

PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 1/2012

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2012

RADA REDAKCYJNA

Henryk Bednarczyk, Kazimierz M. Czarniecki, Włodzimierz Deluga,
Miroslaw Frejman, Ryszard Gerlach, Victor Jakupiec, Tomáš Kozik, Stefan M. Kwiatkowski,
Bernd Meier, Bogusław Pietrulewicz, Grigorij Tereszczuk, Tadeusz Waścinski, Kazimierz Wenta,
Helena Vidová, Zygmunt Wiatrowski, Zdzisław Wołk (przewodniczący)

KOMITET REDAKCYJNY

Bogusław Pietrulewicz (Redaktor Naczelny), Marek Rybakowski (Sekretarz Redakcji),
Eunika Baron-Polańczyk, Grzegorz Dudarski, Aneta Klementowska, Adam Muszyński, Sebastian Saniuk

RECENZENCI

Recenzje opracowane przez recenzentów stałych i specjalistycznych czasopisma

WYDAWCY

– Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej – Uniwersytet Zielonogórski
– Polskie Towarzystwo Profesjologiczne
PRZY WSPÓŁPRACY

– Zespół Pedagogiki Pracy KNP PAN
– Zespół Ergonomii PAN (Oddział Poznań)

ORAZ

– Instytut Techniki i Pracy – Uniwersytet w Poczdamie
– Uniwersytet Pedagogiczny w Tarnopolu

ISSN 1895-197X

Copyright by – Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA REDAKCYJNA

Mgr Anna Lewandowska

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Dr Ryszard Matysiak

Adres Redakcji

Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej
Uniwersytet Zielonogórski
Ul. Prof. Z. Szafrana 4
65-516 Zielona Góra

Sekretariat – mgr Justyna Weltrowska

REDAKTORZY JĘZYKOWI

dr Piotr Krycki – j. niemiecki
dr Eunia Baron-Polańczyk – j. rosyjski
mgr Anna Lewandowska – j. polski
mgr Magdalena Kwiatkowska – j. angielski

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe – dr hab. Stanisława Danuta Frejman, prof. UZ; Ergonomiczne problemy organizacji – prof. dr hab. inż. Edward Kowal; Teoretyczne problemy profesjologii – prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki; Organizacja i jej funkcjonowanie – prof. dr hab. Włodzimierz Deluga; Nauki o zarządzaniu – dr hab. inż. Sebastian Saniuk; Informatyczne wspomaganie w edukacji i gospodarce – dr Eunia Baron-Polańczyk; Nauki o bezpieczeństwie – dr inż. Marek Rybakowski; Psychospołeczne zagadnienia rozwoju zawodowego – dr Jerzy Herberger; Problemy poradnictwa zawodowego – dr Aneta Klementowska.

e-mail: problemy-profesjologii@uz.zgora.pl

Spis treści i streszczenia artykułów na: www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl

SPIIS TREŚCI

OD REDAKCJI	9
-------------------	---

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Zdzisław Wołk Praca dyplomowa w przygotowaniu zawodowym na poziomie wyższym	13
Tatiana Ronginska Lojalność pracownika czynnikiem sukcesu organizacji	23
Joanna Wyrwa, Alina Piątyszek-Pych Bezpieczny i elastyczny rynek pracy w Europie – idea koncepcji flexicurity	33

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Zygmunt Płoszyński Krajowe Ramy Kwalifikacji a współpraca z gospodarką w świetle aktów prawnych	61
Justyna Patalas-Maliszewska Wartościowanie pracy w kontekście doboru pracowników wiedzy w średnich przedsiębiorstwach	77
Anna Góralewska-Słońska Istota pojęcia władza, kontekst źródeł, wymiarów, skuteczności i patologii w jej sprawowaniu – ujęcie teoretyczne	91

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Marta Kowalcuk-Wałędziak Przygotowanie absolwentów studiów pedagogicznych do sprawczych społecznie działań	109
Ewa Krause Czynniki różnicujące poczucie samoskuteczności studentów w karierze (komunikat z badań)	121
Dominika Goltz-Wasiucionek Potrzeba posługiwania się językiem angielskim w pracy zawodowej a motywacja do jego nauki	135

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Hałyna Meszko Działalność pedagogiczna jako determinant zdrowia zawodowego nauczyciela	147
Oleksandr Meszko Zawodowo-pedagogiczna pozycja nauczyciela w wymiarze jego wartościowo-pojęciowego stosunku do zawodu	159

V. RECENZJE

Zdzisław Wołk – recenzja – Kazimierz Wenta, „Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką”, ITE – PIB Radom 2011	171
Eunika Baron-Polańczyk – recenzja – Joanna Kandzia, „Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych”. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2011	175

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku Problemy Profesjologii	181
RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM	185
INFORMACJA O AUTORACH	187

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORS	9
--------------------	---

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Zdzisław Wolk	
A Bachelor's dissertation in the process of professional preparation on higher level	13
 Tatiana Ronginska	
Employee loyalty factor as the success of the organization	23
 Joanna Wyrwa, Alina Piątyszek-Pych	
Safe and flexible labor market in Europe – idea of the flexicurity concept	33

II. CONCEPTS AND ANALYSES

Zygmunt Płoszyński	
National Qualifications Framework and cooperation with the economy in view of the legal acts.....	61
 Justyna Patalas-Maliszewska	
Job evaluation process in terms of selection of knowledge workers in the medium sizes enterprises	77
 Anna Góralewska-Słońska	
The concept of power – context of sources, dimensions; efficacy and pathology of power and the theoretical approach	91

III. COMMUNICATES AND RESEARCH REPORTS

Marta Kowalczuk-Wałędziak	
Preparation of graduates of pedagogical studies for socially agentive activities	109
 Ewa Krause	
Factors which differ students' sense of self-effectiveness in their careers (research announcement)	121
 Dominika Goltz-Wasiucionek	
The necessity of using English in professional work versus motivation to learning the language	135

IV. FOREIGN EXPERIENCE

Halyna Meszko	
The influence of profession on teacher's health	147
 Oleksandr Meszko	
Professional and pedagogical position of a teacher in terms of valued and sense attitude toward the profession	159

V. REVIEWS

Zdzisław Wołk – review – Kazimierz Wenta, „Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką”, ITE –PIB Radom 2011	171
Eunika Baron-Polańczyk – review – Joanna Kandzia, „Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych”. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2011	175

VI. COMMUNICATES, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual ‘Problemy Profesjologii’	181
THE REVIEWERS COOPERATING WITH THE MAGAZINE	185
INFORMATION ABOUT AUTHORS	187

Od Redakcji

Kolejny numer półrocznika *Problemy Profesjologii*, to zbiór prac, które podejmują zagadnienia charakterystyczne dla drogi zawodowej i życiowej człowieka. Wpisują się w przestrzeń i czas przebiegu rozwoju zawodowego dla każdego etapu życia człowieka.

Treść zamieszczanych prac wskazuje na szczególne znaczenie czynników podmiotowych oraz zmiennych uwarunkowań przedmiotowych w rozwoju zawodowym człowieka. Są to prace o charakterze teoretycznym jak i prezentacje wyników prowadzonych badań. Jak dotychczas prezentujemy także doświadczenia w tym zakresie pracowników nauki z zagranicy.

Zmienne sytuacje zawodowe pracowników, przemiany w funkcjonowaniu organizacji oraz potrzeba zmian w systemie przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników wyznaczają nam przestrzeń poszukiwań rozwiązań kształtujących proces rozwoju zawodowego człowieka.

Zapraszamy więc do współpracy we współredagowaniu naszego czasopisma.

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PROBLEMACH PROFESJOLOGII

1. Prosimy o dostarczenie identycznej wersji artykułów w dwóch postaciach: w formie wydruku (z numeracją ciągłą, naniesioną ołówkiem w prawym dolnym rogu) oraz w wersji elektronicznej na płycie CD (dodatkowo można przesłać na adres: problemy-profesjologii@uz.zgora.pl), w formacie MS Word dla Windows, czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy po 2,5 cm z każdej strony formatu A4. Tekst wyjustowany.
2. Objętość tekstu nie powinna przekraczać 14 stron. (Jeżeli ma być powyżej 14 stron, należy to uzgadniać z wydawcą).
3. Dostarczony artykuł lub inny tekst powinien być kompletny i zawierać poza tekstem głównym **streszczenie w języku polskim, tytuł i streszczenie w języku angielskim**, przypisy dolne, a także informacje o autorze: imię i nazwisko, stopień naukowy lub tytuł zawodowy, miejsce pracy, adres pocztowy do korespondencji oraz adres e-mail.
4. Przypisy należy zredagować wzorując się na poniższych przykładach:
 - a) Odwołanie do książki autorstwa jednego lub kilku autorów:
 - 1) J. Janiga, B. Pietrlewicz, *Podstawy zawodoznawstwa*, Zielona Góra 2004, s. 105.
 - b) Przywołanie artykułu z pracy zbiorowej:
 - 2) M. Rybakowski, *Aksjologiczny kontekst bezpieczeństwa pracy w kształtowaniu kultury bezpieczeństwa pracownika*, [w:] *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, red. B. Pietrlewicz, Zielona Góra 2005, s. 185-190.
 - c) Przywołanie artykułu z czasopisma:
 - 3) I. Korcz, B. Pietrlewicz, *Kompetencje pracownicze w zarządzaniu organizacją*, „Problemy Profesjologii” 2008, nr 2, s. 59-63.
 - d) W przypadku powoływania się po raz kolejny na tę samą pozycję bezpośrednio po poprzednim przywołaniu należy stosować oznaczenie łacińskie:
 - 4) *Ibidem*, s. 66.
 - e) W przypadku, gdy wśród cytowanych prac pojawia się tylko jedna danego autora i była ona cytowana już wcześniej, ale nie bezpośrednio przed aktualnym przywołaniem:
 - 5) Z. Wołk, *op. cit.*, s. 270.
 - f) odwołanie do stron internetowych:
 - 6) Strona internetowa Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl/gus, stan z dnia 21.11.2011.
5. Bibliografia umieszczona na końcu artykułu, obejmująca całość literatury cytowanej w porządku alfabetycznym nazwisk autorów, (ale – w przypadku przywoływanych w całości prac zbiorowych kolejność wyznacza tytuł), np.:
 - o *Edukacja – Praca – Bezpieczeństwo*, red. M. Rybakowski, Zielona Góra 2009.
 - o Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000.
6. Cytaty zawarte powinny być w cudzysłowach, a ich źródło wskazane w odpowiednim przypisie. Tabele, rysunki, schematy powinny być kolejno numerowane.

POZOSTAŁE INFORMACJE DLA AUTORÓW

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza ośrodka i jednostki wydającej czasopismo.
2. Nadesłany do redakcji tekst/artkuł jest wstępnie oceniany (pod względem formalnym) przez Komitet Redakcyjny czasopisma, następnie kierowany do Redaktora Naukowego i Rady Naukowej czasopisma, która podejmuje decyzję dotyczącą przesłania tekstu do dwóch niezależnych recenzentów. Nadesłane do Redakcji recenzje stanowią podstawę do kwalifikowania tekstu do przygotowania redakcyjnego i druku. Zasady recenzowania prac zgłoszonych do opublikowania w czasopiśmie naukowym „Problemy Profesjologii” zostały opisane na stronie www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl.
3. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian wskazanych w tekście przez recenzentów bez porozumienia z Autorem.
4. Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
5. Autorzy nie otrzymują wynagrodzenia za publikowane teksty.

PROCEDURY ZABEZPIECZAJĄCE ORYGINALNOŚĆ PUBLIKACJI NAUKOWYCH

Dowodem etycznej postawy pracownika naukowego oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.

Z „*ghostwriting*” mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Z „*guest authorship*” („*honorary authorship*”) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

Stąd też:

1. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający manuskrypt.
2. Redakcja informuje, że wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.).

3. Redakcja prosi autorów publikacji o informacje dotyczące źródeł finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”).
4. Redakcja dokumentuje wszelkie przejawy nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamania i naruszania zasad etyki obowiązujących w nauce.
5. Po akceptacji tekstu przez Komitet Redakcyjny Czasopisma Autor zostanie zobowiązany/poproszony o złożenie deklaracji dotyczącej oryginalności i rzetelności publikacji naukowej.

RECENZENCI

Lista stałych recenzentów czasopisma

PROBLEMY PROFESJOLOGII

Recenzenci krajowi

1	Plk dr hab.	Wojciech Horyń	Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych we Wrocławiu
2	Prof. dr hab.	Sabina Kauf	Uniwersytet Opolski
3	Prof. dr hab.	Andrzej M. Michalski	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
4	Prof. dr hab.	Elżbieta Perzycka	Uniwersytet Szczeciński
5	Prof. dr hab.	Aleksander Piecuch	Uniwersytet Rzeszowski
6	Prof. dr hab.	Czesław Plewka	Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
7	Prof. dr hab.	Wojciech Walat	Uniwersytet Rzeszowski
8	Dr	Jan Janiga	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Żarach

Recenzenci zagraniczni

1	Prof. PaedDr. CSc.	Milan Ďuriš,	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
2	Assoc. Prof. dr hab.	Dagmar Cagaňová	Techniczny Uniwersytet w Bratysławie (MTF Trnava)
3	Associate Professor	Per Arne Godejord	Nord-Trøndelag University College w Levanger (Norwegia)
4	PaedDr., PhD	Luboš Krišták	Uniwersytet Techniczny w Zvoleniu (Słowacja)
5	Prof. Dr. habil.	Helmut Meschenmoser	Techniczny Uniwersytet w Berlinie
6	Assoc. Prof. dr hab.	Ladislav Rudolf	Uniwersytet Ostrawski w Ostravě (Czechy)
7	PaedDr, PhD	Jan Stebila	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
8	Doc. dr	Andrey Lyman	MATI-RGTU, Uniwersytet im. K.E. Ciolkowskiego w Moskwie

INFORMACJA O AUTORACH

1. **Prof. Zygmunt Płoszyński** – Politechnika Koszalińska / Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa
2. **Prof. Tatiana Ronginska** – Uniwersytet Zielonogórski
3. **Prof. Zdzisław Wołk** – Uniwersytet Zielonogórski
4. **Doc. Dr Hałyna Meszko** – Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. W. Hnatiuka
5. **Doc. Dr Oleksandr Meszko** – Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. W. Hnatiuka
6. **Dr Eunika Baron-Polańczyk** – Uniwersytet Zielonogórski
7. **Dr inż. Anna Góralewska-Słońska** – Uniwersytet Zielonogórski
8. **Dr Ewa Krause** – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
9. **Dr Marta Kowalczyk-Wałędziak** – Uniwersytet w Białymstoku
10. **Dr inż. Justyna Patalas-Maliszewska** – Uniwersytet Zielonogórski
11. **Dr Joanna Wyrwa** – Uniwersytet Zielonogórski
12. **Mgr Dominika Goltz-Wasiucionek** – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
13. **Mgr Alina Piątyszek-Pych** – Uniwersytet Zielonogórski

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Zdzisław Wolk

PRACA DYPLOMOWA W PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM NA POZIOMIE WYŻSZYM

Streszczenie

Ważnym etapem kształcenia akademickiego jest przygotowanie pracy dyplomowej. Spełnia ona kluczową rolę w zakresie integracji rezultatów nauczania uzyskanych w ramach różnych przedmiotów. Pozwala też na praktyczne wykorzystanie wiedzy w konkretnych sytuacjach poszukiwań empirycznych, a także wzbogaca studentów o nowe kompetencje niemożliwe do uzyskania w inny sposób. Przygotowywanie pracy dyplomowej może inspirować do samodzielności i do oryginalności przyjmowanych rozwiązań. Może też pozostawić trwały ślad w postaci ukształtowanej postawy samodzielności i twórczości.

Pełna realizacja wszystkich funkcji prac dyplomowych wymaga dużego doświadczenia i zaangażowania promotora. Jest on mistrzem, który stanowić powinien wzór osobowy odciskający swój trwały ślad w sylwetce zawodowej swoich studentów.

A BACHELOR'S DISSERTATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION ON HIGHER LEVEL

Summary

Preparation of a Bachelor's dissertation is an important stage of university education. It plays a key role in the integration of all learning results achieved within various subjects. It allows to use the knowledge in particular situations of empirical research and also gives students new competences which are impossible to achieve in another way. Preparation of a Bachelor's dissertation may inspire the students to their self-reliance and originality of proposed solutions. It may also leave a long-lasting mark in a form of students' independent and creative behavior.

Full realization of all the functions of Bachelor's dissertations demands great experience and commitment of their supervisors. They are masters who establish a kind of a personal example leaving a distinctive impression on professional profile of the students.

Uwagi wstępne

W kształceniu akademickim wciąż dominuje kształcenie ogólne, pomimo podejmowanych przez uczelnie prób edukacji zorientowanej na zawód, co czynione jest pod presją instrumentalnych oczekiwań kandydatów na studia. W licznych postulatach pracodawców również

można spotkać dość powszechny pogląd, że szkoły wyższe kształcą zbyt ogólnie, a przygotowanie absolwentów nie spełnia oczekiwań obejmowanych przez nich stanowisk zawodowych. Z pewnością takie oczekiwania wiążą się z pewnymi uproszczeniami, a kiedy indziej z wyidealizowanym postrzeganiem kształcenia i roli szkół wyższych.

Pozostając przy akceptacji kształcenia ogólnego, które jest cechą i szczególną właściwością nauczania w szkołach wyższych, jestem zdania, że poprzez prace dyplomowe prowadzone w ramach seminariów dyplomowych w szkolnictwie wyższym możliwe jest wyposażanie słuchaczy w szereg kompetencji bardzo istotnych i potrzebnych do dobrego przygotowania przyszłego absolwenta do pracy zawodowej. Mogą one znacząco przyczynić się do zbliżenia poznanej wiedzy teoretycznej do praktyki zawodowej i społecznej. Praca dyplomowa jest materialnym rezultatem i wieńczy długi okres uczestniczenia w seminarium dyplomowym. Jest celem, ale zarazem stanowi drogowskaz współdziałania nauczyciela i studenta, moim zdaniem bardziej znaczącego niż sama praca. Na drodze przygotowania pracy mają miejsce „oparte na podmiotowości relacje między jego profesorami i studentami. Źródłem podmiotowości w uniwersytecie jest dobrze zorganizowany proces kształcenia i poszukiwań naukowo-badawczych. Podmiotowość studenta i nauczyciela sprzyja rozwojowi przyjaznych, partnerskich i demokratycznych stosunków między uczestnikami tych procesów”¹.

W świetle licznych i wartościowych walorów prac dyplomowych zadziwia, że prowadzone są dyskusje podważające ich znaczenie, a nawet pojawiają się sugestie o ich likwidacji.

Od kilku lat w zgodzie z Kartą Bolońską w Polsce realizowany jest trójstopniowy system kształcenia na poziomie wyższym (licencjat, magisterium, doktorat), z których każdemu przypisane są specyficzne dla niego cele i zadania. Przedstawione w niniejszym artykule rozważania dotyczą kształcenia na dwóch pierwszych poziomach, choć z pewnością w większości mogą się odnosić również do przygotowania doktoratu.

O szczególnej roli kształcenia akademickiego

Szkolnictwo wyższe w Polsce bardzo intensywnie rozwinęło się w trakcie trwania transformacji ustrojowej. Po 1989 roku znacząco zwiększyła się liczba szkół wyższych, szczególnie niepublicznych, przybyło studentów i absolwentów. Dostęp do szkół wyższych stał się dużo łatwiejszy, można wręcz mówić o umasowieniu kształcenia na poziomie wyższym. Wraz z tym podniósł się poziom wykształcenia społeczeństwa polskiego, który przez lata nie prze-

¹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011, s. 109.

kraczał 8,0%. Równocześnie jednak pojawił się niepokój o jakość nauczania w szkołach wyższych oraz o nadprodukcję dyplomów licencjackich i magisterskich, które nie gwarantują już zdobycia pracy zawodowej. Nie podejmując polemiki poglądem, że szkoły wyższe nie kształcą na zapotrzebowanie pracodawców stają po stronie dbałości o wysoką jakość kształcenia akademickiego.

Udział w życiu akademickim w każdej z podejmowanych ról nie wiąże się jednak wyłącznie z pracą dydaktyczną – z nauczaniem i uczeniem się i z nabywaniem nowych kompetencji zawodowych. Są one ważne i konieczne, jednakże nie jedyne. W działaniu uniwersytetu istnieje bowiem wiele sposobności doświadczania aktywnych poszukiwań związanych ze stawianiem i rozwiązywaniem problemów. Jest więc możliwość uczenia się w ten sposób kreatywności i zaangażowania w procesy poznawcze. W szkole wyższej edukacja może przebiegać trzema drogami: poprzez przekaz społeczny, praktykowanie i na gruncie refleksji. Szczególnie trzecia z wymienionych dróg służy rozwojowi, wymaga aktywności poznawczej uczącego się. W tym przypadku „refleksje nauczyciela i studenta są podobne, stają się oni partnerami w procesie wspólnie podejmowanych i rozwiązywanych zadań, podstawową metodą jest tutaj dyskusja, wymiana opinii w trakcie seminariów czy spotkań koła naukowego lub zespołu badawczego, przygotowywanie prac pisemnych i analiza ich recenzji; ta ścieżka zdobywania wiedzy i umiejętności zazwyczaj towarzyszy dwóm poprzednim, wykorzystując wiedzę albo gotową, podaną przez nauczyciela czy inne źródła, albo zdobytą „odkrytą” przez własne działanie, rzadko występuje samodzielnie; chodzi tu przede wszystkim o „wytwarzanie” wiedzy, a także o stawianie hipotez i ich „myślowne” weryfikowanie dzięki zaangażowaniu procesów myślenia pojęciowego, abstrakcyjnego, a nie tylko jej przyswajanie i odtwarzanie (droga 1) czy odkrywanie w procesie działania (droga 2)”². Kształcenie w szkole wyższej stwarza więc szereg możliwości rozwojowych poprzez wykorzystywanie każdej ze wspomnianych dróg, przy czym największą wartość ma edukacja poprzez refleksję (droga 3). W tym zawiera się różnica pomiędzy kształceniem szkolnym i akademickim. Wydaje się ona być bardzo wyraźna i nie wynika tylko z poziomu dojrzałości uczących się oraz charakteru przekazywanych treści. W szkole uczniowie pod kierunkiem nauczyciela poznają standardowy materiał programowy. Ukierunkowaniem procesu nauczania szkolnego jest często podręcznik, a nauczyciel jest jedynie osobą, która ma wyposażać ucznia w treści „zaczepnięte” z podręcznika (podręczników). W szkołach wyższych programy kształcenia mają natomiast charakter autorski. O szczegółowych treściach nauczania decyduje wykładający je nauczyciel

² A. Brzezińska, *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Poznań 2000, s. 82.

akademicki, który przekazując wiedzę odwołuje się do własnych badań i do swoich doświadczeń naukowych. To sprawia, że za każdym razem wykład może wyglądać inaczej, bowiem każdy kolejny uwzględnia nowe elementy, jest konsekwencją refleksji towarzyszących wykładowcy na zajęciach poprzednich. Oczywiście stwarza to studentom możliwość ciągłego doświadczania „nowego odkrywania”, nowych refleksji i poszukiwań pod kierunkiem osoby prowadzącej. Raczej nie zdarza się odwzorowanie na wykładzie treści z podręcznika czy skryptu – zazwyczaj wykładowca odwołuje się do wielu różnych źródeł, do własnego doświadczenia, własnej wiedzy i swoich przemyśleń. Najlepiej realizowany wykład nie stwarza możliwości samodzielnego rozwiązywania złożonych problemów. Też jest to trudne do zrealizowania na ćwiczeniach, które mają głównie na celu upogłdowanie i przeanalizowanie zagadnień poznanych na wykładach. Ćwiczenia przy tym rzadko stwarzają możliwość bezpośredniej pracy z profesorem, z badaczem o dużym doświadczeniu i dorobku naukowym, bowiem zazwyczaj są prowadzone przez asystentów i adiunktów. Seminarium dyplomowe powierzone są najbardziej doświadczonej kadrze. Ich prowadzenie trwa od dwóch do czterech semestrów. Tak długi okres współpracy umożliwia realizację licznych celów dydaktycznych i wychowawczych, z których nadrzędnym jest przygotowanie do samodzielnego wykorzystywania nabytej w ramach różnych przedmiotów kształcenia wiedzy i umiejętności do rozwiązywania interdyscyplinarnych problemów. Seminarium dyplomowe ma więc charakter specyficznego stażu, w jakimś sensie jest praktyką. Podejmowane do rozwiązywania problemy mają zazwyczaj charakter praktyczny, są zaczerpnięte z realnego rzeczywistego świata. Wymagają posilkowania się przez słuchaczy profesjonalnymi instrumentami, które będą wykorzystywać w przyszłej pracy zawodowej. W trakcie seminariów dyplomowych pod kierunkiem mistrza możliwy jest szczególnie dynamiczny rozwój seminarzysty. Wynika to z nieograniczonych możliwości, które stwarza ta forma kształcenia akademickiego, w ramach której student ma możliwość systematycznego bezpośredniego obcowania z osobą promotora. Wspólnie formułują problemy badawcze, analizują rzeczywistość, ćwiczą wnikliwość jej oglądu, dociekają spraw umykających i na co dzień niedostrzeganych, „na kolejnych spotkaniach omawia niepodobne problemy, wielokrotnie powraca do omówionych i przepracowanych już kwestii, choć w innym kontekście, poddaje się dany problem analizie z różnych punktów widzenia, pokazuje wzajemne powiązania pomiędzy omawianymi procesami i zjawiskami, kładzie się nacisk na genezę zjawisk oraz na ich konsekwencje”³. Praca na seminarium zawiera szereg elementów twórczych, które są możliwe w sytuacji, gdy ma miejsce

³ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Elias, Warszawa 2004, s. 177.

„odejście od modelu „pouczeniowego”, metodycznego na rzecz modelu refleksyjnego, co umożliwia pogłębione rozumienie rzeczywistości. Działanie nauczyciela implikuje układ szczególny, jest to relacja człowiek – człowiek w określonym kontekście. Implikuje on potrzebę rozumienia podmiotu, wyjaśnienia dlaczego podmiot tak a nie inaczej się zachowuje, ale także zdolność empatycznego utożsamiania się z podmiotem, umiejętność rozmowy – dialogu jako swoistej relacji podmiotowo-podmiotowej”⁴. W trakcie seminarium nauczyciel akademicki i student integrują swoją aktywność poznawczą, wspólnie podążają drogą dociekania i poznania. Wymaga to oczywiście ich wzajemnej akceptacji i gotowości do ścisłego współdziałania opartego na poszanowaniu godności partnerów przez siebie nawzajem.

Niektóre funkcje pracy dyplomowej i seminarium dyplomowego

Praca dyplomowa spełnia liczne funkcje, których realizacja jest ograniczona lub wręcz nie-możliwa w inny sposób niż poprzez jej przygotowanie w ramach seminarium dyplomowego. Wyraźnie można to dostrzec przy analizie składników recenzji pracy dyplomowej. Przygotowując opinię o pracy recenzent powinien określić czy jej treść jest zgodna z tematem pracy, czy jest ona kompletna i czy posiada prawidłową strukturę, czy odpowiednio wykorzystano źródła i czy tekst został opracowany zgodnie z zasadami przygotowania tekstu naukowego, jaki jest merytoryczny poziom pracy dyplomowej i czy wnosi ona nowe (nie musi) elementy do wiedzy z danej dziedziny oraz jak można wykorzystać jej rezultaty. Powyższe przedstawione elementy oceny wskazują jak wiele walorów powinna mieć praca dyplomowa. Są to jednakże wymagania formalne, natomiast dużo więcej możliwości rozwojowych stwarza sposobność tworzenia interakcji student – nauczyciel zachodzących w trakcie seminarium dyplomowego. Te oczywiście nie są przedmiotem recenzji i mają charakter nieformalny. Bieżąca współpraca nieanonimowych partnerów daje możliwość trafnego rozpoznania strefy aktualnego rozwoju oraz strefy najbliższego rozwoju studenta. „Takie podwójne nastawienie na osobę uczącego się (co potrafi wykonać samodzielnie, a w czym należy mu pomagać) czyni edukację bardziej podmiotową w tym sensie, iż nie tylko kształtuje nowe kompetencje, ale także daje możliwość poszerzania poczucia kompetencji, a w efekcie poczucia sprawstwa, poczucie wpływu na zdarzenia zachodzące wokół jednostki, daje jej poczucie bycia aktorem i kreowania biegu zdarzeń, przeciwdziałania kształtowaniu się poczucia bycia pionkiem

⁴ D. Nawrot, *Rola treningów twórczości w kształceniu nauczycieli*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2002, nr 1, s. 78.

w rękach swego nauczyciela i biernego podlegania jego oddziaływaniom oraz ulegania wpływom otoczenia”⁵.

W świetle powszechnej dostępności do informacji, a także planowanych zmian w uzyskiwaniu uprawnień zawodowych również poza edukacją formalną, bezpośrednie relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem stają się ważnym wyróżnikiem kształcenia akademickiego, wdrażającego do edukacji całościowej, w której z czasem dominować będą formy samokształceniowe⁶. Prowadzą też do formowania się kompetencji kluczowych, bardzo pożądanych w środowisku pracy, związanych z budowaniem relacji społecznych i nabywaniem umiejętności występowania w różnych rolach oraz do kształtowania warsztatu pracy rzucanego jako gromadzenie niezbędnych zasobów do wykonywania zadań, jak również do umiejętności właściwej organizacji pracy. W tym zakresie studenci posiadają zazwyczaj spore deficyty⁷. Nie sposób pominąć zagadnienia etyki pracy, która na seminarium może być pielęgnowana i kultywowana, która mocno jest powiązana z postulowaną przez prakseologów postawą gorliwej pracowitości⁸. Stworzenie możliwości ich uzupełniania stanowi kolejny walor przygotowywania pracy dyplomowej.

Próba typologii uczestników relacji nauczyciel szkoły wyższej – seminarzysty

Praca dyplomowa powstaje w rezultacie współpracy studenta (ucznia) i nauczyciela akademickiego (mistrza). Jest ona rezultatem procesu trwającego niekiedy dwa lata (praca magisterska).

Podejście do seminarium i do pracy dyplomowej zarówno ze strony nauczycieli akademickich jak i studentów jest bardzo różne. Jeżeli za kryterium porządkowania przyjmie się własne zaangażowanie, możliwe jest wyróżnienie poniższych typów nauczycieli: mistrz, nauczyciel, formalista, ignorant. Przy zastosowaniu tego samego kryterium wobec studentów można wyłonić odpowiednio następujące typy: poszukiwacz – pasjonat, „podążający za nauczycielem”, bierny – spełniający wymagania, „ogrywacz”.

⁵ A. Brzezińska, *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska i J. Brzeziński, Poznań 2000, s. 87-88.

⁶ J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 318.

⁷ B. Klasinińska, *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, [w:] *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011, s. 97.

⁸ T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, Warszawa 1975, s. 67.

Oczywiście, najkorzystniejszą jest sytuacja, kiedy nad pracą dyplomową pracuje mistrz z poszukiwaczem – pasjonatem. Za mistrza uważam osobę prowadzącą seminarium, która oddaje się z całą odpowiedzialnością i poświęceniem temu zadaniu. Szanującą studenta, gotową do systematycznej współpracy z nim, zarażającą go swoją pasją poszukiwania. W przygotowywaniu pracy dyplomowej szczególnie ważna jest faza koncepcyjna. Jest to faza budowania relacji mistrz – student na gruncie poszukiwań. Są to zazwyczaj poszukiwania problemu godnego podjęcia wysiłku poznawczego, ale też realne, możliwe do rozwiania w ramach możliwości seminarzysty. Zachodzi więc konieczność szacowania tych możliwości i ewentualnych źródeł dodatkowych koniecznych do zgromadzenia zasobów. Praca na tym etapie jest indywidualna i grupowa. Indywidualna nad obszarem podejmowanych badań, natomiast grupowa w zakresie wspierania seminarzysty w jego analizach przez kolegów z grupy seminaryjnej będących aktywnymi świadkami jego poszukiwań i włączających się do nich.

Zazwyczaj mistrz „zaszczepia” pasję badania w osobowości studenta, mającym zadatki na „poszukiwacza”. Może się zdarzyć, że student skłonny do zafascynowania się pracą na seminarium, trafiając na prowadzącego nie będącego mistrzem, nie będzie miał możliwości stania się poszukiwaczem. W tym zawiera się szczególna odpowiedzialność prowadzącego. Może on bowiem znacząco wpłynąć na postawę seminarzysty dotyczącą seminarium i przygotowywanej pracy dyplomowej i sprawić, że będzie on zaangażowanym poszukiwaczem, a kiedy indziej nawet „ogrywaczem”. Mistrz pracując z zaangażowanym studentem znajduje satysfakcję i zadowolenie przy realizacji kolejnych etapów przygotowania pracy. Przy odpowiednim podejściu może pobudzić do aktywności studenta, który pierwotnie nie wykazuje zainteresowania seminarium. Mistrz jest coachem, który czuwa nad pracą studenta, ale pozostawia mu dużo swobody i możliwości własnej inwencji. W ten sposób seminarzysta sam ma możliwość dochodzenia do interesujących go problemów, które następnie będzie starał się rozwiązać oryginalnymi metodami. Faza koncepcyjna jest najtrudniejszą i najbardziej znaczącą fazą pracy na seminarium. W jej trakcie ma miejsce próbowanie sił, podejmowanie decyzji, w rezultacie których dalsze prace zostają już wyraźnie ukierunkowane. Student musi prześądzić, czym się zajmie, a co odrzuci z obszaru swoich zainteresowań. Potem na dalszych etapach pracy musi się koncentrować już tylko na wybranych przez siebie problemach i poszukiwać sposobów ich rozwiązania. Faza koncepcji jest możliwa do pełnej realizacji i wykorzystania dla rozwoju jedynie w przypadku spotkania się mistrza i poszukiwacza. W każdym innym przygotowanie pracy dyplomowej będzie miało charakter o niewielkim potencjale twórczym, przy dominacji elementów odtwórczych lub zalgorytmizowanych.

Osoba prowadząca seminarium dyplomowe o cechach nauczyciela jest nastawiona na rezultaty dydaktyczne, czyli na solidne wykonanie zadania, jakim jest praca końcowa. Nauczy-

ciel prowadzi swojego podopiecznego przez kolejne etapy seminarium, tak aby na końcu student przedstawił gotową pracę.

Typ formalisty cechuje konsekwencja w realizacji procesu przygotowania pracy. Formalista dba przede wszystkim o formalną stronę seminarium i niekiedy pracy dyplomowej. Bywa, że względy formalne przedkłada nad merytoryczne. Formalista sprzyja kształtowaniu się postaw biernych, niezaangażowanych. Dominacja aspektów formalnych rzutuje na formalny charakter pracy na seminarium, która rzadko jest współpracą pomiędzy prowadzącym i seminarzystą.

Wyróżniłem jeszcze jeden typ prowadzącego, którym jest ignorant. Taki prowadzący nie traktuje seminarium dyplomowego jako ważnej, wręcz kluczowej formy kształcenia. Nie zajmuje się studentem i jego pracą. Nie przykłada wagi do fazy koncepcyjnej. Raczej dąży do sytuacji, gdy student sam przedłoży gotową pracę. Nie towarzyszy więc w jej powstawaniu, przy zmaganiu się studenta z rozterkami i wątpliwościami. Ten typ prowadzącego wyrządza szkodę swoim podopiecznym i znacząco zubaża ich przygotowanie do pracy zawodowej i do dalszego życia. Najmniej szkodliwa jest sytuacja, gdy trafią do niego studenci typu „ogrywacze”, bowiem jedynie w takim przypadku żadnej ze stron nie zależy na nabywaniu przez studenta nowych kompetencji i na wykorzystaniu seminarium do rozwoju (każdej ze stron). Po między ignorantem i „ogrywaczem” niekiedy zawierana jest cicha ugoda, w myśl której ignorant pozwala się ograć, a „ogrywacz” ma zielone światło do ogrywania biernego z natury ignoranta. Oczywiście nie są to działania etyczne, jednakże niestety spotykane. W praktyce możliwe są dowolne zestawienia prowadzących i seminarzystów. Właściwie zawsze powinno się dążyć do tego, aby najczęstszą była relacja mistrz – poszukiwacz.

Oczywiście możliwe jest porządkowanie aktorów procesu przygotowania prac dyplomowych kierując się innymi kryteriami – np. w przypadku nauczycieli akademickich poziomem doświadczenia zawodowego, dydaktycznego, bogactwem własnego warsztatu badawczego, a w odniesieniu do studentów – zorientowaniem zawodowym, aspiracjami zawodowymi, wynikami uzyskanymi na studiach. Wydaje się jednak, że przesądzające o twórczym wykorzystaniu seminarium jest duże zaangażowanie każdego, uczestniczącego w nim podmiotu. To jednak mistrz jest osobą, która wyznacza zasady i od niego w dużym stopniu zależy, w jakie role wpiszą się prowadzący i seminarzysta.

W dyskusji o kształceniu w szkołach wyższych często zwraca się uwagę na coraz mniejsze wymagania stawiane kandydatom na studia i studentom. Rzeczywiście dostępność studiów jest znaczna, co sprawia, że ok. 70% absolwentów szkół ponadgimnazjalnych decyduje się na kontynuację nauki po maturze. Wśród nich są jednakże często osoby, które mają solid-

ne przygotowanie i reprezentują wysoki poziom kompetencji, rozwijanych i doskonalonych w trakcie studiów. Dla nich seminarium dyplomowe jest okazją do zaangażowanej solidnej pracy. Mają oni cechy, a przynajmniej zadatki pasjonatów. Jeśli trafią na osobę prowadzącą, która tego nie zauważy mogą swoje pasje zagubić, nie wykorzystać. W tym zawiera się kolejny aspekt odpowiedzialności nauczyciela akademickiego podejmującego zadanie prowadzenia seminarium dyplomowego. Na VI Kongresie Obywatelskim, który pod hasłem „Jaki rozwój, jaka edukacja – wielkie przewartościowanie” dwudziestoletnia maturzystka ze Słupska apelowała „Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła”. Jej zdaniem szkoła pozwalająca rozwinąć skrzydła to taka szkoła, w której „będzie można zwrócić uwagę na osobiste talenty ucznia, rozwijać je, która wymaga kreatywnego myślenia, pozwalająca uczniowi kształtować jego charakter”⁹. Ten postulat odnieść można do całego systemu edukacji, również, a może w szczególności do kształcenia akademickiego. Indywidualna i partnerska praca ze studentem, możliwa jest w trakcie seminarium dyplomowego. Tam bowiem jest możliwość poświęcenia studentowi i jego pracy wyłącznej uwagi, co może stanowić skuteczny sposób twórczego tworzenia swojej podmiotowości przez studenta.

Refleksja końcowa

W przygotowaniu do przyszłej pracy zawodowej ważne znaczenie może mieć przygotowywanie pracy dyplomowej. Uczestnictwo w seminarium dyplomowym stwarza możliwość realizacji idei indywidualizacji kształcenia. Od lat można spotkać postulaty o innowacyjność w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach wyższych, m.in. poprzez wzbudzanie wśród studentów zaciekawienia, zainteresowania i zamiłowań do studiów, zamiast „spotykanego ciągle jeszcze faszeringowania ich głów nudnymi zajęciami”¹⁰. O ile postulat realizacji przez studentów indywidualnej ścieżki kształcenia jest trudny do wdrożenia w pełnym zakresie, to indywidualna i zarazem grupowa oraz zespołowa praca na seminarium dyplomowym jest możliwa. Złożoność podejmowanych problemów – od koncepcyjnych poprzez praktyczne, organizacyjne i formalne – stanowi znakomitą bazę do rozwijania kompetencji i osobowości studenta. Tematyka pracy i zaangażowanie studenta w jej przygotowanie coraz częściej stanowią jeden ze składników warunkujących zainteresowanie absolwentem przez pracodawców

⁹ K. Firliej, *Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła, Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011, s. 100.

¹⁰ K. Denek, *Prace magisterskie*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 19987, nr 2.

i uzyskanie zatrudnienia. Dbałość o wysoką rangę seminarium dyplomowego i wysoki poziom zajęć seminaryjnych jest ważnym postulatem dla kształcenia akademickiego.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Poznań 2000.
- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz, Warszawa 2004.
- Denek K., *Prace magisterskie*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 19987, nr 2.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.
- Firlej K., *Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła, Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011.
- Kłasińska B., *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, [w:] *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011.
- Kotarbiński T., *Hasło dobrej roboty*, Warszawa 1975.
- Nawrot D., *Rola treningów twórczości w kształceniu nauczycieli*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, 2002, nr 1.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.

Tatiana Ronginska

LOJALNOŚĆ PRACOWNIKA CZYNNIKIEM SUKCESU ORGANIZACJI

Streszczenie

W artykule pokazano znaczenie lojalności pracowniczej dla efektywnego funkcjonowania zakładów pracy. Przeanalizowano treść pojęcia lojalności z wskazaniem na wciąż brakującą wiedzę na temat pomiaru tej cechy. Omówiono próby podejścia do definicji i opisu treści lojalności w oparciu o wiedzę z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi. Przedstawiono wybrane modele kategorii lojalności oraz efekty zachowań lojalnych w środowisku pracy.

EMPLOYEE LOYALTY FACTOR AS THE SUCCESS OF THE ORGANIZATION

Summary

In this article you can find some information about the importance of employee loyalty to the effective functioning of organization. The concept of loyalty with an indication on the still missing knowledge about the measurement of this trait was analysed. Description of the contents of loyalty based on knowledge of human resource management were discussed, as well as problem of definition of loyalty was specified in this paper, too. Some models of loyalty and loyal behavioural effects in the workplace were introduced in this material as very important part of organization functioning.

Analiza współczesnej literatury z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi w środowisku pracy wskazuje na wyraźne deficyty w obszarze kategorii lojalności: brakuje nie tylko metod do pomiaru tej cechy, lecz także spójnej koncepcji wyjaśniającej jej uwarunkowania. Zwraca na siebie uwagę to, że wśród cech decydujących o efektywności pracy człowieka lojalność jest pomijana lub występuje sporadycznie. Wystarczy przejrzeć oferty pracy, gdzie wśród licznych wymagań pracodawców wobec kandydatów na różne stanowiska tradycyjnie występują takie cechy jak: dyspozycyjność, umiejętność pracy w zespole, gotowość do uczenia się i podejmowania ryzyka, chęć osiągnięcia sukcesu itp. Natomiast zagrożenia na rynku pracy związane z wzrastającą konkurencją i ryzykiem upadłości zakładów pracy wymagają poszukiwania nie tylko zdolnych (w aspekcie sprawności intelektualnej, mierzonej przy pomocy wskaźnika ilorazu inteligencji IQ) pracowników, lecz powodują, że lojalność stopniowo staje się

najbardziej poszukiwanym towarem na rynku pracy, czyli zaczyna być postrzegana jako nieodzowny i ważny czynnik efektywności pracy człowieka i stabilności całej organizacji.

W literaturze niemieckojęzycznej uznanym autorytetem w zakresie psychologii zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji jest Werner Sarges¹, który w swej obszernej monografii poświęconej diagnostyce menedżerskiej przedstawia poznawcze, motywacyjne i społeczne czynniki przydatności zawodowej człowieka, wymieniając wśród nich: umiejętność podejmowania decyzji i planowania działań, motywację osiągnięć, wartości i orientacje życiowe, poziom koncentracji uwagi, zachowania w sytuacjach konfliktowych, nastawienie na sukces zawodowy, strategie radzenia sobie ze stresem zawodowym, a także szeroko rozumiane kompetencje interpersonalne warunkujące pracę w zespole. Analizując problem motywów zachowań ludzkich Sarges zwraca uwagę na niewystarczające odniesienie się psychologów do definicji i wyjaśnienia kategorii lojalności, pisząc o tym, iż jest to dość skomplikowany i wieloaspektowy problem, często traktowany w kategoriach moralnych, etycznych, ideologicznych, a czasami nawet politycznych. Z uwagi na to, że samo pojęcie lojalności ze względu na jego częste stosowanie w języku potocznym wydaje się jasne i zrozumiałe, występuje, zdaniem autora, brak precyzyjnych badań i dobrze opracowanej psychologicznej koncepcji lojalności jako predyspozycji osobowościowej w kontekście pracy zawodowej człowieka dorosłego. W większości przypadków obok pojęcia lojalności zamiennie stosowane są takie określenia jak: „wierność”, „posłuszeństwo”, „konformizm”, „zaufanie”, „oddanie”, „zgodność”, „identyfikacja” itp. W literaturze niemieckiej wiele razy występuje angielski wyraz „*commitment*” zastępujący niemieckie „*Loyalität*”, podkreślający aspekt zobowiązania pracownika wobec organizacji, lub wskazujący na wysoki stopień zaangażowania osobistego w sprawy pracy zespołowej.

W pracach poświęconych przywództwu i kierowaniu znajdujemy wykaz cech warunkujących skuteczne prowadzenie zespołów pracowniczych – od kompetencji intelektualnych do predyspozycji interpersonalnych. Przykładem mogą być najnowsze badania Johna Adaira² oraz Manfreda Kets de Vries³. Analizując cechy współczesnego lidera Adair wymienia w pierwszej kolejności: sprawiedliwość, spostrzegawczość, towarzyskość, umiar, współczucie, takt, siłę umysłu (hart). Autor posługuje się wiedzą zgromadzoną w czasach starożytnych, a niewątpliwym autorytetem jest dla niego Arystoteles, który wymieniał cztery kluczowe cechy lidera: sprawiedliwość, powściągliwość, rozwagę oraz hart. Wśród podstawowych kompetencji przywódcy Adair podkreśla znaczenie umiejętności motywowania podwładnych bez

¹ W. Sarges, *Management-Diagnostik*, Hogrefe-Verlag, Göttingen-Bern-Toronto-Seattle 1995.

² J. Adair, *Inspiring leadership*, John Adair and Talbot Adair Press, 2002.

³ M. Kets de Vries, *Mistyka przywództwa*, Wyd. Studio EMKA, Warszawa 2008.

zmuszania, tylko poprzez inspirowanie, podawanie przykładu własnej pracowitości i zaangażowania w pracę. Aczkolwiek autor nie posługuje się pojęciem lojalności, nadawanie procesu przywództwa funkcji inspirującej (tytuł pracy Adaira brzmi „Lider inspirujący”) w sposób oczywisty łączy się z faktem przywiązania obu stron do pracy, tak przełożonego jak i podwładnego, a więc zakłada istnienie lojalności w strukturze osobowości jednostki.

W badaniach cech współczesnych menedżerów Manfreda F.R. Kets de Vries, który jest światowym autorytetem w zakresie przywództwa, kierownikiem Centrum Globalnego Przywództwa w renomowanej francuskiej szkole biznesu INSEAD, występuje szereg predyspozycji dotyczących umiejętności budowania spójnych zespołów, niezależnie od różnic kulturowych, osobistych oraz kontekstu społecznego. Nie wspominając wprost o lojalności autor podkreśla rolę czynników interpersonalnych w procesie tworzenia atmosfery zaufania i poczucia wspólnych dążeń i celów w pracy. Podane przykłady pokazują, że mimo ukazania lojalności w szeregu ważnych uwarunkowań „dobrej pracy” w postaci wyodrębnionej predyspozycji, osiągnięcie sukcesu zespołowego staje się niemożliwym bez integracji sił i kompetencji oddzielnych członków zespołów na rzecz dążenia do wspólnych celów.

W związku z powyższym zadanie poszukiwania sensu i uwarunkowań kategorii lojalności wciąż pozostaje aktualne. Dlatego warto przeanalizować semantyczne znaczenie kategorii lojalności i jej główne aspekty. Pojęcie „lojalność” wyprowadza się z francuskiego *loyauté* – wierność. Znaczenie słowa lojalność wiąże się z oddaniem, wiernością, która ma swoje korzenie w etyce chrześcijańskiej, gdzie zachowanie człowieka wiernego, sumiennego, uczciwego powinno się zawsze spotykać z pewnym wynagrodzeniem. Wyraźnie widać to w języku włoskim, gdyż pojęcie lojalności (*fedeltà*) pochodzi od wyrazu wiara – *la fede*. Przypisywanie lojalności znaczenia posłuszeństwa lokuje tę cechę w obszarze zachowań normatywnych, wyznaczonych jasną hierarchią pomiędzy przełożonym i podwładnym, co sprawia, że lojalny człowiek staje się poniekąd wyłącznie posłusznym wykonawcą zaleceń pochodzących z góry. Polemizuje z tym Manfred Kets de Vries, upatrując w zachowaniach lojalno-posłusznych przyczyn stagnacji organizacji⁴, a samo pojęcie lojalności zaczyna przy tym nabierać znaczenia biernego podporządkowania się innym osobom bez wykazywania się inicjatywą własną.

W naukach społecznych lojalność często jest rozumiana jako oddanie, wierność organizacji. Od człowieka lojalnego oczekuje się przede wszystkim przestrzegania norm przyjętych w danym społeczeństwie, w małych i dużych grupach społecznych, a także w środowisku pracy, w zespole współpracowników. W odniesieniu do pracy zespołowej lojalność jest odzwierciedleniem postawy uczciwości, przyzwoitości i szczerości wobec przełożonych i kole-

⁴ <http://knowledge.insead.edu/INSEAD-knowledge-leadership-today-an-inward-journey-120424.cfm>.

gów. Wśród cech charakteryzujących lojalnego pracownika często wymieniane są: troska o dobro firmy, przywiązanie do miejsca pracy (według znanego „na dobre i na złe”), rzetelność, solidność i staranność przy wykonywaniu zadań, sumienność, gotowość do bezwarunkowego przestrzegania zasad i norm obowiązujących w zakładzie pracy lub w innych grupach społecznych, z którymi identyfikuje się człowiek i w których widzi sens swego dalszego funkcjonowania i rozwoju.

Pojęcie lojalności ma wyraźny wydźwięk etyczno-moralny, bowiem w zachowaniu lojalnym przejawiają się normy i wartości człowieka zgromadzone w trakcie procesu socjalizacji, stanowiące treść jego sumienia, które, w psychoanalitycznej koncepcji Freuda występują w postaci instancji wyższej, *Super-Ego*, pełniącej funkcję cenzury i kontroli społecznej. W bardzo zbliżonym ujęciu lojalność jest definiowana w słowniku psychologii zarządzania jako „...*wierność wobec przyjętych zasad, wartości, złożonych ślubów, przysięg, zgodność słów i czynów, zachowanie i działanie zgodnie ze zobowiązaniami wobec innych osób, grup, instytucji, organizacji*”⁵. Należy zaznaczyć, iż jest to jedno z nielicznych źródeł naukowych z zakresu nauk społecznych, w którym pojawia się definicja kategorii lojalności.

Postępowanie lojalne charakteryzuje człowieka rzetelnego, godnego szacunku i zaufania, człowieka na którym zawsze można polegać, niezawodnego i wiernego. W tym miejscu warto odwołać do opisowych cech osobowości Oldhama i Morrisa zawartych w popularnej pracy „Twój portret psychologiczny”, gdzie wśród wielu innych typów występuje typ „Oddany”, który zadaniem autorów: „...*jest w swej najlepszej odmianie lojalnym, zawsze pomocnym i rozważnym „członkiem drużyny” – czy drużyną tą będzie małżeństwo, rodzina, linia produkcyjna, wydział w biurze, organizacja religijna lub charytatywna, czy jednostka wojskowa...*”⁶. Analizując zachowanie oddanych osób w środowisku pracy autorzy zwracają uwagę na ich tendencję do współpracy z innymi osobami, która to tendencja jest pozbawiona chęci sprawowania władzy, podporządkowania sobie innych. Innymi słowy pracownik oddany dobrze się sprawuje w zawodach związanych z pomaganiem innym ludziom, do których odnosimy pracowników socjalnych, opiekunów, personel medyczny itd. Brak postawy rywalizacyjnej i konkurencyjnej czyni osoby lojalne czynnikiem stabilizacji w organizacji, ponieważ ich głównym dążeniem jest podtrzymywanie pozytywnych więzi z innymi ludźmi, a według autorów tego opisu stają się „*strażnikami ognia*”, którzy w metaforycznym znaczeniu są niezbędni

⁵ J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Dom wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2001.

⁶ John M. Oldham, Lois B. Morris, *Twój psychologiczny portret*, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 1997, s. 119.

w każdej organizacji, w każdym związku, aby można było dobrze funkcjonować w warunkach wzrastającej konkurencji na rynku pracy.

Interpretacja kategorii lojalności w kontekście zachowań moralnych oraz uznawanych przez jednostkę wartości etycznych pojawia się w pracach Allena i Meyera (1990)⁷, gdzie podejmuje się próbę analizy złożonej struktury tego pojęcia. Autorzy wyodrębniają trzy główne składniki lojalności, które pozwalają głębiej zrozumieć jej istotę. Są nimi:

1. Składnik emocjonalny, który jest wyrazem emocjonalnego przywiązania człowieka do pracy, odzwierciedleniem procesu identyfikacji z miejscem pracy, dobrowolnego, bez przymusu poświęcenia swych sił w wykonanie zadań zawodowych (por. ang. *commitment*);

2. Składnik stabilności, który wiąże się z oddaniem organizacji, ale przy tym mechanizmem zachowań lojalnych stają się negatywne oczekiwania możliwych strat i ryzyka związanego ze zmianą miejsca pracy (na zasadzie „szanuj szefa swego – możesz mieć gorszego”);

3. Składnik normatywny, w którym zawiera się poczucie obowiązku moralnego w stosunku do organizacji.

Każdy z tych elementów jest odzwierciedleniem określonego rodzaju więzi, która kształtuje się stopniowo pomiędzy pracownikiem a organizacją. Wymiar emocjonalno-uczuciowy świadczy o przeżywaniu emocji pozytywnych związanych z charakterem i organizacją pracy, sygnalizuje o zadowoleniu pracownika z danej konkretnej organizacji. Przykładem dostrzegania znaczenia emocjonalnego stosunku człowieka do pracy może być konstrukcja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą” (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – AVEM*)⁸ stosowanego w badaniach menedżerów i innych przedstawicieli zawodów związanych z pracą z ludźmi w celu oceny ryzyka wypalenia zawodowego⁹. Jednym z trzech obszarów diagnostycznych kwestionariusza AVEM jest wymiar emocjonalny, w którym wyraża się przeżywanie nie tylko sukcesu swej pracy zawodowej, lecz przede wszystkim odzwierciedla się poczucie wsparcia społecznego w organizacji, przekonania o tym, że w otoczeniu kolegów i przełożonych człowiek zawsze może liczyć na pomoc z ich strony, co powoduje wzrost lojalności wobec zakładu pracy. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że pozytywne emocjonalne przeżywanie pracy nie powinno bazować wyłącznie na fascynacji

⁷ Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*. „Journal of Occupational Psychology” No 63; [cyt za:] P. Muchinsky, *Psychologia, profesja, kariera*, Izd. „PITER”, Moskwa – Sankt-Petersburg 2004.

⁸ Schaarschmidt U. & Fischer A.W. (1997), *AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit*, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 18, Heft 3, 151-163.

⁹ T. Ronginska, W. Gaida., *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą” (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – AVEM*) U. Schaarschmidt’a i A. Fischer’a), Zielona Góra 2001.

kolegami i przełożonymi, lecz musi dawać poczucie sensowności wykonywanych działań, zgodnych z własnymi zainteresowaniami, kompetencjami, zdolnościami itp. Niekoniecznie jesteśmy w pracy po to, żeby „się lubić nawzajem”, ale niewątpliwie głównym celem naszego wielogodzinnego przebywania w środowisku pracy jest nawiązanie takiej współpracy z kolegami, która zakłada poszanowanie innego człowieka i zachowanie lojalnego stosunku wobec niego. Tak rozumiane emocjonalne ustosunkowanie się do pracy jest zgodne z klasycznym pojęciem emocji, które wyrażają stosunek człowieka do otoczenia – pozytywny lub negatywny. Podstawą pozytywnego stosunku do pracy może być dobra atmosfera panująca w pracy, wsparcie społeczne, emocjonalne i instrumentalne ze strony swoich kolegów i przełożonych; ocena środowiska pracy w kategoriach życzliwości, wzajemnej pomocy lub też ergonomicznie organizowane stanowisko pracy. Regulacja emocjonalna jest pierwotną, odruchową i spontaniczną formą kontroli swoich zachowań i dlatego nie może być wyłączona z kontekstu pracy. Będąc jednym z mechanizmów przeżywania sensu pracy, staje się elementem składowym lojalności pracownika. Wśród cech przydatności zawodowej menedżerów wg Sargesa lojalność łączy się z „identyfikacją z pracą”, „zaangażowaniem i przywiązaniem do pracy”, „pozytywnym wartościowaniem treści pracy”.

Drugim elementem składowym lojalności jest poczucie stabilności i bezpieczeństwa związanego z pracą w obecnej organizacji i niechęć do jej zmiany, która wynika z przewidywania ewentualnych negatywnych konsekwencji towarzyszących zmianie miejsca pracy. Dążenie do stabilizacji jest przejawem podstawowej potrzeby bezpieczeństwa człowieka, będącej odzwierciedleniem wrodzonego instynktu samozachowawczego. Składnik stabilności nie zawsze świadczy o wysokim zainteresowaniu pracą i pozytywnym stosunku do całej organizacji. Lojalność w tym wymiarze może być podyktowana zwyczajnym lękiem przed czymś nowym, nieznanym, obawą i kalkulacją pracownika, iż zmiana miejsca pracy może mu przynieść więcej strat niż korzyści. Warto dodać, że drugi składnik lojalności może nabierać szczególnego znaczenia w wieku dojrzałym i starszym w myśl koncepcji prawidłowości kształtowania się kariery zawodowej. Według Supera i Halla¹⁰ poczucie stabilności i dążenie do zachowania stanu obecnego charakteryzuje ludzi w wieku około 50 lat, a każda ewentualna zmiana może być postrzegana jako zagrożenie i ryzyko dla dalszego funkcjonowania zawodowego. Lojalność pracownika w tym wieku może być odzwierciedleniem dążenia do zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa, uzyskania i utrzymania stabilności zawodowej i w tym również życiowej.

¹⁰ D.E. Super, D.T. Hall D.T., *Career development: Exploration and planning*, „Annual Review of Psychology” No 29, 1978.

Trzeci składnik lojalności wiąże się z poszanowaniem norm i jest rozpatrywany w kontekście zachowań społeczno-moralnych, ukształtowanych w trakcie rozwoju i socjalizacji jednostki. W tym ujęciu lojalność opisuje człowieka z rozwiniętym poczuciem długu i obowiązku wobec organizacji. Niewątpliwie jest to najtrudniejszy aspekt ze względu na złożony problem orientacji moralnych, sprowadza się bowiem do aksjologicznych i etycznych praw życia człowieka w społeczeństwie. Normatywny aspekt wyraża lojalność *in spe*, przewidywaną i spodziewaną od pracownika jako człowieka, który kieruje się w swym życiu niepodważalnymi i stałymi normami moralnymi. W takim ujęciu lojalność sprowadza się do jej pierwotnego znaczenia – wierności i oddania, pochodzących z czasów feudalizmu francuskiego, kiedy określenie *loyauté* opisywało stosunek posłuszeństwa, poddaństwa i uległości wobec władcy. Analizując sens lojalności Werner Sarges podkreślał, że tak pojmowana lojalność staje się podobna do konformizmu, podporządkowania się silnym osobom ze względu na ewentualne korzyści i przywileje. Zachowanie lojalne powinno być wynagrodzone, aby miało ono dla człowieka sens i dzięki temu było powielane przez niego w przyszłości. W postępowaniu konformistycznym ujawnia się orientacja na przestrzeganie norm grupowych, akceptację opinii i poglądów grupy odniesienia, podporządkowanie się większości. Konformizm nieodzownie wiąże się z poszanowaniem zasad, reguł i statutu organizacji. Włączenie się do działań grupowych jest uzasadnione wspólnym dobrem, zbiega się z orientacją moralną, a w odniesieniu do środowiska pracy – etyką zawodową.

Poprzez pryzmat zachowań etyczno-moralnych lojalność jest przedstawiona w badaniach Morrow'a (1993)¹¹ nad przyczynami zachowań oddanych pracowników. W pierwszej kolejności autor wskazuje na emocjonalny wymiar lojalności jako subiektywnego przeżywania związku z organizacją, co odpowiada angielskiemu *commitment*. Morrow rozróżnia dwie odmiany lojalności: zawodowej i organizacyjnej. Pierwsza jest wynikiem związku z wykonywanym zawodem, tj. opisuje człowieka, dla którego praca jest nie tylko obowiązkiem, lecz powołaniem. Lojalność organizacyjna ma węższy zakres, ponieważ dotyczy przywiązania do danej konkretnej organizacji. Według Morrow'a jest to cecha występująca na różnych poziomach struktury osobowości, a jej końcowym efektem zawsze jest wysoki poziom zaangażowania zawodowego. Autor proponuje pięciowymiarowy model lojalności, budując go w postaci kół koncentrycznych, gdzie rolę czynnika centralnego odgrywa etyka pracy, której wyznacznikiem jest miejsce pracy w hierarchii wartości życiowych człowieka. Pozostałe składniki lojalności mają charakter sytuacyjny, będzie to zaangażowanie w pracę lub lojalne zachowanie wobec organizacji i przełożonych. Taki pogląd koresponduje z podejściem do struktury

¹¹ Cyt za: P. Muchinsky, *Psichologia, profesja, kariera*, lzd. „PITER”, Moskwa – Sankt-Petersburg 2004.

osobowości jako organizacji, która łączy w sobie predyspozycje stałe, tj. jądro osobowości oraz peryferyjne cechy uwarunkowane procesami przystosowawczymi do zmiennych warunków sytuacyjnych. Z tego wynika, że można mówić o lojalności właściwej dla jednostki, niezależnej od warunków i okoliczności. Natomiast lojalność oparta na przewidywaniu pozytywnych efektów i korzyści wynikających z uległego lub konformistycznego postępowania raczej będzie w dużym stopniu zależała od sytuacji zewnętrznej, na przykład atmosfery panującej w miejscu pracy. Pierwszy więc rodzaj lojalności można porównać z reakcjami bezwarunkowymi, wrodzonymi i właściwymi dla danej jednostki. Drugi natomiast zawsze będzie lojalnością warunkową, a owym warunkiem mogą być oczekiwane wynagrodzenie, przywileje itp.

Należy jednak dodać, że zaproponowana przez Morrow'a struktura lojalności, nie znalazła weryfikacji empirycznej w badaniach innych autorów, aczkolwiek istnieją pojedyncze wyniki wskazujące na związek pomiędzy zachowaniami organizacyjnymi a stopniem lojalności pracowników. Tak, Brown (1996)¹² wskazuje na związek korelacyjny pomiędzy zaangażowaniem i lojalnością pracowników ($r = 0,50$). Jednocześnie wysoki poziom zaangażowania i lojalności nie zawsze decyduje o efektywności pracownika. Może to być jedynie wyrazem dążenia do identyfikacji osobowościowej, skłonności do dowartościowania własnego Ja. Podane przykłady wskazują na wciąż istniejące deficyty w obrębie kategorii lojalności, co powoduje brak dobrze opracowanych metod do jej pomiaru.

Na decydujące znaczenie lojalności w kształtowaniu skutecznej kariery zawodowej wskazuje Muchinsky¹³ analizując przyczyny zachowań człowieka w organizacji. Autor wymienia trzy główne postawy pracowników wobec pracy: zadowolenie z pracy, zaangażowanie w pracę oraz oddanie, czyli lojalność pracownika. Od natężenia tych postaw zależy efektywność pracy człowieka.

Poziom zadowolenia zawodowego jest wynikiem oceny poszczególnych aspektów związanych z pracą w organizacji. Decydującą rolę przy tym odgrywa pozytywna ocena i przewidywanie możliwości własnego rozwoju zawodowego. Do innych czynników zadowolenia z pracy i kariery zawodowej można odnieść: wzrastające poczucie własnych kompetencji profesjonalnych, możliwość wykonywania różnorodnych zadań jako sposób zapobiegania rutynie i monotonii w pracy. Wspomniany wcześniej kwestionariusz zachowań i przeżyć związanych z pracą (AVEM) zawiera skale do pomiaru zadowolenia z dotychczasowych osiągnięć zawodowych, której wyniki pozytywnie korelują z dobrą kondycją psychiczną pra-

¹² Cyt za: P. Muchinsky, *Psichologia, profesia, kariera*, Izd. „PITER”, Moskwa – Sankt-Petersburg 2004, s. 344.

¹³ P. Muchinsky, *Psichologia, profesia, kariera*, Izd. „PITER”, Moskwa – Sankt-Petersburg 2004, s. 337.

cowników w organizacji. Poczucie sukcesu w zawodzie rzutuje na ogólny poziom zadowolenia z życia, pozwala na ocenę siebie w kategoriach człowieka zaradnego, zdolnego do skutecznego radzenia sobie z wysokim obciążeniem i stresem w pracy.

Zaangażowanie w wykonywanie pracy zawodowej jest przeciwieństwem do poczucia alienacji w środowisku zawodowym, które wynika z obustronnie nielojalnych postaw w relacjach „kierownik – podwładny”. Ten wątek jest bardzo dobrze rozpracowany w psychologii stresu i wypalenia zawodowego. Nadmiar zaangażowania zawodowego przy jednoczesnych brakach adekwatnego co do wysiłku wynagrodzenia prowadzi do „kryzysu gratyfikacji”¹⁴. Wysokie koszty ponoszone przez jednostkę w środowisku pracy mogą być obniżone dzięki tworzeniu stosunków wzajemnej pomocy i solidarności zawodowej, a więc naznaczonych z obu stron lojalnością i traktowaniem siebie nawzajem jako partnerów, kolegów, współpracowników.

Ostatni czynnik efektywności pracy zawodowej wymieniony przez Muchinsky’ego jest tematem niniejszego opracowania, które miało na celu pokazanie obecnego stanu rozpracowania kategorii lojalności. Zważając na trudności definicyjne, braki metodologiczne i metodyczne, na zakończeniu podjętej próby interpretacji pojęcia lojalności można zaryzykować kilka pytań na temat pozytywnych i negatywnych efektów postępowania lojalnego: Czy zachowanie lojalne jest sensowne? Czy zachowanie nielojalne może zagrażać pozycji zawodowej pracownika? Odpowiadając na te pytania trzeba zwrócić uwagę na indywidualne korzyści wynikające z zachowania postawy lojalności wobec organizacji. Do nich można odnieść: pozytywne traktowanie ze strony przełożonych; szacunek i uznanie dla pracowników lojalnych; subiektywne przeżywanie siebie jako człowieka sumiennego, będącego „w porządku” w stosunku do swojego miejsca pracy, co pozytywnie wpływa na satysfakcję z pracy. Wśród kosztów związanych z postępowaniem nielojalnym mogą wystąpić: wyrzuty sumienia; utracone możliwości awansu zawodowego; a w przypadku zmiany miejsca pracy – resentyment i tęsknota za zakładem, który pracownik opuścił w wyniku błędnej kalkulacji kosztów i zysków.

Reasumując zachowania lojalne mogą być źródłem wysokiego poczucia własnej wartości i czynnikiem warunkującym karierę zawodową pracowników oraz podstawowym warunkiem stabilności organizacji, co wymaga jednak dalszych badań prowadzonych w ramach współczesnej psychologii zarządzania.

¹⁴ J. Siegrist, *Soziale Krisen und Gesundheit*, Hogrefe 1996.

Bibliografia

- Adair J., *Inspiring leadership*, John Adair and Talbot Adair Press, 2002.
- Allen N.J. & Meyer, J.P., *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*, „Journal of Occupational Psychology” No 63, 1990.
- Borkowski J., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Warszawa, 2001.
- Kets de Vries M., *Mistyka przywództwa*, Wyd. Studio EMKA, Warszawa 2008.
- Muchinsky P. M., *Psichologia, profesja, kariera*, Moskwa – Sankt-Petersburg, „Piter”, 2004.
- Oldham J., Morris L., *Twój portret psychologiczny*, Wyd. Jacek Santorski&Co, Warszawa 1995.
- Ronginska T., Gaida W., *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorec zachowań i przeżyć związanych z pracą” (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – AVEM) U. Schaarschmidt’a i A. Fischer’a), Zielona Góra 2001.
- Sarges W., *Management-Diagnostik*, Hogrefe-Verlag, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1995.
- Schaarschmidt U.& Fischer A.W., *AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit*, Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie, 18, Heft 3, 1997, 151-163.
- Siegrist J., *Soziale Krisen und Gesundheit*, Hogrefe, 1996.
- Super D.E., Hall D.T., *Career development: Exploration and planning*, “Annual Review of Psychology”, No 29, 1978.
- <http://knowledge.insead.edu/INSEAD-knowledge-leadership-today-an-inward-journey-120424.cfm>.

Joanna Wyrwa

Alina Piątyśzek-Pych

BEZPIECZNY I ELASTYCZNY RYNEK PRACY W EUROPIE – IDEA KONCEPCJI FLEXICURITY

Streszczenie

Globalizacja, przyspieszony postęp techniczny i przemiany demograficzne stanowią obecnie ogromne wyzwanie dla gospodarki światowej. Efektem zachodzących zmian jest proces uelastycznienia rynków pracy, który z jednej strony zwiększa konkurencyjność przedsiębiorstw, a z drugiej strony pojawia się potrzeba socjalnego zabezpieczenia osób zatrudnionych w ramach elastycznych form pracy. Odpowiedzią na pytanie, jak jednocześnie pogodzić ze sobą utrzymanie wysokiej konkurencyjności z zabezpieczeniem socjalnym jest model flexicurity, który stanowi zintegrowaną strategię równoczesnego zwiększania elastyczności i bezpieczeństwa.

W artykule zaprezentowano model flexicurity w świetle teorii i praktyki Unii Europejskiej. Część pierwsza artykułu stanowi wprowadzenie do problematyki flexicurity. Wyjaśniono w niej podstawowe założenia koncepcji oraz wskazano korzyści płynące z jej wprowadzania. Następnie omówiono rodzaje elastyczności i bezpieczeństwa w powiązaniu z flexicurity. W dalszej części przedstawiono ścieżki flexicurity zgodne z dokumentami programowymi UE oraz wybrane modele tej koncepcji funkcjonujące w Europie. W zakończeniu przedmiotem rozważań jest polski rynek pracy z punktu widzenia możliwości realizacji idei flexicurity.

SAFE AND FLEXIBLE LABOR MARKET IN EUROPE – IDEA OF THE FLEXICURITY CONCEPT

Summary

Globalization, accelerated technical progress and demographic changes currently pose a huge challenge to the world economy. The result of occurring changes is the process of labor market flexibilization that on one hand increases competitiveness of enterprises, on the other, a need of social security of the persons employed within flexible forms of work arises. The answer to the question of how to concurrently reconcile keeping high level of competitiveness and social security is the flexicurity model that constitutes an integrated strategy of simultaneous increase of flexibility and security.

In this article, the flexicurity model in the light of theory and practice of the European Union was presented. The first part of the article constitutes an introduction to flexicurity issues. In this part, the basic assumptions of the concept were explained and benefits of its implementation were indicated. Next, the types of flexibility and security in connection with flexicurity were discussed. In the later part, flexicurity pathways consistent with the EU policy papers and chosen models of this concept functioning in Europe were presented. In the conclusion, the subject of deliberation was the Polish labor market from the point of view of possibility of implementation of the idea of flexicurity.

1. Wprowadzenie

W obliczu coraz większej presji konkurencyjnej, będącej efektem postępu technicznego, procesów globalizacyjnych oraz obserwowanego zjawiska starzenia się społeczeństwa, problem stabilizacji i zrównoważonego rozwoju rynku pracy staje się kwestią kluczową dla poszczególnych krajów, jak i ostatecznie całej gospodarki światowej. Rozwiązanie tego problemu wydaje się być niemożliwe bez zapewnienia względnie zrównoważonego rozwoju poszczególnych komponentów rynku pracy. W kontekście tych wyzwań pomocna może okazać się koncepcja *flexicurity*, stanowiąca próbę jednoczesnego łączenia elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy. Polityka ta z sukcesami została wprowadzona w Danii i Holandii, dlatego instytucje europejskie rekomendują implementację elementów *flexicurity* na krajowe rynki pracy¹. To, czy koncepcja *flexicurity* stanie się panaceum na współczesne problemy rynków pracy uzależnione będzie przede wszystkim od właściwego i dogłębnego zrozumienia jej istoty. Celem artykułu jest przedstawienie idei *flexicurity*. W artykule zaprezentowano model *flexicurity* w świetle teorii i praktyki Unii Europejskiej. Część pierwsza artykułu stanowi wprowadzenie do problematyki *flexicurity*. Wyjaśniono w niej podstawowe założenia koncepcji oraz wskazano korzyści płynące z jej wprowadzania. Następnie omówiono rodzaje elastyczności i bezpieczeństwa w powiązaniu z *flexicurity*. W dalszej części przedstawiono ścieżki *flexicurity* zgodne z dokumentami programowymi UE oraz wybrane modele tej koncepcji funkcjonujące w Europie. W zakończeniu przedmiotem rozważań jest polski rynek pracy z punktu widzenia możliwości realizacji idei *flexicurity*.

84
104

2. Pojęcie i istota *flexicurity*

Pojęcie *flexicurity* powstało z połączenia dwóch konkurencyjnych względem siebie angielskich słów: *flexibility* (elastyczność) oraz *security* (bezpieczeństwo)². W ogólnym ujęciu termin *flexicurity* opisuje wyważone połączenie elastyczności rynku pracy z bezpieczeństwem socjalnym. Taka kompilacja, w syntetyczny, choć wielce uproszczony sposób wyraża istotę i sens tej koncepcji. *Flexicurity* można zdefiniować jako zintegrowaną strategię, model funk-

¹ Model *flexicurity*, określany również jako *zintegrowana strategia równoczesnego zwiększania elastyczności i bezpieczeństwa rynku pracy* jest jednym z filarów aktywnej polityki rynku pracy w Europie, wspieranym przez Komisję Europejską w okresie programowania 2007-2013.

² Podkreślić należy, że zagadnienie *flexicurity* zajęło już w ostatnich latach wiele miejsca w licznych publikacjach i działaniach różnych instytucji międzynarodowych. Mimo wielu prób znalezienia w języku polskim adekwatnego słowa, niestety termin ten nie doczekał się jeszcze swojego właściwego odpowiednika, który w sposób poprawny oddawałby istotę tego pojęcia. Dlatego, tak jak w wielu innych przypadkach, najbardziej właściwym okazuje się pozostanie przy oryginalnej wersji językowej tego słowa.

cjonowania oparty na elastyczności i bezpieczeństwie wszystkich uczestników rynku pracy – zarówno pracowników, jak i pracodawców. Zgodnie z tą ideą rynek pracy powinien być w takim samym stopniu elastyczny i bezpieczny. Pojęcie *flexicurity* odzwierciedla ambicje budowy efektywnej i zarazem konkurencyjnej gospodarki, która jednocześnie gwarantuje wysoki poziom zatrudnienia, zabezpieczenia społecznego i inkluzji. Rangę tej nowej koncepcji polityki rynku pracy³ znacznie podniósł fakt, że znalazła ona swoje miejsce w Białej Księdze Jacques’a Delorsa z 1993 roku, poświęconej wzrostowi gospodarczemu, konkurencji i zatrudnieniu, a także w Europejskiej Strategii Zatrudnienia z 1997 roku, Strategii Lizbońskiej z 2000 roku wraz z jej odnowioną wersją z 2005 roku oraz zmodyfikowanej kontynuacji Strategii Lizbońskiej, noszącej nazwę *Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*⁴. W tradycyjnym rozumieniu pracodawca, dążący do uelastycznienia produkcji, był przeciwstawiany pracownikowi dążącemu do zabezpieczenia miejsca pracy. Idea *flexicurity*⁵ opiera się na założeniu, że elastyczność i bezpieczeństwo nie stanowią wykluczających się pojęć, lecz mogą się wzajemnie uzupełniać, a nawet wzmacniać. Nowa myśl zakłada aktywizację rynku pracy w połączeniu

z obowiązkiem i prawem bezrobotnych do szkolenia. Równocześnie dopuszcza się stosunkowo niski poziom ochrony pracowników przed zwolnieniami, ale przy wysokim zabezpieczeniu socjalnym bezrobotnych. W ten sposób koncepcja *job security*, czyli bezpieczeństwa miejsca pracy, zostaje zastąpiona *employment security*, czyli bezpieczeństwem zatrudnienia⁶. Innymi słowy *flexicurity* jest procesem poszukiwania równowagi między elastycznością a bezpieczeństwem na rynku pracy, rozwiązaniem, które z założenia ma być korzystne nie tylko z perspektywy interesów pracodawcy, ale również pracownika (tzw. *win win strategy*).

³ Polityki *flexicurity* nie można przypisać do jednej, konkretnej teorii ekonomicznej. Wielowątkowość problemów, z jakimi stara się sobie poradzić *flexicurity* kieruje uwagę na szereg, niekoniecznie utrzymanych w tym samym duchu koncepcji funkcjonowania rynku pracy. Wyraźne związki dostrzega się między *flexicurity* a neoklasyczną, marshallowską teorią rynku pracy, jak również z bardziej współczesnymi, segmentacyjnymi koncepcjami rynku pracy (teoria trójsegmentowego rynku pracy C. Kerna, teoria dualnego rynku pracy P.B. Doeringera i M.J. Piore’a), teorią kapitału ludzkiego czy wreszcie, stojącą w opozycji w stosunku do ortodoksyjnej ekonomii – ekonomią instytucjonalną: A. Tomanek, *Flexicurity i jej komponenty – ujęcie teoretyczne*, [w:] *Flexicurity w wymiarze regionalnym (województwo podlaskie). Raport z badań*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2011, s. 11.

⁴ Ibidem, s. 13.

⁵ Podstawowymi przesłankami idei *flexicurity* są: łatwość podjęcia pracy, dostępność ofert podnoszących kwalifikacje, motywowanie bezrobotnych do poszukiwania pracy w ramach aktywnej polityki rynku pracy, uzgadnianie stanowisk partnerów społecznych, tj. związków zawodowych i organizacji pracodawców, tak aby upowszechniać rozwiązania korzystne dla obu stron pozostających w stosunku pracy, promocja nietypowych form zatrudnienia, nowoczesne systemy zabezpieczenia socjalnego: L. Jodkowska, *Państwo opiekuńcze a idea flexicurity*, „Ekonomista” 2009, nr 2, s. 227.

⁶ T. Kacprzak, *Znaczenie dialogu społecznego i postaw partnerów społecznych dla budowy polskiego modelu flexicurity*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010, s. 84.

Przedsiębiorstwo, które chce efektywnie istnieć na rynku, musi ciągle troszczyć się o wysoką jakość swoich produktów, a zarazem dbać o ustawiczne kształcenie swoich pracowników. Dla przedsiębiorstw oznacza to większe inwestowanie w podwyższanie kwalifikacji swoich pracowników, dla pracowników z kolei gotowość do zmian. Kombinacja elastycznego rynku pracy i wysokiego stopnia bezpieczeństwa zatrudnienia lub też bezpieczeństwa posiadania źródła dochodu, może stanowić odpowiedź na dylematy UE dotyczące poprawy konkurencyjności przy równoczesnej modernizacji europejskich modeli społecznych⁷. W tabeli 1. zaprezentowano korzyści wynikające z modelu flexicurity dla pracownika i pracodawcy, uwzględniając dwa komponenty: elastyczność i bezpieczeństwo.

Tabela 1. Korzyści wynikające z modelu flexicurity dla pracownika i pracodawcy

Elastyczność		Bezpieczeństwo	
korzyści dla pracownika	korzyści dla pracodawcy	korzyści dla pracownika	korzyści dla pracodawcy
płynne zmiany w życiu zawodowym	możliwość dostosowania działalności przedsiębiorstwa do specyficznych cech i potrzeb klientów	swobodny dostęp do edukacji, warsztatów, szkoleń	gwarancja posiadania wykwalifikowanej załogi
zakończenie nauki, kształcenia i rozpoczęcie kariery zawodowej	dostosowanie strategii działania firmy do nowych warunków otoczenia	pewność zatrudnienia, dzięki podnoszonym kwalifikacjom – pracownik musi nieustannie dbać o swoją atrakcyjność zawodową, by sprostać wymagom rynku pracy	wzrost konkurencyjności przedsiębiorstwa
zmiana miejsca zatrudnienia	elastyczne podejście do zagadnienia organizacji przedsiębiorstwa, zwłaszcza w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi	uzyskanie poczucia pewności siebie sprzyjające poszukiwaniu nowych, bardziej atrakcyjnych ofert pracy	refundacja kosztów doposażenia i wyposażania stanowisk pracy dla osób bezrobotnych skierowanych z urzędu pracy
łatwe podjęcie pracy po długotrwałym okresie bezrobocia	elastyczne formy zatrudnienia (np. telepraca, praca na zastępstwo, dzielenie pracy itp.)	zagwarantowanie dochodu pracownikowi w okresie przed podjęciem zatrudnienia	obniżenie kosztów zatrudnienia
przejście na emeryturę			

Źródło: *Analiza dobrych praktyk dotyczących idei flexicurity w państwach UE*, Poznań 2011, http://flexicurityirpoznan.pl/joannafiles/Wyniki_badan/Analiza_dobrych_praktyk_dot._Idei_flexicurity_w_panstwach_ue.pdf, s. 5-6, stan z dnia 16.04.2012.

⁷ A. Barwińska-Małajowicz, *Wpływ modelu flexicurity na modernizację europejskich rynków pracy na przykładzie Polski i Niemiec*, [w:] *Spójność społeczno-ekonomiczna a modernizacja gospodarki*, red. Michał Gabriel Woźniak, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy” nr 17, Uniwersytet Rzeszowski Katedra Teorii Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych, Rzeszów 2010, s. 282.

Jak piszą – Ton Wilthagen i Frank Tros w swojej publikacji *The concept of „flexicurity”: a new aprooach to regulating employment and labour markets*⁸, *flexicurity* to zsynchronizowana, zamierzona strategia polityczna, w ramach której podejmowana jest z jednej strony próba uelastycznienia rynków pracy, organizacji pracy i stosunków pracy, z drugiej zwiększania bezpieczeństwa zatrudnienia i bezpieczeństwa socjalnego, zwłaszcza wobec słabszych grup z rynku pracy i spoza niego. Opis ten wyklucza z zakresu definicji politykę doraźnego i jednostronnego stosowania działań uelastyczniających i osłonowych. Implikuje także włączenie w proces wypracowywania strategii partnerów społecznych. Ponadto ujęcie to zawężone jest do działań dotyczących jedynie części pracowników, tych potrzebujących szczególnego wsparcia⁹. Zespół Tona Wilthagena opracował także rozszerzoną koncepcję *flexicurity* jako pewnego sposobu ukształtowania rynku pracy. *Flexicurity* jest tu definiowana poprzez opis obu jej komponentów – elastyczności i bezpieczeństwa socjalnego, których kształt przekłada się na sposób funkcjonowania polityki rynku pracy. W takim wariancie *flexicurity* to polityka zapewniająca (1) poziom bezpieczeństwa pracy, zatrudnienia, dochodu i możliwości pogodzenia aktywności zawodowej z życiem rodzinnym, który ułatwia karierę na rynku pracy i zdobywanie doświadczenia zawodowego przez pracowników będących w gorszym położeniu oraz umożliwia dostęp do wysokiej jakości miejsc pracy i społeczną inkluzję, a równocześnie zapewnia (2) poziom elastyczności numerycznej (zewnętrznej i wewnętrznej), funkcjonalnej i płacy, który umożliwia rynkom pracy i pojedynczym firmom szybkie i adekwatne dostosowanie się do zmieniających się warunków, w celu utrzymania i wzmocnienia konkurencyjności i produktywności¹⁰. Pierwsza część definicji obejmuje poziom ochrony socjalnej (bezpieczeństwa socjalnego). Przedmiotem tej ochrony jest: (a) aktywność obywateli na rynku pracy (a więc dostęp do pracy), (b) stabilność zatrudnienia w konkretnym miejscu pracy (zwłaszcza zatrudnienia pracowniczego, regulowanego przepisami Kodeksu pracy), (c) dochód (zarówno ten wypracowany, jak i pochodzący z transferów socjalnych). Za element ochronny uznawane są też (d) rozwiązania w zakresie organizacji pracy uwzględniające obowiązki pracowników związane z życiem rodzinnym (chodzi przede wszystkim o obowiązki wychowawcze wobec dzieci, a także związane z opieką nad innymi niesamodzielnymi członkami rodziny). Stan taki określany jest jako tzw. *combination security*. Druga część definicji obejmuje (2) elementy strategii uelastyczniania rynku pracy, na którą składają się: (a) zewnętrzna elastyczność nu-

⁸ T. Wilthagen, F. Tros, *The concept of „flexicurity”: a new aprooach to regulating employment and labour markets*, Transfer – European Review of Labour and Research 2004, nr 2, s. 169; T. Wilthagen, *The Flexibility-Security Nexus: New approaches to regulating employment and labour markets*, Flexicurity Research Paper FXP 2003, nr 2, s. 4.

⁹ K. Czerwińska, *Flexicurity jako koncepcja polityki społecznej i zatrudnienia*, „Polityka Społeczna” 2008, nr 3, s. 13.

¹⁰ T. Wilthagen, F. Tros, *op. cit.*, s. 170.

meryczna, czyli łatwość zatrudniania i zwalniania pracowników, powodująca przepływy siły roboczej w skali makro – z bezrobocia do zatrudnienia i odwrotnie, w zależności od koniunktury gospodarczej, (b) wewnętrzna elastyczność numeryczna, gwarantująca przepływy siły roboczej między przedsiębiorstwami w zależności od ich sytuacji na rynku pracy, (c) elastyczność funkcjonalna, oznaczająca swobodę w organizacji pracy, w tym określania czasu i miejsca jej wykonywania oraz (d) elastyczność płacowa, wiążąca wysokość wynagrodzenia załogi przedsiębiorstwa z jego wynikami ekonomicznymi¹¹. Definicja ta zwraca uwagę, że nieodzowną cechą polityki flexicurity jest istnienie równowagi między pożądanym poziomem elastyczności i bezpieczeństwa. Wyraźnie określone są warunki występowania tej równowagi, które równocześnie wskazują na korzyści wynikające z jej osiągnięcia. Głównym założeniem jest dostrzeżenie wielowymiarowości obu komponentów. Pozwala to postrzegać politykę flexicurity jako swoisty kompromis pomiędzy konkretnymi formami elastyczności i bezpieczeństwa socjalnego¹².

Definicja przyjęta przez OECD wskazuje, że *flexicurity* stanowi *skuteczną politykę łączącą cele zatrudnieniowe i społeczne, uwzględniające odpowiedni stopień bezpieczeństwa w połączeniu z szerokim zakresem usług kierowanych do osób poszukujących zatrudnienia lub wchodzących na rynek pracy*¹³. W opracowaniach Międzynarodowej Organizacji Pracy zwraca się uwagę, że w modelu flexicurity możliwe jest połączenie pewności zatrudnienia z elastycznością form i organizacji pracy oraz systemem zabezpieczenia społecznego. Elastyczność, stabilność i bezpieczeństwo stanowią elementy dynamicznego układu zmieniającego się zgodnie z cyklem życia człowieka¹⁴. Model elastycznego rynku pracy i bezpieczeństwa socjalnego skonstruowany jest na założeniach, że zmiany zachodzące w życiu zawodowym powinny przebiegać płynnie: od momentu zakończenia nauki, poprzez rozpoczęcie życia zawodowego, zmiany pracy, w tym także podjęcie pracy po okresie bezrobocia, aż po przejście na emeryturę.

Elastyczność w tym przypadku oznacza elastyczną organizację pracy, ułatwiającą szybkie i skuteczne zaspokojenie nowych potrzeb, opanowanie nowych umiejętności i pogodzenie pracy z życiem zawodowym. Bezpieczeństwo nie polega przy tym tylko na utrzymaniu aktu-

¹¹ M. Rymsza, *Analiza, testowanie i wdrażanie w Polsce koncepcji flexicurity przy wykorzystaniu środków Europejskiego Funduszu Społecznego*, Ekspertyza przygotowana dla Fundacji Fundusz Współpracy, Warszawa 2009, s. 5-6.

¹² K. Czerwińska, *op. cit.*, s. 14.

¹³ Za: A. Skórska, *Strategia flexicurity jako przykład deregulacji i uelastyczniania rynku pracy*, [w:] *Deregulacja rynku pracy i koszty pracy jako determinanta wzrostu zatrudnienia*, red. D. Kotlorz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2009, s. 108.

¹⁴ P. Auer, *Protected mobility for employment and decent work: Labour market security in a globalised world*, Employment Strategy Papers 2005/1, International Labour Office (ILO), Employment Analysis and Research Unit Employment Strategy Department, Geneva 2005, s. 16.

alnie zajmowanego stanowiska pracy, ale na wyposażeniu ludzi w takie umiejętności, które ułatwiają znalezienie nowej pracy, a tym samym gwarantują rozwój zawodowy. Jednak elementem tej strategii muszą być także odpowiednie świadczenia ułatwiające przetrwanie okresu przejściowego. Bezpieczeństwo oznacza także możliwość szkoleń dla wszystkich pracowników, szczególnie dla osób o niskich kwalifikacjach i osób starszych¹⁵.

Komisja Europejska oraz kraje członkowskie Unii Europejskiej definiują pojęcie *flexicurity*, uwzględniając jego cztery komponenty¹⁶:

(1) Elastyczne i przewidywalne warunki umów (*contractual arrangements*) – rozumiane jako możliwość wykorzystania w praktyce elastycznych form zatrudnienia, które z jednej strony zapewniają elastyczność pracy, a z drugiej doprowadzają do zmniejszenia segmentacji rynku pracy oraz skali szarej strefy. Elastyczne warunki umów osiągane są dzięki nowoczesnemu prawu pracy, układom zbiorowym i nowoczesnej organizacji pracy. Zapewniają zaspokojenie potrzeb tak pracodawców, jak i pracowników. Częścią porozumień umownych jest także wyraźne zaakcentowanie związku między wydajnością pracy a wynagrodzeniem za jej świadczenie.

(2) Aktywna polityka rynku pracy (*active labour market policies* – ALMP), czyli skuteczna pomoc ludziom w radzeniu sobie z szybkimi zmianami, zwłaszcza z okresami bezrobocia i przechodzeniem do nowej pracy.

(3) Kompleksowe strategie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL), umożliwiające ciągłe dostosowywanie się zasobów siły roboczej do rosnących wymogów w zakresie wiedzy i umiejętności, tym samym zwiększające ich możliwości zatrudnienia.

(4) Nowoczesne systemy zabezpieczenia społecznego (*modern social security systems*), wprowadzające rozwiązania zapewniające ludziom wsparcie socjalne w postaci dochodów w przypadku pojawienia się poszczególnych ryzyk, przy równoczesnym utrzymaniu wysokiej mobilności siły roboczej na rynku pracy. Obejmują szeroki zakres ochrony socjalnej, która ułatwia łączenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi.

¹⁵ M. Makuch, *Podstawowe wskaźniki flexicurity w krajach Unii Europejskiej. Analiza komparatywna*, [w:] *Spójność społeczna i ekonomiczna Unii Europejskiej*, red. G. Wrzeszcz-Kamińska, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2009, s. 304.

¹⁶ *Flexicurity Pathways. Turning hurdles into stepping stones*, Report by the European Expert Group on Flexicurity, Bruksela 2007, s. 15; *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, COM(2007) 359, Luxembourg 2007, s. 12-13; E. Kryńska, *Podstawowe cele i kierunki polityki rynku pracy w dokumentach programowych Unii Europejskiej i Polski*, [w:] *Flexicurity w Polsce – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, red. E. Kryńska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009, s. 14; A. Tomanek, „Flexicurity” w świetle uwarunkowań współczesnego rynku pracy, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010, s. 21-22; A. Tomanek, *Flexicurity i jej komponenty – ujęcie teoretyczne*, op. cit., s. 17-25; Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata, *Flexicurity w praktyce – ujęcie mikroekonomiczne*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. Adam Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010, s. 64.

Tabela 2. Komponenty flexicurity

Komponenty flexicurity	Wskaźniki flexicurity	Przykładowe rozwiązania stosowane w krajach Unii Europejskiej
Elastyczne i przewidywalne warunki umów	(1) rygorystyczność ochrony zatrudnienia, ogółem, dla pracowników stałych i innych pracowników (OECD) (2) zróżnicowanie i uzasadnienie warunków umów i pracy (EUROSTAT)	Hiszpania: promowanie umów na czas nieokreślony Holandia: regulowanie pracy niestandardowej Niemcy: ewidencja pracy w godzinach nadliczbowych Belgia: wprowadzenie urlopów typu sabbatical (6 miesięcy – 1 rok)
Aktywna polityka rynku pracy	(1) wydatki na aktywne i bierne formy polityki rynku pracy jako procent PKB (EUROSTAT) (2) wydatki na aktywne i bierne formy polityki rynku pracy w przeliczeniu na 1 bezrobotnego (EUROSTAT) (3) liczba uczestników działań w ramach aktywnej polityki rynku pracy w podziale na rodzaj działań (OECD) (4) odsetek bezrobotnych osób dorosłych lub młodzieży, którym nie zaproponowano pracy lub działania aktywizującego w okresie odpowiednio 6 lub 12 miesięcy (EUROSTAT)	Austria: fundusz odpraw – comiesięczne wypłaty 1,53% pensji pracownika, dokonywane przez pracodawcę, co pomaga rozłożyć w czasie koszty odprawy w przypadku odejścia pracownika Finlandia: pakiet „bezpieczeństwo zmiany” warunkowe wsparcie dla bezrobotnych, którzy opracują indywidualny plan zatrudnieniowy
Kompleksowe strategie uczenia się przez całe życie	(1) procent ludności w wieku od 25 do 64 lat, uczestniczącej w edukacji i szkoleniach (EUROSTAT) (2) poziom wykształcenia w grupach wiekowych od 45 do 54 lat i od 25 do 34 lat (odsetek ludności o wykształceniu co najmniej ponadgimnazjalnym) (EUROSTAT)	Holandia, Austria: zachęty fiskalne i finansowe zwiększające zaangażowanie przedsiębiorstwa w szkolenia pracowników Francja, Holandia: fundusze szkoleniowe Wielka Brytania: indywidualne konta szkoleniowe pracowników Francja: instrumenty zwiększające jakość, przejrzystość nabywanych kwalifikacji, np. bilans kompetencyjny przedsiębiorstwa
Nowoczesne systemy zabezpieczenia społecznego	(1) stosunek wysokości netto zasiłku dla bezrobotnych do uprzednich zarobków netto danej osoby – w pierwszym roku oraz po pięciu latach (OECD) (2) pułapka bezrobocia jako miara poziomów świadczeń (OECD-EUROSTAT)	Włochy: redukcja kosztów stałego zatrudnienia pracowników, mająca na celu zapobiec segmentacji rynku pracy spowodowanej faktem, że umowy na czas określony są tańsze Republika Czeska: uzależnienie wysokości wypłacanego zasiłku od zaangażowania bezrobotnego w poszukiwanie pracy

Źródło: Komunikat Komisji z dnia 27 czerwca 2007 roku do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: *Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity*, KOM(2007) 359, Bruksela, s. 26; K. Nakielska-Pawluk, *Realizacja koncepcji flexicurity w krajach UE i w Polsce*, [w:] *Flexicurity do wdrożenia od zaraz*, http://www.flexicurity.biz/pobr/PORADNIK_04.pdf, s. 14-15, stan z dnia 16.04.2012.

Komunikat Komisji Europejskiej wskazuje, że celem modelu flexicurity jest „zagwarantowanie obywatelom UE wysokiego poziomu pewności zatrudnienia, tzn. możliwości szybkiego znalezienia pracy na każdym etapie życia zawodowego i dużych szans rozwoju zawodowego w warunkach szybko zmieniającej się gospodarki. Celem jest również zadbanie o to, aby zarówno pracownicy, jak i pracodawcy w jak największym stopniu skorzystali z możliwości, jakie daje globalizacja. Dzięki temu model flexicurity sprawia, że bezpieczeństwo i elastyczność wzajemnie się wspierają”¹⁷. Podstawowym celem modelu flexicurity jest zatem tworzenie większej ilości i lepszych miejsc pracy oraz walka z ubóstwem i ekskluzją, co przyczynia się do zwiększenia spójności społecznej. Wymaga to szerokich konsultacji z partnerami społecznymi, dzięki którym poparcie i akceptacja przez społeczeństwo przeprowadzonych reform osiąga wysoki poziom. Podstawę realizacji tego celu stanowią inwestycje w lokalne społeczności, wspieranie partnerstw i porozumień na szczeblu lokalnym. Flexicurity dąży do wyrównywania szans i ograniczenia dyskryminacji na rynku pracy. Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy zwiększają bowiem ryzyko pogłębiania się segmentacji i dyskryminacji na rynku pracy. Wiele grup, w tym osoby o niskich kwalifikacjach, kobiety, ludzie młodzi, jest szczególnie narażonych na negatywne skutki uelastycznienia rynku pracy. Flexicurity to model, którego celem jest nie tyle ochrona miejsc pracy, ile bezpieczeństwo pracownika. Model ten można wdrożyć tylko wtedy, gdy pracownicy mają stworzone możliwości przystosowania się do zmian, pozostania na rynku pracy i polepszenia swojej pozycji na tym rynku. Flexicurity gwarantuje odpowiedni poziom dochodu, nawet w sytuacji bezrobocia, jednocześnie umożliwiając szybki powrót do systemu zatrudnienia. Jest to bardzo ważny element systemu, gwarantujący większy poziom bezpieczeństwa i sprawiedliwości społecznej. Sprawne funkcjonowanie modelu jest również warunkowane przez aktywną politykę rynku pracy i motywowanie do kształcenia przez całe życie¹⁸.

3. Rodzaje elastyczności i bezpieczeństwa a flexicurity

Elastyczność i bezpieczeństwo w odniesieniu do modelu flexicurity rozpatrywane mogą być w różnych wymiarach. Możliwe rodzaje elastyczności i bezpieczeństwa przedstawia tabela 3.

¹⁷ Komunikat Komisji z dnia 27 czerwca 2007 roku do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: *Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity*, KOM(2007) 359, Bruksela, s. 4.

¹⁸ A. Skórska, *op. cit.*, s. 109-110.

Tabela 3. Rodzaje elastyczności i bezpieczeństwa

Rodzaje elastyczności	
elastyczność zewnętrzna numeryczna	dostosowanie stanu zatrudnienia poprzez wymianę z zewnętrznym rynkiem pracy, obejmującą zwolnienia, pracę tymczasową oraz umowy na czas określony
elastyczność wewnętrzna numeryczna	tymczasowe dostosowanie do ilości pracy w przedsiębiorstwie, obejmujące takie praktyki, jak nietypowe godziny pracy oraz systemy rozliczania czasu pracy
elastyczność wewnętrzna funkcjonalna	organizowanie elastyczności wewnątrz przedsiębiorstwa poprzez szkolenie, prace wielozadaniowe, rotację na stanowisku pracy, w oparciu o zdolności pracowników do wykonywania różnych zadań i czynności
elastyczność finansowa	zmiany w wynagrodzeniu podstawowym i dodatkowym w zależności od wyników danej osoby czy przedsiębiorstwa
Rodzaje bezpieczeństwa	
pewność miejsca pracy	bezpieczeństwo wynikające z przepisów dotyczących ochrony zatrudnienia itd., ograniczające możliwości pracodawcy do przeprowadzania zwolnień według własnego życzenia
pewność zatrudnienia	odpowiednie szanse na zatrudnienie dzięki wysokiemu poziomowi umiejętności zdobytych np. dzięki szkoleniu i kształceniu
pewność dochodów	ochrona odpowiedniego i stałego poziomu dochodów
pewność łączenia	poczucie bezpieczeństwa pracownika, że może połączyć pracę z obowiązkami lub zajęciami innymi niż płatna praca

Źródło: J. Klimek, *Bezpieczeństwo i elastyczność na rynku pracy*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010, s. 58.

Pojęcie elastyczności rynku pracy w literaturze ekonomicznej pojmowane jest dosyć szeroko¹⁹. Elastyczny rynek pracy można zdefiniować jako rynek posiadający zdolność przystosowania się do zmieniających się warunków ekonomicznych w sposób zapewniający utrzymanie wysokiego wskaźnika zatrudnienia, niskiej stopy bezrobocia oraz inflacji, a także gwa-

¹⁹ Literatura przedmiotu wyróżnia dwa podejścia do elastycznego rynku pracy. Pierwsze podejście kładzie nacisk na sposób reagowania rynku pracy na stan okresowej nierównowagi przez zmiany w sferze popytu oraz dostosowania popytu na pracę i podaży pracy. Przejawami elastycznego rynku pracy w takim rozumieniu są relatywnie szybkie dostosowania w zakresie wielkości i struktury zatrudnienia, które zachodzą między sektorami gospodarki, zawodami czy też regionami. Druga koncepcja elastyczności rynku pracy odwołuje się do czynników instytucjonalnych determinujących poziom bezrobocia strukturalnego. W takiej interpretacji elastyczność rynku pracy przejawia się wysokim zatrudnieniem i niską stopą bezrobocia strukturalnego, a warunkami umożliwiającymi ich osiągnięcie są zmiany w przepisach dotyczących rynku pracy np. płac, czasu pracy, ochrony stosunku pracy. W ekonomii znane jest pojęcie przeciwstawne do elastyczności rynku pracy, a mianowicie sztywność rynku pracy. Oznacza brak albo bardzo ograniczoną zdolność przystosowawczą tego rynku do zmieniających się warunków rynkowych. Mówiąc o sztywności rynku pracy akcentuje się przede wszystkim sztywność płac jako element wyznaczający sztywność całego rynku. Rzadko natomiast mówi się, że rynek pracy jest sztywny z powodu braku elastyczności czasu pracy bądź braku elastyczności zatrudnienia. Zjawisko sztywności płac występuje wówczas, gdy płace nie reagują na zmiany koniunktury, zmiany dokonujące się na rynku pracy w zakresie popytu i podaży na pracę oraz zmiany wydajności pracy, zarówno na jej spadek, jak i silny wzrost. Sztywność płac dotyczy w szczególności obniżania płac nominalnych, co jest zadaniem niezwykle trudnym z uwagi na istnienie związków zawodowych oraz fakt, że jest to działanie niepopularne społecznie: za: A. Ertman, *Zróżnicowanie elastyczności rynków pracy w wybranych krajach europejskich oraz USA w świetle metody TOPSIS*, „Oeconomia Copernicana” 2011, nr 3, s. 47-48.

rantujący ciągły wzrost dochodów realnych²⁰. Podstawowy nacisk położony jest zatem na zdolność przystosowawczą rynku do zmieniających się warunków gospodarczych i technologii. Robert Solow zauważył jednak, że elastyczność rynku pracy nigdy nie jest definiowana bezpośrednio, wyliczane są jedynie podstawowe objawy wskazujące na jego nieelastyczność, takie jak np. wysoki poziom świadczeń dla bezrobotnych, silna pozycja związków zawodowych, wysokie koszty pozapłacowe, itp. W międzynarodowych analizach porównawczych, prowadzonych przez Bank Światowy, stopień regulacji rynku pracy bada się przy pomocy następujących mierników²¹: wskaźnik uzwiązkowienia i odsetek pracowników objętych zbiorowymi układami pracy, wskaźnik prawnej ochrony stosunku pracy (EPL), wskaźnik obciążenia podatkowego kosztów pracy, czyli tzw. klin podatkowy oraz skala i efektywność wydatków na przeciwdziałanie bezrobociu oraz ustawodawstwo dotyczące płacy minimalnej.

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się różne elementy składowe wchodzące w zakres pojęcia elastyczności rynku pracy. I tak, elastyczność jako zdolność dostosowawcza do wyzwań współczesnej gospodarki i rynku pracy może być rozumiana jako²²:

- elastyczność numeryczna zewnętrzna, która oznacza elastyczność zatrudniania i zwalniania pracowników,
- elastyczność numeryczna wewnętrzna, pojmowana jako elastyczność czasu pracy, zatrudnienie w niepełnym i ponadnormatywnym wymiarze czasu pracy, itp.,
- elastyczność funkcjonalna, związana z wielozawodowością, elastyczną organizacją pracy, wielorakim zastosowaniem umiejętności i kwalifikacji,
- elastyczność płacowa, ukierunkowana na powiązanie płacy z rezultatami pracy.

Z punktu widzenia koncepcji flexicurity kluczowe znaczenie ma elastyczność zatrudnienia i czasu pracy²³, stanowiące pierwszy komponent flexicurity. W ramach tego komponentu wyróżnia się elastyczne formy zatrudnienia oraz elastyczne formy organizacji czasu pracy, które łącznie nazywane są elastycznymi formami pracy. Elastyczność w pierwszym przypadku wynika z nawiązania nietypowego, innego niż tradycyjny, stosunku pracy. Tradycyjne zatrudnienie rozumiane jest jako zatrudnienie na czas nieokreślony, w przewidzianym usta-

²⁰ EMU and labour market flexibility, HM Treasury, London 2003, s. 10.

²¹ Za: A. Giegiel, *Elastyczność rynku pracy a dynamika wzrostu gospodarczego w wybranych krajach OECD*, [w:] *Wykorzystanie zasobów pracy we współczesnej gospodarce*, red. D. Kopycińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 9.

²² A. Tomanek, „Flexicurity” w świetle uwarunkowań współczesnego rynku pracy, *op. cit.*, s. 17.

²³ Elastyczność zatrudnienia oznacza zdolność przystosowawczą liczby zatrudnionych do zmieniających się warunków ekonomicznych. Istotną rolę w kształtowaniu tego wskaźnika odgrywają koszty rotacji pracowników oraz koszty ochrony prawnej stosunku pracy. Elastyczność czasu pracy obejmuje szeroki zakres alternatyw w stosunku do tradycyjnego zatrudnienia na pełnym etacie, tj. zatrudnienie w niepełnym wymiarze, ew. zatrudnienie ze zmiennym lub indywidualnym czasem pracy. Ma to szczególne znaczenie w okresach zmiany koniunktury gospodarczej w gospodarce, ponieważ bardziej elastyczny czas pracy oznacza szybsze dostosowanie się kosztów, co może implikować kreowanie większej liczby nowych miejsc pracy: za: A. Giegiel, *op. cit.*, s. 9.

wowo pełnym wymiarze czasu pracy, w stałych godzinach pracy od poniedziałku do piątku, w miejscu wyznaczonym przez pracodawcę. W drugim przypadku elastyczność związana jest z zastosowaniem niestandardowego rozkładu czasu pracy²⁴. Do elastycznych form zatrudnienia zalicza się²⁵: pracę na czas określony, kontraktowanie pracy, pracę dorywczą, pracę na wezwanie, umowy cywilnoprawne, samozatrudnienie, telepracę, pracę w niepełnym wymiarze czasu pracy, pracę na zastępstwo, pracę tymczasową, pracę w domu, dzielenie pracy. Z kolei do elastycznych form organizacji czasu pracy zalicza się²⁶: zadaniowy czas pracy, równoważny czas pracy, przerywany czas pracy, ruchomy czas pracy, zmienne godziny rozpoczęcia pracy, indywidualny rozkład czasu pracy, system skróconego tygodnia pracy, pracę w systemie weekendowym, zmniejszenie wymiaru czasu pracy zamiast korzystania z urlopu wychowawczego, indywidualne konta czasu pracy. Spektrum dostępnych form pracy jest szerokie. Wszystkie z nich, choć w różnicowanym stopniu mogą przyczyniać się do osiągnięcia zasadniczego celu stawianego przed flexicuritą, jakim jest osiągnięcie równowagi między elastycznością i bezpieczeństwem na rynku pracy. Wybór właściwej formy pracy jest kwestią trudną. Każda z nich posiada szereg zalet, jednocześnie żadna z nich nie jest pozbawiona wad²⁷. Poza tym, należy mieć świadomość tego, że plusy i minusy każdego z rozwiązań należy analizować zarówno z perspektywy pracownika, jak i pracodawcy. W literaturze przedmiotu wyróżnia się tzw. elastyczność negatywną i pozytywną²⁸. Z pierwszym przypadkiem mamy do czynienia wówczas, gdy forma zatrudnienia i czas pracy określane są arbitralnie przez jedną ze stron, a dokładniej (z uwagi na panującą aktualnie sytuację na rynku pracy) przez pracodawcę, pomijającego czy nawet ignorującego potrzeby pracownika. W praktyce oznacza to często pracę opartą o umowy krótkookresowe lub w skróconym wymiarze czasu pracy (przy braku alternatywnych możliwości wyboru), w niedogodnych lub wydłużonych godzinach, bez możliwości sprzeciwu ze strony pracownika. Natomiast elastyczność pozy-

²⁴ Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata, *op. cit.*, s. 66.

²⁵ *Ibidem*, s. 67.

²⁶ *Ibidem*, s. 68.

²⁷ Wśród korzyści osiąganych z tytułu zastosowania elastycznych form pracy wymienia się najczęściej: większe szanse znalezienia odpowiedniej pracy, lepsze warunki godzenia pracy zawodowej z życiem rodzinnym, większe możliwości rozwoju zawodowego, większa motywacja do pracy, eliminacja stresu związanego z koniecznością stosowania doraźnych rozwiązań oraz zmniejszenie zagrożenia utratą pracy. Obok zalet, elastyczne formy pracy rodzić mogą szereg kosztów, w tym w szczególności: brak rozdzielnosci między czasem pracy i czasem poza pracę, ograniczony kontakt ze środowiskiem pracy, ograniczony dostęp do informacji, ograniczony dostęp do szkoleń, awansu, świadczeń pracowniczych, mniejsze bezpieczeństwo zatrudnienia, bariera oporu wobec zmian: D. Głogosz, *Wady i zalety elastycznego zatrudnienia*, [w:] *Szkolenia pracodawców z zakresu elastycznych form pracy. Poradnik dla instytucji szkoleniowych*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2007, s. 78-80.

²⁸ L. Machol-Zajda, D. Głogosz, *Wprowadzenie do problematyki elastyczności*, [w:] *Dotychczasowe i perspektywiczne wykorzystanie elastycznych form zatrudnienia w podlaskich przedsiębiorstwach*, red. L. Machol-Zajda, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Białystok-Warszawa 2010, s. 26.

tywna, daje jednostce szansę wyboru i stwarza możliwość dostosowania np. godzin pracy do potrzeb osobistych i rodzinnych. Z tym właśnie rodzajem elastyczności utożsamiana powinna być idea flexicurity, promująca rozwiązania korzystnie oceniane przez uczestników rynku pracy, reprezentantów zarówno popytowej, jak i podażowej jego strony.

Podobnie, jak w przypadku elastyczności, także bezpieczeństwo na rynku pracy może być rozpatrywane w różnych aspektach. Dezagregacja kategorii bezpieczeństwa pozwala wyróżnić²⁹:

- bezpieczeństwo pracy, rozumiane jako pewność zachowania miejsca pracy u danego pracodawcy,
- bezpieczeństwo zatrudnienia, czyli pewność wykonywania pracy, choć już niekoniecznie u tego samego pracodawcy,
- bezpieczeństwo dochodu, pojmowane jako ochrona dochodów w sytuacji utraty i braku zatrudnienia,
- bezpieczeństwo łączone, inaczej zwane kombinowanym (*work life balance*) oznaczające możliwość łączenia pracy zawodowej z innymi, pozazawodowymi zajęciami i rodzajami aktywności.

Jan Klimek³⁰ podkreśla, że „strategia flexicurity to rozwiązania dążące do wyważonego połączenia różnych postaci elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy w celu zwiększenia zdolności adaptacyjnej pracowników i przedsiębiorców, a także zapewniania im poczucia stabilności i ochrony przed ryzykiem”. Stosując zaprezentowany w artykule podział elastyczności i bezpieczeństwa można stworzyć szesnastopolową macierz kombinacji elastyczności i bezpieczeństwa³¹. Zestawienie to można uznać za pomocne narzędzie przy analizie różnych rodzajów polityki flexicurity, których zróżnicowanie wynika z odmiennych problemów i nieidentycznej sytuacji społeczno-ekonomicznej poszczególnych państw.

²⁹ A. Tomanek, *Flexicurity i jej komponenty – ujęcie teoretyczne*, op. cit., s. 14.

³⁰ J. Klimek, *Bezpieczeństwo i elastyczność na rynku pracy*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010, s. 50.

³¹ Zróżnicowanie stosowanych rozwiązań relacyjnych elastyczność – bezpieczeństwo w poszczególnych krajach UE szerzej opisane jest m.in. w publikacji: F. Tros, „Flexicurity” and HR-policies for the older workers, Working paper for the Workshop TLM-Work Package 7 „Active retirement” in Alcalá, Alcalá 2004, s. 5-6; F. Tros, *Flexicurity and HR-strategies for the older workers: A comparative appraisal of four European countries*, TLM.NET Working Papers No. 13, 2005, Amsterdam, s. 7.

4. Flexicurity w Unii Europejskiej

W 2008 roku Komisja Europejska ustanowiła *Misję w sprawie modelu elastycznego rynku pracy i bezpieczeństwa socjalnego*, której zadaniem jest: po pierwsze – wspieranie państw członkowskich w promowaniu flexicurity i upowszechnianiu wspólnych zasad stosowania tej koncepcji na szczeblu krajowym i niższym, przy współpracy ze wszystkimi właściwymi interesariuszami i po drugie – opracowanie sposobów integracji modelu flexicurity w obrębie procesów i narzędzi cyklu 2008-2010 Strategii Lizbońskiej i Europejskiej Strategii Zatrudnienia, a w szczególności realizacji zintegrowanych wytycznych wzrostu i zatrudnienia³².

Współczesna polityka europejska wyznacza ogólne założenia modelu flexicurity, pozostawiając poszczególnym państwom możliwość swobodnego podejmowania decyzji. Oznacza to, że każdy kraj członkowski UE jest zobowiązany do określenia własnego podejścia do koncepcji flexicurity i na tej podstawie wypracowania własnego modelu. Odrzuca się jednolity model flexicurity z uwagi na różne tradycje państw, specyfiki poszczególnych rynków pracy oraz bardzo często różnorodne formy regulacji. O braku jednego, uniwersalnego modelu flexicurity świadczy przyjęta na poziomie UE w 2007 roku zasada, która brzmi³³: *W sposobach działania zgodnych z modelem flexicurity nie chodzi o jednolity rynek pracy czy jednolity model życia zawodowego, ani też o jednolitą strategię wdrażania polityki: powinny być one dostosowane do specyficznych warunków panujących w danym państwie członkowskim. Model flexicurity zakłada równowagę między prawami a obowiązkami wszystkich zainteresowanych stron. Każde państwo członkowskie powinno wypracować – opierając się na wspólnych zasadach – własne rozwiązania w zakresie modelu flexicurity.*

Unijni eksperci, dokonując przeglądu sytuacji na rynkach pracy w poszczególnych krajach członkowskich UE, uwzględniając zróżnicowanie uwarunkowań instytucjonalnych, wypracowali cztery zasadnicze drogi dochodzenia do flexicurity (*flexicurity pathways* – określane mianem „ścieżek rozwoju”), każdą z nich przypisując do określonej grupy państw (tabela 4.). Wybór ścieżki rozwoju ma pomóc państwom członkowskim w opracowaniu własnych strategii flexicurity, wpisanych w szerszy kontekst realizowanej polityki makro- i mikroekonomicznej. Ścieżki rozwoju obejmują następujące zagadnienia³⁴:

³² E. Kryńska, *op. cit.*, s. 16.

³³ *Towards Common Principles of Flexicurity – Council Conclusions*, Council of the European Union 16201/07, Brussels, 6 December 2007, s. 5.

³⁴ Ścieżki rozwoju polityki w zakresie elastyczności i bezpieczeństwa zatrudnienia mają na celu prowadzenie spójnej polityki w obszarze prawa pracy, aktywnej polityki rynku pracy, koncepcji uczenia się przez całe życie oraz reformy systemu zabezpieczenia społecznego.

- ścieżka 1 – Przeciwdziałanie segmentacji pracowników wynikającej z rodzaju zawartych umów;
- ścieżka 2 – Rozwój flexicurity w przedsiębiorstwie i zapewnianie bezpieczeństwa w zakresie zmiany pracy;
- ścieżka 3 – Ograniczenie luk w umiejętnościach i możliwościach zawodowych zasobów pracy;
- ścieżka 4 – Poprawa możliwości zawodowych osób korzystających z zasiłków oraz nierejestrowanych pracowników.

Ścieżka czwarta rekomendowana jest krajom, które w wyniku transformacji systemowej borykają się z problemem wysokiego bezrobocia, niskiej aktywności zawodowej i stosunkowo wysokim udziałem zatrudnienia w szarej strefie. Zalecenia obejmują rozwój aktywnej polityki rynku pracy oraz kształcenia ustawicznego. Ścieżka ta w największym stopniu odpowiada realiom krajów Europy Środkowo-Wschodniej, w tym również gospodarki polskiej. Wszystkie *flexicurity pathways* pełniąc funkcję swoistych drogowskazów, nie zamykają, a wręcz otwierają drogę do wypracowania optymalnych, „szytych na miarę” własnych potrzeb rozwiązań w zakresie godzenia elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy.

Tabela 4. Unijne propozycje ścieżek dojścia do flexicurity

Ścieżka 1 Przeciwdziałanie segmentacji pracowników wynikającej z rodzaju zawartych umów	Ścieżka ta służyć ma krajom, w których dostrzegalna jest segmentacja rynku pracy (<i>outsider-insider</i>), a znaczna część pracowników świadczy pracę na podstawie nietypowych form zatrudnienia, które w porównaniu do form tradycyjnych niedostatecznie zabezpieczają ich prawa. W wielu państwach członkowskich rozległe systemy ochrony zatrudnienia dostępne są w szczególności dla stałych pracowników, a umowy na czas nieokreślony traktowane są jako droga prowadząca do szerszego spektrum możliwości i uprawnień społecznych. Problem ten dotyczy głównie kobiet, ludzi młodych, pracowników starszych oraz długotrwale bezrobotnych. Celem tej ścieżki jest bardziej równomierne rozłożenie elastyczności i bezpieczeństwa wśród pracowników. Jej nadrzędnym kierunkiem jest zrównanie sytuacji pracowników zatrudnionych w sposób standardowy i pracowników „nietypowych”. Ułatwiłaby osobom wchodzącym na rynek pracy dostęp do zatrudnienia, a następnie stopniowe uzyskiwanie lepszych warunków w ramach umów. Zapewniłaby poprawę pozycji osób pracujących na umowach na czas określony, umowach agencyjnych, na wezwanie, itp. Umożliwiłaby odpowiednią ochronę tych pracowników, np. równą płacę oraz minimalną liczbę godzin pracy dla pracowników na wezwanie. Przyśłużyłaby im również świadczenia związane z zatrudnieniem, np. objęcie pracowniczymi funduszami emerytalnymi oraz dostęp do szkoleń. Ustawodawstwo i umowy zbiorowe przewidywałyby ograniczenie wielokrotnego stosowania niestandardowych umów i promowałyby zmiany warunków umów na korzystniejsze w odpowiednim czasie. Środkiem uzupełniającym byłaby zmiana warunków umów na czas nieokreślony. W ramach tej opcji pracownikom oferowano by umowę na czas określony od momentu nawiązania stosunku pracy z danym pracodawcą. Nie
--	--

	byłaby ona poprzedzona serią umów na czas określony lub umów agencyjnych. Umowa na czas określony miałaby zmienioną formę, obejmującą stopniowe zwiększanie ochrony przed zwolnieniem. Początkowo ochrona ta miałaby zakres podstawowy, który następnie byłby stopniowo powiększany wraz z rosnącym stażem pracy, aż do osiągnięcia pełnej ochrony. To podejście „ochrony zależnej od stażu pracy” gwarantowałoby automatyczne uzyskiwanie coraz lepszych warunków umownych, co zmniejszyłoby ryzyko trwałego zatrzymania się pracownika na etapie umów oferujących mniejszą ochronę. W przypadku umów na czas nieokreślony przewidziano by zmianę zasad zwolnień ze względów ekonomicznych, zmierzającą do rozwiązania problemów wynikających z biurokracji i długich procedur oraz do poprawy przejrzystości wyników i wiarygodności całego procesu.
Ścieżka 2 Rozwój flexicurity w przedsiębiorstwie i zapewnianie bezpieczeństwa w zakresie zmiany pracy	Ta ścieżka jest zalecana krajom, w których obserwuje się stosunkowo niski poziom fluktuacji pracowników, a w gospodarce dominują duże przedsiębiorstwa oferujące stosunkowo wysoki poziom ochrony zatrudnienia. W takiej sytuacji pracownicy są silnie związani z pracodawcami, a rynek pracy jest stosunkowo mało dynamiczny. Jednocześnie w krajach takich istnieją dobrze rozwinięte systemy zabezpieczenia społecznego. W tych warunkach poważnym wyzwaniem staje się godzenie wysokiego poziomu świadczeń z silnymi zachętami do podejmowania pracy. Mimo często znacznego wzrostu wydatków na aktywne polityki rynku pracy, programy nie zawsze są skuteczne, szczególnie jeśli chodzi o ułatwianie ponownego podjęcia pracy osobom długotrwale bezrobotnym. Dla tego typu rynków pracy za najważniejsze uznano położenie nacisku na szkolenia oraz specjalne świadczenia dla osób podejmujących pracę. Ta ścieżka przewidywałaby wzrost inwestycji służących zwiększaniu zdolności do bycia zatrudnionym, przez co pracownicy przedsiębiorstw mogliby stale podnosić swoje kwalifikacje i dzięki temu być lepiej przygotowani na zmiany metod produkcji lub organizacji pracy w przyszłości. Odnosi się ona do zewnętrznej i wewnętrznej elastyczności numerycznej, wskazuje na możliwości szerszego wykorzystania elastyczności czasu pracy, indywidualnych kont czasu pracy oraz płatnych okresów urlopów, uzgadnianych pomiędzy pracownikiem a pracodawcą, jako wyraz elastyczności i adaptacyjności zarówno pracownika, jak i pracodawcy. W przypadku zwolnienia pracownika, w ramach realizowanej polityki zarządzania zasobami ludzkimi powinny być stworzone możliwości zatrudnienia go na innym stanowisku w tym samym przedsiębiorstwie lub podjęcie przez niego pracy w innej organizacji. Systemy zabezpieczenia społecznego oraz działania służb zatrudnienia powinny być ukierunkowane na stworzenie warunków do funkcjonowania jednostki w okresach przejściowych, np. bezrobocia, szkolenia, przerw w karierze zawodowej czy podjęcia samozatrudnienia. W celu przeciwdziałania bezrobociu powinno się wdrożyć zindywidualizowany system przejściowych gwarancji dla zwalnianych pracowników, stworzony we współpracy pomiędzy przedsiębiorcami, partnerami społecznymi oraz pracownikami służb zatrudnienia. Istotne znaczenie ma zachowanie nabytych praw, szczególnie w zakresie systemu emerytalno-rentowego oraz ochrony zdrowia. Podstawą efektywnych przemieszczeń na rynku pracy powinien być silny system kształcenia ustawicznego i uczenia się przez całe życie zarówno w przedsiębiorstwach, jak i na otwartym rynku. Korzyści dla obywateli i społeczeństwa w ramach tej ścieżki wynikałyby ze zwiększonej mobilności pracowników pomiędzy przedsiębiorstwami. Pracownicy byłiby bardziej skłonni podejmować ryzyko związane ze zmianą pracy, gdyby świadczenia w okresie przejściowym były odpowiednie oraz gdyby istniały realne perspektywy na uzyskanie nowej, lepszej pracy.

Ścieżka 3 Ograniczenie luk w umiejętnościach i możliwościach zawodowych zasobów pracy	Ta ścieżka ma znaczenie dla krajów, w których rynki pracy są wystarczająco dynamiczne, a największym wyzwaniem pozostaje stosunkowo duża liczba nisko wykwalifikowanych pracowników, funkcjonujących w warunkach relatywnie elastycznego rynku pracy i stosunkowo niskiego poziomu bezpieczeństwa. Celem tej ścieżki jest zwiększanie możliwości uzyskiwania pracy przez osoby o niższych kompetencjach, które dzięki temu mogłyby rozwijać swoje umiejętności, aby uzyskać na rynku pracy trwałą pozycję. W tym wypadku propozycje unijne zmierzają w szczególności w kierunku rozwoju różnych form kształcenia i jego wsparcia przez władze publiczne, w tym również finansowego. Pomoc ta dotyczy zarówno przedsiębiorstw jak i samych pracowników przybierając postać zachęt podatkowych czy indywidualnych kont szkoleniowych. Niezbędne jest podjęcie szerokiego zakresu działań w celu udostępnienia rynku pracy osobom o niskich kwalifikacjach oraz osobom z grupy ryzyka, szczególnie zagrożonych bezrobociem długookresowym oraz wykluczeniem społecznym. Korzyści dla obywateli i społeczeństwa w ramach tej ścieżki wynikałyby ze zwiększenia szans osób o niskich kwalifikacjach na mobilność społeczną poprzez przygotowanie ludzi do rozpoczynania pracy w różnych zawodach oferujących nowe możliwości.
Ścieżka 4 Poprawa możliwości zawodowych osób korzystających z zasiłków oraz nierejestrowanych pracowników	Ścieżka ta rekomendowana jest krajom, w których dokonała się poważna restrukturyzacja gospodarcza. Ich cechą charakterystyczną jest relatywnie niski poziom stopy zatrudnienia. Dużą część pracowników znajduje się poza oficjalnym rynkiem pracy, świadcząc ją w „szarej strefie”. Transformacja gospodarki skutkując wzrostem bezrobocia przyczyniła się do wzrostu liczby osób korzystających z różnych form pomocy społecznej. Innym wyróżnikiem tych krajów jest wysoki odsetek osób przedwcześnie opuszczających rynek pracy, co w konsekwencji ogranicza możliwości spożytkowania ich umiejętności i kwalifikacji w dłuższej perspektywie czasowej. Rosnące potrzeby kwalifikacyjno-zawodowe przedsiębiorstw implikują konieczność bardziej skutecznego i zakrojonego na szerszą skalę rozwoju aktywnej polityki rynku pracy i kształcenia ustawicznego. Korzyści dla obywateli i społeczeństwa w ramach tej ścieżki wynikałyby ze stworzenia nowych możliwości dla bezrobotnych oraz z przeniesienia nieformalnej działalności gospodarczej w obszar gospodarki formalnej.

Źródło: *Flexicurity Pathways. Turning hurdles into stepping stones*, Report by the European Expert Group on Flexicurity, Bruksela 2007, s. 23-34; L. Bonenberg, T. Wiltshagen, *On the Road to Flexicurity: Dutch proposals for a pathway towards better transition security and higher labour market mobility*, European Journal of Social Security, Vol. 10 (2008), No. 4, s. 327-330; *Komunikat Komisji z dnia 27 czerwca 2007 roku do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity*, KOM(2007) 359, Bruksela, s. 16-22; A. Tomanek, „Flexicurity” w świetle uwarunkowań współczesnego rynku pracy, w: *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010, 23-24; E. Kryńska, *Podstawowe cele i kierunki polityki rynku pracy w dokumentach programowych Unii Europejskiej i Polski*, [w:] *Flexicurity w Polsce – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, red. E. Kryńska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009, s. 15; A. Skórska, *Strategia flexicurity jako przykład deregulacji i uelastyczniania rynku pracy*, [w:] *Deregulacja rynku pracy i koszty pracy jako determinanta wzrostu zatrudnienia*, red. D. Kotlorz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2009, s. 112-113.

Praktycznym przykładem niejednorodnych rozwiązań modelowych mogą być dwa kraje – Dania i Holandia, uznawane powszechnie za liderów w zakresie wdrażania idei flexicurity. Rozwiązanie duńskie charakteryzuje wysoki poziom elastyczności numerycznej zewnętrznej równoważony przez ponadprzeciętny na tle innych krajów poziom ochrony socjalnej osób bezrobotnych i dostępność programów aktywizujących. W efekcie duński rynek pracy cechuje nie tylko wysoka płynność między zatrudnieniem i bezrobociem, ale również wysoki poziom aktywizacji osób bezrobotnych³⁵. Duński model flexicurity nazywany jest modelem „złotego trójkąta”, którego wierzchołki są filarami systemu dobrobytu społecznego³⁶. Pierwszym wierzchołkiem „złotego trójkąta” jest silny i elastyczny rynek pracy. Funkcjonuje on opierając się o dwie zasady: pewność zatrudnienia zamiast pewności miejsca pracy oraz możliwość nowych osobistych szans dzięki gotowości do zmian przy ograniczonym ryzyku. Wysoki stopień elastyczności duńskiego rynku pracy powoduje to, że rynek ten charakteryzuje się dużym stopniem fluktuacji. W ramach duńskiego rynku pracy rocznie likwiduje się około 10% miejsc pracy, a na ich miejsce powstaje porównywalna liczba nowych³⁷. Podobnie jest z czasem trwania stosunku pracy. W Danii występuje duża płynność zatrudnienia. W ciągu roku około 30% zatrudnionych zmienia swoje miejsce pracy. Danię wyróżnia także wysoka geograficzna mobilność pracowników, która powoduje, że przeciętny czas zatrudnienia w jednym miejscu pracy wynosi około 8 lat. Pokazuje to wyraźnie, że Dania bardzo dobrze radzi sobie ze zjawiskiem niedopasowania – *mismatch*³⁸. Drugim wierzchołkiem trójkąta jest hojny system socjalny. Zapewnia on funkcję bezpieczeństwa dochodów. Ogromną rolę w systemie duńskiego bezpieczeństwa socjalnego odgrywają zasiłki dla osób bezrobotnych³⁹. System obowiązujących zasiłków dla bezrobotnych bazuje na dobrowolnych ubezpieczeniach od bezrobocia i zapewnia pracownikom stosunkowo wysoką, comiesięczną pomoc, w przypadku utraty pracy. Opieką systemu socjalnego objęte są również osoby, które nie spełniają przedstawionych kryteriów, jednakże otrzymują one znacznie mniejszą pomoc. Trzecim wierzchołkiem „złotego trójkąta” jest aktywna polityka rynku pracy, który opiera swoje funk-

³⁵ Za: A. Tomanek, „Flexicurity” w *świecie uwarunkowań współczesnego rynku pracy*, op. cit., s. 19-20.

³⁶ W. Stypułkowski, *Rozwiązania flexicurity na świecie*, [w:] *Flexicurity w wymiarze regionalnym (województwo podlaskie). Raport z badań*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2011, s. 58-62.

³⁷ K. Marchlewska, *W stronę flexicurity, czyli duński model elastycznego bezpieczeństwa dla UE*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 7, s. 33.

³⁸ W. Zakrzewski, *Rynek pracy w Danii*, „Polityka Społeczna” 2005, nr 11-12, s. 22.

³⁹ Prawo do uzyskania takiego zasiłku uzyskuje się po przepracowaniu 52 tygodni w ciągu ostatnich 36 miesięcy, a w przypadku osób pracujących w niepełnym wymiarze czasu pracy po 34 tygodniach. Maksymalny czas wypłaty zasiłku wynosi 4 lata. W duńskim modelu występuje wysoki stopień kompensacji płac przez zasiłki sięgający 90% wynagrodzenia dla najniższych płac. Jego wysokość stanowi średnia zarobków z ostatnich 12 tygodni. Zasiłek dla bezrobotnych podlega opodatkowaniu i nie ulega redukcji przez cały okres, na który jest przyznany: W. Stypułkowski, op. cit., s. 60.

cjonowanie na aktywnych przedsięwzięciach. Ważnym jest, aby każdy bezrobotny był dostępny na rynku pracy i gotowy do jej podjęcia. Poprzez aktywizację osób bezrobotnych rozumie się przede wszystkim działania promujące doradztwo i edukację. Promowane są aktywne programy szkoleniowe, które ułatwiają powrót na rynek pracy bezrobotnym oraz podwyższenie kwalifikacji przez tych pracujących, którym grozi utrata zatrudnienia. Istotne przy tym są praktyki zawodowe oraz programy, które promują samozatrudnienie.

W przeciwieństwie do rozwiązań duńskich, holenderska odmiana flexicurity opiera się przede wszystkim na dostępności różnych form pracy nietypowej, której świadczenie nie zmniejsza uprawnień pracowniczych i bezpieczeństwa zatrudnienia⁴⁰. Z inicjatywy partnerów społecznych w Holandii w 1999 roku weszła w życie ustawa o elastyczności i bezpieczeństwie (*The Flexibility and Security Act*)⁴¹. Jej celem było wypracowanie równowagi pomiędzy pracodawcami potrzebującymi elastycznej siły roboczej (tj. zewnętrznej elastyczności numerycznej rozumianej, jako możliwość zmiany liczby pracowników w firmie) z jednej strony, a pracownikami z drugiej, którzy potrzebowali stabilnych dochodów lub ochrony socjalnej i możliwości stałego uczestnictwa w rynku pracy niekoniecznie u tego samego pracodawcy. Najważniejsze prawne postanowienia to m.in.: (1) zwiększenie swobody uruchamiania agencji pracy tymczasowej, zmniejszając jednocześnie obostrzenia w stosunku do istniejących agencji, (2) wprowadzenie maksymalnej liczby kolejnych umów terminowych (do 3) i maksymalnych okres kolejnych kontraktów (do 3 lat), (3) poprawa statusu prawnego zatrudnionych za pośrednictwem agencji pracy tymczasowych (im dłuższa jest ścieżka kariery takiego pracownika, tym więcej zyskuje uprawnień dotyczących emerytury, edukacji i umowy o pracę z pracodawcą, czyli agencją pracy tymczasowej). Cechą charakterystyczną holenderskiej polityki flexicurity jest więc rozwój zatrudnienia tymczasowego, w niepełnym wymiarze czasu pracy oraz agencji pracy przy stopniowym rozszerzaniu ochrony socjalnej na nietypowe formy zatrudnienia.

Przykłady duński i holenderski pokazują, że porozumienie partnerów społecznych, zarówno na szczeblu centralnym, jak i poziomach lokalnych (układy zbiorowe) jest kluczowe do wypracowania skutecznego modelu flexicurity. Zapewnia to równowagę pomiędzy bezpieczeństwem i elastycznością. Poprzez to osiąga się ochronę nietypowych form zatrudnienia, jak to jest w Holandii, czy też wysoką elastyczność numeryczną w Danii, która jednakże wy-

⁴⁰ L. Bonenberg, T. Wilthagen, *On the Road to Flexicurity: Dutch proposals for a pathway towards better transition security and higher labour market mobility*, European Journal of Social Security, Volume 10 (2008), No. 4, s. 330.

⁴¹ W. Stypułkowski, *op. cit.*, s. 51-52.

stępuje łącznie z wysokim poziomem ochrony socjalnej bezrobotnych i powszechnością programów aktywizujących.

W celu zobrazowania sytuacji w omawianych państwach w tabeli 5 zostały przedstawione wybrane wskaźniki związane z rynkiem pracy. Do celów porównawczych ujęto również dane dotyczące Polski i łącznie wszystkich krajów OECD.

Tabela 5. Wybrane wskaźniki dotyczące rynku pracy w 2010 roku (w %)

	Dania	Holandia	Polska	OECD ogółem
Stopa bezrobocia	7,6	4,5	9,7	8,5
Stopa bezrobocia osób w wieku 15-24	13,8	8,7	23,7	16,7
Udział długotrwale bezrobotnych (12 miesięcy i więcej) w ogólnej liczbie bezrobotnych	19,1	27,6	25,5	32,4
Wskaźnik zatrudnienia ludności	73,4	74,7	59,3	64,6
Pracujący w niepełnym wymiarze czasu pracy w ogólnej liczbie pracujących	19,5	37,1	8,7	16,6
Pracownicy tymczasowi w ogólnej liczbie pracujących	8,6	18,5	27,3	12,4
Wydatki na politykę rynku działania osłonowe*	1,73	1,70	0,34	1,04
pracy (w % PKB)*: metody aktywne*	1,62	1,21	1,26	0,62
Pełne świadczenia dla bezrobotnych (w % PKB)*	1,22	1,70	0,21	0,85
Wskaźnik ustawowej ochrony zatrudnienia (<i>Employment Protection Legislation Index</i>) ^{42**} :	1,91	2,23	2,41	2,24
indywidualna ochrona przed zwolnieniem**	1,53	2,73	2,01	2,25
regulacje dotyczące zatrudnienia w niepełnym wymiarze czasu pracy**	1,79	1,42	2,33	2,09
dodatkowe regulacje dla zwolnień grupowych**	3,13	3,00	3,63	2,58

* dane dotyczą roku 2009

** dane dotyczą roku 2008

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD dostępnych na stronie www.oecd.org, stan z dnia 16.04.2012.

⁴² Podstawowym miernikiem opisującym stopień regulacji rynku pracy, i tym samym jego elastyczność, jest indeks EPL (*Employment Protection Legislation*) nazywany wskaźnikiem prawnej ochrony zatrudnienia. Wskaźnik ten został opracowany przez ekspertów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju i jest stosowany w porównaniach międzynarodowych. W konstrukcji tego wskaźnika uwzględniono trzy elementy składowe: (1) regulacje dotyczące indywidualnej ochrony pracownika przed zwolnieniem, (2) regulacje dotyczące zatrudnienia w niepełnym wymiarze czasu pracy, (3) dodatkowe uregulowania zabezpieczające pracownika przed zwolnieniami dotyczące zwolnień grupowych. Wskaźnik przyjmuje wartości od 0 do 6, przy czym im wyższa wartość wskaźnika tym wyższy poziom regulacji i interwencjonizmu państwowego, a tym samym mniejsza elastyczność rynku pracy. Wynika to stąd, iż wysoka ochrona zatrudnienia zmniejsza elastyczność przedsiębiorstw w dostosowaniu zatrudnienia do własnych potrzeb. Ponadto ochrona zatrudnienia przyczynia się do wzrostu kosztów przedsiębiorstwa przy danym poziomie płac. Przedsiębiorcy mają dwa wyjścia: albo ponieść dodatkowe koszty w przypadku zwolnienia (odprawy) bądź utrzymywać miejsca pracy mimo niskiej ich wydajności: J. Wąsowicz, *Klin podatkowy i stopień regulacji rynku pracy – implikacje dla sytuacji na rynku pracy* [w:] *Deregulacja rynku pracy i koszty pracy jako determinanta wzrostu zatrudnienia*, red. D. Kotlorz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2009, s. 46; A. Ertman, *op. cit.*, s. 48-49.

Jak widać z prezentowanych danych omawiane kraje cechują się wysokim, większym niż średnia OECD, wskaźnikiem zatrudnienia ludności. Poza tym istotnym jest stosunkowo niski poziom bezrobocia, jednakże jest on znacząco większy w odniesieniu do osób młodych. Stosowanie polityki flexicurity widoczne jest także we współczynnikach określających udział pracowników zatrudnionych na niepełny etat oraz na czas określony. Holandia posiada największy odsetek w Europie osób zatrudnionych w niepełnym wymiarze czasu pracy⁴³. Poziom elastyczności zatrudnienia i trwałości ochrony stosunku pracy (EPL) w omawianych krajach w 2008 roku kształtował się poniżej lub na równi średniej krajów OECD⁴⁴. Indeks EPL wyniósł wówczas dla Polski 2,41 i był nieco powyżej średniej dla wszystkich państw OECD. Indeks ten dla umów na czas nieokreślonych wyniósł 2,01, na co złożyły się m.in.: niedogodności proceduralne rozwiązywania umów na czas nieokreślony przy jednoczesnym stosunkowo łatwym zwalnianiu pracowników i krótkim okresie wypowiedzenia. Z kolei indeks EPL dla umów czasowych kształtował się na poziomie 2,33, na co miały wpływ ograniczone możliwości świadczenia pracy tymczasowej. Indeks EPL dla zwolnień grupowych wyniósł 3,63 m.in. ze względu na konieczność wypłaty odpraw i negocjacji ze związkami zawodowymi jako warunek przeprowadzenia zwolnień zbiorowych⁴⁵. Reasumując, w obszarze elastyczności i bezpieczeństwa umów o pracę Polska na tle innych państw UE charakteryzuje się umiarkowanym stopniem prawnej ochrony stosunku pracy i dużymi możliwościami zatrudniania w nietypowych formach.

5. Zakończenie

Kraje, które charakteryzuje: umiarkowana ochrona zatrudnienia, wysoki poziom uczestnictwa w programach uczenia się przez całe życie, wysoki poziom wydatków na politykę rynku pracy, niski poziom „pułapki bezrobocia”, i które jednocześnie osiągają wysoką stopę zatrudnienia, niską stopę bezrobocia i niską stopę zagrożenia relatywnym ubóstwem, są najbliższe realizacji koncepcji flexicurity. Polska, jako kraj członkowski UE, w ramach Europejskiej Strategii Zatrudnienia zobowiązana jest do realizacji własnego, kompleksowego modelu flexicurity. Zdaniem grupy ekspertów polska polityka w zakresie implementacji europejskich założeń

⁴³ W Holandii praca na część etatu jest tak samo wynagradzana jak praca normalna. Osoby zatrudnione w ten sposób są objęte niemal takim samym poziomem ochrony socjalnej, jak osoby zatrudnione na pełen etat.

⁴⁴ *OECD Indicators of Employment Protection*,

http://www.oecd.org/document/11/0,3746,en_2649_37457_42695243_1_1_1_37457,00.html

⁴⁵ B. Kalinowska-Sufinowicz, *Wielkopolski rynek pracy w latach 2000 – 2010 a model flexicurity*, Wielkopolski Związek Pracowników Prywatnych, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2011, s. 18.

koncepcji flexicurity wskazuje na początkowe stadium tego modelu⁴⁶. Z jednej strony w Polsce na przestrzeni ostatnich lat podjęto szereg działań szczególnie istotnych dla budowy efektywnego modelu flexicurity. Z drugiej strony poziom rozwoju ekonomii społecznej nie gwarantuje rozszerzenia rynku pracy o nowe obszary. Nie można zapominać również o elementach zabezpieczenia społecznego, jak zasiłki dla bezrobotnych, które nie sprzyjają aktywizacji osób znajdujących się poza rynkiem pracy. Z poziomu polskich przedsiębiorstw należy podkreślić przede wszystkim ich zainteresowanie wprowadzeniem elastycznych form zatrudnienia przy jednoczesnym pominięciu kwestii bezpieczeństwa i zabezpieczenia społecznego.

Polska obecnie jest na etapie prowadzenia prac badawczych, które pozwoliłyby szczegółowo zidentyfikować determinanty rozwoju flexicurity w gospodarce i docelowo określić polski model flexicurity. W ramach tych badań analizie poddaje się między innymi stopień wdrażania poszczególnych komponentów flexicurity w polskich przedsiębiorstwach oraz identyfikowane są czynniki utrudniające ich implementację⁴⁷.

Zgodnie z *Załoženiami programowo-organizacyjnymi do przygotowania Krajowego Planu Działania na rzecz Zatrudnienia na lata 2012-2014* wdrożenie modelu flexicurity w Polsce stanowi priorytet państwa, szczególnie w sytuacji zagrożenia stabilności gospodarczej wynikającej z trwającego obecnie kryzysu finansowego. Dokument ten wskazuje⁴⁸, że „*Realizacja tak zdefiniowanego priorytetu odbywać się zatem powinna poprzez skuteczne wdrażanie wszystkich składowych koncepcji flexicurity, w tym zwłaszcza aktywnej polityki rynku pracy oraz uczenia się przez całe życie. Model elastyczności i bezpieczeństwa na polskim rynku pracy powinien opierać się w głównej mierze na adekwatnej do potrzeb aktywnej polityce rynku pracy. (...) Celem efektywnej implementacji modelu flexicurity jest również stworzenie możliwości do wydłużenia czasu pozostawania na rynku pracy. W tym kontekście model flexicurity powinien być wspierany między innymi poprzez implementację działań profilaktycznych i rehabilitacyjnych z zakresu ochrony zdrowia, co jest szczególnie istotne w kontekście podnoszenia w perspektywie roku 2015 efektywnego wieku wychodzenia z pracy.*”

W procesie wypracowywania polskiej wersji flexicurity istotne jest przede wszystkim zwiększenie efektywności rynku pracy. Zalecenia Komisji Europejskiej w zakresie wdrażania modelu flexicurity w Polsce wskazują na konieczność zintensyfikowania działań w trzech obszarach: aktywnej polityki rynku pracy, systemu uczenia się przez całe życie i nowocze-

⁴⁶ E. Kryńska (red.), *Flexicurity w Polsce – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009; M. Rymśa, *op. cit.*, s. 9-21.

⁴⁷ Szerzej: B. Kalinowska-Sufinowicz, *op. cit.*, s. 17-21.

Założenia programowo-organizacyjne do przygotowania Krajowego Planu Działania na rzecz Zatrudnienia na lata 2012-2014 – projekt, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011, s. 17-18.

snego systemu zabezpieczenia społecznego. Przy opracowaniu polskiej koncepcji flexicurity pamiętać należy także, że wdrożenie strategii regulującej jednocześnie elastyczność i bezpieczeństwo na rynku pracy wymaga szerokiego wsparcia ze strony pracowników, przedsiębiorców oraz partnerów społecznych, przy uwzględnieniu potrzeb i możliwości zarówno osób aktywnych zawodowo, jak i pozostających poza rynkiem pracy.

Bibliografia

- Arendt Ł., Kukulak-Dolata I., *Flexicurity w praktyce – ujęcie mikroekonomiczne*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. Adam Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010.
- Auer P., *Protected mobility for employment and decent work: Labour market security in a globalised world*, Employment Strategy Papers 2005/1, International Labour Office (ILO), Employment Analysis and Research Unit Employment Strategy Department, Geneva 2005.
- Barwińska-Małajowicz A., *Wpływ modelu flexicurity na modernizację europejskich rynków pracy na przykładzie Polski i Niemiec*, [w:] *Spójność społeczno-ekonomiczna a modernizacja gospodarki*, red. Michał Gabriel Woźniak, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy” nr 17, Uniwersytet Rzeszowski Katedra Teorii Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych, Rzeszów 2010.
- Bonenberg L., Wilthagen T., *On the Road to Flexicurity: Dutch proposals for a pathway towards better transition security and higher labour market mobility*, European Journal of Social Security, Vol. 10 (2008), No. 4.
- Czerwińska K., *Flexicurity jako koncepcja polityki społecznej i zatrudnienia*, „Polityka Społeczna” 2008, nr 3.
- EMU and labour market flexibility*, HM Treasury, London 2003.
- Ertman A., *Zróźnicowanie elastyczności rynków pracy w wybranych krajach europejskich oraz USA w świetle metody TOPSIS*, „Oeconomia Copernicana” 2011, nr 3.
- Flexicurity Pathways. Turning hurdles into stepping stones*, Report by the European Expert Group on Flexicurity, Bruksela 2007.
- Giegiel A., *Elastyczność rynku pracy a dynamika wzrostu gospodarczego w wybranych krajach OECD*, [w:] *Wykorzystanie zasobów pracy we współczesnej gospodarce*, red. D. Kopycińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
- Głogosz D., *Wady i zalety elastycznego zatrudnienia*, [w:] *Szkolenia pracodawców z zakresu elastycznych form pracy. Poradnik dla instytucji szkoleniowych*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2007.
- Jodkowska L., *Państwo opiekuńcze a idea flexicurity*, „Ekonomista” 2009, nr 2.
- Kacprzak T., *Znaczenie dialogu społecznego i postaw partnerów społecznych dla budowy polskiego modelu flexicurity*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010.
- Kalinowska-Sufinowicz B., *Wielkopolski rynek pracy w latach 2000 – 2010 a model flexicurity*, Wielkopolski Związek Pracowników Prywatnych, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2011.
- Klimek J., *Bezpieczeństwo i elastyczność na rynku pracy*, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010.

Komunikat Komisji z dnia 27 czerwca 2007 roku do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity, KOM(2007) 359, Bruksela.

Kryńska E. (red.), *Flexicurity w Polsce – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009.

Kryńska E., *Podstawowe cele i kierunki polityki rynku pracy w dokumentach programowych Unii Europejskiej i Polski*, [w:] *Flexicurity w Polsce – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, red. E. Kryńska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2009.

Machol-Zajda L., Głogosz D., *Wprowadzenie do problematyki elastyczności*, [w:] *Dotychczasowe i perspektywiczne wykorzystanie elastycznych form zatrudnienia w podlaskich przedsiębiorstwach*, red. L. Machol-Zajda, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Białystok-Warszawa 2010.

Makuch M., *Podstawowe wskaźniki flexicurity w krajach Unii Europejskiej. Analiza komparatywna*, [w:] *Spójność społeczna i ekonomiczna Unii Europejskiej*, red. G. Wrzeszcz-Kamińska, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2009.

Marchlewska K., *W stronę flexicurity, czyli duński model elastycznego bezpieczeństwa dla UE*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 7.

Rymsza M., *Analiza, testowanie i wdrażanie w Polsce koncepcji flexicurity przy wykorzystaniu środków Europejskiego Funduszu Społecznego*, Ekspertyza przygotowana dla Fundacji Fundusz Współpracy, Warszawa 2009.

Skórska A., *Strategia flexicurity jako przykład deregulacji i uelastyczniania rynku pracy*, [w:] *Deregulacja rynku pracy i koszty pracy jako determinanta wzrostu zatrudnienia*, red. D. Kotlorz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2009.

Stypułkowski W., *Rozwiązania flexicurity na świecie*, [w:] *Flexicurity w wymiarze regionalnym (województwo podlaskie). Raport z badań*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2011.

Tomanek A., „Flexicurity” w świetle uwarunkowań współczesnego rynku pracy, [w:] *Flexicurity jako recepta na wyzwania współczesnego rynku pracy*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2010.

Tomanek A., *Flexicurity i jej komponenty – ujęcie teoretyczne*, [w:] *Flexicurity w wymiarze regionalnym (województwo podlaskie). Raport z badań*, red. A. Tomanek, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2011.

Towards Common Principles of Flexicurity – Council Conclusions, Council of the European Union 16201/07, Brussels, 6 December 2007.

Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, COM(2007) 359, Luxembourg 2007.

Tros F., „Flexicurity” and HR-policies for the older workers, Working paper for the Workshop TLM-Work Package 7 „Active retirement” in Alcalá, Alcalá 2004.

Tros F., *Flexicurity and HR-strategies for the older workers: A comparative appraisal of four European countries*, TLM.NET Working Papers No. 13, 2005, Amsterdam.

Wąsowicz J., *Klin podatkowy i stopień regulacji rynku pracy – implikacje dla sytuacji na rynku pracy* [w:] *Deregulacja rynku pracy i koszty pracy jako determinanta wzrostu zatrudnienia*, red. D. Kotlorz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2009.

Wilthagen T., *The Flexibility-Security Nexus: New approaches to regulating employment and labour markets*, Flexicurity Research Paper FXP 2003, nr 2.

Wilthagen T., Tros F., *The concept of “flexicurity”: a new approach to regulating employment and labour markets*, Transfer – European Review of Labour and Research 2004, nr 2.

Zakrzewski W., *Rynek pracy w Danii*, „Polityka Społeczna” 2005, nr 11-12.

Założenia programowo-organizacyjne do przygotowania Krajowego Planu Działań na rzecz Zatrudnienia na lata 2012-2014 – projekt, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.

Netografia

Analiza dobrych praktyk dotyczących idei flexicurity w państwach UE, Poznań 2011, http://flexicurityirpoznan.pl/joannafiles/Wyniki_badan/Analiza_dobrych_praktyk_dot._Idei_flexicurity_w_panstwach_ue.pdf

Nakielska-Pawluk K., *Realizacja koncepcji flexicurity w krajach UE i w Polsce*, [w:] *Flexicurity do wdrożenia od zaraz*, http://www.flexicurity.biz/pobr/PORADNIK_04.pdf

OECD Indicators of Employment Protection,

http://www.oecd.org/document/11/0,3746,en_2649_37457_42695243_1_1_1_37457,00.html

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Zygmunt Płoszyński

KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI A WSPÓŁPRACA Z GOSPODARKĄ W ŚWIELE AKTÓW PRAWNYCH

Streszczenie

Dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy stało się jednym z podstawowych zadań reformy systemu edukacji. Reforma stawia sobie za cel przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i gospodarczym, by zminimalizować trudności wynikające z barier psychologicznych zakorzenionych w społeczeństwie wychowanym w systemie państwa opiekuńczego, jak również wymaganiami stawianymi przez obecną gospodarkę rynkową oraz ograniczyć brak przygotowania młodych ludzi do aktywnego poszukiwania pracy.

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) oznacza istotne zmiany w sposobie prowadzenia zewnętrznej oceny jakości kształcenia i państwowej akredytacji programów studiów. Opracowane przez uczelnie Krajowe Ramy Kwalifikacji i odniesienie ich do Europejskich Ram Kwalifikacji tworzą potrzeby intensyfikacji transferu wiedzy do sektora przedsiębiorstw i do instytucji publicznych – program Partnerstwa na rzecz Transferu Wiedzy (PTW), którego celem jest promocja i ułatwianie przepływu wiedzy i innowacji pomiędzy uczelniami a gospodarką.

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK AND COOPERATION WITH THE ECONOMY IN VIEW OF THE LEGAL ACTS

Summary

Adapting education to the labor market has become one of the fundamental tasks of education reform. The reform aims to prepare young people for actively participate in social and economic life in order to minimize difficulties arising from the psychological barriers rooted in society reared in a welfare state system, as well as the requirements posed by the current market economy and to reduce the lack of preparation for young people to active job search.

Implementation of the National Qualifications Framework (NQF) is the major change in the conduct an external evaluation of the quality of education and state accreditation programs studies. Developed by the National Qualifications Framework colleges and relating them to EQF create the need to increase knowledge transfer to industry companies and public institutions – the Partnership for Transfer Knowledge (PTW), whose purpose is to promote and facilitate the flow of knowledge and innovation between universities and the economy.

Warunki panujące na współczesnym rynku pracy i głębokie przemiany społeczne, które dokonały się w ostatnich latach oraz nowe spojrzenie na problematykę zatrudnienia stawiają przed uczelniami nowe wyzwania. Polskie szkoły aktywnie uczestniczą w przygotowaniu

młodzieży do nabycia umiejętności planowania własnego rozwoju zawodowego. Wymaga to od szkół dużej mobilności, podjęcia nowych form organizacyjnych oraz metod pracy. Młodemu człowiekowi coraz trudniej jest właściwie ukierunkować swój rozwój zawodowy, aby możliwie najkorzystniej ulokować się na rynku pracy. Nie wystarcza już sama wiedza. Zdobywanie kwalifikacji w wymarzonej zawodzie nie gwarantuje zrobienia tzw. kariery. Takiego zdania był już w 1936 roku A. Einstein, pisząc, że jeżeli człowiek nauczył się myśleć i pracować samodzielnie, to z pewnością znajdzie swoją drogę, a przy tym będzie w stanie dopasować się do postępu i następujących zmian bardziej niż inny, którego wykształcenie polegało głównie na zbieraniu wiadomości.

Wielu młodych, zdolnych i dobrze wykształconych ludzi traci swoje szanse przez złe wybory, nietrafne decyzje oraz brak umiejętności wejścia i utrzymania się na rynku pracy. Stojąc przed decyzją, jaki wybrać zawód, w jakim kierunku planować karierę, aby w przyszłości czerpać z życia zawodowego satysfakcję, młody człowiek musi przyjrzeć się sobie, określić swoje marzenia i szanse na ich realizację. To przede wszystkim samowiedza jest niezbędna przy planowaniu kariery i wyborze zawodu, a dokonane wybory nie mogą być rozbieżne z preferowanym systemem wartości. Samooceny jednak nie kształtuje się raz na zawsze, ulega ona zmianie, tak jak zmienia się otaczająca nas rzeczywistość. Cały czas uczymy się nowych rzeczy, zmieniamy nasze zachowania, rozwijamy zdolności, zmienia się nasz wygląd i inne cechy fizyczne. Nie da się dzisiaj efektywnie i skutecznie funkcjonować na rynku pracy bez całego pakietu wiedzy, umiejętności i kompetencji związanych z aktywnym planowaniem rozwoju zawodowego. Nowym trendem w aspekcie społecznym są wymagania jakie stawia rynek wobec pracy i zawodu.

Należą do nich:

- określenie miejsca pracy w życiu każdego człowieka,
- uświadomienie sobie wymogu koniecznego ustawicznego dokształcania się,
- wypracowania stałego mechanizmu wysokiej motywacji do pracy,
- zaangażowania w realizację celów firmy, a przez to identyfikowanie się pracownika z firmą.

Informacje o zawodach – są dostępne w różnym zakresie i formach. Podstawowym dokumentem opisującym zawód jest charakterystyka zawodu powstająca w wyniku analiz zawodu. Każda charakterystyka zawodu zawiera następujące elementy:

- treść pracy, czyli zadania i czynności wykonywane na stanowisku pracy, pozycję w zespole pracowniczym,
- warunki pracy, środki pracy, technologie i proces pracy, produkt lub wytwór, warunki lokalowe i inne,

– wymagania stanowiska pracy, wymagane wykształcenie, umiejętności specjalistyczne, opis pożądanych cech psychofizycznych pracownika, opis przeciwwskazań zdrowotnych i psychologicznych, perspektywy doksztalcania i doskonalenia, możliwości rozwoju i awansu w zawodzie. Usystematyzowanym zbiorem nazw zawodów i specjalności występujących na rynku pracy, zawierającym opisy zawodów i jednocześnie odwzorowującym aktualną strukturę zawodową kraju jest Klasyfikacja Zawodów i Specjalności. Informacje o kształceniu – czyli na temat ścieżek kształcenia w poszczególnych zawodach. Stanowią one istotny element podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu. Instytucje edukacyjne powinny umożliwiać zdobycie niezbędnej wiedzy i kwalifikacji wymaganych do danej profesji. Zdobywając informacje o poszczególnych szkołach czy uczelniach należy mieć na uwadze, iż różnią się one między sobą pod wieloma względami: – statusem prawnym, programem nauczania, trybem i warunkami naboru kandydatów, systemem odpłatności za naukę.

Decydując się na wybór konkretnej szkoły wskazane jest uzyskać dane na temat kadry naukowej zatrudnionej w placówce, dokonaniach naukowych, wyposażeniu technicznym, zbiorach bibliotecznych, a także równie ważnym, zapleczu socjalnym (internaty, akademiki, pomoc finansowa itp.). Warunki indywidualne – każdy człowiek jest odrębną i bardzo skomplikowaną wewnętrznie istotą. Obserwując różnorodne zachowania ludzkie możemy określić co stanowi o naszych różnicach indywidualnych. To one nadają indywidualny profil naszej osobowości, warunkują sposób funkcjonowania jako samodzielnej jednostki oraz wyznaczają rodzaj relacji jaki nawiązujemy z otoczeniem. Różnice indywidualne ujawniają się zarówno w cechach fizycznych (takich jak waga, czy budowa ciała) jak i psychicznych (np. spostrzeganie, uczenie się, zapamiętywanie). Kształtują się w ciągu całego życia. Podlegają zmianom pod wpływem różnych doświadczeń i czynników środowiska (np. rodzinnego poprzez stosowane metody wychowawcze). Wiedza na temat różnic indywidualnych jest bardzo ważna w procesie poradnictwa zawodowego. Mając dobre rozeznanie w zainteresowaniach, zdolnościach, predyspozycjach czy postawach możemy ustalić profil zawodowy osoby, a w konsekwencji dokonać wyboru zgodnie z jej właściwościami. Wiedza na temat tego, czym różni się może mieć bardzo praktyczny wymiar np. przy ubieganiu się o pracę podczas rozmów kwalifikacyjnych. Niedostosowany rynek pracy do zasobów ludzkich w naszym kraju powoduje, że bezrobocie wśród młodych ludzi jest duże i stale wzrasta. Brak możliwości zatrudnienia dla młodzieży kończącej szkołę to początek problemów i trudności, którym towarzyszą: zniechęcenie, brak wiary w siebie, niska samoocena. Nawarstwiający się z upływem czasu trudności w znalezieniu pracy prowadzą często do społecznych patologii, co w konsekwencji skutkuje społecznym ubóstwem, demoralizacją i wzrostem przestępczości.

Jakie błędy młodzi popełniają najczęściej? Większość w żaden sposób nie planuje swojej kariery zawodowej czyli nie podejmuje działań zwiększających szanse sukcesu w wybranej dziedzinie, nie potrafią także udowodnić pracodawcy związku swoich zainteresowań z pracą, o którą się starają. Z kolei uczący się jeszcze uważają, że ukończenie edukacji w wybranej dziedzinie jest warunkiem wystarczającym do ubiegania się o pracę. A silna konkurencja na rynku pracy wymusza wysoki poziom wiedzy i umiejętności praktycznych już na początku zatrudnienia. Absolwenci nie posiadający żadnych doświadczeń zawodowych są mało atrakcyjnymi kandydatami do pracy. Także wiele błędów popełniają absolwenci w trakcie procesu rekrutacji. Minimalizują swoje wymagania co do stanowiska przyznając się przed pracodawcą, że zadowoliliby się jakimkolwiek zatrudnieniem, prezentują umiejętności nieprzydatne na stanowisku lub wręcz przedstawiane kwalifikacje są niezgodne z ofertą potencjalnego pracodawcy¹. To właśnie szkoła powinna przygotować młodzież do trudnego okresu przejścia ze świata edukacji na rynek pracy.

Nowe zasady funkcjonowania gospodarki spowodowały zmianę reguł rządzących rynkiem pracy a tym samym ukazały ułomność dotychczasowego kształcenia i szkolenia. Dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy stało się jednym z podstawowych zadań reformy systemu edukacji. Reforma stawia sobie za cel przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i gospodarczym, by zminimalizować trudności wynikające z barier psychologicznych zakorzenionych w społeczeństwie wychowanym w systemie państwa opiekuńczego, jak również wymaganiami stawianymi przez obecną gospodarkę rynkową oraz ograniczyć brak przygotowania młodych ludzi do aktywnego poszukiwania pracy.

Pierwszym krokiem w tym kierunku było wprowadzenie do szkół przedmiotu podstawy przedsiębiorczości, co pozwoliło młodzieży zapoznać się z zasadami funkcjonowania otaczającej ich rzeczywistości gospodarczej, której będą musieli sprostać kończąc szkołę. Drugim wprowadzenie do szkół instytucji doradcy zawodu, który gromadząc informacje o rynku edukacyjnym i rynku pracy oraz analizując predyspozycje i zainteresowania, pomaga w podjęciu decyzji dotyczącej dalszej ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej.

Wśród zaleceń „Procesu Bolońskiego” – wielkiej strategii budowy zintegrowanego obszaru szkolnictwa wyższego Europy, znajdują się dwa, z pozoru sprzeczne zadania: jedno zachęca do podtrzymywania i rozwijania różnorodnych form, programów i instytucji kształcenia na poziomie wyższym; drugie postuluje stworzenie możliwości porównywania osiągnięć i kwalifikacji osób uczących się. Narzędziem realizacji tych dwu zaleceń są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Do ich opracowania i wdrożenia w Polsce obliguje nas

¹ Praca dla młodych, Raport AIG i Gazety Wyborczej, Warszawa 2002, s. 56.

Komunikat z Bergen z 2005 (dla szkolnictwa wyższego) oraz Zalecenie Parlamentu Europejskiego z 2008 roku (dla całego systemu edukacji)².

Znowelizowana ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym wprowadza w życie zobowiązania międzynarodowe, wynikające z realizacji założeń deklaracji bolońskiej. Zmiany prawne niezbędne do realizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego zawiera znowelizowana ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o Szkolnictwie Wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Ustawa wprowadza pojęcie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako „opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2 ust. 1 pkt 18a).

Zalecenia procesu bolońskiego mają na celu stworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, w tym wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego to porównywalność efektów kształcenia w wymiarze krajowym i międzynarodowym (w wymiarze punktów ECTS), stanowiące podstawę do łatwego porównania i uznawania stopni i dyplomów oraz innych świadectw – czyli kwalifikacji. Znowelizowana ustawa prawo o szkolnictwie wyższym w myśl deklaracji bolońskiej, wprowadza w życie strategię rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020 (komunikat ministerialny przyjęty w Leuven w 2009 r.). Misją szkolnictwa wyższego jest tworzenie powiązań krajowego środowiska akademickiego z globalną wspólnotą akademicką i intelektualną, a także krajowymi i zagranicznymi przedsiębiorstwami oraz instytucjami publicznymi. Wizja szkolnictwa wyższego – premiowanie uczelni realizujących cele strategiczne szkolnictwa wyższego, wpisane w cele rozwojowe kraju. Jednym z 3 nadrzędnych celów strategii szkolnictwa wyższego obok kształcenia i badań naukowych, jest podniesienie jakości relacji uczelni z ich otoczeniem społecznym i gospodarczym. Wydaje się, że te cele to:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE,
- ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji,
- otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

W związku z koniecznością lepszego dostosowania edukacji do potrzeb pracy zawodowej i wymagań społeczeństwa, wskazanym jest wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem. Należy zatem rozszerzyć współpracę szkoły z instytucjami i organizacjami z sektora biznesu, placówkami badawczymi, partnerami społecznymi oraz szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym.

² Autonomia Programowa Uczelni ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Warszawa 2011, s. 1.

Można to osiągnąć poprzez:

- promowanie ścisłej współpracy między placówkami edukacyjnymi a środowiskiem lokalnym,
- uruchamianie partnerskich przedsięwzięć z udziałem wszelkiego rodzaju placówek edukacyjnych, firm i instytucji badawczych, w celu obopólnych korzyści,
- zachęcanie instytucji i osób indywidualnych do udziału w pracach nad rozwojem kształcenia i doskonalenia zawodowego, z uwzględnieniem nauczania w szkole oraz przygotowania do zawodu i szkolenia w miejscu pracy.

Na tym tle jawią się:

- wskaźniki ilościowe: odsetek uczniów i praktykantów, którzy w ramach kształcenia zawodowego odbywają praktyki w zakładach pracy (tzw. *éducation en alternance* – kształcenie przemienne w szkole i zakładzie pracy),
- wskaźniki jakościowe: uczestnictwo przedstawicieli społeczności lokalnych w życiu szkoły, współpraca szkół z organizacjami lokalnymi, współpraca placówek edukacyjnych z sektorem biznesu, np. w zakresie organizacji staży, przygotowania do zawodu i szkolenia, udział nauczycieli w szkoleniach organizowanych i prowadzonych we współpracy z sektorem biznesu.

Uczelnie powinny:

- zacieśniać współpracę z pracodawcami przyszłych absolwentów, a także z aktywnymi zawodowo absolwentami,
- otworzyć się na otoczenie społeczne i gospodarcze,
- tworzyć atmosferę potrzeby uczenia się w środowisku pracy,
- wprowadzać innowacyjne programy kształcenia odpowiadające potrzebom zgłaszanym przez instytucje z otoczenia uczelni w porozumieniu z podmiotami gospodarczymi na rynku pracy (doradztwo zawodowe i praktyki zawodowe wbudowane w programy studiów).

Zatem możliwe będzie tworzenie wspólnych programów, realizowanych na zlecenie i przy ścisłej współpracy z pracodawcami, zabieganie przez uczelnie o wybitnych praktyków (nawet nie posiadających stopni akademickich) w realizacji programów dyplomowych o charakterze zawodowym, uczenie się przez całe życie jako integralna część systemu edukacji. Opracowane przez uczelnie Krajowe Ramy Kwalifikacji i odniesienie ich do Europejskich Ram Kwalifikacji tworzą potrzeby intensyfikacji transferu wiedzy do sektora przedsiębiorstw i do instytucji publicznych – program Partnerstwa na rzecz Transferu Wiedzy (PTW), którego celem jest promocja i ułatwianie przepływu wiedzy i innowacji pomiędzy uczelniami a gospodarką.

Niestety ze strony pracodawców sygnalizowane są bardzo niekorzystne zjawiska, wciąż obecne na polskim rynku pracy. Jest to przede wszystkim niedostosowanie programów kształcenia do wykonywania pracy w danym zawodzie. Słabą stroną naszych absolwentów jest brak wiedzy praktycznej. W efekcie młody pracownik musi w początkowym okresie pracy poświęcić dużo czasu na przyuczenie się do konkretnego zawodu. Powoduje to, że młodzi absolwenci są mniej atrakcyjni niż starsi kandydaci dysponujący doświadczeniem. Zauważa się także małe zaangażowanie młodych pracowników, które objawia się w niechęci do aktywności i samodzielności podczas wykonywanych zadań. W art. 4 pkt 4 ustawy czytamy uczelnie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych, w wyodrębnionych formach działalności tym w drodze utworzenia spółki celowej, o której mowa w art. 86a, a także przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym.

Ustawa w art. 13. wskazuje na podstawowe zadania uczelni:

- prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie,
- działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych,
- uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów.

Uczelnia może tworzyć, w trybie określonym w ust. 1 (art. 31a) jednostki wspólne także z innymi podmiotami, w szczególności z instytucjami naukowymi, w tym również zagranicznymi.

W artykule 37 ustawodawca wskazuje na:

1. Jeżeli uczelnia lub założyciel uczelni niepublicznej prowadzi działalność niezgodną z przepisami prawa, statutem lub pozwoleniem, o którym mowa w art. 20 ust. 2 (utworzenie uczelni niepublicznej oraz uzyskanie przez nią uprawnień do prowadzenia studiów wyższych na danym kierunku i określonym poziomie kształcenia wymaga pozwolenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego), minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego wzywa organy uczelni lub założyciela uczelni niepublicznej do zaprzestania tej działalności i usunięcia jej skutków, wyznaczając w tym celu odpowiedni termin.

2. Jeżeli uczelnia lub założyciel uczelni niepublicznej w rażący sposób naruszają przepisy ustawy, statut lub pozwolenie, o którym mowa w art. 20 ust. 2, w szczególności nie realizują zaleceń lub wniosków, o których mowa w ust. 1 i 2, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego wszczyna postępowanie w sprawie likwidacji uczelni publicznej albo cofa

pozwolenie na utworzenie uczelni niepublicznej oraz nakazuje jej likwidację przez założyciela w wyznaczonym terminie.

Art. 168a wprowadza nowe możliwości:

1. Uczelnia może prowadzić studia o profilu praktycznym z udziałem podmiotów gospodarczych.

2. Sposób prowadzenia i organizację studiów, o których mowa w ust. 1, określa umowa zawarta w formie pisemnej między uczelnią a podmiotem gospodarczym.

Umowa może określać:

- możliwość prowadzenia zajęć ze studentami, w szczególności praktycznych, przez pracowników podmiotów gospodarczych;
- udział podmiotu gospodarczego w opracowaniu programu nauczania;
- sposób dofinansowania studiów przez podmiot gospodarczy;
- efekty kształcenia;
- sposób realizacji praktyk i staży.

Podstawowymi zadaniami uczelni, są działania na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych, a mianowicie partnerstwo uczelni z przedsiębiorcami (art. 13).

Dla zbliżenia szkolnictwa wyższego do potrzeb gospodarczych i społecznych proponuje się:

- ustawowe wprowadzenie zespołu przepisów regulujących współpracę uczelni z przedsiębiorcami oraz innymi podmiotami prowadzącymi działalność edukacyjną i naukowo-badawczą nie będącymi szkołami wyższymi lub instytutami PAN albo jednostkami badawczo-rozwojowymi (zakres, który może być finansowany ze środków publicznych umawiających się stron i tryb zawarcia umowy poza sektorem zamówień publicznych z ewentualnym odesłaniem do trybu z ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie),

- sprecyzowanie prawa do swobodnego wyboru partnerów tak w sektorze prywatnym, jak i publicznym oraz z organizacji pozarządowych,

- określenie form współpracy w postaci wspólnych przedsięwzięć prowadzonych jako wydzielone jednostki organizacyjne na odrębnym rozrachunku (programy, projekty),

- tworzenia przedsięwzięć w oparciu o spółkę komandytową, w której uczelnia jest komandytariuszem,

- tworzenia spółek celowych kapitałowych o charakterze inwestycyjnym (Dyrektywa Rady Wspólnoty Europejskiej z 10 maja 1993 r. o usługach inwestycyjnych w zakresie papierów wartościowych (93/22/EEC)),

- wprowadzenie obowiązku dla ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego prowadzenia publicznej bazy danych w systemie informatycznym (BIP) zawierającej informacje

o pracujących programach i zespołach badawczych uczelni publicznych oraz zgłoszonych z uczelni niepublicznych i różnego typu ośrodków badawczo-rozwojowych, instytutów; a także bazy danych o zapotrzebowaniu i propozycjach, ofertach badawczych, know-how przedsiębiorców i podmiotów publicznych.

Uczelnie niepubliczne posiadają obowiązki informacyjne i przywileje podatkowe właściwe dla organizacji pożytku publicznego oraz są wyposażone w ustalony prawem kapitał własny i inne zasoby, dostosowane do zakresu i charakteru prowadzonej działalności.

Ważnym pojęciem, wymagającym omówienia jest kariera zawodowa, oznacza zdobywanie coraz wyższej pozycji zawodowej, naukowej, wojskowej albo przebieg pracy zawodowej, spis kolejno osiąganych stanowisk w danym zawodzie (pracy) czy wykonywanych w ramach konkretnej organizacji lub instytucji zawodowej. Innymi słowy jest to pionowa, a czasem pozioma mobilność pracownika. Planowanie kariery zawodowej powinno rozpocząć się już od najwcześniejszych lat szkolnych. Mobilność pionowa stanowi jeden z podstawowych elementów procesu bolońskiego. „W europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego procesy zapewniania jakości kształcenia oraz ich ocena zewnętrzna (w tym akredytacja) zbudowane są na dwóch głównych filarach: standardach i wskazówkach ENQA (S&G) oraz Ramach Kwalifikacji (QF).

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) oznacza istotne zmiany w sposobie prowadzenia zewnętrznej oceny jakości kształcenia i państwowej akredytacji programów studiów. Po pierwsze, metodologia oceny powinna w sposób bezpośrednio nawiązywać do opisu kwalifikacji zawartych w KRK. Punktem wyjścia akredytacji powinna być ocena zamierzonych i faktycznie uzyskanych kompetencji i umiejętności absolwentów zapisanych w opisach wymagań (deskryptorach generycznych) poziomów KRK i w wymaganiach dla obszarów kształcenia oraz specyficznych dla danego cyklu i programu kształcenia. Wprawdzie S&G sugerują uwzględnianie efektów kształcenia w ocenie jakości, ale dopiero ramy kwalifikacji dostarczają szczegółowych narzędzi do budowy programów uwzględniających efekty kształcenia. Po drugie, definiowanie efektów kształcenia powinno wynikać z misji uczelni (wizytowanej jednostki) jej strategii i deklarowanych celów kształcenia. Po trzecie, w procesie definiowania i oceny kompetencji absolwentów przez uczelnie powinni wziąć udział wszyscy interesariusze, a zwłaszcza pracodawcy, absolwenci i studenci. Po czwarte, wyeksponowanie misji i strategii uczelni dla definiowania tożsamości danego programu studiów w sposób oczywisty oznacza potrzebę uwzględnienia w procesie akredytacji jakości funkcjonowania ocenianej instytucji a nie tylko oferowanych przez nią programów studiów”³.

³ Tamże..., s. 132.

Dostarczenie wiedzy związanej z podstawami metodycznymi i projektowanie programów kształcenia oraz programów zajęć w oparciu o efekty kształcenia to główne założenie systemu opartego na efektach kształcenia, które można ująć jako:

- „sygnał” wejścia – cele, wyjścia – efekty uczenia się studenta,
- cały proces kształcenia podporządkowujemy „efektom uczenia się studenta” jako centrum uwagi,
- osiągnięciu i potwierdzeniu efektów uczenia podporządkowujemy proces dydaktyczny i organizację kształcenia,
- przechodzimy od „nauczania” do „uczenia się”,
- student nie zalicza „zajęć” a zalicza „przedmiot”.

Można powiedzieć **POPRZEDNIO**: Jakie przedmioty studiowałeś żeby uzyskać dyplom?

OBECNIE: Co potrafisz zrobić teraz po uzyskaniu dyplomu? (wiedza + umiejętności + kompetencje). Weryfikacja absolwenta na rynku pracy.

Realizacja zaprojektowanego programu kształcenia zgodnie z przepisami ustawy – powinna rozpocząć się w 2012/13 r. Rozumiejąc kierunek studiów definiowany poprzez program kształcenia, który zawierać ma opis założonych efektów kształcenia oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wprowadzają „opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2 ust. 1 pkt 18a). Pojmując kwalifikacje jako efekty kształcenia, poświadczane dyplomem, potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia, kwalifikacje w ujęcie w programie kształcenia rozumiane jako opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z KRK oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS.

Program kształcenia(curriculum)/Program studiów określa opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia. Program studiów – powinien być interpretowany jako plan studiów i program kształcenia. Różnica dotyczy wyeksponowania EK jako podstawowego elementu opisującego każdy moduł kształcenia występujący w planie studiów. Uczelnia opracowuje własny projekt efektów kształcenia w oparciu o określony w rozporządzeniu wzorcowy opis efektów kształcenia. Moduł kształcenia rozumiany jako jednostka programu kształcenia posiadająca cele i efekty uczenia się zgodne z celami i efektami kształcenia programu kształcenia, realizowana w oparciu o specyficzne dla niej metody nauczania i uczenia się oraz oceny i walidacji efektów kształcenia. To szeroko rozumiany przedmiot lub grupa przedmiotów inaczej zajęcia lub grupy zajęć + EK + ECTS. To także: „praktyka”, „zajęcia w terenie”, czy „przygotowanie pracy dyplomowej”, to też

także: „praktyka”, „zajęcia w terenie”, czy „przygotowanie pracy dyplomowej”, to też zestaw przedmiotów o określonej łącznej liczbie punktów ECTS.

Biorąc pod uwagę powyższe cele programu kształcenia/modułu/przedmiotu jawią się jako:

- szeroki, ogólny opis intencji kształcenia,
- wskazuje na to co nauczyciel zamierza osiągnąć w programie, kształcenia/modułu/przedmiotu.

Zaś efekty uczenia się oznaczają stwierdzenie tego, co uczący się wie, co rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Przy formułowaniu efektów uczenia się należy:

- rozpoczynać opis każdego efektu uczenia się od czasownika w stronie czynnej np. wymienia kryteria, analizuje, przedstawia, wyjaśnia,
- używać tylko jednego czasownika przy formułowaniu jednego efektu uczenia się np. identyfikuje uczestników procesów diagnostycznych,
- unikać czasowników o znaczeniu zbyt ogólnym, niejednoznacznym np. wiedzieć, rozumieć unikać zdań skomplikowanych, lepiej użyć więcej niż jednego zdania,
- efekty uczenia się muszą być możliwe do zmierzenia i zaobserwowania, należy określić, w jaki sposób będą one oceniane, np. w jaki sposób stwierdzimy, czy student osiągnął zakładane efekty uczenia się;
- efekty uczenia się nie mogą być sformułowane zbyt ambitnie; trzeba sprawdzić, czy w zakładanym czasie i przy dostępnych środkach osiągnięcie efektów uczenia się jest możliwe. Efekty kształcenia powinny być podporządkowane tzw. zasadzie SMART gdzie;

S – szczegółowe (5-9 max), M – mierzalne, A – trafność do całego programu R – realne, T – realne czasowo.

Wzorcowy opis EK określonych w rozporządzeniu dla danego obszaru kształcenia jest obowiązkową podstawą dla Uczelni do opracowania własnego programu studiów dla kierunku studiów. Szczegółowe EK dla programu studiów mogą wykraczać poza opis EK zamieszczony w rozporządzeniu. Kierunkowe EK dla programu studiów opisane przez Uczelnie muszą odnosić się do wszystkich opisanych w rozporządzeniu EK, muszą „pokrywać” równomiernie wszystkie efekty obszarowe. Danemu efektowi kierunkowemu może odpowiadać kilka efektów obszarowych. Efekty uczenia się dla przedmiotu/modułu odnoszą się do efektów uczenia się zdefiniowanych dla programu kształcenia.

Definiowane przez uczelnię efekty kształcenia powinny odzwierciedlać realne możliwości osiągnięcia tych efektów przez najslabszego studenta. Zdefiniowanie EK stanowi zatem

egzekwowalne zobowiązanie. Definiowane efekty muszą uwzględniać efekty kształcenia określone dla każdego typu kwalifikacji w uczelni.

Studia o profilu praktycznym mają dostarczyć W, U i KS niezbędnych do wykonywania pracy zawodowej. Przewaga EK odnoszących się do W i U wspomagających działalność praktyczną. Przewaga pkt ECTS przypisywanych umiejętnościom o charakterze praktycznym. Przewagą aktywizujących metod kształcenia – praktycznych nad podającymi czy eksponującymi. Prace dyplomowe powinny stanowić projekty, których tematyka związana jest z problemami występującymi w środowisku pracy typowym dla absolwenta danego kierunku.

Efekty uczenia się wyrażone są w zakresie trzech kategorii (wynika z rozporządzenia):

I Wiedzy.

II Umiejętności.

III Kompetencji – postaw.

Nie wyklucza to możliwości ich dalszego strukturalizowania, wyodrębnienia podkategorii np., podział efektów kształcenia w kategorii „umiejętności na podkategorie:

- umiejętności ogólne,
- podstawowe umiejętności nauczycielskie,
- umiejętności bezpośrednio związane ze specjalnością nauczycielską.

Dla uporządkowania opisu efektów kształcenia można wykorzystać taksonomie (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008 r.).

Przykładem jest taksonomia Blooma i jej hierarchizacja w zakresie wiedzy,

tzw. domena poznawcza: 6. Ocena, 5. Synteza, 4. Analiza, 3. Zastosowanie, 2. Zrozumienie, 1. Wiedza.

Przy formułowaniu efektów uczenia się należy: wykorzystać górne warstwy piramidy w taksonomii Blooma, efekty uczenia się sformułowane na podstawie dolnych warstw piramidy w taksonomii Blooma nie powinny stanowić większości EK dla danego programu kształcenia/modułu/przedmiotu.

Efekty kształcenia, odzwierciedlają wizję programu kształcenia na określonym kierunku oraz poziomie i profilu kształcenia. Są nadrzędne wobec programu studiów, stanowiącego opis procesu kształcenia który ma doprowadzić do osiągnięcia tych efektów.

„Zgodnie z treścią zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. dotyczącego ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie [EQF_LLL08a], „kwalifikacja” oznacza „formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana

osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami”. W kontekście rozważań dotyczących ram kwalifikacji, kwalifikacja jest więc rozumiana jako „kwalifikacja formalna”, tzn. tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Każda kwalifikacja w zakresie szkolnictwa wyższego jest scharakteryzowana przez [EQF_EHEA05a]:

- efekty kształcenia,
- poziom i odpowiadający mu nakład pracy studenta, wyrażony w punktach ECTS.

Atrybutem kwalifikacji może być też profil, określający charakter uzyskanych efektów kształcenia (np. profil praktyczny, profil teoretyczny) lub też specyficzny obszar tematyczny (dziedzina) kształcenia (np. humanistyka, technika, sztuka)⁴.

Warunkiem uzyskania kwalifikacji (dyplomu) jest osiągnięcie przez studenta wszystkich założonych w programie kształcenia efektów kształcenia. Plan studiów (stacjonarnych i niestacjonarnych) powinien być skonstruowany w taki sposób, aby:

- liczba punktów ECTS przypisanych modułom kształcenia realizowanym w każdym roku studiów wynosiła 60;
- liczba punktów ECTS przypisanych modułom realizowanym w każdym semestrze wynosiła 30 lub była bliska tej wartości;
- przedmioty do wyboru powinny stanowić w łącznym wymiarze co najmniej 30% pkt ECTS.

Zatem proces kształcenia musi obejmować:

- treści programowe;
- formy i metody prowadzenia zajęć;
- typy / metody oceny (ocenianie diagnostyczne, formujące, podsumowujące);
- nakład pracy wyrażony w pkt ECTS.

Uczelnia może przyjąć pewne ogólne zasady określania liczby punktów ECTS przypisanych poszczególnym przedmiotom. Nakład pracy wyrażony w pkt ECTS (zgodnie z przyjętymi w większości krajów europejskich standardami oraz obowiązującymi w Polsce regulacjami, jeden punkt ECTS odpowiada 25-30 godzinom pracy studenta) szacowany z uwzględnieniem możliwości osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia przez „przeciętnego” studenta zarejestrowanego na przedmiot.

Prawidłowe przypisanie punktów ECTS do poszczególnych modułów kształcenia powinno stanowić przedmiot analizy dokonywanej w ramach wewnętrznego i zewnętrznego

⁴ Tamże..., s. 6.

systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelniach. Ocena sposobu przypisania punktów ECTS do poszczególnych modułów kształcenia stanowi określony w Rozporządzeniu w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (par. 2 pkt 1d) element oceny programowej dokonywanej przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Analiza obejmująca bilans nakładu pracy studenta, powinna być bezwzględnie wymagany element opisu każdego przedmiotu. Przy projektowaniu programu kształcenia może się okazać, że nie są spełnione założenia np., łączna liczba punktów ECTS przypisanych modułom kształcenia może przekraczać 180 pkt ECTS dla 6-semestralnych studiów I^o. Ocena nakładu pracy powinna być dokonywana z udziałem studentów i podlegać weryfikacji, m.in. na podstawie informacji zwrotnych uzyskanych od studentów.

W dzisiejszych czasach w wielu strefach ludzkiej aktywności sukces zależy w dużym stopniu od naszych umiejętności interpersonalnych tzn. nawiązywanie kontaktów, wyrażania siebie, słuchania i rozumienia innych umiejętności, pracy w zespole, umiejętność kierowania pracą innych itp.

Pracodawca, przyjmując nowego pracownika chciałby, aby ten potrafił odnaleźć się w istniejącym już zespole. Wszelkiego rodzaju konflikty w miejscu pracy. Wywoływane przez takie niedopasowane (lub nie chcące się dopasować) osoby, znacznie wpływają na efektywność pracy. Właściciel firmy by osiągnąć sukces na rynku musi dbać o jakość i ilość produktów i usług, powinien więc dbać o to, by stosunki międzyludzkie w jego zakładzie utrzymywały się na poziomie co najmniej poprawnym.

„Od stycznia 2008 r. uczelnie mają obowiązek w raportach samooceny informowania między innymi o: misji i strategii uczelni, roli akredytowanego kierunku w strategii wizytowanej jednostki, misji akredytowanego kierunku, celach kształcenia oraz kompetencjach ogólnych i specyficznych uzyskanych przez absolwentów, odnoszących się do wiedzy, umiejętności i postaw, w tym umiejętności stosowania w praktyce zdobytej wiedzy, dokonywania ocen i formułowania sądów, komunikowania się z otoczeniem, kontynuacji kształcenia przez całe życie, a także dostosowania kwalifikacji absolwenta do potrzeb rynku pracy. Wizytowana jednostka ma wskazać, w których przedmiotach znajdują odzwierciedlenie cele kształcenia sformułowane w sylwetce absolwenta, koncepcji kształcenia uwzględniającej kanon wiedzy kierunku oraz własny profil programowy, a także, jak funkcjonuje wewnętrzny system jakości kształcenia zapewniający realizację założonych celów edukacyjnych. W Zaleceniu Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku przyjmuje się, że docelowo wszystkie kwalifikacje przyznawane w Europie będą zawierały odniesienie do Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Zalecane było przyjęcie następujących terminów realizacji:

– do 2010 r.: powiązanie krajowych systemów edukacji z europejskimi ramami kwalifikacji za pośrednictwem krajowych ram kwalifikacji – przygotowanie ich modeli oraz scenariuszy wdrożenia w życie,

– do 2011 r.: przygotowanie i ogłoszenie tzw. raportów referencyjnych, czyli opisów krajowych systemów kwalifikacji z zastosowaniem metody właściwej dla ram kwalifikacji i jasnym odniesieniem poziomów kwalifikacji krajowych do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji,

– od roku 2012: umieszczanie na dyplomach i świadectwach poświadczających uzyskane kwalifikacje odniesienia do stosownego poziomu krajowych i Europejskich Ram Kwalifikacji. Do marca 2010 r. ogłoszone zostały raporty referencyjne Irlandii, Malty, Wielkiej Brytanii i Belgii (wspólnoty flamandzkiej). Oczekuje się, że w roku 2010 zostanie publikowanych jeszcze 8-10 raportów; pozostałe kraje UE przekładają ten krok na lata następne. Warto wspomnieć, że ramy kwalifikacji nie są wyłącznie inicjatywą europejską. Prace nad ich wprowadzeniem lub doskonaleniem trwają obecnie w ponad 120 krajach świata”⁵.

Bibliografia

- Autonomia Programowa Uczelni, ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Warszawa 2011.
- Decyzja Rady (Edukacja): „Szczegółowy program prac dotyczących celów edukacji w Europie”, 14 lutego 2002.
- Dokument roboczy Komisji Europejskiej „Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie”, SEC(2000)1832, 30 października 2000.
- Edukacja w Europie: różne systemy – wspólne cele do roku 2010 Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich 2002 – 39 p. – 250 X 176 mm. ISBN 92-894-3682-4.
- Komunikat Komisji Europejskiej „Plan działań Komisji na rzecz rozwijania umiejętności i zwiększania mobilności”, COM (2002) 72, wersja ostateczna, 8 lutego 2002.
- Komunikat Komisji Europejskiej „Plan działań – Nauka i społeczeństwo”, COM(2001) 714, wersja ostateczna, 4 grudnia 2001.
- Komunikat Komisji Europejskiej „Projekt szczegółowego programu prac wynikających z raportu nt. przyszłych celów edukacji”, (COM(2001) 501, wersja ostateczna), 7 września 2001.
- Komunikat Komisji Europejskiej „Wskaźniki strukturalne”, (COM(2001) 619, wersja ostateczna, 30 października 2001.
- Komunikat Komisji Europejskiej przedstawiony podczas wiosennego posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie, „Strategia lizbońska – wprowadzanie zmian”, COM(2002) 14, wersja ostateczna, 15 stycznia 2002.
- Komunikat Komisji Europejskiej „Realizacja koncepcji europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie”, COM(2001) 678, wersja ostateczna, 1 listopada 2001 roku: http://www.europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_en.pdf.

⁵ Tamże..., s. 120-121.

- Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku. Raport przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009.
- Prawo o Szkolnictwie Wyższym – przepisy znowelizowanej ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz U Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).
- Praca dla młodych, Raport AIG i Gazety Wyborczej, Warszawa 2002.
- Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3.
- Rada Europejska, posiedzenie w Lizbonie w dniach 23 i 24 marca 2000 roku – Konkluzje okresu prezydencji: <http://ue.eu.int/fr/info/eurocouncil/index.htm>
- Rada Europejska, posiedzenie w Sztokholmie w dniach 23 i 24 marca 2001 roku – Konkluzje okresu prezydencji: <http://ue.eu.int/fr/info/eurocouncil/index.htm>
- Raport Komisji Europejskiej „Przyszłe cele edukacji”, (COM(2001) 59, wersja ostateczna), 31 stycznia 2001.
- Rozporządzenie z dn. 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.
- Rozporządzenie z dn. 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia.
- Rozporządzenie z dn. 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.
- Rozporządzenie z dn. 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej Uchwała Rady z 13 lipca 2001 dotycząca roli kształcenia i szkolenia w polityce odnoszącej się do zatrudnienia. Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich (DzU WE 204/01, p1), 20 lipca 2001 roku.

Justyna Patalas-Maliszewska

WARTOŚCIOWANIE PRACY W KONTEKŚCIE DOBORU PRACOWNIKÓW WIEDZY W ŚREDNICH PRZEDSIĘBIORSTWACH

Streszczenie

W artykule podjęto rozważania dotyczące trudnej tematyki wartościowania pracy pracowników wiedzy. Zaprezentowano znane z literatury przedmiotu tradycyjne metody wartościowania pracy oraz pokazano trendy zmian w aspekcie ich stosowania we współczesnych organizacjach. Następnie ściśle zdefiniowano autorską metodę wartościowania pracy dla stanowisk pracy pracowników wiedzy w obszarze „specjaliści sprzedaży” w średnim przedsiębiorstwie. Następnie przeprowadzono dyskusję na temat uzyskanych wyników przeprowadzonych badań empirycznych. W podsumowaniu pokazano kierunki dalszych prac.

JOB EVALUATION PROCESS IN TERMS OF SELECTION OF KNOWLEDGE WORKERS IN THE MEDIUM SIZES ENTERPRISES

Summary

This article elaborates on the author's method of job evaluation for the select group of the knowledge workers. Known from the literature, the traditional methods of job evaluation are presented and the trends in terms of their application in contemporary organizations are described. Then, the job evaluation method for the work places of the knowledge workers in the area "sales specialists" in the middle company is strictly defined. This was followed by a discussion on the results of the empirical studies. The summary shows the directions of a further work.

Wstęp

Kadra zarządzająca współczesną organizacją zauważa ważność funkcji personalnej w procesie rozwoju firmy, a w szczególności procesu doboru kadr. Problematyka kadrowa, w szczególności dobór i ocena pracowników wiedzy, stanowi obecnie wyzwanie dla procesów zarządzania wiedzą w organizacjach (Morawski, 2006).

Wartościowanie pracy można postrzegać m. in. jako proces ustalania relatywnej wartości stanowisk pracy w obrębie organizacji (Armstrong, 2001), jako kwalifikowanie pracy (Oleksyn, 1998), jako proces analizy i oceny pracy (Czajka i in., 1998). Oceny pracy i pracownika

pojmowane są jako odmienne obszary pomiaru. Niemniej jednak obecnie podejmowane są próby integracji oceny pracy i pracownika.

Termin „pracownik wiedzy” został zaproponowany już w 1973 roku przez Petera Druckera. (Drucker, 1973). Thomas H. Davenport (Davenport, 2005) definiuje pracowników wiedzy jako pracowników, którzy charakteryzują się wysokim stopniem wiedzy, wykształcenia, czy doświadczenia, a głównym celem ich pracy jest tworzenie, dystrybucja oraz stosowanie wiedzy. W literaturze przedmiotu wyróżniono następujące specjalizacje pracowników wiedzy (Lord and Farrington, 2006): specjaliści inżynierowie, ekonomiści, osoby zajmujące stanowiska kierownicze w przedsiębiorstwie, planiści, specjaliści z zakresu badań i rozwoju, specjaliści z zakresu marketingu, specjaliści z zakresu sprzedaży, logistycy, technolodzy, analitycy, specjaliści IT, osoby zajmujące się pozyskiwaniem zasobów ludzkich, osoby odpowiedzialne za współpracę z innymi przedsiębiorstwami.

W firmie pracownicy wiedzy muszą nabywać różnego rodzaju wiedzę o swoich zadaniach (Drucker, 1988). Wartościowanie pracy dokonuje się zazwyczaj poprzez analizę pracy jak i jej ocenę. Obiektem zainteresowania w procesie wartościowania pracy jest w zasadzie stanowisko pracy. Dobór metody wartościowania powinien być ściśle skorelowany z ocenami pracowniczymi, a szerzej z realizacją funkcji personalnej w przedsiębiorstwie. Wartościowanie pracy jest procesem analizy i oceny pracy, nie zaś pracownika, który ją wykonuje i dlatego jego przedmiotem może być stanowisko pracy, rola organizacyjna bądź zawód (Król i Ludwiczynski, 2007).

Czy można stosować zatem termin „wartościowanie pracy” w odniesieniu do prac niewymiernych? Z pewnością w ujęciu ustalania poziomu wynagrodzeń nie jest zasadne ustalanie wartości pracy dla pracowników wiedzy. Jednakże w aspekcie projektowania stanowiska pracy, rozważania polegające na określeniu wartości dla stanowisk pracy pracowników wiedzy z obszaru „specjaliści sprzedaży” może być interesującym zagadnieniem badawczym. Stąd podjęto próbę opracowania metody wartościowania pracy dla stanowisk specjalistycznych w średnim przedsiębiorstwie. Dane jest średnie przedsiębiorstwo, w którym w obszarze sprzedaży pracują pracownicy wiedzy na stanowiskach: „dyrektor sprzedaży”, „specjalista ds. sprzedaży”, „specjalista ds. marketingu”, „asystent regionu”, „manager produktu”. Sformułowano następujący problem badawczy: Czy można określić wartości dla stanowisk pracy pracowników wiedzy? Czy istnieje metoda pozwalająca jednocześnie dokonać wartościowania pracy i oceny pracownika wiedzy?

W rozdziale drugim zaprezentowano tradycyjne metody wartościowania pracy w organizacjach oraz pokazano trendy zmian w ich zastosowaniu we współczesnych organizacjach –

m. in. metody w postaci wartościowania kompetencji pracowniczych. W rozdziale trzecim sformułowano autorską metodę wartościowania pracy dla pracowników wiedzy. Następnie pokazano wyniki badań empirycznych i przeprowadzono dyskusję wyników.

Tradycyjne metody wartościowania pracy a trendy zmian w ich zastosowaniu we współczesnych organizacjach

Prowadząc systematyczną ocenę pracy istnieje możliwość wyceny jej wartości. Wartościowanie pracy to systematyczny proces ustalania relatywnej wartości stanowiska pracy w obrębie organizacji (Armstrong, 2001). Poniżej zaprezentowano wybrane tradycyjne metody wartościowania pracy:

- Metody rangowania – służą do określania kolejności stanowisk, najczęściej stosuje się porównywanie parami stanowisk pracy w organizacji (Borkowska, 2001).
- Metody klasyfikowania – przydzielenie każdego stanowiska do określonej klasy stanowisk według opisu pracy.
- Metody porównywania czynników – stosowanie stawek pieniężnych w celu określenia poziomu trudności danej pracy i zdefiniowanie hierarchii stanowisk pracy.
- Metoda Bedaux’a – określenie trudności pracy za pomocą kryteriów: odpowiedzialność i wymagania intelektualne (43 pkt.), psychofizyczne warunki pracy (28 pkt.), kwalifikacje i umiejętności zawodowe (88 pkt.), ryzyko zawodowe (22 pkt.) (Martyniak, 1998).
- Uniwersalna Metoda Wartościowania Pracy (UMEWAP) – stosowanie kryteriów syntetycznych: złożoność pracy, odpowiedzialność, współpraca i uciążliwość pracy (Jacukowicz, 2002).
- Ankietowe Wartościowanie Pracy (AWP) – narzędziem wartościowania pracy jest ankieta wykorzystująca trzy kryteria syntetyczne: złożoność, odpowiedzialność, uciążliwość pracy (Oleksyn, 1998).
- Metoda profilowa – adaptacja wzorca wartościowania do potrzeb organizacji (Borkowska, 2001).
- Metoda Haya – opiera się na trzech kryteriach syntetycznych: umiejętności, rozwiązywanie problemów, zakres odpowiedzialności (Borkowska, 2001).
- Wartościowanie kompetencji zawodowych – (1) określenie wzorcowych profili kompetencji stanowisk lub (2) wartościowanie kompetencji pracownika na danym stanowisku pracy (Król i Ludwiczynski, 2007).

Aby zastosowanie wybranej metody wartościowania pracy w przedsiębiorstwie było skuteczne należy dokonać szczegółowej analizy struktury przedsiębiorstwa. Dobór metody jest ściśle uzależniony od strategii firmy. W gospodarce opartej na wiedzy przedsiębiorstwa dążą do budowania przewagi konkurencyjnej w oparciu o pracowników. Wiążący się z organizacją pracownik użytkujący swoją wiedzę dla podnoszenia konkurencyjności firmy, oczekuje postrzegania właściwej wartości swojej pracy. Warto zatem podjąć próbę znalezienia metody pozwalającej na określenie wartości pracy pracowników wiedzy – czyli dla pracy niestandardowej i specjalistycznej.

Propozycja metody wartościowania pracy dla pracowników wiedzy w obszarze „specjaliści ds. sprzedaży”

W wyniku dokonanego przeglądu literatury przedmiotu (rozdz. 2) zauważono niszę w obszarze metod pomiaru wartości stanowisk pracy dla pracowników wiedzy w przedsiębiorstwach. Nadal nie istnieje uznana metoda, której zastosowanie pozwoliłoby rozwiązać zarysowane na wstępie problemy dotyczące wartościowania pracy i oceny pracownika wiedzy. Prace badawcze autorki koncentrują się w zasadzie nad formułowaniem modelu doboru pracowników wiedzy w aspekcie poziomu innowacyjności przedsiębiorstwa. Jednak podjęto próbę ścisłego opisanie stanowisk pracy dla grupy pracowników wiedzy z obszaru „specjaliści ds. sprzedaży” dla średniego przedsiębiorstwa w dwóch wymiarach:

- (1) procesowym,
- (2) profilu funkcji użyteczności personalnej.

Określono, na podstawie obserwacji rzeczywistości gospodarczej, zbiór procesów biznesowych dla każdego z pięciu zdefiniowanych stanowisk pracy dla pracowników wiedzy, tj. dla: „dyrektor sprzedaży”, „specjalista ds. sprzedaży”, „specjalista ds. marketingu”, „asystent regionu”, „manager produktu” (tab. 1).

Tabela 1. Procesy biznesowe realizowane na stanowiskach pracy dla pracowników wiedzy z obszaru „specjaliści ds. sprzedaży” w średnim przedsiębiorstwie

Proces biznesowy	dyrektor sprzeda- ży	specjali- sta ds. sprzeda- ży	specjali- sta ds. marke- tingu	asy- stent regionu	manager produktu
Projektowanie działań promocyjnych					
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyj- nych					
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji					
Udział w zebraniach					
Prace administracyjne					
Udział w szkoleniach					
Analiza możliwości i stopnia penetracji rynku					
Określenie rynków docelowych					
Sporządzanie mapy procesu decyzyjnego klienta i jego ważnych czynników					
Ustalanie osób odpowiedzialnych za organizację i wpływających na decyzję o zakupie					
Ustalanie rodzaju kontaktów z klientem					
Dostarczenie klientowi informacji o produktach i usługach firmy					
Rozmowy bezpośrednie z klientem w siedzibie firmy					
Rozmowy telefoniczne z klientem					
Rozmowy bezpośrednie z klientem w siedzibie klienta					
Przejazdy do klienta					
Informowanie o właściwościach produktu					
Współpraca przy rozwiązywaniu problemów klienta					
Przekonywanie, negocjowanie i ustalanie warun- ków sprzedaży					
Finalizowanie transakcji					
Przeprowadzenie analiz rynku na potrzeby klienta					
Nadzorowanie realizacji planu sprzedaży					
Prognozy sprzedaży					
Segmentacja klientów					
Poszukiwanie potencjalnych klientów					
Segmentacja klientów					
Ustalenie warunków sprzedaży					
Porównywanie oferty z ofertą konkurencji					
Przygotowywanie dokumentacji					
Prezentacja ostatecznej oferty					
Przygotowywanie zamówień					
Rejestrowanie zamówień					
Rejestrowanie sprzedaży					

Fakturowanie					
Korekty dokumentów handlowych					
Inwentaryzacja					
Kontrola i monitorowanie zapasów					
Prowadzenie prezentacji nowych produktów i technologii					
Rozwiązywanie bieżących problemów					
Rozwój prezentacji o produktach					
Poszukiwanie kontaktów					
Segmentacja potencjalnych klientów					
Diagnozowanie potrzeb klientów					
Analiza osób decyzyjnych u klienta					
Analiza kontaktu z klientem					
Przygotowywanie bazy danych o klientach					
Centrum kontaktu z klientem					
Przyjmowanie reklamacji					

Źródło: opracowanie własne

Następnie sformułowano kryteria wartościowania pracy i oceny pracownika wiedzy na danym stanowisku w obszarze „specjaliści ds. sprzedaży” (tabela 2):

Tabela 2. Profil wartości dla stanowisk pracy dla pracowników wiedzy w obszarze „specjaliści ds. sprzedaży”

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

Źródło: opracowanie własne

Każde kryterium oceniane jest na danym stanowisku pracy za pomocą specjalistycznego testu przeprowadzanego z konkretnym pracownikiem. Testy pozwalające określić wartość każdego parametru będą dostępne w dalszych pracach autorki. Zgodnie z przyjętym algorytmem rozwiązań dla każdego z kryterium wartość danego stanowiska pracy otrzymywana jest wg funkcji użyteczności personelu (Patalas-Maliszewska i Werthner, 2010), (Patalas-Maliszewska, 2011):

$$W_{nm} = f_1(\text{GK}) + f_2(\text{PK}) + f_3(\text{A}) + f_4(\text{E}) + f_5(\text{PT}) + f_6(\text{C}) + f_7(\text{P}), \text{ gdzie } n, m \in \mathbb{N}$$

Postać liniową funkcji przyjęto ze względu na niezależność i równą ważność wszystkich składowych funkcji.

Zastosowanie autorskiej metody pomiaru stanowisk pracy dla pracy nieustandaryzowanej może stanowić dobry przykład w obszarze trendów rozwoju stosowania metod wartościowania pracy, np. w uzupełnieniu do metody wartościowania kompetencji zawodowych. Na podstawie badań empirycznych można ustalić pożądane wartości kryteriów dla zdefiniowanych stanowisk pracy dla pracowników wiedzy. Badania takie, za pomocą wywiadu bezpośredniego ustrukturyzowanego, przeprowadzono w 10 średnich przedsiębiorstwach na pięciu stanowiskach pracy: „dyrektor sprzedaży”, „specjalista ds. sprzedaży”, „specjalista ds. marketingu”, „asystent regionu”, „manager produktu”. Poniżej zaprezentowano wyniki badań empirycznych dla stanowiska pracy: „specjalista ds. marketingu”.

- Przedsiębiorstwo 1: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy specjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom specjalistycznych umiejętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadczenia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobowość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 2: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 3: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 4: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 5: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 6: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy specjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom specjalistycznych umiejętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadczenia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobowość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 7: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy specjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom specjalistycznych umiejętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadczenia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobowość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 8: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 9: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

- Przedsiębiorstwo 10: Stanowisko: Specjalista ds. marketingu.

1. Realizowane procesy biznesowe:

Proces biznesowy	TAK	NIE
Projektowanie działań promocyjnych		
Projektowanie grafiki dla materiałów promocyjnych		
Porównywanie promocji własnej z działaniami promocyjnymi konkurencji		
Udział w zebraniach		
Prace administracyjne		
Udział w szkoleniach		

2. Profil wartości:

Kryterium	$f_1(GK)$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(PK)$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(A)$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(E)$ poziom doświadcze- nia	$f_5(PT)$ poziom uzyskanych patentów	$f_6(C)$ poziom obsługi klienta	$f_7(P)$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

Zaprezentowane wyniki badań stanowią część szerszych badań autorki w obszarze zarządzania pracownikami wiedzy w średnich przedsiębiorstwach. Do analizy przeprowadzonych badań należy podchodzić ostrożnie, gdyż wyłącznie 10 średnich przedsiębiorstw zostało objętych badaniem za pomocą wywiadów ustrukturyzowanych na zdefiniowanych 5 stanowiskach pracy. Nie oznacza to jednak, że uśredniony profil wartości (rozdz. 4) nie jest zasadny. Pozwala on choćby spojrzeć na badany fragment rzeczywistości i udzielić odpowiedzi na postawione we wstępie pytania badawcze. W dalszej części przeprowadzono dyskusję otrzymanych wyników.

Dyskusja wyników badań

Na podstawie dokonanego przeglądu metod wartościowania pracy i ewolucji zastosowania tych metod, wydaje się zasadne zastępowanie opisów pracy macierzami kompetencji, macierzami kwalifikacji zawodowych czy też oceny zachowań pracowników. Zaprezentowana metoda wartościowania pracy pracowników wiedzy w obszarze „specjaliści ds. sprzedaży”

(rozdz. 3) pozwala na ocenę potencjału kwalifikacyjnego pracownika. W wyniku przeprowadzonych badań empirycznych uzyskano profil wartości pożądanych na zdefiniowanym stanowisku pracy: „specjalista ds. marketingu” (wartości uśrednione dla każdego z kryteriów) (tab. 3).

Tabela 3. Uśredniony profil wartości na stanowisku pracy: „specjalista ds. marketingu” – profil wartości pożądanych

Kryterium	$f_1(\text{GK})$ poziom wiedzy ogólnej	$f_2(\text{PK})$ poziom wiedzy spe- cjalistycznej	$f_3(\text{A})$ poziom spe- cjalistycz- nych umie- jętności	$f_4(\text{E})$ poziom doświadcze- nia	$f_5(\text{PT})$ oziom uzyskanych patentów	$f_6(\text{C})$ poziom obsługi klienta	$f_7(\text{P})$ osobo- wość
Ocena 1							
Ocena 2							
Ocena 3							
Ocena 4							
Ocena 5							

Źródło: opracowanie własne

Wydaje się istotnym, iż proponowana metoda łączy wartościowanie pracy z oceną efektów pracy oraz, że charakteryzuje się dużym stopniem obiektywizmu: profil wartości pożądanych dla danego stanowiska pracy wynika z danych empirycznych, a zatem doświadczeń innych przedsiębiorstw. Nie mniej jednak do bezpośrednich wad profilu wartościowania zaliczyć można konieczność ciągłej: aktualizacji autorskich testów niezbędnych do uzyskania wartości poszczególnych kryteriów; poszerzania i uzupełniania bazy danych nt. uzyskanych profili wartości dla poszczególnych stanowisk pracy (stanowiących wartości pożądane). Przedsiębiorstwa średnie dostrzegają obecnie konieczność stosowania taryfikatorów wartościowania pracy. Natomiast coraz częściej zauważa się, iż przedsiębiorstwa opierają budowanie przewagi konkurencyjnej o pracowników wiedzy. Stąd szukając odpowiedzi na postawiony we wstępie problem badawczy sformułowano metodę pozwalającą na dokonanie wartościowania stanowisk pracy dla pracowników wiedzy. Warunki działania przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy wymagają zastosowania nowych metod wartościowania pracy i oceny pracowników. W przedsiębiorstwach wyraźnie zauważa się wzrost znaczenia wiedzy i stosowania technologii informatycznych. Odpowiedzią na potrzeby współczesnych przedsiębiorstw są pracownicy wiedzy. Pracownicy wiedzy są kompetentni, świadomi własnej wartości i roli (Morawski, 2005). Ale, czy nie powinno się szukać metod pozwalających

na obiektywną ocenę ich pracy? Czy można stosować wartościowanie pracy dla tak „nierutynowych” stanowisk pracy?

Rozważania w niniejszym artykule stanowią przyczynek do dalszych badań w obszarze zarządzania pracownikami wiedzy we współczesnych organizacjach.

Bibliografia

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2001.
- Borkowska S., *Human Resource Management: In Search of New Option*, „Human Resource Management”, 2001, Nr 1A.
- Davenport T. H., *Thinking for a Living. How to Get Better Performance and Results from Knowledge Workers*, 2005.
- Drucker P. F., *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, New York 1973.
- Drucker P. F., *The coming of the new organization*, Harvard Business Review 66/1, 1988, s. 45-53.
- Jacukowicz Z., *Praca i jej opłacanie*, Gdańsk 2002.
- Król H., Ludwiczynski A., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, Warszawa 2007.
- Lord R.L., Farrington Ph. A., *Age-Related Differences in the motivation of Knowledge Workers*, Engineering Management Journal 2006, nr 3.
- Martyniak Z., *Metodologia wartościowania pracy*, Kraków 1998.
- Morawski M., *Zarządzanie wiedzą z perspektywy personalnej*. [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Warszawa 2005.
- Morawski M., *Zarządzanie wiedzą. Organizacja – system – pracownik*, Wrocław 2006, s. 232.
- Oleksyn T., *Systemy ocen, rozwoju zawodowego i awansów*, Warszawa 1998.
- Patalas-Maliszewska J., *The personnel usefulness function – the method for planning and selection of personnel in SME*, Management, 2011, Vol. 15, no 2, s. 132-143.
- Patalas-Maliszewska J., Werthner H., *The method for assessing and forecasting value of knowledge in SMEs – research results*, Contemporary Economics, 2010, nr 3, s. 91-106.

Anna Góralewska-Słońska

ISTOTA POJĘCIA WŁADZA, KONTEKST ŹRÓDEŁ, WYMIARÓW, SKUTECZNOŚCI I PATOLOGII W JEJ SPRAWOWANIU – UJĘCIE TEORETYCZNE

Streszczenie

Przedmiotem rozważań w artykule są problemy: władzy i wpływu społecznego. Artykuł prezentuje teoretyczne ujęcie problematyki władzy w organizacji, porusza zagadnienia kontekstu, źródeł, efektywności i dysfunkcji w sprawowaniu władzy w organizacji. Rozważania w artykule poruszają zagadnienia wywierania wpływu społecznego i wskazują na ścisłe zależności pomiędzy efektywnością władzy, a mechanizmami wywierania wpływu.

THE CONCEPT OF POWER- CONTEXT OF SOURCES, DIMENSIONS; EFFICACY AND PATHOLOGY OF POWER AND THE THEORETICAL APPROACH

Summary

The subject of discussion in the article is the problem of power and social influence. This paper presents a theoretical approach to the problems of management in the organization: issues of context, sources, efficiency and dysfunction in the management of the organization. The article describes the relationship between effectiveness of management and social influence.

1. Wprowadzenie, wyjaśnienie istoty definicji władzy

Prowadzenie własnej działalności gospodarczej, zarządzanie przedsiębiorstwem w imieniu właściciela, kierowanie działaniami innych ludzi zawsze wiąże się ze sprawowaniem władzy. Od stuleci ludzie, zarówno teoretycy nauki o zarządzaniu jak i praktycy, a także osoby ulegające innym, zastanawiają się, co niemalże mistycznego jest w posiadaniu władzy i jakie czynniki powodują, że jest ona niezmiennie pożądana przez jednostki. Zarządzanie, zdaniem specjalistów w zakresie teorii organizacji i zarządzania, nierozłącznie wiąże się z władzą: „zarządzanie jest to kierowanie w przypadku, gdy władza nad ludźmi [...]”, „zarządzanie to szczególny przypadek kierowania, w którym źródłem władzy organizacyjnej [...]”, oraz „zarządzanie to taki rodzaj kierowania, w którym podstawowym źródłem władzy organizacyjnej [...]”, czy też twierdzenie, że „kierownik oddziaływa na podległe jego władzy jednostki

[...]”¹ i ostatni przykład powiązania pomiędzy kierowaniem i władzą: „kierowanie opiera się na wpływie, władzy i autorytecie”². Zatem, aby rozpocząć rozważania nad sensem władzy, należy zdefiniować pojęcie. Polski filozof pasjonujący się historią idei politycznej, Kołakowski, stwierdza, że władzą w bardzo szerokim rozumieniu „nazywamy wszystko, co pozwala nam wpływać na otoczenie – zarówno naturalne czy ludzkie – w pożądanym kierunku”³. Sofokles stwierdził: „nie wydawaj rozkazu, jeśli nie potrafisz wymusić posłuszeństwa”⁴, w tym spostrzeżeniu znajduje się ziarno prawdy, jeśli podejdziesz się do definicji władzy w historyczny sposób. Engels zakłada, że „żadna działalność wspólna nie jest możliwa bez narzucenia komuś woli idącej z zewnątrz, to znaczy bez autorytetu władzy”⁵, to stwierdzenie jest tożsame z ujęciem władzy przez Sofoklesa. Literatura z zakresu teorii organizacji i zarządzania prezentuje następujące ujęcia pojęcia, władza – „oznacza zdolność wywierania przez jednostkę A wpływu na zachowania jednostki B w taki sposób, żeby B zrobiła coś, czego w innym wypadku by nie zrobiła”⁶; „jest to możliwość wywierania wpływu na innych ludzi, możliwość doprowadzania do zmiany postaw lub zachowań grup albo indywidualnych osób”⁷; to podstawowe źródło sprawowania kontroli nad członkami organizacji⁸; „zdolność do wpływania na zachowania innych”⁹; „oznacza prawo do kontroli i egzekwowania posłuszeństwa pracowników [...], oraz obowiązek posłuszeństwa wobec osób dysponujących uprawnioną władzą”¹⁰; to możność kierowania ludźmi [...], pod warunkiem przyzwolenia podwładnych, i ich posłuszeństwa¹¹; stanowi cechę pewnej relacji między ludźmi, a nie atrybut danego człowieka¹²; to stosunek międzyosobowy, w którym jeden osobnik, podwładny, akceptuje decyzje powzięte przez innego osobnika, przełożonego, przyzwalając na to, aby ta decyzja wpłynęła bezpośrednio na jego (podwładnego) zachowanie się¹³; „polega na tym, że

¹ Por. J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*, PWN, Warszawa 1964, s. 393, J. Kurnal, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, PWN, Warszawa 1969, s. 365; W. Kieżun, *Podstawy organizacji i zarządzania*, Warszawa 1977, s. 284; W. Gabara, *Między wiedzą a działaniem przesłanki racjonalnego zarządzania*, Warszawa 1993, s. 19.

² A. Czermiński, M. Grzybowski, *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, Gdynia 1996, s. 78

³ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maksi sprawach, O władzy*, Kraków 1999, s. 7.

⁴ <http://www.zamyslenie.pl/kategorie/wladza> (aktualizacja z dnia 2012.02.02);

⁵ F. Engels [cyt. za] J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1979, s. 456.

⁶ S. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 2004, s. 284.

⁷ J.A.F. Stoner., R.E. Freeman, Jr.D.R. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1997, s. 335.

⁸ Por. J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, Jr.D.R. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1997, s. 335-338.

⁹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998, s. 494.

¹⁰ D. Katz, R. Kahn, *Spoleczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979, [cyt. za] J. Strelau, *Psychologia Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2003, s. 323.

¹¹ Por. J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa 1964, s. 394.

¹² Por. M. Czerska, R. Rutka, A. Czermiński, B. Nogalski, J. Apanowicz, *Zarządzanie organizacjami*, Toruń, 2001, s. 101.

¹³ Por. A. Bednarski, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Toruń, 2001, s. 210.

dany aktor może narzucić swoją wolę innym aktorom społecznej interakcji¹⁴; jest szansą lub faktycznym podejmowaniem decyzji o zachowaniu się grup społecznych w organizacjach¹⁵.

Przytoczone definicje pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

- władzę zawsze należy łączyć z interakcjami zachodzącymi pomiędzy ludźmi,
- z władzą zawsze łączy się zależność, im większa zależność tym większa władza,
- władza dotyczy dwóch stron – strony wywierającej wpływ (przełożonego, sprawującego władzę) i strony ulegającej, posłusznej wpływowi (podwładnego);
- władza może zaistnieć wyłącznie w przypadku przyzwolenia strony podległej na przyjmowanie poleceń, przyzwolenie to można określić mianem posłuszeństwa;
- władza może wynikać z różnych źródeł.

Istnieją różne modele władzy, które ukształtowane zostały w różnych dyscyplinach naukowych¹⁶: *model behawioralny* interpretuje władzę jako intencjonalne i otwarte zachowanie jednostek lub grup, wobec innych jednostek i grup zwłaszcza w kontekście osiągania porozumienia; *model ideologiczny* ukazuje władzę w obszarze systemu wartości, które decydują, że określone zachowania mają większe znaczenie niż inne; *model dyscypliny* prezentuje władzę w odniesieniu do norm, przepisów, zasad i struktur, których przestrzeganie powoduje wzrost zachowań zgodnych z celami organizacji, jak również zwiększenie jej efektywności.

Uzupełniając definicje władzy należy odnieść się również do psychologicznego kontekstu tego pojęcia, gdyż wiąże się ono z istotą jednostki i podatnością, oraz umiejętnościami wywierania wpływu, który ma ścisły związek ze sprawowaniem władzy. Zdaniem Barnes'a „władzę się posiada, a wpływ się wywiera poprzez działanie, [...] władza jest mocą potencjalną, dopóki nie jest aktywowana przez wpływ, władza – to uprawnienie, siła i autorytet, a wpływ oznacza nakłanianie innych do podejmowania działań”¹⁷. Wpływ społeczny, co podkreśla Doliński, może wiązać się zarówno ze zmianami korzystnymi jak i niekorzystnymi dla obiektu oddziaływań, co oznacza, że wywieranie wpływu może mieć również charakter manipulacyjny¹⁸. Strelau pisze, że „sprawowanie władzy jest definiowane, jako umiejętność wywierania wpływu na innych i zarazem opierania się wpływowi innych”, natomiast wpływ społeczny definiuje się, „jako jakąkolwiek zmianę wywołaną rzeczywistą bądź wyobrażaną obecnością innych ludzi” autor ten zauważa, że wpływ społeczny znajduje się u podłoża wszystkich zjawisk społecznych¹⁹. Wpływ zdaniem innych autorów to także „działania lub

¹⁴ M. Weber, [cyt. za] J. Strelau, *Psychologia Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2003, s. 380.

¹⁵ K. Doktor, *Władza, kierowanie i przywództwo w organizacjach*, [w:] „Studia Socjologiczne”, nr 1-2, 1982, s. 199.

¹⁶ Por. B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa 2005, s. 15-16.

¹⁷ K. Barnes, *Wywieranie wpływu. Podstawowe techniki*, Gdańsk, 2007, s. 24.

¹⁸ Por. D. Doliński, *Psychologia Wpływu Społecznego*, Wrocław 2000, s. 8.

¹⁹ J. Sterlau, *Psychologia Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2003, s. 202; s. 186.

przykłady, które pośrednio lub bezpośrednio powodują zmianę w zachowaniu lub postawie innej osoby lub grupy [...], a posiadanie władzy wiąże się z możliwością wywierania wpływu²⁰. Definiując wywieranie wpływu należy pamiętać, że jest to proces dwustronny i jednostka nie może być pod jakimś wpływem bez wywierania wpływu na tę osobę²¹. Strealu zauważa, że sprawowanie władzy jest złożonym mechanizmem wpływu społecznego. Wosińska z pojęciem wpływu społecznego wiąże pojęcie przewagi społecznej, oznaczającej „zdolność do wpływania na zachowania człowieka mimo jego sprzeciwu lub powtarzającego się oporu”²². Analiza definicji przewagi społecznej nasuwa wniosek, że jest ona bliska władzy, co potwierdza przytoczona przez Wosińską teoria Frencha i Ravena, którzy wyróżniają sześć rodzajów przewagi, które też autorzy z obszaru teorii organizacji i zarządzania prezentują w swoich publikacjach jako źródła władzy. Psychologowie społeczni dostrzegają również, że ludzie tworzą i są stwarzani przez świat społeczny, który umożliwia kreowanie sytuacji społecznych²³. Każdy człowiek w sposób nieunikniony, zadaniem Zimbardo, pławi się w świecie społecznym, w którym jednostka staje się elementem społecznej interakcji dawania i brania, wywierania wpływu i poddawania się konkretnym próbom wywieranego wpływu. Autor ten zakłada, że „proces wpływu społecznego obejmuje takie zachowanie osoby, które wywiera skutek (lub rodzi się z takiej intencji) w postaci zmiany zachowania, uczuć czy myśli innej osoby”²⁴. Wpływ społeczny w psychologii bywa ujmowany wieloaspektowo, po pierwsze zachodzi poprzez samą obecność innych osób, kiedy jednostka czuje się poddana presji dzięki obecności innych jednostek lub grup, mimo iż ze strony tych jednostek, czy grup nie dochodzi do żadnych działań; oraz po drugie, że wpływ społeczny jest to celowe działanie jednostek, grup na inne jednostki czy grupy, jako zamiar uzyskania (wymuszenia) konkretnego działania, czy też zaniechania działań – polega to na zamierzonym zapoczątkowaniu zmiany zachowania aż do docelowego uzyskania stanu zmiany postawy, która jest pożądana przez wywierającego wpływ. Można, zatem stwierdzić, że wpływ społeczny może być świadomy i intencjonalny lub nieświadomy. W literaturze przedmiotu zauważyć można wiele kategorii wpływu społecznego.

Zatem łącząc oba pojęcia w oparciu o cytowane wcześniej definicje, opracowana zostaje definicja władzy. *Władza to możliwość, umiejętność, czy też zdolność skutecznego wywierania wpływu, czyli celowego przekształcania zachowań i postaw ludzkich w celu osiągnięcia założonych efektów (przez sprawującego władzę).*

²⁰ A. Potocki, (red.), *Zachowania organizacyjne wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 213.

²¹ Por. S. Mosovici, (red.), *Psychologia społeczna w relacjach ja – inni*, Warszawa 1998, s. 124.

²² W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004, s. 234.

²³ Por. D. Meyers, *Psychologia społeczna*, Poznań 1996, s. 266.

²⁴ P. Zimbardo, M. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań 2004, s. 19.

Rozważania dotyczące władzy należy rozbudować jeszcze o problem motywacji i pragnienia zdobywania władzy. „Wszystko w życiu jest poszukiwaniem władzy, i nic innego nie ma, a reszta jest samooszukiwaniem”, twierdzi przytaczany już wcześniej Kołakowski, który ocenia, że każde działanie człowieka związane jest z poszukiwaniem możliwości zdobycia władzy: „ludzie pożądamy bogactwa, bo bogactwo daje im władzę nad rzeczami, jak i do pewnego stopnia [...] nad ludźmi, [...] seks może być tłumaczony w kategoriach władzy, dlatego że, [...] posiadamy ciało drugiego człowieka, [...] a przez to posiadanie wykluczamy innych z tego posiadania, [...], nawet zachowania altruistyczne, [...] mogą być tak tłumaczone: jeśli czynimy dobro innym ludziom to po to, żeby sprawować nadzór nad ich życiem, a więc zdobywać nad nimi częściową władzę”²⁵.

2. Sprawowanie władzy

2.1. Źródła władzy

Efektywność w zarządzaniu przedsiębiorstwem, skuteczność kierowania grupą ludzi, możliwość osiągania założonych celów przez posiadającego władzę ma ścisły związek ze sposobem uzyskania przewagi społecznej, czy też inaczej nazywając ze źródłem, które daje określone możliwości wywierania nacisku. W literaturze przedmiotu istnieje wiele źródeł władzy, które zostaną zaprezentowane w opracowanej systematyzacji (tabela 1).

Analiza informacji zawartych w tabeli drugiej pozwala zauważyć, że autorzy w przypadku wybranych źródeł władzy są bardzo zgodni, np. stanowisko (moc prawa) jest dla wszystkich autorów niepodważalnym atutem, który umożliwia sprawowanie władzy, cechy osobowości i związane z nimi emocje oraz posiadana wiedza, kwalifikacje, umiejętności i doświadczenie także determinują zgodę podwładnych na poddanie się władzy. Pozostałe źródła są pochodną tych trzech źródeł podstawowych. Zauważono, także, że przewagi społeczne podzielić można wg kryterium wiedzy, rozumu i kryterium emocji, wyróżniając w ten sposób racjonalne i emocjonalne źródła władzy. Druga systematyzacja może pozwolić na wyróżnienie źródeł: związanych z pozycją zajmowaną w organizacji i korzyściami wynikającymi z zajmowanego stanowiska, z konkretną osobą, która sprawuje władzę w określonym horyzoncie czasu i ze specyficzną sytuacją warunkowaną czynnikami zewnętrznymi – próbę systematyzacji prezentuje tabela 2.

²⁵ Por. L. Kołakowski, *Mini wykłady o maksi sprawach, O władzy*, Kraków 1999, s. 8-9.

Tabela 1. Typowe źródła władzy

NAZWISKO	French, Raven	Peabody	Williams, Dobson	Mironiński	Rutka	Sikorski	Webber	Zieleniewski
Źródło władzy								
zaufanie, podziw	X			X	X	X	X	X
miłość, przyjaźń (pozytywne uczucia)						X	X	X
możliwość wywierania nielegalnego przymusu								X
moc prawa (stanowisko),	X	X	X	X	X	X	X	X
tradycja, zwyczaj							X	
dostęp do informacji					X			
poparcie osób posiadających władzę					X			
kontrola źródeł niepewności					X			
dostęp do środków nagradzania	X		X					
dostęp do środków represji	X		X		X			X
umiejętności wiedza, kwalifikacje	X	X	X	X	X	X		X
cechy osobowe (osobowość)		X		X		X	X	
doświadczenie						X		
pewność bycia reprezentowanym					X			
usankcjonowane zachowanie						X		
zaangażowanie (większe niż oczekiwane)				X				
atrakcyjność interpersonalna				X				
bycie niezastąpionym (brak substytucyjności)			X	X	X			
znaczenie zajmowanego stanowiska dla całej organizacji				X	X			
pozycja nieformalna w strukturze organizacyjnej				X			X	
znaczenie kontrolowanych celów				X	X			
dostęp do zasobów pożądaných przez innych				X				
uprawnienia do dysponowania zasobami					X			X
własność środków produkcji (zasobów)	X			X	X			X

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu (ujętej w bibliografii wg nazwisk autorów klasyfikacji źródeł władzy)

Tabela 2. Systematyzacja źródeł władzy wg wybranych kryteriów

Racjonalne	Emocjonalne	ŹRÓDŁA WŁADZY
– umiejętności wiedza, kwalifikacje, – cechy osobowe, – doświadczenie, – bycie niezastąpionym (brak substytucyjności)	– zaufanie, podziw, miłość, przyjaźń – możliwość wywierania nielegalnego przymusu – atrakcyjność interpersonalna	<i>Osoba, posiadane cechy osobowości</i>
– stanowisko, – miejsce w strukturze organizacyjnej – dostęp do środków nagradzania – dostęp do środków represji – uprawnienia do dysponowania zasobami	– zaangażowanie (większe niż oczekiwane od uczestników organizacji na określonym poziomie hierarchii organizacyjnej) – znaczenie zajmowanego stanowiska dla całej organizacji	<i>Stanowisko, pozycja w hierarchii organizacyjnej</i>

- tradycja, zwyczaj - dostęp do informacji - pozycja nieformalna w strukturze organizacyjnej - własność zasobów - znaczenie kontrolowanych celów	- dostęp do zasobów pożądaných przez innych - kontrola źródeł niepewności - poparcie osób posiadających władzę - pewność bycia reprezentowanym - usankcjonowane zachowanie zgodne z wartościami i celami organizacji	<i>Sytuacja, specyfika organizacji</i>
--	--	---

Źródło: opracowanie własne

Można zatem zauważyć, że posiadanie władzy zależy od stanowiska, które dana osoba zajmuje, od specyfiki danego stanowiska i jego znaczenia w całej organizacji, od tego jakie cechy osobowości, styl pracy, doświadczenia i kompetencje posiada osoba zajmująca dane stanowisko oraz od specyficznej sytuacji w organizacji, którą sprawujący władzę potrafi wykorzystać dla realizacji celów i wzmocnienia własnej pozycji organizacyjnej, jak również od specyficznych cech, doświadczeń i wiedzy osób ulegających władzy. W teorii zróżnicowane źródła władzy powinny osobom piastującym kierownicze stanowiska dawać nieograniczoną możliwość wywierania wpływu w zakresie kształtowania pożądaných postaw, jednakże w praktyce zarządzania organizacjami można dostrzec przykłady osób, które mimo posiadania władzy nadanej z mocy prawa, czy też tradycji lub wyboru mają ograniczoną możliwość wywierania wpływu na swoich podwładnych (współpracowników). Zatem może należy postawić pytanie: Co decyduje o efektywności podejmowanych działań, wynikających ze sprawowania władzy?

2.2 Sposoby sprawowania władzy – taktyki wywierania wpływu

Władza w organizacji jak wcześniej zauważono, wynika z zajmowanej pozycji, jak również wiąże się z posiadaniem specyficznych cech osobowych, dostępu do odpowiednich zasobów, posiadania wiedzy i doświadczenia, których brakuje innym uczestnikom organizacji. O pełni władzy można powiedzieć dopiero wtedy, kiedy jest ona skutecznie wykorzystywana do wywierania nacisku (wpływu) i kształtowania pożądanego sposobu działania organizacji. Do tego celu służą odpowiednie taktyki sprawowania władzy. Zdaniem Mirońskiego do powszechnie stosowanych taktyk i strategii politycznych służących umacnianiu władzy należą: nagrody i kary, perswazja, wykorzystanie kontekstu sytuacyjnego, selektywny wybór obiektywnych kryteriów podejmowania decyzji, wykorzystanie czasu, umiejętność przeprowadzania spotkań i prowadzenia zebrań, posługiwanie się odpowiednim językiem i symbolami, kształtowanie struktury organizacyjnej, zawieranie koalicji, wykorzystywanie zewnętrznych ekspertów, tworzenie grup doradczych, komisji²⁶. „Środki używane przez osoby posiadające

²⁶ Por. J. Miroński, *Władza i polityka w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2000, s. 110-149.

władzę w celu zmiany zachowania innych ludzi”²⁷ to taktyki wpływu. Do najczęściej używanych należą: asertywność, ingracjacja, logika, wymiana korzyści, poparcie z góry, koalicja, zablokowanie, sankcje, inspirowanie²⁸. Zastosowanie odpowiednich strategii w sprawowaniu władzy ukierunkowane jest na osiągnięcie założonej przez kierującego wiązki celów, może mieć ona charakter bardzo szeroki i uogólniony lub też ogniskować się wokół konkretnych zadań, czy problemów organizacyjnych. Poziom uszczegółowienia zależny bywa między innymi od warunków organizacyjnych (przedmiot działania, szczebel kierowania), czy uwarunkowań osobowościowych kierującego i kierowanych. Istotny dla sposobów sprawowania władzy jest jej wymiar: wymiar formalny obejmuje legitymizację, nagrody i kary, dysponowanie dostępem do informacji i wymiar nieformalny obejmujący władzę ekspercką, władzę odniesienia (osobiste zasoby)²⁹.

Obszary władzy jednostki można też przyrównać do obszarów wpływu, które inaczej nazwać możemy obszarami kontroli³⁰: strefa pełnej kontroli (władza jednostki jest ostateczna), strefa wpływu bezpośredniego (jednostka ma dostęp do osób podejmujących władzę oraz możliwość podejmowania działań związanych ze sprawowaniem władzy), strefa wpływu pośredniego (dostęp do osób sprawujących władzę przez osoby trzecie, stosowanie odpowiedniego trybu postępowania), strefa braku wpływu (brak możliwości sprawowania władzy, dostępu do osób sprawujących władzę). Wybrane sposoby wywierania wpływu w sytuacji wpływu bezpośredniego zaprezentowane zostaną w tabeli 3.

Tabela 3. Wybrane mechanizmy wywierania wpływu

Metody i strategie wywierania wpływu		Techniki i działania
Barnes K.	<i>Ekspresyjne wywieranie wpływu</i>	Mówienie; Przekonywanie; Negocjowanie; Zjednywanie;
	<i>Receptywne wywieranie wpływu</i>	Dociekanie; Słuchanie; Dostrajanie się; Ukierunkowywanie;
Zimbardo P., Leippe M.	<i>Wywieranie wpływu na zachowania</i>	Instrumentalne uczenie się, wzmocnienia pozytywne; Psychologia odruchów; Aprobata i dezaprobata; Konformizm; Posłuszeństwo;
	<i>Wywieranie wpływu poprzez zachowania</i>	Atrybucja i samoatrybucja; Autoperswazja i odgrywanie ról; Teoria dysonansu;
	<i>Wywieranie wpływu poprzez perswazję</i>	Proces porównania społecznego; Apele perswazyjne;
	<i>Wywieranie wpływu – świadomość, nieświadomość</i>	Przekazy niewerbalne; Przekazy podprogowe;

²⁷ D. Kipnis, *Technology and Power*, Springer-Verlag, New York, 1990 s. 16 [cyt. za] B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa 2005, s. 18.

²⁸ Por. B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa 2005, s. 18.

²⁹ Por. B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa 2005, s. 44.

³⁰ K. Barnes, *Wywieranie wpływu. Podstawowe techniki*, Gdańsk 2007, s. 27-29.

Wosinska W.	<i>Perswazja</i>	Perswazja bezpośrednia; Perswazja przez środki masowego przekazu;
	<i>Konformizm</i>	Konformizm wobec większości; Konformizm wobec autorytetu;
	<i>Uległość</i>	Uległość wobec przewagi autorytetu, (przewaga: oparta na nagrodach, przymusie, uprawnocniona, ekspercka, charyzmatyczna, informacyjna); Uległość wobec mniejszości;
Cialdini R.	<i>Psychologiczne reguły postępowania człowieka</i>	Reguła wzajemności; Reguła zaangażowania i konsekwencji; Reguła społecznego dowodu słuszności; Reguła lubienia i sympatii; Reguła autorytetu; Reguła niedostępności;
Dolinski D.	<i>Narzędzia psychologicznego oddziaływania</i>	Techniki oparte na dynamice interakcji międzyludzkich w tym techniki sekwencyjne; Techniki oparte na mechanizmach emocjonalnych; Techniki oparte na znaczeniu słowa;
Yulk G., Falbe C.	<i>„Siłowe” sposoby wpływu</i>	Presja, Legitymizacja, Koalicja
	<i>„Łagodne” sposoby wpływu</i>	Konsultacja, Inspiracja, Ingracjacja, Odwoływanie się do osobistych relacji
	<i>„Racjonalne” sposoby wpływu</i>	Perswazja, Wymiana,
Witkowski T.	<i>Psychomanipulacje</i>	Manipulacje: skoncentrowane na samoocenie; wykorzystujące dysonans poznawczy; emocjami; poczuciem kontroli; oparte na wrodzonych automatyzmach; kontrowersyjne („pranie mózgu”, „hipnoza”)
Dent F., Brent M.	<i>Style „push”</i>	Bezpośredni – styl „zorientowany na ja”; Rozumowanie perswazyjne – styl „zorientowany na zagadnienie”;
	<i>Style „pull”</i>	Oparty na współpracy – styl „zorientowany na zespół”; Wizjonerstwo – styl „zorientowany na ludzi”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu (ujętej w bibliografii wg nazwisk autorów klasyfikacji metod i strategii wywierania wpływu)

Posługiwanie się przez kierującego ludźmi, konkretnymi metodami, technikami i narzędziami wywierania wpływu modeluje jego sposób sprawowania władzy, warunkuje zdolność osiągania wykreowanych wizji funkcjonowania przedsiębiorstwa, staje się także bezpośrednim wyznacznikiem preferowanego stylu kierowania, w którym uzewnętrzniają się aspekty władzy kierowniczej i przywództwa. Wybrane mechanizmy wywierania wpływu znajdują swój wyraz w mechanizmach rzeczywistej władzy.

Skuteczność sprawowania władzy, wywierania wpływu opiera się kilku elementach, do których oprócz zdolności interpersonalnych zaliczają się³¹: rezultaty (dotyczą tego, co jednostka zamierza osiągnąć poprzez wywieranie wpływu na daną osobę), relacje (stanowią informację o poziomie zależności pomiędzy osobą wywierającą wpływ a osobą, która podlega wpływowi), kontekst (stanowią wszystkie czynniki osobiste, organizacyjne, kulturowe, de-

³¹ K. Barnes, *Wywieranie wpływu. Podstawowe techniki*, Gdańsk 2007, s. 36-37.

terminujące wyniki), zachowania (wszystkie sposoby działań, które prowadzą do osiągnięcia celu, wywarcia wpływu).

Cialdini przekonuje, że każdy z ludzi może skutecznie wpływać na innych, tylko powinien nauczyć się tropić właściwe informacje³². Takie przekonanie prowadzi do wniosku, że najcenniejszym źródłem władzy jest dostęp do odpowiednich informacji oraz umiejętność i możliwość zrobienia z nich właściwego użytku. Zdaniem przytaczanego przed momentem autora, o mistrzostwie wywierania wpływu na innych decyduje zdolność wywierającego wpływ do przemawiania do słuchaczy w tak bezpośredni sposób, aby każdy z nich miał wrażenie, że wypowiedź jest kierowana wyłącznie do niego, a w dodatku, że przemawiający troszczy się o dobrostan słuchacza. Jeśli jednostka czuje się „zaopiekowana” wtedy w poczuciu bezpieczeństwa i bez obaw podąża za radą czy sugestią drugiej osoby.

Mechanizmy skutecznego wywierania wpływu oprócz strategii, które nazwać możemy legalnymi związanymi ze sprawowaniem władzy, kiedy stosowany jest mechanizm racjonalizacji („proces psychiczny wiodący ludzi do uznania za słuszne działań wymuszanych na nich dzięki sprawowanej władzy”³³), często korzystają z technik niedozwolonych w wymiarze etycznym, natomiast wskazanych ze względu na skuteczność w osiąganiu celów. Nieetyczne jest używanie technik manipulacji, dzięki którym bez świadomej wiedzy i wolnej woli kształtowane są pożądane zachowania osób poddanych tym zabiegom („techniki manipulacji skłaniają ludzi by ci z własnej woli postępowali zupełnie inaczej niż postąpiliby spontanicznie”³⁴). Ciekawostkę powinno stanowić założenie, że do manipulacji uciekać się powinny osoby, które nie mają możliwości legalnego sprawowania władzy, jednakże rzeczywistość organizacyjna pokazuje, że manipulacja stała się obecnie jednym z częściej stosowanych sposobów osiągania celów i skłaniania ludzi do właściwego sposobu zachowywania się w organizacji jak i poza nią. Istota kierowania wykracza poza formalne źródła i sposoby sprawowania władzy, modelując zachowania mniej lub bardziej etyczne z punktu widzenia osoby podległej.

2.3 Dysfunkcje w sprawowaniu władzy

Pojęcia patologii w organizacji i dysfunkcji organizacyjnych w literaturze przedmiotu używane bywają zamiennie, można je zdaniem Przytuły odnieść do „określenia różnych zjawisk,

³² A. Chrzanowska, *Każdy może manipulować*, „Charaktery” 2011, nr 9, s. 50.

³³ J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, *Soumission et ideologies. Psychosociologie de la rationalisation*, Presses Universitaires des France, Paris, 1981, [cyt. za] J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, *Gra w manipulacji Wywieranie wpływu na ludzi dla uczciwych*, Sopot 2006, s. 16.

³⁴ J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, *Gra w manipulacji Wywieranie wpływu na ludzi dla uczciwych*, Sopot 2006, s. 16.

które wywołują szkody, zakłócenia i nieprawidłowości w obszarze zarządzania oraz które nie pozwalają na sprawne i efektywne osiąganie zamierzonych celów”³⁵. Zjawiska patologiczne mogą wystąpić w każdym obszarze działalności organizacji, mogą dotyczyć zatrudnionych osób w wymiarze indywidualnym, grup formalnych i nieformalnych, organizacji procesu pracy, komunikowania się, stosowania określonego stylu kierowania, sposobu rozwiązywania konfliktów, a także mogą wiązać się z czynnikami poza organizacyjnymi, takimi jak kryzys ekonomiczny czy zmiany w makrootoczeniu organizacji, czy otoczeniu konkurencyjnym. Sam typ organizacji, przedmiot działalności może stać się źródłem specyficznych zachowań patologicznych. „Dysfunkcja organizacyjna niepozwalająca na osiągnięcie realistycznych wyznaczonych w danej organizacji i zgodnych z dobrem społecznym celów w zakładanym czasie i przy określonych środkach”³⁶ to patologia organizacyjna. Chmał wyróżnia także patologie kierowania ludźmi „to takie działania, które z założenia, świadomie i celowo są szkodliwe, czyli więcej niż dysfunkcjonalne dla kierowanych, natomiast przynoszą nieuzasadnione korzyści kierującym”³⁷, natomiast Listwan definiuje dysfunkcje jako: „zakłócenia i nieprawidłowości w obszarze kadrowym organizacji, powodujące odchylenia od stanu określonego, jako wzorzec i wywołujące niepożądane skutki”³⁸.

Lista zachowań i sytuacji patologicznych w organizacji jest bardzo obszerna, koncentrując się wyłącznie na patologiach związanych z podsystemem zarządzania można do nich zaliczyć: patologie uwidaczniające się w relacjach pomiędzy pracownikami, patologie związane z zachowaniami, procesami psychicznymi, uwarunkowaniami osobowościowymi i emocjami kadry kierowniczej, a także uprzedniami doświadczeniami związanymi z wykonywaniem pracy zarówno w charakterze przełożonego jak i podwładnego³⁹. Istotnymi problemami związanymi ze sprawowaniem władzy są w szczególności: jej nadużywanie i korupcja, czyli każde wykorzystanie władzy w interesie prywatnym, a także trzymanie władzy bez względu na ponoszone koszty organizacyjne, brak umiejętności delegowania obowiązków i odpowiedzialności, skupienie się na bieżącym zarządzaniu każdym aspektem działalności organizacji, nadmierna kontrola przejawiająca się w nieustającym nadzorze. Lista patologii jest niewyczerpana. Wypunktowanie przyczyn warunkujących patologie może być równie obszerne, ale

³⁵ S. Przytuła, *Psychologia zarządzania wybrane zagadnienia*, Wrocław 2008, s. 190.

³⁶ R. Stocki, *Patologie organizacyjne – diagnoza i interwencja*, Kraków 2005, s. 50.

³⁷ Z. Chmał, *Patologia kierowania ludźmi w czasie zmian systemowych*, [w:] *Dysfunkcje Zarządzania zasobami ludzkimi*, Z. Janowska, J. Cewińska, K. Wojtaszczyk, (red.), Łódź 2005, s. 9.

³⁸ T. Listwan, *Dysfunkcje personalne w organizacjach międzynarodowych w Polsce*, [w:] *Dysfunkcje Zarządzania zasobami ludzkimi*, Z. Janowska, J. Cewińska, K. Wojtaszczyk, (red.), Łódź 2005, s. 120.

³⁹ Por. A. Góralewska-Słońska, *Patologie organizacyjne wyzwaniem dzisiejszych czasów (proponując uaktualnienia standardów kształcenia na kierunku Zarządzanie)*, „Problemy Profesjologii”, 2010, nr 1, s. 59-72. A. Góralewska-Słońska, *Zjawiska patologiczne w środowisku pracy – próba identyfikacji* [w:] *Spoleczne wymiary zarządzania nowoczesnymi przedsiębiorstwami*, J. Stankiewicz, (red.), Zielona Góra 2010, s. 537-557.

w związku na relację, która musi zaistnieć pomiędzy osobami w procesie sprawowania władzy, może zatem warto zwrócić uwagę na czynnik ludzki?

W literaturze przedmiotu można znaleźć odnośniki do tego, że płeć jest ważnym determinantem sprawowania władzy. Kobiety i mężczyźni w inny sposób wykonują swoje zadania, stawiają cele, komunikują się z podwładnymi, wyrażają opinie, podejmują decyzje. Często różnice te są warunkowane stereotypowym postrzeganiem płci, często natomiast wynikają z dopasowania się do specyficznych ról społecznych kobiet i mężczyzn. Przykładowe błędy kobiet szefów przyjmują zdaniem Melibrudy następującą postać⁴⁰:

- zachowanie sztucznego dystansu wobec pracowników,
- budowanie nieformalnej struktury zależności,
- brak odwzajemnienia przejawów sympatii okazywanych przez podwładnych,
- koncentrowanie się wyłącznie na zadaniach,
- manifestowanie nadopiekuńczej postawy wobec wybranych podwładnych,
- wyróżnianie słabszych, zdolniejszych, przystojniejszych pracowników,
- stosowanie różnych miar i kryteriów do oceny podwładnych,
- okazywanie negatywnych emocji wobec pracownika, nie będącego źródłem negatywnych przeżyć,
- brak emocjonalnej stabilności,
- nadmierna dbałość o własny wizerunek, kosztem obecności w organizacji,
- traktowanie ludzi w sposób przedmiotowy.

Inni autorzy wymienione wyżej błędy przypisują zarówno mężczyznom i kobietom, jako główne kryterium różnic wskazując uwarunkowania indywidualne. Patologizacja władzy może być zauważalna na wielu poziomach: poziom pierwszy – zmiana postawy osoby posiadającej władzę wynikająca ze zmiany percepcji i samooceny własnej osoby; poziom drugi – zmiana sposobu zachowania osoby sprawującej władzę ze względu na specyfikę relacji interpersonalnych pomiędzy podwładnymi a przełożonymi; poziom trzeci – zmiana sposobu postępowania kierującego podwładnymi z powodu na zmiany otoczenia organizacji i okoliczności wewnątrz-organizacyjnych. Strużyńska-Kujałowicz zebrała, wyróżnione przez psychologów społecznych i potwierdzone wynikami eksperymentów psychologicznych przejawy wynaturzeń w sposobach sprawowania władzy⁴¹:

- „władcy patrzą na świat z perspektywy kota wśród myszy – nie uznają ograniczeń i korzystają ze swoich przywilejów, niekiedy naruszając normy obyczajowe”,

⁴⁰ E. Klepacka-Gryz, *Szefowa kontra podwładna*, „Sens” 2011, nr 3, s. 61.

⁴¹ A. Strużyńska-Kujałowicz, *Jak władza psuje*, „Charaktery” 2012, nr 2, s. 58-61.

- „sprawujący władzę są bardziej skłonni naruszać normy, czy przepisy, [...] przecież reguły są dla innych, ale rządzących nie obowiązują”,
- „władza redukuje emocjonalne, poznawcze i fizjologiczne koszty oszukiwania”,
- „władza prowadzi do dehumanizacji, czyli niedostrzegania u innych ludzi cech, które są istotą człowieczeństwa”,
- „władza nie liczy się z potrzebami, uczuciami innych ludzi”,
- „władza obniża wrażliwość społeczną, osłabiając zdolność przyjmowania cudzej perspektywy i empatii [...] trzymający władzę mają trudność ze zrozumieniem, co inni ludzie widzą myślą i czują”,
- „sprawujący władzę widzą innych ludzi przez pryzmat swoich potrzeb i dążeń, oceniają ich pod kątem tego, na ile są im przydatni w osiągnięciu własnych celów”,
- „najbardziej agresywni bywają szefowie, których poczucie własnej wartości zostało zagrożone [...] władza połączona z kompleksami i poczuciem niekompetencji to mieszanka wybuchowa”.

Analizując zaprezentowane przez Strużyńską-Kujałowicz niektóre negatywne przejawy władzy np. problem dehumanizacji, czy percepcję podwładnych jedynie w kontekście potrzeb i celów organizacji, nasuwa się pytanie na ile zbieżne są one z założeniami Machiavellego, który stał się prekursorem efektywnego wykorzystania władzy do osiągnięcia celów? Według niego należy wykorzystać każdą sposobność i sytuację do tego, aby zdobyć kontrolę nad innymi, własne cele stawiać wysoko ponad celami innych osób, być wyrachowanym i nie poddawać się zbędnemu sentymentalizmowi i emocjom, a wtedy można być skutecznym w działaniu.

Osoby doświadczające wpływu ze strony innych osób, należy podzielić na dwie grupy: do pierwszej należeć będą ludzie zadowoleni i usatysfakcjonowani, którzy w obecności sprawującego władzę czują się bezpiecznie i obdarzają go zaufaniem wynikającym z dotychczasowych pozytywnych doświadczeń; natomiast do drugiej grupy należeć będą osoby, których relacja z wywierającym wpływ opiera się na niepewności, negatywnych emocjach i braku poczucia bezpieczeństwa wynikającego z niewłaściwych relacji. Zdaniem Kozusznik pozostawanie w relacji władzy z osobami, których podwładni nie darzą zaufaniem, wywoływać może u nich następujące zachowania, których zadaniem jest minimalizowanie poczucia niepewności, podwładni: unikają osób obdarzonych władzą, poszukują sposobów zdobywania aprobaty, poszukują sposobów zmiany zachowania zwierzchników, poszukują wsparcia grupy, szukają sposobów odzyskiwania autonomii, odwołują się do autorytetów, posługują się

groźbami⁴². Władza, bez relacji zaufania doprowadzić może do sytuacji przymusu, lęku i przemocy psychicznej w stosunkach przełożony-podwładny. Szczególną konsekwencją braku zaufania mogą być drastyczne przejawy patologii organizacyjnej jakimi są: dyskryminacja, mobbing, czy też posługiwanie się plotką jako instrumentem wywierania wpływu.

3. Podsumowanie

Efektywny kierownik to lider, który stanowi przede wszystkim niekończące się źródło inspiracji dla swoich podwładnych, a raczej współpracowników, bowiem granica związana ze stosunkiem nadrzędności i podrzędności zostaje zatarta na rzecz współpracy w imię wspólnego dobra. Na Konferencji Autentycznego Przywództwa, która odbyła się w 2011 roku zaprezentowano ABC autentycznego lidera wg Bennisa. Założono, że lider autentyczny⁴³:

- zarządza marzeniami,
- wpada w objęcia błędów,
- zachęca do przemyśleń i konstruktywnych rozmów,
- docenia odmienne zdanie,
- posiada optymizm, wiarę i nadzieję,
- koncentruje się na długoterminowej perspektywie działania,
- tworzy alianse strategiczne i związki.

Zdobycie pozycji lidera (charyzmatycznego przywódcy) to cel nadrzędny stawiany przed kierującym w myśl współczesnego nurtu zarządzania ludźmi. Szkolenia, kursy, studia na różnych poziomach mają do tego celu doprowadzić, ale może warto zapamiętać, że to ćwiczenie czyni mistrza, zatem umiejętne kierowanie sobą, planami, własną karierą pozwoli na przygotowanie do realizowania roli kierowniczej w przyszłości i sprawowanie władzy stanie się naturalne i niewymuszone, zagwarantuje to rzetelną pracę współpracowników i podwładnych. Skuteczni przywódcy określą nowe oblicze władzy, której wydźwięk zmieni się z pejoratywnego na jak najbardziej pozytywny.

Bibliografia

- Barnes K., *Wywieranie wpływu. Podstawowe techniki*, Gdańsk 2007.
Beauvois J-L., Joule R-V., *Gra w manipulacje Wywieranie wpływu na ludzi dla uczciwych*, Sopot 2006.
Bednarski A., *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Toruń 2001, s. 210.

⁴² B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa 2005, s. 29.

⁴³ Por. A. Kawula-Kubiak, *Lider żyje wizją*, „Sens” 2011, nr 6, s. 49.

- Chmal Z., *Patologia kierowania ludźmi w czasie zmian systemowych*, [w:] *Dysfunkcje Zarządzania zasobami ludzkimi*, Janowska Z., Cewińska J., Wojtaszczyk K., (red.), Łódź 2005.
- Chrzanowska A., *Każdy może manipulować*, „Charaktery” 2011, nr 9.
- Czermiński A., Grzybowski M., *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, Gdynia 1996.
- Czerska M., Rutka R., Czermiński A., Nogalski B., Apanowicz J., *Zarządzanie organizacjami*, Toruń 2001.
- Doktór K., *Władza, kierowanie i przywództwo w organizacjach*, „Studia Socjologiczne”, nr 1-2, 1982.
- Doliński D., *Psychologia Wpływu Społecznego*, Wrocław 2000.
- Engels F., [cyt. za] Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1979.
- Gabara W., *Między wiedzą a działaniem przesłanki racjonalnego zarządzania*, Warszawa 1993.
- Góralewska-Słońska A., *Patologie organizacyjne wyzwaniem dzisiejszych czasów (proponując uaktualnienia standardów kształcenia na kierunku Zarządzanie)*, „Problemy Profesjologii”, 2010, nr 1.
- Góralewska-Słońska A., *Zjawiska patologiczne w środowisku pracy – próba identyfikacji* [w:] *Społeczne wymiary zarządzania nowoczesnymi przedsiębiorstwami*, Stankiewicz J., (red.), Zielona Góra 2010.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998.
- Kawula-Kubiak A., *Lider żyje wizją*, „Sens” 2011, nr 6.
- Katz D., Kahn R., *Społeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979.
- Kipnis D., *Technology and Power*, Springer-Verlag, New York 1990.
- Klepacka-Gryz E., *Szefowa kontra podwładna*, „Sens” 2011, nr 3.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maksi sprawach, O władzy*, Kraków 1999.
- Kozusznik B., *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa 2005.
- Kurnal J., *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 1969.
- Kieżun W., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Warszawa 1977.
- Listwan T., *Dysfunkcje personalne w organizacjach międzynarodowych w Polsce*, [w:] *Dysfunkcje Zarządzania zasobami ludzkimi*, Janowska Z., Cewińska J., Wojtaszczyk K., (red.), Łódź 2005.
- Meyers D., *Psychologia społeczna*, Poznań 1996.
- Miroński J., *Władza i polityka w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2000.
- Mosovici S., (red), *Psychologia społeczna w relacjach ja – inni*, Warszawa 1998.
- Potocki A., (red), *Zachowania organizacyjne wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.
- Przytuła S., *Psychologia zarządzania wybrane zagadnienia*, Wrocław 2008.
- Robbins S., *Zachowania w organizacji*, Warszawa 2004.
- Sterlau J., *Psychologia Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2003.
- Stocki R., *Patologie organizacyjne – diagnoza i interwencja*, Kraków 2005.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert. Jr.D.R., *Kierowanie*, Warszawa 1997.
- Strużyńska-Kujalowicz A., *Jak władza psuje*, „Charaktery” 2012, nr 2.
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa 1964.
- Zimbardo P., Leippe M., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań 2004.
- Strona internetowa Zamyślenie.pl, Aforyzmy, cytaty: <http://www.zamyslenie.pl/kategorie/wladza> 2012.02.02.

III. KOMUNIKATY
I DONIESIENIA
Z BADAŃ

Marta Kowalczuk-Wałędziak

PRZYGOTOWANIE ABSOLWENTÓW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH DO SPRAWCZYCH SPOŁECZNIE DZIAŁAŃ

Streszczenie

W artykule podjęte zostały rozważania dotyczące przygotowania absolwentów studiów pedagogicznych (nienauczycielskich) do sprawczych społecznie działań. W pierwszej kolejności przedstawiono stosowne wyjaśnienia terminologiczne, następnie dokonano analizy wyników badań własnych a dotyczących szacowania przez pedagogów – praktyków ich przygotowania uzyskanego w toku studiów w uczelniach wyższych do realizowania sprawczych społecznie działań, w części końcowej zamieszczone zostały propozycje zmian w systemie kształcenia pedagogów, które mogą służyć efektywniejszemu ich przygotowaniu do sprawczych społecznie działań.

PREPARATION OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL STUDIES FOR SOCIALLY AGENTIVE ACTIVITIES

Summary

The article raises the issue of preparation of graduates of pedagogical (non-teacher training) studies for socially agentive activities. In the first place the applied terminological explanations have been given, then an analysis of the results of the author's own research concerning the assessment by practicing educators of their preparation gained at university studies to perform socially agentive activities have been made, in the final part suggestions of changes in the educator training system, which can make their preparation for socially agentive activities more effective, have been presented.

Wprowadzenie

Zanim przejdę do bardziej systematycznego wywodu na zasygnalizowany w tytule artykułu temat, wpierw pragnę zwrócić uwagę na to, że współcześnie problem przygotowania zawodowego pedagogów, ich kompetencji oraz funkcjonowania na rynku pracy nabiera szczególnego znaczenia. Intensywne przemiany gospodarcze, ekonomiczne i polityczne, dokonujące się w Polsce i innych krajach Europy i świata wymagają od pedagogów posiadania nowych

kompetencji oraz aktualnej, rzetelnej wiedzy ogólnopedagogicznej, niezbędnych do społecznie efektywnego wypełniania ról i obowiązków zawodowych a zdobywanych głównie w toku studiów w uczelniach wyższych oraz w toku doskonalenia zawodowego. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Kazimierza Denka: „Transformacja systemowa, która od przeszło trzy-nastu lat dokonuje się u nas, stawia przed edukacją narodową nowe wymagania. Chęć spro-stania im powoduje w edukacji i naukach o niej liczne dyskursy. Uczestnicy ich domagają się takiego sytemu edukacji narodowej, który charakteryzuje: wysoka efektywność, adekwatność do zachodzących zmian w technice, technologii, nauce, kulturze i dostosowanie do potrzeb zatrudnienia w sferach, sektorach, działach i gałęziach gospodarki narodowej”¹. Zatem, współczesny pedagog powinien być sprawnym sprawcą, osobą, która swoim celowym i aktywnym działaniem zmierza do wywoływania zmian w społecznie pożądanym kierunkach.

Najpierw jednak pedagodzy powinni odpowiednio przygotowani do sprawczych spo-łecznie działań, a to przygotowanie ma podstawy w systemie formalnego kształcenia pedago-gów w uczelniach wyższych zawodowych i magisterskich. Tu pedagodzy powinni zdobywać wiedzę, umiejętności i kompetencję niezbędne do późniejszego, efektywnego społecznie, wy-pelniania zadań i obowiązków zawodowych.

Dotychczasowe badania i debaty naukowe dotyczyły przede wszystkim funkcjonowania i kompetencji zawodowych nauczycieli, natomiast przygotowanie zawodowe pedagogów – nie będących nauczycielami nie należy do „gorących” zagadnień pedagogicznych. Konferen-cje i seminaria naukowe na ten temat oraz dostępne badania były prowadzone na ogół w od-ległym czasie i w innych warunkach społeczno-ekonomicznych². W takiej sytuacji niezbędne staje się podejmowanie rozważań dotyczących przygotowania absolwentów studiów pedago-gicznych (nienauczyielskich) do sprawczych społecznie działań, co czynię w niniejszym artykule. Rozwijając i konkretyzując rozważania na ten temat w pierwszej kolejności przed-stawiam stosowne wyjaśnienia terminologiczne, następnie dokonuję analizy wyników badań własnych a dotyczących szacowania przez pedagogów – praktyków ich przygotowania uzy-skanego w toku studiów w uczelniach wyższych do realizowania sprawczych społecznie dzia-łań, w części końcowej zamieszczam propozycje zmian w systemie kształcenia pedagogów, które mogą służyć efektywniejszemu ich przygotowaniu do sprawczych społecznie działań.

¹ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 20.

² J. Wołczyk, R. Wroczyński, *Pedagogika i potrzeby społeczne*, Warszawa 1974; J. Żebrowski, *Kształcenie i sytuacja zawodowa pedagogów*, Warszawa 1974; A. Gofron, *Z badań nad przygotowaniem absolwentów specjalizacji opiekuńczo-wychowawczej do pracy zawodowej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1988, nr 2, s. 109-123; F. Kulpiński, *Procesy identyfikacyjne absolwentów pedagogiki opiekuńczej w świetle badań*, [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. D. Marzec, J. Stochmialek, Częstochowa 1993, s. 47-52.

1. Pedagog – sprawca zmian w sferze społecznej

Na wstępie pragnę zaznaczyć, że używając terminu „pedagog”, czynię to zgodnie z ujęciem wyrażnie odróżniającym profesję pedagogiczną od profesji nauczycielskiej³ i przyjmuję, że **pedagog – to absolwent studiów licencjackich i magisterskich na kierunku „pedagogika” o specjalnościach: „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza”, „pedagogika resocjalizacyjna”, „pedagogika kulturoznawcza (animacja społeczno-kulturalna)”**.

Działalność pedagogów obejmuje świadome, celowe, planowe i zorganizowane oddziaływanie, skierowane zarówno na pojedynczych uczniów, wychowanków, podopiecznych, jak i na ich grupy. Działalność ta przebiega w określonej rzeczywistości społecznej, przy czym trzeba zaznaczyć, że ta rzeczywistość społeczna jest nie tylko miejscem działania pedagogów, ale także pedagodzy oddziałują na tę rzeczywistość, modyfikują ją poprzez swoje działanie. Zatem, istnieje sprzężenie zwrotne między działalnością pedagogiczną a życiem społecznym. Z jednej strony – rozwój i przemiany życia społecznego warunkują działalność pedagogiczną, z drugiej zaś – działalność ta wywiera wpływ na życie społeczne. Zbigniew Kwieciński zauważa: „Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się to swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić poprzez umożliwianie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania”⁴. Podobne stanowisko zajmuje Dariusz Kubinowski, który pisze: „Ponieważ rzeczywistość jest konstruowana przez człowieka, ludzie mogą wobec tego na nią wpływać i ją zmieniać w społecznie pożądanym kierunku”⁵. Przy czym podkreślić należy, że dzisiejsze życie społeczne staje się coraz bardziej skomplikowane, zróżnicowane, trudne do opanowania i ogarnięcia, co powoduje, że działalność pedagogów staje się coraz bardziej złożona, związana z większymi wymaganiami i odpowiedzialnością. Wzrastają także oczekiwania społeczne w stosunku do pedagogów, od których wymaga się, między innymi, aktywnego wkładu w przygotowywanie dzieci i młodzieży do życia i pracy w aktualnych warunkach, wdrażania do funkcjonowania w sferze publicznej w roli obywateli, umiających korzystać z praw i przywilejów demokracji, kształcenia i wychowywania adekwatnego do zmian zachodzących w technice, nauce, kulturze, skutecznego przeciwdziałania patologiom życia społecznego.

³ Zob. m.in.: B. Śliwerski, *O fenomenie popularności pedagogiki*, <http://boguslawsliverski.pl/>, stan z dnia 08.02.2012; E. Marynowicz-Hetka, *Wprowadzenie*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice 2001, s. 24-25.

⁴ Z. Kwieciński, *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998, s. 9.

⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 122.

Podstawowymi sferami społecznych oddziaływań pedagogicznych na dzieci, młodzież i dorosłych są:

- *wychowanie* w dziedzinie moralnej, estetycznej i zdrowotnej,
- *opieka* związana przede wszystkim z zaspokajaniem różnorodnych potrzeb dzieci, młodzieży i dorosłych, opieka nad osobami zaniedbanymi, opuszczonymi, przewlekłe chorującymi, starszymi,
- *resocjalizacja* jednostek niedostosowanych społecznie,
- *profilaktyka* zjawisk niekorzystnych z wychowawczego punktu widzenia,
- *animacja kulturowa i społeczna* jednostek, grup lokalnych, społeczności lokalnych,
- *działalność charytatywna i wolontarystyczna* obejmująca dobrowolne, bezpłatne, ochotnicze działania na rzecz innych osób.

W wyżej zaprezentowanym zestawie celowo nie zamieszczam „kształcenia”, bowiem jest ono realizowane przede wszystkim przez nauczycieli a nie przez pedagogów (absolwentów kierunków pedagogicznych).

Działania społeczne pedagogów zmierzają do realizacji zamierzonych (pożądanych, oczekiwanych) celów. Cele tych działań wynikają po części z przyjmowanych przez instytucje oświatowo-wychowawcze, kulturalne programów, po części z własnej inicjatywy, kreatywności i pomysłowości pedagogów, posiadających pewien stopień swobody działania, a po części z oczekiwań społecznych stawianych pedagogom w zakresie wychowania, opieki, profilaktyki, resocjalizacji, animacji społeczno-kulturowej, działalności charytatywnej i wolontarystycznej.

Tę intencjonalną aktywność pedagogów obejmującą ich działalność zawodową i społeczną a służącą wywoływaniu określonych (pożądanych, oczekiwanych) zdarzeń i stanów (zmian) w sferze społecznej głównie w zakresie wychowania, opieki, resocjalizacji, profilaktyki, animacji kulturowej, animacji społecznej, działalności charytatywnej i wolontarystycznej określam terminem „sprawstwo społeczne pedagogów”.

Jak już wcześniej wspominałam, przygotowanie pedagogów do sprawczych społecznie działań ma miejsce przede wszystkim w uczelniach wyższych zawodowych i magisterskich. Tu pedagodzy powinni zdobyć wiedzę, umiejętności i kompetencje z zakresu dyscypliny kierunkowej, uczyć się samodzielności myślenia, twórczego i skutecznego działania, odpowiedzialności zawodowej i społecznej, zaangażowania obywatelskiego oraz kształtować wrażliwość aksjologiczną, gotowość do samorozwoju zawodowego, zatem studia powinny przygotować ich teoretycznie i praktycznie do społecznie efektywnego spełniania obowiązków zawodowych. Rodzi się więc pytanie: Jak absolwenci studiów pedagogicznych zostali przygo-

towani w toku studiów do realizowania sprawczych społecznie działań? Odpowiedzi na to pytanie udzielam w dalszej części tekstu, odwołując się do analizy wybranych wyników badań własnych.

2. Szacowanie przez absolwentów studiów pedagogicznych przygotowania do realizowania sprawczych społecznie działań – analiza wyników badań własnych

W latach 2008-2009 przeprowadziłam badania sondażowe na temat poczucia sprawstwa społecznego pedagogów⁶. Badaniami objęłam 160 pedagogów – absolwentów na kierunku „pedagogika” o specjalnościach „pedagogika kulturoznawcza (animacja społeczno-kulturalna)” (22), „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” (113) i „pedagogika resocjalizacyjna” (25), pracujących zawodowo. W niniejszym tekście wykorzystuję odpowiedzi pedagogów – praktyków uzyskane na 2 pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety „Moje poczucie sprawstwa społecznego”, które są bezpośrednio związane z tematyką tego tekstu i dotyczą następujących zagadnień: oceny przygotowania merytorycznego uzyskanego w toku studiów do podejmowania sprawczych społecznie działań oraz oceny przygotowania praktycznego uzyskanego w toku studiów do rozwiązywania problemów społecznych, opiekuńczych, dydaktycznych i wychowawczych z jakimi stykają się w swojej pracy społeczno-zawodowej. Oba pytania ankietowe były zamknięte, dysjunktywne o charakterze skali, respondenci proszeni byli o wybór jednej spośród pięciu możliwych odpowiedzi, tworzących kontinuum ocen: 5 – bardzo wysoko, 4 – raczej wysoko, 3 – przeciętnie, 2 – raczej nisko, 1 – bardzo nisko. Wprowadzenie wartości liczbowych (punktowych) umożliwiło dokonanie pomiaru, a tym samym stworzyło możliwość obliczenia średnich arytmetycznych punktów ocen, będących uogólniającym wskaźnikiem stopnia nasilenia występowania określonych poglądów respondentów.

Szacowanie przez pedagogów-praktyków przygotowania merytorycznego uzyskanego w toku studiów do podejmowania sprawczych społecznie działań

Jak już wcześniej wspominałam, zmiany technologiczne i społeczne wymagają od pedagogów posiadania aktualnej, rzetelnej, obiektywnej wiedzy ogólnopedagogicznej, a nie tylko własnych doświadczeń, intuicji czy rad i wskazówek od innych pedagogów. Wiedza ta, zdobywana głównie w toku kształcenia w uczelniach wyższych, stanowi podstawowy składnik poznawczego i praktycznego oglądu przez pedagogów rzeczywistości społeczno-pedagogicznej, zjawisk związanych z wychowywaniem, opieką, profilaktyką, resocjalizacją, anima-

⁶ Prezentowane analizy wyników badań stanowią część większych badań empirycznych na temat poczucia sprawstwa społecznego pedagogów.

cją społeczno-kulturową, działalnością charytatywną i wolontarystyczną⁷. Dlatego też istotne jest ukazanie, jak badani pedagodzy-praktycy oceniają przygotowanie merytoryczne uzyskane w toku studiów do realizowania sprawczych społecznie działań. W toku ankietowania poprosiłam pedagogów – pracujących zawodowo o odpowiedź na następujące pytanie „Jak ocenia Pan(i) swoje przygotowanie merytoryczne (wiedza) uzyskane w toku studiów do podejmowania sprawczych społecznie działań?”. Pytanie to było zamknięte, dysjunktywne charakterze skali, respondenci proszeni byli o wybór jednej spośród pięciu możliwych odpowiedzi, tworzących kontinuum ocen. Na to pytanie ankietowe odpowiedzi udzielili wszyscy badani praktycy. W związku z tym, że szczegółowa analiza wyników badań pedagogów-praktyków dotyczących tego zagadnienia znajduje się w innej publikacji mojego autorstwa⁸, niżej przedstawiam tylko skrótowo wybrane wnioski z tej analizy.

Ogółem badani pedagodzy-praktycy przeciętnie ocenili swoje przygotowanie merytoryczne uzyskane w toku studiów do realizowania sprawczych społecznie działań. Średnia arytmetyczna punktów ocen dokonanych przez wszystkich praktyków wyniosła $M=3,39$. Jednakże trzeba wskazać, że wystąpiła tu dość znaczna polaryzacja ocen badanych pedagogów praktyków – dość duża ich część (58,1%) pozytywnie oceniła przygotowanie merytoryczne uzyskane w ich toku do podejmowania sprawczych społecznie działań, ale znacząca liczbowo grupa praktyków wyraziła negatywne głosy w tej mierze (21,9%), a co 5 badany pedagog przejawiał stanowisko ambiwalentne (20%).

Relatywnie najwyżej ocenili swoje przygotowanie merytoryczne uzyskane w toku studiów do podejmowania sprawczych społecznie działań pedagodzy resocjalizatorzy ($M=3,72$), natomiast pedagodzy, którzy ukończyli studia o specjalności „pedagogika kulturoznawcza (animacja społeczno-kulturowa)” ($M=3,18$) i „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” ($M=3,36$) dokonali oceny przeciętnej tego przygotowania. Różnice między średnimi arytmetycznymi punktów ocen tych kategorii respondentów są statystycznie istotne ($p < 0,05$).

Szacowanie przez pedagogów-praktyków przygotowania praktycznego uzyskanego w toku studiów do podejmowania sprawczych społecznie działań.

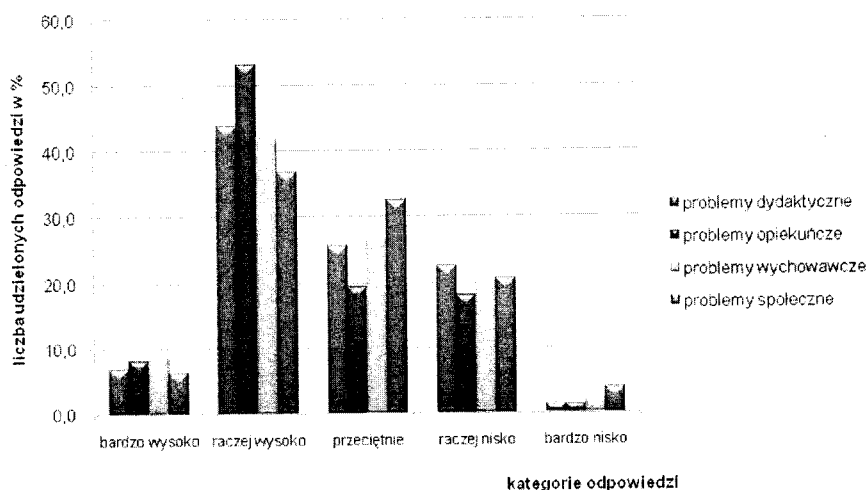
Dynamiczny rozwój cywilizacji, powodujący powstawanie nowych, złożonych, trudnych zjawisk i problemów wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych i społecznych, wyzwalający w coraz większym zakresie występowanie różnego rodzaju patologii wśród dzieci, młodzieży i dorosłych wymaga od pedagogów posiadania nie tylko wiedzy teoretycznej, ale także wiedzy praktycznej, metodycznej, którą cechuje – jak pisze J. Piekarski – „szeroko po-

⁷ Por. M. Kowalczyk-Walędziak, *Użyteczność wiedzy ogólnopedagogicznej w działalności społeczno-zawodowej pedagogów*, [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, red. M. Myszkowska-Litwa, Kraków 2011, s. 209.

⁸ *Ibidem*, s. 203-220.

jęta racjonalność, która odnosi się do stanowienia celów, obmyślenia środków działania, a także waloryzowania jego rezultatów”⁹.

W związku z tym zagadnieniem w toku ankietowania poprosiłam pedagogów-praktyków o odpowiedź na następujące pytanie: „Jak ocenia Pan(i) swoje przygotowanie praktyczne uzyskane w toku studiów do rozwiązywania problemów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i społecznych, z którymi styka się Pan(i) w swojej pracy społeczno-zawodowej?” Pytanie to było zamknięte, dysjunktywne o charakterze skali, respondenci proszeni byli o wybór jednej spośród pięciu możliwych odpowiedzi, tworzących kontinuum ocen. Na to pytanie ankietowe odpowiedzi udzielili wszyscy badani praktycy. Graficzną ilustrację danych uzyskanych od pedagogów czynnych zawodowo przedstawiam na rysunku 1.



Rys. 1. Ocena przygotowania praktycznego uzyskanego w toku studiów do rozwiązywania problemów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i społecznych, dokonana przez pedagogów czynnych zawodowo.

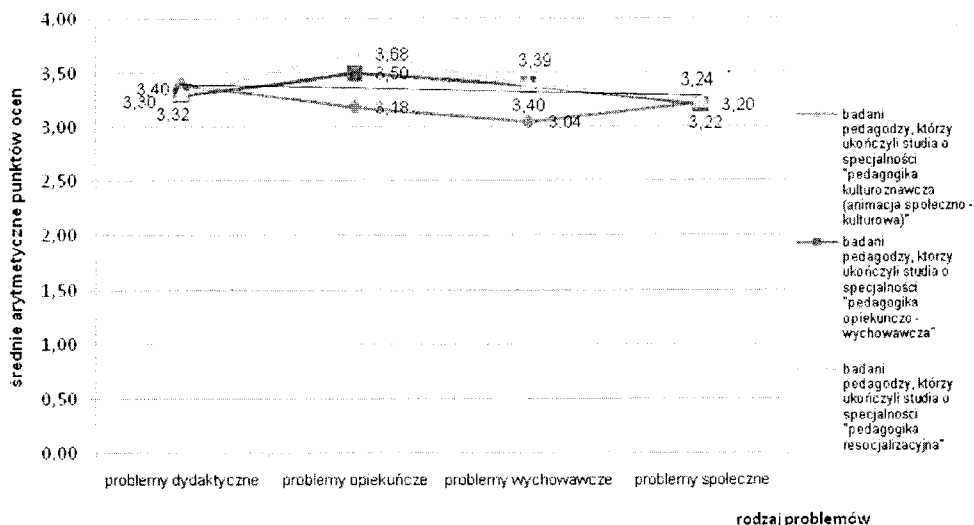
Źródło: obliczenia własne.

Z analizy danych przedstawionych na rysunku 1 wynika, że badani pedagodzy czynni zawodowo relatywnie najwyżej ocenili swoje przygotowanie praktyczne uzyskane w toku studiów do rozwiązywania problemów opiekuńczych, z którymi stykają się w swojej pracy społeczno-zawodowej. Średnia arytmetyczna punktów ocen dokonanych przez badanych praktyków wyniosła $M=3,48$, co jest oceną powyżej przeciętnej, ale także poniżej umiarkowanie wysokiej. Zdecydowanie więcej badanych praktyków (61,2%) pozytywnie (bardzo wysoko i raczej wysoko) oceniło swoje przygotowanie praktyczne do rozwiązywania problemów

⁹ J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź 2007, s. 235.

opiekuńczych niż negatywnie (bardzo nisko i raczej nisko) – 19,4%, a niemal co piąty respondent (19,4%) nie zajął w tej sprawie wyraźnego stanowiska. Nieco niżej badani praktycy ocenili swoje przygotowanie praktyczne do rozwiązywania problemów wychowawczych – średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=3,35$ i jest to wartość wskazująca na raczej ambiwalentny stosunek respondentów. Połowa badanych praktyków (50,7%) pozytywnie oceniła swoje przygotowanie praktyczne zdobyte w toku studiów do rozwiązywania problemów wychowawczych, 22,5% – negatywnie, a 26,9% respondentów wybrało odpowiedź „przeciętnie”. Podobnie badani pedagodzy czynni zawodowo ocenili swoje przygotowanie praktyczne, które uzyskali w toku studiów do rozwiązywania problemów dydaktycznych. Średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=3,32$ i jest to wartość mieszcząca się w tym przedziale kontinuum ocen, który można uznać, że określa ambiwalentny stosunek badanych. Bardzo wysoko lub raczej wysoko to przygotowanie oceniło 50,7% badanych pedagogów – praktyków, przeciętnie – 25,6% badanych, a bardzo nisko lub raczej nisko – 23,8%. Relatywnie najniżej badani praktycy ocenili swoje przygotowanie praktyczne uzyskane w toku studiów do rozwiązywania problemów społecznych – średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=3,21$ i jest to wartość wskazująca na raczej ambiwalentny stosunek respondentów. Wystąpiła tu dość znaczna polaryzacja ocen badanych praktyków. Dość duża grupa tych badanych (43,2%) pozytywnie (bardzo wysoko i raczej wysoko) oceniła to przygotowanie, jednakże znacząca liczbowa grupa praktyków (32,5%) napisała „przeciętnie”, a niemal jedna czwarta badanych (24,4%) oceniła to przygotowanie negatywnie, czyli bardzo nisko i raczej nisko. Taki rozkład wyników może wskazywać na to, że programy kształcenia pedagogów w uczelniach wyższych w zbyt niskim stopniu uwzględniają zagadnienia rozwiązywania aktualnie występujących problemów społecznych.

Zróznicowanie ocen badanych praktyków ze względu na specjalność ukończonych przez nich studiów przedstawiam na rysunku 2.



Rys 2. Średnie arytmetyczne punktów ocen przygotowania praktycznego, uzyskanego w toku studiów do rozwiązywania problemów dydaktycznych, opiekuńczych, wychowawczych i społecznych, dokonanych przez pedagogów praktyków o różnej specjalności ukończonych studiów.

Źródło: obliczenia własne.

Z analizy danych przedstawionych na rysunku 2 wynika, że badani praktycy, którzy ukończyli studia na kierunku „pedagogika” o specjalności „pedagogika resocjalizacyjna” i specjalności „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” nieco wyżej (średnie arytmetyczne punktów ocen odpowiednio: $M=3,68$ i $M=3,50$) ocenili swoje przygotowanie praktyczne do rozwiązywania problemów opiekuńczych w porównaniu z badanymi praktykami, którzy ukończyli studia na kierunku „pedagogika” o specjalności „pedagogika kulturoznawcza (animacja społeczno-kulturowa)” $M=3,18$. Różnice między średnimi arytmetycznymi punktów ocen dokonanych przez te kategorie badanych są statystycznie istotne ($M=3,68$ i $M=3,18 \Rightarrow Z_{emp.}=2,31 > Z_{teoret.}=2,01$, $\alpha = 0,05$ $p<0,05$; $M=3,20$ i $M=3,18 \Rightarrow Z_{emp.}=2,19 > Z_{teoret.}=1,99$, $\alpha = 0,05$ $p<0,05$). Również przygotowanie praktyczne w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych wyżej ocenili badani pedagogzy, którzy ukończyli studia o specjalności „pedagogika resocjalizacyjna” ($M=3,40$) i „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” ($M=3,39$) w porównaniu z badanymi, którzy ukończyli studia o specjalności „pedagogika kulturoznawcza (animacja społeczno-kulturowa)” ($M=3,04$). Różnice między średnimi arytmetycznymi punktów ocen dokonanych przez te frakcje badanych są statystycznie istotne ($M=3,40$ i $M=3,04 \Rightarrow Z_{emp.}=2,11 > Z_{teoret.}=2,01$, $\alpha = 0,05$, $p<0,05$; $M=3,39$ i $M=3,04 \Rightarrow Z_{emp.}=2,08 > Z_{teoret.}=1,99$, $\alpha = 0,05$ $p<0,05$).

Skoro dość duża część badanych pedagogów praktyków przeciętnie oceniła swoje przygotowanie merytoryczne i praktyczne uzyskane w toku studiów do realizowania sprawczych społecznie działań, to niezbędne wydaje się wprowadzanie zmian do systemu kształcenia pedagogów w uczelniach wyższych, które mogą służyć efektywniejszemu ich przygotowaniu do realizowania sprawczych społecznie działań.

3. Propozycje zmian w procesie kształcenia pedagogów w uczelniach wyższych a służących efektywniejszemu ich przygotowaniu do sprawczych społecznie działań

Propozycje zmian w procesie kształcenia pedagogów w uczelniach wyższych a służących efektywniejszemu ich przygotowaniu do sprawczych społecznie działań, formułuję posiłkując się wynikami badań własnych, a także doświadczeniami w roli nauczyciela akademickiego i osoby prowadzącej szkolenia dla pedagogów. Oto one:

1. Propozycje zmian w organizacji i przebiegu praktyk studenckich:

- Zwiększenie wymiaru godzin obowiązkowych praktyk;
- Zróżnicowanie placówek, w których odbywane są praktyki, tak by student mógł poznać możliwie najszersze spectrum dostępnych miejsc pracy oraz poznać specyfikę pracy pedagoga w tych miejscach;
- Stworzenie studentom możliwości poprowadzenia na praktykach przynajmniej kilku godzin zajęć z dziećmi i młodzieżą, a nie tylko ich obserwowania, hospitowania;
- Zacieśnienie współpracy pomiędzy uczelniami a placówkami przyjmującymi studentów na praktyki, chodzi tu głównie o rzetelną analizę działań realizowanych przez studentów podczas praktyk, precyzyjne określenie wymagań potrzebnych do zaliczenia praktyk, wyeliminowanie nieetycznych działań typu: „zaliczenie praktyk po znajomości”;
- Zróżnicowanie działań studentów w toku odbywanych praktyk, chodzi o to, by student miał możliwość nie tylko poprowadzenia z wychowankami różnorodnych zajęć (np. profilaktycznych, edukacyjnych, animacyjnych), ale uczestniczyć także w innych sferach pracy placówki, np. w spotkaniach z rodzicami, posiedzeniach rad pedagogicznych, dokumentowaniu przebiegu zajęć;

2. Propozycje zmian w programach studiów realizowanych w uczelniach wyższych:

- Wprowadzenie większej liczby przedmiotów specjalistycznych, kierunkowych, dydaktyk przedmiotowych;

- Dostosowywanie programów studiów do aktualnych potrzeb i oczekiwań społecznych;
 - Aktualizacja celów i treści kształcenia pedagogów, które powinny w większym stopniu akcentować przygotowywanie pedagogów do skutecznego, efektywnego i sprawnego działania w warunkach dynamicznego rozwoju cywilizacji;
 - Aktualizacja wiedzy kierunkowej, jak i specjalistycznej, nieustanne „odświeżanie” listy lektur polecanych studentom;
 - Zwrócenie większej uwagi twórców *Krajowych Ram Kwalifikacji* dla kierunku „pedagogika” na uwzględnianie, docenianie i silniejsze wyeksponowanie elementów przygotowywania pedagogów do sprawczych społecznie działań;
3. Propozycje zmian w doborze metod i form kształcenia:
- W większym stopniu uwzględniać na zajęciach ze studentami metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metod problemowych;
 - Zwiększyć liczbę godzin ćwiczeń i laboratoriów, pozwalających nabywać umiejętności w stosowaniu rozwiązań metodycznych;
4. Propozycje zmian w sposobie funkcjonowania nauczycieli akademickich:
- Zwrócenie większej uwagi na to, by rozważania teoretyczne były wspierane przykładami i odniesieniami do praktyki pedagogicznej;
 - Podejmowanie na zajęciach ze studentami dyskusji jak radzić sobie w konkretnych, trudnych sytuacjach pedagogicznych.

Tak określone propozycje zmian są możliwe do zrealizowania, a ich uwzględnienie w praktyce kształcenia pedagogów może służyć zwiększaniu efektywności ich przygotowania nie tylko do sprawczych społecznie działań, lecz także do pracy społeczno-zawodowej w ogóle.

Zakończenie

Kończąc rozważania podjęte w tym tekście, pragnę podkreślić, że sprawstwo społeczne pedagogów zależy nie tylko od ich dobrego przygotowania merytorycznego i praktycznego w uczelniach wyższych, ale także od ich osobistego wkładu nad rozwijaniem i doskonaleniem własnego warsztatu pracy (np. w ramach samodoskonalenia zawodowego lub samodoskonalenia organizowanego instytucjonalnie), rodzaju motywacji zawodowej, zaangażowania w pracę oraz chęci podejmowania wysiłku na rzecz zmiany społecznej, intelektualnego i emo-

cyjnego kontaktu z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Chodzi bowiem o to – jak poucza T. Kotarbiński – wybitny znawca sprawczych działań: „(...) aby człowiek z ochotą robił to, co robić musi, by tego, co robić musi, nie robił tylko dlatego, że musi, by to, co robić musi, robił z pełnym upodobaniem i oddaniem”¹⁰.

Bibliografia

- Gofron A., *Z badań nad przygotowaniem absolwentów specjalizacji opiekuńczo-wychowawczej do pracy zawodowej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1988, nr 2.
- Kowalczuk-Walędziak M., *Użyteczność wiedzy ogólnopedagogicznej w działalności społeczno-zawodowej pedagogów*, [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, red. M. Myszkowska-Litwa, Kraków 2011.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2010.
- Kulpiński F., *Procesy identyfikacyjne absolwentów pedagogiki opiekuńczej w świetle badań*, [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. D. Marzec, J. Stochmiałek, Częstochowa 1993.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń-Poznań 1998.
- Marynowicz-Hetka E., *Wprowadzenie*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice 2001.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź 2007.
- Śliwerski B., *O fenomenie popularności pedagogiki*, <http://boguslawsliewski.pl/>, stan z dnia 08.02.2012.
- Wikicytaty, http://pl.wikiquote.org/wiki/Tadeusz_Kotarbinski, stan z dnia 08.02.2012.
- Wołczyk J., Wroczyński R., *Pedagogika i potrzeby społeczne*, Warszawa 1974.
- Żebrowski J., *Kształcenie i sytuacja zawodowa pedagogów*, Warszawa 1974.

¹⁰ Wikicytaty, http://pl.wikiquote.org/wiki/Tadeusz_Kotarbinski stan z dnia 08.02.2012.

Ewa Krause

CZYNNIKI RÓŻNICUJĄCE POCZUCIE SAMOSKUTECZNOŚCI STUDENTÓW W KARIERZE (KOMUNIKAT Z BADAŃ)*

Streszczenie

Niniejszy tekst stanowi próbę ukazania czynników różnicujących poczucie samoskuteczności studentów w karierze. W artykule przedstawiono pojęcie (poczucia) samoskuteczności i jej znaczenie dla procesu planowania i rozwoju kariery zawodowej jednostki. W celu rozpoznania zależności pomiędzy poczuciem samoskuteczności studentów w karierze (w tym zaufaniem do własnych: ogólnych kompetencji życiowych, kompetencji zawodowych, kompetencji kontroli zdarzeń, kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia) a wybranymi zmiennymi „metryczkowymi” autorka artykułu przeprowadziła badania wśród studentów bydgoskich uczelni publicznych i niepublicznych. Niniejsze opracowanie przedstawia ich rezultaty, które wykazały, że w różnym stopniu takie zmienne jak: płeć, wykształcenie matki, ocena sytuacji ekonomicznej swojej rodziny (dokonywana przez respondentów), jednoczesna ze studiami praca, a także rodzaj doświadczenia zawodowego różnicują poczucie samoskuteczności studentów w karierze i jej poszczególne aspekty. Natomiast czynniki takie jak: wyniki w nauce uzyskiwane przez badanych studentów, ukończona przez nich szkoła średnia, wykształcenie ojca, ich miejscowość zamieszkania nie różnicują wyników uzyskanych przez respondentów w sposób statystycznie istotny.

FACTORS WHICH DIFFER STUDENTS' SENSE OF SELF-EFFECTIVENESS IN THEIR CAREERS (RESEARCH ANNOUNCEMENT)

Summary

The following text presents an attempt at showing factors which differ students' sense of self-effectiveness in their careers. In the article it is presented the sense of self-effectiveness and its importance for the process of planning and development in the human being's professional career. In order to recognize the relationship between the students' sense of self-effectiveness in their careers (including confidence in general, own, life and professional competence, control of occurrences, competence of range in coordination of the different life spheres) and selected specific variability the author of this article has carried out the researches among the students from the state and public universities. This work presents their results which have showed that in various degree the variability like gender, mother's education, estimate of economical situation

*Część niniejszego artykułu jest pracą naukową finansowaną ze środków na naukę w latach 2010-2011 jako projekt badawczy promotorski nr N N106 220738. Problematyka samoskuteczności została również podjęta przez autorkę w artykule zatytułowanym: *Poczucie samoskuteczności studentów w karierze (komunikat z badań)*, wystanym do „*Szkola – Zawód – Praca*”, Bydgoszcz 2012.

in own family which was made by respondents, work which is simultaneous with studies and also the kind of professional experience differ students' sense of self-effectiveness in their careers and its individual aspects. However, the factors like the results in studying which testing students achieve, the kind of secondary schools they have graduated from, the father's education, the place where they live in do not differ the results, which the respondents achieve, in essential and statistical way.

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach, które są przepełnione przeszkodami, trudnościami, frustracjami, poczucie samoskuteczności wydaje się być szczególnie ważne¹. Przekonanie o własnej skuteczności oznacza bowiem „oczekiwanie poradzenia sobie w nowych, nieprzewidywalnych, a nawet stresujących okolicznościach”². Jest ono pożądane zarówno przez młodych ludzi, wchodzących dopiero w trudną gospodarczo i ekonomicznie rzeczywistość, jak i przez starszych, którym coraz trudniej jest żyć w tak niestabilnych czasach³. W niniejszym opracowaniu skupiono się na tych pierwszych, wśród których znaczącą pod względem liczebności grupę, która w ostatnich latach gwałtownie się rozrosła, stanowią studenci (choć można zaobserwować zmniejszającą się ich liczbę to jednak występuje trend wzrostowy poziomu skolaryzacji)⁴.

Problematyka samoskuteczności jest szczególnie istotna w kontekście radzenia sobie z problemami codzienności oraz problemami życiowymi związanymi z planowaniem i rozwojem kariery zawodowej. Jednym bowiem z niezbędnych warunków „zrobienia” kariery zawodowej, a w jej ramach osiągnięcia sukcesu zawodowego na rynku pracy jest nie tylko posiadanie odpowiednich kompetencji, ale także zaufanie jednostki do własnych kompetencji i wiara we własne siły i możliwości realizowania kariery. Stąd też istotne jest poznanie tego czy i jakie czynniki różnicują poczucie samoskuteczności studentów w karierze w kontekście postrzeganych przez nich własnych predyspozycji i cech charakteru jako warunków określających możliwość osiągnięcia sukcesu. Jest to ważne dla każdego kto zajmuje się obszarem edukacji i wychowania młodzieży, czyli tym obszarem, w którym można pomóc młodemu człowiekowi w sensie rozwojowym, nauczyć radzenia sobie z trudnościami i niepewnością oraz wzmacniać wiarę we własną skuteczność. Aby edukacja mogła sprostać temu zadaniu,

¹ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, s. 206.

² P.K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *Osobowość*, [w:] *Psychologia: podręcznik akademicki*, tom 1, red. J. Strela, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 714.

³ A. Bańka, *op. cit.*, s. 206.

⁴ Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, s. 26.

podmioty edukacji powinny posiadać odpowiednią wiedzę dotyczącą samoskuteczności w karierze oraz czynników je różnicujących.

Podstawy teoretyczne

Rozpatrując zagadnienie samoskuteczności należy odwołać się do jednego z konstruktów teoretycznych w ramach teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury – do poczucia własnej skuteczności. Teoria ta stanowi podłoże teoretyczne samoskuteczności. Według niej na większość podejmowanych przez ludzi działań oraz wytrwałość w ich realizacji, a tym samym ich efektywność zależy od działania ogólnego mechanizmu psychicznego, czyli samoskuteczności własnej⁵. W ujęciu przywołanego autora „spostrzegana własna skuteczność dotyczy wiary człowieka w posiadane przez niego zdolności działania w sposób, który daje mu pewną kontrolę nad wydarzeniami oddziałującymi na jego życie. Przekonania o skuteczności tworzą podstawę sprawczości”⁶. Jest to wiara jednostki „we własne zdolności organizowania i wprowadzania w życie takich działań, które będą potrzebne do przezwyciężenia przyszłych, potencjalnych sytuacji”⁷. Samoskuteczność jest to „dokonywana przez ludzi ocena zaufania do własnych zdolności organizowania i egzekwowania określonego kierunku aktywności, wymagającego realizowania różnego rodzaju działań na określonym poziomie sprawności, efektywności i wydajności”⁸. Jest to zatem specyficzna ocena własnych kompetencji, możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie – indywidualny osąd każdego człowieka, dotyczący jego zdolności poradzenia sobie z określonymi zadaniami⁹.

Silne poczucie samoskuteczności jest istotne dla planowania i rozwoju kariery zawodowej¹⁰, ponieważ uwydatnia pozytywne umiejętności i osobistą pomyślność w tym, co się robi. Jednostki przekonane „o swoich zdolnościach częściej podchodzą do trudnych zadań jak do wyzwań, z którymi z pewnością sobie poradzą, a nie jako do zadań, których będą unikać”¹¹. Takie podejście rozwija w nich zainteresowanie i angażuje w dalszą aktywność. Wówczas widzą one siebie jako takie, które osiągają cele i to dodaje im motywację do kontynuacji podjętych czynności, zatem także do realizacji własnych planów. W obliczu porażki zaś zwięks-

⁵ A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności: konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań-Warszawa 2005, s. 16.

⁶ P.K. Oleś, K. Drat-Ruszczyk, *op. cit.*, s. 714.

⁷ A. Bańka, *Psychologiczne...*, *op. cit.*, s. 204.

⁸ A. Bańka, *Poradnictwo transnacyjne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Warszawa 2006, s. 82.

⁹ A. Bańka, *Psychologiczne...*, *op. cit.*, s. 204.

¹⁰ Por. S.L. Turner, R.T. Lapan, *Promoting Career Development and Aspirations In School-Age Youth*, [w:] *Career development and counseling. Putting theory and research to work*, red. S.D. Brown, R.W. Lent, Hoboken 2005, s. 418.

¹¹ A. Bańka, *Psychologiczne...*, *op. cit.*, s. 205.

szażą i podtrzymują swoje wysiłki, a po doznanym niepowodzeniu nie załamują się szybko. Z kolei, jednostki które nie wierzą w swoje umiejętności radzenia sobie z trudnymi zadaniami, biorą taki punkt widzenia za sposób życia. Mają one niskie aspiracje i słabo angażują się w osiąganie celów, które chciałyby osiągnąć. Gdy stają „twarzą w twarz” z trudnymi zadaniami rozpamiętują swoje osobiste braki i niepowodzenia, narzekają na zły los, zamiast skupić się na tym, jak osiągnąć sukces. W obliczu trudności natomiast podejmują mały wysiłek i szybko się poddają, ponieważ mają słabą wiarę we własne zdolności i wystarczy im mała dawka niepowodzenia, by stracili ją do końca. Jednostki takie łatwo stają się ofiarami stresu i depresji¹².

Poczucie własnej skuteczności jest warunkiem efektywnego działania, ale nie oznacza jednocześnie pewności sukcesu. Oznacza jedynie, że jednostka ma wszelkie sprawności, aby osiągnąć sukces. Przekonanie o własnej skuteczności decyduje o podjęciu działania, wytrwałości, wysiłku oraz uczuciach, jakie tej aktywności towarzyszą. Jeżeli jednostka „nie wierzy, że może wywołać pożądane skutki dzięki swoim działaniom, to ma ograniczoną motywację, by je podjąć lub kontynuować w obliczu trudności”¹³.

Negatywne skutki braku samoskuteczności uwidaczniają się w przyszłym życiu jednostki. Konsekwencje jej braku w sferze planowania kariery ukazują się w zaburzeniach procesów decyzyjnych związanych z wyborem trudnych i specyficznych celów zawodowych. W tym przypadku brak samoskuteczności ogólnej prowadzi do zaburzeń w:

- tzw. samoskuteczności kariery rozumianej jako zaufanie do osiągania celów kariery;
- aspiracjach związanych z karierą rozumianych jako stopień, w jakim jednostka dąży do wykorzystywania własnych możliwości oraz realizacji celów związanych z pracą i życiem zawodowym;
- samoskuteczności podejmowania decyzji związanych z karierą;
- samoskuteczności realizowania wielu ról.

Kolejne konsekwencje w aspekcie planowania kariery uwidaczniają się w zaburzeniach procesów planistycznych związanych z czasowym lub chronicznym blokowaniem decyzji dotyczących globalnej lub częściowej (np. zawodowej) orientacji życiowej w czasie. W tym przypadku efektem braku samoskuteczności są trudności jednostki w manifestowaniu przez nią zawodowej tożsamości określane jako „bezdecyzyjność kariery”. Jest to proces niemożności podejmowania decyzji zawodowych, krystalizacji własnych zainteresowań oraz zaangażowania w konkretne plany zawodowe¹⁴.

¹² *Ibidem*.

¹³ P.K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *op. cit.*, s. 714.

¹⁴ A. Bańka, *Poczucie...*, *op. cit.*, s. 32-34.

W odniesieniu do studentów przyjmuje się, że samoskuteczność w karierze¹⁵ to dokonywana przez nich ocena zaufania do:

- własnych predyspozycji do pokonywania codziennych trudności życiowych i ocena zdolności poradzenia sobie w sytuacjach życiowych, jakie potencjalnie mogą wydarzyć się w karierze – **zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych**;
- posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych z punktu widzenia wymagań na współczesnym rynku pracy i ocena poradzenia sobie z realizacją własnej kariery zawodowej – **zaufanie do własnych kompetencji zawodowych**;
- własnych kompetencji jako umiejętności kontrolowania zdarzeń życiowych (ocena zdolności do podmiotowego kierowania sytuacją i bezpośredniego sprawstwa) – **zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń**;
- własnych kompetencji jako umiejętności koordynowania różnych sfer i ról społecznych (praca, rodzina, rekreacja) – **zaufanie do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia**.

Samoskuteczność w karierze jest to zatem ocena posiadanych przez studentów cech osobowości, predyspozycji, kwalifikacji i dotychczas zdobytych kompetencji jako zasobów do realizacji kariery zawodowej w każdych warunkach środowiskowych, kulturowych i organizacyjnych (a nie tylko w kraju) oraz ocena swoich szans osiągnięcia sukcesu.

Uwagi metodologiczne

W badaniach własnych sformułowano następujący problem: czy i jakie czynniki różnicują poczucie samoskuteczności studentów w karierze? Należy wspomnieć, iż badania miały charakter pilotażowy stąd też skupiono się tylko na niektórych czynnikach takich jak: płeć, wyniki w nauce, ukończona szkoła średnia, miejscowość zamieszkania, wykształcenie ojca i matki, sytuacja ekonomiczna, jednoczesna ze studiami praca, rodzaj posiadanego doświadczenia zawodowego. Celem badań było rozpoznanie zależności pomiędzy poczuciem samoskuteczności studentów w karierze i jej poszczególnymi aspektami, czyli zaufaniem do: ogólnych kompetencji życiowych, własnych kompetencji zawodowych, własnych kompetencji kontroli zdarzeń, własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia a wybranymi zmiennymi „metryczkowymi”. Do zbadania poczucia samoskuteczności

¹⁵ Definicję samoskuteczności w karierze oparto na podstawie opracowanej przez A. Bańkę *Skali Samoskuteczności w Karierze*.

posłużyła *Skala Poczucia Samoskuteczności w Karierze* (autorstwa Augustyna Bańki)¹⁶, której głównym zastosowaniem w badaniach jest ocena postrzeganej samoskuteczności w karierze przez studentów. Według A. Bańki istnieją różne możliwości jej wykorzystania. Pierwszy sposób polega na zastosowaniu zestawu stwierdzeń jako całości. W ten sposób uzyskuje się jeden syntetyczny wskaźnik poczucia specyficznej skuteczności (wynik sumaryczny). Drugi natomiast na zastosowaniu zestawu stwierdzeń do analizy poczucia samoskuteczności jednostki w przekroju czterech aspektów: 1) zaufania do ogólnych kompetencji życiowych¹⁷, 2) zaufania do własnych kompetencji zawodowych¹⁸, 3) zaufania do własnych kompetencji kontroli zdarzeń¹⁹, 4) zaufania do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia²⁰. Wynik uzyskany w każdym z tych aspektów – podskal jest wskaźnikiem jeszcze bardziej specyficznej skuteczności własnej jednostki²¹.

Badania mające charakter diagnostyczno-eksploracyjny przeprowadzono w 2009 i 2010 roku w bydgoskich uczelniach publicznych i niepublicznych²² wśród studentów studiów stacjonarnych ostatniego roku (piątego roku jednolitych studiów magisterskich i drugiego roku studiów drugiego stopnia)²³.

Do analizy wyników badań liczebność zbadanej próbki wyniosła 167. Według uczelni największą liczbę stanowili studenci UKW – 83 osoby (49,6%); następnie UTP – 26 (15,6%);

¹⁶ Zob.: A. Bańka, *Poczucie...*, op. cit.; A. Bańka, *Psychologiczne...*, op. cit. Narzędziem badawczym był kwestionariusz z pozycjami tej skali. Autor wyraził zgodę na wykorzystanie jego narzędzia badawczego.

¹⁷ Podskala *zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych* wskazuje na kompetencje społeczne, związane z wyczuceniami umiejętnościami radzenia sobie z kontaktami interpersonalnymi w różnych środowiskach społecznych, organizacyjnych i kulturowych. Stwierdzenia te odnoszą się do subiektywnego poczucia możliwości odniesienia sukcesu zawodowego, dzięki tym umiejętnościom społecznym i dzięki posiadanemu doświadczeniu ogólnemu [A. Bańka, *Psychologiczne...*, op. cit., s. 207].

¹⁸ Podskala *zaufanie do własnych kompetencji zawodowych* zawiera pozycje wyrażające przekonania odnoszące się do zaufania do posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych z punktu widzenia wymagań na współczesnym rynku pracy [ibidem, s. 208].

¹⁹ Podskala *zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń* opisuje problemy subiektywne, odnoszące się do możliwości osiągnięcia sukcesu zawodowego i szczęścia życiowego dzięki umiejętnościom panowania nad zdarzeniami żywymi, jakie nieodzwrotnie towarzyszą karierze. Pozycje tego czynnika mierzą poczucie wartości jednostki przeciw pryzmat zdolności do podmiotowego kierowania sytuacją i bezpośredniego sprawstwa. Jednostka ma przeświadczenie, że to ona ma zdolność kierowania sytuacjami, a nie, że sytuacje będą kierowały nią [ibidem, s. 208-209].

²⁰ Podskala *zaufanie do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia* określa poczucie zdolności jednostki do koordynowania podstawowych sfer i ról życia, takich jak: praca, rodzina, rekreacja i oddalenie terytorialne od miejsca pochodzenia. Są to mikrozdolności, które muszą być ukształtowane przez jednostkę, zanim podejmie ona decyzję o karierze zawodowej [ibidem, s. 209].

²¹ A. Bańka, *Poczucie...*, op. cit., s. 52-53.

²² Zbadano studentów z następujących uczelni: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego (UKW), Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich (UTP), Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego (AM), Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (CM UMK), Wyższa Szkoła Gospodarki (WSG), Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa (KPSW). Do wyłonienia poszczególnych kierunków, specjalności, typów oraz roczników studiów zastosowano warstwowi wybór losowy.

²³ Wyboru takiego dokonano ze względu na to, iż młodzież kończąca ten etap nauki jest w stadium rozwoju, w którym istotnego znaczenia nabiera własna kariera zawodowa.

CM UMK – 25 (15%); KPSW – 18 (10,8%); WSG – 11 (6,6%); AM – 4 (2,4%)²⁴. Badanymi w zdecydowanej większości były kobiety (81,4%). Średni wiek respondentów wyniósł 23,8 lat. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, podobna liczba zamieszkiwała wieś lub małe miasto (37,7%) i miasto wojewódzkie (34,7%), część (24%) miasto powiatowe. Ponad połowa studentów (52,1%) oceniła sytuację ekonomiczną swojej rodziny jako dobrą, duża część (28,7%) jako wystarczającą, część (11,4%) jako bardzo dobrą, nieliczni (5,4%) jako niewystarczającą, pozostali nie dokonali takiej oceny. Ponad połowa (50,9%) matek badanych posiadała wykształcenie średnie, podobny procent wykształcenie zasadnicze zawodowe (25,1%) i wyższe (22,2%). Wśród ojców respondentów dominowało wykształcenie zasadnicze zawodowe (43,1%), następnie średnie (35,3%), później wyższe (16,2%); najmniej posiadało wykształcenie podstawowe (2,9%). Ponad 3/4 respondentów (76,6%) ukończyło liceum ogólnokształcące; niewielka część liceum profilowane (9%), technikum (6,6%) i liceum zawodowe (6%). Najwięcej osób swoje wyniki w nauce oceniło dobrze (61,1%); duża część bardzo dobrze (24,5%); część przeciętnie (12,6%). Prawie tyle samo respondentów jednocześnie studiowało i pracowało podczas przeprowadzania badania (48,5%) oraz nie podejmowało prac dorywczych i zawodowych (49,7%). Podobny procent studentów w chwili badania pracował zgodnie z kierunkiem studiów – w zawodzie, do którego przygotowują podjęte studia (27%) i niezgodnie z kierunkiem studiów – nie w zawodzie, do którego przygotowują podjęte studia (29,3%) oraz posiadał doświadczenie zawodowe w pracy dorywczej, ale podczas wypełniania *Skali* ta część respondentów nie pracowała (28,1%). Część (15,6%) stanowiły osoby, które nie posiadały doświadczenia zawodowego w pracy dorywczej poza obowiązującymi praktykami kierunkowymi w trakcie studiów²⁵.

Dyskusja wyników badań własnych

W niniejszym opracowaniu wyniki przeprowadzonej analizy wariancji²⁶ dotyczą korelacji poczucia samoskuteczności studentów w karierze oraz każdego z czterech jej aspektów (zaufanie do: ogólnych kompetencji życiowych, własnych kompetencji zawodowych, własnych

²⁴ Mimo, iż zbadano poczucie samoskuteczności w karierze studentów różnych bydgoskich uczelni, to nie rozpatrywano związków pomiędzy uczelnią i związanym z nią kierunkiem studiów a wynikami: sumarycznym i poszczególnych podskal, bowiem liczby respondentów z poszczególnych uczelni znacznie się różnią.

²⁵ Przedstawione dane nie dają 100%, ponieważ nieliczni badani nie odpowiedzieli na wszystkie pytania umieszczone w metryczce.

²⁶ W niniejszym opracowaniu przedstawiono jedynie te wyniki przeprowadzonej analizy wariancji, które świadczą o istotnej statystycznie korelacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi. W nawiasach podano poziom istotności (*p*) oraz średnie arytmetyczne poczucia samoskuteczności (wynik sumaryczny) i jej poszczególnych aspektów (czyli zaufanie do: ogólnych kompetencji życiowych, własnych kompetencji zawodowych, własnych kompetencji kontroli zdarzeń, własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia), jakie osiągnęli respondenci charakteryzujący się określonymi zmiennymi „metryczkowymi”.

kompetencji kontroli zdarzeń, własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia) z czynnikami charakteryzującymi respondentów (zmienne „metryczkowe”).

Związek statystycznie istotny ($p = 0,01$) wystąpił pomiędzy **plecią** respondentów a **wynikiem sumarycznym samoskuteczności w karierze**. W tym przypadku mężczyźni (141,61) osiągnęli wyższy średni wynik niż kobiety (131,75). Oznacza to, iż mężczyźni lepiej postrzegają posiadane przez siebie cechy osobowości, posiadane kwalifikacje i dotychczas zdobyte kompetencje jako zasoby do realizacji kariery zawodowej w każdych warunkach środowiskowych, kulturowych i organizacyjnych, a nie tylko w kraju oraz lepiej oceniają swoje szanse osiągnięcia sukcesu niż kobiety.

Korelacja statystycznie istotna ($p = 0,004$) wystąpiła także pomiędzy **plecią** respondentów a **zaufaniem do ogólnych kompetencji życiowych**. Tutaj również mężczyźni (62,06) uzyskali wyższy średni rezultat niż kobiety (55,90). Oznacza to, że mężczyźni mają większe zaufanie do własnych predyspozycji do pokonywania codziennych trudności życiowych i przekonanie, że lepiej poradzą sobie w sytuacjach życiowych, jakie potencjalnie mogą wydarzyć się w ich karierze niż kobiety. Mężczyźni zatem mają mniej wątpliwości, że ich umiejętności społeczne dają im możliwości przystosowania się do różnych warunków; ich rozmyślaniami o karierze rzadziej towarzyszy obawa, że zabraknie im doświadczenia, gdy przyjdzie poradzić sobie w sytuacji, w której pójdzie coś źle; rzadziej obawiają się, że mogliby nie pogodzić działalności zawodowej z innymi obowiązkami; bardziej ufają swoim zdolnościom i charakterowi w takim stopniu, by nie obawiać się planować pracy za granicą; lepiej oceniają swoje doświadczenie współdziałania z ludźmi, które jest dobrą podstawą do planowania kariery nawet za granicą; korzystniej spostrzegają własne doświadczenia i kontakty z innymi kulturami, by nie bać się życia poza krajem oraz dotychczasową znajomość różnych kultur (np. organizacyjnych), by nie bać się kariery gdziekolwiek; lepiej oceniają wiedzę, jaką zgromadzili o pracy, życiu i karierze za granicą, która jest kapitałem pozwalającym patrzeć im na pracę zawodową z optymizmem; w większym stopniu ich wiedza o pracy, życiu i karierze oparta jest na osobistym doświadczeniu oraz wiedzą co należałoby jeszcze zrobić, by poradzić sobie z karierą zawodową; bardziej ufają zdobytej wiedzy i doświadczeniu, które predestynują ich, by poważnie myśleć o odniesieniu sukcesu w karierze zawodowej; lepiej też oceniają swoje dotychczasowe kontakty osobiste i pośrednie z ludźmi robiącymi karierę, które mogą pomóc im rozpocząć i pokierować z sukcesem własną karierą oraz własne sposoby gromadzenia, śledzenia i docierania do źródeł informacji dostarczające im dobrej wiedzy do zaplanowania kariery.

Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji świadczą też o istotnej statystycznie korelacji ($p = 0,01$) pomiędzy poziomem **wykształcenia matki** badanych studentów a **wynikiem su-**

marycznym samoskuteczności w karierze. Najwyższy średni wynik osiągnęły osoby, których matka legitymuje się wykształceniem wyższym (136,65), następnie studenci, których matki mają wykształcenie średnie (135,72). Zdecydowanie najniższy średni rezultat uzyskali badani, których matka ma wykształcenie zasadnicze zawodowe (125,52). Oznacza to, iż im niższe wykształcenie matki respondentów tym niższe poczucie samoskuteczności w karierze.

Kolejna korelacja statystycznie istotna ($p = 0,002$) wystąpiła pomiędzy poziomem **wykształcenia matki** respondentów a **zaufaniem do ogólnych kompetencji życiowych**. Najwyższy średni wynik osiągnęły osoby, których matka legitymuje się wykształceniem wyższym (59,11), następnie studenci, których matki mają wykształcenie średnie (58,49). Zdecydowanie najniższy średni rezultat uzyskali badani, których matka ma wykształcenie zasadnicze zawodowe (51,98). Oznacza to, iż im niższe wykształcenie matki respondentów tym niższe zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych.

Dodatkowo – po dokonaniu dychotomizacji (polegającej na połączeniu kategorii „średnie” i „wyższe”) w zakresie **poziomu wykształcenia matki** zróżnicowanie średnich w poszczególnych kategoriach okazało się statystycznie istotne dla podskali **zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń** ($p = 0,03$). Studenci, których matka posiada wykształcenie co najmniej średnie uzyskali wyższy średni wynik (32,74) od osób, których matka legitymuje się jedynie wykształceniem zasadniczym zawodowym (30,36). Oznacza to, iż badani, których poziom wykształcenia matki jest co najmniej średni mają większe zaufanie do własnych kompetencji jako umiejętności kontrolowania zdarzeń życiowych, panowania nad ich negatywnymi skutkami dla własnego rozwoju i codziennego funkcjonowania niż badani, których matki mają wykształcenie tylko zasadnicze zawodowe.

Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji świadczą również o istotnej statystycznie korelacji ($p = 0,02$) pomiędzy **oceną własnej sytuacji ekonomicznej** przez respondentów a **zaufaniem do własnych kompetencji kontroli zdarzeń**. Najwyższy średni wynik osiągnęły osoby określające swoją sytuację jako „bardzo dobrą” (35,21), następnie jako „dobrą” (32,94). Niższy średni rezultat uzyskały jednostki opisujące swoje warunki jako „wystarczające” (31,77), natomiast najniższy – jako „niewystarczające” (31,00). Oznacza to, iż im gorzej oceniana jest własna sytuacja materialna tym niższe zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń, czyli studenci, którzy własną sytuację ekonomiczną oceniają bardzo dobrze w większym stopniu: zdają sobie sprawę, że na rynku pracy jest duża konkurencja, mimo to ufają, że mogą osiągnąć wysoką pozycję zawodową wszędzie; cele, do których dążą utwierdzają ich w przeświadczeniu, że poradzą sobie niemal zawsze i wszędzie; ich umiejętności językowe są wystarczające, by myśleć o karierze zawodowej wszędzie; ufają, że wiedza, którą się zdobywa na studiach jest atrakcyjna na rynkach pracy oraz że wiedza, którą studiują jest

użyteczna w rozpoczęciu i rozwoju kariery. Osoby te częściej też uważają, że z posiadanym wykształceniem mogą szukać szczęścia w korporacjach zatrudniających pracowników na całym świecie i nie wierzą w to, by wszyscy i zawsze byli lepsi od nich.

Następny związek statystycznie istotny ($p = 0,02$) wystąpił pomiędzy **jednoczesną ze studiami pracą a wynikiem sumarycznym samoskuteczności w karierze**. Wyższy średni wynik osiągnęły te osoby, które aktualnie łączą naukę z pracą (136,96) od osób nie podejmujących tego typu aktywności (129,76). Zatem osoby jednocześnie studiujące i pracujące charakteryzują się większym poczuciem samoskuteczności w karierze niż te, które nie łączą tych form aktywności.

Korelacja statystycznie istotna ($p = 0,007$) wystąpiła również pomiędzy **jednoczesną ze studiami pracą a zaufaniem do ogólnych kompetencji życiowych**. Wyższy średni wynik osiągnęli studenci, którzy studiują i pracują (59,23) od osób nie pracujących podczas studiów (54,75). Oznacza to, że studenci łączący studia z pracą wykazują wyższe zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych, czyli mają większe zaufanie do własnych predyspozycji do pokonywania codziennych trudności życiowych i przekonanie, że lepiej poradzą sobie w sytuacjach życiowych, jakie potencjalnie mogą wydarzyć się w ich karierze.

Związek statystycznie istotny ($p = 0,02$) wystąpił też pomiędzy **jednoczesną ze studiami pracą a zaufaniem do własnych kompetencji kontroli zdarzeń**. Wyższy średni wynik osiągnęły te osoby, które aktualnie łączą naukę z pracą (33,57) od osób nie podejmujących razem tych dwóch aktywności (31,93). Oznacza to, że studenci jednocześnie studiujący i pracujący mają wyższy poziom zaufania do własnych kompetencji jako umiejętności kontrolowania zdarzeń życiowych, panowania nad ich negatywnymi skutkami dla własnego rozwoju i codziennego funkcjonowania.

Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji świadczą również o istotnej statystycznie korelacji ($p = 0,004$) pomiędzy posiadanym **rodzajem doświadczenia zawodowego** przez respondentów a **zaufaniem do własnych kompetencji zawodowych**. Najwyższy średni rezultat osiągnęły osoby aktualnie pracujące zgodnie z kierunkiem studiów – w zawodzie, do którego przygotowują ich podjęte studia (35,28). Następnie zbliżony średni wynik uzyskali studenci aktualnie pracujący niezgodnie z kierunkiem studiów – nie w zawodzie, do którego przygotowują ich podjęte studia (31,41); osoby nieposiadające doświadczenia zawodowego w pracy dorywczej poza obowiązującymi praktykami kierunkowymi w trakcie studiów (31,23) oraz studenci, którzy posiadają doświadczenie zawodowe w pracy dorywczej, ale w chwili wypełniania *Skali* pracy nie podejmowali (31,00). Zależność ta wydaje się być oczywista, bowiem te osoby, które już pracują w zawodzie powinny i mają większy poziom zaufania do własnych kompetencji zawodowych, czyli sadzą, że lepiej poradziłyby sobie w

rywalizacji oraz, że szanse znalezienia pracy w interesującej ich dziedzinie w większym stopniu zależą od nich samych; mniej obawiają się, że ich kwalifikacje mogłyby być przeszkodą do podjęcia pracy w zawodzie; mają także większą pewność, że wszędzie mogą być uznaniymi za specjalistę w swojej dziedzinie oraz, że z posiadanym wykształceniem mogą szukać pracy i szczęścia u wszystkich pracodawców i marzyć o atrakcyjnej karierze zawodowej. W związku z tym mają mniejsze obawy, że w dziedzinie, którą studiują należałoby dużo lepiej udokumentować swoje kompetencje, by można było myśleć o prawdziwej karierze.

Wyników w zakresie zaufania do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia nie różnicują w sposób statystycznie istotny żadne zmienne (takie jak: płeć, wyniki w nauce uzyskiwane przez badanych studentów, ukończona przez nich szkoła średnia, ich miejscowość zamieszkania, wykształcenie ojca i matki, ocena sytuacji ekonomicznej swojej rodziny, jednoczesna ze studiami praca, a także rodzaj doświadczenia zawodowego, jaki posiadają). Zatem nie są one czynnikami różnicującymi to jak respondenci oceniają to czy: poradziliby sobie z wieloma rolami życiowymi w sytuacji częstej zmiany miejsca zamieszkania związanego z karierą zawodową; potrafiliby pogodzić stałe podróże zawodowe z satysfakcjonującym ich życiem rodzinnym; byliby zdolni (tak jak wielu ludzi kariery) zrezygnować z rozrywek towarzyskich.

Podsumowanie i wnioski z badań własnych

W wyniku przeprowadzonych badań i dokonanych analiz można wysunąć następujące wnioski²⁷:

- 1) płeć jest czynnikiem różnicującym poczucie samoskuteczności studentów w karierze, w tym w szczególności zaufanie respondentów do ogólnych kompetencji życiowych. W ich zakresie mężczyźni osiągnęli wyższy średni wyniki niż kobiety. Oznacza to, że:
 - a) mężczyźni lepiej postrzegają posiadane przez siebie cechy osobowości, posiadane kwalifikacje i dotychczas zdobyte kompetencje jako zasoby do realizacji kariery zawodowej w każdych warunkach środowiskowych, kulturowych i organizacyjnych, a nie tylko w kraju oraz lepiej oceniają swoje szanse osiągnięcia sukcesu niż kobiety;
 - b) mężczyźni mają większe zaufanie do własnych predyspozycji do pokonywania codziennych trudności życiowych i przekonanie, że lepiej poradzą sobie w sytuacjach życiowych, jakie potencjalnie mogą wydarzyć się w ich karierze niż kobiety;

²⁷ Wnioski z niniejszych badań odnoszone są jedynie do zbadanych studentów wybranych uczelni bydgoskich studiujących w formie stacjonarnej kończących studia magisterskie (jednolite lub drugiego stopnia).

- 2) poziom wykształcenia matki respondentów jest czynnikiem różnicującym poczucie samoskuteczności studentów w karierze oraz zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych i zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń. Oznacza to, że:
 - a) im niższe wykształcenie matki studentów, tym niższe poczucie samoskuteczności w karierze i niższe zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych;
 - b) gdy poziom wykształcenia matki studentów jest co najmniej średni to mają oni większe zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń niż osoby, których matki mają wykształcenie tylko zasadnicze zawodowe;
- 3) aktywność zawodowa w trakcie studiów – łączenie studiów z pracą jest czynnikiem różnicującym poczucie samoskuteczności studentów w karierze, ich zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych oraz do własnych kompetencji kontroli zdarzeń. Wyższy średni wynik osiągnęły te osoby, które (aktualnie) łączą naukę z pracą od osób nie podejmujących aktywności zawodowej. Oznacza to, że:
 - a) studenci jednocześnie studiujący i pracujący charakteryzują się większym poczuciem samoskuteczności w karierze;
 - b) osoby aktywne zawodowo podczas studiów mają większe zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych;
 - c) studenci łączący naukę z pracą mają większe zaufanie do własnych kompetencji jako umiejętności kontrolowania zdarzeń życiowych, panowania nad ich negatywnymi skutkami dla własnego rozwoju i codziennego funkcjonowania;
- 4) posiadany rodzaj doświadczenia zawodowego przez studentów jest czynnikiem różnicującym zaufanie do własnych kompetencji zawodowych. Najwyższy średni rezultat osiągnęli studenci pracujące zgodnie z kierunkiem studiów. Zatem osoby pracujące w trakcie studiów już w zawodzie mają większe zaufanie do posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych z punktu widzenia wymagań na współczesnym rynku pracy i sądzą, że poradzą sobie (mogą sobie poradzić) z realizacją własnej kariery zawodowej;
- 5) sytuacja ekonomiczna własnej rodziny (jej ocena dokonana przez studentów) jest czynnikiem różnicującym zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń. Najwyższy średni wyniki osiągnęły osoby określające swoją sytuację jako „bardzo dobrą”, natomiast najniższy jako „niewystarczające”. Oznacza to, iż im gorzej oceniana jest własna sytuacja materialna tym niższe zaufanie do własnych kompetencji jako umiejętności kontrolowania zdarzeń życiowych, panowania nad ich negatywnymi skutkami dla własnego rozwoju i codziennego funkcjonowania;
- 6) czynniki takie jak: wyniki w nauce, ukończona szkoła średnia, rodzaj miejscowości zamieszkania, wykształcenie ojca nie różnicują (w sposób statystycznie istotny) średnich

wyników respondentów w zakresie poczucia samoskuteczności studentów w karierze oraz żadnego z jej wymiarów, czyli zaufania do: ogólnych kompetencji życiowych, własnych kompetencji zawodowych, własnych kompetencji kontroli zdarzeń, własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia;

- 7) zaufania studentów do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia nie różnicują w (sposób statystycznie istotny) pozostałe czynniki, takie jak: płeć, wykształcenie matki, ocena sytuacji ekonomicznej swojej rodziny, jednoczesna ze studiami praca, a także rodzaj doświadczenia zawodowego, jaki badani studenci posiadają. Oznacza to, że ocena zaufania do własnych kompetencji jako umiejętności koordynowania różnych sfer i ról społecznych jest niezależna od wymienionych zmiennych.

Jak wskazano wcześniej samoskuteczność jako wiara we własne możliwości warunkuje aktywność w działaniu, a w rezultacie lepsze przystosowanie. Jest jednym z czynników wpływających na możliwość odniesienia sukcesu w życiu prywatnym i zawodowym²⁸. Ludzie nie wierzący w skuteczność swoich działań biernie poddają się losowi, zamiast kształtować go poprzez świadomie stawiane cele. Nie inicjując swoich działań i nie posiadając poczucia wpływu na otoczenie, będą mieli małe szanse na osiągnięcie sukcesu i zadowolenia w realizacji swoich marzeń w karierze zawodowej. Warto zatem znać czynniki jakie oddziałują na poczucie samoskuteczności w karierze i uwzględniać je w sytuacji wspomagania rozwoju zawodowego studentów, które jest jednym z zadań edukacji. Wyniki niniejszych badań mogą zatem wykorzystać osoby (profesjonalnie) zajmujące się pomaganiem studentom w procesie planowaniu i rozwoju ich kariery zawodowej, bowiem znajomość czynników różnicujących samoskuteczność w karierze pozwala na lepsze jego (z)rozumienie. Warto też, aby w tym kontekście znane były źródła tworzenia i wzmacniania wiary we własną skuteczność. Literatura przedmiotu wyróżnia cztery główne źródła: wykonywanie zadań i czynności; modelowanie społeczne (doświadczenia zastępcze); perswazja społeczna (perswazje werbalne, sugestie); stan fizjologiczny organizmu (pobudzanie organizmu)²⁹.

Podsumowując, należy także podkreślić, iż niniejszy tekst stanowi tylko próbę ukazania wybranych czynników różnicujących poczucie samoskuteczności studentów w karierze. Autorka zdaje sobie sprawę, że badane zagadnienie wymagałoby dalszej, pogłębionej analizy – poszerzenia czynników i populacji.

²⁸ A. Bańka, *Poczucie...*, op. cit., s. 35.

²⁹ Por. A. Bańka, *Psychologiczne...*, op. cit., s. 205-206; P.K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, op. cit., s. 714; J. Zakrzewski, *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przegląd psychologiczny”, tom XXX, nr 3, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1987, s. 662-663.

Bibliografia

- Bańka A., *Poczucie samoskuteczności: konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań-Warszawa 2005.
- Bańka A., *Poradnictwo transnarodowe. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Warszawa 2006.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007.
- Career development and counseling. Putting theory and research to work*, red. Brown S.D., R.W. Lent, Hoboken 2005.
- Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011.
- Kadzikowska-Wrzonek R., *Pewni siebie są skuteczni*, „Charaktery” 2004, nr 4.
- Psychologia: podręcznik akademicki*, tom 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008.
- Zakrzewski J., *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przegląd psychologiczny”, tom XXX, nr 3, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1987.

Dominika Goltz-Wasiucionek

POTRZEBA POSŁUGIWANIA SIĘ JĘZYKIEM ANGIELSKIM W PRACY ZAWODOWEJ A MOTYWACJA DO JEGO NAUKI

Streszczenie

Artykuł dotyczy potrzeby posługiwania się językiem angielskim w pracy zawodowej, a motywacją do jego nauki u osób studiujących na kierunkach: Informatyka i Turystyka. Na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych autorka artykułu analizuje czynniki wpływające na motywację do nauki języka angielskiego i charakteryzuje wymogi wpływające na konieczność komunikowania się w języku angielskim w życiu zawodowym absolwentów wymienionych kierunków.

THE NECESSITY OF USING ENGLISH IN PROFESSIONAL WORK VERSUS MOTIVATION TO LEARNING THE LANGUAGE

Summary

The article focuses on the necessity to use English in professional life and motivation to learn it among students studying Information Technology and Tourism. On the basis of questionnaire results the author analyses factors influencing motivation and specifies why the necessity to communicate in English is essential for graduates of the mentioned fields of studies in their professional life.

Konsekwencją przystąpienia Polski do Unii Europejskiej jest realizacja planów oraz założeń dotyczących nauczania języków obcych. Otwarcie bowiem dla Polski europejskich rynków pracy determinuje prócz kwalifikacji w wykonywanym zawodzie posługiwanie się językiem obcym. Można śmiało zaryzykować twierdzenie, że znajomość języka obcego jest jednym z warunków kariery zawodowej zarówno w Polsce, jak i zagranicą. Toteż jego dobra znajomość staje się w chwili obecnej niezbędna. Dnia 27 lipca 2003 roku po długotrwałych przygotowaniach i konsultacjach Komisja Europejska przyjęła plan działania „Wspieranie nauki języków obcych i różnorodności językowej na lata 2004-2006”¹. Plan ten uwzględnił 45 propozycji działań, które miały zostać zrealizowane do 2006 roku w ramach inicjatyw podej-

¹ Strona Internetowa Komisji Europejskiej, http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_pl.htm, stan z dnia 21.05.2010.

mowanych przez władze lokalne regionalne i krajowe. Działania te obejmują umożliwienie wszystkim obywatelom dostępu do nauki języków obcych w ramach uczenia się przez całe życie, poprawę jakości nauczania na wszystkich poziomach oraz tworzenie w Europie klimatu sprzyjającego nauce języków obcych przez promowanie wielojęzyczności językowej. W tym planie działań czytamy również: „w dzisiejszym świecie opanowanie umiejętności niezbędnych do porozumiewania się z naszymi sąsiadami jest ważniejsze niż kiedykolwiek wcześniej”².

Unia Europejska dąży do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, wspierając mobilność, opracowując wspólne programy nauki, ułatwiając wymianę informacji i zapewniając możliwość uczenia się przez całe życie. Nauka języków obcych jest jednym z podstawowych elementów tych działań. Osoby posługujące się językami obcymi są lepiej przygotowane, aby w pełni wykorzystywać szanse edukacyjne oraz możliwości związane z zatrudnieniem jakie oferuje zjednoczona Europa.

Różnojęzyczność (*plurilingualizm*) i wielojęzyczność (*multilingualizm*) to terminy, które pojawiają się prawie w każdym ważnym dokumencie Unii Europejskiej dotyczącym edukacji językowej. Istotna jest więc znajomość wielu języków mimo, że 70% respondentów badania Eurobarometru wskazuje język angielski, jako podstawowy język dla Europejczyków³. Celem unijnej polityki w zakresie znajomości języków obcych jest, aby każdy obywatel potrafił komunikować się w co najmniej w dwóch językach obcych. Cel ten został sformułowany po szczycie Rady Europejskiej w Barcelonie w marcu 2002. Podczas tego spotkania przywódcy krajów Unii Europejskiej zgodzili się co do tego, że ważnym jest, aby każde dziecko będące obywatelem zjednoczonej Europy było wielojęzyczne. Wielojęzyczność umożliwia komunikację i zrozumienie, które dają inspirację różnym kulturom europejskim do podejmowania wspólnych działań. Przez naukę języków obcych młodzi obywatele Unii mają szansę stać się bardziej otwartymi na inne kultury, mogą zwiększyć swoją mobilność i możliwość znalezienia swojego miejsca na zagranicznym lub krajowym rynku pracy. Znajomość języków obcych ma zasadnicze znaczenie dla wzrostu gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy. Każdego roku wiele europejskich firm traci możliwość zawarcia intratnych kontraktów dlatego, że ich pracownikom brakuje kompetencji językowych i znajomości innych kultur. Umiejętności językowe mogą zwiększyć więc możliwość zatrudnienia, mobilność pracowników oraz

² Strona Internetowa Komisji Europejskiej, http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/index_pl.htm, stan z dnia 21.05.2010.

³ E. Gajek, *Nauczanie języków obcych online*, „E-mentor” 2004, nr 2 (4), SGH Warszawa.

umożliwić podejmowanie działań zmierzających do zawierania kontraktów korzystnych dla przedsiębiorstw⁴.

W Strategii Lizbońskiej, przyjętej w marcu 2000r, określanej jako najważniejszy program społeczno-gospodarczy Unii Europejskiej, celem uczyniono stworzenie z Unii wiodącej gospodarki świata w perspektywie do 2010 roku. Przyjęcie tego programu było wyrazem uświadomienia sobie konieczności zasadniczej reformy systemu społeczno-gospodarczego Europy. Strategia lizbońska jako jeden z elementów uwzględnia również ważne priorytety dotyczące edukacji. Uznano, że kształcenie i szkolenia są zasadnicze dla rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy, nacisk kładzie się na współpracę między krajami oraz uczenie się od siebie. Stąd ministrowie edukacji państw członkowskich UE uzgodnili, że najważniejsze cele, jakie należy osiągnąć w terminie do roku 2010, to: poprawa jakości i efektywności unijnych systemów kształcenia i szkolenia, zapewnienie wszystkim dostępu do edukacji, otwarcie systemów edukacyjnych na świat. Cele szczegółowe oraz sposoby ich osiągnięcia zostały zawarte w dokumencie „Edukacja i szkolenie 2010”⁵, który w całości poświęcony jest roli edukacji w strategii lizbońskiej. Dokument ten jest bardzo wszechstronny, opisuje cele do roku 2010, określa metody ich realizacji przez metodę koordynacji, w ramach której państwa członkowskie współpracują oraz mierzą postępy na podstawie ustalonych wspólnie wskaźników. Trzynastcie szczegółowych celów przedstawionych w w/w dokumencie uwzględnia m.in.: poprawę jakości kształcenia i szkolenia nauczycieli i trenerów, kształcenie w zakresie umiejętności szczególnie potrzebnych w społeczeństwie wiedzy, zapewnienie dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, podniesienie atrakcyjności procesu kształcenia, podniesienie jakości nauki języków obcych. Nauka języków jest bowiem bezpośrednio związana z celem zdefiniowanym jako otwarcie systemów edukacyjnych na świat. Jego realizację ma zapewnić unijna zasada „język ojczysty plus dwa”, zgodnie z którą każdy obywatel UE powinien opanować dwa języki obce. „Edukacja i szkolenie 2010”⁶ wyznacza oprócz celów szczegółowych trzy obszary priorytetowe, które powinny stanowić podstawę wymiany doświadczeń: metody i sposoby organizowania nauczania języków obcych, wczesne rozpoczynanie nauki języków obcych, metody promocji nauki języków obcych i posługiwania się nimi.

Mimo problemów, priorytety uwzględnione w Strategii Lizbońskiej są dość konsekwentnie wprowadzane w życie. Poszanowanie różnorodności językowej i kulturowej, konieczność

⁴ *Strona Internetowa Komisji Europejskiej*, http://ec.europa.eu/education/languages/languages-mean-business/doc1460_pl.htm, stan z dnia 21.05.2010.

⁵ *Strona Internetowa Komisji Europejskiej*, http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc120_pl.htm, stan z dnia 21.05.2010.

⁶ *Ibidem*.

uczenia się przez całe życie oraz rozwój *e-learningu* stawiają wyzwania, które mogą być podjęte z uwzględnieniem tradycji każdego narodowego systemu edukacji oraz potrzeb instytucji, która podejmuje realizację tej formy nauczania w ramach własnej oferty kursów. Podkreśla się znaczenie samokształcenia i autonomii ucznia w nauce języków.

Priorytety europejskie przekładają się wyraźnie na potrzeby uczniów zarówno młodych, jak i dorosłych. Możliwość znalezienia miejsca pracy jest realną szansą tylko dla znających języki. Konieczna jest znajomość zarówno języka ogólnego, jak i zawodowego.

Badania ankietowe, których wyniki zostaną wykorzystane w artykule zostały przeprowadzone wśród studentów studiów I stopnia studiujących na kierunku Informatyka oraz Turystyka. Standardy kształcenia opracowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla kierunku Informatyka określają, że absolwent tego kierunku powinien znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz umie posługiwać się językiem specjalistycznym z zakresu informatyki. Dla kierunku Turystyka standardy kształcenia mówią, że absolwent powinien znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz umie posługiwać się językiem specjalistycznym umożliwiającym porozumiewanie się w działalności zawodowej⁷. Standardy kształcenia narzucają, więc konieczność posługiwania się językiem obcym w przyszłej pracy zawodowej absolwentów tych kierunków. Również Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, które przedstawiają wymagania, jakim powinien sprostać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia, określają, że absolwent studiów wyższych powinien posiadać umiejętności porozumiewania się w językach obcych: po studiach I stopnia powinien znać język angielski na poziomie, co najmniej A1 oraz jeden język obcy na poziomie, co najmniej B2 (może to być język angielski, co znaczy, że znajomość języka angielskiego na poziomie B2 spełnia oba wymagania związane ze studiami I stopnia. Tak więc konieczność posługiwania się językiem obcym jest w jakiś sposób wymuszona przez akty prawne stosowane na uczelniach wyższych.

Dla większości dziedzin nauki motywacja jest elementem niezbędnym dla odniesienia sukcesu: musimy czegoś chcieć, aby osiągnąć sukces. Bez takiej motywacji prawie pewnym jest, że nie uda nam się nawet podjąć wysiłku. Skoro motywacja jest tak ważna powinniśmy ją zrozumieć i odpowiedzieć na pytania czy wszyscy uczący się są zmotywowani w taki sam sposób? Czy i jaka jest rola nauczyciela w motywowaniu uczących się? Jak podtrzymywać motywację?⁸

⁷ Strona Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/nc/szkolnictwo-wyzsze/standardy-ksztalcenia/>, stan z dnia 13.04.2012.

⁸ J. Harmer, *The Practice of English language teaching*, Pearson Education Limited 2001, s. 51.

Na poziomie podstawowym motywacja to pewien bodziec wewnętrzny, który pcha człowieka do zrobienia czegoś, aby osiągnąć cel. Motywacja zawiera w sobie czynniki takie jak: potrzeba eksploracji, działanie, stymulację, nową wiedzę i poprawę własnego ego⁹.

Marion Williams i Richard Burden sugerują, że motywacja to "stan kognitywnego pobudzenia", które wywołuje „decyzje do działania” w rezultacie, której wykonywany jest „podtrzymywany intelektualny lub fizyczny wysiłek” tak, że osoba może osiągnąć wcześniej określony cel¹⁰. Wskazują oni również, że siła motywacji zależeć będzie od tego jak ważny będzie rezultat podejmowany działań.

W Psychologii dążenie do czegoś, chcenie jest nazywane motywacją. Ludzie wykonują pewne działania kierując się motywami, które mogą w różnych postaciach wstępować równocześnie i właśnie o zespołach, grupach motywów działania mówimy, jako o motywacji. Najczęściej jeden z motywów wysuwa się na pierwszy plan i decyduje o charakterze całej motywacji. Motywacja nie jest łatwa do opisanie, ponieważ człowiek to skomplikowana istota i nie można bezpośrednio wejść do jej wnętrza a jedynie można przybliżyć się do jego poznania. Można zadać, więc pytanie, dlaczego ludzie się uczą? Niektórzy, ponieważ chcą wiedzieć więcej – i taką motywację nazywamy motywacją poznawczą- powodem działań jest chęć poznania, zdobycia wiedzy, nauczenie się wykonywania jakiejś czynności. Według Psychologów to jeden z „najlepszych „ motywów działania. Oprócz motywacji poznawczej uczeniem się mogą kierować także inne motywy. Na tym drugim biegunie znajduje się tzw. motywacja lękowa. Można mówić o niej wtedy, gdy ktoś uczy się, chcąc uniknąć przykrych następstw¹¹.

Motywację można opisać, jako kontinuum od motywacji zewnętrznej po wewnętrzną¹². Jeśli mowa o uczeniu się można mówić również o motywacji zewnętrznej, której źródło znajduje się poza uczącym się; i wewnętrznej, której źródło tkwi w samym człowieku¹³. Motywacja zewnętrzna polega na dążeniu do realizacji celów zadanych przez otoczenie, wynika ona z chęci uzyskania nagród i za razem uniknięcia kar. Przykładem może być chęć zdania egzaminu, oczekiwanie na nagrodę finansową, lub szansa na wyjazd¹⁴. Motywacja wewnętrzna polega zaś na wyborze celów i realizacji dążeń, które wynikają z wewnętrznych potrzeb, są podejmowane dla czystej przyjemności, nie mają charakteru instrumentalnego¹⁵. Przykładem

⁹ H.D. Brown, *Principles of English language learning and teaching*, Pearson Education Limited 2000, s. 160-166.

¹⁰ M. Williams, R. Burden, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press 1997, s. 120.

¹¹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia Nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011, s. 244-248.

¹² P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011, s. 298-299.

¹³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.*, s. 244-248.

¹⁴ J. Harmer, *The Practice of English language teaching*, Pearson Education Limited 2001, s. 51.

¹⁵ P.K. Oleś, *op. cit.*, s. 298-299.

motywacji zewnętrznej może być stymulacja ze strony rodziców, nauczycieli czy kolegów. Motywy uczenia się nie należą do uczącego się, ale do innej osoby lub osób. Taka motywacja może łatwo zniknąć, gdy uczący się nie jest poddawany stymulacji¹⁶. Między tymi dwoma typami motywacji można umieścić jeszcze dwa pośrednie typy: motywację introjekcyjną – kiedy ktoś zmusza się do realizacji celu, traktuje go, jako konieczny, a jednocześnie obcy w stosunku do swoich potrzeb; motywację identyfikacyjną – kiedy ktoś angażuje się w realizację celu, który niekoniecznie jest źródłem przyjemności, ale robi tak w poczuciu autonomii własnego wyboru i wewnętrznej zgody na taką aktywność. W ten sposób powstaje kontinuum motywacyjne: motywacja zewnętrzna, introjekcyjna, identyfikacyjna i wewnętrzna. Z biegiem życia ludzie dorośli w coraz mniejszym stopniu zmuszeni są realizować cele obce osobowości, mają natomiast więcej możliwości realizowania celów wybranych. Obserwuje się, więc przesuniecie w kierunku motywacji wewnętrznej z biegiem lat¹⁷.

Motywacja, czyli dążenie do osiągnięcia celu może w języku obcym wiązać się z różnymi bodźcami, czyli motywami. W przypadku nauki szkolnej istotny jest motyw bezpieczeństwa, szczególnie u uczniów o niskiej samoocenie i wysokim poziomie leku. Znaczenie ma również motyw zyskania uznania – zarówno rodziców, nauczyciela, kolegów, rówieśników, a także motyw osiągnięć, a więc wykazania się umiejętnościami i sukcesem. W procesie uczenia się pojawia się również motyw poznawczy, kiedy uczeń czerpie przyjemność z uczenia się języka i zdobywania informacji o kulturze innego kraju. Uczniem kierują również motywy integracyjne, kiedy poznaje język poprzez fascynację jakimś krajem i jego kulturą, lub motywy instrumentalne, jeśli uczy się mając na myśli lepsze zarobki, pracę czy znajomości. Zdarza się również brak motywacji, który z reguły związany jest z występowaniem innej silnej motywacji, z którą motywacja do nauki języka jest w konflikcie, np.: motywacja do poświęcania czasu na swoje hobby. W takim przypadku nauczyciel wprowadza czasami motywy zewnętrzne, czyli, motyw przymusu. Motywacja wiąże się jednak z ogólnym nastawieniem uczącego się do całości spraw związanych z nauką języka obcego. Jest, więc powiązana z postawą wobec języka jak również społeczeństwa i kultury danego obszaru sztykowego. Pozytywne postawy mogą przynieść motywację integrującą o sile poznawczej i to ona jest drogą do sukcesu. Motywację i postawy nie są dane raz na zawsze i można je kształtować. W różnych grupach wiekowych motywacja wygląda inaczej. W przypadku osób dorosłych zarówno motywacja jak i postawy zostały już wcześniej ukształtowane toteż nauczyciel ma na nie niewielki wpływ. Są one jednak zazwyczaj pozytywne, ponieważ dorośli uczą się języka z własnej woli, zada-

¹⁶ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.*, s. 244-248.

¹⁷ P.K. Oleś, *op. cit.*, s. 298-299.

niem nauczyciela jest więc podtrzymanie motywacji, z jaką osoby dorosłe pojawiają się na zajęciach¹⁸.

Motywacja jest tym, co prowadzi osobę uczącą się do osiągnięcia celu i jest kluczowym czynnikiem determinującym odniesienie sukcesu lub porażki w uczeniu się języka obcego. Uczący się może wyznaczyć sobie cele długo i krótko terminowe. W odniesieniu do celów długoterminowych należy rozróżnić motywację instrumentalną i integracyjną. Instrumentalna motywacja istnieje wtedy, gdy uczący się wyznacza sobie cel funkcjonalny taki jak zdanie egzaminu czy otrzymanie pracy. Integracyjna motywacja występuje, gdy uczący się chce być identyfikowany ze środowiskiem języka docelowego. Z tymi dwoma orientacjami motywacji pokrywają się dwa źródła motywacji: wewnętrzna i zewnętrzna. Innym źródłem motywacji może być odniesienie sukcesu, które przyczynia się do zwiększenia poziomu motywacji.

W celu sprawdzenia czy i jaki rodzaj motywacji powoduje, że studenci uczą się języka angielskiego przeprowadzono w styczniu 2012 roku badania ankietowe, których wyniki prezentowane są poniżej. Pytania ankietowe można podzielić na dwie kategorie: 1) pytania badające poziom motywacji wewnętrznej; 2) pytania badające poziom motywacji zewnętrznej.

Dodatkowo studentom zadano pytanie o to czy wykonywanie zadań na platformie pomiędzy spotkaniami z nauczycielem motywuje ich do nauki języka angielskiego.

Część pierwsza ankiety miała odpowiedzieć na pytania związane z poziomem motywacji wewnętrznej studentów. Zgodnie z ankietą zadano studentom następujące pytania:

1. Czy lubisz się uczyć języka angielskiego?
2. Jak przygotowujesz się do zajęć?
3. Czy przygotowujesz się na bieżąco?
4. Ile czasu (średnio) poświęcasz na przygotowanie się do bieżących zajęć
5. Ile czasu (średnio) poświęcasz na przygotowanie się do testu z języka angielskiego?

Na skutek analizy uzyskano następujące odpowiedzi: 58% studentów kierunku Informatyka stwierdziło, że lubi uczyć się języka angielskiego, pozostali zaznaczyli odpowiedź średnio. Studenci kierunku Turystyki natomiast w 48% odpowiedzieli pozytywnie, 8% odpowiedziało nie, a pozostałe 44% średnio.

Na pytania zadane studentom o to jak przygotowują się do zajęć i czy przygotowują się na bieżąco studenci kierunku Informatyka odpowiedzieli w większości stanowiącej, 35% że przygotowują się ogólnie i więcej do testu, aż 58% przygotowuje się do zajęć na bieżąco. W przypadku studiujących kierunek turystyka była większa rozbieżność odpowiedzi, 44%

¹⁸ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009, s. 128-130.

ankietowanych odpowiedziało, że przygotowuje się chętnie i 24% przygotowuje się więcej do testu niż na bieżąco, ale aż 78% czasami przygotowuje się na bieżąco.

Na pytania zadane o średni czas poświęcony na przygotowania do bieżących zajęć i do testu studenci wśród studentów kierunku Informatyka uzyskano następujące wartości procentowe odpowiedzi: 65% poświęca średnio do pół godziny na przygotowanie do zajęć i tyle samo czasu na przygotowanie do testu poświęca 44% ankietowanych. W przypadku studentów kierunku Turystyka najwyższy odsetek, bo 40% poświęca średnio do pół godziny na przygotowanie do zajęć, i do testu również najwyższy odsetek, czyli 40% przygotowuje się od 1 do 2 godzin.

Część druga ankiety miała odpowiedzieć na pytania związane z motywacją zewnętrzną studentów. Zgodnie z ankietą zadano studentom następujące pytania:

1. Czy ocena niedostateczna (brak zaliczenia) mobilizuje do pracy?
2. Czy zdobyte dobre oceny powodują dalszą chęć do nauki?
3. Czy nauczyciel ma wpływ na przygotowanie do zajęć?
4. Zaznacz czynniki, które mają wpływ na motywację do nauki.
5. Dlaczego uczysz się języka angielskiego?

Na pytanie o mobilizujący wpływ uzyskanych ocen (pozytywnych lub negatywnych) studenci kierunku Informatyka udzielili następujących odpowiedzi: 44% twierdzi, że ocena negatywna mobilizuje do pracy i tyle samo twierdzi, że nie ma to znaczenia, natomiast 46% twierdzi, że pozytywne wyniki powodują, że nadal chętnie się uczą, dla pozostałych ankietowanych uzyskane wyniki pozytywne czy negatywne nie wpływają na dalszą pracę. Studenci kierunku Turystyka na te same pytanie odpowiedzieli następująco: 52% ankietowanych mobilizuje do pracy ocena negatywna, a 60% twierdzi, że uzyskana ocena pozytywna powoduje, że nadal chętnie się uczą.

Na zadane pytanie czy nauczyciel ma wpływ na przygotowanie do zajęć studenci 72% studentów kierunku Informatyka odpowiedziało tak, i takiej odpowiedzi udzieliło 52% studentów kierunku Turystyka. Pozostali udzielili odpowiedzi negatywnej lub wpływ ten uznali za częściowy.

W drugiej części ankiety studenci zostali poproszeni o zaznaczenie czynników, które ich zdaniem mają wpływ na ich motywację do nauki. Wymienione czynniki (chęć zdobycia dobrej oceny, uniknięcie oceny niedostatecznej, moje cechy charakteru (obowiązkowość, solidność), chęć zdobycia wiedzy, chęć zdobycia dobrego zawodu, wymóg rodziców, inne), studenci mieli uszeregować od czynnika najważniejszego z numerem 1 do najmniej ważnego z numerem 7. Na pozycji numer jeden studenci studiujący informatykę zdecydowanie zazna-

czyli chęć zdobycia wiedzy, chęć zdobycia dobrej oceny ~~została zaznaczona najczęściej na~~ pozycji numer 2, a trzecie miejsce w kolejności zajęła chęć zdobycia dobrego zawodu.

Najczęściej na pozycji numer jeden zaznaczonej przez studentów studiujących turystykę pojawiło się uniknięcie oceny niedostatecznej, na miejscu drugim chęć zdobycia dobrej oceny, na miejscu trzecim najczęściej zaznaczano chęć zdobycia wiedzy oraz posiadane cechy charakteru. Pozostałe czynniki były zaznaczane na pozycjach od 4-6.

Studenci mieli również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego uczą się języka angielskiego (z podanych opcji mogli zaznaczyć minimum 1, a maksymalnie 3): muszę, jest to jeden z przedmiotów obowiązkowych, chcę mimo obowiązku nauki tego języka, przyda mi się w życiu, ułatwi mi znalezienie pracy, przyda się w czasie podróży za granicę, przyda się, ponieważ chcę wyjechać do pracy zagranicę, dla własnego rozwoju, dla podniesienia kwalifikacji, dla prestiżu społecznego, inne. W przypadku studentów Informatyki najczęściej zaznaczone dopowiedzi to przydatność znajomości języka w życiu, chęć nauki oraz nauka w celu podniesienia kwalifikacji. Zdecydowana większość studentów kierunku Turystyka na pierwszym miejscu zaznaczyła przydatność języka angielskiego w życiu, przydatność znajomości języka angielskiego w podróży, a na trzecim miejscu najczęściej zaznaczano konieczność nauki języka, jako jednego z przedmiotów obowiązkowych.

Ponieważ ankietowani studenci zarówno Informatyki jak i Turystyki obowiązkowo pracują zdalnie z materiałami zamieszczonymi na platformie skorelowanymi z treściami podręcznika, zadano im pytanie o to czy wykonywanie zadań na platformie pomiędzy spotkaniami z nauczycielem motywuje ich do nauki języka angielskiego. 56% Studentów Informatyki twierdzi, że wykonywanie zadań na platformie pomiędzy spotkaniami z nauczycielem nie motywuje ich do nauki języka angielskiego. Główne argumenty to: nudne zadania, strata czasu, zbyt monotonne zadania, brak czasu na rozwiązywanie testów.

Również aż 60% ankietowanych studentów turystyki negatywnie odniosło się do motywacyjnej roli zadań zamieszczonych na platformie. Główne argumenty to: preferencja zajęć bezpośrednich, konieczność wykonywania tych zadań, brak czasu i w konsekwencji wykonywanie zadań na ostatnią chwilę.

Ankiety przeprowadzono wśród studentów dwóch kierunków Informatyki i Turystyki, kierunków, które zdawałoby się z założenia nakładają na ich absolwentów konieczność znajomości języka obcego. W przypadku Informatyki znajomość języka angielskiego jest niezbędna do funkcjonowania w środowisku branżowym, programowania, posługiwania się sprzętem elektronicznym. Bez znajomości języka angielskiego absolwent tego kierunku nie jest w stanie funkcjonować w środowisku zawodowym i podjąć prace zgodną z wykształce-

niem. Najważniejsze według ankietowanych studentów znaczenie motywujące do nauki ma chęć zdobycia wiedzy, chęć zdobycia dobrej oceny. Chęć zdobycia dobrego zawodu uplasowała się na zaledwie lub aż na 3 pozycji.

W przypadku drugiego kierunku, czyli turystyki oczywistym wydaje się fakt konieczności biegłego posługiwania się przynajmniej jednym językiem obcym w celu podjęcia pracy zawodowej związanej z ukończonym kierunkiem. Czynniki, który mogłoby się wydawać powinien w przypadku tego kierunku stanowić najsilniejszą motywację do nauki, czyli chęć zdobycia dobrego zawodu uplasował się na pozycjach od 4 do 6, a chęć zdobycia wiedzy zaznaczana była najczęściej na pozycji zaledwie 3. Jak wynika jednak z przeprowadzonych ankiet stosunkowo niski jest poziom motywacji wewnętrznej do nauki języka angielskiego, studenci poświęcają na naukę mało czasu własnego. Zewnętrzna motywacja również nie jest w obu przypadkach na wysokim poziomie. Wysoki odsetek ankietowanych uczy się języka angielskiego w związku z jego przydatnością życiową lub koniecznością wynikającą z planów studiów, niski odsetek natomiast uczy się tego języka dla poniesienia kwalifikacji czy dla ułatwienia znalezienia pracy, co w przypadku tych kierunków wydawałoby się obserwatorowi ważne.

Bibliografia

- Brown H.D., *Principles of English language learning and teaching*, Pearson Education Limited 2000.
Gajek E., *Nauczanie języków obcych online*, „E-mentor” 2004, nr 2 (4), SGH Warszawa.
Harmer J., *The Practice of English language teaching*, Pearson Education Limited 2001.
Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia Nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.
Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011.
Strona Internetowa Komisji Europejskiej, <http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy>, stan z dnia 21.05.2010.
Strona Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/nc/szkolnictwo-wyzsze/standardy-ksztalcenia/>, stan z dnia 13.04.2012.
Williams M., Burden R., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press 1997.

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Halyna Mieszko

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA JAKO DETERMINANT ZDROWIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest problemowi wpływu zawodu nauczyciela na osobowość, jego samopoczucie psychiczne oraz stan zdrowia zawodowego. Przedstawiono analizę skutków negatywnego wpływu działalności pedagogicznej, naruszających harmonijny rozwój osobowości nauczyciela (destrukcje zawodowe, deformacje zawodowe, wypalenie zawodowe), sposoby ich zapobiegania i usuwania.

THE INFLUENCE OF PROFESSION ON TEACHER'S HEALTH

Summary

The article deals with the influence of teacher's profession on teacher's personality, his psychological state and professional health. The author analyses consequences of negative influence of teaching activity that violate harmonious development of a teacher's personality (professional destructions, professional deformation, professional burnout), ways of their prevention and cure.

Aktualność badania

Jak powszechnie wiadomo, działalność pedagogiczna wymaga posiadania przez nauczyciela pewnego poziomu rozwoju psychicznego i psychofizjologicznego, co zapewnia jej pomysłowość i dobrą jakość. Z innej zaś strony, warunki działalności, sama działalność zawodowa i jej istota ma znaczny wpływ na stan psychofizjologiczny i zdrowie nauczyciela, nawet jeśli jego indywidualne właściwości są zgodne z wymaganiami działalności pedagogicznej. Za przyczynę niskich wskaźników zdrowia nauczyciela najczęściej są uważane właściwości jego pracy zawodowej. Są one z reguły odzwierciedleniem ogólnych wad organizacji i warunkach pracy, co negatywnie wpływa na jej efektywność.

Badania działalności pedagogicznej wskazują na jej wysokie natężenie emocjonalne i potencjalną afektogenność (S. Werszłowski, N. Kuźmina, A. Markowa, Ł. Mitina, W. Sła-

stionin, M. Smirnow, O. Szczerbakow, W. Jakunin i inni). Wysokie natężenie emocjonalne jest uwarunkowane występowaniem dużej ilości czynników stresowych - czynników, które są stale obecne w pracy nauczyciela i wpływają na jego samopoczucie, zdolność do pracy i jakość działalności zawodowej. Według danych Światowej Organizacji Zdrowia stresogenność działalności pedagogicznej wynosi 6,2 stopnia (w 10-stopniowej skali). Na liście najbardziej stresujących zawodów Amerykańskiego Instytutu Badań nad Stresem pierwsze miejsca zajmują nauczyciele starszych klas, policjanci i górnicy.

Analiza najnowszych badań i publikacji

Psychopedagogika dysponuje szeregiem badań, poświęconych wykryciu i analizie czynników ryzyka o podłożu zawodowym, wpływających na pogorszenie zdrowia psychicznego i fizycznego nauczycieli (O. Wasyliw, O. Dubnowa, O. Koczerha, S. Krywcowa, H. Mitin, A. Najn, H. Sjerikow, M. Smirnow, Ł. Szeweliowa, M. Fedorcewa i inni). W działalności pedagogicznej, obok ogólnych czynników ryzyka dla zdrowia pracowników umysłowych (np. napięcie nerwowo-emocjonalne, przeciążenia informacyjne, hipokinezja) występują również i specyficzne czynniki ryzyka takie jak: znaczne obciążenie głosowe przy wykonywaniu obowiązków zawodowych; statyczne obciążenie, przeważające w trakcie działalności zawodowej, duża ilość pracy wzrokowej, zakłócenie okresów pracy i odpoczynku, itp. M. Smirnow wymienia inne cechy zawodu pedagoga, które przejawiają się w stanie jego zdrowia: praca pedagoga to zajęcie zarówno umysłowe jak i fizyczne, zawierające w sobie elementy działalności twórczej, organizatorskiej i badawczej, którą determinują również takie cechy jak: występowanie ścisłych kontaktów międzyludzkich, duża ilość sytuacji stresowych, wysokie napięcie nerwowo-emocjonalne, okresowa konieczność wykonania zaplanowanego zakresu pracy w surowo określonym terminie, ponoszenie szczególnej odpowiedzialności przed swoimi uczniami i kolegami; konieczność podejmowania szybkich decyzji; znaczna mobilizacja funkcji analizatorów, uwagi, pamięci¹.

Jeśli do wyszczególnionych właściwości zawodu pedagoga, negatywnie wpływających na osobowość nauczyciela, dodać właściwe czynniki psychologiczne, to wszystkie te czynniki razem mogą mieć destruktywny wpływ na pracę nauczyciela, wywołać deformacje jego osobowości i pogorszenie zdrowia zawodowego. Wśród negatywnych skutków wpływu czynników o podłożu zawodowym na osobowość nauczyciela, które przejawiają się na jego zdrowiu zawodowym, naukowcy wymieniają następujące: zawodowo uwarunkowane destrukcje oso-

¹ Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н.К. Смирнов. — М.: АРКТИ, 2008. — 288 с.

bowości (A. Markowa, E. Symaniuk, I. Szczerbo); zawodowo uwarunkowane deformacje osobowości (S. Beznosow, E. Zejer, O. Polakowa, J. Rohow, O. Jurczenko); rozwój osobistych dysharmonii nauczyciela (J. Donczenko, Ł. Mitina, N. Sawczuk, T. Tytarenko, W. Semychenko, A. Milts); stres zawodowy (O. Baranow, H. Zajczykowa, W. Kałoszyn, Ł. Karamuszka, S. Maksymenko, O. Markowец, W. Pawlenko, N. Samoukina); kształtowanie się symptomów wypalania emocjonalnego (W. Bohusz, W. Bojko, N. Wodopianowa, S. Dżekson, K. Masłacz, W. Orel, T. Ronhinska, O. Rukawisznikow, N. Starczenkova, T. Formaniuk); obniżenie wydajności pracy, zdolności do pracy, choroby zawodowe (N. Wodopianowa, A. Markowa, Ł. Mitina, W. Rozow). Dlatego problemy wpływu zawodu na osobowość nauczyciela, stan jego zdrowia wymagają dokładniejszego zbadania.

Cele badań

Celem badań jest przedstawienie właściwości działalności pedagogicznej jak określników zdrowia zawodowego nauczyciela, dokonanie kompleksowej analizy skutków negatywnego wpływu zawodu nauczyciela, prowadzących do zaburzeń harmonijnego rozwoju osobowości pedagoga (destrukcji zawodowych, deformacji zawodowych, wypalania zawodowego).

Rozwinięcie

Problem wpływu działalności pedagogicznej na zdrowie nauczyciela jest przejawem bardziej ogólnego problemu współzależności osobowości i zawodu. Współzależność między osobowością a zawodem może być różna. Analiza publikacji psychologiczno-pedagogicznych świadczy o występowaniu dwóch podejść do zrozumienia współdziałania osobowości i zawodu. Przedstawiciele pierwszego podejścia (F. Parson, E. Row, D. Holland i in.) uważają, że osobowość profesjonalisty jest mu odbierana przez zawód. Przy czym uwaga naukowców skupia się na rezultatywnej stronie rozwoju osobowości profesjonalisty. Według hipotezy wyjściowej, każdy człowiek jest przeznaczony do wykonywania pewnego rodzaju działalności. Przedstawiciele tego kierunku główną uwagę akcentują na zdolności przystosowania i adaptacji osobowości do wymagań zawodu, na „wyrównywaniu do pewnego wyznaczonego wzorca”, na kształtowaniu cech i właściwości o znaczeniu zawodowym. Główne orientacje życiowe, które ukształtowały się w człowieku do chwili wyboru zawodu, w trakcie późniejszego rozwoju pozostają niezmiennie.

Drugie podejście do współdziałania osobowości i zawodu profesjonalisty (K. Abulchanowa-Sławska, B. Ananjew, J. Borysowa, J. Klimow, Ł. Kołesnykow, T. Kudriawcew,

J. Powarenkow, O. Rukawisznikow, D. Sjupe, W. Szadrikow i in.) jest zbudowane na założeniu, że zawód jest wybierany w oparciu o pewne jakości i orientacje osobowości, lecz jednocześnie każdy zawód odciska specyficzne piętno na statusie psychicznym człowieka, wpływa na zmiany osobowości podczas rozwoju zawodowego.

Przeprowadzono wiele badań z zakresu psychopedagogiki, świadczących o pozytywnym wpływie działalności zawodowej na osobowość (J. Borysowa, W. Drużinin, W. Oreł, J. Powarenkow, A. Rukawisznikow, I. Synycia, W. Szczadrikow, Ł. Urwancew i inni). Pozytywny wpływ zawodu na osobowość nauczyciela przejawia się w kształtowaniu świadomości zawodowej, pedagogicznego ukierunkowania, pedagogicznego myślenia, w rozwoju zawodowo ważnych cech, opanowaniu pedagogicznego doświadczenia itp.

Jednak wpływ zawodu na osobowość może być wyrażony nie tylko w poprawie zdolności adaptacji osobowości do wymagań zawodu, ale i w niektórych negatywnych przejawach osobowości, takich jak gwałtowne zaostrenie cech osobowości, „zgrubienia” i wyeksponowania stereotypów zachowania, myślenia, kontaktów międzyludzkich, prowadzących do wprowadzenia pewnych utrudnień do współdziałania z innymi ludźmi i wywołujących zachowanie nieadekwatne do sytuacji. Brak możliwości uniknięcia negatywnego wpływu zawodu na nauczyciela podkreślał I. Szerbo: „W szkole zakorzeniło się przekonanie, wskutek którego rozwój zawodowy profesjonalisty postrzegamy wyłącznie jako wzrost, udoskonalenie, czyli ze znakiem plus. Jednak wektor tego procesu posiada również drugi koniec – skłonność do ujemnych znaczeń i rujnacji, deformacji”².

Negatywny wpływ zawodu na osobowość nauczyciela, stan jego zdrowia można przedstawić w sposób schematyczny, jak zostało to przedstawione na rysunku 1.

² Щербо И.Н. Профессиональная деструкция учителя: что с ней делать? / И.Н. Щербо // Народное образование. — 2005. — № 5. — С. 82-86.



Rys. 1 Wpływ zawodu na osobowość nauczyciela

W literaturze naukowej nie ma jednolitego podejścia do rozumienia treści deformacji zawodowych, wyraźnego rozgraniczenia deformacji zawodowych i destrukcji osobowości pedagoga. Liczba badań w tej dziedzinie jest niewystarczająca. W ostatnim czasie pojawia się wiele prac, dotyczących problemu „wypalania zawodowego” nauczyciela.

Destrukcje zawodowe są przez E. Zejera rozpatrywane: jak naruszenie przyswajalnych sposobów działalności; rujnacja sformowanych cech; pojawienie się stereotypów zawodowego zachowania i barier psychologicznych przy opanowaniu nowych technologii zawodowych, nowej specjalizacji; zmiana struktury osobowości przy przejściu od jednej fazy kształtowania zawodowego do innej³.

A. Markowa wskazuje następujące tendencje destrukcji zawodowych: dezintegracja rozwoju zawodowego, rozpad świadomości zawodowej; zniekształcenie rozwoju zawodowego, pojawienie się negatywnych cech, odchylen od socjalnych i indywidualnych norm rozwoju zawodowego; niska mobilność zawodowa, nieumiejętność przystosowania się do nowych warunków pracy i dezadaptacja; osłabienie zdolności zawodowych, myślenia zawodowego itp.; opóźnienie, spowolnienie rozwoju zawodowego w porównaniu z normami wiekowymi i społecznymi; niedostosowanie poszczególnych ogniw rozwoju zawodowego, jedna dziedzina „wybiega naprzód, inna pozostaje w tyle”; pojawienie się deformacji zawodowych osobowości (np. wyczerpanie emocjonalne, wypalanie zawodowe, działanie na straconej pozycji zawodowej); choroby zawodowe czy utrata zdolności do pracy⁴.

³ Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург: УГППУ, 1999. — 280 с.

⁴ Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 308 с.

Deformacje zawodowe uczeni interpretują w różny sposób: jako rodzaj choroby zawodowej (E. Zejer); jako naruszenie struktury osobowości, zwężenia koła zainteresowań i potrzeb do wyłącznie zawodowych (O. Rubin); jako wpływ działalności zawodowej na kształtowanie w osobowości niezachwianych wzorców zachowania i myślenia (H. Hranowska); jako odchylenie od pewnego socjalnego punktu orientacyjnego, normy, wymagań zawodowych, wywołanych przez pracę zawodową, które prowadzą do stałych zmian w zachowaniu i działalności (S. Hellerstein, O. Rukawisznikow); jako zmiany, naruszające integralność osobowości, obniżają poziom adaptacji i skuteczność funkcjonowania zawodowego (O. Beznosow, M. Smirnow); jako negatywny wpływ zdrowia na charakterystykę psychologiczną człowieka, która utrudnia jej zachowanie w niezawodowym życiu codziennym (S. Hellerstein); jako pewnego rodzaju kompensacja, która przejawia się wyłącznie u zawodowców z niedostatecznym poziomem rozwoju zdolności zawodowych i braku twórczego podejścia do pracy (J. Borysowa); jako drastyczne zaostrenie cech osobowości zawodowcy, eksponowanie zawodowych stereotypów zachowania, myślenia, obcowania, prowadzących do skomplikowania stosunków z innymi ludźmi oraz wywołania zachowań nieadekwatnych do sytuacji (Ł. Korniejewa); następstwem stresu zawodowego (O. Markowec); jako dysharmonizację osobowości nauczyciela, spowodowaną przez działalność pedagogiczną (W. Bojko, O. Jurczenko).

Wśród czynników, określających skłonność do deformacji, naukowcy wyszczególniają wewnętrzne indywidualne właściwości osobowości profesjonalisty (dojrzałość osobowości lub infantylizm, bogactwo lub ubóstwo doświadczenia życiowego, zdolność lub niezdolność do poddawania analizie przebiegu wydarzeń życiowych) i zewnętrzne: napięcie emocjonalne, wysoka intensywność pracy, chroniczny deficyt czasu, brak niezbędnej swobody w trakcie wypracowania i podejmowania decyzji, stresy, spowodowane przez warunki i wyniki pracy (zbyt wysoki albo niski poziom odpowiedzialności, tłumienie inicjatywy, niewykorzystanie doświadczenia, kwalifikacji, możliwości zawodowcy itp.), występowanie sytuacji konfliktowych, nieadekwatne wynagrodzenie za wykonaną pracę, nieadekwatne wsparcie ze strony przełożonych, częste i nieuzasadnione rotacje, zmiany, przesunięcia⁵.

Deformacja zawodowa w działalności pedagogicznej może mieć dosyć skomplikowaną dynamikę przejawów i dotyczyć różnych stron psychiki: motywacyjnej, kognitywnej, sfery cech osobowości. Jej wynikiem może być specyficzne nastawienie i wyobrażenie, pojawienie się pewnych cech osobowości.

⁵ Рубін О.А. Професійні деформації особистості вчителя: причини та шляхи запобігання / О.А. Рубін // Джерела. — 1995. — № 5. — С. 60-65.

Naukowcy wskazują następujące, najczęściej spotykane u nauczycieli, deformacje zawodowe: autorytatywność, konserwatyzm, obłuda społeczna, transfer zachowawczy, indyferentność emocjonalna, nadkontrola, agresja zawodowa, ekspansjonizm ról społecznych, moralizatorstwo (E. Zejer, I. Szczerbo); zmiana mimiki, języka nauczyciela, pogorszenie działalności psychicznej (obniżenie wskaźników pamięci, zakresu i koncentracji uwagi, elastyczności i logiczności myślenia) (R. Makarewycz); skłonność do pouczenia, zarozumiałstwo, prostoliniowość, pedagogiczna uporczywość, obniżenie poziomu krytyki myślenia, pewny dogmatyzm poglądów, brak komunikatywnej elastyczności, nastawienie na uznanie społeczne (M. Smirnow, W. Sonin); konformizm i gotowość podporządkowania się surowym wskazówkom i regułom bez wyraźnego pragnienia innowacji i śmiałych poszukiwań (Ł. Sobczyk); autorytarność i dominatorstwo (I. Zubkova, O. Jurczenko); wzmożona agresywność (O. Ułybina, A. Rean). Zemsta jest rozpatrywana przez A. Reana jako forma agresji; nieadekwatna samoocena (N. Klujewa, J. Rohow, W. Sonin, O. Jurczenko) i inni.

Deformacja zawodowa u pedagogów może przejawiać się na dwóch poziomach:

1) deformacje ogólnopedagogiczne, które charakteryzują podobne zmiany osobowości u wszystkich, kto zajmuje się działalnością pedagogiczną. Występowanie takich deformacji robi nauczycieli, którzy nauczają różnych przedmiotów w różnych placówkach oświatowych, głoszących różne poglądy pedagogiczne, działających z różnym temperamentem i charakterem, upodabnia ich do siebie (stają się autorytarni, zbyt moralizatorscy, dogmatyczni, nadmiernie zarozumiali itp.);

2) deformacje typologiczne, związane z połączeniem cech osobowości z odpowiednimi wpływami działalności zawodowej. Zazwyczaj wywołuje to zaostrenie poszczególnych cech osobowości do poziomu ich zaakcentowanego przejawu⁶.

Nieco inne podejście do problemu typów deformacji, pojawiających się w osobowości i działalności pedagogów, przedstawia J. Rogow. Wyszczególnia on cztery typy deformacji nauczycieli: 1) ogólnopedagogiczne; 2) typologiczne; 3) specyficzne; 4) indywidualistyczne⁷. Deformacje ogólnopedagogiczne występują u wszystkich pedagogów. J. Rogow uważa, że odbywa się to wskutek zbliżenia podmiotu działalności z jej zasobami. Deformacje typologiczne przejawiają się, gdy właściwości osobowości rozplývają się w odpowiednich elementach działalności pedagogicznej (np. nauczyciele nauk humanistycznych wyróżniają się nieskrępowaniem, emocjonalnością, nadmierną komunikatywnością, gadulstwem itp.), specyficzne deformacje przedmiotowe są określane przez właściwości nauczanego przedmiotu.

⁶ Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. — М.: АРКТИ, 2005. — 320 с.

⁷ Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. — М.: Владос, 1996. — 529 с.

Nauczyciel matematyki jest bardziej powściągliwy w porównaniu z nauczycielem literatury czy wychowania fizycznego. Deformacje indywidualistyczne przejawiają się wskutek przeważania pewnych indywidualnych właściwości nauczyciela. Do nich należy np. podniosły poziom niepokoju lub akcentuacja charakteru, nadmierna odpowiedzialność, superucziwość, hiperaktywność, fanatyzm zawodowy, entuzjazm zawodowy.

Wyróżnia się następujące formy deformacji zawodowej: „sztywna”, „prężna” i „plastyczna” (B. Karwasarśkyj, C. Korołenko, A. Markowa, O. Jurczenko). „Sztywną” formę deformacji zawodowej naukowcy pozwiązują z nerwicami, patologią, zaburzeniami fizjologicznymi i psychicznymi, co jest spowodowane przez wpływ warunków działalności i przeciążeń. Pozycja autorów zbiega się w tym, że te zjawiska tylko w znikomym stopniu zależą od pewnych skłonności osobowości, a w zasadzie – od wpływu otoczenia i działalności.

Szczególną cechą „prężnej” deformacji jest zmęczenie – czyli zespół zmian fizycznych w organizmie, spowodowanych przez proces czynności, które obniżają zdolność do pracy i stwarzają konflikt między zewnętrznymi wymaganiami pracy nauczyciela a jego indywidualnymi możliwościami. W celu usunięcia tego konfliktu, jak uważa A. Markowa, organizm mobilizuje swe wewnętrzne zasoby, które przechodzą na wyższy energetyczny poziom funkcjonowania. Długotrwałe zmęczenie bez okresów odnowy sił prowadzi do chronicznego zmęczenia i przemęczenia, deformując osobowość. Chroniczne zmęczenie – to stan graniczny, jeszcze odwracalny, któremu towarzyszy zirytowanie, obniżenie zainteresowania do pracy, przygnębiony nastrój, niepokój. A głębokie zmiany fizyczne przy obciążeniach umysłowych nauczyciela szybciej przechodzą w procesy patologiczne niż przy wykonywaniu pracy fizycznej⁸.

„Plastyczna” forma deformacji występuje wtedy, gdy nauczyciel jest całkowicie pochłonięty swoją działalnością zawodową, nie widząc niczego innego w życiu i nie mając ani minuty wolnego czasu. Głównym celem takiego nauczyciela jest uznanie go za dobrego fachowca. W imię tej idei interesy innych, m.in. i członków rodziny, odchodzą na dalszy plan. Uczucia takiego nauczyciela są ukryte, przygnębione, myślenie tendencyjne, dogmatyczne. Obniża się zdolność do krytyki, rozwija się napięcie, podejrzliwość, nietolerancja. Zachodzi „zespół zależności” (zależność od zawodu), zespół „fanatyk pracy”. Taki nauczyciel jednocześnie przejawia zależność w stosunku do osób, obdarzonych większą władzą, zajmujących wysoką pozycję służbową i dominujących w stosunku do swoich uczniów. Możliwa jest zmiana deformacji zawodowej (z „prężnej” na „plastyczną”), a także jej wpływ na innych członków zespołu pedagogicznego, jeśli, jak uważa S. Beznosowa, „brak im niektórych ważnych cech od-

⁸ Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 308 с.

porności - umiejętności okresowego nieupodabniania się do innych, psychologicznego samoczyszczenia, zachowania własnego „Ja”⁹.

Innym przejawem negatywnego wpływu zawodu na osobowość pedagoga jest zjawisko „wypalania zawodowego”. W psychopedagogicznych publikacjach to zjawisko jest różnie nazywane: „zespół spalania emocjonalnego” (N. Aminow, T. Formaniuk). „zespół wypalania emocjonalnego” (W. Bojko, A. Markowa, Ł. Mitina). We współczesnych badaniach „zespół wypalania emocjonalnego” jest często interpretowany w ramach bardziej szerokiego kontekstu – „wypalania psychicznego” (M. Borysowa, S. Maksymenko, K. Masłacz, W. Oreł, O. Rukawisznikow), „wypalania psychoemocjonalnego” (S. Androsow, O. Matwijenko, M. Peresadin), „wypalania zawodowego” (N. Wodopianowa, T. Zajczykowa, Ł. Karamuszk, O. Markoweć, N. Nazaruk, E. Starczenkowa). W kontekście naszego badania aktualnym jest podejście N.E. Wodopianowej, która rozpatruje wypalanie zawodowe jako syndrom stresowy, czyli zespół symptomów, które negatywnie wpływają na zdolność do pracy, samopoczucie i związki interpersonalne podmiotu działalności zawodowej¹⁰.

Uogólniona na podstawie badań różnych autorów lista cech tego zespołu przedstawia się następująco: uczucie wyczerpania emocjonalnego; dehumanizacja, depersonalizacja; negatywne samostrzeżenie w świetle zawodowym (utrata poczucia osobistych osiągnięć); wyczerpanie, znużenie; zaburzenia psychosomatyczne; bezsenność; negatywny stosunek do klientów i do pracy; skąpy zakres gamy działań zawodowych; nadużywanie tytoniu, kawy itp.; brak apetytu lub przejadanie się; negatywna koncepcja własnego „Ja”; agresywne uczucia (zirytowanie, napięcie, obawa, niepokój, gniew); przygnębiony nastrój i związane z nim emocje (cynizm, pesymizm, apatia, depresja, uczucie beznadziei); przeżywanie poczucia winy. Badania krajowe i zagraniczne świadczą o tym, że wypalanie się wyrządza znaczne szkody dla zdrowia psychosomatycznego. Wśród możliwych skutków wypalania się uczeni wymieniają zaburzenia trawienne i dolegliwości sercowe.

Analiza prac naukowych świadczy o tym, że główne starania psychologów są skierowane na wykrycie czynników, wywołujących lub wstrzymujących wypalanie emocjonalne. Wśród tych czynników najczęściej wymieniane jest wysokie napięcie emocjonalne pracy oraz intensywna komunikacja z podmiotami działalności. Rozpatrywana jest rola środowiska pracy i indywidualnych właściwości profesjonalisty w formowaniu się wypalania. Przy czym niektórzy naukowcy wyodrębniają czynniki zewnętrzne (właściwości działalności pedagogicznej) i wewnętrzne (właściwości osobowości pedagoga). Do głównych czynników, determinu-

⁹ Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.

¹⁰ Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с. — (Серия «Практикум»).

jących wypalanie się pedagogów, należy codzienne przeciążenie psychiczne, pełna poświęcenia pomoc, wysoka odpowiedzialność za uczniów, brak równowagi między intelektualno-energetycznymi nakładami a moralno-materialnym wynagrodzeniem (czynnik niesprawiedliwości społecznej), konflikty ról, zachowanie „trudnych” uczniów¹¹.

Ponieważ na wyniknięcie wypalania zawodowego wpływają czynniki zewnętrzne (sytuacyjne) i wewnętrzne (indywidualne), to profilaktyka i korygowanie muszą być skierowane na wykrycie tych czynników i usunięcie ich negatywnego wpływu na stan emocjonalny pedagogów. W przypadku czynników indywidualnych należy badać indywidualną charakterystykę, sferę motywacyjną, emocjonalną osobowości i ich zgodność z właściwościami działalności pedagogicznej, a także podejmować kroki, skierowane na usunięcie niezgodności między właściwościami osobowości a wymaganiami działalności.

Korygowanie wpływu czynników zewnętrznych musi być skierowane na optymalizację klimatu psychologicznego w zespole pedagogicznym, polepszenie warunków organizacji działalności (reglamentacja obowiązków, podział obciążenia, poprawa warunków pracy, stymulacji pracy, przyciągnięcie pedagogów do innowacyjnej działalności).

Filtrem psychologicznym, przeciwdziałającym wynikaniu wypalania się zawodowego pedagoga są właściwości jego osobowości, motywy działalności zawodowo-pedagogicznej oraz nagromadzone doświadczenie. Reakcja pedagoga na stresory jest również uwarunkowana tym, w jakim stopniu jego życie rodzinne kompensuje jego życie produkcyjne.

Wnioski

Uogólnienie danych empirycznych, uzyskanych z badań krajowych i zagranicznych świadczy o tym, że negatywnym skutkiem wpływu działalności pedagogicznej oraz długotrwałego działania stresorów zawodowych na osobowość pedagoga są destrukcje zawodowe, deformacje zawodowe, wypalanie zawodowe, naruszające harmonijny rozwój osobowości pedagoga, pogarszające jego emocjonalną pomysłowość oraz stan zdrowia zawodowego.

Na dzień dzisiejszy, kwestia poszukiwania sposobów zapobiegania i usunięcia destrukcji, deformacji zawodowych, wypalania się, kształtowania zawodowej odporności na stres, harmonizacji osobowości pedagoga i w ogóle przygotowania przyszłych nauczycieli do zachowania i wzmocnienia zdrowia zawodowego wymaga dalszych szczegółowych badań.

¹¹ Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с. — (Серия «Практическая психология»).

Bibliografia

- Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
- Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с. – (Серия «Практикум»).
- Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с. – (Серия «Практическая психология»).
- Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1999. – 280 с.
- Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
- Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
- Рубін О.А. Професійні деформації особистості вчителя: причини та шляхи запобігання / О.А. Рубін // Джерела. – 1995. – № 5. – С. 60-65.
- Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
- Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2008. – 288 с.
- Щербо И.Н. Профессиональная деструкция учителя: что с ней делать? / И.Н. Щербо // Народное образование. – 2005. – № 5. – С. 82-86.

Oleksandr Meszko

ZAWODOWO-PEDAGOGICZNA POZYCJA NAUCZYCIELA W WYMIARZE JEGO WARTOŚCIOWO-POJĘCIOWEGO STOSUNKU DO ZAWODU

Streszczenie

W artykule rozpatrzono właściwości wartościowo-pojęciowego stosunku nauczyciela do zawodu pedagoga i jego miejsca w systemie jego orientacji pojęciowo-życiowych. Pokazano, że przekształcenie stosunku wartościowo-pojęciowego nauczyciela do swojego zawodu w składniki hierarchii sensu życia staje się ważnym czynnikiem i składnikiem jego pozycji zawodowo-pedagogicznej, napędzając ją szczególną treścią i ukierunkowaniem.

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL POSITION OF A TEACHER IN TERMS OF VALUED AND SENSE ATTITUDE TOWARD THE PROFESSION

Summary

The article deals with the peculiarities of the valued and significative teacher's attitude toward the pedagogical profession and its place in the system of its sense and vital orientations. It is shown that the transformation of the valued and significative teacher's attitude toward the pedagogical profession into the hierarchy components of the sense of life becomes an important factor and component of the professional and pedagogical position fulfilling it with the special maintenance and direction.

Przedstawienie problemu

Jakość kształtowania osobistości nauczyciela, jej udana samorealizacja w działalności zawodowo-pedagogicznej w dużej mierze zależy od głębokiej interpretacji i dokonania przez niego emocjonalnie-wartościowej oceny swojego zawodu, poznania jej subiektywnego sensu. Nikt nie ma wątpliwości, że efektywność pracy pedagoga jest wprost proporcjonalna do odpowiedzi na pytania, dotyczące tego, na ile uświadamia on sobie wagę społeczną swojej pracy pedagogicznej? Czy zawód pedagoga zajmuje w jego życiu duże znaczenie i jakie miejsce jest mu wyznaczone przez nauczyciela wśród innych dziedzin jego życia, takich jak rodzina, czas

wolny, zdrowie, życie osobiste itd.? Te i podobne pytania aktualizują konieczność kształtowania w nauczycielu aktywnej pozycji zawodowo-pedagogicznej, co jest bezpośrednio związane z realizacją aspektów wartościowo-pojęciowych jego życia zawodowego.

Powyższe dotyczy zwłaszcza współczesnego nauczyciela, który pracuje w warunkach dynamicznych społeczno-kulturowych zmian, kiedy praca zawodowa wymaga od niego stałej twórczej gotowości do adekwatnej osobistej oceny ciągle zmieniających się pedagogicznych sytuacji, do poszukiwania i podejmowania głębokich zawodowych decyzji, do stałego duchowego samodoskonalenia. Właśnie pozycja zawodowa w tym kontekście stwarza warunki do pełnowartościowego zawodowego samookreślenia i samorealizacji twórczej pedagoga. Właściwie pojęcie „pozycja” w ocenie szeregu badaczy (K. O. Abulchanowa-Sławska, H. I. Aksjonowa, M.H. Aleksiejew, M. M. Borytko, W.I. Słobodczyk i in.), jest odbierane jak sposób realizacji bazowych, egzystencjalnych wartości osobowych i w ogólnym rozumieniu jest interaktywną charakterystyką całego sposobu życia człowieka. Uważa się, że skuteczne ujawnienie treści i poziomu kształtowania się pozycji zawodowo-pedagogicznej nauczyciela należy rozpatrywać, przede wszystkim, we współrzędnych jego wartościowo-pojęciowego stosunku do wykonywanej profesji.

Celem artykułu jest poddanie analizie badawczej wartościowo-pojęciowego stosunku nauczyciela do zawodu pedagoga i jego miejsca w systemie orientacji pojęciowo-życiowych, jako ważnych części składowych rozwoju jego pozycji zawodowo-pedagogicznej.

Analiza najnowszych badań naukowych

Uwzględniając charakter postawionego celu, przed rozpatrzeniem wartościowo-pojęciowego stosunku nauczycieli do swojego zawodu, przedstawimy poglądy uczonych na kategorie pozycji zawodowo-pedagogicznej. To pojęcie jest dosyć często spotykane w literaturze naukowej i ma różne etymologiczne odcienie (pozycja pedagogiczna, pozycja zawodowa nauczyciela, indywidualnie-zawodowa pozycja nauczyciela). Do powszechnego naukowego obiegu weszło ono dzięki pracom B.H. Ananiewa, Ł.I. Bożowycz, W.M. Masyszczewa, S.Ł. Rubinsztejna i innych. Dany problem był rozpatrywany w pracach takich uczonych jak: O.H. Asmołow, N.P. Anikiejewa, I.D. Bech, I.A. Kolesnikow, Ł.W. Kondraszowa, A.K. Markowa, Ł.M. Mitina, W.O. Słationin, W.I. Słobodnikow, I.S. Jakinanka i inni.

Istnieje szereg podejść do rozpatrywania terminu „pozycja osobista.” Często badacze akcentują statusowo-zadaniowy składnik pozycji (H.M. Andrzejewa, D. Myers, O.W. Kyryczuk, I.S. Kon, O.H. Asmołow, B.D. Ananjew, W.B. Olszankyj i inni.). Wielu badaczy analizuje to pojęcie na podstawie teorii stosunków: W.M. Masyszczewa i określa go przez całokształt sto-

sunków osobistości (K.O. Abulchanowa-Sławska, Ł.I. Bożowycz, B.F. Łomow, S.Ł. Rubinszejn i inni.). Powstała również tendencja naukowa, gdzie pozycja jest rozpatrywana zarówno samodzielnie, odmienne od statusu i roli pojęcia, jako głęboko indywidualistyczny wytwór własny, wynik osiągnięcia przez człowieka pewnego poziomu rozwoju moralnego i intelektualnego, pojawienia się stabilnego systemu wytycznych dotyczących wartości. Otóż, w pracach B.H. Ananiewa, O.H. Asmołowa, Ł.I. Bożowycz, M.J. Boryszewskiego, W.S. Bratusja, W.I. Bojtko, I.M. Michiejewej, R.S. Niemowa, pozycja występuje jako stabilny składnik struktury osobistości, jako jej jądro i jest rozpatrywana w przekroju takich problemów jak stosunek, aktywność, motywacja, osobista dojrzałość, samoświadomość, osobisty sens.

Pozycja zawodowo-pedagogiczna nauczyciela jest rozpatrywana przez uczonych jako nieodłączna część kompetencji zawodowych i warunków, konieczny do spełnienia w działalności pedagogicznej. Według W.O. Słastionina, pozycja nauczyciela to system tego intelektualnego, emocjonalnie-wartościującego stosunku do świata, rzeczywistości pedagogicznej i działalności pedagogicznej, które są źródłem jego aktywności. Jest ona wyznaczana, z jednej strony, przez te wymagania, oczekiwania i możliwości, które stawia i nadaje mu społeczeństwo. Z innej strony, działają wewnętrzne, osobiste źródła aktywności – ambicje, przeżycia, motywy i cele pedagoga, jego orientacje wartościowe, światopogląd, ideały¹. Zgodnie z podejściem A.K. Markowej², pojęcie „zawodowo-pedagogiczna pozycja” oznacza odporne systemy stosunków nauczyciela do uczniów, do siebie, do kolegów, wyznacza jego zachowanie, styl życia i działalności. Szczególnie ważna w kontekście naszego badania jest opinia I.D. Becha, który wskazuje na unikalność pedagogicznej pozycji, ponieważ jest ona jednocześnie zarówno indywidualna, jak i fachowa. Uczony szczególnie podkreśla, że pedagog w swojej rzeczywistości pedagogicznej pozycji nigdzie i nigdy nie spotyka się z dzieckiem jako „obiektem” (jeśli jest rzeczywistością pedagogiem); w indywidualnej pozycji zawsze spotyka się on z inną osobą, a we własnej zawodowej - z warunkami jej kształtowania się i rozwoju³.

Zdaniem autora, dużą perspektywę posiada pojęciowe podejście do studiowania pozycji osobowości, według której to pojęcie jest interpretowane jako system uświadomionych ogólnych tworów pojęciowych (O.H. Asmołow, B.S. Bratuś, O.K. Dusawyckij, I.M. Michejewa, O.Ł. Podolaniuk), w które wchodzi wartości, motywy, potrzeby, interesy, przekonania, stosunek. Kategoria indywidualnego sensu, w opinii O.H. Asmołowa, jest indywidualizowanym odzwierciedleniem rzeczywistości, które wyraża stosunek osobistości do tych obiektów, dla

¹ Слостенин В. А. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

² Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

³ Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

których rozwija się jej działalność i komunikacja⁴. U podstawy indywidualistycznego sensu leży pozycja społeczna człowieka, zmiana której, jak twierdzi I.N. Michejewa, ciągnie za sobą reinterpretację stosunku do otaczającego świata. B.S. Bratuś podkreśla, że całokształt podstawowych stosunków do świata, do ludzi i do siebie, wyznaczanych dynamicznie-pojęciowymi systemami, stwarza w swojej jedności i głównej istocie właściwą człowiekowi pozycję moralną⁵.

Analiza istniejącej na dzień dzisiejszy odpowiedniej literatury naukowej wykazała, że problem rozwoju zawodowo-pojęciowego zakresu osobowości przyszłego nauczyciela w kontekście kształtowania się jego pozycji zawodowej jeszcze nie został opracowany. Zdaniem autora, pełne spojrzenie na problem daje koncepcja hierarchii strukturalnej pojęciowo-życiowych orientacji osoby.

Treść główna materiału badania

W kontekście koncepcji hierarchii strukturalnej pojęciowo-życiowych orientacji należy koniecznie uwzględnić, że sens życia, jak fenomen psychologiczny, nie sprowadza się do jednej-jedynej idei, nawet niezwykle ważnej. Ten psychiczny twór składa się z „dużych” i „małych” sensów, które stanowią dynamiczną hierarchię. Oprócz tego, w zależności od charakteru współzależności czołowych i podporządkowanych komponentów tej struktury, ich wzajemnego wpływu i współzależności, można mówić o różnych typach struktur sensu życia: harmonijnych i dysharmonijnych. Można stwierdzać, że wartościowo-pojęciowy stosunek do zawodu pedagoga jest składnikiem hierarchii strukturalnej sensu życia i jako składnik wpływa na całą strukturę w ogóle i, z kolei, zaznaje jej wpływu. Z tego powodu W.E. Czudnowskij w swojej pracy wyróżnia, że sens życia, jak szczególne psychiczny wytwór, nabywa „względnej trwałości i zwolnienia od wzbudzających go warunków, może istotnie wpływać na życie człowieka, jego los”⁶. Dany wpływ w dużej mierze zależy od tego, jakie miejsce zajmuje działalność zawodowa w strukturze orientacji pojęciowo-życiowych danej osoby. Przedstawimy niektóre badania, dotyczące tego problemu.

Niektóre ogólne tendencje w wartościowo-pojęciowym stosunku uczni i studentów do zawodu, który wybierają, zaprezentowała w swoim badaniu D.N. Zawałyszyna. W szczególności, stosunek uczniów klas starszych do przyszłego zawodu na ogół charakteryzuje się abs-

⁴ Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Наука, 1984. – 182 с.

⁵ Братуш Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братуш. – М.: Наука, 1988. – 301 с.

⁶ Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 15-26.

trakcją i romantyzmem. U studentów – przyszłych nauczycieli stwierdzono cztery typy ważnego stosunku do zawodu: pasja, powołanie, rozczarowywanie i alienacja. Wraz z początkiem działalności zawodowej dynamika wartościowo-pojęciowego stosunku podmiotu do działalności zawodowej charakteryzuje się wielowektorowością tego stosunku. „Wariantami granicznymi są, z jednej strony, wzrost dla człowieka znaczenia pracy zawodowej, chęci kontynuowania pracy w elitarnym zawodzie, z innej strony – rozczarowanie zawodem aż do odejścia od niego”⁷. Dalej autor wyciąga ważny wniosek o tym, że w trakcie adaptacji do zawodu pozytywnie-pojęciowy stosunek do jego podmiotu staje się regulatorem działalności zawodowej: „dany stosunek powołuje do życia nowe „małe” sensy: uświadomienie wagi opanowania środków działalności i dołożenia wszelkich starań do ich kształtowania”⁸.

W innym badaniu, prowadzonym przez T.W. Maksymową⁹, pokazano, że działalność pedagogiczna może zajmować różne miejsce w strukturze pojęciowo-życiowych orientacji nauczycieli: po pierwsze, może ona stanowić główny sens istnienia, po drugie, nie osiągając głównego sensu, stanowić „istotny” składnik tej struktury, i, po trzecie, znaczenie zawodu pedagoga może być składnikiem peryferyjnym hierarchii strukturalnej sensu życia. Zgodnie z wynikami badania T.W. Maksymowej sprzyjające warunki do przejawu indywidualizmu nauczyciela tworzą się w tym wypadku, kiedy zawód okazuje się dominującym komponentem hierarchii strukturalnej sensu. W związku z tym wydaje się ciekawe zwrócić uwagę na współzależność różnych dziedzin życia nauczyciela w kontekście jego pomyślności w działalności zawodowej, rozpatrując wartościowo-pojęciowy stosunek do zawodu, rodziny, do swojego zdrowia, czasu wolnego, życia osobistego i hobby jako komponentów hierarchii strukturalnej sensu życia. W takim wypadku ważnym jest uwzględnianie nie tylko dominanty komponentów i ich miejsca w strukturze, jak to zostało zrobione w pracy T.W. Maksymowej, ale również sposobu i charakteru ich współdziałania. Wartościowo-pojęciowy stosunek do zawodu może zajmować wyodrębnioną pozycję wśród wszystkich innych składników hierarchii, praktycznie się z nimi nie przecinając. Niektóre części składowe mogą przeciwdziałać sobie nawzajem, wchodzić w konflikty, przy czym nie jest konieczne, aby w tym wypadku struktura była wyznaczana jako dysharmonijna. Nareszcie, wszystkie składniki, współdziałając, mogą wzmacniać siebie wzajemnie.

⁷ Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 193-203.

⁸ Там же, стр. 201.

⁹ Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114-117.

Zwracając się do pojęć struktury harmonijnej i dysharmonijnej sensu życia, możemy wyróżnić, że w pierwszym wypadku działalność zawodowa napelnia życie sensem, ujawnia indywidualizm nauczyciela, sprzyja jego samorealizacji. Cel nadaje sens procesowi, który prowadzi do jedności zadowolenia proceduralnego i rezultatywnego. W drugim wypadku na pierwszy plan wychodzi niezadowolenie ze swojej pracy i przeżywanie rutyny codziennych obowiązków. Nauczyciele podkreślają, że nie mogą napelnić tej działalności sensem.

Ważną przyczyną niezadowolenia z pracy w szkole jest stan materialny nauczycieli i wysoka podatność na stres, poziom której zależy nie tylko od pracy z uczniami, ale i od stosunków z administracją szkoły. Brak możliwości natychmiastowego stwierdzenia wyniku i jego długotrwałe odkładanie w czasie również obniżają atrakcyjność zawodu nauczyciela.

Mówiąc o kształtowaniu stosunku wartościowo-pojęciowego nauczyciela do swojego zawodu, należy wspomnieć pracę E.W. Martynowej¹⁰, w której badaczka stwierdza w większości studentów uczelni pedagogicznych niegotowość osobowości do wykonywania przyszłego zawodu. Dzisiejsza sytuacja jest taka, że wyższe szkoły pedagogiczne kształcą nauczycieli przedmiotów nie przedstawiając im znaczenia kształtowania należytego stosunku do swojego zawodu. To jest jedna z przyczyn, przez które absolwenci uczelni pedagogicznych nie podejmują pracy w szkole, innymi słowy – zawód pedagoga nie znajduje miejsca wśród ich pojęciowo-życiowych orientacji.

Podniesienie znaczenia zawodu pedagoga do poziomu sensu życia odbywa się z ujawnieniem indywidualnych właściwości nauczyciela w działalności pedagogicznej. W.E. Czudnowskij podkreśla, że u „podstawy wartościowo-pojęciowego stosunku do zawodu pedagoga leży swoisty charakter indywidualności, zdolności i skład osobowości człowieka, właściwości społecznego makro- i mikro środowiska, w którym on żyje i działa”¹¹. Widocznym w stosunku do tego jest fakt, że właśnie znaczenie pracy pedagogicznej pozwala nauczycielom profesjonalistom pokonywać różnego rodzaju trudności.

Wysoki poziom wartościowo-pojęciowego stosunku do zawodu, z kolei, w dużej mierze jest uwarunkowany twórczością pedagogiczną. Właśnie ona sprzyja powstaniu proceduralnego i efektywnego zadowolenia, kiedy „nauczyciel uświadamia sobie, że wykorzystywane przez niego sposoby i działania mają bezpośredni efekt „teraz”, wywołują emocjonalny odźwięk i większe zainteresowanie uczniów”¹².

¹⁰ Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е.В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109-113.

¹¹ Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В.Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 181-188.

¹² Тамże, str. 201.

Jednak, zwracając uwagę na znaczenie zawodu dla nauczyciela, ważnym jest, aby pamiętać, że, kiedy staje się on jedynym sensem, który przejął pod swoją kontrolę wszystkie inne, to taka sytuacja może okazać się destruktywną zarówno dla procesu pedagogicznego, jak i dla całego życia nauczyciela. „Obecność tylko jednego wyizolowanego zainteresowania, które wchłania w siebie całe ukierunkowanie osobistości i nie ma poparcia ani w światopoglądzie, ani w prawdziwej miłości do życia w całym bogactwie jej przejawów, nieuchronnie pozbawia człowieka wewnętrznej woli i uśmierca duch¹³. Sens życia, u podstawy którego leży jedna, może nawet bardzo ważna idea, lecz izolowana od wszystkich innych, nie potrafi być pozytywną podstawą efektywnej, udanej działalności pedagogicznej.

Podjęto próbę empirycznego zbadania niektórych psychologicznych właściwości stosunku wartościowo-pojęciowego nauczyciela do zawodu pedagoga. W szczególności, dla określenia miary włączenia działalności zawodowej w system orientacji pojęciowo-życiowych pedagoga, przeprowadzono sondaż wśród nauczycieli szkół średnich Tarnopola i obwodu. W badaniach wzięło udział 67 pedagogów, wśród których byli zarówno początkujący z małym doświadczeniem zawodowym, jak i profesjonaliści z dużym stażem pracy. Na potrzeby badania została opracowana i wykorzystana ankieta „Sens życia i zawód nauczyciela”, skierowana na ujawnienie zarówno ogólnego pojęcia pedagoga o sensie życia, jak i treści sensu ich własnego życia i jego związku z zawodem pedagoga.

Analiza uzyskanych danych wykazała, że wśród młodych nauczycieli (wiek poniżej 30 lat) zaledwie 3 z 20 w danej grupie (15%) włączają działalność pedagogiczną w skład pojęciowo-życiowych orientacji. Oni uważają, że pracują jako nauczyciele z powołania. Na ich wybór zawodu pedagoga wpłynęła miłość do dzieci. Do sensu życia odnoszą takie atrybuty jak „przydatność i potrzeba ludziom”, „osiągnięcie postawionych celów”, a sens własnego życia upatrują w tym, żeby „tworzyć dobro”, „stwarzać piękno”. Jednocześnie 11 respondentów (55%) odpowiedziało, że nie rozpatrują pedagogicznej działalności jako znaczącego systemu składowego swoich orientacji wartościowo-życiowych. Jedni z nich wskazali, że czołowe miejsce w tym systemie zajmuje dla nich kariera, indywidualny rozwój, samodoskonalenie („nauczyć się czerpać przyjemność z życia, cieszyć się, być szczęśliwym, zrealizować siebie”), inni uważają za największą wartość dzieci, rodzinną pomyślność („sens życia w silnej rodzinie”). Wśród młodych pedagogów znalazło się 6 osób (30%), które w ogóle nie zastanawiały się nad problemem sensu swojego życia.

W grupie respondentów ze średnim stażem (w wieku od 30 do 40 lat, zaledwie 22 osoby), znalazło się znacznie więcej pedagogów (6 osób albo 27% z tej grupy), które włączają

¹³ Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов // Избр. труды: В 2 т. – М., 1985. Т. I. – С. 309.

swoją działalność zawodową w pojęciowo-życiowe orientacje. Formułując sens swojego życia, uważają, że ich głównym zadaniem jest „realizacja swoich planów życiowych w działalności zawodowej, w życiu osobistym”. W odpowiedziach wyróżnia się również takie cele jak rodzina, dzieci, pomyślność. A najwyższym osiągnięciem w działalności zawodowej jest dla nich „szacunek ze strony uczniów”. Na wybór zawodu w ich przypadku wpłynęła praca z dziećmi, wrodzone zdolności, rodzinna dynastia nauczycieli, przykład ich własnych opiekunów itp. Należy również podkreślić, że w porównaniu z młodymi pedagogami znacznie większa część respondentów z średnim stażem pracy – 16 osób (73%) – nie odbiera działalności pedagogicznej jako znaczącej części składowej w systemie swoich orientacji pojęciowo-życiowych. Czołowe miejsce w tym systemie zajmuje rodzina, dzieci, stosunki międzyludzkie, praca, przynoszące im zadowolenie i wysokie dochody. Sens swojego życia tacy respondenci formułują w następujący sposób: „sens mojego życia – rodzina”, „wychować, wykształcić, urządzić dzieci”, „harmonia w relacjach w domu i w pracy”.

Nareszcie trzecia grupa respondentów (25 osób) zawierała starszych pedagogów (w wieku ponad 40 lat) z dużym stażem pracy. Wśród nich znalazło się 13 osób (52%), które wysoko oceniają znaczenie swojego zawodu i pewnie włączają działalność pedagogiczną w system swoich orientacji pojęciowo-życiowych. Dla ich charakterystyczne są takie cechy zawodowe, jak miłość do dzieci, twórczość w pracy. Jednocześnie orientacjami budującymi sens życia pozostaje rodzina, dzieci. Najbardziej wyrazistymi sformułowaniami sensu życia i stosunku do pracy były dla nich: sens życia zawiera się – w tym, żeby „uczyć dzieci piękna”, „w mojej pracy, w moich rodzicach, w moich przyjaciółach” itp. Podobnie jak i w innych grupach wiekowych, znaczna część doświadczonych pedagogów – 11 osób (48%) z grona ankietowanych, nie włączają działalności pedagogicznej do systemu swoich pojęciowo-życiowych orientacji. Ich priorytetem jest kształcenie własnych dzieci czy wnuków, rodzina, dostojne życie, pragnienie poznania siebie. Formułując sens swojego życia, takie osoby często piszą: „postawić na nogi dzieci”, „wychować dzieci, wnuki na dobrych, uczciwych ludzi, wpajać im miłość do Boga i otoczenia”, „mój sens życia zawiera się w poznaniu siebie”.

Generalnie, w każdej z grup wiekowych nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, znaczna ilość uczestników nie zaliczyła swojej działalności zawodowej jako części składowej o dużym znaczeniu do systemu orientacji pojęciowo-życiowych. Oczywiście, jednym z wyjaśnień takiego stanu rzeczy może występować brak organizacji pracy, skierowanej na ujawnienie znaczenia działalności pedagogicznej i jej związków z sensem życia profesjonalisty. Taką pracę należy zaczynać, jak pokazuje analiza wyników sondażu przeprowadzonego wśród młodych nauczycieli, jeszcze w okresie wyboru zawodu i jej opanowania na etapie kształcenia na uczelniach pedagogicznych, a także stale kontynuować podczas samodzielnej działal-

ności nauczyciela. Należy uwzględnić również i to, że sens życia odbija się na sytuacji w kraju i trudnościach materialnych. Zawód nauczyciela, wychowawcy staje się nieprestizowy, a pieniądz rozwiązuje wszystkie problemy. O tym, w szczególności świadczą typowe wypowiedzi respondentów podczas ankietowania: „chciałbym się rozwijać, kontynuować naukę, lecz nie mam takich możliwości materialnych”, „wokół jest dużo niesprawiedliwości”, „moje JA zostało zdominowane przez ubóstwo” itp.

Wnioski

Z powyższego wynika, że charakterystyki stosunku wartościowo-pojęciowego nauczyciela do swojego zawodu i miejsce, które zajmuje ten stosunek w systemie jego orientacji pojęciowo-zyciowych, leżą u podstawy rozwoju i przejawów jego pozycji zawodowo-pedagogicznej napędzając ją szczególną treścią i ukierunkowaniem. Oznacza to, że jakość kształtowania tej pozycji, która jest ważnym warunkiem samorealizacji twórczej nauczyciela w zawodzie, jest uwarunkowana koniecznością głębokiej interpretacji i emocjonalnie-wartościującej oceny swojego zawodu, przedstawieniem jej subiektywnego sensu, a także aktualizuje problem rozwoju fachowo-pojęciowego potencjału osobistości nauczyciela na wszystkich etapach przygotowania do zawodu.

Bibliografia

- Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Наука, 1984. – 182 с.
- Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
- Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Наука, 1988. – 301 с.
- Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 193-203.
- Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114-117.
- Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
- Мартынова Е.В. Роль смысло-жизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е.В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109-113.
- Сластенин В. А. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
- Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов // Избр. труды: В 2 т. – М., 1985. Т. 1. – С. 309.

Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В.Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 181-188.

Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 15-26.

V. RECENZJE

Zdzisław Wołk

RECENZJA KSIĄŻKI

Kazimierz Wenta

Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką

ITE – PIB, Radom 2011, ss. 216.

Nauki humanistyczne i społeczne często i chętnie wykorzystują dorobek nauk ścisłych do wyjaśniania i opisu zjawisk zachodzących w obrębie ich zainteresowań. Kazimierz Wenta zaproponował jeszcze jedno oryginalne spojrzenie na pedagogikę z perspektywy teorii chaosu. Książka autorstwa Prof. dr. hab. Kazimierza Wenty zaciękała mnie już od momentu skojarzenia tytułu z Osobą Autora. Chaos w powszechnym rozumieniu, stanowi stan całkowitego bezładu, zamieszania, rozprzężenia, zamęt (Słownik języka polskiego PWN, t. 1, Warszawa 1988, s. 250). Kojarzy się więc ze zgiełkiem, brakiem porządku, z przypadkowością i dysharmonią. Podjęcie problematyki chaosu przez osobę, którą postrzegam jako na wskroś uporządkowaną, spójną, zintegrowaną może więc wydawać się paradoksalnym. Również struktura pracy jest bardzo dobrze usystematyzowana, bije od niej ład i przejrzystość. Ta pozorną sprzeczność okazuje się atutem książki, bowiem zacięka i przykuwa uwagę czytelnika.

Autor w sposób usystematyzowany krok po kroku przybliży czytelnika do teorii chaosu i ukazuje pedagogikę w ich świetle. Autor kierował się przy tym poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: „w jakim zakresie pedagogika jako teoria i praktyka społeczna będąca nauką humanistyczną, która rozwija refleksję nad istotą i możliwościami zmian w szeroko rozumianej edukacji, powinna być coraz silniej powiązana z naukami matematyczno-przyrodniczymi i sztuką” (*Wprowadzenie*, s. 8). Rozważania Autora zostały zweryfikowane i pogłębione w rezultacie doświadczeń dydaktycznych uzyskanych w trakcie seminariów i wykładów monograficznych dla studentów i doktorantów w Uniwersytecie Szczerskim i w Wyższej Szkole Humanistycznej w Szczecinie oraz dokonanych pod ich wpływem refleksji.

Na pracę, będącą bardziej książką o pedagogice niż o chaosie składa się osiem rozdziałów. W pierwszym Autor Wprowadza czytelnika w teorię chaosu. Sięga do czasów starożyt-

nych, do mitów i religii. Ukazuje dwa rozumienia chaosu – jedno ujmujące go jako „stan, w którym między elementami pewnej całości nie ma porządku i funkcjonowania dla tej całości, zamiast przejawiać prawidłowość i regularność, jest przypadkowe i trudne do przewidzenia” i drugie wyprowadzone na gruncie fizyki i współczesnej filozofii określane jako chaos deterministyczny, rozumiany jako „nieprzewidywalne, nieuporządkowane zachowane się deterministycznych układów fizycznych, które choć dają się opisać równaniami matematycznymi, są tak skomplikowane, że każda niewielka zmiana początkowa może prowadzić do zupełnie odmiennych skutków ich przebiegu” (s. 13). Właśnie to drugie rozumienie towarzyszy Autorowi interpretowaniu pedagogiki i zachodzących na jej gruncie zjawisk i procesów.

Rozdział drugi jest autorskim spojrzeniem na pedagogikę i jej strukturę. Autor analizuje pedagogikę, zachodzące na jej gruncie współczesne zjawiska i wyjaśnia je wykorzystując teorię chaosu deterministycznego. Ukazuje przy tym nie tylko możliwości jej zastosowania, ale również ograniczenia i trudności wynikające z natury wychowania.

Kolejny fragment książki zawiera rozważania związane z głównymi obszarami pedagogiki – dydaktyki (nauczanie-uczenie się), i pedagogiki społecznej (opieka). Omawiane są w nim liczne i złożone problemy współczesności zjawiska na tle współczesnych przemian społecznych i towarzyszących im konsekwencji gospodarczych stanowiących wyzwania i zadania dla pedagogiki. Teoria chaosu staje się w tym przypadku sposobem kolejnego ich wyjaśniania, nie pozbawionego pewnych trudności, ale dającego szansę na wyjaśnianie i prognozowanie przyszłych stanów społecznych, wymagających interwencji pedagogicznych.

Teoria chaosu została też zastosowana przez Kazimierza Wentę przy analizowaniu podstawowych problemów edukacji. Autor zastosował ją przy dokonywanych analizach pomiaru dydaktycznego, diagnostyki pedagogicznej i ewaluacji oraz w kolejnym rozdziale – systemu edukacyjnego. Autor ukazał złożoność i niejednoznaczność współcześnie stosowanych podejść przy dokonywaniu pomiaru osiągnięć uczących się. Na marginesie swoich rozważań Autor odniósł się do problemów współczesnego szkolnictwa, szczególnie wyższego w Polsce i realizowanych przez nie funkcji. W „chaosie edukacyjnych oddziaływań” umiejscowił ucznia – studenta. Rozważania na ten temat poprowadził koncentrując się na trzech zagadnieniach – podmiotowości uczestnika procesu nauczania – uczenia się, aspiracjom edukacyjnym oraz środowisku, w którym uczący się podmiot realizuje swoje życie.

Problematyka pedeutologiczna stanowi treść kolejnego wydzielonego fragmentu rozważań. Wyróżnić można w nim ciągłość od wyboru zawodu – poprzez selekcję do zawodu nauczyciela do kształcenia nauczycieli. Prowadzone analizy ukazują złożoność i zróżnicowanie w każdym z wymienionych obszarów. Stwarza to rozległe możliwości wykorzystania teorii chaosu również do interpretacji tego obszaru pedagogiki.

Ostatni rozdział, w którym zawarte jest odniesienie się do aktualnych problemów pedagogiki stanowi odniesienie się do teorii pedagogicznej, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Czytelnik znajdzie w nim zarówno odniesienie do dokumentów końcowych ostatniego (przed wydaniem książki – dop. Z.W.) Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w 2007 roku w Lublinie, jak też argumenty przekonujące do podniesienia rangi dydaktyk szczegółowych. Te, jak i inne problemy współczesnej pedagogiki uprawniają do zastosowania teorii chaosu do dyskusji nad dzisiejszą pedagogiką. Autor kończąc swoją książkę wyraża nadzieję, że teoria chaosu może być kluczem do pełniejszego zrozumienia i racjonalnego myślenia o człowieku i pedagogice oraz pozwoli na dalsze sięganie przez humanistów do dorobku nauk matematyczno-przyrodniczych i wykorzystywanie go w swoich dyscyplinach.

W prowadzonej w tej książce narracji dostrzegam następującą prawidłowość – w kolejnych rozdziałach Autor odnosi się do spraw kluczowych w pedagogice, następnie stara się spojrzeć na nie głównie z perspektywy teorii chaosu deterministycznego. Ilustracją prowadzonych rozważań jest odwoływanie się do wypowiedzi doktorantów, doktorów i doktorów habilitowanych, które unaoczniają rozpoznany stan wykorzystania teorii chaosu w refleksji pedagogicznej oraz potrzebę upowszechnienia tej teorii wśród pedagogów, zwłaszcza wśród nauczycieli akademickich.

Prezentowana książka Kazimierza Wenty jest przede wszystkim książką o współczesnej pedagogice. Zaproponowane w niej spojrzenie na pedagogikę z gruntu teorii chaosu może posłużyć głębszemu zrozumieniu pedagogiki jako nauki o wychowaniu, a przynajmniej niektórych jej cech strukturalnych i zachodzących w jej obrębie procesów.

Książka jest godna polecenia pedagogom, nauczycielom i wszystkim osobom wykonującym „zawody zorientowane na ludzi”. Czytelnikom „Zastosowań Prakseologii” polecam ją również i z tego względu, że zawiera liczne odniesienia do problemów i uwarunkowań rozwoju zawodowego i niektórych wyjaśniających go teorii. Teoria chaosu jako osnowa, a niekiedy kontekst rozważań może być jeszcze jednym sposobem wyjaśniania procesów społecznych nie tylko w pedagogice.

Eunika Baron-Polańczyk

RECENZJA KSIĄŻKI

Joanna Kandzia

***Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych
w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik
multimedialnych***

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, ss. 174.

W 2011 roku nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” została wydana książka pt. „Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych” autorstwa Joanny Kandzi. Rozważana w opracowaniu problematyka dotyczy ważkich i perspektywicznych kwestii obejmujących możliwości i wykorzystywanie nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji, w edukacji matematycznej. Podjęcie przez Autorkę rozważań na temat zależności pomiędzy wprowadzeniem Internetu do nauczania a wartościami dydaktyczno-wychowawczymi, czy kształtowaniem postaw twórczych należy przyjąć z dużym zadowoleniem. Dydaktyczna i wychowawcza przydatność komputerów we współczesnej szkole jest istotnym problemem. Nieustanny rozwój technologii, zmiana wymagań cywilizacyjnych, ewolucja wymagań dotyczących kwalifikacji zawodowych i naukowych, to świat, w którym żyjemy. Nowoczesna edukacja wykorzystująca najnowsze technologie powinna kształcić ludzi krytycznych, twórczych, poszukujących nowych rozwiązań, przygotowanych do skutecznego działania w realnych sytuacjach. Komputer i Internet w coraz większym stopniu determinują proces nauczania-uczenia się. Nowe technologie edukacyjne, to styl współczesnego myślenia i funkcjonowania naukowo-praktycznego.

„Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych” to monografia licząca 174 strony tekstu, składająca się z kilku logicznie powiązanych ze sobą części w postaci: wstępu, siedmiu tematyczno-przedmiotowych rozdziałów, zakończenia, bibliografii, aneksów oraz spisu tabel, schematów i wykresów. Można stwierdzić, że wszystkie człony struktury treściowej odzna-

czają się dobrą logiką, właściwą czytelnością. Użyte słownictwo spełnia wymogi formalne dla prac naukowo-badawczych.

We wstępie, uzasadniając jednocześnie wybór tematu, Joanna Kandzia zwróciła uwagę na tempo zmian dokonujących się pod wpływem rozwoju technologii w dziedzinie zbierania, przetwarzania i dystrybuowania informacji. Skupiła się również na symbolu ery informacyjnej, najistotniejszym źródle informacji – Internecie, który stwarza swoim użytkownikom ogromne możliwości własnego rozwoju, odgrywając znaczącą rolę w edukacji, zmieniając oblicze współczesnej szkoły.

Pierwszy z rozdziałów to kompetentna analiza funkcji Internetu w procesie dydaktycznym oraz jego szerokich możliwości edukacyjnych. Autorka podejmuje również temat zagrożeń z nim związanych (szukając odpowiedzi na pytanie: Internet – dobrodziejstwo czy zagrożenie?), przedstawia cechy konstytutywne edukacji medialnej oraz prezentuje miejsce edukacji matematycznej młodzieży z wykorzystaniem Internetu.

W rozdziale drugim, w oparciu o konstruktywistyczny model myślenia, Autorka zaprezentowała nowe podejście do procesu kształcenia z wykorzystaniem technologii informacyjnej, w ramach dynamicznie rozwijającej się transdyscyplinarnej dziedziny nauki, jaką jest kognitywistyka. Poza próbą wyjaśnienia terminu konstruktywizm, omawia między innymi korelację między konstruktywizmem w pedagogice a nowymi technologiami informacyjnymi, funkcje mózgu, koncepcje pedagogiczne wspomagane technologiami informacyjnymi oraz miejsce kognitywistyki w badaniach pedagogicznych.

Kolejny rozdział to teoretyczne studium z zakresu psychologii twórczości i psychodaktyki dotyczące kształtowania postaw twórczych młodzieży z uwzględnieniem specyfiki twórczości w matematyce. W części tej znajdujemy tematy dotyczące ewolucji pojęcia twórczości, jej psychologicznego i pedagogicznego podłoża, jak również opis cech współczesnego człowieka – postawę twórczą, aktywność twórczą.

W rozdziale czwartym Autorka omawia środowiskowe wyznaczniki twórczości, ujmując je poprzez środowisko domowe, lokalne i szkolne. Każde z nich ma znaczący udział w kształtowaniu postaw twórczych, pomimo tego, że procesy twórcze charakteryzują się dużą autonomią i zdolnością do samoregulacji.

W rozdziałach piątym i szóstym omówione zostały kolejno: metodologia badań własnych oraz analiza wyników badań środowiskowych Kwestionariuszem Zachowań Twórczych KANH, ankietą i arkuszem obserwacji lekcji. Procedura metodologiczna została skonstruowana starannie i prawidłowo wykorzystana w przeprowadzonych badaniach empirycznych. Scharakteryzowano założenia teoretyczne badań, ich cele, przedmiot oraz zakres. Część analityczno-interpretacyjna (rozdział szósty) stanowi precyzyjną interpretację wyników badań,

w aspekcie ilościowym i jakościowym. Wyniki, udokumentowane tabelami i diagramami, służą weryfikacji postawionych hipotez. Relacje przyczynowo-skutkowe powiązane z pytaniami badawczymi Autorka wyjaśnia w sposób kompetentny i wyważony. Godne podkreślenia są przeprowadzone obliczenia z wykorzystaniem metod statystycznych, które pozwoliły określić związek korelacyjny między wprowadzeniem Internetu do procesu nauczania a postawą twórczą młodzieży, ich aktywnością poznawczą. Wykorzystując samodzielnie skonstruowane narzędzia badawcze Autorka wskazała na zmianę roli nauczyciela oraz zmianę funkcji i kształtu podręcznika w nowoczesnym systemie kształcenia. Podkreśliła także wartości dydaktyczne i wychowawcze, które można kształtować wykorzystując narzędzia multimedialne na lekcji, w tym przypadku na lekcji matematyki.

Opracowanie zamyka (rozdział siódmy) krytyczna analiza wyników, podsumowanie, bibliografia oraz aneksy. Ostatni rozdział omawianej książki poświęcony jest uogólnieniom i wnioskom teoretyczno-empirycznych badań nad kształtowaniem postaw twórczych z wykorzystaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Autorka zawarła w nim refleksje końcowe dotyczące uwarunkowań wprowadzenia do szkół, nowej metody nauczania matematyki (wspomaganie zasobami internetowymi). W sposób syntetyczny przedstawia najważniejsze wnioski. Aneksy, prócz ankiet dla uczniów i arkusza obserwacji lekcji, zawierają przykładowe konspekty lekcji z wykorzystaniem Internetu, karty pracy, testy wiedzy oraz kartę ewaluacyjną dla ucznia.

Zasadnicze zagadnienia niniejszego opracowania koncentrują się wokół badań nad związkiem między zastosowaniem nowego środka dydaktycznego, jakim jest Internet w nauczaniu matematyki, a jego oddziaływaniem na kształtowanie postaw twórczych młodzieży. To analiza zmiany roli nauczyciela w przyszłym modelu szkoły. Autorka wykazuje również, jak zmienia się w nowoczesnym systemie kształcenia funkcja i kształt podręcznika szkolnego traktowanego dotychczas wyłącznie jako „książka”, w której znajduje się wypreparowana i sztucznie przygotowana wiedza. W nowej roli podręcznik stanie się także zbiorem informacji o tym, gdzie są dostępne poszukiwane treści. Dzięki temu aktualna informacja będzie łatwiej dostępna dla zdobywających wiedzę.

Bogata bibliografia (zajmująca 13 stron), w tym zestawione liczne pozycje własnych publikacji, niewątpliwie może stanowić właściwy materiał dla zainteresowanych omawianą problematyką. Dlatego też Autorka pisze, że monografia traktująca o zastosowaniu technik multimedialnych w edukacji matematycznej, kształtowaniu postaw twórczych, wartości dydaktycznych i wychowawczych na lekcjach matematyki adresowana jest do słuchaczy kierunków pedagogicznych szkół wyższych oraz nauczycieli praktyków. Dla tych wszystkich, których

interesują aspekty procesu projektowania i praktycznego stosowania multimedialnych w edukacji.

Problematykę opracowania uznać należy jako interesującą oraz znaczącą poznawczo i praktycznie. Wartości naukowe i dydaktyczne są niezaprzeczalne, zwłaszcza z punktu widzenia zastosowania Internetu, technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania matematyki (wspomagania procesu dydaktyczno-wychowawczego). Monografia zawiera bardzo ważne i trafne wnioski. Powinny one znaleźć implikacje w praktyce pedagogicznej uwzględniającej wykorzystanie edukacyjnych stron WWW w obliczu tak dynamicznie zmieniających się wymagań stawianych współczesnej szkole, nauczycielom, podręcznikom, materiałom dydaktycznym, a co za tym idzie, i uczniom.

Książka może stanowić próbę odpowiedzi na pytania: jak nowe technologie informacyjne wpływają na postawy twórcze młodzieży w dobie tak gwałtownych przemian cywilizacyjnych? Czy wyzwalają wielostronną aktywność poznawczą młodzieży? Jakie nowe wartości dydaktyczne można osiągnąć stosując tę nowatorską metodę w nauczaniu matematyki? Jest ona nie tylko źródłem wiedzy, ale i inspiracji do refleksji nad postulatami stawianymi edukacji przyszłości, potrzebami edukacyjnymi uczniów oraz wymaganiami stawianymi nauczycielom w zakresie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych.

Poddana ocenie monografia – Joanny Kandzi, pt. „Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych” – prezentuje się jako opracowanie na bardzo dobrym poziomie pod względem merytorycznym i formalnym. Wnosi ona istotne wartości poznawcze i edukacyjne nie tylko dla nauk społecznych, lecz również do edukacji medialnej, informatycznej i matematycznej. Jest to nowe podejście do wyzwań i szans mediów cyfrowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ich przydatność, jako narzędzia interaktywnego i wspomagającego nauczanie matematyki, nie może być kwestionowana.