak pilnego i adekwatnego wsparcia może przyczynić się do trwałej ekskluzji społecznej ludzi młodych.

Bibliografia

1. Delebarre J. (2016), *NEET: Young People Not in Education, Employment or Training* Briefing Paper, No 06705, House of Commons Library.
2. *Exploring the diversity of NEET's* (2016), Publications Office of the European Union, Eurofound, Luxembourg.
3. *Gwarancja dla młodzieży: pytania i odpowiedzi* (2015), Bruksela, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-15-4102_pl.htm [10.06.2017].
4. *Living and working in Europe 2016* (2017), Publications Office of the European Union, Eurofound, Luxembourg.
5. *NEET's – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe* (2012), Publications Office of the European Union, Eurofound, Luxembourg.
6. *Plan realizacji „Gwarancji dla młodzieży” w Polsce* (2014), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa.
7. *Program „Młodzi na rynku pracy”. Działania na rzecz zmniejszenia bezrobocia młodzieży* (2012), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
8. Serafin-Juszczak B. (2014), *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, nr 49.
9. K. Szafraniec, *Młodzi 2011* (2011), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
10. Szcześniak M., Rondón G. (2011), *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna”, vol. 63, nr 18.
11. *The EU Employment Initiative* (2016), Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7940&furtherPubs=yes> [29.06.2017].
12. *The Youth Guarantee and Youth Employment Initiative three years on* (2016), Commission staff working document, Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2016) 646 final, Strasbourg, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079>, [30.06.2017].
13. *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004r.*, Dz. U. z 2004 r., nr 99, poz. 1001.
14. *Wsparcie osób młodych na mazowieckim rynku pracy* (2015), Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa.
15. *Youth on the Move – An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, COM (2010), 477 final, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf, [23.06.2017].
16. *Youth unemployment in the EU: a scarred generation?* (2014), European Union Committee, 12th Report of Session 2013-14, London, <https://www.publications.parliament.uk/pa/ld201314/ldselect/ldeduc/164/164.pdf> [25.05.2017].
17. *Zaktualizowany Plan realizacji „Gwarancji dla młodzieży” w Polsce* (2015), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa.
18. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training, [22.05.2017].
19. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079>, [30.06.2017].
20. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> [29.06.2017]

dr Elżbieta SUBOCZ

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

elzbieta.subocz@uwm.edu.pl

Doświadczenie wolontariuszy w projekcie Europejska Stolica Kultury Wrocław 2016

Experience of volunteers in the European Capital of Culture Wrocław 2016 project

Słowa kluczowe: Europejska Stolica Kultury, wolontariat kulturalny, motywacje wolontariuszy.

Key words: European Capital of Culture, cultural volunteering, motivations of volunteers.

Abstract. The aim of the article is to discuss motivations and benefits resulting from the engagement as a volunteer in the European Capital of Culture Wrocław 2016. Specificity of volunteering in culture, time-scale and variety of events making up for the ECoC as well as a unique opportunity to compare the Polish results with the results obtained in ECoC Liverpool 2008 were a background to formulate main research questions. Questions covered the research problems of the nature of experience of the engagement into volunteering as well as the similarities and differences between the phenomena in Poland and in the UK. The empirical material used for the article was comprised of the data collected using CAWI method with the volunteers and semi-structured interviews with the managing team.

Wprowadzenie. Badania nad wolontariuszami w projekcie Europejskiej Stolicy Kultury 2016 zainspirował raport będący częścią ewaluacji Europejskiej Stolicy Kultury Liverpool 2008¹. Analizowano w nim doświadczenie bycia wolontariuszem i sposoby realizacji indywidualnych aspiracji wynikające z przyjęcia zadań wolontariackich. Istotne było również rozstrzygnięcie, jakie znaczenie w tym procesie odgrywa określony sposób zarządzania pracą wolontariuszy. Aby umożliwić przeprowadzenie porównań, w badaniu realizowanym jako część ewaluacji Europejskiej Stolicy Kultury Wrocław 2016 sformułowano dwa główne i kilka pomocniczych pytań badawczych:

- 1) jakim doświadczeniem był wolontariat kulturalny dla osób zaangażowanych w projekt ESK Wrocław 2016?
 - 1.1) w jaki sposób wolontariusze postrzegają korzyści z udziału w wolontariacie?
 - 1.2) jak oceniają organizację i zarządzanie zespołem wolontariuszy?
 - 1.3) jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy doświadczeniami wrocławskich wolontariuszy w porównaniu z liverpoolskimi?

¹ <https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/impacts08/pdf/pdf/VolunteeringForCulture.pdf>.

Szczegółowa, oparta na danych empirycznych analiza zaangażowania osób dorosłych w wolontariat kulturalny stanowi istotne uzupełnienie stanu wiedzy o wolontariacie w Polsce², bowiem o ile inne formy wolontariatu stanowiły obiekt zainteresowania badaczy³, to wolontariat kulturalny⁴ nie, a trwające cały rok obchody ESK były ku temu dobrą okazją.

Ramy teoretyczne. Proces rejestracji i procedura „stawania się” wolontariuszem to efekty złożonego oddziaływania różnych motywacji, jakimi kieruje się osoba chcąca zaangażować się w pomoc przy całorocznym cyklu imprez kulturalnych. Amelia Waleńska przywołuje próbę klasyfikacji motywacji Izabeli Dąbrowskiej⁵, która wyróżnia między innymi motywacje hedonistyczne (poczucie satysfakcji z pracy na rzecz innych), allocentryczne (kierowanie się potrzebą serca) i konformistyczne (wolontariat jako dopasowanie się do działań innych lub spełnianie ich oczekiwań). Daniela Becelewska⁶ dzieli motywacje na 8 kategorii: filantropijne (ludziom w potrzebie należy się pomoc), pragmatyczne (należy coś zrobić dla innych), filozoficzne (możliwe, że kiedyś ja będę potrzebować pomocy), profesjonalne (pomagam innym, bo to wypływa z zawodu, jaki wykonuję), religijne (pomoc innym to okazanie miłości bliźniego), emocjonalne (żał mi ludzi, którzy nie radzą sobie w życiu), moralne (pomagam, by spłacić dług wobec kogoś, kto kiedyś pomógł mi), intelektualne (ja nie potrzebuję pomocy, więc muszę pomóc innym). Autorka przytacza również normy, które wytyczył Janusz Reykowski⁷, a mianowicie normę wzajemności i normę społecznej odpowiedzialności – ta typologia jednak ściśle dotyczy wolontariatu na rzecz pomocy innym i nie odzwierciedla specyfiki wolontariatu kulturalnego.

Podział motywacji na kategorie, które lepiej oddają charakter wolontariatu związanego z kulturą zaprezentowała A. Waleńska. Wyróżnia ona pięć typów motywacji, które inspirują ludzi do wstąpienia w szeregi wolontariuszy. Są to:

- motywacje altruistyczne – wynikają z potrzeby dopełnienia swojego życia poprzez dobrowolną pracę dla innych;
- motywacje zadaniowe – inspirowane doświadczeniem i powinnością zawodową, neutralizowaniem niedostatku i bezduszności profesjonalnej opieki medycznej;
- motywacje ideologiczne – związane z rodzinnymi wzorami służby społecznej i przeżyciami religijnymi;
- motywacje egoistyczne – wynikają z chęci sprawdzenia się, dorównania innym, a także podniesienia własnego prestiżu i zademonstrowania nowych umiejętności pomocnych przy zdobyciu pracy;

² P. Adamiak, *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków. Wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych. Raport z badania 2013*, Warszawa 2014.

³ K. Kozak, *Wolontariat w badaniach*, „Wolontariat – drugi etat Biuletyn EBIB”, nr 9 (127) / 2011.

⁴ Por. K. Holmes, *Volunteers in a heritage sector – a neglected audience?* „International Journal of Heritage Studies” Volume 9, 2003 – Issue 4, s. 341–355.

⁵ A. Waleńska, *Piękno wolontariatu – czyli o istocie i motywach pracy wolontariackiej*, [w:] *Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnej*, Opole 2009, s. 48.

⁶ D. Becelewska, *Motywy podejmowania spontanicznej pracy wolontarnej*, „Wychowanie na co Dzień” 6/2004, s. 16–18.

⁷ J. Reykowski, *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1992.

- motywacje alienacyjne⁸ – potrzeba kontaktu z innymi ludźmi czy środowiskiem osób podobnie myślących i odczuwających⁹.

Decyzja o zaangażowaniu w wolontariat rzadko jest podejmowana pod wpływem jednej kategorii motywacji, ma raczej charakter polimotywacyjny. Potrzeby, które wpływają na decyzję o zostaniu wolontariuszem, różnią się m.in. w zależności od wieku osoby zainteresowanej. Anna Śliwa¹⁰ przedstawia potrzeby trzech grup wiekowych: młodzieży uczącej się (wolontariat jako sposób poszukiwania swojej tożsamości, sensu życia, zbierania doświadczenia zawodowego), osoby w średnim wieku (sposób na odreagowanie napięć społecznych i zawodowych) oraz emeryta i osoby starszej (potrzeba dzielenia się doświadczeniem, wiedzą, potrzeba podtrzymania aktywności społecznej). Niezależnie od wieku badanych wolontariat jest uznawany przez autorkę za sposób na samorealizację.

Podjęmowane w ramach wolontariatu działania można różnie klasyfikować¹¹, np. ze względu na liczbę osób wykonujących zadania, miejsce ich realizacji, ale także ze względu na czas lub stopień zaangażowania wolontariusza w działania. W jednym z pytań sprawdzano charakter wcześniejszego zaangażowania w wolontariat z wykorzystaniem mieszanych kategorii obejmujących zarówno wymiar czasu, jak i charakter zaangażowania w działania.

Założenia metodologiczne. Aby uzyskać odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania badawcze, posłużono się ankietą CAWI (wspomagany komputerowo wywiad internetowy), którą mogły wypełnić wszystkie osoby zarejestrowane w bazie wolontariuszy ESK (1070 osób). W okresie od grudnia 2016 do stycznia 2017 roku. Uzyskano odpowiedzi od 9412 osób. Badania ze względu na ich sposób organizacji nie mają waloru badań reprezentacyjnych, ale dobrowolnych – istnieje ryzyko, że wyniki mogą odbiegać w niektórych przypadkach od faktycznie wyrażanej opinii środowiska. Analizę danych przeprowadzono z wykorzystaniem programu komputerowego SPSS 24.0.

Źródłem danych do analiz były także częściowo ustrukturyzowane wywiady swobodne z listą poszukiwanych informacji przeprowadzone z kadrą zarządzającą wolontariuszami w listopadzie 2016 roku. Treść wywiadów poddano kodowaniu z wykorzystaniem programu MAXQData.

⁸ Zastosowana nazwa tej kategorii motywacji sugeruje raczej chęć odcinania się od kontaktów społecznych niż ich nawiązywanie. Proponowalibyśmy raczej nazwę motywacja uspołeczniająca.

⁹ A. Waleńska, *Piękno wolontariatu – czyli o istocie i motywach pracy wolontariackiej*, [w:] *Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnej*, Opole 2009, s. 47.

¹⁰ A. Śliwa, *Wolontariat jako forma dążenia do samorozwoju*, [w:] *Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnej*, Opole 2009, s. 54.

¹¹ D. Moroń, *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka*, Wrocław 2009, s. 38.

¹² Liczba odpowiedzi na poszczególne pytania może być mniejsza, co wynika z porzucenia wypełniania ankiety przez część respondentów w trakcie.

Analiza oraz interpretacja wyników. Profil wolontariusza¹³. Charakterystyka społeczno-demograficzna uczestników badania wskazuje, że wśród tych wolontariuszy byli przede wszystkim wrocławianie (aż 83% z nich). Wśród wypełniających ankietę były przede wszystkim kobiety (84% wobec 16% mężczyzn), a dominującą kategorią wiekową stanowił przedział od 17–24 lat, do którego należało 66% badanych; drugą najliczniejszą kategorią wiekową był przedział 25–35 lat (14,9%) oraz 16 lat lub mniej (11,7%). Dominujące kategorie wiekowe zdeterminowały profil wykształcenia badanych – 38% miało wykształcenie wyższe, 34% średnie, a 27,7% podstawowe lub gimnazjalne. Również sytuacja rodzinna respondentów była silnie zdeterminowana wiekiem – blisko 70% badanych deklaroowało, że pozostaje na utrzymaniu rodziców, a blisko 20%, że jest na swoim własnym utrzymaniu. 7,4% deklaruje, że żyje w związku bez dzieci, a 3,2% w związku i ma dzieci na utrzymaniu. Jedna osoba zadeklarowała, że jest samotnym rodzicem. Sytuacja ekonomiczna osób biorących udział w badaniu jest średnia (49,4%) lub dobra i bardzo dobra (41%), około 10% badanych oceniło, że żyje skromnie.

Na tle profilu społeczno-demograficznego wolontariuszy z „liverpoolskiej” stolicy kultury wolontariusze wrocławscy wykazują podobieństwa, do których można zaliczyć: dominację kobiet oraz osób lepiej wykształconych, o dobrej sytuacji ekonomicznej i od dawna mieszkających w mieście – gospodarzu ESK. Do różnic należy profil wiekowy wolontariuszy – zdecydowana przewaga starszych (emerytów) w Liverpoolu; profil etniczny i rasowy – w Liverpoolu 15% wolontariuszy przynależało do mniejszości etnicznych wobec średniej dla ogółu mieszkańców Liverpoolu wynoszącej 8%. We Wrocławiu również angażowano wolontariuszy – obcokrajowców, głównie poprzez formę wolontariatu pracowniczego, z międzynarodowych korporacji, jak i dzięki współpracy ze stowarzyszeniem „Tratwa”, które organizuje wolontariat w ramach sieci European Volunteer Service. W Liverpoolu udział osób z niepełnosprawnościami wśród wolontariuszy wyniósł 13%, natomiast we Wrocławiu było to kilka osób.

Wcześniejsze doświadczenia z wolontariatem. Jak wynika z przeprowadzonych badań, dla nieco ponad 2/3 badanych wolontariuszy ESK było okazją do podjęcia działań wolontariackich, z którymi wcześniej nie mieli żadnej styczności albo okazją do działań w obszarze kultury, w którym wcześniej się nie udzielali. 18,5% badanych wolontariuszy nie miało żadnego doświadczenia, blisko 40% osób miało doświadczenie, ale w projektach niezwiązanych z kulturą. 42,4% to osoby, które miały doświadczenie wolontariatu kulturalnego. Pod względem kompetencji i doświadczenia badana grupa była zbilansowana: wśród jakkolwiek doświadczonych około 58% stanowiły osoby z doświadczeniem w 5 lub mniej projektach, a 42% miało doświadczenie w więcej niż 5 projektach wolontariackich.

Najczęściej wskazywano na wcześniejsze zaangażowanie w wolontariat akcyjny – aż 88% badanych miało z nim do czynienia. To pokazuje jednocześnie trudność

¹³ Por. Komunikat CBOS *Młody, bogaty, wykształcony, religijny. Mit polskiego wolontariusza*, BS/63/2011, Warszawa 2011.

zarządzania osobami nawykłymi do akcyjnych działań w trakcie imprezy, która trwała cały rok, a niektóre przedsięwzięcia wchodzące w jej skład nawet dłużej, od 2015 roku. Zarazem jednak blisko 45% osób wskazało, że było zaangażowanych w wolontariat długofalowo. Drugą najczęściej wskazywaną formą wolontariatu (przez 61% badanych) był wolontariat szkolny – działania na rzecz szkoły i jej społeczności. Względnie często wskazywano także na pracę w organizacjach pozarządowych (42%) oraz w klubach sportowych (28%). Zdecydowanie rzadziej osoby opowiadające o swoim doświadczeniu wolontariatu w ESK pracowały w wolontariacie w hospicjach, domach seniorów (po 11,3%) lub przez Internet (8,5%). Jednocześnie tylko 7% miało do czynienia z pracą wolontariacką poza granicami kraju.

Budowanie bazy wolontariuszy było podzielone na kilka istotnych faz. Rozpoczęło się w połowie 2014 roku wraz z rekrutacją wolontariuszy do projektów przygotowawczych do ESK 2016 – szczególnie do Europejskiej Nocy Literatury, Mostów (projektu zrealizowanego w 2015 roku). To strategia podobna do „liverpoolskiej”, gdzie na 3 lata przed ESK rozpoczęto budowanie zespołu wolontariackiego. Liczne wczesne przystąpienia do ESK pokazują, że rejestrujący się wolontariusze mieli wysoką motywację, ciekawość i gotowość do zaangażowania pomimo braku ustalonej jeszcze społecznej opinii o tym, czym takie zaangażowanie może zaowocować. Około 23% ankietowanych deklaruje, że zarejestrowało się w bazie po ceremonii otwarcia ESK Wrocław 2016 „Przebudzenie”, a 10% już w okresie zamykającym ESK – w II półroczu 2016 roku.

Najwięcej badanych (44%) wskazało, że w toku ESK Wrocław 2016 było gotowych brać udział we wszystkich kategoriach projektów, bez względu na dziedzinę, a 14% zdecydowało się na projekty o charakterze interdyscyplinarnym. O specyfice pracy w projekcie ESK Wrocław 2016 zaświadcza też fakt, że blisko 30% badanych nie pamiętało, jakie obszary wybrało. Można po tym wnosić, że ostatecznie przyporządkowanie do projektów było znacznie bardziej „sytuacyjne” i podlegało innym kryteriom, np. dostępności czy kompetencji, które łatwo można przenosić pomiędzy dziedzinami.

Motywacje. Dwie najczęściej wskazywane w badaniu motywacje – uczestnictwo w większej liczbie imprez oraz nawiązywanie znajomości – można przypisać do motywacji alienacyjnej, trzecią natomiast jest motywacja egoistyczna (zdobycie nowych umiejętności). Wśród czterech kolejnych możliwości, które zostały wybrane przez co najmniej połowę biorących udział w badaniu, trzy odnoszą się do motywacji egoistycznych, a jedna do altruistycznych. Co ciekawe, o motywacji ideologicznej jako ważnej dla podjęcia decyzji o dołączeniu do grona wolontariuszy ESK Wrocław 2016 wspomina zaledwie 5,7% badanych. Można zatem wnosić, że nie jest to bardzo istotna kwestia przy zaangażowaniu się w wolontariat o z góry określonym czasie trwania.

Wolontariat jako możliwość poprawienia swoich szans na rynku pracy to punkt widzenia osób młodych, nieprzekraczających 35 roku życia. Są to osoby, które ukończyły już edukację i chcą wykorzystać zdobyte umiejętności w praktyce, na co może nie miały szans. Warto zauważyć, że motywację tę wskazuje 60,3% osób między 25 a 35 rokiem życia, a wśród młodzieży gimnazjalnej – 18,2%.

Z kolei na chęć dania miastu i mieszkańcom czegoś od siebie oraz na pełniejsze przeżycie ESK we Wrocławiu (po 81,8%), a także na możliwość nawiązania nowych przyjaźni (72,7%) wskazywała młodzież gimnazjalna.

Nawiązywanie przyjaźni oraz możliwość uczestnictwa w większej liczbie wydarzeń związanych z ESK dominowały wśród wolontariuszy w wieku 17–24 lat (po 72,4%). Chęć zdobycia nowych umiejętności, a także pożyteczne spędzenie czasu i możliwość dobrej zabawy to opcje wybierane przez blisko 70% badanych z tego przedziału wiekowego.

Główną przyczyną wstąpienia w szeregi wolontariuszy dla osób między 25 a 35 rokiem życia jest chęć uczestniczenia w większej liczbie wydarzeń (72,4% wskazań) i możliwość uczestnictwa w wydarzeniach, na które trudno było się dostać (69,2%), co czyni tę kategorię wiekową najbardziej zainteresowaną konsumpcją czasu wolnego w mieście.

Dla wszystkich wolontariuszy między 36 a 45 rokiem życia, którzy wzięli udział w badaniu, możliwość oferowania swoich umiejętności na rzecz ESK była istotną kwestią przy podejmowaniu decyzji o włączeniu się w działania. Inne wskazywane przez nich odpowiedzi to poszerzenie wiedzy z zakresu własnych zainteresowań oraz danie czegoś od siebie miastu i jego mieszkańcom (po 50% wskazań).

Wartym zaznaczenia faktem jest spadający wraz ze wzrostem wieku¹⁴ odsetek uznających za ważną swego rodzaju bezinteresowność wolontariatu w ramach Europejskiej Stolicy Kultury. Takie motywacje jak „dać miastu i jego mieszkańcom coś od siebie”, „zaprezentować Wrocław jako gospodarza ESK 2016” czy „oddać swoje umiejętności do dyspozycji ESK” tracą na znaczeniu na rzecz polepszenia swoich szans na rynku pracy, uczestnictwa w większej liczbie wydarzeń i możliwości udziału w wydarzeniach trudno dostępnych.

Osoby najstarsze, które znajdują się w przedziałach wiekowych 56–65 lat i 66 lat i więcej jednogłośnie wskazywały na takie motywacje jak prezentacja Wrocławia jako gospodarza ESK 2016, możliwość nawiązania nowych znajomości oraz pożyteczne spędzenie czasu. Wśród wolontariuszy między 56 a 65 rokiem życia 100% wskazań uzyskały także odpowiedź „dać miastu i jego mieszkańcom coś od siebie”, która wiąże się z chęcią podzielenia się wiedzą i zdobytym doświadczeniem, „zdobyć nowe umiejętności praktyczne”, świadcząca o chęci realizowania pasji oraz „mieć możliwość uczestnictwa w wydarzeniach, na które trudno było się dostać” będąca przejawem chęci aktywnego spędzenia czasu, uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych. Wolontariusze liczący więcej niż 66 lat wskazywali na chęć pełnego przeżycia ESK we Wrocławiu, a także możliwość udziału w większej liczbie wydarzeń. Wyraźnie artykułowali chęć aktywizacji poprzez zasilenie szeregów wolontariatu. Seniorzy okazali się także jedyną grupą wiekową, której obojętne było zdobycie wiedzy z zakresu własnych zainteresowań.

Opisaną wyżej prawidłowość wyraźnie widać także w badaniach nad wolontariuszami w Liverpoolu. Jak wcześniej wspomniano, dominowały wśród nich osoby star-

¹⁴ Porównanie dotyczy tylko grup wiekowych „16 lat i mniej”, „17–24” i „25–35”, ze względu na zdecydowanie mniejszą liczebność grupy wiekowej od 35–45 do 66 lat i więcej nie są porównywane.

sze, w wieku poprodukcyjnym, względnie dobrze wykształcone i o stabilnej sytuacji ekonomicznej. Zapytani o główne powody podjęcia się roli wolontariusza, uczestnicy badań liverpoolskich wskazywali przede wszystkim na chęć promocji i osobistego zaangażowania w proces odnowy miejskiej Liverpoolu (pokazać, jak wspaniałym miastem jest Liverpool – 85%, wnieść wkład w lokalną społeczność – 61%; dowiedzieć się więcej o Europejskiej Stolicy Kultury – 54%). Z kolei 32% badanych wskazało, że chciałoby skorzystać z wydarzeń, a 27% pragnęło zawrzeć nowe znajomości i przyjaźnie. Jednocześnie warto zauważyć, że skala procesów rewitalizacyjnych w Liverpoolu i zaangażowanie lokalnej społeczności w przebieg tych procesów jest dużo większa (także ze względu na zakres i czas trwania procesu) niż we Wrocławiu, co również mogło wpływać na formułowane motywacje.

Korzyści z wolontariatu w kulturze. Blisko 80% uczestników badań wzięło udział w szkoleniach przygotowujących do pełnienia roli wolontariusza. Z informacji uzyskanych od kadry zarządzającej wolontariuszami wynika, że były to szkolenia ogólne (generalne zasady funkcjonowania wolontariuszy w systemie projektu ESK) oraz szkolenia stanowiskowe przygotowujące do pełnienia specyficznych funkcji i uwrażliwiające na określone uwarunkowania. Istniały również szkolenia specjalistyczne umożliwiające zdobycie dodatkowych umiejętności. Kierowano je do uczestników wyróżniających się w sposobie wykonywania zadań – stanowiły rodzaj dodatkowego niematerialnego wynagrodzenia za wykonaną pracę (były to np. szkolenia z zakresu asertywności, budowania i podtrzymywania motywacji, współpracy z grupą, umiejętności liderkich itp.).

Uczestnicy szkoleń dostrzegli odniesione z nich korzyści w postaci nowych lub wzmocnionych kompetencji. Najsilniej szkolenia oddziaływały na poprawę umiejętności nawiązywania kontaktów z nieznanymi ludźmi (bardzo duży wpływ zauważyła blisko 1/3 badanych) oraz budowania zaufania do siebie (o bardzo dużym wpływie szkoleń na tę umiejętność mówiła blisko 1/4 badanych), jak również rozwiązywania bieżących problemów związanych z wykonywaniem powierzonych obowiązków (niemal 23% z nich). Nieco mniejsze pozytywne oddziaływanie zauważono w zakresie sprawnego podejmowania decyzji (znaczny wpływ szkoleń na tę umiejętność zauważyło blisko 38% badanych) oraz dostrzegania wpływu silnych jednostek i mediów na to, co ludzie mówią i myślą (blisko 35%). Jednocześnie niemal co piąta osoba zauważyła, że szkolenia nie uczyły dostrzegania perswazji, 15% wskazało, że szkolenia w żadnym stopniu nie nauczyły ich asertywności, sprawnego podejmowania decyzji ani budowania zaufania do siebie.

Do najmocniej odczuwanych korzyści najczęściej zaliczono zdobycie niezapomnianych wrażeń (40% badanych), a także mierzenie się z ciekawymi zadaniami (24%) i nawiązanie inspirujących znajomości (24%). Istotną korzyścią najczęściej wskazywaną jako taka, którą odczuwa się w znacznym stopniu, było rozwijanie aktywności społecznej i obywatelskiej (53%). W tej kategorii korzyści wyróżniło się także zdobycie niezapomnianych wrażeń (39%) oraz kontakt z międzynarodowym środowiskiem (37%). Pomimo udziału w szkoleniach i wcześniejszego wskazania, że były one źródłem nabywania nowych umiejętności, ten aspekt wolontariatu nie został

zaklasyfikowany jako istotna korzyść: około 70% badanych zadeklarowało, że wcale lub w niewielkim stopniu uznaje nową wiedzę nabytą w szkoleniach za korzyść z ESK. Dodatkowo nieco ponad połowa badanych niewielką korzyść lub jej brak dostrzegła w udziale w spotkaniach integracyjnych z innymi wolontariuszami.

Ze zderzenia motywacji do uczestnictwa w wolontariacie z dostrzeganymi korzyściami wynika, że wolontariuszom udało się osiągnąć to, co wcześniej motywowało ich do podjęcia tego zadania. Największą korzyścią było zdobycie niezapomnianych wrażeń (odczuło ją blisko 80% badanych), co odzwierciedla motywacje skierowane na uczestnictwo w większej liczbie wydarzeń, szczególnie takich, na które trudno się dostać, a dzięki temu dobrze się bawić i lepiej, pełniej przeżyć ESK we Wrocławiu.

Co interesujące, druga najczęściej wskazywana korzyść (przez 73% badanych) – rozwijanie aktywności społecznej i obywatelskiej – nie była tak wyraźnie odzwierciedlona w motywacjach, bo mniej osób chciało pożytecznie zagospodarować swój czas poprzez oddanie miastu i jego mieszkańcom czegoś od siebie i przyłożenie się do zaprezentowania Wrocławia jako gospodarza ESK. Można przypuszczać, że to w trakcie wykonywania zadań wolontariackich i dzięki relacjom z innymi osobami ukształtowała się kanwa doświadczenia wolontariatu ESK, której istotnym elementem jest ta korzyść. Mniej zauważalne okazało się znaczenie wolontariatu dla nawiązywania nowych relacji i przyjaźni, co było jednym z najczęściej formułowanych oczekiwań i motywacji do przyjęcia roli wolontariusza, a jednocześnie jedną z rzadziej wskazywanych korzyści. Dużym rozczarowaniem mogło też okazać się doświadczenie wolontariatu jako okazji do zdobywania „twardej” wiedzy – nieco mniej niż połowa badanych tym się motywowała, podczas gdy aż 70% z nich wskazało, że tego rodzaju korzyść odczuło w niewielkim stopniu lub wcale.

Podsumowanie i rekomendacje. Typowy profil wolontariusza ESK we Wrocławiu i porównanie go z profilem brytyjskim ujawnia potrzebę silniejszej edukacji do wolontariatu i promocji tej aktywności społecznej wśród grup, które obecnie samowylączają się z wolontariatu.

Zarówno kadra zarządzająca, jak i władze miasta powinny z uwagą przyglądać się motywacjom wolontariuszy i wykorzystywać szczególnie motywacje tych kategorii mieszkańców (np. ze starszych kategorii wiekowych), którzy są gotowi pełnić rolę ambasadorów miasta i miejscowości oraz dobrowolnie i lojalnie działać na rzecz jego społeczności.

Lepszemu wykorzystaniu zaangażowania wolontariuszy z pewnością sprzyjałyby lepiej projektowane i bardziej dopasowane do potrzeb szkolenia ogólne i stanowiskowe. Blisko 80% wolontariuszy przeszło szkolenia przygotowujące. Do najbardziej potrzebnych zaliczyli te uczące jak radzić sobie ze stresem i takie, w których pomagano rozwijać umiejętności wyrażania swojego zdania i oczekiwań. Wśród korzyści odniesionych z wolontariatu najczęściej wskazywano ciekawe przeżycia, nowe wyzwania i okazje do nawiązania znajomości. Rzadko jednak za korzyść uznawano przebyte szkolenia. Wydaje się, że istotne byłoby także wprowadzenie mechanizmów uczenia się od siebie nawzajem.

Ogólne doświadczenie wolontariatu ESK należy uznać za pozytywne, natomiast uczestnictwo w kulturze w 2016 roku w niewielkim stopniu okazało się zależne od roli wolontariusza. Decydujące były wcześniej wykształcone strategie i nawyki w zakresie uczestnictwa w kulturze, zdeterminowane – jak w przypadku mieszkańców Wrocławia – cechami położenia społeczno-demograficznego. Należy jednak stale mieć na uwadze, że z racji dobrowolnego charakteru badania nie są reprezentatywne, przez co niektóre z zaprezentowanych wniosków mogą różnić się od opinii panującej w badanym środowisku.

Bibliografia

1. Adamiak P., *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków. Wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych*. Raport z badania 2013, Warszawa 2014.
2. Becelewska D., *Motywy podejmowania spontanicznej pracy wolontarnej*, „Wychowanie na co Dzień” 6/2004.
3. Da Milano K., Gibbs K., Sani M., (red.) *Volunteers in museums and cultural heritage. A European Handbook*. Slovenian Museum Association, Ljubljana 2009.
4. Holmes K., *Volunteers in a heritage sector – a neglected audience?* „International Journal of Heritage Studies” Volume 9, 2003 – Issue 4.
5. Moroń D., *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka*, Wrocław 2009.
6. Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1992.
7. Śliwa A., *Wolontariat jako forma dążenia do samorozwoju*, [w:] *Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnej*, Opole 2009.
8. Waleńska A., *Piękno wolontariatu – czyli o istocie i motywach pracy wolontariackiej*, [w:] *Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnej*, Opole 2009.
9. Wilson R., *From The A-Z of Volunteering and Asylum. A handbook for Managers*, The National Centre for Volunteering (England) 2003.

dr hab. Katarzyna KAJDANEK, prof. UWr
Uniwersytet Wrocławski
katarzyna.kajdanek@uwr.edu.pl

Rekonstrukcja wybranych czynników kształtujących przebieg drogi edukacyjnej kobiet, które odniosły sukces zawodowy w świetle teorii F. Schütze

Reconstruction of selected factors that shape the educational way of women who have professional success in the light of F. Schütze's theory

Słowa kluczowe: przebieg drogi edukacyjnej i zawodowej kobiet, wywiad narracyjny, proces kształcenia.

Key words: the course of the educational and professional career of women, narrative interview, the process of education.

Abstract. The aim of this study is to characterize and show the importance of some factors that could potentially shape the educational and professional paths of women who are successful in their career (consequently, they may have implications for women's decisions about continuing vocational education in adulthood). These factors were reconstructed in the course of analytical work on the basis of F. Schütze's narrative interview method.

Wprowadzenie. W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną wybrane czynniki potencjalnie mogące kształtować drogę edukacyjną kobiet, które odnoszą sukcesy zawodowe – czynniki, które w konsekwencji mogą mieć znaczenie dla podejmowanych przez kobiety decyzji o ustawicznym kształceniu się w dorosłości. Skoncentruję się zwłaszcza na momentach przełomowych – na progach przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia. W tym celu odniosę się do zgromadzonego materiału empirycznego¹. W toku prezentacji systematycznie wykorzystywać będę kategorię organizacji doświadczeń ludzkich wywodzących się z teorii wywiadu narracyjnego F. Schütze. Mimo to jednak zamierzeniem moim nie jest charakteryzowanie i szczegółowe omawianie metody wywiadu narracyjnego, koncepcji struktur procesowych

¹ Materiał empiryczny stanowią narracje kobiet pozyskane metodą wywiadu narracyjnego w toku realizacji projektu badawczego, który został osadzony na gruncie jakościowej orientacji badawczej. Projekt badawczy związany był z przygotowywaną pracą doktorską. Badania realizowane były w latach 2009–2012. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narracyjnego F. Schütze, poddanych zostało 8 narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych.

F. Schütze. Zarówno koncepcja, jak i metoda zostały omówione już w wielu innych opracowaniach, z tego względu jej założenia omówię jedynie pobieżnie, tylko dla zachowania klarowności wywodu (m.in. Schütze F., 1981, 1983).

Proces kształcenia w doświadczeniach biograficznych kobiet. Rozliczne teorie uczenia się, w tym uczenia się osób dorosłych, koncentrują się wokół przekonania, iż charakter doświadczenia minionych wydarzeń związanych z kształceniem się może stanowić podstawę, bodziec motywacyjny do podejmowania przez jednostkę decyzji o dalszym kształceniu się (lub rezygnowaniu z niego). Całozyciowa aktywność edukacyjna jest więc determinowana przez uprzednie doświadczenia związane z uczeniem się (bardzo często związane z kształceniem formalnym, nawet na wczesnych etapach kształcenia). Są one niezwykle istotnym czynnikiem mającym wpływ na obraz samooceny, a w konsekwencji dalsze decyzje edukacyjne jednostki, zwłaszcza w obszarze podejmowania edukacji ustawicznej. Na skutek tychże doświadczeń kształtuje się i utrwała postawa jednostki wobec edukacji. Friebel H. na podstawie zrealizowanych przez siebie badań stwierdza, iż tego rodzaju doświadczenia mają również znaczenie w kontekście mobilności edukacyjnej jednostki, a także wpływają na kształtowanie się indywidualnych strategii uczenia się (Friebel, 2014). Knipprath H., De Rick K. (2015) na podstawie badań podłużnych wskazali iż doświadczenia związane z wczesną edukacją to jeden z ważniejszych czynników predykcyjnych uczenia się przez całe życie (P. Hibbert, N. Beech, F. Siedlok akcentują specyfikę indywidualnej interpretacji tychże doświadczeń – to jednostka nadaje sens uprzednim doświadczeniom edukacyjnym).

Rekonstrukcja wspomnień związanych z kształceniem formalnym – odniesienie do zgromadzonego materiału empirycznego. W życie narratorek, kobiet, które odniosły sukces zawodowy, osób, dla których charakterystyczna jest aktywna postawa wobec własnych potrzeb edukacyjnych, wpisany jest długi okres kształcenia się (w każdym przypadku zostały ukończone studia wyższe, cykl studiów podyplomowych, bloki szkoleń i warsztatów po ukończeniu studiów). Proces kształcenia formalnego jest opisywany szczegółowo w narracjach. Są takie, w których opowiadanie o drodze zawodowej jest opowieścią wyłącznie o ścieżce kształcenia, do którego narratorki mają niezwykle pozytywny stosunek. Porządek opowiadania o edukacji jest podobny we wszystkich narracjach i zazwyczaj podejmowany w części zasadniczej wypowiedzi. Okres szkoły to dla niektórych „wspaniałe czasy”, już w tym czasie badane osiągały sukcesy. Przy tym narratorki często podejmują kwestię interakcji społecznych, ich nonkonformistycznych zachowań w trakcie nauki szkolnej.

Dla przykładu:

N1: „w szkole miałam dostateczny ze sprawowania, bo trzeba było wziąć odpowiedzialność za to, co się robiło, byłam przewodniczącą klasy”.

N7: „ja miałam często konflikty z nauczycielami, miałam czwórkę ze sprawowania, co wtedy dla najlepszej uczennicy w klasie i w roczniku było czymś takim dosyć powiedziałabym niebywałym”.

N2: „byłam zadziorna bardzo i nie byłam złotym dzieckiem”.

N3: „ja zawsze kochałam szkołę, byłam bardzo ambitną osobą i zawsze chciałam mieć wspaniałe stopnie i piątki (...) ja zawsze miałam taką sytuację, że byłam w klasie najlepszą uczennicą”.

Pozytywny stosunek do edukacji nie jest obecny w jednej z narracji.

N6: „średnio wspominam, podstawówka była normalną szkołą, w której właściwie wszystko (pauza 4 s.), ach ja w szkole miałam genialnego brata, który zawsze był najlepszy, brał udział w olimpiadach (...) to był najgorszy czas no 16–17 lat byłam tłusta i pryszczata i w tym wszystkim byli ludzie, którym idzie, no w ogóle to był koszmar jako liceum, które dziś z wielkim rozrzewnieniem próbuję wspominać pamiętam jako pasmo udręki”.

Dla badanych kobiet nauka była priorytetem w życiu, nie doświadczały trudności w nauce, a wręcz edukacyjnych sukcesów (pierwsze doświadczenia sukcesu często pochodzą już z wczesnych lat edukacji). Można przypuszczać, iż nauka dawała badanym poczucie kontroli nad własnym życiem, zaspokajała potrzebę wyróżniania się.

Dla przykładu:

N3: „byłam w klasie najlepszą uczennicą i o tę pozycję walczyłam”.

N4: „nigdy nie miałam z nauką żadnych problemów, miałam świadectwo z czerwonym paskiem”.

N7: „w szkole podstawowej i liceum byłam najlepsza w swoim roczniku”.

N2: „w szkole jakoś sobie radziłam”.

N8: „był czas, kiedy najlepszych absolwentów kierowano na studia bez egzaminów, także jestem tą osobą, która nie zdawała egzaminów”.

Warto przypomnieć, iż badane doświadczyły sukcesów edukacyjnych, nie zawsze mając komfortowe warunki do nauki. Oprócz nauki wywiązywały się także z licznych obowiązków w obszarze życia rodzinnego. Poza zamiłowaniem związanym z formalnym procesem kształcenia wiele z badanych podejmowało aktywność prospołeczną (nie zawsze związaną z edukacją formalną). Realizowanie działań na licznych obszarach uczestnictwa społecznego, podejmowanie eksponowanych funkcji, jest wzorem, który utrzymuje się w przypadku kilku badanych kobiet do chwili obecnej.

Dla przykładu:

N5: „szkoła moja podstawowa to harcerstwo i szkoła średnia to harcerstwo, ale i w jednej, i drugiej szkole byłam przewodniczącą samorządu szkolnego (...) coś tam zawsze organizowałam coś próbowałam robić”.

N1: „zwidziłam przez dziesięć lat blisko całą Polskę, potem sama zresztą prowadziłam obozy”.

N1: „byłam przewodniczącą klasy”.

Relacje z osobami znaczącymi – nauczycielami „mistrzami”. Wyniki wielu badań empirycznych, jak opracowania teoretyczne wyraźnie wskazują, iż postrzeganie procesu kształcenia, stosunek do zdobywania wiedzy jest zapośredniczony przez relację z nauczycielami, wykładowcami. R. Jucks, L. Päuler-Kuppinger (2017) na podstawie zrealizowanych badań stawiają tezę, iż można dostrzec związek pomiędzy pozytywnym postrzeganiem przez jednostkę osoby nauczyciela a pozytywnym stosunkiem do uczenia się. Faktem jest, iż nauczyciele, a zwłaszcza ich zachowania dydaktyczne, wychowawcze, odgrywają istotną rolę w nabywaniu wiedzy przez uczniów i późniejszym kształtowaniu się postawy wobec uczenia się – w konsekwencji budzenia się zainteresowania nauką (Yun-Chen H., Shu-Hui L. 2016, Hardman J. 2016). Do podobnych wniosków

doszli R. Maulana, M. Opendakker, R. Bosker (2016), którzy na podstawie zrealizowanych przez siebie badań uznali, iż to, jak uczniowie postrzegają środowisko edukacyjne, a zwłaszcza zachowania nauczycieli (ten czynnik postrzegany jest jako ochraniający zainteresowanie i zaangażowanie w naukę ustawiczną) ma znaczenie dla kształtowania się poziomu motywacji w całościowej edukacji.

Wybrane treści badanych narracji wskazują, iż kobiety, które odniosły sukces zawodowy bardzo często nadają wyjątkowe znaczenie relacjom, które łączyły je z nauczycielami, wykładowcami. Jedna z badanych kobiet wyraża przekonanie, iż podjęła decyzję o wyborze studiów na skutek sugestii nauczycielki (N7: „wybrałam sobie biologię, ale później moja wychowawczyni mówi: wiesz co, dla ciebie to chyba byłyby dobre studia socjologiczne i rzeczywiście w końcu ostatecznie złożyłam dokumenty na socjologię”). Inna kobieta, podejmując decyzję o dalszym toku kształcenia również wzięła pod uwagę oczekiwania swojego nauczyciela fizyki, mimo że ostatecznie wybrała odmienny kierunek kształcenia (N1: „generalnie kończyłam klasę matematyczno-fizyczną (...), więc generalnie do końca trzeciej klasy liceum szłam na Politechnikę, mój fizyk był tego pewien”).

Jeden z fragmentów odkrywa przekonanie kolejnej narratorki o tym, iż wybór prawa jako kierunku kształcenia jest konsekwencją zaangażowania jednej z nauczycielek w realizację zajęć z wiedzy o społeczeństwie. Dzięki wzbogacaniu zajęć wycieczkami, stymulowaniu do samodzielnego myślenia, do samorozwoju, nauczycielce udało się rozbudzić zaciekawienie prawem, które ostatecznie przerodziło się w zainteresowanie formujące dalszy tok ścieżki edukacyjno-zawodowej badanej. W kontekście całości wypowiedzi wywnioskować można, iż ukształtowana w okresie liceum zaangażowana postawa wobec uczenia się, rozwijania się utrzymała się w życiu narratorki do chwili obecnej – taki sam wzór działania można dostrzec u innych badanych kobiet, które odniosły sukces zawodowy.

Dla przykładu:

N4: „wydaje mi się tutaj, że pewną rolę też na pewno odegrali nauczyciele, wydaje mi się, że zwłaszcza ta nauczycielka od WOS-u, która właśnie, no właśnie, poprzez swoje lekcje jakoś zaszczerpiła mi taką, takie dążenie do wiedzy (...), żeby nie poprzestawać na tym, co jest już znane, ale żeby samemu tę wiedzę skompletować, jeszcze uzupełnić, jakoś pogłębić i to właśnie takie zainteresowanie prawem właśnie wtedy się u mnie pojawiło i później się pogłębiało”.

W swoich narracjach badane zwracają uwagę na obecność „wspaniałych nauczycieli” na ich ścieżce edukacyjnej wykazujących zaangażowanie w proces nauczania, mających postawę prospołeczną. Z wypowiedzi narratorek wyłania się obraz nauczycieli tolerancyjnych, kompetentnych, przyjaznych, otwartych na relacje z uczniem czy studentem, ale jednocześnie wymagających (badane nadają pozytywne znaczenie partnerskim relacjom z wykładowcami, które jednak opierają się na poczuciu odpowiedzialności i wysokich wymaganiach).

Dla przykładu:

N3: „w późnym okresie szkoły podstawowej jak i liceum miałam co najmniej mogę powiedzieć trzy czwarte składu wspaniałych nauczycieli (...) i mogę powiedzieć, że zarówno wychowawczyni moja (...) była bardzo wymagająca, ale jednocześnie potrafiła kształtować nas no zawsze w takim kierunku kierowania się podstawowymi najważniejszymi wartościami...”.

N5: „od najmłodszych lat mnie tego zresztą uczono, ja miałam zawsze wspianiałych wychowawców, to byli ludzie, którzy mieli postawę społecznikowską”.

N6: „byli mentorami nie tylko zawodowymi, ale też moralnymi”.

N7: „ta socjologia się chyba wyróżniała na tle innych kierunków studiów (...) tam była niebywała otwartość, jeśli idzie o kontakty kadry ze studentami, nasze relacje były w dużym stopniu partnerskie (...) i też taka wolność taka otwartość, co nie znaczy, że wykładowcy jakoś nas rozpieszczali, że traktowali nas przyjaźnie (...) tam dość twardo nas traktowano”.

Badana nr 7 istotne znaczenie przypisuje relacji z nauczycielami w okresie studiów, która oparta była na partnerstwie. Na podstawie tego, iż akcentowała tego rodzaju relację na etapie studiów wyższych można podejrzewać, iż nauczyciele, których spotkała wcześniej wywierali na nią presję, wyznaczali ramy, których nie chciała zaakceptować. Najprawdopodobniej narratorka podejmowała walkę ze środowiskiem szkolnym o przesunięcie granicy dla swojej swobody i niezależności, za co spotykały ją negatywne konsekwencje, np. obniżona ocena ze sprawowania. Podobnych sytuacji doświadczyła inna z badanych kobiet (w jej przypadku środowisko szkolne również podjęło działania na rzecz ograniczania jej swobody w działaniu i sankcjonowało wykazywanie inicjatywy, wyrażanie własnego zdania).

Dla przykładu:

N7: „ja miałam często konflikty z nauczycielami (...) miałam czwórkę ze sprawowania (...) zostałam zawieszona w prawach ucznia”.

N1: „miałam dostateczny ze sprawowania (...) nie akceptowaliśmy nauczycieli, metod nauczania nauczycieli”.

Podsumowując, opisując relacje z nauczycielami, badane zwracają uwagę na ich stymulujący charakter (warto w tym miejscu odnieść się do uwag zawartych w opracowaniu L. Andre, E.M. van Vianen, T.D. Peetsm, 2017, którzy także zwracają uwagę na istnienie zależności pomiędzy intensywnym stymulowaniem jednostki przez rodziców, nauczycieli a wyższym poziomem motywacji do podejmowania aktywności edukacyjnej, koncentracją na nauce). Akcentują kwestię wymagań, jakie stawiali im nauczyciele, które nie ograniczały się tylko do procesu dydaktycznego. Nauczyciele wzmocniali u badanych motywację do nauki, stawiali wyzwania, uczyli pokonywania trudności. W relacje, choć niepozbawione konfliktów, wpisane jest partnerstwo, wzajemne zaufanie, tolerancja i życzliwość. Narratorki opisują nauczycieli jako zaangażowanych w proces nauczania, ale także interesujących się ich życiem pozaszkolnym. Badane głównie w nieformalnych relacjach z nauczycielami uczyły się funkcjonowania w grupie, w społeczeństwie.

Narratorki podkreślają i nadają pozytywne znaczenie takiej relacji z nauczycielami, jaką znały z domu rodzinnego. Akcentują więc jako istotne w relacjach z nauczycielami: stawianie wymagań, swobodę działania, kształtowanie odpowiedzialności za swoje decyzje.

Okoliczności wyboru kierunku studiów wyższych – rekonstrukcja węzłów struktur procesowych (odniesienie do teorii F. Schütze). Analiza literatury wskazuje, iż proces przejścia z poziomu szkoły średniej do wyższej to czas istotny biograficznie. Jest to czas, gdy w sprzyjających okolicznościach u jednostki rozwija się autonomiczny rodzaj motywacji do podejmowania aktywności edukacyjnej, który może

utrzymać się przez długi okres i sprzyjać uczestnictwu w edukacji ustawicznej na dalszych etapach rozwoju zawodowego (Kyndt E., Coertjens L., Daal T., Donche V., Gijbelts D., Petegem P., 2015).

W przebiegu ścieżek edukacyjnych badane wyraźnie akcentują progi przejścia pomiędzy poszczególnymi szczeblami kształcenia. Najistotniejszy okazuje się moment związany z koniecznością wyboru kierunku studiów lub podjęcia decyzji o dalszym toku kształcenia po ukończeniu szkoły średniej (wskazywać na to może chociażby obecność obszernych fragmentów narracyjnych, argumentacyjnych poświęconych tejże tematyce w wielu narracjach).

Wydaje się, iż badanym kobietom trudno było podjąć tak istotną decyzję, jaką jest wybór kierunku kształcenia. W związku z powyższym motywację do podjęcia studiów na określonym kierunku można określić jako przypadkową. Przynajmniej wyraża się w tym, że wybór kierunku studiów często nie był efektem racjonalnej decyzji, ale na przykład sugestii kogoś bliskiego: nauczyciela, przyjaciela, rodzica.

Dla przykładu:

N7: „nie ukrywam, że wybór studiów był trochę przypadkowy (...) wybór studiów socjologii był dosyć przypadkowy, ponieważ, jak mówiłam, z przymusami to jest trochę tak, że mogą studiować wszystko (...) tak trochę czasami człowiek nie wie, co ma wybrać (...) wybrałam sobie biologię (...) biochemię, ale później moja wychowawczyni mówi, wiesz co, dla ciebie to chyba byłyby dobre studia socjologiczne i rzeczywiście w końcu ostatecznie złożyłam dokumenty na socjologię (...) poszłam też trochę dlatego, że tam moja przyjaciółka uznała, że też będzie studiowała socjologię”.

Na podstawie analizy narracji zrekonstruować można również motywy typu negatywnego, np. podjęcie studiów na pedagogice z powodu niedostania się na psychologię czy podjęcie decyzji o studiach na kulturoznawstwie po załamaniu się instytucjonalnego wzoru przebiegu² zakładającego studia na medycynie (N6: „wybrałam sobie studia, ja miałam nawet epizod, że zdawałam na tę medycynę tak jak wszyscy, bo wydawało mi się, że mam zobowiązania wobec rodziców, ale to była jakaś porażka i wszystko zaczęłam od początku, to znaczy nie matematyka, fizyka, chemia tylko przedmioty humanistyczne, zupełnie inne podejście, wybrałam sobie kulturoznawstwo (...), wysłałam 4 aplikacje do 4 Uniwersytetów w Polsce z takim silnym postanowieniem, że który pierwszy odpisze to tam jadę, ja nie byłam wtedy w stanie ocenić jakiś różnic”) lub studia na geografii po uprzedniej, zakończonej porażką, próbie dostania się na historię, a także podjęcie kształcenia w „...pomaturalnym studium zawodowym, które no było związane z budownictwem...” – N5).

W jednej z narracji zidentyfikować można motywację typu instrumentalno-poznawczego. Jedna z badanych kobiet w chwili, w której musiała podjąć decyzję o wyborze studiów miała ukształtowane już zainteresowania. Podejmując studia,

² *Wzorce instytucjonalne przebiegu życia* to sekwencje biograficzne, dla których charakterystyczne jest to, że jednostka zorientowana jest na realizację normatywnych oczekiwań instytucjonalnych, a także społecznych (na przykład normy i oczekiwania szkoły, rodziny, grup rówieśniczych orientują przebieg życia jednostki) (Prawda 1989, s. 84–86, Kaźmierska 1996, s. 42–43, Rokuszewska-Pawełek 2002, Jakob 2003, s. 118–119, Malec 2008, s. 114–117 i inni).

chciała rozwijać się w dziedzinach, które ją fascynowały, ale jednocześnie spełnić oczekiwania rodziny – zwłaszcza ojca.

N3: „mój ojciec zawsze mówił matematyka jest królową nauk, to ja przywiązywałam do tego wielką wagę (...) [sekwencja, która może wskazywać na obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu w procesie podejmowania decyzji] moi rodzice kładli wielki nacisk na naukę języka niemieckiego i języka rosyjskiego, bo uważali, że trzeba znać języki sąsiadów, ja byłam od najmłodszych lat uczona w domu tych języków (...) [kolejna sekwencja, która może wskazywać na obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu w procesie podejmowania decyzji], ja z wyboru wybrałam ekonomię i bardzo chciałam, ponieważ łączyłam matematykę, znajomość języków obcych i uważałam, że to daje tę możliwość”.

Poniżej zaprezentowane zostaną okoliczności wyboru studiów jako przykłady sytuacji trudnej. Postaram się odtworzyć warunki, jakie temu wyborowi towarzyszyły. Warunki ujęte zostaną z perspektywy opisu struktur procesowych. Jest to prawdopodobny układ struktur procesowych w momencie przełomowym dla biografii edukacyjnych badanych kobiet, tj. w chwili konieczności podjęcia decyzji o toku kształcenia po ukończeniu nauki w szkole średniej.

W jednej z poddanych analizie narracji w sekwencjach biografii z tego okresu tkwi najprawdopodobniej „węzeł” struktur procesowych. Jako pierwszy dzięki aktywności wewnętrznej narratorki złamał się instytucjonalny wzór przebiegu. Badana starała się spełnić oczekiwania nauczyciela fizyki i być konsekwentna w obliczu uprzednio dokonanego wyboru profilu klasy (profil matematyczno-fizyczny).

N1: „generalnie do końca trzeciej klasy liceum szłam na Politechnikę, mój fizyk był tego pewien, dopóki się nie zastanowiłam, to jest właśnie ten element, kiedy ktoś, gdy mówię stop na inne wpływy tak, że ktoś powinien się zastanowić, czego ja chcę, no tak, bo jak tu jesteś, to powinnaś iść na Politechnikę, tylko że maszyny mnie w ogóle nie interesowały”.

Na skutek zadziałania czynników zewnętrznych, jak i refleksji, złamał się intencjonalny plan działania badanej, narratorka nie dostała się na wybrane przez siebie studia, uzyskując zbyt małą liczbę punktów.

N1: „mnie interesują ludzie (...), a zupełnie nie interesują mnie śrubki, wykresy, maszyny, (...) zdawałam na psychologię i tutaj spotkał mnie pierwszy element, byłam podobnie jak Anka piąta czy szósta pod kreską „.

W tym okresie swą obecność zaznaczył także instytucjonalny wzór przebiegu, który pomimo walki badanej przetrwał i ostatecznie przekuł się w biograficzny plan działania (badana została pedagogiem, realizując swą aktywność zawodową, naucza, wychowuje, mimo że zarzekała się, iż nigdy nie zostanie nauczycielką).

N1: „moja mama była nauczycielką (...) sobie przyrzekałam, że nie będę nauczycielką (...) zarzekałam się bardzo, że **w życiu** nie zostanę nauczycielką, tak jak moja mama, bo wiedziałam, czym to pachnie i oczywiście pokrętnie”.

N1: „musiała mieć plan na to, co robić z trójką dzieci, jak je wykształcić i w ogóle mieć pomysł na ich wykształcenie”.

W życiu innej badanej wybór kierunku studiów najprawdopodobniej nie był kwestią problematyczną. Narratorka od zawsze miała „zadatki na nauczycielkę, uczyła lalki miśki i różne tam... dzieci na podwórku i na pewno był taki zadatek na nauczyciela”, uprawiała grę w kosza, więc skończyła Akademię Wychowania Fizycznego i została nauczycielką w-fu.

W jednej z narracji w omawianym okresie dostrzegam oddziaływanie dwóch instytucjonalnych wzorów przebiegu, które ostatecznie przekuły się w biograficzny plan działania³.

N3: „mój ojciec zawsze mówił: matematyka jest królową nauk, to ja przywiązywałam do tego wielką wagę” – w wypowiedzi zaznacza się obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu.

N3: „w okresie szkoły podstawowej chodziłam na prywatne lekcje języka niemieckiego, zwłaszcza później angielskiego, także kwestia języków obcych i czytanie książek najbardziej mnie kształtowały...” – w wypowiedzi zaznacza się obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu.

N3: „wybrałam ekonomię i bardzo chciałam, ponieważ łączyłam matematykę, znajomość języków obcych i uważałam, że to daje tę możliwość”.

Później badana związała swoje życie zawodowe z ekonomią i stosunkami międzynarodowymi.

W życiu jednej z badanych kobiet wybór studiów był kwestią przypadku. Badana podjęła co najmniej 3 różne plany działania, które najprawdopodobniej wiązały się z obecnością struktury instytucjonalnego wzoru przebiegu (Narratorka podejmując decyzję o podjęciu kształcenia na uczelni wyższej na jakimkolwiek kierunku studiów odczuwała potrzebę spełnienia oczekiwań rodziny).

N4: „stwierdziłam, że chyba będę startować na prawo (...) i jeszcze zdawałam na międzynarodowe stosunki polityczne i filologię angielską”.

W przypadku kolejnej narracji po załamaniu się instytucjonalnego wzoru przebiegu badana podjęła biograficzny plan działania.

N6: „wybrałam sobie studia ja miałam nawet epizod, że zdawałam na tę medycynę tak jak wszyscy, bo wydawało mi się, że mam zobowiązania wobec rodziców i wszystko zaczęłam od początku (...) zupełnie inne podejście – wybrałam sobie kulturoznawstwo”

Instytucjonalny wzór przebiegu
Plan działania

W przypadku innej z badanych kobiet wybór kierunku studiów był także kwestią przypadku, najprawdopodobniej decyzja w tym zakresie zapadła na skutek sugestii „znaczącego innego”. Następnie stała się podstawą dla ukonstytuowania się biograficznego planu działania („moja wychowawczyni mówi dla ciebie to byłyby dobre studia socjologiczne i rzeczywiście w końcu złożyłam dokumenty na socjologię”).

W przypadku jednej z narracji można także dostrzec obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu życia („zostałam skierowana... mnie skierowano na ekonomię”).

Kończąc omówienie przełomowego okresu w życiu badanych kobiet, warto zasygnalizować, iż mocno akcentowanymi w narracjach sekwencjami są te, które przywołują sytuacje egzaminów (w tym egzaminu wstępnego na studia). Kilka narratorek

³ *Biograficzne plany/schematy działania* to struktura odzwierciedlająca projekt biograficzny jednostki. Projekt ten może być mniej lub bardziej sprecyzowany. Charakterystyczne jest jednak to, że jednostka podejmuje działanie, które wcześniej zaplanowała. Może również zdarzyć się, że to zewnętrzne okoliczności wymuszają na niej podjęcie nowej aktywności, poprzez co jednostka dokonuje zmian w swoim dotychczasowym życiu. Często w sposób nieintencjonalny. Istotne jest, iż jednostka nie działa pod wpływem przymusu, ale wybiera kierunek działania. Biograficzny plan działania wiąże się z realizacją zamierzeń. Specyficznym rodzajem schematu biograficznego jest „zamiar spróbowania czegoś od nowa” (Prawda 1989, s. 86).

niezwykle detalicznie omawia przebieg egzaminów czy toku studiów. Przyrost aktywności narracyjnej właśnie w tym miejscu świadczyć może o tym, że był to dla narratorki istotny moment.

Dla przykładu:

N6: „było coś, co zadecydowało o tym wszystkim (...), ja mam wrażenie, że są pewne rzeczy, które idą poza nami, my nie mamy na nie wpływu, bo na egzaminie dostałam jakieś tam liczne pytania (...) bieżąca wiedza miała takie znaczenie, bym powiedziała czy ktoś w ogóle jest w stanie coś wchłonąć w siebie (...) i mi zadał pan profesor twórca tego kierunku pytanie (...) proszę podać gatunki i rodzaje literackie, no to mówię liryka, epika, dramat (...), aa reportaż czy to jest gatunek stary czy nowy, na co ja mówię stary stary? no a jaki zna pani stary reportaż, a ja odpowiedziałam Dekameron a on powiedział dziękuję tak”.

W powyżej zamieszczonym fragmencie badana przywołuje sytuację egzaminu wstępnego na studia. Ton wypowiedzi wskazuje, iż towarzyszyły jej wtedy silne emocje. Badana wierzy nawet w obecność sił nadprzyrodzonych, które według niej zeterminowały przebieg sytuacji egzaminacyjnej.

Zakończenie. Podsumowując, w niniejszym tekście scharakteryzowałam, odnosząc się do zgromadzonego materiału empirycznego, wybrane czynniki, które potencjalnie mogą mieć wpływ na przebieg ścieżek edukacyjnych kobiet, które odniosły sukces zawodowy – i najprawdopodobniej przyczyniły się do ukształtowania aktywnej postawy wobec własnych potrzeb edukacyjnych, w konsekwencji pozytywnego stosunku do podejmowania aktywności związanej z ustawiczną edukacją zawodową. Rozważania w niniejszym tekście skoncentrowały się głównie na dwóch najistotniejszych, zdaniem autorki, typach doświadczeń związanych z przebiegiem procesu kształcenia: doświadczenia z okresu przejścia z poziomu szkoły średniej do wyższej oraz doświadczenia związane z relacjami z nauczycielami. Podjęta w artykule tematyka i problemy zaprezentowane zostały w takim zakresie, w jakim umożliwił to zgromadzony materiał empiryczny o charakterze jakościowym. Myślę, iż w Polsce jest to obszar jeszcze nieeksplorowany badawczo w szerokim zakresie. Jestem jednak przekonana o kluczowej roli doświadczeń z wczesnych etapów kształcenia dla kształtowania się aktywnej postawy edukacyjnej człowieka i sądzę, iż warto poddać ten obszar szeroko zakrojonym badaniom naukowym z wykorzystaniem różnych metod i technik.

Bibliografia

1. Andre L., Annelies E.M. van Vianen, Thea T.D. Peetsma, *Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career*, Learning and Individual Differences, Volume 59, October, 2017.
2. Friebel H., *Educational biographies in Germany: From secondary school general education to lifelong learning?*, Australian Journal of Adult Learning, Vol 54, Issue 2, 2014.
3. Hardman J., *Tutor–student interaction in seminar teaching: Implications for professional development*, Active Learning in Higher Education, Vol 17, Issue 1, 2016.
4. Hibbert P., Beech N., Siedlok F., *Leadership Formation: Interpreting Experience*, Academy of Management Learning & Education (2017): amle-2015.

5. Jucks R., Päuler-Kuppinger L., *Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains*, *Active Learning in Higher Education*, Vol 18, Issue 1, 2017.
6. Knipprath H., De Rick K., *How Social and Human Capital Predict Participation in Lifelong Learning A Longitudinal Data Analysis*, *Adult Education Quarterly*, Vol 65, Issue 1, 2015.
7. Kyndt E., Coertjens L., Daal T., Donche V., Gijbelts D., Petegem P., *The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study*, *Learning and Individual Differences*, Volume 39, April 2015.
8. Maulana R., Opendakker M., Bosker R., *Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year*, *Learning and Individual Differences* Volume 50, 2016.
9. Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych. Fritza Schütze)*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 4, 1989.
10. Schütze F., *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*. In Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger & Manfred Stosberg (Eds.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (pp. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 1981.
11. Schütze F., *Biographieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis*, 3, 283–293, 1983.
12. Yun-Chen H., Shu-Hui L. (2016), *Examining charisma in relation to students' interest in learning*, *Active Learning in Higher Education*, Vol. 17, Issue 2, 2016.

dr Ewa KOS

Uniwersytet Łódzki

Katedra Badań Edukacyjnych

ewakos@uni.lodz.pl

Education and the work situation: analysis based on surveys of entrepreneurs and employees

Wykształcenie a sytuacja pracy: analiza
na podstawie badań przedsiębiorców i pracowników

Key words: education, work situation, economic activity, entrepreneurs, employees.

Słowa kluczowe: wykształcenie, sytuacja pracy, działalność gospodarcza, przedsiębiorcy, pracownicy.

Streszczenie. Celem artykułu jest analiza roli wykształcenia w kształtowaniu sytuacji pracy. Przedmiotowa sytuacja pracy występuje tu w dwóch ujęciach: indywidualnej działalności gospodarczej i pracy najemnej. Jako materiał źródłowy posłużyły rezultaty badań surveyowych zrealizowanych w latach 2002–2012 na terenie województwa lubelskiego. Objęto nimi osoby prowadzące działalność gospodarczą w skali mikro- i małych firm, określane też mianem przedsiębiorców (pierwszy projekt – 739 respondentów; drugi – 652) oraz pracowników (359). W koncepcjach tych badań zastosowano zbliżone ujęcia teoretyczne i metodologiczne, dokonano także replikacji wskaźników. Stanowi to podstawę analizy porównawczej, w ramach której zestawiono wyniki badań wykonanych w różnych zbiorowościach. Uwzględnione zostały wybrane aspekty relacji zachodzących między wykształceniem i szeroko rozumianą sytuacją pracy jednostek. Szczególna uwaga została poświęcona takim zagadnieniom, jak: decyzje edukacyjne i zawodowe, oczekiwania wobec wykonywanej pracy, aktywność w zakresie kształcenia i podwyższania kwalifikacji, ocena przydatności wykształcenia we własnej pracy i na rynku pracy. Analiza wykazała, że zasadnicze znaczenie w projektowaniu sytuacji pracy, tak w wypadku przedsiębiorców, jak i pracowników najemnych, miały zasoby w postaci wykształcenia (poziom, typ, rodzaj) i przygotowania zawodowego. Pomimo wielu podobieństw, które wystąpiły w zakresie przekonań na temat pracy i wykształcenia, stwierdzono także istotne różnice. Posiadane wykształcenie łączyło się ze złożonym zestawem cech, ale w zależności od sytuacji pracy miał on swoistą strukturę. W wypadku przedsiębiorców w skład tego zbioru wchodziły głównie właściwości związane z wykonywaniem pracy i umiejętnościami wykorzystania wykształcenia w praktyce, natomiast w przypadku pracowników najemnych z kształceniem i podwyższaniem kwalifikacji (w ujęciu formalnym). Były to odmienne strategie realizacji potencjału wykształcenia w sferze pracy.

Introduction. In the literature on the subject matter, the issues of one's own business activities are usually discussed in two different perspectives. The first refers to the aspects of the establishing and operating of business entities, and the second to the paradigm of entrepreneur and the notion of entrepreneurship (cf. Schumpeter 1960; Drucker 1992; Knight 2012). While characterising the research approaches to the concept of work, viewed as the basis for shaping and implementing entrepreneurial

values, reference is often made to the studies by M. Weber (1994) and P. F. Drucker (cf. 1992, 1998). According to Drucker, entrepreneurship is a personal trait, although it involves behaviour patterns. It consists of creating new and innovative things, seeking changes and transformations, and taking the opportunities emerging in the market. Operational efficiency can stem from the utilisation of various personal resources which are shaped throughout the educational process, owing to new working experiences, especially when gained through hard and systematic work (Drucker 1994: 13, 34–39).

At present, a large number of studies focus on self-employment or own-account work. Emphasis is placed on the co-existence of two complementary approaches. The first, typical of economics, defines self-employment as the commencement of business activities at one's own risk and responsibility, along with the inherent civil-law obligations; a means of avoiding unemployment; and an alternative method of earning profits under one's own rules and means. The second approach appears closer to sociology, highlighting the aspects of finding one's own place within the social structure, social identification and identity bases, and satisfaction with one's own activities and abilities to use one's own predispositions under certain social conditions (Matusiak 2006: 106). Self-employment is treated as a way of both combatting unemployment and increasing the chances of creating new jobs, and as “[...] a manifestation of an entrepreneurial attitude oriented towards business activity providing an individual with an opportunity to earn income” (Drozdowski, Matczak 2004: 5). One can also distinguish two strategies of self-employment, i.e. oriented towards self-fulfilment and focused on professional survival, the latter indicating the readiness to accept employment outside one's own enterprise (Kryńska 2007: 63). At the same time, the literature emphasises the existence of numerous conventions in defining and classifying the population conducting business activities, exposing the lack of any statutory definition of self-employment, along with discrepancies between the legal doctrine and other sciences (cf. Kraśnicka 2002; Dominiak 2005; Duraj 2007).

The concepts of the author's studies are mainly based on the theory of work, though the notions of entrepreneur and entrepreneurship are also considered of major importance. Given the character of the population in question, being dominated by owners of micro- and small enterprises, these issues display the specificities of both a theoretical and a methodological nature¹. Despite certain reservations, the article uses the term *entrepreneur*, which refers both to business activities (even on the micro scale) and to the significance of personal qualities and an entrepreneurial attitude to one's work situation. For occupationally active people, the establishing of their own business constitutes one of the possible work situations, the others including hired work (performing work for an employer in lieu of remuneration) and unemployment. The aim of this article is to analyse the role of education in the process of developing the strategies of labour-market activities, and in particular in shaping the work situation. The work situation is presented from two perspectives, one of which involves commencing business activities and the other – undertaking work as an employee.

¹ See: Jezior 2009.

In line with the definition adopted, work means “[...] any activity performed on purpose, leading to the satisfaction of certain human needs, exhibiting social dignity [...], and assigning a specific position in society to the individuals or the groups performing such work” (Szczepański 1961: 171). The article also uses the term work situation, which is understood as one's working conditions, together with professional orientations, the perception of one's own professional role, and work satisfaction (Janicka 1997: 17).

As in the pedagogy of work, education is understood as “[...] the outcome of the educational and self-education process –in both the general and specific fields” (Okoń 2001: 453). Educational level is determined in relation to completing education in a given type of school. Considering the subject matter of the studies and analyses, and the population in question, special attention has been paid to the category of people with higher education.

Research methodology and population description. The source material included results obtained from a series of empirical studies conducted between 2002 and 2012 in the Lubelskie Voivodeship. These employed similar conceptual and methodological bases, and involved index replication, thus allowing a comparative analysis. The author's own studies were conducted in the Institute of Sociology at Maria Curie-Skłodowska University, mainly as part of two projects addressed to people conducting business activities. Random samples were prepared by the Statistical Office in Lublin, based on the REGON register. The first project (referred to as P1), implemented between 2002 and 2003, covered a sample of 600 units, and the second (P2), implemented between 2010 and 2012, a sample of 1100 units. In the course of the work, many difficulties were encountered, such as incorrect addresses, invalid data and refusals to participate in the surveys, which necessitated the use of supplementary samples. The third project (P3) was implemented in 2004 among employees (mainly from the Biała Podlaska District). All these were survey projects, with data being collected by means of questionnaire interviews and circulated questionnaires. The years of the field-data collection are indicated in the survey-result description (Table 1).

Table 1. The general characteristics of the populations surveyed (%)

Features and categories		Employees	Entrepreneurs	
		2004 N = 359	2002–2003 N = 739	2011 N = 652
Gender	Female	61.2	43.8	51.4
	Male	38.8	56.2	48.6
Age	Up to 24 years	6.8	5.5	2.4
	25–34 years	47.6	32.5	24.6
	35–44 years	25.1	27.6	29.7
	45–54 years	17.1	28.2	23.4
	55 years or more	3.4	6.2	19.9
Educational level	Basic vocational (or primary)	7.6	13.6	8.6
	Secondary or upper-secondary	42.8	57.0	40.7
	Higher (including BA degree)	49.6	29.4	50.9 (12.8)

Among the people conducting business activities, the largest category was formed by sole traders: P1 – 38.3%; P2 – 54.1%. The total proportion of entities employing up to five people (including the owner) was 84.7% in P1 and to 89.8% in P2. Based on the surveys conducted in other regions of Poland, similar characteristics of the population in question are generally obtained. The prevalence of men, medium-age workers and people with higher education is emphasised (cf. Jazwińska 1999; Kozek, Mielczarek 2000; Matusiak 2006).

The educational level as the work-preparation basis. Despite the time-lapse between the two survey projects in question, the diverse character of the population, the socio-economic changes taking place in Poland, and the revaluations in the fields of labour and education, similar structures of education-related decisions were found (Table 2). The principal role was played by individual factors (including interests, talents and predispositions), and by micro-social factors dominated by subjective and environmental measures of the attractiveness of various educational fields. Pragmatic attitudes and decisions taking into account actual career prospects were declared much less frequently.

Table 2. The motivations behind choosing a certain study major/vocation – a comparative compilation (%)

Response categories	Employees	Entrepreneurs	
	2004	2002–2003	2011
	N = 263	N = 629	N = 551
Interests and passions	60.5	54.4	61.3
Prospects of finding a job easily	24.7	20.8	20.5
Good salary prospects	24.5	20.7	18.0
Coincidence	14.5	17.5	15.4
Family traditions	8.8	12.4	11.6
High prestige	17.5	12.2	12.5
Influence of parents or family	6.8	11.0	8.7
No specific reason, some decision had to be made	8.4	10.7	10.5
Doing what one's friends do	5.3	9.4	6.7
Profession's being easy to train for	8.4	9.1	5.3
Limited educational requirements	0.8	1.8	*
Other reasons	4.9	3.3	2.9

Notes: The data do not add up to 100%, because up to three response categories could be selected (missing data was not included in the calculation).

*A different category was used, i.e. preparing for business activities (15.1%).

The analysis showed the existence of two primary types in the assessment of the value of education and perceiving its relationship to work. One type related to individuals who were more focused on the features of the educational process and obtaining

knowledge in a given field. In this approach, the significance of education was more frequently referred to knowledge acquisition, the teaching process and the functions of educational institutions, including higher-education institutions, than to economic conditions or labour-market requirements. In the second type, the context was the sphere of work and the basis for decisions was formed by expectations relating to the allocative functions of education. It should be emphasised that these decisions were examined retrospectively, which in the case of some individuals could mean a perspective of over ten years or several decades. With added experience, this resulted in a modified perception of the situation. In addition to the types mentioned, a number of different motivation types were also present. These were not always opposite to one another, and were internally diversified. The predominant orientation towards self-fulfilment was heterogeneous, and was found in individuals with various educational paths (profiles, majors).

In developing one's situation of work, primary importance was ascribed to education and professional qualifications, but these concepts differed in terms of convictions and actions. Personal and micro-social resources were considered the most important factors for preparing a person to conduct economic activities. These included knowledge gathered at various stages of education and in the previous job (P1 – 34.8%; P2 – 35.7%), intuition (30.2%; 30.4%), self-education (30.3%; 26.6%), and the support of the family and friends (31.2%; 30.2%). In the context of self-employment experience, the key importance in shaping one's professional situation was ascribed to attitudes and dedication, while achieving success was mainly connected with high-quality work, conscientiousness and professional reliability (P1, P2). In the case of entrepreneurs (P1, P2) the features of the work situation were connected with education – the higher the level of education (and when it was technical, medical, legal or economic), the higher the probability that a person would be the head of a larger company with good results on the market, which is seeking development opportunities (e.g. innovation, technological or technical improvement, increased employment). It should be noted that business-consultancy services were used relatively rarely (P1 – 30.5%; P2 – 22.8%) and participation in courses and training sessions was mainly determined by the specific industry or the statutory requirements applicable to the given profession. Distancing oneself from institutional support was explained by difficulties in financing the learning process, but also by the lack of learning needs, and by independence and self-education, as well as having the sufficient qualifications. In the case of employed individuals (P3) a connection between education and the work situation was also present – the higher the level of education, the higher the positions held at work and the employment rate.

Education as an element of the work situation. Establishing the features of a good or rewarding job is useful both for describing employee expectations and as a context for the role of education in shaping the work situation (Table 3). In spite of the diversity of the examined populations and the heterogeneous forms of measurement, recurring sets of features were obtained again. Work organisation, remuneration, employment stability, and work atmosphere were the most popular.

Table 3. The features of a good/rewarding job – expectations and assessment (%)

Response categories	Employees	Entrepreneurs		
	2004	2002–2003	2011	
	N = 355	N = 732	N = 644	N = 653
1	2	3	4	5
Good organisation of work	81.1	73.9	33.9	29.5
High salary potential	70.3	69.6	54.7	14.9
Job certainty	71.7	65.5	20.0	25.7
Personal satisfaction from work	70.5	64.1	*	41.5
Good atmosphere among employees	82.3	64.0	34.5	23.2
Self-reliance, responsibility	53.0	59.2	61.2	76.3
Healthy working conditions	63.0	57.8	7.0	24.0
Low stress levels	60.6	51.1	23.8	13.7
Good technical equipment	49.7	48.4	8.1	18.6
Opportunities for skills improvement	48.4	42.7	24.1	16.7
Meeting other people	39.2	41.3	27.5	57.4
Appropriate assessment of employee performance	56.0	39.5	6.1	11.2
Promotion opportunities	34.6	31.6	7.3	2.4
Interesting and varied tasks	27.3	28.4	16.6	18.2
Normalised working hours	44.9	25.5	11.6	19.9
Work in the field one has been educated for	22.2	20.9	11.8	31.5

Notes: Columns 2 and 3 specify the percentages of respondents who considered a given feature as very important at work (on a five-grade scale). Column 4 contains data on work satisfaction (multiple-choice questions with selection limited to 4 categories). The last column shows the percentages of respondents who assigned to their job the highest grade (on a five-grade scale). *This category was absent (the question was about work satisfaction).

The most frequently expressed work expectations were almost universally held. This is also evidenced by the small range of correlations found in the analysis which used independent variables (e.g. education, type of profession, gender). However, there was a recurring correlation between the level of education and the number of respondents who chose such aspects as self-reliance, interesting tasks, and satisfaction, while salaries and employment were less common answers (P1, P2, P3). The feature which shows the connection between the sphere of work and the sphere of education was also associated with the level of education: in P1 and P2 statistically significant differences were found in the assessment of importance of this feature (Table 4).

Table 4. The importance of the feature of a good job: opportunities for skills improvement and training according to the level of education

The surveyed population	Education			<i>F</i>
	Basic vocational	Secondary	Higher	
Entrepreneurs 2003–2003 (N = 735)	3.87	4.07	4.34	10.14
Employees 2004 (N = 353)	3.68	4.34	4.47	14.21

Notes: Arithmetic means of grades are provided; $p < 0.0001$.

On the basis of all the described research projects it was found that the higher the educational level, the better an individual was positioned on the labour market. The analysis showed a number of unexpected trends, however. On the one hand, the respondents were in favour of the meritocratisation of the social order, and accepted the relationship between education and the chances of being offered attractive job positions and high salaries. There was also a readiness to bear the costs of lost investments as a result of retraining or changing the workplace. On the other hand, the condition of performing the job one was educated for was only rarely included in the set of the most important features of a good job. Furthermore, obtaining new knowledge and skills was among the work objectives which were rarely mentioned (P1 – 22.6%; P2 – 14.7%; P3 – 32.2%)². Nevertheless, information about currently participating in courses to improve one's skills and qualifications was relatively frequent (P1 – 19.0%; P2 – 37.0%; P3 – 34.1%), as were declarations that respondents wished to participate in such courses in the future (P1 – 23.9%; P2 – 31.9%; P3 – 37.9%). Another observed rule was that being active in learning and skills improvement was connected with the respondent's level of education – the higher it was, the higher the probability of engaging in such activities: P1 0.20; P2 0.23; P3 0.22 (Cramer's V , $p < 0.001$). Among respondents who had completed higher education, this percentage exceeded 40%, and was several times higher than for the category of respondents with basic vocational education.

A detailed analysis revealed a number of significant regularities. Firstly, the comparison of the activity level in the sphere of education, including life-long learning, revealed differences between the individual categories of respondents. At the same time, the influence of such variables as educational level and professional resources reduced the clarity of these differences in the case of different work situations. Secondly, the key issue relates to the role ascribed to the educational level, especially in the context of the tools used for the favourable allocation of individuals on the labour market. Entrepreneurs saw progress in economic activities and success in business mainly as the result of personal involvement and diligence, self-education and obtaining "practical" knowledge. This connection between a business's fate and the work potential of its owner allowed the better adjustment of the educational level to the working conditions, and, as a consequence, affected the assessment of the factors decisive for this work situation. Thirdly, this supported the conviction that the chosen career path was right. Although there was a variety of reasons for establishing one's own business, such as self-fulfilment and defensive strategies (staying on the labour market, avoiding unemployment), only one in ten respondents preferred being an employee in the question about employment prospects (P2). To a certain degree, these opinions resulted from the awareness of the difficult conditions on the labour market. The analysis demonstrated, however, that the crucial aspect of accepting one's current job (features, conditions) were again the respondent's individual resources. The inclination to continue economic activities increased with the assessment of usefulness of one's education (0.17) and one's chances on the labour market (0.18) (Cramer's V , $p <$

² The question related to the goals the respondents would like to achieve through their work.

0.001). There are a number of arguments in favour of the conclusion that opinions on the usefulness of one's education and the basis for professional and business achievement had a special significance depending on the respondent category. Usually those respondents were self-employed, not people who employed others. In the surveys of employees, the clarity of forming strategies based on own resources was weaker, and their effectiveness was more often seen in the context of the influence of external factors, such as labour-market conditions, employer requirements, and the type of job offers.

Table 5. The assessments of the usefulness of education and the chances of being offered a job according to educational level – Entrepreneurs 2011 (data in %)³

Item	The usefulness of education (grades)						The chances to work outside your own company (grade)		
	In your own company			On the labour market					
Education	N = 629; R = 0.12; <i>p</i> < 0.05			N = 548; R = 0.14; <i>p</i> < 0.01			N = 632; R = 0.19; <i>p</i> < 0.0001		
	small	average	high	small	average	high	small	average	high
Basic vocational	26.4	17.0	56.6	27.3	38.6	34.1	46.3	27.8	25.9
Secondary	32.0	20.0	48.0	39.9	31.7	28.4	40.4	30.2	29.4
Higher	21.5	15.6	62.9	24.7	33.1	42.2	23.5	33.8	42.7

Notes: The table consists of three cross tables; Spearman's *R* was specified (missing data was not taken into consideration). The questions used a five-grade scale, which was reduced to a three-grade scale for the purposes of the analysis.

The comparative analysis, which involved the results of surveys carried out in various populations, led to the conclusion that resources, which included education (level, type, form) and professional skills, were the key factor in planning the work situation. In the case of economic activity, this often formed its objective basis. In the context of experience and "years in the business", the attitudes and predispositions which were seen as the key elements in qualifications needed to run one's own business were assigned high grades. Entrepreneurs more often saw success as resulting from high-quality work, reliability and conscientiousness, than from formal education. In spite of the indicated differences, the surveyed populations showed a similar (and nearly universal) level of work satisfaction: P1 – 86.6%; P2 – 82.5%; P3 – 85.2%.

Conclusions. The comparative analysis of the obtained results demonstrated that there were complex relationships between education and the work situation of both entrepreneurs and employees. At the stage of making educational decisions and functions ascribed to education and its effects, the visibility of these relationships was relatively low. As for the type of work situation, it was connected with the various assessments of the role of education on the labour market and its usefulness in the current job, and implied different attitudes to taking up successive stages of education and skills improvement. In the case of employees this was often formalised, and learning

³ These variables were not determined for P1. The respondents were asked about having a job related to their education. The percentages of affirmative responses according to educational level were as follows: basic vocational – 25.5%; secondary – 30.9%; higher – 51.1% (N = 723; Cramer's *V* = 0.12; *p* < 0.001).

was seen as a condition of planning and achieving the work situation and an investment which improves one's employment prospects. In the case of entrepreneurs, the features or conditions of being self-employed largely resulted from the respondent's educational level. Although its usefulness was recognised, the key resources to develop this work situation included the methods of carrying out tasks, dedication, the ability to put knowledge and education into practice, experience in business, and self-education. A comparison of the said work situations leads to the conclusion that the obtained differences were more a matter of focus and perspective in assigning grades and spotting opportunities to capitalise on the resources held, including education, than of different meanings and actual usefulness of resources in work.

Bibliography

1. Dominiak P., *Sektor MSP we współczesnej gospodarce*, PWN, Warszawa 2005.
2. Drozdowski R., Matczak P., *Samozatrudnienie. Analiza wyników badań*, PARP, Radom 2004.
3. Drucker P.F., *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE [*Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*], Warszawa 1992.
4. Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, „Nowoczesność” [*Effective executive*], Kraków 1994.
5. Drucker P.F., *Praktyka zarządzania*, Wyd. AE [*The Practice of Management*], Kraków 1998.
6. Duraj T., *Prawna perspektywa pracy na własny rachunek*, [w:] E. Kryńska (red.), *Praca na własny rachunek – determinanty i implikacje*, IPISS, Warszawa 2007.
7. Janicka K., *Sytuacja pracy a struktura społeczna. W poszukiwaniu nowego wymiaru pozycji społeczno-zawodowej*, IFiS PAN, Warszawa 1997.
8. Jaźwińska E., *Przedsiębiorcy na tle innych grup społeczno-zawodowych w Polsce*, [w:] E. Jaźwińska, A. Żuk-Iwanowska (red.), *Przedsiębiorcy jako grupa społeczna*, Polska Fundacja Promocji i Rozwoju MSP, Warszawa 1999.
9. Jezior J., *Społeczno-kulturowe i rynkowe czynniki kształtowania sytuacji pracy przedsiębiorców. Na podstawie badań małych firm w województwie lubelskim*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
10. Knight F., *Risk, Uncertainty and Profit*, Mineola, New York: Dover Publications, INC, 2012.
11. Kozek W., Mielczarek P., *Opinie przedsiębiorców sektora MSP o prowadzeniu działalności gospodarczej*, Polska Fundacja Promocji i Rozwoju MSP, Warszawa 2000.
12. Kraśnicka T., *Koncepcja rozwoju przedsiębiorczości ekonomicznej i pozaekonomicznej*, Wyd. AE, Katowice 2002.
13. Kryńska E., *Samozatrudnienie w krajach wysoko rozwiniętych*, E. Kryńska (red.), *Praca na własny rachunek – determinanty i implikacje*, IPISS, Warszawa 2007.
14. Matusiak K.B., *Rozwój systemów wsparcia przedsiębiorczości – przesłanki, polityka, instytucje*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom – Łódź 2006.
15. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
16. Schumpeter J., *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN [*The Theory of Economic Development*], Warszawa 1960.
17. Szczepański J., *Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii pracy*, [w:] B. Biegeleisen-Zelazowski, T. Tomaszewski, A. Sarapata, J. Rosner (red.), *Jak pracuje człowiek. Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów*, KiW, Warszawa 1961.
18. Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Wyd. TEST [*Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*], Lublin 1994.

dr Jagoda JEZIOR¹, dr Jarosław CHMIELEWSKI²

¹ Maria Curie-Skłodowska University, Institute of Sociology in Lublin

² Institute of Environmental Protection-National Research in Warszawa
j.jezior@poczta.umcs.lublin.pl

Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych na rynku pracy w Niemczech, Polsce, Portugalii

The model for professional qualifications recognition on the labour market in Germany, Poland and Portugal

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, model, samoocena umiejętności zawodowych, zawód, elektryk, mechanik pojazdów samochodowych, europejski rynek pracy.

Key words: professional competences, model, self-assessment of professional skills, profession, electrician, motor vehicle mechanic, European labor market.

Abstract. A model for recognition of professional qualifications in the professions of electrician and motor vehicle mechanic for the needs of their transfer on the European labour market in Germany, Poland and Portugal is a response to the need for recognition and comparison of professional competences in the professions mentioned above. The Model includes the following information modules: Information about the profession, learning outcomes, employers' expectations, educational institutions. Self-assessment of professional skills is the main function of the designed model, which allows to compare own professional skills with expectations of Polish, German and Portuguese employers. After self-assessment, the user of the model receives recommendations on the directions of competence development. The main groups of users are graduates of vocational education/employees, employers, educational institutions, labour market institutions as well as institutions responsible for the implementation of education policy in a specific country.

Wprowadzenie. Absolwenci szkół zawodowych, pracownicy lub osoby poszukujące pracy mają wątpliwości, czy ich dotychczasowe umiejętności zawodowe są wystarczające, aby podjąć pracę na europejskim rynku pracy. Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych w zawodach: elektryk, mechanik pojazdów samochodowych na potrzeby ich transferu na europejskim rynku pracy na przykładzie Niemiec, Polski i Portugalii jest efektem prac badawczych prowadzonych w projekcie Erasmus+ „Rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy”. Opracowanie modelu poprzedziły badania, których celem było porównanie i transfer na europejskim rynku pracy w Niemczech, Polsce i Portugalii kwalifikacji zawodowych w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych, porównanie systemów formalnego kształcenia zawodowego, efektów kształcenia, badania oczekiwań pracodawców zatrudniających pracowników w ww. zawodach¹.

¹ Projekt Erasmus+ „Rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy”, (transVETjob) realizowany przez partnerstwo instytucji: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-

- W artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:
- Jak model powinien funkcjonować i jakie informacje i zasoby powinien zawierać, aby spełnić oczekiwania użytkowników?
 - W jakim zakresie i dla jakich grup odbiorców model będzie przydatny?

Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy w Niemczech, Polsce i Portugalii. Założenia dla opracowania Modelu:

- ✓ Cel: zapewnienie łatwiejszego rozpoznania kwalifikacji zawodowych oczekiwanych na rynku pracy w Niemczech, Polsce i Portugalii dla zawodów elektryk oraz mechanik pojazdów samochodowych.
- ✓ Grupy docelowe: absolwenci kształcenia formalnego w zawodzie/zawodach, pracownicy, pracodawcy, przedstawiciele instytucji edukacyjnych, przedstawiciele rynku pracy, publicznych instytucji realizujących politykę edukacyjną w danym kraju.
- ✓ Zawartość elementów modelu opracowana zostanie dla każdego zawodu oddzielnie.
- ✓ Bazy danych o zawodach zostaną opracowane w czterech językach: angielskim, polskim, niemieckim i portugalskim.
- ✓ Wstępna wersja modelu była testowana pilotażowo, a uzyskane wyniki posłużyły jego modyfikacji i opracowaniu finalnej wersji modelu.

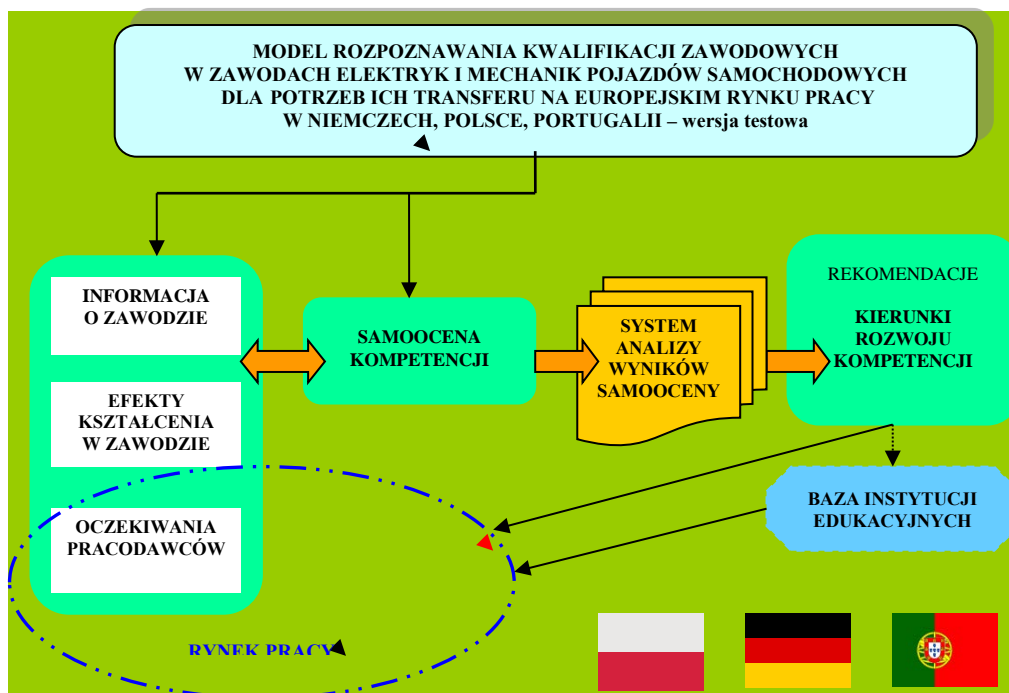
Wstępna wersja modelu. Opracowana przez ekspertów projektu (przedstawiciele rzemiosła, otoczenia biznesu, szkoły wyższej, instytucji naukowej) wstępna wersja Modelu (wykres 1) zawierała następujące moduły:

- **Informacje o zawodzie**, tj. nazwa zawodu, kod zawodu, poziom kwalifikacji EQF, syntetyczny opis zawodu, opis formalnej ścieżki kształcenia (w tym grafika),
- **Efekty kształcenia w zawodzie** – baza opisów kwalifikacji i efektów kształcenia dla zawodu uzyskiwanych w formalnym systemie kształcenia zawodowego,
- **Oczekiwania pracodawców**, czyli oczekiwane przez pracodawców niemieckich, polskich i portugalskich kompetencje zawodowe zidentyfikowane w wyniku badań², oczekiwane kompetencje osobiste i społeczne oraz kompetencje kluczowe, typowe stanowiska pracy,
- **Samoocena kompetencji** – najważniejszy z punktu widzenia funkcjonalności moduł modelu. Osoba przystępująca do samooceny swoich kompetencji ocenia je dzięki wykorzystaniu kwestionariusza diagnostycznego, który zawiera wykaz umiejętności zawodowych, społecznych i kluczowych. Wypełnia go zgodnie ze stanem faktycznym, posługując się skalą 5-stopniową: gdzie „5” oznacza bardzo dobry poziom umiejętności, a „1” bardzo niski.

-Społeczna w Ostrołęce, Instytut Technologii i Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. w Ostrołęce, Handwerkskammer Erfurt, Niemcy, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos, Portugalia, 2015–2018.

² Report *Comparative study of assumed formal education effects for the professions of electrician and automotive technician with the expectations of employers on the labour market in Germany, Poland and Portugal*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna in Ostrołęka, Instytut Technologii i Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy in Radom, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. in Ostrołęka, Handwerkskammer Erfurt, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos, Project Title: “Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market”.

- **System analizy wyników samooceny** – zidentyfikowanie poziomu posiadanych kompetencji absolwenta kształcenia/doskonalenia zawodowego w odniesieniu do oczekiwań pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich zatrudniających pracowników na typowych stanowiskach pracy w zawodzie. Analiza wyników samooceny będzie przeprowadzona z wykorzystaniem narzędzia ICT.
- **Rekomendacje – kierunki rozwoju kompetencji** – informacja dla absolwenta kształcenia zawodowego o ewentualnej konieczności doskonalenia zawodowego (kompetencji zawodowych, społecznych lub kluczowych) w konkretnej/ych umiejętnościach z informacją o możliwości skorzystania z modułu: instytucje edukacyjne.
- **Instytucje edukacyjne** – wykaz instytucji edukacyjnych czy publicznych portali internetowych, gdzie można kształcić/doskonalić kompetencje zawodowe, społeczne, kluczowe w zawodzie.



Wykres 1. Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych dla potrzeb ich transferu na europejskim rynku pracy w Polsce, Niemczech i Portugalii, w formie graficznej

Źródło: opracowanie własne.

Badania pilotażowe Modelu. Model został oceniony dwuetapowo, zgodnie z założeniami projektu:

1. Badania fokusowe,
2. Rekomendacje ekspertów.

1. Badania fokusowe

Przedmiotem analiz była ocena zawartości modelu i jego funkcjonalności. Model zostanie poddany testowaniu w poszczególnych krajach przez:

- ekspertów – po 2 specjalistów z każdego zawodu (4 ekspertów) w zakresie kształcenia zawodowego,
- grupy docelowe – po 5 przedstawicieli pracodawców, 5 przedstawicieli szkół prowadzących kształcenie zawodowe, 5 przedstawicieli absolwentów dla każdego zawodu.

W testowaniu wzięło udział ogółem 57 osób. Badania prowadzone były w Polsce, Niemczech i Portugalii metodą wywiadów zogniskowanych. Dyskusja w grupach prowadzona była przez moderatora w oparciu o opracowany na potrzeby tego badania scenariusz wywiadu. Scenariusz wywiadu zawierał pytania dotyczące struktury, elementów modelu i ich zawartości merytorycznej, przydatności baz wiedzy dla grup użytkowników. Uczestnicy grup fokusowych przekazywali wspólną opinię na temat przedmiotu badania.

Dyskusje grup fokusowych były żywiłowe, a opinie często wykraczały poza założenia projektu, co może świadczyć o słuszności podjętych prac badawczych w zakresie rozpoznawania, porównywania kompetencji zawodowych w zawodach oraz prowadzenia dalszych prac rozwojowych w tym obszarze. Poniżej przedstawiono wybrane opinie/zalecenia/komentarze uczestników grup fokusowych w poszczególnych krajach:

Niemcy

- znajomość języków obcych jest bardzo ważna dla wszystkich ekspertów. Zaleca się ocenę poziomu zaawansowania umiejętności w języku obcym (zgodnie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji),
- bardzo dobrze oceniono sposób przedstawienia w modelu precyzyjnych treści merytorycznych, co ułatwia „zrozumienie” zawodu w innych krajach,
- podkreślono, jak ważne jest, z punktu widzenia przedstawicieli różnych instytucji uczestniczących w wywiadach profesjonalne (certyfikowane) tłumaczenie programów ramowych nauczania, doskonalenia,
- uczestnicy grup fokusowych poddali pod rozwagę ewentualną możliwość przedstawienia przez zainteresowanych pracą w danym kraju własnego doświadczenia, a nie tylko formalnych dokumentów potwierdzających kwalifikacje zawodowe,
- wykonywanie zawodu elektryka i mechanika pojazdów samochodowych wymaga zdobycia wykształcenia formalnego. Niemniej jednak istnieją możliwości wejścia na rynek w Niemczech, które mogą być istotne dla osób z innych krajów, jeśli nie spełniają wszystkich wymaganych kryteriów wykształcenia,
- zainteresowani podjęciem pracy za granicą oczekiwali informacji o możliwościach rozwoju kariery zawodowej w kraju docelowym,
- istotną informacją dla przyszłego pracownika w kraju docelowym byłaby informacja o wysokości przeciętnego wynagrodzenia,
- ważne z punktu widzenia pracodawców jest doświadczenie zawodowe osoby zainteresowanej pracą w danym zawodzie,
- podnoszono kwestię dodatkowych uprawnień do wykonywania zawodu elektryka zgodnie z obowiązującymi normami w danym kraju,
- istotne są informacje o instytucjach legalizujących wymagane dokumenty w danym kraju lub instytucjach uznających kwalifikacje zawodowe.

Portugalia

- oczekiwania pracodawców w Niemczech i Polsce są na wyższym poziomie – respondenci zalecili bardziej szczegółowy opis oczekiwań pracodawców w obu krajach,
- podkreślano znaczenie modelu dla zapewnienia swobodnego przepływu i mobilności na europejskim rynku pracy,
- model zaspokaja potrzeby informacyjne konkretnej grupy o rynku pracy w Polsce i Niemczech w obu zawodach,
- pracodawcy chętnie zapoznaliby się z dokładniejszym obrazem umiejscowienia zawodów na rynku pracy,
- wszystkie grupy fokusowe wspierają model uznawania kwalifikacji zawodowych i podkreślali interoperacyjność na europejskim rynku pracy.

Polska

- opracowanie modułu umożliwiającego pracodawcom umieszczanie ogłoszeń o pracy z koniecznością wskazania przewidywanych kompetencji, które mogą wybrać z listy,
- opracowanie modułu dla absolwentów, który umożliwi im umieszczenie własnych ofert pracy,
- opracowanie modułu zawierającego wyniki oceny formalnego systemu kształcenia absolwenta oraz jego samooceny,
- opracowanie modułu statystycznego, który przedstawi ranking najważniejszych kompetencji oczekiwanych przez pracodawców,
- w module: *oczekiwania pracodawców* – prezentacja wyników w sposób graficzny, np. w formie wykresów,
- możliwość uaktualniania oferty przez instytucje szkoleniowe z bazy instytucji oświatowych.

Wszyscy uczestnicy grup fokusowych z Polski, Niemiec i Portugalii rekomendowali model do dalszych prac rozwojowych, pozostawiając ekspertom opracowującym model decyzję o ewentualnym uwzględnieniu ich opinii. Podkreślili słuszność opracowania ujednoczonych treści merytorycznych, co ułatwi zrozumienie funkcjonowania zawodu na danym rynku pracy oraz istotność podjętych w projekcie badań porównawczych nt. systemów kształcenia/doskonalenia zawodowego oraz oczekiwań pracodawców w krajach partnerskich projektu dotyczących umiejętności zawodowych pracowników.

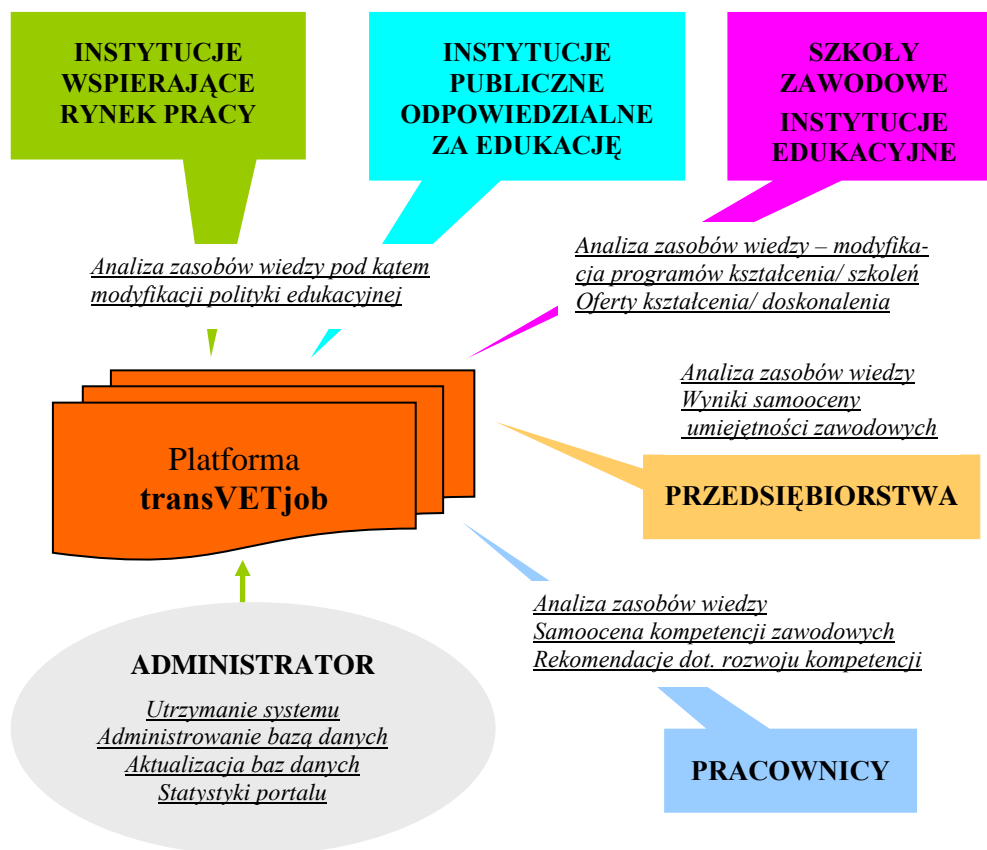
Wnioski badań pilotażowych zostały wykorzystane do udoskonalenia modelu, tak aby model był przyjazny dla użytkowników, a jego zawartość merytoryczna zapewniała uzyskanie zakładanych celów projektu i jego potencjalnych użytkowników.

Ekspertci opracowujący model uznali za istotne uwagi grup fokusowych z poszczególnych krajów, jednakże uwzględnili niektóre z nich w zmodyfikowanej, finalnej wersji modelu z uwagi na to, iż wykraczały poza założenia projektu i opracowywanego modelu. Opinie i uwagi nieuwzględnione uznali jako cenny wkład w dalszą rozbudowę modelu o nowe zawody lub użytkowników z innych krajów Unii Europejskiej.

Struktura modelu i jego główne moduły pozostały w niezmienionej postaci. Model został uzupełniony o panel „Artykuły”, gdzie znajdują się informacje m.in. o instytucjach uprawnionych do legalizacji świadectw przeznaczonych do obrotu prawnego z zagranicą, legalizacji świadectw potwierdzających kwalifikację/e w zawodzie, orga-

nach właściwych do poświadczania kwalifikacji zawodowych. Osoba, która podda się samoocenie swoich umiejętności będzie mogła dysponować dokumentem/wydrukiem wyników samooceny wraz z rekomendacją – możliwościami rozwoju kariery zawodowej. Wyniki samooceny będą przedstawione graficznie.

Bazy wiedzy, z których mogą korzystać użytkownicy modelu, którymi będą pracownicy, absolwenci kształcenia zawodowego w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych, pracodawcy zatrudniający osoby w ww. zawodach, szkoły zawodowe, instytucje edukacyjne, instytucje publiczne odpowiedzialne za politykę edukacyjną, instytucje wspierające rynek pracy przedstawia wykres 2.



Wykres 2. Bazy wiedzy modelu rozpoznawania kwalifikacji zawodowych dla potrzeb ich transferu na europejskim rynku pracy w Niemczech, Polsce, Portugalii dla poszczególnych grup użytkowników

Źródło: opracowanie własne.

2. *Rekomendacje ekspertów.* Zmodyfikowany wstępnie model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych został poddany drugiemu etapowi oceny przez 15 ekspertów z poszczególnych krajów, to jest:

- 10 ekspertów reprezentujących kształcenie zawodowe (kadra zarządzająca i odpowiadająca za kształcenie zawodowe),
- 5 ekspertów reprezentujących pracodawców zatrudniających pracowników w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych.

Podstawą do przygotowania opinii przez ekspertów są indywidualne kwestionariusze diagnostyczne.

Przedmiotem oceny ekspertów są rekomendacje w zakresie funkcjonowania i wykorzystania modelu w praktyce oraz opracowania narzędzia ICT wykorzystującego ten model. Ocena, zgodnie z założeniami tego etapu, zawierać powinna:

- rekomendacje w zakresie sposobu wykorzystania modelu dla innych zawodów,
- ocenę kompletności, układu treści modelu,
- wskazówki w zakresie budowy narzędzia ICT jako przyjaznego i zrozumiałego dla przyszłego użytkownika,
- wskazówki dotyczące zakresu i szczegółowości zawartości merytorycznej narzędzia ICT,
- rekomendacje dotyczące interaktywności narzędzia ICT,
- rekomendacje dotyczące estetyki i grafiki narzędzia ICT.

Ten etap oceny modelu jest jeszcze w trakcie realizacji i nie jest możliwe przedstawienie wyników tego etapu oceny. W kolejnej publikacji przedstawię wyniki prac zespołu ekspertów z Polski, Niemiec i Portugalii.

Podsumowanie. Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych na potrzeby ich transferu na europejskim rynku pracy w Niemczech, Polsce, Portugalii (główny rezultat projektu transVETjob) będzie łącznikiem pomiędzy potencjalnymi pracownikami a pracodawcami. Umożliwi porównanie usytuowania ww. zawodów na polskim, niemieckim i portugalskim rynku pracy, ugruntowanie wiedzy o systemach ustawicznego kształcenia zawodowego, efektach kształcenia w zawodach i oczekiwaniach pracodawców w poszczególnych krajach. Samoocena umiejętności zawodowych dokonana przez osoby planujące podjąć pracę za granicą, a przede wszystkim wyniki tej samooceny pozwolą im podjąć decyzję o dostosowaniu umiejętności do oczekiwań pracodawców za granicą, poprzez ukierunkowane doskonalenie zawodowe w instytucjach edukacyjnych, które będzie można wybrać zgodnie z zadanymi kryteriami wyszukiwania (tematyka szkoleń, miejsce szkolenia itd.).

Narzędziem ułatwiającym dostęp do baz danych i założonych funkcjonalności modelu będzie narzędzie ICT – portal informatyczny „transVETjob.eu”.

Obecnie trwają prace nad oceną Modelu i narzędzia ICT prowadzoną przez zespoły ekspertów reprezentujących instytucje kształcenia zawodowego i pracodawców. Rekomendacje ekspertów pozwolą na opracowanie ostatecznej wersji modelu wraz z portalem informatycznym.

Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych (wraz z narzędziem ICT) umożliwi m.in. zwiększenie mobilności edukacyjnej i przestrzennej młodych ludzi, pracowników, budowanie i doskonalenie jakości oferty programowej w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych w Niemczech, Polsce i Portugalii, ułatwi dostęp do

miejsc pracy w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych zarówno absolwentom szkół, jak i osobom poszukującym pracy w Polsce, Niemczech i Portugalii.

Bibliografia

1. Catálogo Nacional de Qualificações, dostęp online (10.2017): www.catalogo.anqep.gov.pt.
2. Czarnecki K.M. (red.), *Nowy leksykon metodologiczny*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2009.
3. Education and Training 2020 Work Programme (Edukacja i Szkolenia 2020).
4. *Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).
5. *FDZ Methodenreport – the German Classification of Occupations 2010 – structure, coding and conversion table*, Centre of the Federal Employment Agency, Nuernberg 2013.
6. *Required competences for the typical jobs in professions electricians, car mechanics*, transVETjob, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos 2016.
7. *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.
8. *Report Comparative study of assumed formal education effects for the professions of electrician and automotive technician with the expectations of employers on the labour market in Germany, Poland and Portugal*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna in Ostrołęka, Instytut Technologii i Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy in Radom, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. in Ostrołęka, Handwerkskammer Erfurt, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos, dostęp online (10.2017 r.): <http://wses.edu.pl/erasmus.html>.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. poz. 184),
10. 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. z 28 sierpnia 2014 r. Poz. 1145.
11. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008.
12. *Strategia Umiejętności OECD (OECD Skills Strategy), Better Skills. Better Jobs. Better Lives* (OECD, 2012).

mgr Iwona KACAK

mgr Hanna CAŁUŃ-SWAT

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

iwona.kacak@itee.radom.pl

Dydaktyka cyfrowa

Andrzej GRABOWSKI

Porównanie efektywności szkolenia w środowisku wirtualnym dla osób w różnych grupach wiekowych

Virtual reality based training effectiveness for people of different age groups

Słowa kluczowe: funkcjonowanie poznawcze osób starszych, szkolenie, środki dydaktyczne, rzeczywistość wirtualna.

Key words: cognitive functioning of older people, training, teaching aids, virtual reality.

Abstract. The influence of virtual reality on training effectiveness was investigated making an assumption that the closer to reality the training environment is, the better training results can be achieved, especially in the case of the elderly. However, it occurs that the elderly achieve better results in virtual reality based training, especially in tasks demanding a high level of cognitive skills. It is an important feedback and has a very practical meaning in the point of view of demographic changes.

Wprowadzenie. Możliwości wykonywania pracy i przyswajania nowej wiedzy są zależne od wieku człowieka. Jest to powiązane ze zmniejszeniem ogólnej sprawności fizycznej jak również obniżeniem sprawności w zakresie zdolności umysłowych (np. takich jak spostrzegawczość lub szybkość reakcji). Z drugiej strony wymagania związane z wykonywaniem pracy zawodowej są na ogół niezależne od wieku pracownika, co w konsekwencji często skutkuje wzrostem rzeczywistego obciążenia pracą wraz z wiekiem [5]. Ponadto wraz z wiekiem wzrasta trudność z przyswajaniem nowej wiedzy ze względu na hamowanie proaktywne [9], którego efektem jest odrzucanie nowych procedur postępowania (w tym nowej wiedzy), nawet jeżeli są one tylko zmodyfikowaną wersją wcześniej już przyswojonych i zapamiętanych informacji. Hamowanie proaktywne jest szczególnie widoczne w przypadku nowej wiedzy, która jest niezgodna z już posiadanymi informacjami.

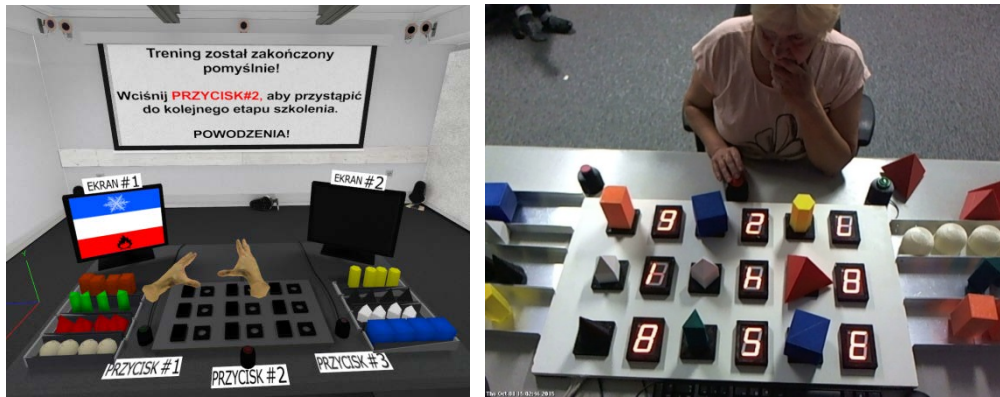
Wysiłek poznawczy wzrasta wraz z wiekiem [8], zwłaszcza w przypadku zadań powiązanych z pojęciami abstrakcyjnymi [7]. Jest to jedna z przyczyn innego zarządzania zasobami poznawczymi przez osoby starsze w porównaniu z osobami młody-

mi. Zgodnie z wynikami opisanymi w pracy przeglądowej [8] wśród osób starszych obserwuje się duże zdolności w zakresie samoregulacji oraz umiejętności świadomego i elastycznego wykorzystania zasobów poznawczych. Tego typu wyniki uzyskuje się zwłaszcza w przypadku sytuacji, które mają dla tych osób bezpośrednie znaczenie. Odniesienia do codziennego życia wpływają pozytywnie na zrozumiałość kontekstu sytuacji. Z tego względu oraz z uwagi na spadającą wraz z wiekiem ilość zasobów poznawczych, środowiska szkoleniowe powinny być pozbawione abstrakcyjnych elementów i jak najlepiej powiązane z rzeczywistym stanowiskiem pracy i procesem pracy. Takie możliwości zapewniają techniki rzeczywistości wirtualnej i, jak pokazują wyniki badań [10–12], rzeczywistość wirtualna, zwłaszcza w zakresie czynności powiązanych z intensywnym wykorzystywaniem zasobów poznawczych, może być skutecznym i efektywnym narzędziem do wspomaganie szkolenie i doszkalania [13] osób starszych.

Metodyka badań i stosowane narzędzia badawcze. Głównym etapem prowadzonych prac była analiza statystyczna danych uzyskanych w trakcie eksperymentu, którego przebieg szczegółowo opisano w pracy [14]. W trakcie dwupółgodzinnej procedury badawczej uczestnicy wypełniali serię testów komputerowych i papierowych: ankietę osobową, Kwestionariusz Używania Mediów, ankietę dotyczącą stanu zdrowia, podatności na chorobę lokomocyjną oraz wcześniejszych doświadczeń z technikami rzeczywistości wirtualnej, Test Uwagi i Spostrzegawczości, Test Przerzutności Uwagi *Task Switching*, Krótką Skalę Oceny Stanu Umysłowego (tylko osoby z grupy starszych dorosłych), Skalę Zmęczenia Psychicznego E. Grandjeana, Kwestionariusz Choroby Symulatorowej Kennedy’ego. W zależności od grupy, do której losowo przypisywano osoby badane, uczestnicy przechodzili jeden z dwóch rodzajów treningu: szkolenie z zasad pracy na symulatorze stanowiska pracy z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych (film szkoleniowy oraz instrukcja stanowiskowa) lub szkolenie wykorzystujące techniki zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej (rys. 1). Po przejściu szkolenia i wypełnieniu testu wiedzy sprawdzającego znajomość zasad zadania badani proszeni byli o wykonanie cyklu pracy montażowej na symulatorze stanowiska pracy (rys. 1), gdzie mierzono poprawność. Procedura kończyła się ponownym wypełnieniem Testu Uwagi i Spostrzegawczości, uzupełnieniem Skali Użyteczności Systemu Brooka (tylko osoby z grupy, która uczestniczyła w treningu wykorzystującym techniki rzeczywistości wirtualnej) oraz skróconą wersją Kwestionariusza Akceptacji Technologii (4 pytania) [18].

W początkowej fazie wykonano prace związane z opracowaniem danych surowych uzyskanych na drodze eksperymentalnej w celu stworzenia jednej bazy danych skupiającej wyniki wszystkich osób badanych. W tym celu powstało kilka programów służących do syntezy wielu plików wynikowych. Programy te napisane zostały w języku Python.

Analizy statystyczne wykonano w programie SPSS 23 (*Statistical Package for the Social Sciences*) firmy IBM.



Rys. 1. Środowisko wirtualne obserwowane przez osobę wyposażoną w gogle rzeczywistości wirtualnej typu HMD (*Head Mounted Display*) oraz symulator uproszczonego stanowiska pracy wykorzystywany do zebrania danych umożliwiających ocenę dwóch metod szkoleniowych, pierwszej wykorzystującej standardowe metody (w tym materiały multimedialne) i drugiej wykorzystującej techniki rzeczywistości wirtualnej. Szkolenie dotyczyło procedury postępowania wymagającej dużych zasobów poznawczych

Weryfikacja hipotez badawczych. Osoby starsze adaptują się do środowiska wirtualnego tak samo, jak osoby młodsze. Czas początkowej fazy treningu uznano za ważny z punktu widzenia hipotezy dotyczącej braku różnic między badanymi grupami w adaptowaniu się do środowiska szkoleniowego wykorzystującego techniki zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej. W celu sprawdzenia, czy grupa osób starszych różniła się od grupy osób młodych ilością czasu ukończenia pierwszych zadań treningu adaptacyjnego (nauka rozglądania się oraz trening chwytania i przenoszenia wirtualnych obiektów) wykonano analizę testem t-Studenta. Wynik testu – $t(56) = 1,79$; n.i. – pozwolił na stwierdzenie braku istotnych statystycznie różnic między grupą osób starszych ($M = 70,83$ sekund, $SD = 19,27$ sekund) a grupą osób młodszych ($M = 55,77$ sekund, $SD = 40,34$ sekund).

Przeanalizowano także wskaźnik dotyczący precyzji umieszczania wirtualnego obiektu w gnieździe blatu montażowego (zadanie to stanowiło pierwszy etap treningu adaptacyjnego w środowisku wirtualnym, który wymagał interakcji badanego z otoczeniem). Aby sprawdzić, czy osoby młode różniły się precyzją wykonania tego zadania od osób starszych wykonano test t-Studenta dla prób niezależnych. Wynik testu – $t(56) = 0,73$; n.i. – nie wykazał istotnych różnic w precyzji umieszczania wirtualnego obiektu w gnieździe stołu montażowego między młodymi dorosłymi i osobami starszymi. Badani umieszczali wirtualny obiekt w wymaganym polu z precyzją wynoszącą $M = 3,64$ cm, $SD = 2,53$ cm ($M_{\text{osoby młode}} = 3,89$ cm, $SD_{\text{osoby młode}} = 2,53$ cm; $M_{\text{osoby starsze}} = 3,39$ cm, $SD_{\text{osoby starsze}} = 2,54$ cm).

Na podstawie danych zebranych podczas treningu w rzeczywistości wirtualnej utworzono wskaźnik złożony z liczby podejść do prób treningowych w rzeczywistości wirtualnej. Próby treningowe dotyczyły nauki rozglądania się w środowisku, chwytania i przenoszenia wirtualnego obiektu, nauki wciskania wirtualnych przycisków, nauki obsadzania wirtualnego obiektu w gnieździe stołu montażowego oraz nauki zasad

zadania w pięciu etapach o rosnącym poziomie skomplikowania: umieszczanie wielu elementów na blacie montażowym, umieszczanie wielu elementów na blacie montażowym przy ograniczeniu czasowym, umieszczanie wielu elementów na blacie montażowym przy ograniczeniu czasowym i konieczności jednoczesnego wykonywania zadania pobocznego, umieszczanie wielu elementów na blacie montażowym przy ograniczeniu czasowym i konieczności jednoczesnego wykonywania zadania pobocznego bez widocznej podpowiedzi. Przejście do kolejnej próby wymagało od osób badanych pozytywnego zakończenia próby poprzedzającej, liczba podejść była nieograniczona.

W celu sprawdzenia, czy między grupą osób starszych a grupą młodych badanych wystąpiły istotne różnice w poziomie tego wskaźnika, wykonano analizę testem t-Studenta dla prób niezależnych. Ze względu na brak równości wariancji w badanych grupach zastosowano konieczną poprawkę do testu (wbudowaną w algorytm programu SPSS). Wynik testu okazał się istotny statystycznie $t(37,32) = 3,97$; $p < 0,001$. Oznacza to, że grupa osób starszych wykonywała średnio więcej powtórzeń prób treningowych ($M = 8,93$; $SD = 4,34$) niż grupa osób młodszych ($M = 5,36$; $SD = 1,99$).

Poniższa tabela przedstawia wyniki analizy statystycznej wykonanej w programie SPSS (tabela 1).

Tabela 1. Wynik analizy wskaźnika liczby błędów popełnianych podczas treningu adaptacyjnego w VR

		N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej					
Grupa wiekowa	os. młodsze	30	5.36	1.99	0.36					
	os. starsze	28	8.92	4.37	0.82					
Test dla populacji niezależnych										
		Test Levene równości wariancji		t-test równości średnich						
		F	Istotność	t	Stopnie swobody	Istotność (dwustronnie)	Średnia różnica	Błąd standardowy średniej	Przedział ufności 95%	
									Dolny	Górny
	założono równe wariancje	29.6	0.000	-4.1	56	0.000	-3.56	0.88	-5.32	-1.81
	nie założono równych wariancji			-4.0	37	0.000	-3.56	0.90	-5.38	-1.75

Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe wskaźniki, można uznać, że wszystkie osoby badane zaczynały trening w środowisku wirtualnym w podobny sposób – początkowy etap adaptacji nie różnicował grup badawczych. Jednak całkowity czas wy-

konywania zadań podczas treningu VR (wyniki przedstawiono w rozdziale 4) oraz wskaźnik poprawności wykonania zadań informujący o liczbie prób, które wykonała osoba badana, aby ukończyć sesję treningową (w tym celu konieczne było poprawne wykonanie danej próby; im wyższa wartość wskaźnika, tym więcej prób było powtarzanych przez osobę badaną), wskazuje na to, że osoby starsze gorzej adaptowały się do zadań o większym stopniu skomplikowania.

Szkolenie osób młodych w środowisku wirtualnym jest skuteczniejsze od szkolenia z wykorzystaniem aktualnie stosowanych metod. Hipotezę dotyczącą większej skuteczności szkolenia wykorzystującego techniki rzeczywistości wirtualnej od szkolenia wykorzystującego tradycyjne metody szkoleniowe (tj. instrukcję pisemną oraz film szkoleniowe) w grupie osób młodych przetestowano za pomocą wskaźnika poprawności wykonania zadania na symulowanym stanowisku pracy, utworzonego poprzez zsumowanie poprawności wykonania zadania głównego i zadania pobocznego (wyrażone w procentach). Do analiz zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Test wykazał nieistotny statystycznie efekt rodzaju treningu w grupie osób młodych $F(1; 45,9) = 0,31$; n.i. Oznacza to, że grupa osób młodych, która uczestniczyła w treningu tradycyjnym, nie różniła się średnim poziomem poprawnego wykonania zadania ($M = 89,32\%$, $SD = 6,09\%$) od grupy osób młodych, która przeszła szkolenie z wykorzystaniem technik rzeczywistości wirtualnej ($M = 88,06\%$, $SD = 10,75\%$). Prawdopodobnie było to spowodowane faktem, iż samo zadanie było na tyle proste, że badani byli w stanie opanować jego reguły podczas wykonywania go i z tego właśnie wynika wysoki poziom wykonania w grupach osób młodych.

W celu sprawdzenia, czy wystąpiły różnice w poziomie wykonania zadania w badanych grupach z uwzględnieniem struktury płci tych grup, dla grupy osób młodych poddanych treningowi tradycyjnemu oraz obu grup osób starszych wykonano analizę nieparametrycznym testem U Manna Whitney'a (ze względu na istotną różnicę w liczebności kobiet i mężczyzn). Wyniki testów okazały się nieistotne w każdej z tych grup, co oznacza, że płeć nie miała związku z poziomem wykonania zadania na symulowanym stanowisku pracy. W przypadku grupy osób młodych, które uczestniczyły w treningu wykorzystującym techniki zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej wykonano test t Studenta dla prób niezależnych w celu przetestowania założenia o braku różnic w poziomie wykonania zadania głównego między kobietami i mężczyznami. Test ten okazał się nieistotny statystycznie $t(2, 28) = 0,76$; n.i.

Jednocześnie zwracamy uwagę, że w wyniku niedoskonałości w ustawieniu poziomu trudności zadania kryterialnego przedstawione analizy nie mogą jednoznacznie rozstrzygnąć o pozytywnej falsyfikacji testowanej hipotezy. Prace przygotowawcze przed kolejnymi badaniami będą nakierowane na zmiany w zakresie poziomu trudności.

Szkolenie osób starszych w środowisku wirtualnym jest skuteczniejsze od szkolenia z wykorzystaniem aktualnie stosowanych metod. Hipotezę dotyczącą większej skuteczności szkolenia wykorzystującego techniki rzeczywistości wirtualnej

od szkolenia wykorzystującego tradycyjne metody szkoleniowe (tj. instrukcję pisemną oraz film szkoleniowe) w grupie osób starszych przetestowano za pomocą wskaźnika poprawności wykonania zadania na symulowanym stanowisku pracy utworzonego poprzez zsumowanie poprawności wykonania zadania głównego i zadania pobocznego (wyrażone w procentach). Do analiz zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Analizowanym czynnikiem określającym skuteczność wykonania zadania był wskaźnik złożony z dwóch zmiennych: a) poziomu wykonania zadania głównego; b) poziomu wykonania zadania towarzyszącego. Przy konstrukcji wskaźnika przyjęto założenie o istnieniu relacji pomiędzy poziomami wykonania tych zadań, które znalazło potwierdzenie w analizach opisanych szczegółowo w rozdziale 5 „Opis zrealizowanych badań oraz uzyskanych wyników”.

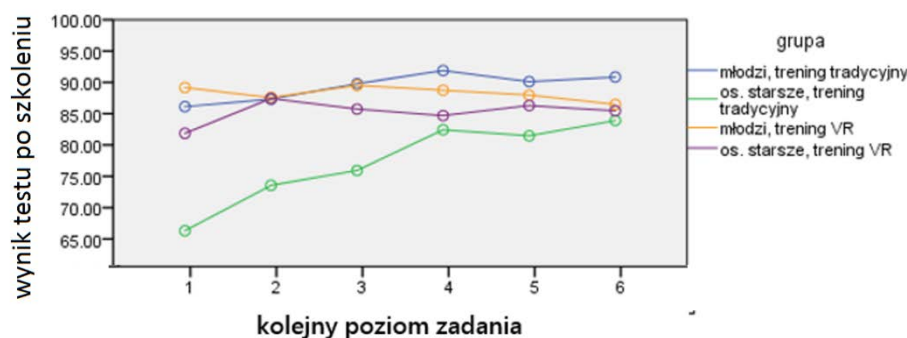
Test wykazał istotny statystycznie efekt rodzaju treningu w grupie osób starszych $F(1;57) = 4,49$; $p < 0,05$. Oznacza to, że grupa osób starszych, która uczestniczyła w treningu tradycyjnym, różniła się średnim poziomem poprawnego wykonania zadania od grupy osób starszych, która przeszła szkolenie z wykorzystaniem technik rzeczywistości wirtualnej. Średnia poprawność osób, które uczestniczyły w treningu VR była wyższa ($M = 85,34\%$, $SD = 9,90\%$) od średniej poprawności osób, które uczestniczyły w treningu tradycyjnym ($M = 78,17\%$, $SD = 15,12\%$). Hipoteza została więc potwierdzona.

Szkolenie w środowisku wirtualnym jest skuteczniejsze w przypadku osób starszych. W celu sprawdzenia hipotezy dotyczącej większej skuteczności szkolenia w środowisku wirtualnym wykonano jednoczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem dla zmiennej, która opisywała procentową poprawność wykonania zadania na symulatorze stanowiska pracy na trzech pierwszych poziomach trudności zadania (układanie kombinacji 4-, 5- i 6-elementowych). Analiza wykazała istnienie istotnego statystycznie efektu zmiennej grupa $F(3;114) = 11,05$; $p < 0,001$. Oznacza to, że grupy różnią się poprawnością poziomu wykonania zadania.

Powodem wykorzystania tylko pierwszych trzech bloków zadania kryterialnego w przedstawionych analizach była konstrukcja zadania, która tylko w przypadku osób starszych pozwalała na obserwację efektów uczenia się z próby na próbę.

Aby dowiedzieć się, na czym polegał efekt główny czynnika grupa, wykonano dalszą analizę testami *post hoc* z poprawką Bonferroniego. Analiza ta wykazała, iż grupa osób starszych różniła się istotnie poprawnością wykonania zadania manualnego od wszystkich pozostałych grup. Grupa osób starszych, która uczestniczyła w treningu tradycyjnym wykonywała zadanie manualne z mniejszą poprawnością niż pozostałe osoby. Grupa osób starszych, która uczestniczyła w treningu VR nie różniła się istotnie w poprawności wykonania zadania od osób młodych.

Wynik analizy przedstawia poniższy wykres (rysunek 2).



Rys. 2. Poprawność wykonania zadania manualnego na symulatorze stanowiska pracy w zależności od grupy wiekowej i rodzaju szkolenia. Zadanie polegało głównie na prawidłowym dopasowaniu różnej liczby elementów różnego typu w zależności od instrukcji wyświetlonej na pulpicie i na ekranie komputera.

Podsumowanie. Podstawowym celem prowadzonych badań było określenie efektywności wykorzystania technik rzeczywistości wirtualnej do wspomaganie aktywizacji zawodowej poprzez prowadzenie szkoleń, przekwalifikowania oraz szkolenia ustawicznego osób starszych. Przeprowadzone w poprzednim etapie badania były prowadzone w środowisku szkoleniowym zrealizowanym w wirtualnej rzeczywistości. Grupa kontrolna była szkolona z wykorzystaniem typowych metod szkoleniowych, takich jak instrukcja stanowiskowa i film szkoleniowy. Efekt szkolenia wszystkich osób biorących udział w badaniu zostanie oceniony na podstawie wyników uzyskanych na fizycznym symulatorze uproszczonego stanowiska pracy (rysunek 2). Dodatkowo ochotnicy byli podzielnie na 2 grupy wiekowe: 20–30 lat oraz osoby w wieku 50+. Pozwoliło to na zbadanie skuteczności szkolenia w zależności od wieku.

Przeprowadzono prace dotyczące opracowania zebranych danych. W szczególności przeprowadzono analizę zebranej dokumentacji fotograficznej w celu określenia poprawności realizacji zadania podczas pracy przy fizycznym symulatorze. Umożliwiło to określenie ilościowych wskaźników obiektywnych, takich jak liczba popełnionych błędów. Przygotowano oprogramowanie komputerowe do analizy plików, w których zapisywano informacje o czynnościach podejmowanych przez ochotników (np. wciskanie przycisków) i zdarzeń występujących podczas badania, takich jak przechłodzenie lub przegrzanie symulowanej maszyny lub błędy w wykonaniu zadania. Przeanalizowano pliki wynikowe zebrane podczas sesji adaptacyjnej w środowisku wirtualnym, szkolenia w środowisku wirtualnym oraz wykonania zadania na symulatorze uproszczonego środowiska pracy. Zebrane dzięki temu dane w formie tabelarycznej zostały poddane wnikliwej analizie statystycznej.

Analiza statystyczna dotyczyła przede wszystkim wychwycenia różnic we wpływie wirtualnego środowiska na samopoczucie osób starszych i młodszych oraz w ilościowym określeniu skuteczności aplikacji szkoleniowych wykorzystujących techniki rzeczywistości wirtualnej względem aktualnie stosowanych metod szkoleniowych w zależności od wieku osoby szkolonej na przykładzie dwóch grup wiekowych. Potwierdzono założenie, że w przypadku osób starszych szkolenie w środowisku wirtualnym

alnym powinno przynieść lepsze efekty ze względu na mniejsze obciążenie poznawcze wynikające z występowania w środowisku wirtualnym mniejszej liczby abstrakcyjnych pojęć w stosunku do typowych (aktualnie wykorzystywanych) metod szkolenia. W szczególności jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotne różnice w poprawności wykonania zadania przez grupy osób, które uczestniczyły w badaniu ($F(10,998) = 3.97, p < 0.001.$) – rysunek 2. Wynik testów statystycznych pozwala stwierdzić, iż grupa osób starszych różniła się istotnie poprawnością wykonania zadania manualnego od wszystkich pozostałych grup. Grupa osób starszych, która uczestniczyła w treningu tradycyjnym wykonywała zadanie manualne z mniejszą poprawnością niż pozostałe osoby. Grupa osób starszych, która uczestniczyła w treningu VR nie różniła się istotnie w poprawności wykonania zadania od obu grup osób młodszych.

Publikacja opracowana na podstawie wyników III etapu programu wieloletniego „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy” finansowanego w latach 2014–2016 w zakresie prac naukowych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Koordynator programu: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.

Bibliografia

1. Bugajska J., Makowiec-Dąbrowska T., Wągrowaska-Koski E., *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwach jako element ochrony zdrowia starszych pracowników*, Med. Pr., t. 61, nr 1, s. 55–63, 2010.
2. Umanath S., Marsh E., *Understanding how prior knowledge influences memory in older adults*, Perspect. Psychol. Sci., t. 9, s. 408–426, 2014.
3. Hess T., *Selective engagement of cognitive resources: Motivational influences on older adults' cognitive functioning*, Perspect. Psychol. Sci., t. 9, s. 388–407, 2014.
4. Salthouse T.A., *What and When of Cognitive Aging*, Curr. Dir. Psychol. Sci., t. 13, nr 4, s. 140–144, 2004.
5. Schmiedek F., Lövdén M., Lindenberger U., *Hundred days of cognitive training enhance broad cognitive abilities in adulthood: findings from the COGITO study*, Front. Aging Neurosci, t. 2, s. 27, 2010.
6. Grabowski P., Mason A., *Age differences in the control of a precision reach to grasp task within a desktop virtual environment*, Int. J. Hum.-Comput. Stud., t. 72, s. 383–392, 2014.
7. Anguera J.A., Boccanfuso J., Rintoul J., Al-Hashimi O., Faraji F., Janowich J., Kong E., Larraburo Y., Rolle C., Johnston E., Gazzaley A., *Video game training enhances cognitive control in older adults*, Nature, t. 501, s. 97–101, 2013.
8. Grabowski A., Jankowski J., *„Virtual Reality-based pilot training for underground coal miners”*, Safety Science, Volume 72, February 2015, Pages 310–314.
9. Grabowski A., *Metoda badań przydatności technik rzeczywistości wirtualnej do aktywizacji zawodowej osób 50+*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2015, s. 179–187.
10. Venkatesh V., Davis F., *A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies*, Manag. Sci., t. 46, nr 2, s. 408–426, 2000.

dr hab. inż. Andrzej GRABOWSKI, prof. CIOP – PIB

Pracownia Techniki Rzeczywistości Wirtualnej

Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy

anra@ciop.pl

E-learning incydentalny a samokształcenie, uczenie się incydentalne i konektywne – charakterystyka zjawiska

Incidental e-learning versus self-education,
incidental and con-nected learning
– a description of a phenomenon

Słowa kluczowe: media w edukacji, samokształcenie, e-learning incydentalny, uczenie się incydentalne, konektywizm, informatyka w edukacji, konstrukttywizm, technologia informacyjna i komputerowa, nowe media, e-learning.

Key words: media in education, self-education, incidental e-learning, incidental learning, connectivism, computer science in education, ICT, constructivism, new media, e-learning.

Abstract. Dynamic development of the information technologies impacts everyday activities of its users. New, constantly evolving, learners' behaviors generate new methods of learning, what impacts the didactics. Easy access to wide sources of web placed information, creates new approaches to self-education. The article presents the new concept of self-education type – incidental e-learning. The concept is presented in the context of recognized learning theories: self-education, incidental learning and connectivism. Author tries to find resemblances and differences between the fresh described and deeply rooted theories and his new concept of incidental e-learning in order to place it in the proper educational context.

Wstęp. Zmiany zachodzące we współczesnych zglobalizowanych społeczeństwach determinują zachowania ludzkie w wielu obszarach życia. Zmiany te, w szczególności rozwój technologii informatycznych, dotyczą także dydaktyki. Wpływ ten obserwowany jest od dawna, stanowiąc przedmiot debaty środowisk naukowo-pedagogicznych. Obserwowane i definiowane są obszary zjawisk mające wpływ na pedagogikę. B. Siemieniecki wskazał osiem ważnych dla pedagogiki tendencji, które trafnie i kompletnie oddają obszary rzeczywistości determinujące zmiany w pedagogice¹.

Tego rodzaju zdefiniowanie zależności znacznie ułatwia percepcję zjawiska i dalsze rozważania nad jego naturą, jest konieczne do właściwego zrozumienia związków dydaktyki z dynamiką rzeczywistości. Stanowi punkt wyjściowy do dalszych dociekań.

¹ B. Siemieniecki, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*. Wydawnictwo Marszałek, Toruń 2010, s. 19–20.

Ewoluujące metody nauczania i uczenia się prowadzą do powstania ich nowych form, które są wynikiem synkretycznego wykorzystania metod dydaktycznych i nowych potencjałów tworzonych przez rozwijające się technologie informacyjne. Do tego rodzaju nowych – wymagających namysłu i dookreślenia – sposobów uczenia się zaliczyć można e-learning incydentalny.

„E-learning incydentalny to nowa forma, która powstawała równolegle do ewolucji Internetu. Uczenie się w rozmaitych obszarach życia pomagające w rozwiązywaniu zarówno problemów codziennych, jak i zawodowych polega na wyszukiwaniu i percepcji rozmaitych materiałów dostępnych w różnej formie w Internecie. Treści zazwyczaj nie są ze sobą połączone, pochodzą z różnych źródeł, a kluczem doboru są <<trafienia>> tematyczne w wyszukiwarce internetowej. O stopniu ich popularności decyduje pozycja w serwisach wyszukiwawczych. E-learning incydentalny staje się permanentną formą poszerzania wiedzy i zdobywania umiejętności”².

E-learning incydentalny zakorzeniony jest w ukształtowanych i opisanych teoriach pedagogicznych. Cechy zachowania uczącego się w procesie samodzielnego poszukiwania wiedzy i rozwijania własnych umiejętności odpowiadają charakterystykom opisanym i przeanalizowanym przez naukowców badających proces samokształcenia, uczenia się incydentalnego i konektywizmu, a także innych, w tym kognitywizmu i konstrukcjonizmu.

Opis e-learningu incydentalnego – wyodrębnionej ze współczesnych zachowań edukacyjnych formy – tworzony będzie poprzez charakterystykę jego cech wspólnych z uczeniem się incydentalnym, samokształceniem i konektywizmem.

Na tle cech wspólnych i relacji ze znanymi teoriami pedagogicznymi podjęta zostanie próba opisanie różnic stanowiących o tożsamości opisywanego zjawiska. Wskazane zostaną właściwości odrębne stanowiące cechy konstruktywne jego definicji.

Omówione zostaną także kwestie treści i umiejętności niezbędnych w procesie tej specyficznej formy samokształcenia – dwóch fundamentalnych czynników w każdym procesie uczenia się.

Artykuł nie podejmuje próby analizy efektywności i skuteczności tej metody, jak i nie definiuje precyzyjnie czynników wpływających na te cechy. Jego zasadniczym celem jest przybliżenie niewyodrębnionej i nieopisanej metody oraz przedstawienie jej na tle innych, już zbadanych i opisanych zagadnień z obszaru dydaktyki. Tego rodzaju odniesienia mogą stać się punktem wyjścia do dalszych analiz zjawiska.

E-learning incydentalny a kształcenie (uczenie się) incydentalne. Według definicji słownikowej W. Okonia kształcenie incydentalne to „trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka świadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia: rodziny, rówieśników, sąsiadów, środowiska społecznego, publikacji, dzieł sztuki i innych środków masowego oddziały-

² S. Kuruliszwili, *Technologie informacyjne a andragogika – edukacyjne wyzwania współczesności*. Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2016.

wania. Szczególną rolę w procesie k.i. spełnia rodzina: duże znaczenie mają również środki masowego oddziaływania”³.

Cechy wspólne e-learningu incydentalnego z kształceniem incydentalnym ujętym w przytoczonej definicji to te, które wskazują, że proces ten trwa przez całe życie i dotyczy może nabywania zarówno wiedzy, umiejętności, jak i postaw oraz przekonań. Istotą wyodrębnianego zjawiska jest jednak kilka cech, odmiennych od tych wskazanych w definicji uczenia się incydentalnego. Obszar oddziaływań edukacyjnych w przypadku e-learningu incydentalnego zawężony jest do cyberprzestrzeni, kształcenie/uczenie się incydentalne zaś to ogół oddziaływań mających miejsce w każdej sytuacji życiowej w każdej aktywności osoby uczącej się. Ograniczenie obszaru oddziaływań redukuje także populację uczących do tych, którzy korzystają z Internetu. E-learning incydentalny dotyczy osób zdobywających wiedzę, umiejętności, kształtujących postawy i poglądy poprzez aktywność w sieci. W tym sensie rozumiany może być jako subkategoria kształcenia incydentalnego. Tendencja do coraz większego nasycania się społeczeństw dostępem do sieci powoduje zmniejszanie się efektu takiego zróżnicowania.

Charakter procesu w przypadku obydwu zjawisk nie zawsze jest taki sam. Uczenie się incydentalne nie jest zorganizowane i usystematyzowane. E-learning incydentalny może mieć charakter spontanicznego niezaplanowanego aktu uczenia się, lecz może jednakże być procesem zamierzonym i przygotowanym. W tym sensie nie mieści się w przytoczonej wcześniej definicji uczenia się incydentalnego.

Ono bowiem odnosi się do procesu rozwoju całożyciowego wynikającego z doświadczeń życia codziennego, interakcji społecznych i edukacyjnych, e-learning incydentalny rozumieć można jako proces rozwojowy implikowany interakcją z wirtualnym światem, osobami i zasobami tam odnajdowanymi.

Uczenie się incydentalne lokowane bywa w nurcie kształcenia nieformalnego jako niezmierzone, ale świadome⁴. Jeżeli poprzez „niezamierzone” rozumiemy brak planowego przygotowania, to w tym sensie przytoczona definicja oddaje naturę e-learningu incydentalnego, w którym od podjęcia zamiaru do działania zazwyczaj brak zwłoki i długofalowego planu działania.

Omawiane dwa pojęcia określające incydentalne formy uczenia się nie są tożsame i nie zawierają się w sobie – w obszarze *definiens* mają jednak cechy wspólne.

Samokształcenie – fundament Life Long Learning. E-learning incydentalny to w rozumieniu autora zazwyczaj elektroniczne kształcenie nieformalne, choć w niektórych sytuacjach określa proces incydentalnej nauki trybem pozaformalnym metodą e-learningu. Fundamentalnym elementem tego rodzaju zdobywania wiedzy jest zbadane i szeroko opisane samokształcenie.

Charakteryzując proces e-learningu incydentalnego, należy odnieść go do zasadniczych cech i uwarunkowań procesu samokształcenia.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie trzecie poprawione*. Wydawnictwo Żak, Warszawa, 2001, s. 193.

⁴ F. Duguid, K. Mündel, D. Schugurensky, *Volunteer Work. Informal Learning and Social Action Sense Publishers*. Rotterdam – Boston – Taipei, s. 25.

Samokształcenie (samouctwo) przez Z. Matulkę określone zostało jako „ciąg świadomie podjętych, logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu dobrowolne i samodzielne, bez pośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswojenie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania tymi informacjami oraz sprawności intelektualnych i manualnych, a także wyrobienie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia”⁵.

F. Znaniecki określa samokształcenie jako „dobrowolne starania, aby własną osobę upodobnić do pewnego wzoru...”⁶.

W definicji W. Okińskiego: „Proces samokształcenia to tyle, co samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub bardziej uchwytnego i mniej lub więcej jasno określonego wzoru osobowości”⁷.

Definicja Z. Matulki pozwala ulokować e-learning incydentalny w samokształceniu. Definicje F. Znanieckiego i W. Okińskiego określają samokształcenie jako proces samowychowania, świadomego kształtowania osobowości. W tym rozumieniu samokształcenie to szerszy proces. E-learning incydentalny to krótkotrwała forma nakierowana głównie na zdobycie informacji niezbędnych do rozwiązania bieżącego problemu. W tym sensie mieści się w definicji J. Półturzyckiego, który pisał:

„Samokształcenie zatem należy rozumieć jako proces uczenia się prowadzony świadomie z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”⁸.

E-learning incydentalny lokuje się bardzo blisko samokształcenia. Trudno jednak stwierdzić, że jest subkategorią tej formy uczenia się. Incydentalność, spontaniczność i forma elektroniczna – jego główne wyróżniki – nie wykluczają także uczenia się kierowanego, nauczania. To zaś, w tych przypadkach, osadza go poza samokształceniem. Cech wspólnych obu form jest jednak bardzo wiele, co pozwala stosować analogię podczas rozważań nad ich naturą.

W procesie samokształcenia, zwanym także kształceniem samokierowanym czy autodydaktyką, kluczowym elementem jest dobór materiałów.

Z. Matulka wskazuje na pięć głównych cechy materiałów edukacyjnych stanowiących o jakości procesu samokształcenia: zgodność merytoryczna (z zakresem tematycznym interesującym daną osobę), przystępność, wartość poznawcza, prawdziwość oraz dostępność⁹. Wskazane przez autorkę cechy materiałów służących samokształceniu, choć sformułowane ponad trzy dekady temu, w czasie gdy Internet nie był jeszcze tak powszechny, wciąż w trafny sposób pozwalają określić ich przydatność w procesie samodzielnego uczenia się. Informacyjne źródła w Internecie cechuje zazwyczaj łatwość dostępu. Problematyczne staje się jednak ich uwiarygodnienie. Narzędzia Web 2.0, dając łatwość publikacji, sprawiają, że sieć przepelniona jest tre-

⁵ Z. Matulka, *Metody samokształcenia*. Warszawa, WSIP 1983, s. 22.

⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2. Warszawa 1973, s. 179.

⁷ W. Okiński, *Procesy samokształceniowe*. Poznań 1935, s. 34.

⁸ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*. Wyd. Novum, Płock 2002, s. 209.

⁹ Z. Matulka, dz. cyt., s. 89–91.

ściami wątpliwej jakości i wartości. Umiejętność ich weryfikacji to warunek właściwego samokształcenia. To zagadnienie stanowić powinno istotny element procesu masowej edukacji formalnej, przygotowującej młodych ludzi do dalszego samokształcenia, dając umiejętności szczególnie ważne w kontekście całościowej – Life Long Learning. Z. Matulka weryfikację treści pod kątem ich prawdziwości i wartości moralnych określa jako „metody wyrabiania krytycyzmu”¹⁰. Zagadnienie treści w e-learningu incydentalnym omówione szerzej zostało w oddzielnym rozdziale.

Przebieg uczenia się metodą e-learningu incydentalnego realizowany może być poprzez procesy występujące w uczeniu się w życiu codziennym. Procesy uczenia się poprzez aktywności życia codziennego zdefiniował P. Jarvis jako: kopiowanie, metodę prób i błędów, bycie instruowanym, myślenie, robienie i odkrywanie¹¹. Działania podejmowane spontanicznie przez uczącego się internautę, sięgającego do najłatwiej dostępnych mu źródeł realizowane może być wg takich właśnie mechanizmów. Forma i struktura dostępnych w sieci treści pozwala na wszystkie wskazane przez P. Jarvisa procesy. Dalsza analiza tego rodzaju uczenia się może nawiązywać do tego rodzaju uczenia się.

E-learning incydentalny to zjawisko towarzyszące procesowi rozwoju jednostki niemalże przez okres całego życia. Okresy, w których nie ma on miejsca to czas, w którym podmiot nie korzysta z sieci, np. wczesne dzieciństwo lub okresy, w których np. ze względów zdrowotnych percepcja materiałów sieciowych nie jest możliwa. W tym sensie e-learning incydentalny nie różni się od większości form uczenia się całościowego. Podobnie jak inne formy uczenia się ma także kontekst społeczny.

Efektywność procesu samokształceniowego jest zróżnicowana w zależności od wielu czynników: charakterystyki uczącego się, materiałów oraz przebiegu samego procesu. Samokształcenie realizowane w oparciu o środki multimedialne jest szczególnie skuteczne jako suplement kształcenia tradycyjnego. Co ciekawe, w przypadku tego rodzaju uczenia się najlepsze wyniki, największy progres można zaobserwować u słabszych uczniów, którzy szybko niwelując braki, podnoszą poziom swojej wiedzy¹². Kształcenie mające charakter samouctwa suplementarnego w stosunku do nauki szkolnej przynosi największe efekty, gdy proces jest kierowany¹³. Pomoc ze strony prowadzącego w doborze materiałów, podniesieniu poziomu motywacji, jak i ewaluacji efektów jest czynnikiem podnoszącym jakość procesu. W przypadku e-learningu incydentalnego samokształcenia kierowane jest niestety rzadkością.

Efektywność e-learningu incydentalnego jako samodzielnie, spontanicznie inicjowanego przez uczącego się działania nie jest znana. Można domniemywać, że stopień efektywności jest zadowalający dla uczącego się, ponieważ metoda ta jest stosowana wielokrotnie. Uczący się, wracając do niej, dają dowód, że albo uznają ją za

¹⁰ Tamże, s. 135.

¹¹ P. Jarvis, *Learning from Everyday Life HSSRP*, vol. I, no. 1 (2012), s.12.

¹² A. Kamińska, *Czy nowe technologie zastąpią metody tradycyjne*, [w:] *Edukacja: nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 162.

¹³ Tamże, s. 163.

skuteczny sposób uczenia się, albo nie znają innych lepszych metod lub uznają je za zbyt czasochłonne w sytuacji impulsu potrzeby zdobycia wiedzy.

Z przeprowadzonych w 2016 roku badań na grupie 75 polskich studentów wynika, że ponad 90 procent poszukuje informacji w Internecie codziennie, w tym ponad połowa wielokrotnie w ciągu dnia. Co ciekawe, sieć wybierana jest jako pierwsza w kolejności poszukiwania informacji, w kontraście do sytuacji, w której ponad połowa z badanych wskazała nauczyciela jako ostatnie źródło informacji. Jako ostateczność w poszukiwaniu wiedzy ponad 45 procent podało biblioteki i księgarnie; ponad trzy czwarte ankietowanych deklaruje, że w sieci często znajduje potrzebne informacje, 19 procent odpowiedziało, że zawsze. Ponad 90 procent wskazało, że znalezione informacje są pomocne w rozwiązaniu problemu¹⁴. Powszechność zjawiska e-learningu incydentalnego stanowi o jego istotności dla dydaktyki. Skłania do podjęcia badań nad jego naturą, a w szczególności cechami mogącymi uczynić proces efektywniejszym i skuteczniejszym, także cenniejszym w procesie wychowania.

Warto wspomnieć, że kształcenie incydentalne, e-learning incydentalny a często i samokształcenie nie są objęte obserwacją statystyczną.

E-learning incydentalny a konektywizm. Współczesnym użytkownikom Internetu – większość społeczeństwa pozostaje permanentnie on-line – często towarzyszy syndrom ITSO (ang. *Inability to Switch Off*)¹⁵ niemożności wyłączenia się z aktywności sieciowych. Internet staje się alternatywnym, uzupełniającym, a nawet dominującym środowiskiem aktywności. Struktura zasobów sieciowych jest niejednorodna. „Warto zwrócić uwagę, że dane w sieci nie są rozproszone równomiernie. Internet zorganizowany jest w postaci systemu węzłów”¹⁶. Uczestnictwo w wirtualnym świecie, sieciach społecznościowych, korzystanie z danych i budowania ich zasobów zmusza do poruszania się po różnych obszarach Internetu. Część najbardziej popularnych serwisów dąży do integracji, jednakże większość, szczególnie te niszowe, to struktury oddzielne. Intensywna aktywność i zróżnicowanie globalnej sieci sprawia, że człowiek włączony jest w różne sieci. Dotyczy to jeszcze bardziej użytkowników korzystających z ogromu informacji tworzonych w języku angielskim. Uczestnictwo w różnych sieciach, poszukiwanie wiedzy w „dalszych” jej zakątkach, także *deep webu*, wymaga wiedzy i narzędzi. Użytkownik potrzebuje ich, by znaleźć informacje, „wiedzieć jak”, „wiedzieć co” i „wiedzieć gdzie”¹⁷. Informacja jest kluczem do rozwiązania problemu. Środkiem do celu jest odnalezienie właściwego zbioru danych pozwalającego uzyskać wiedzę potrzebną do rozwiązania adekwatnego do podjętego zagadnienia. Problem generuje konieczność zdobycia informacji i/lub umiejętności do jego rozwiązania. „Podejmowanie określonego zadania staje się narzędziem do uczenia

¹⁴ Badanie własne: S. Kuruliszwili 2017.

¹⁵ T. Cantelmi, *Człowiek w epoce Internetu: Technopłynny umysł*. Bratni Zew, Wydawnictwo Franciszkanów, Kraków 2015.

¹⁶ S. Kuruliszwili, dz. cyt., s. 84.

¹⁷ M. Gawrysiak, *Wytresowany pies czy autonomiczny kot? O edukacji komputacjonalistycznej, konstruktywistycznej i konektywistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna*. red. Z. Melosik, B. Śliwerski. Kraków 2010, s. 350 i 351.

się”¹⁸. Tak właśnie jest w przypadku e-learningu incydentalnego – potrzeba rozwiązania problemu jest motorem uczenia się. Permanentny dostęp do informacji i możliwość szybkiego z nich skorzystania powoduje, że proces rozwiązania problemu jest często krótkotrwały. Użytkownicy globalnej sieci, rozwiązując podobne problemy wymagające zbliżonego rodzaju informacji zapamiętują źródła sieciowe, wracając do nich po pojawieniu się nowego zadania.

Dezaktualizacja informacji oraz dynamika struktury zasobów sieciowych determinuje konieczność aktualizacji samej wiedzy oraz informacji o lokalizacji jej zasobów. Użytkownicy tworzą pewnego rodzaju metawiedzę, czyli wiedzę o zasobach. To, gdzie szukać staje się równie ważne, jak to, czego szukamy. „Konektywizm integruje nieformalne, usieciowione i elektroniczne uczenie się. Koncentruje się na znajdowaniu wiedzy. *Gdzie?* jest tu ważniejsze od *jak?*”¹⁹. Idea e-learningu incydentalnego wpisuje się w koncepcję konektywizmu. Poruszanie się w gąszczu serwisów Web 2.0, codzienna aktywność sieciowa warunkuje konieczność tworzenia własnej mapy odwiedzianych zasobów, swojego rodzaju własnej sieci w sieci globalnej. Własna konektywistyczna mapa zasobów w dużej mierze narzucona jest przez dominujące zarządzane przez korporacje zbiory informacji, jednakże jej kształt zmienia się dynamicznie i zależy od użytkownika, stając się również odzwierciedleniem jego zainteresowań i typu aktywności.

Tworzenie elektronicznej mapy dróg dostępu do potrzebnych informacji oraz potrzeba jako motor uczenia się stanowią zasadnicze elementy modelu konektywistycznego – podobnie charakteryzują one także proces uczenia się w formie e-learningu incydentalnego.

Opieranie wiedzy o zasoby sieciowe, tworzenie sytuacji, w której proces uczenia się inicjowany jest poprzez interakcję z informacjami znalezionymi w sieci wymaga umiejętności ciągłego znajdowania i weryfikacji źródeł. Ze względu na dynamikę sieci i jej zasobów konektywistyczna mapa zasobów musi być uaktualniana. Niestabilność informacji może negatywnie wpływać na efektywność tego rodzaju uczenia się. Uczący się, w celu kompensacji negatywnego wpływu zmian treści i ich lokalizacji, musi posiadać zdolność odnajdowania zastępników wcześniej znanych źródeł wiedzy. Uczący się w sieci to swojego rodzaju „nomada cyfrowych zasobów” ciągle poszukujący nowych źródeł informacji aktualizując swoją konektywistyczną mapę wiedzy.

Tworzenie mapy węzłów wiedzy opiera się na subiektywnej ocenie i weryfikacji źródła. Decyzja o tym, czy zasób internetowy trafi na mapę wiedzy użytkownika, czy uczący się powróci do znalezionego źródła to zazwyczaj wynik subiektywnej oceny przydatności. Dlatego, poza poruszaniem się po sieci i odnajdywaniem informacji, fundamentalną umiejętnością warunkującą skuteczność procesu samokształcenia za pomocą zasobów sieci globalnej jest zdolność do właściwej weryfikacji i oceny zasobów informacyjnych. Umiejętność ta powinna być rozwijana w nurcie kształcenia tradycyjnego jako element przygotowujący do całościowego samokształcenia.

¹⁸ Tamże, s. 351.

¹⁹ Tamże, s. 351.

Na e-learning incydentalny należy spojrzeć także przez pryzmat korzyści, jakie powstają dla podmiotu poprzez uczenie konektywne.

- 1) zdobycie wiedzy, nauczenie się czegoś – oczywista korzyść w każdej sytuacji skutecznego uczenia się,
- 2) rozwiązanie problemu będącego do podjęcia poszukiwań,
- 3) stworzenie własnej mapy konektywnej, zasobu mogącego służyć dalszym poszukiwaniom,
- 4) poszukiwania poznawcze, zarówno w sieci, jak i poprzez uczenie się tradycyjne, często prowadzą do postawienie kolejnych pytań, co również zazwyczaj przyczynia się do rozwoju podmiotu uczącego się.

W kontekście wskazanych korzyści konektywizm, e-learning incydentalny nie różni się znacząco od innych metod, koncepcji uczenia się.

Uczenie się konektywne to termin szerszy od e-learningu incydentalnego. Określa także proces zamierzonego, zaplanowanego ciągłego budowania swojej wiedzy, tworzenie dróg komunikacji oraz własnych węzłów wiedzy. E-learning incydentalny to krótkotrwały spontaniczny proces. Lokuje się w uczeniu konektywnym, stanowi jednak tylko jedną z jego form.

E-learning incydentalny – treści. Poszukiwanie wiedzy w Internecie nie ogranicza się do analizowania dostępnych zasobów. Osoba ucząca się w ten sposób często formułuje zapytania w celu zdobycia potrzebnych jej informacji. Zapytania stawiane są w bardzo różnorodnej formie uzależnionej od aplikacji czy serwisów, z jakich korzysta użytkownik. Media społecznościowe, fora dyskusyjne, poczta elektroniczna oraz platformy edukacyjne to płaszczyzny najczęściej wykorzystywane przez osoby poszukujące wiedzy. Działania polegające na sformułowaniu zapytania, prośby o pomoc w przypadku pozytywnego odzewu prowadzą do umieszczenia w sieci nowych informacji. Poszukiwanie informacji, stawianie pytań rozpoczyna proces odpowiedzi i generowania treści. Zazwyczaj nie są to informacje nowe w skali Internetu, ale nowe w danej niszy komunikacyjnej skupiającej daną grupę użytkowników. Dzieje się tak w przypadku narzędzi komunikacji pozostawiających ogólnie dostępny komunikat, np. forum dyskusyjne. W przypadku odpowiedzi skierowanej tylko do pytającego (e-mail, Snapchat) informacja jest dostępna jedynie dla adresata (oraz firmy obsługującej serwis). Pierwszy mechanizm odpowiedzi publicznej prowadzi do powstawania nowych zasobów informacji – niestety zazwyczaj nieweryfikowanych i nieustrukturalizowanych. Informacje te stają się bazą wiedzy dla kolejnych użytkowników.

Na uwagę zasługuje aspekt egalitarności dostępu do zasobów internetowych. W przypadku spontanicznego procesu poszukiwania informacji implikowanego impulsem potrzeby użytkownik sięga zazwyczaj do ogólnodostępnych – często najpopularniejszych – źródeł danych. Uzyskane w ten sposób informacje dostępne są dla wszystkich użytkowników sieci. Zarówno uczniów, jak i nauczycieli, dorosłych i dzieci, osób uczących się trybem szkolnym, jak i pozaszkolnym lub też będących poza nurtem kształcenia. Ta sytuacja jest odmienna od tej, w której materiały nauczania dystrybuowane są przez nauczyciela wśród uczących się. Różnicowanie w dostępie do treści nie jest realizowane przez nauczycieli ani instytucje kształcące. To, czy uczący się skorzysta z dostępnych zasobów, zależy od dostępności do sieci – która

staje się coraz powszechniejsza – oraz, co ważne, od kompetencji informatycznych, a także umiejętności poszukiwania i weryfikowania treści.

Kluczowe umiejętności uczenia się w sieci. Elementem nauczania technologii informatycznej jest wciąż zachęcenie uczniów do rozwiązania problemu z pomocą komputera. Zamiar edukacyjny uległ jednak dewaluacji i powinien zostać uaktualniony. Pierwszym naturalnym odruchem pokolenia screenagers jest poszukiwanie wiedzy potrzebnej do rozwiązania problemu właśnie w sieci. Nie trzeba zachęcać młodych ludzi do poszukiwania informacji w Internecie i wykorzystania komputera lub raczej smartfona lub tabletu do rozwiązania problemu. Dowodzą tego m.in. przywołane wcześniej zrealizowane przez autora badania. Zasadniczym celem stało się nauczenie ich, jak robić to prawidłowo.

Poszukiwanie informacji we właściwych miejscach i ich weryfikacja to najcenniejsze umiejętności związane z tego rodzaju formą samokształcenia. Zdolność wykorzystania narzędzi informatycznych w efektywny sposób i odpowiednio do potrzeb została określona przez M. Muchackiego jako „mądrość informatyczna”²⁰. Zdolność tego rodzaju zawierająca ogół potrzebnych kompetencji informatyczno-medialnych jest przydatna zarówno w życiu codziennym, jak i zawodowym. Co ważne, wszelkiego rodzaju kompetencje związane z wykorzystaniem narzędzi internetowych (aplikacji, serwisów) muszą ulegać uaktualnianiu zgodnie z dynamiczną naturą sieci i jej narzędzi. Są wpisane w konieczność Life Long Learning.

Umiejętnością zwiększającą efektywność procesu samokształcenia, w każdej jego formie, jest umiejętność uczenia się, która rozwijana jest w procesie kształcenia formalnego, a także zdobywanego doświadczenia i świadomego rozwoju. W programach kształcenia znaleźć można treści służące rozwojowi tego rodzaju, tak cennych obecnie, umiejętności – metod i technik sprawnego uczenia się (ang. *learning how to learn*).

W e-learningu incydentalnym, podobnie jak w innych technikach prowadzących do rozwiązania problemu, realizowany jest określony przez J. Deweya²¹ pięciostopniowy schemat poznania. Dlatego też umiejętność krytycznego myślenia (ang. *critical thinking*) jest niezwykle ważną cechą.

Wskazane w rozdziale umiejętności stanowią jedynie element spektrum kwalifikacji współcześnie niezbędnych dla właściwego uczenia się. Jakość ich rozwoju w procesie przygotowania do uczenia się całożyciowego niejednokrotnie jest przedmiotem krytyki zarówno naukowców, jak i nauczycieli. Kompetencje takie jak myślenie krytyczne, efektywne komunikowanie się, innowacyjność, rozwiązywanie problemów poprzez negocjacje i współpracę rzadko trafiają do praktyki dydaktycznej²².

²⁰ M. Muchacki, *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta IT*. Impuls, Kraków 2014.

²¹ J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*. Wybór J. Pieter. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.

²² The futures of learning 3: *What kind of pedagogies for the 21st century? education research and foresight*, United Nations WORKING PAPERS, 2015.

Niezależnie od opinii na ten temat, z pewnością stanowią one wyzwanie dla systemów edukacji.

Podsumowanie. Próba definicji spontanicznych aktów uczenia się wydaje się właściwym działaniem. Powszechność i intensywność zjawiska stanowi o jego sile oddziaływania na społeczeństwa. Powinno stać się ono zatem przedmiotem badań i rozważań prowadzących do optymalizacji jego wpływu, czyniąc procesem efektywnie wspierającym podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności uczących się.

Natura zjawiska lokuje się w znanych i opisanych teoriach pedagogicznych, nie dając się jednak jednoznacznie sklasyfikować. Jego cechy sytuują się w wielu z nich. Próba zbliżenia go do znanych teorii i metod plasowałaby e-learning incydentalny najbliżej założeń konektywizmu, uczenia się incydentalnego i samokształcenia. Ten rodzaj aktywności poznawczej będzie się zapewne rozwijał, obejmując coraz szersze rzesze osób, równoległe z rozwojem i popularyzacją technologii informacyjnych. Przełomowa dla e-learningu incydentalnego, jak i dla całej światowej sieci stać się może jej ewolucja i przeobrażenie w struktury Web 3.0. Obraz nowej sieci i jej kontekstów dydaktycznych jest jeszcze bardzo mglisty, co daje czas na przygotowanie się na „nowe”.

dr Sergo KURULISZWILI

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

sergo@aps.edu.pl

Dydaktyka cyfrowa w szkole zrównoważonego rozwoju

Digital theory of teaching – expectations and doubts

Słowa kluczowe: szkoła współczesna, technologie cyfrowe, cyfrowa dydaktyka, cyberuzależnienia.

Key words: modern school, digital technology, digital theory of teaching, cyber-addiction.

Abstract. We keep dreaming about the school of 21st century, which would meet parents and children present needs and expectations, as well as would be in accordance with vision of education policy. Can fully digitalised school fulfill everybody's expectations? Use of the new technology in modern school became necessity. Opening for digital tools is very important for education improvement. This kind of education is more interesting and fruitful, and above all brings more advantages for students. It also causes some threats. All benefits and loses, expectations and threats need to be reconciled by forming school of sustainable development. That school will maintain what is the best from traditional model and will be improved with new possibilities which digital technology brings.

Wprowadzenie. Dobra szkoła. We współczesnym piśmiennictwie często pojawia się pojęcie *dobrej szkoły*. Jeden z ostatnich dokumentów MEN nosi tytuł *Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*. Jak wskazuje tytuł, rzecz dotyczy wprowadzanej od 2017 roku reformy systemu edukacji. W przywołanym dokumencie czytamy: „polska szkoła ma być dobra dla każdego ucznia, niezależnie od statusu materialnego jego rodziców i miejsca zamieszkania. To ma być szkoła na miarę XXI wieku. (...) Chcemy, aby dla ucznia kończącego szkołę wartością był język ojczysty i kultura – z całym jej historycznym dziedzictwem. W nowej szkole położymy nacisk na naukę języków obcych, znajomość technologii informacyjno-komunikacyjnych i matematyki. To jedne z najważniejszych kompetencji”¹. Cz. Banach i A. Rajkiewicz szkołę rozwiniętą cywilizacyjnie widzą tak: „to ta, która nadąża za rozwojem mediów, komputeryzacją i internetyzacją kształcenia; przygotowuje uczniów do zdobywania informacji z różnych źródeł, racjonalnego korzystania z nich oraz przekształcania w wiedzę i mądrość; przeciwdziała zagrożeniom ze strony technologii informacyjnej, obniżeniu się poziomu intelektualnego społeczeństwa, ekonomicznemu encyklopedyzmowi i rosnącemu stresowi wynikającemu z nadmiaru

¹ MEN, *Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*.

bodźców”². Z kolei K. Denek pyta: „Czy szkoła jutra jest tą, która koncentruje się na kształceniu najlepszych, czy kładzie nacisk na podnoszenie poziomu uczniów średnich? Czy ma ona przekazywać abstrakcyjną wiedzę, czy też konkretne umiejętności, przydatne w codziennym życiu? Warto też pytać, czy »lepsza« szkoła to taka, która doskonale trafia w zamówienie rynkowe i produkcję pożądaných specjalistów, a nie bezrobotnych? Może jest nią szkoła, która swą misję widzi w przekazywaniu uczniom pewnego kodu kulturowego? (...) czy dobra szkoła to taka, która redukuje stres i czyni wszystko, żeby uczeń widział w niej instytucję przyjazną i sympatyczną?”³. Wszystkie z postawionych pytań i sądów mają swój głęboki sens, ale jednocześnie uświadamiają konieczność systemowego rozwiązania istniejących problemów edukacji. Dotyczy to w takim samym stopniu wszystkich szczebli kształcenia.

Cyfrowa dydaktyka. Wydaje się, że nie ma dobrej odpowiedzi na stawiane pytania. Ważna jest tradycja, ale równie ważna jest terażniejszość, bo przecież w niej żyjemy, uczymy się, pracujemy. Na sprawność, z jaką będziemy funkcjonowali składa się wiele czynników i to takich, które trudno uznać za rozłączne. Jako pierwszy czynnik wymieńmy środowisko rodzinne. W nim człowiek rozpoczyna życie, stawia pierwsze kroki, wymawia pierwsze słowa i czerpie wzorce zachowań, które następnie przenosi do własnego życia. To szczególne środowisko. W nim kształtuje się stosunek do świata zewnętrznego i świadomość potrzeby uczenia się. To w rodzinie zapadają kluczowe decyzje dotyczące wyboru szkoły, skierowania dziecka na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, pielęgnowania i wzmacniania zdolności i talentów. Wyliczając te komponenty, chcemy skierować uwagę na fakt, że pozytywne (niestety czasem również i negatywne) nastawienie poznawcze dziecka jest kształtowane w środowisku rodzinnym. Szkoła natomiast winna zadbać o to, by to pozytywne nastawienie wzmacniać i rozwijać w dziecku, dostarczać pozytywnych przeżyć, przygotowywać do przyszłego życia, w świecie którego nikt przecież nie zna, ani nie wie, jakim ono będzie w rzeczywistości. Warto też zwrócić uwagę na inny aspekt, który nie wszyscy chcą dostrzegać. Szkoła jest „zakładem pracy” nie tylko dla pracujących w niej nauczycieli, ale także uczniów. Nauka jest ciężką intelektualną pracą, która wymaga poświęcenia, wysiłku i zaangażowania z obu stron, nauczających i uczących się. To nie oznacza i nie powinno oznaczać celowego fundowania młodzieży traumatycznych przeżyć szkolnych, ale doskonale wiemy, że wyeliminowanie stresu na jakimkolwiek etapie życia człowieka nie jest możliwe. Jakkolwiek by do sprawy podchodzić, stres był, jest i będzie komponentem ludzkiego trwania, a szkoła, wychowując i przygotowując do przyszłego życia, powinna także skupić swoją uwagę na umiejętnościach radzenia sobie z tym negatywnym zjawiskiem.

Marzymy o szkole XXI wieku, która odpowiadałaby aktualnym potrzebom i oczekiwaniom rodziców, dzieci, ale także była zgodna z wizją polityki oświatowej

² Cz. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, „Nowa Szkoła”, nr 1/2004.

³ K. Denek, *W stronę szkoły jutra*, „Neodidagmata”, nr 27/28, UAM, Poznań 2005.

państwa. Czy szkoła w pełni z informatyzowana jest tą, która może spełnić oczekiwania wszystkich zainteresowanych?

„Co jakiś czas pojawiają się projekty mające na celu zwiększenie udziału środków informatycznych w procesach kształcenia. Jednym z ostatnich jest *Cyfrowa szkoła* wpisujący się w realizację światowych programów OLCP (ang. *One Laptop Per Child*)⁴. Projekt *Cyfrowej szkoły* – był realizowany w 399 placówkach w latach 2012/2013. W raporcie ewaluacyjnym przygotowanym przez IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) w konkluzji raportu możemy przeczytać: „(...) w omówionych w niniejszym opracowaniu analizach nie zaobserwowano żadnego wpływu na wyniki sprawdzianu szóstoklasisty z 2014 roku. Prowadzi to do wniosku, że raczej nie należy się spodziewać, by wdrażane w przyszłości w Polsce programy 1:1, stanowiące kontynuację »Cyfrowej szkoły«, w znaczący sposób oddziaływały na wyniki egzaminów zewnętrznych – przynajmniej w perspektywie kilkunastu miesięcy, bo taka została uwzględniona w trzech wymienionych badaniach”⁵. W cytowanym raporcie możemy również odnaleźć informacje na temat analogicznego programu prowadzonego w krajach Ameryki Łacińskiej – tam również nie zaobserwowano oczekiwanych zmian. W „ewaluacjach programów 1:1 stwierdzono że nie przekładają się one na wyniki uczniów w egzaminach z języka urzędowego i z matematyki”⁶. W bliższych nam terytorialnie i kulturowo Niemczech „badania dotyczące wykorzystania komputerów podczas zajęć szkolnych, tak samo jak badania międzynarodowe⁷, wykazały, że komputery w szkole nie poprawiają ani procesu uczenia, ani wyników szkolnych”⁸. Zatem, doświadczenia nie tylko *Cyfrowej szkoły*, ale również inne potwierdzają brak pozytywnego wpływu technologii informacyjnych na procesy uczenia się i nauczania. Z drugiej jednak strony jest szereg oczekiwań związanych z informatyzacją szkoły, wspomaganie zajęć przy użyciu technologii informatycznych. Należy pamiętać, że wspierają one aktywną naukę, pozwalają na zdalną komunikację pomiędzy nauczycielem, uczniami i rodzicami, udostępniają szybko informacje. Badania prowadzone przez organizację Nesta w Wielkiej Brytanii potwierdzają fakt, iż nie technologia ma wpływ na samodzielne uczenie się, ale zależy to od sposobu, w jaki są one używane⁹. Należy pamiętać między innymi o takich zagrożeniach jak: cyberprzemoc, hakowanie, dane osobowe, dostęp do nielegalnych materiałów i rozrywki. Niektóre zastosowania

⁴ A. Piecuch, *Dokąd zmierza cyfrowa edukacja*, [w:] „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3(13)2015, red. W. Walat, W. Lib, s. 81–88, Wyd. UR, Rzeszów 2015.

⁵ P. Penszko, P. Zielonka, *Analiza wpływu programu „cyfrowa szkoła” na wyniki sprawdzianu szóstoklasisty*, IBE, Warszawa 2015.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Mowa o pracy przeglądowej opublikowanej na łamach »Science« w 2012 roku na temat elektronicznych podręczników. Pokazuje ona, że sukces edukacyjny jest tym mniejszy, im bardziej podręczniki wykorzystują możliwości, jakie daje cyfryzacja: filmy, linki (zamiast zdjęć i bibliografii) kuszą, by w nie kliknąć, odwracają uwagę, od czytania i pogarszają efekty uczenia się tym bardziej, im »lepiej« są zrobione” – za: M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Dobra Literatura, Słupsk 2016.

⁸ Za: M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Dobra Literatura, Słupsk 2016.

⁹ R. Luckin, B. Bligh, A. Manches, S. Ainsworth, C. Crook, R. Noss, *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. London: Nesta 2012. www.nesta.org.uk/library/documents/DecodingLearningReport_v12.pdf.

technologii mogą być szkodliwe. Prowadzą na przykład do niewłaściwej postawy czy zmęczenia oczu¹⁰.

Konkludując, można odwołać się do efektu św. Mateusza – określenia zaproponowanego przez R.K. Mertona. Efekt opiera się na „ewangelicznej przypowieści o talentach – którą tu pominiemy, przywołując jedynie płynącą z niej konkluzję: Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane tak, że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma (Mateusz 25, 29–30). Efekt św. Mateusza oznacza, że wpływ TI na intelektualne funkcjonowanie człowieka zależy głównie od racjonalności wykorzystania narzędzi, a w przypadku dzieci – także od kapitału kulturowego rodziców. Osoby intelektualnie bogatsze, a więc dysponujące większą wiedzą, potrafią lepiej wykorzystać dostępne im zasoby informacyjne i wzbogacą się intelektualnie, podczas gdy osoby intelektualnie ubogie, a więc o mniejszym zasobie wiedzy, często ograniczają się do wykonywania prymitywnych operacji kopiuj-wklej, co powoduje ich dalsze intelektualne zubożenie, a narzędzia TI pośrednio przyczyniają się do intelektualnej degradacji człowieka. Występuje tu zatem swoiste sprzężenie zwrotne dodatnie powodujące, że korzystanie z narzędzi TI nie wykazuje ze swej natury działania stabilizującego i wyrównującego szanse edukacyjne, a wprost przeciwnie – mamy do czynienia z pogłębiającymi się podziałami”¹¹. D.M. Wegner i A.F. Ward dopowiadają „Era informacji stworzyła generację ludzi, którzy sądzą, że wiedzą więcej niż kiedykolwiek – gdy tymczasem ich zasoby umysłowe kurczą się w miarę, jak wzrasta ich uzależnienie od Internetu”¹².

Uczenie się i nauczanie to proces. Przypomnijmy jak *Nowy słownik pedagogiczny* ujmuje proces dydaktyczny: „ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów umożliwiających uczniom opanowanie wiedzy o świecie, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności i zainteresowań, kształtowanie przekonań i postaw. Mówiąc o procesie dydaktycznym, mamy na myśli zarówno proces nauczania, jak i proces uczenia się, przy czym uczenie się jest tu sprawą najważniejszą, gdyż o procesie dydaktycznym decyduje jakość samego uczenia się”¹³.

W myśl przytoczonej definicji za paradygmat należy uznać ciąg następujących zdarzeń:

cele → treści → zasady → metody → środki → formy organizacyjne

Ten wypracowany przez dziesięciolecia model sprawdzał się i nadal ma prawo bytu w procesie dydaktycznym. Włączenie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w ów proces musi mieć jednak sens polegający na ocenie przewidywane-

¹⁰ *Digital technologies in the classroom* EDUCATION BRIEF 5 <http://www.cambridgeinternational.org/images/271191-digital-technologies-in-the-classroom.pdf>.

¹¹ J. Morbitzer, *Sposoby uczenia się osób urodzonych po 1990 r. Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*, ORE, Warszawa 2014.

¹² D.M. Wegner, A.F. Ward, *Jak Google zmienia nasz mózg*, [w:] „Świat Nauki”, nr 1(269)/2014.

¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004.

go stopnia efektywności. Jeśli w realizacji konkretnych jednostek metodycznych lub lekcyjnych wspomaganych narzędziami TIK nie jest spodziewany wyraźny przyrost wiedzy i umiejętności u uczniów/studentów, to jego wprowadzanie jest niecelowe. Jest jeszcze przynajmniej jeden aspekt, który należy brać pod uwagę. Wykorzystanie technologii informacyjnych nie może prowadzić do stanu *komfortu bezmyślności* u uczących się. Innymi słowy efektywność uczenia się i trwałość wiedzy jest funkcją wysiłku intelektualnego ze strony podmiotu uczącego się, a najnowszym technologiom nie powinno przypisywać się roli lejka norymberskiego.

Zwolennicy przebudowy szkoły zwykli przytaczać argumenty przemawiające za odejściem od istniejącego modelu, bowiem, jak twierdzą: wszystkich uczy się tego samego, nie uwzględnia się osobistych potrzeb i preferencji ucznia, jego zainteresowań, zdolności, a nadto wiedza jest niedostosowana do współczesnego rynku pracy. S. Dylak twierdzi: „jestem bliski przekonania, że poważnym udziałowcem decydowania o tym, czego nauczać, powinni być uczniowie. Ilość informacji zmusza nas, a raczej tych wszystkich, którzy decydują o doborze materiału nauczania, do dokonywania trafnych edukacyjnie wyborów informacji potrzebnych uczniowi, ale i atrakcyjnych dla niego, wymagających trudu w opanowaniu, ale i możliwych do wykonania, potrzebnych do zrozumienia określonego problemu, ale niewypełniających mózgu po brzegi. Zakładam, że udział uczniów w wyborze informacji/materiału nauczania poprzedzony byłby ich refleksją nad własną wiedzą uprzednią, zainteresowaniami oraz poznawczymi preferencjami”¹⁴.

W każdym z tych argumentów tkwi ziarno prawdy, niemniej jednak wydaje się, że problem widziany jest z perspektywy pojedynczego podmiotu uczestniczącego w procesie edukacyjnym. Społeczeństwo rozwija się dzięki temu, że każde pokolenie we własną teraźniejszość wnosi coś nowego, uzupełniając w ten sposób dorobek przemijającego pokolenia. A. Asnyk w wierszu *Do młodych* tak to ujął: „Ale nie depczcie przeszłości ołtarzy, Choć macie sami doskonalsze wznieść; Na nich się jeszcze święty ogień żarzy, I miłość ludzka stoi tam na straży, I wy winniście im cześć!”

Tytułowy proces dydaktyczny zasadza się na racjonalnym procesie dochodzenia do wiedzy. Czy słuszne jest, aby uczeń student określał cele w zinstytucjonalizowanych formach kształcenia? – nie mając do tego ani wystarczającej wiedzy ani doświadczenia, a nierzadko nie zdając sobie nawet sprawy z istnienia mających miejsce w rzeczywistości problemów. Uzgadniać co najwyżej można stopień rozszerzenia informacji ponad przewidziany kanon. W praktyce to dorośli – nauczyciele biorą odpowiedzialność za wzrastanie nowego pokolenia, dostarczając odpowiednich informacji zgodnie z regułami dydaktyki. To nic innego, jak wypracowanie w procesie dydaktycznym w podmiocie edukacji kapitału początkowego, na którego fundamencie możliwy będzie dalszy rozwój jednostki. Istniejący zasób tego kapitału daje przybliżony obraz świata, przez co pozwala podjąć samodzielną decyzję co do dalszej ścieżki indywidualnego rozwoju. Szkoła natomiast jest miejscem, w którym można potwierdzić własne predyspozycje (zdolności). Zinstytucjonalizowana forma nauki jest ze

¹⁴ S. Dylak, *Przedmowa*, [w:] *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, S. Dylak (red.), Wyd. Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013.

społecznego punktu widzenia najsprawiedliwszym rozwiązaniem. Każdemu daje równe szanse, każdemu dostarcza tych samych informacji, wszystkim traktuje równo, ale od samego początku kształcenia wiedza pozostaje indywidualną sprawą każdego¹⁵. Wszyscy na swój własny i niepowtarzalny sposób z dostarczonych informacji budują indywidualne zasoby wiedzy. Zasady funkcjonowania szkoły we współczesnym kształcie, tak poddawane krytyce, w rzeczywistości tworzą także system wychowania i przygotowują do przyszłego życia, obowiązkowości, systematyczności, odpowiedzialności, a także poszanowanie określonego rodzaju reguł – to elementy wychowania, ale również komponenty przyszłego funkcjonowania społecznego. Świat terazniejszy to relacje rządzący–rządzeni, nauczyciele–uczniowie, lekarze–pacjenci, pracodawcy–pracownicy itd. Raczej mało ryzykowne jest stwierdzenie, że w przyszłych pokoleniach występować będą identyczne relacje. Powodów jest co najmniej kilka, będą: zapobiegać chaosowi, porządkować stan społeczny, narzucać pewne ramy postępowania, które zgodne są z powszechnie akceptowanymi normami.

Na pewnym etapie życia każdy bierze odpowiedzialność za własny rozwój i podąża indywidualną ścieżką rozwoju. Czasem tym etapem jest ukończenie szkoły gimnazjalnej (jeszcze), wkrótce także szkoły podstawowej, ale dla większości tym czasem jest uzyskanie świadectwa dojrzałości. To w tym właśnie czasie zapadają decyzje rzutujące na całe przyszłe życie. Wyposażeni w indywidualny kapitał początkowy, własne doświadczenia dokonujemy wyboru zgodnie z tym, co nas interesuje, co sprawia nam radość, co chcielibyśmy robić, pracując już zawodowo. Mimo wielu rozbieżnych zdań co do kształtu szkoły XXI wieku, trudno doszukać się w niej destrukcyjnego działania na rzecz ucznia. Szkoła nie ogranicza ucznia w rozwijaniu własnych talentów i zainteresowań, ale, jak już wspomniano, wszystkim daje na starcie równe szanse. Warto może w tym miejscu odnieść się w ogóle do systemu edukacji, który uwikłany jest w gąszcz przepisów krajowych i unijnych. Jeżeli postuluje się większą swobodę w nauczaniu, to jak wytłumaczyć istnienie: różnego rodzaju komórek ds. jakości kształcenia, Europejskich Ram Kwalifikacji, Krajowych Ram Kwalifikacji, kompetencji kluczowych itp.? Oczekujemy z jednej strony większej swobody, a z innej bezwzględnie dopasowujemy system kształcenia do wyznaczonych norm i przepisów. Już przy starcie do każdego ucznia/studenta „przymierzamy” garnitur kompetencji, zakładając z góry, jakim ma być po zakończeniu konkretnego szczebla swojej edukacyjnej kariery.

Pułapka szklanego klosza. Dynamika, z jaką toczy się życie świata, była powodem tego, że niemal wszystko, czym człowiek się zajmuje jest włączone do globalnej sieci komputerowej. W niej są banki, zakłady przemysłowe, szpitale, systemy dowodzenia, inteligentne budynki, szkoły, urzędy itd. Z jednej strony w bardzo łatwy i szybki sposób powierzyliśmy komputerom i sieciom komputerowym naszą codzienność, z drugiej zaś w rzeczywistości nie ma i nie było alternatywny, jeśli chce się dorównać kroku krajom rozwiniętym. W tym kontekście banalne jest stwierdzenie, że

¹⁵ Nie można przekazać wiedzy, można natomiast przekazać informacje. Wiedza jest immanentną cechą każdego człowieka.

każda z tych wymienionych i niewymienionych jednostek może stać się celem cyberataku. Jest aż nadto dowodów na to, że tak faktycznie się dzieje. Nie do rzadkości należy sparaliżowanie produkcji w zakładach przemysłowych, które potrafi trwać nawet kilka dni (do czego oficjalnie nikt nie chce się przyznać). Naiwnością byłoby sądzić, że zgromadzone zasoby edukacyjne obronią się przed tego rodzaju zagrożeniami, skoro nie potrafią tego zrobić czasem nawet bardzo ważne instytucje państwowe. Dopóki wszystko funkcjonuje bez większych zakłóceń, żyjemy w poczuciu bezpieczeństwa, jak pod szklanym kloszem, do którego wnętrza wszystko bez zakłóceń dociera i z którego wszystko widać na zewnątrz. W tabeli 1 pokazano skalę zgłoszonych w Polsce incydentów i obsłużonych nieautomatycznie przez CERT (ang. *Computer Emergency Response Team*)¹⁶.

Tabela 1. Incydenty obsłużone przez CERT Polska według typów w 2016 roku¹⁷

Rodzaj zgłoszenia	Liczba zgłoszeń	Udział procentowy
Obrażliwe i nielegalne treści	237	12,31
Spam	223	11,58
Dyskredytacja, obrażanie	0	0
Pornografia dziecięca, przemoc	8	0,42
Niesklasyfikowane	6	0,31
Złośliwe oprogramowanie	211	10,96
Wirus	0	0
Robak sieciowy	2	0,1
Koń trojański	8	0,42
Oprogramowanie szpiegowskie	0	0
Dialer	0	0
Niesklasyfikowane	201	10,44
Gromadzenie informacji	65	3,37
Skanowanie	51	2,65
Podsłuch	0	0
Inżynieria społeczna	3	0,16
Niesklasyfikowane	11	0,57
Próby włamań	109	5,66
Wykorzystanie znanych luk systemowych	5	0,26
Próby nieuprawnionego logowania	3	0,16
Wykorzystanie nieznanymi luk systemowych	0	0
Niesklasyfikowane	101	5,24
Włamania	13	1,01
Włamanie na konto uprzywilejowane	0	0
Włamanie na konto zwykłe	35	1,82
Włamanie do aplikacji	3	0,16
Niesklasyfikowane	16	0,83
Dostępność zasobów	45	2,34
Atak blokujący serwis (DoS)	3	0,16

¹⁶ Zespół CERT Polska działa w strukturach NASK (Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej) – instytutu badawczego prowadzącego działalność naukową, krajowy rejestr domen.pl i dostarczającego zaawansowane usługi teleinformatyczne. CERT Polska to pierwszy powstały w Polsce zespół reagowania na incydenty [źródło: <https://www.cert.pl/o-nas/>].

¹⁷ CERT, Krajobraz bezpieczeństwa polskiego Internetu 2016. Raport roczny z działalności CERT Polska.

Rodzaj zgłoszenia	Liczba zgłoszeń	Udział procentowy
Rozproszony atak blokujący serwis (DD oS)	30	1,56
Sabotaż komputerowy	2	0,1
Niesklasyfikowane	10	0,52
Atak na bezpieczeństwo informacji	45	2,34
Nieuprawniony dostęp do informacji	6	0,31
Nieuprawniona zmiana informacji	1	0,05
Niesklasyfikowane	38	1,97
Oszustwa komputerowe	1069	55,5
Nieuprawnione wykorzystanie zasobów	2	0,1
Naruszenie praw autorskich	21	1,09
Kradzież tożsamości, podszycie się	1020	52,96
Niesklasyfikowane	26	1,35
Inne	91	4,72

Warto dodać, że w tabeli znajdują się zgłoszone incydenty, co nie odzwierciedla faktycznej ich liczby. Internet zatem nie jest bezpiecznym azylem dla przechowywanych w nim treści, także tych o charakterze edukacyjnym. Nie dopuszczamy do siebie myśli, że faktycznie korzystając z zasobów sieciowych, odwołujemy się do czegoś, co materialnie nie istnieje, jest wirtualne i ulotne. To „coś” w formie informacji istnieje tylko wówczas, gdy spełnione są określone i stabilne warunki: bez zarzutu funkcjonuje zasilanie urządzeń, sieć komputerowa jest sprawna, posiada się dostęp do urządzenia cyfrowego i wreszcie jest nieograniczony terytorialnie dostęp do tej sieci. Brak któregośkolwiek z wymienionych komponentów powoduje odcięcie od zasobów sieciowych, a tym samym informacji. Sieć staje się bezużyteczna. Bezużyteczne stają się również kompetencje użytkownika sprawnie do tej pory poruszającego się po zasobach sieci. Jak w sytuacji tak skrajnej, ale nie niemożliwej, odpowiemy na pytanie: czy za człowieka inteligentnego będzie się uważało tego, który szybciej potrafi odszukać coś w sieci, czy tego, który będzie potrafił sobie poradzić bez jej pomocy? Na to pytanie odpowiedział w swojej książce M. Spitzer „(...) gruntownie rozprawiono się z rozpowszechnioną opinią, że szukanie informacji w Internecie jest nieomylną oznaką inteligencji. Wygląda na to, że jest dokładnie odwrotnie, że osoby wykształcone rzadziej muszą korzystać z sieci, by rozwiązać problem”¹⁸.

Postęp jest nieodłącznym atrybutem każdego społeczeństwa i w każdym czasie, ale nigdy dotąd nie był tak gwałtowny, jak obecnie. Oblicze nowych technologii ma dwie twarze, tę pozytywną i negatywną. J. Ellul ujął te kwestie następująco: „1) Wszelki postęp techniczny powoduje zarówno zyski, jak i straty; gdy coś dodaje, to zawsze coś ujmuje. 2) Wszelki postęp techniczny stwarza więcej problemów, aniżeli rozwiązuje; skłania nas do postrzegania tych problemów jako technicznych ze swej natury i popycha do szukania rozwiązań technicznych. 3) Negatywne aspekty technicznych innowacji są nierozłącznie związane z aspektami pozytywnymi. Naiwnością jest sąd, że technika jest neutralna, iż może być używana dla dobrych albo dla złych celów; w rzeczywistości dobre i złe konsekwencje są równoczesne i nieodłączne. 4) Wszystkie wynalazki tech-

¹⁸ Za: M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Dobra Literatura, Słupsk 2016.

niczne mają nieprzewidywalne konsekwencje”¹⁹. Wypowiedź Ellula jest tak samo ważna w kontekście edukacji, a sprowadzać się powinna do rozumnego wykorzystania nowych technologii w praktyce szkolnej. Zgadza się wszyscy z faktem, że proces dydaktyczny wspomagany multimediami jest atrakcyjniejszy od tradycyjnych zajęć szkolnych. W określonych warunkach i dla złożonych zjawisk czy procesów może być tym środkiem, który pozwoli na ich zrozumienie. Atrakcyjność zajęć nie może być jedynym argumentem przemawiającym za tzw. „cyfrową dydaktyką”, obecną zawsze i wszędzie na każdym etapie kształcenia, tym bardziej że doświadczenia międzynarodowe i krajowe nie potwierdzają skuteczności nauczania wspomaganego TIK. „Tymczasem widoczna jest powszechna zachęta, nakłanianie, wręcz instytucjonalne uczenie bezkrytycznego korzystania z komputerów i sieci bez refleksji nad konsekwencjami czerpania często iluzorycznych korzyści z połączonych ze sobą komputerów”²⁰.

Minął wystarczająco długi czas, bo ponad 30-letni – by móc arbitralnie określić skutki zdrowotne długotrwałego użytkowania komputerów. Zostały one już szeroko opisane w literaturze. W większości nie uwzględniają one nowych urządzeń takich jak smartfony. Od stosunkowo krótkiego czasu mówi się także o problematyce uzależnień behawioralnych od mediów cyfrowych, fobiach z nimi związanych czy wręcz o nowych rodzajach chorób cywilizacyjnych. W roku 2014 CBOS przeprowadził badania wybranych uzależnień behawioralnych. W grupie badanych uzależnień znalazły się również te odnoszące się do Internetu. Diagnozy dokonano, posługując się testem *Internet Addiction Test* (Young, 1998), na podstawie którego wyróżniono wśród użytkowników Internetu trzy następujące grupy:

- przeciętni użytkownicy Internetu;
- użytkownicy mający sporadycznie lub często problemy z uzależnieniem od Internetu;
- użytkownicy mający poważny problem z uzależnieniem od Internetu”²¹.

W opublikowanym raporcie stwierdza się „Zagrożeni uzależnieniem od Internetu to najczęściej badani poniżej 25 roku życia, przy czym najbardziej zagrożeni są niepełnoletni. Wśród najmłodszych badanych użytkowników Internetu, czyli osób w wieku 15–17 lat, 6,2% w zastosowanym teście (*Internet Addiction Test*) wykazuje zagrożenie uzależnieniem bądź uzależnienie od sieci, natomiast wśród użytkowników z grupy wiekowej 18–24 lat zagrożonych uzależnieniem jest 4,7%. Wśród starszych internautów, mających 25 lub więcej lat, prawdopodobieństwo bycia zagrożonym uzależnieniem od sieci jest znacznie mniejsze, a wśród osób, które ukończyły 65 rok życia nie zostało ono w 2014 roku w ogóle stwierdzone”²². W przywoływanym raporcie nie znaleziono statystycznie istotnych dowodów na szczególną podatność którejś z płci na zagrożenie oraz nie stwierdzono takich zależności również w podziale na miasto i wieś. Dodajmy, że

¹⁹ Za: T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, [w:] „Chowanna”, t. 2 (29), UŚ, Katowice 2007.

²⁰ W. Gogołek, *(Nie)Bezpieczny wymiar IT w edukacji*, [w:] *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, W. Czerski, R. Wawer (red.), UMCS, Lublin 2015.

²¹ CBOS, *oszacowanie rozpowszechnienia wybranych uzależnień behawioralnych oraz analiza korelacji pomiędzy występowaniem uzależnień behawioralnych a używaniem substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2015.

²² Ibidem.

statystycznie średni tygodniowy czas korzystania przez dzieci i młodzież z Internetu w wieku: „(6–12) wynosi 11 godz., (13–15) lat – 17godz., (16–19) lat – 21 godz.”²³. Przyjmując skrajnie niekorzystne założenie zupełnie nowej rzeczywistości szkolnej, polegającej na wykorzystaniu środków informatycznych na każdej jednostce lekcyjnej, to średni czas kontaktu dzieci i młodzieży w szkole z urządzeniami technologii cyfrowej dla poszczególnych grup wiekowych wyniósłby odpowiednio: dla (6–12) lat – 24 godz., dla (13–15) lat – 33 godz., a dla grupy wiekowej (16–19) lat – 32 godz.²⁴. Zsumowanie obu aktywności – domowej i szkolnej daje już poważne liczby, nad którymi warto się pochylić. „Wprowadzanie mediów elektronicznych do przedszkoli i szkół podstawowych jest więc – ze względu na dużą plastyczność dziecięcych mózgów – rzeczywistością wciąganiem w cyfrową narkomanię”²⁵.

Podsumowanie. Wszystkie za i przeciw, korzyści i straty, oczekiwania i realia, trzeba w rozsądny sposób z sobą pogodzić, konstruując szkołę zrównoważonego rozwoju. Taką, która zachowa to, co najlepsze (najefektywniejsze) ze znanego nam modelu, a jednocześnie wniesie powiew świeżości, wzbogacając ją o nowe możliwości wynikające z dostępności mediów cyfrowych. Mając na uwadze szeroko rozumiane dobro młodego pokolenia, nie można ulegać przymusowi nowoczesności i bezkrytycznej fascynacji nowinkami technologicznymi. Atrakcyjność nowych mediów jest bezsprzeczna, ale nie przekłada się na jakość kształcenia, więc konieczne jest poszukiwanie innych dróg sprzyjających skuteczności kształcenia. Zamiast szukania multimedialnych zastępników, może warto pozwolić dzieciom wziąć próbkę do rąk i wykonać doświadczenie chemiczne lub pozwolić zmontować układ elektryczny niskiego napięcia i wykonać potrzebne pomiary. Proste i sprawdzone rozwiązania są zwykle najskuteczniejsze. Może czas zacząć stawiać wymagania i je egzekwować, a nie przyzwyczajając młode pokolenie do wygody intelektualnej, które nie dość, że oducza myślenia, to dodatkowo dewastuje zdrowie fizyczne i psychiczne. Na zakończenie przywołajmy jeszcze jeden cytat z książki M. Spitzera: „Gazeta »New York Times« opisała w 2011 roku szkołę waldorfską w Dolinie Krzemowej, szczycącą się faktem nieposiadania ani jednego komputera. Kto posyła tam swoje dzieci? Pracownicy takich firm, jak Google, Apple, Yahoo i Hewlett-Packard”²⁶. Może to też wskazówka dla nas?

Bibliografia

1. Banach Cz., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, „Nowa Szkoła”, nr 1/2004.
2. CBOS, *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*. Komunikat z badań nr 110/2015.

²³ CBOS, *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*. Komunikat z badań nr 110/2015.

²⁴ Opracowanie własne na podstawie aktualnych *Ramowych programów nauczania 2017*.

²⁵ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Dobra Literatura, Słupsk 2015.

²⁶ M. Spitzer, *Cyberchoroby...*

3. CBOS, *Oszacowanie rozpowszechnienia wybranych uzależnień behawioralnych oraz analiza korelacji pomiędzy występowaniem uzależnień behawioralnych a używaniem substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2015.
4. CERT, *Krajobraz bezpieczeństwa polskiego Internetu 2016*. Raport roczny z działalności CERT Polska.
5. Denek K., *W stronę szkoły jutra*, „Neodidagmata”, nr 27/28, UAM, Poznań 2005.
6. *Digital technologies in the classroom* EDUCATION BRIEF 5 <http://www.cambridgeinternational.org/images/271191-digital-technologies-in-the-classroom.pdf>
7. Dylak S., *Przedmowa*, [w:] *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, S. Dylak (red.), Wyd. Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013.
8. Goban-Klas T., *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, [w:] „Chowanna”, t. 2 (29), UŚ, Katowice 2007.
9. Gogolek W., *(Nie)Bezpieczny wymiar IT w edukacji*, [w:] *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, W. Czerski, R. Wawer (red.), UMCS, Lublin 2015.
10. Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C. and Noss, R. *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. London: Nesta 2012. www.nesta.org.uk/library/documents/DecodingLearningReport_v12.pdf.
11. MEN, *Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*.
12. Morbitzer J., *Sposoby uczenia się osób urodzonych po 1990 r. Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*, ORE, Warszawa 2014.
13. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004.
14. Penszko P., Zielonka P., *Analiza wpływu programu „cyfrowa szkoła” na wyniki sprawdzianu szóstoklasisty*, IBE, Warszawa 2015.
15. Piecuch A., *Dokąd zmierza cyfrowa edukacja*, [w:] „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3(13)2015, red. W. Walat, W. Lib, s. 81–88, Wyd. UR, Rzeszów 2015.
16. Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Dobra Literatura, Słupsk 2016.
17. Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Dobra Literatura, Słupsk 2015.
18. Wegner D.M., Ward A.F., *Jak Google zmienia nasz mózg*, [w:] „Świat Nauki”, nr 1(269)/2014.

dr hab. inż. Aleksander PIECUCH, UR prof.

Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiczny
apiecuch@ur.edu.pl

dr hab. inż. Elżbieta SAŁATA, UTH prof.

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
Wydział Filologiczno-Pedagogiczny
Katedra Pedagogiki i Psychologii
e.salata@uthrad.pl

doc. PaedDr. Jana DEPEŠOVÁ, PhD

Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze
Wydział Pedagogiczny
jdepesova@ukf.sk

Edukacja dla rynku pracy

Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK

Wartościowa praca w opinii różnych pokoleń

A valuable work in the opinion of different generations

Słowa kluczowe: praca zawodowa, trudności w dostępie do pracy, wartość pracy, wyznaczniki wartościowej pracy.

Key words: professional work, difficulties in access to work, the value of work, determinants of a valuable work.

Abstract. Over the years there has been a huge transformation taking place in the area of employment. The changes it involved may affect the work attitude of people of all ages and their perception of what is meant by a valuable work. The study in four diverse in terms of age and seniority groups shows that people from the groups characterize a valuable work in a rather similar way. The basic features of a valuable work are primarily a job that provides pleasure and satisfaction, enables the development and provides material benefits. These three features were most frequently mentioned by respondents, although were differently rated in each group. It can be said that the age slightly differentiates an approach to work. Closer analysis shows, however, that younger people see what is meant by a valuable professional work in a more idealistic way.

Wprowadzenie. Praca to zagadnienie leżące w kręgu zainteresowań badaczy różnych dziedzin od wielu lat (zob. Nowacki, 2008). Ze społecznego punktu widzenia jest wartością ważną i pożądaną. W odniesieniu do człowieka dorosłego traktuje się ją jako pewną normę funkcjonowania, coś oczywistego, co wypełnia życie człowieka (Wosińska, 2004, s. 615). A. Giddens (2004) twierdzi, że głównie dzięki pracy człowiek może się samorealizować. W dzisiejszych czasach trudno wyobrazić sobie życie bez pracy. Zdaniem R. Dahrendorfa współczesne społeczeństwa to społeczeństwa pracy, a zajmowane stanowiska to „bilety wstępu do świata zasobów” (Dahrendorf, 1993, s. 227). Określają one dochody ludzi, ich pozycję społeczną, organizację życia i szacunek dla samych siebie (Dahrendorf, 1993, s. 227).

Ograniczenia w dostępie do pracy sprawiają, że człowiek nie może w pełni zaspokajać podstawowych potrzeb. Jak dowodzi M. Jahoda (1981), praca jest źródłem nie tylko zarobków, lecz także stwarza możliwość zaspokojenia takich potrzeb jak: prestiż

społeczny, tożsamość społeczna, aktywność, struktura czasu, kontakty społeczne, realizacja celów, otrzymywanie wzmocnień pozytywnych. Trudności w dostępie do stałej pracy, niestabilność zatrudnienia, brak poczucia tożsamości zawodowej powodują, że człowiek odczuwa niepewność jutra. W literaturze pojawił się termin „prekariusze” na określenie tych, którzy są zmuszani do ciągłych zmian pracy, w biografii których okresy niskopłatnego zatrudnienia przeplatają się z okresami bezrobocia, którzy muszą funkcjonować w warunkach ustawicznych zmian miejsc pracy niedających żadnych perspektyw (zob. Standing, 2014). Pojęcie to obejmuje głównie osoby młode, zatrudniane na tzw. umowy śmieciowe, ale też starsze, które nie znalazły dla siebie stabilnego zatrudnienia, a ich biografie zawodowe wypełnione są epizodycznymi doświadczeniami z pracą zawodową, w których trudno doszukiwać się spójności. Można powiedzieć, że prekariusze to osoby odczuwające niepewność pracy i kariery, u których nie wytworzyła się tożsamość zawodowa.

Podstawowa forma aktywności człowieka dorosłego, czyli praca, jest często źródłem wielu obciążeń. Główne to stres będący konsekwencją wykonywania pracy zawodowej (zob. Rifkin, 2001; Le Blanc, de Jonge, Schaufeli, 2007). Nowe technologie, a co za tym idzie – zwiększanie tempa pracy, nowe metody podnoszenia wydajności pracy, zwiększenie ilości i tempa napływu informacji czy optymalizowanie możliwości nadzorowania pracowników sprawiły, że współcześnie pracę postrzega się jako bardziej stresującą niż kiedyś (Rifkin, 2001, s. 242). Pomimo to wciąż uznaje się ją jako istotną wartość dla człowieka. Pojęcie „wartość pracy”, jak zauważa A. Kalbarczyk (1999, s. 29), można rozumieć jako przekonania człowieka na temat pracy lub jako umiejscowienie pracy w osobistej hierarchii wartości danej osoby.

Właśnie przekonania dotyczące tego, jaka praca jest uznawana za wartościową, były przedmiotem podjętych eksploracji badawczych. Zdaniem H. Schwartza „wartości jako przekonania pełnią funkcję kryteriów, zasad czy standardów służących człowiekowi do selekcjonowania i oceniania tak działań, jak i zdarzeń, ludzi, a także – samego siebie” (za: Brzozowski, 2007, s. 53). Podjęte w niniejszym artykule rozważania miały na celu wskazanie cech pracy, które decydują o tym, że można ją uznać za wartościową. Ponadto miały umożliwić odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu różne pokolenia odmiennie wartościują pracę, jakie wartości cenią w pracy osoby młode, a jakie osoby starsze.

Założenia metodologiczne. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. W przygotowanej ankiecie dominowały pytania otwarte dotyczące cech wartościowej pracy. W badaniach wzięły udział 153 osoby (90 kobiet i 63 mężczyzn) w wieku od 18 do 78 lat z terenu województwa lubelskiego.

Badani zostali podzieleni na cztery kategorie wiekowe, które uwzględniały również aspekt stażu pracy. Pierwsza grupa licząca 40 badanych obejmowała osoby młode, od 18 do 21 roku życia, które nie miały doświadczeń ze stałą pracą, drugą grupę – 47-osobową – stanowiły osoby w wieku 22–29 lat, posiadające stosunkowo krótki staż pracy zawodowej, nieprzekraczający 5 lat, trzecia grupa (30 badanych) obejmowała osoby w wieku od 31 do 45 lat, których staż wynosił od 5 do 15 lat, natomiast ostatnią

czwartą grupę, liczącą 36 osób, stanowili badani w wieku powyżej 45 roku życia, o długim stażu pracy, powyżej 15 lat.

Analiz wyników badań. Z analizy wypowiedzi badanych wynika, że pojęcie wartościowa praca jest bardzo pojemne. Wymienione przez badanych cechy zostały sklasyfikowane w 13 kategorii.

Do pierwszej kategorii zaliczone zostały cechy podnoszące wartości materialne wynikające z pracy. Odpowiedzi udzielane przez badanych były następujące: jest źródłem egzystencji, przynosi korzyści materialne, związana jest w wysokim wynagrodzeniem, daje stabilizację finansową.

W drugiej kategorii znalazły się cechy pracy akcentujące kwestię uzyskania przez człowieka możliwości rozwoju. Przykładowe odpowiedzi badanych przedstawiają się następująco: daje możliwość rozwoju człowieka, jego zainteresowań, kwalifikacji, kompetencji, umożliwia realizację potencjału, motywuje do rozwoju, nie podcina skrzydeł, stawia przed człowiekiem wymagania, wymaga wysiłku, zaangażowania, umożliwia angażowanie się, dzięki niej człowiek poznaje nowe wartości, czegoś się uczy, kształtuje charakter.

Trzecia kategoria obejmowała cechy, w których badani koncentrowali się na przyjemnych odczuciach wynikających z wykonywania pracy. Wśród tych odpowiedzi odnaleźć można takie stwierdzenia jak: nie jest przymusem, nie obciąża psychicznie, nie liczy się godzin do jej zakończenia, sprawia przyjemność, zadowolenie, daje satysfakcję, poczucie spełnienia, jest to praca, którą się lubi, wykonywana z pasją.

Wśród właściwości charakteryzujących pojęcie „wartościowa praca” wymieniane były cechy pracy, która wnosi w życie człowieka coś wartościowego. Badani opisywali to w następujący sposób: ma pewną wartość, tzn. że wnosi coś do społeczeństwa, komuś lub czemuś służy, przynosi efekty, daje poczucie sensu, poczucie sprawczości.

Pozostałe kategorie charakteryzujące wartościową pracę to:

- podnosi status społeczny, cieszy się szacunkiem społecznym;
- ma jasno określone zasady;
- związana jest z przygotowaniem zawodowym; taka, która odpowiada wymaganiom konkretnej osoby;
- umożliwia uczciwe podejście do wyznaczonych obowiązków, jest wykonywana rzetelnie;
- zaspokaja potrzeby, aspiracje, umożliwia realizację celów;
- jest doceniana, taka, którą inni szanują;
- nie uwłacza godności człowieka, nie krzywdzi innych;
- jest związana z marzeniami;
- daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów.

Odpowiadając zatem na pierwszy postawiony problem badawczy, można powiedzieć, że właściwości, które charakteryzują wartościową pracę dotyczą różnych jej aspektów (zob. tab. 1). Zdaniem badanych wartościowa praca zaspokaja potrzeby człowieka, które nakreśliła M. Jahoda (1981), ale to również praca, która uwzględnia dwa, spośród trzech, komponenty poczucia koherencji A. Antonovsky’ego (2005), tj. poczucie sensowności („komuś lub czemuś służy – ma jakiś sens”) i zaradności („daje poczucie sprawczości”). Jeszcze inne cechy wartościowej pracy odnosiły się do kwestii warunków

jej wykonywania. Przykładem tego typu opinii są stwierdzenia: „nie uwłacza ludzkiej godności”, „ma określone zasady”. Badani wymieniali również właściwości opisujące stosunek pracownika do wykonywanej pracy, gdy badany stwierdzał „to taka, która jest rzetelnie wykonywana” oraz odnosili wartościową pracę do świata własnych marzeń.

Jak wynika z danych przedstawionych w tab. 1, badani najczęściej charakteryzowali wartościową pracę jako taką, która stwarza możliwość odczuwania przyjemności i daje satysfakcję. Prawie 3/4 badanych (73,2%) wymieniło tę cechę pracy. Stosunkowo często, bo ponad 2/3 badanych (68,63%) zwracało uwagę na kwestię możliwości rozwoju, które stwarza praca uznawana za wartościową. Dość często (60,78%) badani również wymieniali korzyści materialne jako wskaźnik pojęcia „wartościowa praca”. Ponad 40% badanych (41,18%) opisując wartościową pracę, akcentowało to, że wnosi ona coś wartościowego w życie człowieka i społeczeństwa. Pozostałe cechy wartościowej pracy były wymieniane ze znacznie mniejszą częstotliwością.

Tabela 1. Cechy wartościowej pracy wskazane przez badanych (N = 153)

Lp.	Cechy wartościowej pracy	Razem	
		N	%
1	Sprawia, że człowiek odczuwa przyjemność, daje mu satysfakcję	112	73,20
2	Umożliwia rozwój człowieka	105	68,63
3	Przynosi korzyści materialne	93	60,78
4	Wnosi coś wartościowego w życie człowieka i społeczeństwa	63	41,18
5	Zaspokaja potrzeby, aspiracje, umożliwia realizację celów	26	16,99
6	Jest doceniana, taka, którą inni szanują	24	15,69
7	Związana jest z przygotowaniem zawodowym, taka, która odpowiada wymaganiom konkretnej osoby	18	11,76
8	Daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów	16	10,46
9	Ma jasno określone zasady	15	9,80
10	Umożliwia uczciwe podejście do wyznaczonych obowiązków, jest wykonywana rzetelnie	13	8,50
11	Podnosi status społeczny, cieszy się szacunkiem społecznym	10	6,54
12	Jest związana z marzeniami	9	5,88
13	Nie uwłacza godności człowieka, nie krzywdzi innych	5	3,27

Poszukując odpowiedzi na drugi postawiony problem badawczy dotyczący tego, czy i w jakim stopniu różne pokolenia odmiennie wartościują pracę, zestawiono odpowiedzi badanych w czterech wyodrębnionych grupach osób badanych. Jako pierwsze poddano analizie wypowiedzi badanych dotyczące wartościowej pracy należących do grupy osób w wieku 18–21 lat (zob. tab. 2).

Osoby młode niemające doświadczeń ze stałą pracą najczęściej wskazywały, że jeśli człowiek odczuwa przyjemność z pracy, to jest to wskaźnik świadczący o wartości pracy. Na ten aspekt pracy zwróciło uwagę 85% badanych. Stosunkowo często młodzi badani podkreślali również kwestię możliwości rozwoju w środowisku pracy. 4/5 badanych (80%) tak właśnie opisywało wartościową pracę. Zaspokojenie potrzeb materialnych to trzecia z najczęściej wymienianych cech, aczkolwiek niespełna 60% badanych (57,5%) wymieniło tę cechę wartościowej pracy. Ponad połowa badanych

(52,5%) zasygnalizowała, że mianem wartościowej pracy można określić taką, która wnosi coś wartościowego w życie jednostki i społeczeństwa. Nielicznie młodzi badani wymieniali takie cechy pracy jak to, że nie uwłacza godności człowieka, nie krzywdzi innych (5% badanych) i daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów (7,5% badanych). Dość mocno zaskakuje fakt, że osoby stojące u progu dorosłości tak rzadko uwypuklały możliwość nawiązywania kontaktów dzięki pracy, aczkolwiek może to wynikać z ich braku doświadczeń zawodowych i raczej upatrywania źródła kontaktów towarzyskich w grupach rówieśniczych.

Tabela 2. Cechy wartościowej pracy wskazane przez badanych w wieku od 18 do 21 będących u progu kariery (N = 40)

Lp.	Cechy wartościowej pracy	Razem	
		N	%
1	Sprawia, że człowiek odczuwa przyjemność, daje mu satysfakcję	34	85,00
2	Umożliwia rozwój człowieka	32	80,00
3	Przynosi korzyści materialne	23	57,50
4	Wnosi coś wartościowego w życie człowieka i społeczeństwa	21	52,50
5	Zaspokaja potrzeby, aspiracje, umożliwia realizację celów	14	35,00
6	Związana jest z przygotowaniem zawodowym, taka, która odpowiada wymaganiom konkretnej osoby	7	17,50
7	Jest doceniana, taka, którą inni szanują	7	17,50
8	Podnosi status społeczny, cieszy się szacunkiem społecznym	6	15,00
9	Jest związana z marzeniami	6	15,00
10	Ma jasno określone zasady	5	12,50
11	Umożliwia uczciwe podejście do wyznaczonych obowiązków, jest wykonywana rzetelnie	5	12,50
12	Nie uwłacza godności człowieka, nie krzywdzi innych	3	7,50
13	Daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów	2	5,00

W tab. 3 zestawiono wypowiedzi badanych na temat wartościowej pracy przypisanych do grupy 22–29 lat, posiadających dość krótki staż pracy, nieprzekraczający 5 lat. Na czele listy najczęściej wymienianych cech wartościowej pracy wskazywanych przez badanych znalazło się środowisko pracy, które umożliwia rozwój – 78,72% badanych z tej grupy wymieniło tę cechę. Przykładem wypowiedzi akcentującej ten aspekt wartościowej pracy są słowa kobiety w wieku 29 lat: „To praca, która mnie angażuje i daje pełne zadowolenie z tego, co robię. Bez zaangażowania i ciekawych projektów, bez nowych rzeczy rozwijających człowieka praca nie byłaby wartościowa”.

Stosunkowo często (68,09%) badani zwracali uwagę na to, że wartościowa praca to taka, do której człowiek chodzi z przyjemnością. Ponadto prawie 60% badanych (57,45%) wymieniło korzyści materialne wynikające z wykonywania pracy, a 42,55% zwróciło uwagę na to, że wartościowa praca to taka, która wnosi coś wartościowego w życie, czemuś lub komuś służy. Nieliczni badani zwrócili uwagę na takie cechy pracy jak: związek pracy z marzeniami (6,38%), umożliwienie nawiązywania nowych kontaktów międzyludzkich (6,38%) oraz to, że nie uwłacza godności człowieka, nie krzywdzi innych.

Tabela 3. Cechy wartościowej pracy wskazane przez badanych w wieku od 22 do 29 lat posiadających stosunkowo krótki staż pracy zawodowej nieprzekraczający 5 lat (N = 47)

Lp.	Cechy wartościowej pracy	Razem	
		N	%
1	Umożliwia rozwój człowieka	37	78,72
2	Sprawia, że człowiek odczuwa przyjemność, daje mu satysfakcję	32	68,09
3	Przynosi korzyści materialne	27	57,45
4	Wnosi coś wartościowego w życie człowieka i społeczeństwa	20	42,55
5	Zaspokaja potrzeby, aspiracje, umożliwia realizację celów	10	21,28
6	Związana jest z przygotowaniem zawodowym, taka, która odpowiada wymaganiom konkretnej osoby	6	12,77
7	Ma jasno określone zasady	5	10,64
8	Jest doceniana, taka, którą inni szanują	5	10,64
9	Podnosi status społeczny, cieszy się szacunkiem społecznym	4	8,51
10	Umożliwia uczciwe podejście do wyznaczonych obowiązków, jest wykonywana rzetelnie	4	8,51
11	Jest związana z marzeniami	3	6,38
12	Daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów	3	6,38
13	Nie uwłacza godności człowieka, nie krzywdzi innych	2	4,26

Kolejną grupą poddaną analizie były osoby w wieku 31–45 lat, których staż pracy wynosił od 5 do 15 lat. Odpowiedzi badanych zaprezentowano w tab. 4. Na wstępie można zauważyć, że lista cech wymienianych przez badanych była mniej rozbudowana niż w przypadku wcześniej analizowanych grup. Zawierała ona osiem kategorii opisu wartościowej pracy. Wśród najczęściej wymienianych cech znalazły się dwie: przynosi korzyści materialne oraz sprawia człowiekowi przyjemność. Taki sam odsetek, czyli 53,33% badanych z tej grupy, wyróżnił te właściwości wartościowej pracy. Trzecią pod względem częstotliwości wskazań była cecha opisująca pracę jako stwarzanie możliwości rozwoju człowieka (40% wskazań). Należy zauważyć, że prawie 1/4 badanych (26,66%) zwróciła uwagę na aspekt kontaktów towarzyskich jako pożądaną cechę pracy. Bardzo nieliczne odpowiedzi dotyczyły takich aspektów pracy jak: odpowiada predyspozycjom konkretnej osoby i ma jasno określone zasady.

Tabela 4. Cechy wartościowej pracy wskazane przez badanych w wieku od 31 do 45 lat, których staż wynosił od 5 do 15 lat (N = 30)

Lp.	Cechy wartościowej pracy	Razem	
		N	%
1	Przynosi korzyści materialne	16	53,33
2	Sprawia, że człowiek odczuwa przyjemność, daje mu satysfakcję	16	53,33
3	Umożliwia rozwój człowieka	12	40,00
4	Daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów	8	26,66
5	Wnosi coś wartościowego w życie człowieka i społeczeństwa	3	10,00
6	Jest doceniana, taka, którą inni szanują	3	10,00
7	Ma jasno określone zasady	2	6,66
8	Taka, która odpowiada wymaganiom konkretnej osoby	1	3,33

Ostatnią grupą wypowiadającą się na temat wartościowej pracy były osoby w wieku powyżej 45 lat. Zdecydowanie najczęściej reprezentanci tej kategorii wiekowej wymieniali jako cechę wartościowej pracy odczuwanie przyjemności płynące z jej wykonywania. Ponad 83% badanych zwróciło uwagę na ten aspekt. Co jest dość symptomatyczne, w pisemnych wypowiedziach na temat wartościowej pracy pojawiały się często komentarze podkreślające to, jak ważną rzeczą jest, aby wykonywać pracę taką, którą się lubi. Stosunkowo dużo, bo 3/4 badanych zwróciło uwagę na korzyści materialne wynikające z wykonywania pracy. Typowym przykładem wypowiedzi odnoszących się do tych dwóch cech było następujące stwierdzenie „Wartościowa praca to taka, która daje zadowolenie i dochód”. Trzecią w kolejności wymienianą cechą było to, że wartościowa praca umożliwia rozwój (66,67%). Ponad połowa badanych (52,78%) zwróciła uwagę na to, że wartościowa praca to taka, którą inni doceniają i szanują. Najrzadziej wymieniane cechy wartościowej pracy to: ma jasno określone zasady (8,33%) oraz zaspokaja potrzeby, aspiracje (5,56%).

Tabela 5. Cechy wartościowej pracy wskazane przez badanych w wieku powyżej 45 lat (N = 36)

Lp.	Cechy wartościowej pracy	Razem	
		N	%
1	Sprawia, że człowiek odczuwa przyjemność, daje mu satysfakcję	30	83,33
2	Przynosi korzyści materialne	27	75,00
3	Umożliwia rozwój człowieka	24	66,67
4	Wnosi coś wartościowego w życie człowieka i społeczeństwa	19	52,78
5	Jest doceniana, taka, którą inni szanują	9	25,00
6	Daje poczucie przynależności, umożliwia nawiązywanie nowych kontaktów	7	19,44
7	Związana jest z przygotowaniem zawodowym, taka, która odpowiada wymaganiom konkretnej osoby	4	11,11
8	Umożliwia uczciwe podejście do wyznaczonych obowiązków, jest wykonywana rzetelnie	4	11,11
9	Ma jasno określone zasady	3	8,33
10	Zaspokaja potrzeby, aspiracje, umożliwia realizację celów	2	5,56

Podsumowanie. Jak można zauważyć, analizując wypowiedzi badanych, podstawowe trzy cechy wartościowej pracy wymieniane w każdej grupie wiekowej układają się w triadę składającą się z takich cech jak: uczucie przyjemności, korzyści materialne i możliwość rozwoju. Przy czym ich kolejność występowania w każdej grupie jest odmienna. Osoby najmłodsze najczęściej zwracają uwagę na to, że wartościowa praca to taka, która sprawia przyjemność i daje satysfakcję, w następnej kolejności wymieniają możliwość rozwoju, a potem korzyści materialne. Wśród osób z krótkim stażem pracy najczęściej wymieniana była możliwość rozwoju poprzez pracę, potem doświadczanie przyjemności i satysfakcji, a jako trzecia korzyści materialne. W grupie osób do 45 roku życia równie często wymieniano korzyści finansowe i doświadczanie przyjemności oraz poczucie satysfakcji, a w następnej kolejności możliwość rozwoju. Natomiast w grupie osób najstarszych najczęściej wskazywano na przyjemność i satysfakcję z pracy, potem na korzyści materialne i możliwość rozwoju.

Kolejną dostrzeżoną różnicą we wskazywaniu cech wartościowej pracy była częstotliwość nawiązywania kontaktów towarzyskich jako wartości wynikających z pracy. W przypadku dwóch bardziej zaawansowanych wiekowo grup ta cecha pojawiała się znacznie częściej niż w pozostałych. Wydaje się, że osoby młodsze zdecydowanie częściej utrzymują kontakty towarzyskie nawiązane w czasach szkolnych, stąd też ta wartość była przez nie stosunkowo rzadziej wymieniana. Z czasem, gdy więzi z kolegami ze szkoły na skutek upływu czasu słabną praca zawodowa staje się podstawowym miejscem nawiązywania kontaktów towarzyskich.

Różnice w wymienianych cechach wartościowej pracy przez osoby w różnym wieku dotyczą również takich właściwości jak: podnoszenie statusu społecznego dzięki pracy, związek pracy z marzeniami czy to, że nie uwłacza ona godności człowieka, nie krzywdzi innych. Te cechy wskazywane są głównie przez osoby z dwóch młodszych grup. Wydaje się, że może mieć to związek z większą tendencją tych osób do idealizacji pracy. Młodzi dorośli, dysponując mniejszym zasobem doświadczeń związanych z pracą, częściej w niej upatrują szans na awans społeczny czy realizację marzeń niż osoby starsze.

Warto podkreślić, iż we wszystkich grupach podobnie umiejscowiona była cecha, która akcentowała to, że praca ma pewną wartość, tzn. wnosi coś do społeczeństwa, komuś lub czemuś służy. Badani stosunkowo często wymieniali tę właściwość wartościowej pracy.

Podsumowując, można podkreślić, że właściwości wartościowej pracy wskazywane przez osoby młodsze wydają się bardziej idealistyczne niż osób mających większe doświadczenie zawodowe, być może w konfrontacji z rzeczywistością zawodową będą one zweryfikowane. Natomiast osoby starsze często nierozzerwalnie wiążą przyjemność, poczucie satysfakcji wynikające z pracy z aspektem finansowym, czego przykładem będzie często pojawiające się stwierdzenie „Wartościowa praca to taka, która daje zadowolenie i dochód”. Z badań CBOS-u na temat zadowolenia z pracy wynika, że zdecydowana większość aktywnych zawodowo Polaków wyraża ogólne zadowolenie z wykonywanej pracy (78%), ponadto opowiadają się za stwierdzeniem, że jest ona ważna i ma sens (81%) (CBOS, 2013). W tym też można doszukiwać się związku z akcentowaniem przez badanych przyjemnościowych aspektów wynikających z pracy.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań można zestawić z refleksjami I. Kosut (2016) na temat współczesnego rozumienia pojęcia „praca” przez studentów. Z badań autorki wynika, że jest ona postrzegana w większości (57,8% badanych) jako „forma zapewniająca środki finansowe niezbędne do funkcjonowania człowieka”. Stosunkowo rzadziej zaś jako aktywność, która „umożliwia realizację aspiracji zawodowych człowieka” oraz „umożliwiająca rozwój człowieka poprzez udział w formach doskonalenia i kształcenia”. Można zatem zauważyć, że charakteryzując pojęcie pracy, młodzi ludzie koncentrują się wyłącznie na jej aspektach pragmatycznych. Nie budzi ono skojarzeń z aktywnością, która sprawia przyjemność, natomiast jak wynika z przedstawionych tu autorskich badań, w wyobrażeniach dotyczących wartościowej pracy element przyjemnościowy jest często wymieniany.

Na zakończenie należy zauważyć, że jak wynika z przeprowadzonych badań, reprezentanci różnych pokoleń w niewielkim stopniu różnili się w postrzeganiu cech wartościowej pracy, a zatem wydawać by się mogło, że badani, którzy często w odmiennych warunkach społeczno-politycznych rozpoczynali swoją aktywność zawodową, podobnie wartościowali pracę. Stąd można mówić o pracy jako wartości w pewnym stopniu uniwersalnej. Aby pokusić się o głębsze refleksje dotyczące postrzegania wartościowej pracy, potrzeba przeprowadzenia szerszej zakrojonej eksploatacji badawczych, gdzie przedmiot badań analizowany byłby nie tylko w kontekście wieku i stażu pracy, lecz także wykształcenia czy wykonywanej profesji.

Bibliografia

1. Antonovsky A. (2005), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
2. Brzozowski P. (2007), *Wzorcowa hierarchia wartości. Polska, europejska czy uniwersalna? Psychologiczne badania empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
3. CBOS (2013), *Zadowolenie z pracy i jej oceny*, BS/10/2013, [online:] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_010_13.PDF [dostęp: 25.11.2016].
4. Dahrendorf R. (1993), *Nowoczesny konflikt społeczny*, Czytelnik, Warszawa.
5. Giddens A. (2004), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Jahoda M. (1981), *Work, employment and unemployment: Values, theories, and approaches in social research*, „American Psychologist”, vol. 36, 184–191.
7. Kalbarczyk A. (1999), *Psychologiczne konsekwencje utraty pracy i bezrobocia*, [w:] G. Kranas (red.), *Organizacja. Praca. Bezrobocie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
8. Kust I. (2016), *Współczesne rozumienie pojęcia praca w opinii studentów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, 105–114.
9. Le Blanc P., de Jonge J., Schaufeli W. (2007), *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, [w:] N. Chmiel, *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
10. Nowacki T.W. (2008), *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. ITeE, Radom.
11. Reber A.S., Reber E.S. (2005), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
12. Rifkin J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
13. Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
14. Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

dr hab. Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Mobilność edukacyjna i przedsiębiorczość osób starszych

Educational mobility and entrepreneurship of the elderly

Słowa kluczowe: mobilność edukacyjna, przedsiębiorczość, osoby starsze, rynek pracy.

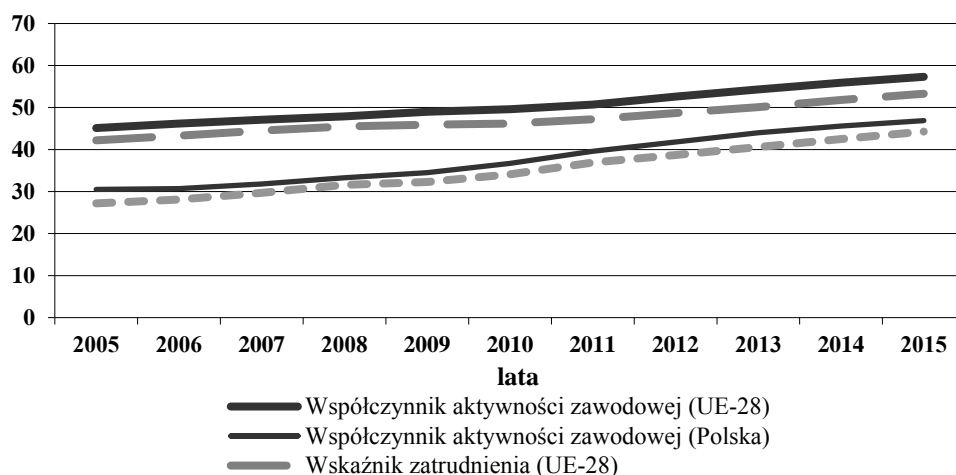
Key words: educational mobility, entrepreneurship, older people, labour market.

Abstract. The demographic changes taking place in the Polish society are also reflected on the labour market. Since the labour force is aging, the issue of stimulating the professional activity of the elderly becomes particularly important. The article assumes the thesis that the factor fostering professional activation of older people influences their educational mobility, which in turn can trigger entrepreneurial attitudes in this group. The aim of the article is to present the attitude of the elderly to educational activity and the impact of education and training on improving their situation on the labor market, and on the other hand to show the current level of entrepreneurship in this group. Investigations were based on the results of the own study on the situation of people aged 50+ in the labour market and their participation in lifelong learning, including the analysis of existing public data.

Wprowadzenie. Zagospodarowanie zawodowego i społecznego potencjału osób starszych stało się w ostatnich dekadach przedmiotem ożywionej dyskusji. U jej podstaw znajdują się intensywne przemiany demograficzne prowadzące do niedoborów i starzenia się zasobów pracy. Przytoczone przewidywania inspirują do poszukiwania rozwiązań tej sytuacji. Faktem jest, że zarówno aktywność zawodowa, jak i poziom zatrudnienia wśród osób 50+ w Polsce mimo tendencji rosnącej nadal pozostaje poniżej średniej unijnej. Przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone, jednak szczególną rolę odgrywają niedopasowania kwalifikacyjno-zawodowe między popytem na pracę i podażą pracy. Z perspektywy osób starszych brak odpowiednich kompetencji bądź ich dewaluacja stanowi szczególne utrudnienie w utrzymaniu lub znalezieniu zatrudnienia. W niniejszej pracy przyjęto założenie, że wzrost mobilności edukacyjnej pracowników rozumianej przez pryzmat gotowości do podjęcia wysiłku edukacyjnego oraz realne uczestnictwo w różnych formach kształcenia w okresie aktywności zawodowej sprzyja przedsiębiorczości osób starszych. Celem artykułu było z jednej strony określenie stosunku osób starszych do aktywności edukacyjnej oraz wpływu kształcenia i doskonalenia zawodowego na poprawę sytuacji pracownika na rynku pracy na podstawie wyników badań własnych. Z drugiej zaś przybliżenie poziomu przedsię-

biorczości w tej grupie w oparciu o dane zastane. Przy czym jako przejaw przedsiębiorczości osób 50+ przyjęto w niniejszej pracy wskaźniki samozatrudnienia.

Sytuacja osób starszych na rynku pracy. Bariery i perspektywy. Starzenie się populacji oznaczające również starzenie się zasobów pracy stanowi problem, z którym musi zmierzyć się wiele współczesnych gospodarek, w tym także Polska. Oznacza to konieczność podjęcia wieloszczegółowych działań ukierunkowanych zarówno na poprawę prognozowanej sytuacji demograficznej, jak i rozwiązywanie aktualnych problemów rynku pracy. Niedobory po stronie podaży pracy charakterystyczne dla wielu krajów rozwiązywane są m.in. poprzez wydłużanie okresu aktywności zawodowej. Z punktu widzenia starszych pracowników oznacza to, że zostają oni zobligowani do utrzymania dotychczasowego zatrudnienia lub znalezienia nowego. Okazuje się jednak, że zatrudnianie pracowników znajdujących się na tzw. przedpolu starości lub starszych nie zawsze jest sprawą prostą. Świadczyć mogą o tym chociażby stosunkowo niskie, w porównaniu z Unią Europejską, współczynniki aktywności zawodowej i zatrudnienia osób w wieku 50+ charakterystyczne dla Polski. Co prawda, zarówno współczynnik aktywności zawodowej, jak i zatrudnienia systematycznie wzrastają, ale w obydwu przypadkach w Polsce w 2015 roku są one niższe o około 10 pkt procentowych od średniej unijnej (rys. 1).



Rys. 1. Współczynniki aktywności zawodowej i zatrudnienia osób w wieku 55–64 lat w Polsce i UE-28 w latach 2005–2015 (%)

Źródło: Eurostat.

W literaturze przedmiotu sytuacja osób starszych na rynku pracy często jest określana jako znacznie trudniejsza niż osób młodych. Wiąże się to w dużej mierze z ostrożnym podejściem pracodawców do zatrudniania dojrzałych pracowników, co ma związek ze stereotypowym postrzeganiem ich jako mniej efektywnych czy mniej chętnych do kształcenia i doskonalenia umiejętności. Starszym pracownikom przypi-

suje się także gorszy stan zdrowia w porównaniu z młodszymi, słabsze wykształcenie, trudności w adaptacji do zmieniających się warunków, zmęczenie czy dążenie jedynie do zachowania status quo (zob. Richert-Kaźmierska, Wasilczuk 2014, s. 149; Męcina, 2012, s. 81–82). Wspomniane argumenty powodują, że część pracodawców zalicza osoby starsze do kategorii pracowników mniej atrakcyjnych. Można spotkać się także z poglądami, że osoby starsze na rynku pracy blokują miejsca młodym pracownikom (Niewiadomska, 2014, s. 112). Takie opinie z pewnością nie tworzą atmosfery sprzyjającej wzrostowi aktywności zawodowej starszych pracowników. Pewnym pomysłem na zmianę sposobu postrzegania roli osób starszych w społeczeństwie i gospodarce, jest propagowanie idei mentoringu na rynku pracy, który stwarza szansę na pogodzenie interesów młodych i starszych pracowników.

Stereotypy, bez względu na ich ukierunkowanie czy przedmiot, umacniane przez lata stają się niezwykle trudnymi do wyeliminowania schematami, według których myślimy. Dotyczy to także sposobu traktowania osób starszych na rynku pracy. W sytuacji wciąż niewystarczających zachęt ze strony państwa, braku wsparcia psychicznego oraz w obliczu panującego kultu młodości, osoby 50+ na rynku pracy znajdują się w zdecydowanie gorszej sytuacji niż ich młodszy konkurenci (Bartkowiak, 2015).

Działania polegające na inkluzji osób starszych do gospodarki i społeczeństwa stają się istotnym elementem strategii rozwoju współczesnego państwa. Znalazło to odzwierciedlenie w nowej koncepcji tzw. *silver economy*, w której ludzie starsi traktowani są jako aktywna, produktywna i przydatna społecznie grupa. O skali wyzwania związanego z dużą dynamiką starzenia się współczesnych społeczeństw świadczy wprowadzone do literatury określenie *silver tsunami* (Summer 2007, s. 503–509). Jak zauważa P. Szukalski (2008, s. 25), w sytuacji tak dużego kryzysu demograficznego ważne jest podejmowanie działań uświadamiających pracodawcom, iż zarówno masowa emigracja ludzi młodych, jak i szybko zmniejszająca się liczebność generacji wchodzących na rynek pracy w nadchodzących latach sprawiają, iż w kolejnych latach w coraz większym stopniu będą musieli polegać na starszych wiekiem pracownikach. Jednoczesne uświadamianie pracownikom wyraźnego związku pomiędzy byciem aktywnym zawodowo i wysokością wynagrodzenia a wysokością świadczeń emerytalnych może być impulsem do wychodzenia z bierności zawodowej.

Rosnąca dynamika starzenia się zasobów pracy wymaga podejmowania działań na rzecz ich aktywizacji zawodowej. Do najważniejszych zdaniem B. Urbaniak (2008, s. 6) należy zaliczyć:

- 1) rozpoznanie przyczyn często niechętnego stosunku osób w dojrzałym wieku do własnej edukacji ustawicznej;
- 2) opracowanie systemu motywacyjnego mającego zachęcić pracowników do podejmowania działań edukacyjno-szkoleniowych;
- 3) stworzenie krajowego systemu ram i kwalifikacji zawodowych umożliwiających uznanie kwalifikacji nabytych w drodze kształcenia ustawicznego.

Analiza dotychczasowych kierunków polityki społecznej wskazuje, że populacja osób starszych staje się grupą społeczną, która zarówno z ekonomicznego, ale i społecznego punktu widzenia odgrywa ważną rolę. Przesądzają o tym nie tylko problemy przez nią generowane, ale również fakt, iż zmiany demograficzne mają duży wpływ

na strukturę podaży dóbr i usług (Cichorzewska i in., 2015, s. 23). Populacja osób starszych staje się coraz bardziej interesującym segmentem, którym interesują się branże zarówno stricte produkcyjno-usługowe, ale także bankowcy, ubezpieczyciele czy marketingowcy.

Mobilność edukacyjna osób starszych – przesłanki. Jedną z przyczyn występowania nierównowagi na polskim rynku pracy są niedopasowania struktury kwalifikacyjno-zawodowej popytu na pracę reprezentowanego przez pracodawców oraz podaży pracy, tj. osób poszukujących zatrudnienia. Skala tych niedopasowań jest powiązana z intensywnością procesu przekształceń zachodzących w różnych gałęziach gospodarki wyznaczonych m.in. przez rosnącą dynamikę postępu techniczno-informacyjnego. W przypadku osób starszych niedopasowania kwalifikacyjno-zawodowe są szczególnie dotkliwe.

W świetle zarysowanych tendencji szczególnego znaczenia nabiera mobilność edukacyjna pracowników rozumiana jako gotowość do podjęcia wysiłku edukacyjnego i realne uczestnictwo w różnych formach kształcenia w okresie aktywności zawodowej. O ile w przypadku osób młodych wchodzących na rynek pracy bądź stosunkowo krótko na nim funkcjonujących poziom tej mobilności jest dość wysoki, o tyle w przypadku osób starszych potrzeba doskonalenia ich kompetencji nie jest już tak naturalna. Potwierdzają to m.in. wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu: *Pracuję – rozwijam kompetencje. Innowacyjny model wsparcia dla pracowników 50+*, z których wynika, że niemal połowa badanych osób w wieku 50 lat i więcej stwierdziła, iż nie ma potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji, nie chce lub nie musi robić nic w celu ich zwiększenia (Perek-Białas, Turek i Strzałkowska, 2011).

Innymi słowy, co drugi respondent w wieku 50+ nie był zainteresowany podjęciem wysiłku edukacyjnego. Z jednej strony wyniki wspomnianych badań nie są zaskakujące, gdyż można wskazać negatywną korelację między mobilnością edukacyjną a wiekiem – wraz z wiekiem wykazuje ona tendencję malejącą. Z drugiej strony wyrażony brak zainteresowania kształceniem może być wynikiem ogólnego zniechęcenia przedstawicieli tej subpopulacji w związku z brakiem wyraźnej poprawy pozycji pracownika związanej ze zwiększoną skłonnością do kształcenia. Można zaryzykować stwierdzenie, że przyswajanie nowej wiedzy, jej aktualizacja czy też nabywanie i rozwój nowych umiejętności stanowiące o utrzymaniu atrakcyjności osób starszych na rynku pracy jest potrzebą nie w pełni dostrzeganą przez samych zainteresowanych. Kwestia mobilności edukacyjnej jest złożona, gdyż obok rzeczywistej gotowości do podejmowania wysiłku edukacyjnego konieczne jest stworzenie atrakcyjnej oferty kształcenia dającej realne szanse na poprawę statusu osoby na rynku pracy. Propagowanie idei ciągłego kształcenia i walka z dezaktualizacją wiedzy szczególnie wśród osób starszych staje się jednym z ważniejszych wyzwań cywilizacyjnych, jakie stawia przed człowiekiem społeczeństwo oparte na wiedzy (Neczaj-Świdarska, 2004).

Edukacja dorosłych, w tym osób starszych, jest realizowana w trzech głównych formach (*International standard...*, 2011):

- edukacji formalnej (szkolnej) – oferowanej przez instytucje szkolne i szkoleniowe, realizowanej ściśle w oparciu o przyjęty program kształcenia, kończącej się uzyskaniem przez osobę uczącą się właściwego certyfikatu potwierdzającego zdobytą wiedzę i umiejętności;
- edukacji pozaformalnej (nauki przez praktykę), która ma miejsce poza głównym systemem edukacyjnym;
- edukacji nieformalnej (incydentalnej) – obejmującej wszelkiego rodzaju rozmowy, spotkania pozwalające na wymianę informacji i doświadczenia kształtujące myślenie o świecie.

W dotychczasowych rozważaniach akcentowano potrzebę zwiększenia mobilności edukacyjnej osób starszych głównie w kontekście korzyści jednostkowych, tj. poszerzenia wiedzy i doskonalenia niezbędnych kompetencji kluczowych, zwłaszcza w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwiających utrzymanie dłuższej aktywności społecznej i zawodowej. Jednakże równie istotne są korzyści rozpatrywane z perspektywy makroekonomicznej. Analiza bogatej literatury przedmiotu jednoznacznie wskazuje na potrzebę zwiększenia zaangażowania zawodowego osób starszych z uwagi na rosnący udział tej subpopulacji w społeczeństwie. Podyktowane jest to głównie koniecznością ograniczenia skali obciążeń dla finansów publicznych, wynikających ze starzenia się populacji. Podniesienie mobilności edukacyjnej osób starszych, wpływając na zwiększenie ich aktywności zawodowej, stwarza szanse na ograniczenie wspomnianej presji finansowej i dodatkowo przyczynia się do utrzymania czy też zwiększenia dynamiki wzrostu gospodarczego.

Stosunek osób starszych do aktywności edukacyjnej w świetle badań. Kontynuowanie nauki w okresie późnej dorosłości traktowane jest jako kluczowy czynnik pozwalający zachować sprawność zarówno umysłową, fizyczną, jak i społeczną. Wraz z wiekiem człowiek nabywa nowe doświadczenia i życiową mądrość, która może być wspierana poprzez działania edukacyjne (Diagnoza i analiza ..., 2013, s. 13). Wspieranie i zachęcanie osób będących na tzw. przedpolu starości do podejmowania aktywności szkoleniowej skoncentrowanej na poprawie ich sytuacji zawodowej winno być priorytetem. Nabiera to większego znaczenia w sytuacji wydłużenia aktywności zawodowej z jednej strony, z drugiej zaś w kontekście pesymistycznych dla rynku pracy prognoz demograficznych. Dodatkowo, jak wynika z badań, osoby w wieku 55–64 lata legitymujące się niskim poziomem wykształcenia rzadko kontynuują edukację (Tippelt i inni 2009, s. 57).

Zakłada się, że uczenie się może stanowić ważny czynnik sprzyjający zmianie sytuacji życiowej osób starszych i poprawy ich jakości życia. Co więcej zrozumienie potrzeby kształcenia ustawicznego może stać się sposobem osiągnięcia realnych przemian. Naturalne jest to, że życie niesie zmiany – uczenie się pozwala człowiekowi w tych zmianach się odnaleźć (Kowalska-Dubas, 2013, s. 68–69). Zdaniem K. Halickiej (2008, s. 112) w polskim systemie szkolnym dotychczas zbyt małą wagę przywiązywało się do kształtowania nawyku uczenia się. Niezbędne wydaje się stworzenie ludziom starszym możliwości uczestnictwa np. w systemie studiów w charakterze wolnego słuchacza. Takie działania mogą na trwałe zmienić podejście osób starszych do kształcenia formalnego poprzez budowę wizerunku przedstawicieli starszego pokolenia jako ciągle chcących i potrafiących uczyć się nowych rzeczy.

Na potrzeby realizacji celu pracy wykorzystano wyniki badań własnych, które zostały przeprowadzone w styczniu 2016 r. wśród osób w wieku 50–65 lat. Podjęto w nich próbę diagnozy związku między statusem osoby na rynku pracy a jej aktywnością edukacyjną. Dodatkowym celem było zebranie opinii badanych na temat wpływu kształcenia i doskonalenia zawodowego na poprawę sytuacji pracownika na rynku pracy. Badaniem objęto 71 mieszkańców gminy Zielona Góra. Przeważającą część z nich stanowiły kobiety (62%). Z kolei aktualny status badanych na rynku pracy kształtował się następująco: osób zatrudnionych było (59%), emerytów (18%), bezrobotnych (7%), zaś pozostałe osoby deklarowały uprawnienia rentowe, pracę „na czarno” oraz bierność zawodową. Wśród respondentów przeważały osoby legitymujące się wykształceniem średnim (49%). Jeśli chodzi o kryterium wieku, to największy odsetek osób biorących udział w badaniu znajdował się w przedziale wiekowym 50–55 lat (ok. 50%), 28% badanych zadeklarowało wiek w przedziale 56–60 lat, zaś 21% w przedziale 61–65 lat.

Niniejsze badanie z racji wielkości próby badawczej i wnioski z niego płynące należy potraktować jako wstępne rozpoznanie analizowanych zależności.

Jedno z pierwszych pytań zadanych w badaniu dotyczyło określenia aktywności respondentów w zakresie edukacji formalnej¹. Uzyskane odpowiedzi zestawiono z formą zatrudnienia respondenta.

Tabela 1. Forma zatrudnienia respondenta a aktywność w zakresie edukacji formalnej

Forma zatrudnienia	Podejmowanie działań w zakresie edukacji formalnej w ciągu ostatnich 10 lat			
	Tak		Nie	
	n	%	n	%
Umowa o pracę	10	58,8	30	55,6
Samozatrudnienie	2	11,8	3	5,6
Umowa o dzieło/zlecenie	1	5,9	–	–
Bez umowy	–	–	1	1,9
Brak odpowiedzi*	4	23,5	20	37,0
Suma końcowa	17	100,0	54	100,0

* brak odpowiedzi wynika z faktu, iż część respondentów stanowili renciści, emeryci czy bierni zawodowo, co może tłumaczyć brak potrzeby tego rodzaju kształcenia ze względu na sytuację na rynku pracy, w jakiej się znajdują

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych ujętych w tab. 1 wynika, iż spośród 17 respondentów, którzy w ciągu ostatnich lat podjęli wysiłek edukacji formalnej największa część jest zatrudniona w formie umowy o pracę. Warto jednak przy tym zaznaczyć, że kształcenie formalne zadeklarowało zaledwie 17 respondentów na 71 badanych. Analiza relacji między formą zatrudnienia deklarowaną przez badanych a udziałem w kursach i/lub

¹ W kwestionariuszu ankietowym wyjaśniono, jakie formy aktywności edukacyjnej są zaliczane do edukacji formalnej i nieformalnej.

szkoleniach pokazuje, że wśród 25 badanych deklarujących edukację pozaformalną największy odsetek stanowiły osoby zatrudnione w formie umowy o pracę (21 osób). Warto przy tym zauważyć, że mimo niewysokiego odsetka biorących udział w kursach i/lub szkoleniach (25 osób na 71 badanych) wśród respondentów przeważają osoby kształcące się w systemie pozaformalnym (por. tab. 1 i 2).

Tabela 2. Forma zatrudnienia respondenta a udział w kursach i/lub szkoleniach

Forma zatrudnienia	Udział w kursach i/lub szkoleniach			
	Tak		Nie	
	n	%	n	%
Umowa o pracę	21	84,0	18	41,9
Samozatrudnienie	2	8,0	3	7,0
Umowa o dzieło/zlecenie	–	–	1	2,3
Bez umowy	–	–	1	2,3
Brak odpowiedzi	2	8,0	20	46,5
Suma końcowa	25	100,0	43	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Uwzględniając aktualny status badanych na rynku pracy i ich opinie na temat wpływu kształcenia formalnego i pozaformalnego na zachowanie lub znalezienie pracy, można zauważyć, że wśród deklarujących istotne znaczenie kształcenia największy odsetek stanowią osoby zatrudnione (28 osób na 46 deklarujących zasadniczy wpływ) oraz większość emerytów (9 na 13 biorących udział w badaniu). Zaledwie 7 respondentów wyraziło przekonanie, że kształcenie we wspomnianych formach nie ma wpływu na utrzymanie czy znalezienie pracy, zaś 14 osób dostrzega ten wpływ, ale w stopniu umiarkowanym (tab. 3).

Tabela 3. Status na rynku pracy a opinie respondentów na temat wpływu dokończania na zachowanie pracy lub znalezienie zatrudnienia

Status na rynku pracy	Wpływ kształcenia formalnego i/lub pozaformalnego na zachowanie lub znalezienie pracy					
	ma zasadnicze znaczenie		ma niewielkie znaczenie		nie ma wpływu	
	n	%	n	%	n	%
Zatrudniony	28	60,9	11	78,6	2	28,6
Bezrobotny	2	4,3	1	7,1	2	28,6
Bierny zawodowo	–	–	–	–	1	14,3
Pracuję „na czarno”	1	2,2	–	–	–	–
Rencista	5	10,9	–	–	1	14,3
Emeryt	9	19,6	2	14,3	1	14,3
Emeryt pracujący	1	2,2	–	–	–	–
Suma końcowa	46	100,0	14	100,0	7	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jedną z kwestii poruszonych w badaniu dotyczyła opinii osób badanych na temat występowania zjawiska dyskryminacji osób starszych na rynku pracy i wpływu podejmowanego wysiłku edukacyjnego na zachowanie lub znalezienie pracy (tab. 4). Wśród tych respondentów, którzy uważają, że kształcenie ma zasadniczy wpływ na utrzymanie lub znalezienie pracy jednocześnie największy odsetek wyraża przekonanie o występowaniu dyskryminacji osób starszych na rynku pracy (32 osoby). Podobnie sytuacja wygląda w grupie deklarujących niewielki wpływ podejmowania kształcenia na zachowanie lub znalezienie pracy. Należy przy tym dodać, że zdecydowana większość respondentów wyraziła przekonanie o istnieniu zjawiska dyskryminacji starszych pracowników na polskim rynku pracy (48 badanych).

Tabela 4. Poglądy badanych dotyczące występowania dyskryminacji na rynku pracy i ich opinie na temat wpływu doksztalcenia na zachowanie lub znalezienie zatrudnienia

Opinia o występowaniu dyskryminacji osób starszych na rynku pracy	Wpływ kształcenia formalnego i/lub pozaformalnego na utrzymanie lub znalezienie pracy					
	ma zasadnicze znaczenie		ma niewielkie znaczenie		nie ma wpływu	
	n	%	n	%	n	%
Tak	32	69,6	12	85,7	4	57,1
Nie	2	4,3	–	–	–	–
Trudno powiedzieć	12	26,1	1	7,1	3	42,9
Brak odpowiedzi	–	–	1	7,1	–	–
Suma końcowa	46	100,0	14	100,0	7	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza odpowiedzi respondentów odnośnie do relacji pomiędzy formą ich zatrudnienia a deklaracjami w kwestii istnienia systemu szkoleń w ich zakładzie pracy pozwala na stwierdzenie, że w firmach, gdzie istnieje system szkoleń dla wszystkich pracowników największy odsetek badanych zatrudniony jest w formie umowy o pracę (15 na 17 osób). Podobnie sytuacja wygląda w miejscach, gdzie istnieje system szkoleń jedynie dla kadry zarządzającej lub nie istnieje w ogóle.

Tabela 5. Forma zatrudnienia a deklaracje na temat istnienia systemu szkoleń w zakładzie pracy

Forma zatrudnienia	Istnienie lub brak systemu szkoleń dla pracowników w zakładzie pracy									
	brak odpowiedzi*		tylko dla kadry zarządzającej		tylko dla podstawowych pracowników		dla wszystkich pracowników		nie istnieje	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Umowa o pracę	3	13,0	10	90,9	2	100,0	15	88,2	10	55,6
Samozatrudnienie	1	4,3	1	9,1	–	–	1	5,9	2	11,1
Umowa o dzieło/zlecenie	1	4,3	–	–	–	–	–	–	–	–
Bez umowy	–	–	–	–	–	–	–	–	1	5,6
Brak odpowiedzi*	18	78,2	–	–	–	–	1	5,9	5	27,8
Suma końcowa	23	100,0	11	100,0	2	100,0	17	100,0	18	100,0

* brak odpowiedzi wynika z faktu, iż część respondentów stanowili renciści, emeryci czy bierni zawodowo, co tłumaczy brak systemu szkoleń ze względu na brak pracodawcy

Źródło: opracowanie własne.

Przedsiębiorczość osób starszych według poziomu wykształcenia. Przedsiębiorczość jest rozumiana jako szczególny typ aktywności ludzi działających indywidualnie lub wewnątrz organizacji, polegającej na wykorzystywaniu postrzeganych w otoczeniu okazji poprzez realizację przedsięwzięć (o charakterze innowacji, tworzenia nowych organizacji lub rewitalizacji już istniejących), które przynoszą efekty ekonomiczne i (lub) pozaekonomiczne ich przedmiotom oraz otoczeniu (Kraśnicka, 2002).

Mówiąc o działaniach na rzecz pobudzenia przedsiębiorczości w Europie, uwaga w przeważającej mierze jest skupiona na osobach młodych z racji ich wysokiego potencjału możliwego do wykorzystania. Zdecydowanie rzadziej można spotkać w literaturze opracowania, gdzie przedmiotem analizy jest przedsiębiorczość osób starszych. Mimo rosnącego zainteresowania tą kwestią, badania w tym zakresie są dość skromne. Tym niemniej z racji tego, że proces starzenia się współczesnych społeczeństw będzie się nasilał, należy się spodziewać również na tym polu zwiększonego zainteresowania badaczy.

Potencjał osób starszych jako przedsiębiorców powoli jest dostrzegany. W niniejszym opracowaniu przyjęto założenie, że odzwierciedleniem przedsiębiorczości indywidualnej osób starszych jest samozatrudnienie.

Wedle danych statystycznych liczba osób w wieku 50–64 lat mających status osoby samozatrudnionej wykazuje w ostatnim okresie tendencję rosnącą (tab. 6).

Tabela 6. Liczba osób samozatrudnionych w wieku 50–64 lat Polska – UE-28 (tys.)

Wyszczególnienie	2013 Q3	2013 Q4	2014 Q1	2014 Q2	2014 Q3	2014 Q4	2015 Q1	2015 Q2	2015 Q3
Unia Europejska-28	11 207,4	11 267,6	11 374,0	11 396,8	11 495,3	11 501,3	11 461,6	11 551,1	11 723,4
Polska	979,9	977,3	964,6	962,8	970,2	976,4	943,9	962,0	1 030,0

Źródło: Eurostat.

W okresie między trzecim kwartałem 2013 i 2015 roku liczba samozatrudnionych osób starszych zwiększyła się w Polsce o 50 tys., w UE zaś o 516 tys. Interesujących informacji dostarczają dane obrazujące liczbę samozatrudnionych w wieku 50–64 lat w zależności od poziomu ich wykształcenia (tab. 7).

Tabela 7. Liczba samozatrudnionych w wieku 50–64 lat według poziomu wykształcenia². Polska–UE w latach 2008–2014 (tys.)

Wyszczególnienie	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Wykształcenie niepełne podstawowe, podstawowe							
Unia Europejska –28	3 625,1	3 469,8	3 473,9	3 275,4	3 165,9	3 069,6	3 074,8
Polska	176,5	154,2	146,7	144,1	130,5	114,4	107,3
Wykształcenie średnie							
Unia Europejska –28	3 958,6	4 094,3	4 295,8	4 455,3	4 669,7	4 777,8	4 881,8
Polska	546,3	607,7	639,2	672,0	696,0	710,5	702,9
Wykształcenie wyższe							
Unia Europejska –28	2 593,5	2 742,9	2 903,2	3 015,4	3 169,3	3 258,9	3 452,6
Polska	127,3	138,2	144,2	153,4	158,6	154,6	158,3

Źródło: Eurostat.

Z danych zawartych w tabeli 7 wynika, że najwięcej starszych przedsiębiorców rekrutuje się z grupy osób posiadających wykształcenie średnie, najmniej zaś z grupy legitymującej się najniższym wykształceniem. Ta prawidłowość dotyczy zarówno Polski, jak i państw członkowskich. Ponadto można zauważyć, że w przypadku Polski w badanym okresie widoczny jest wzrost liczby samozatrudnionych legitymujących się wykształceniem średnim i wyższym, przy równoczesnym spadku liczby osób posiadających wykształcenie niepełne podstawowe i podstawowe. Należy przy tym podkreślić, że skala spadku liczby starszych samozatrudnionych w tej grupie była zdecy-

² Według Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia (ISCED 2011) wyodrębnia się kilka poziomów edukacji: 0 – wczesna edukacja i opieka, 1 – szkolnictwo podstawowe, 2 – szkolnictwo średnie I stopnia, 3 – szkolnictwo średnie II stopnia, 4 – szkolnictwo policealne, 5 – szkolnictwo wyższe zawodowe, 6 – szkolnictwo wyższe (studia licencjackie), 7 – szkolnictwo wyższe (studia magisterskie).

dowanie większa w Polsce – ponad 39%, niż w UE – 15%. Warty odnotowania spostrzeżeniem jest przewaga liczby samozatrudnionych z wykształceniem średnim zarówno w Polsce, jak i w UE-28. Przy czym w przypadku Polski widać dominację tej grupy wśród starszych przedsiębiorców. Można przypuszczać, że wynika to po pierwsze z mniejszej liczby osób w wieku 50–64 lat legitymujących się wykształceniem wyższym. Po drugie osoby z wyższym wykształceniem z racji swoich kompetencji i doświadczenia mogą liczyć na atrakcyjną pracę jako pracownicy najemni. W przypadku osób z wykształceniem jedynie średnim szanse znalezienia atrakcyjnego zatrudnienia są dużo mniejsze, stąd częściej podejmują decyzje o pracy na własny rachunek.

Podsumowanie. Dynamiczne zmiany zachodzące w gospodarce wyznaczają potrzebę szybkiej i elastycznej reakcji ze strony podmiotów gospodarczych. Z perspektywy pracowników oznacza to konieczność ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji. W przypadku osób starszych skala niedopasowań kwalifikacyjno-zawodowych może w istotny sposób ograniczyć ich aktywność zawodową. Z tego też względu można przyjąć, że wspieranie mobilności edukacyjnej starszych pracowników wydaje się być czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu wyższych wskaźników aktywności zawodowej, a tym samym może przyczynić się do efektywniejszego zagospodarowania ich potencjału. Analiza wyników badań wskazuje, że potrzeba ciągłej edukacji jest dostrzegana przez osoby 50+, z tym że preferowaną formą poszerzania kompetencji jest kształcenie pozaformalne, czyli uczestnictwo w systemie kursów i szkoleń. Z przeprowadzonej analizy wynika również, że osoby starsze przejawiają gotowość do samozatrudnienia, które można traktować jako przejaw indywidualnej przedsiębiorczości. Częściej dotyczy ono osób ze średnim wykształceniem aniżeli osób z wykształceniem wyższym. W świetle rosnącej dynamiki starzenia się zasobów pracy należy uznać, iż wspieranie przedsiębiorczości osób w dojrzałym wieku jest jak najbardziej słusznym postulatem. Choć, jak twierdzi J.E. Wasilczuk (2014, s. 56), polskie korzenie przedsiębiorczości wieku dojrzałego (rozumianej jako zakładanie firmy) to przede wszystkim efekt braku możliwości znalezienia pracy, czyli jest działaniem wynikającym z konieczności. Nie oznacza to jednak, że nawet wtedy przedsiębiorca 50+ nie ma szans na sukces. Należy pamiętać, że o sukcesie decyduje także determinacja w dążeniu do celu, doświadczenie i umiejętności, znajomość rynku i pasja do działania. Wszystkie te cechy zdecydowanie można przypisać osobom starszym. Przedsiębiorczość osób starszych nie jest zjawiskiem dobrze rozpoznany w literaturze przedmiotu, dlatego też należy rekomendować badania w tym kierunku, których wyniki pozwoliłyby bardziej szczegółowo określić determinanty przedsiębiorczości osób 50+.

Bibliografia

1. Bartkowiak A., *50+ na rynku pracy. Bariery i korzyści z zatrudniania osób dojrzałych i starszych*, 2015. Pobrano 22.03.16 z <http://www.kariera24.info/50-na-ryнку-pracy-bariery-i-korzysci-z-zatrudniania-osob-dojrzalych-i-starszych/>.

2. Cichorzewska M., Mazur B., Niewiadomska A., Sobolewska-Poniedziałek E., Zimnoch K. Ziółkowska B., *Zarządzanie wiekiem. Aspekt regionalny, instytucjonalny oraz organizacyjny*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2015.
3. *Diagnoza i analiza barier utrudniających bądź hamujących doksztalcanie się osób w wieku 50+ w oparciu o zgromadzone materiały badawcze*. Wyższa Szkoła Informatyki, Warszawa 2013. Pobrano 1.03.2016 z http://kibr.wysi.edu.pl/upload/r_doc/Diagnoza_i_analiza_barier_utrudniajacych_uczenie_sie_osob_w_wieku_50plus.pdf.
4. Halicka M., *Dostęp osób starszych do edukacji*, w: B. Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2008.
5. *International standard classification of education (iscled)*, 2011. Pobrano 23.03.2016 z <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-en.pdf>.
6. Kowalska-Dubas E., *Lifelong Learning – aktualizowanie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji*, w: E. Kryńska, P. Szukalski (red.), *Rozwiązania sprzyjające aktywnemu starzeniu się w wybranych krajach Unii Europejskiej. Raport końcowy*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
7. Kraśnicka T., *Koncepcja rozwoju przedsiębiorczości ekonomicznej i pozaekonomicznej*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2002.
8. Męcina J., *Wspieranie aktywności zawodowej osób 50+ – pierwsze efekty programu „Solidarność pokoleń” i rekomendacje*, Problemy Polityki Społecznej, 17/2012.
9. Neczaj-Świdarska R. (2004), *Uczenie się jako jedno z życiowych wyzwań współczesnego człowieka*, E-mentor, nr 5. Pobrano 24.03.2016 z <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/98>.
10. Niewiadomska A., *Innowacje społeczne sprzyjające włączeniu społecznemu – perspektywa rynku pracy*, w: J. Wyrwa (red.), *Innowacje społeczne w teorii i praktyce*. PWE, Warszawa 2014.
11. Perek-Białas J., Turek K., Strzałkowska H., *Zbiorczy raport z badań*, Sopot 2011.
12. Richert-Kaźmierczak A., Wasilczuk J., *Zatrudnienie czy samozatrudnienie – dylematy wspierania aktywności osób starszych*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego, 167/2014.
13. Summer A., *The silver tsunami: One educational strategy for preparing to meet America's next wave of underserved*. Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 18 (3) 2007.
14. Szukalski P., *Zagrożenia praw osób starszych na rynku pracy w Polsce*, w: B. Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2008.
15. Tippelt R., Schmidt B., Schnurr S., Sinner S., Theisen C. (eds.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann 2009.
16. Urbaniak B., *Wprowadzenie*, w: B. Urbaniak (red.), *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji*. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP), Warszawa 2008.
17. Wasilczuk J.E., *Starzejący się przedsiębiorca w Polsce i na świecie*, Przedsiębiorstwo we Współczesnej Gospodarce – Teoria i Praktyka, 1/2014.

Ewa SOBOLEWSKA-PONIEDZIAŁEK

e.sobolewska-poniedzialek@wez.uz.zgora.pl

Anna NIEWIADOMSKA

a.niewiadomska@wez.uz.zgora.pl

Wydział Ekonomii i Zarządzania, Uniwersytet Zielonogórski

ul. Podgórna 50, 65-001 Zielona Góra

Praktyki zawodowe szansą na dobrą pracę i przyszłą karierę zawodową

Apprenticeships as a chance for a good job and future career

Słowa kluczowe: praktyki zawodowe, staże, kompetencje, kariera zawodowa.

Key words: apprenticeships, internships, competences, career.

Abstract. Apprenticeships offered to students and graduates are an integral element of the educational process of the modern educational system. The training program that takes into account the school's profile, knowledge, skills and competences gained throughout the education by the graduates in connection with the conditions and needs of the modern labour market constitutes a major challenge for the apprenticeships' organizers. The article presents the more important aspects of the apprenticeships for the students of the Production Engineering and Power Engineering Faculty of the Agricultural University of Krakow and performs analysis of their implementation in the period 2014–2016.

Wprowadzenie. Współczesny rynek pracy stawia przed pracodawcami istotne wyzwania. Firmy, mając duże problemy ze znalezieniem odpowiednich dla siebie kandydatów do pracy, coraz większą wagę przykładają do programów studenckich i absolwenckich praktyk zawodowych i staży. Pracodawcy, poszukując pracowników aktywnie włączają się w organizowanie programów letnich praktyk i staży, podczas których zapoznają studentów z kulturą organizacyjną, zasadami pracy i funkcjonowania swoich firm, z oczekiwanymi umiejętnościami i wymaganymi kompetencjami, z ścieżką przyszłej kariery zawodowej, z organizacją cyklicznych wartościowych szkoleń oraz dzielą się własnym doświadczeniem [4, 7, 8].

Wczesne zdobywanie przez młodych ludzi (w trakcie nauki w szkole lub uczelni) doświadczeń zawodowych zapoczątkuje w przyszłości i będzie sprzyjało odnalezieniu się przez nich na szybko zmieniającym się, zglobalizowanym i mało stabilnym rynku pracy.

Dzięki praktykom studenci będą mogli wykorzystać zdobytą w trakcie nauki wiedzę i umiejętności, sprawdzą się w nowym środowisku, ocenią możliwości realizacji swoich planów zawodowych [2, 3]. Obecnie studenci mają duży zasób wiedzy teoretycznej, natomiast bardzo trudno im poszukiwanie informacji, komunikowanie się, analityczne myślenie, współpraca w grupach itd. Natomiast dobry staż pozwala im oswoić się ze środowiskiem pracy, a przykładowo praktyki w urzędach mo-

gą być bardzo dobrą propozycją dla studentów, którzy chcą związać swoją przyszłość i karierę zawodową z administracją publiczną [5, 6].

Zapewnienie studentom możliwości odbycia praktyk zawodowych jest jednym z elementów kompleksowego programu służącego podnoszeniu jakości szkolnictwa wyższego „Uczelnie przyszłości”, który jest współfinansowany w programie Wiedza Edukacja Rozwój (POWER). Założeniem tego programu jest, by staże nie trwały krócej niż 1 miesiąc, z preferencją trzymiesięcznych. Ich tematyka ma być ściśle powiązana z kierunkiem, na którym kształcą się studenci. Główną ideą praktyk zawodowych jest realizacja programów, które doskonalią kompetencje przyszłych absolwentów w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju. Szczególny nacisk należy kłaść na tzw. miękkie kompetencje (społeczne) poszukiwane przez pracodawców, m.in. umiejętności związane z komunikacją, współpracą w grupie czy też analitycznym myśleniem. Absolwent z dobrze rozwiniętymi kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, czyli taki, który dobrze sobie radzi w pracy zespołowej, umie słuchać, zarządzać sobą, jest wrażliwy na innych i ma dużą świadomość siebie i swojej wartości jest obecnie najbardziej pożądanym pracownikiem na współczesnym rynku pracy. Obecnie pracodawcy mniejszy nacisk kładą na umiejętności interpersonalne, a nawet techniczną wiedzę. To, czego szukają pracodawcy u kandydatów do pracy, to odpowiednia postawa, kultura osobista, motywacja do pracy, otwartość na ciągle zdobywanie wiedzy i doświadczeń w trakcie szkoleń prowadzonych przez firmę [2, 3, 4, 6, 7, 8].

Zdobywanie doświadczenia zawodowego podczas nauki jest niezwykle cenne, gdyż daje absolwentom wiarę w jej sens i własne możliwości w dalszej karierze zawodowej w kraju i za granicą.

Cel prowadzenia badań. *Celem badań* jest analiza sposobu i przebiegu realizacji praktyk zawodowych studentów Wydziału Inżynierii Produkcji i Energetyki Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie.

Zasadniczym celem praktyki zawodowej studentów na Uniwersytecie Rolniczym w Krakowie jest nawiązanie przez nich bezpośredniego kontaktu z potencjalnym przyszłym pracodawcą oraz zapoznanie się z organizacją i funkcjonowaniem nowoczesnych zakładów produkcyjnych, warsztatów naprawczych, usługowych, spółek handlowych, urzędów publicznych itp.

Zakres badań obejmuje: praktyczne zapoznanie się z zasadami funkcjonowania (strukturą organizacyjną, obiegiem dokumentacji, regulaminami itp.) oraz obsługą maszyn i linii produkcyjnych będących na wyposażeniu zakładów.

Metodyka prowadzonych badań. Praktyki zawodowe studentów na Wydziale Inżynierii Produkcji i Energetyki Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie są realizowane w szóstym semestrze nauki (semestr letni – okres wakacji) na wszystkich kierunkach prowadzonych studiów.

Praktyka zawodowa może być realizowana w jednostkach krajowych i zagranicznych, w instytucjach publicznych i prywatnych, których działalność związana jest

z kierunkiem studiów oraz spełniających wymagania dotyczące możliwości realizacji zakresu praktyki.

W ramach programu studiów, idąc na praktykę – studenci nawiązują kontakt z potencjalnymi pracodawcami, dlatego też sami we własnym zakresie są zobowiązani do znalezienia zakładu, w którym chcieliby odbyć swoją PRAKTYKĘ ZAWODOWĄ.

Studenci odbywający praktykę winni w sposób kreatywny podejść do jej realizacji, tj. na bazie zdobytej już w trakcie studiów wiedzy teoretycznej i własnego doświadczenia podjąć konstruktywną dyskusję z opiekunem z ramienia zakładu nadzorującego przebieg praktyki, nt. przedstawionej mu istniejącej rzeczywistości w zakładzie, tj. organizacji pracy, systemu zarządzania, metod pracy, wykorzystywanego oprogramowania itp. i zaproponować własne propozycje ewentualnych zmian oraz nabyć stosowne umiejętności i kompetencje potwierdzone przez opiekuna praktyk z ramienia zakładu (załącznik nr 5).

Forma realizacji, system kontroli, sposób zaliczenia oraz obowiązujące zasady odbycia praktyki zastały zawarte w rozporządzeniach szczegółowych REGULAMINU PRAKTYKI ZAWODOWEJ (załącznik nr 4).

Studenci odbywający „Praktyki studenckie” w wybranych przez siebie miejscach, po ich akceptacji przez pełnomocnika d.s. praktyk udają się do miejsca ich odbycia (zakłady przemysłowe, firmy produkcyjne, warsztaty, urzędy itp.). W miejscach tych realizowany jest jej zakres zgodnie z programem zawartym w załącznikach 1, 2, 3.

Ramowy harmonogram postępowania studenta obejmuje:

- zapoznanie się z regulaminem praktyk (do końca semestru zimowego),
- wybór miejsca odbywania praktyki, uzyskanie zgody Pełnomocnika Dziekana ds. Praktyk Studenckich) – do 15 kwietnia,
- złożenie wymaganych dokumentów do Pełnomocnika Dziekana ds. praktyk – do 30 kwietnia,
- przedstawienie dokumentacji potwierdzającej odbycie praktyki (wypełniony dzienniczek praktyk) – do 20 września,
- zaliczenie praktyki zawodowej na podstawie egzaminu – do 25 września.

Badania prowadzono na grupie studentów każdego z następujących kierunków studiów, tj. Technika Rolnicza i Leśna, Zarządzanie i Inżynieria Produkcji oraz Odnawialne Źródła Energii i Gospodarka Odpadami. Okres prowadzonych badań obejmował trzy kolejne lata akademickie, tj. 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016.

Wyniki badań oraz ich analiza. W analizowanym okresie badań z pozytywnym wynikiem praktykę zaliczyło 96% studentów, tj. 409 osób z 427 mających ją odbyć (tabela nr 1). Pozostali (19 osób) nie zgłosili się do miejsc odbycia praktyk z przyczyn osobistych (urlopy dziekańskie, prywatne dłuższe wyjazdy zagraniczne itp.).

Tabela 1. Liczba studentów mających odbyć praktykę studencką w latach 2014–2016

Liczba studentów	Rok akademicki		
	2013–2014	2014–2015	2015–2016
Skierowani do odbycia praktyki	116	131	181
Odbyli praktykę z wynikiem pozytywnym	115	127	167

Wybór miejsc odbycia praktyki, zgodnie z regulaminem praktyk (załącznik nr 4), dawał studentom dużą samodzielność w wyborze zakładów według ich osobistych upodobań i zainteresowań oraz dogodnej lokalizacji (w pobliżu miejsca zamieszkania), umożliwiając również jej odbycie w ramach grupowych wyjazdów zagranicznych organizowanych pod patronatem Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie w ramach programów: ERASMUS+, CEEPUS, wymiany międzyuczelnianej (Mołdawia, Praga, Nitra, Holandia) oraz bezpośrednich indywidualnych kontaktów studentów z zagranicznymi zakładami (Anglia, Niemcy, Holandia, Włochy).

Zagraniczne praktyki w latach 2014–2016 odbyło 56 studentów, co stanowiło ok. 14% ogółu odbywających praktykę.

W kraju najczęściej wybieranym miejscem odbycia praktyki były: urzędy administracji państwowej, tj. urzędy gminy, starostwa, agencje restrukturyzacji i modernizacji rolnictwa (ok. 28% ogółu); zakłady przemysłowe, warsztaty naprawcze, spółki rzemieślnicze itp. (ok. 41% ogółu); laboratoria, placówki badawcze (ok. 9% ogółu); gospodarstwa własne/rodziców, warsztaty własne/rodziców (ok. 8% ogółu).

W trakcie praktyki studenci czynnie uczestniczyli w przeprowadzanych przez pracodawców szkoleniach dla swoich pracowników, jak również w miarę możliwości we wszystkich pracach mających miejsce w zakładach (także uczestnicząc w pracach produkcyjnych zakładów), nabywając stosowne umiejętności i kompetencje.

Z założenia praktyka studencka była bezpłatną formą nauczania studentów, ale w ok. 12% pracodawcy, doceniając wartość wykonywanych przez studentów prac oraz ich zaangażowanie, wypłacili stosowne wynagrodzenie. W 25 przypadkach (ok. 6% ogółu) zaproponowano studentom po ukończeniu studiów pracę na okres próbny z późniejszą możliwością przejścia na etat stały.

Po zakończeniu praktyki i zdaniu egzaminu ją zaliczającego studenci w sposób anonimowy w systemie USOS wypełniają ankietę oceniającą całokształt jej realizacji (regulamin praktyk, sposób rekrutacji, dostępność do opiekuna praktyk, sposób i formę jej przebiegu i zaliczenia końcowego), wystawiają ocenę. Za okres prowadzenia badań było to dobry plus (4,5).

Podsumowanie. Praktyki studenckie realizowane w ramach ustawicznej edukacji na Wydziale Inżynierii Produkcji i Energetyki Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie, mimo wysokich wymagań stawianych przed studentami są ciekawą formą realizacji procesu dydaktycznego ukierunkowanego na świadome i samodzielne odnajdywanie swojego miejsca na współczesnym rynku pracy. Studenci tym sposobem mogą samodzielnie i bezpośrednio nawiązać kontakt ze swoim być może pierwszym potencjalnym pracodawcą oraz poznać uwarunkowania i reguły współczesnego rynku pracy.

Forma i sposób odbywania praktyk jest wysoko oceniana przez samych zainteresowanych (studentów), jak również daje satysfakcję jej opiekunom i pełnomocnikom z ramienia uczelni (liczne wyróżnienia).

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I. (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom.
2. Górniak J. (2012), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, PARP, UJ, Warszawa.
3. Kasprzak E. (2006), *Sukces i porażka bezrobotnych na rynku pracy*. Poznań.
4. *New Skills for New Jobs, Anticipating and matching labour market and skills needs*, Brussels 2008.
5. Rother M., Shook J. (2009), *Naucz się widzieć*. Wyd.: Lean Enterprise Institute.
6. Staatsa B.R., Brunner D.J. (2011), *Uptonc D.M., Lean principles, learning, and knowledge work: Evidence from a software services provider*, *J. of Oper Management*.
7. Suchar M. (2003), *Kariera i rozwój zawodowy*. Gdańsk.
8. Woźniak L. (2014), *Staże narzędziem intensyfikacji współpracy nauki i przemysłu*, INNPuls Sp. z o.o., Rzeszów.

Załącznik 1

Ogólny program praktyk – Odnawialne Źródła Energii i Gospodarka Odpadami

Praktyka studencka może być realizowana w kraju i za granicą. W ramach praktyki krajowej student może zapoznać się z funkcjonowaniem jednostek strukturalnych zajmujących się problematyką ochrony środowiska w urzędach administracji państwowej i samorządowej, inspektoratach ochrony środowiska, dyrekcji ochrony środowiska, w siedzibie parków narodowych i krajobrazowych. Praktyka może mieć również miejsce w jednostkach naukowych zajmujących się ochroną środowiska, wydziałach ochrony środowiska zakładów przemysłowych, okręgowych stacjach chemiczno-rolniczych, stacjach uzdatniania wody, oczyszczalniach ścieków komunalnych, przedsiębiorstwach utylizacji odpadów i innych placówkach związanych z ochroną środowiska. Ponadto student może odbyć praktykę w prywatnych firmach konsultingowych zajmujących się ochroną i inżynierią środowiska oraz komercyjnych firmach wdrażających nowe technologie w zakresie ochrony środowiska. W przypadku praktyki zagranicznej wybór kraju powinien być uzależniony od znajomości języka obcego przez studenta oraz wymagań pracodawcy.

W trakcie odbywania praktyk student powinien zapoznać się, zależnie od miejsca odbywania praktyk, m.in. z: warunkami formalno-prawnymi jednostki (status prawny, regulamin i struktura organizacyjna), źródłami finansowania działalności instytucji, zasadami ewidencjonowania i gromadzenia dokumentacji, przepisami prawnymi związanymi z ochroną i kształtowaniem środowiska, sprzętem i aparaturą wykorzystywaną w miejscu odbywania praktyk, procesami technologicznymi, procedurami oraz technikami informatycznymi związanymi z ochroną środowiska. Ponadto powinien czynnie uczestniczyć w kontrolach i pracach prowadzonych w terenie, przygotowywaniu materiałów informacyjnych i dydaktycznych wykorzystywanych w pracy placówki oraz w innych zadaniach związanych z kierunkiem studiów wyznaczonych przez kierownika placówki, w której realizowane są praktyki (podstawy prawne, struktura organizacyjna itp.). Szczegółowy zakres praktyki w wybranej instytucji uzależniony jest od profilu działalności instytucji.

W trakcie odbywania praktyki student winien nabyć umiejętności w zakresie organizowania zadań związanych z eksploatacją maszyn, urządzeń i systemów technicznych oraz potrafić organizować proces produkcyjny. Po ukończeniu praktyki student powinien posiadać kompetencje w zakresie świadomości istnienia dylematów związanych z wykonywaniem zawodu

oraz wykazywać zainteresowanie pracą w grupie, jak również mieć świadomość istotności dobrej organizacji skomplikowanych procesów produkcyjnych.

Załącznik 2

Ogólny program praktyk – Technika Rolnicza i Leśna

Praktyka może być realizowana w produkcyjnych gospodarstwach rolnych i ogrodniczych w kraju i za granicą. W rolniczych i ogrodniczych firmach hodowlanych i hodowlano-nasiennych, stacjach doświadczalnych oceny odmian, stacjach oceny nasion, ośrodkach doradztwa rolniczego, instytutach badawczych, stacjach doświadczalnych UR, laboratoriach katedralnych UR, gospodarstwach ogrodniczych, w zakładach produkcyjno-usługowych świadczących usługi na rzecz rolnictwa (warsztaty naprawcze oraz serwisowe, firmy produkcyjne) itp. Praktyka zawodowa może być w całości realizowana w gospodarstwie rolnym lub też jej część można odbyć w instytucjach z otoczenia rolnictwa, ale nie może to trwać dłużej niż połowa czasu trwania całej praktyki.

Student powinien brać czynny udział we wszystkich pracach prowadzonych w gospodarstwie, uczestnicząc w ich organizowaniu i technicznym wykonaniu. Powinien zapoznać się z organizacją gospodarstwa, kierunkami produkcji, wszystkimi wykorzystywanymi technologiami produkcji, stosowanymi sposobami zapewniającymi osiągnięcie wysokiego plonu o wymaganej jakości, parametrami jakościowymi produkowanego towaru, opłacalnością produkcji i decyzjami związanymi ze specyficznymi warunkami gospodarstwa (rodzaj gleby, położenie, rynek zbytu, siła robocza). Student powinien zwrócić uwagę na organizację czasu i warunków pracy oraz ocenę jej jakości. W zależności od miejsca praktyki studenci powinni zapoznać się z zakresem wdrożeń do produkcji najnowocześniejszych osiągnięć nauk rolniczych, rodzajami i jakością wykorzystywanych maszyn i urządzeń, organizacją ich pracy oraz wyposażeniem warsztatów obsługowo-naprawczych serwisujących maszyny i urządzenia będące na wyposażeniu gospodarstwa, rodzajem, kolejnością i terminami wykonywania zabiegów agrotechnicznych, techniką zbioru i przechowywania oraz aspektami proekologicznego sposobu gospodarowania. Student winien zapoznać się również z zasadami obsługi maszyn i urządzeń, samodzielnie, a w szczególnych przypadkach pod opieką osoby uprawnionej obsługiwać maszyny i urządzenia, a w miarę możliwości dokonać ich oceny technicznej, tj. przeglądu oraz napraw, zapoznać się z procesami produkcyjnymi, ich planowaniem i kontrolą realizacji, zapoznać się z systemami wspomagającymi zarządzanie produkcją i środkami trwałymi itp.

W trakcie odbywania praktyki student winien nabyć umiejętności w zakresie komunikowania się z różnymi podmiotami w zakresie techniki rolniczej i leśnej. Po ukończeniu praktyki student powinien osiąść kompetencje w zakresie racjonalnej potrzeby ciągłego zdobywania wiedzy, doksztalcania i samodoskonalenia w zakresie techniki rolniczej i leśnej oraz potrafić identyfikować i rozstrzygać dylematy w zakresie techniki rolniczej i leśnej.

Załącznik 3

Ogólny program praktyk – Zarządzanie i Inżynieria Produkcji

Student może odbyć praktykę w kraju lub za granicą. Krajowe praktyki powinny być organizowane w miarę możliwości w gospodarstwach wielkoobszarowych. Mogą być to gospodarstwa indywidualne z produkcją roślinną lub zwierzęcą oraz przedsiębiorstwa państwowe,

np.: stacje hodowli roślin, stacje doświadczalne oceny odmian, instytuty badawcze, stacje doświadczalne Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie, ośrodki doradztwa rolniczego, firmy hodowlane, przedsiębiorstwa produkcyjne (branża ogrodnicza, uprawa roślin i hodowla zwierząt) oraz w innych przedsiębiorstwach związanych z rolnictwem. Zagraniczne praktyki przeznaczone są dla studentów, którzy nie mają zaległości w studiowaniu, w przeciwnym razie student musi całość praktyki odbyć w kraju. Wybór kraju (kraje angielsko- i niemieckojęzyczne) oraz gospodarstwa uzależniony jest od znajomości języka obcego przez studenta oraz wymagań pracodawcy zagranicznego. Studenci mogą również odbywać praktyki w nowoczesnych zakładach i firmach produkcyjnych, produkcyjno-usługowych, warsztatach serwisowo-naprawczych itp., w których winni:

- zapoznać się z zasadami obsługi maszyn i urządzeń,
- samodzielnie, a w szczególnych przypadkach pod opieką osoby uprawnionej obsługiwać maszyny i urządzenia, a w miarę możliwości dokonać ich oceny technicznej, przeglądu oraz napraw,
- zapoznać się z procesami produkcyjnymi, ich planowaniem i kontrolą realizacji,
- zapoznać się z systemami wspomagającymi zarządzanie produkcją i środkami trwałymi,
- zapoznać się z zasadami obsługi linii technologicznych,
- obsługiwać linie technologiczne w zależności od profilu prowadzonej działalności, a w miarę możliwości dokonać ich oceny technicznej, przeglądu i napraw,
- zapoznać się z zagadnieniami dotyczącymi eksploatacji posiadanego sprzętu technicznego oraz z oprogramowaniem systemowym i użytkowym przedsiębiorstwa,
- brać czynny udział w planowaniu i realizacji przedsięwzięć w ramach prowadzonej działalności firmy.

Student odbywający praktykę posiada wiedzę o technologii produkcji oraz zna zasady bezpieczeństwa i higieny pracy w zakładach produkcyjnych. W trakcie odbywania praktyki student winien nabyć umiejętności w zakresie wykorzystywania poznanych metod i technik do praktycznego rozwiązywania zadań inżynierskich oraz ma umiejętność samodzielnego poszerzania wiedzy. Po ukończeniu praktyki student powinien posiadać kompetencje w zakresie świadomości istotności pracy w grupie oraz zdawać sobie sprawę z pozatechnicznych aspektów działalności inżyniera.

Załącznik nr 4

REGULAMIN PRAKTYKI ZAWODOWEJ
na studiach I stopnia (studia stacjonarne i niestacjonarne)
WYDZIAŁU INŻYNIERII PRODUKCJI I INFORMATYKI
Kierunki: TECHNIKA ROLNICZA, ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI,
ODNAWIALNE ŹRÓDŁA ENERGII I GOSPODARKA ODPADAMI

§ 1.

Czas i miejsce realizacji praktyki zawodowej

1. Praktyka zawodowa trwa minimum 4 tygodnie. Swoim zakresem obejmuje zapoznanie się z organizacją i zasadami funkcjonowania zakładu, praktyczną obsługą maszyn i linii produkcyjnych oraz ich obsługą techniczną itp.
2. Zalecane miejsca odbycia praktyki dla:

Kierunek: TECHNIKA ROLNICZA to:

- gospodarstwa z produkcją roślinną i/lub zwierzęcą,
- gospodarstwa ogrodnicze,
- stacje doświadczalne,
- instytuty badawcze,
- stacje chemiczno-rolnicze,
- stacje hodowli roślin,
- urzędy administracji publicznej,
- przedsiębiorstwa świadczące usługi na rzecz rolnictwa itp.
- przedsiębiorstwa, zakłady projektowe, warsztaty diagnostyczno-obługowe itp. świadczące usługi z zakresu mechatroniki.

Kierunek: ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI to:

- gospodarstwa rolne,
- gospodarstwa ogrodnicze,
- gospodarstwa sadownicze,
- fermy chowu zwierząt,
- zakłady rolno-spożywcze,
- przedsiębiorstwa i jednostki usługowe agrobiznesu,
- zakłady przemysłowe,
- warsztaty usługowe,
- spółki handlowe,
- urzędy publiczne itp.,

Kierunek: ODNAWIALNE ŹRÓDŁA ENERGII I GOSPODARKA ODPADAMI to:

- jednostki administracji publicznej realizujące zadania z zakresu ochrony i kształtowania środowiska (wydziały urzędów administracji samorządowej, inspektoraty ochrony środowiska, stacje chemiczno-rolnicze, dyrekcje ochrony środowiska, regionalne zarządy gospodarki wodnej i in.)
- wydziały ochrony środowiska zakładów przemysłowych,
- placówki naukowe zajmujące się ochroną środowiska,
- oczyszczalnie ścieków komunalnych,
- stacje uzdatniania wody,
- kompostownie,
- przedsiębiorstwa utylizacji odpadów,
- firmy konsultingowe zajmujące się ochroną i inżynierią środowiska,
- firmy komercyjne wdrażające nowe technologie w zakresie ochrony środowiska,
- parki narodowe i krajobrazowe,
- gospodarstwa rolne prowadzące produkcję metodami integrowanymi lub ekologicznymi,
- inne związane z ochroną środowiska.

W przypadkach szczególnych, za zgodą Dziekana oraz Pełnomocnika ds. PRAKTYK, wybór miejsca odbycia praktyki może odbiegać od powyższych zaleceń.

§ 2.

Zakres praktyki zawodowej

1. Program praktyki zawodowej zawarto w załącznikach nr 1, 2, 3.

§ 3.

Planowanie i zaliczanie praktyki zawodowej

1. Na studiach stacjonarnych praktyka zawodowa powinna być zrealizowana na III roku studiów (semestr VI), w okresie od 1 lipca do 15 września.
2. Na studiach niestacjonarnych praktyka zawodowa realizowana jest przez cały okres studiów i stanowi podstawę do dopuszczenia do egzaminu dyplomowego.
3. Do końca lutego starosta roku zobowiązany jest do zorganizowania spotkania informacyjnego studentów z Pełnomocnikiem Dziekana ds. Praktyk Studenckich.
4. Studenci są zobowiązani indywidualnie do znalezienia instytucji, w których chcą odbyć praktykę.
5. Proponowane miejsce odbywania praktyki musi uzyskać akceptację Pełnomocnika Dziekana ds. Praktyk Studenckich.
6. Podczas trwania praktyki przeprowadzana jest losowa kontrola jej przebiegu. Kontrola praktyki jest prowadzona przez osobę upoważnioną przez Dziekana WPIZ. Kontrola polega na przeprowadzeniu rozmowy telefonicznej z kierownikiem zakładu, w którym student odbywa praktykę lub na wizytacji miejsca pracy. Z rozmowy lub wizyty sporządzana jest notatka.
7. Studenta obowiązuje czterdziestogodzinny tydzień pracy. Po odbyciu pełnego wymiaru praktyki student zalicza praktykę zawodową (po zakończeniu wszystkich jej części) do 25 września przed Komisją powoływaną przez dziekana. Oceny do systemu USOS wpisuje Pełnomocnik Dziekana ds. Praktyk Studenckich zgodnie z zasadami określonymi odrębnymi przepisami.
8. Odbywane zgodnie z planem praktyki zawodowe są zaliczane przez pełnomocnika ds. praktyk, po jej zakończeniu, na podstawie **egzaminu sprawdzającego** oraz **wypełnionego** i potwierdzonego przez zakład pracy dziennika praktyk zawierającego:
 - charakterystykę zakładu, w którym praktyka miała miejsce,
 - opis przebiegu praktyki,
 - opinię zakładu o przebiegu praktyki potwierdzoną przez opiekuna z zakładu, w którym praktyka miała miejsce,
 - sprawozdanie z przebiegu przeprowadzonej tzw. „rozmowy kreatywnej” z kierownictwem na temat proponowanych zmian w zasadach funkcjonowania zakładu (w ostatnim tygodniu trwania praktyki),
 - wypełnienie „ZAŚWIADCZENIA” przez opiekuna praktyki z ramienia zakładu w sprawie nabytych kompetencji i umiejętności w trakcie trwania praktyki.
9. Egzamin sprawdzający przeprowadza komisja w składzie wyznaczonym przez Prodziekana w porozumieniu z pełnomocnikiem ds. praktyk.
10. Po uzyskaniu zaliczenia dokumentacja dotycząca odbytej praktyki zawodowej jest archiwizowana przez Dziekanat zgodnie z zasadami określonymi w regulaminie dokumentowania przebiegu studiów

dr hab. inż. Wiesław TOMCZYK

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

prof. dr hab. inż. Sławomir KURPASKA

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie, Instytut Inżynierii Rolniczej i Informatyki
ul. Balicka 116A, 30–149 Kraków
rtkurpas@cyf-kr.edu.p

Poczucie kontroli pilotów wojskowych w sytuacji pracy

Military pilots' sense of control in their workplace

Słowa kluczowe: pilot wojskowy, sytuacja pracy, poczucie kontroli.

Key words: military pilot, workplace, sense of control.

Abstract. In the case of hazardous professions, effective professional functioning requires certain indispensable traits of personality, irrespective of the necessary psychophysical qualities and high competence levels. Sense of control is among these traits since it „(...) plays an important regulatory role, in particular when a person is faced with unfamiliar, complex, ambivalent and non-structured experiences” (Matczak et al., 2009, p. 6). Military pilot qualifies among high-risk jobs. The challenges of this complex profession are intensified by the nature of the pilots' tasks and the professional context in which the pilots perform. The key objective of this study is to research the sense of control as reported by the working pilots and juxtaposed with the context of socio-professional conditions of their performance.

Wprowadzenie w problematykę badań. Jak pisze P. Tyrała (1995), pilotowanie statku powietrznego stanowi dziedzinę sztuki. Tylko niewielka część ludzi pragnie tę sztukę uprawiać, a jeszcze mniejsza część ma predyspozycje do jej uprawiania. Zawód pilota wojskowego jest więc szczególnie, ponieważ swoją pracę wykonuje on w powietrzu, w warunkach, do których człowiek nie jest w zasadzie przystosowany oraz na ziemi, wykonując inne obowiązki zawodowe wynikające z roli żołnierza zawodowego. Podzielić zatem należy pogląd J. Reutta (1969), że osobowość lotnika, choć jedna i ta sama, rozgałęzia się jak gdyby na dwie drogi – „powietrzną” i „ziemską”. To powoduje, że rosną wymagania stawiane kandydatom do tego zawodu. Współczesny pilot wojskowy jest postrzegany więc przede wszystkim jako wyjątkowo sprawny intelektualnie, operacyjnie i psychofizycznie oraz niezwykle kompetentny operator obsługujący statek powietrzny i decydujący o jego skutecznym użyciu (por. R. Bera, 2003, s. 39). Aby w pełni mógł sprostać tym zadaniom, musi wyróżniać się także skłonnością do przypisywania sobie wpływu na bieg zdarzeń i wyniki własnych działań. Ta cecha osobowości pilota wojskowego ma duże znaczenie dla jego funkcjonowania szczególnie w sytuacjach zagrożenia i stresu.

Poczucie umiejscowienia kontroli stanowi bowiem „(...) stosunkowo trwałe przekonanie człowieka dotyczące tego, czy efekty jego działań zależą od samego siebie (poczucie kontroli wewnętrznej), czy od innych ludzi lub okoliczności zewnętrz-

nych (poczucie kontroli zewnętrznej) (por. Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, A. Matczak, 2009, s. 21).

Tak rozumiane poczucie kontroli jest wynikiem dociekań badawczych wielu psychologów (m.in. X. Gliszczyńskiej, Olesia, Matczak, Dolińskiego). Początki dał Rotter (1966), który na podstawie teorii atrybucji, psychologii poznawczej i teorii społecznego uczenia się podzielił ludzi na tych, którzy przypisują sobie sami wyniki własnych działań, i tych, którzy wyniki własnych działań tłumaczą wpływami zewnętrznymi, np. przypadkiem lub przeznaczeniem (W. Domachowski i in. 1984, s. 42). W myśl tej koncepcji osoby o wewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli przypisują sobie wyniki własnego działania, zarówno w sytuacji zadaniowej, jak i w sytuacji losowej. Na ogół nie przerzucają odpowiedzialności za własne niepowodzenia na przeszkody zewnętrzne. Z dążeniem do kontroli wiąże się ściśle wybór, jeśli tylko to możliwe zadań bardziej trudnych i złożonych, tak aby się sprawdzić, dążąc do osiągnięć bardziej ich satysfakcjonujących. Osoby takie w realizacji zadań dokładają dużo starań, wykonują je z dużym namysłem, potrafią trafnie przewidywać przyszłe wyniki, są bardziej skuteczne. Poszukują przy tym informacji zwrotnej w czasie pracy i korzystają z różnych źródeł, aby uzyskać taką informację (por. X. Gliszczyńska, 1991, s. 74–75).

Natomiast osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli pozbawione tych przekonaniań, że są „kowałami własnego losu” gorzej funkcjonują w rolach zawodowych, przerzucają odpowiedzialność za swoje niepowodzenia na zewnętrzne przeszkody. Nie potrafią także czerpać satysfakcji z sukcesu, są przekonane, że to tylko pozytywny zbieg okoliczności (por. X. Gliszczyńska, 1991, s. 72–73). W konsekwencji może to prowadzić do wyuczzonej bezradności, które jest specyficzną reakcją na niekontrolowalność sytuacji (G. Sendek, 1991, s. 92). Powoduje to określone niedobory. Najpierw pojawia się niedobór motywacyjny, następuje silne zmniejszenie inicjatywy, by zapanować nad sytuacją za pomocą własnego działania. Obok tego pojawia się niedobór poznawczy polegający na tym, że dana osoba wskutek odmiennego oczekiwania nie jest w stanie rozpoznać, kiedy dane wydarzenie zależy od jej aktywności, a kiedy od losu i przypadkowych zdarzeń. To prowadzi do niedoboru emocjonalnego, pojawiają się lęki i niepokoje, a nawet stany depresyjne, co powoduje dysfunkcjonalność zawodową (por. F. Rheinberg, 2006, s. 97).

Dotychczasowe badania wskazują, że umiejscowienie kontroli koreluje z różnymi czynnikami psychospołecznymi określającymi funkcjonowanie zawodowe pracowników. I tak osoby z poczuciem wewnętrznej kontroli częściej mają predyspozycje kierownicze, przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec pracy, są bardziej zmotywowane, dążą do osiągnięć zawodowych, mają lepsze relacje społeczne, są bardziej zadowolone z pracy. Zmniejsza to negatywny wpływ stresorów na samopoczucie fizyczne i emocjonalne, co jest szczególnie istotne w zawodach trudnych i niebezpiecznych, do których należy zawód pilota (por. A. Matczak i in., 2009, s. 15–19).

Jak wynika z badań przeprowadzonych wśród pilotów wojskowych przez A. Pi-skorz (2009), piloci wojskowi wykazują wyższe wyniki od wyników grupy normalizacyjnej, co świadczy o większym u nich nasileniu wewnętrznego poczucia kontroli nie tylko w sytuacji pracy, ale też w innych dziedzinach życia. I tak w badanej grupie

pilotów 44,8% z nich uzyskało wynik wskazujący na wysokie poczucie kontroli wewnętrznej, 45,6% otrzymało wyniki mieszczące się w granicach przeciętności, a jedynie co dziesiąty badany (9,6%) uzyskał wynik oznaczający niskie poczucie kontroli. Okazuje się, że piloci, dla których praca zawodowa ma największą wartość, przejawiają wysokie poczucie kontroli w sytuacji pracy. Uważają oni, że wykonują pracę w zawodzie poważanym społecznie, która sprzyja realizacji ich celów życiowych, jest bowiem realizacją własnych aspiracji i zamiłowań, ciekawym zajęciem dostarczającym mocnych wrażeń, a ponadto stanowi źródło materialnego i socjalnego zabezpieczenia. Piloci, którzy osiągnęli poczucie stabilizacji zawodowej wykazują najczęściej zewnętrzne poczucie kontroli, nie przejawiają większej inicjatywy i unikają działań ryzykownych. Nie czują się także bardzo związani z wojskiem, nie aspirują do mistrzowskiej klasy pilota wojskowego (s. 149–150; 197; 212; 222).

Metodologiczne założenia badań. Projektując własne badania wśród pilotów wojskowych, przyjąłem za podstawę koncepcję A. Matczak. Poczucie umiejscowienia kontroli w pracy oceniałam za pomocą kwestionariusza „Człowiek w Pracy” (A. Matczak i in., 2008). Kwestionariusz składa się z 60 pozycji w formie zdań twierdzących, których zgodność z własnymi poglądami lub zachowaniem badany ocenia w skali czterostopniowej, od zdecydowanie nie, poprzez raczej nie i raczej tak do zdecydowanie tak.

Pozycje kwestionariusza tworzą dwie skale główne. Są to:

- Skala kontrolna (SK) obejmująca 19 pozycji,
- Skala Poczucia Umiejscowienia Kontroli (PUK) obejmująca 41 pozycji.

W skali Poczucia Umiejscowienia Kontroli wyodrębniono siedem podskal: Poczucie Braku Skuteczności (PBS), obejmująca 16 pozycji, Poczucie Zależności od Losu (PZL), obejmująca 13 pozycji, Poczucie Zależności od Innych (PZI), obejmująca 10 pozycji, Kontrola Osobista (KO), obejmująca 14 pozycji, Ideologia Kontroli (IK), obejmująca 27 pozycji, Sukcesy (S) obejmująca 20 pozycji oraz Porażki (P) obejmująca 13 pozycji.

Im wyższy wynik w skali Poczucia Umiejscowienia Kontroli i w jej podskalach, tym większe nasilenie poczucia zewnętrznego umiejscowienia kontroli. Natomiast w Skali Kontrolnej im wyższy wynik, tym silniejsza tendencja badanego do udzielania odpowiedzi społecznie aprobowanych (przedstawianie siebie w korzystnym świetle).

Badaniami objętych zostało 76 pilotów wojskowych. W grupie tej znaleźli się zarówno podchorążowie ostatniego roku studiów Wyższej szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie (21,1%), jak i ich instruktorzy (28,9%) i dowódcy lotniczy (13,2%) oraz inni piloci objęci szkoleniem lotniczym (36,8%). Przeważali mężczyźni (86,8%). Kobiety stanowiły 13,2% badanej grupy. Tym samym zawód pilota wojskowego pozostaje nadal najbardziej typową profesją dla mężczyzn. Badania przeprowadzono w 2015 roku w ramach szerszego projektu obejmującego różne aspekty funkcjonowania zawodowego pilotów wojskowych.

Poczucie Umiejscowienia Kontroli. Skala bada umiejscowienie kontroli w pracy rozumiane jako przekonanie dotyczące tego, które z czynników – zewnętrzne (uloko-

wane w otoczeniu) czy wewnętrzne (podmiotowe) – decydują o skutkach działań człowieka podejmowanych w pracy.

Jak wykazują uzyskane dane, poczucie umiejscowienia kontroli pilotów wojskowych charakteryzuje się średnią $M = 87,76$, medianą 86,00, odchyleniem standardowym $SD = 12,69$ oraz minimum 46 i maksimum 112. Uzyskany wynik mieści się na poziomie grupy normalizacyjnej osób dorosłych w wieku 30–49 lat ($M = 87,41$; $SD = 15,72$). Natomiast wyniki grupy normalizacyjnej dla wieku 20–29 wynoszą $M = 84,96$; $SD = 12,97$ (A. Matczak i in, 2009, s. 60).

Tabela 1. Poczucie umiejscowienia kontroli badanych pilotów wojskowych

Poczucie Umiejscowienia Kontroli	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 stenów)	6	7,9
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	58	76,3
Wynik wysoki (8–10 stenów)	12	15,8
Ogółem	76	100,0

Powyższe dane wskazują, że wśród badanych pilotów dominuje przeciętne poczucie umiejscowienia kontroli (76,3% wskazań). Jedynie co dwunasty pilot (7,9%) ma pełne poczucie, że przede wszystkim od niego zależą efekty wykonywanej pracy, że decydujący wpływ na swoją karierę zawodową ma on sam, będąc „kowalem własnego losu”. Tym samym dostrzega związek między odnoszonymi w pracy sukcesami i porażkami a swoimi kompetencjami i działaniami. Natomiast co siódmy respondent (15,8%) charakteryzuje się zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli. Jego wyniki pracy to w subiektywnej ocenie wynik działania czynników zewnętrznych (przełożonych, okoliczności, zrzędzenia losu itp.).

Skala Poczucia Umiejscowienia Kontroli koreluje na poziomie istotnym statystycznie z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi badanych pilotów: wiekiem ($p < 0,019$), wykształceniem ($p < 0,003$), stażem służby wojskowej ($p < 0,007$), klasą pilota wojskowego ($p < 0,000$), charakterem stanowiska służbowego ($p < 0,007$), dotychczasowym nalotem ($p < 0,000$) oraz nalotem na danym typie statku powietrznego ($p < 0,023$).

Jak ustalono, piloci wojskowi w wieku 36–40 lat (100,0%), absolwenci akademii wojskowych (100,0%), piloci ze stażem służby wojskowej 6–10 lat (81,8%), posiadający III klasę pilota wojskowego (100,0%), piloci instruktorzy (81,1%), piloci z dotychczasowym nalotem 1001 do 1500 godzin (100,0%) oraz z nalotem na dany typ statku powietrznego 451–600 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik na Skali Poczucie Umiejscowienia Kontroli. A zatem doświadczenie życiowe i zawodowe oraz kompetencje wojskowe i specjalistyczne powodują, że piloci swój rozwój wiążą zarówno z własnym potencjałem, jak też sytuacją zawodową, która może sprzyjać lub też ograniczać możliwości własnego rozwoju.

Poczucie Braku Skuteczności. *Podskala Poczucie Braku Skuteczności* odnosi się do stopnia, w jakim badany jest przekonany o tym, że jego kariera zawodowa i wyniki uzyskiwane w pracy nie zależą od jego kompetencji i motywacji.

Poczucie braku skuteczności badanych pilotów wojskowych charakteryzuje się średnią $M = 32,50$, medianą $32,00$, odchyleniem standardowym $SD = 6,62$ oraz minimum 17 i maksimum 56 . Okazuje się, że wyniki uzyskane przez badanych pilotów są wyższe w stosunku do grupy normalizacyjnej w wieku $20\text{--}29$ lat ($M = 30,15$; $SD = 5,96$), jak i dla grupy normalizacyjnej w wieku $30\text{--}49$ lat ($M = 31,42$; $SD = 7,16$).

Tabela 2. Poczucie braku skuteczności badanych pilotów wojskowych

Poczucie Braku Skuteczności	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	8	10,5
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	51	67,1
Wynik wysoki (8–10 stenów)	17	22,4
Ogółem	76	100,0

Okazuje się, że 2/3 badanych pilotów wojskowych (67,1%) charakteryzuje się przeciętnym przeświadczeniem, że o ich karierze i rozwoju zawodowym decydują własne kompetencje i motywacja. W pełni jest o tym przekonanych jedynie co dziesiąty respondent (10,7%). Natomiast częściej niż co czwarty respondent uważa, że wpływ na rozwój ich kariery mają inne czynniki zewnętrzne (sytuacja pracy, wola przełożonych itp.).

Wyniki na *Podskali Poczucie Braku Skuteczności* różnicowane są na poziomie istotnym statystycznie przez stan cywilny badanych pilotów ($p < 0,001$), ich staż służby wojskowej ($p < 0,049$), klasę pilota wojskowego ($p < 0,028$). Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że piloci stanu wolnego (84,6%), ze stażem służby wojskowej do 5 lat (80,0%), nieposiadający żadnej klasy pilota wojskowego (80,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik w podskali Poczucie Braku Skuteczności. Tak więc poczucie sprawstwa, jak również przekonanie że na rozwój zawodowy mały wpływ ma motywacja pracy, zaangażowanie częściej od innych odczuwają doświadczeni lotnicy. Jedni osiągnęli bowiem sukcesy zawodowe, inni nie zrealizowali swoich planów i odczuwają wynikający z tego dyskomfort.

Ze szczegółowej analizy wynika, że niemal powszechnie badani piloci są przekonani (94,7% odpowiedzi), że ich sukcesy w pracy są efektem ich umiejętności. Nie podzielają tego przekonania jedynie pojedyncze osoby (5,3%). Osoby, które mocno wierzą, że im się uda, osiągają sukcesy uważają, że drogą do tych osiągnięć jest skrupulatne wypełnianie swoich obowiązków, które znajdują uznanie zarówno u przełożonych, jak i wśród innych pilotów. Tak więc opinia, jaką ma się w pracy zależy głównie od własnej motywacji i zaangażowania (86,8% głosów). Zdaniem pilotów szanse rozwoju zwiększa inwestowanie w kształcenie i podnoszenie kwalifikacji, a pozytywne myślenie pozwala odnieść sukces zawodowy. Są więc respondenci przekonani, że to od ich starań zależy w znacznym stopniu powodzenie w pracy. Około 2/3 badanych (63,2%) uważa, że każdy jest kowalem swojego losu. Mają przy tym świadomość, że w wojsku można zrobić karierę nie bardzo angażując się w swoją pracę. Zdaniem co drugiego badanego pilota (52,6% odpowiedzi) szanse na awans zawodowy nie zależą tylko od samego żołnierza zawodowego. Zauważają więc, że nie zawsze tracą pracę, ci, którzy starają się mniej niż pozostali oraz są mniej kompetentni (44,8% wskazań).

Chociaż 2/3 respondentów (68,5%) podkreśla, że osoby naprawdę kompetentne nie muszą obawiać się bezrobocia.

Poczucie Zależności od Losu. Podskala *Poczucie Zależności od Losu* bada stopień, w jakim badany jest przeświadczony o tym, że za rozwój zawodowy i powodzenie w pracy odpowiedzialny jest ślepy los, pech czy szczęście.

Poczucie zależności od losu badanych pilotów wojskowych charakteryzuje się średnią $M = 26,05$, medianą 25,00, odchyleniem standardowym $SD = 5,63$ oraz minimum 13 i maksimum 36. Wyniki te są wyższe w porównaniu z grupą normalizacyjną w wieku 20–29 lat ($M = 25,37$; $SD = 5,61$), jak i grupą normalizacyjną w wieku 30–49 lat ($M = 25,76$; $SD = 6,42$).

Tabela 3. Poczucie zależności od losu badanych pilotów wojskowych

Poczucie Zależności od Losu	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 stenów)	8	10,5
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	50	65,8
Wynik wysoki (8–10 stenów)	18	23,7
Ogółem	76	100,0

Jak ustalono, 2/3 badanych pilotów (65,8%) charakteryzuje się przeciętnym poczuciem zależności od losu. Osoby osiągające wysokie rezultaty (23,7%) uważają, że awans, podwyżki czy uznanie szefa nie są uzależnione od rzeczywistych działań lub kompetencji pracownika, lecz są dziełem przypadku, określonego splotu okoliczności. Natomiast niski wynik (10,5%) świadczy o przekonaniu pilotów, że zły czy dobry los lub przypadek nie odgrywają dominującej roli w życiu zawodowym pracownika.

Ze szczegółowej analizy zebranego materiału empirycznego wynika, że niemal powszechnie badani piloci uważają (od 94,2% do 94,7% wskazań), że o tym, jak układa się w życiu nie decyduje ślepy los, a osobiste sukcesy to nie dzieło przypadku i splotu korzystnych okoliczności, tak jak i nagrody, które otrzymują od przełożonych nie są kwestią przypadku, lecz rzeczywistych zasług. Tylko nieliczni (15,8%) z respondentów, gdy im się coś nie udaje w pracy, zrzucają na zwykły pech. Zauważa jednak blisko co czwarty badany (23,7%), że o tym, kto w wojsku awansuje, decyduje czysty przypadek, a nie osiągnięcia oraz że zły los sprawia, iż niektórzy są systematycznie pomijani przy awansach. Tak więc aż co drugi respondent (50,0%) uważa, że awansują ci, którzy mają po prostu szczęście. Zdaniem co trzeciego pilota (34,2%), jeśli się nie ma szczęścia, to można nawet stracić pracę. Uważają, że ich dalsza kariera zawodowa zależy głównie będzie od tego, czy będą mieć pecha czy też dopisze im szczęście. Natomiast co czwarty badany pilot (21,1%) konstatuje, że wiele naszych osiągnięć jest bowiem w gruncie rzeczy dziełem przypadku, a nie naszej aktywności.

Wyniki uzyskane przez badanych pilotów na Podskali *Poczucie Zależności od Losu* koreluje na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi badanych pilotów: wiekiem ($p < 0,011$), wykształceniem ($p < 0,003$), charakterem stanowiska służbowego ($p < 0,041$), dotychczasowym nalotem ($p < 0,000$) oraz nalotem na dany typie statku powietrznego ($p < 0,033$). Piloci wojskowi w wieku 26–30 lat (90,0%), absolwenci studiów cywilnych (100,0%), dowódcy

(80,0%), piloci z dotychczasowym nalotem 1001 do 1500 godzin (100,0%) oraz z nalotem na dany typ statku powietrznego 451–600 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik. Można sądzić, że są przekonani, iż ich rozwój zawodowy to nie tylko własna praca, aktywność i uzyskiwane rezultaty, ale musi temu towarzyszyć żołnierskie szczęście i sprzyjające okoliczności losowe.

Poczucie Zależności od Innych. Podskala *Poczucie Zależności od Innych* mierzy przekonania dotyczące wpływu innych ludzi na przebieg kariery zawodowej.

Poczucie zależności od innych charakteryzuje się średnią $M = 24,42$, medianą 24,00, odchyleniem standardowym $SD = 4,59$ oraz minimum 10 i maksimum 32. Wyniki te są niższe od wyników grupy normalizacyjnej w wieku 20–29 lat ($M = 25,37$; $SD = 5,61$) i grupy normalizacyjnej w wieku 30–49 lat ($M = 25,76$; $SD = 7,16$).

Tabela 3. Poczucie zależności od innych badanych pilotów wojskowych

Poczucie Zależności od Innych	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	12	15,8
Wynik przeciętny (4–7 steny)	46	60,5
Wynik wysoki (8–10 steny)	18	23,7
Ogółem	76	100,0

Jak ustalono, ponad połowa respondentów (60,5%) jest przekonana, że ich kariera w sposób jedynie przeciętny zależy od wpływu innych osób (przełożonych, kolegów itd.). Piloci osiągający wysokie wyniki na tej skali (23,7%) uważają, że zarówno za sukcesami, jak i porażkami w pracy zwykle stoją inni ludzie. Są przekonani, że ich starania lub to, co sobą zawodowo reprezentują, nie liczy się w pracy tak bardzo, jak na przykład sympatia szefa czy też życzliwość współpracowników. Natomiast osoby z niskimi wynikami (15,8%) cechują się niewielkim poczuciem zależności od innych, co oznacza, że inni ludzie nie mają znaczącego wpływu na ich zawodowe osiągnięcia.

Na podstawie szczegółowej analizy danych należy zauważyć, iż średnio co drugi badany (od 52,6% do 57,0%) pilot twierdzi, że bez znajomości trudno o dobrą pracę, zarówno kariera zawodowa, jak i kolejny awans zależy od sympatii przełożonego. Podobnie jak utrata stanowiska wiąże się z decyzjami przełożonych, a nie rzetelną oceną poszczególnych podwładnych. Mimo takich ocen aż ¾ badanych ma poczucie, że przełożeni właściwie oceniają ich zdolności i kwalifikacje. Możliwości rozwoju jednak w ich przekonaniu zależą od dobrych relacji z przełożonymi, bo jeśli przełożony ich nie lubi, to nigdy nie doceni. Co piąty respondent (21,1%) twierdzi, że za jego niepowodzeniami często kryła się ludzka zawiść.

Wyniki uzyskane przez badanych pilotów wojskowych na *Podskali Poczucie Zależności od Innych* różnicowane są na poziomie istotnym przez wykształcenie ($p < 0,009$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,006$) oraz dotychczasowy nalot ($p < 0,002$). Osoby, które są absolwentami studiów cywilnych (100,0%), zajmujące stanowiska dowódcze (80,0%) oraz piloci z dotychczasowym nalotem 251–500 godzin (75,0%) częściej niż pozostali badani uzyskały przeciętny wynik w poczuciu zależności od innych w kreowaniu własnej kariery zawodowej.

Kontrola Osobista. Podskala *Kontrola Osobista* odnosi się do przekonania o możliwości kontrolowania przez siebie samego własnego losu w wymiarze „prywatnym” związanym tylko z osobistymi doświadczeniami zawodowymi osoby badanej.

Kontrola Osobista charakteryzuje się średnią $M = 28,39$, medianą 28,00, odchyleniem standardowym $SD = 5,60$ oraz minimum 14 i maksimum 39. Wyniki są wyższe w stosunku do grupy normalizacyjnej w wieku 20–29 ($M = 27,79$; $SD = 4,95$) i niższe w stosunku do grupy normalizacyjnej w wieku 30–49 lat ($M = 28,55$; $SD = 6,06$).

Tabela 4. Kontrola osobista badanych pilotów wojskowych

Kontrola Osobista	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 stenów)	10	13,2
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	46	60,5
Wynik wysoki (8–10 stenów)	20	26,3
Ogółem	76	100,0

Na podstawie powyższych wyników można stwierdzić, że ponad połowa badanych pilotów charakteryzuje się przeciętnym poczuciem kontroli osobistej. Osoby z wysokimi wynikami (26,3% wskazań) mają słabe poczucie kontroli osobistej. Są zdania, że to, co im się przydarza w pracy, jest efektem działania różnorodnych czynników zewnętrznych (przełożeni, współpracownicy, przypadek, los). Z kolei osoby z niskimi wynikami (13,2%) charakteryzują się silnym poczuciem kontroli osobistej. Uważają, że ich własne, dotychczasowe i przyszłe doświadczenia zawodowe zależą głównie od czynników wewnętrznych, podmiotowych.

Szczegółowa analiza pozwala zauważyć, iż niemal powszechnie badani piloci (94,7%) wyrażają przekonanie, że ich sukcesy w pracy są efektem posiadanych umiejętności i zdolności, a skrupulatne wypełnianie obowiązków znajduje uznanie w środowisku pracy. Ponad połowa badanych (55,1%) zauważa jednak, iż to, czy odniosą sukces w pracy, bardziej zależy od opinii przełożonych, a nie posiadanych przez nich kompetencji. Ponad 2/3 respondentów (70,0%) konstatuje, że jeśli przełożony nie będzie ich lubił, to nigdy nie doceni ich starań, a co trzeci (34,2%) jest przekonany, że jego dalsza kariera zawodowa będzie zależała od tego, czy będzie on miał pecha, czy dopisze mu szczęście.

Wyniki uzyskane przez pilotów na *Podskali Kontrola Osobista* korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi badanych: wiekiem ($p < 0,027$), wykształceniem ($p < 0,009$), stażem służby wojskowej ($p < 0,008$), klasą pilota wojskowego ($p < 0,019$), charakterem stanowiska służbowego ($p < 0,000$), dotychczasowym nalotem ($p < 0,000$) oraz nalotem na dany typ statku powietrznego ($p < 0,003$). Piloci wojskowi w wieku 36–40 lat (100,0%), absolwenci studiów cywilnych (100,0%), piloci z najwyższym stażem służby wojskowej – powyżej 15 lat (70,6%), piloci z III klasą (71,4%), piloci instruktorzy (81,8%), piloci z dotychczasowym nalotem 501 do 1000 godzin (71,4%) oraz z nalotem na dany typ statku powietrznego 451–600 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik w podskali Kontrola Osobista.

Ideologia Kontroli. Podskala *Ideologia Kontroli* pozwala zbadać poglądy badanych osób na temat kondycji „człowieka w ogóle”. Chodzi tu o zgeneralizowane wyobrażenie badanego o tym, czy i w jakim stopniu ludzie decydują o swoim losie.

Ideologia Kontroli charakteryzuje się średnią $M = 59,37$, medianą 59,00, odchyleniem standardowym $SD = 8,12$ oraz minimum 32 i maksimum 81. Wynik wyższy niż dla grupy normalizacyjnej w wieku 20–29 lat ($M = 57,17$; $SD = 8,71$) i dla grupy normalizacyjnej w wieku 30–49 lat ($M = 58,87$; $SD = 10,13$).

Tabela 5. Ideologia kontroli

Ideologia Kontroli	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 stenów)	2	2,6
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	81,6	81,6
Wynik wysoki (8–10 stenów)	15,8	15,8
Ogółem	76	100,0

Aż 81,6% badanych pilotów wyraża przekonanie, że jedynie w przeciętnym stopniu człowiek może decydować o własnym losie. Badani z wysokimi wynikami (15,8%) są przeświadczeni, że pracownicy właściwie nie mają realnego wpływu na przebieg swojej kariery zawodowej. Sądzą, że sukcesy i porażki są uzależnione od czynników zewnętrznych oraz że zasada ta dotyczy wszystkich ludzi. Z kolei osoby z niskimi wynikami (2,6%) uważają, że wszyscy ludzie mogą być „kowalami swojego losu” i że jedynie czynniki zależne bezpośrednio od pracownika (od tego, co sobą reprezentuje i jak się zachowuje w pracy) decydują o przebiegu jego ścieżki zawodowej.

Ze szczegółowej analizy uzyskanych danych wynika, że niemal powszechnie badani piloci (92,1%) twierdzą, że ludzie, którzy mocno wierzą, że im się uda, osiągają sukcesy. Aż 86,8% jest zdania, że opinia, jaką się ma w pracy zależy głównie od indywidualnej motywacji i pracowitości. Około 2/3 respondentów (68,5%) uważa, że w pracy dobrze sprawdza się powiedzenie, iż każdy jest kowalem swojego losu, a ludzie naprawdę kompetentni nie muszą bać się bezrobocia. Inwestowanie w siebie w ocenie 86,8% respondentów i podnoszenie kwalifikacji to najlepsza droga do kariery zawodowej każdego człowieka, a brak satysfakcji z pracy (60,6% odpowiedzi) jest zwykle spowodowany postawą samego pracownika, podobnie jak utrata przez niego pracy. Chociaż należy pamiętać (68,6% głosów), że możliwości rozwoju zawodowego uzależnione są od dobrych relacji z przełożonym.

Uzyskane przez badanych pilotów wojskowych wyniki na Podskali *Ideologia Kontroli* różnicowane są na poziomie istotnym przez wiek respondentów ($p < 0,050$), ich wykształcenie ($p < 0,003$), staż służby wojskowej ($p < 0,029$), klasę pilota wojskowego ($p < 0,005$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,011$), dotychczasowy nalot ($p < 0,000$) oraz nalot na dany typ statku powietrznego ($p < 0,049$). Ustalono, że piloci do 25 roku życia (100,0%), absolwenci akademii wojskowych (100,0%), badani z najniższym stażem służby wojskowej – do 5 lat (100,0%), piloci z III klasą (100,0%), badani zajmujący stanowiska pilotów (90,5%), piloci z dotychczasowym nalotem 1501–2000 godzin (100,0%) oraz piloci z nalotem na dany typ statku po-

wietrznego 401–600 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik w podskali Ideologia Kontroli.

Sukcesy. Podskala Sukcesy służy do diagnozy źródła kontroli pozytywnych wzmocnień w pracy – sukcesów.

Wyniki dotyczące sukcesów w pracy pilotów charakteryzują się średnią $M = 41,86$, medianą 42,00, odchyleniem standardowym $SD = 6,17$ oraz minimum 20 i maksimum 54. Wyniki te są wyższe w stosunku do grupy normalizacyjnej w wieku 20–29 lat ($M = 40,70$; $SD = 6,55$) i niższe w odniesieniu do grupy normalizacyjnej w wieku 30–49 lat ($M = 42,03$; $SD = 8,32$).

Tabela 6. Sukcesy

Sukcesy	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 stenów)	4	5,3
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	58	76,3
Wynik wysoki (8–10 stenów)	14	18,4
Ogółem	76	100,0

Okazuje się, że na poziomie przeciętnym kształtuje się przekonanie pilotów co do źródeł kontroli pozytywnych wzmocnień (76,3%). Wyniki uzyskane przez co czwartego respondenta (18,4%) wskazują na dostrzeganie przez nich zewnętrznych źródeł kontroli sukcesów osiągniętych na polu zawodowym. Natomiast piloci z niskimi wynikami (5,3%) są zdania, że sukcesy zawodowe zawdzięczają własnym kompetencjom, sumienności i zaangażowaniu w pracę.

Szczegółowa analiza zebranych danych pozwala zauważyć, że niemal powszechnie piloci wojskowi wyrażają opinię (94,5% wskazań), że ich sukcesy zawodowe nie są dziełem przypadku i splotu korzystnych okoliczności. Warto inwestować w siebie i podnosić kwalifikacje. Jednak co drugi twierdzi (47,4% odpowiedzi), że szanse na awans nie zależą jedynie od nich. Aż 2/3 badanych stwierdza, że ich rozwój zależy od dobrych relacji z przełożonymi.

Wyniki uzyskane przez pilotów na Podskali Sukcesy koreluje na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi badanych: wiekiem ($p < 0,002$), stanem cywilnym ($p < 0,001$), wykształceniem ($p < 0,000$), stażem służby wojskowej ($p < 0,001$), klasą pilota wojskowego ($p < 0,000$), charakterem stanowiska służbowego ($p < 0,001$), dotychczasowym nalotem ($p < 0,000$) oraz nalotem na danym typie statku powietrznego ($p < 0,038$). Piloci wojskowi w wieku 36–40 lat (100,0%), osoby stanu wolnego (92,3%), absolwenci studiów cywilnych (100,0%), piloci z najniższym stażem służby wojskowej – do 5 lat (100,0%), piloci z III klasą (100,0%), badani zajmujący stanowiska pilotów (90,5%), piloci z dotychczasowym nalotem od 501 do 1000 godzin (100,0%) oraz z nalotem na dany typ statku powietrznego 451–600 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik w podskali Sukcesy.

Porażki. Podskala Porażki diagnozuje źródła kontroli niepowodzeń odnoszonych w pracy. Porażki pilotów wojskowych charakteryzują się średnią $M = 29,05$, medianą 29,00, odchyleniem standardowym $SD = 4,24$ oraz minimum 18 i maksimum 41. Wy-

niki te są wyższe w stosunku do grupy normalizacyjnej w wieku 20–29 lat ($M = 28,84$; $SD = 4,50$) i nieco niższe w porównaniu z grupą normalizacyjną w wieku 30–49 lat ($M = 29,44$; $SD = 4,82$).

Tabela 7. Porażki

Porażki	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 stenów)	6	7,9
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	62	81,6
Wynik wysoki (8–10 stenów)	8	10,5
Ogółem	76	100,0

Ustalono, że aż 81,6% badanych uważa, charakteryzuje się przeciętnymi wynikami określającymi źródła niepowodzeń w pracy. Badani, którzy uzyskali wysokie wyniki (10,5%) przyczyny porażek w pracy upatrują w czynnikach zewnętrznych. Są przekonani, że negatywne zdarzenia w przebiegu ich kariery zawodowej lub brak wzmocnień pozytywnych to następstwa skierowanych przeciwko nim działań lub opinii innych ludzi (np. szefa) albo też skutki prześladowającego ich pecha czy przeznaczenia. Natomiast piloci z niskimi wynikami (7,9%) wiążą swoje przekonanie o wewnętrznej kontroli niepowodzeń. Winą za swoje porażki nie obarczają otoczenia. Można zatem sądzić, że w ich mniemaniu tylko oni sami są odpowiedzialni za zły przebieg ścieżki zawodowej. Zbyt skrajne wyniki w tej podskali mogą świadczyć o tendencji do nadmiernej samokrytyki.

Na podstawie szczegółowej analizy można stwierdzić, że co drugi badany pilot (47,3%) wyraża opinię, iż utrata stanowiska często związana jest z decyzjami przełożonych, a nie wynika z rzetelnej oceny poszczególnych podwładnych. Chociaż przyznają, że tracą najczęściej pracę mniej kompetentni (60,1% odpowiedzi). Tak więc często ludzie tracą pracę z własnej winy. Z kolei co trzeci respondent (34,2%) twierdzi, że gdy się ma pecha, to się otrzymuje najgorsze zadania, a w niektórych sytuacjach nawet traci pracę (18,5% wskazań). W ocenie prawie co czwartego respondenta (23,7%) zły los sprawia, że niektórzy systematycznie są pomijani przy awansach. Za osobistymi niepowodzeniami badanych pilotów często kryła się ludzka zawiść (21,1%) lub zwykły pech (15,8%).

Wyniki uzyskane przez badane osoby na Podskali Porażki różnicowane są na poziomie istotnym przez ich wykształcenie ($p < 0,040$), staż służby wojskowej ($p < 0,031$), klasę pilota wojskowego ($p < 0,002$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,004$), dotychczasowy nalot ($p < 0,000$) oraz nalot na dany typ statku powietrznego ($p < 0,015$). Piloci absolwenci akademii wojskowych (100,0%), badani ze stażem służby wojskowej 11–15 lat (100,0%), piloci z III klasą (100,0%), badani zajmujący stanowiska pilotów (90,5%), piloci z dotychczasowym nalotem 1501–2000 godzin (100,0%) oraz piloci z nalotem na dany typ statku powietrznego 301–450 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik w podskali Porażki.

Skala Kontrolna. Skala ta jest przeznaczona do pomiaru tendencji do udzielania odpowiedzi aprobowanych społecznie.

Skala Kontroli w odniesieniu do pilotów wojskowych charakteryzuje się średnią $M = 60,32$, medianą $61,00$, odchyleniem standardowym $SD = 6,25$ oraz minimum 46 i maksimum 74 . Wyniki te są znacznie wyższe w stosunku do grupy normalizacyjnej w wieku $20-29$ lat ($M = 54,01$; $SD = 6,18$) i grupy normalizacyjnej w wieku $30-49$ lat ($M = 56,30$; $SD = 6,41$).

Tabela 8. Skala Kontrolna

Skala Kontrolna	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	6	7,9
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	48	63,2
Wynik wysoki (8–10 stenów)	22	28,9
Ogółem	76	100,0

Wysokie wyniki świadczą o dużym nasileniu potrzeby aprobaty społecznej (28,9%). Osoby z takimi wynikami starają się przedstawić siebie w lepszym świetle, są wrażliwe na opinie innych ludzi. Niskie wyniki (7,9%) z kolei wskazują na małą wrażliwość na aprobatę społeczną. Badani prezentują się jako osoby nieskłonne do podporządkowania się normom społecznym, niedotrzymujące słowa, gotowe urazić lub skrzywdzić innych ludzi. Prawdopodobnie chcą być postrzegane jako osoby nie-standardowe, inne niż wszyscy, nonkonformistyczne. Zarówno osoby pragnące akceptacji społecznej, jak i osoby niewrażliwe na aprobatę społeczną mogą zniekształcać wyniki w skali Poczucia Umiejszczenia Kontroli i jej podskalach.

Najbardziej pożądanymi wynikami w tej skali są wyniki przeciętne (63,2%) świadczące o wyważonej potrzebie aprobaty społecznej, która nie zakłóca funkcjonowania społecznego, a zarazem nie prowadzi do zniekształcenia odbioru własnej osoby. Można zatem przypuszczać, że osoby uzyskujące przeciętne wyniki w tej skali będą szczerze odpowiadały na pytania w skali Poczucia Umiejszczenia Kontroli.

Szczegółowe dane wskazują, że niemal powszechnie piloci wojskowi deklarują, iż pozostają wierni swoim zasadom i zgodnie z nimi postępują (97,3% odpowiedzi), zawsze robią to, do czego się zobowiązali, jeśli nawet nie mają ochoty (89,5% wskazań), kiedy zaczynają coś robić, zawsze doprowadzają sprawy do końca (93,1%), a w sytuacjach, kiedy upierali się przy czymś, a okazało się, że nie mają racji, potrafią przyznać się do błędu. Ponadto w przytłaczającej większości starają się oni nie mówić o kimś przykrych rzeczy (81,6%). Jak się okazuje, $\frac{3}{4}$ badanych umie znieść zasłużoną krytykę pod swoim adresem (78,9% odpowiedzi), a także nigdy nie zdradziło powierzonej im tajemnicy (73,7% głosów wyborów). Około $\frac{2}{3}$ respondentów (68,5%) deklaruje, że nie potrafi nikogo celowo obrazić.

Wyniki pilotów uzyskane na Skali Kontroli korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: płcią ($p < 0,035$), wiekiem ($p < 0,000$), wykształceniem ($p < 0,012$), stażem służby wojskowej ($p < 0,010$), klasą pilota wojskowego ($p < 0,000$), dotychczasowym nalotem ($p < 0,005$) oraz rodzajem statku powietrznego ($p < 0,009$). Piloci wojskowi – kobiety (100,0%), osoby w wieku 36–40 lat (100,0%), absolwenci studiów cywilnych (100,0%), piloci ze stażem służby wojskowej do 5 lat (100,0%), posiadający III klasę pilota wojskowego (71,4%), piloci

z dotychczasowym nalotem 251 500 godzin (75,0%) oraz piloci samolotów i śmigłowców transportowych (66,7%) częściej niż pozostali badani uzyskali przeciętny wynik w Skali Kontroli.

Podsumowanie. Uzyskane wyniki świadczą, że piloci wojskowi przejawiają na ogół poczucie kontroli niższe niż w grupie normalizacyjnej w wieku 20–29 lat i na poziomie grupy normalizacyjnej w wieku 30–49 lat. Uzyskali nieznacznie niższe wyniki określające indywidualne przekonanie, że ich kariera zawodowa i rezultaty uzyskiwane w lotniczej służbie zależą od posiadanych kompetencji zawodowych i umiejętności lotniczych. Mimo wiary we własne możliwości, przekonani o potrzebie doskonalenia swoich lotniczych umiejętności w znacznej mierze uzależniają rozwój swojej kariery od sytuacji w jednostce, a zwłaszcza dobrych relacji z przełożonymi. Częściej od innych uważają, że ważne jest też lotnicze szczęście, a ślepy los może zniweczyć podejmowane wysiłki. Tym samym mają świadomość, że nie tylko własna aktywność zawodowa i zaangażowanie decydować będzie o ich powodzeniu. Sytuacja służby może bowiem sprzyjać bądź stanowić dla nich barierę rozwoju zawodowego. Piloci potrzebują aprobaty społecznej i częściej przedstawiają się w bardziej korzystnym świetle, niż jest to w rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza profesjonalizmu lotniczego.

Można zatem skonstatować, że funkcjonowanie w hierarchicznej strukturze wojska, w której wszystkie aspekty pracy są sformalizowane i ujęte w określone procedury wpływa w sposób zasadniczy na kształtowanie indywidualnego poczucia umiejscowienia kontroli. W codziennej służbie uwzględnianie uwarunkowań zewnętrznych powoduje, że piloci ściśle kierują się obowiązującymi przepisami i stosują procedury zapewniające im pozytywną ocenę przełożonych. Biorąc jednak pod uwagę samodzielne wykonywanie zadań przez pilota lub działanie w małych zespołach, cecha ta może w sytuacjach nieokreślonych, ekstremalnych ograniczać efektywność działań. A zatem system dowodzenia i organizowania szkolenia lotniczego powinien w większym stopniu być nakierowany na kształtowanie poczucia kontroli wewnętrznej pilotów poprzez zmianę stylu dowodzenia, zwłaszcza w odniesieniu do tworzenia równych szans pilotom doskonalenia ich umiejętności lotniczych, bardziej obiektywnej oceny wyników pracy i sprawiedliwego nagradzania za służbę oraz awansu zawodowego.

Bibliografia

1. Bera R. (2003), *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa.
2. Domachowski W., Kowalik St., Miluska J. (1984), *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa.
3. Gliszczyńska X. (1991), *Poczucie własnej skuteczności w procesie pracy*, w: X. Gliszczyńska (red.), *Psychologiczny model efektywności pracy*, Warszawa.
4. Matczak A., Jaworska A., Fecenec D., Stańczak J., Bitner J. (2009), *CwP – Człowiek w Pracy*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
5. Oleś P., Drat-Ruszczak K. (2008), *Osobowość*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1, Gdańsk.

6. Piskorz A. (2011), *Rozwój zawodowy pilotów wojskowych*, MON, Warszawa.
7. Reutt J. (1969), *Próba psychologicznej charakterystyki osobowości lotnika*, „Biuletyn Rady Naukowej WOSL, Dęblin.
8. Rheinberg F. (2006), *Psychologia motywacji*, Kraków.
9. Rotter J.B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement*, „Psycholog Monographs general and Applied”, t. 80, 1–28.
10. Sędek G. (1991), *Bezradność w środowisku zawodowym: przyczyny i skutki*, w: X. Gliszczyńska (red.), *Psychologiczny model efektywności pracy*, Warszawa.
11. Terelak J. (red.) (1988), *Wybrane problemy psychologii pracy pilota*, WOSL, Deblin.
12. Tyrała P. (1995), *Szkolenie lotnicze*, Dęblin – Kraków.

dr Joanna WIERZEJSKA

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ul. Narutowicza 12
20-004 Lublin
joanna.wierzejska@umcs.pl

Szkolenie i doskonalenie jako jeden z kluczowych czynników rozwoju organizacji

Training and improvement of employees as one of the key factors for the company development

Słowa kluczowe: szkolenie i doskonalenie pracowników, rozwój organizacji, efektywność szkoleń.

Key words: training and development of employees, company development, effectiveness of training.

Abstract. In the article the author discuss the issue how training and development of employees influence the company development, based on a national and international literature review. The employees constitute the basic capital of each organisation. The improvement of their qualifications is a significant element for the company strategy as the newest technologies are useless if people are not able to use them. Changes in the recent years concern not only the development of the training market, but also the increase in the awareness of the management staff that effective training, which are linked with relevant objectives, are important for the development of a company and its employees. More and more often the practitioners in management area confirm the close relation between the quality of a human capital and the competitiveness of a company.

Wprowadzenie. W ostatnich latach kapitał ludzki i właściwe nim gospodarowanie jest doceniany już nie tylko przez teoretyków, ale coraz częściej także przez praktyków zarządzania jako istotny element przewagi rynkowej przedsiębiorstw. Wyniki badań publikowane w literaturze przedmiotu upoważniają do stwierdzenia zależności trwałych korzyści przedsiębiorstw od unikalnego kapitału ludzkiego. Zależność ta szczególnie zyskuje na znaczeniu w kontekście coraz trudniejszego do osiągnięcia postępu technologicznego oraz zwiększającej się nieproporcjonalności efektów do nakładów ponoszonych na ten postęp. Kapitał ludzki jest postrzegany przez pryzmat posiadanych umiejętności i wiedzy, która stała się kluczowym zasobem ekonomicznym. Będąc zasobem niematerialnym firmy, jest zarazem „nośnikiem” innych zasobów niematerialnych: kwalifikacji i kompetencji umożliwiających przyrost wiedzy organizacyjnej i potencjału intelektualnego, a tym samym rozwój firmy.

Przechodzenie od nieefektywnych i zbiurokratyzowanych przedsiębiorstw do organizacji dochodowych i konkurencyjnych na rynku wymaga konsekwentnego wdrażania wielu istotnych zmian, w tym m.in. traktowania szkolenia i doskonalenia jako inwestycji przynoszących wymierne korzyści. W ostatnich latach szkolenia istotnie zyskały na znaczeniu w przedsiębiorstwach, coraz bardziej docenia się znaczenie pro-

wadzenia analiz potrzeb szkoleniowych, właściwego doboru metod szkolenia oraz ewaluacji i oceny jego efektywności.

Od lat bazujące na potencjale intelektualnym organizacje przeistaczają się w organizacje sieciowe, uczące się, inteligentne, hipertekstowe, wirtualne. Zmiany struktur organizacyjnych na: płaskie, odwrócone, w kształcie koniczyny, pajęczyny czy na struktury „ad hoc” prowadzą do zmniejszenia liczby szczebli hierarchicznych, pozwalają na elastyczne dostosowywanie się do wymagań klientów i otoczenia. Prowadzą również do delegowania uprawnień na niższe szczeble zarządzania, włączania pracowników w kierowanie organizacją, koncentrowania się na kluczowych kompetencjach przedsiębiorstwa oraz do jak najpełniejszego i konstruktywnego wykorzystania pracowników jako współtwórców rozwoju i wartości firmy. W tym kontekście jeszcze większej wagi nabiera doskonalenie jakości kapitału ludzkiego, a także odkrywanie i rozwijanie w pracownikach ich najwartościowszych dla firmy cech i talentów, umiejętności i predyspozycji. One bowiem stanowią niepowtarzalny dla innych *know-how* danej organizacji. Potencjał ten może być jednak w firmie marnowany bez odpowiedniego organizowania pracy i rozwoju pracowników umożliwiającego właściwe zastosowanie podnoszonych kompetencji i zdobywanej wiedzy na zajmowanych stanowiskach. Bezinwestycyjne traktowanie kapitału ludzkiego prowadzi do wysokiej rotacji i szybkiego „wyeksploatowania” pracowników. W tym kontekście ważne jest także ujęcie rozwoju z punktu widzenia pracownika, dla którego powinien on stanowić pomoc nie tylko w radzeniu sobie z realizowanymi zadaniami, ale także w realizacji indywidualnej ścieżki kariery. Perspektywa rozwoju wpływa pozytywnie na postrzeganie pracy przez pracownika, jego zaangażowanie i wyniki pracy. Bardzo ważną kwestią jest osiągnięcie zbieżności celów pracownika i firmy.

Nie do przecenienia są dziś wysokie kompetencje menedżerskie, a w tym kontekście świadomość, że bez wdrożonego w firmie systemu szkolenia i doskonalenia trudno oczekiwać powodzenia we wdrażaniu wszelkich wizji organizatorskich czy innowacji. Koniecznym dopełnieniem jest umiejętność tworzenia w firmie odpowiedniego klimatu sprzyjającego wdrażaniu zmian tak, aby uzyskane w wyniku szkolenia kompetencje mogły zostać wykorzystane w praktyce. W oryginalnym, dopasowanym do specyfiki danej firmy, systemie rozwoju kapitału ludzkiego powinny być uwzględnione wszystkie poziomy organizacji. Oznacza to wykorzystywanie w firmie jednolitych zasad planowego i długofalowego uaktywniania potencjału istniejącego w jej pracownikach¹.

Systemy szkolenia powinny obejmować wszystkich pracowników i być wdrażane już od momentu zatrudnienia. Dobrze opracowane programy szkolenia i doskonalenia sprzyjają poszerzaniu horyzontów pracowników, rozwijaniu cech ich osobowości, takich jak: innowacyjność i przedsiębiorczość, a także zaspokajają potrzeby samorealizacji.

Przyjmując za M. Armstrongiem cztery zasadnicze etapy szkolenia systematycznego²:

¹ E. Masłyk-Musiał: *Rola kierowników w strategicznym zarządzaniu zasobami ludzkimi*, [w:] B. Kożuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok 2000, s. 105.

² M. Armstrong: *Zarządzanie zasobami ludzkimi, Strategia i działanie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 499.

- 1) Analiza i określenie potrzeb szkoleniowych,
 - 2) Planowanie szkolenia, ustalenie rodzaju szkolenia, które zaspokoi określone potrzeby,
 - 3) Przeprowadzenie szkolenia,
 - 4) Monitorowanie i ocena szkolenia,
- należy traktować je jako ramy działania, które powinny być wymogiem koniecznym wpisanym w strategię szkoleniową firmy będącą częścią ogólnej strategii przedsiębiorstwa.

Analiza i identyfikacja potrzeb szkoleniowych. Przeprowadzenie analizy potrzeb szkoleniowych oznacza określenie poziomu wiedzy, umiejętności i postaw pracowników niezbędnych do realizacji zadań oraz osiągania celów. Następnie należy wskazać jednostki organizacyjne i stanowiska, które powinny być objęte planem kształcenia i zakwalifikować konkretne osoby do uczestnictwa w szkoleniach. Trzeba określić cel szkolenia i stopień dokładności planowanych działań szkoleniowych, a także dopasować odpowiedni zakres szkoleń, które przełożą się na konkretne efekty³. Analiza potrzeb jest przeprowadzana na trzech poziomach: wdrażania, doskonalenia i wprowadzania innowacji. Służy do opracowania krótko-, średnio- i długookresowych programów szkolenia i doskonalenia pracowników. Podstawowym źródłem informacji dla przeprowadzenia tego typu analiz są bazy danych obejmujące wszystkich pracowników przedsiębiorstwa (tzw. księga kwalifikacji) oraz kadrę menedżerską (tzw. księga kadry kierowniczej). Działy HR (*human resources*), przygotowując programy szkolenia i doskonalenia, korzystają również z innych źródeł danych, takich jak⁴: okresowa ocena pracowników; opisy stanowisk pracy; dokumentacja dotycząca fluktuacji, nieobecności, chorób, wypadków itp.; dokumentacja dotycząca pracowników opuszczających przedsiębiorstwo (przyczyny decyzji). Analizę potrzeb szkoleniowych przeprowadza się na podstawie obecnego stanu kompetencji pracowników, stanu pożądanego aktualnie i w przyszłości.

Do ustalania i dopasowywania rodzaju szkoleń do poszczególnych etapów rozwoju zawodowego każdego pracownika może posłużyć następujący zestaw procedur⁵: ocena efektywności, analiza wymagań stanowiska pracy, analiza efektywności organizacji i jej skuteczności w realizacji celów, przegląd kadry pracowniczej.

Coraz większą wagę przykłada się do rozwijania umiejętności tzw. miękkich, w tym komunikowania się i współpracy oraz kształtowania własnej motywacji do działania. Realizacja projektów w zespołach międzynarodowych, wielokulturowych również podnosi znaczenie rozwijania umiejętności współdziałania.

Na doskonalenie procesów szkolenia w organizacjach wpływają m.in. takie czynniki, jak: konkurencyjność rynku przedsiębiorstw, rozwój techniki i technologii, oczekiwania edukacyjne pracowników, zmniejszenie fluktuacji pracowników, zmiany

³ M. Kosowska, I. Sołtysińska: *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna Kraków 2002, s. 170.

⁴ K. Serafin: *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych jako istotny obszar działań w zarządzaniu personelem*, Problemy Zarządzania, vol 9, nr 4, Wydz. Zarządzania Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2011, s. 196.

⁵ J.A.F. Stoner, Ch. Wamkel: *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997, s. 293.

wprowadzane w organizacjach, wykorzystywanie unikatowej wiedzy w określonej dziedzinie.

Badacze przedmiotu źródła konkurencyjności firm upatrują nie tylko w wiedzy jawnej i wiedzy utajonej pracowników (stanowiącej specyficzny zasób danej organizacji i część jej kultury), ale także w tzw. kapitale społecznym firmy obejmującym relacje międzyludzkie, międzygrupowe (np. między działami firmy) i międzyorganizacyjne. Na kapitał społeczny składają się także obowiązujące w organizacji normy społeczne i podzielane wartości oraz zaufanie społeczne. W budowaniu kapitału społecznego pomocne mogą być szkolenia wewnętrzne w obszarze efektywnej komunikacji, budowania wzajemnego zaufania, gospodarowania czasem i ustalania priorytetów tak, aby zachować równowagę między życiem prywatnym i zawodowym.

Pozyskiwanie wiedzy utajonej jest długotrwałym procesem, dlatego organizacja traci ją, gdy nie jest w stanie zatrzymać swoich pracowników. W tym kontekście znawcy przedmiotu wskazują na jeszcze jedno istotne źródło konkurencyjności firmy – tzw. pozytywny kapitał psychologiczny, czyli pozytywne przekonania pracowników dotyczące własnej skuteczności w danym obszarze działania, dające im unikalną siłę radzenia sobie z przeciwnościami i motywowania do działania. Najważniejszym czynnikiem oddziałującym na kształtowanie poczucia własnej skuteczności jest odnośnienie sukcesów w wykonywaniu zadań. Tak pojmowana skuteczność również może być rozwijana przez szkolenia i przyczyniać się do budowania konkurencyjności firmy. Wyniki badań wskazują, że dobrze przeprowadzone szkolenia podwyższają poziom przekonania o własnej skuteczności, a to z kolei przyczynia się do lepszego wykonywania zadań. Wzmacnianie przekonania o własnej skuteczności w obszarze działań zawodowych powinno stanowić jeden z celów szkoleń pracowniczych.

Planowanie szkolenia. Planując szkolenie, należy na wstępie określić jego cele oraz osoby, do których będzie ono skierowane. Należy także opracować programy szkoleniowe, wybrać trenerów i dobrać odpowiednie metody szkoleniowe. Wykorzystanie metody SMART⁶ w wytyczaniu celów umożliwi sprawdzenie, czy cel szczegółowy został zrealizowany⁷. Cele szkolenia określają stan, jakiego oczekuje się po jego zakończeniu. Można je podzielić na cele organizacyjne, cele indywidualne i ogólnogrupowe szkolonych pracowników. Wyznaczone cele zadań szkoleniowych stanowią ramy konstrukcji programu. Ważne jest też, aby już na etapie planowania szkolenia, określić sposób oceny jego wyników.

⁶ SMART, koncepcja formułowania celów w dziedzinie planowania będąca zbiorem pięciu postulatów dotyczących cech, którymi powinien się charakteryzować poprawnie sformułowany cel. Zgodnie z akronimem tworzącym nazwę koncepcji sformułowany cel powinien być: skonkretyzowany (ang. *specific*), mierzalny (ang. *measurable*), osiągalny (ang. *achievable*), istotny (ang. *relevant*), określony w czasie (ang. *time-bound*).

⁷ *PARP: Poradnik Jak efektywnie szkolić pracowników*. Warszawa 2009, s. 9. <https://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/6750.pdf>.

Duże organizacje najczęściej dysponują własnymi szkoleniowcami, małe i średnie zatrudniają trenerów zewnętrznych, którzy prawidłowo zaplanują szkolenia i wybiorą te, które będą zgodne ze specyfiką działalności przedsiębiorstwa.

Zakres potrzebnych szkoleń wynika wprost z diagnozy luk kompetencyjnych poszczególnych pracowników. Szczególnej uwagi wymagają szkolenia związane z procesem adaptacji nowych pracowników oraz wynikające ze specyficznych wymagań na danym stanowisku. Ważne jest również uwzględnienie konieczności zorganizowania szkoleń „ad-hoc” na podstawie nieprzewidzianych bieżących zgłoszeń kadry kierowniczej lub decyzji podjętych w oparciu o zmieniające się realia rynkowe.

Najogólniej formy szkolenia i doskonalenia dzielą się na internistyczne oraz eksternistyczne. W obu przypadkach odbywają się poprzez: konferencje i seminaria, symulacje i gry, wykłady i ćwiczenia, naukę otwartą i korespondencyjną itp. Wewnątrz firmy rozróżnia się także: szkolenie z oderwaniem od pracy i bez oderwania od pracy. Polecane metody to szkolenia umożliwiające doskonalenie umiejętności bezpośrednio w trakcie pracy. Najpopularniejsze z nich to: trening przez pracę (obserwowanie pracy doświadczonych pracowników), uczenie w działaniu (interakcje z innymi pracownikami i wspólne rozwiązywanie rzeczywistych problemów powstających w organizacji), rotacja młodych liderów w ramach organizacji (wykonywanie różnych ról; np. tzw. zarządzanie przez spacerowanie – rotacja menedżerów na różnych stanowiskach pracy; patronat – proces, w którym mentor ponosi odpowiedzialność za karierę i rozwój podopiecznego poza zwykłymi stosunkami między przełożonym a podwładnym. Patronat pozwala przeciwdziałać dyskryminacji i przyspiesza karierę ludzi wybitnie uzdolnionych.

Brak w organizacji pracowników utalentowanych ogranicza jej rozwój. Dlatego poprzez prestiż, renomę, wizerunek firmy pozyskują wybitnie uzdolnionych kandydatów, tworzą specjalne budżety szkoleniowe dla utalentowanych pracowników⁸. Literatura przedmiotu podkreśla znaczenie wdrażania w organizacjach systemu zarządzania talentami, co nie pozostaje bez wpływu na wzrost konkurencyjności firmy, ponieważ „osoby utalentowane wykazują się w pracy ponadprzeciętną aktywnością i zaangażowaniem, umiejętnością tworzenia nowych możliwości, a także motywowania innych, podejmowania trudnych wyzwań, łatwością zmieniania zastanej rzeczywistości oraz umiejętnością efektywnego korzystania z zasobów firmy⁹. Wiąże się to z koniecznością doskonalenia procesów podnoszenia kwalifikacji i kompetencji, opracowywania dla wybitnie uzdolnionych pracowników indywidualnych ścieżek kariery lub specjalnych cykli szkoleniowych.

W światowych korporacjach od wielu lat z powodzeniem wdrażane są i wciąż ewoluują kompleksowe programy rozwojowe w ramach tzw. uniwersytetów korporacyjnych stanowiące narzędzie ich przewagi konkurencyjnej (np. General Electric, Motorola, IBM, Dell, Cisco). Taka formuła sprzyja kreowaniu innowacyjnych pomysłów ukierunkowanych na rozwój firmy i umożliwia koordynowanie polityki kadro-

⁸ A. Różański: *Rozwój zasobów ludzkich w organizacji*. Politechnika Lubelska, Lublin 2014, s. 26.

⁹ T. Ingram: *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2011, [w:] A. Różański: *Rozwój zasobów ludzkich w organizacji*. Politechnika Lubelska. Lublin 2014, s. 26.

wej. Uczestnikami tego typu programów są zwykle przedstawiciele wyższej i średniej kadry menedżerskiej. W Polsce nieliczne uniwersytety korporacyjne powstają głównie jako programy wspierające proces zmian w organizacji (np. Bank BPH, Kredyt Bank)¹⁰.

Do najpopularniejszych obecnie na świecie narzędzi wykorzystywanych przez duże organizacje należą szkolenia opracowywane na zamówienie odbiorcy (dedykowane e-szkolenia z wykorzystaniem nowych technologii) i gotowe szkolenia on-line, wirtualne biblioteki wiedzy, narzędzia typu videocasty, webinary bazujące na mechanizmach social learningu¹¹. Znaczący przedmiot podkreślają, że aby osiągać trwałe i wymierne efekty organizacyjne, metody szkoleń bazujące na specjalnie przygotowanych *case studies* (będących symulacją rzeczywistości) należy zastąpić technikami warsztatowymi opartymi na wykorzystaniu realnych sytuacji danego przedsiębiorstwa¹².

Przedsiębiorstwa, które stale się rozwijają poprzez umożliwianie pracownikom dalszego kształcenia, nazywane są samokształcącymi się organizacjami. Taka organizacja „zachęca ludzi do określania i realizacji ich potrzeb, zapewnia regularną ocenę działalności, dostrzega wysiłki i ich wpływ na efektywność pracy, stwarza nowe sytuacje, z których wiele można się nauczyć, a także umożliwia korzystanie z kursów i szkoleń”¹³. Zasady funkcjonowania takiego przedsiębiorstwa w aspekcie postaw i zachowań pracowników opracowali P. Kline i B. Saunders¹⁴.

Przeprowadzenie szkolenia. Dobór formy samego procesu szkolenia powinien wynikać ze zidentyfikowanych potrzeb i sformułowanych celów szkolenia. Poszczególne metody szkolenia (reprezentujące trzy grupy metod: metody poznawcze i instruktażowe, metody aktywizacyjne, metody zorientowane na uruchamianie procesu) znajdują zastosowanie na różnych poziomach, na których można opisać efektywność szkolenia¹⁵:

- Poziom wdrażania, czyli dobre wykonanie pracy. Szkolenie na takim poziomie ma przynieść efekt w postaci „równania do standardu”. Powinno być ono oparte w znacznym stopniu na metodach podawczych i instruktażowych (wykłady, prelekcje, demonstracje, ćwiczenia, lekcje e-learningowe itp.).
- Poziom doskonalenia, czyli lepsza realizacja zadań. Celem szkoleń jest usprawnianie procesów i podnoszenie efektywności pracy. Na tym poziomie stosuje się metody aktywizują-

¹⁰ J. Mikołajczak, Uniwersytet Korporacyjny. PCWorld. Zasoby Internetu <https://www.pcworld.pl/news/Uniwersytet-Korporacyjny,311423.html>.

¹¹ M. Czernecka: Webinar, videocast, wiki. INFOR.pl Kadry. Zasoby Internetu http://kadry.infor.pl/kadry/hrm/szkolenia_i_rozwoj/630460,Webinar-videocast-wiki.html.

¹² M. Jarmuł, M. Wawrzeńczyk: *Budować stałe partnerstwo. Kierunki ewolucji polskiego rynku szkoleń firmowych*; Szkolenia nr 4/99, s. 11.

¹³ M. Armstrong: *Zarządzanie zasobami ludzkimi, Strategia i działanie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.

¹⁴ P. Kline, B. Saunders: *Przedsiębiorstwo doskonałe*, „16 zasad podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników”; Centrum Kreowania Liderów 1996.

¹⁵ D. Szczepan-Jakubowska: *Szkoleniowiec w pakamercze, czyli narzędzia pracy szkoleniowca*, [w:] *Kompendium Nowoczesna Firma „Szkolenia w Polsce 2008”*, s. 89.

ce, w dużym stopniu oparte na interakcji (dyskusje, wspólnie odgrywane scenki, zadania w podgrupach z elementami rywalizacji, analiza studiów przypadków itp.).

- Poziom innowacji, czyli szukania nowych metod działania. Szkolenia na tym poziomie inicjują zmiany w organizacji i przygotowują pracowników do wdrażania innowacji. Na tym poziomie stosuje się metody zorientowane na uruchamianie procesów (angażowanie uczestników do przygotowania szkolenia, sesje dobrych praktyk, wizyty studyjne, moderowane prace zespołów, wspólne analizowanie pracy po wykonaniu zadań, coaching, mentoring itp.).

Każdy z ww. poziomów odpowiada różnym potrzebom szkoleniowym firm i różnym kulturom organizacyjnym. Wielu przedsiębiorców wciąż jednak nie uświadamia sobie potrzeby doskonalenia i wdrażania innowacji, a samo osiągnięcie standardów nie zapewnia firmie przewagi na rynku.

Konkurencją dla tradycyjnych form szkoleniowych są metody e-learningowe wykorzystujące interaktywne techniki komputerowe, z których szkolący się może korzystać w dowolnym miejscu i czasie. Metody te mają wiele zalet, w tym: szybsze przyswajanie nowej wiedzy, mniejszy stopień dezorganizacji przedsiębiorstwa, krótki czas przygotowania szkoleń, a przede wszystkim znaczna redukcja kosztów szkoleń. Dlatego znaczenie i popularność tych metod ciągle wzrasta.

Ocena szkolenia. Kompleksowa ocena stanowi ostatni etap procesu szkoleniowego. „Określenie całkowitej wartości programu, systemu lub kursu szkoleniowego pod względem korzyści i opłacalności dotyczy nie tylko osiągnięcia założonych celów kursu, ale ogółu korzyści dostarczonych przez zakończony program szkoleniowy i zastosowanie w praktyce zdobytej wiedzy”¹⁶. Istotną kwestią jest systematyczne ocenianie, w jakim stopniu w wyniku szkolenia zostały osiągnięte założone cele. Ocena taka pozwala ustalić wskaźniki powodzenia szkolenia i efekty powstałe w dziedzinie pracy dzięki szkoleniu.

Literatura przedmiotu podaje wiele metod oceny szkoleń. W praktyce często wykorzystywana jest klasyczna metoda oceny na czterech poziomach według modelu D. Kirkpatricka¹⁷, zgodnie z którym kompleksowa ocena szkolenia składa się z ocen częściowych uzyskanych na każdym z poziomów:

- poziom reakcji – ocena przebiegu szkolenia;
- poziom uczenia się – ocena zakresu przyswojenia nowej wiedzy, kompetencji;
- zachowań – ocena zachowania uczestników szkolenia w miejscu pracy po zakończonym szkoleniu;
- organizacji – ocena efektywności szkolenia w kontekście korzyści organizacji.

Najwięcej problemów nastręcza przeprowadzenie oceny na poziomie „organizacji”, ponieważ w każdej metodzie do najtrudniejszych należy wyliczenie wartości zwrotu inwestycji w szkolenie i określenie zysku finansowego przedsiębiorstwa wyni-

¹⁶ L. Rae: *Ocena pracy szkoleniowca*, Kraków (2004), [w:] A. Dragan: *Szkolenia i rozwój kompetencji pracowników*. Zasoby Internetu http://www.lbs.pl/projekt/dobrepraktyki2011/files/artykuly/art_Dragan.pdf.

¹⁷ M. Armstrong: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa, [w:] R. Walkowiak, I.Z. Czaplicka-Kozłowska, A.J. Kozłowski, S. Stachowska: *Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji*. Olsztyn 2013, s. 192.

kającego ze zmian będących efektem szkolenia¹⁸. Jak wynika z opublikowanych wyników badań¹⁹, ocena efektywności szkolenia niezmiennie sprawia organizacjom wiele trudności. W przedsiębiorstwach przeprowadzane są oceny szkoleń, jednakże wciąż nie są one systemowe i kompleksowe, często z pominięciem ostatniego etapu.

Zdarza się też, gdy szkolenie nie spełni oczekiwań uczestników i firmy zamawiającej, tzw. katastrofa szkoleniowa. Przyczyną może być: dobór niewłaściwego trenera, nieprecyzyjne ustalenia między zamawiającym a firmą szkoleniową czy brak przemyślanej polityki szkoleniowej przedsiębiorstwa.

Podsumowanie. Od właściwego doboru szkoleń, sposobu ich przeprowadzenia, a także od wniosków uzyskanych z analiz i ewaluacji szkoleń w dużej mierze zależy konkurencyjność, a w konsekwencji przyszłość przedsiębiorstwa.

Znaczenie szkolenia i doskonalenia pracowników firmy potwierdzają sukcesy na rynkach światowych wielu zachodnich koncernów (np. IBM, AT&T, Delta Airlines, ABB) uznających kształcenie i rozwój pracowników za sprawę strategiczną. Innym przykładem jest Motorola, wydając 1% wartości sprzedaży na szkolenie pracowników, nakłady te traktuje jako celową inwestycję w przyszłe wyniki przedsiębiorstwa. Umożliwia to 30-krotny zwrot każdego dolara zainwestowanego w szkolenie. W wielu zachodnich korporacjach programy szkolenia i doskonalenia osiągnęły poziom akademicki. Patronują im uniwersytety i wyspecjalizowane organizacje, w ich realizacji uczestniczą wybitni specjaliści.

W ostatnich latach również w Polsce obserwuje się ciągły wzrost zainteresowania szkoleniami, zwłaszcza specjalistycznymi cyklami szkoleniowymi. Przedsiębiorstwa coraz częściej doceniają rozwój pracowników, traktując go jako jedno z podstawowych narzędzi poprawy produktywności. Pracodawcy starają się pozyskiwać pracowników dysponujących wiedzą. Jednakże wciąż wiele do życzenia pozostawiają kwestie długofalowej polityki rozwoju pracowników, nieokazjonalnego traktowania analizy potrzeb szkoleniowych, właściwego podejścia do ewaluacji przeprowadzonych szkoleń i wynikającego z nich transferu wiedzy oraz wzrostu efektywności firmy.

Do najważniejszych barier w wykorzystywaniu narzędzi podnoszenia kwalifikacji pracowników należą: ograniczony budżet na szkolenia, często ograniczenia czasowe i wciąż jeszcze niewiedza i niewiara w skuteczność właściwie dopasowanych i zaplanowanych szkoleń. Rezygnacja z działań szkoleniowych często jest efektem niskiej ich efektywności, co z kolei wynika z niedopasowania szkoleń do potrzeb pracowników i organizacji. W wielu przypadkach rezygnacja z przeprowadzania ewaluacji szkoleń wynika z obawy przed wzrostem kosztów. Wciąż w wielu firmach kwestie szkoleniowe zaczynają się i kończą na szkoleniach obowiązkowych typu BHP. Wiele

¹⁸ A. Dragan: *Szkolenia i rozwój kompetencji pracowników*. Zasoby Internetu http://www.lbs.pl/projekt/dobrepraktyki2011/files/artykuly/art_Dragan.pdf.

¹⁹ M. Kunasz: *Efektywność szkolenia i doskonalenia zawodowego – wybrane aspekty*. Studia i prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania nr 3/2008. Uniwersytet Szczeciński, Raport ogólny Wskaźniki HR 2017, Sedlak&Sedlak <https://wskaznikihr.pl/>; nf.pl Manager. Jakość i efektywność szkoleń. <http://nf.pl/manager/badanie-efektywnosci-szkolen-nowe-podejscie>; rynekpracy.pl. Sedlak & Sedlak – HR oparty na faktach; Badanie efektywności szkoleń 2014; <https://rynekpracy.pl/artykuly/badanie-efektywnosci-szkolen>.

firm nie dysponuje planami rozwoju pracowników, wiele z nich nie diagnozuje potrzeb szkoleniowych choćby ze względu na trudności z właściwym przeprowadzeniem analiz. Niewykorzystywanie nowoczesnych narzędzi szkoleniowych typu e-learning wiąże się też często z brakiem gotowości mentalnej do przyjęcia innowacyjnych technologii.

A przecież nieprzypadkowo szkolenie i rozwój to sfery działalności usytuowane centralnie w stosunku do wszystkiego, co może być określane jako zarządzanie kapitałem ludzkim. Sukces przedsiębiorstwa jest zależny w dużej mierze od kompetencji kapitału ludzkiego, które nigdy nie będą własnością pracodawcy, jednak umożliwiają osiągnięcie przyjętej strategii.

Bibliografia

1. Armstrong M.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi, Strategia i działanie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 499.
2. Armstrong M.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa, [w:] Walkowiak R., Czapliska-Kozłowska I.Z., Kozłowski A.J., Stachowska S.: *Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji*. Olsztyn 2013, s. 192.
3. Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
4. Boski P.: *Kulturowe ramy zachowań*, PWN, Warszawa 2010.
5. Bramley P.: *Ocena efektywności szkoleń*. Dom Wydawn. ABC Grupa Wolters Kluwer. Warszawa 2011.
6. Colquitt J.A., LePine J.A., Noe R.A.: *Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research*. Journal of Applied Psychology, 85(5), 678–707; Saks A.M.: *Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment*, 1955, [w:] Łaguna M., Rozdział IV *Nowe tendencje w podejściu do szkoleń w organizacji*, [w:] Zawadzka A.M. (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*. PWN, Gdańsk 2010, s. 122.
7. Czernecka M.: *Webinar, videocast, wiki*. INFOR.pl Kadry. Zasoby Internetu http://kadry.infor.pl/kadry/hrm/szkolenia_i_rozwoj/630460,Webinar-videocast-wiki.html
8. Dobija D.: *Pomiar i sprawozdawczość kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*. Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa 2003.
9. Dragan A.: *Szkolenia i rozwój kompetencji pracowników*. Zasoby Internetu http://www.lbs.pl/projekt/dobrepraktyki2011/files/artykuly/art_Dragan.pdf.
10. Ingram T., *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2011, [w:] Różański A. *Rozwój zasobów ludzkich w organizacji*. Politechnika Lubelska. Lublin 2014, s. 26.
11. Jarmuł M., Wawrzeńczyk M.: *Budować stale partnerstwo. Kierunki ewolucji polskiego rynku szkoleń firmowych*; Szkolenia nr 4/99, s. 11.
12. Kosowska M., Sołtyśńska I.: *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Oficyna Ekonomiczna Kraków 2002, s. 170.
13. Kline P., Saunders B.: *Przedsiębiorstwo doskonałe, 16 zasad podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników*; Centrum Kreowania Liderów 1996 r.
14. Łaguna M.: *Rozdział IV Nowe tendencje w podejściu do szkoleń w organizacji*, [w:] Zawadzka A.M. (red.) *Psychologia zarządzania w organizacji*. PWN. Gdańsk 2010, s. 120, https://www.kul.pl/files/118/publikacje_artyk/Laguna_2010_Psych_zaradz_w_organ.pdf.
15. Mikołajczak J.: *Uniwersytet Korporacyjny*. PCWorld. Zasoby Internetu <https://www.pcworld.pl/news/Uniwersytet-Korporacyjny,311423.html>.
16. Nonaka I., Takeuchi H.: *Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi, Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Poltext, Warszawa 2000, [w:] Łaguna M., Roz-

- dział IV Nowe tendencje w podejściu do szkoleń w organizacji*, [w:] Zawadzka A.M. (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*. PWN. Gdańsk 2010. s. 120.
17. Rae L.: *Ocena pracy szkoleniowca*, Kraków (2004), [w:] Dragan A.: *Szkolenia i rozwój kompetencji pracowników*. Zasoby Internetu http://www.lbs.pl/projekt/dobrepraktyki2011/files/artykuly/art_Dragan.pdf.
 18. Różański A.: *Rozwój zasobów ludzkich w organizacji*. Politechnika Lubelska. Lublin 2014, s. 26.
 19. Stoner J.A.F., Wamkel Ch.: *Kierowanie*. PWE, Warszawa 1997, s. 293.
 20. Urbański J. (red.): *Rozwój i szkolenie w firmach. teoria i rzeczywistość*. Płock, Novum 2004, s. 35.
 21. Serafin K.: *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych jako istotny obszar działań w zarządzaniu personelem*. *Problemy Zarządzania*, vol. 9, nr 4, Wydz. Zarządzania Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2011, s. 196.
 22. Szczepan-Jakubowska D.: *Szkoleniowiec w pakameryze, czyli narzędzia pracy szkoleniowca*, [w:] *Kompedium Nowoczesna Firma „Szkolenia w Polsce 2008”*, s. 89.

Beata BELINA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

beata.belina@itee.radom.pl

Superwizja jako narzędzie doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych

Supervision as a tool for professional
development of social workers

Słowa kluczowe: praca socjalna, pracownik socjalny, superwizja.

Key words: social work, social workers, supervision.

Abstract. Supervision is a professional tool for supporting social workers and increasing their effectiveness. The article presents the research carried out at the Municipal Social Assistance Centre in Radom. The analysis shows that employees have a positive view of supervision. Not more than half of social workers had the opportunity to use it, however not in a systematic way. This technique met their expectations. It is helpful in solving difficult issues, supports and prevents burnout, favours work efficiency. It is a part of professional development. It has a positive effect on the satisfaction of work. However, it sometimes happens that social workers associate supervision with control and evaluation of their work. Perhaps it is related to incomplete understanding of the idea, assumptions and specification of supervision.

Wprowadzenie. Praca socjalna jest działalnością zawodową skierowaną na rozwiązywanie różnorodnych trudności będących konsekwencją pracy z trudnym klientem. Obciąża psychicznie, jest realizowana w trudnych warunkach, z nadmiarem obowiązków, biurokracją, niskim prestiżem społecznym i niezadowalającym wynagrodzeniem. Konfrontuje z cierpieniem, problemami i niezaradnością życiową drugiego człowieka. W takiej rzeczywistości zasoby osobowościowe pracowników socjalnych nie zawsze są wystarczające, aby sprostać wymaganiom zawodowym. Często pojawiający się stres może przerodzić się w wypalenie zawodowe. Dlatego też w zawodzie tym niezbędne jest wspieranie instytucjonalnie, organizowanie różnorodnych form pomocy – w tym superwizji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie superwizji jako narzędzia doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych. Zaprezentowane zostaną wybrane zagadnienia będące efektem badań przeprowadzonych w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Radomiu w ramach pracy licencjackiej na kierunku praca socjalna w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu.

Specyfika zawodu pracownika socjalnego. Praca socjalna to dyscyplina praktyczno-teoretyczna. Jest ściśle określoną metodą postępowania przy udzielaniu pomocy. Zorientowana jest na opiekę, pomoc, pobudzanie aktywności indywidualnej i zbiorowej oraz tworzenie lub doskonalenie systemów wsparcia społecznego trafnie zaspokajających potrzeby ludzkie¹. Jest działalnością pomocową wobec osób i grup społecznych zmagających się z różnego rodzaju problemami. Funkcjonuje w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Odpowiada na pojawiające się nowe kwestie społeczne, na oczekiwania społeczeństwa w zakresie mecenatu interesów jednostek i grup społecznych niebędących w stanie bronić i domagać się respektowania swoich praw².

Profesjonalna praca z drugim człowiekiem w relacji pomocowej nie jest łatwa. Wymaga zaangażowania, wyrozumiałości, otwartości, życzliwości i tolerancji. Nie jest wolna od zagrożeń. Jednym z nich jest uzależnienie klienta od otrzymywanej pomocy (zwłaszcza materialnej) i w efekcie przyjmowanie przez niego pozycji roszczeniowej. Zdarza się, że podejmowany wysiłek pracowników socjalnych nie znajduje odzwierciedlenia w osiągniętych efektach. Osoby pracujące w instytucjach pomocowych muszą mieć świadomość, że ich wysiłki nie zawsze będą efektywne, pomimo iż wkładają w swoje działania wiele energii i angażują się emocjonalnie³.

Wypełniając obowiązki zawodowe, pracownik socjalny musi brać pod uwagę kilka charakterystycznych dla tego zawodu cech:

- obcowanie z ludźmi znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej, zmarginalizowanymi, wykazującymi niezaradność życiową i postawę roszczeniową,
- niezgodność i sprzeczność oczekiwań ze strony różnych podmiotów mających odmienne oczekiwania: społeczności lokalnej, klientów, przełożonych, współpracowników,
- wykazywanie się wiedzą interdyscyplinarną oraz ciągłe doskonaleniem kompetencji zawodowych z uwagi na pracę z ludźmi z różnych środowisk, obarczonych różnymi problemami,
- wysokie wymagania narzucane przez przełożonych,
- świadomość odpowiedzialności za klienta,
- możliwość bezpośredniego narażenia zdrowia i życia,
- niski prestiż społeczny, niesatysfakcjonujące zarobki,
- nieprzestrzeganie ustawowego standardu obowiązków przypadających na jednego pracownika,
- przeszkody instytucjonalne – trudności lokalowe, deficyty sprzętu biurowego,
- wadliwa organizacja pracy w instytucjach pomocy społecznej,
- podleganie nieustannym zmianom systemu pomocy społecznej i roli zawodu pracownika socjalnego⁴.

¹ E. Kantowicz, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Wyd. UW-M, Olsztyn 2001, s. 5.

² K. Kadela, J. Kowalczyk, *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, WRZOS, Warszawa 2014, s. 10.

³ A. Sobolewska-Popko, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników socjalnych: przyczyny – symptomy – profilaktyka*, [w:] *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (red.), Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2013, s. 376–377.

⁴ P. Czarnecki, *Praca socjalna*, Diffin, Warszawa 2013, s. 216–226.

Wymienione powyżej trudności wskazują, iż zawód pracownika socjalnego jest trudny i obciążający. Jest źródłem stresu i napięcia emocjonalnego. Jest szczególnie trudny, gdy pracownik socjalny nie potrafi dystansować się od tych problemów, a ponadto brakuje mu zasobów i wsparcia z otoczenia. Poczucie braku kontroli prowadzi do poczucia bezradności, beznadziejności, wycofania się. Może mieć to negatywny wpływ na satysfakcję z pracy, wywołać stany lękowe, depresyjne, a także wypalenie zawodowe⁵. Zasoby osobowościowe jednostki przy braku wsparcia instytucjonalnego mogą okazać się niewystarczające, aby sprostać trudnym zawodowym wyzwaniom. Formą instytucjonalnego wsparcia dla pracowników socjalnych jest superwizja.

Superwizja w pracy socjalnej. Pojęcie superwizja wywodzi się z angielskiego słowa „supervision”, które tłumaczy się jako kierowanie, nadzór, kontrolę. Nie chodzi w niej jednak o kontrolowanie pracy pracowników w prostym znaczeniu tego słowa. Zdarza się jednak, że w praktyce socjalnej superwizja jest czasem mylnie rozumiana – właśnie jako sprawowanie nadzoru nad pracownikiem⁶. W superwizji chodzi jednak o taką metodę kierowania ludźmi, która służyłaby doskonaleniu ich umiejętności, kompetencji, wiedzy i umożliwiałaby stały proces konsultacyjny, analizowanie działań pracowników w celu osiągnięcia lepszych wyników. W latach 80. zaczęto traktować superwizję jako niezbędne narzędzie realizujące potrzebę wsparcia dla obciążonych służb pomocowych. Traktowano ją jako intensywną interpersonalną relację dwóch osób, w której zadaniem jednej z nich jest ułatwienie rozwoju kompetencji w procesie terapeutycznym, a podstawowym jej celem jest ochrona klienta instytucji pomocowych⁷.

A. Chmielewska-Długosz⁸ określa superwizję jako formę doradztwa zakorzenioną w psychologii i pedagogice. Jej metody i założenia wywodzą się właśnie z tych nauk. Odbiorcami superwizji są osoby, które w swojej pracy bazują na bezpośrednich relacjach z drugim człowiekiem, a ich zadania zawodowe polegają na pomaganiu, poradnictwie, edukowaniu i kierowaniu. Superwizja zajmuje się trudnymi sytuacjami interpersonalnymi w relacjach zawodowych. Tematy poruszane na spotkaniach superwizyjnych odnoszą się do problemów zawodowych, miejsca pracy oraz potrzeb superwizowanych. Jej centrum stanowi refleksja nad relacjami, odczuciami człowieka w pełnionej przez niego roli zawodowej przy uwzględnieniu jego możliwości i warunków instytucji, w której pracuje.

W sesji superwizyjnej pracownik socjalny jest pod nadzorem superwizora, może odczuwać pozycję podrzędną względem niego. Jednocześnie pełni funkcję nadrzędną

⁵ K. von Heugten, *Pracownicy społeczni pod presją. Dla ludzi, którzy biorą na siebie ciężary innych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015, s. 19.

⁶ Turner M., *Supervising*, [w:] *Social Working*. P. Carter, T. Jeffs, M.K. Smith, J. Campling (red.), London, 1995.

⁷ J. Szmagałski, *Koncepcje superwizji pracy socjalnej*, [w:] *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*, J. Szmagałski (red.), Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2009, s. 12.

⁸ A. Chmielewska-Długosz, *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem*, Impuls, Kraków 2007, s. 68.

wobec swojego klienta. Te dwie relacje mogą funkcjonować w procesie ciągłym. Pozwala to pracownikom socjalnym lepiej rozumieć podległą pozycję klienta, ponieważ sami doświadczają takiej pozycji w sesji superwizyjnej⁹.

Superwizja wykorzystuje metody ułatwiające naukę superwizowanym. Podstawę stanowi omawianie i analiza sytuacji zaistniałych w pracy superwizowanych po to, aby uczyć się na własnych błędach bądź sukcesach¹⁰. Takie działania korzystnie przekładają się nie tylko na pracę z klientem, ale również na skuteczniejszą współpracę z zespołem. Są okazją dla pracowników socjalnych do refleksji nad własnym zaangażowaniem w pracę zespołową. Badania wskazują, że sesje superwizyjne przyczyniają się istotnie do rozwoju osobistego i wzrostu kompetencji zawodowych¹¹.

Superwizją jest także relacja superwizora i superwizowanego, która porusza obszary etyki pracy, wzmacniania kompetencji i zawodowej odpowiedzialności. Superwizor jest odpowiedzialny w tej relacji za przekazanie superwizowanemu wiedzy, umiejętności i założeń etycznego postępowania wskazujących na odpowiednią perspektywę postępowania w dziedzinie pracy socjalnej. Za podjęty proces współpracy i pełnione w nim role, ponoszą odpowiedzialność zarówno superwizor, jak i superwizowany¹².

W Rozporządzeniu Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z 2 grudnia 2016 r. w sprawie superwizji pracy socjalnej (Dz.U., z dn. 20.12.2016 r., poz. 2087) wskazano następujące cele superwizji:

- wprowadzanie i utrzymywanie profesjonalnych standardów praktykowania pracy socjalnej,
- wzmacnianie kompetencji zawodowych pracowników socjalnych,
- udzielanie wsparcia pracownikom socjalnym, sprzyjanie ich rozwojowi zawodowemu oraz zapobieganie wypaleniu zawodowemu,
- zdobywanie umiejętności pozwalających na prawidłowe identyfikowanie trudności w pracy, ich źródeł oraz sposobów rozwiązywania,
- wzmacnianie umiejętności komunikowania się pracowników socjalnych z osobami korzystającymi z pomocy społecznej, współpracownikami i instytucjami oraz otoczeniem, w którym wykonują pracę,
- podnoszenie skuteczności pracy pracowników socjalnych,
- nawiązanie relacji superwizyjnej pomiędzy pracownikiem socjalnym a superwizorem.

Ze względu na określone kryteria wyróżnia się następujące rodzaje superwizji¹³:

1. Z uwagi na liczbę uczestników superwizja:

- **indywidualna**,

⁹ A.B. Williams, *On parallel process in social work supervision*, Clinical Social Work Journal, Vol. 25, No. 4, 1997.

¹⁰ B. Bąbska, M. Popłońska-Kowalska, *Realizacja procesu superwizyjnego*, [w:] *Superwizja pracy socjalnej*, M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.), Wyd. WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2014, s. 301.

¹¹ J.M. Hughes, *The Role of Supervision in Social Work: A critical analysis*, Critical Social Thinking: Policy and Practice, Vol. 2, 2010, s. 425–435.

¹² M. Łuczyńska, A. Olech, *Wprowadzenie do superwizji pracy socjalnej*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 7.

¹³ B. Bąbska, M. Popłońska-Kowalska, *Realizacja...*, op.cit., s. 298–299.

- **grupowa**: mała grupa, do 7 osób, o zbliżonej wiedzy i doświadczeniu (niepowiązane ze sobą zbyt blisko zawodowo),
 - **zespołowa**: grupy z tej samej instytucji pracujące nad wspólnymi zadaniami lub pracownicy socjalni z różnych placówek zaangażowani we wdrażanie wspólnego programu.
2. Z uwagi na rodzaj uczestnictwa superwizja:
- **bezpośrednia**: polega na wzajemnej obserwacji. Superwizor, obserwując superwizowanego i działania, które podejmuje, dokonuje analizy trudności występujących w jego pracy. Superwizowany natomiast, obserwując modelowe zachowania superwizora, uczy się właściwego postępowania,
 - **pośrednia**: superwizowany zdaje relację superwizorowi i na tej podstawie dokonują analizy zaistniałej sytuacji lub konkretnego przypadku.
3. Z uwagi na stopień relacji między stronami superwizja:
- **formalna**: formalna struktura realizowana zgodnie z zasadami zawartymi w kontrakcie;
 - **nieformalna**: nie dotyczy jej określona struktura i prowadzenie dokumentacji.
- B. Bąbska i M. Popłońska-Kowalska¹⁴ wymieniają następujące metody superwizji pracy socjalnej:

- **Metoda rozwiązywania problemów**: popularna i często stosowana. W ramach tej metody stosuje się: omawianie krytycznych przypadków, burzę mózgów, dyskusję, pracę z zastosowaniem metafory.
- **Metody symulacyjne**: efektywne, lecz trudne w realizacji, wymagają bowiem zaangażowania, otwartości i zaufania do grupy i superwizora. Nauka opiera się na eksperymentach, stosuje się gry symulacyjne i odgrywanie ról. Szczególnie istotna jest technika odwróconych ról. Aby lepiej zrozumieć zachowanie i odczucia swojego klienta lub przełożonego, osoba superwizowana wciela się w ich rolę. Metody te zwiększają poziom empatii, ułatwiają zrozumienie potrzeb innych, trudności w komunikacji i relacjach oraz emocji, jakie temu towarzyszą.
- **Metoda bezpośredniego nadzoru**: jej podstawą jest teoria uczenia się, nie zawsze będąca procesem świadomym i zamierzonym. Polega na naśladowaniu działań i postaw osób superwizowanych oraz superwizora, który staje się wzorem do naśladowania.
- **Metoda planowania**: zazwyczaj stosowana w superwizjach dla kadry kierowniczej. Pomaga w zarządzaniu placówką, wskazując sposoby wspierania merytorycznego i emocjonalnego pracowników, odczytywania ich potrzeb i oceniania zdobytych osiągnięć. Wspiera też realizację celów organizacji, takich jak wdrażanie nowych projektów czy usług. W tej metodzie wykorzystuje się między innymi: kontrakt, zorientowanie na problem czy skoncentrowanie się na mocnych stronach.

Spotkania superwizyjne organizowane są według schematu. M. Łuczyńska i A. Olech przedstawiają następującą procedurę wyłaniania problemów i sposobów ich rozwiązywania¹⁵:

1. **Zdefiniowanie problemu** – określenie trudności superwizowanego, umożliwia dobór strategii i środków niezbędnych do rozwiązania tego problemu. Superwizor zadaje pytania dotyczące istoty problemu, jego skali, przyczyn i czynników, które sprzyjają pogłębieniu problemu.

¹⁴ B. Bąbska i M. Popłońska-Kowalska, *Realizacja ...*, op.cit., s. 302.

¹⁵ M. Łuczyńska, A. Olech, *Wprowadzenie...*, op.cit., s. 67–68.

2. **Szukanie rozwiązań** – podaje się jak największą liczbę potencjalnych koncepcji, uwzględniając potrzeby, cele i wartości superwizowanego. Zadawane przez superwizora pytania odnoszą się do sensowności podejmowanych działań, tego czy okażą się one realne, czy są zgodne z wyznawanymi poglądami, jakie odczucia będą towarzyszyć wyborowi oraz czy wywołają one w kliencie bądź pracowniku socjalnym jakiegokolwiek cierpienie.
3. **Plan działania** – ustala się program działania i środki, które zostaną do tego wykorzystane.
4. **Ustalenie kryteriów sukcesu**, według których superwizor i superwizowany, będą mogli zorientować się, czy postawiony problem został już rozwiązany. Zadaje się pytania dotyczące warunków, które będą świadczyć o rozwiązaniu problemów, odczuciach, opinii innych na temat tego, czy sprawa została rozwiązana.

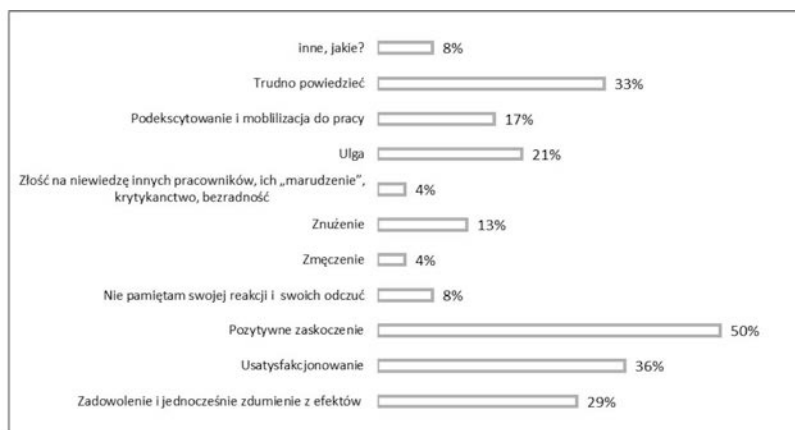
Założenia metodologiczne badań. Celem podjętych badań było zebranie opinii pracowników socjalnych na temat ich doświadczeń związanych z superwizją oraz rolę, jaką może ona pełnić w doskonaleniu zawodowym. Praktycznym aspektem badań było wskazanie działań, które mogłyby spowodować szersze wykorzystywanie narzędzia, jakim jest superwizja w praktyce pracy socjalnej.

Podjęte problemy badawcze dotyczyły: wiedzy i doświadczenia pracowników socjalnych związanych z superwizją, rodzaju wsparcia, jakiego dostarcza superwizja oraz lęków i obaw z nią związanych. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę indywidualnych przypadków. Badania przeprowadzono na przełomie kwietnia i maja 2017 r. w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Radomiu. Grupę badawczą stanowiło 47 pracowników socjalnych, w tym 46 kobiet i jeden mężczyzna.

Analiza i interpretacja wyników badań. Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje, że superwizja dla pracowników socjalnych to przede wszystkim pomoc w rozwoju zawodowym i poprawie efektywności pracy (65%). Dla 43% ankietowanych stanowi metodę wsparcia (również o charakterze psychoterapii), natomiast dla 57% ankietowanych stanowi możliwość wymiany doświadczeń. Jedynie 6% respondentów traktuje superwizję jako metodę kontroli, sprawdzania i nadzoru, natomiast 4% uważa ją jako dodatkowe obciążenie.

Niewiele ponad połowa pracowników socjalnych (51%) brała czynny udział w superwizji. Zazwyczaj były to superwizje grupowe (96%) i nie miały charakteru systematycznych spotkań. Najczęściej spotkania były prowadzone przez osoby spoza własnego ośrodka: psychoterapeutę (51%), superwizora (21%), psychologa (17%) lub psychiatrę. Spotkania superwizyjne spełniły oczekiwania 67% respondentów, pozostałym trudno było to ocenić. Jednak ponad połowa ankietowanych (58%) poziom spotkań określiła, jako „średni”, natomiast pozostali ankietowani jako „wysoki”.

Pracowni socjalni poproszeni zostali również o określenie swojego wrażenia, jakie towarzyszyło im po odbytej superwizji. Odpowiedzi zaprezentowano na rys. 1.



Rys. 1. Wrażenie towarzyszące pracownikom socjalnym po odbytej superwizji

Źródło: badania własne.

Większość respondentów po odbytej superwizji wskazywała na pozytywne wrażenia i odczucia. Superwizowani byli pozytywnie zaskoczeni (50%), usatysfakcjonowani (36%), zadowoleni i zdumieni z efektów (29%). Udzielający odpowiedzi „inne” respondenci wskazali m.in., że odczuwali „ulgę z powodu uświadomienia sobie, że inni pracownicy również mają podobne problemy co ja, co pozwoliło mi się zdystansować do moich spraw”.

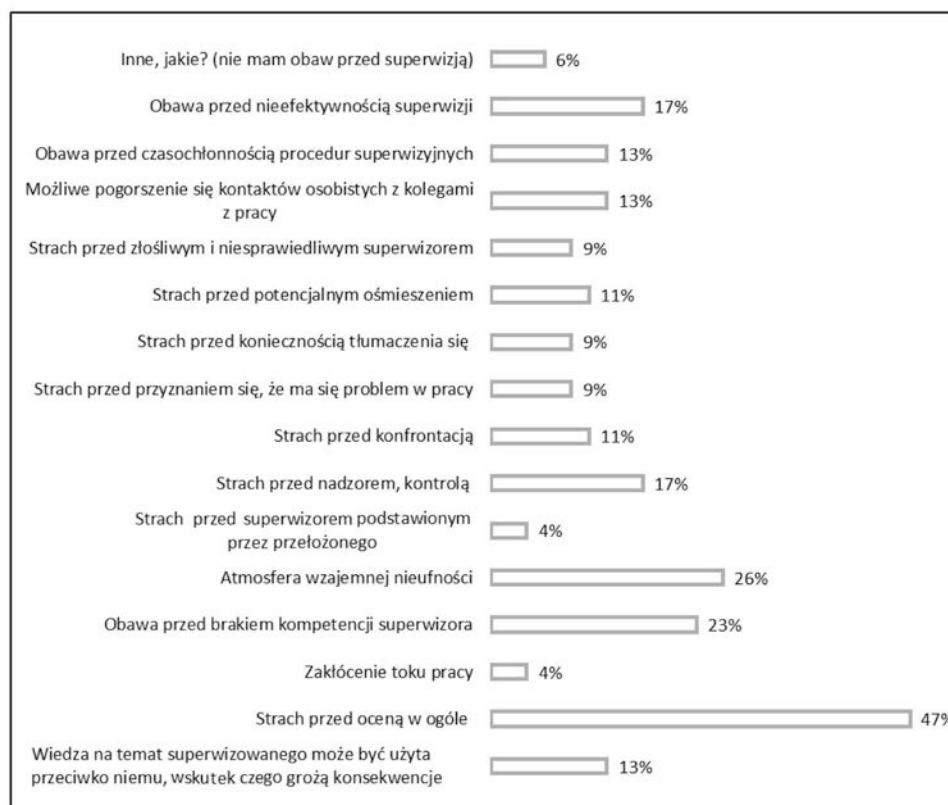
Niepokojący jest fakt, że aż 32% ankietowanych wskazało, że nie wie, czy w ich ośrodku prowadzi się superwizję, a 21%, że takich spotkań się nie prowadzi. Jedyne 34% ankietowanych chciałoby być superwizowanymi, 2% zdecydowanie nie, natomiast pozostali nie mają takiej pewności. Jest to dość zaskakujący wynik, pracownicy socjalni bowiem posiadają wiedzę na temat superwizji, wskazują na jej efektywność, jednak sami nie zawsze deklarują chęć uczestnictwa. Wskazania ankietowanych dotyczących korzyści, jakie daje superwizja zaprezentowano na rys. 2.



Rys. 2. Opinia pracowników socjalnych na temat korzyści, jakie daje uczestnictwo w superwizji

Źródło: badania własne.

Wskazywane korzyści to przede wszystkim: możliwość skuteczniejszego rozwiązywania problemów klientów (68%), zapobieganie wypaleniu zawodowemu (51%), szansa na regularne wsparcie (45%) oraz walka z rutyną w pracy (38%). Pomimo iż pracownicy socjalni mają wiedzę na temat skuteczności superwizji, to jednak nie korzystają z niej powszechnie. Istnieją zatem powody, które ograniczają chęć korzystania z tej formy wsparcia. Odpowiedzi ankietowanych na temat lęków i obaw przed superwizją zaprezentowano na rys. 3.



Rys. 3. Lęk i obawy pracowników socjalnych przed udziałem w sesjach superwizyjnych

Źródło: badania własne.

Z zaprezentowanych danych wynika, że prawie co drugi ankietowany superwizję kojarzy z lękiem przed oceną (47%). Mniej licznym powodem jest przeświadczenie o panującej na zajęciach superwizyjnych atmosferze nieufności (26%) oraz niekompetencji superwizora (23%). Nadzoru i kontroli obawia się 17% ankietowanych.

W badaniach przeanalizowano również, czy istnieje związek korzystania z superwizji z zadowoleniem i satysfakcją z pracy. W grupie pracowników korzystających z superwizji więcej jest osób lubiących swoją pracę (76%) niż w grupie osób nieko-

rzystających z superwizji (68%). Częściej są to osoby usatysfakcjonowane z wykonywanej pracy (60%) niż w przypadku osób niekorzystających z superwizji (36%).

Przeprowadzona analiza pozwoliła również na zaobserwowanie zależności, że im młodszy wiek pracownika i mniejszy staż pracy, tym większa potrzeba obecności superwizji w miejscu pracy. Najchętniej procesowi superwizyjnemu poddają się młodzi pracownicy socjalni, otwarci na wymianę poglądów i potrzebujący kontaktu z doświadczeniem superwizora i starszych kolegów.

Rodzaj ukończonej szkoły nie różnicuje znacząco stosunku pracowników socjalnych do uczestniczenia w superwizji. Zarówno absolwenci studiów wyższych na kierunku praca socjalna (40%), wyższych na innym kierunku (37%) czy Kolegium Służb Pracowników Społecznych (33%) zgłaszają chęć uczestniczenia w superwizji na podobnym poziomie. Jedynie pracownicy z wykształceniem średnim zapytani o chęć uczestniczenia w superwizji udzielali odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Podsumowanie i wnioski dla praktyki pracy socjalnej. Pracownicy MOPS w Radomiu posiadają pozytywny obraz superwizji. Niewiele ponad połowa pracowników socjalnych miała okazję korzystać z superwizji, chociaż nie w sposób systematyczny. Technika ta spełniła ich oczekiwania. Odpowiada na realne potrzeby pracowników socjalnych. Superwizja jest pomocna w rozwiązywaniu trudnych spraw, stanowi wsparcie i zapobiega wypaleniu zawodowemu. Sprzyja efektywności pracy i rozwojowi zawodowemu. Uczestnictwo w sesjach przynosi uczucia takie jak pozytywne zaskoczenie, usatysfakcjonowanie, zadowolenie i zdumienie z efektów. Odciąża od wymagającej pracy. Pracownicy uczęszczający na spotkania superwizyjne są bardziej zadowoleni i usatysfakcjonowani z wykonywanej pracy od osób, które nie miały okazji uczestniczyć w superwizji.

Jak wynika z badań przeprowadzonych z wykorzystaniem metody indywidualnych przypadków, superwizja integruje zespół asystentów rodziny i mobilizuje go do profesjonalnego działania. Kierownikom działów pomaga w szukaniu nowych pomysłów działań i daje zapał do ich realizacji. Uczy także, jak kompetentnie zarządzać podwładnymi i umiejętnie się z nimi komunikować.

Zauważono również, że pracownicy socjalni, którzy nie korzystają z superwizji, widzą sens rozwoju zawodowego i chcieliby podjąć superwizję, obawiają się jednak oceny i kontroli. Być może świadczy to o braku autentycznego zrozumienia idei, założeń i specyfiki superwizji.

Biorąc pod uwagę powyższe wnioski i spostrzeżenia, sformułowano następujące **postulaty dla praktyki pracy socjalnej:**

- wdrażanie programów informacyjnych na temat procesu superwizyjnego i korzyści wynikających z korzystania z superwizji,
- wprowadzenie pilotażowych superwizji dla pracowników socjalnych niebiorących dotychczas udziału w superwizji,
- zapewnianie regularnego dostępu do spotkań superwizyjnych dla wszystkich pracowników socjalnych,
- wprowadzenie regularnej superwizji dla wszystkich kierowników podejmujących pracę socjalną w MOPS.

Bibliografia

1. Bąbska B., Popłońska-Kowalska M., *Realizacja procesu superwizyjnego*, [w:] *Superwizja pracy socjalnej*, M. Grewiński, N. Skrzypczak (red.), Wyd. WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2014.
2. Chmielewska-Długosz A., *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem*, Impuls, Kraków 2007.
3. Czarnecki P., *Praca socjalna*, Diffin, Warszawa 2013.
4. Domaradzki P., Krzyszkowski J., Sosnowski M., Włoch A., *Superwizja pracy socjalnej dla praktyków*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.
5. Ferreira M., Grewiński M., Reis-Jorge J., *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2014.
6. Henderson P., Holloway J., Millar A., *Superwizja w praktyce. Jak zostać superwizorem w zawodach nakierowanych na wspieranie i pomaganie*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
7. Hughes J.M., *The Role of Supervision in Social Work: A critical analysis*, Critical Social Thinking: Policy and Practice, Vol. 2, 2010.
8. Kadela K., Kowalczyk J., *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, WRZOS, Warszawa 2014.
9. Kantowicz E., *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Wyd. UW-M, Olsztyn 2001.
10. Łuczyńska M., Olech A., *Wprowadzenie do superwizji pracy socjalnej*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
11. Łuczyńska M., *Pracownik socjalny w kryzysie – superwizja, jako innowacyjne narzędzie wsparcia w kontekście charakterystyki zawodu*, Praca Socjalna nr 3, 2016.
12. Mazurkiewicz B., *Wybrane problemy funkcjonowania jednostek pomocy społecznej ze szczególnym uwzględnieniem pracy ośrodków pomocy społecznej*: www.irss.and.pl/images/marcin/ekspertyza-mazurkiewicz.pdf [dostęp: 10.10.2017].
13. Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Diffin, Warszawa 2006.
14. Quick J.C. and Nelson D.L., *Job stress*, [w:] *The Blackwell Dictionary of Human Resource Management*, L.H. Peters, S.A. Youngblood, C.R. Greer (red.), Oxford, UK: Basil Blackwell 1997.
15. Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 2 grudnia 2016 r. w sprawie superwizji pracy socjalnej (Dz.U., z dn. 20.12.2016 r., poz. 2087).
16. Sobolewska-Popko A., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników socjalnych: przyczyny – symptomy – profilaktyka*, [w:] *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (red.), Wydaw. K-PSW, Bydgoszcz 2013.
17. Szmagalski J., *Koncepcje superwizji pracy socjalnej*, [w:] *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*, J. Szmagalski (red.), Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2009.
18. Turner M., *Supervising*, [w:] *Social Working*. P. Carter, T. Jeffs, M.K. Smith, J. Campling (red.), London 1995.
19. Van Heughten K., *Pracownicy społeczni pod presją. Dla ludzi, którzy biorą na siebie ciężary innych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015.
20. Williams A.B., *On parallel process in social work supervision*, Clinical Social Work Journal, Vol. 25, No. 4, 1997.

PROFESOR STEFAN M. KWIATKOWSKI

Stefan M. KWIATKOWSKI

Wyznaczniki drogi zawodowej¹

Determinants of professional career

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, przedsiębiorstwo, technologie, świadomość edukacyjna, kondycja ekonomiczna, kompetencje zawodowe.

Key words: professional development, enterprise, technologies, educational awareness, economic condition, professional competence.

Abstract. A mathematical attempt to describe the state and path of professional career development of employees with regard to the size of an enterprise, applied technologies, economic condition and educational awareness of an employer is presented in the paper. There were identified 32 statuses of the enterprise and 27 states of qualifications.

Pojęcie rozwoju zawodowego, mimo wielu prób definicji, jest wciąż różnie rozumiane w naukach społecznych, w tym w pedagogice². Definicja najbardziej ogólna za rozwój uważa: „wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian danego obiektu, wykazujące stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu pod określonym względem” bądź „proces kierunkowych przemian, w którego toku obiekty przechodzą od form lub stanów prostszych, mniej doskonałych, do form lub stanów bardziej złożonych, doskonałych pod określonym względem”³.

¹ Artykuł został wydrukowany w: *Naznaczony pracą ...*, Księga Jubileuszowa Profesora Czesława Plewki. Pod red. H. Bednarczyka, Szczecin, 2017, s. 84–92.

² R. Gerlach, *Rozwój zawodowy jako element całościowego rozwoju człowieka*, „Polityka Społeczna” 2014 nr 3, s. 3–6.

³ *Encyklopedia PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 616.

Słowem kluczowym tej (tych) definicji jest zmiana/przemiana. Zasadne jest więc pytanie o to, czy każda zmiana/przemiana jest automatycznie rozwojem.

Na gruncie socjologii pojęcie rozwoju jest kojarzone z rozwojem społecznym definiowanym jako: „proces kierunkowej transformacji systemu społecznego”⁴ lub „całokształt zmian, jakim ulega społeczeństwo; ciągły proces istotnych, koniecznych i nieodwracalnych przemian społecznych, mających określony kierunek, podlegających prawom”⁵. Również ta definicja nie przesądza, czy dowolna zmiana/przemiana analizowana ogólnie („całokształt”), a także „istotna” i „konieczna” pretenduje do miana rozwoju. Wystarczy odwołać się do postrzegania i oceny rodzimej transformacji zapoczątkowanej w roku 1989.

W pedagogice rozwój jest definiowany jako „proces polegający na występowaniu w danym podmiocie określonych zmian ilościowych i jakościowych”⁶. Jest to definicja bardzo ogólna, chociaż wyróżnia już rodzaje zmian. Można się tylko domyślać, że pożądaną zmianą jest zmiana jakościowa. Do istoty rzeczy nie przybliży nas także, niestety, definicja przyjęta w pedagogice pracy, która jest kopią pierwszego z cytowanych wyżej ujęć terminologicznych⁷.

Wydaje się, że najbardziej operacyjna jest psychologiczna definicja rozwoju poznawczego, zgodnie z którą jest to „przyrost zdolności i umiejętności poznawczych od narodzin aż do wieku podeszłego”⁸.

Przyrost, a także postęp intuicyjnie zaliczamy do zmian/przemian na lepsze. Przyjmijmy więc, że rozwój jest postępem. W konsekwencji interesujący nas **rozwój kompetencji zawodowych** można rozpatrywać w kategoriach **postępu wyrażającego się przyrostem wiedzy (w), umiejętności (u) i kompetencji społecznych (k)**. W tym kontekście wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne są efektem uczenia się w procesie pracy – zgodnie z rekomendacjami Unii Europejskiej w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji⁹.

Kolejna propozycja jest związana z zastąpieniem pojęcia „rozwój zawodowy” pojęciem „droga zawodowa”, na której występują etapy **rozwój**, ale też **stagnacji**, a nawet **regresu**. W tym miejscu należy podkreślić, że również pojęcie postępu nie jest jednoznaczne. Ma ono bowiem w dużej mierze charakter subiektywny – to, co dana osoba uważa za postępowe lub wsteczne, zależy od wyznawanego przez nią systemu wartości.

Pozostając w konwencji drogi zawodowej, zwróćmy uwagę na występujące w rzeczywistości układy stanów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,

⁴ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 166.

⁵ *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 169.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 343.

⁷ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 216–217.

⁸ A.M. Colman, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 648.

⁹ S. Sławiński (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 57.

czyli składników kompetencji zawodowych, określających jej etapy. W proponowanym ujęciu etapy drogi, o których mowa, charakteryzuje:

- rozwój – przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- stagnacja – brak przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- regres – ubytek wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

W każdym z tych, najłatwiejszych do zaakceptowania, opisów występuje koniunkcja jednorodnych stanów (przyrost, brak przyrostu, ubytek) w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Bogactwo sytuacji zawodowych i życiowych powoduje, że stany wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych tworzą znacznie bardziej złożone kombinacje. Przyjmując oznaczenia: rozwój (+), stagnacja (=) i regres (-), możemy wyróżnić następujące etapy drogi zawodowej:

1. w(+), u(+), k(+);
2. w(+), u(+), k(=);
3. w(+), u(+), k(-);
4. w(+), u(=), k(+);
5. w(+), u(=), k(=);
6. w(+), u(=), k(-);
7. w(+), u(-), k(+);
8. w(+), u(-), k(=);
9. w(+), u(-), k(-);
10. w(=), u(+), k(+);
11. w(=), u(+), k(=);
12. w(=), u(+), k(-);
13. w(=), u(=), k(+);
14. w(=), u(=), k(=);
15. w(=), u(=), k(-);
16. w(=), u(-), k(+);
17. w(=), u(-), k(=);
18. w(=), u(-), k(-);
19. w(-), u(+), k(+);
20. w(-), u(+), k(=);
21. w(-), u(+), k(-);
22. w(-), u(=), k(+);
23. w(-), u(=), k(=);
24. w(-), u(=), k(-);
25. w(-), u(-), k(+);
26. w(-), u(-), k(=);
27. w(-), u(-), k(-).

Jak łatwo zauważyć, rozwój symbolizuje etap oznaczony numerem 1, a stagnację i regres – etapy o numerach 14 i 27. Są to wspomniane już koniunkcje tych samych stanów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W pozostałych etapach mamy do czynienia z różnymi stanami tych komponentów kompetencji zawodowych. W praktyce do etapów rozwoju można zliczyć również sytuacje, w których jeden z komponentów nie wykazuje przyrostu, ale zależy to od skali przyrostów pozostałych

dwóch komponentów i rodzaju realizowanych zadań zawodowych. Zdarzyć się może, na zasadzie wyjątku, że o rozwoju może decydować tylko jeden komponent – np. wiedza w przypadku pracowników naukowych, umiejętności w pracy rzemieślników czy też kompetencje społeczne w działalności edukacyjnej lub marketingowej. Nie zmienia to jednak faktu, że harmonijny rozwój związany jest z takimi etapami drogi zawodowej, na których występuje jednoczesny przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Rozwój kompetencji zawodowych w procesie pracy może mieć charakter liniowy lub skokowy. Rozwój liniowy jest efektem systematycznego przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych – z reguły jest uwarunkowany wewnętrznie. Wymaga on diagnozy indywidualnych możliwości pracownika prowadzonej z uwzględnieniem aktualnych i dających się przewidzieć przyszłych zadań zawodowych oraz planowania na tej podstawie działań natury edukacyjnej. Rozwój skokowy następuje po okresie kumulacji integralnie rozpatrywanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych lub też po dynamicznym przyroście jednego z tych komponentów. Ten typ rozwoju jest zwykle silnie uwarunkowany czynnikami zewnętrznymi.

Generalnie rzecz ujmując, rozwój zawodowy w procesie pracy jest wypadkową uwarunkowań wewnętrznych, zależnych od pracownika i uwarunkowań zewnętrznych, zależnych od charakterystyki przedsiębiorstwa.

Jest rzeczą całkowicie zrozumiałą, że na drodze zawodowej, obok pożądanых etapów rozwoju, pojawiają się etapy stagnacji i regresu. Istotne znaczenie w tej sytuacji mają proporcje czasowe między kolejnymi etapami oraz czas trwania etapów, na których nie można odnotować rozwoju. Długotrwała stagnacja, a tym bardziej regres w zakresie któregośkolwiek komponentu kompetencji zawodowych jest często powodem utraty pracy. Szansa na jej odzyskanie zależy od wielu czynników, w tym od głębokości regresu i motywacji do jego przezwyciężenia.

Interesujące byłyby badania nad czynnikami powodującymi stagnację lub regres autonomicznie rozpatrywanych: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Jeśli chodzi o wiedzę, to można przypuszczać, że przy długookresowej realizacji zadań typowych i powtarzalnych w sposób naturalny (krzywa zapominania Hermanna Ebbinghausa) erozji ulega wcześniej zdobyta wiedza natury teoretycznej (prawa, zasady, teorie). Jest ona w pewnym sensie zbędna, a bywa też swoistym obciążeniem na stanowiskach wymagających wyłącznie pracy odtwórczej. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku umiejętności traktowanych jako zdolności do wykonywania ściśle określonej klasy (grupy) zadań. Rozwój umiejętności wymaga podejmowania tradycyjnych zadań o wyższym stopniu złożoności lub zadań nowych dla pracownika. Jeśli ten warunek nie jest spełniony, możemy liczyć się z ryzykiem stagnacji, a nawet regresu, gdy pracownik nie dostaje do realizacji nowych zadań (z punktu widzenia jego dotychczasowych umiejętności) lub wykonuje zadania tradycyjne, ale o mniejszym stopniu złożoności. Nieco inaczej sprawa wygląda w przypadku kompetencji społecznych rozumianych jako zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu zawodowym, z uwzględnieniem etyczno-moralnego wymiaru własnego działania. Ten komponent kompetencji zawodowych jest w miarę stały (za-

leży bowiem od cech osobowości) i trudno, szczególnie w krótkiej perspektywie, zaobserwować jego regres. Jednak w dłuższej perspektywie, przy określonej formie pracy (np. praca w warunkach domowych, pozbawiona możliwości osobistego kontaktu z innymi pracownikami, a także klientami) może wystąpić stagnacja, a w skrajnych przypadkach regres niektórych elementów tego rodzaju kompetencji (np. umiejętności pracy w zespole).

Wspomniane wyżej uwarunkowania wewnętrzne rozwoju kompetencji zawodowych charakteryzują pracowników o długim stażu pracy, znających swoje mocne i słabe strony, mających wysokie aspiracje i sprecyzowane cele. Dla pracowników o krótkim stażu, a także dla pracowników podejmujących pracę, większe znaczenie mają uwarunkowania zewnętrzne mające swe źródła w przedsiębiorstwie.

Przyjmując, że rozwój kompetencji zawodowych jest uzależniony od przedsiębiorstwa, spróbujmy wyróżnić te jego cechy (zmiennie), które w sposób decydujący wpływają na przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych zatrudnionych w nim pracowników. Proponuję, aby skupić uwagę na: wielkości przedsiębiorstwa, stosowanych technologiach, kondycji ekonomicznej i świadomości edukacyjnej pracodawcy. Jest to propozycja rozszerzająca liczbę zmiennych (o stosowane technologie) w stosunku do prezentowanych wcześniej koncepcji badania karier zawodowych¹⁰.

Wielkość przedsiębiorstwa (P) możemy opisać w sposób przyjęty w gospodarce, z odwołaniem się do liczby zatrudnionych pracowników:

- mikro (do 10 pracowników) – P1,
- małe (od 11 do 49 pracowników) – P2,
- średnie (od 50 do 250 pracowników) – P3,
- duże (powyżej 250 pracowników) – P4.

Stosowane technologie (T) rozpatrywane z punktu widzenia ich innowacyjności mogą być ocenione jako:

- nowoczesne – T1,
- tradycyjne – T2.

Kondycja ekonomiczna (K) może być określona w kategoriach:

- dobra – K1,
- zła – K2,

Świadomość edukacyjna pracodawcy (E) w prezentowanej propozycji przyjmuje wartości:

- wysoka – E1,
- niska – E2.

Zmienne te, traktowane jako zmienne niezależne, mają niewątpliwie wpływ na interesujący nas rozwój kompetencji zawodowych pracowników – przyjmujących postać zmiennej zależnej. Ich liczbę można oczywiście zwiększać – o zmienne dotyczące stopy bezrobocia (wysoka, niska), sektora gospodarki (publiczny, prywatny), miejsca funkcjonowania przedsiębiorstwa (duże miasto, małe miasto, wieś), relacji interpersonalnych (dobrych, złych) czy też powiązań kooperacyjnych (krajowe, zagra-

¹⁰ S.M. Kwiatkowski, *Zarys koncepcji badania karier zawodowych w przedsiębiorstwach*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3, s. 22–24.

niczne) i rynków zbytu (lokalne, globalne). Można także rozbudowywać skale wartości poszczególnych zmiennych niezależnych – technologie mogą być nie tylko nowoczesne lub tradycyjne, ale też przestarzałe, kondycja ekonomiczna może przyjmować wartości od bardzo dobrej do bardzo złej, a świadomość edukacyjna pracodawcy może też być średnia. Wydaje się jednak, że przedstawiona propozycja jest na tyle złożona, że może stanowić podstawę wstępnych badań diagnostycznych.

Rozpatrzmy możliwe układy przyjętych zmiennych niezależnych odnoszące się jedynie do przedsiębiorstw P1 – w kontekście ich wpływu na rozwój kompetencji zawodowych pracowników (z jednoczesnym wskazaniem konfiguracji sprzyjających etapom stagnacji i regresu). Ograniczenie rozważań do przedsiębiorstw najmniejszych wynika z faktu, że dominują one na rodzimym rynku pracy. Są to z reguły firmy rodzinne, które charakteryzują się:

- różnorodnością wykonywanych zadań zawodowych,
- dużą wymiennością funkcji (wynikającą z konieczności zastępowania współpracowników podczas ich absencji),
- integracją pracowników (brak podziałów na wydziały i zakłady),
- silnymi więzami interpersonalnymi w grupie pracowników oraz między pracownikami a pracodawcą,
- poczuciem sprawstwa, samodzielnością i odpowiedzialnością pracowników,
- identyfikowaniem się pracowników z przedsiębiorstwem.

Układy, o których mowa, są następujące:

I. P1, T1, K1, E1

Jest to układ niezwykle sprzyjający rozwojowi wszystkich komponentów kompetencji zawodowych. Praca w przedsiębiorstwie typu mikro o takich cechach (T1, K1, E1) stwarza pracownikom preferującym realizację zadań zawodowych w niewielkich zespołach szansę na wielostronny rozwój.

II. P1, T2, K1, E1

Stosowanie w procesie produkcji lub w szeroko rozumianych usługach tradycyjnych technologii nie sprzyja rozwojowi umiejętności zawodowych – wysoce prawdopodobna jest stagnacja w tym obszarze. Ten brak mogą zrekompensować szkolenia zewnętrzne (możliwe do prowadzenia dzięki dobrej kondycji ekonomicznej i wysokiej świadomości edukacyjnej pracodawcy).

III. P1, T1, K2, E1

Zła kondycja ekonomiczna przedsiębiorstwa utrudnia, a czasami wręcz uniemożliwia rozwój kompetencji zawodowych, szczególnie dotyczy to umiejętności. Przy braku środków, mimo wysokiej świadomości edukacyjnej pracodawcy, ogranicza się zakres szkoleń stanowiskowych, minimalizuje udział pracowników w szkoleniach zewnętrznych, kursach i stażach – może to prowadzić do stagnacji.

IV. P1, T2, K2, E1

Tradycyjne technologie skorelowane ze złą kondycją ekonomiczną przedsiębiorstwa ograniczają w znaczący sposób rozwój umiejętności zawodowych – kolejne prawdopodobieństwo stagnacji. Dzięki wysokiej świadomości edukacyjnej pracodawcy możliwe są jednak rozwiązania polegające na organizacji szkoleń wewnętrznych – wzmacniających więzi interpersonalne wśród pracowników.

V. P1, T1, K1, E2

Jedyną przeszkodę w rozwoju kompetencji zawodowych stanowi w tym układzie niska świadomość edukacyjna pracodawcy. Od jego koncepcji funkcjonowania przedsiębiorstwa, w tym od przyjętego modelu zatrudnienia, zależy stosunek do pracowników lub zespołów chcących rozwijać swoje kompetencje. Tym razem rozwój zależy w dużej mierze od aktywności edukacyjnej pracowników.

VI. P1, T2, K1, E2

Połączenie tradycyjnych technologii z niską świadomością edukacyjną pracodawcy nie tworzy klimatu do rozwoju kompetencji zawodowych. Nadzieją może być dobra kondycja ekonomiczna przedsiębiorstwa, dzięki której, przy dużym zaangażowaniu pracowników, można stworzyć system szkoleń zewnętrznych – w przedsiębiorstwach wykorzystujących nowe technologie (to może nie być łatwe ze względu na konkurencję), a także w specjalistycznych firmach szkoleniowych. Trzeba brać pod uwagę wystąpienie stagnacji.

VII. P1, T1, K2, E2

Same nowe technologie, bez udziału środków finansowych i wsparcia ze strony pracodawcy, nie przyczyniają się w wystarczającym stopniu do rozwoju kompetencji zawodowych (a zatem – raczej stagnacja). Nawet najnowsze technologie po pewnym czasie muszą być modyfikowane, a to wymaga inwestowania w infrastrukturę i przygotowania pracowników do zmieniających się zadań zawodowych.

VIII. P1, T2, K2, E2

Najbardziej niekorzystny układ, jaki może wystąpić w analizowanym typie przedsiębiorstwa. Trudno w jego obrębie znaleźć jakiegokolwiek przesłanki świadczące o możliwości rozwoju kompetencji zawodowych. Raczej można oczekiwać regresu, a w niektórych sytuacjach co najwyżej stagnacji. Pozostaje tylko pytanie o trwałość tego układu.

Podobnego rodzaju analizy można i należy przeprowadzić w odniesieniu do przedsiębiorstw typu P2, P3 i P4 (pamiętając, że wraz ze wzrostem liczby pracowników zwiększa się potencjał edukacyjny przedsiębiorstwa – dzięki możliwości „uczenia się od siebie” i nawiązywania szerszych kontaktów interpersonalnych). W sumie otrzymamy więc 32 układy rozpatrywanych zmiennych określających etap zawodowy, na którym znajduje się pracownik. Trzeba w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że owo określenie może być obarczone błędem wynikającym z nieuwzględnienia wszystkich istotnych zmiennych niezależnych mających wpływ na stan kompetencji zawodowych pracownika, a więc jednocześnie na rodzaj etapu drogi zawodowej (rozwój, stagnację lub regres w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych). Wspomniano już o tym w kontekście traktowania prezentowanej propozycji jako punktu wyjścia do przeprowadzenia pilotażowych badań diagnostycznych.

Przy tych zastrzeżeniach etap (ET), czyli rozwój, stagnacja lub regres na drodze zawodowej, zależy od wartości zmiennych P, T, K i E. Tę relację można wyrazić wzorem:

$ET = f(P, T, K, E)$, gdzie:

$P = P1, P2, P3$ lub $P4$, $T = T1$ lub $T2$, $K = K1$ lub $K2$ i $E = E1$ lub $E2$.

Reasumując, w myśl przedstawionej koncepcji, w jej najszerszym ujęciu, każdemu z 27 wyróżnionych stanów wiedzy (w), umiejętności (u) i kompetencji społecznych (k) – nawet wówczas, gdy którykolwiek ze stanów trudno jednoznacznie zaliczyć do okresu rozwoju, stagnacji lub regresu kompetencji zawodowych, można przypisać jeden z 32 układów charakteryzujących przedsiębiorstwo, w którym pracuje interesujący nas pracownik. Na tej podstawie można nie tylko zidentyfikować etap drogi zawodowej, ale też zaprojektować jej kolejne etapy, łącznie z sugestią zmiany miejsca pracy (P).

Na przedstawione wyżej uwarunkowania zewnętrzne nakładają się indywidualne (wewnętrzne) cechy pracowników, takie jak wspomniane już wcześniej aspiracje zawodowe. Niski poziom aspiracji, nawet przy najbardziej sprzyjającym układzie zmiennych charakteryzujących przedsiębiorstwo, utrudnia lub spowalnia rozwój wszystkich komponentów kompetencji zawodowych. Zauważmy przy tym, że w praktyce przedsiębiorstwo odpowiada w pełnym zakresie za rozwój jednego z tych komponentów, a mianowicie za poszerzanie i pogłębianie umiejętności. Wiedzę i kompetencje społeczne można z powodzeniem rozwijać poza bramą przedsiębiorstwa, jest to właśnie uwarunkowane aspiracjami będącymi pochodną motywacji wewnętrznej pracowników. Przyrost wiedzy zależy od organizacji procesu uczenia się w przedsiębiorstwie, ale i poza nim. W przedsiębiorstwach (głównie typu P4) wykorzystuje się w tym celu biblioteki, w których można wypożyczyć książki, specjalistyczne czasopisma, normy, instrukcje obsługi maszyn i urządzeń. Nie bez znaczenia jest również stworzenie możliwości (seminaria, warsztaty) do dzielenia się „wiedzą ukrytą” przez pracowników o dużym doświadczeniu zawodowym¹¹. Przyrostowi wiedzy służą również domowe (podręczne) zestawy podręczników i prenumerowanych czasopism oraz udział w konferencjach i targach branżowych. Owoce są także kontakty z pracownikami innych przedsiębiorstw, z pracownikami naukowymi oraz z odbiorcami wytwarzanych w danym przedsiębiorstwie towarów (networking). Nie należy zapominać o możliwościach zdobywania nowej wiedzy, jakie niosą ze sobą współczesne media elektroniczne (e-learning). W warunkach domowych istnieje przecież dostęp do najnowszej literatury fachowej, do programów popularyzujących osiągnięcia naukowe ze wszystkich dziedzin wiedzy. Również kompetencje społeczne zdobywane są w różnych miejscach i w różnych sytuacjach. Wprawdzie duże przedsiębiorstwa w sposób naturalny są terenem rozwoju relacji międzyludzkich – dzięki więziom kooperacyjnym występującym w procesie produkcji lub świadczenia usług, działalności związkowej i społecznej – to jednak podstawowe kompetencje społeczne rozwijane są poza przedsiębiorstwem. Takie elementy kompetencji społecznych, jak asertywność, empatia, autoprezentacja, inteligencja emocjonalna czy też radzenie sobie ze stresem zdobywa się, a następnie rozwija, w okresie poprzedzającym podjęcie pracy zawodowej (w domu rodzinnym, w szkole i na uczelni, w otoczeniu lokalnym, w organizacjach i stowarzyszeniach, podczas wolontariatu). W dobrze zorganizowanym procesie pracy

¹¹ S.M. Kwiatkowski, *Wiedza ukryta – istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004, s. 172–176.

pozostaje możliwość rozwoju grupowego rozwiązywania problemów, budowania i kierowania zespołem, zdolności do przestrzegania standardów obowiązujących w środowisku pracy.

Bibliografia

1. Colman A.M., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
2. *Encyklopedia PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
3. Gerlach R., *Rozwój zawodowy jako element całonocnego rozwoju człowieka*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3.
4. Kwiatkowski S.M., *Wiedza ukryta – istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.
5. Kwiatkowski S.M., *Zarys koncepcji badania karier zawodowych w przedsiębiorstwach*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3.
6. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
7. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
8. Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001.
9. Sławiński S. (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
10. *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw¹

Educational functions of contemporary enterprises

Słowa kluczowe: edukacyjne funkcje przedsiębiorstw, funkcje wewnętrzne, funkcje zewnętrzne.

Key words: educational functions of enterprises, internal functions, external functions.

Abstract. The article presents and characterizes the basic educational functions of contemporary enterprises. Particular attention has been paid to internal functions related to the didactic and educational support of employees employed in enterprises. The importance of external functions, both locally and globally, was also indicated.

Wprowadzenie. Przedsiębiorstwa pełnią różnorodne, wzajemnie ze sobą powiązane funkcje. Zalicza się do nich: funkcję produkcyjną, usługową, socjalną, dydaktyczną, wychowawczą.

Funkcja produkcyjna jest naturalnym zadaniem przedsiębiorstwa, jest związana z realizacją celów o charakterze ekonomicznym, stanowiących podstawę egzystencji zarówno przedsiębiorstwa, jak i zatrudnionych w nim pracowników. Również funkcja usługowa, w sytuacji konkurencji i wzrostu popytu na różnego rodzaju usługi, jest w dużej mierze rynkowa. Właściwe spełnianie obu tych funkcji wymaga diagnozy potrzeb społecznych, odpowiedniego planowania, wytwarzania, a także aktywnego marketingu.

Inne cechy przypisuje się funkcji socjalnej. Ma ona w pierwszej kolejności zaspokoić podstawowe potrzeby psychospołeczne pracowników. Oczekują oni, że w pracy będą czuli się bezpieczni (ze względu na warunki pracy i pewność zatrudnienia), zintegrowani z przedsiębiorstwem i daną grupą zawodową (przynależność), doceniani za swoje osiągnięcia (uznanie społeczne prowadzące do poczucia własnej wartości), że będą mogli się rozwijać zawodowo (samorealizacja). Tradycyjnie funkcja socjalna kojarzona jest z opieką medyczną (przychodnie przyzakładowe, abonamenty na określone usługi medyczne w niepublicznej służbie zdrowia), organizacją wypoczynku (w należącej do przedsiębiorstwa bazie turystycznej oraz z dopłatami do wyjazdów urlopowych), dofinansowywaniem kosztów opłat związanych z opieką

¹ Artykuł przygotowywany do druku w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

i edukacją dzieci pracowników (żłobki, przedszkola), z udziałem w życiu kulturalnym (bilety i wyjazdy do teatrów, na koncerty) oraz z prowadzeniem domów kultury i klubów sportowych, wspieraniem budownictwa zakładowego i zbiorowego żywienia. Jest rzeczą oczywistą, że zakres tak rozumianych funkcji socjalnych jest uwarunkowany kondycją ekonomiczną przedsiębiorstwa wynikającą z efektów uzyskanych ze sprzedaży produkcji i usług.

Funkcja dydaktyczna łączy się ze stwarzaniem pracownikom warunków do systematycznego kształcenia, doksztalania i doskonalenia zawodowego. Kształcenie w warunkach pracy zawodowej wymaga od przedsiębiorstwa stworzenia takiego systemu organizacji pracy, który umożliwiałby wykonywanie zadań zawodowych w elastycznych formach zatrudnienia – z uwzględnieniem konieczności uczestnictwa w zajęciach szkolnych lub akademickich. Doksztalanie to z kolei udział w różnego rodzaju kursach, szkoleniach i warsztatach – organizowanych zarówno w przedsiębiorstwie, jak i poza nim. Pomoc przedsiębiorstwa w tym przypadku polega na wybrze najbardziej efektywnych form doksztalania i zapewnieniu odpowiednich warunków organizacyjno-finansowych (zastępstwa, pokrycie kosztów doksztalania w wybranej formie). W odróżnieniu od kształcenia i doksztalania, które przebiegają w zamkniętych cyklach czasowych, doskonalenie jest procesem ciągłym. Jest to uczenie się w toku pracy zawodowej – w procesie realizacji coraz bardziej złożonych zadań zawodowych. Doskonalenie w odniesieniu do każdego pracownika powinno być poprzedzone opracowaniem planu i programu indywidualnego rozwoju zawodowego – z uwzględnieniem zdolności i aspiracji danego pracownika. Za właściwą realizację analizowanej funkcji odpowiada bezpośrednio pracodawca lub powołane przez niego w tym celu zespoły (bezpośredni przełożeni, doradcy zawodowi).

Funkcja wychowawcza to z pozoru marginalne zadanie przedsiębiorstwa. Ale właśnie tylko z pozoru, gdyż obejmuje adaptację społeczno-zawodową podejmujących pracę absolwentów szkół i uczelni, a także pracowników zmieniających z różnych powodów charakter pracy – stanowisko pracy, specjalność, a nawet zawód. Adaptacja nie jest aktem jednorazowym. Jest rodzajem procesu, interakcji występującej między pracownikiem a współpracownikami, a szerzej rzecz ujmując – przedsiębiorstwem. Etapy tego procesu określa chronologiczny układ: przyjmowanie do pracy, wprowadzenie w środowisko pracy, wzajemne przystosowanie. Pomocni w wypełnianiu tej funkcji mogą być doświadczeni pracownicy pełniący rolę swoistych przewodników (tutorów) wprowadzających nowo zatrudnionych pracowników w świat pracy, wyjaśniających nie tylko problemy techniczne i technologiczne, ale też uświadamiających znaczenie zasad współpracy, kultury pracy oraz klimatu współdziałania i współodpowiedzialności. Sposób i zakres realizacji funkcji dydaktycznych i wychowawczych, czyli edukacyjnych, zależy, podobnie jak w przypadku funkcji socjalnej, od sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstwa, ale też dodatkowo od świadomości edukacyjnej jego kierownictwa (Kwiatkowski, 2014, s. 22–24).

Funkcje wewnętrzne. Edukacyjne funkcje przedsiębiorstw ukierunkowane na wsparcie dydaktyczne i wychowawcze zatrudnionych w nim pracowników można określić mianem wewnętrznych. Istotne znaczenie ma w tym przypadku atmosfera

panująca w przedsiębiorstwie. Jeżeli kierownictwo przedsiębiorstwa wyznacza cele o charakterze rozwojowym, potrafi zmobilizować pracowników do podejmowania działań innowacyjnych, a także w odpowiedni sposób nagradza ich zaangażowanie, to możemy mówić o atmosferze sprzyjającej ciągłemu podnoszeniu kompetencji i uzyskiwaniu kolejnych kwalifikacji. W szerszej perspektywie całe tego typu przedsiębiorstwo można nazwać *przedsiębiorstwem uczącym się*.

Podnoszenie kompetencji, rozumiane w kategoriach efektów uczenia się, jest związane z:

- przyrostem wiedzy,
- rozwojem umiejętności,
- kształtowaniem kompetencji społecznych.

Przyrost wiedzy polega na wzbogaceniu zbioru opisów faktów, pogłębieniu rozumienia zasad i teorii, pełniejszej interpretacji działań praktycznych przyswojonych lub samodzielnie zdobytych w toku pracy zawodowej.

Rozwój umiejętności kojarzymy ze zdolnością do realizacji zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla określonego obszaru pracy zawodowej. W szczególności rozwój umiejętności dotyczy poszerzania zbioru wykonywanych zadań zawodowych (aspekt ilościowy) oraz podnoszenia poziomu końcowych efektów pracy (aspekt jakościowy).

Kształtowanie kompetencji społecznych jest związane z szeroko rozumianymi zachowaniami pracownika w sytuacjach zawodowych i w życiu społecznym. Są one uwarunkowane właściwą realizacją przez przedsiębiorstwo zadań natury *emancypacyjnej* (położenie nacisku na nadawanie sensu działaniom zawodowym, efektywne komunikowanie się, rozumienie rzeczywistości technicznej, technologicznej, ekonomicznej i społecznej, poznanie własnego potencjału zawodowego, ale też własnych ograniczeń), *krytycznej* (stwarzanie możliwości do krytycznej interpretacji zjawisk i procesów towarzyszących pracy zawodowej), a także *adaptacyjnej* (pierwotnej w stosunku do zadań emancypacyjnych i krytycznych), o których już wspomniano, a które będą jeszcze przedmiotem dalszych rozważań (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 9–10).

Niezbędne z punktu widzenia konkurencyjności przedsiębiorstwa podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników może przebiegać w ramach edukacji formalnej (kształcenie), pozaformalnej (doksztalcanie) i nieformalnej (doskonalenie).

Uczestniczenie w edukacji formalnej, czyli uczenie się w formach szkolnych i akademickich wymaga, jak już zaznaczono, stworzenia pracownikom realnych możliwości łączenia pracy zawodowej z nauką w szkole lub uczelni wyższej. Chodzi tu o dostosowanie czasu pracy do terminów zajęć (zwolnienia na zajęcia i egzaminy, możliwość pracy na jedną zmianę), a także, w miarę możliwości, refundowanie ponoszonych przez pracownika kosztów (czesne, opłaty za dojazdy i zakwaterowanie). Przed podjęciem decyzji o kontynuacji nauki istotne jest motywowanie i wsparcie pracownika, wskazywanie mu otwierających się szans rozwoju zawodowego i awansu (poziomego i pionowego), a także zapewnienie konsultacji z doradcą zawodowym ułatwiających wybór szkoły (typ szkoły, zawód) lub uczelni (rodzaj uczelni, forma kształcenia, kierunek studiów).

Edukacja pozaformalna pracowników przyjmuje na ogół postać kursów, szkoleń i warsztatów, ale też studiów podyplomowych, konferencji i seminariów. Mogą one odbywać się w przedsiębiorstwie (w godzinach pracy lub bezpośrednio po zakończeniu pracy) lub poza jego murami (w uczelniach wyższych i ośrodkach szkoleniowych, a także w innych przedsiębiorstwach). Zadaniem kierownictwa przedsiębiorstwa jest opracowanie indywidualnych dróg podnoszenia kompetencji – z wyszczególnieniem niezbędnych form i treści edukacyjnych wraz z odpowiednimi kosztorysami i harmonogramami. Istotne jest, by każda z zaplanowanych form edukacyjnych kończyła się egzaminem potwierdzającym zdobyte kompetencje, który może być elementem procedury prowadzącej do nadania pracownikowi odpowiadających tym kompetencjom kwalifikacji.

Organizowanie przez przedsiębiorstwo warunków do edukacji nieformalnej może polegać na przemyślanym przenoszeniu pracownika ze stanowiska wymagającego mniejszych kompetencji zawodowych na kolejne stanowiska o coraz wyższych wymaganiach kompetencyjnych. Często stosowanym rozwiązaniem jest włączanie pracownika do prac w zespole bardziej doświadczonych współpracowników, powierzanie mu funkcji związanych z kierowaniem małymi zespołami, z działaniami koordynującymi pracę zespołów, z zadaniami kooperacyjnymi wewnątrz i na zewnątrz przedsiębiorstwa. Interesujące są także rozwiązania organizacyjne pozwalające pracownikom (także byłym pracownikom) o najwyższych kompetencjach na dzielenie się swoją wiedzą i umiejętnościami, a także doświadczeniem zawodowym (wyrażającym się wysokimi kompetencjami społecznymi) z pracownikami o mniejszym stażu.

Specyficzną funkcją wewnętrzną przedsiębiorstwa w sferze edukacyjnej jest pomoc administracyjna i doradztwo zawodowe w procesie potwierdzania kompetencji – efektów uczenia się – zdobytych w trakcie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Możliwość potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem szkolnym i akademickim wynika z przyjętej przez kraje Unii Europejskiej koncepcji potwierdzania (walidacji) efektów uczenia się niezależnie od miejsca, w którym pracownik je uzyskał (*Zalecenie ...*, 2009). Proces potwierdzania kompetencji składa się z kilku faz:

- identyfikowanie efektów uczenia się,
- dokumentowanie efektów uczenia się,
- weryfikacja efektów uczenia się.

Dwie pierwsze fazy mogą być z powodzeniem realizowane w przedsiębiorstwie. Identyfikowanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, czyli diagnozowanie poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, może się odbywać się z inicjatywy zainteresowanego pracownika, lub pod wpływem sugestii pracodawcy albo bezpośredniego przełożonego. Identyfikacja, o której mowa, może mieć charakter samooceny, może też przebiegać z udziałem współpracowników wspieranych przez doradcę zawodowego. Również dokumentowanie efektów uczenia się, czyli gromadzenie dowodów potwierdzających wybrane efekty uczenia się, może być prowadzone przy pomocy odpowiednich jednostek organizacyjnych przedsiębiorstwa (np. działu spraw personalnych). Weryfikacja efektów uczenia się to już domena właściwych instytucji usytuowanych poza przedsiębiorstwem. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że

proces potwierdzania kompetencji, czyli nadawania kwalifikacji, może dotyczyć tylko kwalifikacji włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (*Ustawa ...*, 2015).

Z funkcjami dydaktycznymi przedsiębiorstwa, które można sprowadzić do tworzenia warunków do podnoszenia kompetencji, zintegrowane są funkcje wychowawcze. Należy do nich wspomniana już we wprowadzeniu funkcja polegająca na adaptacji społeczno-zawodowej nowo zatrudnionych pracowników. W tym miejscu zauważmy, że w procesie dobrze zorganizowanej adaptacji łączy się dwa podstawowe typy oddziaływań wychowawczych – wychowanie naturalne i intencjonalne. Wychowanie naturalne ma szczególne znaczenie dla młodych pracowników wstępujących dopiero na rynek pracy. Polega ono na uczestnictwie w różnego rodzaju grupach formalnych i nieformalnych funkcjonujących w przedsiębiorstwie. Te ostatnie mają z reguły decydujące znaczenie dla nowicjuszy. Poznają oni bowiem niepisane, niezrządkiem sprzeczne z obowiązującymi regulaminami, środowiskowe normy zachowań i systemy wartości, ale też mają okazję do obserwowania pracy prawdziwych mistrzów w zawodzie i przejmowania od doświadczonych pracowników wzorów postępowania w sytuacjach konfliktowych. Jest rzeczą oczywistą, że chcąc wejść w nowe dla nich role zawodowe, starają się sprostać oczekiwaniom członków tego rodzaju grupy – poddają się ich oddziaływaniom. Wychowanie intencjonalne jest natomiast planowanym działaniem kierownictwa przedsiębiorstwa, w tym związków zawodowych, ukierunkowanym na tworzenie trwałych więzi z przedsiębiorstwem, dbałość o jakość produktów i usług, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa, kształtowanie kultury pracy i poczucia odpowiedzialności oraz współuczestnictwo w procesach decyzyjnych.

Wychowanie naturalne i intencjonalne nie muszą być w opozycji w stosunku do siebie. W rzeczywistych warunkach pracy oba te typy oddziaływań mogą się wzajemnie uzupełniać. Z taką sytuacją mamy do czynienia przede wszystkim w niewielkich (mikro i małych) przedsiębiorstwach, które w rodzimych warunkach gospodarczych dominują na rynku (Kwiatkowski, 1995, s. 214–221).

Istotną cechą oddziaływań wychowawczych jest sprzężenie zwrotne. To nie tylko przedsiębiorstwo wpływa na zachowania pracownika, ale również pracownik ma szansę wpłynąć na funkcjonowanie przedsiębiorstwa. Dotyczy to pracowników lub grup pracowników, którzy podejmują pracę po ukończeniu najbardziej zaawansowanych technologicznie lub organizacyjnie kierunków studiów, a także pracowników powracających do kraju po odbyciu staży zawodowych w wiodących w swoich branżach przedsiębiorstwach zagranicznych. Zadanie przedsiębiorstwa polega wówczas na analizie technologiczno-ekonomicznej proponowanych rozwiązań i wskazaniu możliwości realizacyjnych – z kierowniczym udziałem pracowników, o których mowa. Możemy wówczas mówić o adaptacji przedsiębiorstwa i części zatrudnionych w nim pracowników.

Funkcje zewnętrzne – lokalne. Przedsiębiorstwa są integralnym elementem lokalnej infrastruktury społecznej. Funkcjonują w określonym miejscu i wywierają w sposób bezpośredni wpływ zarówno na mieszkańców (w promieniu kilku, a nawet kilkunastu kilometrów), jak i na instytucje działające w ich najbliższym otoczeniu.

Mieszkańcy odczuwają obecność przedsiębiorstwa poprzez jego udział w tworzeniu miejsc pracy, ale też współfinansowanie ważnych, ze społecznego punktu widzenia, inwestycji – przede wszystkim drogowych, komunalnych i komunikacyjnych.

Trudno przecenić miastotwórczą rolę przedsiębiorstw. Wystarczy odwołać się do przykładów Katowic (Huta Katowice) czy miast portowych (Gdańsk, Gdynia, Szczecin). Z drugiej strony łatwo wskazać miasta i całe regiony, w których upadek dużych przedsiębiorstw spowodował stagnację, a nawet regres w ich otoczeniu (chodzi przede wszystkim o usytuowane w małych miastach i na wsiach przedsiębiorstwa rolnicze – PGR-y, a także przedsiębiorstwa eksportujące swoje produkty na rynki wschodnie).

Skupiając dalsze rozważania na wpływie przedsiębiorstw na lokalne instytucje edukacyjne, warto zauważyć, że koncentruje się on na szkołach zawodowych – zasadniczych szkołach zawodowych i technikach. Absolwenci tego typu szkół są bowiem potencjalnymi pracownikami najbliższych, w sensie terytorialnym, przedsiębiorstw (absolwenci liceów ogólnokształcących są bardziej ukierunkowani na dalsze kształcenie w uczelniach wyższych).

Szkoły zawodowe są zakładane i prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego na poziomie powiatu. Do obszaru powiatu możemy też ograniczyć bezpośrednio, a zarazem lokalnie oddziaływania przedsiębiorstw na szkoły zawodowe. Wynika to z dominacji na rodzimym rynku pracy przedsiębiorstw określanych mianem mikro i małych. To w nich tworzona jest największa liczba miejsc pracy, którą można traktować jako ofertę skierowaną do absolwentów lokalnych (prowadzonych na terenie danego powiatu) szkół zawodowych. Poszukiwanie pracowników w bliskim otoczeniu przedsiębiorstw jest uwarunkowane niską mobilnością przestrzenną, która jest charakterystyczna dla zdecydowanej większości absolwentów szkół zawodowych. Poza tym, jeżeli już niektórzy absolwenci są gotowi do przemieszczeń związanych z poszukiwaniem pracy, to wybierają zatrudnienie poza granicami kraju.

Interesujące nas edukacyjne funkcje przedsiębiorstw realizowane z myślą o społeczności lokalnej, przede wszystkim zaś o młodzieży, można przedstawić w układzie chronologicznym:

- działania poprzedzające wybór szkoły ponadgimnazjalnej,
- współpraca ze szkołami zawodowymi,
- współudział w badaniach losów absolwentów szkół zawodowych.

Wśród działań poprzedzających wybór szkoły ponadgimnazjalnej można wyróżnić szeroko rozumiane wspomaganie procesu rekrutacji do szkół tego poziomu. Udział przedstawicieli przedsiębiorstw – pracodawców w tym procesie może koncentrować się wokół przełamania stereotypów (Giddens, 2010, s. 272) dotyczących szkolnictwa zawodowego – uczniów i nauczycieli, a także prestiżu poszczególnych zawodów. Ponieważ wymaga to czasu, to wstępne działania można rozpocząć już w ostatnich latach szkoły podstawowej i kontynuować je przez cały okres nauki w gimnazjum. To we współpracy z pracodawcami można prowadzić akcje informacyjne skierowane do uczniów gimnazjów i ich rodziców, organizować spotkania w szkołach i przedsiębiorstwach, wycieczki do przedsiębiorstw oraz nawiązywać kontakty gimnazjalistów z absolwentami gimnazjów, którzy wybrali drogę edukacji zawodowej. Generalnie rzecz ujmując, to dzięki współdziałaniu rodziców, nauczycieli i pracodawców możli-

wa jest zmiana klimatu wokół szkolnictwa zawodowego i postrzeganie tego, tak ważnego dla rozwoju gospodarczego, komponentu systemu edukacji w kategoriach alternatywnej, w stosunku do kształcenia ogólnego, przyszłości edukacyjno-zawodowej.

W pełni świadomy wybór szkoły ponadgimnazjalnej, w tym przede wszystkim zawodowej, wymaga wprowadzenia, opartego na racjonalnych podstawach, systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach. Jest to, niestety, wciąż aktualny postulat Międzynarodowego Kongresu Kształcenia Zawodowego, który odbył się w Berlinie w 1938 roku (Tatoń, 1939, s. 256–278). Bez aktywnego udziału pracodawców niezwykle trudno jest dotrzeć do uczniów gimnazjów z praktycznymi informacjami o ponad 200 zawodach. Informacje o treści pracy, warunkach pracy i płacy, a także o możliwościach rozwoju zawodowego są przy tym warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do podjęcia właściwej decyzji o wyborze zawodu i szkoły zawodowej, która do niego prowadzi. Decyzja, o której mowa wymaga bowiem:

- szczegółowych informacji o ofercie edukacyjnej lokalnych szkół zawodowych,
- diagnozy (autodiagnozy) dotyczącej zainteresowań i zdolności, a także stanu zdrowia i wyznawanego systemu wartości,
- analizy standardów kompetencji zawodowych i możliwości dalszego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia w danym zawodzie (zawodach),
- porównania wyników diagnozy (autodiagnozy) z oczekiwaniami pracodawców wyrażonymi w standardzie kompetencji zawodowych odnoszącym się do danego zawodu (Kwiatkowski, 2012, s. 163–172).

Realizacja tak ujętych elementów procesu decyzyjnego bez wspomagania ze strony pracodawców jest niezwykle trudna. To oni bowiem najlepiej znają realia rynku pracy, potrafią przewidzieć wzrost zainteresowania niektórymi zawodami i określić kompetencje niezbędne do ich wykonywania. Jednocześnie orientują się, jakie technologie stopniowo przestają być stosowane i jakie są tego konsekwencje edukacyjno-zawodowe. W aktualnej sytuacji formalnoprawnej pracodawcy mogliby wspierać doradców zawodowych w gimnazjach lub, w określonych sytuacjach, przejmować kierowanie działaniami natury doradczej.

Największym obszarem edukacyjnych oddziaływań przedsiębiorstw jest współpraca ze szkołami zawodowymi. W wymiarze lokalnym od sposobu realizacji tej współpracy zależy w dużej mierze jakość kształcenia zawodowego, a w konsekwencji kompetencje i kwalifikacje absolwentów. W syntetycznym ujęciu pożądane działania pracodawców, które można utożsamiać z edukacyjnymi (zewnętrznymi) funkcjami przedsiębiorstw na poziomie lokalnym, polegają na:

- pomocy merytorycznej podczas projektowania nowych kierunków kształcenia zawodowego,
- współpracy przy formułowaniu celów kształcenia w postaci układów kompetencji i kwalifikacji,
- doradztwie w zakresie konstruowania alternatywnych zbiorów treści kształcenia,
- współdziałaniu w opracowywaniu planów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem aktywizujących metod uczenia się,
- organizowaniu w przedsiębiorstwach zajęć praktycznych i praktyk zawodowych, wycieczek dydaktycznych dla uczniów, konsultacji dla uczniów i szkoleń dla nauczycieli (udostępnienie stanowisk szkoleniowych, przygotowanie dokumentacji, wyznaczenie instruktorów oraz opiekunów dydaktycznych),

- współorganizowaniu konkursów integrujących wiedzę i umiejętności przedmiotowe,
- fundowaniu stypendiów dla wyróżniających się uczniów,
- organizowaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie.

Wymienione działania mają wciąż charakter potencjalny. Mimo że przygotowano już niezbędne akty prawne (*Rozporządzenie...* z 27 kwietnia 2015, *Rozporządzenie...* z 11 sierpnia 2015), to pełna realizacja wskazanych aktywności pracodawców zależy od ich świadomości edukacyjnej, od poczucia odpowiedzialności za rozwój społeczności lokalnej. Nie bez znaczenia jest także aktywność władz samorządowych i dyrekcji szkół zawodowych w pozyskiwaniu sojuszników gotowych współpracować z lokalnym środowiskiem edukacyjnym.

Ostatnia z wyróżnionych funkcji edukacyjnych dotyczy współpracy przedsiębiorstw w realizacji badań losów absolwentów szkół zawodowych. Tego rodzaju badania nie są obligatoryjne, tak jak ma to miejsce w odniesieniu do uczelni wyższych, ale mogłyby dostarczać interesujących informacji zwrotnych służących modyfikacji procesu kształcenia zawodowego. Badania absolwentów wzbogacone opiniami pracodawców pozwoliłyby na zniwelowanie odczuwanej rozbieżności między kompetencjami i kwalifikacjami kolejnych roczników absolwentów szkół zawodowych a oczekiwaniami pracodawców.

Funkcje zewnętrzne – globalne. Istotnym uzupełnieniem funkcji lokalnych są funkcje globalne przedsiębiorstw. W tym przypadku chodzi o przedsiębiorstwa, które oddziałują na społeczeństwa w skali światowej (Melosik, 1995, s. 78–84). Nie wyklucza to oczywiście wywierania wpływu na społeczności lokalne – w najbliższym otoczeniu przedsiębiorstwa.

Funkcje zewnętrzne o charakterze globalnym realizują duże koncerny – korporacje dysponujące odpowiednimi środkami nie tylko na prowadzenie produkcji i świadczenie usług, ale też na kształtowanie szeroko rozumianych relacji społecznych.

Realizacja funkcji globalnych ma charakter pośredni – przedsiębiorstwa są w tym przypadku postrzegane nie poprzez bezpośrednie działania swoich pracowników na rzecz społeczeństwa, tak jak ma to miejsce w odniesieniu do funkcji lokalnych, ale poprzez starania mające na celu wcielanie w życie idei o zasięgu globalnym. Zwykle idee, o których mowa, są integrowane z promocją określonych produktów i usług.

Siła oddziaływań globalnych skłania do refleksji nad samoświadomością przedsiębiorstw, nad mechanizmami umożliwiającymi skuteczne sprzężenie zwrotne (przedsiębiorstwo – społeczeństwo), a w rezultacie niezbędne modyfikacje ich działań. W tym duchu toczą się dyskusje nad *społeczną odpowiedzialnością przedsiębiorstw* (ang. *Corporate Social Responsibility – CSR*) definiowaną jako odpowiedzialność przedsiębiorstw za ich wpływ na społeczeństwo (*Komunikat ...*, 2011).

W rzeczywistości odpowiedzialność globalnych korporacji dotyczy nie tylko wpływu podejmowanych decyzji i działań na społeczeństwo, ale także na środowisko naturalne. W tym kontekście występuje pojęcie *zrównoważonego rozwoju*, który wymaga racjonalnej integracji wszystkich wyróżnionych we **wprowadzeniu** funkcji przedsiębiorstw (produkcyjnej, usługowej, socjalnej, dydaktycznej i wychowawczej).

Spółeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw w wymiarze praktycznym polega na inicjowaniu i organizowaniu:

- kampanii społecznych skierowanych do potencjalnych odbiorców produktów i usług, których celem jest modyfikacja lub zmiana postaw i zachowań konsumenckich (chodzi np. o zdrowe odżywianie się, aktywne spędzanie wolnego czasu, wykorzystywanie odnawialnych źródeł energii, utylizację odpadów, bezpieczeństwo w pracy, gospodarkę wodną, ochronę terenów leśnych, ale też o modę, szeroko rozumianą sztukę, sposoby komunikowania się) (Melosik, 2007, s. 53–73),
- społecznie ukierunkowanego marketingu (uwzględniającego zarówno klasyczny marketing – produkt/usługę, cenę, promocję i kanały dystrybucji, jak i potrzeby społeczne),
- kursów i szkoleń z zakresu etyki dla pracowników (uświadamianie znaczenia postaw wobec odbiorców produkcji i usług, rzetelna informacja o produktach i usługach – o ich wpływie na odbiorców i środowisko, integracja wokół korporacyjnego systemu wartości),
- koordynowania celów różnych grup pracowników i udziałowców,
- monitorowania działań przedsiębiorstwa,
- modyfikowania celów i procedur do nich prowadzących (w zależności od wyników monitoringu).

Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest szkolne i uniwersyteckie przygotowanie przyszłych pracowników do aktywnego uczestnictwa w przedsięwzięciach sprzyjających realizacji idei społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw. Niezbędne do tego jest swoiste uwrażliwienie uczniów i studentów na problemy natury społecznej, na wspólne dobro – nawet w sytuacji opozycji do dobra indywidualnego. Służyć temu mogą zadania dydaktyczne realizowane metodą projektów, która stwarza możliwości wymiany poglądów, uwzględniania różnych wersji rozwiązań, a także wielostronnych analiz skutków przyjętych procedur. Właśnie analizy, o których mowa, kształtują odpowiedzialność za podejmowane decyzje – stanowią podstawę działalności przedsiębiorstw aspirujących do miana społecznych, czyli zorientowanych na cele społecznie użyteczne. To właśnie przedsiębiorstwom społecznym najbliższa jest idea dobra wspólnego będąca podstawą społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw.

Zakończenie. Zarysowane jedynie edukacyjne funkcje przedsiębiorstw są dynamicznym układem oddziaływań zakładów pracy na swoich pracowników (funkcje wewnętrzne), na bliższe (funkcje zewnętrzne – lokalne) i dalsze (funkcje zewnętrzne – globalne) otoczenie. Efektywność tych oddziaływań zależy od powszechnej świadomości znaczenia ekonomicznego i społecznego holistycznie rozumianych kompetencji, szczególnie wśród kadry kierowniczej przedsiębiorstw, ale także wśród pracowników. To właśnie pracownicy w demokratycznie zarządzanych przedsiębiorstwach wyznaczają, na zasadach partycypacyjnych, kierunki rozwoju produkcji i usług oraz definiują swoje potrzeby edukacyjne. Tworzy się w ten sposób sieć wzajemnych relacji między przedsiębiorstwem a jego pracownikami. W szerszej perspektywie relacje te obejmują również bliższe i dalsze otoczenie przedsiębiorstw skutkujące przewartościowaniem celów ich działalności – od prymatu celów ekonomicznych do stopniowego wzbogacania ich celami społecznymi.

Bibliografia

1. Giddens A. (2010), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Kwiatkowski S.M. (1995), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
3. Kwiatkowski S.M. (2012), *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Zawód i praca. W świecie urynkowienia i konkurencji globalnej*. „Studia Pedagogiczne” LXV.
4. Kwiatkowski S.M. (2014), *Zarys koncepcji badania karier zawodowych w przedsiębiorstwach*, „Polityka Społeczna” nr 3.
5. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 25 października 2011*, „Odnowiona strategia UE na lata 2011–2014 dotycząca społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw”.
6. Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń.
7. Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
8. Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
9. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie*. Dz. U. 2015 poz. 673.
10. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu*. Dz. U. 2015 poz. 1183.
11. Tatoń A. (1939), *Problemy kształcenia zawodowego na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie*, „Oświata i Wychowanie” zeszyt 3.
12. *Zalecenie Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym*. Dz. U. C155 z dnia 8 lipca 2009 r.

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wybrane projekty i publikacje

Kierowanie oraz udział ekspercki w projektach badawczych (wybrane projekty):

1. *Phare SMART Programme* (1997–1999) – członek Zarządu Konsorcjum
2. *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce* (1998–2000) – kierownik projektu
3. *Rozwój metod badań standardów kwalifikacji zawodowych oraz standardów edukacyjnych* (2001–2002) – kierownik projektu
4. *Zawodowe drogowskazy* (2006) – przewodniczący Zespołu Konsultacyjnego
5. *Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych* (2006–2007) – ekspert
6. *Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy* (2006–2008) – kierownik projektu
7. *Zarządzanie zasobami pracy w wybranych obszarach gospodarki na terenie Euro-regionu Niemen* (2007) – konsultant ds. zarządzania
8. *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian* (2008) – ekspert
9. *Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji* (2008–2009) – ekspert
10. *Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego* (2009) – ekspert
11. *Badanie pracowników o niskich kwalifikacjach* (2009) – ekspert
12. *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego z punktu widzenia zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół zawodowych* (2010–2012) – wykonawca
13. *Gotowi do zmian – młodzież szkolna na lokalnym rynku pracy* (2010–2012) – wykonawca
14. *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* (2012–2013) – koordynator ds. metodologii
15. *Early school – leaving and second – chance education* (2013–2014) – ekspert
16. *Dwutorowa kariera sportowców a socjalizacyjno-wychowawcze wymiary działalności Akademickiego Związku Sportowego* (2015–2017) – konsultant naukowy
17. *Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji* (2017–2019) – ekspert ds. zawodoznawstwa.

Publikacje

Publikacje ogółem: druki zwarte (autorstwo, współautorstwo, redakcja) – 89, artykuły – 582.

a. Wybrane publikacje książkowe własne:

1. *Heurystyki i algorytmy w procesie dydaktycznym* (1982, wyd. II, 1991)
2. *Nauczania wielopoziomowe* (1984)
3. *Nauczanie i uczenie się wspomagane komputerem* (1987)

4. *Computer im Bildungsprozess* (1992)
5. *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą* (1994)
6. *Zmiany strukturalne w kształceniu zawodowym w latach 1990–2000. Rynek pracy w latach 2000–2010 – prognozy* (2000)
7. *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki* (2001)
8. *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji* (2002)
9. *Pedagogika pracy* (współautorzy: A. Bogaj, B. Baraniak) (2007)
10. *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy* (2006, wyd. II, 2008)

b. Wybrane publikacje książkowe redagowane i współredagowane:

1. *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (2004, wyd. II, 2005)
2. *Edukacja polska w jednoczącej się Europie* (2006)
3. *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego* (2006)
4. *Szkoła a rynek pracy* (2006)
5. *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki* (2006)
6. *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników* (2007)
7. *Rozwój doradztwa karier na przestrzeni życia* (2007)
8. *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (2008)
9. *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (2010)
10. *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (2011)
11. *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (2014)
12. *Prawo oświatowe* (2013, wyd. II, 2014, wyd. III, 2016)

Z biografii prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego

Tworzenie standardów kwalifikacji/ /kompetencji zawodowych oraz zbiorów informacji o zawodach – wkład Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego

Creating the standards of professional
qualifications/competences and the sets
of information about occupations – contribution
of Professor Stefan M. Kwiatkowski

Słowa kluczowe: standard kwalifikacji/kompetencji, zawód, informacja o zawodzie, rynek pracy.

Key words: professional qualifications/competences standards, information about the occupation, labour market.

Abstract. The article presents the models describing information about occupations functioning on the labour market in Poland, the models which have been used over the last quarter of the century and the contribution to this process made by Professor Stefan M. Kwiatkowski. In the history of standardization of qualifications and professional competences in Poland, we can identify seven stages from exploration and exploratory research to creating comprehensive sets of information about occupations useful for the labour market, employers as well as learning in different contexts (formal, non-formal and informal).

The boom, in the last two decades, of the standardization of qualifications and professional competences, and currently the sets of information about occupations, we owe mainly to the Ministry of Labour (currently the Ministry of Family, Labour and Social Policy), which initiated system/national projects focused on describing occupations needed for a dynamically changing labour market. It should be emphasized that the methodological basis for creating the sets of information about occupations were based on the professionalization - a key research area of work pedagogy and they are complementary to the Integrated Qualification System which has been implemented in Poland since 2015.

Wprowadzenie. Potrzeba wprowadzania szeroko rozumianej standaryzacji wynika z postępujących procesów globalizacyjnych, ogólnoświatowych tendencji do ujednociania procesów technologicznych, systemów ekonomicznych, zasad ochrony środowiska, stosowania w różnorodnych dziedzinach norm oraz certyfikacji wyrobów i usług. Sam zaś termin „standard” oznacza typowość działań, która wynika z przyjętego sposobu postępowania, ze stosowanych w określonych warunkach procedur, któ-

re zapewnić mają wypełnienie zadań na określonym poziomie i o określonej jakości. Innymi słowy jest to norma określająca podstawowe wymagania stawiane „czemuś”, np. komputer lub „komuś”, np. wymagania dla kandydata na stanowisko pracy czy też w zawodzie.

W opracowaniu dokonano przeglądu inicjatyw i projektów dotyczących standaryzacji kwalifikacji i kompetencji zawodowych w Polsce, jakie były realizowane na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza oraz wkładzie, jaki wniósł do tego procesu Pan Profesor Stefan M. Kwiatkowski. Historycznie możemy wyodrębnić siedem etapów: od poszukiwań i badań rozpoznawczych, do tworzenia kompleksowych zbiorów informacji o zawodach użytecznych dla rynku pracy, pracodawców oraz uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym).

Rozkwit w ostatnich dwóch dekadach standaryzacji kwalifikacji i kompetencji zawodowych i obecnie zbiorów informacji o zawodach zawdzięczamy głównie resortowi pracy (obecnie Ministerstwo Rodziny Pracy i Polityki Społecznej), który był inicjatorem projektów systemowych/krajowych skoncentrowanych na opisywaniu zawodów potrzebnych dla dynamicznie zmieniającego się rynku pracy.

Należy podkreślić, że metodologiczne podstawy budowania „standardowych” opisów informacji o zawodach osadzone zostały na gruncie zawodoznawstwa – kluczowego obszaru badawczego pedagogiki pracy. Są one również komplementarne z wdrażanym od 2015 r. w Polsce Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji, a zwłaszcza z komponentem odnoszącym się do tzw. kwalifikacji rynkowych.

Każda praca jest dobra, jeśli jest dobrze zrobiona. Aby obiektywnie stwierdzić, czy dana praca została dobrze wykonana, możemy ją odnieść do określonego, powszechnie uznanego wzorca (standardu) wymagań kompetencyjnych, jakie są potrzebne, żeby tę pracę zrealizować.

Przy czym kompetencje różnie są postrzegane. Może to być zakres władzy, pełnomocnictw, uprawnień, ale również jako zakres odpowiedzialności pracownika, jaki w warunkach zatrudnienia określa pracodawca. Jednakże ten tradycyjny sposób postrzegania kompetencji zmienia swoje znaczenie, głównie za sprawą rozwoju systemów zarządzania zasobami ludzkimi oraz kształtowania się współcześnie w przedsiębiorstwach tzw. „kultury kompetencji”, która osadzona jest na fundamencie „kultury produkcji” oraz „kultury jakości”. Ten nowy sposób postrzegania kompetencji sprowadza się do pytania: Co faktycznie pracownik potrafi? Wynika z tego, że na kompetencje składają się różne czynności, zachowania i wiedza, łącznie z umiejętnością jej praktycznego wykorzystania w konkretnych sytuacjach zawodowych i pozazawodowych. Przy takim podejściu przestają być istotne posiadane „kwalifikacje formalne”, a znaczenia nabierają „kwalifikacje rzeczywiste” (faktyczne), jakie człowiek posiada. Te pierwsze określone są zazwyczaj rangą posiadanego dyplomu, świadectwa, zaświadczenia, licencji, koncesji lub innego certyfikatu, drugie natomiast uzewnętrzniają się w konkretnym działaniu, w realnym środowisku, gdzie są pożądane (np. w toku pracy zawodowej, podczas egzaminu, w trudnych sytuacjach życiowych).

Zatem „kwalifikacje rzeczywiste, o których pisał prof. T.W. Nowacki utożsamiać możemy współcześnie z „kompetencjami pracownika”. Bycie kompetentnym oznacza określony, obserwowalny (lub mierzalny) zestaw zachowań będący efektem posiadanej wiedzy, umiejętności i postaw (zastąpionych obecnie kategorią – kompetencje społeczne), które pozwalają z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć zachowanie jednostki w sytuacjach zawodowych typowych i nietypowych.

Możemy zatem postawić tezę, że kompetencje są pochodną potwierdzonych przez uprawnioną do tego instytucję kwalifikacji, bowiem zachowania kompetencyjne opierają się na fundamencie składników kwalifikacji, jakimi są efekty uczenia się, tj.: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne.

Nie wnikając w dalsze dywagacje czym są „kompetencje”, spróbujmy określić powody, dla których są one użyteczne. Tych powodów jest wiele, ale chyba najistotniejsze to te, które odnoszą się do stwierdzenia, że dzięki kompetencjom można odróżnić dobrą robotę od bylejakości i bubli, fachowców od niefachowców, osoby wykwalifikowane od niewykwalifikowanych, innymi słowy, aby móc odróżnić osoby kompetentne od niekompetentnych.

Chociaż staramy się być profesjonalistami, mistrzami czy zawodowcami w tym, co robimy, to nigdy nie możemy być pewni, że jest to szczyt naszych możliwości. Każdy z nas może jedynie pokazać, zakomunikować światu – poprzez swoje czyny, zachowania, postawy, dorobek, czyli wszystko to, co możemy położyć na szali naszych dokonań – że posiadamy pewien zbiór cech świadczący o profesjonalizmie czy mistrzostwie. Rzecz w tym, że wykonując jakiś zawód, my możemy jedynie dążyć do profesjonalizmu czy mistrzostwa, nie znając jego kresu – górnej granicy, gdyż szczególnie w dzisiejszych czasach „wszystko płynie”, jak rzekł starożytny filozof, a inny potwierdził to sentencją, że „nic nie jest stałe oprócz zmiany”.

Jak pokazuje życie, zawsze może znaleźć się ktoś, i na ogół znajduje, kto pewne rzeczy, zadania, czynności, funkcje zrealizuje od nas lepiej, szybciej, dokładniej, czyli z większym profesjonalizmem albo bardziej kompetentnie. Na ogół tego typu kwestie rozstrzyga klient – odbiorca naszych usług lub konsument naszego wytworu pracy, który jest usatysfakcjonowany lub nie.

Mówiąc zatem o kompetencjach właściwych dla danego zawodu, powinniśmy zawsze patrzeć na nie jako na otwartą na zmiany listę cech, kryteriów odnoszących się do triady: wiedza – umiejętności – kompetencje społeczne, które wskazują nam drogę do profesjonalizmu, czyli mistrzostwa w zawodzie i ujawniają się w konkretnych sytuacjach zawodowych i życiowych. Są to jednocześnie pewne wskaźniki w dążeniu do doskonałości na etapie rozwoju kariery zawodowej, które osiągamy w toku uczenia się przez całe życie.

Cóż zatem czynić, aby zbliżyć się, chociażby w podstawowym zakresie, do owej doskonałości? Doświadczenia międzynarodowe i polskie pokazują wiele dróg prowadzących ku doskonałości w zawodzie, który wykonujemy czy przykłady usług realizowanych na najwyższym poziomie jakości. Wszystko sprowadza się do określenia uznanych w danym środowisku standardów (państwowych, branżowych, instytucjonalnych, zwyczajowych i innych), czyli pewnych norm (kryteriów) stanowiących punkt odniesienia do budowania oferty edukacyjnej, czy też służących do oceny (ewa-

luacji) wewnętrznej i zewnętrznej posiadających kwalifikacji. W wielu krajach wyznacznikiem takich kryteriów są m.in. standardy zawodowe, których odpowiednikiem w Polsce są „standardy kwalifikacji/kompetencji zawodowych”, a obecnie „zbiory informacji o zawodach”.

Etapy rozwoju standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych w Polsce. Jak wspomniano we wstępie, historycznie możemy wyodrębnić siedem etapów rozwoju standaryzacji kwalifikacji i kompetencji (tab. 1) powiązanych z zawodami funkcjonującymi na rynku pracy. Są one pokłosem inicjatyw i projektów, jakie były realizowane w Polsce na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza. To, co jest charakterystyczne dla wszystkich etapów tego procesu, to znaczący wkład, jaki wniósł w jego rozwój Pan Profesor Stefan M. Kwiatkowski. Ponad połowa, z 45-letniej pracy naukowej Profesora jest integralnie powiązana z budowaniem kolejnych generacji opisów informacji o zawodach dostosowanych do wymagań pracodawców i rynku pracy.

Tabela 1. Etapy rozwoju standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych w Polsce oraz rola prof. Stefana M. Kwiatkowskiego w ich realizacji (opracowanie własne)

Nazwa etapu i lata realizacji	Charakterystyka etapu	Wkład prof. Stefana M. Kwiatkowskiego w realizację etapu
Etap I (1993–1997) Poszukiwania i badania rozpoznawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Międzynarodowe seminarium pn. „System standardów kwalifikacji zawodowych”, zorganizowane w 1993 r. w Miedzeszynie przez Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr przy współpracy Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. • Projekt Badawczy KBN (1 P113 001 06), pn. „Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych” realizowany w latach 1994–1995 oraz publikacja (red. M. Butkiewicz). • Projekt badawczy KBN 448 (H01)96/11, pn. „Unowocześnianie kształcenia zawodowego” realizowany w latach 1996–1997 i publikacja „Standaryzacja kształcenia zawodowego” (red. B. Baraniak, M. Butkiewicz). 	<ul style="list-style-type: none"> – Współorganizacja pierwszego w Polsce międzynarodowego seminarium na temat standardów kwalifikacji zawodowych. – Autor artykułu w publikacji „Standaryzacja kształcenia zawodowego”
Etap II (1998–2000) Opracowanie i testowanie metodologii tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt realizowany ze środków Phare na zlecenie Europejskiej Fundacji Szkolenia (ETF) „Analiza potrzeb szkoleniowych”, którego beneficjentem był resort pracy. W ramach projektu m.in. opracowano i przetestowano metodologię tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych wraz z zestawem narzędzi badań prowadzonych w przedsiębiorstwach. • Opracowano pierwszych 8 standardów kwalifikacji zawodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ekspert Krajowy w projekcie. • Współredaktor publikacji „Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce. Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych”. IBE, ITeE, 2000.

Nazwa etapu i lata realizacji	Charakterystyka etapu	Wkład prof. Stefana M. Kwiatkowskiego w realizację etapu
Etap III (2001–2005) Rozwój metodologii i opracowanie zbiorów krajowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz informatycznej bazy danych	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt celowy zamawiany (001 16/01) „Rynek Pracy wobec integracji europejskiej”, subprojekt IV: „Analiza edukacji z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy i kompatybilności ze standardami Unii Europejskiej. Określenie kierunków zmian” (IPiSS, IBE, ITeE, 1999–2001). • Projekt KBN SPUB międzynarodowy, Akcja COST A11 „Rozwój metod badań standardów kwalifikacji zawodowych oraz standardów edukacyjnych” (IBE 2001–2002); • Projekt PHARE 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego, Działanie 2: „Opracowanie zbioru krajowych standardów kwalifikacji zawodowych, opartych o analizę wymogów stanowisk pracy” oraz informatycznej bazy danych. • W ramach projektu PHARE 2000 opracowano 45 standardów kwalifikacji zawodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Główny ekspert ds. standardów kwalifikacji zawodowych w projekcie PHARE 2000. – Współredaktor publikacji „Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty”. IBE, Warszawa 2001. – Współredaktor publikacji „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie”. MGPIPS, Warszawa 2003. – Współredaktor publikacji „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst Europejski”. MGIP, Warszawa 2004
Etap IV (2006–2007) Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt Systemowy MPiPS, SPO RZL MPiPS „Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji”. • W ramach projektu opracowano 200 standardów kwalifikacji zawodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Koordynator ds. badania wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych. – Współredaktor publikacji „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca”. MPiPS, Warszawa 2007.
Etap V (2008–2010) Modernizacja bazy danych standardów kwalifikacji zawodowych oraz modułowych programów szkolenia	<ul style="list-style-type: none"> • MPiPS przeprowadziło modernizację bazy danych standardów kwalifikacji zawodowych oraz modułowych programów szkolenia zawodowego, którą udostępniono pod adresem: www.kwalifikacje.praca.gov.pl. W bazie zmierzono: <ul style="list-style-type: none"> – 253 standardy kwalifikacji zawodowych – 257 modułowych programów szkolenia zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> – Pełnienie roli związanej z promocją w środowisku edukacyjnym i rynku pracy informacji o krajowych standardach kwalifikacji zawodowych.
Etap VI (2012–2013) Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt Systemowy MPiPS, PO KL „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”. • W ramach projektu opracowano 300 standardów kompetencji zawodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Koordynator ds. metodologii opracowywania standardów kompetencji zawodowych

Nazwa etapu i lata realizacji	Charakterystyka etapu	Wkład prof. Stefana M. Kwiatkowskiego w realizację etapu
Etap VII (2017–2019) Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt „<i>Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji</i> – INFODORADCA+”. Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Oś priorytetowa II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.4 Modernizacja publicznych i niepublicznych służb zatrudnienia oraz lepsze dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy. • Projekt przewiduje opracowanie 1000 zbiorów informacji o zawodach, które będą dostępne w bazie danych na Portalu Publicznych Służb Zatrudnienia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ekspert ds. zawodoznawstwa. – Członek zespołu do spraw walidacji i jakości informacji o zawodach – Członek zespołu projektowego uczestniczącego w opracowaniu podręcznika: „<i>Jak tworzyć opisy informacji i zawodach funkcjonujących na rynku pracy</i>”. MRPiPS, Warszawa 2017.

Dzięki naukowemu czuwaniu przez Pana Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego nad podstawami teoretycznymi tworzenia standardów kwalifikacji i kompetencji zawodowych faktem stało się prowadzenie prac badawczo-rozwojowych na gruncie pedagogiki pracy i kluczowego jej obszaru badawczego, jakim jest zawodoznawstwo. Z uwagi na interdyscyplinarny charakter badań nad standardami kwalifikacji i kompetencji zawodowych w rzeczywistym środowisku pracy problematyka badawcza zlokalizowana została na pograniczu nauk społecznych, przyrodniczych, ekonomicznych i technicznych.

Dużą wartość użyteczną, w rozwoju metodologii badań miała teoria czynności ludzkich T. Tomaszewskiego, według której człowiek rozwiązuje sytuację zadaniową w dążeniu do osiągnięcia wyniku, wykonuje wiele czynności różnymi sposobami, w zależności od występujących warunków, co z kolei determinuje umiejętność wykonywania określonych typów zadań. Natomiast analiza czynności poznawczych rozwijana przez L. Kołkowskiego i S.M. Kwiatkowskiego była wielce inspirująca do określenia zbiorów wiedzy i umiejętności, które stanowią podstawę do opisywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych w standardzie.

Dokąd zmierzamy – Projekt INFODORADCA+. Wraz z rozpoczętym w 2017 r. projektem INFODORADCA+ wkroczyliśmy w realizację Etapu VII rozwoju standaryzacji opisów informacji o zawodach. Należy podkreślić, że aktualnie przyjęty model informacji o zawodach oparty jest na fundamencie modelu standardu kompetencji zawodowych wypracowanym w projekcie PO KL pt. *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* (Etap VI w tab. 1). W nowym modelu wyodrębniono łącznie 7 głównych zbiorów informacji o zawodzie i odpowiadające im podzbiory informacji (elementy modelu) (tab. 2).

Tabela 2. Struktura modelu informacji o zawodzie przyjęta w projekcie INFODORADCA+

Lp.	Nazwa elementu w modelu informacji o zawodzie
1.	DANE IDENTYFIKACYJNE ZAWODU
1.1.	Nazwa i kod zawodu (wg Klasyfikacji Zawodów i Specjalności z 2014 r.)
1.2.	Nazwy zwyczajowe zawodu
1.3.	Usytuowanie zawodu w klasyfikacjach: ISCO, PKD
1.4.	Notka metodologiczna, autorzy i eksperci opiniujący
2.	OPIS ZAWODU
2.1.	Synteza zawodu
2.2.	Opis pracy i sposobu jej wykonywania
2.3.	Środowisko pracy (warunki pracy, maszyny i narzędzia pracy, zagrożenia, organizacja pracy)
2.4.	Wymagania psychofizyczne i zdrowotne
2.5.	Wykształcenie, tytuły zawodowe, kwalifikacje i uprawnienia niezbędne/preferowane do podjęcia pracy w zawodzie
2.6.	Możliwości rozwoju zawodowego, awansu i potwierdzania kompetencji
2.7.	Zawody pokrewne
3.	ZADANIA ZAWODOWE I WYMAGANE KOMPETENCJE
3.1.	Zadania zawodowe
3.2.	Kompetencja zawodowa Kz1
3.3.	Kompetencja zawodowa Kz2
3.4.	Kompetencja zawodowa Kzn
3.5.	Kompetencje społeczne
3.6.	Profil kompetencji kluczowych dla zawodu
3.7.	Odniesienie kompetencji zawodowych do poziomów kwalifikacji w Polskiej Ramie Kwalifikacji/Sektorowej Ramie Kwalifikacji
4.	ODNIESIENIE DO SYTUACJI ZAWODU NA RYNKU PRACY I MOŻLIWOŚCI DOSKONALENIA ZAWODOWEGO
4.1.	Możliwości podjęcia pracy w zawodzie
4.2.	Instytucje oferujące kształcenie, szkolenie i/lub potwierdzania kompetencji w ramach zawodu
4.3.	Zarobki osób wykonujących dany zawód/daną grupę zawodów
4.4.	Możliwości zatrudnienia osób niepełnosprawnych w zawodzie
5.	ODNIESIENIE DO EUROPEJSKIEJ KLASYFIKACJI UMIEJĘTNOŚCI/KOMPETENCJI, KWALIFIKACJI I ZAWODÓW (ESCO)
6.	ŹRÓDŁA DODATKOWYCH INFORMACJI O ZAWODZIE
7.	SŁOWNIK
7.1.	Definicje powiązane z opisem informacji o zawodach (zawodoznawcze)
7.2.	Definicje powiązane z wykonywanym zawodem (branżowe)

Źródło: K. Symela, I. Woźniak: *Podręcznik – Jak tworzyć opisy informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?* MRPiPS, Warszawa 2017.

Standardy kompetencji zawodowych i obecnie ich nowa generacja „zbiory informacji o zawodach” określą pewną normę wymagań m.in. w zakresie umiejętności, wiedzy i kompetencji społecznych, jakich oczekują pracodawcy od kandydata do pracy w danym zawodzie (zbiór informacji 3 w tab. 2). Zatem wymagania te, z całą pewnością, mogą stanowić punkt odniesienia do zbadania potrzeb w zakresie „spełnienia”, lub „niespełnienia” tychże wymagań przez pracownika lub kandydata do pracy (np. absolwenta szkoły zawodowej czy uczelni wyższej). Idąc tokiem tego rozumowania, możemy przyjąć założenie, że różnica pomiędzy wymaganiami określonymi w standardzie a faktycznymi kompetencjami pracownika wyznacza potrzebę edukacyjną, dla której należy przygotować konkretną ofertę doskonalenia czy szkolenia zawodowego. Aby to założenie koncepcyjne można było przełożyć na konkretne działania praktyczne, potrzebne jest wypracowanie i wdrożenie procedur oraz narzędzi, które umożliwią określenie „luki kompetencyjnej” osób funkcjonujących w danym zawodzie. Dlatego zbiory informacji o zawodach są dla Polski z jednej strony szansą ujednoczenia, uwiarygodnienia i porównywalności kompetencji pracowników w układzie ogólnokrajowym i międzynarodowym, z drugiej zaś strony instrumentem zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia formalnego i pozaformalnego. Sprzyjać to będzie wyeliminowaniu z rynku usług edukacyjnych bylejałości i patologii oraz uporządkowaniu systemu szkoleń i zatrudnienia pod względem wymaganych przez pracodawców kompetencji zawodowych.

Wymagania, jakie są określone w opisach informacji o zawodach to normy określone przez środowisko pracy, poniżej których zejść nie można, bo to by oznaczało, że pracownik jest niekompetentny, a rezultaty jego pracy pozbawione są cech o uznanej jakości.

Docelowo zbiory informacji dla co najmniej 1000 zawodów będą dostępne w bazie danych na Portalu PSZ (<http://psz.praca.gov.pl/>). Będą one wykorzystywane głównie do wspierania klientów instytucji rynku pracy w ramach świadczonych usług indywidualnych i grupowych, m.in. w zakresie:

- skutecznego podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu, pracy/zatrudnienia,
- nabywania nowych lub rozszerzania już posiadanych kompetencji zawodowych,
- zmiany kwalifikacji zawodowych zgodnie z potrzebami rynku pracy,
- dopasowywania treści kontraktowanych przez urzędy pracy szkoleń do potrzeb rynku pracy.

Baza danych informacji o zawodach stanowić będzie otwarte źródło informacji dla różnych grup interesariuszy, m.in. w zakresie:

- wspomagania poradnictwa i doradztwa zawodowego,
- tworzenia i aktualizacji ofert szkoleniowych dla rynku pracy,
- dostosowania oferty kształcenia zawodowego do wymagań rynku pracy,
- tworzenia i aktualizacji opisów stanowisk pracy,
- kreowania nowych kwalifikacji rynkowych wprowadzanych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji.

Więcej informacji o projekcie jest dostępnych na stronie: www.infodoradca.edu.pl.

Podsumowanie. Rozwój w Polsce w ostatnich dwóch dekadach, standardów kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz obecnie zbiorów informacji o zawodach zawdzięczamy w głównej mierze resortowi pracy, który był inicjatorem ważnych dla

systemu projektów dotyczących opisywaniu zawodów potrzebnych dla ciągle zmieniającego się rynku pracy. Dzięki tym projektom publiczne służby zatrudnienia (PSZ) oraz inne grupy użytkowników mają dostęp do najbardziej wiarygodnych źródeł informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy.

Opisy informacji o zawodach są wykorzystywane przez klientów PSZ i inne instrukcje rynku pracy oraz pracowników tych służb i instytucji, zgodnie z ich potrzebami, m.in. w pośrednictwie pracy, poradnictwie i doradztwie zawodowym, dostosowaniu szkoleń do potrzeb osób bezrobotnych i poszukujących pracy, w oferowaniu zatrudnienia itp.

Jedną z kluczowych ich funkcji jest również wpływanie na jakość efektów uczenia się, doskonalenia i szkolenia zawodowego, dając tym samym impuls do tworzenia i modernizacji oferty edukacyjnej dostosowanej do wymagań pracodawców.

Tworzenie standardów i opisów informacji o zawodach odnosi się do zawodów ujętych w Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (Dz.U. z 2014 r. poz. 1145 z późn. zm.), jest dziełem wielu osób – ekspertów zaangażowanych w ten proces. Ich praca musi być koordynowana od strony organizacyjnej i wspierana pod względem metodologicznym. O ten drugi aspekt zawsze zabiegał i dbał Pan Profesor Stefan M. Kwiatkowski, mając na uwadze również rozwój pedagogiki pracy. Jego wkład w tworzenie standardów kwalifikacji i kompetencji zawodowych w Polsce jest niepodważalny. Świadczą o tym m.in. kluczowe role, jakie odgrywał w wielu projektach oraz publikacje z tego zakresu, które powstały z jego udziałem.

Nie bez znaczenia jest również przywódcza rola, jaką odgrywał Pan Profesor w różnych inicjatywach i projektach oraz kompetencje lidera, jakie niewątpliwie posiada i dzieli się nimi z licznym gronem uczniów, do którego również siebie zaliczam.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I.: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. ITeE – PIB, Radom 2014.
2. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. MPiPS, Warszawa 2007.
3. Kołkowski L., Kwiatkowski S.M.: *Elementy teorii kształcenia zawodowego*. IBE, Warszawa 1994.
4. Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.): *Budowa Standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBE, ITeE, Warszawa – Radom 2000.
5. Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*. IBE, Warszawa 2001.
6. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – Modele – Aplikacje*. IBE, Warszawa 2002.
7. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. Projekt PHARE 2000 Cz. II – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. MGPiPS, Warszawa 2003.
8. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski*. Projekt PHARE 2000 Cz. II – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. MGIP, Warszawa 2004.
9. Nowacki T.W.: *Zawodznastwo*. ITeE, Radom 1999.

10. Symela K., *Wykorzystanie opisów standardów kompetencji zawodowych w polityce rynku pracy, edukacji zawodowej i zatrudnieniu*, (w:) E. Gierwatowska, J. Kotzian (red.), *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży*, Ochotnicze Hufce Pracy. Komenda Główna, Warszawa 2014.
11. Symela K., Woźniak I.: *Podręcznik – Jak tworzyć opisy informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?* MRPiPS, Warszawa 2017.

dr Krzysztof SYMELA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.
Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej
krzysztof.symela@itee.radom.pl

W polskiej pedagogice pracy

In Polish work pedagogy

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, rozwój zawodowy i naukowy, biografia, analiza dokumentów, środowisko naukowe.

Key words: work pedagogy, professional and scientific development, biography, document analysis, scientific environment.

Abstract. In Poland work pedagogy was recognized as a scientific subdiscipline in 1972. Its development since the nineties has been led by Professor St. M. Kwiatkowski, a chairman of the Work Pedagogy Team of the Polish Academy of Sciences. The concept, theories and methodologies were elaborated and the impact on the educational practice of the Professor through specific works in which the author of the article, celebrating his anniversary, co-participated. Therefore, it is a subjective, contributory and jubilee analysis of the results of scientific work at Institute of Educational Research, Academy of Special Pedagogy, Higher Pedagogical School of Polish Teachers Association, Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute and Work Pedagogy Team.

Wprowadzenie. Jesteśmy świadkami, uczestnikami najszybszego tempa zmian treści i środków pracy, wszystkich stron życia człowieka. Od dawna tym zmianom towarzyszą opinie o nienadążaniu modernizacji kształcenia, w tym zawodowego za potrzebami gospodarki i rynku pracy. Teraz głównym kryterium oceny uzyskanego wykształcenia jest rynek pracy, możliwości uzyskania satysfakcjonującego zatrudnienia. Stąd zapotrzebowanie na badania i kształcenie pedagogów pracy.

Postępuje automatyzacja, robotyzacja, informatyzacja, a więc intelektualizacja każdej pracy (Bednarczyk, 1999 i 2008). Badania mózgu, sztucznej inteligencji pozwalają oczekiwać nowych relacji człowieka z cyberurządzeniami i sieciami internetowymi, co w najbliższych latach będzie rewolucjonizować proces uczenia się i pracy.

Praca ludzka jest i będzie najwyższą wartością (Nowacki, 2008, Gerlach, 2016, Wiatrowski, 2005). Przygotowanie do nowej pracy, nowych zawodów, nowych stanowisk i nowej organizacji pracy w innych organizacyjnie i technicznie przedsiębiorstwach i urzędach będzie wymagało również nowej edukacji, w tym przygotowania zawodowego.

Stąd w jubileuszowej monografii (Kwiatkowski, 2012) uznanie dotychczasowych klasycznych obszarów pedagogiki pracy (Wiatrowski, 2012) z silnym podkreśleniem roli rynku pracy. Obszary badań ulegają jednak ciągłej modyfikacji, wzrasta rola do-

radztwa zawodowego, studiów wyższych i kształcenia ustawicznego, nowych technologii.

Podobne zadania edukacji zawodowej, pedagogiki przedstawione są w światowej literaturze (Bocca, 1998, Maclean, 2009, Rauner, 2008, Schelten, 2005).

Polska pedagogika pracy została uznana jako subdyscyplina naukowa w 1972 roku. Jej rozwojowi od lat dziewięćdziesiątych przewodzi Profesor St.M. Kwiatkowski, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN.

W tym kontekście w opracowaniu zwrócę uwagę na rozwój polskiej pedagogiki w ostatnich 30 latach dokumentowany głównie pracami Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego, naszego Jubilata.

W rozdziale poświęconym Profesorowi celowo zamieściliśmy przedruki dwóch artykułów jego autorstwa: *Wyznaczniki drogi zawodowej* (próba matematycznego opisanie kryteriów, uwarunkowań rozwoju zawodowego w przedsiębiorstwie) oraz *Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw*. W moim przekonaniu to zapowiedź wzrostu nie tylko docenianego już teraz kapitału intelektualnego przedsiębiorstw, organizacji, ale ukazanie niezbędnej intensyfikacji uczenia się pracowników w procesie pracy i nie tylko jako jednej z najważniejszych dróg rozwoju w najbliższej przyszłości.

Jubilat określa swoją tematykę naukową jako: pedagogika pracy – kształcenie zawodowe, ustawiczne. Badania prowadzi w zakresie standardów kwalifikacji zawodowych, ram kwalifikacji, nowoczesnych metod kształcenia zawodowego i przywództwa edukacyjnego.

Za artykułami Profesora zamieściliśmy artykuł dr. Krzysztofa Symeli (doktoranta profesora dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego) o wspólnej drodze i aktualnych projektach, pracach nad standardami i informacjami o zawodach.

Profesor Stefan M. Kwiatkowski wniósł swoimi pracami do polskiej pedagogiki pracy:

- koncepcję modelowania czynności poznawczych w procesie kształcenia zawodowego,
- metodologię opracowania standardów kwalifikacji zawodowych, relacji z ramami kwalifikacji zawodowych (rozwijaną przez uczniów i współpracowników),
- zarys teorii przywództwa (nauczyciel, dyrektor).

W opracowaniu na pewno „przyczynkowo i subiektywnie” przedstawię wkład Profesora w rozwój pedagogiki pracy, przywołując dokumenty, projekty, publikacje, konferencje w instytucjach, w których współpracowaliśmy.

1. W Instytucie Badań Edukacyjnych. Obejmując dyrekturę Instytutu Badań Edukacyjnych w 1993 r., zetknął się Profesor St. M. Kwiatkowski z ogromnymi kłopotami okresu transformacji. Współpracując z Instytutem i przez kilka lat pracując w IBE, widziałem jak ogromne to były problemy. Stąd twierdzę, że największą wartością i sukcesem Profesora jest przetrwanie i zachowanie Instytutu.

Potrafilismy instytucjonalnie wspierać się w środowisku.

Trudności wyzwoliły nową inwencję. Ruszyły w IBE na ogromną skalę studia podyplomowe, seminaria doktoranckie dla nauczycieli i wydawnictwa. Kilkudziesięciu nauczycieli – badaczy uzyskało stopnie doktorskie, a kilkunastu z nich później

zostało doktorami habilitowanymi i pracuje w szkołach wyższych. Przytoczę oczywiście doktoraty obronione w IBE, ale przygotowane w ITeE – PIB w Radomiu.

Jeszcze „tylko” doktor habilitowany Stefan M. Kwiatkowski uznał, że badania prowadzone w ITeE są innowacyjne, oparte na solidnych podstawach i wsparł je, podejmując się promotorstwa pierwszych naszych doktoratów:

- Krzysztof Symela: *Optymalizacja modelu kształcenia wykwalifikowanych pracowników*, 1993 IBE,
- Janusz Figurski: *Wymagania gospodarki rynkowej a treści kształcenia zawodowego*, 1994 IBE,
- Zbigniew Kramek: *Modułowe pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym*, 1995 IBE,
- Ireneusz Woźniak: *Programy kształcenia zawodowego w świetle oczekiwań pracodawców*, 1999 IBE.

To byli jedni z pierwszych spośród 44 wypromowanych doktorów. Dodajmy, że Profesor St. M. Kwiatkowski recenzował ponad 100 prac doktorskich, kilkadziesiąt w przewodach habilitacyjnych i profesorskich.

Istotną, bardzo ważną dla polityki i praktyki edukacyjnej rolę odgrywają wypracowane w środowisku naukowym ekspertyzy i uczestnictwo uczonych w radach konsultacyjnych, programowych organów administracji państwowej i samorządowej oraz komitetów sterujących wielkimi programami. Profesor Kwiatkowski jest prawie wszędzie. Przytoczę ekspertyzy, w których opracowywaniu uczestniczyliśmy:

- *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2003, <http://www.men.gov.pl>,
- *Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2005,
- *Ekspertyza dotycząca kształcenia dla rynku pracy – „Polityka edukacyjna miasta stołecznego Warszawy na lata 2008–2012”*, Urząd Miasta Stołecznego Warszawy, 2007.

Kierując się przesłanką przedstawienia przywództwa Profesora w polskiej pedagogice pracy, konkretne dokonania Profesora i IBE przedstawię na przykładach współpracy i obecności w pracach Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP i po części Zespole Pedagogiki Pracy.

2. W Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej. Z Profesorem współpracujemy od 1986 r., to jest od powstania wtedy Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego i jednostki wewnętrznej Instytutu Doskonalenia Kadr Eksploatacyjnych. W realizacji wielkich centralnych i resortowych programów współpracowaliśmy z Profesorem i praktycznie ze wszystkimi ośrodkami pedagogiki pracy. Przytoczę wybrane projekty najbardziej znaczące, w których Profesor był inspiratorem i najczęściej głównym, kluczowym ekspertem.

- *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Europejska Fundacja Kształcenia Zawodowego w Turynie, BKK, Warszawa 1999,
- *Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy*, COST, A23, IBE, WSP ZNP, ITeE – PIB, 2005–2007,
- *Poprawa jakości pracy szkoły*, Phare SMART Programme, IBE, ITeE, 1997–1999,

- *Eksperyment pedagogiczny oraz dokonanie oceny wyników eksperymentu prowadzonego na podstawie dokumentacji programowych o budowie modułowej*, MEN, ITeE – PIB, 1996–2000,
- *Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*. SPO RZL, MPiPS, ITeE – PIB, IPiSS, LCDNiKP, Doradca, 2006–2007,
- *Krajowe standardy kompetencji zawodowych*, PO KL, MPiPS, ITeE – PIB, IPiSS, LCDNiKP, WYG, Doradca 2012–2013,
- *Laboratoria innowacji w rozwoju kompetencji nauczycieli pedagogiki specjalnej i osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (i-Lab3) Erasmus+*, APS, ITeE – PIB; CEIPES; CJD; UP, 2014–2016,
- *Rozwijanie, uzupełnianie, i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji*, INFODORADCA+, POWER, Doradca, ITeE – PIB, IPiSS, CIOP, SPBS, 2017–2019.

Z analizy tytułów projektów wynika, że obejmowały one praktycznie wszystkie obszary pedagogiki. Ogromna skala badań, w tym geograficzna, europejska pozwalała konsolidować środowisko pedagogiki pracy i rozszerzać mapę współpracujących z nami uniwersytetów, instytutów i przedsiębiorstw w Europie. Zakres tematyczny naszych projektów obejmował badania pracy (na stanowiskach pracy i prognozowania foresight), projektowanie standardów kompetencji/kwalifikacji, projektowanie wdrożenie innowacyjnych, modułowych programów kształcenia zawodowego oraz pakietów edukacyjnych (Mazurkiewicz, 2011, Symela, 1999, Kunc, Woźniak, 2012).

Zamieszczam przykłady wydawnictw zwartych, redagowanych i współredagowanych przez prof. St. M. Kwiatkowskiego w monograficznej serii wydawniczej *Biblioteka Pedagogiki Pracy* (aktualnie to 280 tomów i 181.120 egz.):

- Kwiatkowski S., Sepkowska Z. (red.) (2000), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBE Warszawa; ITeE Radom.
- Kwiatkowski S., Sepkowska Z. (red.) (2000), *Developing professional qualification standards in Poland*. IBE Warszawa; ITeE Radom.
- Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.) (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych: Teoria. Metodologia. Projekty*. IBE Warszawa.
- Kwiatkowski S. (red.) (2001), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*. IPiSS; IBE Warszawa; ITeE Radom.
- Kwiatkowski S., Woźniak I. (red.) (2002), *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne*. IBE, Warszawa.
- Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (2006), *Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*. MPiPS, Warszawa.
- Kwiatkowski S., Woźniak I. (2006), *National Vocational Qualification Standards*. Warszawa: MPiPS.
- Woźniak I., Kwiatkowski S. (red.) (2007), *National Vocational Qualification Standards – The European Context*. Warszawa: MPiPS.
- Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (red.) (2007), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. Warszawa: MPiPS.
- Żurek M., Kwiatkowski M. (red.) (2008), *Aktywizacja zawodowa studentów w Akademickich Biurach Karier*. Radom: ITeE – PIB.

Zorganizowaliśmy 225 krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych, w części których Profesor Stefan M. Kwiatkowski wygłaszał główne referaty, przewodniczył obradom i Radom Naukowym Konferencji.

I wreszcie nasze czasopisma utworzone wspólnie z profesorem Stanisławem Kaczorem, w których Profesor Stefan M. Kwiatkowski przewodniczył Radzie lub Komitetowi Naukowemu: *Pedagogika Pracy* – wydaliśmy tomy od 19 do 55, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych Polish Journal of Continuing Education* – to już 99 numer. Nasz kwartalnik aktualnie uzyskał 14 punktów, znajduje się na liście B czasopism MNi SzW.

3. W Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Prof. dr hab. St.M. Kwiatkowski pracował w WSP ZNP od 1995 r. do 2016 r. W latach 1995–1999 był Dziekanem Wydziału Pedagogicznego. W 1999 r. powołano Zakład, a w 2012 r. Katedrę Pedagogiki Pracy, którymi kierowałem. W 1999 r. rozpoczęliśmy z Profesorem autorskie i pierwsze w Polsce kształcenie studentów na kierunku pedagogika w specjalności pedagogika pracy ze specjalizacjami: PP z doradztwem zawodowym, PP z ochroną pracy, PP z praktyczną nauką zawodu i PP z zarządzaniem i marketingiem.

Naszą specjalność ukończyło około 2000 absolwentów, są zatrudnieni w instytucjach rynku pracy, działach personalnych i szkoleniach przedsiębiorstw oraz instytucjach edukacyjnych. Interdyscyplinarne treści studiów oraz innowacyjne metody kształcenia, Akademickie Biuro Karier, uczestnictwo studentów w projektach europejskich, konferencjach naukowych i konferencjach studenckich powodowały wysoką atrakcyjność studiowania. Wymienię przykładowe projekty:

- *Akademickie Biuro Karier Utworzenie ABK, Wizja kariery – aktywne poszukiwanie pracy, Przedsiębiorczość – aktywne poszukiwanie pracy, granty Ministerstwa Gospodarki Pracy, 2002–2005;*
- *Mazowiecki projekt edukacji ekologicznej – „Co się dzieje w gniazdach?” badania, innowacje pedagogiczne, 2002–2003;*
- *Instytucje Unii Europejskiej oraz projekty dla rozwoju edukacji, zatrudnienia i polityki socjalnej w integracji ekonomicznej Europy – Jean Monet, 2002–2004;*
- *Pedagogika pracy w krajowej i europejskiej przestrzeni badań i edukacji, projekt własny, 2005–2010.*

Aktywność środowiska uczelnianego charakteryzują wybrane niżej konferencje naukowe organizowane tylko w okresie uruchamiania pełnych studiów w specjalności pedagogika pracy:

- *Środowisko naukowe pedagogów pracy – Europejska sieć pedagogów pracy, 7 grudnia 2004, IBE,*
- *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe. Targi pracy: Edukacja i praca socjalna 4 grudnia 2004 WSP ZNP,*
- *Współpraca w kształceniu i rozwoju naukowym pedagogów pracy, WSP ZNP, Warszawa 10 grudnia 2003,*
- *Polska strategia rozwoju kształcenia ustawicznego, WSP ZNP, IBE, ITeE, Warszawa 15 października 2003,*

- *Ustawiczna edukacja zawodowa – projekty międzynarodowe* (WSP ZNP, IBE, PR. ITeE). UE – Białoruś 5 maja, UE – Rosja 24 czerwca UE – Ukraina 16 września, Polska – Słowacja 25 listopada 2003,
- *Innowacje w edukacji ekologicznej*, SO Sycyna, WSP ZNP, 2003,
- *Jakość kształcenia – szanse na rynku pracy*. WSP ZNP, IBE, ITeE Warszawa 23 marca 2003,
- *Edukacja dorosłych – służba społeczna* WSP ZNP – 2002 Warszawa,
- *Kształcenie pedagogów pracy* WSP ZNP – maj 2002 Warszawa.

W konferencjach Profesor St.M. Kwiatkowski prezentował zwykle referaty problemowe, kierował obradami lub był recenzentem. Podobnie z udziałem Profesora powstawały niżej wymienione publikacje:

- Bednarczyk H., Kupidura T. (red.): (2008) *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi*, ITeE – PIB Radom, IBE, WSP ZNP Warszawa.
- Bednarczyk H., Shklyar A. (red.): (2006) *Jakość ustawicznej edukacji zawodowej*. Radom; Warszawa: ITeE – PIB, WSP ZNP Warszawa.
- Bednarczyk H., Woźniak I. (red.): (2004) *Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy*, WSP ZNP, ITeE, IBE.
- Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. (red.): (2004) *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, WSP ZNP, ITeE.
- Wujek T.: (2003) *Polska bibliografia oświaty dorosłych 1971–1995*, WSP ZNP, ITeE Warszawa, Radom.
- Bednarczyk H. (red.): (2002) *Edukacja dorosłych – służba społeczna*, WSP ZNP, Warszawa.
- Bednarczyk H., Woźniak I. (red.): (2001) *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy*. Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA, WSP ZNP, ITeE, Radom.

Pod patronatem Profesora i Zespołu Pedagogiki Pracy przeprowadzono ogólnopolskie konkursy prac dyplomowych i doktorskich w zakresie pedagogiki pracy.

4. W Zespole Pedagogiki Pracy KNP PAN. Obejmując przywództwo po znakomitych uczonych, profesorach Tadeuszu W. Nowackim i Zygmuncie Wiatrowskim, wniósł Profesor St.M. Kwiatkowski nową dynamikę w zakresie rozwoju naukowego, i środowiska, umożliwiając głównie w Instytucie Badań Edukacyjnych: prowadzenie seminariów i przewodów doktorskich. Umiejętnie tworzy warunki do rozwoju regionalnych ośrodków pedagogiki pracy i współpracy środowiska naukowego. Patronował, wspierał i współuczestniczył w poważnych już 25-letnich Ogólnopolskich Seminariach metodologicznych profesora Franciszka Szloska *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój*.

Pod auspicjami Zespołu Pedagogiki Pracy i Komitetu Naukowego Pedagogiki PAN doskonalono więc metodologię badań, ukazywały się liczne wydawnictwa i konferencje naukowe. Szczególną uwagę zwrócił Profesor na jakość badań i jakość publikacji.

Do szczególnych wydarzeń zaliczam wspólne zebrania Zespołu Pedagogiki Pracy i Komitetu Nauk Pedagogicznych. Przytoczę przedsięwzięcia, które odbyły się w ITeE – PIB w Radomiu:

- 1999 – *Problemy ustawicznej edukacji zawodowej*,
- 2007 – *Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy*.

W Zjazdach Pedagogicznych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Komitetu Nauk Pedagogicznych uczestniczył Zespół Pedagogiki Pracy na wydzielonej sesji naukowej z tradycyjnie opublikowanymi referatami w *Pedagogice Pracy* lub *Edukacji Ustawicznej Dorosłych Polish Journal of Continuing Education*. Było to również przyjęte z zainteresowaniem zaprezentowanie dorobku pedagogiki pracy ogólnopolskiemu środowisku naukowemu pedagogiki.

Konkluzja i gratulacje. Przytoczone dokumenty pracy naukowej i naukowego oddziaływania potwierdzają, że Profesor St.M. Kwiatkowski to wyjątkowa postać nie tylko dla polskiej pedagogiki pracy, ale całej pedagogiki i polskiego systemu edukacji naukowej ostatnich trzydziestu lat. Dzisiaj jako Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej (wcześniej Prorektor, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki) wspólnie z profesorem Franciszkiem Szloskiem konsoliduje i wspiera rozwój pracowników naukowych z całego kraju.

Gratuluje wielkich dokonań w polskiej pedagogice pracy.

Przedstawiono koncepcję, teorie i metodologię Jubilata i jego oddziaływanie na praktykę edukacyjną poprzez konkretne dzieła Profesora, w których miałem szczęście współuczestniczyć. Jest to więc subiektywna, przyczynkowa i jubileuszowa analiza dzieł pracy naukowej Profesora w okresie naszej wspólnej pracy w Instytucie Badań Edukacyjnych, Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP i Zespole Pedagogiki Pracy oraz współpracy z Instytutem Technologii Eksploatacji – PIB (była to więc obserwacja uczestnicząca).

Jubileusz to nie tylko podsumowanie dokonań, ale i szansa kolegów, uczniów podjęcia prób nie tylko dorównania co będzie trudne, ale rozwoju pedagogiki w obliczu zmieniających się oczekiwań wobec systemu edukacji, nauk pedagogicznych, nowej techniki, środków pracy w coraz bardziej zautomatyzowanym, zrobotyzowanym, cyfrowym świecie.

Zachęcam do studiowania dzieł Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego dla doskonalenia własnego warsztatu naukowego, rozwoju zawodowego, budowy innowacyjnych strategii kształcenia i badań.

Dziękuję za współpracę i przyjaźń, wsparcie. Mam nadzieję na dalszą współpracę. Gratuluje.

Bibliografia

1. Bednarczyk H.: *Pedagogika pracy – nauka, kształcenie, zawód*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3–4 1999, s. 117–123.
2. Bednarczyk H., Koprowska D.: (Edit., 2008) *E-counseling, learning, work. Enterprise for Europe*.
3. Bocca G.: (1998): *Pedagogia del Lavoro*.
4. Driensky D.: (2007): *Inżynierska pedagogika*, Słowacki Uniwersytet Techniczny w Bratysławie.
5. Europa 2020. (2010): *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komunikat Komisji, KOM (2010) 2020, Bruksela.
6. Gerlach R.: *Praca człowieka jako wartość czy zniewolenie*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych PJoCE nr 4/2016, s. 26–35.
7. *Global report on adult learning and education*, (2009) UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.

8. Kramek Z., Jaszczyk T., Kozieł E.: (red., 2010) *Pedagogika pracy. Studia z przyszłością*, ITeE-PIB, WSP ZNP Warszawa.
9. Kunc L., Woźniak I.: (red., 2012) *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w oparciu o analizę procesu pracy w przedsiębiorstwie*, TNOiK, ITeE – PIB Radom.
10. Kwiatkowski St.M.: (red., 2012) *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, ITeE – PIB Radom.
11. Maclean R., Wilson D.: (2009) *International Handbook od Education for the Changing Word od Work*. UNEVOC-UNESCO Springer.
12. Mayor F.: (2001) *Przyszłość świata*. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. Warszawa.
13. Mazurkiewicz A., Poteralska B. (red., 2011) *Zaawansowane technologie przemysłowe i ekologiczne dla zrównoważonego rozwoju kraju*, ITeE – PIB Radom.
14. Nowacki T.W.: (2008) *Praca ludzka*, ITeE – PIB Radom.
15. Pineda P.: (2002) *Pedagogika Laboral*, Ariel Education.
16. Plewka Cz.: (2016) *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym*, PK Koszalin.
17. Rauner F., Maclean R.: (2008) *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, UNEVOC-UNESCO, Niemcy.
18. Schelten A.: (2005) *Grundlagen der Arbeitspädagogik /Podstawy pedagogiki pracy*, Frenz Steiner Verlag GmbH.
19. Symela K.: (1999) *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults*, MPiPS Warszawa, JLO Genewa, ITeE Radom.
20. Szłosek F.: (red., 2016) *Badanie dojrzewanie rozwój. Metodologia badań społecznych a metodologia badań pedagogicznych*, APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
21. Wiatrowski Z.: (2005) *Podstawy pedagogiki pracy*, Akademia Bydgoska.

dr hab. Henryk Bednarczyk prof. UTH
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. K. Pułaskiego w Radomiu
h.bednarczyk@uthrad.pl

Konferencje, informacje

Doktor Małgorzata Szpilska – Stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla wybitnych młodych naukowców



Minister nauki i szkolnictwa wyższego przyznał stypendia wybitnym młodym naukowcom prowadzącym wysokiej jakości badania i cieszącym się imponującym dorobkiem naukowym w skali międzynarodowej.

W XII edycji konkursu rozpatrzono 1159 wniosków, stypendia przyznano 209 wybitnym młodym naukowcom. Dr Małgorzata Szpilska, adiunkt w Ośrodku Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu jest pierwszą laureatką z pedagogiki pracy. W bieżącym konkursie pedagogika ogółem uzyskała 2 stypendia.

Wnioski o przyznanie stypendium składają rady naukowe, rady wydziałów lub organy reprezentujące inne jednostki naukowe zatrudniające młodych naukowców. Powołany przez Ministra zespół specjalistów bierze pod uwagę osiągnięcia kandydata w okresie ostatnich 4 lat przed zgłoszeniem wniosku, uwzględniając następujące kryteria:

- dorobek naukowy kandydata do stypendium obejmujący w szczególności publikacje w czasopiśmie naukowych, monografie, udział w projektach badawczych, dorobek w zakresie zastosowań praktycznych badań naukowych lub prac rozwojowych, w tym zgłoszenia patentowe, uzyskane patenty, a także inne formy wdrażania wyników badań naukowych lub prac rozwojowych;
- znaczenie prowadzonych badań dla realizacji celów polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa oraz stopień, w jakim prowadzone badania stanowią istotny wkład w rozwój dyscypliny bądź dyscyplin naukowych związanych z obszarami zainteresowań badawczych kandydata do stypendium;
- udział kandydata do stypendium w realizacji projektów międzynarodowych, w tym projektów współfinansowanych z funduszy Unii Europejskiej, udział w stażach i stypendiach zagranicznych lub udział w upowszechnianiu wiedzy o dziedzictwie narodowym;
- inne osiągnięcia kandydata do stypendium, w tym nagrody i wyróżnienia krajowe i zagraniczne (z założeń Konkursu).

Dr Małgorzata Szpilska stopień naukowy doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika uzyskała w 2014 r. Temat pracy „Europejskie inspiracje rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej” (Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie). Promotor: dr hab. Henryk Bednarczyk, profesor ITeE – PIB. Recenzenci: dr hab. Ewa Przybylska, pro-

fesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, dr hab. Franciszek Szlosek, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Działalność naukowo-badawcza dr Małgorzaty Szpilskiej wpisuje się w nurt współczesnych teorii i praktyki andragogicznej oraz pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej. Rozwija modele uczenia się dorosłych z implikacjami praktycznymi wykorzystywanymi w edukacji pozaformalnej oraz nieformalnym uczeniu się. Główne kierunki prac badawczych obejmują zagadnienia z zakresu zmian treści pracy, pedagogiki pracy i andragogiki w ujęciu krajowym i europejskim oraz budowania innowacyjnych modeli ustawicznej edukacji zawodowej, w tym szczególnie: nowoczesnych systemów nauczania i uczenia się dorosłych w Europie, nowych programów nauczania dla edukacji zawodowej, opracowywania standardów kompetencji zawodowych z uwzględnieniem dobrych praktyk europejskich.

Prowadzone prace badawcze wpisują się w nurt badań nad przenikaniem międzynarodowych koncepcji do poszczególnych systemów oświaty.

Dla pedagogiki pracy i andragogiki szczególne znaczenie mają prowadzone przez dr Małgorzatę Szpilską przewidywania dotyczące zapotrzebowania na pracę w tzw. zawodach przyszłości związanych z rozwojem nowoczesnych technologii, gdyż to właśnie one wyznaczają kierunki rozwoju kształcenia zawodowego i ustawicznego oraz dalszych prac badawczych.

Wyniki prowadzonych prac badawczych stanowią wkład do realizacji i kształtowania celów krajowej polityki naukowej i innowacyjnej, w szczególności w zakresie wdrażania Polskiej Ramy Kwalifikacji, Sektorowych Ram Kwalifikacji dla Sektora Produkcji Przemysłowej, Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz w zakresie europejskiej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie i internacjonalizacji prac badawczych.

Dr Małgorzata Szpilska od blisko 13 lat prowadzi prace naukowo-badawcze m.in. jako kierownik, wykonawca i ekspert metodologiczny w krajowych i międzynarodowych zespołach badawczych, ok. 30 projektów badawczych UE, m.in.:

- *Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools (GreenCompIT), Erasmus+, 2014–2017,*
- *Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (IDWomen), Erasmus+, 2014–2016,*
- *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców, PO KL, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2012–2014.*

Współpracuje z uczelniami, instytutami naukowo-badawczymi, placówkami kształcenia zawodowego w kraju i za granicą, m.in.: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Niemcy); Karl Franzens Universität Graz (Austria); Gazi University (Turcja), Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy; Uniwersytet Galatii (Rumunia); Univerzita Palackeho v Olomouci (Czechy); Gästrike Återvinnare (Szwecja), Institute for Research & Development and Innovation (Portugalia).

Autor i współautor artykułów/publikacji (ponad 30), raportów z badań (15) z obszaru europejskich i krajowych priorytetów rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej dorosłych, międzynarodowych programów i dobrych praktyk projektów badawczo-edukacyjnych UE, standardów kompetencji zawodowych, zmian na europejskim rynku pracy:

- *Adult learning in Europe – European priorities and good practices*, w: Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1/2017,
- *Nowe formy zatrudnienia wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne*, w: Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2014,
- *Ewolucja europejskich priorytetów rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej*, Studia Pedagogiczne nr LXV/2012, Polska Akademia Nauk, Warszawa,
- *Krajowy standard kompetencji zawodowych: Specjalista do spraw pozyskiwania funduszy* (242109),
- *Regional economy-oriented strategies for lifelong learning* (ed.), Radom 2011.

Od 2006 r. jest koordynatorem współpracy z międzynarodowym stowarzyszeniem edukacji dorosłych *European Association for the Education of Adults* (EAEA), od 2013 r. członkiem zarządu *European Association of Institutes for Vocational Training* (EVBB).

Jest redaktorem kwartalnika *Edukacja Ustawiczna Dorosłych/Polish Journal of Continuing Education*. Stypendium potwierdza ważne miejsce naszego Ośrodka w internacjonalizacji badań z instytucjami naukowymi z wszystkich państw europejskich i praktyczne rezultaty ponadnarodowych europejskich projektów edukacyjnych.

Więcej informacji o konkursie pod adresem: <http://www.nauka.gov.pl>

dr hab. Henryk Bednarczyk
dr Krzysztof Symela
 Instytut Technologii Eksploatacji
 – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

ETNET at ECER – preview and review in Bolzano 3–7 September 2018 – zapowiedź

The call for papers for **ECER 2018 in Bolzano** 3–7 September 2018 is now open. The topic of the conference "Inclusion and Exclusion" is also relevant to VET research. Please consider submitting a paper, symposium or workshop on this topic or about any VET-related issue to Network 2, VETNET. The deadline for submission is **31 January 2018**. - The **ECER 2017 in Copenhagen** was a success. Besides many people attending VETNET for years, a lot of new faces were seen in our network, bringing in new ideas, theories and methodologies. A growing number of colleagues from eastern and southern countries are contributing to VETNET, which is a very positive development. The general assembly of VETNET during ECER was well attended, and decided amongst other things to propose Prof. Dr. Johanna Lasonen as a honorary member of EERA for her engagement in VETNET (to be approved by the EERA council). The annual report and minutes of VETNET are available on the website of EERA. If you want to become more active in VETNET at the ECER conference, e.g. as a reviewer or chair: Please just drop us a line - the link convenors

Kształcenie zawodowe dziś i jutro

Subregionalna konferencja *Kształcenie zawodowe – dziś i jutro* zorganizowana została przez Kuratorium Oświaty w Warszawie przy wsparciu Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. W Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu w konferencji uczestniczyli przedstawiciele szkół zawodowych, dyrektorzy i nauczyciele praktycznej nauki zawodu oraz władz samorządowych i pracodawców z województw: mazowieckiego, łódzkiego oraz świętokrzyskiego.

Otwarcia dokonała Aurelia Michałowska – mazowiecki kurator oświaty. Obecni byli Kazimierz Mądzik – świętokrzyski kurator oświaty i Andrzej Sosnowski – mazowiecki wicekurator oświaty, jak również przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego, Radomskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli oraz związków zawodowych nauczycieli. W spotkaniu uczestniczyło około 150 osób.

Spotkanie rozpoczęło się wykładem inauguracyjnym na temat *Kształcenie zawodowe dziś i jutro* prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Karol Semik zastępca prezydenta Radomia omówił stan edukacji zawodowej w regionie, która ze swoją ofertą odpowiada na potrzeby pracodawców i rynku pracy.

Tomasz Madej w prezentacji *Kształcenie dualne jako forma współpracy szkół z pracodawcami* przedstawił m.in. szkoły i przedsiębiorstwa realizujące na terenie Radomia kształcenie dualne. Omówił zasady współpracy, schemat działania i subwencji finansowych. Dr Krzysztof Symela przedstawił wykład: *Rozwój oferty programowej szkoły zawodowej w warunkach dynamicznych zmian treści i środowiska pracy*, Izabela Laskowska: *Wspieranie mobilności oraz partnerstw szkół z pracodawcami w kształceniu zawodowym w ramach Programu Erasmus+*, Małgorzata Turek: *Rola konkursów umiejętności zawodowych Euroskills w podnoszeniu rangi kształcenia zawodowego*, Cezary Skalski: *Sieć wsparcia – wspomaganie szkół kształcących w zawodach województwa mazowieckiego*, Sławomir Kasprzak: *Działania szkoły zawodowej podejmowane w celu uzyskania przez uczniów dodatkowych uprawnień i certyfikatów – dobra praktyka*, Iwona Michniewicz: *Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły nad realizacją praktycznej nauki zawodu. Dokumentacja szkolna – dobra praktyka*.

Zakres tematyczny konferencji obejmował kierunki zmian w kształceniu zawodowym w kontekście społeczno-gospodarczych uwarunkowań oraz oczekiwań i potrzeb pracodawców.

Krzysztof Symela,

Joanna Tomczyńska

Instytut Technologii Eksploatacji
– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

Rozwijanie, uzupełnianie, i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza – Edukacja – Rozwój zleciło do realizacji wyłonionemu w konkursie Konsorcjum w składzie: Doradca Consultanst Ltd z Gdyni, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych z Warszawy, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy z Warszawy, PBS z Sopotu projekt ***Rozwijanie, uzupełnianie, i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji*** współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Oś priorytetowa II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.4 Modernizacja publicznych i niepublicznych służb zatrudnienia oraz lepsze dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy, którego celem głównym jest rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach dla minimum 1000 zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności.

Zorganizowana **15 grudnia 2017** roku w Warszawie konferencja stanowiła prezentację pierwszych rezultatów projektu. Celem konferencji była integracja instytucji rynku pracy, środowiska pracy i edukacji wokół idei tworzenia i efektywnego wykorzystania informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy. W trakcie konferencji zaprezentowano pierwsze rezultaty projektu w tym: model, metodologię opracowywania informacji o zawodach, przykładowe pilotażowo przygotowane opisy informacji o zawodach zamieszczone w bazie danych na Wortalu Publicznych Służb Zatrudnienia oraz podręcznik metodyczny wspomagający ich projektowanie. Zaplanowane zostały również sesje panelowe i dyskusja moderowana na temat: Jakich informacji o zawodach potrzebują klienci instytucji rynku pracy? oraz jak wykorzystać opisy zawodów w edukacji?

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele instytucji rynku pracy (IRP), w tym przedstawiciele: wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, Ochotniczych Hufców Pracy, agencji zatrudnienia i instytucji szkoleniowych, instytucji dialogu społecznego, stowarzyszeń branżowych, organizacji pracodawców i organizacji związkowych, instytucji partnerstw lokalnych. W konferencji uczestniczyli również przedstawiciele interesariuszy projektu: gminnych centrów informacji, akademickich biur kariery, szkolnych ośrodków kariery, centrów kształcenia praktycznego, centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego, organizacji pozarządowych zajmujących się problematyką rynku pracy, instytucji uczestniczących w tworzeniu oraz wdrażaniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Otwarcia konferencji dokonał Jarosław Zysnarski – kierownik projektu, który przedstawił cele, zadania, harmonogram i planowane rezultaty projektu INFOdoradca+.

Wprowadzenia do obrad dokonali: Elżbieta Strojna – przedstawicielka MRPiPS oraz prof. Stefan M. Kwiatkowski – przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy, wi-

ceprzewodniczący KNP PAN, rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Poszerzony model informacji o zawodach oraz podręcznik metodyczny wspomagający ich projektowanie przedstawił dr Krzysztof Symela – ekspert kluczowy ds. tworzenia informacji o zawodach. W swoim wystąpieniu uzasadnił potrzebę opracowania nowego modelu, zwracając uwagę na fakt, iż informacje opisujące zawody są rozproszone, nie są dostępne w jednym miejscu, większość materiałów zawodowych dostępnych w różnych źródłach, w tym zgromadzone w starym systemie informatycznym „Doradca 2000” nie nadąża za dynamicznie zmieniającymi się treściami pracy i zmianami w regulacjach prawnych, jak również na to, że istniejące materiały opisujące zawody nie są powiązane z nowymi rozwiązaniami systemowymi, takimi jak: ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji czy Europejska klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów (ESCO). Brakuje również powszechnie uznanego modelu opisu informacji o zawodzie i metodologii ich tworzenia.

Zaproponowany model zawiera następujące grupy informacji: 1. Dane identyfikacyjne zawodu. 2. Opis zawodu. 3. Zadania zawodowe, wymagane kompetencje. 4. Odniesienie do sytuacji zawodu na rynku pracy i możliwości doskonalenia zawodowego. 5. Odniesienie do Europejskiej klasyfikacji umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów (ESCO). 6. Źródła dodatkowych informacji o zawodach. 7. Słownik.

Przewidziano trzy warstwy informacji: podstawową (dla młodzieży, uczniów i rodziców), rozszerzoną (dla dorosłych, bezrobotnych, poszukujących pracy, zmieniających zawód, pracodawców, służb zatrudnienia w przedsiębiorstwach) i specjalistyczną (dla specjalistów instytucji rynku pracy, doradców zawodowych, instytucji powiązanych z tworzeniem i wdrażaniem kwalifikacji rynkowych).

O metodologii opracowywania informacji o zawodach oraz doświadczeniach z pilotażu dla pięciu wybranych zawodów (Trener osobisty, Bibliotekoznawca, Technik gospodarki odpadami, Tajemniczy klient, Sprzątaczką biurową) mówił dr Ireneusz Woźniak – ekspert wiodący ds. przygotowania metodologii i opisów zawodów. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na to, że założeniem było zaproponowanie metodologii, zgodnie z którą przygotowane zostaną informacje o 1000 zawodów z Klasyfikacji zawodów i specjalności w postaci atrakcyjnej wizualizacji internetowej bazy danych, ale również zostanie uwzględniona konieczność ujednoczenia i uaktualnienia treści zbiorów danych o zawodach powstałych w różnych okresach oraz konieczność optymalizacji kosztów opracowywania informacji.

Sposób prezentacji informacji o zawodach w bazie danych na Wortalu PSZ przedstawił Wojciech Karsznia, ekspert ds. projektowania i zasilania bazy danych.

Potrzeby i możliwości wykorzystania informacji o zawodach w instytucjach rynku pracy omówiła Jolanta Kulińska – ekspert ds. rynku pracy.

Bardzo aktywne dyskusje przebiegały na sesjach panelowych.

Panel 1. **Jakich informacji o zawodach potrzebują klienci instytucji rynku pracy?** moderowała Jolanta Kulińska. W dyskusji uczestniczyli: Lech Antkowiak, zast. Dyrektora Powiatowego Urzędu Pracy w Warszawie; Krzysztof Chelpiński prezes Zarządu firmy stb24 sp. z o.o. w Warszawie, Mirosław Górczyński doradca zawo-

dowy, Lubelskie Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Wojciech Jabłoński doradca Zarządu, Związek Pracodawców Warszawy i Mazowsza, Jakub Kus sekretarz krajowy, Związek Zawodowy Budowlani, Warszawa, Andrzej Stępnikowski zastępca dyr. Zespołu Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa.

Odnotaliśmy niektóre wypowiedzi: Lech Antkowiak: *Polski rynek pracy nie jest uzależniony tylko od imigrantów. Zmniejszające się bezrobocie powoduje już oszczędności w planowanych wydatkach, głównie w aktywnej polityce rynku pracy. Tymczasem potrzebne są środki finansowe na uruchomienie naszych rezerw wewnętrznych. Ogromne zasoby ludzi, które możemy uruchomić to jeszcze 1 mln bezrobotnych, z których powinno znaleźć zatrudnienie co najmniej 0,5 mln osób, mieszkańcy wsi wegetujący na małych działkach to kolejne 1 mln – chłoporobotników i wreszcie emerycy zdolni do pracy, ale już często w innych zawodach, na innych stanowiskach pracy, może w niepełnym wymiarze. Przystosowanie ww. do pracy będzie kosztować. Opracowane informacje o zawodach będą więc dla nich i instytucji rynku pracy bardzo przydatne.*

Wojciech Jabłoński: *Jeżeli informacje o zawodzie można byłoby łatwo przełożyć, wybrać kliknięciem dla konkretnych stanowisk pracy – to wortal byłby bardzo przydatnym narzędziem elektronicznym do tworzenia własnych profili kwalifikacyjnych dla pracowników jak i ich oceny w przedsiębiorstwach i instytucjach.*

Panel 2. **Jakie są możliwości wykorzystania opisów informacji o zawodach w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się?** – moderowała Monika Mazur-Mirowska. W dyskusji uczestniczyli: Hanna Szumińska, zarządcza nieruchomości, psycholog pracy, Warszawa; Waldemar Grądzki, Krajowa Izba Gospodarcza; Sławomir Kasprzak, dyrektor Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie; Tomasz Madej, Radomski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; Barbara Pikiewicz, Jarosław Paprocki, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Radomiu.

Oto niektóre wypowiedzi: Sławomir Kasprzak: *Informacje o zawodach są spójne z podstawami programowymi. Kompetencje i zadania zawodowe opisane w formie efektów uczenia się, wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych będą zrozumiałe i wykorzystane w systemie edukacji zawodowej w procesie kształcenia, oceny, a także orientacji, doradztwa zawodowego, wyboru drogi kształcenia i doskonalenia zawodowego.*

Barbara Pikiewicz: *Struktura opisów informacji o zawodzie, identyfikacja konkretnych kompetencji zawodowych w systemie edukacji nieformalnej i pozaformalnej ułatwią ich potwierdzenie oraz wybór drogi przekwalifikowania czy uzyskania dodatkowych kompetencji.*

Uczestnicy konferencji podkreślali potrzebę opracowania pełnych informacji o zawodach przydatnych dla bezrobotnych, zmieniających i wybierających zawód, doradców zawodowych, pracodawców oraz pracowników instytucji rynku pracy

Podkreślano przydatność wyodrębnionych warstw informacji, oczekując łatwych i praktycznie przydatnych narzędzi do korzystania z baz danych Wortalu. Zmieniają się warunki rynku pracy, głównie zmniejsza się bezrobocie i zdaniem uczestników

konferencji – wzrasta zainteresowanie uczniów, studentów wyborem zawodu, a bezrobotnych i pracujących dostosowaniem swoich kompetencji do poszukiwanych na rynku pracy.

dr Dorota Koprowska,
dr hab. Henryk Bednarczyk
ITeE – PIB, Radom

ESREA seminar: Pioneers in European adult education Paris, 4–6 July 2018

Call for proposals: Pioneering Women and Men in European Adult Education (19th and early 20th Centuries). European seminar Paris, 4-6 July 2018. ESREA Research Network History of Adult Education and Training in Europe The aims of this European seminar are: 1. To explore biographical trajectories of theorists, initiators, and activists or of various forms of adult education, and to analyze what led them to become 'pioneers' in adult education. This requires reflection on the meaning of an 'adult education pioneer'. 2. To identify new figures, more particularly women pioneers, who, up to now, have not been recognized to the same extent as men. This may lead to devoting more attention to a wider range of adult education initiatives than has been the case up to now. 3. To provide the basis for a European biographical dictionary, listing or documenting not only biographical notes, but also reflecting on different issues raised by the papers. Please send your proposal by the **end of February 2018** to both co-convenors: Kirsi Ahonen <kirsi.a.m.ahonen@gmail.com> and Françoise F. Laot <francoise.laot@univ-reims.fr> <francoise.f.laot@orange.fr> (Info received from Anja Heikkinen <anja.heikkinen@uta.fi> via VET&Culture mailing list)

***Między innymi* – innowacyjne warsztaty edukacji międzykulturowej**

Postęp techniczny, rozwój technologii informatycznych, środków komunikacji i transportu powodują przemieszczanie się wzrastających potoków ludzi i internacjonalizację kultury edukacji i pracy.

Od wielu lat narastają procesy migracyjne na wszystkich kontynentach, szczególnie wzrastające w obliczu konfliktów religijnych, plemiennych, gospodarczych, zbrojnych przewrotów itp. Kraje bogatsze, ustabilizowane, „spokojne”, np. w Europie są pożądanym celem emigracyjnych wędrowek milionów każdego roku. Dlatego szczególnie dzisiaj aktualne jest przesłanie i potrzeba edukacji międzykulturowej dla zrozumienia innych kultur, budowy klimatu tolerancji pokojowej i zgodnej, wielokulturowej egzystencji, a nawet współpracy i współdziałania. Różnice nie tylko dzielą, są również inspiracją kreatywności i innowacyjności wielo- i międzykulturowego środo-

wiska. Dlatego z interesowaniem przyjęto w **Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu** propozycję organizacji warsztatów edukacji międzykulturowej dla studentów i studentek kierunku pedagogika przez **Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – Narodową Agencję Programu Erasmus+ Młodzież i Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży**.

Podróże, emigracja zarobkowa, studia za granicą, kontakt z imigrantami, praca w międzynarodowych korporacjach, rosnące możliwości uczestniczenia w praktykach, stażach czy projektach międzykulturowych – wszystko to sprawia, że kompetencje międzykulturowe, rozumiane jako połączenie wiedzy nt. różnic kulturowych i ich wpływu na zachowanie, umiejętności nawiązywania i budowania pozytywnych relacji międzykulturowych, jak również postawa tolerancji dla niejednoznaczności i ciekawość poznawcza stają się coraz bardziej pożądane. Wizja Europy i Europejczyka przyszłości nakreślona w dokumencie „*EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*”¹ pokazuje, że aby sprostać wymogom szybko zmieniającego się świata i rynku pracy, od młodych ludzi wymagane będą elastyczność, mobilność, ciągle podnoszenie własnych kwalifikacji i rozwój kompetencji.

Warsztaty „*Między Innymi*” pozwalają młodym ludziom na zdobycie i rozwijanie tych kompetencji, które w przyszłości będą kluczowe dla odniesienia sukcesu na rynku pracy. Jednocześnie łączą one w sobie elementy merytoryczne (dostarczanie określonej wiedzy potrzebnej do życia/pracy w środowisku międzykulturowym) z elementami rozwijania umiejętności i pracy na postawach. Jest to także pierwszy w Polsce, innowacyjny projekt edukacyjny łączący w sobie założenia, podejście i metody edukacji pozaformalnej z edukacją formalną (*z kontekstu projektu „Między Innymi”*).

Celem warsztatów jest:

- rozwinięcie przez studentki i studentów kompetencji międzykulturowej rozumianej jako: wiedza dotycząca różnic kulturowych i ich wpływu na zachowanie; umiejętność nawiązywania i budowania pozytywnych relacji międzykulturowych; postawa tolerancji dla niejednoznaczności i ciekawość poznawcza;
- przygotowanie studentek i studentów pedagogiki i kierunków pokrewnych do roli multiplikatorów wiedzy i postaw związanych z edukacją międzykulturową wśród różnych grup młodzieży oraz do roli koordynatorek i koordynatorów projektów międzynarodowych.

W omawianych warsztatach realizowano 3 moduły z 5 proponowanych modułów:

1. Wstęp do edukacji międzykulturowej (moduł podstawowy):

- Wyjaśnienie pojęć takich jak „kultura”, „wielokulturowość”, „międzykulturowość” i „edukacja międzykulturowa”,
- Zjawiska występujące na styku kultur i strategie radzenia sobie z nimi: różnice międzykulturowe, stereotypy, uprzedzenia,
- Możliwość realizacji projektów międzykulturowych z wykorzystaniem środków Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży i programu „Erasmus+ Młodzież”.

Zastosowano następujące techniki i środki dydaktyczne: kontrakt rozważań filozoficznych, typy inteligencji Gardneya, Energizer, gra Barnaba, film HSBC Banku.

¹ http://ec.europa.eu/europe2020/index_pl.htm.

2. W międzykulturowej klasie – rozwijanie kompetencji osób pracujących z młodzieżą szkolną:

- Specyfika pracy w międzykulturowej klasie
- Rola nauczycielki/a jako „doceniającej/go i uwrażliwiającej/go na różnorodność”,
- Rozwijanie umiejętności koniecznych do pracy z dziećmi migrantów oraz dziećmi polskimi powracającymi z migracji,
- Najbardziej typowe trudności pojawiające się w międzykulturowej klasie. Strategie zapobiegania im/radzenia sobie z nimi (ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki procesu adaptacyjnego uczennic i uczniów cudzoziemskich).

Zastosowano następujące techniki i materiały dydaktyczne: Energizer, biografie – drzewo ważnych osób, filmy: Persefonis, Niebezpieczeństwo – jednej historii.

3. Praca w zespole międzykulturowym:

- Specyfika pracy w zespole międzykulturowym,
- Pogłębienie wiedzy nt. wymiarów kultury, stereotypów i uprzedzeń i zrozumienie ich wpływu na współpracę międzykulturową,
- Doskonalenie umiejętności radzenia sobie z nieporozumieniami i trudnymi sytuacjami występującymi podczas współpracy w zespole międzykulturowym,
- Korzyści wynikające z różnorodności zespołu międzykulturowego.

Zastosowano następujące techniki i środki dydaktyczne: Energizer, rysujemy mapy świata, symulacja ocen cyklu Kalba, analizę opowiadań, twórcze rozwiązania problemów E.Necka.

Osiągnięto następujące efekty kształcenia:

- Zdobyć podstawowych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w środowisku międzykulturowym oraz pracy z grupami zróżnicowanymi kulturowo.
- Wykształcenie umiejętności efektywnej pracy pedagogicznej w szkole oraz klasie międzykulturowej.
- Zapoznanie się z warsztatowymi metodami prowadzenia zajęć.
- Możliwość wykorzystania poznanych metod warsztatowych w czasie dalszych studiów oraz później, w środowisku pracy.
- Poznanie możliwości realizacji projektów międzykulturowych z wykorzystaniem środków Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży oraz programu Erasmus+ Młodzież.
- Rozwinięcie wielu kompetencji w obszarze komunikacji międzykulturowej, radzenia sobie z niejednoznacznością, elastyczności myślenia, współpracy w zespołach międzykulturowych.

Zajęcia prowadziły profesjonalne trenerki projektu Elżbieta Kielack (równocześnie koordynator projektu) i Anna Humina.

Odnotujemy kilka wypowiedzi uczestniczek warsztatów:

„Uczestnictwo w warsztatach było dla mnie ciekawym i cennym doświadczeniem. Metody prowadzenia warsztatów były różnorodne, innowacyjne i dynamiczne. Nabyłam nową wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, które pozwolą na lepsze zrozumienie istoty wielokulturowości i rozwiną moje poczucie empatii wobec osób migrujących (Joanna).

„Przygotowanie trenerek bardzo profesjonalne, atmosfera warsztatów pozytywna i swobodna skłaniająca do głębokich refleksji o różnicach kulturowych. Poprzez osobiste poznanie, przeżycie i doświadczenia Warsztatów jestem w stanie lepiej zrozumieć innych ludzi” (Magda).

„Warsztaty pozwoliły mi na poszerzenie mojej wiedzy o międzykulturowości, zainicjowały z metodami pracy z dziećmi, które będę mogła wykorzystać w swojej przyszłej pracy” (Paulina).

Warsztaty z całą pewnością promują „ideę zrównoważonego rozwoju w społeczeństwach wielokulturowych” (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 107) głównie w dziedzinie kultury i edukacji.

Prowadzone od kilku lat warsztaty w wielu polskich szkołach wyższych są systematycznie rozwijane. Na stronie warsztatów ([www: miedzyinnymi.org.pl](http://www.miedzyinnymi.org.pl)) znajdują się interesujące publikacje, przydatne linki do baz danych, portali, instytucji, fundacji, stowarzyszeń.

Zachęcamy również do zapoznania się z publikacjami i materiałami konferencyjnymi Zespołu Pedagogiki Kulturowej i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Bibliografia

1. *Warsztaty edukacji międzykulturowej dla studentów* (2017), [www: miedzyinnymi.org.pl](http://www.miedzyinnymi.org.pl).
2. Rogalska-Marasińska A. (2017), *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, UŁ Łódź.
3. Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAIP.

dr hab. Henryk Bednarczyk
prof. nadzw. UTH Radom,
Joanna Wachnicka
– studentka UTH Radom

Kształtowanie i ocena kompetencji społecznych w kontekście potrzeb rynku pracy

1 grudnia 2017 r. odbyła się VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa „*Kształtowanie i ocena kompetencji społecznych w kontekście potrzeb rynku pracy*” w ramach cyklu „Edukacja i Praca” Organizatorem konferencji była Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Konferencja jest **szóstą częścią cyklu konferencyjnego realizowanego na WNP APS z zakresu obszarów badawczych pedagogiki pracy i andragogiki.**

Głównym jej nurtem był problem kształtowania kompetencji społecznych wśród studentów w aspekcie budowania dobrych więzi emocjonalnych, podejmowania współpracy, relacji międzyludzkich, uzyskania społecznego wsparcia w rozwiązywaniu problemów zawodowych, edukacyjnych, zdrowotnych, pozyskania pracy, a przede wszystkim jej utrzymania. Podjęto dyskusję nad kształtowaniem kompetencji społecznych studentów, nad formami i metodami rozwijania tego typu kompetencji podczas formalnego procesu kształcenia na uczelniach.

Główne cele konferencji:

- scharakteryzowanie współczesnego rynku pracy oraz potrzeb i oczekiwań podmiotów rynku pracy;
- ukazanie roli umiejętnego zarządzania własnymi kompetencjami w warunkach zmiennego rynku pracy;
- zaakcentowanie roli kompetencji społecznych w funkcjonowaniu na rynku pracy;
- przegląd metod kształtowania i metod oceny kompetencji społecznych;
- dyskusja nad możliwościami kształtowania kompetencji społecznych studentów oraz przedstawienie dobrych praktyk z tego zakresu.

W ramach konferencji przewidziano wystąpienia wybranych zaproszonych przedstawicieli instytucji rynku pracy i świata nauki. Gościem specjalnym była prof. dr hab. N. Nyczkało.

Kompetencje są pojęciem złożonym i niejednoznacznym. Próby definiowania kompetencji są podejmowane przez pedagogów, socjologów, filozofów, psychologów i ekonomistów w kontekście kulturowym, edukacyjnym czy językowym².

Kompetencje społeczne mogą być określane za pomocą kompetencji komunikacyjnych, kompetencji do efektywnego działania, zdolności społecznych i komunikacyjnych, umiejętności społecznych, umiejętności komunikacyjnych, umiejętności adaptacji, a także jako zbiór wielu różnych zdolności, umiejętności i cech. Kompetencje społeczne bywają też utożsamiane z inteligencją społeczną³.

Deklaracja Lizbońska⁴ uznaje kompetencje społeczne jako jedne z ważniejszych kompetencji kluczowych dla obywateli Unii Europejskiej. Definiuje je jako obejmujące te formy zachowań, które jednostka musi opanować, aby sprawnie, konstruktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i umiejętnie rozwiązać ewentualny konflikt. Są one niezbędne do owocnej interakcji z jednostką i grupą – zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej. Kompetencje społeczne rozpatrywane są w aspekcie wiedzy, umiejętności, postaw i występują w dwóch podgrupach:

- kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne,
- kompetencje obywatelskie.

Polskie standardy kompetencji zawodowych definiują kompetencje społeczne jako zdolność autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym oraz kształtowania własnego rozwoju, z uwzględnieniem kontekstu etycznego⁵.

Dużym wyzwaniem dla szkoły wyższej staje się kształcenie kompetencji społecznych wśród studentów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji. Zbiory efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów dotyczą trzech grup: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które to właśnie budzą najwięcej niejasności i kontrowersji.

² E. Sternal, *Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych*, Przegląd Pedagogiczny/2(25)/2014 s. 86–97.

³ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Dysertacje, LibertiLibri, 2012, s. 15.

⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

⁵ H. Bednarczyk, D. Koprowska, T. Kupidura, K. Symela, I. Woźniak, *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2014.

Program konferencji dotyczył kształtowania kompetencji społecznych na rynku pracy i w praktyce akademickiej. Zwieńczeniem konferencji były warsztaty kształtowania i oceniania kompetencji społecznych.

Oficjalnego otwarcia konferencji dokonał J.M. Rektor APS prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, a w problematykę konferencji wprowadziła dr hab. prof. APS Urszula Jeruszka.

W części I *Kompetencje społeczne na rynku pracy*, wygłoszono następujące referaty:

- *Kapitał kulturowy na rynku pracy* – prof. dr hab. K. Frieske,
- *Przywódstwo jako specyficzna kompetencja społeczna absolwentów szkół wyższych* – prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

W części II *Kształtowanie kompetencji społecznych w praktyce akademickiej* referat nt: *Czterech filarów osobistej mocy sprawczej: 1) rozwaga w myśleniu, 2) harmonia w emocjach, 3) szacunek w relacjach, 4) odwaga w działaniu*, wygłosiła dr L. Czarkowska

Prelegentka na podstawie tezy Kluckhona i Murraya omówiła determinanty ludzkiego zachowania – osobowość, kulturę i naturę ludzką w oparciu o cechy: specyficzne dla jednostki i grupy, odziedziczone, wyuczone, wypracowane, uniwersalne i ich wpływ na kompetencje społeczne⁶. W dalszej części odbył się panel dyskusyjny z udziałem przedstawicieli środowisk akademickich (dr hab. A. Rogozińska-Pawelczyk z Uniwersytetu Łódzkiego, dr E. Dąbrowa z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dr Stefan T. Kwiatkowski z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, dr Ł. Sienkiewicz ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie). Debatę przebiegała wokół zagadnień:

- *możliwości kształtowania kompetencji społecznych w ramach systemu kształcenia na poziomie akademickim,*
- *bariery utrudniające/ograniczające rozwijanie kompetencji społecznych studentów,*
- *metody kształtowania kompetencji podczas zajęć akademickich – przykłady dobrych praktyk,*
- *metody oceniania kompetencji podczas zajęć akademickich – przykłady dobrych praktyk.*

Moderatorem dyskusji byli dr hab., prof. APS A. Solak, dr J. Bluszcz, mgr B. Kowalczyk.

Prelegenci zwrócili uwagę na stosowanie metod facylitacji – przekazywania i ćwiczenia technik kreatywnego myślenia dedukcyjnego: Motywować i uświadamiać studentów o potrzebie kompetencji społecznych; Kształcić kompetencje społeczne z myślą o rynku pracy w kontekście wykonywania przyszłych zadań zawodowych.

Warsztaty kształtowania i oceniania kompetencji społecznych stanowiły III część konferencji. Pierwszy warsztat *Metody kształtowania kompetencji ułatwiających aktywny udział w rynku pracy* prowadzili dr M. Piotrowski, mgr A. Zarzyńska z Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej. Prowadzący za pomocą metod aktywizujących zapoznali uczestników z możliwościami wdrażania kompetencji społecznych wśród studentów w konkretnych sytuacjach problemowych. Drugim warsztatem *Metody oceny kompetencji społecznych – narzędzia do diagnozy i autodiagnozy po-*

⁶ L.D. Czarkowska (2017), *Motywacja w coachingu – Model Warstw Motywacyjnych oraz narzędzia coachingowej praktyki z teorii potrzeb, neuronauk i grywalizacji*, [w:] *Coaching jako klucz do wewnętrznej motywacji*, Czarkowska L.D. (red.) Poltext, Warszawa, s. 17–42.

ziomu kompetencji społecznych kierowała dr B. Mazurek-Kucharska⁷ ze Społecznej Akademii Nauk w Warszawie. Uczestnicy w praktyczny sposób poznawali narzędzia do diagnozy kompetencji społecznych.

Podsumowując konferencję dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek zwrócił uwagę, że człowiek jest podmiotem oddziaływań i budujemy jego osobowość w oparciu o konkretne kompetencje społeczne. Nie można mówić o kompetencjach społecznych ogólnie, należy je konkretnie nazywać i wzmacniać. Dr hab., prof. APS Urszula JERUSZKA jeszcze raz podkreśliła trudności w zdefiniowaniu kompetencji społecznych. Podzieliła się refleksją, że od poziomu kompetencji nauczycieli akademickich zależeć będzie poziom kompetencji naszych studentów i absolwentów.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I., *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2014.
2. Brown P., Hesketh A.: *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford University Press, Oxford 2004.
3. Czarkowska L.D.(red.), *Coaching jako klucz do wewnętrznej motywacji*, Poltext, Warszawa 2017.
4. *Education and Training within Europe 2020 Strategy*, European Commission Directorate General for Education and Culture, Bruksela 4/04/2013.
5. Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych. Dysertacja*, LibertiLibri, 2012.
6. Mazurek-Kucharska B., *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*, [w:] *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja*, red. St. Konarski, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2008.
7. Rubin K.H., Mills R.S.L., Rose-Krasnor L.: *Maternal Beliefs and Children's Competence*, (in:) Schneider B., Attli G., Nadel J., Weissber R., (eds.): *Social Competence in Developmental Perspective*, Springer 2013.
8. Sternal E., *Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych*, Przegląd Pedagogiczny/2(25)/2014.
9. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

dr Dagmara Kowalik

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
w Radomiu

Być i Stawać się w starości

Stowarzyszeniem Gerontologów Społecznych organizuje kolejną III Konferencję Gerontologiczną z cyklu *Refleksje nad starością*, tym razem skoncentrowaną wokół tematu „*Być i Stawać się w starości*”. Planowana jest w Łodzi 16–17 lutego 2018 r. przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego we

⁷ B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*, [w:] *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja*, red. St. Konarski, Warszawa, Oficyna Wydawnicza SGH, s. 55–94.

współpracy z Łódzkim Oddziałem Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego i Stowarzyszeniem Gerontologów Społecznych.

Informujemy przy tej okazji, że konferencje z tego cyklu będą odbywać się co dwa lata, w lutym, na przemian z Łódzkimi Konferencjami Biograficznymi z cyklu Biografia i badanie biografii.

Konferencje gerontologiczne mają wzbudzać pogłębiony namysł nad ostatnim okresem życia ludzkiego, sprzyjać rozważaniom wydobywającym może do tej pory niedostrzegane wymiary starości, skłaniać do wymiany poglądów ukazujących procesy starzenia się w innym niż dotychczas świetle, prowokować dyskusje wokół mniej lub bardziej konwencjonalnego lub krytycznego postrzegania starości. Wszystko to ma służyć poszerzeniu naszej wiedzy o starości, a przez to i pogłębieniu społecznej świadomości, czym starość może być i jaka starość bardziej może „służyć” człowiekowi, społeczeństwu i kulturze.

Myśląc o „Byciu” i/lub „Stawaniu się” w starości mamy nadzieję zachęcić Państwa do interdyscyplinarnego namysłu nad obiema tymi kategoriami poznawczymi odniesionymi do starości. Cenne będą refleksje zawierające się w szerokiej perspektywie filozoficznej, teologicznej, antropologicznej, psychologicznej, socjologicznej, z zakresu nauk o zdrowiu i sztuce. Zachęcamy też pedagogów i andragogów do rozważań rozbudowujących geragogiczną perspektywę oglądu starości w kontekście „Bycia” i „Stawania się” akcentującą znaczenie procesów uczenia się (do/w) starości, obszarów transgresji, transcendencji i autokreacji, poszerzania pola (samo)świadomości, sprzyjających osobowemu dojrzewaniu do/w starości.

Ważne w dyskusji konferencyjnej, poza wskazanymi powyżej, wydają się być odniesienia:

- „Być” i „Stawać się” w starości jako statyczna a dynamiczna perspektywa starości (stałość a zmienność (w) starości),
- Subiektywny i obiektywny wymiar „Bycia” i „Stawania się” w starości,
- „Być” i „Stawać się” jako jednostkowe doświadczenie starości w kontekście pełnego cyklu życiowego,
- „Być” i „Stawać się” w starości jako „wynik” kontekstu społeczno-kulturowego i cywilizacyjnego.

W programie konferencji mogą znaleźć się zarówno referaty naukowe, komunikaty z badań, postery, jak i warsztaty oraz inne zajęcia praktyczne.

Zapraszamy do udziału w obradach konferencyjnych pracowników, studentów i absolwentów uczelni wyższych zainteresowanych podejmowaniem działań na rzecz osób starych. Mamy nadzieję, że także praktycy wyrażą zainteresowanie uczestnictwem w naszym spotkaniu.

Przewidujemy publikację kolejnego tomu z serii Refleksje nad Starością.

Z komunikatu **Komitetu Naukowo-Organizacyjnego Konferencji** prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas – przewodnicząca, dr Małgorzata Dzięgielewska – sekretarz, dr Marcin Muszyński – sekretarz, mgr Monika Chmielecka – sekretarz.

Contents

□ Commentary	
Krzysztof Franciszek Symela: Education for the labour market in the digital era – from the past, through the present to the future	5
□ Adult education in Poland and in the world	
Elżbieta Subocz: European Union’s social policy towards young people not in employment, education or training	9
Katarzyna Kajdanek: Experience of volunteers in the European Capital of Culture Wrocław 2016 project	19
Ewa Kos: Reconstruction of selected factors that shape the educational way of women who have professional success in the light of F. Schütze’s theory	28
Jagoda Jezior, Jarosław Chmielewski: Education and the work situation: analysis based on surveys of entrepreneurs and employees	38
Iwona Kacak, Hanna Caluń-Swat: The model for professional qualifications recognition on the labour market in Germany, Poland and Portugal	47
□ Digital teaching	
Andrzej Grabowski: Virtual reality based training effectiveness for people of different age groups	55
Sergo Kuruliszwili: Incidental e-learning versus self-education, incidental and con-nected learning – a description of a phenomenon	63
Aleksander Piecuch, Elżbieta Salata, Jana Depešová: Digital theory of teaching – expectations and doubts	73
□ Education for the labour market	
Ewa Sarzyńska-Mazurek: A valuable work in the opinion of different generations	84
Ewa Sobolewska-Poniedziałek, Anna Niewiadomska: Educational mobility and entrepreneurship of the elderly	93
Wiesław Tomczyk, Sławomir Kurpaska: Apprenticeships as a chance for a good job and future career	105
Joanna Wierzejska: Military pilots' sense of control in their workplace	114
Beata Belina: Training and improvement of employees as one of the key factors for the company development	128
Justyna Bojanowicz, Monika Guzak: Supervision as a tool for professional development of social workers	138
□ Professor Stefan M. Kwiatkowski	
Stefan M. Kwiatkowski: Determinants of professional career	148
Stefan M. Kwiatkowski: Educational functions of contemporary enterprises	157

Krzysztof Symela: Creating the standards of professional qualifications/competences and the sets of information about occupations – contribution of Professor Stefan M. Kwiatkowski	169
Henryk Bednarczyk: In Polish work pedagogy	179
<input type="checkbox"/> Conferences, reviews, information	187
<input type="checkbox"/> Содержание	204

Содержание

□ **Комментарий**

- Кшиштоф Францишек Сымэля:** Образование для рынка труда в цифровой среде – с прошлого через современность в будущее, Стефан М. Квятковски 5

□ **Образование взрослых в Польше и в мире**

- Эльжбета Субоч:** Социальная политика Европейского Союза по отношению молодежи исключенной из системы образования и рынка труда 9
- Катажина Кайданек:** Опыт волонтеров в проекте Европейская культурная столица Вроцлав 2016 19
- Эва Кос:** Факторы формирующие образовательные пути женщин, которые достигли успеха, согласно теории Ф. Шютца 28
- Ягода Езиор, Ярослав Хмелевски:** Влияние уровня образования на занимаемый пост – результаты исследований среди предпринимателей и сотрудников 38
- Ивона Кацак, Ханна Цалунь-Сват:** Модель создания профессиональной квалификации на рынке труда с учетом опыта из Германии, Польши, Португалии 47

□ **Цифровая дидактика**

- Анджей Грабовски:** Эффективности обучения в виртуальной среде людей из разных возрастных групп 55
- Серго Курулишвили:** Здальное обучение случайное а самообучение, случайное обучение а окончательное – характеристика явления 63
- Александр Пецух, Эльжбета Салата, Яна Дэнэшева:** Цифровая дидактика в школе устойчивого развития 73

□ **Образование для рынка труда**

- Эва Сажиньска-Мазурек:** Ценность работы, по мнению разных поколений 84
- Эва Соболевска-Понедзиалэк, Анна Невядомска:** Образовательная мобильность и предпринимательство пожилых людей 93
- Веслав Томчик, Славомир Курпаска:** Профессиональные практики шансом на хорошую работу и будущий профессиональный рост 105
- Йоанна Вежейска:** Чувство контроля военных летчиков в рабочей среде 114
- Бэата Бэлина:** Обучение и совершенствование как одни из ключевых факторов развития организации 128

Юстына Боянович, Моника Гузак: Супервизия инструментом профессионального развития социальных работников	138
--	-----

☐ Профессор Стефан М. Квятковски

Стефан М. Квятковски: Детерминанты профессиональной пути, образовательные функции предприятий (избранные фрагменты)	148
--	-----

Стефан М. Квятковски: Образовательные функции предприятий	157
--	-----

Кшиштоф Францишек Сымэля: Создание стандартов профессиональных квалификаций/компетенций и информации о профессиях – вклад профессора Стефана М. Квятковского	169
---	-----

Хенрик Беднарчик: В польской педагогике труда	179
--	-----

☐ Конференции, информации 187