

PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 2/2012

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2012

RADA REDAKCYJNA:

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

KOMITET REDAKCYJNY:

Bogusław Pietrulewicz (Redaktor Naczelny), Aneta Klementowska (Sekretarz Redakcji)
Eunika Baron-Polańczyk, Grzegorz Dudarski, Adam Muszyński,
Marek Rybakowski, Anna 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
mgr Honorata Legan-Iliew – 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 Eunika 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

SPIS TREŚCI

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

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Aleksander Piecuch Edukacja a problemy wykluczenia z rynku pracy	13
Tatiana Ronginska Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy	27
Alena Očkajová, Ján Stebila, Daniel Novák Dbałość o podstawowe zasady BHP gwarancją osiągania dobrych efektów w pracy	37

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Miroslava Miklošiková Autorefleksja i kompetencje psychodydaktyczne nauczyciela akademickiego przedmiotów technicznych	47
Jan Žufan System informacji osobowej i jego wykorzystanie w zarządzaniu edukacją w zakresie BHP	55
Цідило Іван Миколайович Model wiedzy dla różnych obszarów przedmiotów Pedagoga-inżyniera	63
Iveta Marková Całocyciowe kształcenie w zakresie BHP powinnością osób prawnych i fizycznych	75
Elżbieta Perzycka Interpretacyjne przygotowanie zawodowe nauczyciela jako fundament zrozumienia sieciowego środowiska uczenia się	83
Zuzana Turňová, Jozef Harangozó, Ivana Tureková, Miroslav Rusko BHP w małych i średnich przedsiębiorstwach	93
Věra Pelantová Kompetencje a bezpieczeństwo i higiena pracy	101
Melánia Feszterová, Mária Porubská, Klaudia Jomová Podnoszenie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli – kształcenie w zakresie BHP	111

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Aleksandra Kulpa – Puczyńska Elastyczne formy organizacji pracy a popyt na nowe kompetencje zawodowe w opinii pracodawców i przedstawicieli instytucji rynku pracy	121
---	-----

Viera Tomková

Podnoszenie świadomości studentów UKF w Nitrze w zakresie BHP	131
---	-----

Ewa Krause

Czynniki różnicujące proaktywność studentów w karierze	139
--	-----

Janis Gedrovics, Martin Bílek

Ergonomiczna kultura pracy jako warunek wstępny dla zdrowej pracy z komputerem pod względem jakości życia	153
--	-----

Aneta Klementowska, Zuzanna Kęsy, Marek Rybakowski

Zagrożenie stresem zawodowym w środowisku pracy opiekuna w zakładach opiekuńczych	163
---	-----

IV. RECENZJE

Tomáš Kozík – recenzja – J. Sinay, „Bezpečná technika, bezpečné pracoviská – atribúty prosperujúcej spoločnosti”, Košice 2011	177
--	-----

Lenka Pelcerová – recenzja – K. Šedřová, R. Švaříček, Z. Šalamounová, „Komunikace ve školní třídě”, Praha 2012	181
---	-----

V. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku Problemy Profesjologii	185
--	-----

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM	187
---	-----

INFORMACJA O AUTORACH	189
-----------------------------	-----

II KONGRES PROFESJOLOGICZNY PROFERG 2013	191
--	-----

Od Redakcji

Przedkładamy Państwu kolejny numer półrocznika *Problemy Profesjologii*.

Jak dotychczas proponujemy prace o charakterze teoretycznym oraz analizy, komunikaty i doniesienia z prowadzonych badań empirycznych.

W obszarze zainteresowania autorów publikowanych prac pozostają zagadnienia w zakresie nauk o pracy w tym zawodowego rozwoju człowieka. Są to prace o edukacyjnych, psychologicznych, ergonomicznych i organizacyjnych problemach przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników, kultury pracy i zatrudnienia.

Należy zauważyć, że omawiane problemy przedstawiane są przez przedstawicieli różnych środowisk naukowych z kraju i zagranicy.

Dominującym obszarem problemowym w tym numerze półrocznika pozostają zagadnienia ergonomii i bezpieczeństwa pracy w rozwoju zawodowym człowieka. Spojrzenie na tą problematykę przez specjalistów z odmiennych perspektyw naukowych daje pogłębioną analizę problemu.

Jesteśmy przekonani, że czytelnicy w tym numerze naszego czasopisma znajdą treści inspirujące do dalszych poszukiwań najlepszych rozwiązań kształtujących linię rozwoju zawodowego człowieka.

Zapraszamy do współpracy we współredagowaniu czasopisma.

Serdecznie zapraszamy do uczestnictwa w obradach planowanego II Kongresu Profesjologicznego PROFERG 2013.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Aleksander Piecuch

EDUKACJA A PROBLEMY WYKLUCZENIA Z RYNKU PRACY

Streszczenie

Koncepcji LLL – całożyciowego uczenia się, nie można rozpatrywać w oderwaniu od pracy człowieka. Zjawiska wykluczenia społecznego są dzisiaj realnym zagrożeniem dla każdego człowieka i w każdym wieku. Przed systemem edukacji stoją bardzo poważne wyzwania, do których należy przeciwdziałanie skutkom rozwoju cywilizacyjnego – marginalizacji społecznej.

EDUCATION AND PROBLEMS OF EXCLUDE FROM THE JOB MARKET

Abstract

The LLL conception – a lifelong learning, we can't consider in isolation from people's work. Nowadays the social exclusion is a real threat to every person and every age. The education system has very serious challenges, which include countering the effects of civilization development – social marginalization.

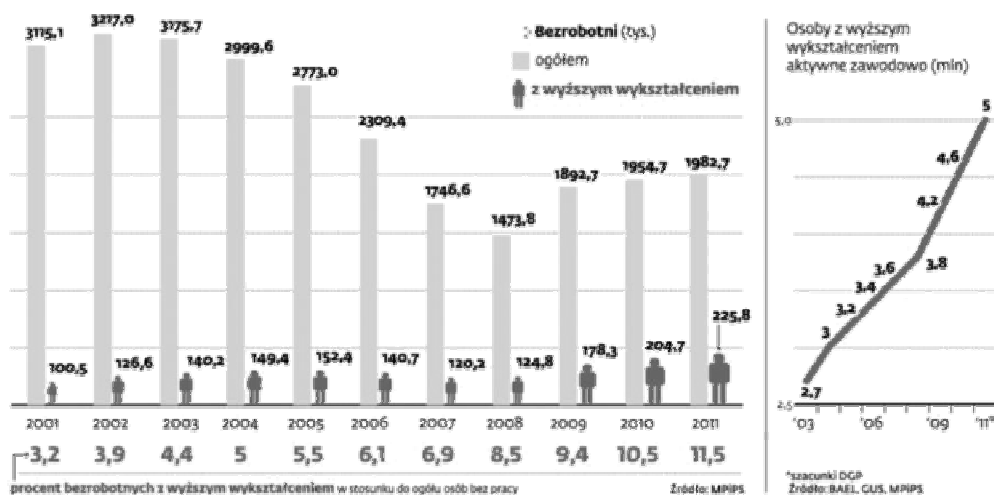
Wstęp

W swoim opracowaniu *O nowy kształt edukacji* K. Denek zauważa: edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Z jednej strony powstanie lub rozwój dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej strony edukacja determinuje w znacznym stopniu gospodarkę. (...) Powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że rynek pracy jest uzależniony od edukacji, a równocześnie nań wpływa. To samo dotyczy edukacji. Zarówno rynek pracy, jak również edukacja są względem siebie autonomiczne¹. We współczesnych gospodarkach światowych owo sprzężenie zwrotne nabiera szczególnego znaczenia. Prawdopodobnie bezpowrotnie minęły czasy, kiedy nowo przyjęty do pracy pracownik przechodził cykl różnorodnych szkoleń, przez kilka miesięcy był

¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.

wdrażany do wykonywania swoich obowiązków na stanowisku pracy. Realia końca XX wieku już zmieniły w istotny sposób nastawienie do zatrudniania i wykonywania pracy. Dzisiaj przedsiębiorcy prywatni, ale także firmy i wielkie korporacje oczekują od nowo zatrudnionego niemal natychmiastowego świadczenia pracy i to na wysokim poziomie. Z powyższego może wynikać tylko jedno – konieczna jest pełna synchronizacja w podejmowanych decyzjach i działaniach pomiędzy sektorem edukacyjnym a gospodarką. Narzuca to pewien określony model funkcjonowania obu sektorów. Z jednej strony gospodarka powinna perspektywnie prognozować własne potrzeby z drugiej sektor edukacji winien własny model kształcenia dostosowywać do aktualnych i prognozowanych zmian i potrzeb. Praktycznie jednak obserwuje się działania dychotomiczne pomiędzy wspomnianymi sektorami. Taki stan rzeczy prowadzi w rzeczywistości do paradoksalnych sytuacji, bowiem z jednej strony mamy do czynienia z ciągle wzrastającym bezrobociem – rys. 1, a z drugiej strony przedsiębiorcy, którzy bezskutecznie usiłują znaleźć pracownika o odpowiednich kompetencjach.

Na rynku pracy przybywa bezrobotnych z wyższym wykształceniem



Rys. 1. Wskaźnik procentowy bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem²

² Co dziewiąty bezrobotny w Polsce ma wyższe wykształcenie „Gazeta Prawna” z 31.01.2012 na: http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/589274,co_dziewiaty_bezrobotny_w_polsce_ma_wyzsze_wyksztalcenie.html [31.01.2012].

„Dyplomowany” bezrobotny

Wciąż obserwuje się rosnące wskaźniki osób, które studiuja i które chcą podjąć studia wyższe. Według *Gazety Prawnej* (15.02.2012) wśród Polaków w wieku 18–24 lata, 94,6% osób to studenci. Wynik ten daje Polsce pierwsze miejsce w Europie i drugie na świecie po Australijczykach. Średni odsetek studiujących w krajach starej UE (15 państw członkowskich) wynosi 85%. Przytoczone wskaźniki są imponujące. Prawdopodobnie wpływ na podjęcie decyzji o studiowaniu wynika ze stereotypów mających swoje początki w połowie ubiegłego wieku, kiedy to faktycznie wykształcenie wyższe było gwarancją uzyskania dobrze płatnej i stabilnej pracy. Koniec XX wieku wprowadził „modę na studiowanie”, która trwa nieprzerwanie po dzień dzisiejszy. Problem jednak polega nie na tym, że młodzi ludzie chcą studiować, bo to może stanowić tylko powód do zadowolenia, ale na tym co chcą studiować. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że decyzja o wyborze kierunku studiów podejmowana jest przez znaczną większość absolwentów szkół średnich bez należytego namysłu, żeby nie powiedzieć, że bez braku pomysłu na własne życie. Być może studia są traktowane jako rozwiązanie doraźne, oddalające moment podjęcia pracy zawodowej a jednocześnie przedłużające okres młodości. Przy takim założeniu kierunek studiów staje się rzeczą wtórną, ważne jest zdobycie wyższego wykształcenia, a przy okazji dobrze by było gdyby studia były mało absorbujące i nie wymagały zbyt wielkiego nakładu pracy. Powyższa hipoteza jak można sądzić znajduje swoje potwierdzenie na rynku pracy. Rzesze bezrobotnych zasilają absolwenci wyższych uczelni legitymujący się dyplomem specjalisty z zakresu: marketingu i zarządzania, ekonomistów, socjologów, politologów itd. Mimo wielu statystyk publikowanych co jakiś czas na łamach prasy codziennej o nasyceniu rynku pracy wymienionymi specjalistami, w dalszym ciągu te właśnie kierunki studiów cieszą się niesłabnącą popularnością. Uczelnie wyższe natomiast wychodzą na przeciw tym oczekiwaniom i trudno je za to winić, skoro przyszło im funkcjonować w realiach niżu demograficznego, złego finansowania szkolnictwa wyższego, a w konsekwencji konieczności „walki” o każdego studenta. Efektem takiej polityki edukacyjnej będzie bardzo duża liczba ludzi legitymujących się dyplomem studiów wyższych, ale bez możliwości zatrudnienia z powodu braku oczekiwanych przez przedsiębiorców kompetencji.

Niestety wciąż zbyt mały jest odsetek młodzieży zainteresowanej zgłębianiem wiedzy technicznej (inżynierskiej), chociaż ten rodzaj wykształcenia zwiększa wielokrotnie możliwość zatrudnienia. Przy tak utrzymujących się tendencjach w nieodległej perspektywie luka pokoleniowa stanie się realnym zagrożeniem dla gospodarki. Brak kadry inżynierskiej pociągnie za sobą zapaść myśli technicznej, a funkcjonujące zakłady przemysłowe przekształcą się

w montownie bliżej nieokreślonego asortymentu, w których pracować będą nisko opłacani przyuczeni do zawodu pracownicy (nie rzadko z dyplomem studiów wyższych).

Edukacja czy jest w niej ukryty skarb?

Szeroko propagowane idee społeczeństwa informacyjnego w gruncie rzeczy dają złudne nadzieje wszystkim tym, którzy myślą wyłącznie o dobrej pracy, dobrze płatnej przy stanowisku komputerowym, ale jednocześnie nie wymagającej zbyt wielkiego wysiłku intelektualnego (wykonywanie czynności o wysokim stopniu algorytmizacji na stanowisku komputerowym). Społeczeństwo informacyjne ma szansę pełnego urzeczywistnienia wyłącznie wtedy, gdy przed monitorami komputerów zasiądą dobrze wykształceni specjaliści z zakresu tzw. wysokich technologii, którzy zdolni będą wnieść nową jakość do istniejących rozwiązań technologicznych lub opracowywać nowatorskie technologie, nowe rozwiązania techniczne, itp.

Świadomość wyboru kierunku studiów wyższych przez absolwentów szkół średnich, jest ograniczona przez wypadkową kilku czynników. Wpływ na podejmowane decyzje mają własne przekonania, doświadczenia, przyjaźnie szkolne, sugestie rodziców wynikające czasem z ich własnych niespełnionych życiowych aspiracji. Niepokojące jest również zjawisko braku jakichkolwiek zainteresowań wśród młodzieży, które potencjalnie wpływałyby na dokonywane wybory dalszego kierunku kształcenia. Niestety tylko niewielki odsetek młodzieży posiada konkretne zainteresowania, stąd też później w zdecydowanej większości dość przypadkowe decyzje absolwentów szkół średnich.

Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na inny czynnik instytucjonalny – szkołę. W jej misji leży wyposażenie uczniów w wiedzę aktualną ale również kształtowanie postaw, rozwijanie zdolności i własnych zainteresowań ucznia. Niekończące się od roku 1945 reformy oświatowe nie dość, że niczego nie rozwiązują to każdorazowo pogłębiają recesję systemu oświaty. Od wielu lat mówi się o wykładniczym przyroście informacji w każdej dziedzinie, które to informacje powinny stać się także udziałem uczniów i studentów. Powinny nie oznacza, że się stają. Liczba godzin przeznaczona na poszczególne przedmioty szkolne, zajęcia uniwersyteckie w zasadzie od lat jest niezmienna, ale przy okazji każdej reformy odnotowuje się redukcję istniejących treści nauczania. Szkoła ogólnokształcąca jak sama nazwa wskazuje jeszcze dwadzieścia i więcej lat temu faktycznie dawała wykształcenie ogólne. Inaczej mówiąc absolwent liceum miał wiedzę dobrze ugruntowaną i w miarę dobre rozeznanie w szerokim spektrum zagadnień. Proponowane rozwiązania w sferze edukacyjnej są drogą do nikąd. Jeśli szkoła w obecnym kształcie i organizacji procesu dydaktycznego, nie jest w stanie dostarczyć wiedzy najnowszej, przy jednoczesnej redukcji istniejących już treści kształcenia, to

w efekcie w którymś momencie osiągnięty zostanie punkt „zero” od którego nie będą w stanie odbić się nawet jednostki zdolne i ambitne z powodu braku koniecznych podstaw do rozumienia nowych zjawisk czy procesów i wreszcie do prowadzenia skutecznego procesu samokształcenia. A jeśli w nielicznych przypadkach, miałyby się stać inaczej to jakim nakładem sił i czasu? Jak twierdzi A. Bogaj: „Przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat, to zmiana, która w naszym systemie edukacji dokonywała się powoli, acz systematycznie. Jej początki można upatrywać w latach 70. w szkolnictwie amerykańskim. Wówczas to pojawiła się – rzekomo w trosce, o jakość kształcenia – koncepcja tzw. minimum kompetencji, a więc określająca ten zespół kompetencji, które każdy uczeń powinien posiadać w procesie kształcenia. Okazało się wkrótce, iż szkoły nastawiły swoją pracę na to, z czego były »rozliczane« i tym samym minimum kompetencji oznaczało w praktyce edukacyjnej zarazem maksimum kompetencji»³. W tym kontekście należy mówić przede wszystkim o systemowym kryzysie edukacji. Ale warto też zauważyć, że ignorowany jest głos środowisk nauczycielskich i akademickich, które od wielu już lat w ramach konferencji naukowych i dyskusji alarmują o obniżającym się sukcesywnie poziomie nauczania. Struktura systemu edukacji sprawia, że taki stan przenosi się kolejno z niższych szczebli kształcenia na wyższe włączając w to uczelnie. W artykule *Wybrane problemy społeczeństwa informacyjnego*, S. Iskierka, J. Krzemiński, Z. Weźgowiec przytaczają wypowiedzi nauczycieli akademickich: „Postęp degradacji intelektualnej wśród młodzieży przybiera już zatrważające rozmiary. Jeśli go nie powstrzymamy, uniwersytetom grozi zapaść – mówi prof. Mikołaj Rudolf” i dalej »..Profesor, wieloletni wykładowca Wydziału Chemii, jednym tchem wylicza zarzuty wobec studentów. Błędy ortograficzne w pracach zaliczeniowych to standard. Studenci coraz częściej stosują zapis fonetyczny zdań, co znaczy, że w ogóle nie czytają. Studenci chemii mają problemy z przeliczaniem jednostek miary i wagi...«; »...- Większość z 20-latków ma fałszywe przekonanie o jakości swojej wiedzy. Dla nich wiedza równa się umiejętności znalezienia informacji w Internecie. Wstukują hasło w Google'u i wydaje im się, że już coś wiedzą....« (...) wypowiedź profesora Jana Hartmana z Uniwersytetu Jagiellońskiego » Wykładowcy szkół wyższych wiedzą doskonale, że większość studentów nie ma żadnej, najskromniejszej nawet wiedzy na żaden temat, a część nie umie czytać (duka bez zrozumienia) ani pisać. Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich nie mniej niż 10 proc. (...). Większość młodych posiadaczy polskiej matury, a w tym większość nowych studentów, kompletnie nic nie umie, a co gorsza – nauczona jest w szkole oszukiwania i ściągania (...). Niedawno, sprawdzając prace egzaminacyjne z historii filozofii, miałem okazję przeczytać kilkanaście razy zdanie: „Heraklit żywił się trawom i innymi roślinnościami”.

³ A. Bogaj, *Współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Edukacja i technika*, red. H. Bednarczyk, E. Sałata, ITE-PIB, Radom 2010.

Niechby zdanie to wykuto na portyku Ministerstwa Edukacji w alei Szucha. Żeby wreszcie zeszło na ziemię i przestało produkować fantastyczne programy nauczania i bajeczki o »wszechstronnym rozwoju osobowości«, »samodzielności myślenia«, »nowoczesnym społeczeństwie informatycznym«⁴.

Według założeń raportu J. Delorsa edukacja powinna organizować się wokół czterech filarów wiedzy: *uczyć się, aby wiedzieć*, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; *uczyć się, aby działać*, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; *uczyć się, aby żyć wspólnie*, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, *uczyć się, aby być*, dążenie, będące kompilacją trzech poprzednich filarów. Owe założenia w bardzo dobry sposób korespondują z możliwościami współczesnych technologii informacyjnych. Bez wątpienia jest to szansa na zwielokrotnienie potencjalności człowieka w każdym obszarze jego działania w tym także edukacyjnym. To bardzo dobrze, że potrafimy wykorzystywać nowe technologie, nowe narzędzia w codziennej pracy i nauce. Natomiast jestem przekonany, że w większości niestety nie rozumiemy sensu ich istnienia. Bez namysłu i bez ograniczeń ufamy komputerom i technologiom informacyjnym powierzając im patent na „wiedzę” i zdając się na ich niby inteligencję. Ilustracją tego zjawiska niech będzie pogląd: „egipskiego boga Amona-Râ, który tak powiedział kiedyś do Totha o wynalazku pisma »Głupcze! Jedną rzeczą jest coś wynaleźć, a inną znać tego konsekwencje. Zdaje ci się, żeś wynalazł środek na luki w pamięci, w istocie zaś przez twój wynalazek ludzie będą tracić pamięć. Gdy będą mieli dostęp do wszystkiego, pomyślą, że wiedzą już wszystko i staną się niezdolnymi głupcami«⁵. Przytoczony cytat nie powinien zostać zrozumiany jako niechęć czy też dezaprobata dla współczesnych osiągnięć techniki, ale raczej stanowić przyczynek do dyskusji nad funkcjami i zastosowaniem komputerów i technologii informacyjnych w edukacji na każdym szczeblu kształcenia. Z ugruntowanych w pedagogice eksplikacji pojęcia wiedza, wynika że są to: treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się⁶. Dokonując syntezy powyższych spostrzeżeń bez wahania przyznajemy rację P.F. Drucker’owi, który stwierdza, że: mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane⁷. W jaki zatem sposób rozumieć powstałą w roku 2005 koncepcję konektywizmu nazywaną teorią uczenia się w epoce cyfrowej? Założenia konektywizmu oparł jej twórca

⁴ Za: S. Iskierka, J. Krzemiński, Z. Weźgowiec, *Wybrane problemy społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wyd. UR, Rzeszów 2011.

⁵ Za: D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta*, Mikom, Warszawa 2001.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1998.

⁷ P.F. Drucker, *Spółczesność pokapitalistyczna*, PWN, Warszawa 1999.

George Siemens na założeniu, że: nie wszystko musimy mieć w głowie. Wiedza, którą posiadamy wcale nie musi być w nas, może znajdować się w zasobach poza nami (np. w zorganizowanych zasobach czy bazach danych) i to dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się (w celu edukacyjnym) staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy⁸. Dla celów porównawczych w tabeli 1 zestawiono uczenie się tradycyjne z konektywnym.

Tabela 1. Uczenie się tradycyjne a konektywne⁹

Uczenie się tradycyjne, dzisiejsze	Konektywne uczenie się – w szkole jutra
Zapamiętywanie faktów, dat, szczegółów...	Łączenie się z zasobami informacji
Rozumienie procesów i zjawisk	Gromadzenie wiedzy w urządzeniach
Kształcenie pojęć	Odnajdywanie (poszukiwanie) wiedzy
Ćwiczenie umiejętności	Tworzenie i utrzymywanie połączeń
Rozwiązywanie różnych zadań przedmiotowych teoretycznych i praktycznych	Spostrzeganie związków między obszarami, ideami i koncepcjami
Nabywanie osobistych doświadczeń	Krytyczne myślenie
Rozwiązywanie przykładowych testów	Wybieranie treści uczenia się i samodzielne podejmowanie decyzji

Zauważmy, że w świetle przytoczonych do tej pory wypowiedzi i ustaleń terminologicznych już samo założenie konektywizmu jest błędne, lokując wiedzę w zorganizowanych zasobach czy bazach danych, czyli poza umysłem człowieka. Nasuwa się pytanie czy, aby nie jest to próba naukowego usankcjonowania istniejącego stanu rzeczy i usprawiedliwienia bezradności edukacji, którą przerósł problem powszechnej informatyzacji? Utrwalanie w świadomości użytkowników TI idei konektywizmu wprost prowadzi do drenowania umysłów młodego pokolenia. Czy zatem szeroko rozumiana edukacja i szkoła XXI wieku w założeniu rozwinięta cywilizacyjnie stawia sobie za cel tylko uczyć: czytać, pisać, rachować i klikać, pozostaje pytaniem otwartym. Jeśli dodać do tego masowość kształcenia na poziomie wyższym, zanik tradycyjnych ośrodków akademickich, to okazuje się, że nie jest możliwe osiągnięcie antycypowanych efektów kształcenia. W edukacji z całą pewnością jest ukryty skarb pod warunkiem, że społeczeństwo obecnych czasów nauczy się wykorzystywania dostępnych narzędzi, w tym TI do wspomagania twórczej działalności, a nie zastępowania własnej wiedzy i inteligencji komputerowymi bazami danych.

⁸ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068-konektywizm-polacz-sie-aby-sie-uczyc> [3.11.2012].

⁹ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie> [3.11.2012].

Praca jako wartość

„Praca z punktu widzenia aksjologicznego jest dobrem godziwym, odpowiada ludzkiej godności, a godność ta wyraża się w treści, procesach i wynikach pracy. Wiąże się z tym cały syndrom wartości, a w nim wolność odpowiedzialność i inne. Relacje występujące między nimi człowiek jako świadomy podmiot pracy powinien sobie wyraziście uświadomić. Bo tylko wtedy ujawni się głęboki sens pracy i tylko w takiej sytuacji możliwe będzie wpisanie tej formy ludzkiej działalności w treść ludzkiego życia”¹⁰. Praca jest więc wpisana w życie człowieka i dla każdego winna być dobrem niezbywalnym. Z kolei czasokres świadczenia pracy przez człowieka jest na tyle długi, że przeważnie nadaje sens życiu człowieka i to już na początku drogi zawodowej, wpływa na jego decyzje życiowe i postępowanie. Praca jest również narzędziem albo środkiem służącym do zaspakajania potrzeb człowieka (rys. 2), począwszy od tych fundamentalnych fizjologicznych. Poczucie stabilności i bezpieczeństwa można dzisiaj osiągnąć na drodze niezależności ekonomicznej, a to zapewnić może tylko praca. Analogicznie pozostałe potrzeby człowieka, mogą zostać zaspokojone tylko na drodze wykonywania pracy. Jest to zresztą zgodne z samą eksplikacją pojęcia pracy, którą słownik psychologii określa jako: „aktywność fizyczną lub umysłową, którą narzuca się sobie w określonym celu. Wykonywana samorzutnie i chętnie praca może wzbogacać osobowość człowieka (...) najczęściej jej wykonywanie daje człowiekowi poczucie przynależności do społeczeństwa, dowartościowuje go w porównaniu z innymi, podobnymi i umożliwia mu osiągnięcie samodzielności finansowej”¹¹.



Rys. 2. Hierarchia potrzeb A.H. Masłowa

¹⁰ W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, IBE, Warszawa 2006.

¹¹ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Książnica, Warszawa 1995.

W obecnej strukturze gospodarczej i ekonomicznej, praca jest podstawową wartością i dobrem zapobiegającym wykluczeniu społecznemu – taka jest współczesna rzeczywistość i jakże odmienna od czasów, które wielu z nas pamięta. Dynamika przemian następujących w ciągu ostatnich dwóch dekad w nauce i technice, zmieniła jakość życia człowieka zmieniając przy okazji formy organizacji wykonywanej przez człowieka pracy. Towarzyszą temu zjawiska:

- „wzrost specjalizacji przy jednoczesnym rozwoju integracji zawodowej,
- podniesienie znaczenia kooperacji ludzi różnych zawodów,
- wzrost uzależnienia kompetencyjnego pomiędzy zawodami, zakładami a nawet państwami,
- zmiana struktury zatrudnienia w poszczególnych zakładach pracy, jak też i gospodarce kraju; wzrasta zatrudnienie w usługach, maleje w rolnictwie. Pojawia się coraz więcej znacząca dla rozwoju cywilizacyjnego grupa pracowników związanych z technologiami zaawansowanymi, w tym technologiami informacyjnymi – kognitariusze¹².

Organizacja pracy wraz z dokonującym się nieustannie rozwojem nauki zaowocowała koniecznością permanentnego uczenia się. Każdy chcący utrzymać się na rynku pracy zmuszony jest do ciągłego podwyższania własnych kompetencji zawodowych lub nawet ich zmiany. Wynika to z faktu, że niektóre zawody zanikają, a w ich miejsce powstają nowe dotąd nieznanne. Tradycyjny model edukacji 20 lat nauki 40 lat pracy zawodowej¹³ całkowicie stracił na znaczeniu na rzecz modelu akomodacyjnego. Ów brak stabilności w szczególności dotyczy pierwszego członu modelu – tj. 20 lat nauki. Obecna sytuacja gospodarczo-ekonomiczna nie pozwala sprecyzować koniecznej górnej granicy edukacji. Przyjmuje się, że człowiek w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy jest zmuszony do procesu całościowego uczenia się.

Idee Lifelong Learning'u

W centrum zainteresowania twórców europejskiej polityki LLL stawiana jest osoba ucząca się, a nie instytucja lub system edukacyjny (sposób realizacji i efekty uzgodnień dotyczących tej dziedziny powinny mieć odzwierciedlenie w życiu konkretnych osób, a nie tylko w funkcjonowaniu instytucji i systemów). Właśnie do osób odnoszą się trzy podstawowe zasady LLL:

¹² W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, WO Fosze, Rzeszów 2010.

¹³ K. Krzysztofek, *Polska społeczeństwo „trzech prędkości”*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym UNDP, INFOR*, Warszawa 2002.

- 1) *lifewide learning* – równorzędne traktowanie porównywalnych efektów uczenia się przebiegającego w różnych formach, miejscach i okresach życia (uczenia się formalnego, pozaformalnego, nieformalnego),
- 2) *learning outcomes* – prowadzenie oceny i uznawanie efektów uczenia się niezależnie od formy, miejsca i czasu realizacji tej czynności,
- 3) *lifelong learning* – nieustające uczenie się od pierwszych do ostatnich lat życia, co zależy nie tyle od propagandy na rzecz uczenia się, ale od szerzej zakrojonej identyfikacji procesów uczenia się zachodzących w różnych sytuacjach i okresach życia (nie tylko w szkołach i na kursach), dostępnej i rzetelnej oceny ich efektów oraz doceniania ich w systemach kwalifikacji (prowadzi to do szerszego uznawania wartości uczenia się i jego przydatności w życiu, nawet po 80. roku życia)¹⁴. Stąd konieczna jest:
 - bardziej precyzyjna niż dotychczas identyfikacja uczenia się realizowanego w różnych sytuacjach i okresach życia, w tym przede wszystkim wszelkich przejawów uczenia się praktycznego;
 - dostępna i rzetelna ocena efektów uczenia się;
 - docenianie tych efektów w systemach kwalifikacji.

Rozwój społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy oraz poszerzająca się współpraca międzynarodowa powodują zwiększanie się zawodowej i geograficznej mobilności osób. Jak zauważa A. Molga i M. Wójtowicz: E-nauczanie powoli staje się potrzebą na poszczególnych szczeblach szkoleń i kształcenia. Odczuwamy dodatkowo zapotrzebowanie na rozwój kształcenia permanentnego a także kompetencji w funkcjonowaniu w społeczeństwie¹⁵. Skala tego zjawiska, a zwłaszcza jego znaczenie dla przyszłości społeczeństw, wpływa na tworzenie polityki edukacyjnej – polityki na rzecz uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning* – LLL). Do głównych celów polityki edukacyjnej LLL w Europie zaliczono:

- ułatwianie swobodnego przepływu osób między różnymi miejscami uczenia się oraz miejscami pracy w rozmaitych sektorach, branżach, regionach i krajach,
- ułatwianie przenoszenia zdobytych kwalifikacji oraz ich aktualizacji i rozwijania nowych,
- promowanie kreatywności i innowacyjności,
- przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia¹⁶.

¹⁴ L. Łopacińska, M. Żurek, *Na drodze do uczenia się przez całe życie. O projekcie i strategii LLL w Polsce*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, ITE-PIB, Radom 2009.

¹⁵ A. Molga, M. Wójtowicz, *Polska e-edukacja i światowy e-learning*, [w:] „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 3/2012-2, red. W. Walat, WO Fosze, Rzeszów 2012.

¹⁶ E. Chmielecka, *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, FW, Warszawa 2009.

Decyzja nr 1720 Parlamentu Europejskiego i Rady określa cele szczegółowe LLL:

- a) przyczynianie się do rozwoju uczenia się przez całe życie na wysokim poziomie, a także propagowanie osiągania jak najlepszych wyników, innowacji oraz europejskiego wymiaru systemów nauczania i praktyki w tej dziedzinie;
- b) wspieranie realizacji europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie;
- c) wspieranie poprawy jakości, atrakcyjności i dostępności ofert w zakresie uczenia się przez całe życie w państwach członkowskich;
- d) wzmocnienie wkładu uczenia się przez całe życie w spójność społeczną, aktywne obywatelstwo, dialog międzykulturowy, równość kobiet i mężczyzn oraz samorealizację;
- e) pomoc we wspieraniu kreatywności, konkurencyjności, szans na zatrudnienie oraz rozwoju ducha przedsiębiorczości;
- f) przyczynianie się do zwiększonego uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie osób w każdym wieku, w tym osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych oraz grup defaworyzowanych, niezależnie od ich środowiska społeczno-gospodarczego;
- g) propagowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej;
- h) wspieranie tworzenia innowacyjnych i opartych na TIK treści, usług, metodologii uczenia oraz praktyk w zakresie uczenia się przez całe życie;
- i) wzmacnianie roli uczenia się przez całe życie w tworzeniu poczucia obywatelstwa europejskiego opartego na zrozumieniu i poszanowaniu praw człowieka oraz zasad demokracji, a także zachęcaniu do tolerancji i szacunku dla innych narodów i kultur;
- j) wspieranie współpracy w zapewnianiu wysokiej jakości we wszystkich dziedzinach edukacji i szkoleń w Europie;
- k) zachęcanie do jak najlepszego wykorzystywania wyników, innowacyjnych produktów i procesów oraz do wymiany dobrych praktyk w dziedzinach objętych programem „Uczenie się przez całe życie” w celu poprawy jakości edukacji i szkoleń¹⁷.

Zainteresowanie LLL w krajach UE jest mocno zróżnicowane. Polska na tle innych państw członkowskich wypada zdecydowanie słabo. Procentowo ujęte uczestnictwo osób dorosłych w wieku (25-64) lata w LLL kształtuje się przykładowo na poziomie: 34,7% w Szwecji, 29,1% w Wielkiej Brytanii, 27,6% w Danii, w Polsce natomiast osiąga pułap 5%¹⁸. Jest to prawie siedmiokrotnie mniej niż w państwie o najwyższym wskaźniku. Polskę wynik ten lokuje na ostatnim miejscu. Warto zaznaczyć, że średni oczekiwany stan uczestnictwa na rok 2010 przewidywał osiągnięcie wskaźnika 12%. Jak dalej czytamy w cytowanym

¹⁷ DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie.

¹⁸ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Współpracy Międzynarodowej (2006), *Polska na tle innych państw członkowskich UE w realizacji Programu Edukacja i Szkolenie 2010*.

raporcie: W Polsce doksztalcają się osoby o najwyższym poziomie wykształcenia oraz osoby najlepiej wykwalifikowane, które mają świadomość, że szybko zmieniające się środowisko pracy wymaga pogłębienia wiedzy i nabywania nowych umiejętności. Dlatego niezbędne są działania, które upowszechnią koncepcję LLL nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale także, a właściwie przede wszystkim, wśród starszych roczników. Dziedzictwem poprzedniego systemu jest bardzo wysoki odsetek osób o niskim poziomie wykształcenia wśród ludności powyżej 55 roku życia, a także w grupie wiekowej 35-44 lata. Z niskim poziomem wykształcenia wiąże się zazwyczaj brak kwalifikacji lub niskie kwalifikacje. Tym samym osobom z tych grup grozi wykluczenie z rynku pracy¹⁹.

Koncepcje aktywnego uczestnictwa w globalizującym się świecie wymagają podejścia systemowego do tej problematyki. Programy uczenia się przez całe życie (ang. *Lifelong Learning Programme*) urzeczywistniają tę ideę. W ramach programu całożyciowej edukacji wyróżniono cztery programy sektorowe:

- 1) *Comenius* – program skierowany jest do:
 - uczniów korzystających z edukacji szkolnej do końca szkoły średniej;
 - szkół określonych przez państwa członkowskie;
 - nauczycieli i pozostałego personelu tych szkół;
 - stowarzyszeń, organizacji non profit, organizacji pozarządowych i przedstawicieli podmiotów związanych z oświatą szkolną;
 - osób oraz podmiotów odpowiedzialnych za organizację i realizację oświaty i edukację na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym;
 - ośrodków badawczych i podmiotów zajmujących się kwestiami uczenia się przez całe życie;
 - podmiotów oferujących usługi w zakresie doradztwa zawodowego i poradnictwa, związane z jakimkolwiek aspektem uczenia się przez całe życie²⁰.
- 2) *Erasmus* – jest programem dla uczelni, ich studentów i pracowników. Wspiera międzynarodową współpracę szkół wyższych, umożliwia wyjazdy studentów za granicę na część studiów i praktykę, promuje mobilność pracowników uczelni, stwarza uczelniom liczne możliwości udziału w projektach wraz z partnerami zagranicznymi²¹,
- 3) *Leonardo da Vinci* – Program ma na celu promowanie mobilności pracowników na europejskim rynku pracy oraz wdrażanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Wspiera także rozwiązania zwiększające przejrzystość i uznawalność kwalifikacji zawodowych w krajach europejskich (np. transfer punktów

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ <http://comenius.org.pl/index.php/ida/197/>

²¹ http://www.edulandia.pl/Edulandia/1,98395,5468334,W_Unii_Europejskiej_uczymy_sie_przez_cale_zycie.html

kredytowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET, narzędzia EUROPASS), a także działania wzmacniające jakość kształcenia zawodowego i ustawicznego (np. europejskie i narodowe ramy kwalifikacji EQF/NQF czy europejskie systemy oceny jakości EQARF). Program Leonardo da Vinci promuje innowacyjne podejścia do edukacji i doskonalenia zawodowego, w taki sposób, aby systemy kształcenia jak najpełniej odpowiadały potrzebom rynku pracy. Program Leonardo da Vinci wspiera także mobilność pracowników na europejskim rynku pracy, aby absolwenci i pracownicy zdobywali nowe kwalifikacje w czasie staży i praktyk zawodowych oraz doskonalili swoje umiejętności według nowoczesnych standardów. Niezwykle ważne jest przy tym kształtowanie otwartości i wrażliwości międzykulturowej, nauka języków obcych oraz umiejętności adaptowania się do warunków życia i pracy w różnych krajach europejskich²²,

- 4) *Grundtvig* – dotyczy szeroko rozumianej edukacji ogólnej (niezawodowej) osób dorosłych i wspiera współpracę na poziomie europejskim w tym obszarze. Skierowany jest do różnego typu organizacji zajmujących się ogólną edukacją dorosłych – ich słuchaczy i pracowników. Promuje przede wszystkim współpracę w zakresie edukacji tych osób dorosłych, które są z grup wymagających szczególnego wsparcia, takich jak: osoby niepełnosprawne, osoby starsze, mniejszości narodowe i etniczne, osoby o niskich kwalifikacjach, a także zamieszkujące tereny o utrudnionym dostępie do oferty edukacyjnej dla dorosłych²³.

Zakończenie

Przemiany cywilizacyjne niosą za sobą wiele różnorodnych zmian, przebudowując nieraz dotychczasowe modele pracy, życia i funkcjonowania człowieka. Istota współczesnych przemian przede wszystkim odnosi się do wymiaru pracy człowieka. Rodzaj i forma pracy jest obecnie wypadkową postępu naukowego i technologicznego, a te odznaczają się nienotowaną do tej pory dynamiką. Stąd praca człowieka stała się również dynamiczna. Akomodacja człowieka do nowych warunków pracy i wyzwań zawodowych jakie przed nim stają, musi odpowiadać tempu zachodzących zmian. Wobec takich przesłanek społeczeństwo musi stać się społeczeństwem permanentnie uczącym się, co w rzeczywistości obliuguje do całościowej edukacji.

²² <http://leonardo.org.pl/index.php/ida/2/>

²³ http://www.edulandia.pl/Edulandia/1,98395,5468334,W_Unii_Europejskiej_uczymy_sie_przez_cale_zycie.html.

Bibliografia

- Bogaj A., *Współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Edukacja i technika*, red. H. Bednarczyk, E. Sałata, ITE-PIB, Radom 2010.
- Chmielecka E., *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, FW, Warszawa 2009.
- de Kerckhove D., *Inteligencja otwarta*, Mikom, Warszawa 2001.
- DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.
- Drucker P.F., *Spółczesność pokapitalistyczna*, PWN, Warszawa 1999.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, IBE, Warszawa 2006.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, WO Fosze, Rzeszów 2010.
- Iskierka S., Krzemiński J., Weźgowiec Z., *Wybrane problemy społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wyd. UR, Rzeszów 2011.
- Krzysztofek K., *Polska społeczeństwo „trzech prędkości”*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym UNDP, INFOR*, Warszawa 2002.
- Łopacińska L., Żurek M., *Na drodze do uczenia się przez całe życie. O projekcie i strategii LLL w Polsce*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, ITE-PIB, Radom 2009.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Współpracy Międzynarodowej (2006), *Polska na tle innych państw członkowskich UE w realizacji Programu Edukacja i Szkolenie 2010*.
- Molga A., Wójtowicz M., *Polska e-edukacja i światowy e-learning*, [w:] „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 3/2012-2, red. W. Walat, WO Fosze, Rzeszów 2012.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1998.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Książnica, Warszawa 1995.

Netografia

- <http://comenius.org.pl/index.php/ida/197/>
- http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/589274,co_dziewiaty_bezrobotny_w_polsce_ma_wyzsze_wyksztalcenie.html
- <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068-konektywizm-polacz-sie-aby-sie-uczyc>
- <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie>
- http://www.edulandia.pl/Edulandia/1,98395,5468334,W_Unii_Europejskiej_uczymy_sie_przez_cale_zycie.html
- <http://leonardo.org.pl/index.php/ida/2/>
- http://www.edulandia.pl/Edulandia/1,98395,5468334,W_Unii_Europejskiej_uczymy_sie_przez_cale_zycie.html

Tatiana Ronginska

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA POCZUCIA SUKCESU W PRACY

Streszczenie

W artykule przedstawiono interpretację pojęcia sukcesu w pracy na gruncie współczesnej psychologii pracy i zarządzania. W celu dokładniejszej analizy treści pojęcia sukcesu zastosowano systemową metodę opisu pojęć wieloznacznych, metodę pentabazy. Pokazano miejsce omawianej kategorii wśród innych podstawowych wyznaczników efektywności człowieka w środowisku zawodowym. Jako przykład analizy pojęć wieloznacznych podjęto próbę semantycznego opisu zawartości kategorii „sukces” i jego egzemplifikację w różnych językach.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE SENSE OF SUCCESS AT WORK

Summary

The interpretation of the notion of success at work on the grounds of contemporary psychology of work and management was presented in the paper. In order to carry out a more thorough analysis of the content of success, the system method of describing ambiguous terms, i.e. a five-factor method of analysis, was applied. The place of the analyzed category among the other basic determinants of human efficiency in the work environment was presented. As an example of the analysis of ambiguous terms, the attempt of a semantic description of the content of a category of „success” and its exemplification in different languages was undertaken.

W obecnych czasach wzrastającego tempa życia, potęgującej konkurencji i rywalizacji chęć osiągnięcia sukcesu staje się dominującym dążeniem człowieka. Zainteresowanie sukcesem występuje nie tylko na łamach prasowych, lecz pojawia się w środowisku edukacyjnym, gdzie zaczyna być ważną przesłanką reorganizacji procesu kształcenia na poziomie średnim i wyższym zgodnie z wymaganiami rozwijania kompetencji praktycznych, umiejętności zastosowania wiedzy akademickiej dla osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Pojęcie sukcesu nie jest jednowymiarowym konstruktem. Na sukces składa się wiele czynników warunkujących jego osiągnięcie. Należą do nich zdolności do szybkiego przyswajania nowej wiedzy, umiejętności planowania swoich działań, strategii radzenia sobie z problemami, kompetencje interpersonalne niezbędne w pracy zespołowej itd. Tradycyjny podział przyjęty w diagnostyce psychologicznej przedstawia czynniki efektywnej pracy w odniesieniu do trzech sfer psychicznych: umysłowej, motywacyjnej oraz społeczno-komunikacyjnej.

W obrębie każdej z nich można wymienić różne cechy i właściwości jako determinanty sukcesu, ich ilość natomiast zależy od przyjętej koncepcji i punktu widzenia autora. Niewątpliwie ważnym czynnikiem osiągnięcia sukcesu zawodowego jest umiejętność szybkiego poruszania się w obszernych zakresach wiedzy fachowej, która w znacznej mierze jest wiedzą interdyscyplinarną. Trudno sobie wyobrazić w obecnych czasach skutecznego pracownika związanego wyłącznie z jedną dyscypliną zawodową. Związki powstające pomiędzy tradycyjnymi kierunkami kształcenia ujawniają się w licznych przykładach edukacji interdyscyplinarnej. W związku z tym można wnioskować, że niezbędnym czynnikiem osiągnięcia sukcesu zawodowego staje się zdolność do szybkiego przyswajania wiedzy z różnych zakresów oraz umiejętność łączenia tej wiedzy dla rozwiązywania złożonych zadań zawodowych. Ową zdolnością jest kreatywność jednostki, która pozwala na wszechstronną analizę powstających problemów. Biorąc pod uwagę trudności w precyzyjnym określeniu pojęcia kreatywności dla potrzeb niniejszego opracowania przyjęto następującą definicję roboczą:

Kreatywność jest cechą umysłu wyrażoną w zdolności do swobodnego operowania obiektami lub pojęciami, podczas którego każdy obiekt lub pojęcie może występować w nieograniczonej ilości związków z innymi obiektami lub pojęciami. Innymi słowy umysł kreatywny posiada nieograniczoną liczbę stopni swobody rozumowania i interpretacji świata.

Kreatywny umysł jednostki wyposażony w dużą liczbę stopni swobody operowania informacją potrafi tworzyć nowe i oryginalne związki pomiędzy obiektami analizy. Dzięki temu mogą powstawać nowe koncepcje, strategie działań, sposoby rozwiązywania trudnych problemów, co stanowi niewątpliwie warunek osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Poszukiwanie właściwości psychicznych warunkujących efektywność pracy człowieka jest centralnym zadaniem diagnostyki przydatności zawodowej. Ten zabieg powinien się opierać na całościowym, holistycznym spojrzeniu na całokształt cech, a centralnym elementem integrującym je w całość jest osobowość człowieka. Analiza i interpretacja konstelacji cech przydatności zawodowej może stanowić podstawę do tworzenia profili psychologicznych, stosowanych w celach prognozowania efektywności pracy człowieka. Metoda profili psychologicznych została stworzona przez rosyjskiego psychiatrę i psychologa G.I. Rossolimo¹ wyłącznie dla oceny rozwoju umysłowego, później została rozszerzona w badaniach

¹ G. Rossolimo, *Das psychologische Profil*, Halle 1926.

zainteresowań zawodowych (Irle²; Mittenecker³), cech osobowości (Cattell⁴; Fahrenberg, Selg⁵), a także innych predyspozycji zawodowych.

W trakcie rozwoju diagnostyki psychologicznej, której wyniki pozwalają wnioskować o prawdopodobieństwie osiągnięcia sukcesu zawodowego, niejednokrotnie pojawiał się problem dokładnego określenia samego pojęcia „sukces”. Wymierność sukcesu w zawodach o różnym charakterze ma charakter wieloznaczny. Tak, w zawodach pedagogicznych podkreśla się znaczenie sfery interpersonalnej. Osiągnięcia nauczycieli w dużej mierze zależą od nastawienia na współpracę i pomaganie innym. Jednocześnie wyraźne społeczne eksponowanie zawodu pedagogicznego, poddawanie ostrej krytyce ze strony odbiorców tego rodzaju usług wymaga bardzo wysokiego poziomu zaangażowania nauczycieli, ciągłego doskonalenia kompetencji zawodowych.

Wydaje się, że istotne dla zrozumienia treści pojęcia „sukces” jest podkreślenie chęci jego osiągnięcia. W większości języków grupy indoeuropejskiej o korzeniach łacińskich pojęcie sukcesu wiąże się z łacińskim *successus* (od *succedere* – dziać się, udawać się). Tak, polskie słowo „sukces” bliskie jest w brzmieniu i znaczeniu angielskiemu *success*, włoskiemu *successo*, norweskiemu *suksess*, portugalskiemu *sucesso*, francuskiemu *succès* itd. Natomiast inne znaczenie ma „sukces” w języku niemieckim, bowiem niemieckie *Erfolg* odzwierciedla procesualny charakter sukcesu, będącego pochodnym od czasownika *folgen* – nadążać, następować, pójść za. Wyraźny charakter determinacji i skuteczności w dążeniu do czegoś, jakiegoś celu ujawnia się w rosyjskim rzeczowniku *ycnex*, który pochodzi od czasownika *ycнemь* – zdążyć, dotrzeć do celu na czas, czyli zawiera w sobie dynamiczny (czasowy) aspekt owego dążenia. Ocena uczniów w szkole, w brzmieniu rosyjskim *ycнeвaемoсь*, zbiega się z niemieckim pojęciem *Leistung*, czyli wydajność, sprawność, osiągnięcie. Mówimy o osiągnięciach szkolnych, ale podkreślamy, iż w pracy chcemy osiągnąć sukces. Ten krótki dyskurs w semantyczną stronę pojęcia „sukces” jeszcze raz podkreśla jego złożony charakter, co wymaga systemowej analizy omawianego pojęcia.

Problem wieloznacznych pojęć jest charakterystycznym zjawiskiem w naukach społecznych, wynikającym m.in. z wieloznaczności teorii psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych. Powstaje potrzeba poszukiwania systemowych sposobów analizy pojęć, ponieważ każde z nich może być interpretowane na różnych poziomach deskrypcyjnych, w zależności od funkcji pełnionych przez opisywane zjawiska. Dla analizy treści pojęcia „sukces”

² M. Irle, W. Allehoff, *Berufs-Interessen-Test 2*, Bern 1984.

³ E. Mittenecker, W. Toman, *Persönlichkeits-und Interessentest (PIT)*, Bern-Stuttgart 1972.

⁴ R.B. Cattell, *The 16 PF and basic personality structures: a replay to Eysenck*, „Journal of Behavioral Science” 1972, s. 169-187.

⁵ J. Fahrenberg, H. Selg, *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI. Handanweisung*, Göttingen-Hogrefe 1970.

można zastosować metodę systemowego opisu obiektów, tzn. metodę pentabazy (*pentabazis*; *pentada* – struktura pięciowymiarowa), która została opracowana przez psychologów Uniwersytetu w St. Petersburgu pod kierunkiem W. Ganzena⁶. Metoda systemowego opisu została szczegółowo przedstawiona we wcześniejszych wydaniach na przykładzie analizy kompetencji profesjonalnych⁷. Dla opisu złożonych obiektów (lub pojęć) służą cztery wymiary: czas, przestrzeń, energia i informacja. Wymiar *czasowy* wskazuje na tendencję zmienności vs stałości w procesie funkcjonowania analizowanego zjawiska. Związki z innymi obiektami odzwierciedla wymiar *przestrzenny*: od nawiązywania ścisłych kontaktów z otoczeniem do dystansowania się wobec niego. Procesy wymiany pomiędzy obiektem a środowiskiem opisuje wymiar *energetyczny*. Ostatni wymiar, *informacja*, przedstawia miarę zróżnicowania analizowanych obiektów. Natomiast sam obiekt analizy systemowej pełni funkcję integracyjną. Graficzny schemat pentabazy obrazuje rys. 1.

Energia Zaangażowanie, wkład własny vs otrzymywanie, przyjmowanie	Informacja Zróżnicowanie, podkreślenie różnic vs uogólnianie, niwelowanie różnic
Obiekt	
Czas Stalość vs zmienność	Przestrzeń Bliskość vs dystans

Rys. 1. Podstawowy schemat metody pentabazy

Źródło: Ganzen (1984); Ganzen, Ronginska (1999).

Funkcjonowanie obiektów w czasie opisują dwie odmienne tendencje: od zachowania stałości, wyrażonej w tendencji zachowawczej do nastawienia na zmiany, adaptację twórczą, poszukiwanie nowych rozwiązań sytuacji problemowych.

W wymiarze przestrzennym ujęte są dwa rodzaje relacji z otoczeniem zewnętrznym: od wchodzenia w bliskie kontakty środowiskowe do izolacji wobec otoczenia. Trzeba jednak zaznaczyć, że tendencja do bliskich kontaktów z innymi może być przejawem dążenia do przejęcia kontroli nad otoczeniem. Natomiast przyczyną zwiększonego dystansu wobec innych może być ostrożność lub powściągliwość, ale również potrzeba niezależności, samodzielności, głębokiej refleksji nad sobą, czy też dystansu twórczego.

Wymiar energii opisuje procesy wymiany środowiskowej: od wysokiego poziomu zaangażowania własnego do korzystania z wysiłku innych. W tym miejscu można wspomnieć

⁶ W.A. Ganzen, *Sistemnye opisania w psichologii*, Izd. Leningradskogo Uniwersyteta, Leningrad 1984.

⁷ T. Ronginska, *Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych*, „Problemy Profesjologii” 2011, nr 2.

o czterech typach orientacji życiowej Fromma⁸, gdzie tendencja do egocentrycznego wykorzystywania innych została określona jako orientacja eksploatorska, natomiast biernie przyjmowanie wszelkich dóbr z zewnątrz autor określa mianem orientacji receptywnej.

Czwarty wymiar obrazuje dwie odmienne tendencje percepcji rzeczywistości: uogólniania lub różnicowania informacji. W koncepcji indywidualnego stylu poznawczego Witkina⁹ owe tendencje odzwierciedlają syntetyczny lub analityczny styl przetwarzania informacji. Tendencja do analizy wyraża się w poszukiwaniu różnic pomiędzy obiektami rzeczywistości fizycznej i społecznej. Skłonność do niwelowania różnic odzwierciedla globalny sposób oceny, tzn. wygładzanie różnic. Warto zaznaczyć, że tendencja analityczna może stanowić podstawę przystosowania się jednostki do zmiennych warunków otoczenia wyrażając umiejętność dostrzegania nawet subtelnych zmian.

Stosując metodę pentabazy dla analizy pojęcia „sukces” można dokonać próby wyodrębnienia jego istotnych składników (rys. 2).

Energia Zaradność, zaangażowanie własne vs bierność, oczekiwanie wsparcia i pomocy ze strony innych	Informacja Umiejętność znalezienia kompetencji niezbędnych dla danej sytuacji vs stereotypowe postępowanie według wcześniej wyuczonych schematów
Sukces	
Czas Tendencja zachowawcza, asekuracja vs nastawienie na zmiany, gotowość do ryzyka	Przestrzeń Włączenie się do kontekstu sytuacyjnego, problemowego vs ucieczka od problemów, izolacja

Rys 2. Zastosowanie metody pentabazy do opisu pojęcia sukcesu

Źródło: opracowanie własne.

W wymiarze czasowym można przewidywać dwie odmienne strategii zachowań: od gotowości do podjęcia nowych, niesprawdzonych, często ryzykownych działań do skłonności asekuracyjnej, nastawienia do zachowania osiągniętego *status quo*, komfortowego i wygodnego dla człowieka. Odwaga podjęcia ryzyka staje się czynnikiem niezbędnym dla osiągnięcia sukcesu w warunkach konkurencji, rywalizacji, wymagającej od pracownika większej determinacji, samodzielności, nastawienia na cele ambitne, podnoszenia poprzeczki górnych osiągnięć. Natomiast skłonność do asekuracji, wyboru znanych, wyuczonych sposobów roz-

⁸ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994.

⁹ H.A. Witkin, H.B. Lewis, M.K. Hertzman, K. Machower, P.B. Meissner, S. Wapner, *Personality through perception*, N.Y. 1954.

wiązywania problemów zmniejsza prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu, bowiem nawyki wyuczone wcześniej mogą zawieść w sytuacjach nowych zwłaszcza trudnych, ryzykownych i ekstremalnych. Tendencja do stałości jest wyrazem instynktu zachowawczego, dążenia do stabilności, unikania ryzyka, znalezienia dla siebie wygodnej i spokojnej „niszy ekologicznej”. Odmienność zachowań w wymiarze czasowym można przedstawić jako kreatywny potencjał człowieka warunkujący prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w okresie dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych.

Funkcjonowanie człowieka w przestrzeni psychologicznej, będącej wyrazem indywidualnej percepcji otoczenia charakteryzują dwa odmienne sposoby konfrontacji jednostki z owym otoczeniem: od nawiązywania bliskich relacji z nim do zachowania ostrożnego dystansu w stosunku do niego. Tendencja bliskości tworzy liczne związki z otoczeniem, warunkuje umiejętność pracy zespołowej, swobodne, pozbawione stereotypów i uprzedzeń funkcjonowanie w warunkach nowego otoczenia, szczególnie wielokulturowego, charakterystycznego dla obecnych czasów globalizacji i wzajemnego przenikania się wzorców kulturowych. Jednakże podobne nastawienie może być wyrazem większej zależności od obecności i pomocy innych osób. Tak, w wielowymiarowym modelu radzenia sobie ze stresem Hobfolla¹⁰ istnieją dwa rodzaje społecznej strategii zwalczania stresu, pierwszy z nich charakteryzuje człowieka nastawionego na pracę grupową w sytuacjach problemowych i stresowych. Natomiast druga strategia opisuje człowieka bardziej uzależnionego od obecności innych podczas podejmowania decyzji trudnych, „skazanego” na pomoc i wsparcie ze strony innych. W pewnym sensie różnice zachowań interpersonalnych w osobistej przestrzeni psychologicznej odzwierciedlają indywidualny charakter przystosowania społecznego człowieka – od adaptacji twórczej, działania samodzielnego do tendencji konformistycznej, uległej, ostrożnej, a więc biernej.

Wymiar energetyczny charakteryzuje szeroko rozumiany proces wymiany społecznej – od nastawienia na przyjmowanie, bierne oczekiwanie na wzmocnienie zewnętrzne (orientacja receptywna według Fromma) do tendencji do samodzielnego zaangażowania w zadania zawodowe. Relacja pomiędzy jednostką a otoczeniem może być zabarwiona większym egocentryzmem, skłonnością do podporządkowania sobie i korzystania z pracy innych osób. Na przeciwnym biegunie można zaobserwować zachowania altruistyczne, bezinteresowne. Jednocześnie wzmożona aktywność człowieka egocentrycznego jest wyrazem tak pożądanego w warunkach konkurencji nastawienia indywidualistycznego (por. wymiar „kolektywizm – indywidualizm” Hofstede), ponieważ jest ono niezbędnym warunkiem osiągnięcia sukcesu „za wszelką cenę”. Akcent na zachowania altruistyczne staje się pewnym usprawiedliwieniem sytuacji bezwzględnej rywalizacji pomiędzy pracownikami, występując w postaci potrzeby

¹⁰ S. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność*, Gdańsk 2006.

odpowiedzialności społecznej w biznesie. Czynne nastawienie i skłonność do samodzielnego zachowania w sytuacjach trudnych wyborów i związana z tym umiejętność przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne życie (ale nie kosztem innych!) w wymiarze energetycznym jest wyrazem potencjału zaradczego człowieka.

Zdolność do osiągnięcia sukcesu w znacznym stopniu jest uwarunkowana określeniem niezbędnych kompetencji i umiejętności, jakich wymaga od człowieka każda konkretna sytuacja zadaniowa. Wymiar informacyjny zawiera w sobie zdolność do dokładnego opisu warunków sytuacyjnych, dychotomicznie podzielony na dwie przeciwstawne tendencje: zróżnicowanej, dokładnej analizy na jednym biegunie i globalnej, lekceważącej różnice – na przeciwnym. Pierwszy sposób interpretacji rzeczywistości bazuje na stereotypowym jej postrzeganiu, skłonności do zastosowania wyuczonych schematów działania. Nastawienie na zróżnicowany odbiór warunków sytuacyjnych pozwala na precyzyjne określenie skutecznych i adekwatnych działań, których wymaga kontekst sytuacyjny. Większa wrażliwość na niuanse sytuacyjne powoduje zwiększenie palety stosowanych strategii działaniowych podnoszących prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu.

Subiektywne przeżywanie sukcesu osobistego zależy nie tylko od dominujących tendencji w zachowaniu jednostki, lecz również od tego, jak człowiek wyjaśnia dla siebie zjawisko sukcesu. W myśl kanonów psychologii poznawczej postępowanie jednostki w otoczeniu zewnętrznym jest uwarunkowane subiektywną interpretacją zdarzeń i zjawisk tworzących owe otoczenie. Starożytna maksyma Marka Aureliusza „Nasze życie jest takim, jakim uczyniły je nasze myśli” w pełni oddaje główny postulat przedstawiciela szkoły poznawczej G. Kelly’ego¹¹. Zdaniem badacza człowiek sam tworzy pomiędzy sobą a światem obraz tego ostatniego, posługując się tzn. konstruktami osobistymi, będącymi poniekąd etykietkami opisowymi, które pochodzą ze struktury własnego Ja. Zdaniem Kelly’ego instrumentem opisu świata i innych ludzi są elementy własnego Ja, bowiem „...nie można nazwać bestią kogoś nie widząc bestii w sobie...”. Dalsze postępowanie człowieka będzie zależało od tego, jak on sam sobie wyjaśni świat i swoje miejsce w nim.

W celu wyjaśnienia znaczenia pojęcia sukcesu osobistego została podjęta próba badania myślenia potocznego na temat czynników warunkujących jego osiągnięcie poprzez analizę wypowiedzi studentów Wydziału Ekonomii i Zarządzania Uniwersytetu Zielonogórskiego. W badaniach uczestniczyło 30 studentów drugiego stopnia studiów dziennych kierunku „Zarządzanie”. Zadanie polegało na określeniu pojęcia „sukces” poprzez używanie przymiotników, swobodnie dobieranych przez osoby badane. Wypowiedzi badanych pokazują, w czym się wyraża dla nich sukces, a także, jakie miejsce zajmuje on w szeregu innych celów i dążeń

¹¹ G.A. Kelly, *The Psychology of Personal Constructs*, N.Y. Norton 1955.

życiowych. Zebrany materiał badawczy poddano analizie systemowej przy pomocy metody pentabazy. Próbę odniesienia wybranych przez badanych studentów wyznaczników sukcesu do czterech wymiarów pentabazy systemowej obrazuje rys 3.

Energia <i>Satysfakcjonujący, materialny, duży, mały, trudny, radosny, opłacalny</i>	Informacja <i>Mierzalny, intelektualny, zawodowy</i>
Sukces	
Czas <i>Rodzinny, trwały, zadowolony, szczęśliwy</i>	Przestrzeń <i>Akceptowany, wewnętrzny, prestiżowy, pozytywny, widoczny, zależny, zewnętrzny, pożądany</i>

Rys 3. Analiza wypowiedzi studentów na temat sukcesu życiowego przy pomocy metody pentabazy.

Źródło: opracowanie własne

Analiza wypowiedzi studentów pokazuje, że subiektywna ocena sukcesu wiąże się przede wszystkim z przeżywaniem pozytywnych stanów emocjonalnych. Studenci opisywali sukces w odczuciu osobistym poprzez określenia: „radosny”, „satysfakcjonujący”, „duży”, „trudny”, w których się wyraża energetyczny aspekt sukcesu odzwierciedlający zaradność jednostki. Natomiast określenia: „pożądany”, „akceptowany”, „widoczny”, „prestiżowy” wskazują na poszukiwanie społecznej aprobaty wysiłku skierowanego na osiągnięcie sukcesu. W ujęciu czasowym widać, że sukces się łączy z zachowaniem stałych tradycji, na co wskazują określenia „rodzinny”, „szczęśliwy”, trwały”. W aspekcie informacyjnym najczęściej występowały kategorie opisowe: „mierzalny”, „intelektualny”, a także „zawodowy”, które można interpretować jako postrzeganie i wartościowanie sukcesu z punktu widzenia jego walorów merytorycznych, fachowych.

Przedstawione na rys. 3 kategorie opisowe dowodzą, że sukces dla większości studentów ma charakter osiągnięć mierzalnych, poddawanych zewnętrznej weryfikacji, wskazujących na potencjał zaradczy człowieka. Wewnętrznym przejawem jest poczucie spełnienia, zadowolenia z siebie. Należy dodać, że dla opisu sukcesu studenci najczęściej posługiwali się pojęciem szczęścia, satysfakcji, zadowolenia.

Przedstawione w artykule refleksje na temat sukcesu zawodowego można interpretować jako wstępną próbę analizy tak złożonego pojęcia. Należy wspomnieć w tym miejscu, że we współczesnej psychologii poznawczej na szczególną uwagę zasługuje koncepcja inteligencji sukcesu Sternberga, w której przedstawiono centralne uwarunkowania możliwości jego osiągnięcia, gdzie centralnym czynnikiem jest umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy

akademickiej dla rozwiązywania zadań zawodowych. Rozwijanie konkretnych kompetencji zawodowych powinno być centralnym postulatem edukacji akademickiej, dostosowanej do potrzeb i wyzwań dzisiejszej pracy. Wymaga to opracowania innowacyjnych strategii i form nauczania opartych na doświadczeniach psychologii i pedagogiki pracy.

Bibliografia

- Cattell R.B., *The 16 PF and basic personality structures: a replay to Eysenck*, „Journal of Behavioral Science” 1972.
- Fahrenberg J., Selg H., *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI. Handanweisung*, Göttingen-Hogrefe 1970.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994.
- Ganzen W.A., Ronginska T., *Sistemnoe opisanie potrebnostej celoveka*, [w:] Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta, (Filosofija: Politologija: Sociologija: Psichologija: Pravo: Mezdunarodnye otnosenija; 6), nr 4, 1999.
- Ganzen W.A., *Sistemnye opisania w psychologii*, Izd. Leningradskogo Uniwersyteta, Leningrad 1984.
- Gardner R.W., Lorenz L.J., *Cognitive control of differentiation in perception person and objects. Percept, Motor Skills*, 1962.
- Hobfoll S., *Stres, kultura, i społeczność*, Gdańsk 2006.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, PWE, Warszawa 2000.
- Irle M., Allehoff W., *Berufs-Interessen-Test 2*, Bern 1984.
- Kelly G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, N.Y. Norton 1955.
- Mittenecker E., Toman W., *Persönlichkeits-und Interessentest (PIT)*, Bern-Stuttgart 1972.
- Münsterberg H., *Psychologia i ekonomiczeskaja zyzn*, Moskwa, H.A. Stollar 1924.
- Ronginska T., *Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych*, „Problemy Profesjologii” 2011, nr 2.
- Rossolimo G., *Das psychologische Profil*, Halle 1926.
- Sarges W., *Management – Diagnostik*, Hogrefe 1995.
- Witkin H.A., Lewis H.B., Hertzman M.K., Machower K., Meissner P.B., Wapner S., *Personality through perception*, N.Y. 1954.

Alena Očkajová, Ján Stebila, Daniel Novák

STAROSTLIVOSŤ O BOZP AKO JEDEN ZO ZÁKLADNÝCH PREDPOKLADOV DOSAHOVANIA DOBRÝCH VÝSLEDKOV V PRÁCI

DBAŁOŚĆ O PODSTAWOWE ZASADY BHP GWARANCJĄ OSIĄGANIA DOBRYCH EFEKTÓW W PRACY

Článok pojednáva o problematike BOZP. Poukazuje na jej význam pre zamestnancov a zamestnávateľov, definuje hlavné dokumenty v tejto oblasti na Slovensku. Pozitívny ekonomický vplyv zlepšenia pracovných podmienok, špeciálne BOZP je spojené s vyššou produktivitou práce, efektívnosťou ale aj kvalitou práce a kvalitou poskytovaných služieb, čo môžu tvoriť len zdraví a motivovaní zamestnanci. Pretože veľa zamestnávateľov ako aj zamestnancov má veľmi nízke právne povedomie týkajúce sa BOZP je dôležité poskytnúť študentom a učiteľom kvalitný systém vzdelávania v tejto oblasti. Tento článok podáva informácie ako je výchova k BOZP implementovaná v základných a stredných školách a špecifikuje výchovu budúcich učiteľov k BOZP predovšetkým na UMB v Banskej Bystrici. Je veľmi dôležité mať dobré učebnice alebo učebné materiály (skriptá, monografie, e-learning) pre tento účel čo je aj obsahom tohto článku.

TAKING CARE OF SAFETY AND HEALTH PROTECTION AS ONE OF THE BASIC PARTS OF ACHIEVING GOOD RESULTS AT WORK

Summary

The article is concerned to the issue of Safety and Health Protection. It shows off its meaning according to the employers and employees, it defines main documents of the area in the Slovak Republic.

The quality and level of safety at work and the employees' health in a wider context presents culture, social and economical maturity of both – employers and the state. The positive economical influence of the improvement of working conditions, especially Safety and Health Protection, is conveyed with higher productivity, efficiency as well as the quality of work or quality of the services provided, which is created only by healthy and motivated employees. Since many employers as well as many employees have low legal awareness related to Safety and Health Protection, it is necessary to provide both students and teachers in that area with high quality system of education and the article gives information such as education towards Safety and Health Protection which is implemented at primary and secondary schools and it specifies education of the next teachers to Safety and Health Protection more at the University of Matej Bel in Banská Bystrica. It is very important to have good textbook or educative material for this purpose, various kinds of textbooks, monographies, internet web sites, e-learning, everything is briefly described in this article.

Úvod

Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci (BOZP), ochrana zamestnancov, ochrana spoločnosti a životného prostredia pred nepriaznivými účinkami práce je súčasťou štátnej politiky na Slovensku rovnako ako vo všetkých krajinách sveta. Už nie je chápaná len ako protiúrazová prevencia, vytváranie bezpečnosti a ochrany zdravia, ale zahŕňa aj podmienky pre uspokojivú prácu, pohodu pri práci, sociálnu ochranu zamestnancov a právnu ochranu iných osôb, ktoré sa s vedomím zamestnávateľov zdržujú na ich pracoviskách. BOZP je chápaná ako ochrana zamestnancov s ohľadom na všetky aspekty súvisiace s prácou, vrátane takých faktorov ako je stres, psychický teror na pracovisku, obťažovanie a rovnosť príležitostí pre mužov a ženy na pracovisku¹²³.

Jedným z najvýznamnejších medzinárodných dokumentov v predmetnej oblasti je Smernica rady európskych spoločenstiev z 12.6.1989 (89/39/EHS) o realizovaní opatrenia na zvýšenie bezpečnosti a ochrany zdravia zamestnancov pri práci, ktorej hlavným ustanovením je, že zamestnávateľ je povinný zabezpečiť ochranu zdravia a bezpečnosť pri práci vo všetkých aspektoch. Princíp objektívnej zodpovednosti platí aj vtedy, ak si zamestnanec neplní pracovné povinnosti.

Starostlivosť o BOZP

V Ústave Slovenskej republiky⁴ je právo na ochranu zdravia a života pri práci zakotvené ako jedno zo základných práv občana vo vyspelej demokratickej spoločnosti. Ústavná zásada deklaruje právo na bezpečnosť práce, a to plne rešpektujúc všetky významné medzinárodné právne dokumenty, ktoré požadujú, aby zásady starostlivosti o bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci boli premietnuté do vnútroštátneho zákonodarstva.

Zákonník práce v 6. časti Ochrana práce⁵ deklaruje, že starostlivosť o bezpečnosť a zdravie zamestnancov pri práci a o zlepšovanie pracovných podmienok ako základných súčastí ochrany práce je rovnocennou a neoddeliteľnou súčasťou plánovania a plnenia pracovných úloh. Bezpečnosťou a ochranou zdravia pri práci je stav pracovných podmienok,

¹ M. Rybakowski, *Czy bezpieczeństwo jest wartością mającą wpływ na kulturę pracy ludzkiej?* [w:] *Bezpieczeństwo człowieka. Konteksty i dylematy*, red. M. Rybakowski, Zielona Góra 2007, s. 33-40.

² A. Očkajová, A. Banski, *Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci*, [w:] *Edukacja – Praca – Bezpieczeństwo*, red. M. Rybakowski, Zielona Góra 2009, s. 123-131.

³ B. Pietrulewicz, *Edukacja ergonomiczna a proces rozwoju zawodowego człowieka w sytuacji zakładu pracy*, [w:] *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, Zielona Góra 1998, s. 163-166.

⁴ Zákon NR SR č. 460/1992 Z.z., *Ústava Slovenskej republiky*.

⁵ Zákon NR SR č. 311/2001 Z.z., *Zákonník práce v znení neskorších predpisov*.

ktoré vylučujú alebo minimalizujú pôsobenie nebezpečných a škodlivých činiteľov pracovného procesu a pracovného prostredia na zdravie zamestnancov.

Zákon o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci⁶ ustanovuje všeobecné zásady prevencie a základné podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a na vylúčenie rizík a faktorov podmieňujúcich vznik pracovných úrazov, chorôb z povolania a iných poškodení zdravia z práce pre všetky odvetvia výrobnéj a nevýrobnej sféry. Cieľom zákona je stanoviť základné podmienky BOZP vo vzťahu zamestnávateľ – zamestnanec.

Aby sa BOZP stala súčasťou života na všetkých pracoviskách, aby bola dodržaná kultúra a bezpečnosť práce, pohoda na pracovisku v zmysle holistického prístupu k bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci, vláda SR prijala Koncepciu bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v Slovenskej republike na roky 2008 až 2012⁷, ktorá vychádza z Programového vyhlásenia vlády SR, z európskej sociálnej a právnej kultúry, rešpektovania dohovorov Medzinárodnej organizácie práce, Európskej sociálnej charty, práva Európskej únie a stratégie Európskej komisie.

V Koncepcii sa konštatuje, že súčasný stav starostlivosti o BOZP v Slovenskej republike je charakterizovaný ako minimálny a formálny. Vytváranie vhodných pracovných podmienok pre zamestnancov, osobitne ochrana ich života a zdravia na pracovisku, nie je pre viacerých zamestnávateľov prioritou, ani prirodzenou potrebou, pretože súčasné ekonomické nástroje nie sú dostatočne účinné pri podpore zamestnávateľov pri vytváraní a uplatňovaní uspokojivých pracovných podmienok, vrátane podmienok na zaistenie BOZP. Najmä vo výrobe, a tiež v službách, sa vyskytujú nebezpečné pracovné postupy, organizácia práce, nebezpečné zariadenia a rizikové práce, ktoré potenciálne neustále ohrozujú život a zdravie a pri ktorých sa častejšie vyskytujú prípady poškodenia zdravia. Chýba systémový a celostný prístup k problematike BOZP, nízka úroveň sa venuje posudzovaniu rizík, spolupráca vedúcich zamestnancov a zamestnancov je príliš často neuspokojivá, kvalita oboznamovania zamestnancov s problematikou BOZP je nedostatočná, aktivita zamestnancov pri vyžadovaní a presadzovaní uspokojivých pracovných podmienok na zaistenie BOZP je limitovaná aj ich obavami o zamestnanie. Prípadné zamestnancami vymáhanie nárokov utrpéných škôd na zdraví v občianskom súdnom konaní má teda charakter nie prevencie, no len dodatočného postihu negatívnych javov počas pracovnoprávneho vzťahu a nie každý pracovník sa obráti so svojimi nárokmi na súd.

⁶ Zákon NR SR č. 124/2006 Z.z., o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

⁷ Koncepcia BOZP v Slovenskej republike na roky 2008 až 2012, internetová stránka Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR, www.employment.gov.sk, dňa 26.7.2010.

Výchova k BOZP

Aj keď je problematike BOZP venovaná veľká pozornosť, výsledky Inšpekcie práce v Slovenskej republike nasvedčujú tomu, že trend v oblasti pracovných úrazov, ako aj chorôb z povolania, nie je priaznivý, a teda aj na základe týchto výsledkov môžeme konštatovať, že potreba k výchove a dodržiavaniu BOZP zo strany zamestnávateľov, ale aj zamestnancov, je veľmi aktuálna. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že s výchovou k bezpečnosti a ochrane zdravia nestačí začínať so vstupom do sveta práce. Výchova k BOZP by mala byť súčasťou vzdelávacích programov na všetkých stupňoch štúdia – od základnej školy až po univerzitné štúdium. V rámci primárneho vzdelávania ISCED 1(Štátny vzdelávací program, obsahové a výkonové štandardy) je problematika BOZP sčasti spracovaná vo vzdelávacej oblasti Pracovné vyučovanie, okrajovo aj v prierezových témach Environmentálna výchova a Ochrana života a zdravia. Pre druhý stupeň ZŠ ISCED 2(Štátny vzdelávací program, obsahové a výkonové štandardy) je okrajovo obsiahnutá v nasledovných vzdelávacích oblastiach: Človek a svet práce, Človek a príroda, Zdravie a pohyb, opäť i v prierezových témach Environmentálna výchova a Ochrana života a zdravia. Problematika rozpracovaná v týchto vzdelávacích oblastiach sa dotýka predovšetkým práce v chemickom laboratóriu, chemických látok, bezpečnej práce na elektrických prístrojoch a zariadeniach, elektrických spotrebičov, prvej pomoci pri rôznych poškodeniach zdravia. V rámci prierezových tém je to predovšetkým postoj k životnému prostrediu a k riešeniu mimoriadnych situácií.

Z rozboru uvedených materiálov vyplýva, že témy týkajúce sa bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci nachádzame v osnovách základnej školy len veľmi okrajovo, a zároveň možno konštatovať, že absentuje zadefinovanie podstaty starostlivosti o BOZP: prečo je potrebná takáto starostlivosť, čo všetko je jej náplňou, aké môžu byť následky nedodržiavania zásad BOZP, kto je zodpovedný za BOZP na konkrétnom pracovisku a pod. Učitelia sa dotýkajú tejto témy v takom rozsahu, aby boli krytí pri úrazoch a iných poškodeniach. Väčšinou je to len vstupné oboznámenie žiakov na začiatku školského roka týkajúce sa správania v dielnach, telocvični, na exkurziách, a potom už len sporadicky v rámci konkrétneho odborného predmetu – Chémia, Fyzika, Technika a pod. V takejto podobe je daná téma zvládnutá nie v komplexnej podobe, ale len minimálne, a to v medziach príslušného predmetu. Žiaci takýmto spôsobom nezískajú potrebné vedomosti, a najmä dôležité návyky do ďalšieho života, či už súkromného alebo pracovného. Obdobná situácia je aj na stredných školách, kde je BOZP vyčlenený čas len v rámci odborných predmetov v podobe základného poučenia pre bezpečné správanie a konanie v odborných učebniach, dielnach, prípadne prevádzkach.

Ak by mala byť problematika BOZP zvládnutá na základných a stredných školách, mala by byť k tomu vedená aj adekvátna príprava budúcich učiteľov počas štúdia. Na základe preskúmania študijných programov pripravujúcich budúcich učiteľov uvádzame príklad Pedagogickej fakulty a Fakulty prírodných vied UMB v Banskej Bystrici z pohľadu zaradenia predmetov s predmetnou problematikou (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Predmety zamerané na BOZP

Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica			
<i>Študijný program</i>	<i>Predmet</i>	<i>P, PV, V</i>	<i>Časová dotácia</i>
Učiteľstvo (spoločný základ Bc. štúdium) – pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ	Psychológia a duševné zdravie	P	1-0-0
	Environmentálna výchova	P	1-0-0
	Environment, človek a prostredie	P	0-1-0
Učiteľstvo psychológie – Bc. a Mgr. štúdium	Psychológia zdravia a psychohygiena	PV	1-1-0
Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica			
Učiteľstvo technickej výchovy – Bc. štúdium	Hygiena a bezpečnosť práce	PV	0-1-0
Učiteľstvo chémie – Bc. štúdium	Bezpečnosť práce v chémii	V	0-1-0
Učiteľstvo praktickej prípravy – Bc. štúdium	Legislatíva BOZP	P	2-1-0
	Pracovné prostredie	P	2-2-0
Učiteľstvo biológie – Mgr. štúdium	Legislatíva v ŽP	PV	0-2-0
Učiteľstvo fyziky – Mgr. štúdium	Fyzikálne aspekty ŽP	PV	0-2-0
Učiteľstvo geografie – Mgr. štúdium	Životné prostredie	V	0-1-0
Učiteľstvo chémie – Mgr. štúdium	Environmentálna výchova vo vyučovaní chémie	PV	1-1-0
Učiteľstvo technických odborných predmetov – Mgr. štúdium	Technika a ŽP	V	1-0-0

P – povinný predmet, PV – povinne voliteľný predmet, V – výberový predmet

V rámci Pedagogickej fakulty UMB sa obsah uvedených predmetov venuje najmä rizikovým faktorom duševného zdravia ako sú: stres, jeho zdroje, neutralizácia, zvládanie záťažových situácií a implementácii environmentálnych tém do jednotlivých predmetov.

Obsah predmetov v uvedených študijných programoch na Fakulte prírodných vied UMB je v magisterskom štúdiu zameraný predovšetkým na oblasť životného prostredia. Z bakalárskych študijných programov je problematike BOZP venovaná náležitá pozornosť len v študijnom programe Učiteľstvo praktickej prípravy, kde sú zaradené povinné predmety

Legislatíva BOZP a Pracovné prostredie. Budúci absolventi získajú základné vedomosti z platnej legislatívy BOZP, ako aj vedomosti týkajúce sa hlavných faktorov pracovného prostredia.

Študijný materiál

Pre zvládnutie problematiky BOZP je dôležité mať k dispozícii aj vhodný študijný materiál. Zdrojov je veľmi veľa. Každý jednotlivec má prístup ku všetkým legislatívnym dokumentom (zákony, nariadenia, vyhlášky) na stránke: www.zakony.sk.

Veľmi poučné a názorné sú i materiály vypracované Národným inšpektorátom práce SR v podobe letákov, príručiek, pravidiel dobrej praxe a pod. Existuje aj veľké množstvo odborných kníh, učebníc, vysokoškolských učebných textov. Predmetná problematika je spracovaná či už v printovej alebo elektronickej podobe.

V rámci využívania informačno-komunikačných technológií je zaujímavé poskytnúť študijný materiál aj formou e-learningu⁸⁹, ktorý možno charakterizovať ako on-line prístup k učebným materiálom kdekoľvek a kedykoľvek, a to pre každého, kto študuje príslušný študijný program, čo má veľký význam najmä pre externé štúdium, pretože e-learning neznamena len vypracované študijné materiály, ale aj ďalšie možnosti komunikácie medzi učiteľom a študentom – cvičenia, testy ku kapitolám, prípadne záverečné testy, on-line konzultácie a pod. Výhodou takto poskytnutého študijného materiálu je aj jeho okamžitá aktualizácia v zmysle prijatých nových, prípadne novelizovaných legislatívnych predpisov.

Sú študenti, ktorí dajú prednosť takto spracovaným materiálom, ale je stále veľa študentov, ktorí preferujú študijné materiály v printovej podobe, kde študijný materiál tvorí jeden celok. Z toho dôvodu je preto našim cieľom vypracovať vysokoškolskú učebnicu pre podporu predmetu Pracovné prostredie s názvom Ergonómia, ktorej obsahom bude pracovné prostredie z pohľadu „well being at work”.

⁸ A. Očkajová, A. Banský, *Technická legislatíva*, portál www.e-education.com.

⁹ A. Očkajová, *Pracovné prostredie*, portál www.e-education.com.

Záver

Podľa štatistík Európskej únie majú mladí ľudia viac ako o 50 % vyššiu pravdepodobnosť, že pri ich práci utrpia úraz ako ostatné vekové skupiny pracovníkov. Sú obzvlášť ohrozenou skupinou najmä z dôvodu, že pri ich nástupe do zamestnania im chýbajú pracovné skúsenosti, informácie o bezpečných postupoch na ich pracovisku, ako aj fyzická a duševná zrelosť, prípadne aj niektoré schopnosti či pracovné návyky. Okrem toho majú pri nástupe do prvého zamestnania mnohokrát strach presadiť si dodržiavanie práv bezpečnej práce a práva vzťahujúce sa na informovanie a dodržiavanie bezpečnosti na pracovisku, alebo nie sú dostatočne informovaní o tom, aké povinnosti má voči nim ich zamestnávateľ¹⁰. Na základe uvedených skutočností vyplýva potreba výchovy mladých ľudí k bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci na všetkých stupňoch vzdelávania, nielen ako okrajová problematika, ale ako jedna z hlavných tém, ktorej výsledkom bude zvýšené právne vedomie vo vzťahu k BOZP. Starostlivosť o BOZP sa stane prioritou a prirodzenou súčasťou všetkých nás, či už z pohľadu zamestnávateľov alebo zamestnancov.

PodĎakovanie

Autori ďakujú Slovenskej grantovej agentúre KEGA za finančnú podporu výskumu (grant č. 005UMB-4/2011).

Zoznam bibliografických odkazov

- M. Rybakowski, *Czy bezpieczeństwo jest wartością mającą wpływ na kulturę pracy ludzkiej?* [w:] Bezpieczeństwo człowieka. Konteksty i dylematy, red. M. Rybakowski, Zielona Góra 2007, s. 33-40.
- A. Očkajová, A. Banský, *Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci*, [w:] Edukacja – Praca – Bezpieczeństwo, red. M. Rybakowski, Zielona Góra 2009, s. 123-131.
- B. Pietrulewicz, *Edukacja ergonomiczna a proces rozwoju zawodowego człowieka w sytuacji zakładu pracy*, [w:] Problemy rozwoju zawodowego pracowników, Zielona Góra 1998, s. 163-166.
- Zákon NR SR č. 460/1992 Z.z., *Ústava Slovenskej republiky*.
- Zákon NR SR č. 311/2001 Z.z., *Zákonník práce v znení neskorších predpisov*.
- Zákon NR SR č. 124/2006 Z.z., *o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

¹⁰ L. Jančová, *Pravidlá dobrej praxe. Zamestnávanie mladistvých*. Košice NIP.

Koncepcia BOZP v Slovenskej republike na roky 2008 až 2012, internetová stránka Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR, www.employment.gov.sk, dňa 26.7.2010.

A. Očkajová, A. Banský, *Technická legislatíva*, portál www.e-education.com.

A. Očkajová, *Pracovné prostredie*, portál www.e-education.com.

L. Jančová, *Pravidlá dobrej praxe. Zamestnávanie mladistvých*. Košice NIP.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Miroslava Miklošiková

SELF-REFLECTION AND PSYCHO-DIDACTIC COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER OF TECHNICAL SUBJECTS

Abstract

Undoubtedly, the essential pedagogic skills of a university teacher of technical subjects include high erudition in the field of didactic competences and regular self-reflection. For a teacher, that means existence of adequate level of knowledge and experience in the field of education theory, work including feedback and self-reflection. Self-reflection and didactic competence are closely interconnected, they are blended together. To be specific this means that awareness of progress of last education, its optimum and less successful parts, facilitates the teacher to plan future education, even with more efficient use of teaching resources. The interconnection of psycho-didactic competence and pedagogic self-reflection may be regarded as inseparable parts of pedagogic activities, which the teacher must do regularly if s/he wants to make his/her education in good quality.

AUTOREFLEKSJA I KOMPETENCJE PSYCHODYDAKTYCZNE NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO PRZEDMIOTÓW TECHNICZNYCH

Streszczenie

Bez wątpienia, niezbędne umiejętności pedagogiczne nauczyciela akademickiego przedmiotów technicznych obejmują wysoką erudycję w zakresie kompetencji dydaktycznych i regularną autorefleksję. Dla nauczyciela, oznacza to istnienie odpowiedniego poziomu wiedzy i doświadczenia w dziedzinie teorii edukacji, pracy, w tym opinii i autorefleksji. Autorefleksja i kompetencje dydaktyczne są ze sobą ściśle powiązane, harmonizują ze sobą. Bycie znaczącym oznacza, świadomość postępu edukacji, jego poziomu optymalnego i mniej udanych obszarów, ułatwia to nauczycielowi planowanie przyszłego kształcenia, a nawet bardziej efektywne wykorzystanie zasobów dydaktycznych. Połączenie kompetencji psychodydaktycznych i pedagogicznej autorefleksji może być uznane jako nieodłączna część działań pedagogicznych, które nauczyciel musi wykonywać regularnie, jeśli on/ona chce, aby jego kształcenie było dobrej jakości.

Introduction

A university teacher of technical subjects realizes education at university which, as Mužík says (2004), is a place where pedagogy meets andragogy. Profile of a graduate of a technical university is specified firmly; however, use of teaching methods and technical educational

resources depend rather on autonomous decision made by the university teacher. S/he is expected to integrate educational methods for adults into the traditional school methods, too, and to search, find and support common attributes of teaching university students and adults within the education. The requirement for adequate level of his/her psycho-didactic competence is also implied by the fact that besides teaching students, s/he also performs education for adults who execute their jobs while educating themselves further via distance learning. This fact is also an argument for the claim that knowledge, skills and experience included in the category of psycho-didactic competence are the necessary prerequisites for university education of good quality.

1. Psycho-Didactic Competence of a University Teacher of Technical Subjects

Psycho-didactic competence is characterized as skills of a teacher which allow him/her to perform pedagogic activities efficiently, e.g. to activate and motivate those being educated, direct the educational process as well as the learning process of the participants of education, to make adequate use of teaching resources, to take individual teaching styles into account. In other words: a teacher should make efficient and attractive use of didactic educational resources, which in the broadest sense include everything what help achieve the educational objectives. To be specific, this means selection of curriculum, organization of education, teaching forms, principles, methods and technical teaching resources, while technical teaching resources cover teaching aids and didactic technique performing the mediating function between the university teacher and the students by helping the teacher demonstrate the curriculum in a clear way, and by facilitating the students to acquire the desired information, knowledge, skills and habits efficiently.

When choosing the teaching resources, a university teacher of technical subjects should make provisions for psychological differences between the students and the adult participants of the education. Within education of adults, s/he should accentuate more strongly individual approach, activity, interaction and participation based on resolving of real issues. The adults should be allowed to affect the objectives, curriculum, forms and methods of education in some extent, as they are used to manage themselves, make decisions, act independently and be responsible for their actions. As far as interest in learning is concerned, they are motivated when the teacher notifies them of immediate success, which will be brought by the knowledge and skills acquired through studying the specific issue. Pisoňová (2012) says that application of the differentiated approach to students requires teacher's deeper knowledge in the field of

personality psychology, developmental psychology, educational psychology and of other branches and disciplines of science.

Teaching of technical subjects has also its own specifics. This especially means that the individual thematic issues in the scientific fields of technology are interconnected. Appropriate up-to-date knowledge of the students and optimum guidance of education executed by a competent teacher are the prerequisite for successful studies. Any deficiencies in quantity or quality of their knowledge might be brought already from high school and these might be deepened further during university studies. In case of more and more increasing gap between the quantity of knowledge which the students should have and that which the student actually have, acquisition of further special technical information is made more difficult for them and pedagogic activity of the teacher becomes inefficient. Knowledge of the adult participants might be also affected negatively by duration of the period which they spent outside the school environment, as they might have forgotten the knowledge acquired before. So, the current knowledge and skills of the students should be checked even before starting the education. Only after that the new curriculum could be demonstrated in an easy-to-understand way. Without proper understanding of the curriculum it is not possible to exercise that in practice, or to assign homework for the students, while independent work of good quality has a positive impact on the long-term studying success.

Weltner (1994) means that insufficient studying performance results in further deficiencies in knowledge which cause insufficient educational progress. He is convinced that a lecture held in some technical subject may be regarded as continual explanation of individual terms, thoughts, correlations between the terms, rules, regularities and theories, while number of terms which the students shall remember is huge. An ideally guided education would be that one during which the students would learn all the terms presented, which is not possible as they deviate from that value more or less. So, full acquisition of knowledge does not occur during education and due to that fact learning deficiencies of individual's increase, which impact subjective difficulty in understanding of further subject matters in the following time teaching units. If quantity of original unfamiliarity increases further for some students, then acquisition of further knowledge is disrupted, educational progress decreases and deficiencies in their knowledge increase progressively. So, during teaching of technical subjects it is desirable to repeat already-known terms and add new terms to them. Frequent repetition and conjunction of new information and the already-learnt knowledge make more solid structure of knowledge, which affects positively duration of the matters learnt. At the same time the repetition is split in shorter periods of time which increases probability of the fact that individual status of knowledge does not fall below the value which the student wished to reach.

A university teacher should guide the education while being conscious that each participant, no matter whether s/he is a student or an adult, prefers a different way of acquisition, sorting, and storing of new information while learning. Learning styles are invariable, they can be affected, influenced and changed from outside; however, a teacher should realize such external interventions carefully to allow the students performing activity and auto-regulation (Schneiderová, 2007). Kolb (1976) means that a student may use multiple styles when learning; however, s/he usually prefers one. Based on the learning style preferred he classifies the individuals in four categories, and he speaks about „a dynamic”, „an innovator”, „an analyst” and „a practitioner”. Characteristics of each learning styles and their carriers can be seen in the figure 1.

ACCOMMODATION STYLE feel and do! a dynamic immediate response quick adaptability can modify plans, theory new opportunities, risk	DIVERGENT STYLE feel and watch! an innovator imagination awareness of meaning and values correlation in a whole prefers interest in people
CONVERGENT STYLE think and do! a practitioner conventional IQ tests one solution, answer deductive thinking prefers technical tasks	ASSIMILATION STYLE think and watch! an analyst combine different observations in one whole intuitive solution, often incorrect search for solution at other people rather than analyzing by himself/herself prefers interest in ideas and abstract theories

Fig. 1. Presentation of learning styles according to Kolb (1976)

Efficient learning of all the participants occurs when the teacher takes all the four learning styles into account and based on them s/he uses the didactic cycles below within education (fig. 2).

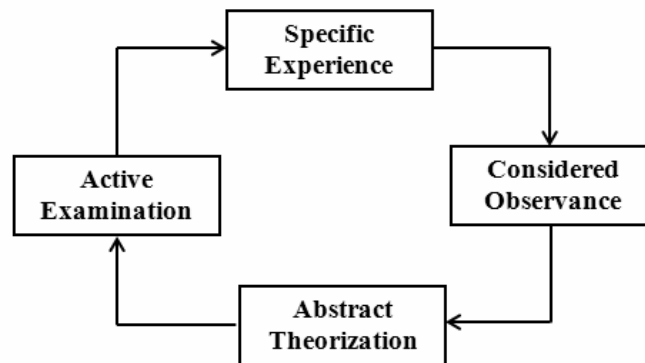


Fig. 2. Teaching cycle according to Kolb (1976)

Thorough implementation of didactic cycles into education requires a university teacher of technical subjects to execute didactic analysis of curriculum regularly. To be specific this means specification of educational objective, planning didactic cycles and selection of optimum teaching resources. Among other, the prerequisite for a quality-executed didactic analysis is teacher's self-reflection performed systematically and in the long-term.

2. Pedagogic Self-Reflection of a University Teacher of Technical Subjects

Content of the term of „self-reflection” has not been defined clearly, it varies depending on the approach of each discipline of science. The ability of self-reflection (conscious self-knowledge, self-definition, self-evaluation) is considered to be characteristics of a person pointing out to the extent of his/her personal maturity (Výrost, Slaměník 1997). Průcha, Walterová, Mareš (2003) characterize „self-reflection” as contemplation of an individual about himself/herself, looking back at his/her actions, ideas, attitudes, feelings, recapitulation of a certain segment of his/her own life or behaviour and decisions in situations, while this includes actions and situations that are important for that person. The objective of self-reflection is to carry out evaluation of oneself, based on that to make a decision of what to change and how to change that, and then to plan a revised progress further. Kalhous, Obst (2002) regard self-reflection in pedagogic activity as the teacher's ability to be aware of his/her own knowledge, experience and feelings of the pedagogic activity, especially of resolving pedagogic situations. During that process, his/her own pedagogic knowledge and experience are described, analyzed, evaluated, arranged and generalised.

Pedagogic activity of a university teacher of technical subjects may be characterized as a process, which s/he plans based on the analysis of hi/her previous impact on students. A teacher who can use self-reflection to improve university education is typical in a certain way of pedagogic action. Hupková says (2006) that s/he focus on students and pay enough attention to their needs, carefully plans educational process, plays the role of a facilitator, can work with feedback and requires to obtain that from students, can apply strategic thinking and educates himself/herself further.

Self-reflection is connected to reflection, while reflection means awareness of one's own situation and position compared to how the others see us. Self-reflection then allows us to see what reflection makes of us and what it means for us (Švec, 1999). Průcha says (2003) that professional self-reflection is a prerequisite for teacher's professional growth, as it brings him/her impulses for improvement of pedagogical activities. When a university teacher of technical subjects 'projects' his/her teaching day in his/her mind, including pedagogic experience, s/he can also think about the methods s/he chose, assess their efficiency critically and based on them develop models of future possible situations, including their solutions. For thinking about his/her own work, the teacher needs personal maturity, serious effort to perform pedagogic activity as good as possible and certain extent of creativity. Furthermore, teacher's creativity releases creativity of students and impacts positively not just their creativity, but progress of the entire education, as well (Honzíková, 2008).

The knowledge, which a teacher deduces from the self-reflection performed, allows him/her to avoid complicated pedagogic situation by having prepared their possible solutions, to verify efficiency of the teaching resources chosen, to adjust harmony between the material and non-material resources chosen, to increase professionalism in selection of teaching resources, i.e. to improve himself/herself within all the psycho-didactic competence. So, the importance of pedagogic self-reflection for the level of psycho-didactic competence is absolutely obvious.

Conclusion

Knowledge, skills and experience, which positively impact the level of psycho-didactic competence, are acquired continually by a university teacher of technical subjects; these are acquired through studying the relevant issue, practical use of knowledge within the actual university education and through regular realization of pedagogic self-reflection. An important role is also played by the level of his/her knowledge and skills in the field of general and developmental psychology, personality psychology, adult psychology, social psychology, adult pedagogy, branch didactics, etc. The level of psycho-didactic competence is also affected by his/her personality properties (e.g. by optimism, sense of humour), enthusiasm for experi-

ments and desire for finding new teaching resources which would make university education more attractive, by efforts to work on himself/herself for his/her whole life and educate himself/herself. As we wrote above, none of those activities, if it is to be improved in the future, can be made without looking back and evaluating its progress. In this aspect, the importance of self-reflection cannot be substituted.

Bibliography

- Honzíková J., 2008. Nonverbální tvořivost v technické výchově. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7043-714-8.
- Hupková M., 2006. Profesijní sebareflexia učitelův. Nitra: PF UKF, 2006. ISBN 80-8094-028-2.
- Kalhous Z., Obst, O. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- Kolb D. A., 1976. Learning style inventory technical manual. Boston: McBER and Comp., 1976.
- Mužík J., 2004. Androdidaktika. Praha: ASPI Publishing, s. r. o., 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- Pisoňová M., 2012. Osobnostný rozvoj riaditeľa školy. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o., 2012. ISBN 978-80-8078-470-6.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Schneiderová A., 2007. Psychologie v práci vysokoškolského učitele a lektora celoživotního vzdělávání. Ostrava Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-380-1.
- Švec V., 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů. Brno: PAIDO, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- Výrost J., Slaměnik I., 1997. Sociální psychologie. Praha: ISV-nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- Weltner K., 1994. Modely průběhu učení a vývoj učebních deficitů u koherentního učiva. In: Vzdělávací kybernetika ve výzkumu a výuce. Dobřichovice: KAVA-PECH, 1994, s. 116-126. ISBN 80-85853-02-7.

Jan Žufan

VYUŽITÍ PERSONÁLNÍHO INFORMAČNÍHO SYSTÉMU K ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ V BOZP

SYSTEM INFORMACJI OSOBOWEJ I JEGO WYKORZYSTANIE W ZARZĄDZANIU EDUKACJĄ W ZAKRESIE BHP

Abstrakt

Řízení personálních procesů je dnes ve většině organizací podporováno na různé úrovni informačními a komunikačními technologiemi (ICT) a informačními systémy (IS). V oblasti BOZP se doposud setkáváme spíše s jejich použitím pro administrativní účely, případně jako nástrojem komunikace. Využívání komplexních nebo integrovaných personálních informačních systémů však přináší širší uplatnění v oblasti analýzy potřeb, plánování a realizace vzdělávání pracovníků. Má také dopad do oblasti efektivní kontroly dodržování stanovených pravidel. Významným efektem je pak přímé propojení modulu BOZP, resp. školení a kursy, personálního informačního systému, se systémem pro řízení prací.

Príspevok „Využití personálního informačního systému k řízení vzdělávání v BOZP“ se v první části zabývá vymezením personálního informačního systému v procesu řízení lidských zdrojů organizace. Je zde vysvětleno současné pojetí této podpory a možné přístupy k němu. Ukazuje, ve kterých modulech PIS je problematika BOZP podchycena a v jakém kontextu. Ve druhé části se věnuje plánování, řízení a organizaci vzdělávání v BOZP v rámci organizace a ve třetí propojení tohoto procesu s jinými podnikovými procesy.

Na závěr shrnuje některá doporučení pro aplikaci podpory PIS ve vzdělávání v organizaci.

APPLICATION OF PERSONAL INFORMATION SYSTEM IN MANAGING THE OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY EDUCATION

Summary

Most organizations currently manage their personal processes through ICT (Information and Communication Technologies) and IT (Information Technologies) in different extent. In the Occupational health and safety (OHS) area they are used more likely for administrative purposes or serve as a communication tool. Comprehensive and integrated personal information system (PIS) could, however, bring broader use in the field of needs analysis, scheduling or implementation of employee education and training. PIS also affect efficient control of rules that have been already set up. Significant outcome can be reached by interconnection of PIS/ OSH model with the task management system.

Report on „Application of personal information system in managing the Occupational health and safety education“ deals, in its first part, with the definition of PIS in the extent of organization's human resource management – with present approach explained. It shows which PIS modules

cover the OSH issue and in which context. Second part is dedicated to planning, governance and OSH training system within the company. The third part of the report describes connection to other company's processes. The conclusion summarizes some recommendations for possible PIS uses in the organizations.

Úvod

Podpora personálního řízení personálními informačními systémy (dále také jen „PIS“) je dnes samozřejmostí ve většině organizací, bez ohledu na jejich předmět činnosti a velikost. Základními moduly, resp. podporovanými činnostmi, jsou pochopitelně zejména agendy v oblasti personální administrativy (vedení personální evidence, zpracování pracovních právních dokumentace, evidence docházky, zpracování mezd a související činnosti). Vedle toho se specializované moduly PIS uplatňují stále více i v oblasti organizace a podpory vzdělávání a také v agendách bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, včetně vzdělávání a přezkušování pracovníků. V tomto příspěvku se z celé problematiky zaměříme především na možnosti využití PIS ve stanovení rozsahu vzdělávacích potřeb, nastavení mechanismu sledování termínů platnosti školení a přezkoušení a propojení evidence splněných nebo nesplněných podmínek se systémem přístupu na pracoviště a systémem řízení prací.

1. Personální informační systémy

Pod pojmem personální informační systém v současnosti zahrnujeme různé formy podpory personálních procesů a činností prostředky informačních technologií. Nejjednoduššími formami jsou tzv. expertní systémy. Obvykle se jedná o jednoúčelové programy určené k podpoře jedné činnosti, nejčastěji evidenci nebo rutinním výpočtům. Typickým způsobem instalace je lokální řešení. Případné předávání dat se odehrává dávkově prostřednictvím síťových prostředků (e-mail nebo protokol FTP) nebo nosiči (dnes zpravidla USB flash disk). V nejjednodušší podobě jde o šablony a makra v kancelářských programech vytvořené „na míru“ pro konkrétní organizaci nebo pracovníka.

Z hlediska sdílení dat a propojení jednotlivých procesů jsou efektivnějším řešením komplexní personální informační systémy, určené pro podporu všech hlavních procesů, vytvořené na základě společné datové základny, databáze. Ta obsahuje data o všech pracovnících, pracovních místech, systému odměňování, požadovaných kvalifikacích a způsobilostech, benefitech a dalších skutečnostech potřebných k řízení lidských zdrojů a výkonu personálních agend. Nad společnou datovou základnou jsou vytvářeny uživatelské aplikace ve formě modulů, které umožňují efektivně pořizovat, ukládat, třídit, vyhledávat

a zobrazovat data ve struktuře a podobě odpovídající rolím, které jednotliví pracovníci (manažeři, personalisté, řadoví zaměstnanci) v procesu řízení lidských zdrojů zaujímají a za jejichž výkon nesou odpovědnost.

Typickými moduly, vyskytujícími se v PIS, jsou:

- Modul Organizace a řízení (který zahrnuje mj. systemizaci pracovních míst, popisy pracovních míst, předepsanou kvalifikaci pro jejich výkon, řídicí dokumentaci platnou pro jednotlivá pracovní místa a další funkce).
- Modul Personální evidence (která obsahuje osobní údaje všech současných i bývalých pracovníků a údaje o jejich pracovně právním vztahu/vztazích k organizaci, včetně historie zařazení na pracovní místa).
- Mzdový modul (který obsahuje i údaje týkající se analýzy/hodnocení práce pro účely zařazení pracovního místa v systému odměňování v organizaci).
- Modul Kvalifikační katalog (který obsahuje obligatorní a fakultativní kvalifikační požadavky předepsané pracovním místům nebo funkcím). Může být součástí modulu organizace a řízení.
- Modul Školení a kurzy (pro podporu organizace a řízení vzdělávání v organizaci, obsahuje standardizované vzdělávací aktivity).
- Modul Hodnocení pracovníků.
- Modul Docházka
- Modul Závazky pracovníka.
- Modul BOZP.
- Modul PO – školení, kurzy protipožární ochrany, účast preventistů ve větších organizacích,

Tento výčet není samozřejmě úplný a v pojetí různých produktů na trhu se mohou jednotlivé moduly různě integrovat nebo naopak dělit podle kritérií preferovaných jeho tvůrci nebo zákazníky.

S jinými informačními systémy organizace jsou takto pojaté PIS propojeny přes rozhraní (interface), na kterých dochází zpravidla k dávkové výměně dat v dohodnutých časech. Tím by mělo být zajištěno to, že každý údaj (v tomto případě o pracovnících a pracovních místech) je v organizaci pořizován právě jednou a je sdílen všemi procesy, které jej potřebují.

Potřeba sdílet data o jednotlivých činnostech a procesech napříč organizací v reálném čase, spolu se snahami o zefektivnění správy a údržby informačních systémů organizací vede k integraci systémů podporujících hlavní procesy organizace (výroba a poskytování služeb, nákup a obstarávání materiálů a služeb, marketing, prodej a obsluha zákazníka, financování a ekonomické řízení, řízení lidských zdrojů a další) do integrovaných řešení, označovaných obvykle jako EnterpriseResourcesPlanning (ERP). Architektura těchto systémů je založena na

jediné masivní databázi, obsahující všechna relevantní data o procesech a transakcích s nimi. Aplikace (moduly) jsou konstruovány tak, aby mohly využívat jakákoliv potřebná data bez ohledu na jejich umístění v databázi a jejich původce a správce. Tím, že jsou veškerá data přístupná on-line, bez zpoždění způsobených dávkovými přenosy mezi jednotlivými systémy, je zaručeno, že všichni oprávnění uživatelé pracují se stejnými údaji a že z pohledu celé organizace nevznikají duplicity v pořizování a ukládání týchž dat. Jak uvádí například Gála, Pour a Toman, ERP umožňuje „řízení a koordinaci všech disponibilních podnikových zdrojů a aktivit“ (1, s. 64). Integrace činností v oblasti řízení BOZP a vzdělávání v této oblasti je logickým využitím možností systémů ERP.

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že data související s bezpečností a ochranou zdraví při práci (dále jen „BOZP“) je možné v informačním systému podniku zpracovávat buď samostatně, v kontextu jednotlivých procesů nebo jako integrální součást dat potřebných pro řízení podniku. V prvním případě půjde s největší pravděpodobností pouze o evidenční aplikace, například elektronickou knihu úrazů, evidenci školení a přezkušování z BOZP, evidenci nároků a výdeje ochranných pomůcek apod. Uživatelé budou typicky specialisté v oblasti prevence BOZP, personalisté zabývající se přípravou a vzděláváním pracovníků nebo zaměstnanci skladového hospodářství organizace.

Zapojení problematiky BOZP do širěji pojatých PIS se budeme zabývat v následujících kapitolách.

2. Plánování, organizace a řízení vzdělávání v BOZP v PIS

Pokud informační podporu BOZP začleníme do komplexně pojatých informačních systémů, můžeme využít synergických efektů vyplývajících z propojení jednotlivých procesů a činností, zajišťovaných různými pracovníky. V personálním informačním systému je takovým typickým propojením vazba mezi moduly Pracovní místa – Personální evidence – Školení a kursy – Závazky pracovníka.

Jestliže v rámci popisu pracovních míst definujeme rizikové faktory, které souvisí s výkonem práce na daném pracovním místě, můžeme stanovit zejména

- rozsah potřebných opatření k eliminaci těchto rizik,
- rozsah, obsah a periodicitu potřebného školení v oblasti BOZP, tzn., že definujeme příslušné položky v kvalifikačním katalogu organizace,
- přidělené ochranné pomůcky, pracovní oblečení apod.,
- rozsah a periodicitu preventivních lékařských prohlídek atd.

Na základě identifikace potřebného školení definujeme v rámci katalogu kursů a školení

- jednotlivé vzdělávací akce, jejichž absolvování je povinné ve vztahu ke konkrétním pracovním místům,
- jejich periodicitu,
- způsob zakončení (absolvování, zkouška),
- a přiřadíme je do osobního portfolia povinných kursů pro každého jednotlivého pracovníka.

Tím si zajistíme podklady pro plánování vzdělávacích akcí a pro kontrolu plnění kvalifikačních požadavků, které jsou nezbytné k výkonu práce na konkrétních pracovních místech nebo k provedení konkrétních prací.

Existence požadované kvalifikace v kvalifikačním katalogu a evidence skutečně absolvovaných vzdělávacích aktivit u každého zaměstnance nám umožní:

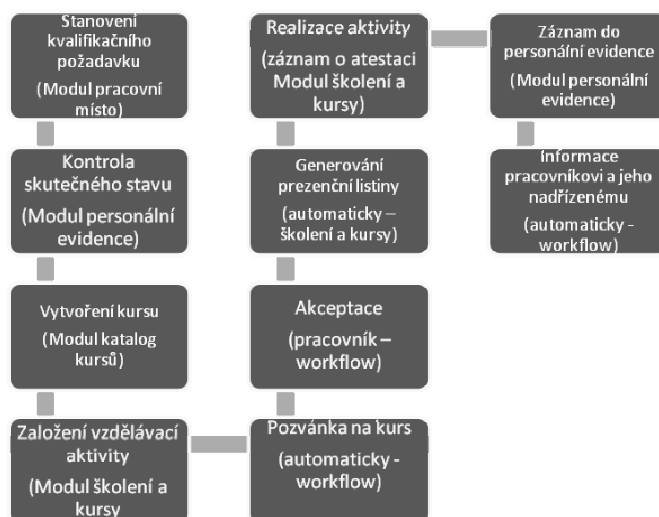
- automatizovat proces kontroly plnění kvalifikačních požadavků porovnáváním požadavků na pracovní místo se skutečností u pracovníka, zastávajícího dané pracovní místo,
- indikovat odchylku mezi požadavkem a skutečností a to i v předstihu, potřebném pro realizaci vzdělávací akce,
- zjednodušit organizace vzdělávání.

Co to konkrétně znamená, si můžeme ukázat na situaci, kdy je nutné, aby pro samostatný pohyb v areálu podniku byli zaměstnanci proškoleni z pravidel bezpečného pohybu v různých zónách areálu organizace, z evakuačních pravidel pro případ havárie a dalších souvisejících činností. Toto školení (kurs) je nutné zařadit do nástupního vzdělávání nových pracovníků a pravidelně jednou ročně opakovat s ohledem na změny, ke kterým v areálu dochází. Absolvování kursu je nezbytnou podmínkou pro povolení samostatného přístupu na pracoviště. Realizaci tohoto zadání je možné řešit různými způsoby. S ohledem na časové vytížení jednotlivých pracovníků a rozložení expirace platnosti přezkoušení v návaznosti na různé termíny vstupního školení, zvolili odpovědní pracovníci postup znázorněný na obrázku 1.

Celá aktivita se skládá z deseti kroků:

- definice vzdělávací potřeby – v tomto případě „základní kurs BOZP na pracovišti X“ a jeho zařazení do kvalifikačních požadavků pro všechna pracovní místa s místem výkonu práce na pracovišti X,
- provedení kontroly plnění tohoto kvalifikačního požadavku u všech pracovníků s místem výkonu práce na pracovišti X,
- založení vzdělávací aktivity (kursu) v modulu školení a kursy,
- automatické rozeslání pozvánky všem pracovníkům, kteří nesplňují uvedený kvalifikační požadavek,

- akceptace nebo odmítnutí osloveným pracovníkem (zde leze volit různé varianty, např. nabídnutí dalšího termínu nebo vynucený zápis),
- na základě akceptovaných pozvánek je vytvořena prezenční listina,
- probíhá vlastní vzdělávací aktivita (kurs), účastníci se prezentují na prezenční listině nebo elektronicky (karta),
- je proveden záznam do personální evidence (manuálně nebo automaticky),
- pracovník, případně i jeho nadřízený, obdrží záznam o absolvování kursu.



Obrázek 1. Vzdělávací aktivita prostřednictvím PIS

V případě, že vzdělávací aktivita je realizována buď prostřednictvím e-learningové aplikace, kdy mohou být pracovníkovi buď zaslány automaticky údaje pro přístup do této aplikace, nebo přímo odkaz, kterým do ní vstoupí, pokud je autentizace vzdělávacího systému propojena s autentizací do e-mailu nebo do PIS. Systém pak automaticky zaznamená jak průběh vzdělávání, výsledek atestace i vygeneruje osvědčení o absolvování. V případě, že se jedná o kontaktní formu vzdělávání, je po zadání statusu „splněno“ personalistou nebo lektorem kursu proveden záznam v elektronické osobní evidenci, případně generováno osvědčení o absolvování.

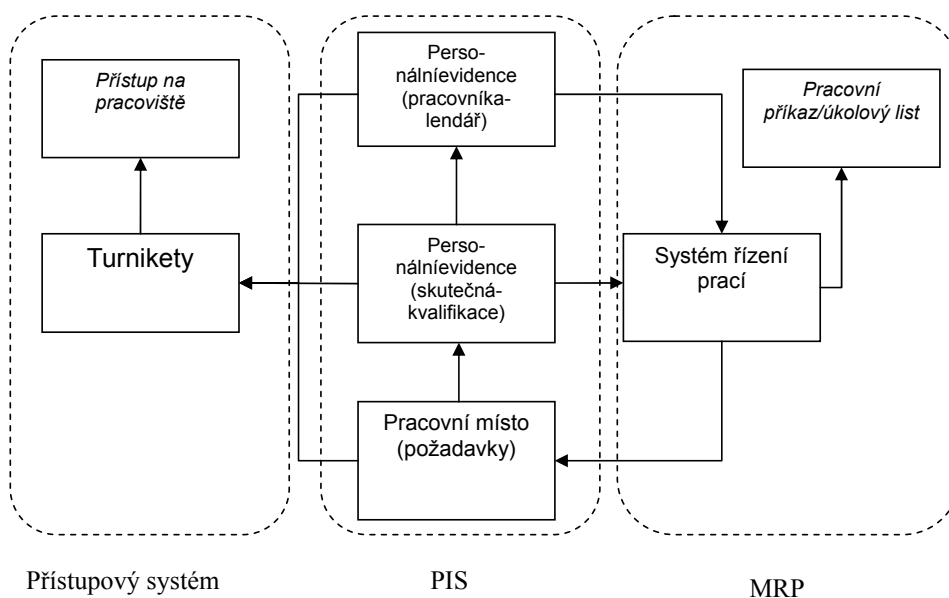
3. Vztah PIS s dalšími systémy organizace

Samotný záznam a sdělení informace o plnění nebo neplnění kvalifikačního požadavku pracovníkovi nebo jeho nadřízenému nepřináší, kromě zrychlení a náhrady papírové

komunikace elektronickou žádné velké výhody a neeliminuje riziko, že se na pracovišti bude pohybovat nebo práce vykonávat osoba, která nebyla řádně proškolená a přezkoušena. Propojení PIS s dalšími částmi informačního systému podniku však umožňuje do značné míry zabránit tomu, aby z přehlédnutí nebo nedbalosti k něčemu takovému došlo a aby v případě nějaké mimořádné události bylo zavinění na straně organizace.

Jak vyplývá z obrázku 2, je možné propojit informaci o plnění stanoveného kritéria (existence nebo neexistence kvalifikační podmínky) jednak s řízením přístupů na pracoviště (přístupové systémy) a jednak se systémem řízení prací (systémy MRP – ManufacturedResourcesPlanning). Pokud tedy přeneseme informaci z posledního kroku diagramu na obrázku 1 do aplikace řídicí například turnikety na vstupu do objektu, pracovník, který neabsolvoval kurs, který jej opravňuje k samostatnému pohybu na pracovišti, není systémem do objektu vpuštěn, ačkoliv z hlediska harmonogramu směn zde být může.

Stejně tak, není-li splněna podmínka pro výkon určité práce (z jejíhož technologického postupu je požadovaná kvalifikace odvozena), nelze pracovníkovi v systému MRP vystavit legálním způsobem pracovní příkaz nebo úkolový list. Pokud tak nadřízený učiní tím, že vědomě obejde jiným způsobem nastavené procedury a zaměstnanec tento postup akceptuje, přijímají oba plnou odpovědnost za veškeré následky, které v důsledku tohoto jednání mohou vzniknout (viz například 2, § 106).



Obrázek 2. Vazba mezi systémy

Závěr

Jak vyplývá z výše uvedeného, mají personální informační systémy ve všech svých podobách a mutacích v kontextu činností souvisejících s bezpečností a ochranou zdraví při práci a při vzdělávání v této oblasti (stejně jako ve vzdělávání v organizacích obecně) podpůrnou úlohu. Při promyšleném použití a racionálním sběru dat (aby nedocházelo k zatěžování zúčastněných pracovníků duplicitními činnostmi) však může efektivně podpořit analýzu potřeb, plánování a realizaci vzdělávacích akcí tím i racionální vynakládání prostředků, kterých je vždy méně, než bychom potřebovali. Implementace příslušných funkcí je fakticky využitím toho, co většina řešení dodávaných tvůrci PIS na slovenském i českém trhu stejně obsahuje, čili se jedná především o užší spolupráci a komunikaci mezi pracovníky personálních útvarů odpovědnými za vzdělávání a specialisty odpovědnými za BOZP v organizaci.

Bibliografie

Gála, Libor, Pour, Jan a Toman, Prokop. Podniková informatika: počítačové aplikace v podnikové a mezipodnikové praxi, technologie informačních systémů, řízení a rozvoj podnikové informatiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 482 s. Management v informační společnosti. Expert. ISBN 80-247-1278-4.
Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Цидило Іван Миколайович

МОДЕЛЬ ЗНАНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Анотація

В статті проведено аналіз підходів до побудови моделі фахівця, зокрема моделювання знань для предметних областей. Розроблено п'ятикомпонентну модель знань інженера-педагога предметної області навчального курсу «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень», що викладається студентам інженерно-педагогічного факультету за спеціальністю «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Найбільш універсальними, що відповідають вимогам та відносно легко налаштовуються на конкретну предметну область є семантична та фреймова моделі.

MODEL WIEDZY DLA RÓŻNYCH OBSZARÓW PRZEDMIOTÓW PEDAGOGA-INŻYNIERA

Streszczenie

Artykuł zawiera analizę podejścia do budowy modelu specjalisty, szczególnie modelowania wiedzy dla różnych obszarów przedmiotów. Opracowano pięć elementów modelowania wiedzy pedagoga inżyniera przedmiotu „Technologie intelektualne zarządzania podejmowaniem decyzji”, który jest wykładany studentom Wydziału Inżynierii Pedagogicznej, specjalności „Przygotowanie zawodowe. Technologie komputerowe”. Najbardziej uniwersalne w modelach; to, co spełnia wymagania i stosunkowo łatwo dostosować do każdego obszaru przedmiotu, jest semantyzm i konstrukcja modeli.

THE KNOWLEDGE MODEL FOR DIFFERENT AREAS OF SUBJECTS OF ENGINEER TEACHER

Summary

The article concerns the analysis of the approaches to the construction of the model of specialist, particularly knowledge modeling for different areas of subjects. The five elements have been developed for knowledge modeling of engineer teacher of the course “Intellectual technologies of decision making management”, which is taught for the students of the Faculty of Pedagogical Engineering, specialty “Vocational education. Computer technologies”. The most universal in models are; which complies with the requirements and relatively easy to adapt them to each area of the subject; the semantic and frame of models.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У зв'язку з динамікою розвитку суспільства, що викликає

постійні зміни та вдосконалення вимог до освіти постає проблема постійного оновлення змісту навчання, що заданий характером та системою дій та знань, які забезпечують виконання цих дій певної спеціальності з метою підвищення фахової підготовки. Тобто сучасна система підготовки фахівців для професійної школи ставить перед навчальним процесом нові умови, як у частині його змісту, методів, способів і форм навчання, так і у частині їх організації і управління.

Завдання визначення змісту навчального курсу вирішується в процесі структурування знань цього курсу, в термінах інженерії знань – моделювання навчальної предметної області, або побудови предметної моделі студента [3, с.79]. Знання про вимоги до кінцевого стану студента як до фахівця в цілому називають *нормативною моделлю студента*. Частину нормативної моделі щодо будь-якого навчального предмету називають *предметною моделлю*.

Модель виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Одна з основних вимог моделі – адекватність (відповідність реальній дійсності за основними суттєвими властивостями і параметрами) [2, с.516]. Модель є засобом виділення і узагальнення різних властивостей об'єкта, а також характеризується аналітичними й синтезуючими функціями. За їх допомогою об'єкт вивчається за елементами, які потім об'єднуються в єдине ціле на основі закономірностей, роздумів і логічних узагальнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури показав, що єдиного підходу до використання моделювання в навчальній діяльності немає. Питання застосування методів системного моделювання розглянуто в працях В.Г.Афанасьєва, Б.А.Глинського, В.А.Штофф та ін. Структурування знань про моделі і педагогічній науці – Т.Б.Гуменюк. З позиції компетентнісного підходу моделі фахівця: В.О.Зінченко, та ін. Моделювання навчального процесу в аспекті синергетики – М.М.Окса. Найбільш цікавими для нас є роботи В.В.Любченко та О.Г.Євсєєва, що присвячені розгляду питань моделювання знань для предметних обласей навчальних курсів. Невдівлячись на різноманітність вихідних позицій, всі автори підкреслюють важливість моделювання в процесі навчання.

Метою статті є розробка моделі знань інженера-педагога для предметної області навчального курсу «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень» спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерні технології».

Виклад основного матеріалу. Основним поняттям методу моделювання є «модель», яке ввів в обіг ще в XVII ст. німецький філософ Г.Лейбніц як форму знань про довкілля, інформаційний еквівалент конструйованого об'єкта. Поняття «модель» можна інтерпретувати з різних сторін. Цей термін, наприклад, у перекладі

з французької мови означає «міра, зразок, норма, що асоціюється з аналогом, схемою, структурою»; з латинської – «образ, зменшений варіант, що передбачає спрощений опис складних явищ або процесів». В.О.Штофф цим терміном позначає таку уяву або матеріально реалізовану систему відображення або відтворення об'єкта дослідження, що її розуміння дає нам нову інформацію про цей об'єкт [8, с.41]. Таким чином, визначення моделі за В.О.Штофф має чотири базові ознаки: модель – уявна або матеріально реалізована система; відображає об'єкт дослідження; може заміщати об'єкт дослідження; її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [8, с.54].

Особливістю моделей, що розглядаються в роботі [6] є те, що вони призначені для моделювання предметних областей навчальних курсів. Зокрема, виділено п'ять видів моделей: продукційна модель, предикатна модель, нейронні мережі, семантичні мережі та фреймова модель. Незважаючи на те, що на сучасному етапі розроблені та використовуються різноманітні моделі представлення знань, формальної процедури вибору найкращої для заданої предметної області не існує. Це приводить до необхідності вибирати засоби моделювання для різноманітних умов. В [4] сформульований та в [6, с.459] доповнений наступний перелік якісних критеріїв для оцінки моделей представлення знань:

1. рівень складності (абстрактності) елемента знань, з яким працює модель;
2. універсальність представлення знань – можливість опису знань із різних предметних областей;
3. природність і наочність представлення знань при використанні;
4. здатність моделі до навчання і формування нових, несуперечливих знань;
5. розмірність моделі, за об'ємом пам'яті, що необхідна для збереження елемента моделі;
6. зручність розробки системи на основі моделі;
7. здатність до опису локальних і глобальних цілей.

Практична цінність моделі в педагогічному дослідженні визначається її адекватністю явищу (об'єкту, системі, середовищу), що вивчається та наскільки вірно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання, які, в першу чергу, визначають можливості та тип моделі, а також її функції в педагогічному дослідженні [1, с.67].

З позиції педагогічного моделювання, щоб майбутня модель відповідала своєму призначенню, недостатньо створити просто модель необхідно, щоб вона відповідала низці вимог, зокрема: інгерентність, тобто достатня ступінь узгодженості створюваної моделі з середовищем; простота – у моделі неможливо зафіксувати все різноманіття реальної ситуації, завжди повинна залишатися певна можливість на імпровізацію

а також простота моделі неминуча через необхідність оперування з нею, використання її як робочого інструменту, який повинен бути при розгляді і зрозумілий, і доступний кожному, хто буде брати участь у реалізації моделі; адекватність моделі – вона є досить повна, точна і істинна [1, с.68].

У модель фахівця включається «... сукупність вимог ... до рівня професійної і соціальної компетенції, що дає змогу успішного виконання функцій, які складають структуру професійної діяльності; до професійно і соціально значимих особистісних рис і якостей фахівця; до його загальної і професійної культури; до навичок міжособистісного ділового спілкування; до моральних принципів і переконань та їх прояву у вчинках; до рівня креативності, розвитку інноваційного характеру мислення і психологічної спрямованості на постійне самонавчання, самовиховання і самовдосконалення» [7, с.10].

Такі вимоги широко висвітлюють вимоги, що висувуються до фахівця, але вони дуже загальні, тому призначені служити «... лише своєрідним орієнтиром, але ніяк не категоричним імперативом для проектування, організації і практичної реалізації процесів ... професійної підготовки, освіти, виховання і особистісного розвитку» [7, с.12].

Найбільшого теоретичного обґрунтування на сьогодні дісталися моделі, що визначають зміст знань, вмінь та навичок. Мета навчального процесу визначається через чотири основні елементи змісту освіти [5, с.254-255], які обґрунтовані І.Лернером: інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання; вміння і навички як способи діяльності на основі набутих знань; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-цінісного ставлення до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів.

Тобто, з позиції інженерії знань, до однієї частини відносяться знання, що безпосередньо становлять зміст навчального предмета, його семантику. Це предметні знання. Інша частина знань це, по-перше, знання, що обслуговують предметні знання. До них відносяться, наприклад, викладення, тлумачення, пояснення і т.п. Це так звані *фонові знання*. По-друге, це – знання про застосування і використання предметних знань в інших дисциплінах, а також в техніці, в житті тощо. Ці предметні знання, структуровані певним чином, породжують *семантичну предметну модель* студента [3, с.79].

Розрізняють знання декларативні і процедурні. Перші являють собою твердження, або декларації, про об'єкти предметної області, їх властивості і відносини між ними. Загально прийнята точка зору тут полягає у тому, що декларативні знання – це факти з предметної області, або фактичні знання. Процедурні ж знання – це правила

перетворення об'єктів предметної області. Процедурні знання складають *процедурну предметну модель* студента. Спосіб дій реалізовується в практичній діяльності через уміння. Знання ж виступають як засоби, за допомогою яких формуються уміння. В інженерії знань уміння трактуються як *поведінкові*, або *операційні*, знання. Механізмом формування умінь є оперування знаннями (як декларативними, так і процедурними), що виявляється в поведінці людини. Таким чином, предметна модель студента включає в себе вміння, які мають бути сформовані в процесі навчання. Перелік цих умінь називають *операційною предметною моделлю* студента [3, с.79].

Предметна модель повинна дати більш-менш укрупнене уявлення, про що знання. Це звичайно робиться через перелік тем, тематично. Перелік тем, що підлягають вивченню, називають *тематичною предметною моделлю* студента. Дуже важливо визначити, яку роль відіграють ті або інші знання, які функції вони виконують, тобто здійснити *функціональне* структурування. Це можна зробити, склавши перелік функціональних рубрик, визначивши таким чином функціональні знання, що породжують функціональну предметну модель студента.

Таким чином, мова йде про п'ятикомпонентну предметну модель студента, що для нас є найбільш прийнятною та складається з *тематичної, функціональної, процедурної, операційної і семантичної* частин [3, с.80].

Загальні принципи моделювання навчальної предметної області детально розроблені Г.О. Атановим і застосовані для створення предметної моделі студента з загальної фізики, української мови, вікової психології, вищої математики та ін. [3, с.80]. Побудуємо дану предметну модель студента з дисципліни «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень», що викладається студентам інженерно-педагогічного факультету спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

1. Тематична предметна модель

Тематична компонента предметної області, або тематична предметна модель студента – це звична всім програма курсу, що читається. Вона будується саме за тематичним принципом, в ній перераховуються розділи і теми, які підлягають вивченню. При цьому можлива деталізація різної міри, але все-таки завжди це не самі предметні знання, не їх зміст, а їх назви. Це певні властивості, певні характеристики предметних знань, знання

про предметні знання, які називають метазнаннями. Таким чином, тематична предметна модель являє собою метазнання предметної області.

Тематична предметна модель студента – це природна і зручна для планування і організації навчального процесу модель. Більш того, вона є обов'язковим нормативним документом, підготовка будь-якого навчального курсу починається з її створення (тобто зі створення програми курсу). Однак вона дуже укрупнена і неконкретна для того, щоб її можна було використовувати з метою діагностики.

При побудові тематичної компоненти предметної моделі студента з інтелектуальних технологій управління прийняття рішень до неї включаються теми, що відповідають цілям і змісту навчання спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Так, наприклад, змістовий модуль «Основи нечітких множин і нечіткої логіки» для студентів вказаної спеціальності містить теми, вивчення яких дає змогу сформувати уміння, необхідні для вирішення інженерних задач із застосуванням апарату нечіткої логіки. Це теми, пов'язані з функціями належності нечітких множин, операціями над нечіткими множинами та нечіткими відношеннями, системами нечіткого висновку, а саме:

- характеристики нечітких множин;
- типи функцій належності;
- нечіткі оператори;
- характеристики нечітких відношень;
- операції над нечіткими відношеннями;
- нечітке відображення;
- нечітка та лінгвістична змінна;
- елементарні нечіткі висловлювання;
- нечіткі лінгвістичні висловлювання.

2. Функціональна предметна модель

Як вже було відмічено, функціональна компонента предметної області, або функціональна предметна модель студента показує, яку роль відіграють ті або інші предметні знання. Тому функціональна предметна модель – це так само, як і тематична модель, метазнання. Вони мають певну структуру по горизонталі, яку можна передати за допомогою певного набору рубрик.

Роль знань, їх функції залежать від конкретного предмета, однак при цьому існують загальні для всіх предметів рубрики, наприклад, «поняття», «властивості». Окремі

предмети можуть мати специфічні для них рубрики, визначувані сутністю цих предметів. Наприклад, для математичних дисциплін виділені такі рубрики: визначення об'єктів; визначення понять; визначення операцій над об'єктами; властивості об'єктів; властивості операцій над об'єктами; формулювання теорем і наслідків з них тощо [3, с.81]. Рубрики мають наповнення, яке передає семантику предметної області.

Функціональна предметна модель дозволяє в необхідній мірі деталізувати те, що студент повинен знати. Мова тут йде про знання на репродуктивному рівні, тобто знати – значить пам'ятати. Наприклад, з змістового модуля «Основи нечітких множин і нечіткої логіки» студент повинен знати (по суті справи, пам'ятати):

- визначення нечітких множин;
- рекомендації з побудови функцій належності;
- визначення операцій: перетину, об'єднання, різниці;
- визначення поняття нечіткі відношення і способи його задання;
- властивості нечітких відношень;
- визначення нечіткої величини, числа та інтервалу;
- операції над нечіткими числами та інтервалами;
- визначення нечіткого висловлювання і нечіткого предиката;
- прямий і зворотній методи виводу висновків в системах нечітких продукцій;
- визначення базової архітектури систем нечіткого висновку;
- формування бази правил систем нечіткого висновку, фаззифікація, агрегування, активізація, акумуляція, дефаззифікація.

3. Процедурна предметна модель

Процедурна предметна модель студента описує принципи і порядок перетворення об'єктів предметної області. Це можуть бути алгоритми, методики, інструкції, стратегії прийняття рішень. Наприклад, у змістовому модулі «Створення систем управління прийняття рішень на основі нечіткої логіки» можуть бути виділені алгоритми, які розподіляються за наступними рубриками:

- побудова тривимірних графіків та їх редагування;
- редактор нечіткого висновку FIS;
- задання області визначення лінгвістичної змінної, типу і кількості терм-множин, правил логічного висновку;
- алгоритми навчання нечітких систем Сугено і Мамдані;

- дослідження впливу методу дефаззифікація на результати нечіткого логічного висновку;
- використання програм *antis* і пакету програм *Optimization Toolbox*;
- побудова системи прийняття рішень в техніці, економіці, освіті на прикладах.

4. Операційна предметна модель

Операційна предметна модель студента є переліком умінь, якими повинен оволодіти студент у результаті засвоєння предметних знань. Засвоєння будь-якого навчального предмета означає послідовне освоєння таких видів умінь: базових, методологічних, загальних [3, с.82]. Предметні уміння визначаються характером предмету, що вивчається. На основі всіх цих умінь будується система умінь, яка і є операційною предметною моделлю.

Ці уміння розділяють на прості і складні уміння. Наприклад, з нечіткої логіки можна виділити такі складні уміння:

- створювати та редагувати тривимірні графіки;
- побудова нечітких систем за допомогою FIS-редактора;
- визначати області значень лінгвістичної змінної;
- визначати тип і кількість терм-множин;
- визначати кількість правил логічного висновку;
- досліджувати вплив методів дефаззифікації на якість системи нечіткого логічного висновку.

При цьому, наприклад, складне уміння «створювати та редагувати тривимірні графіки» складається з таких умінь:

- будувати тривимірні лінії;
- будувати поверхню;
- створювати контурні графіки;
- виконувати редагування графіків.

У свою чергу, уміння «будувати поверхню» складається з більш простих умінь:

- використання функції *mesh* з трьома вхідними аргументами;
- застосування команд *hidden off* і *hidden on*;
- застосування команд *meshc* і *meshz*;
- використання функції *surf* з трьома вхідними аргументами;
- застосування команд *shading flat*, *shading interp*, *shading faceted*;
- використання операторів циклу *for* і *while*;

- виділення пам'яті під масив.

5. Семантична предметна модель

Як було сказано раніше, предметні знання складають основу семантичної моделі навчальної предметної області, або семантичної предметної моделі студента. Однак ці знання не виділені спеціально, вони розподілені по всьому курсу, переплітаються з іншими знаннями, не формалізовані.

Семантичні знання повинні передавати думки предметних знань. А як відомо, думки передаються за допомогою речень. Таким чином, семантичні знання – це набір речень, або висловлювань, що передають певні думки предметної області. Отже, для того щоб на основі курсу побудувати деяку формалізовану семантичну (змістовну) предметну модель, необхідно з нього виділити предметні думки і певним чином їх згрупувати. По суті справи, ці думки є *фактами* предметної області, що отримали назву «семантичні факти» [3, с.83].

Повний набір семантичних фактів з курсу, розташованих в порядку його вивчення, і є семантичною предметною моделлю студента, або семантичним конспектом. Таким чином, семантичний конспект – це набір лаконічно поданих думок предметної області.

Для зручності конспект може бути розбитий на тематичні рубрики. У окремих випадках вони можуть співпадати з тематичною предметною моделлю студента. Але, як показує досвід, тут немає необхідності в зайвій деталізації, і вказуються лише основні розділи. Так, наприклад, семантичний конспект з змістового модуля «Основи нечітких множин і нечіткої логіки» для студентів інженерно-педагогічного факультету за спеціальністю «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» розбито на такі рубрики:

Основні поняття нечітких множин

1. Визначення нечітких множин.
2. Основні характеристики нечітких множин.
3. Основні типи функцій належності.
4. Рекомендації з побудови функцій належності нечітких множин.

Операції над нечіткими множинами

5. Рівність і домінування нечітких множин.
6. Операції перетину, об'єднання і різниці нечітких множин.
7. Альтернативні операції перетину і об'єднання.
8. Нечіткі оператори.

Нечіткі відношення

9. Нечіткі відношення і способи його задання.
10. Основні характеристики нечітких відношень. Операції над нечіткими відношеннями.
11. Композиція бінарних нечітких відношень.
12. Нечітке відображення. Властивості бінарних нечітких відношень заданих на одному (інтервалі) універсумі.
13. Деякі спеціальні види нечітких бінарних відношень, заданих на одній базисній множині.

Нечітка лінгвістична змінна. Нечіткі величини, числа та інтервали

14. Визначення нечіткої та лінгвістичної змінної.
15. Нечіткі величини, числа та інтервали.
16. Операції над нечіткими числами та інтервалами.
17. Трикутні нечіткі числа і трапецієвидні нечіткі інтервали, операції над ними.

Основи нечіткої логіки

18. Поняття нечіткого висловлювання і нечіткого предиката.
19. Елементарні нечіткі висловлювання.
20. Логічні заперечення та кон'юнкція нечітких висловлювань.
21. Логічна диз'юнкція нечітких висловлювань.
22. Нечітка імплікація та еквівалентність.
23. Правила нечітких продукцій.
24. Прямий і зворотній методи виводу висновків в системах нечітких продукцій.

Системи нечіткого висновку

25. Базова архітектура систем нечіткого висновку.
26. Нечіткі лінгвістичні висловлювання.
27. Правила нечітких продукцій в системах нечіткого висновку.
28. Основні етапи нечіткого висновку: формування бази правил систем нечіткого висновку, фаззифікація, агрегування, активізація, акумуляція, дефаззифікація.
29. Основні алгоритми нечіткого висновку: Мамдані, Цукамото, Ларсена, Сугено.

Наявність зв'язків між висловлюваннями означає, що семантичний конспект фактично є семантичною, а точніше, асіціативною мережею, концепторами якої є семантичні факти, тобто предметні думки, або судження, виражені за допомогою ряду понять, а не просто поняття. Іншими словами, семантичні мережі складаються із точок, що називаються вузлами та дуги, що їх зв'язують і описують відношення між вузлами. Вузли в семантичній мережі відповідають об'єктам, концепціям або подіям. Дуги можуть бути визначені різними методами, що залежать від виду представлених

знань. Зазвичай дуги, що використовуються для представлення ієрархії понять, включають дуги типу «є» (is_a) і «має частину» has_part Семантичні мережі, що використовуються для опису природніх мов, використовують дуги типу агент, об'єкт, реципієнт. Відношення «є» і інші (наприклад, відношення «має частину») встановлюють ієрархію наслідків в мережі. Це означає, що елементи більш низького рівня в мережі можуть наслідувати властивості елементів більш високого рівня в мережі [6, с.460].

Ця модель є досить універсальною і легко налаштовується на конкретну предметну область. Кожне окреме знання розглядається як де-яке відношення між сутностями та поняттями. Відповідно, визначені наперед і вже існуючі всередині знання можна нарошувати незалежно, з збереженням їх модульності.

Висновки. Таким чином, розглядаючи поняття «модель» автори інтерпретують його з різних сторін. В [1, с. 67] наведено загальноприйняту класифікацію моделей, що передбачає такі групи: фізичні, що мають природу схожу з оригіналом; матеріально-математичні, що мають відмінну від прототипу фізичну природу, можуть мати математичний опис, що розкриває поведінку оригіналу; логіко семіотичні, конструюються з допомогою спеціальних знаків, символів і структурних схем. Моделі проєктованих педагогічних систем, так само, як і самі системи, можуть бути, природно, на різних рівнях ієрархії. Можна говорити, приміром, про модель заняття; про модель освітнього закладу; про модель педагогічної системи; про модель навчального середовища та ін. Моделі є способом організації практичних дій, способом представлення ніби зразково правильних дій та їх результатів, тобто є робочим поданням майбутньої системи.

Виходячи з поставленої мети, на основі аналізу засобів моделювання, нами розроблено модель знань навчальної предметної області навчального курсу «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень», що викладається студентам інженерно-педагогічного факультету за спеціальністю «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Подальші дослідження вбачаємо в розробці методик викладання розділу науки (зокрема, інтелектуальних технологій управління прийняття рішень), якоїсь її частини або якогось конкретного процесу (явища), питання організаційного та психологічного характеру, що відповідає певній моделі (об'єкту чи дії) та алгоритму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуменюк Т.Б. Моделювання в педагогічній діяльності / Гуменюк Т.Б. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – 2010. №3. – С.66-72.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; [гол. ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Євсєєва О.Г. Моделювання навчальної предметної області / О.Г.Євсєєва // Штучний інтелект. – 2009. №1. – С.79-86.
4. Крислов В.А. Сравнительный анализ моделей представления знаний в интеллектуальных системах // В.А.Крислов, С.М.Побережник, Р.А.Тарасенко // Тр. Одес. политехн. ун-та. – Одесса. 1998. – Вып. 2. – С. 45-49.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В.І.Лозова, Г.В.Троцько; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
6. Любченко В.В. Модели знаний для предметных областей учебных курсов / В.В.Любченко // Искусственный интеллект. – 2008. №4. – С. 458-462.
7. Пономарьов О.С. Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти: текст лекції / О.С.Пономарьов. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – 58с.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М.: Наука, 1966. – 322с.

Iveta Marková

CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE V OBLASTI BOZP Z HĽADISKA POVINNOSTI PRÁVNICKÝCH OSÔB A FYZICKÝCH OSÔB PODNIKATEĽOV

CAŁOŻYCIOWE KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE BHP POWINNOŚCIĄ OSÓB PRAWNYCH I FIZYCZNYCH

Sumár

Príspevok poukazuje na podmienky a povinnosti zamestnávateľov školiť svojich zamestnancov o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci (BOZP). Otázka školenia je rôznorodá čo do obsahovej náplne pre jednotlivých zamestnancov tak časového rozsahu prípravy. V Európe sa kladú práve podmienky prípravy zamestnancov na popredné miesto z hľadiska zabezpečenia podmienok prevencie.

LIFELONG LEARNING IN THE FIELD OF SAFETY AND HEALTH AT WORK IN TERMS OF RESPONSIBILITIES OF PEOPLE AND BUSINESS

Summary

Paper deals with conditions and responsibilities employers to train their personnel about protection of health and work safety. The question of training is very various in opinion content and time programme.

In Europe training about protection belong to one from the first position prevention and work conditions.

Úvod

V júli 2006 vstúpil u nás do platnosti Zákon č. 124 o BOZP, ktorý ustanovuje povinnosti právnických osôb a fyzických osôb, okrem iného, zabezpečovať pravidelné školenie a overovanie vedomostí o BOZP, ktoré sa s vedomím právnickej osoby zdržujú v jej objektoch. V prípade nezabezpečenia školenia zamestnancov o BOZP a overovanie ich vedomostí, môže Inšpektorát bezpečnosti práce uložiť pokutu do 250 000 Sk (cca 8333 EUR) právnickej osobe a podnikajúcej fyzickej osobe [1 § 59, ods. h)].

Obsah, rozsah, lehoty školenia o BOZP, vymedzuje vykonávací predpis - Vyhláška MV SR 356/2007 Z. z. ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách a rozsahu výchovnej

a vzdelávacej činnosti, o projekte výchovy a vzdelávania, vedení predpísanej dokumentácie a overovaní vedomostí účastníkov výchovnej a vzdelávacej činnosti. Rozsah a kompetencie jednotlivých prednášajúcich boli spresnené.

1. Školenie o BOZP

Školenie o BOZP je nevyhnutnou súčasťou vstupu zamestnanca do organizácie. Zamestnanec ma právo byť informovaný o nebezpečenstvách, ktoré vplývajú na neho počas vykonávania svojej pracovnej činnosti a zároveň ma právo poznať prostriedky či už kolektívnej alebo individuálnej ochrany, ktoré ma k dispozícii pre svoju ochranu.

Školenie o BOZP sa vzťahuje na všetkých zamestnancov právnickej osoby, pričom opakované školenie zamestnancov je raz za dva roky.

Pre zabezpečenie oboznamovania a informovanosti zamestnancov ohľadom BOZP uvádza § 7 Zákona č. 124/2006 Z.z. v znení jeho neskorších zmien, článok (1, 2, 3) povinnosti zamestnávateľa pravidelne, zrozumiteľne a preukázateľne oboznamovať každého zamestnanca s nasledujúcimi skutočnosťami:

- s právnymi predpismi a ostatnými predpismi na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci (v zmysle Zákonníka práce), so zásadami bezpečnej práce, zásadami ochrany zdravia pri práci, zásadami bezpečného správania na pracovisku a s bezpečnými pracovnými postupmi a overovať ich znalosť,
- s vyskytujúcimi sa a predvídateľnými nebezpečenstvami, ich účinkami na zdravie a s ochranou pred nimi,
- so zákazom vstupovať do priestoru, zdržiavať sa v priestore a vykonávať činnosti, ktoré by mohli bezprostredne ohroziť život alebo zdravie zamestnanca.
- oboznámiť zrozumiteľne a preukázateľne zamestnanca so zoznamom prác a pracovísk ohľadom zakázaných činností, činnosti pre tehotné ženy a pre mladistvých.

V zmysle § 7 Zákona 124/2006 Z.z. článok (3) je zamestnávateľ povinný zamestnanca oboznámiť zamestnanca s pravidlami BOZP pri:

- jeho prijatí do zamestnania,
- preložení na iné pracovisko,
- zaradení alebo prevedení na inú prácu,
- zavedení novej technológie, nového pracovného postupu alebo nového pracovného prostriedku.

V zmysle § 7 Zákona 124/2006 Z.z. článok (4) obsah oboznámenia a pravidelnosť opakovaného oboznámenia musia byť prispôsobené charakteru práce vykonávanej zamestnancom, jeho pracovisku a iným okolnostiam, ktoré sa týkajú výkonu práce, najmä

pracovným prostriedkom, pracovným postupom a novým alebo zmeneným nebezpečenstvám a ohrozeniam.

2. Podrobnosti ohľadom vzdelávania v BOZP

V zmysle vyhlášky č. 356/ 2007 Z.z. sa požiadavky výchovnej a vzdelávacej činnosti členia na všeobecné požiadavky na obsah výchovnej a vzdelávacej činnosti a osobitné požiadavky na obsah výchovnej a vzdelávacej činnosti.

Všeobecné požiadavky na obsah výchovnej a vzdelávacej činnosti sú ustanovené v prílohe č. 1 Vyhlášky 356/2007 Z.z. pre každú ďalšiu výchovnú a vzdelávaciu činnosť podľa prílohy č. 2 Vyhlášky 356/2007 Z.z.

Výchova a vzdelávanie pozostáva z teoretickej časti, a ak je potrebné, aby účastníci výchovy a vzdelávania nadobudli praktické zručnosti, aj z praktickej časti. Teoretickej časti a praktickej časti výchovy a vzdelávania sa súčasne môže zúčastniť najviac 35 účastníkov.

Výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje formami a metódami primeranými druhu výchovnej a vzdelávacej činnosti, najmä

- Prednáškou, výkladom, názornou ukážkou a príkladmi z praxe.

Záverečné overovanie vedomostí účastníkov (§ 3 Vyhlášky 356/2007 Z.z.) výchovnej a vzdelávacej činnosti (ďalej len „záverečné overovanie vedomostí“) sa vykonáva:

- a) písomnou skúškou alebo ústnou skúškou; na úspešné overenie vedomostí písomnou skúškou je potrebných najmenej 75 % správnych odpovedí,
- b) skúškou z praktickej časti, ak je praktická časť súčasťou výchovy a vzdelávania.

Záverečné overovanie vedomostí sa vykonáva pred skúšobnou komisiou, ktorá má najmenej troch členov. Zloženie skúšobnej komisie sa uvedie vo vzorovom projekte výchovy a vzdelávania.

O priebehu záverečného overovania vedomostí sa vyhotoví písomný záznam, ktorý obsahuje najmä § 3 článok (3) Vyhlášky 356/2007 Z.z.):

- a) mená a priezviská členov skúšobnej komisie,
- b) meno a priezvisko účastníka výchovnej a vzdelávacej aktivity,
- c) skúšobné otázky,
- d) hodnotenie skúšobnej komisie so záverečným výsledkom „vyhovel“ alebo „nevyhovel“,
- e) miesto a dátum záverečného overovania vedomostí.

Pre účely výchovy a vzdelávania sa vedie Záznamová kniha (§ 4 Vyhlášky 356/2007 Z.z.) pre každú výchovnú a vzdelávaciu aktivitu.

V záznamovej knihe o priebehu teoretickej časti výchovnej a vzdelávacej aktivity sa vedú určené záznamy v zmysle § 4 článok 2 Vyhlášky 356/2007 Z.z..

V záznamovej knihe o priebehu praktickej časti výchovnej a vzdelávacej aktivity sa vedú záznamy v zmysle § 4 článok (3) Vyhlášky 356/2007 Z.z., pričom pozornosť sa kladie najmä na témy praktickej časti výchovnej a vzdelávacej aktivity s uvedením počtu hodín a mena, priezviska a podpisu školiťá podľa § 27 ods. 4 zákona 124/2006 Z.z. pre praktickú časť výchovnej a vzdelávacej aktivity,

Záznamová kniha sa vedie desať rokov po skončení výchovnej a vzdelávacej aktivity (§ 4, článok 4 Vyhlášky 356/2007 Z.z.).

Osobitné požiadavky na výchovné a vzdelávacie činnosti v oblasti BOZP

V tab. 1 je prehľad základných školení odborníkov v oblasti BOZP, ktorí následne získavajú dokument pre účely prípravy ďalších zamestnancov.

Tab. 1. Prehľad osobitných požiadaviek na výchovné a vzdelávacie činnosti v BOZP.

Skupina	Jednotlivé typy školení	Forma skončenia:	Odborný zástupca:
01 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci a ustanovené pracovné podmienky	01.1 Výchova a vzdelávanie zamestnancov a vedúcich zamestnancov	pisomný doklad „Záznam o oboznámení zamestnanca“.	ABT.
	01.2 Výchova a vzdelávanie bezpečnostných technikov	pisomný doklad „Osvedčenie bezpečnostného technika“.	ABT
	01.3 Výchova a vzdelávanie zamestnávateľov, ktorí budú osobne vykonávať úlohy bezpečnostných technikov a autorizovaných bezpečnostných technikov	pisomný doklad „Potvrdenie o absolvovaní špecifickej odbornej prípravy“.	ABT
02 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci na vyhradených technických zariadeniach tlakových	02.1 Výchova a vzdelávanie revízných technikov	pisomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania podľa skupiny vyhradených technických zariadení tlakových.	RV vyhradených technických zariadení tlakových s príslušným rozsahom osvedčenia.

	02.2 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na obsluhu kotla príslušnej triedy.	RV vyhradených technických zariadení tlakových s príslušným rozsahom osvedčenia
	02.3 Výchova a vzdelávanie osôb na opravy	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na opravy príslušného vyhradeného technického zariadenia.	RV vyhradených technických zariadení tlakových s príslušným rozsahom osvedčenia.
03 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci na vyhradených technických zariadeniach zdvíhacích	03.1 Výchova a vzdelávanie revíznych technikov	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania podľa skupiny vyhradených technických zariadení zdvíhacích.	RV vyhradených technických zariadení zdvíhacích s príslušným rozsahom osvedčenia
	03.2 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na obsluhu príslušného vyhradeného technického zariadenia.	RV vyhradených technických zariadení zdvíhacích s príslušným rozsahom osvedčenia.
	03.3 Výchova a vzdelávanie osôb na opravy	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na opravy príslušného vyhradeného technického zariadenia.	RV vyhradených technických zariadení zdvíhacích s príslušným rozsahom osvedčenia.
	03.4 Výchova a vzdelávanie viazačov bremlen	písomný doklad „Preukaz viazača bremlen“.	RV vyhradených technických zariadení zdvíhacích s príslušným rozsahom osvedčenia
04 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci na vyhradených technických zariadeniach plynových	Výchova a vzdelávanie revíznych technikov	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania podľa skupiny vyhradených technických zariadení plynových.	RV vyhradených technických zariadení plynových s príslušným rozsahom osvedčenia.
	04.2 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na obsluhu príslušného vyhradeného technického zariadenia plynového.	RV vyhradených technických zariadení plynových s príslušným rozsahom osvedčenia
	04.3 Výchova a vzdelávanie osôb na opravy	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na opravy príslušného vyhradeného technického zariadenia plynového.	RV vyhradených technických zariadení plynových s príslušným rozsahom osvedčenia

05 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci na vyhradených technických zariadeniach elektrických	05.1 Výchova a vzdelávanie elektrotechnikov, samostatných elektrotechnikov a elektrotechnikov na riadenie činností alebo na riadenie prevádzky	písomný doklad „Osvedčenie“ na činnosť na elektrických zariadeniach podľa napätia a triedy objektu pre elektrotechnika, samostatného elektrotechnika, elektrotechnika na riadenie činností alebo na riadenie prevádzky.	RV vyhradených technických zariadení elektrických s príslušným rozsahom osvedčenia.
	05.2 Výchova a vzdelávanie revíznych technikov	uvedenie dátumu absolvovania aktualizácie odbornej prípravy v písomnom doklade „Osvedčenie“.	RV vyhradených technických zariadení elektrických s príslušným rozsahom osvedčenia.
06 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci pri obsluhu motorových vozíkov	06.1 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu motorových vozíkov	písomný doklad „Preukaz obsluhy motorového vozíka“.	inštruktor motorových vozíkov podľa triedy, druhu a spôsobu riadenia motorového vozíka.
07 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci vo výške	07.1 Výchova a vzdelávanie zamestnancov pracujúcich vo výške	písomný doklad „Preukaz“ na prácu vo výške vykonávanú podľa druhu špeciálnej techniky.	inštruktor na prácu vo výške so špeciálnou technikou.
	07.2 Výchova a vzdelávanie osôb na montáž a demontáž lešenia (lešenári)	písomný doklad „Preukaz lešenára“ podľa druhu lešenia.	inštruktor lešenárskej techniky podľa druhu lešenia.
08 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci so stavebnými strojmi a zariadeniami	08.1 Výchova a vzdelávanie zamestnancov na obsluhu vybraných stavebných strojov a zariadení	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na obsluhu vybraných stavebných strojov a zariadení so zameraním na bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci.	ABT
09 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci s poľnohospodárskymi strojmi a zariadeniami	09.1 Výchova a vzdelávanie zamestnancov na obsluhu vybraných poľnohospodárskych strojov a zariadení	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na obsluhu vybraných poľnohospodárskych strojov a zariadení so zameraním na bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci.	ABT
10 Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci s	10.1 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu vybraných	písomný doklad o absolvovaní výchovy a vzdelávania na obsluhu	ABT

lesníckymi strojmi a zariadeniami	lesníckych strojov a zariadení	vybraných lesníckych strojov a zariadení so zameraním na bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci.	
	10.2 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu ručnej motorovej reťazovej pily pri ťažbe dreva	písomný doklad „Preukaz“ na obsluhu motorovej pily pri ťažbe dreva v rozsahu podľa druhu jej pohonu.	ABT.
	10.3 Výchova a vzdelávanie osôb na obsluhu ručnej motorovej reťazovej pily pri inej činnosti	písomný doklad „Preukaz“ na obsluhu motorovej pily pri inej činnosti v rozsahu podľa druhu jej pohonu.	ABT

Poznámky: ABT – autorizovaný bezpečnostný technik
RV – revízny technik

Záver

Oblasť BOZP je neoddeliteľnou súčasťou každej pracovnej činnosti. Začína sa prejavovať vstupom zamestnanca do organizácie, kde je povinnosť zamestnávateľa oboznamovať a informovať zamestnanca ohľadom BOZP. Daná činnosť je prvým predpokladom k zabráneniu tvorby nebezpečných udalostí, ktoré po väčšinou končia poškodením zdravia zamestnancov.

Zoznam bibliografických odkazov

1. Zákon 124/2006 Z.z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci v znení neskorších zmien.
2. Vyhláška MV SR 356/2007 Z. z.
3. Zákonník práce.
4. Marková, I.: Hodnotenie súčasnej situácie v oblasti školenia zamestnancov právnickej osoby a podnikajúcej fyzickej osoby o BOZP. In: Zborník 5. medzinárodnej vedeckej konferencie Manažment ľudského potenciálu v podniku. Zvolen : ES TU vo Zvolene, 21.-22.5. 2008, 162-168. ISBN 978-80-228-1871-1.

Elżbieta Perzycka

INTERPRETACYJNE PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELA JAKO FUNDAMENT ZROZUMIENIA SIECIOWEGO ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ

Streszczenie

Rozwój cywilizacyjny przyczynił się do kolejnego zweryfikowania podejścia do edukacji pod wpływem nowego statusu wiedzy, wynikającego z eksplozji informacji o nowych mediach. Z jednej strony edukacja dąży do rewitalizacji i kultywowania tradycyjnych wartości, które mieszczą się w szeroko rozumianym nurcie humanizmu, z drugiej strony można zaobserwować podporządkowywanie się w mniejszym lub większym stopniu narastającej fali technologicznej. Uczeń i nauczyciel rozpoczynając wspólną ścieżkę edukacyjną stoją przed wyborem: czy być świadomymi kreatorami, czy biernymi konsumentami „cyfrowej rzeczywistości”? Jaką ścieżkę wybiorą? Jest to pytanie, na które będę szukała odpowiedzi odwołując się do literatury przedmiotu z zakresu psychologii, socjologii, filozofii i pedagogiki oraz badań własnych.

INTERPRETATIVE OCCUPATIONAL TEACHER PREPARATION AS THE BASIS OF AN UNDERSTANDING OF NETWORK ENVIRONMENT OF THE LEARNING

Abstract

The development of civilization has contributed to another change in the approach to education under the influence of the new state of knowledge resulting from the information boom in the new media. On the one hand education facilities aim at revitalization and cultivation of traditional values that are included in widely understood humanism trend. On the other hand a higher or lower level of compliance with increasing technological wave may be observed. A student and a teacher when starting a joint educational path face a choice: whether to be conscious creators or passive consumer of 'digital media. Which path will they chose? These is the questions that I will attempt to answer referring to sources from the field of psychology, sociology, philosophy, pedagogy and own research.

Wprowadzenie

Rozwój cywilizacyjny, przyczynił się do kolejnego zweryfikowania podejścia do edukacji pod wpływem nowego statusu wiedzy, wynikającego z eksplozji informacji o nowych mediach. Z jednej strony edukacja dąży do rewitalizacji i kultywowania tradycyjnych wartości, które mieszczą się w szeroko rozumianym nurcie humanizmu, z drugiej strony można zaobserwować podporządkowywanie się w mniejszym lub większym stopniu narastającej fali technologicznej. Kultura globalna wywiera duży wpływ na kształtowanie tożsamości współczesnego człowieka. Wzrasta rola indywidualności, odrębności i niepowtarzalności. W Erze Informacji dwudziestego pierwszego wieku, obywatele posiadający kompetencje informacyjne będą fundamentem społeczeństwa równych szans, posiadającego potencjał rozwoju gospodarczego. Wszyscy ludzie muszą być przygotowani do uczenia się przez całe życie, a nauczanie jednostek w zakresie odpowiednich sprawności informacyjnych będzie stanowić znaczny postęp w tym kierunku. Konieczne jest zatem ukształtowanie nowego modelu człowieka: twórczego, otwartego na wszystko co nowe, potrafiącego i chcącego się uczyć. Zadaniem szkoły staje się przygotowanie absolwentów do wykonywania zawodów dziś, być może, jeszcze nie istniejących. Nauczyciele nie mogą zatem przekazywać tylko gotowej, ulegającej szybkiej dezaktualizacji wiedzy. Ich zadaniem staje się przygotowanie uczniów do zdobywania wiedzy we własnym zakresie w celu nieustannego aktualizowania swego wykształcenia, a nawet zmiany uprawianej dyscypliny. Nauczyciele stają się „pracownikami wiedzy” lub jak to ujmuje J. Kozielecki „kognitariuszami” wiedzy (2000, s. 330-335), a współcześnie „profesjonalistami” (2008, s. 45). Są to osoby, szczególnie zauważalne w krajach rozwiniętych. Zajmują się tworzeniem, organizowaniem, przechowywaniem, uczeniem się i praktycznym wykorzystywaniem wiedzy oraz informacji (realnych i wirtualnych), a także nadawaniem jej znaczenia, wartości i sensu, gdyż nowy rynek pracy stwarza ograniczenia i bariery dla funkcjonującego w nim człowieka. Wykształcenie i kompetencje ludzi stają się najważniejszymi wartościami współczesnej cywilizacji informacyjnej oraz społeczeństw opartych na wiedzy. Chodzi jednak przy tym nie o sam wzrost ilościowy, ale o nową jakość przekazywanej wiedzy oraz umiejętności jej wykorzystania, w tym przypadku o kompetencje informacyjne.

Informacja stała się podstawowym czynnikiem rozwoju społeczeństwa. W wyniku szybkiego rozwoju technologicznego dostęp do informacji stał się niewiarygodnie prosty, a ilość informacji ogromna. Coraz trudniej jest jednak w zalewie wiadomości wybrać te najbardziej odpowiednie, wiarygodne i aktualne oraz dobrze je wykorzystać. Odgrywają one szczególną rolę w procesie uczenia się, ponieważ dzięki nim jesteśmy w stanie wyróżnić rzeczy ważne, co sprawia, że uczymy się szybciej i efektywniej, stajemy się bardziej

samodzielni i kontrolujemy proces swojego uczenia się. Nasze rozumienie rzeczywistości wpływa na to, jaki mamy do niego stosunek i jakie podejmiemy w najbliższym czasie działania.

Idea kompetencji informacyjnych pojawiła się z początkiem technologii informacyjnych we wczesnych latach siedemdziesiątych. Od tego czasu nabierając nowego kształtu powiększyła się, umocniła, nabrała kształtu stając się krytyczną kompetencją XXI wieku. Dzisiaj kompetencje informacyjne nierozłącznie związane są z zastosowaniem informacji oraz myśleniem krytycznym w środowisku sieciowym. Nasz osąd informacji może być zróżnicowany, gdyż w sieci mamy do czynienia z nadmiarem informacji. Istnieje niebezpieczeństwo pominięcia istotnych i wartościowych treści. Pojawiają się dylematy pragmatyczne i etyczne. Nowa technologia nic nie dodaje, ani niczego nie odejmuje. Nowa technologia wszystko zmienia” (Postman 1995, s. 28). Jakże zatem korzyści osobiste i społeczne przyniosą nowe informacje i co z nimi można lub należy zrobić? Umiejętność znajdowania i odpowiedniego wykorzystania informacji pozwala na rozwijanie kreatywnego i niezależnego myślenia, co z kolei jest niezbędne w procesie uczenia się z zasobów sieci Internet.

Rozproszone uczenie się w sieci Internet

W uczeniu się z zasobów internetu, uwzględnia się to, że poszczególni uczestnicy procesu kształcenia mają jakieś określone rozumienie sytuacji edukacyjnej. Uczenie się za pomocą sieci powinno im pomóc odzwierciedlić i wymieniać między sobą indywidualne rozumienie sytuacji w sposób tak pełny i elastyczny jak to tylko możliwe. Pozwala to rozwinąć zarówno rozumienie indywidualne jak również grupowe. Zorganizowane kształcenie sieciowe daje możliwości cyklicznego kontaktu z grupą, a ta z kolei stwarza warunki do indywidualnych interpretacji, dając możliwość przeglądania, modyfikowania i dalszej wymiany poglądów, pomiędzy wielością poziomów założeń i preferencji w tych interpretacjach.

Edukacja w sieci jest zorientowana na interpretację sytuacji uczącego się, pojmowanej jako integralna, całościowa jednostka rozumienia, nie zaś jako baza danych zawierająca fakty lub modele decyzyjne. Interpretacja uczącego się obejmuje rozumienie czynników działających w danej sytuacji oraz ich wzajemnych relacji w odniesieniu do zastanej treści. Można je często, lecz nie zawsze rozumieć jako przypadkowe wpływy i zastosować mapy kognitywne aby odzwierciedlić ten rodzaj rozumienia (Banathy, 1999) . Chociaż uczący się może włączyć symulację lub model analityczny jako część interpretacji, takie modele nie stanowią głównego punktu skupienia uwagi systemu poznania rozproszonego. Opisując sieć sieci za J. Baudrillardem możemy mówić o *histerii produkcji i reprodukcji rzeczywistości*

w *hiperrealizmie symulacji* (2005, s. 32-33). Dlatego odrywając się od świata symbolicznej uludy (Baudrillard, 2008) za punkt systemu poznania rozproszonego przyjmuję interpretację oraz jej poziomy kontekstu. Uczący się znajduje się w ciągłym procesie opracowywania poziomów kontekstu, gdyż problem jaki chcą rozwiązać osadzają w kolejnych nowych sytuacjach. W takim systemie kształcenia podejmowane są próby określenia tła i pierwszego planu. Pojawiają się pierwsze stwierdzenia i założenia. Każda interpretacja, przyjmowana jest jako ważna i automatycznie stawiana jest w centrum uwagi. Podejmowane są próby rozpatrywania jej z różnych punktów widzenia, założeń leżących w kontekście jak i możliwych preferencji i/lub milczącego przyzwolenia. Gdy punkt zainteresowania przesuwa się na jedno z tych preferencji, kolejne propozycje założeń leżących w tle są przywoływane w celu poznania i głębszego zrozumienia problemu. Przemieszczanie się po różnorodności i wielości poziomów kontekstu sprowadza uczącego się bliżej horyzontu rozumienia i powoduje, że ma on możliwość dyskutować o nim z innymi w dowolnym czasie bez ograniczania przestrzeni.

Podejmując się próby wskazania propozycji uczenia się z zasobów sieciowych przy uwzględnieniu teorii informacji, wyłaniają się cztery podstawowe zasady edukacyjnego zastosowania poznania rozproszonego w sieci. Są to: 1) jednostkowa własność interpretacji, 2) szybkość upowszechnienia interpretacji; 3) mnogość interpretacji; 4) różnorodność interpretacji. Pierwsze trzy zasady częściowo określają komunikację w obrębie poznania rozproszonego. Musi ona mieć miejsce, aby dochodziło do wymiany odzwierciedleń pomiędzy uczącymi się. Komunikacja ta może mieć postać synchronicznej albo asynchronicznej. Uczenie się w sieci pozwala uczącemu się otworzyć na nowe możliwości odzwierciedlania interpretacji własnej, jak również proponowanych przez innych uczestników procesu uczenia się. Człowiek w sieci za I. Kantem ma możliwość wyboru więcej niż jednej właściwej drogi strukturyzowania interpretacji, gdyż system poznania rozproszonego wspiera mieszane formy odzwierciedlenia, zarówno indywidualną jak i grupową.

Jednostkowa własność interpretacji – w podejściu refleksyjnym

Interpretacja treści zawartych w sieci Internet należy do jego pomysłodawcy – twórcy, który jest odpowiedzialny za jej wytworzenie i rozpowszechnienie. Istnieje ścisły związek pomiędzy rozpoznaniem symbolu, a jego interpretacją (Ricoeur, 1985, s. 7-33). Za E. Husserlem (1990, s. 12-42, i 1987, s. 75-77) i M. Heideggerem (1979, s. 44) podstawę rozpoznania i zrozumienia symbolu pod postacią tekstu, obrazu i dźwięków możemy szukać w założeniach ontologicznych hermeneutyki oraz fenomenologii. Oznacza to między innymi dzielenie się dowolną częścią odzwierciedlenia rzeczywistości zastanej, jak i wytworzonej

przez siebie z innymi za pośrednictwem sieci, zgodnie z uznaniem właściciela interpretacji. Innymi słowy, albo w interpretacji zastanego materiału natychmiast plasujemy go w uniwersum rozmaitych idei, relatywizujemy, albo tworzymy coś zupełnie nowego, tak jakbyśmy poznawali go pierwszy raz w życiu (Kostera, 2003, s.165). Podobnie, gdy inni dzielą się pomysłami, krytyką lub alternatywnymi rozwiązaniami, to od nas zależy decyzja czy zostaną one włączone do rozumienia danej sytuacji. Z punktu widzenia sieciowego uczenia się, interpretacja należy do jednostki jeśli ma dawać dostęp do jej kontekstu i tradycji oraz horyzontu rozumienia. Jako system dociekania, dialog lub dialektyka między różnymi sposobami widzenia świata wymaga istnienia właściciela, który prawdziwie w nie wierzy i utożsamia się z nimi. Brak wiedzy o kontekście, z którego została wyprowadzona określona interpretacja i przyjęcie jej jako prawdziwej może skutkować manipulowaniem jednostki lub grupy. W sytuacji, gdy mamy do czynienia ze strukturą symboliczną, powinniśmy mieć potrzebę jej interpretacji (Ricoeur, 1986, s. 37-45). Zatem symbol, interpretacja i rozumienie tworzą ściśle ze sobą związane działania poznawcze osoby uczącej się z zasobów internetu. W ramach tej pracy jest to pierwsze zadanie edukacyjne, które powinno być wpisane w przygotowanie zawodowe współczesnego nauczyciela.

Szybkość upowszechnienia interpretacji

Interpretacja uczącego się w sieci powinna wykazywać strukturę odsyłaczy, gdzie każdy element można połączyć z innym i można się po tych linkach poruszać szybko i łatwo. Zachowanie takie podnosi wiarygodność interpretacji. Można wyróżnić co najmniej dwa rodzaje upowszechnienia interpretacji: jeden w obrębie tego samego kontekstu interpretacji (wielość stanowisk), drugi pomiędzy różnorodnością kontekstu w odniesieniu do jednej interpretacji (pomimo wielości argumentacji występuje to samo stanowisko). Model hipertekstowy (Conklin 1987, s. 17-41) dobrze pokazuje pewne potencjalne trudności w interpretowaniu kontekstu. W miarę jak rośnie zbiór kontekstów potrzebne są nowe interpretacje. Z takim wzrostem związany jest zasób informacji o kontekście jakim dysponuje uczący się. Im jest on bogatszy, tym rozumienie kontekstu będzie pełniejsze i pojawią się nowe interpretacje. Uczący się mogą zechcieć przemieszczać się wzdłuż ścieżek czasowych lub treściowych poprzez różne konteksty. Umiejętności poruszania się po wielościach stanowisk w obrębie tej samej informacji wymaga interpretacji, którą uczący się zdobywają w toku „doświadczenia życiowego” (poprzez przyswajanie wzorów kulturowych, modeli normatywnych, uznawanych wartości wiedzy potocznej, języka ojczystego, itp.) oraz w toku celowego (jako intencjonalny przekaz wzorów wartości i wzorów zachowań) i świadomego procesu kształcenia (jako intencjonalny przekaz ideałów i wzorów postępowania) i wycho-

wania (jako intencjonalny przekaz ideałów i wzorów postępowania z pokolenia na pokolenie). Kolejne zadanie w zakresie przygotowania zawodowego nauczyciela, to przygotowanie do analizy nowych informacji i powiązania ich z innymi w taki sposób, aby nastąpiło zapamiętanie prostych informacji i zrozumienie bardziej złożonego materiału.

Mnogość interpretacji

Strony internetowe odwiedzane przez nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia mają różnorodny charakter. Jednakże za wyjątkiem statycznych i animowanych galerii: profesjonalnych czy amatorskich, na wszystkich stronach nadrzędne znaczenie mają rzetelne informacje i poprawne merytorycznie treści (Kruge 2005). Każdy uczący się zaangażowany jest w poznanie rozproszone, dlatego powinien stworzyć własną interpretację i być w stanie brać udział w wymianie i krytyce innych interpretacji, czy też odzwierciedlenia własnej. Sieć umożliwia dzielenie się uczących własnym rozumieniem kontekstu oraz spojrzeniem na horyzont drugiego uczącego się. Sprzyja to wytwarzanie wielości interpretacji tej samej sytuacji. Może to wynikać z przekonania o słuszności lub niepewności, wieloznaczności, nieprzewidywalności lub dowolnej innej przyczyny i zależy wyłącznie od kierunku wybranego przez uczącego się.

Wielość interpretacji jest konieczna aby wspierać indywidualne myśli refleksyjne jak również dialog grupowy. Jednak pozwalanie na wielość interpretacji może wpływać niekorzystnie, kiedy różne interpretacje są trudne do odróżnienia. Interpretacje powinny być postrzegane równolegle aby ułatwić porównanie. Wyższy poziom wsparcia może zapewnić nauczyciel dając uczniom możliwość samodzielnego wykrywania i zaznaczania podobieństw lub różnic. Mnogość informacji może powodować tzw. przepełnienie informacyjne, która może generować poważniejsze w skutkach zjawisko tzw. przepełnienia wiedzy (digital dicide), o której mogliśmy przeczytać w raporcie UNESCO już w 2005 roku (*Towards Knowledge Societies*). Przepełnienie ta zakorzeniona jest w dynamice właściwej dla luk w wiedzy, takich jak globalna nierówność w rozumieniu rozkładu potencjału kognitywnego (luki pomiędzy różnymi formami wiedzy), albo nierówna wartość przypisywana różnym typom wiedzy w ekonomii wiedzy (luki pomiędzy różnymi rodzajami wiedzy). Nie będą się one wykluczały, ale mogą mieć tendencję do łączenia się w związki z lokalnymi realiami i ludzkimi możliwościami. W konsekwencji są przyczyną rozwoju cyfrowej informacji. Czy i jak przygotowany jest nauczyciel do interpretacji mnogości informacji w sieci i czy i jak przekazuje te umiejętności uczniom?

Różnorodność interpretacji

Interpretacje nie muszą być wyczerpujące, kompletne lub precyzyjne. W komunikacji sieciowej nie musi dochodzić do osiągnięcia ostatecznego lub stabilnego rozumienia, ważne jest utrzymanie ciągłego procesu interpretacyjnego. Tak jak w systemie dociekania Singera, rozumienie jest zawsze uważane za stroniczne i ograniczone, z ciągłą potrzebą ogarniania coraz szerszego kontekstu. Na przykład, mapy kognitywne mogą być niekompletne, mieć mgliste obszary oraz względne a nie korelowane relacje. Różnorodność interpretacji jako zasada uczenia się w sieci wyraźnie zostawia miejsce na konwersacje, jako że elementy każdego poglądu w odzwierciedlaniu nie pasują precyzyjnie i ściśle do logicznego monolitu. W trakcie procesu interpretacji są zatem opracowywane nowe, bardziej abstrakcyjne konstrukty i koncepty. Uczenie się w sieci umożliwia eksperymentowanie na zasadzie zabawy z nowymi konceptami, kategoriami i poziomami odzwierciedlenia. Systemy dociekania J. Locke'a (1955) i G.W.F. Hegla (2002) podkreślają indukcję, syntezę i przemieszczanie poza oczywiste kategorie. Dociekanie powinno na przemian przechodzić od komplikowania do upraszczania interpretacji. Nowe konstrukty, związki i teorie powinny się dawać łatwo dodawać i włączać do zestawu reprezentacji. Uczący się w sieci często wykazują radykalnie różne sposoby wyrażania swojego rozumienia, poczynawszy od tekstu poprzez obrazy, oraz przekazy audio lub video. Aby dociekając w sposób kantowski być w stanie płynnie reprezentować rozumienia, system interpretacyjny powinien być możliwie otwarty dla sposobu wyrażania preferowanego przez uczestnika sieci. Uczestnik powinien mieć możliwość wyboru jak przedstawić dany element, wykorzystując różnorodne metody wizualne jak również metody słuchowe lub inne zmysły. Możliwość porozumiewania się za pomocą wielu (redundantnych) metod jednocześnie jest czasem konieczna dla skutecznej komunikacji. W powodzi informacji nietrudno o zaśmiecenie, informację nieużyteczną lub nawet zbędną, jednym słowem o „szum informacyjny”, który dość szybko prowadzi do braku równowagi między ilością dostarczanej informacji a możliwością jej przetworzenia przez użytkownika Internetu. Pozbawienie poszukujących informacji (uczniów) kompetentnego pośrednika (nauczyciela) pomiędzy nadawcą a odbiorcą informacji oraz oddanie całej inicjatywy w ręce tzw. użytkowników końcowych, przysparza tym użytkownikom немало kłopotów, między innymi wspomniany stres informacyjny (Tadeusiewicz, 2002, s. 5). Zarządzanie informacjami daje ludziom nowe możliwości i pozwala przejąć kontrolę nad swoim życiem oraz uniknąć przejęcia kontroli przez siły zewnętrzne. Świadomość mnogości informacji prowadzić może do sukcesu jednostki. Zawody przyszłości w coraz większym stopniu polegać będą na produkowaniu, wymianie i przekształcaniu informacji w wiedzę, gdyż dzięki osiągnięciom rewolucji teleinformatycznych, przekaz informacji jest możliwy bez

konieczności uwzględniania barier czasu i przestrzeni (Nowicka-Konopska, 2006, s. 21). Konieczność ustawicznego uczenia się z możliwością korzystania z zasobów internetowych, czy to pod postacią dokształcania, doskonalenia czy też samokształcenia, stała się krajobrazem wpisanym w życie człowieka współczesnego. Jakie jest przygotowanie nauczyciela do doskonalenia zawodowego w oparciu o treści zawarte w Internecie? Czy poradzi sobie z mnogością interpretacji?

Podsumowanie

Moim celem było – patrząc poprzez pryzmat rozproszonej koncepcji uczenia się – sformułować krótką, w miarę możliwości treściwą charakterystykę fenomenu interpretacji treści internetowych. Nowoczesna szkoła to uczeń i nauczyciel korzystający z zasobów sieci. Nauczyciele już nie mogą traktować komputera i jego zasobów jako sferę prywatną. Życie w XXI wieku wymaga od nich różnych form edukacji, także z udziałem cyfrowych informacji. Walami edukacji w sieci lub za pomocą sieci są między innymi dostęp do wielości treści i ich różnorodnej reprezentacji. Niezbędna jest tylko umiejętność rozpoznawania, interpretowania i zrozumienia ich wartości i edukacyjnej użyteczności. Czy poradzą sobie z tym zadaniem nauczyciele?

Bibliografia

- Banathy B. H., *Cognitive mapping of educational systems for future generations*. *World Future* 30 (1), 1991.
- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, Wydawnictwo SIC, Warszawa 2005.
- Baudrillard J., *Słowa klucze*, Wydawnictwo SIC, Warszawa 2008.
- Conklin J., *Hypertext: an introduction and survey*. *Computer (IEEE) Survey & Tutorial series*, 1987.
- Hegl G.W.F., *Fenomenologia ducha*, Fundacja Aletheina, Warszawa 2002.
- Postman N., *Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Warszawa 1995.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, Warszawa 1990.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, Kraków 1987.
- Kruger S., *Nie każ mi myśleć. O życiowym podejściu do funkcjonalności stron internetowych*. Wydaw. Helion, Gliwice 2005.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kozielecki J., *Koncepcje Psychologiczne Człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Psychologia w wielkim świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Locke J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1955.
- Nowicka-Konopska M., *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, T. Białobłodzi, J. Moroz, M. Nowicka – Konopska, Zacher L.W., (red.) Warszawa 2006.

Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1985.

Ricoeur P., *Symbolika zła*. Warszawa 1986.

Tadeusiewicz R., *Szum doskonały. O zaletach i wadach Internetu*, Tygodnik Powszechny, 2002, nr 23 (2761).

Towards Knowledge Societies (UNESCO), [w:] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

Zuzana Turňová**Jozef Harangozó****Ivana Tureková****Miroslav Rusko**

BOZP V MALÝCH A STREDNÝCH PODNIKACH

BHP W MALYCH I ŚREDNICH PRZEDSIĘBIORSTWACH

Abstrakt

Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci je v kontexte medzinárodného hľadiska preferovaná nielen ako protiúrazová prevencia, vytváranie a udržiavanie podmienok na zaistenie BOZP, ale v širšom kontexte zahŕňa podmienky pre uspokojivú prácu, pohodu pri práci, sociálnu ochranu a právnu ochranu zamestnancov a primerane aj iných osôb, ktoré sa s vedomím zamestnávateľov zdržujú na ich pracoviskách. Významnú pozornosť z hľadiska riadenia BOZP si zasluhujú malé a stredné podniky, ktoré najvýznamnejšou mierou prispievajú k negatívnej štatistike pracovných úrazov.

OSH IN SMALL AND MEDIUM ENTERPRISES

Summary

Occupational safety and health at work in context with international perspective is not only preferred as an accident prevention, creation and maintain of conditions to ensure the health and safety, but in a broader context can be also included the conditions for satisfactory work, wellbeing at work, social protection and legal protection of employees and other persons staying at workplaces. Important considerations in terms of OSH management deserve small and medium enterprises, which contribute most significantly to the negative statistics of occupational accidents.

Úvod

Podnikanie v malých a stredných podnikoch (MSP) je špecifické v našich podmienkach predovšetkým svojou flexibilitou a možnosťou rýchlejšieho prispôsobovania sa turbulentným podmienkam trhového prostredia v porovnaní s veľkými podnikmi. Z tohto dôvodu rastie významnosť malých a stredných podnikov nielen na Slovensku, ale i v ostatných krajinách

EÚ a dynamický rozvoj týchto podnikov sa stáva jedným z kľúčových predpokladov zdravého ekonomického vývoja krajiny.

Význam malého a stredného podnikania si uvedomuje aj samotná EÚ, ktorá ho v dokumente s názvom Európska charta malých a stredných podnikov označuje ako významnú oporu európskej ekonomiky a kľúčový zdroj pracovných príležitostí a okrem týchto aspektov MSP pripisuje i vysoký inovačný a rozvojový potenciál.

1. BOZP v malých a stredných podnikoch

Malé a stredné podniky tvoria neoddeliteľnú súčasť podnikateľského prostredia vo všetkých krajinách. V Európe realizuje svoju činnosť viac ako 19 miliónov malých a stredných podnikov, čo predstavuje približne 99,8 % z celkového počtu. Z tohto množstva pripadá zhruba 93 % na mikropodniky, 6 % na malé podniky a menej ako 1 % z celkového počtu predstavujú stredné podniky.

Kategória MSP je v EÚ vymedzená ako skupina, ktorú tvoria podniky:

- zamestnávajúce menej ako 250 osôb,
- ktorých ročný obrat nepresahuje 50 miliónov EUR,
- ktorých celková ročná bilančná hodnota nepresahuje 43 miliónov EUR.

V rámci celkovej kategórie malých a stredných podnikov rozlišujeme:

- malý podnik - zamestnáva menej ako 50 osôb a jeho ročný obrat a/alebo celková ročná hodnota aktív nepresahuje 10 mil. EUR,
- mikropodnik - zamestnáva menej ako 10 osôb a jeho ročný obrat a/alebo celková ročná hodnota aktív nepresahuje 2 mil. EUR [4].

Politika EÚ v oblasti zamestnanosti a sociálnych vecí je orientovaná aj na oblasť BOZP, na zlepšovanie pracovného prostredia a pracovných podmienok a to vytváraním právneho prostredia a podporou implementácie procesov nielen celoplošne, ale s ohľadom na špecifickosť problémov malých a stredných podnikov [2].

Faktom je, že približne dve tretiny všetkých pracovných miest v Európe sa nachádza v malých a stredných podnikoch, pričom väčšinu nových pracovných miest vytvárajú mikropodniky zamestnávajúce maximálne 6 zamestnancov. Práve táto kategória podnikov však súčasne čelí najvýraznejším problémom a ťažkostiam, ktoré sú spôsobené najmä menšími zdrojmi, tak finančnými ako aj v oblasti personálnej kapacity a organizácie práce. Činnosť realizovaná v malých a stredných podnikoch má teda aj svoje negatívne prejavy v podobe úrazovosti, nehodovosti a chorôb z povolania. Štatistiky EÚ hovoria o tom, že na

malé a stredné podniky pripadá 82 % všetkých pracovných úrazov a tieto podniky zodpovedajú za 90 % všetkých smrteľných úrazov [4].

2. Systémy riadenia BOZP

Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci je stav pracovných podmienok, ktoré vylučujú alebo minimalizujú pôsobenie nebezpečných a škodlivých činiteľov pracovného procesu a pracovného prostredia na zdravie zamestnancov. Termín bezpečnosť práce, M. Rybakowski definuje ako súbor podmienok zaisťujúcich elimináciu alebo maximálne obmedzenie udalosti, ktorej dôsledky môžu znamenať negatívny vplyv pracovného prostredia na organizmus pracovníkov [6]. Bezpečnosť a ochranu práce tvoria jednotlivé prvky, ktoré sú vyžadované platnou legislatívou SR a tá zároveň určuje povinné prvky, ktoré musí mať organizácia bezpodmienečne zavedené, neurčuje však direktívne postupy, ako sa k danému stavu dopracovať [9].

Zavedenie systému riadenia je významným a zároveň efektívnym nástrojom ako tieto povinné prvky zaviesť do praxe v organizácii. Zjednocuje a určuje nadväznosť krokov na zabezpečenie fungovania BOZP v organizácii v súlade s legislatívnymi požiadavkami. Systémové riadenie je jedným z nástrojov strategického plánovania v podniku. Avšak nie vždy a pre všetky organizácie je zavedenie špecializovaného systému riadenia a jeho následná certifikácia potrebná, i keď je systematické riadenie BOZP právnou požiadavkou.

Podľa platnej legislatívy je každý zamestnávateľ povinný sústavne zaisťovať bezpečnosť a ochranu zdravia zamestnancov pri práci a na ten účel vykonávať potrebné opatrenia vrátane zabezpečovania prevencie, potrebných prostriedkov a vhodného systému na riadenie ochrany práce. Zamestnávateľ je povinný zlepšovať úroveň ochrany práce vo všetkých činnostiach a prispôsobovať úroveň ochrany práce meniacim sa skutočnostiam [5].

Toto ustanovenie nie je potrebné chápať ako požiadavku na zavedenie špecializovaného systému riadenia BOZP, pretože zavedenie špecifického systému riadenia BOZP na základe normy musí byť striktne dobrovoľné. Faktom zostáva, že nie každej organizácii špecifický systém vyhovuje a nie pre každú organizáciu je jeho zavedenie potrebné, preto toto ustanovenie možno skôr chápať ako akýsi návod. Každý subjekt si teda vyberie vyhovujúci systém, ktorý zabezpečí vhodný a neustále sa zlepšujúci stav bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci u svojich zamestnancov. [7].

Medzi najznámejšie používané a certifikované špecifické systémy riadenia BOZP využívané v EÚ a vo svete patria BS 8800, ILO – OSH 2001, OHSAS 18001. V tabuľke č. 1 je uvedená základná charakteristika týchto systémov riadenia.

Tabuľka 1. Základné systémy riadenia BOZP používané v EÚ a vo svete [1,8,9]

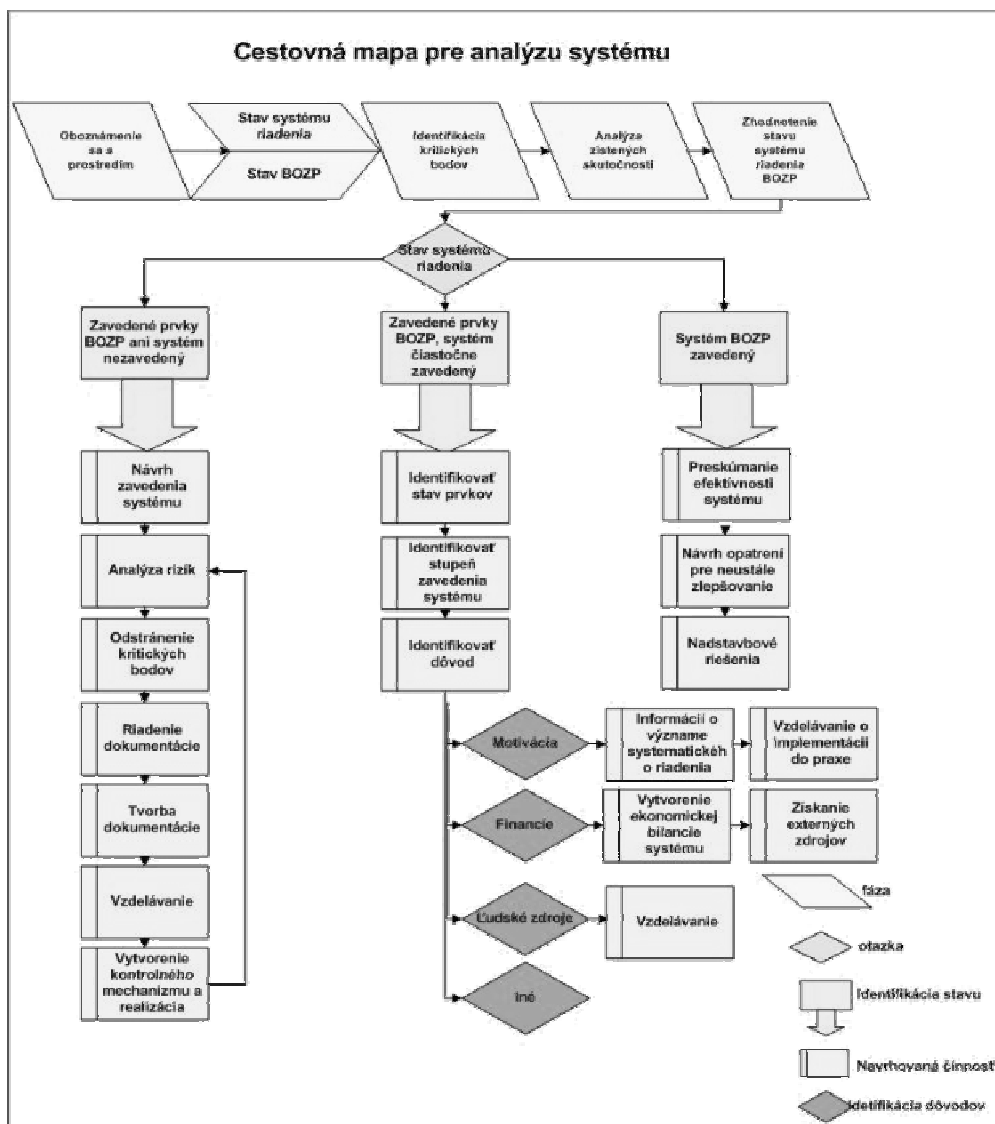
Označenie systému	Popis systému
BS 8800: 2004 <i>Smernica pre systémy manažérstva zdravia a bezpečnosti pri práci</i>	Algoritmus začína preverkou súčasného stavu, ktorá zmapuje možnosti, zdroje a potreby firmy a na základe výsledkov preverky definuje podnikovú politiku. Následne je politika modifikovaná na základe výsledkov auditu. Na základe auditu sa vykonávajú ďalšie kroky (preverka, formulovanie koncepcie politiky BOZP, plánovanie, realizácia politiky a meranie), ktoré budú následne východiskom pre formulovanie novej, lepšej politiky na vyššej úrovni.
ILO–OSH: 2001 <i>Pokyny na systémy manažérstva bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci</i>	Model vypracovala MOP (ILO) a vychádza z Demingovho modelu, ktorý obsahuje jednotlivé prvky riadenia: politika, organizovanie, plánovanie a implementácia, hodnotenie, opatrenia na zlepšenie a spätná väzba na formulovanie lepšej koncepcie politiky BOZP. Smernica zdôrazňuje väčšiu účasť zamestnancov na riadení BOZP. Podľa nej by politiku BOZP v organizácii mali formulovať kompetentné inštitúcie po konzultácii s predstaviteľmi zamestnancov. Príručka ILO–OSH: 2001 nabáda k integrácii systému riadenia BOZP s inými systémami riadenia vo firme.
STN OHSAS 18001: 2008 <i>Systém manažérstva bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci</i>	Medzinárodná norma STN OHSAS 18001: 2008 špecifikuje požiadavky na systém riadenia BOZP v organizáciách. Vychádza a je slovenskou verziou revidovaného normatívneho odporúčenia Britského normalizačného inštitútu BSi OHSAS 18001:2007. Jednotlivé etapy PDCA korešpondujú s nasledovnými prvkami STN OHSAS 18001: P – plan – plánovanie D – do – realizácia C – check – kontrola preverovanie A – act – vyhodnocovanie

Jediným známym slovenským systémom na riadenie BOZP je systém Bezpečný podnik. Vznikol ako odpoveď na výzvu MOP pre členské štáty, aby na základe medzinárodnej smernice vypracovali celoštátnu (národnú) smernicu pre systém riadenia BOZP, zohľadňujúcu národnú legislatívu a tradície. Presadzovanie systémov riadenia BOZP v podnikovej praxi je súčasťou štátnej politiky v oblasti BOZP. [8]

3. Metodika pre analýzu stavu BOZP

Efektivita BOZP vo veľkej miere závisí na skúmaní príčin a na opatreniach na predchádzanie vzniku nedostatkov, nielen na odstraňovaní nedostatkov ako takých. Podstatou systémového riadenia BOZP je teda najmä hľadanie spôsobov ako predchádzať nedostatkom aby vôbec nevznikali, čo je možné dosiahnuť zavedením systémovej organizácie práce alebo systémom riadenia. Pritom treba vychádzať zo skutočnosti, že nedostatky na pracoviskách nie sú len náhodnými chybami, ale vznikajú prevažne v dôsledku nesprávnej organizácie práce, zlej komunikácie, neinformovanosti a nesystémového prístupu.

Na analýzu existujúceho stavu BOZP a zavedenie efektívneho systému riadenia BOZP v podmienkach malých a stredných podnikov možno využiť viaceré metódy. Jednou z možností je aplikácia algoritmu vo forme procesnej mapy, ktorá je bližšie popísaná na obrázku č. 1.



Obrázok 1. Postupnosť krokov pre analýzu stavu BOZP a následných činností.

Plán postupu pre zabezpečenie analýzy stavu BOZP a následných činností by mal zhodnotiť najmä nasledovné atribúty:

1. **Protokol o stave BOZP v organizácii.** Protokol je vyplnený vo fáze analýzy BOZP v organizácii.
 - Celkový postoj k BOZP v organizácii (súčasť pracovného procesu, formálne splnenie povinností, kompetencie sú určené, ciele sú jasné, zapojenie do existujúcich procesov, akceptovaný vedením, akceptovaný zamestnancami, politika BOZP je realizovateľná, politika BOZP je realizovaná),
 - Dokumentácia BOZP (existencia, úplnosť, dôslednosť vypracovania, aktualizácia, prepojenosť s praktickou prevádzkou, spĺňa legislatívne požiadavky),
 - Riadenie rizík (vykonané hodnotenie, spôsob- metóda, komplexný pohľad, aplikované do praxe),
 - Havarijná pripravenosť (zadefinované postupy, oboznámenie zamestnancov, praktické preverenie funkčnosti, dostupnosť aj v čase havárie),
 - Záznamy (existujú, štandardizované, identifikovateľné, spĺňajú legislatívne požiadavky),
 - Vzdelávanie v BOZP (odborná spôsobilosť, dostatočný čas, adresné, overenie vedomostí, realizácia osvedčenia a iných foriem vzdelávania, vzdelávanie vedúcich zamestnancov),
 - Kontrolná činnosť (pravidelnosť, dobrovoľnosť, komplexnosť, identifikácia a hlásenie „nezhôd“),
 - Spolupráca so zamestnancami (je určený zástupca zamestnancov, zamestnávateľ komunikuje so zamestnancami, zamestnanci sa vyjadrujú k otázkam BOZP).
2. **Stav analýzy rizík v organizácii.** Posúdenie rizika a jeho stav kontrolujeme na základe odpovedí v protokole nasledovnými otvorenými otázkami a potvrdením v praxi.
 - Bolo posúdenie rizík vykonané?
 - Ak áno, kto ho vykonal?
 - Akú metódu využil?
 - Existujú o tom záznamy?
 - Je posúdenie rizika aplikované v praxi?
 - Je posúdenie rizika pravidelne aktualizované?
3. **Zhodnotenie vybraných ukazovateľov**
 - Počet pracovných úrazov a nebezpečných udalostí za sledované obdobie,
 - zdokumentované podozrenia na poškodenia zdravia za sledované obdobie,
 - počet externých kontrol/ výška sankcií/ počet opatrení za sledované obdobie,

- rizikové pracoviská vyhlásené Regionálnym úradom verejného zdravotníctva,
 - počet interných kontrol za sledované obdobie,
 - počet sťažností v oblasti BOZP za sledované obdobie.
4. **Stav dokumentácie.** Stav dokumentácie kontrolujeme na základe odpovedí v protokole a ich overenia v praxi. V prípade vypracovanej dokumentácie skontrolujeme úplnosť z hľadiska minimálnych legislatívnych požiadaviek.
 5. **Stav záznamov.** Stav a existenciu praktických záznamov overíme podľa odpovedí v protokole na základe bežných požiadaviek na záznamy.
 6. **Stav riadenia.** Stav riadenia zmapujeme na základe rozhovoru s predstaviteľmi vedenia organizácie.

Záver

Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci je komplexnou problematikou, ktorá zahŕňa poznatky z množstva vedných odborov. Stav BOZP je nielen zákonnou povinnosťou, v poslednej dobe sa stáva aj prostriedkom konkurenčného boja medzi organizáciami, hlavne v oblastiach s nízkou nezamestnanosťou. V príspevku je načrtnutý jeden z možných postupov analýzy BOZP, zvlášť vhodný pre malé a stredné podniky. Treba však povedať, že sa nejedná o univerzálny postup, nakoľko každá činnosť v organizácii je jedinečná a prináša osobitné nebezpečenstvá a z nich vyplývajúce riziká.

Zoznam bibliografických odkazov

- Det Norske Veritas SK. Normy [cit. 2012-11-03] Dostupný na internete: http://www.dnv.sk/certifikacia/system_manazment/spojena_certifikacia/normy.asp
- Európske spoločenstvo. Stratégia Spoločenstva v oblasti ochrany zdravia a bezpečnosti pri práci na obdobie 2007-2012. Uznesenie Európskeho parlamentu z 15. januára 2008 o stratégii Spoločenstva v oblasti ochrany zdravia a bezpečnosti pri práci na obdobie 2007-2012. [cit. 2012-11-03] Dostupný na internete: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONGML+TA+P6-TA-2008-0009+0+DOC+PDF+V0//SK>
- MAJER, I. Praktická príručka pre bezpečnostných technikov. Bratislava: Verlag Dashofer, 2006.
- MATULOVÁ, S.: Návrhy na zvýšenie kvality BOZP v mikropodnikoch, malých a stredných podnikoch. Záverečná správa z riešenia VÚ č. 2315. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. 2007. 108 s.
- Národný inšpektorát práce. Systém riadenia BOZP v organizácii. Návod na zavedenie systému. Bratislava: NIP, 2002. 106 s. ISBN: 80-968760-4-X.
- RYBAKOWSKI, M.: Technologická, ergonomická a environmentálna bezpečnosť práce pri používaní traktorov a poľnohospodárskych strojov v Poľskej republike. BEZPEČNÁ PRÁCA, 2/2011, Bratislava 2011, s. 16 – 22. ISSN 0322-8347.
- STN. Systémy manažérstva bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci Požiadavky. OHSAS 18 001: 2007.

ŠEBESTOVÁ, M.: Integrované systémy řízení. [cit. 2012-11-03] Dostupný na internetu: http://www.cqs.cz/download/integrované_systémy_řízení-i.doc

Zákon NR SR č. 311/2001 Z.z. – Zákonník práce v znení neskorších predpisov.

Věra Pelantová

COMPETENCIES AND OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY

Abstract

Organisations often use an occupational health and safety management system. Core competencies of a manager in an organisation should also include knowledge of this area. The article compares normal models of competencies with the basic principles of occupational health and safety at work and also with the principles of the process approach. The result is a recommendation to enhance competencies with process management. An individual will learn this wide range of know-how a long time.

KOMPETENCJE A BEZPIECZEŃSTWO I HIGIENA PRACY

Streszczenie

Organizacje często używają systemu zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy. Podstawowe kompetencje menedżera w organizacji powinny także zawierać znajomość tego obszaru. Artykuł porównuje normalne modele kompetencji z podstawowymi zasadami higieny i bezpieczeństwa pracy, a także z zasadami podejścia procesowego. Wynikiem jest rekomendacja, żeby zwiększyć kompetencje w procesie zarządzania. Jednostka będzie uczyć się szerokiego zakresu specjalistycznej wiedzy przez długi czas.

Introduction

Safety at work is associated with human creativity. Complexity of technical systems is growing. Some owners of organisations are strongly focused on profit. Difficult life of the most people is against it. Safety at work has to step aside in some cases and statistics confirm this. Hence, there are always improvements that need to be put in place for safety at work. The solution is the active participation of managers. The question is their role in the new conditions of society.

1. Status of occupational health and safety management system

The occupational health and safety management system (OH&SMS) is the basic of competitiveness [31], part of the strategy [11] and part of the integrated management system of the organisation. It places emphasis on human safety in the processes [27], [29], which means to reduce safety risks [12]. Quote from [11]¹ says that people must learn to: „understanding risks should be a life skill”. The current status of occupational health and safety (OHS) can be described as disappointing. Safety instructions are not followed by the workers [19] or by the decisions of the managers [11], [15]; these are associated with reducing costs and increasing efficiency [24]. Publication [14] warns that organisations rely only on compliance with OHS and do not build necessary competencies. Tasks are being carried out by incompetent employees who often do not have any training. Only managers take a part in OHS training [17]. They often do not use personal protective work equipment (PPWE), the limits of dangerous substances are being exceeded, the marking of risk areas is forgotten and safe distances are not being respected [24]. Texts in [19], [28] refer to safety incidents due to poor equipment design. Steps of industries in OHS are not unified, prevention programs have yet to be formed [11], [14]. Greater consistency is needed in medical care. Measuring indicators in OH&SMS is difficult and inconsistent [14], [24]. Small to medium enterprises need more data about OHS as they currently do not follow most of the OHS principles [16].

2. Principles of occupational health and safety at work

Principles of occupational health and safety at work are not only given by international norms of OH&SMS but also by a number of laws and regulations of a specific country (e.g. Labour Code of the Czech Republic [37]). Therefore it is not always clear to follow [11]. The authors in [1], [15] and [24] summarize the principles: adjust working conditions and set up working place for worker safety to analyze and to reduce risks, deal with emergency situations, use less dangerous technologies, use group protection of employees and establish instructions for safety of work. They point out next principles: the need for medical care providing, work classification, insuring of health competence and the prohibition of work for specified groups of people. All equipment must be checked, personal protective work equipment must be provided, hygiene must be ensured and injuries and illnesses from work recorded. The employer must be insured by law: „against employer liability for work injuries

¹ Kol. Authors, *Review of the Workplace Health and Safety Strategy for New Zealand 2015 (WHSS)*. [online] Working Paper. [cit.2012-03-10] Available from WWW: <<http://www.dol.govt.nz/whss/review/international-strategy/page1.asp>>

or illnesses from work” according to article [15]². This text describes that manager may himself provide competencies OHS of organisation if he has competence for it and the organisation has less than 500 employees. OH&SMS gives emphasis on prevention [29].

3. Principles of process approach

The process approach is a set of activities with the transformation of inputs to outputs with added value for the customers ([5], [25] and [26]), no the organisational structure. The process approach is described by connections among the processes and the systems focusing on fulfilment of requirements even those of internal customers [2]. It relies on the team work and the self-control of skilled employee who knows customer requirements and process. This approach needs a responsible process owner (leader – [4], [25]). Management needs a basic analysis, processes measurements and the results to compare with planned goals, also identifying key causes, the first-rate change management in organisation and continuous improvement of processes – in [4], [5], [12], [13], [25] and [26]. Information for employees seems to be fundamental. The strategy, the processes goals and the automated assigning of costs to task are strongly connected in this approach. Decisions are formulated and the problems are immediately solved according to the needs of the processes. Text [25] adds that object arrangement finds application in workplace. The increase of productivity is necessary towards safety by improving of the control and by reducing of waste, no gross normalisation [4],[25].

4. Competencies of employees

The concept of competence has no stable meaning, which is confirmed by [14], [21], [23] and [36]. Competence according to [7], [8] is a summary of authorised powers and duties that are assigned to a specific authority. Competence from the pedagogical point of view is in [10]³: „the ability of the know-how and the knowledge to apply it”. Author [34]⁴ defines it in sense of to have right knowledge and know-how mainly. Key competence in [10]⁵ means: „the skills decisive for future social or professional life of a young man”. According to [21]⁶ it is: „the ability to perform tasks required by workplace”. The key competencies in [9] are estab-

² Kol. Authors, *BOZP u podnikatele se zaměstnanci – zaměstnavatel*. [online] Businessman minimum, BOZPinfo.cz, 2011, no.6. [cit.2012-03-05] Available from WWW: <<http://www.ipodnikatel.cz/Bezpecnost-a-ochrana-zdravi-pri-oraci/bozp-u-podnikatele-se-zamestnanci-zamestnavatel.html>>

³ Kol. Authors, *Kompetence*. [online] [cit.2010-12-12] Available from WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>

⁴ J. Truneček, *Management znalostí*. C.H.Beck, Praha 2004. ISBN 80-7179-884-3.

⁵ Kol. Authors, *Kompetence*. [online] [cit.2010-12-12] Available from WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>

⁶ J. Kovács, *Kompetentní manažer procesu*. Wolters Kluwer ČR, Praha 2009. ISBN 978-80-7357-463-5.

lished for school education to learning, problem solving, communication, social, civil and labour life aspects. The ability to listen and communicate, behave appropriately in a group, using safe materials and tools, the ability to follow the rules, risks perception and approaches in crisis situations are important in terms of OHS. Author [6] discusses the issue of responsibility of all employees in safety culture with support of their creativity at the same time. Text [30] sees OHS as a long term part of culture of the organisation. The OHS competencies must be created not only for managers but for all stakeholders [11]. Individual's competencies in [18] influence subjective factors (level of confidence) and objective (management and evaluation).

5. Competencies of manager

Competencies of manager can be understood as a superior of a department in a hierarchical organisation or as a process owner. Managers perceive the reality differently than what is real according to researches in [14], [34] and [36]! Article [6]⁷ attributed by Fayol to managers in the process control to be: „healthy, clever, moral, with cultural knowledge generally, management skills, having ideas about next activities and being rich powerful abilities”. He should have in [32]⁸: „the ability to hire appropriate staff, educate them, inform them, measure their efficiency, rewarding them, protect their health, develop their leadership with successor educate aim, build culture and also the ability to cope with retirement”. Manager must control safety by fulfil of rules [17], management of emergencies [30] and even with difficult automated systems and with support for multi branch employees [28]. He needs at the same time quality of employees [22] and their ideas. Its mission is to give them feedback and do not overload them, set goals and aimed to them. The authors [33] reported that the competencies must be appropriate to customer requirements. Manager should have know-how and technical skills [11]. He has been able to collect and analyse data, consider the risks importance and have a build a safety culture of workplace every day. Managers must learn to prevention and perceive the first safety of work and after its efficiency of people [14]. He must support health of employees, communicate with them, recognise them and eliminate waste in workplace [4]. In general, text states in [18] the ability of a holistic view, the need for responsibility and evaluation skills and self-education. It aids professional and personal

⁷ R. Khilawala, *List of Different Types of Management Styles*. [online] [cit.2012-02-28] Available from WWW: <<http://www.buzzle.com/articles/management-styles-list.html>>

⁸ V. Thomas, *Implementing a Successful Competency Model*. [online] Human Capital Institute, Workstream, Durgin, 2006, no.8. [cit.2012-03-12] Available from WWW: <http://www.workstreaminc.com/downloads/PDFs/HCI_Implementing_a_Successful_Competency_Model.pdf>

competencies with requirement of his overall assessment. Article [19] describes the manager competencies in OHS self-education, staff training according to their skills and promoting safety. He has assessed the safety level of workplace according to safety incidents statistics and own judgment. Author in [31] requires establishment of the roles and the responsibilities of each employee, clear principles of safety, preventing build on risk assessment, check PPWE, accidentally be prepared for safety reasons, monitor the movement in the organisation, training people periodically and review the safety documentation.

6. Competencies models with regard to process approach and safety at work

Author presents in [21] the incomplete list of 12 models of manager competencies. This article's model list is based on comparison with the process approach principles, which no deal with the functional places, applying measurement and control of process according to its characteristics in [29]. Subsequently, the content of model has been assessed towards the principles of OHS. Model M at first sight seems appropriate. However it describes the process psychologically. The process control of organisation is linked to a broader range of tasks together. The OHS issue is mentioned only and describes, that depends on the personality of the manager. In the model a set of process competencies is evident fade of the functional approach in the role of creating of an organisational structure, management processes and probably over-administration. The OHS issue is hiding behind the training of staff, improving processes and reporting. Model IPNS (IiP also in [3]) focuses mainly on interpersonal relationships and communication within the organisation in the context of work efficiency. Manager's qualification consists of leadership ability, management and development of happy people (which in Maslow also involve safety) that acknowledge, educates and incites to co-operation. The results are basis of improvements in specific areas. The OHS issue is ran low on benchmarking competencies of employees. Model manager competencies matrix for leadership of the team is also incomplete, but leads to a useful leadership of process. The OHS issue includes listening to others, work conditions creation and points to the self-control. Malcolm Baldrige model is considered the best of models focused on customer satisfaction and business results of the organisation, but psychological view of manager is suppressed and process approach is not so developed. Strategic planning and human resource management in general could be assigned only to OHS. The EFQM model is difficult, but it has the process approach the most developed. The OHS issue mentions in the care of employees and their satisfaction with their education and in the creation of working conditions. The analysis also shows the start of made to measure applications of competencies models for the organisation from the existing types (in [21] combined). Their creation influences designer focus. Author

[32] states an example of such a competencies model. It considers strategy of organisation and the benefits of small to medium enterprises learn from others in their successful and in review of their incidents, text [30] too. It builds on legislation, on know-how and human individuality and satisfaction of internal customer. The OHS issue, however, ranks among the benefits. It forms a complex work profile of individual processes. Important matters are the inclusion of change control, communication and business results for manager competencies, which [30] confirms. Text [17] recommends with the pressure on prevention to derive manager competencies from the 8 quality management principles, Author [30] further prompts to control OHS risks according to current analyse of data in competencies model. Text [27] proceeds from setting safety of work indicators to competencies, which are checked by the system audit. The competencies model in [33] discusses the complexity of technical systems grows in the preproduction stage in relation to safety of people. It is recommended to utilize experiences of staff and to develop their ability to ensure dependability and evaluate the impacts of the product. Manager competencies in OHS area in [20],[23] should include: solving of a problem situation, communication and listening, assessing of work-procedures according to safety without forgetting of substantial area and sources. Demand of active learning acceded. Procedure of derivation of causes from consequences of incident is in [35].

Summary

The result of research of competencies models is that there are many models for a hierarchical structure. Lack of a good process competence not only managers is also confirmed in texts [21] and [36]. The definition is not focused on processes and a low perceived social component. Norms of QMS and OHS are integrated, but practical links lack. Principles of process approach are contained in the rest of models than principles of OHS according to this research. No competencies model contains OHS area with the full principles amount. The legislative of OHS principles is strict, but little help to processed autonomy of employee. Process approach (as described in norm [26]) does not require risk management, which is necessary for OHS. The concept of TQM consists of the direction of risk control and care about a man, therefore, competencies models have a chance to improve. It is possible to recommend the addition of the competencies about following knowledge. The best place to monitor events from the perspective of OHS based on it is the workplace, as in book [4]. Manager must perceive workplace and do everything to reduction of its dirt, danger and stress according to the 3K tool. Greater consideration of OHS must therefore be given to the internal customer of organisation and on the secondary processes. Teamwork and the process owner are promoted.

Self-control is self-discipline, which all employees in this country have a lot to learn, but it has fundamental importance for safety at work. Variations in the procedures are beneficial for the fulfilling of OHS emergency plan by view of the situation. The cost of OHS can be assigned directly to the tasks in the process. Manager must measure OHS indicators (number of incidents, number of absences, the cost of PPWE), to ensure the prevention or immediately resolve the nonconformities. He may also link knowledge from risk analysis of the organisation and also from new technologies. The manager role points out the potential risks to the use of appropriate PPWE and safe practices. The need for greater communication and listening ability (being a leader) is the role of manager. Competence must take account of all age categories. Manager competencies also include leading a moral involvement people in process improving with OHS and their satisfaction. Manager must be a good example also in OHS area unlike article [12], which follows from publications [27] and [37]. Competencies represent a wide range of know-how, which an individual learns a long time. Topic process competence of safety of work is so extensive that it was not possible to cover all the issue in a limited space.

Bibliography

- [1] M. Doleček, *Pracovně právní problematika*. [online] Businessinfo.cz, 2009, no.8. [cit.2012-03-05] Available from WWW: <<http://www.businessinfo.cz/cz/clanek/orientace-v-pracovnich-ukonech/pracovnepravni-problematika-opu/1000818/461356>>
- [2] M. Grasseová et al., *Procesní řízení ve veřejném i soukromém sektoru*. Computer Press, Brno 2008. ISBN 978-80-251-1987-7.
- [3] P. Chvátal, *Desetkrát PRO zavedení standardu Investors in People v době ekonomické recese*. [online] Business Excellence Consulting, 2009. [cit.2012-03-05] Available from WWW: <<http://www.vecon.cz/index.php/sluzbyuinvestors-in-people>>
- [4] M. Imai, *Gemba Kaizen*. Computer Press, Brno 2008. ISBN 80-251-0850-3.
- [5] J. Jedlička, „The wrong...” In.: Workshop Praktické zkušenosti s normou ISO9001:2008, Praha 2012, no.2, pp.5-31.
- [6] R. Khilawala, *List of Different Types of Management Styles*. [online] [cit.2012-02-28] Available from WWW: <<http://www.buzzle.com/articles/management-styles-list.html>>
- [7] Kol. Authors, *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Diderot, Praha 1997, part 2. ISBN 80-85841-33-9.
- [8] Kol. Authors, *Encyklopedický slovník*. Odeon, Praha 1993. ISBN 80-207-0438-8.
- [9] Authors, *Klíčová kompetence*. [online] [cit.2010-09-20] Available from WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>
- [10] Kol. Authors, *Kompetence*. [online] [cit.2010-12-12] Available from WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>
- [11] Kol. Authors, *Review of the Workplace Health and Safety Strategy for New Zealand 2015 (WHSS)*. [online] Working Paper. [cit.2012-03-10] Available from WWW: <<http://www.dol.govt.nz/whss/review/international-strategy/page1.asp>>
- [12] Kol. Authors, *Systémy managementu jakosti (ISO)*. [online] [cit.2012-02-28] Available from WWW: <<http://www.financemanagement.cz/080vypisPojmu.php?X=Systemy+managementu+jakosti+ISO&IdPojPa ss=40>>

- [13] Kol. Authors, *Řízení procesu*. [online] [cit.2012-02-28] Available from WWW: <<http://managementmania.com/rizeni-procesu>>
- [14] Kol. Authors, *OPITO calls for common approach to measuring competence in global oil&gas*. [online] 2011, no.11. [cit.2012-03-10] Available from WWW: <<http://www.myoilandgascareer.com/news-article/opito-calls-for-common-approach-to-measuring-competence-in-global-oil-gas>>
- [15] Kol. Authors, *BOZP u podnikatele se zaměstnanci – zaměstnavatel*. [online] Businessman minimum, BOZPinfo.cz, 2011, no.6. [cit.2012-03-05] Available from WWW: <<http://www.ipodnikatel.cz/Bezpecnost-a-ochrana-zdravi-pri-oraci/bozp-u-podnikatele-se-zamestnanci-zamestnavatel.html>>
- [16] Kol. Authors, *Malé podniky méně dbají na bezpečnost při práci*. [online] ČTK. [cit.2012-02-28] Available from WWW: <<http://www.novinky.cz/kariera/167525-mala-podniky-mene-dbaji-na-bezpecnost-pri-praci.html>>
- [17] Kol. Authors, *Competency and Quality Management*. [online] Teranga Gold Corporation. [cit.2012-02-28] Available from WWW: <http://www.terangagold.com/English/CorporateResponsibility/Competency_and_Quality_Management/default.aspx>
- [18] Kol. Authors, *Způsobilost a kompetence manažerů*. [online] [cit.2012-03-05] Available from WWW: <<http://www.univerzita-online.cz/mng/psychologie-v-ekonomicke-praxi/pracovni-zpusobilost-kompetence-zamestnance/>>
- [19] Kol. Authors, *Bezpečnost práce a pracovní jednání zaměstnance*. [online] [cit.2012-03-05] Available from WWW: <<http://www.univerzita-online.cz/mng/psychologie-v-ekonomicke-praxi/bezpecnost-prace-pracovni-jednani-zamestnance/>>
- [20] P. Koníř, *Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí*. [online] Final Work. Národní institut pro další vzdělávání, Praha 2008. Available from WWW: <<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2612/zaverecna-prace.pdf>>
- [21] J. Kovács, *Kompetentní manažer procesu*. Wolters Kluwer ČR, Praha 2009. ISBN 978-80-7357-463-5.
- [22] K. Kvapil, *Nebojte se občas řídit svého šéfa*. [online] Právo. [cit.2012-03-04] Available from WWW: <<http://www.novinky.cz/kariera/260585-nebojte-se-obcas-ridit-sveho-sefa.html?ref=ostatni-clanky>>
- [23] H. Lang, *Management teorie a praxe*. C.H.Beck, Praha 2007. ISBN 978-80-7179-683-1.
- [24] O. Lhotský, *Metody a techniky organizace a normování práce*. [online] Pracovní podmínky, bezpečnost a ochrana zdraví při práci. Wolters Kluwer ČR, Praha 2012. [cit.2012-01-12] Available from WWW: <[http://www.mzdovapraxe.cz/archiv/dokument/doc-d1017v993-metody-a-techniky-organizace-a-normovani-prace/?search-query=\\$issue=317](http://www.mzdovapraxe.cz/archiv/dokument/doc-d1017v993-metody-a-techniky-organizace-a-normovani-prace/?search-query=$issue=317)>
- [25] J. Lubina, *Řízení jakosti*. [Lectures] Technical University of Liberec, HF, Liberec 2002.
- [26] Norm ČSN EN ISO 9001:2009 *Systémy managementu kvality*. ÚNMZ, Praha 2009.
- [27] Norm ČSN OHSAS 18001:2008 *Systémy managementu bezpečnosti a ochrany zdraví při práci*. ČNI, Praha 2008.
- [28] V. Pelantová, *Kvalita technických systémů*. In.: International Conference EQW „Kvalitou k nejlepším výsledkům”, Section „Spolehlivost a management rizik technických systémů”. CD, ČSJ, Praha 2011, pp.1-5. ISBN 978-80-02-02348-7.
- [29] V. Pelantová, J. Havlíček, *Integrovaný systém managementu pro výuku*. [Textbook] Technical University of Liberec, FM, Liberec 2011. ISBN 978-80-7372-816-8.
- [30] M. Sedgwick, *Power generation Company, gets to grips with Process Safety*. [online] HazardEx, 2011, no.12. [cit.2012-02-28] Available from WWW: <<http://www.hazardexonthenet.net/article.aspx?ArealID=6&ArticleID=46861>>
- [31] J. Škarka, *Aspekty bezpečnosti práce a ekologie v činnosti manažera údržby*. In.: International Conference Údržba – Maintenance 2010. Conference Reports, ČSpÚ, Praha 2010, pp.192-195. ISBN 978-80-213-2115-1.

-
- [32] V. Thomas, *Implementing a Successful Competency Model*. [online] Human Capital Institute, Workstream, Durgin, 2006, no.8. [cit.2012-03-12] Available from WWW: <http://www.workstreaminc.com/downloads/PDFs/HCI_Implementing_a_Successful_Competency_Model.pdf>
- [33] M. Trapp, J. Heidrich, J. Dörr, *Competencies*. [online] IESE. [cit.2012-03-10] Available from WWW: <<http://www.iese.fraunhofer.de/en/competencies.html>>
- [34] J. Truneček, *Management znalostí*. C.H.Beck, Praha 2004. ISBN 80-7179-884-3.
- [35] J. Veber, J et al., *Management kvality, environmentu a bezpečnosti práce*. Management Press, Praha 2006. ISBN 80-7261-146-1.
- [36] S. Zaffron, D. Logan, *Tři zákony produktivity*. Computer Press, Brno 2011. ISBN 978-80-251-2658-5.
- [37] Labour Code of the Czech Republic, no. 262/2006 Sb., in the last sense of laws.

Melánia Feszterová
Mária Porubská
Klaudia Jomová

ZVYŠOVANIE ODBORNÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV – VZDELÁVANIE K BOZP

PODNOSENIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI – KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE BHP

Abstrakt

Nebezpečenstvo je stav alebo charakteru pracovného procesu, ktorý môže poškodiť zdravie študenta alebo zamestnanca. To je dôvod, prečo prevencia – vo forme pravidelných stretnutí organizovaných ako súčasť vzdelávacieho procesu – je nevyhnutná. Cieľom pravidelne organizovaných stretnutí (napr. odborné semináre, prednášky a praktické cvičenia) pre študentov je zoznámiť sa s dôležitosťou vzdelávania v oblasti BOZP (vrátane chemickej bezpečnosti, správnej manipulácie s chemickými látkami, poskytnutím prvej pomoci pri ohrození života a zdravia a neodkladným zásahom pri záchrane majetku).

Príspevok poukazuje na dôležitosť vzdelávania v oblasti dodržiavania zásad bezpečnej práce a ochrany zdravia študentov – budúcich učiteľov chémie.

INCREASING OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS – EDUCATION TO OHS

Abstract

The danger is the state or the characteristics of working process that can damage the health of a student or an employee. That is why the prevention – in the form of regular organized sessions as a part of educational process – is inevitable. The aim of the sessions (such as seminars, lectures and as well as practical trainings) for students is to become familiar with the importance of OHS education (including chemical safety, proper manipulation with chemical substances, providing first aid when life-threatening situations take place, as well as immediate intervention when material assets are in danger).

The article proves the importance of education in field of respecting the safe work and the prevention of students health – future teachers of chemistry.

Úvod

Snaha o vzájomné prepojenie a zblíženie sa výroby, spotreby a obchodu na medzinárodnej úrovni sa stále viac prejavuje vo svete. Toto snaženie sa prejavuje aj v oblasti vzdelávania. Vzdelanie má významnú úlohu pri vývoji ekonomík a spoločnosti. Vznikajú nové fakulty,

zavádzajú sa nové učebné odbory, využívajú sa poznatky o vývoji vzdelávacieho systému v iných krajinách s cieľom vybudovať čo najdokonalejší vzdelávací systém [1]. V súčasnom svete, v ktorom sa stávajú informácie základnou hybnou silou vývoja vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti, je perspektíva rozvoja každej krajiny založená na učiacej sa spoločnosti [2]. S ohľadom na špecifiká vzdelávania v jednotlivých štátoch sa stále výraznejšie prejavuje snaha o globalizáciu vzdelávania vo svete. Na Slovensku sa stále viac rozširujú možnosti vzdelávacieho systému [3].

Výchova a vzdelávanie je významnou súčasťou prípravy človeka do pracovného procesu [4]. Rastie počet dospelých populácie, ktorá si stále zvyšuje úroveň dosiahnutého vzdelania. Vzrastajúca vzdelanostná úroveň je odrazom skvalitňovania výchovy a vzdelávania na našich školách. Kľúčovým faktorom, ktorý poháňa ekonomický rozvoj a vplýva na ekonomické postavenie jednotlivcov je ľudský kapitál. Rada pôsobiacich faktorov (tradície univerzitného vzdelania ako najvyššieho stupňa vzdelávacej sústavy, enormná dynamika vzrastu poznatkov vo vede a technike) sú impulzom pre realizáciu procesu inovácie vo všetkých oblastiach pregraduálnej prípravy učiteľov [5].

1. BOZP a jeho dôležitosť pri výchove

V súčasnej dobe prioritnou úlohou je zvyšovanie kvality a efektívnosti vzdelávania. Neoddeliteľnou súčasťou školskej prípravy je starostlivosť o bezpečnosť a ochranu zdravia pri výchove a vzdelávaní. Do obsahu výchovy by v hlavných rysoch mali byť včlenené aj otázky dodržiavania BOZP. Zásady BOZP vymedzujú základné okruhy opatrení, ktorých cieľom je zníženie počtu pracovných úrazov a chorôb z povolania. K dodržiavaniu zásad bezpečnej práce a ochrany zdravia je potrebné viesť mladú generáciu už od útleho veku.

Hlavným cieľom je zvýšiť oboznámenosť študentov s problematikou bezpečnej práce s dôrazom na ochranu zdravia a životného prostredia [6]. V praxi napr. počas hodín laboratórnych cvičení z chémie to znamená, že pred začatím práce sa študenti musia oboznámiť s rizikami a bezpečnostnými opatreniami, ktoré platia pre chemické látky a chemické zmesi, s ktorými budú pracovať. Predovšetkým by mali ovládať všetky potrebné informácie o danej chemickej látke o jej vlastnostiach, pokyny pre prvú pomoc, protipožiarne opatrenia, podmienky skladovania, informácie o toxicite, reaktivite, spôsoboch zneškodňovania. Dokonalým poznaním účinkov chemických látok a dodržiavaním bezpečnostných opatrení pri manipulácii s nimi sa dá obmedziť alebo úplne vylúčiť nebezpečenstvo poškodenia zdravia chemickou látkou. Osvojenie si správnych reakcií a pracovných návykov počas práce v laboratóriu je predpokladom úspešného a zároveň

tvorivého zvládnutia zadaných úloh. Ide o odborné vzdelávanie, do ktorého je primerane včlenená problematika BOZP a získavanie nových spôsobilostí a zručností.

Každá pracovná operácia, t. j. každá činnosť sa vyznačuje spoločensky optimálnou úrovňou riadenia, ktorá je charakterizovaná množstvom informácií potrebných pre kvalitný výsledok (vykonávaný experiment) pri dôkladnom dodržiavaní zásad BOZP.

2. Pregraduálna príprava učiteľov chémie

V pregraduálnej príprave učiteľov sa uplatňujú požiadavky na vzdelávanie v súčasných odboroch a disciplínach, využívajúc najnovšie poznatky vedy, techniky, metódy a trendy. Nevyhnutnou podmienkou v oblasti prípravy učiteľov chémie je okrem získania teoretických vedomostí aj dodržiavanie bezpečnosti práce a ochrany zdravia. Uplatňovanie týchto požiadaviek je v príprave učiteľov prírodovedných predmetov základom pre úspešnú experimentálnu prácu v školskej praxi. Dôležitosť dodržiavania zásad BOZP je dokumentovaná aj faktom, že budúci absolventi pracujú v chemických laboratóriách. Predpokladom dobrých výsledkov v disciplíne akou je chémia, je práve zručnosť a obratnosť v laboratórnych technikách [7]. Vykonávané pracovné operácie v laboratórnych podmienkach sú podmienené výchovou a vzdelávaním k BOZP. Práve v súčasnej dobe sa čoraz častejšie poukazuje na nedostatočné dodržiavanie BOZP v chemických laboratóriách. Učitelia chémie, ktorí majú v rámci svojich povinností aj zodpovednosť za chemické laboratória a sklady chemických látok musia byť bezpodmienečne vzdelávaní v danej oblasti.

Pregraduálna príprava učiteľov chémie musí zahŕňať aj dodržiavanie zásad BOZP pri práci s chemickými látkami a chemickými zmesami. Cieľom nie je len byť informovaní o vlastnostiach chemických látok a zmesí, ale aj pracovná disciplína a zručnosť pri práci s nimi. Učiteľ v každej etape práce v laboratóriu, či už v prípravných ako aj v záverečných fázach, musí dbať predovšetkým o bezpečnosť svojich žiakov, študentov [8]. Metóda vzdelávania sa v oblasti dodržiavania zásad BOZP a techniky bezpečnej práce v školských chemických laboratóriách nestavia len na teoretických poznatkoch a informáciách. Podstata je vo vytvorení takých motivačných činiteľov, ktoré prebudia záujem o oblasť BOZP. Cieľom je prehĺbenie záujmu mládeže o dodržiavanie zásad bezpečnej práce a súvisiacich predpisov.

Zlepšovanie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci možno zabezpečiť predovšetkým vykonávaním preventívnych opatrení a konkrétnych programov, s ktorými sa zlepšia pracovné podmienky a eliminujú sa riziká a faktory podmieňujúce vznik pracovných úrazov a iných poškodení zdravia z práce [9, 10].

Katedra chémie FPV UKF v Nitre pravidelne organizuje *odborné prednášky, vedecké a metodologické semináre, workshopy spojené s praktickými ukážkami, panelové prezentácie*

a *exkurzie* orientované na dodržiavanie zásad BOZP. K takýmto podujatiam organizovaným katedrou patria:

- odborné prednášky orientované na platné legislatívne predpisy (zákony, normy, vyhlášky), súvisiace s legislatívnymi zmenami v oblasti BOZP, klasifikáciu a označovanie chemických látok a chemických zmesí, dôležitosť správneho uskladnenia ako aj likvidáciu chemických látok a zmesí, karty bezpečnostných údajov,

- workshopy spojené s praktickými ukážkami správnej manipulácie a používania hasiacich prístrojov v chemickom laboratóriu, ochranu zdravia a bezpečnosť v prípade požiarov (Obr. 1),



Obr. 1. Praktické ukážky z oblasti PO

- panelové prezentácie o dôležitosti používania osobných ochranných pracovných prostriedkov ako aj o správnej manipulácii a starostlivosti o osobné ochranné pracovné prostriedky (Obr. 2),



Obr. 2. Panelová prezentácia

- odborné semináre prvej pomoci a ochrany zdravia pri práci (Obr. 3),



Obr. 3. Odborné semináre spojené s praktickými ukážkami prvej pomoci a ochrany zdravia

- odborné diskusie o nevyhnutnosti dodržiavania zásad BOZP v pracovných priestoroch,
- exkurzie do koordinačného strediska integrovaného záchranného systému, na inšpektorát práce, do výrobných a nevýrobných podnikov.

Cieľom odborných podujatí je nielen zabezpečiť prístup ku kvalitným informáciám, získavať nové poznatky, ale aj poskytnúť príležitosti na prepojenie teórie s praxou, uvádzať nové prístupy k odbornému vzdelávaniu a zavádzať inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní. Semináre, workshopy prinášajú nielen teoretické znalosti, ktoré sú základným predpokladom pre nadobudnutie vedomostí, ale aj praktické zručnosti. Aj napriek tomu, že sa študenti oboznamujú so zásadami bezpečnej práce, je nevyhnutné, aby si ich stále pripomínali a obnovovali s ohľadom na uskutočňované chemické experimenty počas jednotlivých semestrov.

Záver

Poznanie, spojené s praktickou činnosťou, ku ktorému študent – budúci učiteľ chémie pristupuje dostatočne aktívne, samostatne a tvorivo, sa stáva hlbším, trvalejším a lepšie aplikovateľným, platí to aj pre vzdelávanie v oblasti BOZP. Analýza skutočných nehôd a úrazov prispieva k tvorbe nových zásad bezpečnosti a predovšetkým k spôsobom, ako sa

vyhnúť podobnými situáciami v praxi. Dnes, tak ako aj v minulosti funguje obrazotvornosť poslucháčov a núti ich k pozornosti práve analýzami rôznych nehôd ako aj zdravie ohrozujúcich udalostí, ktoré sa stali nielen počas prác v chemických laboratóriách. Pre zvýšenie záujmu mládeže o oblasť súvisiacu s dodržiavaním zásad BOZP je dôležité využiť rôzne motivačné činitele. Prehĺbenie vedomostí, orientované na správne a bezpečné spôsoby práce v chemických laboratóriách môže byť úspešne realizované práve vybranými organizačnými formami (*semináre, workshopy, prezentácie, exkurzie atď.*). Dodržiavanie BOZP ako základného predpokladu dobrých výsledkov práce a zachovania kvality života je nevyhnutné vo všetkých oblastiach, či už v škole, na pracovisku ako aj pri voľnočasových aktivitách [11]. S ohľadom na ochranu zdravia a zachovanie kvality života je dôležité vzdelávať sa v oblasti BOZP nielen v rámci vzdelávania školského ale celoživotného.

Učiteľ musí byť pripravený spájať teóriu s praxou a vytvárať tak bezpečné pracovné podmienky. Práca v chemických laboratóriách, pri výbere vhodných experimentálnych úloh, s podmienkou dodržiavania zásad BOZP výrazne prispieva k zvyšovaniu efektívnosti výučby v disciplíne akou je chémia, ktorá má experimentálny charakter.

Nutnou a veľmi efektívnou súčasťou štúdia sa stáva v súčasnej dobe modernizácia a aplikácia zásad BOZP vo vzdelávacom procese na vysokej škole, v ktorej učitelia a rozhodne aj študenti pociťujú nedostatok vyučovacieho priestoru a odbornej literatúry. Úlohou nás pedagógov by malo byť, aby sme správnou motiváciou a výberom vhodných organizačných foriem viedli študentov nielen k získavaniu potrebných vedomostí a informácií, ale aj k tvorivému zhodnoteniu a uplatňovaniu nadobudnutých poznatkov v praxi [12].

Práca bola podporená projektom KEGA č. 041UKF-4/2011 pod názvom „Implementácia moderných trendov vzdelávania z oblasti BOZP do celoživotného vzdelávania“.

Zoznam bibliografických odkazov

1. T. Kozík, M. Feszterová, M., Znaczenie calozyciowej edukacji w zakresie bezpieczenstwa i ochrony zdrowia przy pracy, [w:] *Problemy profesjologii: półrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka*, ISSN 1895-197X, 2010, roč. 1, č. 1, s. 187-192.
2. T. Kozík, J. Belica, Súčasnosc' a perspektíva celoživotného vzdelávania. Nitra: PF UKF v Nitre, 114 s. ISBN 978-80-8094-163-5.
3. V. Tomková, Odborné vzdelávanie študentov stredných škôl v Slovenskej republike, [w:] *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej: wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji*. Rzeszów: Max druk Drukarna medyczna, 2010, ISBN 978-83-61483-72-4, s. 86-90.
4. B. Pietrulewicz, (red.) Calozyciowa edukacja zawodowa. Problemy teorii i praktyki. Centrum Zastosowań Ergonomii, Zeliona Góra, 1997, s.106.
5. Z. Kubiček, J. Stoffä, K inovaci učebního plánu přípravy učitelů technické výchovy. [w:] *Modernizace*

- výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech '97. J. STOFFA, P. CYRUS P. (Eds.), Olomouc: Vydavatel'stvo UP, 1997. ISBN 80-7067-784-8, s. 86-89.
6. M. Feszterová, Č. Serafin, Z. Jenisová, *Chemické laboratórium a ochrana zdravia pri práci*. Nitra: UKF, 2009. 120 s. ISBN 978-80-8094-607-4.
 7. M. Feszterová, E-learning a jeho prínosy pre oblasť BOZP. [w:] *Media4u Magazine*: čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání. ISSN 1214-9187, Roč. 8, č. X3 (2011), s. 167-171.
 8. M. Wasielewski, V. N. Dawydow, *Bezpieczeństwo w pracowni chemicznej*. Warszawa: WNT, 2008, 369 s. ISBN 978-83-204-3433-0.
 9. M. Feszterová, Význam dodržiavania bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v chemickom laboratóriu. [w:] *XXVII. mezinárodní kolokvium o řízení vzdělávacího procesu*: Brno, 21. května 2009. Brno: Univerzita obrany, 2009, ISBN 978-80-7231-650-2, s. 1-5.
 10. B. Pietrulewicz, Edukacja ergonomiczna a proces rozwoju zawodowego człowieka w sytuacji zakładu pracy. [w:] *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, Zielona Góra: 1998 s. 163-166, ISBN 83-906348-9-9.
 11. M. Feszterová, Zvyšovanie vzdelávania študentov prírodovedných predmetov v oblasti BOZP. [w:] *V. InEduTech 2011: zborník príspevkov z EVO/VRVS videokonferencie ako súčasť medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie*, Prešov 24. a 25. november 2011. Prešov : PU, 2011, ISBN 978-80-555-0445-2, s. 71-76.
 12. K. Kontrasová, E. Kormaníková, Modernizácia vysokoškolskej výučby stavebno-technických predmetov. [w:] *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, ISBN 978-80-7041-752-2. s. 71-75.

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Aleksandra Kulpa-Puczyńska

FLEXIBLE FORMS OF WORK ORGANIZATION VS THE DEMAND FOR NEW PROFESSIONAL COMPETENCIES – ACCORDING TO EMPLOYERS AND REPRESENTATIVES OF LABOUR MARKET INSTITUTIONS

„[...] Substituting a qualifications-based career model with a competencies-based career model leads to... focusing on developing one's own new life competencies, such as entrepreneurship, flexibility, readiness to decide on self-employment – at least as an emergency option.”

[Author's own translation after: A. Bańka 2008]¹

Summary

Flexible organization of work makes it easier for modern employees to adjust their work to other aspects of life, e.g. caring about their families. It also gives the possibility to achieve professional goals more effectively and provides more space in terms of choosing the type, time and place of work. Flexible forms of employment and work organization encourage the motivation to learn new things, because changing the job may go together with the need to gain new qualifications and professional competencies². However, can we say that the changes within work organization generate the demand for specific knowledge, skills and conduct of life? If it is so, what kinds of competencies support our existence in the flexible labour market? In the present article, the above-mentioned questions are addressed to and answered by employers and representatives of labour market institutions. The analysis of selected aspects of this problem has been supported by data from the study³ titled: „The Preparation of Vocational School Students to Flexible Forms of

¹ A. Bańka, *Otwartość na nowe formy doświadczania pracy i codzienności a procesy integracji osobowości*, [in:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, edity by R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, p. 65-66.

² C. Selby, F. Wilson, W. Korte, J. Millard, W. Carter, *Almanach wiedzy o telepracy (Flexible Working Handbook)*. The report from the FlexWork project, realized as part of the 5th Framework Programme for Research and Technological Development in EU, 2001, p. 6; W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warsaw 2006, p. 372-373.

³ One of the immediate objectives of the research was to: determine employers' expectations towards the qualifications and competencies of vocational school graduates, getting to know their opinions on the topic of flexible forms of employment and work organization and the preparation in this scope. The survey involved 630

Employment and Work Organization”, which has been financed from the research funds in 2009–2010 as a promoter research project (MNiSW grant No. N N106 019236).

ELASTYCZNE FORMY ORGANIZACJI PRACY A POPYT NA NOWE KOMPETENCJE ZAWODOWE W OPINII PRACODAWCÓW I PRZEDSTAWICIELI INSTYTUCJI RYNKU PRACY

Streszczenie

Elastyczna organizacja pracy ułatwia współczesnym pracownikom m.in. godzenie pracy zawodowej z innymi aspektami życia np. z troską o rodzinę. Daje także możliwość bardziej efektywnej realizacji celów zawodowych, zapewniając większą swobodę wyboru rodzaju, czasu oraz miejsca wykonywania pracy. Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy sprzyjają też podtrzymywaniu motywacji do uczenia się, ponieważ zmiana miejsca zatrudnienia może oznaczać zdobywanie nowych kwalifikacji i kompetencji zawodowych⁴. Czy jednak przemiany w sferze organizacji pracy generują zapotrzebowanie na swoiste wiadomości, umiejętności, postawy życiowe? Jeśli tak, to jakiego rodzaju kompetencje pomagają nam w funkcjonowaniu na elastycznym rynku pracy? Odpowiedzi na powyższe pytania – w niniejszym artykule – udzielają pracodawcy oraz przedstawiciele instytucji rynku pracy. Analizując wybrane aspekty podjętego problemu, wykorzystano m.in. wyniki badań⁵ na temat: „Przygotowanie uczniów szkół zawodowych do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy”, które były finansowane ze środków na naukę w latach 2009–2010 (Grant MNiSW Nr N N106 019236).

Introduction

The subject literature indicates that the desired attributes of a modern employee are comprised mostly in personality traits and let qualifications evolve into professional competencies, which constitute a new category of labour market requirements⁶. From the economic perspective, competencies are hidden human factors which define the return of human capital invest-

students and 122 teachers (from basic vocational schools, vocational high schools and post-secondary schools), 20 labour market institutions and 74 enterprises of various size and different operational profiles, localized across the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship but having a nationwide range. The results of the study have been acquired with the help of the poll method and the techniques of a survey questionnaire and an interview – prepared for the sole purpose of the study.

⁴ C. Selby, F. Wilson, W. Korte, J. Millard, W. Carter, *Almanach wiedzy o telepracy (Flexible Working Handbook)*. Raport projektu FlexWork realizowanego w ramach V Projektu Ramowego Badań i Rozwoju Technologicznego UE, 2001, s. 6; W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa 2006, s. 372-373.

⁵ Jednym z celów szczegółowych prowadzonych badań było: określenie oczekiwań pracodawców względem kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół zawodowych, poznanie ich opinii na temat elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy oraz przygotowania w tym zakresie. Zbadano 630 uczniów i 122 nauczycieli (zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych), a także 20 instytucji rynku pracy oraz 74 przedsiębiorstwa o różnej wielkości i różnym profilu działalności, zlokalizowane na terenie województwa kujawsko – pomorskiego, ale obejmujące swym zasięgiem teren całego kraju. W badaniach posłużono się m.in. metodą sondażu, techniką ankiety i wywiadu, opracowanymi na użytek badań.

⁶ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, p. 108.

ments incurred by an organization. They are characteristic features of employees, which turn up in case of any effective and/or outstanding achievements at work⁷. Thus, it is more and more common that the success of a given company depends on the scale of human capital investments.

According to the „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku” [the 21st Century Encyclopaedia of Pedagogy], competency is put among various concepts „[...] *which are difficult to be embraced by a univocal definition, because of strong colloquial connotations of this concept in pedagogy*”⁸. Despite this perspective, the literature distinguishes two main approaches – first (narrower), referring to the Latin word *competentia*, meaning responsibility – the ability to take a certain position or the right to make a certain decision; and the second (broader) approach, referring to the potential and abilities of an individual and combining the competencies with knowledge, skills, experience and activity of that individual⁹. Krzysztof Symela believes that „[...] *competencies determine the link between individual skills, personality traits and qualities required for efficient implementation professional duties*.” The internal connections and the development within competencies constitute a function of numerous factors, e.g. characteristics of an organizational environment and stages of professional career¹⁰. D. Gnahn has a similar point of view, he thinks that acquiring competencies is a complex multi-layered process: it stretches across all aspects of human life and is determined by many factors¹¹.

Competent people, having a proper life attitude, perform their jobs well and have relevant knowledge and skills, which they take advantage of when facing dynamic professional changes¹². Such understood competencies mean, first of all, „the ability to...” (the meaning of competencies adapted in most European countries). According to C. Levy-Leboyer, competencies constitute a decisive factor that determines flexibility and possibilities of adaptation towards the evolution of tasks and types of employment¹³. The abovementioned approach is dominant in this article and its justification can be found in the results of research studies including employees who have taken advantage of flexible forms of work organization.

⁷ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych*, [in:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, edited by Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006, p. 70-71.

⁸ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, edited by T. Pilch, Vol. 2, Warsaw 2003, p. 693.

⁹ E. Przybylska, *Europejskie trendy w zakresie profesjonalizacji edukacji dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2008, No. 1, p. 19-21.

¹⁰ K. Symela, *Kompetencje i jakość pracy doradcy zawodowego*, [in:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, edited by S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warsaw 2006, p. 311-312.

¹¹ D. Gnahn, *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung*, DIE Bielefeld 2007, p. 32. After: E. Przybylska, op. cit., p. 27-28.

¹² A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych*, op. cit.

¹³ C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warsaw 1997. After: Z. Wiatrowski, op. cit., p. 110.

What kinds of competencies are required by flexible forms of work performance? Selected results from author's own research

According to the surveyed people (employers and representatives of labour market institutions¹⁴), much depends on the type of flexible forms of employment or flexible forms of work organization¹⁵. Taking into account high diversity of these forms, it is difficult to talk about them in general. For example, the „new” forms of work organization, such as telework, require skills that include: good time management, work planning and determination of priority actions. Teleworkers must also be very self-reliant when performing their tasks, determining their speed rate and organizing their work in general¹⁶. The lack of rigid working hours determines the level of employees' responsibility, their availability and their involvement. Chart 1 presents the components of qualifications and professional competencies, significant from the perspective of flexible forms of work performance.

Not many of the surveyed individuals have indicated a definite type of knowledge or skills, which would be favourable for flexible forms of work performance. In case they attempted to approach this task, it usually turned out that the most important attribute, indicated by the respondents, was *knowledge in the field of labour law* and the *ability to organize the working time*. Here, it is noteworthy that work time organization shall include the following skills: determining specific targets, assigning target priorities, action planning, resources selection and controlling the achieved results.¹⁷ **However, the respondents were very reluctant to indicate specific personality traits.** While, the employers indicated personal traits (also in the „other” category) that play an important role not only in case of flexible forms of work organization but also work in general. They were: responsibility, diligence, punctuality, self-reliance, conscientiousness. The respondents admitted that the trait which should be one of the main attributes of a modern employee is *responsibility*¹⁸. Chart 2 presents the detailed description.

¹⁴ There have been a total number of 30 interviews with workers of 20 institutions, among which there were: Career Planning and Information Centre [Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej], County Labour Office [Powiatowy Urząd Pracy] and its accompanying unit of Sole Proprietors' Support Centre [Punkt Wspierania Samozatrudnienia], Education and Youth Labour Centre [Centrum Edukacji i Pracy OHP] plus several employment agencies.

¹⁵ From an organizational point of view, „flexibility” at enterprises is most often referred to forms of employment, work organization, production methods and work time management. Flexibility of work may also be defined by: flexible work places, flexible scope of work or flexible way of payment for performing the job. After: Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Warsaw 2006, p. 169.

¹⁶ J. Wiśniewski, *Zatrudnianie pracowników w formie telepracy*, Toruń 2007, p. 30-31.

¹⁷ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Warsaw 2004, p. 120-121.

¹⁸ The abovementioned fact has been noticed also in the article titled: *Expectations of Polish Employers Towards the Qualifications and Competencies of Vocational School Graduates* by A. Kulpa-Puczyńska. *Study report*, [in:] Lifelong Learning Continuous Education for Sustainable Development. Proceedings of International

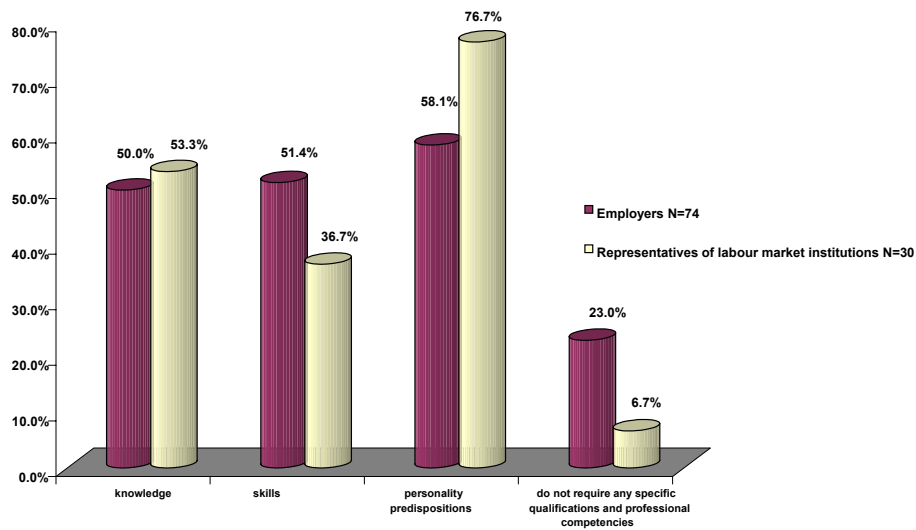


Chart 1. Components of qualifications and professional competencies, necessary in flexible forms of work organization – according to the surveyed individuals.

Source: self-analysis

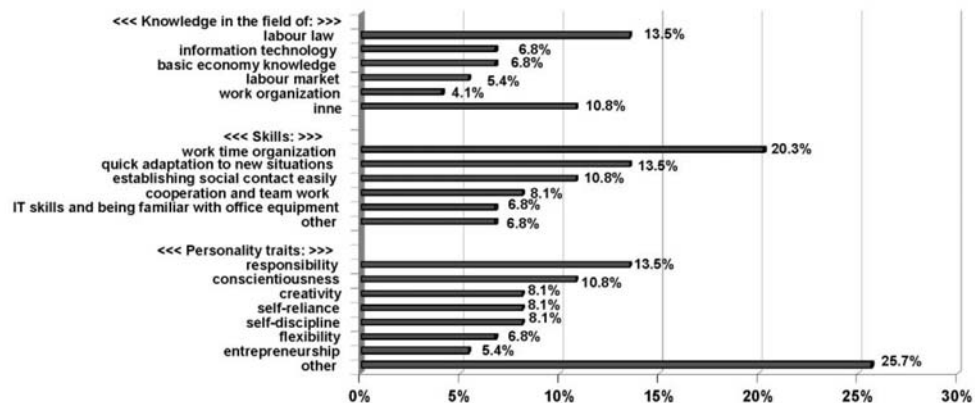


Chart 2. Knowledge, skills and personality traits that are believed to be beneficial to flexible forms of employment and work organization – according to the researched employers.

Source: self-analysis

Certain employers paid attention to such attitudes as openness to new challenges and the belief in one's own abilities, which accurately describe flexible employees. According to A. Borowska, „[...] the larger the belief in one's own abilities and possibilities is, the higher goals people aim for and the more they are committed to realize them”¹⁹. On the other hand, representatives of labour market institutions underscored the fact that it is extremely important to show the ability of effective communication and that these attributes are indispensable: flexibility, creativity, responsibility, entrepreneurship (less valued by employers) and self-reliance. Below there are some of respondents' answers: „*Flexible forms of employment and work organization constitute the alternative for flexible and venturesome people who do not want to work regular 8 hours a day behind the desk*”, „*Creativity is the most important. Strange 'ideas' may be good too*”, „*Flexible labour market is associated with the mobility of employees*”, „*It provides better opportunities for employees' development*”. Taking into account the specific character of flexible forms of work performance, representatives of labour market institutions focused their attention on social and personal competencies.

Forms of flexible employment can include either specialized jobs, which require high qualifications, or simple jobs limited to quick simple tasks. The subject of such employment may also include manual tasks or routine actions. Many jobs performed in such a way are adapted as interpersonal services²⁰. Therefore, the following question – *How would you characterize the employees of a company who take advantage of flexible forms of employment and work organization?* – was answered by the responding employers (the chart presents the scope of answers taken from 50 surveyed people) in the following way:

¹⁹ A. Borowska, op. cit., p. 111.

²⁰ M. Gawrysiak, *Jak komputer i sterowane nim maszyny zmieniają pracę człowieka*, [in:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, edited by R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, p. 287.

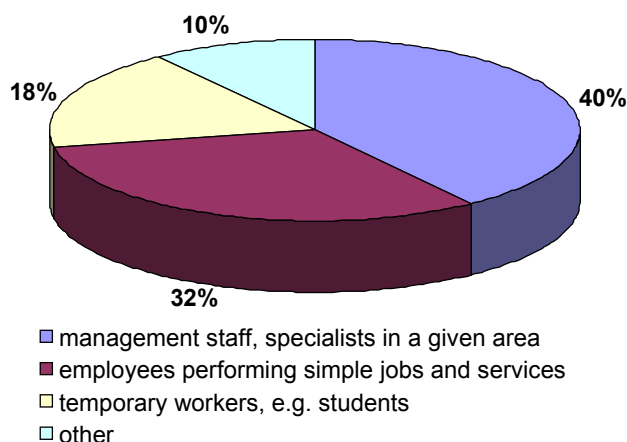


Chart 3. Workers employed at the surveyed companies, who take advantage of flexible forms of employment (including working at enterprises and the type of performed work).

Source: self-analysis

The perspective of flexible employment is exercised by people being at various stages of life – those dependent on their families and those living on their own, those with huge practical experience and those who have just begun their professional career. However, it is necessary to emphasize the fact that modern enterprises use flexible forms of work organization more often in order to attract valuable employees and take advantage of their varied competencies. As it is noticed by Z. Bauman (after J. Attali), these are people who „see novelties as good news, risk – as a value, instability – as an imperative and hybridism – as wealth”²¹.

Conclusion

In the world of dynamic and flexible labour market it is very important, first of all, to have the ability of performing self-analysis and organizing one's own work, and secondly, show the following skills: team work, functioning in large organization communities, acquaintance with modern techniques and means of communication²². Therefore, the success on open la-

²¹ Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Cracow 2006, p. 125.

²² P. Płoszajski, *Organizacja przyszłości: wirtualny splot kontaktów*, [in:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, edited by W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, Warsaw 2000, p. 30 and 41-42.

bour market will be waiting for those people who have acquired *complex communication skills* – including the ability to interact with others in order to get information, understand that information and determine the results of this activity²³. Moreover, it will be waiting for those, who are willing to progress and self-develop.

The knowledge, skills and personality traits that have been presented in this article – and have been indicated by the respondents to refer to flexible forms of work organization – relevantly characterize modern employees. They point out the fact that in the application process there is the demand for broader competencies: self-reliance in solving problems, ability to adapt to new situations and flexibility. In modern economies there are increasingly more and more work places which require general skills. Facing the world of dynamic technological changes, the ability to learn and all accompanying skills are more than essential²⁴. The focus on openness and motivation to learn is partly associated with the fact that most modern employers have to invest in their employees' development. We, in fact, acquire the necessary professional skills directly at the place of work.

The expectations concerning qualifications and competencies of potential employees result from the specific character of different operational fields (which has also been highlighted by the researched employers and representatives of labour market institutions) and they depend – according to the authors of the report „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców” (Qualifications for the needs of employers) – on the size and type of enterprises. In case of small companies versatile employees are the most wanted ones. The larger the enterprise, the more important is the meaning of team work abilities (often interdisciplinary and international), communication, negotiation and mediation abilities, as well as the responsibility for the assigned scope of work²⁵.

References:

- Bańka A., *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych*, [in:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, edited by Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006.
Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Cracow 2006.

²³ F. Levy, Murnane R. J., *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market*, 2004. After: M. Gawrysiak, op. cit, p. 289-290.

²⁴ F. Levy, R.J. Murnane, *Education and the Changing Job Market, Educational Leadership*, 2004. After: *Learning for Jobs*. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training, Paris 2010, p. 60-61.

²⁵ U. Sztandar-Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, M. Stec (editor), *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Warsaw 2010, p. 26-27. The report has been created as part of the project titled „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców” [Qualifications for the needs of employers] realized by PKPP Lewiatan as part of the operational programme “Kapitał Ludzki” [Human Capital], co-financed with European Fund Services.

- Bańka A., *Otwartość na nowe formy doświadczania pracy i codzienności a procesy integracji osobowości*, [in:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, edited by R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.
- Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Warsaw 2004.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warsaw 2006.
- Gawrysiak M., *Jak komputer i sterowane nim maszyny zmieniają pracę człowieka*, [in:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, edited by R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, edited by T. Pilch, Vol. 2, Warsaw 2003.
- Learning for Jobs*. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training, Paris 2010.
- Malara Z., *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Warsaw 2006.
- Płoszajski P., *Organizacja przyszłości: wirtualny splot kontaktów*, [in:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, edited by W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, Warsaw 2000.
- Przybylska E., *Europejskie trendy w zakresie profesjonalizacji edukacji dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2008, No. 1.
- Selby C., Wilson F., Korte W., Millard J., Carter W., *Almanach wiedzy o telepracy (Flexible Working Handbook)*, 2001.
- Sztandar-Sztanderska U., Drogosz – Zabłocka E., Minkiewicz B., Stec M. (editor), *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Warsaw 2010.
- Symela K., *Kompetencje i jakość pracy doradcy zawodowego*, [in:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, edited by S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warsaw 2006.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, p. 108.
- Wiśniewski J., *Zatrudnianie pracowników w formie telepracy*, Toruń 2007.

Viera Tomková

INFORMOVANOSŤ ŠTUDENTOV UKF V NITRE V OTÁŽKACH BOZP

PODNOSENIE ŚWIADOMOŚCI STUDENTÓW UKF W NITRZE W ZAKRESIE BHP

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou zmapovania informovanosti študentov Univerzity Konštantína Filozofa v oblasti BOZP. Cieľom prieskumu bolo zistiť, či študijný odbor, ktorý študenti vysokej školy študujú má vplyv na dosiahnuté výsledky v prieskume. Sledovali sme najmä zorientovanie sa študentov v základných pojmoch súvisiacich s bezpečnosťou práce a úroveň ich právneho povedomia.

AWARENESS OF CPU STUDENTS ABOUT THE SAFETY AND HEALTH PROTECTION AT WORK

Summary

The paper deals with the issue of mapping the awareness of Constantine the Philosopher University students about the safety and health protection at work. The aim of the survey was to find out whether the field that the higher education students study has an effect on the results achieved in the survey. We studied the students' orientation in the area of basic terms associated with the safety at work as well as the level of their legal consciousness.

Úvod

Z prirodzeného vývoja spoločnosti, s ktorým súvisí prudký rast informácií a prebiehajúca globalizácia, vyplynula celospoločenská potreba prijatia stratégie celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva (ďalej len stratégia CŽV a CŽP) ako nástroja na formovanie vedomostnej úrovne spoločnosti. Rada Európskej únie o vzdelávaní a odbornej príprave v rámci preskúmania lisabonskej stratégie, ktorú vydala Európska rada na svojom zasadnutí 4. – 5. novembra 2004, zdôrazňuje, že pre lisabonskú stratégiu je kľúčovou spoločnosťou tá, ktorá je založená na vedomostiach. Ako sa v dokumente ďalej uvádza, prínos vzdelávania a odbornej prípravy je nenahradiiteľným, pretože zabezpečuje základnú nevyhnutných

zručností a tvorivý potenciál a to aj v oblasti BOZP. Vzdelávanie v jednotlivých krajinách Európskej únie má byť na takej úrovni, aby sa mladí ľudia mohli uplatniť v ľubovoľnej krajine a aby boli minimalizované bariéry ich uplatnenia. Ako vyplýva z cieľov lisabonskej stratégie, konkurencie schopnosť a hospodársky rast spoločnosti je možné dosiahnuť iba vtedy, ak budú mladí ľudia, prichádzajúci na trh práce, riadne pripravení potrebnými vedomosťami a zručnosťami vďaka kvalitnému vzdelávaniu a odbornej príprave, vzdelávanie v BOZP nevynímajúc. Základom prípravy mladých ľudí má byť celoživotné vzdelávanie, ktoré zvýši celkovú odbornú úroveň pracovnej sily a umožní mladým ľuďom prispôbiť sa rýchlo sa meniacim potrebám trhu práce či novým technológiám a zlepšiť podmienky pracovnej a geografickej mobility. V tomto smere je nevyhnutné, aby disponovali potrebnými zručnosťami a vedomosťami aj z oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Dodržiavanie zásad BOZP je základným predpokladom dobrých výsledkov práce vo všetkých oblastiach nášho života, či v škole, práci alebo voľnočasových aktivitách (2, 2011). Vzdelávanie k ochrane zdravia pri práci v Slovenskej republike vychádza z Koncepcie štátnej politiky bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a Programu realizácie štátnej politiky BOZP – Národného programu BOZP.

1. Význam výchovy a vzdelávania v BOZP

Základným princípom politiky BOZP je prevencia, to znamená, predchádzať nežiaducim vplyvom pracovného prostredia, neinformovanosti zamestnanca, nevhodných pracovných postupov, ktoré môžu viesť k poškodeniu zdravia zamestnanca. Ako sa uvádza vo výsledkoch výskumu hodnotiacom vedomosti, postoje a správanie zamestnancov v priemyselných krajinách, 90% pracovných úrazov je zapríčinených zlyhaním ľudského faktora. Len 10% pracovných úrazov bolo zapríčinených nevhodnými pracovnými podmienkami alebo zariadeniami, s ktorými zamestnanci pracujú. Človek, ako jeden z činiteľov ovplyvňujúci pracovný proces, zahŕňa v sebe niekoľko faktorov, ktoré sa podieľajú na bezpečnosti a spoľahlivosti na pracovnom mieste:

- znalosť bezpečnostných opatrení a predpisov,
- bezpečné správanie sa na pracovisku,
- úplné pracovné kompetencie,
- dostatok záujmu o bezpečnosť práce,
- pozitívny postoj k pracovným povinnostiam.
- aktívny prístup k analýze rizík na pracovisku.

Z uvedených faktorov ľudského činiteľa vo výrobe je najčastejšou príčinou pracovných úrazov nezáujem zamestnancov o problematiku BOZP a nedostatočne rozvinuté povedomie

pracovníkov v danej oblasti (3, s. 1). V snahe minimalizovať vplyv oboch faktorov, sa v krajinách EÚ venuje neustála pozornosť stratégií plánovaného vzdelávania všetkých občanov v BOZP, ktoré by zmenilo ich prístup k vnímaniu danej problematiky. Jedným z cieľov koncepcie politiky BOZP v Slovenskej republike je vzdelávanie a podpora povedomia obyvateľstva v oblasti bezpečnosti práce, školskej prípravy, školenia, tréningov a motivácie zamestnancov.

Výchovu a vzdelávanie v bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci možno chápať ako proces cieľavedomého systematického utvárania a rozvíjania sústavy vedomostí, odborných schopností, návykov a zručností, formovania uvedomelého vzťahu, žiaducich postojov a foriem správania zamestnávateľov, zamestnancov alebo fyzických osôb vo vzťahu k úlohám v oblasti ochrany práce, k bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a bezpečnosti technických zariadení, k optimalizácii pracovných podmienok, k hodnoteniu rizík a opatreniam zameraných na vylúčenie alebo obmedzenie rizika a faktorov podmieňujúcich vznik pracovných úrazov, chorôb z povolania a iných poškodení zdravia z práce (7, 2005, s. 3).

Základom vzdelávania v BOZP je školské vzdelávanie v oblasti ochrany zdravia pri práci. Jeho úlohou je zabezpečiť rozvoj školského systému výchovy a vzdelávania k BOZP a kvality výchovy a vzdelávania na základných, stredných a vysokých školách, ako aj v ďalšom vzdelávaní zamestnancov a v príprave budúcich učiteľov (8).

Problematickou vzdelávania mladej generácie v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci sa zaoberá aj Európska agentúra pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (2008). Odporúča, aby bolo vzdelávanie k BOZP formálne schválené v učebných osnovách členských krajín EÚ. V správe agentúry s názvom *BOZP v školských osnovách – činnosti členských štátov*, sa konštatuje, že na úrovni primárneho a sekundárneho vzdelávania bol dosiahnutý značný pokrok a rozvoj v zavedení plánovaných opatrení. S cieľom začleniť BOZP do vzdelávania na primárnom a aj sekundárnom stupni, boli v členských štátoch prijaté nasledovné opatrenia:

- legislatívne opatrenia,
- zaradenie voliteľných predmetov,
- usmernenia a prostriedky na podporu zákonných požiadaviek a voliteľných predmetov,
- formálne odporúčania,
- vnútroštátne usmernenia a prostriedky v prípadoch, ak sa nestanovili žiadne učebné osnovy,
- propagačné kampane,
- prístupy súvisiace s bezpečnými a zdravými školami.

Aby bolo vzdelávanie žiakov v primárnom a sekundárnom vzdelávaní efektívne, je potrebné, aby sa dostatočná pozornosť venovala najmä príprave budúcich učiteľov v oblasti

BOZP. Len učiteľ, ktorý je vnútorne presvedčený o význame a potrebe vzdelávania k dodržiavaniu základných pravidiel bezpečnej práce a istej kultúry práce, môže tieto vedomosti efektívne odovzdávať svojim žiakom. Z uvedeného dôvodu je potrebné, aby do vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov boli zaradené vzdelávacie predmety alebo kurzy zamerané na danú oblasť. V súčasnom období sa študenti humanitného zamerania počas svojej vysokoškolskej prípravy nevzdelávajú v otázkach bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Do praxe teda odchádzajú s vedomosťami, ktoré si osvojili počas vzdelávania na základnej škole, strednej škole alebo na brigádach počas stredoškolského a vysokoškolského štúdia.

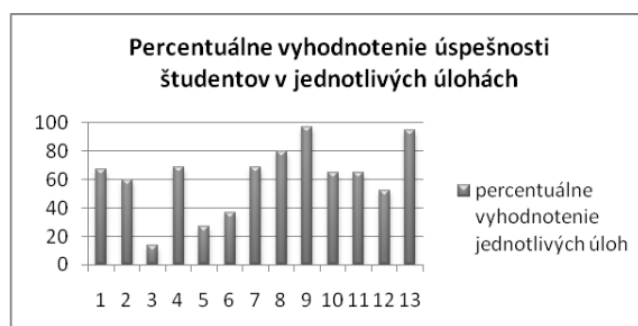
Iná situácia je v prírodovedných a technických odboroch. Napríklad študenti chémie, fyziky a techniky sú permanentne vzdelávaní v BOZP. V chemickom laboratóriu sú učitelia a aj študenti vystavení účinku rôznych chemických látok. V laboratóriu hrozí prítomným osobám veľké riziko vzniku mechanických úrazov, chemických poranení, tepelných poranení a taktiež úrazy elektrickým prúdom (4, 2006). Rovnaký prístup k vzdelávaniu k BOZP je aj u študentov študujúcich fyziku a techniku. Pri praktických činnostiach alebo laboratórnych cvičeniach študentom hrozí riziko zasiahnutia elektrickým prúdom, poranenia nevhodnou manipuláciou s pracovnými náradiami a zariadeniami. Z hľadiska prípravy študentov v oblasti BOZP sú špeciálnymi odbormi odbory biológia a tiež ošetrovateľstvo, ktorých študenti sú vzdelávaní najmä v problematike hygieny práce, ktorá je súčasťou BOZP.

2. Výsledky prieskumu zameraného na informovanosť študentov UKF v Nitre o problematike BOZP

Výchova k BOZP je špecifický druh výchovy zameraný na utváranie uvedomelého vzťahu zamestnancov k úlohám v oblasti ochrany zdravia pri práci. Rámcovým cieľom vzdelávania v tejto oblasti je nadobudnutie potrebných vedomostí a získanie aktuálnych inštrukcií, informácií, návykov, zručností a postojov nevyhnutných pre bezpečný výkon činností a bezpečné správanie sa. Ako pedagóg pôsobiaci na vysokej škole niekoľko desiatok rokov môžem konštatovať, že medzi študentmi sa stretávam s nedostatočným ocenením významu BOZP pre ich ďalšiu prax. Uvedomujú si síce potrebu dodržiavania pravidiel bezpečnosti pri práci, ale pri vzájomnej diskusii na problematiku bezpečnosti pri práci často zisťujem, že im chýbajú základné vedomosti na bezpečnostno-pracovné požiadavky a kultúru pracovného prostredia.

S cieľom zistiť, aké je povedomie študentov študujúcich rozličné odbory na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v oblasti BOZP a akú úroveň dosahujú ich vedomosti z danej problematiky, som realizovala prieskum na vzorke 74 študentov študujúcich na Univerzite

Konštantína Filozofa v Nitre rôzne študijné odbory. Respondenti boli študujúci nasledovné učiteľské odbory v riadnom dennom štúdiu: slovenský jazyk a literatúra, história, výchova k občianstvu, chémia životného prostredia, predškolská a elementárna pedagogika, estetická výchova, výtvarné umenie, nemecký jazyk a literatúra, anglický jazyk a literatúra, učiteľstvo pedagogiky, ruský jazyk a literatúra, španielsky jazyk a literatúra, informatika, telesná výchova, psychológia, biológia, taliansky jazyk a literatúra, hudobné umenie a matematika.



Graf 1. Úspešnosť respondentov v prieskume v %

Test, ktorým sme overovali úroveň vedomostí v problematike BOZP bol zostavený z 13 položiek zameraných na chápanie a poznanie pojmov súvisiacich z BOZP, legislatívu a celkový prehľad respondentov v oblasti bezpečnosti a ochrane práce. Test obsahoval 3 otvorené položky (č. 1, 3 a 4) a 10 uzavretých položiek. Pri príprave prieskumu sme predpokladali, že celková úspešnosť študentov v testovaní dosiahne minimálne 80 % úspešnosť, nakoľko sme sa ich pýtali len na základné informácie o BOZP, ktoré by mali mať študenti osvojené v rámci všeobecného prehľadu.

Znenie jednotlivých položiek bolo nasledovné: 1 – Čo znamená skratka BOZP? 2 – Stav, pri ktorom sa zamestnancovi na pracovisku pri vykonávaní pracovných povinností náhle poškodí zdravie označujeme ako... 3 – Čo znamená skratka OOPP? 4 – Registrovaný pracovný úraz je úraz, ktorý spôsobil pracovníkovi... 5 – Základnou normou, ktorá stanovuje najmä požiadavky na zdravé životné podmienky a zdravé pracovné podmienky, je zákon č. 6 – Preventívne pracovné lekárstvo je ... 7 – Náuka, zameraná na metodiku organizácie práce a pracovných prostriedkov sa nazýva... 8 – Práca, pri ktorej prevláda zaťaženie vyššej nervovej činnosti a je pri nej malý energetický výdaj, sa označuje ako.... 9 – Reakcia organizmu na záťaž je charakterizovaná ako.... 10 – K vonkajším faktorom ovplyvňujúcim nástup únavy patria.... 11 – Medzi osobné ochranné pracovné prostriedky nepatrí... 12 – Ochorenie, pri ktorom je priamy, dokázateľný a nesporný príčinný vzťah medzi škodlivinou v pracovnom

prostredí a ochorením, ktorý vzniká dlhodobým pôsobením negatívnych faktorov prac. prostredia sa nazýva ... 13 – Z uvedených prác môžu ženy vykonávať...

Po štatistickom vyhodnotení odpovedí respondentov na jednotlivé položky sme získané údaje prehľadne spracovali vo forme grafu č. 1. Prieskumná vzorka získala v testovaní celkové skóre 61,2%, čo nás veľmi prekvapilo. Respondenti nedosiahli 100%-tnú úspešnosť v odpovedi ani v jednej položke.

Očakávali sme, že v položkách 1, 2, 3 a 13 dosiahnu respondenti najvyššiu úspešnosť. V položke 1, kde mali napísať, čo znamená skratka BOZP respondenti dosiahli len 67,6%, v položke 2 odpovedalo správne len 59,5% a význam skratky OOPP pozná 13,5%. Úspešnosť respondentov v uvedených položkách pokladám za nedostatočnú, lebo s uvedenými pojmami a skratkami sa dennodenne stretávajú v bežnom živote a v médiách.

Keďže základom politiky v BOZP je prevencia ako účinná forma predchádzaniu vzniku pracovných úrazov zamestnancov, v položke č. 4, sme zisťovali, či vedia, kedy pracovný úraz zamestnanca klasifikujeme ako registrovaný pracovný úraz. 68,9% respondentov vybralo správnu možnosť v odpovediach. Táto položka patrí k položkám s najvyššou úspešnosťou odpovedí v prieskume.

Zákon č. 355/2007 správne určilo len 27% respondentov (položka č. 5), čo svedčí o neinformovanosti a nezáujme študentov o legislatívne opatrenia v BOZP. Nízke skóre (36,5%) dosiahli respondenti aj v položke č. 6, v ktorej mali určiť, čím sa zaoberá odbor preventívne pracovné lekárstvo.

Položky č. 7, 8 a 9 patrili k položkám s najvyššou úspešnosťou (68,9%, 79,7% a 97,3%), nakoľko pri ich riešení mohli uplatniť vedomosti z občianskej náuky, biológie a pod. V položke 10 len 64,9% respondentov správne vedelo určiť, čo patrí k vonkajším faktorom ovplyvňujúcich nástup únavy u zamestnanca.

V položke 11, ktorá nepriamo súvisela s položkou č. 3 respondenti dosiahli 64,9% úspešnosť. To znamená, že zvyšných 35,1% zaradilo protišmykový povrch medzi osobné ochranné pracovné prostriedky.

Pojem choroba z povolania respondenti často počujú v médiách a preto nás zaujímalo, či poznajú správny výklad tohto pojmu (položka 12). Ako vidieť z grafu č. 1, správne odpovedalo len 52,1% respondentov.

V položke 13 bolo dosiahnuté skóre až 94,5%, ale v tomto prípade sa dala správne odpoveď označiť na základe logického uvažovania respondentov nad jednotlivými možnosťami.

Výsledky prieskumu poukazujú na nedostatočné právne povedomie a informovanosť budúcich učiteľov v oblasti BOZP. Ako sme už uviedli, len ten, kto je sám vnútorne presvedčený o význame dodržiavania bezpečnostných pravidiel v každodennom živote, môže

efektívne vychovávať mladú generáciu k zodpovednosti za ochranu zdravia pri práci. Faktom je, že všetci respondenti končili základnú a aj strednú školu v období pred začatím školskej reformy v Slovenskej republike a to znamená, že v ich vzdelávaní ešte neboli premietnuté odporúčania Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci z roku 2008 o zaradení vzdelávania v oblasti BOZP do učebných osnov v jednotlivých členských krajinách.

Záver

Skutočnosť, že študenti študujúci rôzne učiteľské odbory nemajú dostatočné vedomosti z oblasti BOZP poukazuje na nutnosť zaradiť do ich vysokoškolského vzdelávania vyučovacie predmety, okruhy alebo kurzy s problematikou bezpečnosti pri práci, ktoré budú nadväzovať na ich vedomosti zo základnej a strednej školy. Pokladáme za dôležité, aby vzdelávanie bolo realizované takým spôsobom, aby sa študenti zorientovali najmä v platnej legislatíve pre oblasť BOZP a pochopili význam pravidiel bezpečnej práce a ochrany zdravia pre ich budúcu pedagogickú prax. Zaradenie problematiky BOZP do ich štúdia im má umožniť po ukončení vysokoškolského vzdelávania plnohodnotné zapojenie do školskej praxe, nie len ako učiteľa odboru, ktorý študujú, ale aj ako učiteľa, ktorý ich bude viesť a motivovať k dodržiavaniu pravidiel bezpečnej práce.

Príspevok vznikol ako výstup riešenia projektu KEGA č. 041UKF-4/2011 pod názvom „Implementácia moderných trendov vzdelávania z oblasti BOZP do celoživotného vzdelávania”.

Bibliografia

1. BOZP v školských osnovách – činnosti členských štátov. [online]. In: *FACTS*. 82/SK. Dostupné na internete: <www.osha.europa.eu/sk/publications/factsheets/82> ISSN 1725-7085.
2. Feszterová M.: Zvyšovanie vzdelávania študentov prírodovedných predmetov v oblasti BOZP. In: *InEduTech* 2011. Prešov: PU v Prešove, 2011, 71 -75 s. ISBN 978-80-555-0445-2 EAN 9788055504452.
3. Feszterová M.: BOZP ako motivačný faktor v prácach ŠVOČ, 2011. In: *Edukacja – Technika – Informatyka: wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej*. Roč. 3, č. 2 (2011), 1. časť, s. 145-149. ISSN 2080-9069.
4. Feszterová M., Poledníková L., Pavelová L.: Využitie e-learningového vzdelávania v príprave na laboratórne cvičenia. In: *Využívanie IKT v prírodovednom vzdelávaní: zborník abstraktov z prednášok medzinárodnej konferencie*. Nitra: UKF, 2006, s. 56-71. ISBN 80-8094-032-0.
5. Kozík T., Feszterová M.: Dôležitosť vzdelávania v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. In: *Edukacja – Technika – Informatyka: wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej*. Roč. 3, č. 2 (2011), 1. časť, s. 115-120. ISSN 2080-9069.

6. Nasab H., S. a kol. Zhodnotenie vedomostí, postojov a správania pracovníkov k bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci. [online]. In: Verejné zdravie, roč. 38,č.2, 2009. s. 125-129. [cit. 2012-1-4] Dostupné na internete: <http://journals.tums.ac.ir/upload_files/pdf/_/13610.pdf&usg=ALkJrhGGWboxt1b86BXu3B8x-KUp3vFAA>.
7. Perichtová B., Kordošová M., 2005. Súčasný stav výchovy a vzdelávania BOZP v SR. In: *Rodina a práca*. Ročník 6/2005. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny, 2005. 21 s.
8. Repiská M., Hudec M., Feszterová M.: Výbrané učebné pomôcky orientované na BOZP. In: *Vzájomná informovanosť – cesta k efektívnemu rozvoju vedecko-pedagogickej činnosti 2011*. Nitra: PF UKF, 2011. s. 62-67. ISBN 978-80-8094-979-2.

Ewa Krause

CZYNNIKI RÓŻNICUJĄCE PROAKTYWNOŚĆ STUDENTÓW W KARIERZE*

Streszczenie

Niniejszy tekst stanowi próbę ukazania czynników różnicujących proaktywność studentów w karierze. W artykule przedstawiono pojęcie proaktywności, cechy osób proaktywnych oraz charakterystykę domen zachowań proaktywnych w karierze. W celu rozpoznania zależności pomiędzy zachowaniami proaktywnymi studentów w karierze 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: rodzaj miejscowości zamieszkania i doświadczenia zawodowego oraz poziom wykształcenia matki różnicują proaktywność studentów w karierze i jej poszczególne aspekty. Natomiast czynniki takie jak: płeć, wyniki w nauce uzyskiwane przez badanych studentów, ukończona przez nich szkoła średnia, wykształcenie ojca, ocena sytuacji ekonomicznej własnej rodziny (dokonywana przez respondentów) oraz łączenie studiów z pracą nie różnicują wyników uzyskanych przez respondentów w sposób statystycznie istotny.

DIFFERENTIAL FACTORS OF STUDENT PROACTIVITY IN THEIR CAREER

Summary

The following text is presented in an attempt to show differential factors of student proactivity in their career. In the article author presented definition of proactivity, characteristic of proactive people and description of proactive behaviour domain in career. In order to recognize the relationship between the student proactive behaviour and selected specific variability, the author of this article has carried out the researches among the students from the public and private universities in Bydgoszcz. This work presents their results which have showed that in various degree such variables as: the place where they live, the kind of professional experience and mother's education, differentiate student proactivity in career and its individual aspects. However, such factors as: sex, the results in studying achieved by students, the kind of secondary schools they have graduated from, the father's education, economical situation assessment in their own family, which was made by respondents, and also working and studying at the same time, do not differentiate the results, which were achieved by respondents, in essential and statistical way.

*Część niniejszego artykułu jest pracą naukową finansowaną ze środków na naukę w latach 2010-2011 jako projekt badawczy promotorski nr N N106 220738. Problematyka proaktywności została również podjęta przez autorkę w artykule zatytułowanym: *Proaktywność młodzieży i jej znaczenie w edukacji wspomagającej planowanie i rozwój kariery*.

Wprowadzenie

Ludzi, którzy myślą o własnej karierze w sposób twórczy – świadomy i proaktywny, jest według Jacka Santorskiego i Grzegorza Turniaka kilkanaście procent. Mówi się nawet o „wyuczonych bezradności” milionów Polaków¹. Taka postawa oczekiwania na to, że ktoś powinien się daną osobą zająć, powiedzieć jej co ma robić, a państwo powinno dać pracę to balast po poprzedniej epoce. Tymczasem czas odpowiedzialności państwa za jego obywateli skończył się. Dziś każdy odpowiada za siebie, za swój los, a więc i za swoją karierę². Zasadne jest zatem rozpatrywanie problematyki związanej z proaktywnością, jako sposobu zachowywania się ludzi w stosunku do własnych celów życiowych, która odgrywa istotną rolę w przygotowaniu człowieka do życia w warunkach trudnych do przewidzenia³, a takie są warunki współczesnego rynku pracy.

Proaktywność zachowań jest pożądana zarówno u młodych ludzi, wchodzących dopiero w trudną gospodarczo i ekonomicznie rzeczywistość, jak i u starszych, którym coraz trudniej jest żyć w tak niestabilnych czasach, bowiem jednostki proaktywne: szybciej asymilują się; mają zdolność przewidywania zmian w środowisku pracy; częściej poszukują nowych stanowisk pracy, informacji na temat potencjalnych pracodawców, możliwości otrzymania wsparcia zawodowego; planują swój rozwój zawodowy i karierę, a w obliczu przeszkód dążą do ich ominięcia. Aby dostosować się i zwiększyć swoje szanse awansu częściej też kontynuują naukę i zdobywają dodatkowe kwalifikacje; są również bardziej odporne na napięcia emocjonalne związane z dużą konkurencją na rynku pracy⁴. W niniejszym opracowaniu skupiono się na ludziach młodych, 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 skolaryzacji⁵). Dla studentów (młodzieży studenckiej) znajdujących się na etapie przygotowania do kariery zawodowej lub jej początku istotne staje się poszukiwanie pracy, a najskuteczniejszą metodą w tym przypadku jest poszukiwanie pracodawcy poprzez tworzenie sieci kontaktów nieformalnych z członkami rodziny, przyjaciółmi i znajomymi (*networking*), a wysoki poziom proaktywności ułatwia tworzenie takiej sieci. Proaktywna osobowość jest również dodatnio skorelowana z sukcesem zawodowym. Dotyczy to obiektywnych jego wskaźników (mierzonych np. wysokością wynagrodzenia czy awansami) i subiektywnego odczucia satysfakcji. Zakłada

¹ J. Santorski, G. Turniak, *Alchemia Kariery*, Wydawnictwo Momentum, Warszawa 2005, s. 22.

² Tamże, s. 96.

³ A. Bańka, *Poradnictwo transnacionalne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Wydawca: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 101-102.

⁴ A. Bańka, *Proaktywność ...*, s. 16-17.

⁵ Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, s. 26.

się, że na podstawie poziomu proaktywności można przewidzieć szansę jednostki na osiągnięcie sukcesu zawodowego⁶. Stąd też istotne jest poznanie tego czy i jakie czynniki różnicują zachowania proaktywne młodzieży studenckiej w karierze. 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, w planowaniu i rozwoju jego kariery. Aby jednak edukacja mogła sprostać temu zadaniu, jej podmioty powinny posiadać odpowiednią wiedzę dotyczącą proaktywności oraz czynników je różnicujących.

Podstawy teoretyczne

Proaktywność oznacza, że jednostki mogą świadomie i w sposób ukierunkowany wpływać na swoją przyszłą sytuację i środowisko społeczne w teraźniejszości. Z proaktywnością mamy do czynienia wtedy, gdy pojawiają się zachowania, których efekty zmieniają środowisko. To postawa ujawniająca się w procesach realizacji dążeń oraz celów, która w efekcie bardziej tworzy i zmienia rzeczywistość niż ją przewiduje⁷. Jest to sposób zachowywania, który według Thomasa Batemana i J. Michela Cranta pośrednio oddziałuje na środowisko. Koncepcja tak pojmowanej proaktywności umiejscowiona jest w perspektywie interakcyjnej zgodnie z którą jednostka, środowisko oraz zachowanie znajdują się w każdym momencie w interakcji. Oznacza to, że środowisko oddziałuje na sposób, w jaki dana osoba myśli i odczuwa, a w konsekwencji na jej sposób zachowania się. Zachowanie z kolei wpływa na percepcje własnej osoby, tak iż w konsekwencji warunkuje to, kim się ona staje. Jednocześnie zmiany w środowisku wpływają na jej percepcję i zachowania. Wszystkie te interakcje pojawiają się równocześnie i trwają permanentnie. Jednak zależność jednostki od środowiska nie jest całkowita, co wyraża się właśnie w pojęciu proaktywności. Proaktywność bowiem oznacza, że ma ona zdolność kształtowania środowiska w stopniu przewyższającym zdolność kształtowania zachowań przez środowisko. Zachowania proaktywne oznaczają „coś” więcej niż tylko reakcje, na jakie zezwalają bodźce środowiska w ramach wymagań przystosowawczych. W efekcie końcowym zachowania proaktywne przekształcają środowisko. Pojęcie proaktywności zakłada zatem, że jednostki są w stanie w sposób intencjonalny i pośredni wpływać na różne elementy środowiska, zwiększając szanse odniesienia w nim sukcesu⁸.

Orientacja teoretyczna kładąca nacisk na proaktywność jako dyspozycję osobowościową akcentuje cztery podejścia: jako osobowości, związane z koncepcją inicjatywy personalnej i odpowiedzialności oraz z pojęciem samoskuteczności. Druga orientacja teoretyczna zwraca

⁶ A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 17.

⁷ A. Bańka, *Poradnictwo trans nacjonalne...*, s. 101.

⁸ A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 7-8.

uwagę na proaktywność jako zachowanie będące funkcją środowiska, czyli jest to podejście kontekstualne, które podkreśla takie zmienne jak: niepewność, poszukiwanie sprzężenia zwrotnego, socjalizację proaktywną⁹. Wszystkie jednak koncepcje proaktywności określają ją podobnie, jako skłonność do zaangażowania się w zachowania proaktywne.

Głównym wyznacznikiem zachowań proaktywnych jest proaktywna osobowość¹⁰. Wskazywane jest, że „osobowości proaktywne nie tylko przejmują kontrolę i kształtują swoje środowisko pracy tak, by stanowiło dla nich miejsce pełne możliwości, ale także lepiej radzą sobie z tymi zmianami, która zostają im narzucone w ramach organizacji, między innymi dzięki temu, że ich umiejętność adaptacji jest znacznie wyższa”¹¹.

Między jednostkami proaktywnymi i nieproaktywnymi dostrzegalne są wyraźne różnice w sile woli i wpływu na otoczenie społeczne. Zdaniem Batemana i Cranta osoby proaktywne wykazują siedem wzajemnie powiązanych ze sobą cech:

- 1) poszukują możliwości zmiany, eksplorują, „skanują” środowisko, poszukując możliwości zdobycia czegoś dla osiągnięcia celów przez własne działania i własną organizację aktywności, wychodzą poza ograniczenia sytuacji, kreując ją w taki sposób, aby możliwe stało się wydobywanie korzyści wynikających z jej przekształcenia;
- 2) ustanawiają efektywne i zorientowane na zmianę cele, skupiają się na maksymalizowaniu swoich osiągnięć, otwierają nowe ścieżki działania i nowe zależności oraz dążą do następnych osiągnięć, których efekty będą mogły oddziaływać na sposób, w jaki są postrzegane przez otoczenie społecznie. Poziom ich aspiracji i motywacji osiągnięć nie jest zdefiniowany tylko poprzez fakt osiągnięcia trudnego celu oraz poprzez poszukiwanie takich zmian, które zmieniają ich środowisko. Proaktywność w tym sensie polega na stałym przekraczaniu granic z perspektywy własnej percepcji i innych ludzi;
- 3) antycypują problemy, podejmują środki zaradcze odrabiając wyprzedzająco „prace domowe”, analizują własne osiągnięcia, dokonują oceny produktów swoich działań, poszukują sygnałów zagrożeń w ich związkach z innymi, poszukują możliwości zmian poza obrębem własnego działania, ale z konsekwencjami pozytywnego oddziaływania na nie. Może się to zrealizować poprzez: wykorzystywanie informacyjnego sprzężenia zwrotnego, regularne uczestnictwo w mających znaczenie spotkaniach, nawiązywanie kontaktów, które mogą mieć potencjalnie dobroczynny wpływ na sytuację bezpośredniego działania jednostki;

⁹ Zob.: A. Bańka, *Poradnictwo transnacionalne...*; A. Bańka, *Proaktywność...*; A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawca: PRINT-B, Poznań 2007.

¹⁰ A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 12.

¹¹ A. J. Mackiewicz, *Proaktywność w obliczu zwolnień*, 12.03.2009, [w:] <http://www.psychologia-spoleczna.pl/artykuly-czytelnia-48/24-psychologia-zarzadzania/459-proaktywnosc.html>.

- 4) stale nastawione są na poszukiwanie nowych sposobów osiągania przyjętych przez siebie celów, nie kierując się ograniczeniami tradycji, ale ambicją ustanawiania nowej tradycji. Typowa jednostka proaktywna będzie podejmować typowe działania, obejmujące: uczestnictwo, dobrowolne i bezinteresowne zaangażowanie, wychodzenie z ofertami, rozpoczynanie czegoś, agresywne kreowanie;
- 5) podejmują działania i różne próby, nie zatrzymują się na etapie pomysłu, a poprzez branie spraw w swoje ręce mają świadomość ryzyka i odpowiedzialności. Do ryzyka nie dążą za wszelką cenę, ale nie omijają go. Jest to postawa życiowa zbliżona do liderowania;
- 6) są uparte, trwają przy swoich planach, ale też są w stanie zmienić strategię działania, gdy wymagają tego okoliczności. Upartość oznacza raczej wytrwałość w dążeniu do pożądanego celu, a nie obstawanie przy sposobach jego osiągania;
- 7) legitymują się osiągnięciami, które wymagają wdrażania zmian, a swoją postawą oddziałują na zaangażowanie inne jednostki, inne procesy i inne organizacje¹².

Proaktywność, na którą składa się siedem wymienionych charakterystyk profilu osoby proaktywnej układają się w typ osobowości. Zdaniem A. Bańki mimo, że proaktywność jest zmienną osobowościową związaną w pewnym stopniu z różnicami indywidualnymi to zachowania proaktywne są w większym stopniu determinowane specyficznymi warunkami środowiska i podlegają zmianie w zależności od okoliczności i uwarunkowań kontekstualnych¹³. Konstruktem ten obejmuje zatem, i zmienne osobowościowe, i zmienne kontekstualne.

Augustyn Bańka przyjmuje założenie, że zaangażowanie młodych ludzi, a zatem także młodzieży studenckiej, w specyficzne zachowania proaktywne, ma na celu osiągnięcie przez nich określonych rezultatów w poszczególnych domenach aktywności:

- 1) w socjalizacji – celem jest stanie się lepiej przystosowaną osobą do rynku pracy. Domena ta jest ważnym zestawem zachowań proaktywnych, ukierunkowanych na rozwój kariery w fazie życia, w której dominuje zadanie życiowe przejścia do rynku pracy, ponieważ jednostka jest w tym zakresie nowicjuszem – nowicjuszem organizacji rynku pracy, który aktywnie może oprócz poszukiwania informacji rozwijać w różnych kontekstach życia społecznego swoją sferę uczuć, dzięki której może następować budowanie zależności społecznych i negocjowanie warunków przyjęcia do pracy;
- 2) w poszukiwaniu informacji i sprzężenia zwrotnego – celem jest osiągnięcie informacji o rynku pracy i informacji zwrotnych o wartości własnej osoby w oczach innych. Informacja zwrotna pomaga uruchamiać i wspierać motywację osiągnąć. Ludziom trudno jest formułować cele, które chcą osiągnąć oraz precyzyjnie określić poziom aspiracji, gdy działają w warunkach tak dużej niepewności, jak absolwenci uczelni, którzy jak

¹² A. Bańka, *Poradnictwo transnacyjne...*, s. 101-102; A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 9-11.

¹³ A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 30.

nowicjusze mają niewielką wiedzę o organizacji rynku pracy. Poszukiwanie więc informacji o samej organizacji i informacji zwrotnej o własnej osobie jest naturalnym dążeniem jednostki do zapanowania nad niepewnością. Osoby proaktywne cenią sobie wyżej każdą informację, szczególnie zwrotną, niż osoby nieproaktywne;

- 3) w automarketingu (autoreklamie) i budowaniu sieci wsparcia – celem jest sprzedanie idei własnej kariery, zarażenie własnymi pomysłami innych i zbudowanie sieci wsparcia. Proaktywność polega na wychodzeniu przez jednostkę z jej ideami do środowiska, na promowaniu obrazu własnej osoby w różnych układach społecznych i budowaniu sieci wsparcia. Wstępnym krokiem do sprzedawania swoich idei w otoczeniu społecznym jest jego obserwacja uruchamiająca zrozumienie gotowości środowiska społecznego do otwierania się na głoszone informacje i stopnia przyjazności wykazywanych na nie reakcji. Aktywna obserwacja i ocena przyjazności kontekstu społecznego jest warunkiem bezpiecznego, zminimalizowanego ryzyka, wrogiego przyjmowania oferowanych przez jednostkę informacji i idei jak np. autoprezentacja poprzez CV. Inicjatywę w zakresie obserwowania przyjazności otoczenia społecznego uznaje się za część zestawu zachowań proaktywnych, których dalszą częścią jest sprzedaż własnych idei i budowanie na ich bazie sieci wsparcia społecznego dla realizacji własnych celów. Aktywna i trafna percepcja faktów społecznych jest istotnym warunkiem udanej autoprezentacji w środowisku;
- 4) w innowacji – celem jest zdefiniowanie własnej drogi realizacji celu. W przypadku zadania, jakim jest rozpoczęcie kariery zawodowej, innowacyjność musi obejmować zarówno poziom jednostki (innowacja indywidualna) i poziom społeczny (innowacja społeczna). Kariera, rynek pracy to kategorie społeczne. Jednostka przygotowująca się do wejścia na rynek pracy swoją proaktywność innowacyjną musi nakierować zarówno na wykreowanie swojej osoby jako atrakcyjnego „produktu rynkowego”, jak i wykreowanie sytuacji, w której są: sponsorzy zamierzeń, koalicjanci dla generowanych pomysłów, osoby udzielające wsparcia. Innowacja społeczna jest zestawem zachowań proaktywnych ukierunkowanych na tworzenie miejsca pracy i jest celem przeciwnym do „zdobycia” miejsca pracy;
- 5) w kierowaniu karierą – celem jest uzyskanie kontroli nad karierą bez granic. Współczesny rodzaj karier zwany „karierami bez granic” wymusza proaktywne kierowanie własną karierą. Wyznacznikiem jest tu dynamika karier. Z efektywnym kierowaniem karierą związane są następujące rodzaje zachowań proaktywnych: 1) planowanie kariery, czyli inicjatywa przejawiająca się we wprowadzaniu zmian w swojej karierze; 2) rozwój zdolności, czyli inicjatywa prowadząca do udoskonalania możliwości wykonywania różnych zadań; 3) zachowania konsultacyjne, czyli inicjatywa w zakresie poszukiwania

informacji, porady lub pomocy u innych ludzi; 4) zachowania w sieci społecznych interakcji, czyli inicjatywa zmierzająca do budowania sieci powiązań interpersonalnych, w ramach których poszukiwane są relewantne informacje, porady oraz pomoc;

- 6) w radzeniu sobie ze stresem – celem jest radzenie sobie ze stresem w warunkach niepewności kariery i zbudowanie siły wewnętrznej, odporności psychicznej dla stawiania czoła przeciwnościom losu. Zachowania proaktywne w tym zakresie pojawiają się wtedy, gdy jednostka podejmuje działania wyprzedzające potencjalne zdarzenia stresogenne, aby zabezpieczyć się przed ich skutkami, gdy już się pojawiają. W literaturze wymienia się pięć stadiów proaktywnego procesu radzenia sobie: 1) akumulacja zasobów, na którą składają się takie kompetentne zadania jak gromadzenie rezerw czasowych, finansowych, społecznych, zdolności intelektualnych; 2) wyostrenie uwagi na wykrywanie w środowisku możliwych zagrożeń; 3) ocena początkowa, która skierowana jest na aktualne i potencjalne zdarzenia i stresory; 4) wstępne wysiłki w zakresie radzenia sobie w celu zminimalizowania obciążenia zgodnie z zasadą „co mogę zrobić”?; 5) wypracowanie i wykorzystanie sprzężenia zwrotnego sprawdzające to, jak zdarzenie rozwija się, czy podjęte wysiłki odniosły dobry skutek i jaka z tego wynika nauka dla potencjalnych stresorów¹⁴.

Na podstawie dotychczasowych rozważań przyjmuje się, że proaktywność w karierze oznacza¹⁵ zaangażowanie młodych ludzi, w tym studentów w zachowania skierowane na:

- zmianę ich własnego Ja poprzez budowanie wewnętrznej siły psychicznej i harmonii przybliżającej ich do realizacji własnych celów i zadań związanych z zaplanowaniem i rozpoczęciem kariery (proaktywność ogólna);
- eksplorację środowiska w celu uzyskania maksimum informacji i sprzężeń zwrotnych przybliżających ich do realizacji własnych celów i zadań związanych z zaplanowaniem i rozpoczęciem kariery (proaktywność poznawcza w zakresie poszukiwania informacji);
- eksplorację środowiska społecznego w celu zbudowania sieci wsparcia umożliwiającej im realizację ich własnych celów i zadań związanych z zaplanowaniem i rozpoczęciem kariery (proaktywność w budowaniu sieci wsparcia w różnych środowiskach społecznych);
- ukształtowanie własnej osobowości, umożliwiające im pełne korzystanie z sieci wsparcia na poziomie jak największych korzyści i jak najmniejszych kosztów psychicznych (proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego i odporności na stres w korzystaniu z sieci wsparcia).

¹⁴ Tamże, s. 31-37.

¹⁵ Definicję proaktywności w karierze oparto na podstawie opracowanej przez A. Bańkę *Skali Proaktywności w Karierze*.

Proaktywność studentów w karierze jest to zatem ich zaangażowanie w zachowania, które będąc skierowane na zmianę własnego Ja i zmianę otoczenia, przybliżają ich do realizacji własnych celów i zadań związanych z zaplanowaniem, ustanowieniem i rozpoczęciem kariery.

Uwagi metodologiczne

W badaniach własnych sformułowano następujący problem: czy i jakie czynniki różnicują proaktywność 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 proaktywnością studentów w karierze i jej poszczególnymi aspektami, czyli proaktywnością: ogólną, poznawczą w zakresie poszukiwania informacji, w budowaniu sieci wsparcia w różnych środowiskach społecznych oraz w budowaniu komfortu psychicznego i odporności na stres w korzystaniu z tej sieci a wybranymi zmiennymi „metryczkowymi”. Do zbadania proaktywności studentów posłużyła *Skala Proaktywności w Karierze* (autorstwa Augustyna Bańki)¹⁶, której głównym zastosowaniem w badaniach jest pomiar zachowań proaktywnych młodych ludzi w karierze. Według A. Bańki istnieją różne możliwości jej wykorzystania. Pierwszy sposób polega na zastosowaniu zestawu stwierdzeń jako całości, w wyniku którego uzyskuje się jeden syntetyczny wskaźnik ogólnych orientacji dotyczących zachowania jednostki w dążeniu do celu, jakim jest zaplanowanie i rozpoczęcie kariery (wynik sumaryczny). Drugi natomiast na zastosowaniu zestawu stwierdzeń w celu wydobywania struktury czynnikowej zachowań proaktywnych, przybliżających jednostkę do rozpoczęcia kariery w przekroju czterech aspektów: 1) proaktywności ogólnej w dążeniu do zaplanowania i rozpoczęcia kariery¹⁷; 2) proaktywności poznawczej w zakresie poszukiwania informacji¹⁸; 3) proaktywności

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

¹⁷ Podskala **proaktywność ogólna** opisuje inicjatywę socjalizacyjną, skierowaną na budowanie schematu własnej osoby skupionego wokół centralnego celu, jakim jest „pozytywny karieryzm”. Wymiar ten można uważać za najbardziej zbliżony do ogólnej i trwałej tendencji osobowościowej do reagowania proaktywnego w każdej sytuacji (wskazuje na to, że dana osoba ma zadatki do proaktywności) [A. Bańka, *Psychologiczne...*, s. 211].

¹⁸ Podskala **proaktywność poznawcza w poszukiwaniu informacji** zawiera pozycje opisujące inicjatywę podmiotu skierowaną na poszukiwanie informacji – jednostka wskazuje na to, że stale poszukuje informacji o środowiskach, od których zależy rozwój jej kariery i dalsze przesyłanie informacji o potencjalnych kandydatkach do pracy [tamże, s. 212].

w budowaniu sieci wsparcia w różnych środowiskach społecznych¹⁹; 4) proaktywności w budowaniu komfortu psychicznego i odporności na stres²⁰. Wynik uzyskany w każdym z tych aspektów – podskala pozwala na wskazanie aktywności jednostki w ramach poszczególnych typów zachowań ukierunkowanych na realizację kariery²¹.

Badania mające charakter diagnostyczno-eksploracyjny przeprowadzono osobiście 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 zbadaanej próbki wyniosła 167²⁴.

¹⁹ Podskala **proaktywność w budowaniu sieci wsparcia** zawiera pozycje wyrażające inicjatywę jednostki podejmowaną w celu monitorowania środowiska społecznego i traktowania go jako ułatwiającego rozwój własnej kariery [A. Bańka, *Poradnictwo transnacionalne...*, s. 104].

²⁰ Podskala **proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia** wskazuje na inicjatywę podmiotu w zakresie zdolności budowania kapitału społecznego, z myślą o wzmacnianiu zdolności radzenia sobie ze stresem i z myślą o możliwości wykorzystywania sieci wsparcia do rozwiązywania problemu zatrudnienia [tamże, s. 104].

²¹ A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 51-52.

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 warstwowy wybór losowy.

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

²⁴ Według uczelni największą liczbę stanowili studenci UKW – 83 osoby (49,6%); następnie UTP – 26 (15,6%); 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, dużą 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 (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 w trakcie studiów (przedstawione dane nie dają 100%, ponieważ nieliczni badani nie odpowiedzieli na wszystkie pytania umieszczone w metryczce).

Dyskusja wyników badań własnych

W niniejszym opracowaniu wyniki przeprowadzonej analizy wariancji²⁵ dotyczą korelacji proaktywność studentów w karierze oraz każdego z czterech jej aspektów (czyli proaktywności: ogólnej, poznawczej w zakresie poszukiwania informacji, w budowaniu sieci wsparcia w różnych środowiskach społecznych, w budowaniu komfortu psychicznego i odporności na stres w korzystaniu z tej sieci) z czynnikami charakteryzującymi respondentów (zmienne „metryczkowe”).

Związek statystycznie istotny ($p = 0,01$) wystąpił pomiędzy **rodzajem miejscowości zamieszkania** respondentów a **wynikiem sumarycznym proaktywności w karierze**. Osoby zamieszkujące miasto wojewódzkie osiągnęły najwyższy średni wynik (117,93), nieznacznie niższy studenci, którzy mieszkają w małym miasteczku lub wsi (116,29), a najniższy osoby zamieszkujące miasto powiatowe (106,75). Oznacza to, iż młodzież studencka mieszkająca w dużych i małych miejscowościach charakteryzuje się większym zaangażowaniem w zachowania, które będąc skierowane na zmianę ich samych i zmianę otoczenia, przybliżają ją do realizacji własnych celów i zadań z ustanowieniem i rozpoczęciem kariery niż osoby mieszkające w średniej wielkości miastach – miastach powiatowych.

Korelacja statystycznie istotna ($p = 0,007$) zaistniała także pomiędzy **rodzajem miejscowości zamieszkania** badanych a **proaktywnością ogólną**. Tutaj podobnie jak w przypadku wyniku sumarycznego najwyższy średni wynik uzyskali studenci mieszkający w mieście wojewódzkim (48,69), nieznacznie niższy w małej miejscowości lub wsi (47,78), a najniższy – w mieście powiatowym (43,23). Oznacza to, że osoby mieszkające w dużych i małych miejscowościach cechują się większym zaangażowaniem w zachowania skierowane na zmianę własnego Ja poprzez budowanie wewnętrznej siły psychicznej i harmonii przybliżającej je do realizacji własnych celów i zadań związanych z ustanowieniem i rozpoczęciem kariery niż te, które mieszkają w mieście powiatowym. Można przypuszczać, że duża konkurencja występująca w dużych miastach oraz małe możliwości w małych miejscowościach powodują, że studenci je zamieszkujący częściej poszukują nowych i coraz lepszych sposobów na zrobienie kariery – zwiększenia szans rozwoju swojej kariery; częściej też starają się: być siłą konstruktywną zmian korzystnych dla swojej kariery; bronić własnych pomysłów na zrobienie kariery (nawet, gdy wzbudzają one sprzeciw innych); poprzez różne kontakty wzmacniać swoją wiarę w szansę rozwoju swojej kariery; rozpoznać „okazję” na długo przed tym, kiedy zauważą ją

²⁵ 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 proaktywności (wynik sumaryczny) i jej poszczególnych aspektów, jakie osiągnęli respondenci charakteryzujący się określonymi zmiennymi „metryczkowymi”.

inni; „tropić” okazje, które pomogłyby im rozpocząć karierę; częściej również są zadania, że nie jest ważne, jakie są szanse powodzenia ich kariery, bowiem jeśli w coś wierzą realizują to.

Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji świadczą też o istotnej statystycznie korelacji ($p = 0,02$) pomiędzy **rodzajem miejscowości zamieszkania** respondentów a **proaktywnością w budowaniu sieci wsparcia**. Związki te przedstawiają się podobnie do wcześniej prezentowanych. Osoby zamieszkujące miasto wojewódzkie osiągnęły najwyższy średni wynik (23,31), nieznacznie niższy studenci, którzy mieszkają w małym miasteczku lub wsi (22,37), a najniższy miasto powiatowe (20,15). Świadczy to o tym, iż młodzież mieszkająca w dużych i małych miejscowościach charakteryzuje się większym zaangażowaniem w zachowania skierowane na eksplorację środowiska społecznego w celu zbudowania sieci wsparcia umożliwiającej jej realizację własnych celów i zadań związanych z ustanowieniem i rozpoczęciem kariery niż osoby zamieszkujące miasta powiatowe. Oznacza to zatem, że studenci mieszkający w średniej wielkości mieście: mniej wierzą w to, że spotkają ludzi, którzy pomogą im w rozpoczęciu i zrealizowaniu kariery; rzadziej starają się: kontaktować z ludźmi, którzy w jakimkolwiek stopniu mogą pomóc im w karierze oraz zdobywać kontakty, które dawałyby im użyteczne w dalszej karierze referencje oraz tak organizować te kontakty, aby ich liczba stale rosła. Ponadto w mniejszym stopniu starają się informować innych o tym, o jaką karierę i pomoc im chodzi.

Kolejna korelacja statystycznie istotna ($p = 0,04$) wystąpił pomiędzy **rodzajem miejscowości zamieszkania** badanych studentów a **proaktywnością poznawczą w poszukiwaniu informacji**. W tym przypadku również badani osiągnęli podobne wyniki jak we wcześniej analizowanych korelacjach. Jedyna różnica polega na zmianie kolejności, bowiem najwyższy średni rezultat uzyskali studenci zamieszkujący małe miasteczko lub wieś (20,08), nieznacznie niższy miasto wojewódzkie (19,93), a najniższy miasto powiatowe (17,33). Oznacza to, iż młodzież studencka mieszkająca w małych i dużych miejscowościach cechuje się większym zaangażowaniem w zachowania skierowane na eksplorację środowiska w celu uzyskania maksimum informacji i sprzężeń zwrotnych przybliżających ją do realizacji własnych celów i zadań związanych z ustanowieniem i rozpoczęciem kariery niż te osoby, które mieszkają w średniej wielkości miastach – miastach powiatowych. Zatem studenci mieszkający w małych i dużych miejscowościach częściej starają się: pytać przyjaciół o radę jak i gdzie poszukiwać pracy oraz rozmawiać z dalszą i bliższą rodziną o swojej karierze; podążać śladem ludzi, którzy odnieśli sukces w karierze bliskiej ich zainteresowaniom oraz słuchać wskazówek ludzi, z którymi nawiązali kontakt w związku ze swoimi poszukiwaniami pracy. W sprawach związanych z możliwością zatrudnienia rozpytują większą liczbę możliwych przyjaciół i znajomych, a kiedy to czynią starają się nie czuć zakłopotania.

Dodatkowo – po dokonaniu dychotomizacji (polegającej na połączeniu kategorii „wykształcenie średnie” i „wykształcenie wyższe”) w zakresie **poziomu wykształcenia matki** zróżnicowanie średnich w poszczególnych kategoriach okazało się statystycznie istotne dla **proaktywności ogólnej** ($p = 0,03$). Studenci, których matka posiada wykształcenie co najmniej średnie uzyskali wyższy średni rezultat (47,66) w zakresie proaktywności ogólnej od badanych, których matka legitymuje się jedynie wykształceniem zasadniczym zawodowym (44,40).

Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji świadczą również o istotnej statystycznie korelacji ($p = 0,004$) pomiędzy **rodzajem doświadczenia zawodowego a proaktywnością poznawczą w poszukiwaniu informacji**. W jej zakresie najwyższy średni wynik osiągnęły osoby, które nie posiadają doświadczenia zawodowego w pracy zarobkowej/dorywczej poza obowiązującymi praktykami kierunkowymi w trakcie studiów (20,81), nieco niższy studenci posiadający doświadczenie zawodowe w pracy dorywczej, ale w chwili wypełniania kwestionariusza *Skali* jednostki te pracy nie podejmowały (20,09) i pracujący niezgodnie z kierunkiem studiów – nie w zawodzie, do którego przygotowują ich podjęte studia (19,90), a zdecydowanie najniższy osoby aktualnie pracujące zgodnie z kierunkiem studiów (16,28). Oznacza to, że studenci podejmujący pracę zawodową, do której przygotowują ich podjęte studia wykazują się najniższym poziomem w zakresie proaktywności poznawczej w poszukiwaniu informacji. Jest to zrozumiałe zjawisko, bowiem osoby te nie potrzebują zdobywać informacji na temat zatrudnienia, ponieważ już je posiadają.

Wyników w zakresie **proaktywności w budowaniu komfortu psychicznego** 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, jednocześnie ze studiami praca, a także rodzaj doświadczenia zawodowego, jaki posiadają). Zatem nie są one czynnikami różnicującymi to, jak respondenci często/w jakim stopniu starają się: pytać przyjaciół o radę jak i gdzie poszukiwać pracy oraz rozmawiać z dalszą i bliższą rodziną o swojej karierze; pytać przyjaciół i znajomych w sprawach związanych z możliwością zatrudnienia; pytać ludzi o informacje związane z różnymi możliwościami zatrudnienia się i nie czuć w związku z tym zakłopotania; podążać śladem ludzi, którzy odnieśli sukces w karierze bliskiej ich zainteresowaniom oraz słuchać wskazówek ludzi, z którymi nawiązali kontakt w związku ze swoimi poszukiwaniami pracy.

Podsumowanie i wnioski z badań własnych

W wyniku przeprowadzonych badań i dokonanych analiz można wysunąć następujące wnioski²⁶:

- 1) rodzaj miejscowości zamieszkania jest najczęstszym, a zatem głównym czynnikiem różnicującym zachowania proaktywne studentów w karierze. Osoby zamieszkujące miasto wojewódzkie osiągnęły wyższy średni rezultat w wyniku sumarycznym proaktywności w karierze oraz w zakresie proaktywności ogólnej i proaktywności w budowaniu sieci wsparcia; natomiast w czynniku proaktywność poznawcza w poszukiwaniu informacji nieznacznie wyższy średni wynik uzyskali studenci zamieszkujący małą miejscowość (wieś lub małe miasto). We wszystkich statystycznie istotnych korelacjach najniższy średni wynik osiągnęły osoby zamieszkujące miasto powiatowe. Oznacza to, iż młodzież studencka mieszkająca w dużych i małych miejscowościach charakteryzuje się większym zaangażowaniem w zachowania skierowane na zmianę ich samych poprzez budowanie wewnętrznej siły psychicznej i harmonii oraz zmianę otoczenia poprzez eksplorację środowiska społecznego w celu zbudowania sieci wsparcia, co przybliży i umożliwia jej realizację własnych celów i zadań związanych z ustanowieniem i rozpoczęciem kariery niż studenci zamieszkujący średniej wielkości miasto – miasto powiatowe;
- 2) poziom wykształcenia matki respondentów jest czynnikiem różnicującym proaktywność ogólną w dążeniu do zaplanowania i rozpoczęcia kariery. Oznacza to, iż badani studenci, których poziom wykształcenia matki jest co najmniej średni osiągają wyższy średni wynik w jej zakresie w porównaniu z respondentami, których matki mają tylko wykształcenie zasadnicze zawodowe;
- 3) posiadany rodzaj doświadczenia zawodowego przez studentów jest czynnikiem różnicującym proaktywnością poznawczą w poszukiwaniu informacji. W jej zakresie zdecydowanie najniższy średni wynik osiągnęły osoby podejmujący pracę zawodową, do której przygotowują ich podjęte studia, bowiem nie potrzebują one zdobywać informacji na temat zatrudnienia (ponieważ już je posiadają);
- 4) czynniki takie jak: płeć, wyniki w nauce, ukończona szkoła średnia, wykształcenie ojca, ocena sytuacji ekonomicznej swojej rodziny, jednoczesna ze studiami praca nie różnicują (w sposób statystycznie istotny) średnich wyników respondentów w zakresie proaktywności studentów w karierze oraz żadnego z jej wymiarów, czyli proaktywności: ogólnej w dążeniu do zaplanowania i rozpoczęcia kariery, poznawczej w zakresie poszukiwania informacji, w budowaniu sieci wsparcia w różnych środowiskach społecznych, w budowaniu komfortu psychicznego i odporności na stres w korzystaniu z tej sieci;

²⁶ Wnioski z niniejszych badań odnoszone są jedynie do zbadanych studentów wybranych uczelni bydgoskich studiujących w formie stacjonarnej kończących studia magisterskie (jednolite lub drugiego stopnia).

- 5) wyników respondentów w zakresie proaktywności w budowaniu komfortu psychicznego nie różnicują (sposób statystycznie istotny) pozostałe czynniki, takie jak: rodzaj miejscowości zamieszkania, wykształcenie matki, a także rodzaj doświadczenia zawodowego, jaki badani studenci posiadają. Oznacza to, że zachowania badanych skierowane na ukształtowanie własnej osobowości, umożliwiające pełne korzystanie z sieci wsparcia na poziomie jak największych korzyści i jak najmniejszych kosztów psychicznych są niezależne od wymienionych zmiennych.

Przytoczona wcześniej charakterystyka profilu osoby proaktywnej manifestując się w rzeczywistości społecznej zależy częściowo od posiadania cech osobowości proaktywnej, a częściowo od ich kreowania w codziennym działaniu (od okoliczności sytuacyjnych). Nie można „do końca rozdzielić proaktywności jako trwałej cechy osobowości i proaktywności jako postawy zaangażowania wynikającej z warunków życia, okoliczności i innych potrzeb stwarzanych przez środowisko”²⁷. Stąd też warto znać czynniki jakie oddziałują na zachowania proaktywne w karierze i uwzględniać je w sytuacji wspomagania rozwoju zawodowego studentów, które jest jednym z zadań edukacji. Przedstawione wyniki badań mogą zatem wykorzystać osoby zajmujące się pomaganiem studentom w procesie planowania i rozwoju ich kariery zawodowej, bowiem znajomość czynników różnicujących proaktywność w karierze pozwala na lepsze jego (z)rozumienie. Autorka zdaje sobie sprawę, że badane zagadnienie wymagałoby dalszej, pogłębionej analizy (poszerzenia czynników i populacji) – niniejszy tekst stanowi jedynie próbę ukazania wybranych czynników różnicujących proaktywność studentów w karierze.

Bibliografia

- Bańka A., *Poradnictwo transnacionalne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Wydawca: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.
- Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji: podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Wydawca: Studio PRINT-B, Poznań-Warszawa 2005.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawca: PRINT-B, Poznań 2007.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011.
- Herr E.L., Cramer S.H., *Planowanie kariery zawodowej*. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego nr 15, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001.
- Mackiewicz A. J., *Proaktywność w obliczu zwolnień*, 12.03.2009, [w:] <http://www.psychologia-spoleczna.pl/artykuly-czytelnia-48/24-psychologia-zarzadzania/459-proaktywnosc.html>.
- Santorski J., Turniak G., *Alchemia Kariery*, Wydawnictwo Momentum, Warszawa 2005.

²⁷ A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 30.

Janis Gedrovics**Martin Bílek**

ERGONOMIC WORK CULTURE AS A PREREQUISITE FOR HEALTHY COMPUTER WORK TOWARDS QUALITY OF LIFE

Abstract

Ergonomic culture can be explained as a component of general safety culture related to ergonomic working environment on the one hand, and computer users' attitudes towards ergonomically safe computer use, defined by work safety regulations, on the other hand. Both those aspects are important components within general safety culture. The article analyses various factors of ergonomic culture in different environments in Latvia, as well as partially in the Czech Republic and Slovakia.

ERGONOMICZNA KULTURA PRACY JAKO WARUNEK WSTĘPNY DLA ZDROWEJ PRACY Z KOMPUTEREM POD WZGLĘDEM JAKOŚCI ŻYCIA

Streszczenie

Ergonomiczna kultura może być wyjaśniona jako składnik ogólnej kultury bezpieczeństwa odnoszącej się do ergonomii środowiska pracy z jednej strony i postaw użytkowników komputerów i ergonomicznie bezpiecznego korzystania z komputera, określonej przez przepisy bezpieczeństwa pracy, z drugiej strony. Oba te aspekty stanowią ważne komponenty wewnątrz ogólnej kultury bezpieczeństwa. Artykuł analizuje różne czynniki kultury ergonomicznej w różnych środowiskach na Łotwie, jak i częściowo w Czechach i na Słowacji.

Introduction

According to EUROSTAT data in 2010 information technologies (IT) were available to approximately 70% of all households throughout European Union (EU)¹, however in such countries as the Czech Republic (CZ), Latvia (LV) and Slovakia (SK) the availability of IT was respectively 64, 50 and 64% out of all households. Meanwhile the number of individual computer users aged 16 – 74 in 2010 reached 67% LV, 69% CZ and 78% SK, but in 2011 – 74%, 78% and 83% respectively, which confirms very rapid growth in computer use. Compared with average value in EU, 78%, all three countries are approx. on EU-average level

¹ *Information society statistics* (2011); http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Information_society_statistics. (Retrieved 15.02.2012.)

of computer use by 16-74 y. o. individuals, although they lag behind countries such as Sweden and Norway (each 96%) and Iceland (97%)². But given the fact that in today's schools children start using computers at a very early age, sometimes even pre-school age, it must be assumed that the percentage of users is even larger.

Since the computer, or rather working on the computer, is recognised as a serious health risk factor, those in charge of educating new users must teach their students how to use their computers and organise their work stations ergonomically. Moreover it is essential to inform users about various potential health risks, the most serious of which are *loss of hearing*, *computer vision syndrome*, *E-thrombosis*, *generalized anxiety disorder*, and *back problems*³, as well as teach them methods how to prevent and reduce those health disorders.

Among other health problems caused by neglecting the basic demands for healthy computer use *Carpal tunnel syndrome* (CTS) is mentioned as one of the most serious, although, as it has been stated by J. F. Thomsen, F. Gerr, and I. Atroshi, there is insufficient epidemiological evidence that computer work causes CTS⁴. *Neck pain* and *headaches* are frequent among users who spend long hours by their computers⁵. The conclusion, therefore, is that computer users have to be educated regarding appropriate working practices and possible risks through neglectful attitude towards working ergonomics.

However, is equally important to ensure that all computers users, regardless of age and working intensity, have not only acquired the theoretical basis for ergonomically appropriate computer use but also put them to practice on a daily basis. Although the work⁶ reveals that even among students who have acquired the fundamentals of ergonomics only a half practically observe those demands.

Certainly each country issues its own regulations regarding safe working practices. However, experience *apriori* reveals, that users, for various – mostly subjective – reasons, fail to observe even the basic demands. Moreover working safety legislation in Latvia and many other countries refers only to employees, forgetting about university and school students. Those laws do not apply also in situations when employees use computers at home – mostly for entertainment and leisure. It is very difficult to detect to what extent, if any, computer

² Computer skills in the EU27 in figures. EUROSTAT NEWSRELEASE (2012). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-26032012-AP/EN/4-26032012-AP-EN.PDF (Retrieved 03.09.2012.)

³ *Top 5 Health Problems Caused By Computer Use* (2008). <http://www.safecomputingtips.com/blog/healthy-computing/top-5-health-problems-caused-by-computer-use>. (Retrieved 15.02.2012.)

⁴ Thomsen J.F., Gerr F., Atroshi I., (2008). Carpal tunnel syndrome and the use of computer mouse and keyboard: A systematic review. *BMC Musculoskeletal Disorders*, vol. 9:134 [doi:10.1186/1471-2474-9-134]

⁵ Smith L., Louw Q., Crous L., Grimmer-Somers K. (2008). Prevalence of neck pain and headaches; impact of computer use and other associative factors. *Cephalgia*, vol. 29, 250-257.

⁶ Kamaroddin J.H., Abbas W.F., Aziz M.A., Sakri N.M., Ariffin A., (2010). Investigating Ergonomics Awareness Among University Students. *International Conference on User Science Engineering*, 296-300.

users observe the demands for safe working in their homes, although the problem itself is serious.

The goal of this research is to summarise the available data, including the results of recent (2010-2012) pilot researches in Latvia, the Czech Republic and Slovakia regarding the ergonomic working culture among different groups of computer users. The data obtained from the questionnaires as well as from previous publications have been processed using the SPSS program.

1. The concept of *ergonomic culture* as a component of *safety culture*

In order to evaluate *the ergonomic culture of computer users*, it is first necessary to establish what is meant by the concept in the context of this article. Provided that: *Ergonomics is the scientific discipline concerned with the fundamental understanding of the interactions among humans and other elements of a system ... in order to optimize human well being and overall system*⁷, and bearing in mind that *ergos* (from Greek) means *work*, the fundamental aspect is *work done by man*. Further on we could talk about the concept of the *culture of work* which is usually defined as *a set of tools, methods, guidelines, samples and standards of behaviour inherent in a particular group of people working together employed*⁸. The culture of work equally depends on the contents of this work and the technical equipment, on how the working process is organized as well as on employees – their level of education, professional skills and life experience. In this context the concept of the culture of work is closely related to the notion of *organizational culture*.

The concept of *organizational culture*, in turn, includes the component of *safety culture*, which is defined as follows: *The safety culture of an organisation is the product of individual and group values, attitudes, perceptions, competencies, and patterns of behaviour that determine the commitment to, and the style and proficiency of, an organisation's health and safety management. Organisations with a positive safety culture are characterised by communications founded on mutual trust, by shared perceptions of the importance of safety and by confidence in the efficacy of preventive measures*⁹.

⁷ Ergonomics Guidelines for Occupational Health Practice in Industrial Developing Countries/ *Joint Project of the International Ergonomics Association and the International Commission on Occupational Health*, 2010, p. 12.

⁸ [Free glossary of terms, concepts and definitions in economics, finance and business. *Work culture*]. <http://termin.bposd.ru/publ/12-1-0-9748>. (In Russian, Retrieved 20.01.2012.)

⁹ Successful health and safety management (1997)., HSE books, – <http://www.hse.gov.uk/pubns/books/hsg65.htm> (Retrieved 01.03.2012.)

The design of every individual working place, on the one hand, and the demands for healthy working practices on the computer, on the other hand, are to a great extent regulated by the general ergonomic demands; which is why we can and should be discussing employees' ergonomic culture as a component of the culture of work as far as it corresponds to ergonomic regulations maintained by the rules of work safety. This is the particular context in which the article discusses ergonomic culture.

The concept of the *ergonomic culture*, related to teachers work, has been analysed by L.Sidorchuk, and she considers teachers' ergonomic culture as necessary set of universal ideas and values, professional guidance and ergonomic qualities of the individual, universal ways of learning and teaching activities of ergonomic technology. The presence of such a culture allows the teacher to examine and diagnose the level of students, to understand them, to enter into the world of culture, to organize joint etc.¹⁰

It has to be noted that neither scientific nor normative sources have yet extensively analysed the concept of ergonomic culture. R.T. Smith points out that: *The concept of an 'ergonomics culture' is one where everyone understands and bears some responsibility for ergonomics. This implies that all members of a work organization are informed and empowered to make improvements appropriate to their level of assigned responsibility*¹¹. This work provides a broader overview of various types (5 in total) of ergonomic culture¹². R. Pater wrote "*ergonomic culture*" is,..., *one where most organizational members pay attention to small changes that could build up – either those that further or those that harm safety and performance*"¹³.

2. The elements of ergonomic culture in practical computer use

The factors characterising computer users' ergonomic culture are varied. First of all those are: the posture assumed while working, organization of work and management of time spent by the computer – how varied the activities carried out on the computer, how lengthy the periods of work, how frequent the breaks and activities during those are, etc. The manifestations of ergonomic culture based on these factors mostly depend on the understanding and attitude of a particular computer user as well as on their psycho-emotional state. It is those

¹⁰ Сидорчук Л.А., Формування ергономічної культури вчителя в системі його професійної підготовки. *Наукові Записки/ Сер. Педагогічні науки*, 2009, вып. 82 (2), с. 68-73.

¹¹ Smith R.T., Growing an ergonomics culture in manufacturing. (2003). *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: Journal of Engineering Manufacture* July 1, vol. 217 no. 7, 1027-1030.

¹² Pater R., (2008). Advancing Ergonomic Culture. *Occupational Health and Safety*, 77 (10), 20.

¹³ Pater R., Personal Communication, 25 October 2011

manifestations that characterises each user's individual ergonomic culture which, in turn makes up the ergonomic culture of the group.

Table 1. Work safety briefing for different computer users, per cent

№	Groups of respondents	Number of respondents	Last briefing during			It has not happened	I do not need it	Reference
			Last month	Last half-year	Last year			
1	Teachers, <i>LV</i> ¹	40	0	12.8	12.8	48.7	25.6	¹⁴
2	Students, <i>LV</i> , 1 st year students monitoring 2004-2011							¹⁵
	2004/2005	132	16.7	10.6	31.1	36.4	5.3	
	2008/2009	251	8.0	12.0	31.5	37.1	11.6	
3	Students, pilot research, Autumn term 2010							¹⁶
	<i>LV</i>	62	0	16.7	35.2	38.9	9.3	
	<i>CZ</i>	70	23.4	14.1	29.7	20.3	12.5	
	<i>SK</i>	57	19.3	8.8	24.6	28.1	19.3	
4	Employees, <i>LV</i> , unpublished data (2009/2010)							¹⁷
	<i>Office workers</i>	188	2.2	26.6	28.3	29.3	13.6	

Notes: ¹ *LV* – Latvia, *CZ* – Czech Republic, *SK* – Slovakia

One such manifestation of ergonomic culture is each individual computer user's attitude to work safety trainings better known as work safety briefings (Table 1). However, due to those briefings being conducted by work safety experts instead of computer users themselves, the absence of safe computer use briefings might be explained by unsatisfactory management of work safety in general. Although quite many respondents have noted that they have never attended such briefings or – what is equally significant – part of them do not believe such briefings are necessary at all. (Table 1).

¹⁴ Бикше К., Гедровицс Я., (2012). Эргономическая культура учителей – пользователей компьютера // Актуальные задачи педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, с. 141-145.

¹⁵ Gedrovics J., Urpena I., Elers G., (2012). [Monitoring of Riga Teacher Training and Educational Management Academy' Students as Computer Users 2004 – 2011. 1. Computer Work Habits and Work Culture]. In: *Teorija un prakse mūsdienā sabiedrības izglītībā, RPIVA*, 29.-31.03.2012. Riga, pp. 94-101. (in Latvian)

¹⁶ Gedrovics J., Bilek M., (2011). Ergonomic culture as a prerequisite for healthy computer work: a comparative research among Czech, Latvian and Slovakian students. *Media4u Magazine*, Vol. 8, Nr. X3/2011, 22-28.

¹⁷ Celmina Z., Qualification Paper, Riga, 2010. [Unpublished]

Table 2. Breaks and activities during breaks, per cent

№	Groups of respondents	Number of respondents	Breaks				Activities during breaks				Reference
			Yes, regularly	No	the work is complete	Irregularly	Walking	Exercises	Computer games	Other activities	
1	Teachers, LV ¹	40	30.0	2.5	22.5	45.0	65.0	7.5	0	45.0	¹⁸
2	Students, LV, 1 st year students monitoring 2004-2011										¹⁹
	2004/2005	138	26.0	3.9	11.0	59.1	52.0	57.1	1.6	8.7	
	2008/2009	251	26.3	3.5	9.7	60.6	48.7	6.0	1.5	59.2	
	2011/2012	237	39.4	1.3	8.2	51.1	64.6	18.1	0	46.4	
3	Students, pilot research, Autumn term 2010										²⁰
	LV	62	29.3	1.7	1.7	67.2	66.1	0	11.3	46.8	
	CZ	70	17.6	8.8	23.5	50.0	31.4	17.1	4.3	68.6	
	SK	57	26.3	12.3	15.8	45.6	35.1	15.8	3.5	50.9	
4	Employees, LV, unpublished data (2009/2010)										²¹
	Office workers	218	20.9	1.6	9.1	68.4	70.5	1.1	0.3	18.6	

Notes: see Table 1

Another factor indication at the level of ergonomic culture is the observance of mandatory breaks and engagement in suggested activities during those (Table 2). The table shows that slightly over ¼ of respondents have indicated that they observe breaks regularly (exception – 1st year students during the autumn semester in 2011; 39,4%). Most popular activities during breaks are: walking, eating, doing home chores, etc., whereas specific suggested exercises are taken relatively rarely.

Given the popular attitude towards safety briefings and observance of breaks (Table 1 and 2), it is no surprise that a large part of respondents spend 4 or more hours continuously working on their computers daily (Table 3). For example, among teachers 40% do so *at work*, while every fifth (or 20%) do this *at home*. Among Latvian respondents-students around 1/3 spend over 4 hours a day by their computers.

¹⁸ Бикше К., Гедровицс Я., (2012). Эргономическая культура учителей – пользователей компьютера // Актуальные задачи педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, с. 141-145.

¹⁹ Urpena I., Gedrovics J., Elers G., (2012). [Monitoring of Riga Teacher Training and Educational Management Academy' Students as Computer Users 2004 – 2011. 2. Student Perceptions of the Workstation Ergonomics in the Context of Their Health Problems] In: *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā, RPIVA, 29.-31.03.2012*. Riga, pp. 349-355. (in Latvian).

²⁰ Gedrovics J., Bilek M., (2011). Ergonomic culture as a prerequisite for healthy computer work: a comparative research among Czech, Latvian and Slovakian students. *Media4u Magazine*, Vol. 8, Nr. X3/2011, 22-28.

²¹ Celmina Z., Qualification Paper, Riga, 2010. [Unpublished]

Among office workers 75% of respondents work on their computers over 4 hours a day; moreover almost one out of ten of them spend over 4 hours daily by their home computers as well (Table 3).

Table 3. Time spent at computer, per cent

№	Groups of respondents	Number of respondents	At university or work location (institution), hours				At home, hours				Reference
			less than 2	2-4	3 and more	more than 4	less than 2	2-4	3 and more	More than 4	
1	Teachers, LV ¹	40	23.1	35.9	-	41.0	42.5	37.5	-	20.0	22
2	Students, LV, 1 st year students monitoring 2004-2011										23
	2004/2005	132	45.8	20.8	-	33.3	60.0	30.8	-	9.2	
	2008/2009	251	47.5	27.9	-	24.8	43.1	39.1	-	17.7	
	2011/2012	237	-	-	4.0	-	-	-	32.5	-	
3	Students, pilot research, Autumn term 2010										24
	LV	62	36.8	23.7	-	36.8	50.0	39.3	-	10.7	
	CZ	70	60.6	28.8	-	10.6	25.8	60.6	-	13.6	
	SK	57	72.7	12.7	-	14.5	21.7	47.8	-	30.4	
4	Employees, LV, unpublished data (2009/2010)										25
	Office workers	218	10.9	13.1	-	75.4	64.1	26.1	-	9.5	

Notes: see Table 1

As to other important aspects characterising ergonomic culture, those are working station design, including the computer (its construction, technical parameters, etc.), furniture, accessories (mouse pad, screen filter, and so on) and a range of other factors; however these aspects are more or less constant and not so much depending on users' understanding and attitude. In the long run, they undergo little change; therefore their effect on the computer user's ergonomic culture is relatively smaller, at least in the context of individual ergonomic culture.

²² Бикше К., Гедровицс Я., (2012). Эргономическая культура учителей – пользователей компьютера // Актуальные задачи педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, с. 141-145.

²³ Gedrovics J., Urpena I., Elers G., (2012). [Monitoring of Riga Teacher Training and Educational Management Academy' Students as Computer Users 2004 – 2011. 1. Computer Work Habits and Work Culture]. In: *Teorija un prakse mūsdienu sabiedrības izglītībā, RPIVA*, 29.-31.03.2012. Riga, pp. 94-101. (in Latvian).

²⁴ Gedrovics J., Bilek M., (2011). Ergonomic culture as a prerequisite for healthy computer work: a comparative research among Czech, Latvian and Slovakian students. *Media4u Magazine*, Vol. 8, Nr. X3/2011, 22-28.

²⁵ Celmina Z., Qualification Paper, Riga, 2010. [Unpublished]

3. Discussion

While evaluating computer users' ergonomic culture we have to take into account that a considerable proportion of respondents have not had work safety briefings and even do not believe them to be necessary. This obviously is one of the reasons why only around ¼ of users observe regular breaks while working on their computers. There are far more users who take irregular breaks or stop for a pause only when a particular work is completed. What is more – many respondents work on the computer over 4 hours a day either at home or at work (Table 3). While respective sources state that: *computing 4 or more hours consecutively without taking a break associate with 87 % increased health risk*²⁶.

It has to be noted though, that during the autumn semester of year 2011 in the respondent group of Latvian students almost 40% maintained that they took regular breaks (Table 2). This could be evidence of better ergonomic culture awareness and consequently – a higher level of ergonomic culture as compared to students from previous years. However, in order to reach unequivocal positive conclusions, it is necessary to continue monitoring students as well as other respondent groups.

Users rarely take the recommended special exercises while taking a break, although questionnaires reveal that practically all of them (92-98%) have agreed the computer and working on it affects health, and one of the ways to make working on the computer healthier is taking those specific exercises.

This bring us to the conclusion that ergonomic culture is at lowest among the *long-time-workers* and those who fail to observe regular breaks and to take exercise. Obviously those users have paid insufficient attention to ergonomic work demands regarding computer use. Since among Latvian respondents there are many such people in all groups, we can conclude that ergonomic culture in Latvia is not highly developed.

If compared to their Czech and Slovakian peers, Latvian students do not differ much. Latvians more often use computers at the university, while Slovaks – at home. Besides that, work safety briefings for Latvian students are organised far less frequently.

We have to bear in mind that the fundamentals of work safety demand not only for a single training session on work safety principles, but on recurrent briefings, depending on the features of each specific occupation. Observing those demands could serve as an important step towards an increase in overall ergonomic culture among computer users.

²⁶ Amick B.C., Robertson M., Tullar J., Fossel A., Coley C., Hupert N., Jenkins M., Katz J., (2003). Regular and binge computing and college student health: preliminary findings, – [http://www.sph.uth.tmc.edu/course/occupationalenv Health/bamick/home/Conference/Amick%20College%20and%20Binge%20 Computing.PDF](http://www.sph.uth.tmc.edu/course/occupationalenv%20Health/bamick/home/Conference/Amick%20College%20and%20Binge%20Computing.PDF). (Retrieved 20.10.2011).

Conclusion

The results of pilot researches carried out from 2010 to 2012 and the analysis of respective scientific sources have revealed that, alongside general work culture, which certainly includes work safety, it is useful to focus also on the concept of computer users' ergonomic culture and the manifestations of it among various groups of respondents. The attitude to work safety as such, and to safety while working on the computer in particular, is based in thorough understanding of ergonomic culture which, in turn, affects how each particular user views their computer as an integral component of their work and leisure. Having realised the risks the computer poses to their health, users modify their attitude towards their current and future living quality, thus invariably raising their level of ergonomic culture.

Bibliography

1. Amick B.C., Robertson M., Tullar J., Fossel A., Coley C., Hupert N., Jenkins M., Katz J. (2003). Regular and binge computing and college student health: preliminary findings, – [http://www.sph.uth.tmc.edu/course/occupationalenv Health/bamick/home/ Conference /Amick%20College%20and%20Binge%20 Computing.PDF](http://www.sph.uth.tmc.edu/course/occupationalenv%20Health/bamick/home/Conference%20Amick%20College%20and%20Binge%20Computing.PDF). (Retrieved 20.10.2011).
2. Computer skills in the EU27 in figures. EUROSTAT NEWSRELEASE (2012). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-26032012-AP/EN/4-26032012-AP-EN.PDF (Retrieved 03.09.2012.)
3. Ergonomics Guidelines for Occupational Health Practice in Industrial Developing Countries/ *Joint Project of the International Ergonomics Association and the International Commission on Occupational Health* (2010), p. 12.
4. Free glossary of terms, concepts and definitions in economics, finance and business. *Work culture*. (2012). <http://termin.bposd.ru/publ/12-1-0-9748>. (In Russian, Retrieved 20.01.2012.)
5. Gedrovics J., Bilek M., (2011). Ergonomic culture as a prerequisite for healthy computer work: a comparative research among Czech, Latvian and Slovakian students. *Media4u Magazine*, Vol. 8, Nr. X3/2011, 22-28.
6. Gedrovics J., Urpena I., Elers G., (2012). [Monitoring of Riga Teacher Training and Educational Management Academy' Students as Computer Users 2004-2011. 1. Computer Work Habits and Work Culture]. In: *Teorija un prakse mūsdienu sabiedrības izglītībā, RPIVA*, 29.-31.03.2012. Riga, pp. 94-101 (in Latvian)
7. *Information society statistics* (2011); http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Information_society_statistics. (Retrieved 15.02.2012.)
8. Kamaroddin J.H., Abbas W.F., Aziz M.A., Sakri N.M., Ariffin A., (2010). Investigating Ergonomics Awareness Among University Students. *International Conference on User Science Engineering*, 296-300.
9. Pater R. (2008). Advancing Ergonomic Culture. *Occupational Health and Safety*, 77 (10), 20.
10. Smith L., Louw Q., Crous L., Grimmer-Somers K., (2008). Prevalence of neck pain and headaches; impact of computer use and other associative factors. *Cephalgia*, vol. 29, 250-257.

11. Smith R.T. Growing an ergonomics culture in manufacturing. (2003). *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: Journal of Engineering Manufacture* July 1, vol. 217 no. 7, 1027-1030.
12. Successful health and safety management (1997)., HSE books, – <http://www.hse.gov.uk/pubns/books/hsg65.htm> (Retrieved 01.03.2012.)
13. Thomsen J.F., Gerr F., Atroshi I., (2008). Carpal tunnel syndrome and the use of computer mouse and keyboard: A systematic review. *BMC Musculoskeletal Disorders*, vol. 9:134 doi:10.1186/1471-2474-9-134
14. *Top 5 Health Problems Caused By Computer Use* (2008). <http://www.safecomputingtips.com/blog/healthy-computing/top-5-health-problems-caused-by-computer-use>. (Retrieved 15.02.2012.)
15. Urpena I., Gedrovics J., Elers G., (2012). [Monitoring of Riga Teacher Training and Educational Management Academy' Students as Computer Users 2004 – 2011. 2. Student Perceptions of the Workstation Ergonomics in the Context of Their Health Problems] *In: Teorija praksei mūsdienī sabiedrības izglītībā, RPIVA, 29.-31.03.2012.* Riga, pp. 349-355. (in Latvian).
16. Бикше К., Гедровицс Я., (2012). Эргономическая культура учителей – пользователей компьютера // Актуальные задачи педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Молодой ученый, с. 141-145.
17. Сидорчук Л.А., (2009). Формування ергономічної культури вчителя в системі його професійної підготовки. *Наукові Записки/ Сер. Педагогічні науки*, 2009, вып. 82 (2), с. 68-73.

Aneta Klementowska

Zuzanna Kęsy

Marek Rybakowski

ZAGROŻENIE STRESEM ZAWODWYM W ŚRODOWISKU PRACY OPIEKUNA W ZAKŁADACH OPIEKUŃCZYCH

Streszczenie

Współcześnie praca zawodowa odgrywa niezwykle istotną rolę w życiu człowieka. Niestety pomimo wielu jej pozytywnych aspektów, staje się ona coraz częściej źródłem stresu. Zjawisko, o którym mowa występuje z różnym natężeniem niemal we wszystkich grupach zawodowych. Z uwagi na jego znaczne, zarówno indywidualne, jak i społeczne konsekwencje, wymaga ono szczególnego zainteresowania. W niniejszym artykule podjęto teoretyczne rozważania na temat stresu zawodowego oraz zaprezentowano wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród opiekunów zatrudnionych w Domu Pomocy Społecznej.

OCCUPATIONAL STRESS RISK IN THE WORK OF A GUARDIAN IN CARE FACILITIES

Summary

Nowadays professional work plays an important role in the human life. Unfortunately, despite its many positive aspects, it often becomes a source of stress. This phenomenon occurs in various intensity levels in almost all occupational groups. Because of its significant, both individual and social consequences, it requires a particular scientific interest. This article contains theoretical reflections on occupational stress and presents the results of an empirical research carried out among the guardians working in a Social Care Centre.

Wprowadzenie

Obecnie pojęcie stresu jest wszechobecne. Wiele się o nim mówi, zarówno potocznie, jak i w świecie nauki. Stres był, jest i będzie, nie jesteśmy w stanie go uniknąć – jedyne, co możemy zrobić to nauczyć się skutecznie przed nim chronić.

Pojęcie stresu jest neutralne. Pomimo, iż najczęściej kojarzy się z negatywnymi, niepożądanymi skutkami jego oddziaływania (jest wówczas demotywuujący, powodujący z czasem

negatywne konsekwencje zawodowe, społeczne i zdrowotne), może być również pozytywny, a zarazem motywujący do podejmowania lub zmiany dotychczasowych działań. Charakter stresu zależy zarówno od stawianych pracownikowi wymagań, od jego fizycznych, emocjonalnych i intelektualnych możliwości radzenia sobie z nim w danej chwili, jak i od wsparcia ze strony przełożonych oraz współpracowników¹.

Dzisiejszy świat obfituje bogactwem stresorów, które wywołują najczęściej negatywne przeżycia i symptomy. Niektóre następstwa stanowią przewlekłe i ostre reakcje lęku, depresji, poczucia niepełnej wartości, wrogości, niskiej tolerancji na frustrację. Co więcej, do tych reakcji często dochodzą takie czynniki jak: własne potępienie, robienie sobie wyrzutów z powodu nieodpowiedniej reakcji na stres. Ludzie znajdujący się w sytuacji stresowej sami stwarzają sytuacje, w których panuje lęk przed lękiem, stan depresji z obawy przed depresją oraz niepewność siebie w obawie przed poczuciem bezwartościowości².

Czym zatem jest ów stres? – analizując literaturę można odnaleźć różne sposoby jego definiowania, jednakże na potrzeby niniejszego opracowania wskazane zostaną trzy sposoby określenia stresu, które niekoniecznie muszą się wykluczać. W pierwszym podejściu stres określany jest jako odpowiedź organizmu na szkodliwe bodźce albo jako reakcję na jakiekolwiek wymagania (fizyczne, psychiczne) stawiane organizmowi. Drugie podejście opisuje stres z punktu widzenia oddziaływań środowiska i w ten sposób traktuje go jako różnego rodzaju sytuacje trudne. Trzecie natomiast podejście ujmuje stres jako reakcję wynikającą z braku „odpowiedniości” pomiędzy jednostką a jej otoczeniem biologicznym i/lub społecznym. Mówiąc ogólnie stres stanowi złożone zjawisko, obejmujące zarówno zmiany psychologiczne, jak i fizjologiczne pojawiające się w odpowiedzi na różne bodźce lub też sytuacje, które nie są dla jednostki obojętne. Mogą one stanowić stresory zarówno ze względu na znaczenie przypisywane im przez człowieka, jak też ze względu na swoje własności³.

W swoim opracowaniu H. Selye dla odróżnienia wskazał czym stres nie jest:

1. Stres nie jest tylko zwykłym napięciem nerwowym.
2. Stres nie zawsze jest nieswoistym rezultatem uszkodzenia.
3. Stres nie jest czymś, czego należy unikać.
4. Całkowita wolność od stresu to śmierć⁴.

W literaturze istnieje wiele koncepcji stresu, które dzielą się na biologiczne, medyczne oraz psychologiczne⁵. Inne podziały dotyczą źródła stresu. W sytuacji braku dogodnego kry-

¹ M. Gólczyński, *Stres w pracy. Poradnik dla pracownika*, Warszawa 2009, s. 5.

² A. Ellis, *Co można zrobić, aby poradzić sobie ze stresem*, tłum. A. Bańka, [w:] *Stres w pracy*, red. C.L. Cooper, R. Pane, Warszawa 1987, s. 306.

³ W. Oniszczenko, *Stres to brzmi groźnie*, Warszawa 1993, s. 7, 31-32.

⁴ H. Selye, *Stres okiełznany*, przełożył T. Zalewski, Warszawa 1978, s. 28-30.

terium podziału źródeł stresu, wydaje się przydatna natura czynnika stresowego (stresora). Stresor definiowany jest jako element bodźca lub sytuacji, który narusza względną równowagę pomiędzy podmiotem a środowiskiem i uruchamia nie tylko mechanizmy adaptacyjne zachowania się człowieka, ale także kreatywne radzenie sobie ze stresem. Biorąc pod uwagę takie rozumienie stresora, w literaturze przyjmuje się klasyfikację na stresory fizyczne, psychologiczne i społeczne. Wśród źródeł stresu wskazuje się zatem: 1) fizyczne (temperatura, hałas, wibracje, oświetlenie, promieniowanie jonizujące, promieniowanie mikrofalowe, hipoksja, przyspieszenia, nieważkość); 2) chronobiologiczne (rytmy biologiczne, rytm okołopodrodowy, stres nagłej zmiany sfery czasu); 3) psychologiczne (zakłócenia, zagrożenia, przeciążenia, deprywacja); 4) organizacyjne (struktura grupy zadaniowej, komunikacja społeczna, zarządzanie, restrukturyzacja, kultura organizacyjna, konflikt ról społecznych, emigracja, praca np. ekstremalna, telepraca i e-learning, pracoholizm, bezrobocie)⁶.

Ludzie w bardzo różny sposób reagują na stres. Wskazuje się, iż reakcje na stres regulowane są dwoma systemami adaptacyjnymi, które pełnią funkcję prewencyjną lub patologiczną. Znaczenie prewencyjne mają wszelkie reakcje związane z przystosowaniem się do reakcji stresowej lub jej przekształcenia poprzez: 1) uczenie się nowych zachowań, które mają zapobiegać niepożądanym skutkom stresu; 2) regulację poziomu pobudzenia, mającą na celu zminimalizowanie reakcji fizjologicznych w sytuacji stresu; 3) organizację systemu pojęciowego, w celu rozpoznania źródeł stresu i zaplanowania sposobów walki ze stresem. W sytuacji małej skuteczności systemu prewencyjnego, spowodowanej cechami jednostki lub też cechami stresu, człowiek „przełącza się” na inny system adaptacji do stresu, zwany systemem patologicznym. System ten charakteryzuje się takimi reakcjami na stres jak: 1) zaburzenia procesu uczenia się, które utrudniają korzystanie z dotychczasowych doświadczeń z danego typu sytuacjami stresowymi; 2) zaburzenia deprywacji sensorycznej lub nadmiaru stymulacji, charakterystyczne dla wszelkiego typu nerwic, zmniejszające odporność na stres; 3) zaburzenia integracji indywidualnego systemu pojęciowego charakterystycznego dla różnego typu psychoz (np. schizofrenii), powodując „wycofanie się” ze świata realnego i „zamknięcie się” w świecie subiektywnym. Patologiczny system adaptacji do stresu wiąże się najczęściej ze stresem ekstremalnym lub też chronicznym⁷.

Jeżeli stres ma wpływ na zdrowie, to determinuje on poziom bezpieczeństwa poszczególnych osób pracujących. W sposób endogenny stanowi zarazem czynnik zagrożenia bezpie-

⁵ Zob. więcej: J.F. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa 2008; J.F. Terelak, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001.

⁶ J.F. Terelak, *Człowiek...*, op. cit., s. 103-227.

⁷ S. Epstein, *Natural healing processes of the mind: Gradet stress inoculation as an inherent coping mechanism*, In: D. Meichenbaum, M.E. Jaremko (Eds.): *Stress reduction and prevention* (pp. 39-66), New York 1983, [za:] J.F. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa 2008, s. 229.

czeństwa pracy, który zaliczamy do „czynników ludzkich”⁸. Z całą pewnością wpływa on na prawidłowe funkcjonowanie organizacji, firmy, czy przedsiębiorstwa.

Nie można pomijać także konsekwencji ponoszonych przez odbiorców usług (klientów, pacjentów). Nadmierny i przedłużający się stres zawodowy może prowadzić do następstw w różnych sferach funkcjonowania człowieka, z których za najistotniejsze można uznać:

- zmiany w stanie zdrowia, tj. dolegliwości, zaburzenia i choroby somatyczne;
- zmiany w sferze emocjonalno-poznawczej, takie jak: wzrost napięcia psychicznego, lęk, irytacja, obniżone samopoczucie, depresja, skłonność do hipochondrii, osłabienie kontroli emocji, poczucie bezradności i beznadziejności, permanentne niezadowolenie z siebie i wykonywanej pracy, poczucie braku kompetencji, osłabienie (bądź brak) zainteresowań, osłabienie krytycyzmu, składające się na zespół wypalenia zawodowego;
- zmiany w zachowaniach, wyrażające się obniżeniem wydajności pracy i energii życiowej, rezygnacji z wytyczonych celów, podatności na wypadki, wzrost skłonności do agresji, przemocy, nadużywania alkoholu, nikotyny czy narkotyków; wzrostem abstynencji, zrzucaniem odpowiedzialności na innych, nasileniem postawy cynicznej wobec klientów, pacjentów czy współpracowników, wzrostem liczby popełnianych błędów, pogorszeniem zdolności do organizowania i planowania działań, skłonnością do ignorowania nowych informacji, odmową pełnienia obowiązków⁹.

Stres w środowisku pracy opiekuna w Domu Pomocy Społecznej (DPS) na podstawie badań własnych

Badaniami objęto 13 osób (100%) zatrudnionych na stanowisku opiekun w Domu Pomocy Społecznej (teren zachodniej Polski). Wszystkie badane osoby to kobiety w wieku od 25 do 50 lat, z wykształceniem średnim (12 osób) oraz wyższym (1 osoba), ze stażem pracy w zawodzie od 1 do 10 lat. Z przeprowadzonych badań wynika, iż większość respondentów 69,23% (9 osób) uważa, że praca w zakładzie nie jest dobrze zorganizowana, a pracownicy nie mają jasno wytyczonych celów¹⁰.

Tabela 1. Stopień narażenia opiekuna na obciążenia organizacyjne i fizyczne (środowiskowe) podczas wykonywanej pracy

⁸ K. Jastrabíková, I. Tureková, *Lidský faktor a jeho vliv na bezpečnost*, [w:] *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci 2011. Sborník přednášek. XI. ročník mezinárodní konference*, 10 květen 2011, VŠB – Technická univerzita Ostrava, Ostrava 2011, s. 61-68.

⁹ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa 2006, s. 62.

¹⁰ Z. Kęsy, *Stres w pracy na przykładzie zawodu opiekun w domu pomocy społecznej*. Praca dyplomowa przygotowana pod kierunkiem dr M. Rybakowskiego, ŁWSH im. B. Solfy, Żary 2012.

Rodzaj obciążenia	Odczuwany stopień obciążenia							
	nie odczuwalny		lekko odczuwalny		średnio odczuwalny		ciężko odczuwalny	
Respondenci – kategoria odpowiedzi								
	L	%	L	%	L	%	L	%
Organizacyjne								
Styl zarządzania	1	7,69	3	23,08	6	46,15	3	23,08
Praca zmianowa w tym praca nocna	1	8,33	3	25,00	2	16,67	6	50,00
Jedna osoba spośród zatrudnionych opiekunek nie pracuje w porze nocnej ze względu na stan zdrowia. Na pytanie dotyczące obciążenia w pracy zmianowej i porze nocnej odpowiedzi udzieliło 12 osób.								
Fizyczne (środowiskowe)								
Obecność wirusów, bakterii			5	38,46	5	38,46	3	23,08
Praca z narażeniem na styczność z fekaliami			2	15,38	2	15,38	9	69,23
Ogólne i miejscowe obciążenie mięśni spowodowane koniecznością dźwigania, podnoszenia, przenoszenia, mieszkańców DPS					1	7,69	12	92,31

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 2. Stopień narażenia opiekuna na obciążenia psychiczne podczas wykonywanej pracy

Rodzaj obciążenia	Odczuwany stopień obciążenia							
	nie odczuwalny		lekko odczuwalny		średnio odczuwalny		ciężko odczuwalny	
Respondenci – kategoria odpowiedzi								
	L	%	L	%	L	%	L	%
Psychiczne								
Odpowiedzialność za życie, zdrowie, przyszłość mieszkańców DPS					6	46,15	7	53,85
Praca w pośpiechu, konieczność wyboru „mniejszego zła”, dylematy moralne					5	38,46	8	61,54
Konieczność kontaktu z chorobą, śmiercią mieszkańców DPS			1	7,69	3	23,08	9	69,23
Agresja niektórych mieszkańców DPS	1	7,69	1	7,69	5	38,46	6	46,15
Podejmowanie decyzji o znacznych możliwych konsekwencjach			1	7,69	7	53,85	5	38,46
Sprzeczne oczekiwania ze strony przełożonych, współpracowników, mieszkańców			4	30,77	6	46,15	3	23,08
Brak wiedzy na temat sposobu wykonywania pracy spowodowane brakiem lub nieskutecznym szkoleniem stanowiskowym	7	53,85	3	23,08	2	15,38	1	7,69
Niski prestiż zawodu			2	15,38	2	15,38	9	69,23
Brak perspektyw awansu zawodowego			2	15,38	2	15,38	9	69,23
Poczucie wypalenia zawodowego	1	7,69	3	23,08	2	15,38	7	53,85

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 3. Częstotliwość udziału pracowników w sytuacji wyjątkowo trudnej (nawet traumatycznej)

Respondenci – kategoria odpowiedzi	L	%
Bardzo często	-	-
Często	6	46,15
Sporadycznie	6	46,15
Bardzo rzadko	1	7,69
Nigdy	0	0,0

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 4. Stopień obciążenia społecznego odczuwany przez pracowników podczas wykonywania pracy

Rodzaj obciążenia	Odczuwany stopień obciążenia							
	nie odczuwalny		lekko odczuwalny		średnio odczuwalny		ciężko odczuwalny	
Respondenci – kategoria odpowiedzi								
	L	%	L	%	L	%	L	%
Społeczne								
Rywalizacja w grupie zawodowej	8	61,54	2	15,38			3	23,08
Konflikty, sprzeczki w pracy	6	46,15	4	30,77	1	7,69	2	15,38
Możliwość utraty prac	4	30,77	7	53,85	1	7,69	1	7,69

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 5. Częstotliwość odczuwania stresu w pracy

Respondenci – kategoria odpowiedzi	L	%
Kilka razy w ciągu dnia	6	46,15
Raz dziennie	1	7,69
Raz w tygodniu	5	38,46
Raz w miesiącu	1	7,69
Wcale	0	0,0

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 6. Dolegliwości odczuwane przez pracowników w ostatnim miesiącu pracy

Respondenci – kategoria odpowiedzi	L	%
Bóle karku, barków, okolicy lędźwiowo-krzyżowej kręgosłupa	11	84,61
Bolesne skurcze jelit	1	7,69
Ból głowy	11	84,61
Lęk	4	30,77
Wyobcowanie	1	7,69
Chroniczne zmęczenie	8	61,54
Oslabienie układu immunologicznego	2	15,38
Bezsennność	4	30,77

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 7. Rodzaje działań zapobiegających lub łagodzących uczucie stresu podejmowanych w macierzystym zakładzie pracy

Respondenci – kategoria odpowiedzi	L	%
Możliwość udziału pracowników w podejmowaniu ważnych decyzji dotyczących Domu Pomocy Społecznej	2	15,38
Informowanie pracowników przez kadrę kierowniczą o podjętych ważnych decyzjach	2	15,38
Możliwość udziału w spotkaniach integracyjnych pracowników	7	53,85
Możliwość udziału w szkoleniach typu „radzenie sobie ze stresem”	6	46,15

Źródło: Z. Kęsy

Tabela 8. Rodzaje działań pomagających w zwalczaniu stresu

Respondenci – kategoria odpowiedzi	L	%
Kontakt z naturą	7	53,85
„Chwila” czasu wyłącznie dla siebie	4	30,77
Rozmowa z kimś, kto chce Ciebie wysłuchać	11	84,61
Techniki relaksacyjne stosowane podczas odpoczynku	1	7,69
Uprawianie sportu	2	15,38
Zdrowe odżywianie	3	23,08
Poczucie humoru	11	84,61
Stawianie przed sobą realnych celów	2	15,38
Uświadomienie sobie, że nie zawsze musisz być perfekcjonistą	5	38,46
Palenie papierosów	0	0
Alkohol	0	0

Źródło: Z. Kęsy

Poziom stresu badanych pracowników jest zdeterminowany przede wszystkim charakterem pracy związanym z wykonywanym zawodem. Wiek, wykształcenie, staż pracy nie różnicują nasilenia ogólnego stresu w miejscu pracy. Różnice w zakresie odczuwania poszczególnych stresorów zaznaczają się jedynie z powodu odmienności czynników subiektywnych, na które składa się typ osobowości oraz indywidualne cechy charakterologiczne badanych osób.

Wśród społecznych warunków pracy, do których zaliczamy całokształt zagadnień związanych z organizacją pracy, 69,23% badanych uznało, iż praca nie jest dobrze zorganizowana, a pracownicy nie mają jasno wytyczonych zadań. Tak negatywny wynik spowodowany jest przede wszystkim niskim wskaźnikiem zatrudnienia opiekunów w stosunku do liczby oczekujących opieki, wsparcia lub pomocy mieszkańców, w związku z czym opiekunowie muszą wybierać, które z wytyczonych zadań należy traktować jako priorytet.

Wśród fizycznych obciążeń najbardziej stresującym czynnikiem dla całej grupy badawczej okazała się konieczność dźwigania, podnoszenia, przenoszenia osób chorych. Jest to wysiłek związany z wykonywaniem czynności w pozycji wymuszonej (pochylonej bądź w ruchu), ograniczającej jednocześnie swobodę ruchów. Wysiłek ten jest często związany z koniecznością przekraczania dopuszczalnych norm dźwigania, co skutkuje nadmiernym (ogólnym i miejscowym) obciążeniem mięśni, a nawet stanowi zewnętrzną przyczynę wypadku przy pracy skutkując takimi urazami, jak naciągnięcie lub zerwanie ścięgien. 92,31% badanych wskazało ten czynnik jako obciążenie ciężko odczuwalne (tabela 1).

O wysokim nasileniu stresu zawodowego świadczą ponoszone przez pracowników psychiczne konsekwencje doświadczanych w miejscu pracy obciążeń. Najbardziej stresującymi czynnikami psychicznymi dla całej grupy badanych okazały się konieczność kontaktu z chorobą, śmiercią mieszkańców DPS (69,23%), brak perspektyw awansu zawodowego (69,23%) oraz niski prestiż zawodu (69,23%). Warto zaznaczyć również, iż brak perspektyw awansu zawodowego i niski prestiż zawodu mogą prowadzić między innymi do zjawiska jakim jest zespół wypalenia zawodowego. Poczucie wypalenia zawodowego zadeklarowało 53,85% respondentów, co świadczy o obniżonym poczuciu satysfakcji zawodowej (tabela 2).

Spośród badanych objawów somatycznych będących następstwem stresu u 84,61% respondentów wystąpiły bóle karku, barków, okolicy lędźwiowo-krzyżowej. Również 84,61% badanych pracowników skarży się na bóle głowy, a 61,54% odczuwa chroniczne zmęczenie (tabela 6). Z badań wynika zatem, że stresory zawodowe wywierają niekorzystny wpływ na stan zdrowia. Negatywne konsekwencje obciążeń są niezwykle istotne nie tylko dla pracowników, ale również pracodawcy, gdyż zdrowie pracowników wpływa na efektywność ich pracy.

Analizując działania zapobiegające lub łagodzące uczucie stresu w zakładzie pracy 53,85% badanych stwierdziło, że pracodawca umożliwia im udział w spotkaniach integracyj-

nych, a 46,15% respondentów oświadczyło, że ma możliwość udziału w organizowanych w pracy szkoleniach typu „radzenie sobie ze stresem” (tabela 7). 84,61% opiekunów jako działanie pomagające w zwalczaniu stresu uznało rozmowę z kimś, kto chce ich wysłuchać, poczucie humoru również doceniło 84,61% badanych (tabela 8).

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują na stresogenność zawodu opiekun w Domu Pomocy Społecznej. W tym zawodzie stres jest niejako wpisany w rolę zawodową i właściwie niemożliwe jest jego całkowite wyeliminowanie. Praca ta, jak wynika z przeprowadzonych badań, obfituje w sytuacje krytyczne i traumatyczne. Najbardziej pomocne w tej sytuacji okazuje się wsparcie społeczne, emocjonalne oraz ze względu na ciągłe interakcje z innymi ludźmi (mieszkańcami domu, współpracownikami, przełożonymi) jakość wzajemnych relacji.

Zakończenie

Obecnie każda praca zawodowa obarczona jest narażeniem na stres. Stres, jako zagrożenie psychospołeczne, różni się rodzajem, natężeniem, czy też czasem jego trwania. Niewątpliwie przedstawiciele zawodów zaliczanych do grupy tzw. zawodów społecznych, szczególnie gdzie występują stałe kontakty z osobami borykającymi się z różnymi problemami, są szczególnie narażeni na zjawisko stresu, a w konsekwencji wypalenia zawodowego. Do grupy tych zawodów niewątpliwie należy omawiany w niniejszym opracowaniu zawód opiekuna w domu pomocy społecznej, w którym (jak wynika z zaprezentowanych badań) obserwowalne są zarówno obciążenia organizacyjne, fizyczne, jak i psychiczne. W celu ograniczenia lub eliminacji niektórych źródeł stresu nie wystarczą chęci, czy też zaangażowanie pracowników, niezwykle istotne w tym zakresie jest podejście pracodawcy (przełożonego) do pojawiającego się problemu (gdyż pracownik na wiele czynników występujących w pracy zawodowej najzwyczajniej nie ma wpływu). Obecnie (oprócz czynników wewnątrzzakładowych) bardzo częstą przyczyną rodzącego się w wielu zawodach stresu jest aktualna, stosunkowo trudna sytuacja na rynku pracy (również w zakresie usług opiekuńczych), która w konsekwencji doprowadza do podmiotowego traktowania pracowników oraz częstego łamania ich ustawowych praw (co w efekcie powoduje stres).

Jak wskazano na wstępie, stresu w pracy zawodowej (bez względu na jego rodzaj) nie da się uniknąć, jedyne co można zrobić to nauczyć się radzić sobie z nim (przy uwzględnieniu z jednej strony indywidualnych predyspozycji osoby dotkniętej tym zjawiskiem, z drugiej zaś warunków występujących w zakładzie pracy). Niektóre z przyczyn, po zastosowaniu odpowiednich działań, można usunąć, inne podlegają minimalizacji, jeszcze inne stale się utrzymują lub też powtarzają. W literaturze wskazuje się, iż często lekarstwem na to zjawisko jest zmiana charakteru i/lub tempa pracy – jednakże nie zawsze jest to możliwe. Pozostaje wtedy

nauczyć się lepiej radzić sobie z sytuacjami, które powodują stres, zmniejszać nasilenie stresu do akceptowalnego poziomu lub ograniczać jego negatywne skutki. W tym celu można zastosować pewne strategie: stosowanie zachowań asertywnych; zwiększenie umiejętności interpersonalnych, negocjacyjnych i mediacyjnych, komunikowania się z innymi ludźmi, zarządzania czasem; zmiana podejścia do stresujących sytuacji; zwiększenie swojego udziału w funkcjonowaniu firmy; ustalenie ram czasowych swojej pracy; ustawiczny rozwój i szkolenie zawodowe; korzystanie z usług doradcy zawodowego; uprawianie ćwiczeń fizycznych i relaksacyjnych; prowadzenie zdrowego trybu życia; przygotowanie się na wystąpienie stresu. Jak widać sposobów jest wiele, jednakże należy pamiętać, iż powinny one być dobrane do własnych możliwości, potrzeb oraz sytuacji, której dotyczą. W związku z czym, każdorazowo powinna to być indywidualna decyzja osoby dotkniętej stresem w miejscu pracy¹¹.

Bibliografia

- Ellis A., *Co można zrobić, aby poradzić sobie ze stresem*, tłum. A. Bańka, [w:] *Stres w pracy*, red. C.L. Cooper, R. Pane, Warszawa 1987.
- Epstein S., *Natural healing processes of the mind: Gradet stress inoculation as an inherent coping mechanism*, In: D. Meichenbaum, M.E. Jaremko (Eds.): *Stress reduction and prevention* (pp. 39-66), New York 1983, [za:] J.F. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa 2008.
- Gólc M., *Stres w pracy. Poradnik dla pracownika*, Warszawa 2009.
- Jastrabíková, K., Tureková, I. *Ludský faktor a jeho vplyv na bezpečnosť*, [w:] *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci* 2011. Sborník přednášek. XI. ročník mezinárodní konference, 10 květen 2011, VŠB – Technická univerzita Ostrava, Ostrava 2011.
- Kęsy Z., *Stres w pracy na przykładzie zawodu opiekun w domu pomocy społecznej*. Praca dyplomowa przygotowana pod kierunkiem dr M. Rybakowskiego, ŁWSH im. B. Solfy, Żary 2012.
- Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa 2006.
- Oniszczenko W., *Stres to brzmi groźnie*, Warszawa 1993.
- Selye H., *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, Warszawa 1978.
- Terelak J.F., *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa 2008.
- Terelak J.F., *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001.

¹¹ M. Gólc, *op. cit.*, s. 18-20.

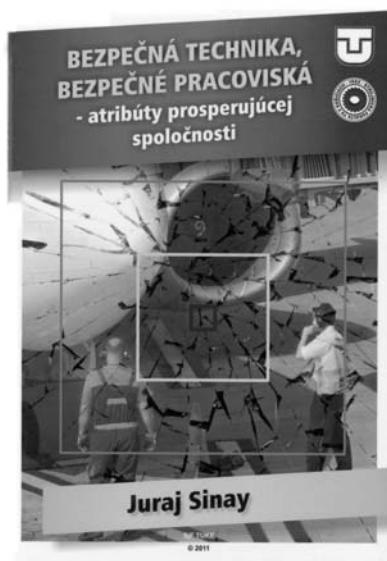
IV. RECENZJE

Tomáš Kozík

RECENZJA KSIĄŻKI

JURAJ SINAY

Bezpečná technika, bezpečné pracoviská – atribúty prosperujúcej spoločnosti



V závere roka 2011 sa k čitateľovi dostáva knižná publikácia prof. Juraja Sinaya s názvom Bezpečná technika, bezpečné pracoviská – atribúty prosperujúcej spoločnosti.

Pochopiť zámer autora, prečo sa rozhodol vo svojej pedagogickej a vedeckej práci na Technickej univerzite v Košiciach venovať sústredenú a osobitnú pozornosť otázkam bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci je zrejme už z vyznania autora uvedeného na úvodnej strane monografie. Autor, prof. Sinay si hlboko a bezprostredne uvedomuje význam spokojných občanov pre spoločnosť, keď napísal: *Zdravý a spokojný človek na pracovisku zabezpečí rozvoj spoločnosti*, uvedomuje si aj inú ľudskú hodnotu každého jednotlivca, keď život vníma ako

najcennejší kapitál, ktorý ľudia majú od svojho narodenia.

Tento pohľad prof. Sinaya na život človeka a jeho prácu sú nosnými myšlienkami všetkých kapitol, čo do počtu strán, rozsiahlej monografie (261 strán). Knižná publikácia je zaujímavá koncipovaná a členená. Iste zaujme čitateľa nielen svojim obsahom, ale aj technickým prevedením a grafickou úpravou.

Už v predslove publikácie autor výstižne charakterizuje význam a dôležitosť poznania teoretických základov a praktických výstupov v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Podľa prof. Sinaya „ *Realizovať bezpečný život v bezpečnom pracovnom a súkromnom prostredí znamená osvojiť si princípy kultúry bezpečnosti a začleniť ich do všetkých konaní človeka* „.

Tomuto cieľu prof. Sinay podrobil aj svoje úsilie pri pôsobení v pedagogickej a výskumnej práci vo vysokoškolskom prostredí, najmä na Technickej univerzite v Košiciach. Vychádza z predpokladu, podľa ktorého, vzťah k bezpečnému životu je možné vytvoriť výchovou a vzdelávaním. Preto je potrebné, aby v školských vzdelávacích systémoch boli vytvárané vhodné podmienky k tomu, aby deťom, už od najnižšieho stupňa vzdelávania, v materských školách, boli sprostredkované myšlienky a deti boli vedené pri svojich aktivitách k uvedomeniu si zodpovednosti za svoje bezpečné konanie a potom, neskôr na základných a stredných školách ďalej tieto dokázali rozvíjať a upevňovať. Rovnako to platí aj pre vysokoškolské prostredie. I v tomto prostredí je potrebné systematicky do študijných programov zahŕňať otázky a problémy bezpečnosti a rizík, ktoré pre človeka sú dané prostredím, v ktorom žije a pracuje.

Uvedenú problémovú oblasť bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, autor podrobne a cieľavedome rozvíja v monografii na základe najnovších poznatkov vedy a techniky a na základe súčasných trendov vzdelávania. Celú rozsiahlu problematiku bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci autor v monografii rozdelil do siedmich samostatných kapitol.

V úvodnej kapitole autor definuje pojem „kultúra bezpečnosti“ vo vzťahu k vývojovým trendom zabezpečenia systému riadenia bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci vo firmách, v organizáciách a spoločnostiach a vo vzťahu manažovania ľudských zdrojov ako súčasti kultúry bezpečnosti pri práci.

Z pohľadu vzťahu ku kvalite produkcie, bezpečnostných rizík, v nadväznosti na konštrukčné návrhy strojov a zariadení a z toho vyplývajúcich akceptovateľných rizík manažmentov spoločností, je zaujímavá druhá a tretia kapitola monografie. Nevyhnutným predpokladom znižovania bezpečnostných rizík v systéme človek – stroj – prostredie je účinná legislatíva, ktorá reaguje na súčasný stav rozvoja spoločnosti, na úroveň vedeckého poznania v technike a v technológiách a životných podmienok obyvateľstva.

Kľúčovými kapitolami k teoretickým základom manažérstva kvality, manažérstva rizika, kauzalite vzniku nežiaducich javov, ale aj pochopenia základov stratégie predchádzania rizík súvisiacich s konštrukčným vývojom strojov, riadiacich systémov technologických tokov a prevencie pred závažnými priemyselnými haváriami sú v monografii štvrtá až šiesta kapitola. Štvrtá s názvom Teória a vybrané aplikácie manažérstva rizika, piata s názvom Niektoré riziká a princípy ich riadenia a šiesta s názvom Manažerstvo rizika a jeho aplikácia v systéme Safety a Security.

Čitateľa, z pohľadu vzdelávania, okrem úvodných častí monografie, iste zaujme aj siedma kapitola, v ktorej autor venuje pozornosť výchove a vzdelávaniu odborníkov v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci.

Treba súhlasiť s názorom autora uvedeného v závere monografie, podľa ktorého *„povinnosťou zamestnávateľa je riziká počas pracovného procesu identifikovať, vykonávať opatrenia na ich odstránenie, prípadne minimalizovanie a so zostatkovými rizikami oboznámiť svojich zamestnancov“*.

Je preto potrebné, aby riadiaci pracovníci v organizáciách, vo výrobných a nevýrobných spoločnostiach zoznamovali sa z bezprostrednými a aktuálnymi otázkami bezpečnostných rizík v ich organizáciách, spoločnostiach, ale aby sa zaujímali aj o vývojové trendy v rámci ochrany zdravia a bezpečnosti pri práci, presadzovali ich a starali sa o vzdelávania a výchovu v bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci svojich zamestnancov.

Monografia Dr.h.c., prof., Ing. Juraja Sinaya, DrSc, je tým prostriedkom, z ktorého je možné získať nielen vhodné a potrebné odborné informácie, ale je aj prostriedkom na získanie potrebných návodov, príkladov a postupov riešenia úloh v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a to na všeobecný prospech nielen zamestnancov, ale aj zamestnávateľov.

Je to dôvod prečo odporúčame monografiu prof. Juraja Sinaya k rozšíreniu medzi verejnosť a veríme, že svojím obsahom zaujme čitateľov a to bez ohľadu na ich odbornosť.

Lenka Pelcerová

RECENZJA KSIĄŻKI

K. ŠEĐOVÁ, R. ŠVARÍČEK, Z. ŠALAMOUNOVÁ

Komunikace ve školní třídě



Problematika komunikace ve školní třídě je velmi žhavé a v současnosti často diskutované téma. Komunikaci je věnována pozornost v přípravě učitelů, v projektech i ve všech vzdělávacích dokumentech. Změny ve společnosti přináší jak změny ve vyučovacím procesu, tak i změny v roli učitele. Pro dosahování stanovených cílů výuky má rozhodující význam kvalita procesů vzdělávání, mezi něž je řazena i kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, školou a rodiči, učiteli navzájem. Pro tuto oblast by mohla být tato publikace Kláry Šedové, Romana Švaříčka a Zuzany Šalamounové přínosem. Záměrem autorů bylo představení modelu dialogického vyučování a zkoumání stavu dialogické

výuky v České republice. Kniha je určena studentům učitelství a pedagogických oborů, praktikujícím učitelům a odborníkům z oblasti věd o výchově.

Kniha je přehledně členěna do kapitol a každá kapitola je ještě dělena na podkapitoly. Publikace má logickou strukturu, vše se odvíjí jakoby automaticky, v textu je možné se rychle a bez problémů orientovat. Kromě teoretických poznatků čerpaných z odborné pedagogické a psychologické literatury jsou v publikaci příklady konkrétních situací z praxe čerpány z výzkumu autorského týmu, který zahrnoval dlouhodobé pozorování a videonahrávky vyučovacích hodin různých učitelů druhého stupně základní školy.

V deseti kapitolách je problematika komunikace ve školní třídě představená z několika uhlů pohledů. Detailně se zabývá například povahou učitelských otázek a zpětné vazby, kterou učitelé žákům poskytují. Také upozorňuje na skutečnost, že komunikace ve školní třídě se netýká pouze vyučovacích obsahů, ale podílí se také na utváření vztahů mezi učitelem a

žáky, jako je náklonnost a respekt či naopak antipatie a despekt. První kapitola uvádí do problematiky zvoleného výzkumného problému, zabývá se pojmem a způsoby zkoumání výukové komunikace, metodologii výzkumného šetření a metodami sběru dat výzkumného projektu autorů. V knize jsou i zařazeny kapitoly „Učitelské otázky, Žákovské odpovědi a Zpětná vazba“. Autoři v nich popisují základní charakteristiky žakovských odpovědí, typy učitelských otázek a zpětné vazby. Zmiňovány jsou v této souvislosti i žakovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele. Sedmá kapitola nazvaná „Dialogické vyučování?“ přehledně, stručně a jasně uvádí důvody, proč se blíže seznámit s dialogickým vyučováním a zdroji, z kterých jeho zastánci čerpají. Také jsou zde zmiňované i potíže, které dialogické vyučování provázejí. V kapitole nazvané „Vztahová rovina výukové komunikace: mocenské konstelace ve školní třídě“ autoři definují čtyři různé mocenské konstelace (zobání z ruky, přesilovka, cirkulace moci a tahanice) a poukazují i na to, že na vzniku konkrétní konstelace se podílí jak rozhodnutí učitele, tak i další faktory, které učitel obvykle nemá plně pod kontrolou. Dále zde uvádí doporučení pro 2 skupiny učitelů a to pro učitele, kteří sami sebe vnímají jako důsledné a autoritativní a doporučení pro druhou skupinu učitelů, kteří sami sebe vnímají jako přátelské a liberální. V poslední kapitole je prezentována koncepce dialogického vyučování jako ideálního modelu pedagogické komunikace a jsou hledány způsoby, které by mohly učitelům pomoci se tomuto modelu přiblížit.

V. 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 zawodownawstwa*, 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.

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 zawodownawstwa*, 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.	Roman Uździcki	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie
8	Prof. dr hab.	Wojciech Walat	Uniwersytet Rzeszowski
9	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 Cagánová	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.	Alena Očkajová	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
7	Assoc. Prof. dr hab.	Ladislav Rudolf	Uniwersytet Ostrawski w Ostravě (Czechy)
8	PaedDr, PhD	Jan Stebila	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
9	Doc. dr	Andrey Lyman	MATI-RGTU, Uniwersytet im. K.E. Ciolkowskiego w Moskwie

INFORMACJE O AUTORACH

Prof. dr hab. inż. Tomáš Kozík – Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja)

Assoc. Prof. Ing. Melánia Feszterová, PhD. – Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja)

Assoc. Prof. RNDr. Klaudia Jomová, PhD. – Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja)

Assoc. Prof. RNDr. Iveta Marková, PhD. – Uniwersytet im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)

Assoc. Prof. Ing. Daniel Novák, CSc. – Uniwersytet im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)

Assoc. Prof. Ing. Alena Očkajová, PhD. – Uniwersytet im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)

Prof. dr hab. Elżbieta Perzycka – Uniwersytet Szczeciński

Prof. dr hab. Aleksander Piecuch – Uniwersytet Rzeszowski

Assoc. Prof. Ing. Mária Porubská, PhD. – Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja)

Prof. dr hab. Tatiana Ronginska – Uniwersytet Zielonogórski

Assoc. Prof. Ing. Ivana Tureková, PhD. – Uniwersytet Techniczny w Bratysławie (MTF Trnava)

Prof. Martin Bílek, PhD. – Uniwersytet w Hradec Králové (Czechy)

Prof. Dr Janis Gedrovics – Riga Teachers Training and Educational Management Academy (Latvia)

Ing. Jozef Harangozó, PhD. – Uniwersytet Techniczny w Bratysławie (MTF Trnava)

Dr Ewa Krause – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Aneta Klementowska – Uniwersytet Zielonogórski

PaedDr. Miroslava Miklošiková, PhD. – Uniwersytet Ostrawski Palackého (Czechy)

Ing. Věra Pelantová, PhD. – Uniwersytet Techniczny w Libercu (Czechy)

Dr inż. Marek Rybakowski – Uniwersytet Zielonogórski

RNDr. Miroslav Rusko, PhD. – Uniwersytet Techniczny w Bratysławie (MTF Trnava)

PaedDr. Ján Stebila, PhD. – Uniwersytet im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)

PaedDr. Viera Tomková, PhD. – Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja)

Ing. Zuzana Turňová, PhD. – Uniwersytet Techniczny w Bratysławie (MTF Trnava)

RNDr. Jan Žufan, PhD., MBA – Wyższa Szkoła Hotelowa w Pradze (Czechy)

Дос. Цідило Іван Миколайович – Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet w Tarnopolu

Mgr Lenka Pelcerová – Uniwersytet Ostrawski Palackého (Czechy)

Lic. Zuzanna Kęsy – Zgorzelec

Szanowni Państwo

Po raz drugi podejmujemy się przedsięwzięcia, które jest istotne dla rozwiązywania współczesnych problemów indywidualnych i społecznych. Chcemy zająć się procesami profesjonalizacji kadr pracowniczych i profesjonalnego funkcjonowania organizacji w złożonych współczesnych uwarunkowaniach. Naszym zamiarem jest rozpoznanie stanu warunków pracy pracowników, kapitału intelektualnego i społecznego i możliwości ich doskonalenia.

Oczekujemy, że aktywne uczestnictwo pracodawców, organizatorów pracy pracowników, pracowników nauki, edukacji, wspomagania rozwoju zawodowego pracowników, pozwoli spojrzeć wnikliwie i otwarcie na nurtujące problemy tej sfery naszego życia społeczno-gospodarczego.

Zapraszamy do uczestnictwa w Kongresie.

W załączeniu przedkładamy ramowe informacje o przebiegu Kongresu

UNIwersytet Zielonogórski

Polskie Towarzystwo Profesjologiczne
Polskie Towarzystwo Ergonomiczne
(Oddział Zielona Góra)

II Kongres Profesjologiczny

**Kariera i Rozwój Zawodowy Pracowników
Zastosowania Ergonomii**

PROFERG 2013

Zielona Góra
10-11 Czerwiec 2013

II MIĘDZYNARODOWY KONGRES PROFESJOLOGICZNY
Kariera i Rozwój Zawodowy Pracowników – Zastosowania Ergonomii
PROFERG 2013
Zielona Góra 10-11 czerwca 2013

ORGANIZATORZY KONGRESU:

- Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej UZ
- Katedra Pedagogiki Społecznej UZ
- Polskie Towarzystwo Profesjologiczne
- Polskie Towarzystwo Ergonomiczne (Oddział Zielona Góra)

KOMITET NAUKOWY KONGRESU:

- prof. dr hab. inż. Stefan M. Kwiatkowski – Vice Przewodniczący KNP PAN
Przewodniczący Komitetu Naukowego
- prof. dr hab. inż. Karol Balog
- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk
- prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki
- prof. dr hab. Włodzimierz Deluga
- prof. dr hab. Ryszard Gerlach
- prof. dr hab. Viktor Jakupiec
- prof. dr hab. inż. Edward Kowal
- prof. dr hab. inż. Tomasz Kozik
- prof. dr hab. Bernd Meier
- prof. dr hab. Helmut Meschenmoser
- prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz
- prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
- prof. dr hab. Grigorij Tereszczuk
- prof. dr hab. Kazimierz Wenta
- prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski
- prof. dr hab. Zdzisław Wołk

KOMITET ORGANIZACYJNY:

- prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz – Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego
- prof. dr hab. inż. Edward Kowal – Vice Przewodniczący d/s Organizacyjnych
- prof. dr hab. Zdzisław Wołk – Vice Przewodniczący d/s Przebiegu Kongresu
- dr Eunika Baron-Polańczyk
- dr Grzegorz Dudarski
- dr inż. Piotr Gawłowicz
- Elżbieta Lipowicz
- dr Adam Muszyński
- dr Justyna Patalas-Maliszewska
- dr Aneta Klementowska
- mgr Marek Myśliwiec
- dr inż. Marek Rybakowski
- dr inż. Anna Saniuk
- dr Magdalena Zdaniewicz
- dr Anna Ziętek

Cele – zadania – obszary problemowe Kongresu

I. Cele Kongresu

1. Diagnoza problemów zakreślonych w obszarach problemowych Kongresu
2. Określenie możliwych koncepcji tranzycji z systemu edukacji do rynku pracy oraz z rynku pracy do edukacji
3. Określenie możliwości wsparcia organizacji w zakresie rozwoju zawodowego kadr pracowniczych
4. Określenie problemów rynków pracy w kontekście organizacji, edukacji i osób
5. Diagnoza możliwości doskonalenia warunków pracy
6. Diagnoza ekonomicznych aspektów ergonomii

II. Zadania Kongresu

1. Analiza zmieniających się potrzeb gospodarki w zakresie kadr pracowniczych
2. Określenie możliwości doskonalenia środowiska pracy i pracowników
3. Analiza organizacji w zakresie możliwości kształtowania potencjału zawodowego pracowników
4. Określenie możliwości zdynamizowania i urealnienia rynku pracy i organizacji (zakładu pracy)

III. Obszary problemowe Kongresu

1. Gospodarka i jej wymogi wobec kapitału intelektualnego i społecznego
2. Przygotowanie kadr dla rozwijającej się gospodarki
3. Ergonomiczne kształtowanie środowiska pracy
4. Rozwój zawodowy pracowników oraz ich dążenie do kariery
5. Wspomaganie rozwoju zawodowego pracowników
6. Rynek pracy i zatrudnienia wobec wyzwań społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych

IV. Język Kongresu

Język polski, język niemiecki, język angielski, język słowacki, język rosyjski

RAMOWY PROGRAM
II MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU PROFESJOLOGICZNEGO
Kariera i Rozwój Zawodowy Pracowników – Zastosowania Ergonomii
PROFERG 2013
Zielona Góra 10- 11 czerwca 2013

Dzień I - 10 czerwca – poniedziałek

Godz. 9.00-11.00	Sesja Inauguracyjna PROBLEMY PRACY I EDUKACJI – WYZWANIA I. Wystąpienia okolicznościowe II. Wystąpienia wprowadzające
Godz. 11.00-11.30	Kawa
Godz. 11.30-14.00	Panel – INTERDYSCYPLINARNY CHARAKTER PRACY, RYNKU PRACY I ZATRUDNIENIA Aspekty: pedagogiczne, profesjologiczne, prakseologiczne, ergonomiczne, ekonomiczne, prawne w odniesieniu do pracy, rynku pracy, zatrudnienia, ergonomii.
	DYSKUSJA
Godz. 14.00-15.30	Obiad
Godz. 15.30-18.00	Sesje problemowe – TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE DOŚWIADCZENIA W KSZTAŁTOWANIU AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ PRACOWNIKÓW - ZESPOŁY 1. Teoretyczne problemy nauk o pracy 2. Przygotowanie zawodowe pracowników 3. Ergonomia i bezpieczeństwo pracy 4. Osoby niepełnosprawne – problemy pracy i edukacji 5. Profesjologiczne problemy organizacji 6. Technologie informacyjne w rozwoju ogólnym i zawodowym 7. Rynek pracy i zatrudnienia
Godz. 18.00-19.30	Zwiedzanie miasta, wyjazd do winnicy - fakultatywnie

Dzień II - 11 czerwca – wtorek

Godz. 09.00-10.00	II. Sesja Plenarna – PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI W KONTEKŚCIE PRACY BEZPIECZEŃSTWA PRACY I ERGONOMII
Godz. 10.00-10.30	Kawa
Godz. 10.30-13.30	DEBATA – W POSZUKIWANIU SPÓJNOŚCI. TEORIA – PRAKTYKA. PRACA- WARUNKI PRACY- ROZWÓJ ZAWODOWY, KARIERA ZAWODOWA PRACOWNIKÓW WYSTĄPIENIA WPROWADZAJĄCE PRZEDSTAWICIELI OBSZARÓW PROBLEMOWYCH 1. Możliwości rozwoju organizacji we współczesnych uwarunkowaniach gospodarczych. Propozycje i wzajemne oczekiwania 2. Proces przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników 3. Społeczne i regionalne uwarunkowania rozwoju organizacji 4. Profesjologiczne problemy organizacji 5. Ergonomia i bezpieczeństwo pracy 6. Rynek pracy i zatrudnienia w wymiarze globalnym i lokalnym 7. Perspektywa pracodawców rozwoju zawodowego pracowników i organizacji WYSTĄPIENIA W DYSKUSJI
Godz. 13.30-14.00	Kawa
Godz. 14.00-14.30	III. Sesja zamykająca 1. Podsumowanie obrad 2. Problemy i przedsięwzięcia w dalszej pracy badawczej i rozwojowej 3. Wręczenie nagród uczestnikom wyróżnionych referatów, projektów 4. Podsumowanie Kongresu
Godz. 14.30-15.30	ZJAZD POLSKIEGO TOWARZYSTWA PROFESJOLOGICZNEGO
Godz. 15.30-16.30	Obiad
Godz. 16.30	Wyjazd uczestników

INFORMACJE ORGANIZACYJNE

- Prace zgłoszone do druku powinny być napisane w języku Kongresu PROFERG ze streszczeniem w języku angielskim
- Karta zgłoszenia wraz z zasadami formatowania tekstu znajduje się na stronie internetowej: www.proferg.eti.uz.zgora.pl
- Prosimy o przesłanie na adres e-mailowy: proferg@eti.uz.zgora.pl wypełnionej karty zgłoszenia w terminie do 30 marca 2013 roku
- Miejscem obrad będą obiekty Uniwersytetu Zielonogórskiego przy ul. Podgórnej 50 oraz ul. Z. Szafrana 4 w Zielonej Górze
- Szczegółowe informacje dotyczące Kongresu i publikacji zostaną podane w drugim komunikacie po otrzymaniu zgłoszeń
- Opłaty kongresowe
 1. Udział w Kongresie, w uroczystej kolacji wraz z opublikowaniem prezentowanych wystąpień wynosi **420 zł** (opłata dla osób towarzyszących wynosi 220 zł)
 2. Opublikowanie referatu bez uczestnictwa w Kongresie wynosi **200 zł**Faktury wystawiamy na państwa zlecenie (telefoniczne lub mailem)
(68)328-47-46 sekretariat@eti.uz.zgora.pl

Należy podać nazwę nabywcy lub imię i nazwisko, adres oraz NIP nabywcy

- **Organizator Kongresu nie zapewnia noclegów**
- Termin wniesienia opłaty: 30 kwietnia 2013 roku
- Opłatę prosimy wpłacać na konto:

Uniwersytet Zielonogórski
NIP 973-07-13-421
Kredyt bank S.A. O/Zielona Góra
45 1500 1810 1218 1004 4483 0000
z dopiskiem *Kongres PROFERG*

- Adres do korespondencji:

Sekretariat Instytutu ETI
ul. Z. Szafrana 4
65-516 Zielona Góra

- Kontakt z sekretariatem Kongresu: Mgr Justyna Weltrowska; tel. 68 328 47 46;
e-mail sekretariat@eti.uz.zgora.pl

FORMULARZ ZGŁOSZENIOWY
II MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU PROFESJOLOGICZNEGO
Kariera i Rozwój Zawodowy Pracowników – Zastosowania Ergonomii
PROFERG 2013
Zielona Góra 10-11 czerwca 2013

1. Tytuł/stopień naukowy, zawodowy
2. Imię i nazwisko
3. Instytucja (Adres, NIP)
.....
.....
4. Adres do korespondencji
.....
.....
5. tel. e-mail
6. Forma udziału (właściwe zakreślić)
a) z referatem, b) bez referatu, c) komunikat, d) poster
7. Tytuł referatu, komunikatu, doniesienia z badań
.....
.....
Data

Podpis zgłaszającego

Zgłoszenie uczestnictwa prosimy przysłać do

30 kwietnia 2013 roku

na adres: Uniwersytet Zielonogórski,
Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej
ul. Prof. Z. Szafrana 4,
65-516 Zielona Góra,
z dopiskiem PROFERG

lub e-mailem: proferg@eti.uz.zgora.pl

