

PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 1/2013

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2013

RADA NAUKOWA

Henryk Bednarczyk, Kazimierz M. Czarnecki, Włodzimierz Deluga, Ryszard Gerlach
Victor Jakupiec, Tomáš Kozik, Stefan M. Kwiatkowski, Bernd Meier, Bogusław Pietrulenicz
Grigorij Tereszcuk, Kazimierz Wenta, Helena Vidova, Zygmunt Wiatrowski
Zdzisław Wołk (przewodniczący)

KOMITET REDAKCYJNY:

Bogusław Pietrulenicz (Redaktor Naczelny), Aneta Klementowska (Sekretarz Redakcji),
Eunika Baron-Polańczyk, Grzegorz Dudarski, Adam Muszyński, Marek Rybakowski
Anna Saniuk, Renata Tomaszewska-Lipiec

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

mgr Magdalena Kwiatkowska – j. angielski
dr Piotr Krycki – j. niemiecki
mgr Katarzyna Atamanova – j. rosyjski
mgr Anna Lewandowska – j. polski
dr Jan Stebila - j. słowacki

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, prof. UZ;

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

druk i oprawa: PIXEL ZIELONA GÓRA

SPIS TREŚCI

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

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Bogusław Pietrulewicz Profesjologia w kontekście nauk o pracy. Problemy teorii i praktyki	13
Zygmunt Wiatrowski Edukacja i praca współczesnego rozwoju społeczno-gospodarczego	17
Kazimierz Wenta Cywilizacja i kultura w chaosie zachowań edukacyjnych na rynku pracy i zatrudnienia	27
Kazimierz M. Czarnecki Psychospołeczne aspekty manipulacji ludźmi pracy zawodowej	43

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Stanisław Kaczor Pierwsza praca w życiu młodych ludzi	49
Czesław Plewka Pracownik na współczesnym rynku pracy	57
Aneta Klementowska Instytucje środowiska lokalnego wspierające działania w zakresie wyboru drogi edukacyjno-zawodowej .	73
Aleksandra Kulpa-Puczyńska Szkoła wyższa jako instytucja wspierająca działalność innowacyjną przedsiębiorstw. Wybrane problemy	89
Anna Oleszak Samokształcenie kierowane w szkoleniach BHP – szansa czy zagrożenie?	101

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Katarzyna Ludwikowska Przygotowanie zawodowe studentów w ich samoocenie	109
Magda Kalkowska Drogi edukacyjne polskich emigrantek w Niemczech. Przyczynki empiryczne	121
Eunika Baron-Polańczyk Infrastruktura teleinformatyczna jako czynnik warunkujący stosowanie ICT w pracy nauczycieli (raport z badań)	133

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Benjamin Apelojg, Dieter Mette

Kilka uzasadnionych wskazówek jak zintegrować uczucia w złożonych decyzjach zarządczych 151

Tomáš Kozík, Danko Lukáčová, Mária Škodová

Aktualny stan przygotowania uczniów szkół podstawowych do bezpiecznej pracy i zdrowego życia w Republice Słowackiej 159

Bernd Meier, Viktor Jakupec

Zmiana społeczna i promowanie rozwoju edukacji nauczyciela w Brandenburgii 167

Světlá Fišerová

Ergonomiczne metody poznawcze w ocenie zagrożenia psychospołecznego w systemach pracy 181

V. RECENZJE

Włodzimierz Olszewski - recenzja książki – E. Baron-Polańczyk (red.), Czas wolny i zainteresowania

studentów w fotografii, Zielona Góra 2013. 201

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku Problemy Profesjologii 209

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM 213

INFORMACJA O AUTORACH 215

TABLE OF CONTENTS

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

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Bogusław Pietrulewicz Professiology in the context of work science. Problems of theory and practice	13
Zygmunt Wiatrowski Education and work of contemporary socio-economic development	17
Kazimierz Wenta Civilization and culture in the chaos of educational behavior at the labor and employment market	27
Kazimierz M. Czarnecki Psychological aspects manipulating working people	43

II. CONCEPTS AND ANALYSIS

Stanisław Kaczor The first job in the life of young people	49
Czesław Plewka Employee in the modern labor market	57
Aneta Klementowska Local community institutions supporting activities related to selection of an educational and career path ..	73
Aleksandra Kulpa-Puczyńska Higher school as an institution supporting innovative activities held by companies. Selected problems	89
Anna Oleszak Supervised self-study in health and safety training - opportunity or threat?	101

III. COMMUNICATES AND RESEARCH REPORTS

Katarzyna Ludwikowska Students' self-evaluation of their vocational preparation	109
Magda Kalkowska Educational ways of Polish female emigrants in Germany. Based on individual research	121
Eunika Baron-Polańczyk An infrastructure as a factor conditioning the use of ICT in the work of teachers (research report)	133

IV. FOREIGN EXPERIENCE

Benjamin Apelojg, Dieter Mette

Some reasonable hints on how to integrate feelings in complex management decisions 151

Tomáš Kozík, Danka Lukáčová, Mária Škodová

Current status of the primary school pupils' preparation for safe work and healthy life
in the Slovak Republic 159

Bernd Meier, Viktor Jakupec

Social change and further development of the teacher education in the state of Brandenburg 167

Světlá Fišerová

Methods of cognitive ergonomics in assessment of psychosocial risks in work systems 181

V. REVIEWS

Włodzimierz Olszewski - review – E. Baron-Polańczyk (red.), Czas wolny i zainteresowania studentów

w fotografii, Zielona Góra 2013. 201

VI. COMMUNICATES, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual 'Problemy Profesjologii' 209

THE REVIEWERS COOPERATING WITH THE JOURNAL 213

INFORMATION ABOUT AUTHORS 215

Od Redakcji

W niniejszym numerze półrocznika *Problemów Profesjologii* przedkładamy prace naukowe prezentowane głównie w czasie obrad II Kongresu Profesjologicznego (PROFERG 2013). W trakcie obrad nawiązywano do I Kongresu Profesjologicznego (2010 – zob. *Problemy Profesjologii* nr 2/2010) z jednej strony oraz debatowano nad koncepcją systemowego podejścia do analizy i badań edukacji i pracy człowieka. Wydaje się, że można przyjąć tezę o potrzebie włączenia wielu dyscyplin naukowych z obszaru nauk o pracy do analizowanych przez nas problemów. Takie podejście da możliwość lepiej diagnozować, analizować oraz kształtować praktykę linii rozwoju zawodowego człowieka. Dorobek prezentacyjny *Problemów Profesjologii*, działalność naukowa członków Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego (badania naukowe, seminaria) potwierdzają przyjęte hipotezy.

Jesteśmy przekonani, że na kolejnym III Kongresie Profesjologicznym w 2015 roku będziemy mogli wskazać bardziej przejrzyste rozwiązania w zakresie teorii jak i praktyki profesjologicznej. Wszystkich Państwa zapraszam do współpracy w zakresie zarysowanych wyżej problemów.

Prezentowane prace w niniejszym numerze dotyczą podstawowych zagadnień rozwoju zawodowego człowieka. To przede wszystkim rozprawy i analizy o charakterze teoretycznym. Drugi nurt rozważań dotyczy funkcjonowania organizacji i instytucji edukacyjno-zawodowych. Stałym elementem prezentowanych treści są doświadczenia zagraniczne (problemy ergonomiczne, psychologii pracy, edukacji itp.).

Zakres tematyczny czasopisma dopełniają recenzje, komunikaty i informacje.

Przedkładając Państwu niniejszy numer *Problemów Profesjologii* zachęcamy do lektury prezentowanych prac. Jednocześnie zapraszamy do współpracy w zakresie publikacji oraz prowadzenia badań.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Bogusław Pietrulewicz

PROFESJOLOGIA W KONTEKŚCIE NAUK O PRACY PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI

Streszczenie

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe to zasadniczy obszar problematyki profesjologicznej. Przemiany procesu edukacji zawodowej w sposób szczególny wpłynęły na niedopasowanie zawodowe pracowników.

Współczesne organizacje i pracownicy stają przed wyzwaniami, które wymuszają wsparcie wielu dyscyplin nauki. Nauki o pracy są podstawowymi w procesie rozwoju zawodowego człowieka oraz rozwoju organizacji. Teoretyczne analizy i praktyczne podejmowane działania w obszarze nauk o pracy są dziś wyzwaniem szczególnym.

PROFESSIOLOGY IN THE CONTEXT OF WORK SCIENCE PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE

Summary

Preparation and professional development is an essential area of the professiology issues. Transformation process of professional education contributed to the mismatch of the employees in a special way.

Modern organizations and employees face challenges that force to support many scientific disciplines. Science jobs are essential in the professional development of human and organizational development. Nowadays the theoretical analysis and practical activity in the area of work science are a particular challenge.

Zmieniająca się dynamicznie rzeczywistość społeczno-gospodarcza w decydującym stopniu wpływa na problemy przygotowania zawodowego pracowników i ich aktywności zawodowej. Powszechna staje się potrzeba kształtowania potencjału zawodowego odpowiadającego zmiennym, zróżnicowanym potrzebom organizacji. Również pracownik dostrzega potrzebę zmiany swojego kapitału zawodowego. Zauważa, bowiem, że rynek pracy, pracodawcy poszukują pracowników o konkretnych kompetencjach zawodowych i społecznych.

Tak, więc problem nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych i społecznych staje się problemem w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Sytuację powyższą potwierdzają przemiany procesu przygotowania zawodowego nieadekwatne do wymagań gospodarki. Przede wszystkim kształcenie na poziomie średnim zdominowane przez kształcenie ogólnokształcące nie odpowiadało potrzebom rynku pracy i zatrudnienia. Problem pogłębiło odejście od przygotowania zawodowego w ramach edukacji ogólnokształcącej poprzez zaniechanie systemowego wychowania do pracy i kształcenia ogólnotechnicznego. Taka filozofia kształcenia prowadziła dzieci i młodzież obok cywilizacji technicznej, którą tworzy sam człowiek. Pozostajemy więc w przestrzeni, w której potrzeba rozwiązań modyfikujących procesy kształtowania sylwetek zawodowych pracowników aktywnych, zdolnych do kreowania zmian w otoczeniu technicznym ludzi. Przygotowanie do twórczej aktywności w cywilizacji technicznej to szczególne zadanie nauk o pracy.

Istnieje niezaprzeczalny dorobek w tej sferze w zakresie teoretycznym i praktycznym. W sferze teorii (przede wszystkim na gruncie pedagogiki pracy) można przytoczyć szeroką, wielowątkową analizę pracy jako podstawowej formy aktywności człowieka. W sferze praktyki to coraz szersze (także pozasystemowe) wspomaganie edukacji zawodowej pozwalające lepiej przygotowywać pracowników do złożonych zadań zawodowych.

Przede wszystkim podejmowane działania to reagowanie na pojawiające się potrzeby gospodarki w zakresie kwalifikacji pracowniczych. Niedopasowanie zawodowe to straty dla gospodarki, to niepowodzenia w wymiarze indywidualnym. Zaniedbania procesów przygotowania do pracy w sposób szczególny uwidacznia problem pomocy młodzieży w procesie jej określenia się zawodowego. Brak koncepcji i rozwiązań organizacyjnych pracy doradcy zawodowego w szkole ogólnokształcącej, zaniechania wsparcia młodzieży (i rodziców) w tym zakresie sprawia, że wybór ścieżki edukacyjnej, drogi zawodowej młodzieży został zepchnięty na plan dalszy w życiu szkoły. To strategiczny błąd systemu edukacji. Profesjologia wskazuje na potrzeby zmiany takiej sytuacji w zakresie indywidualnym i społecznym.

Jednakże rozwój cywilizacyjny, zachodzące zmiany w każdym obszarze życia wymuszają i wymagać będą działań systemowych.

Zapewne zawierać się one będą w zakresie:

- analizy stanu wychowania pracowniczego w systemie edukacji ogólnotechnicznej,
- analizy edukacji zawodowej w kontekście przygotowania do aktywności zawodowej odpowiednio do wymagań gospodarki,
- oceny przygotowania do kreowania własnej aktywności zawodowej człowieka itd.

Takie działania obejmować powinny sferę teorii i analizę zadań instytucji i organizacji realizujące lub wspomagające procesy edukacji zawodowej (w tym dokształcania i doskonalenia zawodowego).

Te zakresy naszej aktywności to wyzwanie, potrzeba i konieczność. Szczególne znaczenie w tym względzie przypisuje się roli nauk o pracy w staraniach o ich rozwiązanie.

W pewnym obszarze dostrzegając te problemy pojawiła się nowa dyscyplina naukowa, nowy obszar zainteresowań badawczych wielu badaczy. Nabywanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych to przedmiot i zakres działań profesjologicznych. Miejsce tej dyscypliny naukowej (profesjologii) w obszarze nauk o pracy interesująco przedstawił Z. Wiatrowski¹.

Poczyniona analiza problemów procesu przygotowania i doskonalenia zawodowego dała podstawą do poszerzonego ujęcia obszarów problemowych nauk o pracy o zagadnienia ergonomii².

Problematyka przygotowania do bezpiecznej pracy, kształtowania procesów pracy i środowiska pracy (także wypoczynku, rekreacji), odpowiadających wartościom nadrzędnym – podmiotowej roli człowieka w nauce, pracy i życiu, to naczelne zadanie wszelkich procesów edukacji i pracy.

Wydaje się, że w pewnym zakresie istnieje zgodność, co do takiego ujęcia problemu. Nie zmienia to faktu, że zachodzi potrzeba dalszych badań, analiz teoretycznych i praktycznych przedsięwziąć kształtujących linie rozwoju zawodowego człowieka.

Dlatego też dostrzegając zarysowane ogólnie wyżej problemy, odpowiadając na szybki bieg zmian cywilizacyjnych skupiona w Polskim Towarzystwie Profesjologicznym grupa badaczy z różnych środowisk Kraju (i zagranicy) prowadzi poszukiwania rozwiązań w tym zakresie. Dorobek naukowy odnoszący się do zagadnień profesjologicznych w ogóle jest znaczący.

Przegląd prezentowanych prac w omawianym zakresie wskazuje jednak, że:

- dominują prace o charakterze analiz teoretycznych,
- badania empiryczne, projekty prezentacje rozwiązań praktycznych występują rzadziej.

Problem pracy (w tym zawodowej), to złożony problem obejmujący zakresem wiele dyscyplin naukowych. Nie da się opisać procesu, który obejmuje swym zakresem wiele złożonych zagadnień działalności instytucji i środowisk opisujących przebieg życia człowieka z pozycji jednej dyscypliny naukowej.

Takie podejście dominowało w trakcie obrad II Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego (PROFERG 2013).

¹ Z. Wiatrowski, Działalność zawodowznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka, *Problemy Profesjologii*, nr 1/2005, s. 25-31.

² Zob. B. Pietrulewicz, Career development in the context of global, organization and employee's requirements. Metadological remarks, [w:] *Vocational education in the context of knowledge based economy*, (red.) R. Lipiec, UKW Bydgoszcz 2013.

Wystąpienia plenarne, seminaria, panele w trakcie kongresu, także obrady Zjazdu Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, to znaczący dorobek zaprezentowany przez wielu badaczy skupiający uwagę przede wszystkim na:

- metodologii badań profesjologicznych,
- obszarach problemowych linii rozwoju zawodowego,
- wychowaniu pracowniczym w procesach edukacji i pracy,
- edukacji zawodowej i pracowniczej.

Prezentowane w Problemach Profesjologii prace naukowo-badawcze, teoretyczne i praktyczne, komunikaty naukowe, analizy, koncepcje, to dorobek niezaprzeczalny dla rozwiązywania stawianych wielu problemów.

Interesującą, potwierdzającą znaczenie omawianych zagadnień w działalności badawczej wielu środowisk była stawiana teza podczas obrad kongresowych i pracach towarzystwa potrzeba zdynamizowania badań profesjologicznych. Przede wszystkim podkreślono, że koncentrować się one powinny wokół linii rozwoju zawodowego człowieka. Głównie istotnych dla praktyki profesjologicznej badaniach systemu edukacji, bezpieczeństwa osoby ludzkiej, funkcjonowania organizacji, wspomagania pracy człowieka itp. Przyjęto (wyznaczając zadania organizatorom), że za dwa lata, na kolejnym spotkaniu Kongresowym będzie można wskazać na wiele konkretnych teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć.

Bibliografia

- Pietrulewicz B., Career development in the context of global, organization and employee's requirements. Methodological remarks, [w:] Vocational education in the context of knowledge based economy, (red.) R. Lipiec, UKW Bydgoszcz 2013.
- Wiatrowski Z., Działalność zawodowa w kontekście rozwoju zawodowego człowieka, Problemy Profesjologii, nr 1/2005.

Zygmunt Wiatrowski

EDUKACJA I PRACA W KONSTELACJI WSPÓŁCZESNEGO ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO

Streszczenie

Jeśli w punkcie wyjścia w toku naszych rozważań odwołamy się do wiekowej myśli przewodniej, iż „cała nasza wiedza o rzeczywistości mieści się w pojęciach”, to w następstwie, dla rozwinięcia tematu, nieodzowne staje się przywołanie takich uniwersalnych kategorii pojęciowych, jak: człowiek, rozwój, świadomość, wolność, podmiotowość, odpowiedzialność, system wartości, wychowanie, edukacja, opieka, kwalifikacje i kompetencje, praca, mobilność, kreatywność oraz kariera zawodowa i życiowa.

Przedstawiony katalog pojęć uniwersalnych charakteryzuje się nade wszystko tym, iż stanowią one podstawę różnych dziedzin wiedzy naukowej a także zróżnicowanego działania człowieka. Nas interesuje najbardziej rozległy kontekst działaniowy, związany nade wszystko z rozwojem zawodowym pracowników oraz z ich karierą zawodową. W tym sensie wyszczególnione wyżej kategorie pojęciowe wyznaczają swoisty rdzeń treściowy naszej refleksji Kongresowej. A jeśli tak, to strukturę wykładu wprowadzającego w stopniu wystarczająco uzasadnionym stanowią następujące problemy i przypisane im tezy.

- 1) Analizy pojęciowe i ich logika – w kontekście tematu opracowania.
- 2) Edukacja i praca w kontekstach – teoretycznym, prakseologicznym i powinnościowym.
- 3) Człowiek – Obywatel – Pracownik – ideałem naszych czasów.
- 4) Refleksja uogólniająca – człowiek wiedzy i pracy oraz odpowiedzialności i spolegliwości społecznej.

EDUCATION AND WORK OF CONTEMPORARY SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT

Abstract

If we refer to age the spirit that „all our knowledge of reality is a conceptual”, are at the starting point in the course of our discussion, in consequence, for the development of the subject, it becomes essential to recall the universal conceptual categories such as: the man, the development of consciousness, freedom, subjectivity, responsibility, system of values, upbringing, education, health, skills and competencies, work, mobility, creativity and career and life.

Illustrated catalog of universal concepts is characterized above all by the fact that they are based on different fields of scientific knowledge and the diverse human activities.

We are interested in the most extensive behavioral context, associated above all with the professional development of employees and their career. In this sense, the conceptual categories listed above determine the specific content core of our Congress reflection. And if so, therefore, the structure of the introductory lecture to the extent reasonably enough can be attributed to the following problems and their thesis:

- 1) Analysis of conceptual and logical – in the context of the study theme.

- 2) Education and work contexts – theoretical and praxeological and duty.
- 3) The man – National – Employee – the ideal of our time.
- 4) Reflection generalizing – a man of knowledge, work and social responsibility and social trustworthiness.

Analizy pojęciowe i ich logika – w kontekście tematu opracowania

Wyszczególnione we „wprowadzeniu” słowa i odpowiadające im pojęcia – tzw. kluczowe dla interesującej nas konstelacji problemowej – już w podanej kolejności wyznaczają wielce rozległy obszar możliwej penetracji naukowej, a tym bardziej prakseologicznej. Aby w toku rozważań i analiz trzymać się tematu, tj. istoty rzeczy – spróbujmy ustalić odpowiednią dla nich siatkę logiczną, chociażby w celu wyraźniejszego zaznaczenia przeróżnych zależności i powiązań występujących między nimi. Skonkretyzowana propozycja w danym zakresie przyjąć może następującą postać (obraz ikonosferyczny):

↑	Układ społeczno-gospodarczy i profesjonalny — będący najważniejszym obszarem aktywności człowieka — jako punkt dojścia		B.
Rozwojowy kierunek i układ wpływów oraz efektów	7.	dochodzenie do autentycznej kariery zawodowej i do mistrzostwa zawodowego	1.
	6.	stawanie się w pełni kompetentnym i kreatywnym pracownikiem lub przedsiębiorcą oraz menedżerem	2.
	5.	utrwalanie systemu wartości uniwersalnych i profesjonalnych oraz świadome włączanie się w nurt rozległej aktywności zawodowej i społecznej	3.
	4.	wchodzenie w rolę i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem, m. in. w efekcie działań edukacyjnych i zachowań mobilnych	4.
	Układ edukacyjny — jako warunek stawiania się — rzutujący w znacznym stopniu na prawidłowy rozwój całościowy oraz na stan kwalifikacji i kompetencji		
	3.	kształtowanie własnego systemu wartości oraz przygotowywanie do rzeczywistej aktywności w polu życia rodzinnego, zawodowego i społecznego	5.
	2.	dochodzenie do dojrzałości, wolności, podmiotowości, aktywności i mobilności oraz odpowiedzialności	6.
	1.	człowiek – rozwój – świadomość – osobowość	7.
A.	Układ rozwojowy — w kontekście dorastania, dorosłości oraz aktywności rodzinnej, zawodowej i społecznej — jako punkt wyjścia i kierunek rozwoju osobowego		↓

Uwaga: sposób odczytywania kolejnych wyznaczników:

– w kierunku rozwojowym – A1, A2 itd.

– w kierunku utrwalającym – B1, B2 itd.

Rys. 1. Obraz ikonosferyczny rozwoju człowieka w kontekście dorastania, edukacji, pracy i kariery zawodowej [autor: Z. Wiatrowski, Ciechocinek 2013 r.]¹

¹ Ogólne rozumienie obrazu ikonosferycznego – patrz Z. Wiatrowski, *Współczesny obraz działań i wpływów pedagogicznych oraz edukacyjnych szczególnie znaczących i pożądaných*, [w:] *Pedagogika wobec ikonosfery*, pod red. ks. M. Włosińskiego, WSHE, Włocławek 2013.

Odczytów i interpretacji zapisów skupionych na powyższym „obrazie” (schemacie) może być wiele. W wersji autora „obrazu” najbardziej zrozumiały i nadający się do upowszechnienia stać się może następujący odczyt:

– W wyróżnionych dwóch kierunkach i układach wpływów oraz efektów – rozwojowym (A) i utrwalającym (B) – powtarzalne są te same wyznaczniki, których numeracja od A1 do A7 w kierunku rozwojowym i od B1 do B7 w kierunku utrwalającym zależy od bliskości punktu wyjścia (A) lub punktu dojścia (B).

– Oznacza to, że każdemu z siedmiu wyznaczników skupiających określone pojęcia przypisane są po dwie funkcje – tj. rozwojowa i utrwalająca (oraz stanowiąca).

– Takie podejście do poszczególnych pojęć, powiązanych z kolejnymi wyznacznikami rozwoju oraz utrwalania stanu rzeczy, uzasadnia w stopniu wystarczającym zaakcentowaną logikę pojęciową, a zarazem lepiej określa rangę systemu pojęciowego w danym obszarze wiedzy naukowej.

– Powyższe stwierdzenie potwierdza jeszcze raz, iż w interesującym nas obszarze problemowym pedagogiki pracy i innych nauk o pracy, a także w obszarach ściśle powiązanych z pedagogiką pracy, szczególnie w prakseologii i w profesjologii, także w ergonomii, podstawowy układ pojęciowy jest wystarczająco dobrze zdefiniowany oraz jednoznaczny.

– Może dlatego pedagodzy pracy i inni specjaliści z licznych już nauk o pracy na ogół rozumieją się dobrze, a tym bardziej dobrze i skutecznie współpracują ze sobą.

Edukacja i praca w kontekstach – teoretycznym, prakseologicznym i powinnościowym

W kręgach profesjonalnych edukacji przypisuje się ostatnio najczęściej rolę i moc wpływu na stany kwalifikacji i kompetencji zawodowych pracowników, a tym bardziej menedżerów i przedsiębiorców. W następstwie takich opinii i nastawień związanych z edukacją, szczególnie dalszą („Weiterbildung”), odnoszoną do bezrobotnych, ubiegających się o pozyskanie pracy, ale także do odpowiednich grup menadżerów, wiążących swoją karierę zawodową z celowym działaniem edukacyjnym – wytwarza się silne przekonanie o wyjątkowej mocy edukacji. Przypuszczalnie chodzi tu głównie o edukację dalszą oraz o edukację przez B. Suchodolskiego określaną jako instrumentalną². Poważną w tych zakresach rolę odgrywają też odpowiednie projekty unijne działań edukacyjnych, które często – niestety – na skutek nad-

² Patrz: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005 oraz B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.

używania założeń i nastawień Unii Europejskiej sprowadzane są do sytuacyjnych pozorów i nadużyć.

W rzeczywistości edukacji ściśle związanej z pracą zawodową przypisać można i poważne plusy, i często dające o sobie znać minusy, chociaż na szczęście te pierwsze (dodatnie) efekty wyraźnie dominują. A ponieważ efekty pozytywne instrumentalnych działań edukacyjnych są zazwyczaj dokumentowane i opisywane w literaturze oraz w materiałach sprawozdawczych, stąd w oparciu na takim głównie udokumentowaniu formułuje się ogólne oceny i prawidłowości, m.in. dotyczące wiodącej roli edukacji ustawicznej w okresie aktywności zawodowej. Przypuszczalnie tą drogą sformułowano tezę o powinnościach edukacyjnych naszych czasów. Przypomnijmy w tym miejscu, że wcześniej – pod wpływem psychologii, wyróżniano trzy główne grupy powinności człowieka dorosłego – rodzinne, zawodowe i społeczne. Dzisiaj wymienia się pięć podstawowych grup. Są to powinności: ogólnoludzkie, rodzinne, zawodowe, społeczne i edukacyjne³.

Można przyjąć, że dokonana, na początku XXI w. aktualizacja określeń i stanu wiedzy dotyczącej powinności ludzi dorosłych, w tym szczególnie powinności zawodowych oraz powinności edukacyjnych, przyczyniła się m.in. do znacznego osłabienia „propagandy” obumierania pracy i jej odrywania od człowieka. Niestety, w to jednak miejsce niektórzy „wizjonerzy” Zachodu zaczęli upowszechniać także wątpliwą tezę, że „teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy, a tym bardziej, że wiedza, a nie praca jest źródłem bogactwa”⁴.

Ta ostatnia wersja pomniejszania roli pracy w życiu człowieka ma związek z upowszechnianiem idei „społeczeństwa wiedzy” (zamiast „społeczeństwa wiedzy i pracy” – przyp. Z.W).

Z dokonanych w tej części rozważań, przypomnień i przeglądu wynika, że analizowana relacja – „edukacja i praca” od dłuższego już czasu wywołuje nieustannie określony dyskurs, a nawet poważne spory. Dano temu wyraz już kilka razy, a szczególnie:

– podczas konferencji naukowej pod hasłem: „Edukacja wobec rynku pracy – realia – możliwości – perspektywy” – zorganizowanej przez prof. Ryszarda Gerlacha w 2003 r. w Ciechocinku (i w Bydgoszczy – AB),

³ Z. Wiatrowski, *Powinności i możliwości człowieka dorosłego w okresie aktywności zawodowej*. Wykład specjalny z andragogiki w WSHE we Włocławku (2003).

⁴ Z. Wiatrowski, *Nowe akcenty na studiach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVI, *Nauki pedagogiczne*, Włocławek 2013; patrz także inne opracowania tegoż autora.

– podczas konferencji naukowej pod hasłem: „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” – zorganizowanej przez prof. Zygmunta Wiatrowskiego w 2010 r. w Ciechocinku (i we Włocławku – WSHE-WTN),

– podczas konferencji naukowej pod hasłem: „Edukacja – Praca – Rynek Pracy” – zorganizowanej w 2010 r. przez prof. Bogusława Pietrulewicza w Zielonej Górze (UZ).

W świetle przedstawionych okoliczności i działań urealnających wątpliwy stan rzeczy można stwierdzić, iż pedagodzy pracy, nie tylko uczestniczący aktywnie w tej szczególnie ważnej Konferencji Zielonogórskiej 2013 r., ale także liczni reprezentanci innych nauk o pracy, akceptują z pełnym przekonaniem dążność do usytuowania kategorii pojęciowych – edukacji i pracy – na możliwie wysokim piedestale (oczywiście o wymowie naukowej i gospodarczej zarazem). Jednak nie można tego powiedzieć o innych zbiorowościach ludzkich, nawet wysoko usytuowanych w strukturach nauki, oświaty i gospodarki narodowej. Oznacza to, że interesująca nas relacja pojęciowa, i problemowa w formule ogólnej „edukacja i praca” nadal pozostaje niedookreślona.

Człowiek – Obywatel – Pracownik – ideałem naszych czasów

Zaakcentowana przed chwilą potrzeba do określenia „edukacji” i „pracy” w rozleglejszym obszarze społecznym skłania do refleksji nad najbardziej pożądanym ideałem wychowania i pedagogicznego oddziaływania. W literaturze oraz w dokumentach oficjalnych z końca XX i początku XXI w. wyczytać można, że do szczególnie ważnych wyzwań w danym zakresie należą:

- wychowanie dla wolności, zakładające otwarcie na prawdę, ale także na możliwość wyboru i swobodnego bycia sobą;
- wychowanie dla odpowiedzialności uzewnętrzniającej się głównie w dziedzinie motywacji, w dziedzinie decyzji i w dziedzinie postępowania (działania);
- wychowanie dla godności i godnego bycia⁵.

Wyzwania powyższe konkretyzuje Zygmunt Wiatrowski w *Podstawach pedagogiki pracy*, wyróżniając dwie podstawowe grupy zadań edukacji ogólnej i zawodowej – pięcioletnią grupę w sferze kierunkowej i wielozadaniową grupę w sferze instrumentalnej⁶.

Z kolei Zbigniew Kwieciński ustalił bardziej ogólną formułę zadań edukacji w nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej Polski pisząc: „Współczesność nieustannego kryzysu wymusza typ człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowie-

⁵ Patrz: ustawy o wychowaniu i edukacji z lat 1991 i 1999.

⁶ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005, s. 268-269.

ka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczującego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych i osądzać je według uniwersalnych wartości i zasad”⁷.

W Unii Europejskiej już od lat siedemdziesiątych XX w. zaczęto upowszechniać dążenie do tworzenia i osiągania europejskiego wymiaru edukacji.

Podczas Konferencji Bydgoskiej pod hasłem: „Szkoła i nauczyciel a integracja Europy” – Wiktor Rabczuk z IBE wykazał, że „przez europejski wymiar edukacji rozumieć można potrzebę wzmacniania u młodzieży poczucia tożsamości europejskiej, ułatwianie zrozumienia wartości cywilizacji europejskiej i podstaw na jakich obywatele WE zamierzają oprzeć swój rozwój, a mianowicie postrzeganie zasad demokracji, poszanowanie praw człowieka, lecz również tolerancja i solidarność, które są rezultatem pełniejszej wiedzy o «innych»”⁸.

W pierwszej dekadzie XXI w. Unia Europejska wypracowała i zaczęła upowszechniać nowe podejście do uprawiania edukacji z myślą o przygotowaniu na różnych jej poziomach do działalności zawodowej w warunkach wolnorynkowych. **Chodzi w szczególności o Europejskie Ramy Kwalifikacji** (dla których w kontaktach naukowych Zygmunt Wiatrowski podczas konferencji z okazji 40-lecia pedagogiki pracy – w Ośrodku koło Radomia we wrześniu 2012 r. – zaproponował naukowo uzasadnioną nazwę „Ramy kwalifikacji i kompetencji zawodowych”)⁹.

Zaakcentowane w owych „Ramach” deskryptory – wiedza, umiejętności i kompetencje – niosą ze sobą nadzieję na wyższą jakość kształcenia, szczególnie w szkołach wyższych. Stąd związane z nimi efekty kształcenia stanowić mogą swoisty przełom w traktowaniu studiów wyższych – i przez nauczycieli, i przez studentów różnych kierunków studiów. Po prostu – dobre przygotowanie, rzetelne realizowanie zadań studyjnych oraz nieustanne tworzenie warunków dla bycia podmiotowego i refleksyjnego ludzi uczących się, to wprost dominujące wyznaczniki oczekiwanych działań akademickich także z myślą o nowej rzeczywistości gospodarczej.

Z punktu widzenia interesujących nas nauk o pracy można przyjąć, że najnowsze tendencje Unii Europejskiej w kontekście relacji „edukacja – praca” stosunkowo dobrze oddają wcze-

⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, pod red. J. Kozielskiego, Warszawa 1999, s. 51.

⁸ W. Rabczuk, *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*, [w:] *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, WSP, Bydgoszcz 1993, s. 112. [pierwsza konferencja naukowa zorganizowana w nowej rzeczywistości w Polsce – przez Z. Wiatrowskiego – 1992].

⁹ Z. Wiatrowski, *Problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście europejskich ram kwalifikacji*, „*Studia Pedagogiczne*”, z. LXV, red. nauk. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2012, s. 175-183.

śniej zgłoszony przez twórców pedagogiki pracy ideał, któremu nadano brzmienie: „Człowiek – Obywatel – Pracownik”¹⁰.

W uzasadnieniu i możliwości, i potrzeby urzeczywistniania takiego właśnie ideału wychowania Autor (niżej zaakcentowany) przed ponad 20. laty napisał: „Z filozoficznego punktu widzenia w świecie współczesnym można mówić o trzech dopełniających układach odniesienia, mających zastosowanie w dyskusjach nad celami wychowania. Są to:

- układ wysoce ideowy, w którym człowieczeństwo znaczy najwięcej,
- układ społeczno-obywatelski, preferujący najwyżej kategorię światłego i wolnego obywatela,
- układ pragmatystyczny, zakładający nade wszystko wychowanie dobrego pracownika, wytwórcę wartości podstawowych, gwarantujących ludzką egzystencję i cywilizacyjne uzasadniony rozwój”.

Z kolei w końcowej części cytowanego (w przypisie) opracowania Autor dodaje: „Mogę zatem zakończyć swoje rozważania stwierdzeniem, że nowoczesne oraz w sposób dopełniający traktowane wychowanie i człowieka, i obywatela i pracownika zarazem może i powinno stanowić realną płaszczyznę integracji europejskiej w dziedzinie interesującej nas edukacji. Założyć przy tym należy, że w tym dążeniu ważną do spełnienia rolę mają zarówno programy edukacyjne wspólnoty europejskiej (...) jak również celowe działania reprezentantów nauk pedagogicznych w różnych krajach Europy”¹¹.

Refleksja uogólniająca – człowiek wiedzy i pracy oraz odpowiedzialności i spolegliwości społecznej

Dyskusja nad ideałami wychowania, a tym bardziej nad „modelem współczesnego pracownika” przyjmować może wyjątkowo rozległe, a do tego wielce zróżnicowane wymiary. Bogaty stan opracowań literaturowych (ostatnio także internetowych), w obszarze nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy jest tego dobrym potwierdzeniem. A mimo to – liczą się nade wszystko realia oraz propozycje społecznie odpowiedzialne.

W mojej koncepcji, nie tylko teoretycznej, do najbardziej realnych dziś wyznaczników dalszego pomyślnego rozwoju edukacyjnego, gospodarczego i cywilizacyjnego należą zaznaczone w tytule niniejszej części rozważań relacje problemowe o wymowie niemal strategicz-

¹⁰ Patrz: Z. Wiatrowski, *Wychowanie człowieka, obywatela i pracownika jako płaszczyzna integracji w dziedzinie edukacji europejskiej*, [w:] *Szkoła i nauczyciel...*, op. cit., s. 71-77.

¹¹ Ibidem, s. 71 i 76.

nej, tj. najbardziej podstawowe paradygmaty rozwoju – „wiedza i praca” oraz charakteryzująca człowieka „odpowiedzialność, mobilność i spolegliwość społeczna”.

Także i tym kategoriom pojęciowym poświęcono już wiele rozważań i dyskursów nasyconych pogłębioną refleksją nad stanem rzeczy.

Relacja pierwsza, traktująca w sposób dopełniający – wyrażona formułą „wiedza i praca” (oczywiście współcześnie rozumiane i traktowane) – stanowi uznaną przez realistów naszych czasów spójność nieodzowną i upoważnia do stosowania wzbogaconej formuły: „społeczeństwo wiedzy i pracy” – w miejsce modnej dziś jeszcze formuły „społeczeństwo wiedzy”.

Podczas konferencji ciechocińskiej w 2010 r. pod hasłem: „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” wykazano w stopniu wystarczająco przekonującym, iż nie można dziś mówić o dalszym rozwoju społeczno-gospodarczym i cywilizacyjnym bez odwołania się i do wiedzy, i do pracy (oczywiście współcześnie rozumianych i traktowanych). Szczególnie mocno tę wielce pożądaną prawidłowość podkreślili m.in. Augustyn Bańka i Zygmunt Wiatrowski stwierdzając co następuje¹²:

Z.W.: „Wiedza i praca stają się «dziś», a tym bardziej stawać się będą «jutro» dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa” (s. 57).

Z dodaniem: Oczywiście – w punkcie wyjścia liczy się społeczeństwo pracy, bowiem dopiero w takiej sytuacji wiedza może mieć wpływ na uwspółcześnianie dalszej pracy człowieka. W szczególności ów wpływ urzeczywistniany jest w dwóch podstawowych zakresach:

- następuje wzrost roli i znaczenia wiedzy w organizowaniu i wykonywaniu pracy,
- powstaje wiele nowych stanowisk pracy w ramach sektora wiedzy (s. 57-58).

A.B.: „W przypadku pedagogiki pracy najważniejszym wyzwaniem, jakie stwarza praca i organizacja w gospodarce i społeczeństwie wiedzy, jest pytanie o to, jak powinny zmieniać się systemy edukacji, aby były w stanie przygotować nowe pokolenia do nowych wyzwań i potrzeb całkowicie nowego rynku pracy” (s. 91).

W celu przeprowadzenia odpowiedniej, najbardziej dostosowanej do nowej sytuacji gospodarczej interpretacji relacji drugiej (zaakcentowanej w tytule), a zatem dotyczącej odpowiedzialności i spolegliwości społecznej, odwołajmy się jeszcze raz do dalszej wypowiedzi Augustyna Bańki z cytowanego dzieła¹³.

¹² Patrz: zbiór pokonferencyjny pod tytułem jak wyżej, wydany w 2010 r. (w dwóch tomach) przez WSHE i WIN we Włocławku – pod red. nauk. Z. Wiatrowskiego i innych współredaktorów.

¹³ A. Bańka, *Nowy wymiar pracy i organizacji w społeczeństwie wiedzy. Wyzwania dla psychologii i pedagogiki*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie...*, op. cit., s. 91.

Oto kolejna myśl przewodnia: „Tradycyjny wymiar pracy i organizacji opierał się na konkurencji, indywidualizmie i ścisłej specjalizacji pracy. W gospodarce opartej na wiedzy większego znaczenia nabiera nie indywidualna wiedza, ale wiedza wypracowywana i dzielona zespołowo. Umiejętność kooperacji i partycypacji musi się opierać na motywacji do współdziałania. Kompetencje kooperacyjne ludzi, stanowiące miernik wartości organizacji, wymagają umiejętności kształtowania przez systemy edukacyjne kompetencji partycypacyjnych od najwcześniejszych lat życia jednostek” (s. 91).

Przypuszczalnie można przyjąć, że ponowne zaakcentowanie tak jednoznacznego i realnego wyzwania zwalnia mnie z dalszej interpretacji formuły uogólniającej, oddającej współczesną istotę nowej odpowiedzialności i spolegliwości społecznej; tym bardziej, że i w danym zakresie wiedza prezentowana w literaturze jest także wyjątkowo bogata. Wystarczy zatem poddać się własnej refleksji w przedstawianym – tytułem wprowadzenia – obszarze problemowym.

Literatura (cytowana i wykorzystana)

- Bańka A., *Nowy wymiar pracy i organizacji w społeczeństwie wiedzy. Wyzwania dla psychologii i pedagogiki*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego i I. Pyrzyka, WTN-WSHE, Włocławek 2010.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, pod red. J. Kozieleckiego, Warszawa 1999.
- Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, pod red. Z. Wiatrowskiego (i innych współredaktorów), t. 1-2, WSHE i WTN, Włocławek 2010.
- Rabczuk W., *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*, [w:] *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, pod red. R. Gerlacha i E. Podoskiej-Filipowicz, WSP, Bydgoszcz 1993.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Wiatrowski Z., *Nowe akcenty na studiach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVI, *Nauki Pedagogiczne*, WSHE, Włocławek 2013.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. 4, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście europejskich ram kwalifikacji*, „*Studia Pedagogiczne*”, z. LXV, red. nauk. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2012.
- Wiatrowski Z., *Współczesny obraz działań i wpływów pedagogicznych oraz edukacyjnych szczególnie znaczących i pożądaných*, [w:] *Pedagogika wobec ikonosfery*, pod red. ks. M. Włosińskiego, WSHE, Włocławek 2013.
- Wiatrowski Z., *Wychowanie człowieka, obywatela i pracownika jako płaszczyzna integracji w dziedzinie edukacji europejskiej*, [w:] *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, pod red. R. Gerlacha i E. Podoskiej-Filipowicz, WSP, Bydgoszcz 1993.

Kazimierz Wenta

CYWILIZACJA I KULTURA W CHAOSIE ZACHOWAŃ EDUKACYJNYCH NA RYNKU PRACY I ZATRUDNIENIA

Streszczenie

Problematyka wytyczająca procedury rozwiązań przy pomocy teorii chaosu dotycząca związków pomiędzy globalizacją, gospodarką i edukacją jest możliwa przy pomocy dynamiki układów nieliniowych, czyli termodynamiki procesów nieodwracalnych. Powstanie teorii chaosu związane jest ze zwiększeniem możliwości obliczeniowych komputerów bitowych, a w perspektywie jawi się cywilizacja kubitowa i subkubitowa. Zazębiające się problemy globalizacji, gospodarki i edukacji nie można rozwiązywać w oparciu o jedną teorię naukową i niedoskonałe narzędzia pomiarowe. Istotą przedmiotowych dociekań nad globalizacją, gospodarką i edukacją jest tworzenie porządku z chaosu, gdy z niewymiernej i nieliniowej rzeczywistości wyłania się rozwijający się interdyscyplinarny świat nauki, aby ten świat chaosu myśli był opisywany przez atraktory, solitony, bifurkacje, czy fraktale, które można uznać za matematyczne modele tworzenia porządku, nie tylko w przyrodzie.

CIVILIZATION AND CULTURE IN THE CHAOS OF EDUCATIONAL BEHAVIOR AT THE LABOR AND EMPLOYMENT MARKET

Abstract

The issue guiding the solution procedures with the help of chaos theory referring to the relationships between globalization, economy and education is possible with the help of nonlinear dynamics system that is to say the thermodynamics of irreversible processes. Inception of chaos theory is associated with increased capabilities of computers bit, and in the future computers qubits and subqubits civilization will show up. Globalization, economy on the basis of one scientific theory and imperfect measurement tools. The core of the investigation over the globalization, the economy and education is to create order out of chaos when from irrational and nonlinear reality growing interdisciplinary scientific world is emerging to describe the thought chaos word by attractors, solitons, bifurcation, and fractals, which can be considered as mathematical models of creating order, not only in nature.

Wprowadzenie

Opracowany temat dotyczący nieliniowych relacji zwrotnych pomiędzy dynamiką zmian w zróżnicowanych przestrzeniach cywilizacji i ewolucją w kulturze a przemianami na rynku

pracy i zatrudnienia koresponduje z chaosem metaforycznym i deterministycznym jako nowym zjawiskiem wśród teorii naukowych. Ze względu na wielość merytorycznych przesłanek opisujących i interpretujących świat ludzi żyjących u schyłku XX wieku oraz w okresie pierwszych dwóch dekad XXI wieku zachodzi potrzeba, chociażby sygnałnie wspomnieć o tym, jak można dostrzegać zjawiska społeczne charakteryzujące współczesną cywilizację i kulturę, które na ogół podlegają procesom globalnych, regionalnych i lokalnych zmian, nad którymi ludzie w swej ponad siedziomiliardowej masie panują w bardzo ograniczonym zakresie.

Rynek pracy i zatrudnienie, które w zasadzie mają ugruntowaną hipotezę, zapoczątkowaną u zarania XIX wieku i rozwijaną w XX wieku, kształtowały się m.in. pod wpływem rewolucji przemysłowej, odkryć i wdrażanych rozwiązań związanych z postępem naukowo-technicznym. Na ogół okazały się one czynnikami sprawczymi dla rozwoju powszechnej i elitarnej edukacji, budząc nadzieje na stabilizację egzystencjalną i także dobrobyt dla zróżnicowanych grup społecznych. Dlatego też rozwój edukacji zawodowej jako odzew na potrzeby rynku pracy, m.in. w postaci coraz bardziej sformalizowanych zasad zatrudnienia, mimo nierównego podziału korzyści w zakresie użytkowania wytworzonych dóbr i usług konsumpcyjnych, korespondował zarazem z potrzebami zatrudnienia coraz większej grupy pracowników dla zróżnicowanych sfer obszarów służb publicznych. W takim też stanie rzeczy, gdy postęp naukowo-techniczny generuje wciąż nowe obszary produkcji i usług oraz rozszerza zakresy funkcji publicznych, na przełomie ostatniego stulecia pojawia się oraz dynamicznie narasta zjawisko zanikania starych zawodów i ujawniania się wciąż nowych, które u schyłku XX wieku i współcześnie coraz wyraźniej nabywają miano profesji¹.

We wstępnej części dociekań nad chaosem jaki ma miejsce w relacjach między cywilizacją, kulturą i edukacją a rynkiem pracy i zatrudnienia warto podkreślić fakt, że termin profesja, nie tylko w sensie słownikowym konkuruje z mianem zawód, gdyż jest na ogół traktowany jako tzw. zawód z „wyższej półki”, najczęściej usytuowany w wiodących przedsiębiorstwach produkcyjno-usługowych i instytucjach publicznych.

Znamiona chaosu między cywilizacją, kulturą i edukacją na rynku pracy i zatrudnienia

Chaos metaforyczny i deterministyczny w interpretacji zjawisk społecznych, w nawiązaniu do znamion współczesnej cywilizacji i kultury, płynnie przemieszcza się w wartkich nurtach

¹ O profesjologii jako nauki o profesji, czyli o rozwoju zawodowym, pisze Kazimierz M. Czarniecki, *Profesjologia*, Sosnowiec 2010.

przemian, które nie zawsze są przyjazne dla teraźniejszych ludzi wchodzących na zróżnicowanych rynkach pracy i zatrudnienia. Proces ten dynamicznie nasila się pod wpływem trendów globalizacji oraz ukazuje zjawisko niedostosowania systemów edukacyjnych, ponieważ rzekomo szkoły i uczelnie nie przygotowują swoich absolwentów dla potrzeb rynku pracy. Budzi to społeczne niepokoje, czego dowodami są, m.in. liczne naukowe i publicystyczne opisy, medialne przekazy oraz interpretacje dotyczące perspektyw zawodowych teraźniejszych uczniów-studentów, ale także nauczycieli i rodziców edukowanych, które są nasycone obawami przed niekorzystnymi losowymi przypadkami nawet tragediami ludzi dryfujących na często nieprzyjaznych rynkach pracy i zatrudnienia.

Na ogół o chaosie metaforycznym myśli się, orzeka i stwierdza jako o przysłowiowym bałaganie, której genezy można się doszukiwać w mityczno-religijnych przekazach jako archetypach kulturowych, pobudzających ludzką wyobraźnię i twórczość. Zwraca się wówczas uwagę na zerwania dialogu, zwłaszcza współczesnego człowieka wychowanego w kulturze europejskiej, z przejawami chaosu płynącymi z Gai. [...] Miało to związek z utrwalaniem się początku alfabetu fonetycznego oraz, później, z wynalezieniem ruchomej czcionki i dalszych coraz bardziej wyszukanych technologii. Każda wyższa zdobycz techniki (rzekomo – dop. K.W) przynosiła zmianę na gorsze w naszym widzeniu samych siebie i coraz głębiej wkiwała nas w Faustowski niemal pakt z fizycznym światem. Przywrócenie poprzedniej sytuacji w postaci dialogu z przyrodą i z umysłem Gai, wymaga... otwarcia się na chaos w naszym życiu, stopienia w większym stopniu z wolą duszy świata. Oznacza to również odrodzenie właściwego Grekom poczucia fatum, przeznaczenia, które zastąpione zostało przez Faustowską iluzję kontroli i dominacji². Czyżby tak należałoby interpretować współczesny chaos w edukacji i na rynkach pracy i zatrudnienia przychylając się do apokaliptycznej nuty chaosu T. McKenna, że *Wszystko się ze sobą splata. Zacierają się bariery, powstaje coś w rodzaju techno-biologiczno-informacyjnej papki. Ku czemu to wszystko zmierza, wie chyba tylko sama Gaja*³? Wydaje się, że odzew na taką katastroficzną nutę jest jeszcze przedwczesny, natomiast można trawestować słowa Norwida, że „Przeszłość – jest dziś, tylko cokolwiek dalej”⁴, a przyszłość – staje się nie tylko owocem losowych zdarzeń lecz przemyślanych, planowanych zmagani człowieka, aby być, aby żyć – aby uczyć się nawet gdyby przyszło nam zginąć⁵.

Problematyka chaosu metaforycznego w zasadzie nadająca się do opisów i interpretacji, ale trudna do naukowych rozwiązań, nawet gdyby odwołać się do tzw. przesłanek teoretycz-

² T. McKenna, *Trzej jeźdźcy anty-apokalipsy*, [w:] <http://zb.eco.pl/zb/83/recenzje.htm> [2009-03-07].

³ Ibidem.

⁴ C. Norwid, *Pisma wybrane. I Wiersze*, PIW, Warszawa 1969, s. 502.

⁵ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011, s. 20.

nych potwierdzając je lub falsyfikując. Nawiązując, np. do stwierdzenia T. Malthusa⁶, że ludzkiemu światu grozi przeludnienie, głód i zatrącenie, należy odrzucić i warto odwołać się do nowożytnej oraz współczesnej wiedzy i doświadczeń ludzkości. Chodzi o to, że po II wojnie światowej, nawet w dobie rywalizacji militarnej pomiędzy Wschodem i Zachodem, rozwijała się gospodarka, nauka i kultura. Wrosła też popyt i podaż na produkty i usługi, które okazały się naturalnymi mechanizmami zapobiegającymi gwałtownym kryzysom. Wyrażano zarazem i argumentowano możliwości dla budowania państwa dobrobytu (welfare states), a niektórzy nawet, np. P.Z. Pilzer, w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku pisał o naszym dobrobycie bez granic (Unlimited Wealth), lansując tezę, że *technika wyzwoliła nas spod działania zasad „zerowego bilansu” wyznawanej przez ekonomistów [...] bo alchemik stwarza bogactwo; ekonomista tylko je rozdaje*⁷. Ugruntowuje się przekonanie o tym, że walka z głodem i dążenie do dobrobytu zależą od ludzkiej inteligencji, od społecznych mechanizmów, które w warunkach wolności osobistej i gospodarczej powodują, że ludzkość staje się *coraz mniej* zależna od surowców nieodnawialnych. Natomiast zasoby w *sensie ekonomicznym* są praktycznie nieskończone, wzrost liczby ludności (kapitał ludzki) staje się czynnikiem przyspieszającym postęp technologiczny i cywilizacyjny, a ten z kolei prowadzi do poprawienia stanu środowiska oraz jakości życia całej ludności⁸.

Analizując związki zachodzące pomiędzy cywilizacją, kulturą i edukacją a dobrobytem ludzkości nie można nie dostrzec faktów, że kryzysy ekonomiczno-gospodarcze, zwłaszcza zapoczątkowane w 2008 roku w USA i przenoszone do innych krajów nakłaniają do myślenia w kategorii deterministycznej teorii chaosu, która akcentuje potrzebę widzenia świata w sposób holistyczny i zarazem nieliniowy. Potrzeba takiego podejścia od strony poznawczej i utylitarnej wynika m.in. stąd, gdyż z jednej strony mamy do czynienia z alarmującymi danymi z różnych części świata o sprawach demograficznych, o rozwoju, stagnacji, nawet spadku produkcji, o perturbacjach w handlu; nawet nauka i technika rozwijają się w poszczególnych regionach świata i krajach nierównomiernie. Na ogół w skali całego globu wzrasta współczynnik bezrobocia, np. w niektórych regionach świata od kilkunastu do kilkudziesięciu procent, zwłaszcza wśród młodzieży. Co prawda budzą nadzieje na nowe przedsięwzięcia zaradcze, pobudzające i wyzwalaające silne impulsy i prorynkowe, które być może poszerzą i pogłębią pod względem specjalnościowym rynki pracy, co zwiększy zatrudnienie. Jawia się więc przede wszystkim deklaracje wyrażane przez polityków, przede wszystkim w kampa-

⁶ T. Malthus, *An essay on the principle of population*. Oxford 1798.

⁷ P.Z. Pilzer, *Nasz dobrobyt bez granic*, Warszawa 1995, s. 17.

⁸ J. Simon, *The Ultimate Resource II: People, Materials, and Environment* 1998, [w:] http://pl.wikipedia.org/wiki/Statystyczna_teoria_zasobow_C3%B3w [2013-07-01].

niach wyborczych, o ożywianiu rynków pracy, m.in. w sferze zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowaną innowacyjno-twórczą kadrę profesjonalistów. Dzięki nim można będzie podnosić kondycję ekonomiczno-gospodarczą danego kraju, np. w Europie, w rywalizacji w stosunku do USA, Chin, Indii i Zjednoczonych Emiratów Arabskich.

Chaos deterministyczny, w przeciwieństwie do chaosu metaforycznego, którym nierzadko posługują się populiści i politycy-demagodzy, wyróżnia się tym, że opisuje najszerzej rozumiany świat przy pomocy bardzo obszernej listy czynników nieznanych, obejmujących przede wszystkim problematykę z zakresu naukowego antyredukcjonizmu, nieliniowości równań matematyczno-fizycznych dotyczących zjawisk związanych z solitonem, atraktorem, ergodycznością, fraktalami jako empirycznie sprawdzonymi wzorami „zachowań” materii w przyrodzie⁹. Dlatego o zjawiskach edukacyjnych, pośrednio i bezpośrednio związanych z ustawicznym kształceniem dla zawodu(ów) i zróżnicowanych miejsc prac(y), należy dociekać zarówno z punktu widzenia chaosu metaforycznego, jak i chaosu deterministycznego, gdyż niejako w płynnych przemianach społecznych nierzadko trudno dostrzec zawodność dróg rzekomo wiodących do godziwego zatrudnienia. Tymczasem na realnym rynku pracy i zatrudnienia na ogół nie ma silnych gwarancji dla potencjalnych potrzeb kadrowych, ponieważ najczęściej jeszcze nie zaistniały zapowiedziane, nowe profesje, a wszczęte zabiegi, zbyt często medialne, wciąż mają charakter chaotycznych (metaforycznych) deklaracji.

Dysonans między cywilizacją, kulturą i technologią informacyjną a edukacją zawodową dla rynku pracy i zatrudnienia

Cywilizacja traktowana jest jako zaawansowany stan ludzkiego bytowania społeczeństwa, które osiągnęło wysoki poziom kultury, nauki, wytwórczości rzemieślniczej, później przemysłowej oraz taki stan rządzenia, aby człowiek mógł uczciwie żyć i rozwijać się. Na ogół w historii ludzkości mamy do czynienia z idealizacją państwa jako organizacji, instytucji, które mimo zróżnicowania społecznego ma w swym założeniu, częściowo także w sferze realizowanych funkcji, gwarantować względnie długotrwały stan bezpieczeństwa dla życia i zdrowia obywateli oraz poddanych w godziwych warunkach bytowych, kultywowaniu potrzeb religijno-kulturowych. W cywilizacji europejskiej takimi państwami-wzorcami była Starożytna Grecja, Rzym, w czasach nowożytnych Francja, potem Anglia, a w okresie po pierwszej i drugiej wojnie światowej USA.

⁹ K. Wenta, *Teoria chaosu w...*, op. cit., s. 40-41.

Jeżeli podejmuje się próby odpowiedzi na pytania dotyczące relacji między cywilizacją a kulturą, przede wszystkim w sferze ich oddziaływań na edukację, zwłaszcza edukację zawodową, przede wszystkim w dobie przyspieszonej na początku XXI wieku globalizacji, to zachodzi potrzeba przypomnienia czym jest kultura w dobie tzw. amerykanizacji. Cywilizacja, według J. Mathiex'a w najogólniejszym znaczeniu rozumiana jest jako zespół cech charakteryzujących życie materialne i kulturalne określonej wspólnoty ludzkiej, ale współcześnie należy zwrócić uwagę na tzw. cywilizację imperialną, którą w idealnym wymiarze można uznawać i rozumieć jako próby dominacji języka, religii, obyczajów i obrzędów, stylu rządzenia i gospodarowania, zwłaszcza w sferze wykorzystania rozwiązań naukowych i technicznych dla korzyści ludności. Z drugiej jednak strony na przestrzeni dziejów bywało tak, że cywilizacja imperialna wyrażała się w postaci utwierdzania swoich racji siłą militarną, ekonomiczno-gospodarczą, aby być panem i władcą, kształtować instytucje, naginać obyczaje, narzucać język, co pozwala na nieodwracalne zakorzenienie własnych wpływów, zanurzając je w trwaniu. Co prawda w warunkach przyspieszonej globalizacji, właściwej epoce poprzemysłowej i informacyjnej, coraz częściej cywilizacja imperialna przyczynia się do rozwoju techniki i wdrażania nowych technologii, m.in. w sferze produkcji, usług, upowszechnienia dóbr kultury oraz wykonywania coraz bardziej skomplikowanych powinności publicznych w zakresie zarządzania, m.in. sprawowania władzy, deklarując z punktu widzenia cywilizacji Zachodniej, że wszystko to jest dla dobra ludności. Faktem jest, że rozległość rynków zbytu pozwala na obniżenie kosztów wytwarzania produktu jednostkowego, np. wyroby elektroniczne podbijają świat nie tylko za pomocą interesującego stosunku jakości i cen, lecz przez to, że są opisywane w językach największych rynków zbytu, z rynkiem anglo-amerykańskim na czele¹⁰, ale dość często prowadzi to do bezrobocia w niektórych regionach świata.

Socjogeneza pojęć „cywilizacja” i „kultura” w zasadzie w kręgach europejskich nie ma dość odległego rodowodu, ponieważ powstały one na gruncie historycznych doświadczeń, zwłaszcza w okresie po pierwszej wojnie światowej (1914-1918). Wiąże się to z tym, że „cywilizacja” do pewnego stopnia zaciera różnice między narodami, gdyż akcentuje to co jest wspólne wszystkim ludziom. Przykładowo niemieckie pojęcie „kultury” akcentuje szczególnie różnice narodowe, odrębność grup regionalnych, dlatego struktura samowiedzy narodowej reprezentowanych przez te oba pojęcia, tzn. cywilizację i kulturę jest bardzo różna, ponieważ kryją się w nich wartości i nawet aspiracje narodowe, także etniczne, regionalne, nawet zawodowe, które są znaczące dla ludzi o określonej tradycji i sytuacji¹¹.

¹⁰ J. Mathiex, *Wielkie cywilizacje. Rozkwit i upadek imperiów*, Warszawa 2008, s. 726-729.

¹¹ N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, s. 9-11.

Europejskość z kolei jako synonim tożsamości kulturowej Europy, (jednak w daleko idącej sprzeczności w stosunku do cywilizacji – dop. K.W.) na ogół traktowana bywa jako zespół różnorodnego dziedzictwa odnoszącego się do postaw i stylów życia, ideałów historycznie ukształtowanych i znamienych dla tego kontynentu. W istocie jest to swoista jedność w różnorodności, trudna do jednoznacznego określenia, niemniej jednak pozwalająca na postrzeganie edukacji w szerszym kontekście człowieczeństwa (*humanitas*), realizowanej na zasadach wolności i demokracji, umiejętności współistnienia i współpracy mimo różnic narodowych, religijnych, gospodarczych¹². Ważną cechą europejskiej tożsamości kulturowej jest: 1) dialogika wirowa; 2) laickość; 3) uniwersalność; 4) wszystko negujący umysł; 5) uogólniająca problematyka¹³, które to cechy przede wszystkim dotyczą uprawianej nauki i częściowo edukacji oraz stanowią zbiór swoistych deklaracji na rzecz urzeczywistnienia idei integracji przy pomocy zróżnicowanych mechanizmów ekonomiczno-gospodarczych i politycznych.

Doszukując się w cywilizacji, w warunkach globalizującego się świata, także w Europie, mechanizmów sprzyjających rozwojowi edukacji, także edukacji zawodowej i to nie zawsze nasyconych tradycjami narodowymi i etnicznymi, które w zasadzie sprzyjają procesom innowacyjno-twórczym, ponieważ rywalizacja naukowo-techniczna, zwłaszcza w sferze zagospodarowania potencjału intelektualnego obywateli dla rozwoju społeczno-gospodarczego. Edukacja i edukacja zawodowa adresowana dla dobra jednostki i dobra wspólnego natrafiają na wielorakie przeszkody i utrudnienia, niekiedy mające swoje źródła kulturowe oraz dość często nacechowane są rywalizacją na rynku edukacji i rynkach pracy.

W edukacji zawodowej, na rynkach pracy i zatrudnienia w dobie kryzysu ekonomiczno-gospodarczego dzieją się różne rzeczy. Kryzys globalny, który zapoczątkował się w USA i promieniuje na cały świat powoduje perturbacje i wyostrza istniejące od dawna podziały i konflikty oraz ujawnia różnice w poziomach rozwoju gospodarczego, także w życiu społeczno-kulturalnym wielu państw, m.in. staje się źródłem i przyczyną dla migracji zatrudnieniowej. Kryzys ten nasilił się zwłaszcza na początku drugiego dziesięciolecia XXI wieku, oddziałuje na Europę Zachodnią i Środkową, co prowadzi do narastania niepokojów społecznych związanych z bezrobociem, zwłaszcza wśród młodzieży, np. w Grecji, Hiszpanii, Portugalii, we Włoszech i w innych krajach. W rzeczy samej Europa, nawet częściowo wzmacniająca się politycznie, np. stosując w Unii Europejskiej elastyczną politykę integracyjną, także emigracyjną i zróżnicowane formy pomocowe, m.in. dla rozwoju kapitału ludzkiego, to w sferze kształcenia pozostawia dużą swobodę dla funkcjonowania państwowo-narodowych

¹² J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Część I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2005, s. 115-116.

¹³ E. Morin, *Duch czasu*, Warszawa 1965, s. 82.

i nawet regionalnych systemów edukacyjnych. Dlatego można zaryzykować hipotezę, że zmiany w edukacji, również w edukacji zawodowej, są funkcją globalnych przemian cywilizacyjnych, przy daleko idącym ich wyhamowywaniu ze strony nacjonalistycznych, separatystycznych nastawień i uprzedzeń religijnych. Europa zresztą jako całość już w XX wieku przestała dominować w świecie, a jej miejsce w kulturze zachodniej zajęły Stany Zjednoczone i one wywierają coraz większy wpływ gospodarczy, militarny i kulturalny, pośrednio także na edukację¹⁴.

Kultura i kondycja ekonomiczno-gospodarcza kraju jako macecznik i hamulec dla dynamicznego rozwoju edukacji zawodowej

Na ogół kultura w edukacji ogólnej i zawodowej wciąż pełni funkcje wynikające z kultywowanych wartości oraz określonych nastawień w znacznej części społeczeństwa, które wywodzą się z doświadczeń z II połowy XX wieku, pośrednio także dotyczą chociażby tzw. ukrytych założeń w sferze realizowanych celów i zadań dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych. W opinii publicznej, także w świetle badań społecznych i pedagogicznych realizacja tych formalnie zmodernizowanych celów i zadań edukacyjnych, na miarę nowych potrzeb i możliwości, zbyt często budzi daleko idące uprzedzenia i niezadowolenie, nawet tzw. sabotaż. Natomiast próby przezwyciężania wielorakich utrudnień w sferze poszukiwania nowych rozwiązań edukacyjnych natrafiają przede wszystkim na przeszkody w postaci ugruntowanych uwarunkowań personalno-osobowych, formalno-prawnych i funkcjonalnych, nawet materialno-technicznych, w postaci trudnych do zidentyfikowania barier na rynku pracy i zatrudnienia, osoby niepełnosprawne, wiek, koszty transportu i zakwaterowania, np. zatrudnienie bez świadczeń zdrowotnych i socjalnych, itp. Dlatego zagrożeniem dla nadal, zbyt często tradycyjnej szkoły są sprawy związane z brakiem środków finansowych na uruchomienie pełnego „serwisu” usług edukacyjnych, np. opłaty za praktyki zawodowe (dla instruktora i ucznia-studenta), niedoinwestowanie szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza szkół o profilach technicznych. Ujawniają się one głównie w obszarach niemocy w urzeczywistnieniu idei kształcenia innowacyjnego i twórczego, ponieważ brakuje nowoczesnych zakładów i miejsc pracy dla takich uczniów-studentów oraz absolwentów jako stażystów w pobliżu miejsca zamieszkania, w środowisku okolicznym, nawet w kraju, a staże zagraniczne związane są z określonymi kosztami, stąd mają one przeważnie charakter elitarny.

¹⁴ Por. J. Gajda, *Antropologia...*, op. cit., s. 117.

W świetle obserwacji rynku pracy i ograniczenia konsumpcji odczuwa się w naszym kraju wyraźne znamiona kryzysu mentalnego i gospodarczego. Co prawda nierzadko są one wystrzane ze strony opinii publicznej, charakteryzującej się porównywalnym zasobem treści negatywnych jak i pozytywnych, bywają one nierzadko mało obiektywne, urabiane są przez tradycyjne nastawienia, ale także przez elektroniczne media. Dyskusyjne jest także przekonanie, że: *Raz zainicjowany parę wieków temu wzrost gospodarczy będzie trwał z dwu zasadniczych powodów: bo jest to pożądane i, w określonych granicach, możliwe. Ponieważ, ...przyszłe zwolnienie tempa wzrostu gospodarczego będzie po części obiektywnie wymuszone, po części zaś subiektywnie pożądane*, np. sprawy demograficzne, surowcowe, zróżnicowanie poziomów życia w skali planetarnej, regionalnej i lokalnej¹⁵.

Dociekając nad niektórymi przedsięwzięciami, aby ograniczyć emigrację zarobkowo-zatrudnieniową warto zwrócić uwagę na przedsiębiorstwa jednoosobowe (rodzinne), także tzw. mikro-firmy (do dziesięciu osób zatrudnionych). Otóż okazuje się, że w okresie trwającej ponad dwadzieścia lat transformacji ustrojowej (od czerwca 1989 r.) w niektórych przypadkach, wykluczając z tej grupy, np. wsie popegeerowskie, podejmowane były wielorakie intencjonalne próby rozwojowe o charakterze produkcyjno-usługowym i edukacyjnym. W ostatnim zaś okresie (zwłaszcza od 2008 r.), np. ze zmiennymi skutkami opierały się kryzysowi gospodarczemu tzw. przedsiębiorstwa rodzinne, reagując w różny sposób na wyraźne osłabienie popytu wewnętrznego. Dlatego ważne są rozważania nad zagadnieniami dotyczącymi idei: nowa kultura, nowa praca i nowa technologia, w kontekście do przedsięwzięć zaradczych ukierunkowanych na minimalizację skutków kryzysowych dla najmniejszych firm jednoosobowych i rodzinnych oraz tzw. mikro-przedsiębiorstw. W związku z tym należy uwzględnić konieczność i możliwości dotyczące właściwych oddziaływań w sferze optymalnego wykorzystania niezbędnych sił i środków, zwłaszcza finansowych i edukacyjnych na rzecz przezwyciężenia skutków kryzysu społeczno-gospodarczego. Chodzi tutaj z jednej strony o stosowanie zasady racjonalnej oszczędności oraz dostrzegania możliwości zaspakajania doraźnych i przyszłościowych potrzeb, zwłaszcza kadrowych, m.in. minimalizując straty finansowe, np. zakładając zwroty poniesionych kosztów w warunkach ożywienia gospodarczego i wychodzenia z kryzysu. Z drugiej natomiast strony warto zauważyć, że edukacja ludzi dorosłych, zwłaszcza ich przygotowanie do ustawicznego kształcenia się przez całe życie (LLL), nie znajduje wyraźnego i zarazem efektywnego wsparcia (wyjątek stanowią tzw. uniwersytety seniorów) ze strony agend państwowych i samorządowych, ponieważ edukacja

¹⁵ G.W. Kołotko, *Dokąd zmierza świat. Ekonomia polityczna przyszłości*, Warszawa 2013, s. 216.

dorosłych bez transferu na działania chroniące miejsca pracy i tworzenia nowych, sytuuje się w przestrzeni tzw. syzyfowej pracy.

Częściowo potwierdzają tezę o wyhamowaniu rozwoju gospodarczego analizy danych dotyczących kondycji finansowej polskiego społeczeństwa, za rok 2012, z których wynika, że: 1) niższe są dochody gospodarstw domowych, co skutkuje ubożeniem około 30% rodzin; 2) znikają sklepy spożywcze, także „warzywniaki”, księgarnie, kawiarnie i restauracje, itd.; 3) wielkie centra handlowe prowadzą do pustoszenia otoczenia w postaci likwidacji małych firm handlowo-usługowych; 4) dyskonty swym wizerunkiem upodobniają się do supermarketów; 5) ujawnia się czarna przyszłość dla małych przedsiębiorstw; 6) drastycznie spada sprzedaż; 7) ludzie ograniczają potrzeby intelektualno-kulturalne i duchowe – firmy padają jak przysłowiowe muchy¹⁶.

Problematyka badawcza koncentrująca się wokół relacji między kulturą, pracą, nowymi technologiami i edukacją zawodową oparta na analizie źródeł pozyskanych i wywołanych wiedzie do teoretyczno-praktycznych rozwiązań. Dlatego zachodzi potrzeba skupienia się przede wszystkim wokół trzech szeroko rozumianych aspektów: 1) kultury człowieka osadzonej w okowach cywilizacji XXI wieku; 2) pracy jako wartości korespondującej z zaspakajaniem potrzeb (biologicznych, społecznych i egoistycznych) oraz dążeniem do szczęścia; 3) oraz technologii ujmowanej od strony wszechogarniającego technopolu zarządzającego kulturą i zachowaniami człowieka uwikłanego w sploty zniewalających go obaw, niedostatków i wyrafinowanego konsumpcjonizmu¹⁷. Nawiązując do tej problematyki w aspekcie związków między kulturą a edukacją zawodową i pracą w zglobalizowanym świecie, warto zapytać: Czy splot dziesięciu czynników związanych z wydarzeniami politycznymi, powstaniem kilku innowacji i firm, co doprowadziło do stworzenia licznych nowych form współpracy przy zastosowaniu służących jej informacyjnych narzędzi nadal jest motorem gospodarczego rozwoju?

W odpowiedzi na sformułowane przez T.L. Friedmana pytanie jakie siły „spłaszczyły świat”, czyli zidentyfikowały oraz pogłębiły proces globalizacji, wymienia ich aż dziesięć¹⁸. Pierwsza siła zapoczątkowała epokę kreatywności, warunki dla wolności, demokracji i gospodarki wolnorynkowej, a komputer spowodował likwidację barier fizycznych i geopolitycznych, rozpowszechniała się informacja i standardy, niezbędne w komunikacji cyfrowej. Drugą siłą, stał się rozwój sieci, jako narzędzie służące komunikacji i gospodarce. Trzecią siłą

¹⁶ T. Starzyk, *Nadchodzi czas zaciskania pasa*, [w:] Bankier.pl Polski Portal Finansowy 2012.11.17.

¹⁷ K. Wenta, *Kultura, praca i technologie informacyjne na rynku zatrudnienia i edukacji*, [w:] S. Flejterski (red.), *Co z tą pracą? Pomorze Zachodnie w perspektywie interdyscyplinarnej i międzynarodowej*, Szczecin 2013, s. 174.

¹⁸ T.L. Friedman, *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, Poznań 2006, s. 293-306.

z kolei są programy do zarządzania przepływem pracy, m.in. poprzez połączenie komputera osobistego i poczty elektronicznej, tworzenie standardów na bazie standardów, co prowadzi do komunikacji, do wartości dodanej czyli tworzenia super programu wspomagającego współpracę, innowacyjność i kreatywność. Czwarta siła *uploading*, czyli wykorzystanie sił społeczności globalnej, m.in. związanej z oprogramowaniem tworzonym przez społeczność, co możliwe jest dzięki: ruchowi twórców oprogramowania, wolnego oprogramowania, internetowej dyskusji producenta, usługodawcy i klienta. Piąta siła, czyli *outsourcing* (Y2K), ujawniła się w związku z kryzysem komputerowym i związana jest z ujawnieniem popytu na wiedzę i umiejętności, np. hinduskich informatyków, ze względu na jakość, taniość i terminowość wykonanych usług oraz znajomość języka angielskiego. Szósta siła, tzw. *offshoring*, kojarzona jest ze stwierdzeniem – *uciekać z gazelami, ucztować z lwami*, gdy chodzi o zlecenie ściśle określonych zadań zwłaszcza dla przedsiębiorstw badawczo-rozwojowych oraz w sferze obsługi klientów. Siódma siła – *supply-chaining*, czyli na sushi do Arkansas, związana jest z łańcuchem dostaw towarów i usług z wykorzystaniem systemów informatycznych i robotów, także w sferze marketingu i logistyki, w relacji do skali i rozmiarów obrotów oraz konkurencyjnych, niskich cen. Ósma siła – *insourcing*, to nowy rodzaj współpracy między firmami, np. specjaliści analizują procesy produkcyjne, zarządzanie, dystrybucję i logistykę. Dziewiąta siła – *in-forming*, chodzi o Google, Yahoo!, MSN Web Search, i inne, które pozwalają na poszukiwanie w sieci przyjaciół, sojuszników i współpracowników, ułatwia tworzenie globalnych społeczności. Dziesiąta siła, czyli *sterydy*, umożliwiają: przetwarzanie danych uwzględniając m.in. wydajność systemu komputerowego, komunikację i wymianę plików przez Internet, lecz telefon komórkowy staje się ważnym kontrolerem ludzkiego życia, ale także zagrożeniem¹⁹.

Fakty ujawnione w trakcie analizy przyczyn kryzysu światowego, trwającego od ponad pięciu lat, w konfrontacji do optymistyczne zarysowujących się perspektyw rozwojowych na początku XXI wieku, nakłaniają do alternatywnych przemyśleń i praktycznych działań. W istocie chodzi o poszukiwanie antykryzysowych sposobów działań zaradczych, zwłaszcza w postaci interwencjonizmu ze strony wielu państw i organizacji finansowych oraz walutowych, które wyraźnie korespondują ze sprawami kultury, m.in. kultury pracy, nadal znajdującą się pod przemożnym wpływem globalizacji, rewolucji informatycznej i edukacyjnej. Dlatego m.in. należałoby odnieść się do wypowiedzi studentów na temat nowej kultury i jej

¹⁹ Ibidem, s. 162-211; K. Wenta, *Neomedia w chaosie budowania społeczeństwa wiedzy*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, Szczecin 2009, s. 11-28. K. Wenta, *Zysk z kapitału intelektualnego w zglobalizowanym świecie*, [w:] M. Szymańska (red.) *Edukacja dla potrzeb rynku pracy*, Piotrków Trybunalski 2011, s. 23-40.

wpływów na kulturę pracy w drugiej już dekadzie teraźniejszego wieku, który jest ciekawy, ponieważ dotyczą one spraw nieprzewidywalnych, trudnych i zarazem wciąż budzących nadzieję na cywilizacyjny postęp oraz względne zadowolenie z życia wśród ponad siedmiu miliardów ludzi.

Wypowiedzi studentów studiów niestacjonarnych (37 osoby) na kierunku pedagogika, specjalność kultura bezpieczeństwa pracy (24 osoby) i pedagogika resocjalizacyjna (13 osób) są dość zróżnicowane. Większość badanych (około 84%) pracuje w sferze produkcyjno-usługowej, placówkach opiekuńczo-wychowawczych i w tzw. służbach publicznych, ale są także wśród nich również bezrobotni (16%) poszukujący pracy²⁰. Odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące teraźniejszej kultury, zwłaszcza kultury pracy, ujawniającej się w XXI wieku, stanowią zaledwie sygnałną jakościową próbę badawczą. Dlatego można je analizować przede wszystkim na podstawie przyjętych pojęć operacyjnych dotyczących nowej kultury, zwłaszcza kultury pracy, „kiełkującej” i rozwijającej się w kraju oraz docierającej do respondentów w oparciu o własne doświadczenia i za pośrednictwem tradycyjnych środków przekazu, jak również nowej cyfrowej technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Kultura w ogóle i kultura pracy dla respondentów (z grupy pedagogów kultury bezpieczeństwa pracy) jawi się: *za pośrednictwem wybudowanych biurowców, których powstaje więcej niż przedsiębiorstw produkcyjnych, nacisku na kształcenie się, zdobywanie kwalifikacji oraz w postaci wywierania presji na pracowników, aby ujawniali w swym zachowaniu pożądane cechy osobowości. Rynek pracy jest bardzo niestabilny i kurczy się, nie wystarczy jeden wyuczony zawód na całe życie, dlatego trzeba nabywać nowe kompetencje, dostosowując się do nowej technologii i postępu cywilizacyjnego. Najbardziej ceniony jest czas pracy, jakość produkcji i usług, dlatego należy się dokształcać, aby w razie potrzeby podejmować inną pracę. Czas pracy coraz częściej jest dostosowany do możliwości pracownika, niekiedy uwzględnia się biorytm życia pracownika, w czym przejawia się, m.in. humanizacja pracy. Wykorzystuje się coraz nowsze urządzenia i maszyny sterowane komputerowo, np. roboty oraz buduje się kapitał ludzki inwestując w człowieka, m.in. poprzez szkolenia. Mamy załążki nowej klasy ludzi przedsiębiorczych, ale nie zawsze kultywowane są wartości dotąd przekazywane z pokolenia na pokolenie, np. miłość, równość, bezpieczeństwo oraz prawda, dobro i piękno. Technologia, zwłaszcza informatyczna, nanotechnika i inne, dynamicznie się rozwijają, np. laptopy, billboardy, Internet ułatwiają życie i poszerzają dostęp do światowej kultury, a narody wymieniają między sobą zróżnicowane doświadczenia. Coraz częściej teorie naukowe wy-*

²⁰ Badania przeprowadzono na początku 2013 r. w dwóch niepublicznych szkołach wyższych w Szczecinie, wśród studentów, którzy w tym roku akademickim kończą studia pedagogiczne na poziomie licencjackim (specjalność – opiekuńczo-resocjalizacyjna) i magisterskim (specjalność – kultura i bezpieczeństwo pracy).

przedzają praktykę społeczno-produkcyjną i na odwrót. Wymagania ze strony Unii Europejskiej wymuszają na pracodawcach działania na rzecz podnoszenia jakości produkcji i usług, aby były ujednolicone, wzrasta też świadomość pracowników, ponieważ im wyższa kultura pracy, tym większe sukcesy na rynku sprzedawanych produktów i usług. Coraz bardziej cenią pracę umysłową, zwłaszcza postawę innowacyjną i twórczą w porównaniu do pracy fizycznej oraz nasila się proces globalizacji w sferze przepływu kadr z innych krajów. Unowocześnia się prawo pracy uwzględniając, m.in. sprawy zdrowia, bezpieczeństwa i ekologii, łatwiejszy jest dostęp do informacji i zwrotnej komunikacji, dzięki rozwojowi technologii informacyjnej. Dynamicznie wzrasta wydajność pracy w następstwie wdrażania nowych rozwiązań naukowo-technicznych do dużych i nawet małych zakładów pracy. Nowa organizacja pracy przyczynia się do poprawy warunków pracy, aczkolwiek wydajny pracownik nierzadko musi obsługiwać kilka stanowisk pracy. Coraz częściej szanowany przez pracodawcę pracownik traktowany jest jak doradca dla dobra przedsiębiorstwa. Nowa kultura pracy coraz częściej kojarzona jest z zaspakajaniem potrzeb materialnych i duchowych dobrego pracownika, aby go nie stracić.

Badani studenci pedagogiki, z grupy resocjalizacyjnej, kulturę pracy dostrzegają w XXI wieku, w nieco w innej perspektywie niż studenci z grupy kultury bhp zwracają przede wszystkim uwagę na pracoholików i bezrobotnych, ludzi roszczeniowych i leniwych, ale zarazem żadnych zasłużonych i niezasłużonych korzyści. Kultura XXI wieku, zwłaszcza w sferze kultury pracy, nierzadko daje w ich opinii o sobie znać: w postaci obniżenia jej poziomu życia, np. ludzie nie czytają, wolą masowe imprezy sportowo-popkulturowe, występuje nietolerancja. Praca coraz częściej jest skromnie wynagradzana, na zasadzie umowy o pracę, a wraz z nową technologią coraz częściej maszyna zastępuje człowieka, chyba że kandydat do nowej pracy posiada odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie zawodowe, których nabywanie jest kosztowne i trudne. Tak więc nowa kultura pracy nasycona nową technologią, z zapotrzebowaniem na wysokie kwalifikacje i kompetencje wypycha niemałe grupy ludzi na margines i bezrobocie. Człowiek niepracujący i niedokształcający się ma dużo czasu na korzystanie z bezpłatnej kultury masowej, która nie zawsze jest przyczyną bezradności, niekiedy nawet budzi motywację do aktywnego poszukiwania pracy. Kultura XXI wieku coraz częściej charakteryzuje się tym, że człowiek bezrobotny nie ma finansowych możliwości korzystania z tzw. wysokiej kultury, a osoba przedsiębiorcza po prostu nie ma na nią czasu, niekiedy nawet na czytanie książek i czasopism. Praca w teraźniejszych czasach jest towarem deficytowym, gdyż likwidowane są zakłady pracy i wzrasta bezrobocie, dlatego człowiek pracuje w ciągłym stresie i nie walczy o swoje prawa pracownicze, ujawnia się to przede wszystkim na wsiach i małych miejscowościach. W XXI wieku zanika kultura, nowe technologie wypierają zamiłowanie

*do kultury i sztuki, a ludzie siedzą w domach oglądają programy telewizyjne, korzystają z komputera i Internetu, nawet nie potrafią rozmawiać, mają trudności w poszukiwaniu pracy, dlatego godzą się ze stanem bycia bezrobotnym*²¹.

Zakończenie

Reasumując merytoryczne wątki rozważań w oparciu o poddane analizie źródła pozyskane i wywołane w trakcie badań, prezentowane w niniejszym artykule tylko w „śladowym zakresie”²² można stwierdzić, że najszybciej następują zmiany cywilizacyjne, najpóźniej kulturowe. Tradycyjna edukacja zawodowa, co prawda w swym globalnym ujęciu, próbuje nadążać za zmianami cywilizacyjnymi, gdyż w istocie tak jak cała edukacja jest jej integralną częścią, tym niemniej w porównaniu do potrzeb szybko zmieniającego się rynku pracy, jest to pogon z zadyszką i w peletonie znajdują się tylko najlepsze szkoły-uczelnie oraz uczniowie-studenci żądni wiedzy i umiejętności teoretycznych i praktycznych. Chodzi więc o wychowanie i kształcenie ludzi wyzwalających w sobie nierzadko ukryte pokłady uzdolnień i talentów, ambitnych i bardzo pracowitych, innowacyjnych i twórczych oraz umiejących uczyć się i studiować oraz pracować zespołowo.

Ciągle aktualna i pouczająca jest metafora, że mądrość kryje się w liczbach, gdyż to rewolucja przemysłowa dała nam prawa termodynamiki, teraz zaś potrzebne są prawa złożoności, które pozwoliłyby uporać się z pozornie nierozwiązywalnymi problemami²³, także dotyczącymi zsynchronizowania dynamiki zmian cywilizacyjnych z kulturowymi tradycjami w zachowaniach ludzi żyjących w pierwszej połowie XXI wieku. Dzisiaj przed nauką, także pedagogiką pracy w sferze wychowawczej, opiekuńczej i uczenia uczyć się, stoi zadanie w postaci objaśniania i rozwiązywania problemów związanych z niezwykle różnorodnością, nieprzewidywalnością i silnie wewnętrznie skonfliktowanymi oraz podatnymi na perturbacje i kryzysy na rynkach ekonomiczno-finansowych, w obliczu zmian społeczno-gospodarczych i cywilizacyjno-kulturowych. Czyżby mechanizmy leżące u podstaw dowolnego systemu złożonego można było wykorzystać do rozwiązywania spraw związanych z tworzeniem nowych miejsc pracy skorelowanych z edukacją zawodową, zwłaszcza w oparciu o tzw. cywilizację bitową, nie czekając na cywilizację kubitową i subkubitową? Czy dałoby się to ująć w sposób ilościowy, aby miało teoretyczne uzasadnienie w zbiorczej strukturze matematycznych pro-

²¹ K. Wenta, *Kultura, praca i technologie...*, op. cit., s. 185.

²² K. Wenta, *Zarządzanie nauką i edukacją dla kapitału ludzkiego*, [w:] L. Pawelski (red.), *Kapitał ludzki w edukacji*, Szczecinek 20012, s. 51-70.

²³ G. West, *Mądrość w liczbach*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013, s. 20.

gnoz?²⁴ W istocie dążenie do intencjonalnych rozwiązań wiele takich problemów, przede wszystkim w sferze prognozowania edukacji dla nowych zawodów (profesji), zderza się z takimi rozwiązaniami twórczo-innowacyjnymi jak to, że w fabrykach już pracują (powszechnie będą) ludzie i roboty, które mogą wydawać polecenia²⁵, pojawią się nowe technologie i tworzywa jutra (nowe materiały: wypełniacze kosmicznych kombinezonów, wieczne akumulatory, śliski papier ścierny, beton z rolki, plastik z roślin, metal z komputera itd.)²⁶, stosuje się w projektowaniu i wytwarzaniu różne symulacje komputerowe²⁷, np. prototypy przy pomocy wydruków 3D²⁸, przygotowywane są nowe generacje nanomaszyn²⁹. Dlatego zachodzi pilna potrzeba, aby dynamicznie przełamywać istniejące bariery odgradzające nauki matematyczno-przyrodnicze i techniczne od nauk humanistyczno-społecznych oraz sztuki, ponieważ w świetle teorii chaosu deterministycznego nauka i praktyki społeczno-edukacyjne stanowią jedność, zarówno jako kapitał ludzki i kapitał symboliczny.

Bibliografia

- Ashley S., *Tworzywa jutra. Siedem nowych materiałów, dzięki którym nasz świat może bardzo się zmienić*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013.
- Bourne D., *Mój szef, robot*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013.
- Czarnecki K.M., *Profesjologia*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2010.
- Elias N., *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, PWN, Warszawa 1980.
- Friedman T.L., *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, Wydawnictwo „Rebis”, Poznań 2006.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Część I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Greenemeier L., *Czy drukowanie 3D spełni pokładane w nim nadzieje?* [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013.
- Kołotko G.W., *Dokąd zmierza świat. Ekonomia polityczna przyszłości*, Wydawnictwo Pruszyński Media Sp. z o.o., Warszawa 2013.
- Malthus T., *An essay on the principle of population*, University, Oxford 1798.
- Mathie J., *Wielkie cywilizacje. Rozkwit i upadek imperiów*, „Świat Książki”, Warszawa 2008.
- McKenna T., *Trzej jeźdźcy anty-apokalipsy*, <http://zb.eco.pl/zb/83/recenzje.htm> [2009-03-07].
- Morin E., *Duch czasu*, PWN, Warszawa 1965.
- Myers J.D., *Wyprodukowano w komputerze*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013.
- Norwid C., *Pisma wybrane. I Wiersze*, PIW, Warszawa 1969.
- Pilzer P.Z., *Nasz dobrobyt bez granic*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1995.
- Roco M.C., *Narodziny nanomaszyn. Naukowcy przygotowują nową generację urządzeń w skali atomowej*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013.
- Simon J., *The Ultimate Resource II: People, Materials, and Environment* 1998, [w:] http://pl.wikipedia.org/wiki/Statystyczna_teoria_zasob%C3%B3w [2013-07-01].
- Starzyk T., *Nadchodzi czas zaciskania pasa*, [w:] Bankier.pl Polski Portal Finansowy 2012.11.17.

²⁴ Ibidem.

²⁵ D. Bourne, *Mój szef, robot*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013, s. 27-29.

²⁶ S. Ashley, *Tworzywa jutra. Siedem nowych materiałów, dzięki którym nasz świat może bardzo się zmienić*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013, s. 30-31.

²⁷ J.D. Myers, *Wyprodukowano w komputerze*, [w:] Świat..., op. cit., s. 38-39.

²⁸ L. Greenemeier, *Czy drukowanie 3D spełni pokładane w nim nadzieje?* [w:] Świat..., op. cit., s. 33-35.

²⁹ M.C. Roco, *Narodziny nanomaszyn. Naukowcy przygotowują nową generację urządzeń w skali atomowej*, [w:] Świat..., op. cit., s. 36-37.

- Wenta K., *Kultura, praca i technologie informacyjne na rynku zatrudnienia i edukacji*, [w:] S. Flejterski (red.), *Co z tą pracą? Pomorze Zachodnie w perspektywie interdyscyplinarnej i międzynarodowej*, Wydawnictwo Zapol, Szczecin 2013.
- Wenta K., *Neomedia w chaosie budowania społeczeństwa wiedzy*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2009.
- Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011.
- Wenta K., *Zysk z kapitału intelektualnego w zglobalizowanym świecie*, [w:] M. Szymańska (red.) *Edukacja dla potrzeb rynku pracy*, Wyd. Naukowe Piotrowski przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Piotrków Trybunalski 2011.
- Wenta K., *Zarządzanie nauką i edukacją dla kapitału ludzkiego*, [w:] L. Pawelski (red.), *Kapitał ludzki w edukacji*, Wydawca: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012.
- West G., *Mądrość w liczbach*, [w:] Świat Nauki, czerwiec 2013.

Kazimierz M. Czarnecki

PSYCHOSPOŁECZNE ASPEKTY MANIPULOWANIA LUDŹMI PRACY ZAWODOWEJ

(Ujęcie syntetyczne)

Streszczenie

W procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej kraju pojawia się zawsze problem manipulacji ludźmi, a szczególnie ludźmi pracy zawodowej przez pracodawców. Manipulacja przejawia się w trudnościach zatrudnienia i łatwości zwalniania pracowników; niekorzystnego ustalania wysokości wynagrodzenia; obniżania pobrań w trakcie pracy zawodowej; nieterminowego wypłacania należności za wykonaną pracę; obiektywnego (sprawiedliwego) traktowania i oceniania pracowników. Problem manipulacji pracownikami przez pracodawców, szczególnie prywatnych, grozi poważnym niepokojem społecznym i szkodzi zawodowemu rozwojowi pracowników w ich dochodzeniu do kwalifikacji mistrzowskich oraz kształtowaniu zawodowej osobowości.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS MANIPULATING WORKING PEOPLE

Abstract

In the proces of socio-economic and political transformation of the country appears always a problem of manipulating people, working people in particular, by the employers. The manipulation manifests itself in problems in getting employed and ease of sacking people; disadvantageous pay; remuneration cuts during employment; delayed payment of money due for work done; unbiased (fair) treatment and assessment of employees. The problem of manipulating employees by the employers, private in particular, threatens a serious social unrest and harms professional employee development in attaining master qualifications by them and moulding their professional personality.

Jednym z istotnych współcześnie problemów życia społecznego jest manipulowanie ludźmi pracy zawodowej przez pracodawców. Manipulowanie pracownikami to zespół przemysłowych i stosowanych działań pracodawcy niekorzystnych dla życia i zawodowego rozwoju pracowników. Zjawisko to ujawnia się wyraźnie w różnych postaciach:

- trudnościach zatrudniania i zwalniania pracowników,
- niekorzystnego dla pracowników ustalania wysokości wynagrodzenia,
- okresowego zatrudniania pracowników,
- obniżania pracownikom pobrań w trakcie pracy,

- nieterminowego wypłacania należności za wykonaną pracę,
- kłamliwego oceniania tych pracowników, którzy upominają się o sprawiedliwe ich traktowanie.

Problem manipulowania pracownikami, poszukującymi pracy, bądź przyjętymi do pracy, młodymi pracownikami, ujawnia się coraz wyraźniej w szerszym zakresie i grozi niepokojem społecznym, prowadzącym do poważnego sprzeciwu społecznego.

Zdaniem psychologów amerykańskich, pań C. Tavris i C. Wade (*Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań 1999, s. 361) „Kiedy taktyka perswazji wykracza poza racjonalną argumentację, **ludzie czują się manipulowani**. Najlepszą bronią przeciwko manipulacji jest elastyczność myślenia, a zarazem umiejętność odrzucania nowych pomysłów, myślenie krytyczne i zdolność poznawania czynników społecznych, które wpływają na kształtowanie się postaw”.

Zdaniem psychologa polskiego, profesora Dariusza Dolińskiego (*Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, pod red. naukową J. Strelaua, Gdańsk 2000, tom 2, s. 506) „Podstawowym motywem działań osoby uciekającej się do manipulacji społecznej jest **maksymalizacja własnego interesu** albo interesu grupy osób, czy też instytucji, z którą ta osoba się identyfikuje”.

Termin „manipulacja” posiada wiele znaczeń (fizyczne, społeczne, psychologiczne, handlowe, techniczne). W rozumieniu psychospołecznym – jest to wywieranie wpływu jednej osoby na inną osobę lub zespół osób w celu wprowadzenia ich w błąd, wykorzystania ich nieuświadomionych zachowań dla osiągnięcia osobistych celów „manipulanta”. Jest to również zaaranżowanie sytuacji prowadzącej do podjęcia przez jednostki z góry przewidywanych działań, przyjęcia określonych opinii i poglądów, wyrażania określonych postaw i zachowań, których zamiary i efekty nie są uświadomione przez osoby „manipulowane” (K. Olechnicki, *Słownik socjologiczny* 1997, s. 121).

W układzie manipulacyjnym wyróżnia się „manipulatora” oraz jednostkę lub grupę osób „manipulowaną” i dwa rodzaje manipulacji:

- wewnętrzną-osobistą, samomanipulację lub automanipulację, oraz
- zewnętrzną, inicjowaną, kierowaną, kontrolowaną i ocenianą przez „manipulatora zewnętrznego”.

Automanipulacja polega na częstej, samodzielnej, nie zawsze w pełni uświadomionej i racjonalnej zmianie nastawienia, postawy, przekonania, decyzji, zachowania się w jakiejś, zmieniającej się sytuacji społeczno-politycznej, gospodarczej lub rodzinnej. Mówi się wtedy o „takim człowieku”, że brak jest u niego stałości przekonań i zachowań. Zachowuje się on tak, jak tzw. „chorągiewka na wietrze”. Z psychologicznego punktu widzenia „automanipula-

tor” łatwo przystosowuje się do zmieniających się warunków i sytuacji, ale jednocześnie – w społecznej opinii – jest to człowiek niepewny, zmienny, na którym nie można polegać, któremu nie można nigdy zaufać, że postąpi tak, jak mówi.

Manipulacja zewnętrzna obejmuje „manipulatora” i osobę lub zespół manipulowany oraz warunki, w jakich manipulacja zachodzi. Manipulator posiada cechy, którymi wyróżnia się „automanipulator” i charakteryzuje się przebiegłością, chytrą, własnym interesem i bezwzględnością w układach społecznych z innymi osobami. Jest to tzw. „chytry lis”, który w każdej manipulacji widzi własny interes, ekonomiczny czy polityczny (S. Pełczyński, *Manipulacja polityczna*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998, s. 208-214).

Manipulatorami zewnętrznymi są przeważnie osoby stojące na tzw. „świeczniku władzy” lub też z władzą współdziałający, jak np. rzecznicy prasowi, niektórzy dziennikarze. Manipulatorzy są wszędzie, we wszystkich dziedzinach życia i działania zawodowego, a więc w polityce, gospodarce, kulturze, nauce, handlu, usługach. W pracy zawodowej manipulatorami zewnętrznymi są przeważnie pracodawcy (państwowi, prywatni, spółdzielczy) i im podległe agendy, jak np. działy zatrudnienia, a manipulowanymi są pracownicy zatrudnieni na różnych szczeblach i stanowiskach roboczych. W każdym przypadku manipulacji zewnętrznej chodzi manipulantowi o osiągnięcie określonych korzyści, jak np. wyższych zysków z produkcji, usług, wprowadzenie do obiegu społecznego jego poglądów, nastawień i przekonań, a przede wszystkim – racji w postępowaniu.

W zakładzie pracy „manipulantami” są również – poza dyrektorem i jego bliskimi współpracownikami – kierownicy związków zawodowych, którzy współpracują z dyrekcją zakładu lub też przeciwstawiają się niesłusznym decyzjom dyrekcji, w obronie interesów pracowników. Manipulacja pracownikami ma zawsze charakter ukrywanego lub czasem wręcz jawnego oszustwa. Jest więc działaniem amoralnym i aspołecznym, zwłaszcza w sytuacjach jawnego i udowodnionego wprowadzania pracowników w błąd, mówienia nieprawdy, zastraszania, grożenia i poniżania oraz zwalniania z pracy.

Manipulacja ludźmi pracy obejmuje:

- zatrudnianie pracownika na niższym stanowisku w stosunku do posiadanego wykształcenia, kwalifikacji zawodowych i doświadczenia pracowniczego,
- zatrudnianie pracownika na niższej stawce uposażenia zasadniczego, w stosunku do posiadanych kwalifikacji, wykształcenia i doświadczenia zawodowego,
- nieregularne wypłacanie należnego wynagrodzenia lub też samowolne obniżanie płacy za wykonywaną pracę,

- zastraszanie pracowników redukcją zatrudnienia w celu wymuszenia dodatkowej pracy bez dodatkowego wynagrodzenia,
- przenoszenie („przesuwanie”) pracowników na gorsze (cięższe, mniej płatne) stanowiska robocze,
- zwalnianie tzw. „pracowników niewygodnych” pod byle pretekstem, często nieprawdziwym,
- ukryte, a często jawne „okradanie” pracowników z zarobionych należności, pod pretekstem słabych obrotów finansowych zakładu, potrąceń z zarobionych należności, lub też wymuszanie na pracownikach „dobrowolnych” składek na bliżej nieokreślone cele.

Manipulowani przez pracodawcę pracownicy znajdują się często w bardzo trudnej sytuacji, gdyż „wisi nad nimi” groźba zwolnienia z pracy bez specjalnego uzasadnienia, odpłaty i odszkodowania. Upominanie się przez pracowników „o swoje” może być i często jest traktowane jako „bunt” przeciwko pracodawcy. Pracownicy manipulowani przez pracodawcę, zwłaszcza przedsiębiorstwa prywatnego, znoszą swoje dolegliwości cierpliwie, by nie zostać zwolnionym z pracy i pozbawionym środków do życia. Z rozmów z pracownikami różnych zakładów i doniesień prasowych można wnioskować, że manipulacja pracownikami jest tak duża i różnorodna, że graniczy z działaniami przestępczymi lub też nimi jest, starannie ukrywanymi. Oznacza to, że koszty transformacji społeczno-gospodarczej ponoszą głównie pracownicy najemni, ale również pracodawcy i ich firmy. Nie ulega bowiem wątpliwości twierdzenie, że manipulacja pracownikami destrukcyjnie wpływa na ich twórczy rozwój zawodowy, szczególnie w zakresie dochodzenia ich do mistrzostwa zawodowego. Pracownik zatrudniony „na chwilę” nie ma motywacji do twórczego, zawodowego rozwoju i kształtowania swojej osobowości zawodowej. **Pracodawcy winni wiedzieć a tym, że „jakość pracownika” posiada bezpośredni związek z jakością jego wytworów lub świadczonych usług.** Można zaryzykować twierdzenie, że **obecnie przeżywamy wielką manipulację ludźmi pracy**, która może się bardzo źle skończyć dla manipulujących pracodawców, narodu i państwa.

Bibliografia

- Doliński D., *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, pod red. naukową J. Strelaua, Gdańsk 2000, tom 2.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny* 1997.
- Pełczyński S., *Manipulacja polityczna*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998.
- Tavris C., Wada C., *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań 1999.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Stanisław Kaczor

PIERWSZA PRACA W ŻYCIU MŁODYCH LUDZI

Streszczenie

Pierwsza praca z wielu względów ma szczególne znaczenie w życiu człowieka. Przygotowanie do pracy zawodowej jest oceniane w sposób zróżnicowany. Szczególnie ważne więc jest badanie aktywności zawodowej młodzieży oraz jej przygotowania do pracy zawodowej. Przeprowadzone badania zaprezentowane w artykule potwierdzają potrzebę wspierania młodzieży w zakresie kształtowania jej aktywności zawodowej, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

THE FIRST JOB IN THE LIFE OF YOUNG PEOPLE

Summary

For many reasons the first job is of particular importance in human life. A preparation to the professional career is evaluated in a differentiated manner. Therefore, the research into professional activity of young people and their preparation for a professional career are particularly important. The presented research in the article confirms the need to encourage young people to shape their professional activity, both in terms of individual and social life.

Pierwsza praca ma szczególne znaczenie w życiu młodych ludzi. Trochę z nią tak, jak z pierwszą miłością – daje doświadczenie, które pozostaje na całe życie – czytamy w jednym z felietonów¹. Jednak nie wszyscy absolwenci różnych szkół doświadczają jej blasków i cieni. Jeśli jesteś młodym Europejczykiem poniżej 25 roku życia – czytamy w innym felietonie – to z dużym prawdopodobieństwem jesteś bezrobotny². Z raportu GUS na temat wejścia ludzi młodych na rynek pracy w Polsce w 2009 r. wynika, że co czwarty absolwent nie pracował i nie poszukiwał pracy³. „Gazeta Wyborcza” rozpoczęła też cykl tekstów na temat trudnej sytuacji osób młodych na polskim rynku pracy, przyjmując jako punkt wyjścia do cyklu badanie sondażowe, które przeprowadził TNS OBOP⁴. Z badania tego wynika, że

¹ K. Pawłowska-Salińska, „Pierwsza praca jak pierwsza miłość”, źródło: <http://bezrobocie.org.pl>, data dostępu 28.06.2010.

² M. Gaduła, Nadchodzi przyszłość, źródło: <http://www.krytykapolityczna.pl>, data dostępu 27.05.2011.

³ M. Merson, Wejście ludzi młodych na rynek pracy w 2009 roku- raport GUS, źródło: <http://bezrobocie.org.pl>, data dostępu 14.02.2011.

⁴ Redakcja bezrobocie.org.pl, Młodzi na rynku pracy – co zrobić, żeby było lepiej?, źródło: <http://bezrobocie.org.pl>, data dostępu 18.03.2011.

z przebadanych telefonicznie 500 osób w wieku między 19. a 26. rokiem życia pracowała tylko połowa badanych.

Pedagodzy pracy od samego początku powstania tej dyscypliny wiedzy sygnalizowali potrzebę i podejmowali badania mające na celu opisanie i wyjaśnianie sytuacji młodych ludzi na rynku pracy, wraz ze zmieniającą się sytuacją społeczno-gospodarczą. Badania takie prowadzone są również obecnie przez wyspecjalizowane firmy badawcze na potrzeby odpowiednich ministerstw i organizacji pozarządowych, a także przez niektóre uczelnie.

Przedmiotem badania, podjętego w ramach projektu badawczego pt. Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, przeprowadzonego w okresie od stycznia 2006 r. do grudnia 2007 r., była diagnoza sytuacji młodych ludzi na rynku pracy, ocena dotychczas stosowanego wobec młodych bezrobotnych instrumentarium wsparcia oraz stosowane wobec tej grupy bezrobotnych formy aktywizacji zawodowej, w tym zwłaszcza świadczone przez urzędy pracy⁵.

Badanie miało wypełnić lukę w wiedzy o losach zawodowych absolwentów za okres ostatnich 10 lat, a zatem z jednej strony stanowić merytoryczną kontynuację badań zrealizowanych w latach dziewięćdziesiątych, ale jednocześnie z drugiej strony miało zidentyfikować problemy absolwentów w nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej.

Badaną populację stanowiły osoby, które w okresie od 1 stycznia 1998 roku do 31 grudnia 2005 roku zakończyły naukę szkolną (w zasadniczej szkole zawodowej, liceum, technikum, w szkole policealnej/pomaturalnej) lub ukończyły studia i w momencie zakończenia edukacji były w wieku do 27 lat, a pomiędzy ostatnim i poprzednim etapem edukacji nie miały przerwy dłuższej niż 12 miesięcy. Badanie to miało zasięg ogólnokrajowy, objęto nim 20181 osób, tj. wszystkie roczniki absolwentów z lat 1998-2005.

Ogólnym celem badania było poznanie problemów związanych z wejściem absolwentów na rynek pracy oraz przebiegu ich ścieżek (karier) zawodowych po ukończeniu nauki.

W badaniu zastosowano technikę wywiadu bezpośredniego realizowanego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. W strukturze tego kwestionariusza znalazł odzwierciedlenie zakres merytoryczny badania, na który składało się 9 modułów poświęconych specyficznym problemom absolwentów.

Moduł pierwszy obejmował kwestie dotyczące wykształcenia i ścieżek kształcenia. Moduł drugi podejmował tematykę poszukiwania pierwszej pracy po ukończeniu szkoły/studiów (w ciągu pierwszych 12 miesięcy). Moduł trzeci nosił tytuł: „Aktywność zawodowa po ukończeniu szkoły prześledzenie przebiegu aktywności zawodowej w dłuższym okresie po ukoń-

⁵ Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, źródło: <http://www.mpips.gov.pl>, data dostępu 24.06.2011.

czeniu nauki” i był tej problematyce poświęcony. Moduł czwarty poświęcony był szczegółowej charakterystyce pracy, którą wykonywali badani absolwenci. W module piątym znalazła się problematyka przedsiębiorczości młodzieży. W module siódmym ujęto problematykę pomocy urzędów pracy w kształtowaniu sytuacji zawodowej absolwentów. Moduł ósmy poświęcony był problematyce mobilności przestrzennej absolwentów. Moduł szósty i moduł dziewiąty miały na celu ukazanie aktualnej sytuacji absolwentów, w zakresie aktywności bieżącej absolwentów według kryteriów zgodnych z badaniem aktywności ekonomicznej ludności (moduł szósty), a drugi w zakresie ogólnej charakterystyki absolwentów, tak z punktu widzenia ich cech społeczno-demograficznych, jak i charakterystyki ich kapitału społecznego (moduł dziewiąty).

Z przeprowadzonych badań wynika, że dynamiczne zmiany na rynku pracy, towarzyszące procesom przebudowy systemu społeczno-gospodarczego kraju, wyrażały się przede wszystkim w malejącym popycie na pracę oraz rosnącym bezrobociu. Przez cały ten okres zmian zdecydowanie w najtrudniejszej sytuacji była młodzież. Wśród młodzieży absolwenci różnego typu szkół mieli największe trudności na rynku pracy. Przejście ze szkoły do pracy było trudnym etapem doświadczeń życiowych młodych ludzi i charakteryzowało się wieloma porażkami w poszukiwaniu miejsca pracy, długimi okresami bezrobocia, intensywnym poszukiwaniem własnego miejsca w życiu zawodowym, częstymi rozczarowaniami z powodu niemożności realizacji własnych planów i zamierzeń. Sytuacja absolwentów na rynku pracy była gorsza niż innych grup ludności. W 2006 roku w lepszej sytuacji na rynku pracy były osoby o wyższych kwalifikacjach, w największym stopniu absolwenci z wyższym wykształceniem (wskaźnik zatrudnienia około 74% i stopa bezrobocia około 20%), w tym zwłaszcza z wykształceniem magisterskim oraz średnim zawodowym (odpowiednio: 64% i 30%). Najwięcej bezrobotnych absolwentów (ponad 21%) miało wykształcenie w dziedzinach nauk społecznych, ekonomicznych oraz prawa. Absolwenci najczęściej podejmowali pracę w zawodach zaliczanych do grupy „specjaliści” – około 22% absolwentów (specjaliści, to z definicji pracownicy z wykształceniem wyższym), a w drugiej kolejności – do grupy „pracownicy usług osobistych i sprzedawcy” (ponad 16% absolwentów). Wśród bezrobotnych absolwentów największą grupę stanowili – co oczywiste - poszukujący swojej pierwszej pracy zawodowej (70% absolwentów). W ostatnich latach zmniejszył się dystans między trudną sytuacją absolwentów i pozostałych grup ludności nastąpiła także poprawa sytuacji absolwentów w stosunku do innych grup ludności. Ale skala tej poprawy nie jest w pełni satysfakcjonująca, gdyż wielu absolwentów nadal napotyka na trudności i bariery w płynnym przejściu ze szkoły

do pracy⁶. W wyniku tych badań sformułowano wiele wniosków i rekomendacji, ale trudno jest znaleźć jakiegokolwiek informacje na temat ich wykorzystania, być może zostały przekazane odpowiednim instytucjom rynku pracy oraz instytucjom odpowiedzialnym za system edukacji w kraju.

W badaniu obejmującym 1757 studentów i absolwentów z Polski, przeprowadzonym przez firmę doradczą Deloitte i Katedrę Rozwoju Kapitału Ludzkiego SGH, pytano m.in. o opinię na temat skuteczności systemu szkolnictwa wyższego w przygotowaniu do życia zawodowego, sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego i oczekiwania względem potencjalnych pracodawców, dotyczące możliwości rozwoju zawodowego i oczekiwanego wynagrodzenia⁷.

W momencie przeprowadzania badania ponad 40% stanowiły osoby pracujące, co dziesiąty badany odbywał praktyki, a 47% osób nie pracowało, ani nie było na stażu. Jedną czwartą próby stanowili absolwenci, jedną piątą – studenci piątego roku, 20% – pierwszego lub drugiego, w trzech czwartych byli to studenci studiów magisterskich, w przeważającej większości o kierunku biznesowym. Z badań wynika, że polscy respondenci nisko ocenili swoje przygotowanie do rozpoczęcia kariery zawodowej, na ten temat aż 60% badanych wypowiada się krytycznie, a mianowicie – 60% badanych negatywnie oceniło swoje przygotowanie do przyszłych obowiązków zawodowych, a aż 71% – także swoje przygotowanie do procesu poszukiwania pracy. Najwięcej respondentów zdobywało doświadczenie praktyczne, bez którego trudno znaleźć odpowiednią pracę, odbywając staże (75%), uczestnicząc także w praktykach nie związanych ze studiami (39%) i zatrudniając się dorywczo lub przy pracach sezonowych (dwie trzecie badanych), jako wolontariusze (jedna trzecia), czy uczestnicząc w kołach naukowych (niemal połowa) oraz w programie Erasmus (co piąty badany). Niemal 60% polskich respondentów uczestniczyło także w programach edukacyjnych oferowanych przez firmy. Badani wysoko ocenili przydatność tych aktywności, które bezpośrednio są związane z przyszłą karierą zawodową lub budzą podziw. Jednym z najważniejszych czynników decydujących o wyborze pracodawcy przez badanych był udział w ciekawych, rozwijających projektach (46%), następnym – prestiż pracodawcy (około jedna trzecia) i kolejno – możliwość szkolenia, przyjazna atmosfera w pracy czy możliwość współpracy z ekspertami w branży. Dla 32% badanych najważniejsze było wynagrodzenie, a dla co czwartego badane-

⁶ Streszczenie raportu: Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, źródło: <http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/rynek%20pracy%20proramy/Streszczenie%20raportu%20badania%20070208.pdf>, data dostępu 1.09.2010.

⁷ Deloitte. Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów, absolwentów, Raport Deloitte, Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, kwiecień 2011.

go – zapewnienie równowagi pomiędzy życiem zawodowym i osobistym oraz perspektywa awansu. O dużej mobilności badanych świadczy m.in. to, że z powodu interesującej oferty pracy 69 % respondentów zadeklarowało gotowość do zmiany miejsca zamieszkania, a 59% – chęć wyemigrowania z Polski. W odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność form komunikacji z pracodawcami najwyższe oceny zebrały konkursy organizowane przez firmy (86%), w dalszej kolejności współpraca z organizacjami studenckimi (76%) i ścieżki edukacyjne na uczelniach (72% pozytywnych ocen). Między 60 a 50% pozytywnych ocen zdobyły strony internetowe pracodawców, targi pracy, portale rekrutacyjne, newslettery, stypendia wyjazdowe i reklamy na uczelniach.

Z badań wynika, że co trzeci badany nie szuka ani pracy, ani stażu, co czwarty szuka pracy na pełny etat, a co piąty poszukuje stażu. Ponad dwie trzecie badanych dowiaduje się najczęściej o ofertach pracy i stażu ze stron internetowych pracodawców i portali rekrutacyjnych, około 30% źródłem tych informacji są targi pracy i biura karier, a dla jednej czwartej – ogłoszenia w prasie i rodzina. Internet jest kluczowym źródłem informacji o rynku pracy dla niemal 90% badanych, trzy czwarte badanych używa wyszukiwarek, 70% przegląda strony pracodawców lub portale z ogłoszeniami, prawie połowa subskrybuje newslettery pracodawców, co trzeci badany odwiedza internetowe targi pracy i niemal co trzeci korzysta z serwisów na portalach społecznościowych. Jednak 50% badanych czuło niechęć do szerszego poszukiwania pracy i składania większej liczby aplikacji, ponieważ pracodawcy nie odpowiadali ani pozytywnie, ani negatywnie na złożoną aplikację. Z badań wyłoniła się sylwetka absolwenta, dla którego Internet jest kluczowym źródłem informacji o rynku pracy (niemal 90% badanych), który docenia doświadczenie w zdobywaniu pracy (cztery piąte nadanych), docenia doświadczenie zdobywane za granicą (60%), docenia możliwość dynamicznego rozwoju (niemal wszyscy), uważa, że byłby skłonny pracować 10-12 godzin dziennie, aby uzyskać awans, czy podwyżkę (trzy czwarte), ale jednocześnie deklaruje, że rodzina jest dla niego najważniejsza (83%) i że ważnym elementem jego życia jest także hobby i znajomi (64%).

W świetle przedstawionych wyników badań uzyskanych metodą wywiadu internetowego, przeprowadzonego w styczniu i lutym 2011 roku, ciągle wydają się aktualne rekomendacje dla studentów, uczelni i pracodawców sformułowane przez autorów (w nieco innym składzie), podobnych badań, przeprowadzonych także rok wcześniej, w lutym i marcu 2010 roku. Zgodnie z tymi rekomendacjami studenci powinni skupić się na świadomym budowaniu swoich kompetencji, rozpocząć jak najwcześniej poszukiwania pracy, już na piątym roku studiów działać na rynku oraz korzystać z dodatkowych programów edukacyjnych pracodawców. Uczelnia powinna wspierać programy promujące przedsiębiorczość wśród studentów, współpracę z pracodawcami (i to nie tylko jako działalność czysto dochodową), badać losy absol-

wentów, uzyskując cenną wiedzę. Pracodawcy powinni prowadzić dialog z obecnymi i przyszłymi pracownikami, rozszerzać ofertę merytoryczną praktyk dla studentów początkowych lat, podjąć pracę nad pozytywnym wizerunkiem wśród obecnych, przyszłych i byłych pracowników oraz pełniej wykorzystywać możliwości mediów cyfrowych⁸.

Celem raportu „Młodzi 2011”, który liczy 426 stron, jest przekazanie zebranej wiedzy na temat młodej generacji w wielu wymiarach jej funkcjonowania. Raport zawiera analizę młodego pokolenia w różnych obszarach tematycznych: aspiracji i oczekiwań, demografii, wyzwań związanych z edukacją i wchodzeniem na rynek pracy. Główne rekomendacje raportu to wczesne doradztwo zawodowe, systemy stypendialne o prostej formule, elastyczność form zatrudnienia, lepsze warunki dla pracowników sezonowych. We wnioskach z przeprowadzonych badań mówi się o tym, że Młodzi Polacy posiadają energię oraz zasoby, które mogą uczynić z nich liderów zmian służących rozwojowi Polski, ale niestety, zachodzą zjawiska, które zagrażają realizacji aspiracji młodego pokolenia i w efekcie, pokolenie, które może być motorem pozytywnych zmian, może stać się pokoleniem straconym⁹.

Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan w oświadczeniu przesłanym PAP oceniła, że raport „Młodzi 2011” zawiera „wiele ważnych pomysłów, które mogą pomóc młodym ludziom w znalezieniu pracy”. Zaznacza, że „decydujący wpływ na wysokie bezrobocie wśród młodych mają zbyt niski poziom inwestycji, wynoszący ok. 20 proc. PKB oraz niedostosowanie kwalifikacji absolwentów różnego rodzaju szkół do potrzeb gospodarki”¹⁰. Natomiast w oświadczeniu Ogólnopolskiego Porozumienia Związków Zawodowych (OPZZ) w sprawie tego raportu stwierdza się, że „Zasadnicze dane opublikowane w rządowym raporcie „Młodzi 2011”, dotyczące sytuacji młodych ludzi na rynku pracy są od dłuższego czasu powszechnie znane i nie stanowią nowości. Natomiast nowością jest to, że po raz pierwszy raport – jako opracowanie rządowe potwierdza patologiczną sytuację na rynku pracy i jest formą samooskarżenia rządu”¹¹. Patologiczna sytuacja na rynku pracy, polega na tym, że ludzie w wieku 18-34 lata stanowią ponad 50% bezrobotnych, co wywołuje wiele niekorzystnych zjawisk. Brak możliwości podjęcia pierwszej pracy i długotrwałość pozostawania bez pracy młodych ludzi prowadzi do ich psychicznego wykluczenia z rynku pracy. Zatrudnianie młodych ludzi na tzw. ustawach śmieciowych i na najniższych stawkach ogranicza ich możliwości kredytowe, powoduje brak stabilizacji zawodowej, a co za tym idzie również życio-

⁸ Deloitte. Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów, absolwentów, Raport Deloitte, Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, maj 2010.

⁹ <http://wpolityce.pl/wydarzenia/13780-mlodzi-2011-rzad-prezentuje-raport-o-sytuacji-mlodego-pokolenia>.

¹⁰ Boni przedstawił raport „Młodzi 2011”, źródło: http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/542547,boni_przedstawil_raport_mlodzi_2011.html, data dostępu 10.09.2011.

¹¹ Oświadczenie OPZZ w sprawie rządowego raportu „Młodzi 2011”, źródło: http://pl-pl.facebook.com/note.php?note_id=255321017824285, data dostępu: 18 wrzesień 2011.

wej, a w skali państwa prowadzi do ograniczenia konsumpcji i zahamowania rozwoju rynku wewnętrznego. Młodzi ludzie stanowią też większość emigrujących w celach zarobkowych, co wywołuje w naszym kraju „drenaż mózgów”. OPZZ uważa też, że za istniejący stan rzeczy ponosi odpowiedzialność wiele resortów, w tym również Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, które nie prowadziło na rynku pracy aktywnej polityki w zakresie np. doradztwa zawodowego, stabilniejszego zatrudnienia, ochrony zatrudnienia czy ograniczania patologicznych form zatrudnienia.

Światowy kryzys gospodarczy spowodował wzrost globalnej stopy bezrobocia wśród młodych ludzi w całej Unii Europejskiej. Komisja Europejska przygotowuje strategię, wdraża inicjatywy, prowadzi lub współorganizuje różne akcje na rzecz aktywizacji zawodowej młodych pokoleń. Wiele działań zostało podjętych z Europejskim Forum Młodych (organizacją zrzeszającą inne organizacje działające na rzecz młodych i młodzieży), wiele inicjatyw związanych z edukacją KE podejmowała poprzez Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP). Wiele inicjatyw powstało w oparciu o założenia Strategii Lizbońskiej i jej następcy – Strategii Europa 2020.

Bardzo ważnym instrumentem pomagającym kształtować politykę zatrudnienia są prognozy CEDEFOP dotyczące zawodów i kwalifikacji potrzebnych nam za 10 lat. Prognozowane zmiany na europejskich rynkach pracy polegać będą m.in. na dalszym wzroście zapotrzebowania na osoby z wyższym wykształceniem i wysokimi kwalifikacjami potwierdzonymi formalnie (obecnie stanowią one ok 28% zapotrzebowania na pracowników, w 2020 – 34%) oraz spadku zapotrzebowania na osoby bez wykształcenia lub z niskim wykształceniem, szczególnie o profilu rolniczym lub rzemieślniczym (z 22% do 16%). Wzrastać może popyt na wykwalifikowanych specjalistów, czyli doświadczonych pracowników o wykształceniu zawodowym, pracujących najczęściej w sektorze usług. Szacuje się, że udział w rynku pracy zatrudnionych o wysokim wykształceniu do roku 2020 wynieść może nawet 42%, a udział osób o niskim wykształceniu – niewiele poniżej 11%¹².

Prognozy te potwierdzają ważność rekomendacji zawartych w przedstawionych wynikach badań. Z badań i prognoz wynika, że warto podnosić swoje kwalifikacje, wybierać takie kierunki kształcenia, które w perspektywie kilku lat pozwolą na zatrudnienie w kilku branżach, np. techniczne, inżynierskie, związane z rozwojem technologii, podczas studiów świadomie budować swoje kompetencje zawodowe i w zakresie poszukiwania pracy, podejmować pracę jak najwcześniej, opanować przynajmniej jeden język obcy, podejmować różną aktywność na studiach, w kołach naukowych, programach edukacyjnych, itp., korzystać z różnych

¹² CDFOP, Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010, źródło: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.

form wsparcia, w miarę możliwości pracować w wolontariacie oraz inwestować w staż zawodowy.

Bibliografia

- Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, źródło: <http://www.mpips.gov.pl>, data dostępu 24.06.2011.
- Boni przedstawił raport „Młodzi 2011”, źródło: http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/542547,boni_przedstawil_raport_mlodzi_2011.html, data dostępu 10.09.2011.
- CDFOP, Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010, źródło: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.
- Deloitte. Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów, absolwentów, Raport Deloitte, Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, kwiecień 2011.
- Deloitte. Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów, absolwentów, Raport Deloitte, Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, maj 2010.
- Gadula M., Nadchodzi przyszłość, źródło: <http://www.krytykapolityczna.pl>, data dostępu 27.05.2011.
- <http://wpolityce.pl/wydarzenia/13780-mlodzi-2011-rzad-prezentuje-raport-o-sytuacji-mlodego-pokolenia>,
- Merson M., Wejście ludzi młodych na rynek pracy w 2009 roku- raport GUS, źródło: <http://bezrobocir.org.pl>, data dostępu 14.02.2011.
- Oświadczenie OPZZ w sprawie rządowego raportu „Młodzi 2011”, źródło: http://pl-pl.facebook.com/note.php?note_id=255321017824285, data dostępu: 18 wrzesień 2011.
- Pawłowska-Salińska K., „Pierwsza praca jak pierwsza miłość”, źródło: <http://bezrobocir.org.pl>, data dostępu 28.06.2010.
- Redakcja bezrobocie.org.pl, Młodzi na rynku pracy – co zrobić, żeby było lepiej?, źródło: <http://bezrobocie.org.pl>, data dostępu 18.03.2011.
- Streszczenie raportu: Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, źródło: <http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/rynek%20pracy%20proramy/Streszczenie%20raportu%20badania%20070208.pdf>, data dostępu 1.09.2010.

Czesław Plewka

PRACOWNIK NA WSPÓŁCZESNYM RYNKU PRACY

*Nadchodzący czas to czas umysłowego robotnika,
który oprócz formalnego wykształcenia posiada
umiejętność praktycznego stosowania wiedzy
oraz nawyk nieustannego uczenia się.*

—Peter Drucker

Streszczenie

Przemiany zachodzące na współczesnym rynku pracy sprawiły, że praca zawodowa stała się wartością, która przez dużą część społeczeństwa będącego w okresie aktywności zawodowej ceniona jest niemal na równi z życiem rodzinnym, bądź innymi wartościami uznanymi w naszej narodowej kulturze. Stanowi ona dla człowieka wartość tym bardziej cenioną, im trudniej można ją pozyskać.

To nowe spojrzenie na wartości przypisane pracy zawodowej w warunkach wolnego rynku sytuuje człowieka będącego w roli pracownika w centrum wszelkiej działalności, czyniąc głównie jego odpowiedzialnym za decyzje, zachowania, wybory, a przez to pracy zawodowej nadaje upodmiotowiony charakter.

Problematyka przemian rynku pracy będąca w istocie podstawową kwestią przemian samej pracy pracowników funkcjonujących na współczesnym wolnym rynku pracy oraz wynikające z tego tytułu problemy, które przychodzi rozwiązywać zarówno pracodawcom, jak i pracownikom stanowi treść tego opracowania.

EMPLOYEE IN THE MODERN LABOR MARKET

Abstract

The changes that are taking place in today's labor market made professional work almost as valuable as a family life or other important values of our national culture for large part of society, which is being active on a labor market. More difficult it is to achieve, more valuable it becomes in a human life.

This new look on attributes of professional work on the open market, places human worker at the center of all activities, making it largely responsible for the decisions, behavior, choices, and thus work gives it a subjective character.

The issue of changes in the labor market, which is in fact an essential change to employees functioning in today's open labor market and the consequent problems for that when comes to solve both employers and employees is the contents of this document.

Wprowadzenie

Świat, w którym żyjemy to rzeczywistość permanentnych zmian, które dokonują się w różnych sferach, w różnym zakresie, w różnym tempie, a także w różnych okolicznościach. Te,

których byliśmy świadkami (a jednocześnie sprawcami) w ostatnich okresach poprzedniego i początkowych bieżącego stulecia cechuje szczególnie rozmiar zmian i ich dynamizm postrzeganych zarówno w wymiarze globalnym, jak również w odniesieniu do naszego kraju. Dokonujące się przemiany cywilizacyjne, a w naszym kraju społeczno-gospodarcze i polityczne, które mają miejsce po 1989 roku objęły swym zasięgiem wszystkie sfery naszego życia. Ów proces transformacji obok przeobrażeń dokonujących się w rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, gospodarczej i kulturowej niesie ze sobą również te, które w różny sposób odnoszą się do życiowych i zawodowych uwarunkowań każdego dorosłego człowieka. W przypadku uwarunkowań zawodowych obejmują swym zasięgiem zarówno tę część dorosłego społeczeństwa, które było czynne zawodowo przed ową transformacją, jak również te, które rozpoczęło pracę zawodową po roku 1989, a także obecnych i przyszłych absolwentów, którzy dopiero rozpoczynają bądź rozpoczną swą pierwszą pracę w warunkach tzw. rynku pracy.

Rynek pracy w perspektywie interpretacyjnej nauk ekonomicznych to jeden z obszarów działania, na którym zgodnie z istotą ekonomii mamy do czynienia z transakcją kupna-sprzedaży, a przedmiotem tej transakcji jest praca. Oznacza to, że z jednej strony tego rodzaju rynku znajdują się poszukujący ofert pracy, a z drugiej strony pracodawcy dysponujący wolnymi miejscami pracy i poszukujący siły roboczej. Należy więc przyjąć, że rynek pracy jest mechanizmem gospodarczym, który reguluje wielkość podaży pracy (ilość pracy, którą oferują kandydaci do pracy) i popyt na pracę (ilość pracy, której potrzebują pracodawcy). O podaży i popycie jako istotnych regulatorach rynku pracy oraz konsekwencjach będących skutkiem tych wzajemnych relacji, z którymi muszą się liczyć zarówno pracujący, jak również ubiegający się o pracę, a także pracodawcy, nieco więcej będzie w dalszej części tego opracowania. Teraz jedynie słów kilka o tym, że przy prowadzeniu rozważań dotyczących rynku pracy warto pamiętać, iż jest on częścią całego systemu gospodarki rynkowej, co oczywiście nie oznacza, że mamy do czynienia jedynie z jednym modelem gospodarczym. Każdy kraj o gospodarce rynkowej może w wyniku własnego rozwoju społeczno-gospodarczego wypracować nieco inny model. Najczęściej w literaturze mówi się o czterech zasadniczych submodelach rynku¹. Są to:

1. **Neoliberalna gospodarka rynkowa**, która – jak twierdzi Agata Szydlik-Leszczyńska² – charakteryzuje się «czystym» rynkiem wolnym od administracyjnej ingerencji pań-

¹ *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, red. J. Lichtarski, Wrocław 1999, s. 18-19; W. Wilczyński, *Ekonomia i polityka gospodarcza okresu transformacji. Wybór prac z lat 1991-1995*, Poznań 1996, s. 12-13.

² A. Szydlik-Leszczyńska, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012, s. 10-11.

stwa, regulowanym jedynie polityką pieniężno-kredytową banku centralnego i podatkowymi potrzebami budżetu państwa.

2. **Gospodarka mezokorporacyjna**, która opiera się na całej serii procesów koordynujących działanie sił rynkowych. Przykładem może być Japonia, gdzie innowacja jest wynikiem wspólnego korzystania z «know-how», a zgromadzenie tej praktycznej wiedzy zakłada stabilizację wykwalifikowanej siły roboczej na poziomie przedsiębiorstw, gdzie współdziałają ze sobą zarządzający i pracownicy najemni. System ten jest na bieżąco koordynowany przez instytucje rządowe.
3. **Spoleczna gospodarka rynkowa**, w której odrzuca się ingerowanie państwa w codzienne funkcjonowanie mechanizmów gospodarczych uznając, że powinny one działać swobodnie, w granicach określonych w ustawach, które wcześniej uzgodniono między pracodawcami i pracownikami w zakresie wynagrodzenia. Twórcy takiego modelu gospodarki rynkowej podkreślają dużą rolę ustawodawstwa o charakterze społecznym tworzącego porządek gospodarczy.
4. **Socjaldemokratyczna korygowana**, tzw. interwencjonistyczna gospodarka rynkowa, wyrastająca z przekonania, że korzyści społeczne płynące z określonego zakresu interwencjonizmu państwowego są większe od strat z tytułu prawnych ograniczeń swobody działalności gospodarczej i działania na własny rachunek i własną odpowiedzialność.

Oczywiście każdy z tych submodeli rodzi nieco inne konsekwencje dla podmiotu rynku pracy. Ponadto rynek pracy każdego kraju można rozpatrywać w trzech wymiarach:

- a) ogólnonarodowym (krajowym) – adekwatnie do praktyki państwa i jego regulacji;
- b) regionalnym – odnosząc go do makroregionu lub województwa;
- c) lokalnym – rozpatrywanym w skali gminy lub kilku powiązanych ze sobą miast, gmin lub w skali powiatu.

Zawsze jednak, jak twierdzą E. Nojszewska, Z. Sadowski, T. Wacha i inni badacze, rynek pracy jest miejscem konfrontacji podaży pracy z popytem na nią³.

Praca zawodowa jako kategoria rynkowa

Praca jest integralnym elementem ludzkiej egzystencji. Co więcej, ma charakter wieloaspektowy, co sprawia, że jest przedmiotem zainteresowań licznych nauk, takich jak: psychologia pracy, filozofia pracy, socjologia pracy, prakseologia, naukowa organizacja pracy, ergonomia, fizjologia pracy, ekonomia, a także niektórych nauk technicznych, z którymi współdziałanie

³ E. Nojszewska, *Podstawy ekonomii*, Warszawa 1995; Z. Sadowski, T. Wach, *Encyklopedia pracy*, Warszawa 2003.

jest nieodzowne. Tak duże zainteresowanie pracą wynika z tego, że jest ona wartością uniwersalną i stanowi punkt odniesienia do innych wartości, przejawia się w całej życiowej aktywności człowieka i wykorzystania tych zdolności do nieustannego, własnego samodoskonalenia. W tym znaczeniu praca człowieka jako jednostki społecznej stanowi zjawisko fundamentalne dla zrozumienia człowieka, bowiem będąc zjawiskiem czysto ludzkim – wyróżniającym jej podmiot (*homo laborens*) spośród innych istot żywych – sprawia, że ma ona duży swój udział w kształtowaniu się osobowości człowieka. Oznacza to, że trudno jest zrozumieć istotę i sens pracy bez zrozumienia samego człowieka, tak jak nie można zrozumieć człowieka nie analizując pracy, którą wykonuje. Praca z punktu widzenia aksjologicznego jest dobrem godziwym, odpowiada ludzkiej godności, a godność ta wyraża się w treści, procesach i wynikach pracy. Z takim pojmowaniem pracy wiąże się cały splot wartości, a w nim wolność, odpowiedzialność i wiele innych⁴.

Poznanie istoty i sensu pracy ludzkiej oraz zrozumienie wszelkich związanych z nią konotacji wymaga osadzenia jej w szeroko rozumianej przestrzeni aksjologicznej, w tym – jak proponuje A. Solak – aksjologii pracy samej w sobie, aksjologii bytu ludzkiego, aksjologii wychowania, aksjologii społecznej, aksjologii rynku pracy i biznesu, aksjologii związanej z globalizacją i wieloma innymi osadzeniami aksjologicznymi oraz w przestrzeni egzystencjalnej człowieka współczesnej cywilizacji pełnej dynamicznych i nie do końca przewidywalnych procesów. Poznanie to dotyczy również tego segmentu pracy ludzkiej, który nazywa się pracą zawodową.

Ze względu na znacznie, jakie pracy zawodowej przypisuje się w życiu każdej jednostki i grup społecznych, jest ona – podobnie jak praca w ogóle – przedmiotem analiz i badań różnych dziedzin nauki, w tym głównie nauk społecznych: filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki, ale również nauk z zakresu organizacji i zarządzania, a w czasie jawiących się kryzysów – w tym zwłaszcza kryzysów ekonomicznych – jest obiektem wnikliwych analiz ekonomicznych.

Problemy człowieka i jego pracy zawodowej – która wypełnia znaczącą część czasu w jego życiu – stanowią frapujący przedmiot zainteresowań wielu znakomitych badaczy na świecie. W literaturze – zarówno krajowej, jak i światowej – można bez trudu odnaleźć całą paletę publikacji poświęconych przygotowaniu i funkcjonowaniu człowieka w środowisku pracy, przygotowaniu tego środowiska do potrzeb i możliwości ludzkiego oddziaływania oraz różnego rodzaju relacjom, jakie mają miejsce w tym rodzaju aktywności ludzkiej, a zwłaszcza

⁴ Por. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej wartości pracy. Nowe horyzonty pedagogiki pracy*, Warszawa 2006; T. Pszczołowski, *Praca człowieka*, Warszawa 1966; J. E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007; Cz. Bartnik, *Praca jako wartość humanistyczna*, Lublin 1991; i in.

aktywności zawodowej. Są to w dużej części prace interdyscyplinarne, gdyż – jak słusznie zauważa większość badaczy – system „człowiek-praca” jest koherentny, który wprawdzie można rozpatrywać rozdzielnie, postrzegając go zarówno z punktu widzenia człowieka jako jednostki, jak również z perspektywy jego pracy zawodowej, lecz również wielość interakcji mających miejsce między tymi członami systemu przemawia za tym, żeby rozpatrywać je łącznie. Za przyjęciem takiej koncepcji przemawiają zarówno względy naukowe, jak i użytkowe, bowiem wnioski, które są charakterystyczne dla takiego koherentnego podejścia odnoszą się najczęściej całościowo do problemów praktycznych rozwiązywanych wspólnie przez specjalistów z różnych dziedzin. Takie podejście wydaje się nie tylko uzasadnione, ale również konieczne, bowiem funkcjonowanie człowieka w coraz bardziej nieprzewidywalnym środowisku pracy zawodowej oraz rodzące się nowe problemy, będące funkcją warunków pracy – zwłaszcza pracy w warunkach wolnego rynku – oczekiwań jednostki i specyfiki otoczenia z jednej strony budzić będą coraz większe zainteresowanie różnych środowisk. Z drugiej zaś pojedynczy badacz czy nawet zespół badawczy reprezentujących tylko jedną dziedzinę nauki nie będzie w stanie rozpoznać, wyjaśnić czy rozwiązywać rodzące się problemy, w tym problemy dotyczące pracy zawodowej postrzeganej w kategoriach rynkowych, bowiem zmienił się zarówno charakter pracy, jak również sposób jej pozyskiwania.

Patrząc z dystansu na zaistniałe zmiany, będące skutkiem nowej sytuacji – w tym zwłaszcza sytuacji człowieka i jego pracy zawodowej – warto zauważyć, że rynek pracy jako jedno z nowych i jakże ważnych społecznie zjawisk na nowo eksponuje pewne wartości, związki i relacje, które w poprzednim systemie były jakby nieco „przyblakłe”. Mam tu na myśli chociażby etos pracy, który choć w poprzednim systemie również stanowił przedmiot zainteresowań i atrakcyjny przedmiot badań naukowych, to współcześnie zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i praktyce wielu firm, a w nich również ich pracowników urasta do rangi czynników, którym przypisuje się niemal pierwszoplanową rolę. W etosie pracy rozpatruje się zarówno źródła sukcesu firmy, jak i sukcesu pracujących w niej pracowników.

Niezależnie od oczekiwań, jakie formułowane są wobec pracy zawodowej czy stosunku, jaki określona jednostka ma do swojej pracy zawodowej, jej znaczenie dla każdego człowieka (nawet bezrobotnego) wynika stąd, że w życiu jednostek i grup społecznych spełnia ona doniosłe znaczenie. Praca zawodowa, jak trafnie podkreśla wielu jej badaczy⁵, jest znaczącą formą aktywności człowieka z uwagi na to, że spełnia kilka ważnych funkcji. Chociażby to, że:

- jest podstawową formą aktywności dorosłego człowieka;

⁵ Zob. Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009; W. Furmanek, op. cit.

- wyznacza jego pozycję zawodową i społeczną;
- jest źródłem dochodów umożliwiających realizację i rozwój potrzeb.

Właściwie w żadnym okresie historycznym – jak pisze Z. Wołk – „a szczególnie współcześnie nie sposób realizować rosnących potrzeb bez własnego wysiłku mającego postać pracy”⁶, tym bardziej pracy zawodowej. „Współcześnie praca zawodowa stanowi cel i sposób życia”⁷. „Sens pracy zawodowej jest wartością, czyli tym, co sobie człowiek ceni, co nadaje ludzkiemu życiu poczucie chęci trwania, dążenia do czegoś nie tylko dla siebie, ale także dla osób mu najbliższych”⁸. Wartość ta nabiera dodatkowego znaczenia w warunkach gospodarki wolnorynkowej, zwłaszcza w tym jej okresie, w którym ludzi poszukujących zatrudnienia jest więcej niż miejsc pracy. W takich okolicznościach praca zawodowa – jak zauważa J. E. Karney – „jest ceniona na równi z życiem rodzinnym, walorami materialnymi i przyjaźnią (...) stanowisko, rodzaj wykonywanych czynności stanowią dla człowieka wartość tym bardziej cenną im trudniej ją zdobyć”⁹. Z taką sytuacją mamy obecnie do czynienia w naszym kraju. Można zatem przyjąć, że w takim przypadku praca zawodowa staje się kategorią rynkową, która tak jak wiele innych czynników charakteryzujących wolny rynek podlegać będzie rozmaitym przekształceniom, których czynnikami sprawczymi będzie zarówno globalizacja ekonomiczna i technologiczna, związane ściśle z międzynarodowym współzawodnictwem, jak również uwarunkowania krajowe – zwłaszcza o podłożu demograficznym i kulturowym. Uwarunkowania te w różny sposób będą sytuować pracownika na współczesnym rynku pracy. Na problem ten można oczywiście spojrzeć z różnej perspektywy. Nie sposób jednak w tak skromnym objętościowo materiale nawet pobieżnie zarysować te perspektywy. Dlatego w dalszej części tego tekstu ograniczę się jedynie do spojrzenia na tę problematykę z perspektywy różnic pokoleniowych charakteryzujących pracowników i pracodawców oraz oczekiwań współczesnego rynku pracy.

Wyzwania współczesnego rynku pracy

Współcześnie rynek pracy – w opiniach wielu znakomitych badaczy – ma zupełnie inny charakter niż ten znany z pierwszych okresów transformacji. Główną jego cechą – jak to dobitnie podkreśla Z. Bauman – jest zmienność, która z jednej strony jest funkcją zarówno tempa, jak i zakresu dokonujących się przemian, z drugiej zaś potrzeby nieustannego poszukiwania coraz

⁶ Z. Wołk, op. cit., s. 17.

⁷ Ibidem.

⁸ K. Wenta, *Sens pracy w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 38.

⁹ J. E. Karney, op. cit., s. 41.

bardziej optymalnych rozwiązań niesionych przez życie problemów¹⁰. Niestalość w warunkach współczesnego rynku pracy staje się niemal powszechną regułą dotyczącą zarówno pracodawców, jak i pracobiorców. Stąd współczesny rynek pracy nade wszystko ceni sobie elastyczność pracowników i ich zdolność do szybkiej adaptacji w nowych warunkach. Mobilność zawodowa i gotowość do szybkiego przemieszczania się do nowych, innych warunków, innego pracodawcy i innej firmy to jedno z podstawowych wyzwań współczesnego rynku pracy. Jest to wyzwanie, do którego duża część społeczeństwa nie jest przygotowana ani w sensie formalnym, ani mentalnym. Szczególnie dotyczy to pracowników starszej generacji, którzy przez szereg lat swojej zawodowej aktywności, a wcześniej również okresu edukacji zawodowej, kształtowali swoje przywiązanie do firmy, współpracowników, zawodu czy charakteru pracy. Teraz ta niegdyś cenna cecha staje się niepotrzebna czy wręcz w niektórych przypadkach szkodliwa. Jest to wyzwanie zarówno dla całego systemu edukacyjnego, jak również organizacji pracodawców i różnego rodzaju przedstawicielstw pracowniczych, którego celem powinna być zmiana świadomości społecznej dotyczącej tego, że w obecnej sytuacji przepracowanie całego życia nie tylko na jednym stanowisku pracy czy w jednym zakładzie pracy, ale także w jednym zawodzie nie jest możliwa, a zatem muszą być przygotowani do zmian i radzenia sobie na współczesnym rynku pracy. Współczesna gospodarka potrzebuje ludzi starannie i nowocześnie wykształconych, zdolnych do podejmowania pracy w warunkach wymagających szybkiego przekwalifikowywania się wtedy, gdy zajdzie taka potrzeba, a także uczenia się przez całe życie. Często już samo wejście na rynek pracy niesie ze sobą potrzebę modyfikacji i poszerzenia swojego wykształcenia nabytego w systemie edukacji, nie wspominając już o potrzebie aktualizacji wiedzy i doskonalenia umiejętności w związku z wprowadzaniem nowych technologii czy organizacją procesu produkcyjnego bądź organizacyjnego. Stąd naturalnym wyzwaniem wynikającym z realiów współczesnego rynku pracy staje się posiadanie umiejętności uczenia się.

Dynamiczne zmiany w sposobie prowadzenia działalności gospodarczej powodują, że coraz częściej w warunkach współczesnego rynku pracy sięga się do kompetencji pracowniczych. Zainteresowanie kompetencjami nie jest czymś zupełnie nowym, aczkolwiek od czasu podjęcia przez Parlament Europejski i Radę Europy zalecenia z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie termin „kompetencje” został uznany jako ten, który dobrze opisuje możliwości pracownika do zachowania i umacniania swojej pozycji na konkurencyjnym rynku pracy. Najczęściej przyjmuje się, że kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy

¹⁰ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 15.

zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz karierze zawodowej i osobistej. Można zatem przyjąć, że do wykonania każdego zadania potrzebne są określone kompetencje, a im wyższe (lepiej) będą te kompetencje, to można oczekiwać, że zadanie to zostanie wykonane lepiej i szybciej. Jeśli zatem kompetencje zaświadczać o jakości pracy określonej jednostki, to jakby w sposób naturalny stają się one kolejnym wyzwaniem współczesnego rynku pracy. Skupiają na sobie uwagę zarówno pracodawców, jak również przedstawicieli całego systemu edukacyjnego, a także tych, którzy stanowią podmiot troski tego systemu. Pracodawcy poszukują przede wszystkim pracowników, którzy posiadają kompetencje związane z organizacją własnej pracy, przejawianiem inicjatywy, motywacją do pracy i odpowiedzialnością za szeroko rozumiane efekty swojej pracy. Rośnie zapotrzebowanie na pracowników chętnych do ciągłego doskonalenia się, a jednocześnie zdolnych, elastycznych, gotowych do współpracy i przyjęcia na siebie odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale również za swoich współpracowników. Duża część pracodawców ma świadomość, że w warunkach ostrej rywalizacji, jaką obserwuje się na współczesnym rynku pracy, jeżeli ich organizacje mają sprostać konkurencji, to ich pracownicy muszą być kreatywni, innowacyjni i otwarci na zmiany. Mają świadomość, że ważna jest umiejętność doboru pracowników (stąd na etapie rekrutacji przywiązują zwykle dużą wagę zarówno do tzw. kompetencji twardych – wiedzy i umiejętności – jak również kompetencji społecznych nazywanych „kompetencjami miękkimi” uznając, że stanowią one dwa wzajemnie dopełniające się filary kompetencji zawodowych czy inaczej nazywanych „kompetencjami pracowniczymi”), ale również oprócz przyjmowania do pracy ludzi z potencjałem ważne jest odkrywanie potencjału ukrytego w pracownikach i jego zwiększenie dzięki tworzeniu warunków, które sprawiać będą, że pracownicy ci będą wzajemnie się od siebie uczyć¹¹. Indywidualny potencjał pracy tworzą – jak podkreśla M. Rybak – określone cechy i właściwości konkretnego zatrudnionego, takie jak zdolności, cenione przez niego wartości, zdobyta wiedza (ogólna i zawodowa), doświadczenie, umiejętności praktyczne, także motywacja do pracy i ciągłego rozwoju, które decydują o aktualnej i przyszłej umiejętności adaptacji pracownika do zmieniającego się otoczenia. Autor ten przypomina, że aktualny stan potencjału to ten, który możliwy jest do bezpośredniego wykorzystania, natomiast potencjał przyszły tkwi w cechach i właściwościach poszczególnych zatrudnionych pracowników, które mogą być rozwinięte w wyniku podjętych stosownych działań w zakresie doskonalenia i doskonalenia się pracowników, zarządzania ich karierą, doskonalenia organizacji pracy oraz przemyślanej koncepcji

¹¹ Zob. A. Szydlik-Leszczyńska, op. cit., s. 140.

kształtowania relacji interpersonalnych¹². Tak pojęta troska o nieustanny rozwój kompetencji pracowniczych (zwłaszcza kompetencji społecznych pozwalających odnaleźć się w nowych warunkach wynikających z funkcjonowania w permanentnie modyfikującym się otoczeniu) to wyzwanie współczesnego rynku pracy, które stanowi wyzwanie zarówno dla pracobiorców, jak i pracodawców, bowiem jak pokazują liczne badania utrata pracy (także utrata rynków zbytu) w dużym stopniu następuje w wyniku braku bądź niedoskonałości kompetencji społecznych (kompetencji miękkich).

Z badań tych, ale także codziennych obserwacji postaw i zachowań pracowników wynika kolejne wyzwanie, które powinna podjąć każda ze stron rynku pracy (pracownicy i pracodawcy). Wyzwaniem tym jest potrzeba poprawy samoświadomości kompetencyjnej pracownika, której podstawowym celem staje się uświadomienie sobie wymagań stanowiska pracy (czy szerzej wymagań pracodawcy) i skonfrontowanie ich z własnymi możliwościami. Jest to – jak pisze S. M. Kwiatkowski – rodzaj „bilansu kompetencji społecznych – ich deficyt wymaga podjęcia odpowiednich działań, które polegają na treningu interpersonalnym sprzyjającym rozwijaniu elementów konstytutywnych owych kompetencji”¹³, do których zalicza się: asertywność, empatię, komunikowanie, inteligencję emocjonalną, umiejętność wywierania wpływu, umiejętność pracy w grupie, umiejętność radzenia sobie ze stresem, odpowiedzialność i inne, które są pochodną zarówno czynników podmiotowych, jak i przedmiotowych. Kompetencje te można rozwijać w toku pracy zawodowej podczas realizacji zadań natury produkcyjnej i usługowej, trzeba tylko mieć taką świadomość i stworzyć ku temu odpowiednie warunki.

Potrzeba przejawiania większej troski o rozwój kompetencji społecznych pracujących (bądź zabiegających o zatrudnienie) w realiach współczesnego rynku pracy wynika również z ideologii wolnorynkowej, a dokładniej ze zmiany wizji człowieka funkcjonującego w tej ideologii, który postrzegany jest głównie jako *homo oeconomicus* – człowiek kierujący się w postępowaniu chłodną kalkulacją własnego interesu, potrafiący każdą sytuację przeliczyć z punktu widzenia wypływających z niej korzyści¹⁴. Ideałem jest człowiek (czytaj: pracownik) przedsiębiorczy, łatwo adaptujący się, przekonany o nagradzaniu własnej inicjatywy, działający zgodnie z prawami rynku i akceptujący je, gotowy do ponoszenia ryzyka, dyna-

¹² M. Rybak, *Rozwój potencjału pracy*, [w:] *Zasoby ludzkie w firmie*, red. A. Sajkiewicz, Warszawa 1999, s. 249.

¹³ S. M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] *Zawód i praca w świecie urynkowania i konkurencji globalnej*, „Studia Pedagogiczne” LXV, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2012, s. 171-172.

¹⁴ Zob. E. Potulicha, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 33-47.

miczny, dobrze prezentujący własne osiągnięcia¹⁵. Czy, jak twierdzi E. Fromm, że „sukces istot ludzkich zależy od rozległości zasięgu sprzedawania samych siebie”¹⁶.

W każdym z przytoczonych poglądów wizji człowieka zdolnego do funkcjonowania w warunkach gospodarki wolnego rynku – z większym bądź mniejszym naciskiem – podkreśla się, że powinien to być człowiek, który charakteryzuje się mentalnością indywidualistyczną i umiejętnością konkutowania, współzawodniczenia o pozycję na rynku pracy. To twarde wymogi wolnego rynku, które – jak słusznie postrzega J. Kochanowicz – „napawają przerażeniem, ten *homo oeconomicus* wraz ze swoim habitusem jawi się jako człowiek skrajnie egoistyczny i aspołeczny, który jest przejawem triumfu logiki kupieckiej i porządku handlowego”¹⁷.

Przywołane uwarunkowania wizji człowieka funkcjonującego w sytuacji wolnorynkowej stawiają – głównie dla nauki, ale również dla praktyki – nowe dylematy. Istnieje nieuchronna potrzeba – głównie przed pedagogiką (w tym pedagogiką pracy), jak słusznie zauważa T. Pilch i wielu innych badaczy – znalezienia optymalnej odpowiedzi na pytanie o to, czy rywalizacja i dążenie za wszelką cenę do osiągania sukcesu uznać za zasadnicze składniki wychowania, czy zachować „swój pierwotny, przyrodzony dar wspomagania człowieka – w tym przypadku pracownika, rozwijania jego uzdolnień i emocji, budowania świata humanitarnych wartości, w którym spotykamy drugiego człowieka nie jako rywala, lecz partnera, z którym tworzymy wspólnotę”¹⁸. Trzeba mieć nadzieję na to, że te dwa z natury rozbieżne podejścia do wizji pracownika współczesnego rynku pracy umożliwią wypracowanie takiego sposobu kształtowania osobowości człowieka (w tym kształtowania kompetencji społecznych), które sprawią, że będzie on uznawał świat humanitarnych wartości i będzie potrafił zadbać o swe umiejętności konkutowania i współzawodniczenia o dobrą dla siebie pozycję na rynku pracy, że w tej rywalizacji potrafi być partnerem a nie rywalem. Jest to oczywiście kolejne ważne wyzwanie, jakie wynika z realiów współczesnego rynku pracy. Prowadzone badania oraz codzienna obserwacja rynku pracy dostarczają wielu innych wyzwań, które formułowane są zarówno pod adresem edukacji, różnych podmiotów gospodarki, czy wprost pod adresem aktualnych i przyszłych pracowników. Nie sposób w tak skromnym materiale poświęcić im więcej miejsca, zresztą nie to było celem autora, dlatego zainteresowanych tą problematyką odsyłam do stosunkowo bogatej już literatury podejmującej tę problematykę.

¹⁵ D. Bridges, *Enterprise and Lederal Education*, „Journal of Philosophy of Education” 1992, vol. 26, no. 1, s. 95.

¹⁶ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994, s. 62.

¹⁷ J. Kochanowicz, *Homo oeconomicus*, „Res Publica Nowa” 1997, nr 1-2, s. 35.

¹⁸ T. Pilch, *Spór o szkołę. Pomiedzy tradycją a wymogami współczesności*, Warszawa 1999, s. 36.

Pracownicy różnej generacji pokoleń na współczesnym rynku pracy

*Nigdy nie spoglądajcie w dół, żeby sprawdzić grunt,
pod nogami przed zrobieniem kolejnego kroku;
tylko ten, kto nie spuszcza z oczu horyzontu znajdzie
swoją własną drogę.*

—Dag Hammarskjöld

*Wszystko powstaje dwa razy – najpierw w umyśle,
potem w świecie materialnym.*

—Greg Anderson

*Przyszłość nie jest miejscem, do którego zmierzamy,
lecz takim, które tworzymy. Nie mamy znajdować
ścieżek, tylko sami je tworzyć. Proces ich tworzenia
zmienia zarówno twórcę, jak i miejsce do którego
prowadzą.*

—John Schar

Obecnie na rynku pracy funkcjonują trzy pokolenia pracowników:

- osoby urodzone przed 1963 rokiem (pokolenie 50+);
- osoby urodzone przed 1985 rokiem – obecni trzydziestokilkulatkowie (popularnie zwani pokoleniem X);
- obecni dwudziestolatkowie (popularnie zwani pokoleniem Y).

Każde z tych pokoleń charakteryzuje się zupełnie innym podejściem do pracy, ceni i wyznaje odmienne wartości, posiada inne kompetencje. Są zwykle zupełnie innymi pracownikami, stąd i ich sytuacja na rynku pracy jest nieco inna.

Osoby nazywane pokoleniem 50+ to czynni zawodowo pracownicy w wieku 50-65 roku życia, którzy swoją pracę zawodową rozpoczęli w okresie poprzedzającym transformację ustrojową. Na temat możliwości i ograniczeń, których doznaje ta generacja pracowników na współczesnym rynku pracy – podobnie zresztą jak na temat ich zawodowej przydatności – jest wiele, poczynając od tych, które bez mała dyskwalifikują ich z rynku pracy, poprzez z konieczności akceptujące istniejący stan rzeczy, aż do tych, z których wynika, że jest to bardzo wartościowa grupa zawodowa. Oczywistym jest, że jest to grupa pracowników, która dużą część swojej zawodowej aktywności urzeczywistniała w innych warunkach gospodarczych, społeczno-politycznych, a w pewnym stopniu również cywilizacyjnych. W takich warunkach tworzył się ich habitus, który można traktować jako swoistą strukturę dyspozycji jednostki, które w pewnym stopniu ograniczają jednostkę poprzez „bagaż” posiadanych doświadczeń, ale jednocześnie doświadczenia te umożliwiają jednostce szerzej spojrzeć na cały spłot uwarunkowań, które mają swe źródło zarówno w przeszłości, jak i antycypowanej przy-

szłości. Umiejętność ta – jak dostrzega pewna część badaczy, ale również pracodawców – jest ważna w każdym czasie i w każdej sytuacji, i dlatego nie powinna być marnotrawiona. Z wielu badań wynika, że pracownicy dysponujący taką umiejętnością o takim habitusie – właśnie pokolenie 50+ – niezależnie od wielu ograniczeń wynikających zarówno z nabytych przyzwyczajeń czy nieco innej struktury kompetencji, są mocniej związani z pracodawcą, bardziej identyfikują się ze swoim zakładem pracy i mimo że bardziej od pokolenia „X” czy „Y” boją się zmian, podwyższania i poszerzania swoich kompetencji, często wygrywają ze swoimi młodszymi kolegami. Że warto dostrzegać możliwości właściwego wykorzystania „bagażu” doświadczeń (czy kompetencji, jak to teraz powszechnie się określa) tej generacji pokolenia przekonują się często ci pracodawcy, od których odchodzi np. na emeryturę doświadczony, starszy pracownik i nie ma go kto zastąpić.

Problem funkcjonowania generacji starszego pokolenia pracowników oczywiście jest bardziej złożony i wielowarstwowy, stąd wymaga oddzielnej pogłębionej analizy, na którą w tym materiale nie ma miejsca. Warto poświęcić mu więcej uwagi chociażby z tego względu, że – jak twierdzi wielu znawców tej problematyki – utrata wykwalifikowanej i doświadczonej kadry, szczególnie w sektorach o dużej proporcji starszych pracowników, może zapoczątkować spadek wzrostu ekonomicznego. W aspekcie topniejącej populacji młodych osób w Europie, aby nie stracić możliwości biznesowych z powodu braku pracowników, firmy będą musiały coraz bardziej polegać na pracownikach starszych¹⁹. Żeby jednak nie utracić tej możliwości pracodawcy powinni dużo uwagi poświęcić wzmocnianiu psychiki tej generacji pracowników poprzez organizowanie szkoleń (warsztatów), których celem będzie zwiększenie ich odporności na stres, podnoszenie wiary we własne możliwości, czy kształtowanie umiejętności rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron, a także asertywności i kreatywności. Potrzebę tę należy traktować na równi z działaniami związanymi z unowocześnianiem infrastruktury technicznej, wprowadzaniem innowacji czy różnego rodzaju zabiegami natury ekonomicznej, bowiem pracownicy tej generacji często sami o sobie myślą, że są mało wydajnymi, gorzej adaptującymi się do ciągłych zmian czy też mniej sprawni w posługiwaniu się technologiami informatycznymi itp., i dlatego uważają, że powinni ustąpić miejsca młodszemu. Stąd między innymi w obecnych czasach tak istotne jest promowanie i rozpowszechnianie idei uczenia się przez całe życie, którą powinno się realizować nie tylko w ramach edukacji formalnej, ale również poprzez uczenie się od współpracowników, z książek lub internetu.

¹⁹ Europejska Fundacja na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy, *Wiek a zatrudnienie w nowych państwach członkowskich*, 2006.

Osoby popularnie zwane generacją X to te, które urodziły się między 1966 a 1985 rokiem²⁰, wychowane w większości w blokowiskach, które same wymyślały sobie zabawy, w to co było im dostępne korzystając często z urządzeń i zabawek własnoręcznie wykonanych. Z jednej strony czas, w jakim im przyszło dorastać wyrobił w nich poczucie niższości, ale z drugiej strony uświadomił im, że w życiu tak prywatnym, jak i zawodowym należy wykazać zarazem dużo pokory, ale również należy być aktywnym i zabiegać o swój status społeczny. Jest to pokolenie, które kończąc studia wiedziało już, że sam dyplom (nawet renomowanej uczelni) nie wystarczy, żeby osiągać sukces na rynku pracy. Wiedzieli, że do osiągnięcia tego sukcesu potrzebne jest zaangażowanie często wymagające wielu wyrzeczeń. Duża część tego społeczeństwa wchodziła na rynek pracy w okresie transformacji. Stąd nie zawsze wiedzieli dokąd powinni zmierzać, byli zagubieni w chaosie współczesności, wykreowanym przez modę wzorców. W takich warunkach szukali odpowiedzi na trudne pytanie dotyczące sensu własnej egzystencji, ale mimo to w warunkach powojennego wyżu demograficznego duża część z nich doczekała się dobrych posad. W przeważającej części są to osoby bardzo zaangażowane w pracę zawodową, dla których np. zostanie w pracy po godzinach nie jest problemem. Dlatego niekiedy nazywani są „pracusiami”. Często są to ludzie dobrze wykształceni, pracujący w dużych korporacjach czy yuppiesach, z jednej strony odrzucający świat wykreowany przez marketing, z drugiej rzucający się w wir konsumpcjonizmu. Jedno jest bezsporne – są to osoby, które musiały sobie poradzić z okresem przejściowym i problemem bezrobocia. Są to również te osoby, dzięki którym dokonały się zasadnicze przekształcenia systemowe, w tym zmiany społecznej struktury, w której jak pokazują badania przeprowadzone przez grupę ekspertów rządowych i opublikowanych w raporcie „Młodzi 2011” większość z nich dobrze sobie radziła w nowej rzeczywistości ustrojowej. Poczucie porażki czy wyalienowania odczuwało około 15% badanych, a bezrobocie, które pojawiło się na początku lat 90. XX wieku dotyczyło ich w niewielkim stopniu²¹.

Pokolenie Y to ludzie młodzi, którzy wychowali się i ukształtowali swoją osobowość już w warunkach nowego ustroju. Są to obecni dwudziestolatkowie, doskonale orientujący się w nowinkach technologicznych (Internet, telefony komórkowe, tablety, iPody itp.), co czyni ich mobilnymi, elastycznymi i kreatywnymi. Są na ogół lepiej wykształceni, a przez to pewniejsi siebie i swoich wartości. Wychowani w czasach, w których dużej części społeczeństwa (społeczeństwa bardziej zamożnego) niczego nie brakowało, często uważają, że wszystko im się w życiu należy, a uzyskany dyplom, różnego rodzaju certyfikaty i znajomość języków

²⁰ W literaturze podawane są również inne przedziały wieku dla tej generacji, np. P. Kotler, *Marketing*, Poznań 2005, uważa, że jest to przedział lat 1965-1977. W warunkach polskiej rzeczywistości uważa się, że generacja X to osoby urodzone w latach 1965-1979.

²¹ M. Boni (red.), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 23 i następne.

obcych otwiera im rynek pracy. W przypadku, gdy pracy tej nie otrzymują – winy upatrują w różnego rodzaju czynnikach zewnętrznych, rzadko dostrzegają swoje niedoskonałości czy zaniedbania. W dużej części pracę traktują jako dodatek do życia, aczkolwiek wykazują bardzo wysokie i niekonwencjonalne aspiracje – zarówno życiowe, jak i zawodowe. W pracy są na ogół bardzo wymagającymi pracownikami. Oczekują od pracodawcy umożliwienia im intensywnego rozwoju, jasnej ścieżki do kariery, na której będą doznawać nowych wyzwań zawodowych umożliwiających im nieustanne podnoszenie własnych kompetencji, a także zachowania równowagi pomiędzy pracą zawodową a życiem osobistym. Często sprawia to, że mają wygórowane oczekiwania płacowe, co albo rodzi roszczeniową postawę wobec pracodawcy, albo pozbawia ich możliwości nawiązania stosunku pracy. U wielu z nich – jak wykazują prowadzone badania – można zaobserwować lekceważący stosunek do norm i zasad obowiązujących w firmie, a także niekiedy brak lojalności.

Można zatem z pewnym uproszczeniem przyjąć, że pokolenie Y-ów to przeciwieństwo X-ów lub za R. Wojciechowską różnicę w ich postawach na rynku pracy sprowadzić do dwóch stwierdzeń:

- Pokolenie X szuka stabilizacji, a pokolenie Y szuka możliwości do samorozwoju.
- Pokolenie X wykazuje mniejszą aktywność i mobilność, przyjmując coraz częściej pasywne zachowania wobec zmian, a pokolenie Y przeciwnie, dopiero zaczyna samodzielne życie, dlatego zachowuje dużą determinację w osiąganiu swoich celów życiowych, większą mobilność i elastyczność²².

Bibliografia

- Bartnik Cz., *Praca jako wartość humanistyczna*, Lublin 1991.
Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
Boni M. (red.), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
Bridges D., *Enterprise and Lateral Education*, „Journal of Philosophy of Education” 1992, vol. 26, no. 1.
Europejska Fundacja na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy, *Wiek a zatrudnienie w nowych państwach członkowskich*, 2006.
Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994.
Furmanek W., *Zarys humanistycznej wartości pracy. Nowe horyzonty pedagogiki pracy*, Warszawa 2006.
Karney J.E., *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007.
Kochanowicz J., *Homo oeconomicus*, „Res Publica Nowa” 1997, nr 1-2.
Kotler P., *Marketing*, Poznań 2005.
Kwiatkowski S. M., *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] *Zawód i praca w świecie urynkowania i konkurencji globalnej*, „Studia Pedagogiczne” LXV, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2012.
Lichtarski J. (red.), *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, Wrocław 1999.
Nojszewska E., *Podstawy ekonomii*, Warszawa 1995.
Pilch T., *Spór o szkołę. Pomiędzy tradycją a wymogami współczesności*, Warszawa 1999.
Potulicha E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kargulowa A., S. M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Kraków 2005.

²² R. Wojciechowska, *Pokolenie X, Y na rynku pracy* [w:] <http://kariera.sgh.waw.pl/artykuly/spoleczenstwo/pokolenie-x-y-na-ryнку-pracy> [dostęp: 2.6.2013].

- Pszczółowski T., *Praca człowieka*, Warszawa 1966.
- Rybak M. *Rozwój potencjału pracy*, [w:] *Zasoby ludzkie w firmie*, red. A. Sajkiewicz, Warszawa 1999.
- Sadowski Z., Wach T., *Encyklopedia pracy*, Warszawa 2003.
- Szydlik-Leszczyńska A., *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012.
- Wenta K., *Sens pracy w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.
- Wilczyński W., *Ekonomia i polityka gospodarcza okresu transformacji. Wybór prac z lat 1991-1995*, Poznań 1996.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.

Aneta Klementowska

INSTYTUCJE ŚRODOWISKA LOKALNEGO WSPIERAJĄCE DZIAŁANIA W ZAKRESIE WYBORU DROGI EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ

Streszczenie

W obliczu aktualnej sytuacji na wciąż zmieniającym się rynku edukacyjno-zawodowym, niezwykle istotne wydają się działania podejmowane przez instytucje, których celem jest wsparcie zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych w podejmowaniu decyzji dotyczącej dalszej drogi kształcenia, bądź też pracy zawodowej. Zakres podejmowanych w tym zakresie zadań powinien być dostosowany zarówno do wieku, jak i charakteru oraz nasilenia problemów o charakterze edukacyjnym i zawodowym. W niniejszym artykule przedstawiono wybrane instytucje, o doborze których decydowała ich dostępność dla społeczności lokalnej oraz wskazano specyfikę ich działalności w omawianym zakresie.

LOCAL COMMUNITY INSTITUTIONS SUPPORTING ACTIVITIES RELATED TO SELECTION OF AN EDUCATIONAL AND CAREER PATH

Abstract

Taking the current situation on the ever-changing educational and labour market, what seems crucial is activities undertaken by institutions which aim to support both young people and adults in making decisions concerning one's further educational path or career. The scope of tasks, as pursued in this respect, should match the age, as well as the character and severity of educational and occupational problems. This article presents a number of institutions, which have been selected based on their accessibility for the local community, as well as the specific character of their operation with respect to the issue in question.

Wprowadzenie

W związku ze zróżnicowaną grupą osób zainteresowanych otrzymaniem pomocy w sprawach edukacyjno-zawodowych (zarówno pod względem wieku, jak i rodzaju problemów) istnieje wiele instytucji zarówno publicznych, jak i niepublicznych udzielających wsparcia z zakresu poradnictwa zawodowego¹.

¹ Informacje zawarte w artykule zaczerpnięto z pracy doktorskiej: A. Klementowska, *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (na przykładzie Publicznego Gimnazjum w Lubięcinie)*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2011.

Przygotowaniem do podjęcia pierwszej decyzji dotyczącej wyboru zawodu, dalszej drogi kształcenia wciąż zajmuje się głównie system szkolny, jednakże istnieje coraz więcej instytucji pozaedukacyjnych, z którymi szkoły powinny podjąć współpracę w tym zakresie. Osoby dorosłe pragnące rozwiązać pojawiające się na ich drodze problemy zawodowe (rzadziej edukacyjne) korzystają głównie z pomocy kluczowych instytucji rynku pracy. Z uwagi na to, iż nie sposób jest scharakteryzować wszystkich instytucji środowiska lokalnego zajmujących się bezpośrednio lub też pośrednio zagadnieniami związanymi z rynkiem edukacyjno-zawodowym, gdyż w miarę upływu czasu oraz pojawiania się nowych problemów zmieniają się, bądź też powstają nowe - uwzględniono instytucje najbliższej usytuowane oraz najbardziej dostępne o zasięgu lokalnym. Instytucje, o których mowa podzielono zgodnie z proponowanym w literaturze przedmiotu podziałem na: instytucje edukacyjne, wśród których wyróżniono szkoły gimnazjalne, ponadgimnazjalne i Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne oraz instytucje pozaedukacyjne, do których zaliczono Ochotnicze Hufce Pracy, Powiatowy Urząd Pacy, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, jak również zakłady pracy. Ze względu na dużą siłę oddziaływania oraz znaczny wpływ na dokonywane przez młodzież, jak również osoby dorosłe wybory edukacyjno-zawodowe, dodatkowo wskazano na rodzinę oraz na pozostałe instytucje mające bezpośredni lub też pośredni wpływ na podejmowane decyzje, w tym: organizacje dziecięce i młodzieżowe oraz koła zainteresowań, służbę zdrowia, środki masowego przekazu.

Instytucje środowiska lokalnego – zakres realizowanych zadań

Rozwój zawodowy człowieka stymulowany jest przez wiele osób, instytucji. W przypadku prozawodowego rozwoju dzieci niezwykle ważną rolę odgrywa **środowisko rodzinne**², którego znaczenie dodatkowo wzrasta w momencie podejmowania pierwszej w życiu decyzji edukacyjno-zawodowej rzutującej niejednokrotnie na dalsze losy zawodowe.

Zwolennicy teorii, które upatrują przyczyny rozwoju zawodowego człowieka wśród czynników socjalizacyjnych związanych z rodziną, podkreślają istotną rolę pierwszych lat życia w określonym środowisku dla późniejszych wyborów zawodowych. Zdaniem A. Roe właśnie w dzieciństwie kształtuje się u poszczególnych osób tzw. orientacja „na osoby” lub też „na rzeczy”. Pierwsza z nich uwarunkowana jest emocjonalną koncentracją na dziecku i jego pełną akceptacją przez rodziców, prowadzi zatem do dokonywania przez młodego człowieka wyboru zawodów wymagających zainteresowań społecznych, zdolności werbal-

² K. M. Czarnecki, *Zawodowy rozwój człowieka*, [w:] K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Sosnowiec 2008, s. 194, 197.

nych, częściowo mających związek z organizacją i zarządzaniem; druga natomiast (czyli orientacja „na rzeczy”) wiąże się z postawami unikania i niepełnej akceptacji dzieci przez rodziców. Jest ona więc przyczyną wyboru zawodów z grupy technicznych, przyrodniczych, bądź tzw. „wolnych”³. Na ogromną rolę rodziny w nadawaniu kierunku przy wyborze szkoły i zawodu dziecka zwracał uwagę również D. Super, zdaniem którego rodzice mają duży wpływ na rozwój zainteresowań dziecka, jak również mają wobec swych dzieci mniej lub bardziej uświadomione postawy, opinie i uczucia, które wyznaczają kierunek ich wykształcenia⁴.

W związku z tym, iż rodzina ma olbrzymią siłę oddziaływania, której nie da się zastąpić wpływami innych osób lub instytucji opiekuńczych i wychowawczych, nie można zatem nie uwzględniać jej w systemie przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu i szkoły⁵.

Działania rodziców związane z przygotowaniem dziecka do wyboru zawodu i planowania swego rozwoju zawodowego powinny uwzględniać m.in.: włączenie dziecka do prac domowych, poznawanie jego zainteresowań i zdolności, rozmowy z dzieckiem dotyczące zawodów, sytuacji na rynku pracy, współpracę ze szkołą, a w miarę potrzeby również z poradnią psychologiczno-pedagogiczną⁶.

Ze względu na ogromną rolę i znaczenie rodziny w procesie przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu i szkoły istnieje konieczność przygotowania jej do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Obowiązek ten spoczywa głównie na szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, ogólnokształcących i zawodowych oraz na wyższych uczelniach⁷. Po reformie oświaty przeprowadzonej w 1999 roku dużą rolę w zakresie przygotowania rodziców do udzielania wsparcia dzieciom w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych odgrywają szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne. Praca z rodzicami jest istotnym elementem pracy wychowawczej wkomponowanym w program wychowawczy szkoły. W związku z tym warto dążyć do pozyskania sympatii i zrozumienia wśród rodziców, wyjaśniając im jednocześnie ogromne przyszłościowe znaczenie pierwszych decyzji edukacyjno-zawodowych podejmowanych przez ich dzieci, jak również uzmysłowić im istotną rolę rodzica (opiekuna) w procesie decyzyjnym⁸.

³ M. Piorunek, *Etap przedzawodowy w teorii i praktyce poradnictwa zawodowego*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Możliwości doskonalenia procesu kształcenia – wybrane zagadnienia*, Zielona Góra 2005, s. 287-288.

⁴ D.E. Super, *Psychologia zainteresowań*, przeł. H. Choynowska, Warszawa 1972, s. 204.

⁵ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989, s. 57.

⁶ E. Podoska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996, s. 88.

⁷ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 61-62.

⁸ I. Greiner, E. Kudanowska, M. Tarkowska, *Czynniki indywidualne i społeczne warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych*, [w:] I. Greiner, I. Kania, E. Kudanowska, A. Paszkowska-Rogacz,

Pracownicy szkół realizując zadania związane z orientacją i poradnictwem zawodowym wśród uczniów powinni jednocześnie (równolegle) pracować z ich rodzicami poprzez:

- prezentowanie założeń pracy informacyjno-doradczej szkoły na rzecz uczniów;
- organizowanie zajęć psychoedukacyjnych, których celem jest wspomaganie rodziców w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych przez ich dzieci;
- włączanie rodziców (jako przedstawicieli różnych zawodów) do działań informacyjnych szkoły;
- przedstawienie aktualnej i pełnej oferty edukacyjnej szkolnictwa ponadgimnazjalnego⁹.

Kolejnymi instytucjami edukacyjnymi odpowiedzialnymi za pomoc młodzieży w dokonaniu wyborów edukacyjno-zawodowych są **szkoły gimnazjalne** oraz **ponadgimnazjalne** (w tym zawodowe).

Ramowe statuty zarówno publicznego gimnazjum, jak i szkół ponadgimnazjalnych nakładają na dyrektorów i rady pedagogiczne obowiązek organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa, jak również zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia¹⁰. W związku z tym, iż system, o którym mowa stanowi część programu wychowawczego szkoły, powinien być zatem realizowany zarówno przez nauczycieli i (lub) pracowników placówek, które ze szkołą współpracują w zakresie działań orientacyjnych i poradniczych¹¹.

Wiodącą rolę w zakresie realizacji zadań z orientacji i poradnictwa zawodowego, zarówno na szczeblu gimnazjalnym, jak i ponadgimnazjalnym spełnia (a raczej powinien spełniać) doradca szkolny. Niestety w praktyce stosunkowo niewiele szkół zatrudnia szkolnego doradcę zawodowego (wówczas przewidziane do realizacji zadania pełni najczęściej pedagog szkolny), jest to spowodowane głównie brakiem funduszy. W literaturze przedmiotu określone zostały szczegółowe cele działania szkolnego doradcy zawodowego, które można podzielić na:

1. Działania kierowane do uczniów:

- przygotowanie młodzieży do trafnego wyboru zawodu i drogi dalszego kształcenia oraz opracowanie indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej;

M. Tarkowska, *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów*, Warszawa 2006, s. 77.

⁹ M. Błażkow, M. Budnarowska, *Poradnictwo zawodowe dla młodzieży uczącej się*, [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałas, E. Żurek, *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach*, zeszyt nr 2, Warszawa 2006, s. 237.

¹⁰ Z. Żbikowska, *Szkolny doradca zawodowy*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2003, nr 2, s. 4.

¹¹ A. Łukasiewicz, *Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich*, [w:] M. Kotarba, M. Łuczak (red.), *ABC poradnictwa zawodowego w szkole*, Warszawa 2008, s. 33.

- przygotowanie ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych takich jak: bezrobocie, problemy zawodowe, adaptacja do nowych warunków pracy i mobilności zawodowej;
- przygotowanie ucznia do roli pracownika.

2. Działania kierowane do rodziców:

- przygotowanie rodziców do efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu przez nie decyzji edukacyjnych i zawodowych.

3. Działania kierowane do nauczycieli:

- pomoc nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu w ramach lekcji przedmiotowych.

4. Wspieranie działań szkoły mających na celu optymalny rozwój edukacyjny i zawodowy ucznia¹².

Z punktu widzenia zarówno pedagoga szkolnego, wychowawcy, nauczycieli przedmiotowych, a szczególnie szkolnych doradców zawodowych, zasadniczym celem edukacyjnym programu orientacji zawodowej jest przygotowanie uczniów gimnazjum do podjęcia trafnej decyzji zawodowej i szkolnej. Zadaniem szkoły na tym etapie jest udzielanie pomocy uczniom w osiąganiu umiejętności podejmowania decyzji o wyborze zawodu i kierunku dalszego kształcenia, a zwłaszcza:

1. wyzwalanie aktywności uczniów w kierunku samopoznania i samooceny;
2. modyfikacja samooceny w przypadku, gdy odbiega ona od realnych możliwości (jest zawyżona lub zaniżona);
3. pomoc uczniom w pogłębianiu wiedzy o interesujących ich zawodach;
4. kształtowanie potrzeby konfrontowania oceny swego stanu zdrowia z wymaganiami wybieranego zawodu;
5. zapoznanie ze strukturą szkolnictwa;
6. współdziałanie z rodzicami w realizacji wspomnianych zadań¹³.

W celu zdobycia przez uczniów w wieku gimnazjalnym umiejętności niezbędnych do podjęcia trafnej decyzji edukacyjno-zawodowej program orientacji zawodowej wymaga zrealizowania treści związanych z:

1. przejawiającymi się zainteresowaniami i skłonnościami zawodowymi, które można zaobserwować zarówno w toku działalności w szkole, w domu, jak i w chwilach wolnych od zajęć;

¹² A. Rogozińska (red.), *Szkolny doradca zawodowy*, Warszawa 2003, s. 8.

¹³ G. Sołtysińska, J. Woroniecka (red.), *Przygotowanie uczniów gimnazjum do wyboru zawodu*, Warszawa 2003, s. 5.

2. uzdolnieniami i umiejętnościami niezbędnymi w pracy z drugim człowiekiem, w kontakcie z rzeczami – techniką, pracy z danymi – symbolami, przyrodą i działalnością artystyczną;
3. stanem zdrowia, cechami usposobienia i temperamentu, które są znaczące w wyborze zawodu;
4. samooceną, która dotyczy ustalenia swoich mocnych stron (osiągnięcia, sukcesy, zalety osobiste);
5. wiedzą o zawodach, rynku pracy, kierunkach kształcenia oraz sposobach rekrutacji do poszczególnych szkół¹⁴.

Efektywność poprawnego zrealizowania programu orientacji zawodowej powinna przejawiać się w znajomości przez uczniów czynników niezbędnych do podjęcia prawidłowej decyzji o wyborze zawodu (wiedza o zawodach, szkołach, własnych predyspozycjach, rynku pracy); znajomości siebie, swoich upodobań, mocnych i słabych stron oraz predyspozycji do wykonywania zawodów; rozeznania w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego oraz zapoznania się z kryteriami przyjęć do liceów i szkół zawodowych¹⁵.

Powszechnie uważa się, iż w szkole zawodowej jest już zbyt późno na realizację zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego – stanowiska tego nie popierają jednak naukowcy i specjaliści zajmujący się tą dziedziną.

W Ustawie o systemie oświaty znajduje się istotny z punktu widzenia działań orientacyjnych i poradniczych zapis dla szkół ponadgimnazjalnych, związany m.in. z tym, iż system oświaty zapewnia dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy¹⁶ – jest to zadaniem leżącym głównie w gestii szkół ponadgimnazjalnych, w szczególności zawodowych.

Poglądy S. Szajka dotyczące sposobów realizacji zadań z orientacji i poradnictwa zawodowego przez szkoły ponadgimnazjalne pomimo upływu lat są wciąż aktualne. Autor dokonał podziału zadań na dwie grupy: 1) realizowanych przez szkoły zawodowe w odniesieniu do uczniów szkół ogólnokształcących (ważne jest udzielanie pomocy zarówno uczniom, rodzicom, jak i nauczycielom); 2) realizowane w stosunku do własnych uczniów¹⁷.

Na pracownikach szkół zawodowych spoczywa obowiązek informowania swoich uczniów o aktualnej sytuacji na rynku pracy, przygotowywania ich do poszukiwania zatrud-

¹⁴ Tamże, s. 5-6.

¹⁵ Tamże, s. 6.

¹⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Tekst ujednolicony – zawiera zmiany wprowadzone ustawą z dnia 2 lipca 2004 r., która weszła w życie z dniem 21 stycznia 2004 roku – Dz. U. z 2004 roku Nr 173, poz. 1808), [w:] http://www.menis.pl/prawo_oswiatowe.html [18.01.2009].

¹⁷ Zob. więcej: S. Szajek, *Rola szkół zawodowych i zakładów pracy w orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 63-69.

nienia, bądź też konieczności przekwalifikowania się w przyszłości, informowania ich o potrzebie ciągłego zdobywania dodatkowych kwalifikacji. W związku z sukcesywnym przekraczaniem przez młodzież kolejnych progów edukacyjnych, w rozbudowanym systemie kształcenia grupa ta w każdym państwie stanowi specyficzną kategorię adresatów działań doradztwa zawodowego¹⁸.

Kluczową instytucją edukacyjną odpowiedzialną m.in. za realizację zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego jest **poradnia psychologiczno-pedagogiczna** (PPP), w przypadku której organem prowadzącym jest samorząd powiatowy¹⁹. W myśl aktualnych aktów prawnych kwestią związaną z orientacją i poradnictwem zawodowym w poradniach zajmują się doradcy zawodowi, którzy, jak wynika z zadań poradni, udzielają pomocy dzieciom i młodzieży w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniu kształcenia i kariery zawodowej, jak również wspierają nauczycieli szkół i placówek w planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego²⁰.

Poradnie realizują działania związane z informacją, orientacją i poradnictwem zawodowym w ramach swojego rejonu. Współpracują w tym zakresie z gimnazjami i szkołami ponadgimnazjalnymi oraz innymi placówkami edukacyjnymi, udzielają również informacji i porad zgłaszającym się uczniom i rodzicom²¹.

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty (art. 2) to właśnie do zadań poradni psychologiczno-pedagogicznej należy udzielanie pomocy m.in. uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu²². Wśród zadań psychologów, pedagogów, doradców zawodowych, czy nawet socjologów (z wyłączeniem diagnozy uczniów), zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, gdzie wyodrębniono „dział poradnictwa i orientacji zawodowej” wyróżnić można:

1. Prowadzenie zarówno indywidualnych, jak i grupowych badań diagnostycznych, które pozwalają określić predyspozycje i preferencje zawodowe uczniów i podejmowanie czynności postdiagnostycznych (poradnictwo, opiniowanie, orzekanie);
2. Prowadzenie zajęć grupowych zarówno na terenie poradni, jak również w placówkach oświatowych objętych opieką poradni;

¹⁸ M. Piorunek, *Przed trudnym zawodowym wyborem. Młodzież podmiotem działań doradczych*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, Warszawa 2003, s. 262.

¹⁹ G. Sołtysińska, *Znaczenie poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla środowiska szkolnego*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2004, nr 1, s. 22.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. Nr 228, poz. 1488), [w:] <http://bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1488.pdf> [27.12.2010].

²¹ A. Łukaszewicz, *Współpraca poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkolnym doradcą zawodowym*, [w:] W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska (red.), *Podręcznik Szkolnego Doradcy Zawodu*, Warszawa 2005, s. 228.

²² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty...

3. Rozpowszechnianie wiedzy z zakresu informacji i orientacji szkolno-zawodowej wśród uczniów, rodziców i nauczycieli;
4. Organizowanie warsztatów, grup wsparcia oraz innych zajęć edukacyjnych, których celem jest wspieranie umiejętności wychowawczych nauczycieli i rodziców;
5. Utrzymywanie ścisłej współpracy z nauczycielami szkół i placówek, będących pod opieką poradni, w zakresie pogłębiania diagnozy potrzeb i doradztwa metodycznego;
6. Opracowywanie i popularyzowanie materiałów metodycznych przeznaczonych dla uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników poradnictwa;
7. Kompletowanie metod do zajęć grupowych z uczniami z zakresu doradztwa zawodowego;
8. Opracowywanie i wdrażanie (samodzielnie lub we współpracy) programów dotyczących działań edukacyjnych, wychowawczych lub innych związanych np. z oświatą, pomocą społeczną;
9. Organizowanie narad szkoleniowych dla nauczycieli, pedagogów, psychologów, szkolnych doradców zawodowych, pracowników poradni;
10. Doskonalenie własnego warsztatu pracy poprzez dokształcanie się w ramach szkoleń wewnętrznych i zewnętrznych;
11. Współdziałanie z instytucjami i organizacjami społecznymi (głównie lokalnymi) na rzecz pomocy dziecku, rodzinie i szkole²³.

W związku z tym, iż rodzaj posiadanych zainteresowań powinien stymulować dokonywane przez uczniów wybory edukacyjno-zawodowe, ważne jest aby na poszczególnych etapach włączyć działania orientacyjne i poradnicze. **Organizacje dziecięce i młodzieżowe**, jak również **koła zainteresowań** funkcjonujące w szkołach, domach kultury, czy też pałacach młodzieży są właściwym miejscem częściowego chociażby przygotowania młodego człowieka do podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Zaznaczyć należy, że organizacje, o których mowa spełniają wiele różnych funkcji, jedynie przy wypełnianiu innych swoich zadań przewijają się tam zagadnienia związane z przygotowaniem dzieci i młodzieży do wyboru zawodu.

Ochotnicze Hufce Pracy (OHP) są instytucją środowiskową, która zgodnie z głównymi celami działania powinna zajmować się poradnictwem zawodowym. Instytucja ta jest państwową jednostką budżetową, nad którą nadzór sprawuje minister właściwy do spraw pracy. Zgodnie z Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004

²³ A. Wierzchowska-Szymanek, *Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w okresie transformacji doradztwa zawodowego*, [w:] H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.), *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Radom 2004, s. 215.

roku (Dz.U. nr 99, poz.1001) OHP są wyspecjalizowane w działaniach na rzecz młodzieży, w szczególności zagrożonej wykluczeniem społecznym oraz bezrobotnych do 25 roku życia. Zapewniają uczestnikom zatrudnienie, uzupełnienie zatrudnienia i możliwości zdobycia kwalifikacji zawodowych. Zadania realizowane przez OHP są na bieżąco dostosowywane do zapotrzebowań i oczekiwań zróżnicowanych grup młodzieży, mieszczą się jednocześnie w kompleksie całej polityki społecznej prowadzonej przez państwo²⁴.

Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy reguluje sprawy związane z udzielaniem pomocy młodzieży przez OHP, w tym również sprawy związane z poradnictwem zawodowym²⁵. Podstawowe filary działań ogólnopolskiego systemu informacji zawodowej i poradnictwa zawodowego OHP stanowią obecnie: Kluby Pracy, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, „Platforma Programowa OHP dla Szkoły”, Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej²⁶.

Jedną z podstawowych instytucji pozaedukacyjnych zajmujących się bezpośrednio świadczeniem usług z zakresu poradnictwa zawodowego jest Urząd Pracy, który funkcjonuje na szczeblu wojewódzkim i powiatowym.

W celu wyposażenia doradców zawodowych urzędów pracy w ujednolicone i aktualne zbiory informacji zawodowej, profesjonalne metody i techniki pracy oraz popularyzację europejskiego wymiaru poradnictwa zawodowego utworzono Centrum Metodyczne Informacji i Poradnictwa Zawodowego funkcjonujące przy Krajowym Urzędzie Pracy²⁷.

Poradnictwo zawodowe na niższych szczeblach prowadzone jest przez **powiatowe urzędy pracy (PUP)**, jak również przez **centra informacji i planowania kariery zawodowej (CliPKZ)** stanowiące wyspecjalizowane jednostki organizacyjne wojewódzkiego urzędu pracy.

Zgodnie z Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy poradnictwo zawodowe polega na udzielaniu pomocy z jednej strony osobom bezrobotnym, jak i poszukującym pracy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia, z drugiej zaś pracodawcom w doborze kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych. Szczegółowe jednak zadania odnoszą się do:

²⁴ U. Kowalska, E. Żywiec-Dąbrowska, *Doradztwo zawodowe w ochotniczych hufcach pracy (Mobilne Centra Informacji)*, [w:] H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, *Pedagogika pracy. Doradztwo Zawodowe*, Radom 2004, s. 276, 277.

²⁵ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. Nr 99, poz. 1001), [w:] <http://www.praca.gov.pl/files/20041223103547.pdf> [20.01.2009].

²⁶ Zob. więcej: E. Hałubek-Święta, M. Trzeciak, E. Żywiec-Dąbrowska, *Ogólnopolski System Poradnictwa Zawodowego tworzony przez Ochotnicze Hufce Pracy*, [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałas, M. Żurek (red.), *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach*, zeszyt nr 2, Warszawa 2006, s. 10-25.

²⁷ P. Bogdańska, *System poradnictwa zawodowego w Polsce*, [w:] <http://www.sdsiz.pl/index.php/projekty-mainmenu-44/187-system-poradnictwa-zawodowego-w-polsce> [31.01.2010].

1. Udzielania informacji o zawodach, rynku pracy oraz możliwościach szkolenia i kształcenia;
2. Udzielania porad z wykorzystaniem odpowiednich metod, których celem jest ułatwienie wyboru zawodu, zmiany kwalifikacji, podjęcia lub zmiany zatrudnienia (w tym badanie zainteresowań i uzdolnień zawodowych);
3. Kierowania na specjalistyczne badania psychologiczne i lekarskie umożliwiające wydawanie opinii o przydatności zawodowej do pracy i zawodu, bądź też kierunku szkolenia;
4. Inicjowania, organizowania i prowadzenia grupowych porad zawodowych zarówno dla bezrobotnych, jak i poszukujących pracy;
5. Udzielania informacji oraz doradztwa pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych²⁸.

Poradnictwo zawodowe prowadzone przez powiatowe urzędy pracy oraz centra informacji i planowania kariery zawodowej świadczone jest w formie porad indywidualnych i grupowych prowadzonych przez doradców zawodowych, którzy udzielają wsparcia młodzieży i osobom dorosłym przy wyborze zawodu, kierunku kształcenia i szkolenia uwzględniając przy tym ich możliwości psychofizyczne, sytuację życiową, potrzeby rynku pracy, możliwości systemu edukacyjnego²⁹. Współpracują z rodzicami i nauczycielami w procesie orientacji zawodowej uczniów, wykorzystując przy tym swoją wiedzę o zawodach, rynku pracy oraz technicznych środkach przekazywania informacji zawodowej. W pracy z osobami dorosłymi pomagają w podejmowaniu decyzji dotyczących kariery zawodowej. Wspólnie z klientami dokonują przeglądu ich wykształcenia, przebytych szkoleń, doświadczenia zawodowego, zainteresowań, umiejętności, cech osobistych i możliwości fizycznych, pomagają w formułowaniu podań o pracę, życiorysów zawodowych, a także przygotowaniu do rozmów kwalifikacyjnych. Stosują również testy sprawdzające zdolności i umiejętności klientów³⁰.

Centra informacji i planowania kariery zawodowej funkcjonują w ramach wojewódzkich urzędów pracy, w strukturze urzędów marszałkowskich. Są one instytucją świadczącą usługi w zakresie nowoczesnych usług poradnictwa zawodowego, ponadto wzbogacają również dotychczasową ofertę powiatowych urzędów pracy zarówno dla osób bezrobotnych, jak

²⁸ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy ...

²⁹ Zob. więcej: A. Ingielewicz-Kornacka, A. Foks, *Rola doradcy zawodowego na rynku pracy*, [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałas, M. Żurek, *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach*, zeszyt nr 2, Warszawa 2006, s. 155-158.

³⁰ Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, *Przewodnik po zawodach*, wydanie II, tom II, Warszawa 2003, s. 527.

i pracujących, a także dla młodzieży planującej ścieżkę zawodową i tej, która dopiero wchodzi na rynek pracy³¹.

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi do głównych zadań CiPKZ należy:

- wspomaganie powiatowych urzędów pracy poprzez świadczenie wyspecjalizowanych usług bezrobotnym i poszukującym pracy w zakresie planowania kariery zawodowej z wykorzystaniem narzędzi psychologicznego pomiaru i zasobów informacji w różnorodnych formach;
- prowadzenie zajęć mających na celu nabycie umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia;
- gromadzenie, aktualizowanie, opracowywanie i upowszechnianie informacji zawodowej o zasięgu regionalnym;
- organizowanie i koordynowanie rozwoju usług poradnictwa zawodowego oraz informacji zawodowej na terenie województwa, jak również wspieranie klubów pracy³².

Urzędy pracy zaliczyć można do tego typu instytucji, których podstawowym celem działania jest niesienie osobom bezrobotnym pomocy w rozwiązywaniu problemów o charakterze zawodowym. Znacznie szerszy jest zatem zakres realizowanych zadań związanych z orientacją i poradnictwem zawodowym w powiatowych urzędach pracy, aniżeli zakres tych samych zadań realizowany przez inne opisane wcześniej instytucje (np. rodzina, szkoły, poradnie). Pracownicy szkół, rodzice, bądź też sami uczniowie korzystając z pomocy urzędów pracy w zakresie poradnictwa i informacji zawodowej mogą wzbogacić swoją wiedzę, która jest bardzo potrzebna w dokonywaniu właściwych i trafnych wyborów w tak trudnej dziś rzeczywistości zawodowej.

Oprócz wymienionych już instytucji w realizacji zadań z poradnictwa zawodowego powinna uczestniczyć również **służba zdrowia**, która stanowi grupę instytucji zajmujących się pośrednio (w sposób drugorzędny) realizacją wspomnianych zadań. Rola służby zdrowia związana jest głównie z przeprowadzaniem badań lekarskich celem określenia przydatności młodego człowieka do wykonywania w przyszłości określonego zawodu. Wspomniane badania umożliwiają uniknięcie w przyszłości pomyłek związanych z wyborem niewłaściwej szkoły zawodowej, której ukończenie nie gwarantuje absolwentowi zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

³¹ C. Pielok, *Poradnictwo zawodowe jako forma pomocy jednostce w planowaniu kariery zawodowej*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2001, nr 4, s. 17.

³² H. Łukowiak, *Poradnictwo zawodowe świadczone dla bezrobotnych i poszukujących pracy*, [w:] Wojewódzki Urząd Pracy, *Wyzwania lubuskiego rynku pracy. Rozwój z troską o człowieka*, Zielona Góra 2008, s. 168.

Lekarze opiekujący się młodzieżą w szkołach powinni współpracować zarówno z pedagogami, psychologami, jak i rodzicami uczniów w procesie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu. Ponadto w celu przeprowadzania badań konsultacyjnych uczniów dla ich własnych potrzeb istotna jest również współpraca służby zdrowia z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi³³.

W procesie zachodzących przemian można zauważyć, iż siła oddziaływania wychowawczego szkoły na uczniów maleje, a jej miejsce zajmują coraz częściej (obok grup rówieśniczych) **środki masowego przekazu**, które wpływają w zdecydowany sposób m. in. na wzory zachowań młodych ludzi, ich stosunek do pracy, normy i zasady życia społecznego. W związku z dużym wpływem mediów na rozwój młodych ludzi „reformatorom” współczesnej edukacji powinno zależeć na umiejętnym włączeniu wspomnianych instytucji w proces realizacji zadań wychowania do pracy³⁴.

Wzrost znaczenia środków masowego przekazu w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia sprawił, iż w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół gimnazjalnych, jak również ponadgimnazjalnych zwrócono uwagę na to, iż każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów³⁵. Dodatkowo w treściach nauczania przedmiotu „wiedza o społeczeństwie” wiele uwagi poświęcono właśnie kwestii mass mediów. Zgodnie z założeniami uczeń powinien znać funkcje i znaczenie środków masowego przekazu w życiu obywateli; powinien umieć wyszukać w mediach wiadomości na wskazany temat; wskazać różnicę między przekazami, odróżnić informacje od komentarzy oraz krytycznie analizować przekaz reklamowy; jak również powinien być świadomy ogromnego znaczenia opinii publicznej we współczesnym świecie³⁶.

Środki masowego przekazu (radio, telewizja, prasa, książki, nagrania, filmy, aktualnie również internetowe źródła informacji) mogą stać się elementem przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu lub szkoły. Ich rola nie ogranicza się tylko do uczniów, mogą też spełniać istotne zadania związane z doradztwem zawodowym dla dorosłych. Przekazywane przez media informacje mogą być albo celowo przygotowane dla orientacji i poradnictwa

³³ E. Podoska-Filipowicz, *Zarys zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Częstochowa 2008, s. 137.

³⁴ S. Szajek, *Wychowanie do pracy w procesie przemian edukacyjnych*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 256-260.

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17), załącznik nr 4, [w:] http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf [27.12.2010].

³⁶ Tamże.

zawodowego, bądź też przekazywane przy okazji prezentowania innej problematyki. Działalność ich związana jest z upowszechnieniem treści zawodoznawczych; zapoznawaniem z różnymi rodzajami zawodów, ukazywaniem ich pozytywnych i negatywnych skutków; informowaniem o możliwościach kształcenia w różnych kierunkach, warunkach stawianych kandydatom do szkół zawodowych i pracownikom w danym zawodzie; przygotowaniem treści związanych z poszukiwaniem pracy; radzeniem sobie w sytuacji bezrobocia; ofertami pracy (łącznie z wymaganiami, oczekiwaniami pracodawcy); prowadzeniem rozmów z pracodawcami itp.³⁷ – na podstawie poruszanych w mediach kwestii o tematyce zawodowej zauważyć można duże zróżnicowanie odbiorców działań poradniczych zarówno pod względem wieku, charakteru oraz nasilenia problemów zawodowych.

W celu podjęcia trafnej decyzji edukacyjno-zawodowej zarówno młodzież, jak również jej rodzice potrzebują rzetelnej i wyczerpującej, kompetentnej i obiektywnej informacji³⁸. Jednakże jaka jest jakość podawanych w środkach masowego przekazu informacji dokładnie nie wiadomo, jest to często kwestia indywidualnej oceny. Należy jednak pamiętać, iż skuteczność mass mediów uzależniona jest od istnienia długofalowych działań wprowadzających problematykę wyboru zawodu na stałe do programu, ze względu na to, że co roku tysiące uczniów staje wobec konieczności rozważenia swojej zawodowej przyszłości³⁹.

W Polsce mamy obecnie do czynienia z wzrastającą liczbą programów telewizyjnych, źródeł drukowanych, informacji w Internecie poświęconych tematyce zawodoznawczej⁴⁰. Są one dostępne niemal we wszystkich bibliotekach oraz instytucjach zajmujących się realizacją zadań związanych z orientacją i poradnictwem zawodowym. Rola i znaczenie środków masowego przekazu jest o tyle istotna i przewyższająca w stosunku do innych instytucji zajmujących się orientacją i poradnictwem zawodowym, że upowszechniane w nich materiały w bardzo krótkim czasie docierają do dużej grupy odbiorców. Jednakże istnieje tu również pewne zagrożenie. Po pierwsze – ważne jest by podawane informacje były prawdziwe, rzetelne i aktualne, jednakże nie zawsze tak jest; po drugie – podawane informacje są masowe, brak jest w związku z tym indywidualnego podejścia do odbiorcy, co może powodować podejmowanie przez słuchaczy, widzów błędnych decyzji zawodowych; po trzecie – przekazywane informacje mogą zostać błędnie odczytane, gdyż nie ma możliwości wytłumaczenia czegoś odbiorcy, „rozwiązania” jego wątpliwości.

³⁷ E. Podoska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa...*, s. 110.

³⁸ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 138.

³⁹ W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 184.

⁴⁰ Zob. więcej: E. Podoska-Filipowicz, *Zarys zawodoznawstwa...*, s. 138-142.

Instytucją o szczególnym znaczeniu dla poznania przez młodego człowieka charakteru pracy w danym zawodzie jest **zakład pracy**. O istotnym znaczeniu zakładów pracy w przygotowaniu młodego człowieka do wyboru zawodu wspominają np. A. Kargulowa, S. Szajek, S. Kwiatkowski, E. Podoska-Filipowicz. Zakłady pracy, dzięki stwarzaniu możliwości odwiedzania ich przez uczniów szkół ogólnokształcących, umożliwiają naoczne zapoznania się ze specyfiką zadań dominujących w danym zawodzie, na danym stanowisku pracy; porozmawianie z przedstawicielami poszczególnych zawodów; zaobserwowanie warunków pracy, czy też panującej tam atmosfery itp. Są to bardzo cenne doświadczenia, których nie da się zastąpić wykładami na terenie szkoły przeprowadzanymi często teoretycznie przez nauczycieli, wychowawców, pedagoga, czy też doradcę szkolnego. Istotny jest jednak właściwy dobór odwiedzanych miejsc pracy, by uwzględnić zawody, na które istnieje popyt na rynku pracy, którymi interesują się uczniowie. Dodatkowo zakłady pracy są niezastąpione w praktycznym przygotowaniu człowieka do wejścia na rynek pracy, jest to możliwe dzięki praktykom zawodowym, stażom, czy wolontariatowi.

Zakończenie

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano zarówno edukacyjne, jak i pozaedukacyjne instytucje, świadczące w sposób bezpośredni lub pośredni pomoc w dokonywaniu wyborów edukacyjno-zawodowych zarówno młodzieży, jak i osobom dorosłym. Z uwagi na siłę oddziaływania uwzględniono również rodzinę, organizacje dziecięce i młodzieżowe oraz koła zainteresowań, służbę zdrowia, środki masowego przekazu. Instytucji zajmujących się omawianymi zagadnieniami jest zdecydowanie więcej, jednakże (o czym była mowa na wstępie artykułu), zaprezentowano najbardziej dostępne. Oczywiście dostępność jest kwestią dyskusyjną, z uwagi na to, że większość instytucji (szczególnie pozaedukacyjnych) usytuowana jest w miastach powiatowych - są one zatem szczególnie dostępne dla osób tam zamieszkujących, natomiast osoby z odleglejszych miejscowości (szczególnie wiejskich) korzystają z ich usług najczęściej sporadycznie (np. z uwagi na czas, dojazd i koszty z nim związane).

Współczesny, przepełniony ofertami rynek edukacyjny oraz bardzo wymagający (a jednocześnie ograbiony z ofert) rynek pracy sprawiły, że zarówno młodzi ludzie, jak i osoby ze znacznym doświadczeniem zawodowym nie potrafią się na nim odnaleźć. Konieczność podejmowania decyzji dotyczących wyboru kierunków kształcenia, doksztalcania oraz umiejętnego wkomponowania się w zapotrzebowanie rynku pracy, rodzi wiele trudności. Współczesny człowiek bardzo często (bez względu na wiek) dokonuje wyborów „po omacku”, nie znając przy tym zarówno własnych predyspozycji, jak i oczekiwań pracodawców. W obliczu

takiej sytuacji niezbędne wydają się właśnie lokalne instytucje wsparcia, dysponujące zarówno odpowiednio przygotowaną kadrą, jak i zapleczem metodyczno-dydaktycznym.

Bibliografia

- Błażkow M., Budnarowska M., Poradnictwo zawodowe dla młodzieży uczącej się, [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałas, E. Żurek, Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach, zeszyt nr 2, Warszawa 2006.
- Bogdańska P., System poradnictwa zawodowego w Polsce, [w:] <http://www.sdsiz.pl/index.php/projekty-mainmenu-44/187-system-poradnictwa-zawodowego-w-polsce> [31.01.2010].
- Czarnecki K.M., Zawodowy rozwój człowieka, [w:] K. M. Czarnecki, Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa, Sosnowiec 2008.
- Greiner I., Kudanowska E., Tarkowska M., Czynniki indywidualne i społeczne warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych, [w:] I. Greiner, I. Kania, E. Kudanowska, A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów, Warszawa 2006.
- Hałubek-Święta E., Trzeciak M., Żywiec-Dąbrowska E., Ogólnopolski System Poradnictwa Zawodowego tworzony przez Ochotnicze Hufce Pracy, [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałas, M. Żurek (red.), Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach, zeszyt nr 2, Warszawa 2006.
- Ingielewicz-Kornacka A., Foks A., Rola doradcy zawodowego na rynku pracy, [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałas, M. Żurek, Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach, zeszyt nr 2, Warszawa 2006.
- Kowalska U., Żywiec-Dąbrowska E., Doradztwo zawodowe w ochotniczych hufcach pracy (Mobilne Centra Informacji), [w:] H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Pedagogika pracy. Doradztwo Zawodowe, Radom 2004.
- Łukaszewicz A., Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich, [w:] M. Kotarba, M. Łuczak (red.), ABC poradnictwa zawodowego w szkole, Warszawa 2008.
- Łukaszewicz A., Współpraca poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkolnym doradcą zawodowym, [w:] W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska (red.), Podręcznik Szkolnego Doradcy Zawodu, Warszawa 2005.
- Łukowiak H., Poradnictwo zawodowe świadczone dla bezrobotnych i poszukujących pracy, [w:] Wojewódzki Urząd Pracy, Wyzwania lubuskiego rynku pracy. Rozwój z troską o człowieka, Zielona Góra 2008.
- Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Przewodnik po zawodach, wydanie II, tom II, Warszawa 2003.
- Pielok C., Poradnictwo zawodowe jako forma pomocy jednostce w planowaniu kariery zawodowej, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2001, nr 4.
- Piorunek M., Etap przedzawodowy w teorii i praktyce poradnictwa zawodowego, [w:] B. Pietrulewicz (red.), Możliwości doskonalenia procesu kształcenia – wybrane zagadnienia, Zielona Góra 2005.
- Piorunek M., Przed trudnym zawodowym wyborem. Młodzież podmiotem działań doradczych, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), Doradca – profesja, pasja, powołanie?, Warszawa 2003.
- Podoska-Filipowicz E., Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego, Bydgoszcz 1996.
- Podoska-Filipowicz E., Zarys zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego, Częstochowa 2008.
- Rachalska W., Problemy orientacji zawodowej, Warszawa 1987.
- Rogozińska A. (red.), Szkolny doradca zawodowy, Warszawa 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17), załącznik nr 4, [w:] http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf [27.12.2010].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. Nr 228, poz. 1488), [w:] <http://bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1488.pdf> [27.12.2010].
- Sołtysińska G., Woroniecka J. (red.), Przygotowanie uczniów gimnazjum do wyboru zawodu, Warszawa 2003.
- Sołtysińska G., Znaczenie poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla środowiska szkolnego, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2004, nr 1.
- Super D.E., Psychologia zainteresowań, przeł. H. Chojnowska, Warszawa 1972.
- Szajek S., Rola szkół zawodowych i zakładów pracy w orientacji zawodowej, Warszawa 1987.
- Szajek S., System orientacji i poradnictwa zawodowego, Warszawa 1989.
- Szajek S., Wychowanie do pracy w procesie przemian edukacyjnych, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych, Zielona Góra 2000.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Tekst ujednolicony – zawiera zmiany wprowadzone ustawą z dnia 2 lipca 2004 r., która weszła w życie z dniem 21 stycznia 2004 roku – Dz. U. z 2004 roku Nr 173, poz. 1808), [w:] http://www.menis.pl/prawo_oswiatowe.html [18.01.2009].

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. Nr 99, poz. 1001), [w:] <http://www.praca.gov.pl/files/20041223103547.pdf> [20.01.2009].

Wierzchowska-Szymanek A., Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w okresie transformacji doradztwa zawodowego, [w:] H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.), *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Radom, 2004.

Żbikowska Z., *Szkolny doradca zawodowy*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2003, nr 2.

Aleksandra Kulpa-Puczyńska

SZKOŁA WYŻSZA JAKO INSTYTUCJA WSPIERAJĄCA DZIAŁALNOŚĆ INNOWACYJNĄ PRZEDSIĘBIORSTW. WYBRANE PROBLEMY

„W innowacjach, jak w każdej innej pracy, występują talenty, pomysłowość, predyspozycja.
Jednak w ostatecznym rachunku innowacja jest ciężką, skoncentrowaną,
celową pracą wymagającą pilności, wytrwałości i zaangażowania”
P. F. Drucker¹

Streszczenie

W literaturze przedmiotu można spotykać kilkadziesiąt definicji „innowacji” oraz różnorodne podejścia względem analizowanego problemu (ekonomiczne, psychologiczne, socjologiczne, techniczne), co wynika też ze stopnia skomplikowania i wielowymiarowości samego procesu innowacji oraz jego uwarunkowań. W przygotowanym tekście skoncentrowano się przede wszystkim na trzech właściwościach innowacji: jej wymiarze społecznym, interakcyjności oraz innowacji jako procesie uczenia się. Celem niniejszego opracowania jest również udzielenie odpowiedzi na pytania: *Jakiego rodzaju czynniki są niezbędne do kreowania i rozwoju innowacyjności? Jakich kompetencji wymaga się od osób uczestniczących w procesach innowacyjnych? W jaki sposób szkoła wyższa (także uczelnia humanistyczna) może wspierać aktywność innowacyjną przedsiębiorstw?* Dokonując próby analizy wybranych aspektów podjętego problemu, oparto się na studiach literatury przedmiotu (wykorzystując m.in. raporty z badań nad innowacyjnością i dokumenty odnoszące się do zadań instytucji działających w sektorze wiedzy) oraz własnych doświadczeniach z zakresu komercjalizacji wiedzy i zarządzania badaniami naukowymi.

HIGHER SCHOOL AS AN INSTITUTION SUPPORTING INNOVATIVE ACTIVITIES HELD BY COMPANIES. SELECTED PROBLEMS

Summary

In subject literature we can distinguish dozens of definitions of *innovation* and there are various (economical, sociological, technical) approaches towards the analyzed problem, which is in fact the consequence of its high complexity, multidimensional structure of the innovation process itself and its preconditions. This text concentrates, above all, on three attributes of innovation: its social dimension, interactivity and innovation as a process of learning. The purpose of this paper is also to answer the following questions: *What kind of factors are indispensable to create and develop innovativeness? What competencies are required from people participating in innovation processes? How can a higher school (also humanistic education) support innovative*

¹ P. F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992, s. 152.

activities held by companies? The attempt to analyze selected aspects of the undertaken problem has been made on the basis of literature studies (including study reports on innovativeness and documents referring to the job of institutions operating in the sector of knowledge economy) and own experience in the field of knowledge commercialization and academic research management.

Wprowadzenie

Nowoczesne przedsiębiorstwo powinno charakteryzować: szybkie adoptowanie się do zmieniającego otoczenia powiązane ze zdolnością przewidywania przyszłych warunków funkcjonowania oraz ustawiczne poszukiwanie innowacji wraz z gotowością do ponoszenia za nie ryzyka. Proinnowacyjne zachowania polegają m.in. na wdrażaniu nowych lub udoskonalaniu istniejących produktów/usług, wprowadzaniu nowatorskich rozwiązań technologicznych bądź organizacyjnych, odkrywaniu kolejnych rynków zbytu, prowadzeniu prac badawczo-rozwojowych, ale także na stwarzaniu możliwości do podnoszenia kwalifikacji i kompetencji pracowników². Dlatego przedsiębiorstwo na miarę XXI wieku, to organizacja ucząca się, której istota sprowadza się do inwestowania w zasoby ludzkie.

Innowacyjność, czyli silne dążenie do rozwoju, może realizować się we wszystkich dziedzinach działalności przedsiębiorstwa, a jej skala bywa różna - od innowacji rewolucjonizujących funkcjonowanie firmy, do innowacji tylko usprawniających jej organizację³. Innowacja jest również wynikiem gromadzenia wiedzy użytecznej dla działalności danego przedsiębiorstwa (np. dotyczącej potrzeb otoczenia), pochodzącej zarówno ze źródeł wewnętrznych, jak i zewnętrznych: innych firm, dostawców, instytucji bankowych, ośrodków naukowo-badawczych, organów władzy publicznej. Zdolność do innowacji zależy więc od zawartych kontaktów (będących źródłem informacji, technologii, doradztwa) oraz wspólnego, systematycznego dbania o kapitał społeczny⁴.

Zwiększenie innowacyjności osób pracujących, jak i całych organizacji jest jednym z warunków rozwoju cywilizacyjnego oraz gospodarczego naszego kraju. Od elastyczności i innowacyjności zależy też pozycja konkurencyjna firm – w skali lokalnej i międzynarodowej. Stąd, aby stać się bardziej konkurencyjne, przedsiębiorstwa starają się wejść np. w skład organizacji sieciowej. Dzięki wykorzystaniu wspólnych zasobów, technologii i rynków,

² E. Kolasińska, *Innowacyjność i przedsiębiorczość polskich przedsiębiorstw*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, red. B. Godziszewski, M. Haffer, M. J. Stankiewicz, Toruń 2001, s. 265.

³ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, Warszawa 2006, s. 26-27.

⁴ J. Guinet, *National Systems for Financing Innovation*, OECD, Paris 1995, s. 21; E. Stawasz, *Innowacje a mała firma*, Łódź 1999, za: R. Tylżanowski, *Determinanty innowacyjności polskich przedsiębiorstw*, [w:] *Innowacyjność organizacji w strategii inteligentnego i zrównoważonego rozwoju*, red. J. Wiśniewska, K. Janasz, Warszawa 2012, s. 97.

współpracownicy sieci mają lepsze szanse rozwoju oraz mogą wytwarzać dobra o wyższej jakości⁵. Niestety, wciąż zbyt mało przedsiębiorstw reaguje w sytuacji konkurencyjności aktywnie i twórczo, bazując na zasobach ludzkich – umiejętnościach i doświadczeniu.

1. Pojęcie „innowacji” i determinanty innowacyjności

Przez długi czas pojęcie „*innowacja*” kojarzyło się głównie z procesami, technologiami produkcyjnymi. W tym właśnie kontekście została sformułowana i wprowadzona do nauk ekonomicznych pierwsza definicja innowacji autorstwa J. Schumpetera, który analizowane pojęcie odniósł do: wprowadzenia nowego towaru, z jakim konsumenci jeszcze się nie spotkali; wdrożenia nowej metody produkcji; otwarcia nowego rynku; zdobycia nowego źródła surowców lub półfabrykatów oraz wprowadzenia nowej organizacji jakiegoś przemysłu⁶. Od momentu rozszerzenia ekonomicznej roli sfery usług, mamy do czynienia z nowym spojrzeniem na procesy innowacyjne. Według P. F. Druckera, innowacja nie musi być techniczna i nie musi być czymś materialnym, to „*szczególne narzędzie przedsiębiorców, za pomocą którego z nowości czynią okazję do podjęcia nowej działalności gospodarczej lub do świadczenia nowych usług.*” „[...] *Systematyczna innowacja polega na celowym i zorganizowanym poszukiwaniu zmian i systematycznej analizie okazji do społecznej lub ekonomicznej innowacji, którą taka zmiana mogłaby umożliwić*”⁷. W opracowanym przez Komisję Europejską oraz OECD tzw. Podręczniku Oslo, innowacja traktowana jest jako wdrożenie nowego, bądź znacząco udoskonalonego produktu, usługi, procesu, nowej metody marketingowej lub organizacyjnej w praktyce gospodarczej, organizacji miejsca pracy, czy też w stosunkach z otoczeniem. Jest to obszerna definicja obejmująca szeroki zakres możliwych innowacji. Z kolei, *działalność innowacyjna*, to całokształt działań naukowych, technicznych, organizacyjnych, finansowych i komercyjnych, które realnie prowadzą lub mają w zamierzeniu prowadzić do wdrażania innowacji. Działalność innowacyjna obejmuje także działalność badawczo-rozwojową⁸.

Wyróżniamy następujące rodzaje innowacji (uwzględniając określone kryterium): 1. produktowe, procesowe, marketingowe, organizacyjne (kryterium – nośnik, przedmiot innowacji); 2. przełomowe, podstawowe, przyrostowe lub uzupełniające (kryterium – doniosłość, znaczenie innowacji); 3. oryginalne, wtórne bądź naśladowcze (kryterium – oryginal-

⁵ P. Płoszajski, *Organizacja przyszłości: wirtualny splot kontaktów*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, Warszawa 2000, s. 33.

⁶ J. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, Warszawa 1960, s. 104.

⁷ P. F. Drucker, op. cit., s. 39 i 44.

⁸ European Commission, OECD, *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3rd edition, Paris 2005, s. 46-47.

ność innowacji) oraz 4. powstałe w wyniku zastosowania rezultatów badań i prac rozwojowych, będące wynikiem badań rynku i preferencji nabywców, wynik własnych prac innowatora, wprowadzone w wyniku nieoczekiwanych zdarzeń, będące kopią innowacji zastosowanych przez inne jednostki (kryterium – źródło, rodzaj bodźca proinnowacyjnego)⁹. Mimo, że wszystkie innowacje zawierają w sobie element nowości, to istnieją innowacje stanowiące nowość dla firmy, nowość dla rynku i nowość w skali światowej. Może się zdarzyć, że produkt, proces, metoda marketingowa lub organizacyjna zostały już wdrożone w innych firmach, jednak są one nowe dla konkretnego przedsiębiorstwa. Innowacja jest nowością dla danego rynku, jeśli firma jako pierwsza wprowadziła daną innowację na swoim rynku działania, przy czym może on obejmować region geograficzny bądź linię produktów. Natomiast, w skali światowej – przedsiębiorstwo wdraża innowację jako pierwsze na wszystkich rynkach i we wszystkich sektorach, w kraju i na arenie międzynarodowej. Ponadto, innowacje mogą być tworzone wyłącznie w ramach przedsiębiorstwa, powstawać we współpracy z innymi firmami lub publicznymi instytucjami badawczymi oraz mogą być tworzone przede wszystkim poza przedsiębiorstwem¹⁰.

Od lat sześćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku myślenie w nauce było zdominowane przez koncepcję liniowego modelu innowacji odpowiadającego m.in. podejściu J. Schumpetera, dla którego proces innowacji, to pewien ciąg zdarzeń poczynając od powstania pomysłu (inwencja), poprzez jego urzeczywistnienie (innowacja), a następnie upowszechnienie (dyfuzja). W ten sposób zdefiniowany proces innowacyjny jest zewnętrznym w stosunku do procesów produkcyjnych, natomiast sfera B+R ulokowana jest poza przedsiębiorstwem. Należy podkreślić, iż w modelach liniowych (podażowych) szczególną rolę przypisuje się właśnie pracom badawczo-rozwojowym, to prowadzenie badań i ich rozwój prowadzi do innowacji¹¹. Inaczej, niż w przypadku teorii popytowej, w której podstawowym źródłem innowacji jest rynek i jego potrzeby. Mimo, że tutaj też spotykamy się z liniowym powiązaniem prac rozwojowych, produkcji i sprzedaży. Dalszy rozwój modeli procesów innowacji przyniosły lata 90-te ubiegłego wieku. Modele stawały się coraz bardziej złożone, uwzględniając wielokrotne sprzężenia rynku, badań oraz produkcji. Przykładem jest model P. Trotta, w którym zastosowano zintegrowane podejście popytowo-podażowe, a sfera B+R stanowi integralną część procesu innowacyjnego¹². Według najnowszych teorii działalności innowacyjnej – określanych mianem modelu systemowego – innowacje są rezultatem licznych, złożo-

⁹ W. Świtalski, *Innowacje i konkurencyjność*, Warszawa 2005, s. 89; European Commission, OECD, *Oslo Manual*, op. cit., s. 49-50.

¹⁰ European Commission, OECD, *Oslo Manual*, op. cit., s. 57-58.

¹¹ S. Marciniak, *Innowacje i rozwój gospodarczy*, Warszawa 2000, s. 31 i 43.

¹² P. Trott, *Innovation Management and New Product Development*, Edinburgh Gate 1998, s. 19.

nych interakcji między jednostkami, organizacjami i środowiskiem, w którym wspomniane jednostki i organizacje działają¹³. Istotną rolę odgrywa bliskość między podmiotami (lokalizacja w konkretnym miejscu), ponieważ ułatwia ona wzajemne interakcje. Regionalizacji procesów innowacyjnych towarzyszy także ich otwartość. Przedsiębiorstwa funkcjonujące w modelu innowacji otwartej koncentrują się na wykorzystaniu możliwości tkwiących poza firmą. Pozwalają też, aby idee innowacyjne tworzone w przedsiębiorstwie materializowały się poza nim np. w postaci spółek spin-off¹⁴.

Można wskazać na wewnętrzne oraz zewnętrzne determinanty innowacyjności, które warunkują (w sposób pozytywny lub negatywny) funkcjonowanie zarówno całej organizacji, jak i poszczególnych pracowników. Do *czynników wewnętrznych* zalicza się przede wszystkim zasoby rzeczowe, kapitałowe oraz ludzkie. Ważnym czynnikiem innowacyjności jest również kultura organizacyjna. Jeśli ma sprzyjać wyzwaniu kreatywności, to powinna charakteryzować się m.in. sprawną komunikacją i działaniem na rzecz innowacji, a także zaspakajaniem takich potrzeb pracowników, jak potrzeba bezpieczeństwa, uznania, samorealizacji i tworzenia rzeczy nowych¹⁵. Źródłami okazji do innowacji znajdującymi się wewnątrz każdej organizacji (dostrzegalnymi zwłaszcza dla osób w niej zatrudnionych), zdaniem P. F. Druckera są też: nieoczekiwane powodzenie lub niepowodzenie, również konkurenta; niezgodność między rzeczywistością a wyobrażeniami o niej; potrzeby danego procesu oraz zmiany w strukturze przemysłu lub strukturze rynku. Z kolei, do źródeł wiążących się ze zmianami w otoczeniu przedsiębiorstwa, wspomniany autor zalicza demografię (zmiany w populacji); zmiany w postrzeganiu, nastrojach i wartościach oraz nową wiedzę w dziedzinie nauk ścisłych i innych¹⁶. Do *zewnętrznych uwarunkowań innowacji* również należą: polityka innowacyjna na szczeblu krajowym i międzynarodowym, warunki ogólnorynkowe, rozwój nowoczesnych technologii, system edukacji, normy prawne. Trzeba jednak pamiętać, że determinanty procesów innowacyjnych ulegają zmianie.

¹³ W. Janasz, K. Kozioł, *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, Warszawa 2007, s. 94.

¹⁴ A. Olechnicka, *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*, Warszawa 2012, s. 28.

¹⁵ R. Tyłzanowski, op. cit. s. 100-101.

¹⁶ P. F. Drucker, op. cit., s. 44.

2. Proinnowacyjny charakter środowiska uczelnianego

Coraz większe zaangażowanie sektora naukowo-badawczego w rozwój gospodarki, szczególnie regionalnej, ma także udział w kształtowaniu się (a w zasadzie powrocie)¹⁷ typu szkoły wyższej – bardziej otwartej na otoczenie zewnętrzne. Aktualnie skoncentrowanej na upowszechnianiu osiągnięć naukowych i prowadzeniu uczelnianej polityki komercjalizacji (m.in. sprzedaży wyników badań w postaci know-how i/lub know-why, sprzedaży licencji, wykorzystaniu patentów wewnątrz organizacji). Koncepcją nawiązującą do „nowej” roli sektora nauki jest *model potrójnej helisy*, określający dynamikę związków pomiędzy uniwersytetem, biznesem oraz administracją. Opierający się na założeniu, że wymienione sfery nakładają się na siebie i są w coraz większym stopniu od siebie zależne. Ponadto, każda z nich odgrywa role przypisane wcześniej innemu sektorowi, nadając nowe znaczenie wzajemnym relacjom. Stąd też, uniwersytety zaczynają być przedsiębiorcze, firmy uczestniczą w projektach naukowych, a samorządy tworzą np. inkubatory przedsiębiorczości. Wzajemne nakładanie się ról prowadzi również do powstania organizacji (centra transferu technologii, sieci naukowe) funkcjonujących między trzema sferami¹⁸. W tym miejscu można wspomnieć o właściwościach uniwersytetu przedsiębiorczego, będącego istotnym elementem regionalnej przestrzeni innowacyjnej, który charakteryzuje się m.in. nowoczesnym zarządzaniem, strukturą poprawiającą ekonomikę działań, inicjatywami proinnowacyjnymi, poszukiwaniem nowych źródeł finansowania dla swojej działalności oraz przede wszystkim przedsiębiorczością pracowników dążących do efektywnego wykorzystania swojej wiedzy¹⁹.

Oddziaływanie uniwersytetu na wzrost gospodarczy jest w centrum zainteresowania także koncepcji, tzw. *uniwersytetu zaangażowanego*, z tą różnicą, że nie jest to podstawowe zadanie uczelni, tak jak nauczanie i prowadzenie badań. Koncepcja kładzie nacisk na rozwojową rolę uniwersytetu i jego możliwości przystosowania się do potrzeb regionu. Jednakże, uczelnia podejmując różne działania nie dąży do zastąpienia przedsiębiorstw, czy administracji publicznej²⁰. Uwzględnia potrzeby rynku pracy (np. w programach nauczania), ale ich nie

¹⁷ Jak przypomina A. Olechnicka, powołując się na pozycje: S. H. Lawton (2006), *Universities, Innovation and the Economy*, London-New York oraz J. Schwerin, *The evolution of the Clyde region's shipbuilding innovation system in the second half of the nineteenth century*, *Journal of Economic Geography* 4 (1), istnieje długa tradycja współpracy między instytucjami badawczymi a przemysłowymi, sięgająca XVIII w. w Europie (okręg Clyde w Szkocji, gdzie kooperacja z uniwersytetami pozwoliła na transformację przemysłu stocznioowego w nowoczesny przemysł wysokich technologii) i XIX w. w USA (Sheffield Scientific School w Yale i Massachusetts Institute of Technology w Bostonie), za: A. Olechnicka, op. cit., s. 24.

¹⁸ L. Leydesdorff, H. Etzkowitz, *The Triple Helix as a model for innovation studies*. *Science and Public Policy* 25 (3), s. 195-203.

¹⁹ K. B. Matusiak, *Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych*, Warszawa 2010, s. 171-172; A. Olechnicka, op. cit., s. 24-25.

²⁰ A. Olechnicka, op.cit., s. 36-37.

generuje. Za to może być znaczącym pośrednikiem w tworzeniu sieci współpracy między instytucjami regionalnymi. W sytuacji, gdy coraz większe zaangażowanie sektora naukowo-badawczego w rozwój gospodarki budzi też obawy w świecie naukowym, przedstawiony model wydaje się być bardziej korzystnym rozwiązaniem, ponieważ nie zakłada zbytniego koncentrowania się na wynikach gospodarczych. Nie wyklucza również otwartego, proinnowacyjnego oraz przedsiębiorczego charakteru szkoły wyższej, dążącej m.in. do osiągnięcia korzyści z komercjalizacji wyników realizowanych prac.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące rodzaje interakcji między uczelniami a przedsiębiorstwami²¹:

- niekomercyjny transfer wiedzy i umiejętności (nieformalna sieć kontaktów),
- dofinansowanie działalności badawczej uczelni przez przedsiębiorstwa,
- wspólne przedsięwzięcia badawcze w ramach np. konsorcjów badawczych,
- przedsięwzięcia komercyjne podejmowane przez uczelnie,
- działania komercyjne podejmowane bezpośrednio przez naukowców.

Analiza literatury oraz doświadczenia autorki niniejszego tekstu (w zakresie współpracy z firmami) także pokazują, iż szkoły wyższe mogą wspierać działalność innowacyjną przedsiębiorstw w różny sposób²²:

- oferując wiedzę teoretyczną, której firmy nie mogą zdobyć we własnym zakresie (np. z powodu wysokich kosztów badań);
- proponując specjalistyczne wsparcie techniczne (uzupełniające wewnętrzne zasoby przedsiębiorstw w sferze B+R);
- tworząc dostęp do wykwalifikowanej kadry naukowej oraz jednostek doradczych pomagających w transferze technologii;
- dostarczając wykształconych pracowników, umożliwiając im podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych;
- prowadząc badania marketingowe (na temat np. oczekiwań klientów) oraz dokonując analiz rynkowych;
- opracowując ekspertyzy dotyczące innowacji i oferując możliwość konsultacji w sprawie podejmowanych działań proinnowacyjnych;
- identyfikując potrzeby innowacyjne podmiotów gospodarczych;

²¹ S. H. Lawton, *Universities, Innovation and the Economy*, London-New York, 2006, za: A. Olechnicka, op. cit., s. 70-71.

²² K. B. Matusiak, op. cit., s. 120; A. Olechnicka, op. cit., s. 70-71; A. Świadek, *Regionalne systemy innowacji w Polsce*, Warszawa 2011, s. 33.

– oferując informację, doradztwo, szkolenia w zakresie realizacji przedsięwzięć innowacyjnych, przedsiębiorczości, własności intelektualnej.

Warto podkreślić, że korzyści jakie mają przedsiębiorstwa z wymienionej współpracy bardzo często są tożsame z interesem uczelni np. wspólne prowadzenie badań na większą skalę przy ograniczeniu kosztów finansowych i ryzyka, stwarzanie dla studentów nowych możliwości zatrudnienia bądź organizacji praktyk zawodowych. Należy też dodać, iż opisywane współdziałanie zależy od wielu czynników związanych zarówno z funkcjonowaniem firm, jak i szkół wyższych: rozmiaru przedsiębiorstwa, rodzaju jego działalności, lokalizacji, kadry naukowej uczelni, infrastruktury szkoły i jej pozycji w rankingach. Niemniej jednak, dyskusja nad stanem oraz perspektywami (w tym barierami) rozwoju przedsiębiorczości akademickiej – ze względu na swoją złożoność – może stanowić temat kolejnego artykułu.

2.1. Społeczne aspekty wspierania działań innowacyjnych przedsiębiorstw

Skuteczni innowatorzy, zdaniem P. F. Druckera, „[...] *patrzą na liczby i patrzą na ludzi. Na podstawie analizy ustalają, czym innowacja musi być, by sprostać okazji. Następnie zaś wychodzą spojrzeć na klientów, na użytkowników, zobaczyć, czego oczekują, czym są ich wartości i potrzeby*”²³. Coraz więcej nowoczesnych organizacji pragnie osiągnąć sukces biznesowy podejmując odpowiedzialne społecznie inwestycje, które odpowiadają wartościom konsumentów oraz inwestorów. Aby to zrealizować, firmy potrzebują odpowiednich pracowników. Z jednej strony pełnych inwencji i pomysłów, z drugiej – empatycznych i odnoszących się w swych działaniach do istotnych wartości²⁴. Oznacza to, że we wspieraniu innowacyjności znaczącą rolę zaczyna odgrywać psychologia (psychologia innowacji), ponieważ dostarcza wiedzy m.in. o tym, jak powstają pomysły oraz „[...] *w jaki sposób nowe idee i pomysły powinny zostać przeniesione do praktyki (dzięki prawidłowemu transferowi uwzględniającemu bariery psychospołeczne) i w jaki sposób w miejscach wdrażania innowacji należy kierować procesami innowacyjnymi, aby psychologiczne opory wobec zmian były jak najmniejsze*”²⁵. Warto zaznaczyć, iż psychologię interesują wszystkie etapy procesu innowacyjnego, z uwzględnieniem roli jednostki i organizacji w niniejszym procesie. Oferuje ona również wiele instrumentów (np. metody stymulowania twórczości), które mogą być wykorzystywane przez menedżerów w procesach innowacyjnych.

²³ P. F. Drucker, op.cit., s. 149.

²⁴ P. Aburdene, *Megatrends 2010: The rise of conscious capitalism*, Charlottesville 2005, za: B. Kozusznik, *Kluczowa rola psychologii we wspieraniu i w stymulowaniu innowacyjności*, [w:] *Psychologiczne uwarunkowania innowacyjności*, red. B. Kozusznik, „Chowanna”, Tom 2 (35), Katowice 2010, s. 27.

²⁵ B. Kozusznik, op. cit., s. 27.

Współczesny trend, związany z poszukiwaniem wartości poza sferą konsumpcyjną, zwraca uwagę też na etyczny aspekt wspierania innowacyjności, który według T. Borkowskiego i A. Marcinkowskiego był dotąd niedoceniany. Autorzy wymieniają również inne, istotne zagadnienia z tego obszaru, jak: moralność biznesowa a wydajność, kwestie ekologiczne innowacji, czy problem – innowacje i bezrobocie²⁶. Pozytywnym przejawom określonych procesów towarzyszą więc często efekty uboczne. Innowacje odnoszące się do sfery społecznej, rodzą także zmiany w sposobach myślenia, poglądach na świat i relacjach międzyludzkich. Innowacje społeczne dotyczą problemów niełatwych m.in. zabezpieczenia socjalnego, poprawy warunków pracy, walki z bezrobociem. Są związane z rozstrzygnięciem problemów edukacyjnych, dotyczących świadczeń emerytalnych, czy opieki zdrowotnej²⁷. Stąd generowanie oraz stosowanie wiedzy innowacyjnej wymaga pozyskania wiedzy z zakresu: zarządzania zasobami pracy, finansowania innowacji, badań rynkowych.

Jak wspomniano już wcześniej, sygnały o potrzebie innowacji mogą płynąć z zewnątrz. Często jednak zdarza się, że informacje docierają do przedsiębiorstwa z opóźnieniem spowodowanym np. względami organizacyjnymi (skomplikowaną biurokracją) albo zostają po drodze zdeformowane, gdyż ujawniają czyjś brak kompetencji lub zaniedbania. Ponadto, proinnowacyjna postawa jednych grup może spotkać zdecydowany opór innych osób w organizacji, które na innowacji tracą (finansowo bądź ambicjonalnie)²⁸. Procesowi innowacji powinny więc towarzyszyć negocjacje z pracownikami, a sztuka negocjacji należy do psychologii i socjologii, które dostarczają też specjalistycznej wiedzy z zakresu kierowania zespołami ludzkimi. „[...] *Socjologia, a zwłaszcza jej specjalności, takie jak: socjologia pracy, socjologia zarządzania i socjotechnika, wypracowały pewne zasady wprowadzania zmian. Jedną z nich jest pozyskanie dla reform liderów nieformalnych*”²⁹. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, zdaniem W. M. Grudzewskiego i I. Hejduk, że innowacje naruszają istniejący porządek, uderzają w przyzwyczajenia oraz niosą ze sobą obawy i pewne bariery – informacyjne, kulturowe, motywacyjne, organizacyjne, świadomościowe. Dlatego niezwykle istotne jest to, aby nie doprowadzić do kumulacji przeszkód i w konsekwencji ich negatywnego wpływu na podejmowane działania innowacyjne³⁰.

W naukach o zarządzaniu, socjologii, psychologii spotykamy się z szerszym podejściem definicyjnym „innowacji” – „*idea, praktyka lub obiekt, który jest postrzegany jako nowy przez*

²⁶ T. Borkowski, A. Marcinkowski, *Spoleczno-psychologiczne uwarunkowania wprowadzania innowacji w przedsiębiorstwie*, [w:] *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, op. cit., s. 199.

²⁷ J. Duraj, M. Papiernik-Wojdera, *Przedsiębiorczość i innowacyjność*, Warszawa 2010, s. 68-69.

²⁸ T. Borkowski, A. Marcinkowski, op. cit., s. 205-206.

²⁹ Ibidem, s. 211-212.

³⁰ W. M. Grudzewski, I. Hejduk, *Efektywność działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, [w:] *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, red. E. Okoń – Horodyńska, Warszawa 2004, s. 254.

osobę lub jednostkę przyjmującą”³¹. Mowa jest o zróżnicowanym produkcie niematerialnym, występującym w obszarze wytwórczym, konsumpcyjnym, ale też ogólnospołecznym³². Według G. S. Altshullera, który do problematyki innowacyjności podchodzi od strony procesów twórczych - innowacje to zbiór umiejętności, inny sposób organizowania, syntezy oraz wyrażania wiedzy, postrzegania świata i tworzenia nowych idei, perspektyw, reakcji, produktów³³. Duża część wiedzy, która jest znacząca dla innowacji, ukryta jest w ludziach i ich umiejętnościach. Odpowiednie umiejętności są niezbędne do wykorzystania zasobów zewnętrznych i wiedzy skodyfikowanej. Rola kapitału ludzkiego w działalności innowacyjnej jest istotna zarówno na poziomie firm, jak i na poziomie globalnym³⁴. Ważne jest więc inwestowanie w zasoby ludzkie oraz system stosunków społecznych.

Zakończenie

Odpowiadając na pytanie: *jakiego rodzaju czynniki są niezbędne do kreowania i rozwoju innowacyjności?* a jednocześnie uwzględniając temat niniejszego opracowania, można odwołać się do stanowiska A. Francika, który do takich czynników (współcześnie istotnych) zalicza między innymi: a. kulturę organizacji, przejawiającą się pozytywnym nastawieniem do dokonywanych zmian i poszukiwaniem okazji do ich wprowadzenia; b. wykwalifikowaną kadrę zarządzającą, która zmniejsza opór pracowników wobec innowacji oraz c. komunikację z otoczeniem³⁵. Niezmiennie ważne są też kompetencje (bardzo zróżnicowane) uczestników procesów innowacyjnych, a wśród nich: gotowość do stałego uczenia się, elastyczność, mobilność, otwartość na innowacje, pomysłowość, przedsiębiorczość, łatwość szybkiego reagowania na bodźce otoczenia oraz zdolność do niekonwencjonalnego, ale realistycznego myślenia. Zgodnie z tym, co o innowatorach napisał P. F. Drucker: „*odnoszą powodzenie w takim stopniu, w jakim systematycznie analizują źródła okazji do innowacji, następnie precyzują okazję i wykorzystują ją. [...] Skuteczni nowatorzy są konserwatywni. Muszą nimi być. Nie są nastawieni na ryzyko, lecz na okazję*”³⁶. Wybór tych właściwych kompetencji (w danym momencie) zależy od roli jednostki w procesie innowacyjnym.

³¹ E. M. Rogers, *Diffusion of innovations*, Free Press, New York 2003, s. 12, za: K. B. Matusiak, op. cit., s. 21.

³² K. B. Matusiak, op. cit., s. 24.

³³ Triz: *An Approach to systematic innovation*, GOAL/QPC Research Committee, Volume 1 of Research Report, 1997, s. 2.

³⁴ European Commission, OECD, *Oslo Manual*, op. cit., s. 43.

³⁵ A. Francik, *Sterowanie procesami innowacyjnymi w organizacji*, Kraków 2003, s. 59.

³⁶ P. F. Drucker, op. cit., s. 154.

W jaki sposób szkoły wyższe (w tym uczelnie humanistyczne) mogą wspomagać aktywność innowacyjną przedsiębiorstw? Mogą przede wszystkim zająć się wspieraniem regionalnego potencjału innowacyjnego oraz edukacją na rzecz innowacji. Jak podaje A. Pomykański, zarządzanie innowacjami w wymiarze regionalnym, to też kreowanie modelu sieci uwzględniającej powiązane ze sobą elementy: podmioty – działania – zasoby i ich wzajemne relacje, tworzenie systemu informacji na potrzeby organizacji wdrażających innowacje oraz kształtowanie czynników (informacja i wiedza) stymulujących rozwój innowacji³⁷. W wyróżnionych działaniach jest możliwy, a nawet potrzebny udział szkoły wyższej. Tak, jak i w promowaniu innowacyjnych organizacji, stwarzaniu możliwości do podwyższania kwalifikacji i kompetencji liderów wiedzy oraz wspieraniu działań innowacyjnych w małych i średnich przedsiębiorstwach. Tradycyjne funkcje uczelni wyższej zostają więc rozszerzone o działania w zakresie przedsiębiorczości i innowacyjności.

Od momentu wdrożenia paradygmatu gospodarki opartej na wiedzy³⁸, znacznie intensywniej prowadzone są rozważania dotyczące istoty i znaczenia innowacji. Nowoczesne rozumienie procesów innowacyjnych związane jest z zarządzaniem wiedzą oraz kreowaniem zmian w uczeniu się. Przyjęta przez Radę Europejską *Strategia EUROPA 2020* wskazuje na powiązane ze sobą trzy priorytety rozwojowe: 1. **Rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji**; 2. **Rozwój zrównoważony**: wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej oraz 3. **rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu**: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną. W celu osiągnięcia założeń Strategii zaproponowano 7 projektów flagowych, w tym „Unię innowacji”³⁹. Do krajowych dokumentów strategicznych w zakresie innowacyjności i przedsiębiorczości m.in. należą:⁴⁰ Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015, Narodowa Strategia Spójności (NSS) 2007-2013, Kierunki zwiększa-

³⁷ A. Pomykański, *Procesy integracyjne w zarządzaniu innowacjami w regionie*, [w:] *Wiedza, innowacyjność, przedsiębiorczość a rozwój regionu*, Łódź 2004, s. 188.

³⁸ OECD, *The Knowledge-based Economy*, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris 1996.

³⁹ *EUROPA 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010 http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.

⁴⁰ *Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015* przyjęta przez Radę Ministrów 29 listopada 2006 r. (30. 12. 2008 r. RM przyjęła dokument Założenia Aktualizacji Strategii Rozwoju Kraju 2007-2015, a 1. 06. 2009 r. informację uzupełniającą do powyższych Założeń ..., podstawowym uzupełnieniem jest wydłużenie okresu obowiązywania SRK do roku 2020); *Narodowa Strategia Spójności (NSS) 2007-2013*. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia – NSRO (Polskie NSRO 2007-2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie noszą nazwę NSS i zostały przyjęte przez RM 29 listopada 2006 r., przekazane do KE 7. 12. 2006 r.), *Kierunki zwiększania innowacyjności gospodarki na lata 2007-2013* (dokument przyjęty przez RM 4. 09. 2006 r.; *Krajowy Program Badań. Założenia polityki naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa* (przyjęty przez RM w sierpniu 2011 r.), *Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010-2020. Regiony, miasta, obszary wiejskie* (spójna z założeniami Raportu Polska 2030, wdrażana stopniowo od 2010 r.).

nia innowacyjności gospodarki na lata 2007-2013, Krajowy Program Badań. Założenia polityki naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa, Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010-2020. Regiony, miasta, obszary wiejskie.

Bibliografia

- Borkowski T., Marcinkowski A., *Spoleczno-psychologiczne uwarunkowania wprowadzania innowacji w przedsiębiorstwie*, [w:] *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, red. E. Okoń-Horodyńska, Warszawa 2004.
- Drucker P.F., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992.
- Duraj J., Papiernik-Wojdera M., *Przedsiębiorczość i innowacyjność*, Warszawa 2010.
- EUROPA 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
- European Commission, OECD, *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3rd edition, Paris 2005.
- Francik A., *Sterowanie procesami innowacyjnymi w organizacji*, Kraków 2003.
- Guinet J., *National Systems for Financing Innovation*, OECD, Paris 1995.
- Janasz W., Kozioł K., *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, Warszawa 2007.
- Kolasińska E., *Innowacyjność i przedsiębiorczość polskich przedsiębiorstw*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, red. B. Godziszewski, M. Haffner, M.J. Stankiewicz, Toruń 2001.
- Kożusznik B., *Kluczowa rola psychologii we wspieraniu i w stymulowaniu innowacyjności*, [w:] *Psychologiczne uwarunkowania innowacyjności*, red. B. Kożusznik, „Chowanna”, Tom 2 (35), Katowice 2010.
- Leydesdorff L., Etzkowitz H., *The Triple Helix as a model for innovation studies*. Science and Public Policy 25(3), 1998.
- Marciniak S., *Innowacje i rozwój gospodarczy*, Warszawa 2000.
- Matusiak K. B., *Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych*, Warszawa 2010.
- OECD, *The Knowledge-based Economy, Organization for Economic Cooperation and Development*, Paris 1996.
- Olechnicka A., *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*, Warszawa 2012.
- Płoszajski P., *Organizacja przyszłości: wirtualny spłot kontaktów*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I. K. Hejduk, Warszawa 2000.
- Pomykański A., *Procesy integracyjne w zarządzaniu innowacjami w regionie*, [w:] *Wiedza, innowacyjność, przedsiębiorczość a rozwój regionu*, Łódź 2004.
- Schumpeter J., *Teoria rozwoju gospodarczego*, Warszawa 1960.
- Świtalski W., *Innowacje i konkurencyjność*, Warszawa 2005.
- Trott P., *Innovation Management and New Product Development*, Edinburgh Gate 1998.
- Triz: *An Approach to systematic innovation*, GOAL/QPC Research Committee, Volume 1 of Research Report, 1997.
- Tylzanowski R., *Determinanty innowacyjności polskich przedsiębiorstw*, [w:] *Innowacyjność organizacji w strategii inteligentnego i zrównoważonego rozwoju*, red. J. Wiśniewska, K. Janasz, Warszawa 2012.

Anna Oleszak

SAMOKSZTAŁCENIE KIEROWANE W SZKOLENIACH BHP – SZANSA CZY ZAGROŻENIE?

Streszczenie

Wzrost bezpieczeństwa pracowników osiągany jest poprzez kształtowanie bezpiecznych postaw podczas szkoleń bhp. Znaczenie tych szkoleń jest nie do przecenienia. W rzeczywistości jednak szkolenia bhp w przedsiębiorstwach traktowane są często jako przykry obowiązek, co nie pozostaje bez wpływu na ich jakość i skuteczność. Niewłaściwy system szkoleń bhp przyczynia się do wysokiej liczby wypadków przy pracy i chorób zawodowych, a także nieodpowiednich warunków pracy i związanych z tym wysokich kosztów.

SUPERVISED SELF-STUDY IN HEALTH AND SAFETY TRAINING – OPPORTUNITY OR THREAT?

Abstract

The increase of the safety of workers is achieved through the development of safe behavior during health and safety training. The importance of this training can not be overestimated. In reality, however, health and safety training are often regarded as a annoying duty, which has a significant impact on the quality and effectiveness of training. Improper safety training system contributes to the high number of accidents at work and occupational diseases, poor working conditions and causes high costs.

Samokształcenie kierowane w szkoleniach bhp – szansa czy zagrożenie?

Szkolenia pracowników z zakresu bhp to jeden z bardzo istotnych czynników wpływających na bezpieczną pracę. Mają na celu przygotowanie pracownika do prawidłowego wykonywania jego obowiązków, zapoznanie z przepisami, a przede wszystkim z obowiązującymi zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy w zakresie niezbędnym do wykonywania pracy w zakładzie i na określonym stanowisku pracy oraz – ze związaną z tym odpowiedzialnością. Dlatego też znaczenie tych szkoleń jest nie do przecenienia.

Wzrost bezpieczeństwa pracowników osiąga się poprzez kształtowanie bezpiecznych postaw i odpowiedniego nastawienia psychicznego i chociaż w sytuacji zagrożenia na pierwsze miejsce wysuwa się stan emocjonalny, który na ogół nie jest kontrolowany, to jednak w procesie kształcenia można wpływać na reakcje wyuczone, aby doprowadzić niektóre z nich do

stanu przyzwyczajenia. Dzięki długotrwałemu treningowi realizowanemu przy pozytywnym nastawieniu woli, reakcje emocjonalne na sytuacje stresowe można do pewnego stopnia opanować i nimi kierować. Stąd w systemie szkoleń bhp kluczowe znaczenia ma czas kształcenia i powtarzalność.

W rzeczywistości jednak szkolenia bhp w przedsiębiorstwach traktowane są często – zarówno przez pracodawców, jak i pracowników – jako przykry obowiązek, co nie pozostaje bez wpływu na ich jakość i skuteczność. Obecne rozwiązania w zakresie tych szkoleń nie zapewniają ich właściwego poziomu, co nie przyczynia się do poprawy warunków pracy. Niewłaściwy system szkoleń bhp przyczynia się do wysokiej liczby wypadków przy pracy i chorób zawodowych, a także nieodpowiednich warunków pracy i związanych z tym wysokich kosztów.

Obowiązek szkolenia pracowników w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy wynika z art. 236 i art. 237 Kodeksu pracy. Bardzo ważnym zapisem w artykule 237 § 1 jest zakaz o treści następującej: nie wolno dopuścić pracownika do pracy, do której wykonania nie posiada kwalifikacji lub potrzebnych umiejętności, a także dostatecznej znajomości przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy. Z wyżej wymienionego zakazu wynikają wszelkie dalsze rozwiązania legislacyjne, w szczególności rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie zasad szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy. Szkolenia z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy prowadzone są jako wstępne (wstępne ogólne i wstępne stanowiskowe) oraz szkolenie okresowe, mające na celu aktualizację wiedzy i umiejętności pracownika w zakresie bhp.

Wspomniane rozporządzenie określa nie tylko rodzaje szkoleń, ale i formy ich organizacji, wśród których wyróżniamy:

- instruktaż — rozumie się przez to formę szkolenia o czasie trwania nie krótszym niż 2 godziny lekcyjne, umożliwiającą uzyskanie, aktualizowanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności dotyczących wykonywania pracy i zachowania się w zakładzie pracy w sposób zgodny z przepisami i zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy;
- kurs — rozumie się przez to formę szkolenia o czasie trwania nie krótszym niż 15 godzin lekcyjnych, składającą się z zajęć teoretycznych i praktycznych, umożliwiającego uzyskanie, aktualizowanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy;
- samokształcenie kierowane — rozumie się przez to formę szkolenia umożliwiającego uzyskanie, aktualizowanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, na podstawie materiałów przekazanych przez organizatora szkolenia, w szczególności przy zastosowaniu poczty, Internetu, przy jednoczesnym za-

pewnieniu konsultacji z osobami spełniającymi wymagania dla wykładowców;

- seminarium — rozumie się przez to formę szkolenia o czasie trwania nie krótszym niż 5 godzin lekcyjnych, umożliwiającego uzyskanie, aktualizowanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy.

Definicje te wydają się być klarowne, szczególnie, że rozporządzenie określa także ramowe programy szkoleń poszczególnych grup pracowniczych oraz dopuszczalne formy kształcenie. O ile instruktaż, seminarium czy kurs jest formą rozumianą i realizowaną w miarę prawidłowo, o tyle problemy pojawiają się w przypadku samokształcenia kierowanego. Czym jest więc samokształcenie kierowane? Wiąże się ono z całkowicie odmiennym, niż tradycyjne, podejściem do procesu edukacji zarówno ze strony pobierających wiedzę, jak i ją przekazujących. Edukacja na odległość przebiega najczęściej w izolacji od nauczycieli i innych uczących się. Pracownik nie musi siedzieć na sali wykładowej i słuchać tego, co prowadzący ma do powiedzenia, w mniej lub bardziej interesujący sposób. Organizator szkolenia powinien zapewnić szkolonym pracownikom treści kształcenia zawierające rozwinięcie planu nauczania z programu ramowego, które pomogą pracownikowi uzyskać, zaktualizować lub uzupełnić wiedzę i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy dotyczące jego stanowiska pracy. Mogą to być książki, filmy, płyty CD lub DVD, pamięci przenośne, dostęp do treści on-line przez Internet itp. Podczas procesu edukacyjnego uczący się powinien mieć również dostęp do konsultacji udzielanych przez wykładowcę-opiekuna lub innych ekspertów z danej dziedziny, zobowiązanych do udzielania informacji (np. drogą e-mail). Monitorowanie kształcenia odbywa się dzięki systemowi kontroli postępów, zapewnianemu przez odpowiednie oprogramowanie wspomagające logistykę nauczania na odległość.

Na rynku szkoleń bhp panuje coraz większa konkurencja. Walka o najatrakcyjniejszą cenę szkolenia nie pozostaje bez wpływu na oferowane formy i jakość realizowania usługi. Coraz częściej oferowana jest forma samokształcenia kierowanego z wykorzystaniem Internetu. Przyjęło się nazywać to e-learningiem.

Przepisy wspomnianego rozporządzenia dopuszczają przeprowadzanie szkolenia okresowego w formie samokształcenia kierowanego wyłącznie w odniesieniu do określonych grup zawodowych, są to:

- osoby będące pracodawcami oraz inne osoby kierujące pracownikami, w szczególności kierownicy, mistrzowie i brygadziści;
- pracownicy inżynieryjno-techniczni, w tym projektanci, konstruktorzy maszyn i innych urządzeń technicznych, technolodzy i organizatorzy produkcji;
- pracownicy służby bezpieczeństwa i higieny pracy i inne osoby wykonujące zadania tej służby;

- pracownicy administracyjno-biurowi i inni których charakter pracy wiąże się z narażeniem na czynniki szkodliwe dla zdrowia, uciążliwe lub niebezpieczne albo z odpowiedzialnością w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy.

Ze szkolenia w formie samokształcenia kierowanego nie mogą skorzystać osoby zatrudnione na stanowiskach robotniczych.

Zwolennicy tej formy kształcenia wskazują jako zaletę ruchomy czas nauki, dzięki któremu można realizować szkolenia w czasie wolnym i dogodnym dla pracownika oraz ich urozmaicenie i dostęp do większej ilości wiedzy niż podczas tradycyjnego szkolenia. Ta forma pozwala uczyć się własnym tempem. Nie wolno jednak zapominać, że zgodnie z przepisami szkolenia bhp powinny odbywać się w czasie pracy i na koszt pracodawcy. Szkolenie e-learningowe musi być więc realizowane w czasie pracy i w odpowiedni sposób udokumentowane.

Nie brakuje przeciwników tej formy, traktowanej jako zaprzeczenie edukacji. Zgodnie z zasadą kształcenia, ucznia należy uczyć i wychowywać, a e-learning nie daje możliwości realizacji tego drugiego zadania. Dlatego też e-learning powinien być jedynie narzędziem uzupełniającym proces kształcenia w celu szybszego i na bieżąco aktualizowanego przekazywania informacji.

Jak jednak realizacja szkolenia w formie samokształcenia kierowanego wygląda w rzeczywistości? W większości przypadków szkolenia prowadzone w ten sposób są niestety szkoleniami anonimowymi. Nie wiadomo, kto jest na końcu sieci jako uczestnik szkolenia. Wystarczy wpłacić określoną kwotę za szkolenie na konto jednostki szkolącej, uzyskać login i hasło, przewertować treści zawarte w szkoleniu, odpowiedzieć na kilka pytań umieszczonych na platformie i na ekranie pojawi się informacja o zdanym egzaminie. Zaświadczenie o ukończeniu szkolenia zostanie wysłane pocztą lub można je wydrukować samemu. Podobnie działają metody kursów korespondencyjnych, gdzie materiały przesyłane są w kopertach, często razem z zaświadczeniem po wcześniejszym opłaceniu faktury.

Zapomina się jednak o bardzo ważnym elemencie samokształcenia kierowanego, jakim jest zapewnienie konsultacji z osobami spełniającymi wymagania dla wykładowców, specjalistami w dziedzinie, w której realizują szkolenie. Nie ma możliwości zadawania pytań lub konsultacji problemów. Brak konsultantów, to niespełnienie wymogów samokształcenia kierowanego.

Kolejnym problemem jest kwestia właściwego zakończenia szkolenia. Rozporządzenie bardzo dokładnie podaje jak ma się zakończyć szkolenie okresowe bhp. Szkolenie kończy się egzaminem sprawdzającym przyswojenie przez uczestników szkolenia wiedzy objętej programem szkolenia oraz umiejętności wykonywania lub organizowania pracy zgodnie z prze-

pisami i zasadami bhp, a także udzielania pierwszej pomocy w razie wypadku. Na organizatorze szkolenia spoczywa więc obowiązek takiego zorganizowania szkolenia i sprawdzenia jego efektów (poprzez przeprowadzenie egzaminu), aby zapewnione było spełnienie wymagań programowych i osiągnięcie celów szkolenia. Zgodnie z § 16 ust. 2 rozporządzenia w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy, egzamin powinien być przeprowadzany przed komisją powołaną przez organizatora szkolenia.

Wg Państwowej Inspekcji Pracy przeprowadzenie egzaminu „na odległość” uniemożliwia rzetelną ocenę efektów szkolenia¹. W związku z powyższym zgodnie ze stanowiskiem PIP egzamin przeprowadzany „na odległość” nie spełnia wymogu jego przeprowadzania przed komisją egzaminacyjną ze względu na brak bezpośredniego kontaktu uczestnika szkolenia z członkami komisji. W tym miejscu nikt nie powinien mieć wątpliwości, że na egzaminie powinien być „egzaminowany” i „egzaminatorzy”. Jednak wbrew optymistycznemu stanowisku PIP treść § 16 ust. 2 rozporządzenia wcale nie precyzuje, że egzamin musi się odbywać „twarzą w twarz”. Nic nie stoi więc na przeszkodzie w przeprowadzaniu omawianego egzaminu na odległość.

Również zdaniem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej szkolenie powinno zapewnić spełnienie celów określonych w § 3 rozporządzenia, a jego organizator powinien być przeświadczony, że te cele zostały rzeczywiście osiągnięte, a egzamin przeprowadzany na odległość może nie gwarantować tej pewności². Spostrzeżenie to, choć trafne, niewiele zmienia, gdyż dotychczasowa regulacja w tym zakresie sprzyja utrwalaniu się nieprawidłowej praktyki. Żadne stanowisko ministra, nawet autora przepisu, nie zastąpi przepisu prawa. Przydałaby się zatem korekta § 16 ust. 2 rozporządzenia, stwierdzająca jednoznacznie, że egzamin wymaga bezpośredniej formy kontaktu pomiędzy komisją a egzaminowanym.

Jak bumerang powracają rozmowy o konieczności wprowadzenia zmian do rozporządzenia w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy. Pojawiają się liczne głosy krytykujące i wytykające niedoskonałości, ale brakuje konkretnych propozycji zmian. Niestety, dopóki warunkiem decydującym o szkoleniach będzie cena, dopóty pracownicy pozostaną nieświadomi swoich praw i podstawowych zasad bezpiecznej pracy. Przyjęte przed laty założenie, iż zasady wolnego rynku mogą być jedynym kryterium regulującym funkcjonowanie jednostek szkoleniowych w dziedzinie bhp, nie sprawdziło się. Brak kryteriów dla jednostek szkoleniowych spowodował, że w przeważającej części konkurują one ceną, a nie jakością szkoleń. Prowadzi to także do patologii, np. wystawiania zaświadczeń za szkolenia, które się nie odbyły. Warto więc wprowadzić w czyn poddawane dyskusji zmiany, takie jak

¹ Portal Państwowej Inspekcji Pracy, <http://www.pip.gov.pl/html/pl/porady/07664003.htm> [10.05.2013].

² W. Leszczyński, *Zmiana rozporządzenia w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy*, „Przyjaciół przy pracy” nr 4/2007, s.34.

np. wprowadzenie rejestru instytucji i jednostek szkoleniowych, doprecyzowanie wymagań kwalifikacyjnych dla wykładowców i instruktorów tematyki bezpieczeństwa i higieny pracy, czy położenie nacisku na stosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych. Zmiany pozwolą na wyeliminowanie patologii na rynku szkoleń bhp oraz poprawę ich jakości.

Innowacyjne rozwiązania pojawiają się i rozwijają, a skostniałe formy przekształcają się w nowoczesne i popularne systemy. Tak się dzieje między innymi z edukacją. Jednym z takich nowych systemów, które warto wziąć pod uwagę przy organizacji szkoleń bhp jest blended learning. Blended learning określa metodę kształcenia, która łączy naukę elektroniczną z jej tradycyjnymi formami. Innymi słowy jest to nauczanie komplementarne. W tej metodzie stykają się i przeplatają różnego rodzaju strategie edukacyjne. Bazuje się na e-learningu oraz nauczaniu bezpośrednim, czyli tradycyjnym. Takie rozwiązania systemowe stosowane są zwłaszcza w sytuacjach, kiedy metody, założenia i możliwości samego e-learningu nie są w stanie spełnić założonych celów edukacyjnych, szczególnie w przypadku konieczności odbycia części szkolenia polegającego na kształtowaniu umiejętności manualnych. Blended learning pozwala w bardzo elastyczny sposób tworzyć proces szkoleniowy z uwzględnieniem ścisłych celów, indywidualnej tematyki, wybranej branży czy specyfiki grupy, co jest szczególnie istotne w przypadku kształcenia w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy. Metoda oparta na blended learningu pozostaje w zgodzie z najnowszymi wskazówkami andragogiki. Badania dowiodły, że na etapie dojrzałego życia najlepszą formą kształcenia, która jest najbardziej efektywna, jest mieszany model przekazywania wiedzy. Połączenie metody tradycyjnego nauczania z e-learningiem umożliwia eliminację wad każdej z tych technik, pozwalając zachować ich największe zalety. Dzięki połączeniu interaktywnych zajęć na platformie e-learningowej z tradycyjnym kursem prowadzonym metodą komunikatywną możliwe jest osiągnięcie synergii pozwalającej na uzyskanie pożądaných rezultatów.

Niezależnie od przyjętej formy szkoleń ważne jest, by każde szkolenie przygotowywało pracowników na nieustanne zmiany otoczenia, angażowało w wypracowywanie nowych, skutecznych rozwiązań i przekonywało uczestników, że zmiana przyniesie korzyści wszystkim – firmie, zarządowi i każdemu z pracowników. Dobre szkolenie bhp przyniesie efekty w postaci ograniczenia liczby wypadków i chorób zawodowych, a poprzez podniesienie kultury bezpieczeństwa pracy przyczyni się do wzrostu jakości i wydajności pracy, a także odpowiedzialności pracowników. Istotna jest zmiana postawy pracowników i pracodawców na probezpieczną.

Bibliografia

Leszczyński W., *Zmiana rozporządzenia w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy*, „Przegląd przy pracy” nr 4/2007.
Portal Państwowej Inspekcji Pracy, <http://www.pip.gov.pl/html/pl/porady/07664003.htm> [10.05.2013].

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Katarzyna Ludwikowska

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE STUDENTÓW W ICH SAMOOCENIE

Streszczenie

Na łamach niniejszego artykułu autorka prezentuje wyniki badań własnych, dotyczące przygotowania zawodowego studentów w ich samoocenie. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2013 roku. Grupę respondentów tworzyli studenci ostatniego roku studiów drugiego stopnia na kierunku pedagogika o specjalności resocjalizacja oraz pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). W artykule autorka nawiązuje m.in. do satysfakcji respondentów ze studiów, oceny poziomu wiedzy i umiejętności uzyskanych w toku studiowania oraz ich przydatności na stanowisku pracy, a także antycypowanego przebiegu kariery zawodowej.

STUDENTS' SELF-EVALUATION OF THEIR VOCATIONAL PREPARATION

Abstract

The article presents a fragment of the author's own research into students' evaluation of their vocational preparation. The research was conducted in April 2013 and included a group of final year post-graduate MA students of pedagogy with rehabilitation major and with the major of pedagogy of work combined with HR management (Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz). The article refers to e.g. respondents satisfaction with the studies, their evaluation of the knowledge and skills levels achieved in the course of their studies and their usefulness at work as well as the students' anticipated career path.

Wstęp

Niezmiennie od lat sam proces edukacji, jak i jego wyniki są obiektem ożywionych dyskusji społecznych. Trudno jednak jednoznacznie odnieść się do efektów tychże dysput i ich wpływu na kształt współczesnego szkolnictwa. Dynamicznie przeobrażająca się rzeczywistość staje się źródłem nieustannych wyzwań stawianych przed kształceniem (w ogóle, w tym także zawodowym), a sprostanie im zdaje się niejednokrotnie przybierać postać syzyfowej pracy. Poprzez niniejszy artykuł autorka pragnie wpisać się w dyskurs na temat kondycji polskiej edukacji, a dokładniej – szkolnictwa wyższego, z szczególnym uwzględnieniem wyników pracy uczelni.

„Kiedykolwiek mówimy o pracy, zawsze powinien interesować nas jej wynik, bowiem z prakseologicznego oraz społecznego punktu widzenia liczą się jedynie działania skuteczne. Jeśli jednak mamy na myśli pracę szkoły, sytuacja zaczyna się komplikować, ponieważ brak jest zgodności w kwestii oceny wyników pracy szkoły, tj. pracy nauczycieli i uczniów”¹. Na gruncie pedagogiki pracy została wypracowana propozycja modelu analizy tychże wyników, na którą składa się badanie wyników w trakcie pobytu ucznia w szkole oraz badanie losów i przydatności zawodowej absolwentów. W szkolnictwie wyższym realizacja postulatu ewaluacji efektów pracy sprowadzana jest zazwyczaj do powoływania uczelnianych procedur zapewniania jakości kształcenia, obowiązku monitoringu karier zawodowych absolwentów oraz coraz powszechniej dyskutowanej idei społecznej odpowiedzialności uczelni, której źródła należy doszukiwać się w teoriach ekonomicznych i odniesieniach do świata biznesu. W niewielu szkołach wyższych działania te mają charakter tak kompleksowy, jak zakłada powyżej przytoczony model badania wyników pracy. W zamyśle autorki artykuł niniejszy będzie stanowić próbę zrelacjonowania uzyskanych wyników badań własnych, wpisujących się w problematykę badania wyników pracy szkoły wyższej. Relacja ta mieć będzie charakter subiektywny, który wynika z uwzględnienia w niej jedynie deklaracji respondentów w odniesieniu do konkretnych przestrzeni poznania. W toku dalszych badań autorka będzie dążyć do uzyskania zobiektywizowanych danych m.in. poprzez wprowadzenie zróżnicowanych metod i technik badawczych, a także uwzględnienie głosu pracodawców i ekspertów.

Przygotowanie zawodowe studentów w świetle badań własnych

Badania, których wyniki autorka będzie prezentowała w niniejszym opracowaniu zostały przeprowadzone w kwietniu 2013 r. Grupę respondentów stanowili studenci Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kształcący się na kierunku pedagogika o specjalności resocjalizacja oraz pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi (2 rok studiów drugiego stopnia). Respondenci realizowali kształcenie w trybie stacjonarnym. Dobór specjalności pedagogicznych uwzględnionych w badaniu był losowy. Badania miały charakter pilotażowy a ich celem była weryfikacja autorskiego narzędzia badawczego do pierwszego etapu badań właściwych, realizowanych w ramach dysertacji doktorskiej. Badania owe były prowadzone zarówno w nurcie ilościowym (poprzez wypełnienie kwestionariusza ankiety), jak i jakościowym (w ramach prowadzonych wywiadów ze studentami pedagogiki). Populację badawczą stanowiło 91 osób – 9 mężczyzn i 82 kobiety. 49 osób studiowało pedagogikę

¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2008, s. 258.

o specjalności resocjalizacja, a 42 osoby pedagogikę o specjalności pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi.

Zdecydowana większość respondentów oceniła poziom satysfakcji ze studiowanego kierunku i studiowanej specjalności jako średni bądź wysoki (tabela 1).

Tab. 1. Poziom satysfakcji z studiowanego kierunku i specjalności

Lp.	Określenie poziomu satysfakcji	Poziom satysfakcji w odniesieniu do studiowanego kierunku [w %]	Poziom satysfakcji w odniesieniu do studiowanej specjalności [w %]
1	bardzo wysoki	3,30	5,49
2	wysoki	27,47	31,87
3	średni	58,24	51,65
4	niski	7,69	9,89
5	bardzo niski	2,20	1,10
6	nie wiem	1,10	0,00

Interesująca może zdawać się argumentacja prezentowana przez osoby, które zadeklarowały średni bądź niższy poziom zadowolenia ze studiów. Argumentacja ta bowiem najczęściej sprowadzała się do prezentacji swoistego rozczarowania sytuacją tak bliskiego związku wybranej specjalności z pedagogiką bądź brakiem zrozumienia dla konieczności istnienia tejże relacji. Niejednokrotnie respondenci deklarowali, iż aplikując na studia drugiego stopnia dokonywali wyboru specjalności (resocjalizacja bądź pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi) z nadzieją uzyskania wiedzy i umiejętności jedynie z tego zakresu. Uczestnictwo w zajęciach o charakterze ogólnopedagogicznym dla części respondentów nosiło znamiona przykrego obowiązku. Pojawiła się także uwaga, iż obecność tychże przedmiotów w siatce studiów wynika jedynie z braku alternatywnych pomysłów kadry dydaktycznej na zagospodarowanie czasu studentów w ramach przedmiotów mających bezpośredni związek z przyszłym zawodem. Na kanwie powyższych rozważań wyartykułować można przynajmniej kilka pytań. Pierwsze z nich dotyczyć może roli, jaką respondenci przypisują edukacji na poziomie wyższym. Mając na uwadze powyższej przytoczone parafrazy wypowiedzi, można przyjąć hipotezę, iż część z osób biorących udział w badaniu utożsamia uniwersytet z zadaniami, jakie tradycyjnie przypisane są szkole zawodowej. W trakcie wywiadu jedynie jedna osoba zadeklarowała, iż w jej mniemaniu uniwersytet jest przede wszystkim przestrzenią do realizacji własnych zainteresowań, krystalizowania pasji, poszerzania horyzontów i stawania się lepszym człowiekiem. Uzyskanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych w tym układzie jest zjawiskiem pobocznym. Trudno jednak obwiniać młodzież akademicką za kształt jej oczekiwań, jeśli brak jest jednoznaczności w kwestii roli, jaką miałyby pełnić współczesny uniwersytet. Jak słusznie zauważa A. Kobylarek „(...) nie mamy w tej chwili na dobrą sprawę żadnej sensowej ani spójnej wizji uniwersytetu. Różne grupy interesariuszy rozgrywają wła-

sne gry, ale czy znamy odpowiedź na to pytanie: komu i po co ma służyć uniwersytet?”². Może najpierw należałoby zatem ostatecznie uporządkować kwestię roli, misji i zadań uniwersytetu w XXI wieku, a następnie zatroszczyć się o odpowiedni kształt społecznej percepcji w tym względzie.

Pochylając się ponownie nad wcześniej przytoczonymi rozstrzygnięciami, krystalizuje się także drugie pytanie, dotyczące zrozumienia przez studentów zależności, jaka istnieje pomiędzy kierunkiem a specjalnością studiów. Na wysokie prawdopodobieństwo słuszności negatywnej odpowiedzi na to pytanie wskazują nie tylko powyżej przedstawione wypowiedzi respondentów, ale i swoiste trudności z wypełnieniem części kwestionariusza ankiety niniejszych badań, zawierającej dane osobowe, w której spektrum odpowiedzi na polecenie wpisania najpierw studiowanego kierunku a następnie poniżej specjalności było zaskakująco szerokie.

Mając na uwadze fakt, iż efekty kształcenia w szkolnictwie wyższym definiowane są w obrębie trzech obszarów (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne), autorka postanowiła podjąć próbę sprawdzenia poziomu przygotowania studentów w ich zakresie. Autorka pragnie jeszcze raz podkreślić, iż na tym etapie badań możliwe jest zaprezentowanie jedynie subiektywnych odczuć respondentów w tej materii (tabela 2), mając jednocześnie w założeniu, iż dalsze badania na stanowisku pracy dostarczą bardziej zobiektywizowanych danych.

Tab. 2. Ocena przydatności w pracy zawodowej wiedzy i umiejętności ukształtowanych w toku studiów

Lp.	Określenie przydatności	Przydatność wiedzy [w %]	Przydatność umiejętności [w %]
1	tak	8,79	13,19
2	raczej tak	53,85	47,25
3	nie wiem/trudno powiedzieć	20,88	27,47
4	raczej nie	12,09	7,69
5	nie	4,40	4,40

Analizując dane zawarte w tabeli 2 skoncentrować się warto na tej grupie osób, które zadeklarowały, iż nie mogą jednoznacznie stwierdzić, czy wiedza i umiejętności zdobyte w toku studiów okażą się być użyteczne w sytuacji pracy. Respondenci ci, w ramach komentarza do dokonanego wyboru najczęściej wskazywali na fakt, iż studia w trybie stacjonarnym uniemożliwiają budowanie świadomości wymagań, z jakimi wiąże się wykonywanie zawodu, albowiem znacząco utrudniają łączenie edukacji z pracą zarobkową. Deklaracja takiej treści może zdawać się zaskakująca, zwłaszcza po pięciu latach kształcenia na poziomie wyższym i wielu godzinach przeznaczonych w tymże procesie kształcenia na obowiązkową praktykę

² A. Kobylarek, *Osiąganie konsensusu interesariuszy edukacji akademickiej. O społecznej misji uniwersytetu*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013, s. 125.

zawodową, a także mając na uwadze istnienie warunków sprzyjających podejmowaniu nie-obowiązkowej, dodatkowej praktyki w dogodnym dla studenta momencie edukacji. Deklaracja powyższa jawić się także jako niepokojąca jeśli przyjmiemy, iż ostateczny "produkt" szkoły wyższej zależy nie tylko od niej samej ale w dużej mierze od zindywidualizowanych nakładów pracy studenta i czasu poświęconego na samorozwój w oparciu o dodatkową literaturę czy szeroko pojętą aktywność edukacyjno-zawodową. Za dyskusyjne bowiem można uznać założenie, iż osoba nie będąca w pełni świadoma natury zawodu, do którego wykonywania przygotowuje się, będzie w stanie równie efektywnie pokierować swoimi działaniami prorozwojowymi jak osoba, będąca w pełni tejże świadomości.

W dalszych rozważaniach autorka chciałaby skupić się na odpowiedzi na pytanie czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, respondenci mają poczucie, iż studia przyczyniły się do ukształtowania u nich konkretnych postaw. Tą, którą na poziomie deklaratywnym zinternalizowała większość osób biorących udział w badaniu jest poczucie posiadania pogłębionej świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz zrozumienie dla potrzeby ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego (odpowiedzi zdecydowanie tak udzieliło 51% respondentów, raczej tak – 44%, trudno powiedzieć – 4%, raczej nie – 1 %, zdecydowanie nie – 0 %). Na przeciwnym kontinuum postaw zlokalizować można natomiast poczucie świadomości bycia odpowiedzialnym za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy i świata (zdecydowanie tak – 19%, raczej tak – 38%, trudno powiedzieć – 27%, raczej nie – 11%, zdecydowanie nie – 4%). Autorka w badaniach własnych dokonuje diagnozy w odniesieniu do wszystkich kompetencji społecznych zaproponowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w opracowanych wzorcowych efektach kształcenia dla kierunku studiów pedagogika. Próbuje zrelacjonować opinie badanych studentów względem pozostałych kompetencji, należałoby uznać, iż zdecydowana większość respondentów zadeklarowała, iż studia w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego przyczyniły się do ukształtowania u nich postaw zaplanowanych w toku studiów (m.in. utożsamianie się z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce edukacyjnej, rozwaga, dojrzałość i zaangażowanie w projektowanie, planowanie i realizowaniu działań edukacyjnych; zaangażowanie we współpracę; wykazywanie się aktywnością). Oczywiście deklaracje te wymagają weryfikacji, albowiem dopiero działalność na stanowisku pracy ukazać może realny poziom ich internalizacji. Niemniej jednak, mając na uwadze, iż pracodawcy coraz większą wagę przywiązują do postaw reprezentowanych przez kandydata do pracy oraz jego kompetencji, uzyskane przez autorkę wyniki można uznać za zadowalające.

Tab. 3. Ocena teoretycznego i praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu uzyskanego w toku studiów

Lp.	Określenie przygotowania	Przygotowanie teoretyczne [w %]	Przygotowanie praktyczne [w %]
1	bardzo dobrze	3,30	3,30
2	dobrze	31,87	7,69
3	zadowalająco	47,25	28,57
4	źle	13,19	32,97
5	bardzo źle	0,00	3,30
6	studia nie dają takiego przygotowania	4,40	24,18

Znacznie bardziej negatywny wydźwięk miały wypowiedzi reprezentantów badanej populacji w odniesieniu do uzyskanego przygotowania do wykonywania zawodu (tabela 3). Intensywność krytycyzmu wzrasta zwłaszcza w odniesieniu do oceny praktycznego wymiaru tegoż przygotowania. Studenci w trakcie wywiadów niejednokrotnie podnosili fakt, iż zakres oraz liczba godzin poświęconych na praktykę zawodową oraz zajęcia o charakterze aplikacyjnym nie jest zadowalający. Uzyskanych przez autorkę rezultatów nie można rozpatrywać w kanonie zaskakujących, albowiem kwestia poziomu i zakresu praktycznego przygotowania do zawodu uzyskiwanego w szkole (nie tylko wyższej) stanowi znany i od wielu lat społecznie dyskutowany problem. Przyczyny jego istnienia są na tyle złożone, iż trudno o skonstruowanie rozwiązań, które wdrożone w praktykę przynosiłyby rezultaty satysfakcjonujące dla wszystkich podmiotów. Za niewątpliwy atut tychże dysput uznaję natomiast rosnący poziom społecznej świadomości, iż współcześni absolwenci nie powinni nastawiać się na doświadczenie prostej korelacji pomiędzy posiadaniem dyplomu szkoły wyższej a sukcesem na rynku pracy. Coraz większe znaczenie mają bowiem czynniki indywidualne, sprowadzone w prostej formie do m.in. dodatkowej aktywności jednostki. „Współcześni pracodawcy, oprócz dobrej jakości wykształcenia, cenią sobie także zaangażowanie pozanaukowe kandydatów, np. działalność społeczną. Dla przyszłego pracodawcy informacja o odbytym wolontariacie wskazuje na szerokie zainteresowania osoby ubiegającej się o pracę oraz jej zaangażowanie w znaczące inicjatywy.”³ W świetle takiej wiedzy za niepokojący można uznać swoisty marazm przejawiany przez respondentów niniejszych badań: jedynie 11 osób spośród liczącej 91 populacji w trakcie studiów było członkiem koła naukowego, a jedna – uczestnikiem programu ERASMUS. Warto także nadmienić, iż tylko co trzeci członek badanej zbiorowości pełnił w trakcie studiów rolę wolontariusza, a na uczestnictwo w dodatkowych, nieobowiązkowych praktykach zdecydowały się 22 osoby. Za krzepiący można by pozornie uznać fakt, iż 84% re-

³ J.A. Żyngiel, *Przygotowanie zawodowe absolwentów studiów wyższych do wymagań stawianych przez współczesne organizacje*, [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański, Kraków 2012, s. 227.

spondentów w trakcie edukacji na poziomie wyższym podejmowało pracę zarobkową. Atut ten traci jednak na znaczeniu w kategorii zwiększenia zakresu przygotowania do wykonywania zawodu przy uwzględnieniu, iż jedynie 6 osób spośród tej grupy posiadało zatrudnienie powiązane z studiowaną specjalnością bądź studiowanym kierunkiem. Respondenci wskazywali, iż przyczyną łączenia nauki z pracą była przede wszystkim chęć dorobienia do funduszy uzyskiwanych od rodziców, a dopiero w drugiej kolejności poszerzenie swoich doświadczeń zawodowych. Mniejsze znaczenie miały tu takie czynniki, jak: trudna sytuacja materialna, nuda czy chęć przeżycia przygody. Osoby, które nie podejmowały jeszcze zatrudnienia, jako argument stojący za tą decyzją wskazywały przewidywane trudności w łączeniu nauki z pracą oraz fakt, iż nie odczuwały potrzeby pracy. Minimalna aktywność respondentów zdaje się być tym bardziej zaskakująca, iż zdecydowana większość spośród nich odczuwa braki w posiadanym wykształceniu (diagram 1).

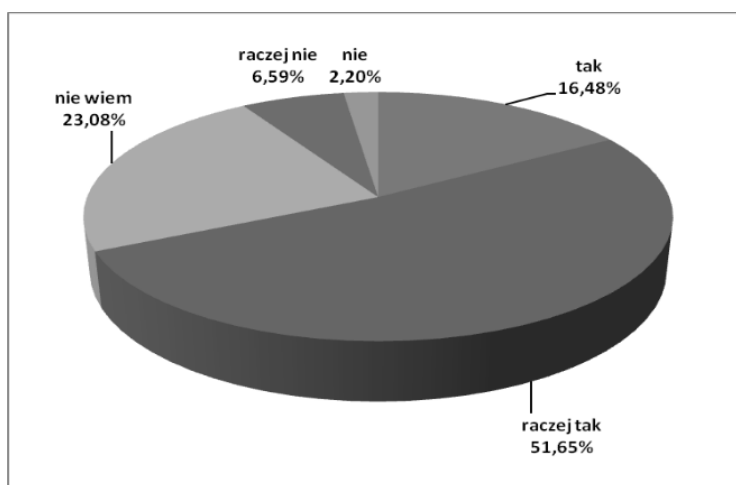


Diagram 1. Odczuwanie braków w wykształceniu

Braki te, jak mogłoby się wydawać na podstawie wcześniejszych analiz, odczuwane są nie tylko w odniesieniu do posiadanego przygotowania kierunkowego praktycznego, ale i pedagogicznego oraz kierunkowego teoretycznego. Przyczyn owych braków młodzież akademicka upatruje, jak nie trudno się domyślić, przede wszystkim w zbyt małej liczbie godzin przeznaczonych na realizację praktyki oraz w nieadekwatności całego programu studiów w odniesieniu do oczekiwań rynku pracy (diagram 2). Niewielu respondentów zadeklarowało, iż występowanie ewentualnych braków w wykształceniu spowodowane może być czynnikiem własnym, np. zbyt małą systematycznością w uczeniu się. Sądzę, że gdyby poprosić o zabranie głosu w tej sprawie nauczycieli akademickich, z gołą inaczej mogliby zaakcentować wagę wpływu m.in. tego czynnika.

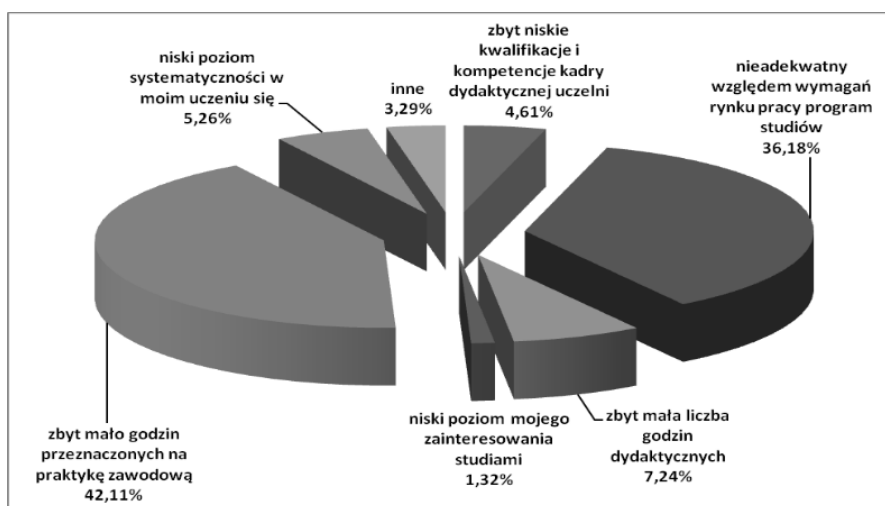


Diagram 2. Przyczyny występowania braków w wykształceniu

Podsumowując powyższe rozważania autorka pragnie zaprezentować oczekiwania studentów względem działań, jakie powinna podjąć szkoła wyższa w celu lepszego przygotowania zawodowego studentów. W żaden sposób nie jest zaskakujący fakt, iż listę ową otwiera postulat zwiększenia liczby godzin poświęconych na praktykę (zwłaszcza, jak podkreślali respondenci, kosztem godzin zajęć teoretycznych), a także tematyczne poszerzenie ich zakresu (diagram 3).

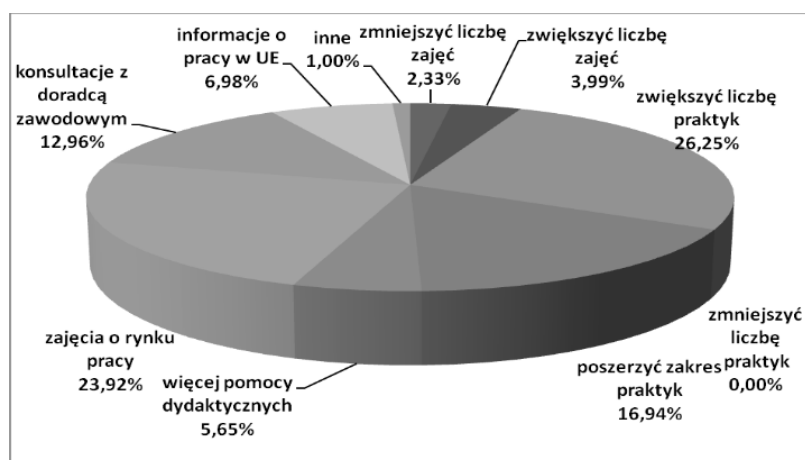


Diagram 3. Działania, które powinna podjąć szkoła wyższa w celu lepszego przygotowania zawodowego studentów

W trakcie wywiadów ze studentami autorka niejednokrotnie odnosiła wrażenie, iż w opinii respondentów wdrożenie w życie niniejszych propozycji jest trywialnie proste a za jedyny czynnik warunkujący należy uznać dobrą wolę osób decyzyjnych. Rzeczywistość jednak ten prosty model dedukcji komplikuje. Wystarczy odnieść się chociażby do powszechnie dostępnej możliwości uczestnictwa w dodatkowych, nieobowiązkowych praktykach (przy których organizacji nota bene wsparcia udziela Uniwersytet). Jak wynika z wcześniej przytoczonych danych oraz z obserwacji własnych autorki, jako opiekuna praktyk zawodowych, zainteresowanie ich realizacją jest zaskakująco niskie, przynajmniej w stosunku do zgłaszanego przez studentów zapotrzebowania. Równie złożona zdaje się być próba wdrożenia w życie postulatu konsultacji z doradcą zawodowym bądź szkoleń z zakresu rynku pracy, jeśli oparte one miałyby być o zasadę dobrowolności uczestnictwa. Autorka daleka jest jednak od podważania słuszności wprowadzenia niniejszych propozycji w życie. Uwzględnianie głosu studentów i absolwentów w konstruowaniu oferty edukacyjnej uczelni interpretuję jako przełomowy wręcz krok na drodze do budowania edukacji jutra. Chciałabym jednak stanowczo podkreślić, iż ich potencjalne wdrożenie dalekie jest od prostoty, którą sugerowali respondenci badań.

Oczekiwania studentów biorących udział w badaniu w dużej mierze zgodne są z wynikami, jakie uzyskali inni autorzy. I. Zakowicz wskazuje, że zdaniem studentów do objawów domniemanej niekompatybilności uniwersytetów z rynkiem pracy zaliczyć można:

- „– przestarzałe plany nauczania;
- brak związku przekazywanej wiedzy z rzeczywistością społeczno-gospodarczą;
- niewystarczający poziom powiązań uniwersytetu z rynkiem pracy, gospodarką, światem przemysłowym;
- nadmierną teoretyczność studiów, brak przełożenia na praktykę rozumianą jako praca zawodowa;
- znikomą liczbę praktyk zawodowych, staży;
- koncentrację na wiedzy ogólnej, traktowanej przez niektórych studentów jako zbędny, nikomu niepotrzebny balast;
- niezadowalający poziom współpracy z innymi ośrodkami akademickimi”⁴.

J. A. Żyngiel z kolei zauważa, iż „według przedsiębiorców największymi brakami szkolenictwa wyższego są:

⁴ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013, s. 137.

- praktyka zawodowa, która nie spełnia swojej głównej roli – przygotowania do określonej pracy,
- przewaga w programach nauczania zajęć teoretycznych nad praktycznymi,
- brak wymiany informacji z przemysłem przebiegającej w sposób systematyczny i sformalizowany,
- coraz niższy poziom przygotowania studentów,
- niewielka elastyczność w dopasowaniu się do potrzeb pracodawców (...)”⁵.

Zakończenie

Przytoczone w niniejszym artykule wyniki badań własnych autorki zdają się być także niewyartykułowaną manifestacją swoistego zagubienia, jakiego doświadczają studenci u kresu swego kształcenia na poziomie wyższym. Z jednej strony, jak zauważa A. Kobylarek „Absolwent uniwersytetu powinien (...) być intelektualistą, członkiem elity intelektualnej, inteligentem, kimś kto steruje rozwojem społecznym, stoi na staży prawa i moralności. Powinien również, zgodnie z tymi wyobrażeniami, zajmować określoną, dość wysoką, prestiżową pozycję społeczną.”⁶ Z drugiej jednak strony współczesny rynek pracy oraz silna konkurencja uniemożliwiają mu realizację tychże ambicji. Nadzieje pokładane w sile sprawczej dyplomu uczelni coraz częściej zdają się być płonne. Wydaje się jednak, iż dosłowność w realizacji działań sprowadzających uniwersytety do roli szkół zawodowych jest także drogą do nikąd. Zdaniem autorki interesujący punkt widzenia w tej kwestii prezentuje R. Gerlach, który proponuje następujące rozwiązanie: „Jak więc kształcić? Toczący się od dawna spór, ogólnie czy zawodowo, przestaje mieć, moim zdaniem, rację bytu. Coraz powszechniejsze jest bowiem przekonanie, że integracja szkolnictwa ogólnokształcącego z zawodowym staje się rozwiązaniem optymalnym, sprzyjającym dostosowaniu kwalifikacji poszczególnych jednostek do zmieniających się wymagań rynku pracy, a także potrzeby zamiany zawodu, stanowiska, czy miejsca pracy”⁷. Postulat ten, pierwotnie odnoszący się do kształcenia zawodowego średniego szczebla, wydaje się być słuszny także w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Mając na uwadze charakter współczesnego rynku pracy za ryzykowne można uznać kształcenie w uczelniach jedynie wąskoprofilowo, specjalistycznie. Kształcenie ogólnoakademickie, tak niejednokrotnie negowane, zdaje się być w tej sytuacji swoistą inwestycją w przyszłość, zabezpieczeniem na wypadek braku możliwości wykonywania podstawowego zawodu.

⁵ J.A. Żyngiel, *op. cit.*, s. 230.

⁶ A. Kobylarek, *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu*, Toruń 2004, s. 26.

⁷ R. Gerlach, *Edukacja zawodowa w aspekcie „końca pracy”*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 234.

Bibliografia

Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.

Fabryki dyplomów czy universitas?, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013.

Kobylarek A., *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu*, Toruń 2004.

Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów, red. A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański, Kraków 2012.

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Magda Kalkowska

DROGI EDUKACYJNE POLSKICH EMIGRANTEK W NIEMCZACH. PRZYCZYNNY EMPIRYCZNE

Streszczenie

Niemcy to tradycyjne miejsce dla osób wyjeżdżających z Polski, co plasuje Polaków jako trzecią najliczniejszą społeczność cudzoziemców w Republice Federalnej Niemiec. Warto podkreślić, że proporcje płci w polskiej społeczności są dość zrównoważone. Ten artykuł zawiera częściowe wyniki badań przeprowadzonych wśród polskich kobiet emigrantów w Niemczech. Tekst wskazuje formy edukacji podejmowane przez polskie kobiety w Niemczech i przedstawia krótką charakterystykę wybranych placówek edukacyjnych, z których oferty skorzystały respondenci.

EDUCATIONAL WAYS OF POLISH FEMALE EMIGRANTS IN GERMANY. BASED ON INDIVIDUAL RESEARCH

Summary

Germany is a traditional destination for people emigrating from Poland, which ranks Poles as the third most numerous community of foreigners in the Federal Republic of Germany. It is worth highlighting that the proportions of sexes in the Polish community are rather balanced. This article includes fragmentary results of research conducted among Polish female emigrants in Germany. This text indicates forms of education undertaken by Polish women in Germany and presents a short characteristics of chosen educational institutions, whose offer the respondents took advantage of.

Edukacja i praca

Środowisko pracy ponowoczesnego człowieka nacechowane jest nieprzerwaną tendencją do zmian, rozwoju. Względnie uporządkowany bieg życia zawodowego ewoluował w stronę poczucia niepewności i destabilizacji, czyniąc karierę zawodową nieprzewidywalną i złożoną z wielu epizodów¹.

Droga edukacyjna oraz droga zawodowa są w dzisiejszym świecie nierozłączne. Zachowanie pozycji na rynku pracy nie jest jednorazowym wysiłkiem edukacyjnym. Jak wskazuje H. Bednarczyk „Praca była i staje się coraz bardziej, razem z wykonywaniem zadań zawo-

¹ M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontrast transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.

dowych, procesem kształcenia. Nie tylko uzyskanie pracy, ale jej utrzymanie w zmieniającym się środowisku technicznym i społecznym wymaga stałego rozwoju zawodowego, uczestnictwa w ustawicznej edukacji”². E. Solarczyk-Ambrozik znaczenie kształcenia ustawicznego ujmując jako wymóg cywilizacyjny oraz wielkie wyzwanie stojące przed jednostką. Podkreśla potrzebę twórczego podejścia do kreowania biegu własnego życia, w którym niezbędny staje się „edukacyjny styl życia”³.

Łatwość, z jaką możemy dziś komunikować się i pokonywać odległości pomiędzy krajami ułatwia podjęcie świadomego wyboru, by konstruować zupełnie nowe doświadczenia zawodowe lub kontynuować biografię zawodową poza granicami Polski⁴.

Według Głównego Urzędu Statystycznego partycypacja kobiet w wieku 25-64 lata w różnych formach kształcenia ustawicznego była w roku 2008 na poziomie 5,2% i w skali Unii Europejskiej był to wynik poniżej przeciętnej (10,4%)⁵. Powstaje zatem pytanie, jak polska emigracja dostosowuje się do potrzeby całościowej edukacji, żyjąc i pracując w obcym kraju.

W artykule podjęto tematykę aktywności edukacyjnej zawężając ją do polskich emigrantek w Niemczech. Informacje te tworzą tło służące przedstawieniu form oraz niektórych placówek kształcenia, z których Polki korzystają w celu podniesienia swojej konkurencyjności na rynku pracy.

Polska emigracja w Niemczech

Przyglądając się migracjom zarobkowym Polaków w ostatnich kilkunastu latach trzeba wskazać, że zmiany dokonujące się w kraju w wyniku transformacji społeczno-gospodarczej, a w dalszej kolejności przystąpienie Polski do Unii Europejskiej zintensyfikowały to zjawisko⁶. Jeśli chodzi o rolę Niemiec jako kraju docelowego emigracji Polaków, to od początku

² H. Bednarczyk, *Ustawiczna edukacja zawodowa wobec europejskiego rynku pracy i kształcenia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3, 2007, s. 41.

³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 7.

⁴ A. Bańka, *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*, PRINT-B, Warszawa 2005; G. Babiński, *Polonia i emigracja z Polski na tle współczesnych przemian etniczności i migracji międzynarodowych*, [w:] *Polacy i Polonia na świecie: stan badań i ich perspektywy na XXI wiek: materiały z międzynarodowej konferencji naukowej – Suwałki, 15-17 września 2006 roku*, K. Dopierała, A. Sudół (red.), Wydawnictwo „Hańcza”, Suwałki 2008.

⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Aktywność ekonomiczna ludności Polski I Kwartał*, Warszawa 2009, s. 89, [w:] http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_pw_aktyw_ekonom_ludnosci_lkw_2009.pdf (4.05.2013).

⁶ Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje – zmiany położenia społecznego*, [w:] *Migracja wyzwanie XXI wieku*, M.S. Zięba (red.), Lubelska Szkoła Biznesu Sp. Fundacji Rozwoju KUL, Lublin 2008.

lat 90. był to często obierany kierunek⁷. Jak podaje CBOS, w minionej dekadzie kraj ten nadal ma silną pozycję w zagranicznych migracjach z Polski⁸. Niemcy stanowią również często cel migracji sezonowych Polaków⁹.

W niniejszym opracowaniu podjęto problem odłamu „nowej” emigracji z Polski do Niemiec, który datowany jest od 1980 roku¹⁰. Z tego względu zaprezentowana zostanie poniżej tylko krótka typologia migrantów w postaci czterech grup. Za M. Guziuk, wskazuje się na¹¹:

- Przesiedleńców;
- Azylantów;
- Emigrantów zarobkowych;
- Emigrantów nielegalnych.

Według danych niemieckiego Centralnego Rejestru Cudzoziemców (stan: 31 grudnia 2011; niem. *Ausländerzentralregister* – AZR) w Niemczech zamieszkuje 468.481 obywateli polskich, w tym 233 133 kobiet. Tym samym Polacy stanowią trzecią, co do wielkości, grupę narodową wśród pozostałych obcokrajowców (prawie 7%). W RFN najwięcej przebywa cudzoziemców pochodzących z Turcji oraz Włoch¹².

Jednakże skala zamieszkującej w tym kraju zbiorowości imigrantów jest większa, jeśli wziąć pod uwagę ludność o pochodzeniu migracyjnym ogółem (dodatkowo imigranci naturalizowani, imigranci drugiego pokolenia, przesiedleńcy i późni przesiedleńcy), czyli tworzącą kategorię osób o tzw. *Migrationshintergrund*¹³. Wówczas liczebność polskiej społeczności imigracyjnej wzrasta do 1.473.000 (9,2% ludności Niemiec)¹⁴.

Najważniejszymi sektorami zatrudnienia Polaków w Niemczech są: sektor usługowy, przemysł produkcyjny oraz handel, gastronomia i komunikacja¹⁵.

⁷ E. Marek, *Praca Polaków w Niemczech. Półtora wieku emigracji zarobkowej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2008.

⁸ CBOS, *Wyjazdy zarobkowe za granicę*, Komunikat z badań, Warszawa 2012.

⁹ E. Kępińska, *Migracje sezonowe z Polski do Niemiec. Mechanizmy rekrutacji, rola rodziny i różnicowanie według płci*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008; T. Budnikowski, *Polacy na niemieckim rynku pracy*, Przegląd Zachodni, nr 2, 2011.

¹⁰ M. Guziuk, *Polacy – emigranci w Niemczech u schyłku XX i na początku XXI wieku. Bariery psychospołeczne*, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*, D. Lalak (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 213.

¹¹ Ibidem, s. 214; por. Ch. Pallaske, *Migration aus Polen In der Bundesrepublik Deutschland in den 1980er und 1990er Jahren: Migrationsverläufe und Eingliederungsprozesse in sozialgeschichtlicher Perspektive*, Waxmann, Münster 2002.

¹² Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*, Wiesbaden 2012.

¹³ Szczegółową definicję kategorii osób o pochodzeniu migracyjnym podaje Mikrozensus (Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*, Wiesbaden 2012, s. 6).

¹⁴ Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung..., op. cit.*

¹⁵ Ibidem, s. 281.

Kontekst aktywności edukacyjnej Polaków w Niemczech

Reprezentatywny sondaż przeprowadzony wśród pięciu najliczniejszych grup obcokrajowców w Niemczech zrealizowany przez Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców (niem. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* – BAMF) na zlecenie Federalnego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w latach 2006/2007 wskazał, że polska grupa narodowościowa wyróżnia się pod względem szczebla ukończonej edukacji. 38,9% Polaków¹⁶ posiada świadectwo ukończenia kształcenia na poziomie szkoły średniej¹⁷, określane powszechnie jako niem. *Abitur* – pol. matura. Szczególną uwagę zwracają tutaj kobiety. Z cytowanych badań wynika, że 46,8% Polek uzyskało nadmieniony tutaj poziom edukacji¹⁸.

Również, jeśli chodzi o posiadane kwalifikacje zawodowe, sondaż BAMF wykazał, że jest to mocna strona Polaków, gdyż są one lepsze od czterech pozostałych grup narodowościowych obcokrajowców. W raporcie wskazano, że Polacy częściej niż inne grupy zdobyli w Niemczech przyuczenie do zawodu na poziomie szkół zawodowych, posiadają dyplom mistrza, technika lub dyplom uczelni wyższej¹⁹.

Odnosnie do wykształcenia Polaków uzyskanego w Polsce, z raportu wynika, że 14,7% osób ukończyło w Polsce studia, z czego w około połowie przypadków ich wykształcenie nie zostało uznane w kraju przyjmującym. Natomiast 54,1% zdobyło w Polsce przyuczenie do zawodu, z czego 22,9% przypadków kwalifikacje te uznano w Niemczech²⁰.

Wyżej przywołany sondaż nie diagnozował aktywności imigrantów w ramach kształcenia ustawicznego. Sięgając jednak do wyników niemieckiego Socjoekonomicznego Badania Panelowego (niem. *Sozio-ökonomisches Panel SOEP*) okazuje się, że kategoria osób o polskim pochodzeniu migracyjnym wykazuje umiarkowaną aktywność pod względem dokończania zawodowego np. w formie kursów. Jedna piąta polskich migrantów jest zainteresowana podnoszeniem swoich kwalifikacji (20%). Polacy ustępują miejsca Niemcom (30%), którzy przykładają większą wagę do kształcenia ustawicznego. Jest to jednak lepszy wynik niż w przypadku migrantów pochodzenia włoskiego (12,7%) czy tureckiego (8,8%) i świadczy o tym, iż Polacy są świadomi potrzeby całościowego uczenia się²¹. Niskie kwalifikacje za-

¹⁶ Dla Turków, którzy osiągnęli na tym szczeblu najsłabszy wyniki wśród pozostałych czterech nacji wskaźnik ten wynosił 9,9% (Ch. Babka von Gostomski, *Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Forschungsbericht 8*, Nürnberg 2010, s. 82).

¹⁷ Niem. *Allgemeine Hochschulreife* lub *Fachhochschulreife*.

¹⁸ Ch. Babka von Gostomski, *op. cit.*, s. 82, 92.

¹⁹ Ibidem, s. 95.

²⁰ Ibidem, s. 98.

²¹ H. Öztürk, *Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Aus Politik und Zeitgeschichte, nr 5, 2009, s. 27.

wodowe są czynnikiem, który bardzo często przesądza o bezrobociu cudzoziemców w warunkach pogorszenia się sytuacji gospodarczej kraju przyjmującego, co zmusza ich do życia z zasiłków dla bezrobotnych lub świadczeń socjalnych²².

Podstawa metodologiczna badań

Bliższemu poznaniu dróg edukacyjnych Polaków w Niemczech posłużyły badania ilościowe. Jest to popularne podejście badawcze w badaniach nad procesami migracyjnymi²³. Postawione pytania badawcze miały szeroki zasięg i dotyczyły identyfikacji doświadczeń zawodowych Polek w Niemczech oraz czynników mających wpływ na rozwój ich kariery. W artykule zaprezentowane zostaną jedynie częściowe wyniki weryfikacji empirycznych, związane z prezentowanym zagadnieniem. Badania oparto na metodzie sondażu diagnostycznego zrealizowanego za pomocą ankiety, której narzędziem był przygotowany kwestionariusz.

W próbie badawczej znalazło się 150 polskich emigrantek, mieszkających w Niemczech przynajmniej od dwóch lat i posiadających częściowo doświadczenie zawodowe na polskim rynku pracy. Ankietę przeprowadzono w latach 2010-2011. Terenem badań stały się Niemcy Zachodnie, które tradycyjnie są częściej obieranym kierunkiem mobilności niż dawna NRD²⁴. Prezentowane wyniki i interpretacje są fragmentaryczne i odnoszą się tylko do wybranych wątków z życia Polek w aspekcie kształcenia na emigracji, które było przez nie zrealizowane do momentu badania. Należy również podkreślić, iż mała próba badawcza nie pozwala na dokonywanie generalizacji w rozważanym aspekcie i stanowi przyczynek do dalszych eksploracji o podobnym charakterze.

Drogi edukacyjne badanych w warunkach emigracji

Polki należące do badanej grupy przybyły do Niemiec, ukończywszy w Polsce różne etapy kształcenia. Posiadane wykształcenie stało się zatem podbudową do dalszego uzupełniania kwalifikacji.

²² A. Stach, *Imigranci i gastarbeiterzy*, Przegląd, nr 47, 2001, [w:] <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artykul/imigranci-gastarbeiterzy> (3.06.2013).

²³ E. Jaźwińska, *Metody ilościowe w badaniach nad migracjami międzynarodowymi*, Przegląd Polonijny, nr 3, 2005.

²⁴ P. Cichocki i in., *Polacy w Niemczech. Raport z badań. Ekspertyza dla Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP*, Instytut Zachodni, Poznań 2011; M. Guziuk, *op. cit.*

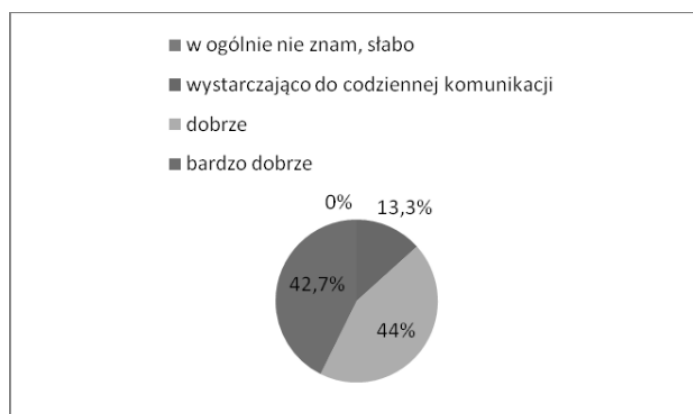
Z uzyskanego materiału empirycznego wynika, że próbie badawczej dominują osoby, które wyemigrowały posiadając już wykształcenie wyższe (34%) (w tym nieukończone 8%) lub średnie (46,7%). Można zatem przypuszczać, że część diagnozowanych kobiet kształciła się dalej w Niemczech na drodze doskonalenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji.

Z punktu widzenia mającej nastąpić integracji zawodowej ważny jest stopień znajomości języka niemieckiego w ocenie własnej badanych przed wychodźstwem z Polski. Z odpowiedzi Polek, że prawie trzy czwarte (74%) próby badawczej nie było w stanie bez problemów komunikować się w języku kraju przyjmującego. Osoby te oceniły swoje umiejętności jako zerowe, słabe lub średnie.

Zrozumiałe jest zatem, że ponad połowa z nich zdecydowała się uczęszczać w Niemczech na kurs języka niemieckiego ogólnego lub fachowego 58,6%. Jest to zarazem najpopularniejsza forma edukacji, gdyż opanowanie języka kraju goszczącego staje się narzędziem integracji w społeczeństwie niemieckim, wejścia na rynek pracy i dalszego rozwoju zawodowego²⁵. Tworzy początek przezwyciężania psychospołecznej bariery językowej, która bywa szczególnie dotkliwa w procesie adaptacji do życia w nowym otoczeniu kulturowym²⁶.

Respondentki w znacznym stopniu poprawiły swoje kompetencje w zakresie języka niemieckiego w porównaniu do etapu sprzed emigracji. Ich progres egzemplifikuje poniższy wykres.

Wykres. Znajomość języka niemieckiego w momencie badania (N=150).



Źródło: Badania własne

²⁵ S. Haug, *Der Zweitspracherwerb bei Ausländern, Aussiedlern und neuen Zuwanderern. Eine Analyse des Sozio-ökonomischen Panels und des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB)*, *Deutsch als Zweitsprache*, nr 4, 2006, s. 19.

²⁶ M. Guziuk, *op. cit.*, s. 221-224.

W dalszej kolejności wśród najczęściej wybieranych dróg edukacyjnych znalazły się różnego rodzaju kursy, na przykład: zawodowe, obsługi komputera czy prawa jazdy. Prawie jedna piąta uczestniczek badania odbyła staż adaptacyjny²⁷/kształcenie regulowane²⁸ konieczne do uznania polskich dyplomów i kwalifikacji w Niemczech. Około co szósta badana trafiła na uczelnię wyższą w celu dalszej nauki, najwięcej Polek w tym gronie uzyskało tytuł magistra. Ponadto Polki odbywały w Niemczech również tzw. przyuczenie do zawodu (niem. *Ausbildung*) oraz szkolenia. Procentowy rozkład uzyskanych odpowiedzi prezentuje poniższa tabela. – Co najistotniejsze, w próbie odnotowano stuprocentową aktywność edukacyjną. Wszystkie respondentki wskazały na przynajmniej jedną odbytą formę podnoszenia kwalifikacji zawodowych w Niemczech.

Tabela. Formy dodatkowego kształcenia na emigracji

Forma dodatkowego kształcenia/uzyskane kwalifikacje lub tytuł zawodowy	%
Studia doktoranckie (w trakcie)	0,7
Studia podyplomowe	1,3
Magister	12
Licencjat lub inżynier	2,7
Kursy ogólne j. niemieckiego	51,3
Kursy j. niemieckiego zawodowego	7,3
Inne kursy językowe	4
Nauka zawodu (<i>Ausbildung</i> ²⁹)	8,7
Kursy dające uprawnienia zawodowe (np. opiekun osób starszych)	26,7
Szkolenia	8
Szkoła średnia	1,3
Kurs prawa jazdy	2
Kursy obsługi komputera	6
Staż adaptacyjny/kształcenie regulowane konieczne do uznania polskich dyplomów i kwalifikacji w Niemczech.	17,3

²⁷ „Staż adaptacyjny: wykonywanie zawodu regulowanego w przyjmującym państwie członkowskim pod nadzorem wykwalifikowanego przedstawiciela tego zawodu, gdzie takiej praktyce odbywanej pod nadzorem powinno towarzyszyć dalsze kształcenie. Powyższy okres nadzorowanej praktyki podlega ocenie” (*System uznawania kwalifikacji zawodowych*, [w:] http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/c11065_pl.htm (23.04.2013)).

²⁸ „Kształcenie regulowane: każdy rodzaj kształcenia, które w szczególny sposób przystosowane jest do potrzeb wykonywania określonego zawodu oraz obejmuje kurs lub kursy uzupełnione, w stosownych przypadkach, kształceniem zawodowym albo praktyką w okresie próbnym lub praktyką zawodową. Struktura i poziom kształcenia zawodowego oraz praktyk w okresie próbnym lub praktyk zawodowych określone są w ustawach, przepisach wykonawczych lub administracyjnych danego państwa członkowskiego albo są nadzorowane bądź zatwierdzane przez wyznaczony w tym celu organ” (Ibidem).

²⁹ Nauka zawodu, trwa zwykle 2-3 lata i łączy naukę teorii z praktykami zawodowymi. Praktyczna nauka zawodu odbywa się w zakładach pracy, natomiast wiedza teoretyczna zdobywana jest w państwowych szkołach zawodowych w formie nauczania blokowego lub w określone dni.

Inne formy kształcenia	0,0
Brak aktywności edukacyjnej	0,0
Niepełne wykształcenie wyższe	0,7

* Pytanie wielokrotnego wyboru – wyniki nie sumują się do 100%.

Źródło: Badania własne.

Drugą odsłoną weryfikacji dróg edukacyjnych badanych polskich emigrantek jest wskazanie, w jakich miejscach realizowały one swoje zamiary kształcenia, podnoszenia kwalifikacji. Z pomocy jakich placówek korzystały?

- Uniwersytety Ludowe (niem. *Volkshochschule* – VHS)
- Fundacje
- Akademia Ekonomiczno-Społeczna Izby Pracobiorców (niem. *Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer* – WiSoAK)
- Ośrodki doskonalenia zawodowego
- Szkoły językowe
- Szkoły wyższe (uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe)
- Przyuczenie do zawodu (niem. *Ausbildung*)
- Szkoły oferujące kształcenie zawodowe (np. szkoła medyczna, w tym prywatne)
- Zakład pracy
- Inne.

Weryfikacje empiryczne wykazały, że diagnozowane polskie emigrantki poświęciły na doskonalenie i doksztalcenie zawodowe średnio 2 lata i 3 miesiące. Jako że badane podawały wyłącznie czas trwania danej formy edukacji (nie przedziały czasowe) dopuszcza się, iż okres ten mógł być w istocie krótszy, w momencie gdy osoba realizowała jednocześnie np. kurs nauki języka obcego oraz studia.

Jeśli chodzi o źródła finansowania form doksztalcenia i przekwalifikowania, co druga respondentka wskazała przyznała, że środki pochodziły z instytucji odpowiadającej polskiemu urzędowi pracy bądź były jej własnymi. W przypadku prawie jednej czwartej ankietowanych to pracodawca pokrywał koszty nauki.

Wybrane placówki kształcenia

Jak widać w powyższym punkcie, obserwuje się spore zróżnicowanie pod względem miejsc zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Nie wszystkie z placówek znane są powszechnie w Polsce, choć w Niemczech cieszą się popularnością, zarówno wśród ludności rodzimej, jak

i migrantów. Poniżej scharakteryzowano i przybliżono profil działalności wybranych instytucji, interesujących i ważnych ze względu na swoją ofertę kształcenia.

Uniwersytety Ludowe

Diagnozowane podczas badań własnych kobiety najczęściej korzystały z oferty kursów proponowanych przez działające lokalnie uniwersytety ludowe³⁰ rozmieszczone na terenie całych Niemiec. Najczęściej brały udział w kursach językowych.

Volkshochschulen są placówkami kształcenia pozaszkolnego. Ich oferta trafia do szerokiego grona odbiorców ze względu na niższe koszty kształcenia niż w innych placówkach. Dzieje się tak, ponieważ uniwersytety ludowe są dotowane przez kraje związkowe lub miasta.

Uniwersytety mają swoją rolę w integracji obcokrajowców w społeczeństwie. Z kursów doskonalenia zawodowego bardzo często korzystają migranci. Na ciekawą inicjatywę ze strony m.in. VHS zwróciły uwagę A. Kriszan i M. Szaniawska-Schwabe, które przeprowadziły badania nad nową polską migracją do Niemiec na terenach pogranicznych.

Aby zniwelować bariery mentalne i językowe po stronie niemieckiej, lokalne szkoły, jak wspomniana już powiatowa wyższa szkoła ludowa w Pasewalku, oferują także kursy języka polskiego, organizują podróże studyjne do Polski, wieczory filmowe, wykłady czy partnerstwo językowe³¹.

Uniwersytety ludowe oferują m.in. kształcenie zawodowe, indywidualne, polityczne, kulturowe i ogólne. Jest ono realizowane niezależnie od wieku, kraju pochodzenia, poglądów oraz płci zainteresowanych. Przykładem jednej z działających prężnie tego rodzaju szkół jest Volkshochschule Münster znajdująca się w kraju związkowym Nadrenia Północna-Westfalia, który to land jest częstym kierunkiem emigracji Polaków³².

VHS Münster oferuje zajęcia m.in. z takich dziedzin jak: języki i kraje, zdrowie czy zawód i gospodarka. Według danych udostępnionych przez placówkę rocznie korzysta z jej oferty ok. 20 000 osób. Warto również wspomnieć, że w VHS Münster pracuje pozaetatowo 550 docentów, którzy wspierają zespół nauczycieli i wykładowców swoją wiedzą i podnoszą jakość kształcenia.

³⁰ <http://vhs.muenster.de> (24.04.2013).

³¹ A. Kriszan, M. Szaniawska-Schwabe, *Nowa polska migracja do Niemiec w pogranicznych społecznościach lokalnych – perspektywa niemiecka*, [w:] *Znikająca zagranica*, A. Łada, J. Segeš Frelak (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012, s. 72

³² Por. M. Guziuk, *op. cit.*

Fundacja im. Ottona Beneckiego

Fundacja Otto Benecke Stiftung e.V.³³ – OBS została powołana w 1965 roku jako organizacja pożytku publicznego istniejąca na zlecenie różnych ministerstw i instytucji. W swojej działalności jest ukierunkowana na pomoc i wsparcie integracji cudzoziemców w społeczeństwie niemieckim poprzez realizację programów i projektów. Ponadto umożliwia ona młodym emigrantom kształcenie i doksztalcenie w zależności od indywidualnych potrzeb. OBS organizuje również seminaria dotyczące dalszego kształcenia oraz wyboru zawodu.

Fundacja realizuje m.in. program AQUA skierowany do bezrobotnych absolwentów wyższych uczelni, zarówno do osób posiadających obywatelstwo niemieckie, jak i do cudzoziemców. Absolwenci uzyskują wsparcie umożliwiające adaptację na niemieckim rynku pracy.

OBS realizuje swoje cele kształcenia poprzez kursy i szkolenia uzupełniające edukację akademicką realizowane we współpracy ze szkołami wyższymi, kursy językowe przygotowywane wspólnie z jednostkami kształcenia, doradztwo, jak również seminaria i treningi. Fundacja angażuje się na rzecz wymiany specjalistów i młodzieży oraz zagranicznych studentów. Z jej wsparcia może korzystać także młodzież i dorośli rodzimego pochodzenia, jeśli szukają na przykład stażu koniecznego w celu podjęcia praktycznej nauki zawodu albo znalezienia miejsca pracy dla wykwalifikowanych pracowników. Fundacja współpracuje z federacją i krajami związkowymi, gminami, zrzeszeniami i przedsiębiorcami, działa też w ramach sieci, którą tworzą specjaliści, naukowcy i lokalni fachowcy z Niemiec i innych krajów. Fundacja pomogła już 250 000 podopiecznym.

Akademia Ekonomiczno-Społeczna Izby Pracowników w Bremen

Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer – WiSoAK³⁴ jest organizacją pożytku publicznego. Działa na obszarze regionu metropolijnego Brema-Oldenburg na północnym zachodzie Niemiec. W ramach jej rozbudowanej działalności oferowane są m.in. seminaria, kursy oraz doksztalcenie i doskonalenie zawodowe dla osób szukających nowych perspektyw zawodowych.

Realizowane są także np. projekty doskonalenia zawodowego skierowane do kobiet. Akademia wyróżnia się w regionie ze względu na swoją ofertę, która umożliwia zainteresowanym zdobycie kwalifikacji w takich dziedzinach jak ekonomika przedsiębiorstw, zawody handlowe oraz zawody z grupy specjalistów do spraw zdrowia, pod tym względem WiSoAK jest od dłuższego czasu ważnym i uznanym partnerem w regionie metropolijnym Brema-Oldenburg na północnym zachodzie Niemiec.

³³ <http://www.obs-ev.de> (24.04.2013).

³⁴ <http://www.wisoak.de> (24.04.2013).

Ośrodek Kształcenia Kadr Gospodarki Berlina i Brandenburgii

Bildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg – BBW³⁵, ośrodek założono w 1972 roku. Działa jako organizacja pożytku publicznego. Kształci specjalistów i kadrę kierowniczą w zakresie gospodarki w placówkach zlokalizowanych ponad dwudziestu pięciu miejscowościach, a także (na życzenie) bezpośrednio w przedsiębiorstwach. Nauka zorganizowana przez BBW umożliwia przekazanie absolwentom uczelni wyższych uzyskanie kompetencji zawodowych oraz osobistych, kształcenie w zawodzie na wszystkich poziomach nauczania.

Izby Przemysłowo-Handlowe

Izby Przemysłowo-Handlowe – Industrie Handelskammer – IHK³⁶ w swojej szerokiej działalności na rzecz gospodarki regionalnej prowadzą również działalność związaną z kształceniem i podnoszeniem kwalifikacji (kształcenie zawodowe, doradztwo zawodowe, podnoszenie kwalifikacji, przekwalifikowanie, doskonalenie zawodowe itd.).

Zakończenie

Powyżej przedstawione instytucje kształcenia stanowią jedynie przykład możliwości podnoszenia kwalifikacji lub zdobywania nowego zawodu w Niemczech. Jak pokazują fragmentarycznie przedstawione weryfikacje empiryczne, respondentki włożyły wysiłek w proces edukacji na emigracji, by zwiększyć swoje szanse na niemieckim rynku pracy. W momencie badania wskaźnik ukończonego wykształcenia wyższego w badanej grupie był o 12 pkt. proc. wyższy niż przed emigracją.

Badane Polki starały się pomnażać swoje zasoby wiedzy i umiejętności wyniesione z Polski. Taka strategia sprzyjała uniknięciu deprecjacji posiadanych kompetencji zawodowych. Dalsze analizy badań pokazały, że trzy czwarte kobiet w ocenie własnej nie pracuje na emigracji poniżej swoich kwalifikacji. Ponadto warto nadmienić, że w badanej próbie odnotowano bardzo wysoki wskaźnik satysfakcji kobiet ze świadczonej pracy. Przy czym był to jeden z czołowych powodów, dla których emigrantki nie powracają w dalszym ciągu do kraju. Wobec takiego obrazu badanych polskich emigrantek trafnym dopełnieniem ich sylwetki wydaje się być spostrzeżenie Z. Kawczyńskiej-Butrym (2009), która twierdzi, iż „*Ogólnie na zachodnim rynku Polki cieszą się uznaniem i są postrzegane jako pracownice bardzo ela-*

³⁵ www.bbw-gruppe.de (24.04.2013).

³⁶ www.ihk-nordwestfalen.de (24.04.2013).

styczne. Wiele z nich w trakcie zatrudnienia za granicą kształci się i podnosi swoje kompetencje zawodowe”³⁷.

Bibliografia

- Babiński G., *Polonia i emigracja z Polski na tle współczesnych przemian etniczności i migracji międzynarodowych*, [w:] *Polacy i Polonia na świecie: stan badań i ich perspektywy na XXI wiek: materiały z międzynarodowej konferencji naukowej – Suwałki, 15-17 września 2006 roku*, K. Dopierała, A. Sudoł (red.), Wydawnictwo „Hańcza”, Suwałki 2008.
- Bańka A., *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*, PRINT-B, Warszawa 2005.
- Bednarczyk H., *Ustawiczna edukacja zawodowa wobec europejskiego rynku pracy i kształcenia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3, 2007.
- Budnikowski T., *Polacy na niemieckim rynku pracy*, Przegląd Zachodni, nr 2, 2011.
- CBOS, *Wyjazdy zarobkowe za granicę*, Komunikat z badań, Warszawa 2012.
- Główny Urząd Statystyczny, *Aktywność ekonomiczna ludności Polski I Kwartał*, Warszawa 2009, s. 89, [w:] http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL._pw_aktyw_ekonom_ludnosci_ikw_2009.pdf (4.05.2013).
- Jaźwińska E., *Metody ilościowe w badaniach nad migracjami międzynarodowymi*, Przegląd Polonijny, nr 3, 2005.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje – zmiany położenia społecznego*, [w:] *Migracja wyzwanie XXI wieku*, M.S. Zięba (red.), Lubelska Szkoła Biznesu Sp. Fundacji Rozwoju KUL, Lublin 2008.
- Kępińska E., *Migracje sezonowe z Polski do Niemiec. Mechanizmy rekrutacji, rola rodziny i zróżnicowanie według płci*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Kriszan A., M. Szaniawska-Schwabe, *Nowa polska migracja do Niemiec w pogranicznych społecznościach lokalnych – perspektywa niemiecka*, [w:] *Znikająca zagranica*, A. Łada, J. Segeš Frelak (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012.
- Guziuk M., *Polacy – emigranci w Niemczech u schyłku XX i na początku XXI wieku. Bariery psychospołeczne*, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*, D. Łalak (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Marek E., *Praca Polaków w Niemczech. Półtora wieku emigracji zarobkowej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2008.
- Öztürk H., *Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Aus Politik und Zeitgeschichte, nr 5, 2009.
- Pallaske Ch., *Migration aus Polen In der Bundesrepublik Deutschland in den 1980er und 1990er Jahren: Migrationsverläufe und Eingliederungsprozesse in sozialgeschichtlicher Perspektive*, Waxmann, Münster 2002.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontrast transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Stach A., *Imigranci i gasterbeiterzy*, Przegląd, nr 47, 2001, [w:] <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artykul/imigranci-gasterbeiterzy> (3.06.2013).
- Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*, Wiesbaden 2012.
- Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*, Wiesbaden 2012.
- <http://www.obs-ev.de> (24.04.2013).
- <http://www.wisoak.de> (24.04.2013).
- www.bbw-gruppe.de (24.04.2013).
- www.ihk-nordwestfalen.de (24.04.2013).

³⁷ Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 106.

Eunika Baron-Polańczyk

INFRASTRUKTURA TELEINFORMATYCZNA JAKO CZYNNIK WARUNKUJĄCY STOSOWANIE ICT W PRACY NAUCZycIELI (RAPORT Z BADAŃ)

Streszczenie

Artykuł przedstawia wyniki diagnostycznych badań ustalających infrastrukturę teleinformatyczną – zakres wyposażenia szkół w sprzęt teleinformatyczny i multimedialne materiały dydaktyczne. Rozważane zagadnienia poszukują odpowiedzi na pytania określające: 1) dostęp nauczycieli do komputera i Internetu: w domu, w pracy; 2) dostęp do szkolnej pracowni komputerowej, w której można realizować zajęcia ze swojego przedmiotu; 3) trudności i ograniczenia napotymane przez nauczycieli w dostępie do szkolnej pracowni komputerowej. Podkreśla techniczne uwarunkowania konstruujące okoliczności, w których nauczyciel podejmuje (bądź nie) działania na rzecz stosowania ICT w życiu codziennym i praktyce zawodowej.

AN INFRASTRUCTURE AS A FACTOR CONDITIONING THE USE OF ICT IN THE WORK OF TEACHERS (RESEARCH REPORT)

Abstract

This paper presents the results of diagnostic studies determining ICT infrastructure – the range of schools' equipment in ICT and multimedia didactic materials. Considered issues looking for answers to questions indicating: 1) access of teachers to computers and the Internet at home and at work, 2) access to the school's computer lab, where teacher can pursue activities with his subject, 3) the difficulties and constraints faced by teachers in access the school computer lab. Highlights technical conditions constructing circumstances in which teacher is (or isn't) taking action to use of ICT in everyday life and professional practice.

Wprowadzenie

We współczesnym profesjonalnym świecie, do umiejętności kluczowych, obok efektywnego komunikowania się w językach obcych oraz sprawności interpersonalnych, zalicza się skuteczne stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (*Information and Communication Technology* – ICT). W świetle dynamicznego postępu naukowo-technicznego, szczegól-

nego znaczenia nabierają również kompetencje zawodowe nauczycieli w zakresie stosowania ICT do poszukiwania, porządkowania, selekcionowania, przechowywania i udostępniania informacji cyfrowych. W tym względzie każdy nauczyciel stoi w obliczu nowych zadań wymagających podjęcia odpowiednich czynności wykonawczych na rzecz wykorzystywania w procesie dydaktyczno-wychowawczym metod i narzędzi ICT.

W rozważaniach pedeutologicznych obejmujących kompetencje informacyjne w zakresie wykorzystywania ICT oprócz aspektu podmiotowego (uwzględniającego wymagania stawiane nauczycielom w konfrontacji ze zdiagnozowanym stanem wiadomości i umiejętności oraz podejmowanych działań¹) ważnym czynnikiem jest tu aspekt przedmiotowy wskazujący na uwarunkowania techniczne. Infrastruktura teleinformatyczna – konfiguracje sprzętowe komputerów, oprogramowanie, osprzęt multimedialny, dostęp do komputera i Internetu – konstruuje okoliczności, w których nauczyciel podejmuje działania na rzecz stosowania ICT w życiu codziennym i praktyce zawodowej. Zakres wyposażenia szkół w sprzęt teleinformatyczny i multimedialne materiały dydaktyczne umożliwia bądź ogranicza wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi ICT w swojej dziedzinie nauczania. Przedmiotowe uwarunkowania są szczególnie istotne w kontekście projektowania programów kształcenia², ponieważ wszelkie niedostatki materialne (wyposażenie i materiały dydaktyczne) ograniczają swobodę ich konstruowania oraz inwencję twórczą nauczycieli.

W ten sposób powstają pytania o diagnostycznym charakterze: czy i w jakim zakresie infrastruktura teleinformatyczna umożliwia nauczycielom wykorzystywanie narzędzi ICT w domu i szkole? Czy nauczyciele posiadają swobodny dostęp do komputera i Internetu (w domu, w pracy) oraz do szkolnej pracowni komputerowej, w której mogą realizować zajęcia ze swojego przedmiotu? Jakiego rodzaju trudności i ograniczenia napotykają nauczyciele w dostępie do szkolnej pracowni komputerowej? Niezwykle istotne jest zatem prowadzenie badań środowiskowych nad technicznymi uwarunkowaniami pracy nauczyciela w celu wytyczania kierunków i sposobów ustawicznego poszerzania zakresu wyposażenia szkół w narzędzia ICT.

¹ Zob. wyniki i ich interpretację prezentowane w: E. Baron-Polańczyk E, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2011, s. 179-185.

² K. Kruszewski, *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] *idem* (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004, s. 448, 466, 467.

Założenia teoretyczne i metodologiczne

Z perspektywy metodologii badań pedagogicznych na etapie conceptualnym projektowanych badań założono, że podjęta działalność badawcza będzie miała postać badań diagnostyczno-korelacyjnych³ o charakterze ilościowo-jakościowym⁴, osadzonych głównie w pedagogice medialnej i pedeutologii.

Poznanie praktyki edukacyjnej wytyczyło zasadniczy cel badań obejmujący ustalenie poziomu i przejawów występowania kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie stosowania nowoczesnych narzędzi ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi praktycznymi działaniami na rzecz wykorzystywania ICT w obliczu nowych trendów, nowych zadań stawianych przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość⁵. Analiza i prezentacja zebranego materiału empirycznego, stanowi zatem próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jakie są kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemianom cywilizacyjnym? Główny problem badawczy złożony jest z pięciu problemów szczególnych (czterech diagnostycznych i jednego o charakterze zależnościowym). Pierwsze pytanie-problem wiąże się z rozpoznaniem poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie operowania informacją, drugie – z rozpoznaniem poziomu korzystania przez nauczycieli z nowoczesnych narzędzi ICT, trzecie – z ustaleniem związku pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli a wykorzystywaniem przez nich w praktyce zawodowej narzędzi ICT oraz określeniem czynników różnicujących te związki, czwarte – z określeniem infrastruktury teleinformatycznej, piąte – z rozpoznaniem zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez nauczycieli nowych trendów ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź niepodejmowanymi) praktycznymi działaniami w dziedzinie stosowania ICT. Czwarte i piąte pytanie to problemy kontekstowe (w stosunku do problemu pierwszego i drugiego) stanowiące tło dla poszukiwań badawczych w obszarze ustalającym kompetencje informacyjne nauczycieli oraz określającym uwarunkowania (przedmiotowe i podmiotowe) wykorzystywania przez nich nowych narzędzi i metod ICT. W tym względzie, skupiając się na czynnikach motywujących (wewnętrznych i zewnętrznych) do podejmowania działań, problemy ukierunkowały opisanie, wyjaśnienie i interpretację nauczycielskich przemyśleń dotyczących: powodów i argumentów, dla których w swojej praktyce zawodowej wykorzystują (lub nie wykorzysta-

³ G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003, s. 33.

⁴ W. Dróżka, *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 125.

⁵ Zob. więcej: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? ...*, s. 143-176.

ją) narzędzia ICT; szczególnych osiągnięć i niepowodzeń w obszarze aplikowania ICT; pobudek i racji, dla których planują (czy też nie planują) dalszy rozwój zawodowy oraz oczekiwań co do form i technik kształcenia (samokształcenia) w celu poszerzania swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT w edukacji oraz oczekiwań co do ich wspierania w celu aktywniejszego stosowania ICT w swojej pracy. Piąty problem nawiązuje do wcześniej nakreślonej koncepcji (teoretycznego modelu kompetencji informatycznych w zakresie wykorzystywania ICT, wyodrębniającego kompetencje instrumentalne i kierunkowe, określającego w sumie trzynaście obszarów kompetencyjnych⁶) – uwzględniającej w obszarze inżynierijno-technicznym „nowe trendy w rozwoju ICT”.

Podjmując próbę opracowania koncepcji kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania narzędzi i metod ICT, uwzględniono: 1) założenia teoretyczne dotyczące definicji i struktury pojęcia kompetencji (przyjęte za M. Czerepaniak-Walczak⁷); 2) standardy kompetencji zawodowych nauczycieli określone poprzez wymagania w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (ze szczególnym uwzględnieniem Projektu zestawu standardów kompetencji zawodowych opracowanego przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli); 3) standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej i informatyki, które dotyczą każdego współczesnego nauczyciela pracującego na dowolnym etapie kształcenia (koncepcja zaproponowana przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej oraz Ramowy program nauczania opracowany przez Zespół Pełnomocników Rektorów Uczelni Pedagogicznych ds. Komputeryzacji Procesu Dydaktycznego) oraz wytyczne zawarte w projektach na rzecz alfabetyzacji informacyjnej: UNESCO – ICT Competency Standards for Teachers, American Association of School Libraries, Association of Educational Communications and Technology, Society of College, National and University Libraries – The Seven Pillars of Information Literacy, Chartered Institute of Library and Information Professionals; 4) podstawy teoretyczne dotyczące wykorzystywania nowych trendów ICT – wskazania inżynierijno-techniczne, pedagogiczne oraz etyczne, prawne, społeczne i ekonomiczne (opracowania teoretyczne na podstawie analizy literatury przedmiotu⁸). Przyjęte teoretyczne podsta-

⁶ E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 84-92; Eadem, *Model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2012, s. 166-183.

⁷ Zob.: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 1994, s. 137-142; Eadem, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 129.

⁸ Zagadnienia teoretyczne dotyczące wykorzystywania ICT prezentowane w: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 15-142; Eadem, *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2006, s. 71-246.

wy podkreślają jedną z możliwych propozycji kształtowania i rozwijania nauczycielskich kompetencji, dostrzegającą fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się w teorii kognitywistycznej i konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazując na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT. Założono także, zgodnie z wytycznymi koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (refleksyjnego nauczyciela zaproponowanymi przez D.A. Schön⁹), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem.

Badania kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie wykorzystywania ICT zostały osadzone w procedurze diagnostycznej¹⁰, gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego¹¹ oraz dwie techniki: 1) ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań¹²; 2) wywiad narracyjny ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy¹³. Badania właściwe we wszystkich zielonogórskich szkołach oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego i województw ościennych – obejmujące nauczycieli realizujących program 23 różnych przedmiotów nauczania – przeprowadzono w roku 2009 (w okresie od stycznia do czerwca). Wywiad przeprowadzono z 40 osobami – nauczycielami pracującymi w Zielonej Górze (w rozmowach udział wzięli nauczyciele będący na czterech etapach kształcenia: wybrano po 10 osób z każdego typu placówki). Rozpowszechniono 2000 kwestionariuszy ankiet, z czego otrzymano 1160 (58%) odpowiedzi zwrotnych. Zatem grupę badawczą (całą próbę) stanowi **1160 nauczycieli** realizujących program kształcenia odpowiednio: 150 (12,9%) w nauczaniu początkowym, 340 (29,3%) w szkole podstawowej, 267 (23,0%) w gimnazjum, 276 (23,8%) w szkole ponadgimnazjalnej; oraz na dwóch etapach edukacyjnych – 93 (8,0%) w szkole podstawowej i gimnazjum, 34 (2,9%) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wśród badanych osób zdecydowaną większość – 925 (79,7%) – stanowiły kobiety, zatem mężczyźni stanowili piątą część badanych – 235 (20,3%) nauczycieli. Liczna grupa – aż 852 (73,5%) nauczycieli –

⁹ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987. Zob. też: B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, PWN, Warszawa 2004, s. 201-203.

¹⁰ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996, s. 105.

¹¹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004, s. 268; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 47.

¹² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 96.

¹³ Zob.: T. Pilch, T. Bauman, *op. cit.*, s. 91, 92; Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 249, 612; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 117.

uzyskała wysoki poziom kwalifikacji zawodowych osiągając stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

Opracowane w niniejszym artykule wyniki badań środowiskowych poszukują odpowiedzi na czwarty, diagnostyczny i kontekstowy, problem szczegółowy ustalający infrastrukturę teleinformatyczną – zakres i dostępność technicznego wyposażenia warunkującego wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi ICT w zawodowej praktyce¹⁴.

Analiza i interpretacja wyników – infrastruktura teleinformatyczna

W celu ustalenia infrastruktury teleinformatycznej zapytano nauczycieli, czy mają swobodny dostęp do komputera i Internetu (zarówno w domu, jak i w pracy) oraz do szkolnej pracowni komputerowej, by realizować tam zajęcia dydaktyczne ze swojego przedmiotu. Starano się także dociec, jakiego rodzaju trudności i ograniczenia napotykają nauczyciele w dostępie do szkolnej pracowni komputerowej.

Na pytanie ustalające dostęp do komputera i Internetu w domu odpowiedzieli prawie wszyscy ankietowani, to jest 1151 (99,2%) badanych nauczycieli. Wśród nich niczym nieograniczony dostęp do komputera i Internetu w swoich domach mają aż 1104 (95,9%) osoby. Zaledwie 47 (4,1%) nauczycieli deklaruje, że w tym względzie ma problem i we własnym domu nie ma możliwości korzystania z komputera podłączonego do sieci. Rzecz ma się gorzej w zakresie dostępu do komputera i Internetu w miejscu pracy. Spośród udzielających informacji na to pytanie (1149 (99,1%) osób z grupy badawczej) twierdząco odpowiedziało 937 (81,5%) nauczycieli. Zatem w zdecydowanej większości placówki oświatowe stwarzają odpowiednie (zadawalające, dogodne, sprzyjające) warunki organizacyjno-techniczne, które umożliwiają nauczycielom indywidualną pracę wspomaganą komputerem oraz korzystanie z zasobów sieci. Jednak prawie piąta część, to jest 212 (18,5%) osób, nie ma możliwości swobodnego korzystania z komputera i Internetu w placówce, w której pracuje. Te trudności i ograniczenia mogą mieć swoje odbicie w zakresie stosowania przez tych nauczycieli narzędzi i metod ICT w praktyce edukacyjnej i, co za tym idzie, w jakości wykonywanych przez nich profesjonalnych prac.

W celu szerszego spojrzenia na infrastrukturę teleinformatyczną – nie tylko z perspektywy pracy własnej nauczycieli, ale i wykorzystywania ICT jako medium dydaktyczne w nauczaniu swojej dziedziny – zapytano nauczycieli także o to, czy posiadają swobodny dostęp do szkolnej pracowni komputerowej, by realizować tam zajęcia ze swojego przedmiotu. Swo-

¹⁴ Szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej kompleksowe wyniki prezentowane są w: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy siłos? ...*, s. 177-329.

ją odpowiedź (potwierdzającą lub zaprzeczającą) w sumie zaznaczyło 1127 (97,2%) badanych, gdzie widoczny jest dość proporcjonalny rozkład: „tak” odpowiedziało 659 (58,5%), „nie” zaś – 468 (41,5%) nauczycieli. Oznacza to, że ponad połowa badanych nauczycieli ma potencjalne możliwości korzystania z wyposażenia (sprzętu i oprogramowania) szkolnej pracowni komputerowej. Grupa tych nauczycieli – dzięki temu, że ma swobodny dostęp do sali komputerowej – w planowanych jednostkach metodycznych może zakładać realizację celów przedmiotowych poprzez stosowanie w strategiach nauczania-uczenia się środków ICT. Należy pamiętać, że w tej grupie znaleźli się także nauczyciele informatyki i zajęć komputerowych – w liczbie 110 (8,3%) – którzy z założeń przedmiotowych realizują treści programowe w laboratorium komputerowym. Pomijając w tym miejscu nauczycieli uczących informatyki, pozostała grupa osób (nauczających innych niż informatyka przedmiotów) mająca swobodę w dostępie do pracowni komputerowej, zostanie pomniejszona do liczby 549 (48,7%) nauczycieli. Tym sposobem możemy już stwierdzić, że niespełna połowa badanych nauczycieli ma niczym nieograniczony dostęp do szkolnej pracowni i może bez przeszkód realizować tam swoje przedmiotowe zajęcia.

Porównywalna, chociaż nieco mniej liczna grupa – 468 (41,5%) ankietowanych – deklaruje, że w placówce, w której pracuje, nie ma możliwości prowadzenia zajęć z uczniami w szkolnej pracowni komputerowej. Wśród tej grupy byli i tacy – 361 (77,1%) osób – którzy jednocześnie podali rodzaj i charakter trudności i ograniczeń napotykanych w dostępie do pracowni komputerowej. Analiza uzyskanych wypowiedzi pozwoliła wyodrębnić 10 wyróżniających się kategorii, które wskazują przede wszystkim na infrastrukturę teleinformatyczną szkoły i organizację pracy placówki, ale i na trudności oraz ograniczenia o charakterze podmiotowym – subiektywnym, indywidualnym, personalnym.

Najliczniejsza grupa, licząca 125 (34,6%) osób, wskazała na trudności i ograniczenia w dostępie do sali komputerowej o charakterze organizacyjnym wynikającym z pełnego obciążenia pracowni zajęciami z informatyki. Badani podkreślali, że harmonogram zajęć komputerowych jest tak napięty, że pracownia jest przez cały czas **zajęta** i nie ma luk czasowych, w których nauczyciele innych przedmiotów mogliby z niej skorzystać. Pracownia niejako z samego założenia jest przeznaczona oraz zarezerwowana tylko i wyłącznie do prowadzenia lekcji przez informatyków, to jest zajęć komputerowych i informatyki. Najczęściej padająca odpowiedź to krótkie stwierdzenie faktu: „szkolna pracownia komputerowa jest zajęta”. Wielu, ujmując nieco szerzej napotykanne ograniczenia i trudności w dostępie do gabinetu komputerowego, podawało jednocześnie powód dlaczego i przez kogo sala jest zajęta oraz uwarunkowania temu towarzyszące. Świadczą o tym następujące przykładowe wypowiedzi: „placówka, w której pracuję jest bardzo duża, więc sale komputerowe w czasie pracy szkoły są

zajęte”; „zazwyczaj w trakcie moich zajęć pracownia jest zajęta przez nauczyciela informatyki”; „pracownia zajęta jest na lekcje informatyki i nie ma fizycznie czasu, aby tam mogły odbywać się inne zajęcia”; „pracownia jest ciągle zajęta, ponieważ jest zbyt duża ilość oddziałów mających informatykę w siatce godzin”; „w tym samym czasie, gdy ja mam zajęcia dydaktyczne z uczniami, pracownia jest zajęta – prowadzone są tam zajęcia z informatyki”; „w pracowniach komputerowych odbywają się lekcje informatyki, w związku z tym są one zajęte przez większość dnia”; „pracownia jest przeznaczona na lekcje informatyki”; „brak dostępu do szkolnej pracowni komputerowej, ponieważ są tam lekcje z informatyki”; „jest to gabinet przedmiotowy, więc odbywają się tam zajęcia z informatyki”; „sala komputerowa jest tak obsadzona, że nie ma wolnych okienek”; „w szkole jest duże obłożenie sal komputerowych”; „w pracowni non stop działają informatycy”; „w gabinecie komputerowym przez cały czas pracują nauczyciele informatyki”. Tak więc jedna trzecia osób potwierdzających brak swobody w wykorzystywaniu pracowni w nauczaniu swojej dziedziny przyczynę widzi w pełnoczasowym obciążeniu pracowni zajęciami z informatyki.

Drugą pod względem wielkości grupę, w liczbie 91 (25,2%) nauczycieli, stanowią ci, którzy podkreślali trudności lokalowo-techniczne wskazujące na małą, bądź za małą, **liczbę sal** komputerowych lub na niedostateczną liczbę komputerów na terenie szkoły. Niedostatki w ilości komputerów i szkolnych pracowni komputerowych nauczyciele wyrażali w takich wypowiedziach, jak: „w naszej szkole jest za mało sal do zajęć informatycznych”; „brak sal komputerowych w szkole”; „brak dostatecznej ilości pracowni”; „jest tylko jedna pracownia komputerowa w szkole”; „duża szkoła, 24 oddziały, a tylko jedna pracownia komputerowa”; „jest jedna pracownia komputerowa, w której odbywają się zajęcia lekcyjne w czasie, kiedy i ja mam swoje lekcje”; „mamy tylko jedną pracownię, liczącą 16 stanowisk, na całą szkołę”; „jest jedna pracownia na 11 oddziałów”; „mamy salę komputerową, ale jest ona w innym budynku”; „w placówce jest mało komputerów”; „zbyt mała liczba komputerów – w szkole są 3 komputery z połączeniem internetowym”; „u nas jeden komputer przypada na 50 uczniów”; „mamy za mało sal i komputerów”. Wypowiedzi te, zwracające uwagę na (za)małą liczbę sal i komputerów w szkole, pośrednio nawiązują do trudności i ograniczeń skategoryzowanych w grupie pierwszej. Nauczyciele, mówiąc, że jest „za mało sal i komputerów”, stwierdzają tym samym, że one w szkole są, ale niejako nie dla nich – to znaczy są zajęte przez innych, zapewne przez nauczycieli informatyki, którzy zgodnie z programowymi założeniami muszą realizować przedmiotowe cele w salach komputerowych, więc mają do nich dostęp w pierwszej kolejności. Jeśli przyjąć taki tok rozumowania za prawdopodobny to możemy stwierdzić, że ponad połowa (59,8%) nauczycieli deklarujących trudności w korzystaniu z pracowni źródło tych ograniczeń widzi w niedostatecznym wyposażeniu placówek w pracownie kompute-

rowe. Problemy w dotarciu do komputerowego sprzętu i oprogramowania pojawiają się ze względu na to, że liczba komputerów i pracowni w szkole jest niewystarczająca i, co za tym idzie, są one w pełni wykorzystywane przez informatyków realizujących treści kształcenia w zakresie edukacji informatycznej.

Trzecia grupa – 45 (12,5%) nauczycieli – uwypukliła trudności i ograniczenia o charakterze logistyczno-organizacyjnym wskazujące na **plan lekcji** czy rozkład szkolnych zajęć według z góry zaplanowanych godzin i wyznaczonych konkretnych sal lekcyjnych. Jakiego rodzaju są to problemy ograniczające nauczycielom swobodny dostęp do szkolnej pracowni komputerowej, aby realizować tam zajęcia ze swojego przedmiotu, zwracają uwagę następujące wypowiedzi: „mój plan lekcji koliduje z planem zajęć w pracowni komputerowej”; „trudno dostosować się do rozkładu zajęć w sali komputerowej”; „moich lekcji nie ujęto w planie zajęć”; „szkolny plan tego nie uwzględnia”; „plan zajęć w szkolnej pracowni komputerowej nie uwzględnia klas I-III”; „źle ułożony jest plan”; „plan szkolny nie jest dostosowany”; „dzieci dojeżdżają z różnych miejscowości i plan zajęć jest tak a nie inaczej układany”; „wtedy kiedy mam zajęcia i bym chciał, to w sali zaplanowane są lekcje z różnych przedmiotów”; „w godzinach, które mnie interesują, są tam zajęcia”; „kiedy pracuję z dziećmi, to odbywają się tam lekcje klas innych (starszych)”. W grupie tych nauczycieli byli tacy, którzy upatrując trudności korzystania z pracowni w planie lekcji, podkreślali jednocześnie, jak trudno jest ingerować w rozkład szkolnych zajęć i jakie związane są z tym uciążliwe konsekwencje. Wyraz takiej opinii odnajdujemy w stwierdzeniach: „trzeba zamieniać salę i rezerwować gabinety”; „zamiana sal to dezorganizacja w ustalonym planie lekcji”; „aby skorzystać z pracowni komputerowej, trzeba najpierw umówić się z nauczycielem informatyki i znaleźć wolny termin (lukę w zajęciach starszych klas) lub zorganizować takie zajęcia po lekcjach”; „jest to kłopotliwe – z pracowni można korzystać tylko po uzgodnieniu z opiekunem, a zamienianie sal powoduje nieporządek i wielki organizacyjny bałagan”; „zamieszanie podczas zamiany gabinetów jest tak wielkie, że się nie opłaca”; „wiele zachodu wymaga zamiana sal”; „to niełatwe, ponieważ, trzeba z dużym wyprzedzeniem planować tam zajęcia”.

O napotykanym trudnościach organizacyjnych wynikających z liczebności klas oraz podziału klas na **grupy** poinformowało 34 (9,4%) nauczycieli. Pracownie komputerowe (projektowane zgodnie z wytycznymi na co najmniej 10 stanowisk roboczych) z samego założenia, by zapewnić indywidualizację pracy z komputerem, wymagają podziału szkolnych klas na grupy. Nauczyciele, mówiąc o takiej organizacyjnej przeszkodzie (podziale zbiorowości klasowych na grupy), jednocześnie sugerują, że w praktyce nie ma takiej możliwości. Wielu badanych w tej grupie stwierdzało krótko, że przyczyną trudności w zakresie realizowania przedmiotowych zajęć w laboratorium komputerowym jest: „duża ilość dzieci”, „za duża

liczba uczniów” oraz „brak podziału klasy na grupy”. Inne, nieco dłuższe wypowiedzi, uszczegółwiają konkretne szkolne sytuacje i warunki: „w pracowni jest zbyt mała liczba stanowisk”; „za mało miejsc w pracowni dla zbyt licznych klas”; „pracownia ma 10 stanowisk, a klasa liczy 20 osób”; „zbyt mała ilość komputerów w stosunku do ilości uczniów w klasie (29 osób)”; „pracownia jest przygotowana do pracy w grupach (12 osobowych) a nie całych klas”; „nie jestem w stanie wejść i pracować całą klasą w pracowni, gdzie jest 10 komputerów”; „sale przeznaczone są do pracy w grupach 15-osobowych, a zespoły klasowe są większe, liczą około 30 osób”; „nie ma takich możliwości, aby podzielić klasę na mniejsze grupy”; „zbyt mała liczba komputerów dla całej klasy (na przykład 25 uczniów)”; „zbyt liczne klasy, aby umieścić je w pracowni komputerowej”; „klasy są liczniejsze niż ilość stanowisk w pracowni”. Tak więc nauczyciele realizujący zajęcia dydaktyczne ze swojego przedmiotu w systemie klasowym (całoklasowym), którzy jednocześnie w toku jednostki lekcyjnej zaplanowali indywidualną formę pracy ucznia, nie są w stanie spełnić tego warunku, wykorzystując gabinet komputerowy liczący 10 (czy nawet więcej) stanowisk. Przy bardzo licznych klasach i braku możliwości podziału tych zbiorowości uczniów na mniejsze grupy, korzystanie z dostępnych małych sal komputerowych staje się metodycznie nieefektywne i organizacyjnie niełatwe, a nawet nierealne, bezsensowne.

Piąta grupa – licząca 17 (4,7%) osób – zwraca uwagę na ograniczenia w dostępie do szkolnej pracowni komputerowej wynikające z braku odpowiedniego (konkretnego, pożądanego przez nauczyciela) **sprzętu** bądź **oprogramowania**. Rodzaj napotykaných trudności nauczyciele ci widzą przede wszystkim jako braki narzędziowe i mówią wprost o: a) brakach programowych w sposób ogólny: „brak programów multimedialnych”; „brak odpowiednich programów dydaktycznych – tematycznych”; „brak odpowiednio dostosowanych programów multimedialnych”; „brak programu, dzięki któremu mogę pracować jednocześnie na wielu komputerach”; „nie mam programów do pracy na komputerze z dziećmi”; b) brakach programowych w zakresie nauczanej dziedziny: „brak oprogramowania do wykorzystania na lekcjach matematyki”; „brak programów, np. AutoCad, programy do kosztorysowania i duża awaryjność lub wykasowanie programów”; „brak aplikacji do nauki języków”; „brak oprogramowania do mojego przedmiotu”; „nie realizuję zajęć z języka obcego w pracowni komputerowej, ponieważ nie posiadam materiałów dydaktycznych, których mogłabym użyć w czasie lekcji”; c) brakach aplikacji pełniących funkcję materiałów dydaktycznych: „brak multimedialnych materiałów dydaktycznych”; „nie posiadam materiałów dydaktycznych, których mogłabym użyć w czasie lekcji”; d) brakach w sferze sprzętu i Internetu: „brak Internetu”; „awaria sieci internetowej”; „brak dobrego sprzętu”; „brak sprzętu takiego jak tablica multimedialna”; „brak rzutnika i odpowiednich urządzeń”. Zatem grupa omawianych nauczy-

cieli rodzące się problemy, w zakresie wykorzystywania pracowni komputerowej do realizacji przedmiotowych celów, upatruje w niedostatkach wyposażenia w odpowiednie komputerowe aplikacje i oprogramowanie (software) oraz stosowne cyfrowe urządzenia i osprzęt multimedialny (hardware).

Kolejni nauczyciele – szósta grupa o takiej samej jak wyżej liczbie, 17 (4,7%) osób – deklarują, że nie mają dostępu do pracowni, jednocześnie sugerują, że nie ma to i tak większego znaczenia, ponieważ nie widzą takiej potrzeby, a realizując zajęcia ze swojego przedmiotu, **nie muszą** korzystać z sali komputerowej. Pogląd swój nauczyciele wyrażali słowami: „nie ma takiej konieczności”; „ja nie mam takiej potrzeby”; „nie jest mi to potrzebne”; „specyfika mojego przedmiotu wymaga pracowni przedmiotowej a nie pracowni komputerowej”; „nauczanie mojego przedmiotu nie wymaga dostępu do komputerów”. Jest to grupa nauczycieli, która tymi wypowiedziami sygnalizuje, że ich to pytanie i, co za tym idzie korzystanie z pracowni, niejako nie dotyczy. Brak konieczności korzystania z sali komputerowej deklarowali przede wszystkim nauczyciele wychowania fizycznego (10 osób), ale w grupie tej znaleźli się także nauczyciele języka polskiego (3 osoby) oraz po jednym przedstawicielu religii, muzyki, nauczania zintegrowanego oraz pedagog szkolny. Nauczyciele podkreślali, że w pełni wystarczające warunki do realizacji treści programowych i osiągania celów dydaktycznych zapewniają ich klasy (pracownie) przedmiotowe. I tak na przykład nauczający wychowania fizycznego uwydatniali walory i oczywistą konieczność prowadzenia zajęć na sali sportowej, na boisku, na powietrzu. Stwierdzili, że nie muszą korzystać z sali komputerowej, ponieważ: „nauczanie WF nie wymaga dostępu do pracowni komputerowej”; „prowadzę zajęcia na sali gimnastycznej”; „mój przedmiot realizuję na sali gimnastycznej”; „prowadzę zajęcia sportowe na sali lub boisku. Dzieci i młodzież bardzo chętnie ćwiczą i wykonują zadania ruchowe. Nie chciałabym marnować i tak małej ilości godzin z WF”. Opinie nauczycieli języka polskiego w tej kwestii można odnaleźć w wypowiedziach: „specyfika mojego przedmiotu powoduje, że większość zajęć prowadzę w gabinetach polonistycznych”; „moim zdaniem polonista winien pracować przede wszystkim z książką, tym bardziej, że egzamin maturalny żąda umiejętnej pracy z tekstem literackim, czytania ze zrozumieniem itp.”. Z powyższych oraz z takich wypowiedzi, jak: „posiadam własny gabinet muzyczny, w którym prowadzę zajęcia”; „lekcja religii nie wymaga korzystania z komputera czy Internetu” jasno wynika, że dla tych nauczycieli rzeczą oczywistą jest prowadzenie swoich zajęć tylko we własnym (planowo wyznaczonym) gabinecie przedmiotowym. Nauczyciele nie widzą też potrzeby komputerowego wspierania przedsięwzięć dydaktycznych – wykorzystywania narzędzi i metod ICT w nauczaniu swojej dziedziny. Wątpliwa jest także świadomość nauczycieli w zakresie możliwości tkwiących w ICT przy wspomaganiu i wzbogacaniu procesu nauczania i uczenia się. Być

może nauczyciele ci nie zdają sobie w ogóle sprawy, że standardowe wymagania stosowania ICT w pracy dydaktycznej z uczniami, obejmując każdego współczesnego nauczyciela (dowolnego przedmiotu i na każdym etapie szkolnego kształcenia), dotyczą także ich. Pocieszające jest to, że tych nauczycieli w ujęciu globalnym jest niewielu, zaledwie 17 osób, co stanowi 1,5% całej grupy badawczej. Świadczy to o tym, że nauczycielska świadomość zawodowych wymagań w zakresie wdrażania ICT do edukacyjnej praktyki zdecydowanie wzrasta.

Siódmą kategorię wyznaczyli nauczyciele, którzy przyczynę ograniczenia korzystania z pracowni upatrywali bardziej **w sobie** niż w czynnikach zewnętrznych, przedmiotowych, od nauczyciela niezależnych. Ta niewielka grupa, licząca 15 (4,2%) osób, wskazywała na przeszkody tkwiące w poziomie wiadomości i umiejętności, na brak odpowiednich kompetencji informatycznych. Problemy, pojawiające się w związku z realizacją przedmiotowych zajęć w komputerowej pracowni, nauczyciele ci traktują indywidualnie i osobowo. Świadczą o tym takie wypowiedzi, jak: „nie do końca czuję się kompetentna”; „nie mam odpowiedniej wiedzy, by sama korzystać z pracowni”; „sądzę, że moje umiejętności w zakresie korzystania z komputera w czasie lekcji są zbyt małe”; „nie potrafię samodzielnie, bez nauczyciela informatyka”; „mam niewystarczającą wiedzę w zakresie obsługi serwera w pracowni”; „nie umiem stosować haseł dostępu do komputera”; „nie znam i nie potrafię wprowadzić haseł dostępu do komputerów w pracowni”; „nie znam kodu alarmu i nie znam haseł dostępowych”. Krytyczne podejście do poziomu posiadanych wiadomości i sprawności uwidacznia się w wypowiedziach zwracających uwagę na świadomość potrzeby i skutków posiadania (tu raczej braku) kwalifikacji informatycznych uzyskanych poprzez różne formy dokształcania się. Nauczyciele mówią na przykład: mam problemy, ponieważ: „nie mam przeszkolenia uprawniającego do korzystania z pracowni komputerowej”; „w pracowni zajęcia mogą prowadzić nauczyciele, którzy ukończyli kurs uprawniający do korzystania ze sprzętu”. Inni stwierdzają wprost, że przyczyną pojawiających się u nich trudności i ograniczeń jest: „brak przeszkolenia uprawniającego do korzystania z tych sal”; „brak kursu uprawniającego do korzystania ze sprzętu”; „brak studiów informatycznych”. Powyższe stwierdzenia pokazują, że grupa tych nauczycieli, w placówkach w których pracuje, ma potencjalnie swobodny dostęp do szkolnej pracowni komputerowej, by realizować tam zajęcia ze swojego przedmiotu. Przyczyna niekorzystania z takiej możliwości tkwi zaś w nich samych, w podmiotowych właściwościach, tu w niedostatecznym poziomie posiadanych kompetencji informatycznych i informacyjnych. Nauczyciele tych braków wiadomości i umiejętności są w pełni świadomi i w związku z tym na siebie przyjmują odpowiedzialność i konsekwencje nieprzejawiania aktywności w tej sferze pedagogicznych działań.

Według opinii kilku nauczycieli – 8 (2,2%) – przeszkodą jest przyjęty w placówce powszechny **zakaz** korzystania z pracowni komputerowej. Jeden z badanych nauczycieli mówi o infrastrukturze teleinformatycznej szkoły w której pracuje: „brak możliwości korzystania z komputerowej sali, z innych przedmiotów (niż informatycznych)”. Zakaz korzystania z pracowni i problemy z tym związane pojawiają się, jak mówią sami nauczyciele, ponieważ: „salą opiekują się tylko informatycy”; „pracownia należy tylko do nauczyciela informatyki”; „pracownia jest pod wyłączną opieką nauczyciela informatyki”; „pracownia jest zarezerwowana tylko na zajęcia z informatyki”. Wypowiedź nauczyciela – „brak zgody dyrekcji szkoły na korzystanie ze sprzętu multimedialnego” – podkreśla, że zakaz korzystania z pracowni jest nawet usankcjonowany przez władze placówki. Badana grupa nauczycieli (na szczęście niewielka, licząca zaledwie 0,7% ogółu badanych) sugeruje, że nawet gdyby chcieli, to, ze względu na przyjęty w szkole zakaz, nie mogą korzystać z pracowni komputerowej. Z ich perspektywy w praktyce, co stwierdza jeden z badanych nauczycieli, „pracownia jest zamknięta na klucz i kłódkę”.

Dziewiątą kategorię wyznaczyło 5 (1,4%) nauczycieli informujących, że przeszkodę w swobodnym wykorzystywaniu szkolnego sprzętu i oprogramowania do działań dydaktycznych stanowi sam **informatyk**, opiekun szkolnej pracowni komputerowej. To wskazanie personalne na osobę uczącą informatyki i sprawującą nadzór nad salą komputerową uwidaczniają następujące nauczycielskie stwierdzenia: „opiekun pracowni komputerowej utrudnia dostęp, po swoich zajęciach koduje pracownię”; „Pan informatyk często zmienia hasła i utrudniony jest dostęp do komputerów, obarcza odpowiedzialnością za wypożyczenie klasy komputerowej”; „informatyk zastrzegł hasła do komputerów”; „informatyk sprawuje kontrolę i nie daje kluczy do pracowni”. Jedną z wypowiedzi – „nie chce mi się »użerać« z nauczycielem informatyki, który tam »króluje«” – uwidacznia wielką rolę informatyka w niepodzielnym zarządzaniu i administrowaniu pracownią oraz jednocześnie zniechęcenie nauczyciela, rezygnację w walce o prawo dostępu do zasobów cyfrowego wyposażenia szkolnej pracowni. Jednocześnie te pojedyncze przypadki uświadamiają, że pozostali nauczyciele (niemalże wszyscy – 99,6% badanej grupy) nie wskazujący na osobę szkolnego informatyka, prawdopodobnie nie widzą w nim bariery w sferze wykorzystywania ICT na terenie szkoły. Powstają pytania: czy informatycy administrujący szkolnymi pracowniami wykazują się biernością, czy może wychodzą z inicjatywą i podejmują kroki wspierające nauczycieli w zakresie aktywniejszego stosowania ICT w pracy dydaktycznej? Jakie są opinie i oczekiwania nauczycieli w stosunku do roli, funkcji i zadań szkolnego informatyka?¹⁵

¹⁵ Zob.: Oczekiwania w sferze wspierania podejmowanych działań na rzecz stosowania ICT, [w:] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 307-317.

Warto w tym miejscu dodać, że w 4 (1,1%) przypadkach przeszkodę w korzystaniu przez nauczycieli ze sprzętu teleinformatycznego stanowi brak w placówce szkolnej pracowni komputerowej. O takim stanie poinformowały nauczycielki nauczania zintegrowanego, pierwszego etapu kształcenia, pracujące w szkołach na wsi. Problem, związany z wyposażeniem szkoły w komputery, placówki te zapewne musiały rozwiązać ze względu na wytyczne reformy programowej zawarte w nowej Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, wprowadzonej rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 23.12.2008 roku, wskazującej na obowiązkową edukację informatyczną na pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I-III) w postaci przedmiotu zajęcia komputerowe.

Podsumowanie

Ustalone dane (dla 1160 badanych) oraz przeprowadzone analizy i obliczenia pozwalają stwierdzić, że swobodny dostęp do komputera i Internetu w swoich domach posiada prawie cała badana zbiorowość (95,9%), w miejscu pracy zaś zdecydowana większość (81,5%) nauczycieli. Niczym nieograniczony dostęp do szkolnej pracowni komputerowej, by realizować tam zajęcia ze swojego przedmiotu, deklaruje ponad połowa (58,5%) badanych (wśród nich nauczyciele informatyki). W aspekcie napotykaných trudności i ograniczeń w korzystaniu z wyposażenia (sprzętu i oprogramowania) sali komputerowej, zdecydowana większość (89,7%) nauczycieli wskazywała przede wszystkim na infrastrukturę teleinformatyczną szkoły i organizację pracy placówki, zwracając uwagę na takie przedmiotowe przeszkody, jak: pełne obsadzenie pracowni zajęciami z informatyki, niewystarczającą liczbę komputerów i pracowni w szkole, brak wyposażenia w odpowiednie komputerowe aplikacje i oprogramowanie oraz stosowne cyfrowe urządzenia i osprzęt multimedialny, plan lekcji i rozkład szkolnych zajęć, dużą liczebność klas oraz brak możliwości podziału tych zbiorowości na mniejsze grupy, przyjęty w placówce powszechny zakaz korzystania z pracowni komputerowej. Nie-wielka grupa osób (10,3%), deklarująca trudności oraz ograniczenia w dostępie do szkolnej pracowni komputerowej, wyznaczyła kategorie podkreślające podmiotowy charakter pojawiających się problemów, ich źródła upatrywać zaś należy w osobie informatyka (opiekuna szkolnej pracowni komputerowej), indywidualnych właściwościach – niedostatecznym poziomie wiadomości i umiejętności (braku odpowiednich kompetencji informacyjnych i informatycznych), głębokim subiektywnym przekonaniu o braku konieczności stosowania ICT w nauczaniu swojej dziedziny lub jej bezużyteczności. Zdiagnozowany stan i tak można uznać za zadawalający i budujący, ponieważ uzyskany obraz potwierdza światowe i krajowe tendencje coraz szybszego upowszechniania się komputerów, metod i narzędzi ICT. Cyfrowa

reforma ma swoje odbicie także w rodzimej edukacji, gdzie daje się zauważyć, jak wyposażenie szkół w sprzęt teleinformatyczny ulega stałej poprawie, zarówno dla potrzeb nauczycieli, jak i procesu dydaktycznego¹⁶.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004.
- Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciel wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2011.
- Baron-Polańczyk E., *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2006.
- Baron-Polańczyk E., *Model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT*, [w:] Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), *Nowe media w edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2012.
- Baron-Polańczyk E., *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Dróżka W., *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996.
- Gołębiak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, PWN, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kruszewski K., *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] Kruszewski K., (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987.

¹⁶ Por. z wynikami badań empirycznych, ustalających infrastrukturę teleinformatyczną szkół, przeprowadzonych w 2004 r. Zob.: E. Baron-Polańczyk E., *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2007, s. 136-151.

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Benjamin Apelojg
Dieter Mette

SOME REASONABLE HINTS ON HOW TO INTEGRATE FEELINGS IN COMPLEX MANAGEMENT DECISIONS

**KILKA UZASADNIONYCH WSKAZÓWEK JAK ZINTEGROWAĆ UCZUCIA
W ZŁOŻONYCH DECYZJACH ZARZĄDCZYCH**

Zusammenfassung

Sowohl aus einer theoretischen Perspektive (vgl. Damasio 2006 a und b, Elster 1999, Ashkanasy et al. 2002) als auch aufgrund unserer empirischen Untersuchungen kann man Emotionen als einen wesentlichen Bestandteil von organisationalen Entscheidungsprozessen betrachten. Wir gehen daher mit Freimuth und Zirkler konform, die in der Entwicklung emotionaler Kompetenzen unentbehrliche Formen komplexer Wahrnehmung und kommunikativer Fähigkeiten für das Coaching von Management sehen (vgl. Freimuth/ Zirkler 1999, S. 250). Auch unsere Handlungsempfehlungen gehen davon aus, dass emotionsintegrierende Entscheidungsprozesse, die die Zufriedenheit der Entscheider verbessern, ein relevanter Bestandteil zukünftiger Management Handelns sein sollten.

In der Tat, Emotionen können immer zweierlei bedeuten: Sie können einen gefangen halten, zwingen, treiben oder verunsichern. Sie können aber auch Halt geben, bereichern, stützen und lenken. Mit „Sicherheit“ sind sie immer integraler Bestandteil von (Auswahl-) Entscheidungen. Das Letztgenannte anzuerkennen, wäre ein wichtiger Schritt in Richtung einer emotionsintegrierenden Personalauswahl.

Einleitung

Das Thema „Emotionen in der Personalauswahl“ wird von wissenschaftlicher Seite zumeist negativ (Emotionen als Störfaktor) oder überhaupt nicht behandelt. Unser Anliegen ist es, diese vorherrschende Meinung aufzubrechen und sie mit neuen Vorstellungen und Ideen zur Bedeutung und Auswirkung von Emotionen in der Personalauswahl zu bereichern. Hierzu haben wir den Blick auf die Auswählenden gerichtet. Ausgehend davon, dass Emotionen fester Bestandteil von Auswahlentscheidungen sind, geht es darum, die Vielfalt an Mustern und den Umgang mit Emotionen darzustellen. Emotionen werden sowohl als konkrete Gefühle wie Angst, Freude, Lust, Neid oder Eifersucht erlebt, als auch in Form eher unbestimmter negativ oder positiv gerichteter Gefühle.

Introduction

When looking at the scientific literature, management and managerial decisions are often referred to as being either right or wrong. However, making the “right” choice can be very difficult considering the fact that economic decisions are often embedded in a complex environment. Decision-makers have to deal with different pieces of information. These pieces can be inconsistent or not manageable at all and it will lead to a logical dilemma (eg. Neuberger 2002, p. 337 ff.). This puts managers in very uncertain situations (eg. Milliken 1987, Höhnenkopp 2000). **One important consequence is mostly negated in this context. This in the economic research and from the manager point of view.** In a situation of uncertainty (which is very common) managers might feel insecure or they are even afraid of what is to come (eg. Freimuth 1999). Especially fear is something that does not seem to exist in management. There are a lot of models how managers should deal with uncertainty. One can find examples in risk management (eg. Ho 2000, Nielssen 1976), in **entrepreneurial areas?** (eg. McKelvie et al.), in change-management or even in future research (eg. Lempert et al. 2010). The economic research looks at uncertainty like problem that needs to be solved. This can be achieved with the right decision model in the “right” context. It makes uncertainty a more cognitive, empirical or situational problem than an individual problem. Particularly complex economic and management problems are handled as an individual problem from my point of view. Managers are afraid to make the wrong decisions for several reasons: They don’t want to provoke a conflict with colleagues or superiors (interpersonal reasons). They are afraid to lose their status or being blamed for their mistakes (individual reasons) and above all they don’t want to cause trouble for their company.

If you look at the individual side you have to account for emotional aspects within the decision-making process. Emotions are an important part of the decision-making process as well as a part of the ongoing research debate (eg. Kahnemann 2011). Unfortunately that does not mean that the dualism between emotions and rational choices are reversed. This article takes a closer look at the individual and its requirements and experiences that can help managers to handle complex and uncertain situations. **Not mandatory in a way how to find the best solution, but in a way how to feel good about their own decisions.** This is why I will explore the decision-making process in more detail by using the example of job-hiring-decisions (which are full of uncertainties) and not only their results. I will also show the different ways of integrating emotions which can help or harm the hiring process.

The decision process as emotional experience

First of all I want to look at general feelings of decision-makers in situations of uncertainties. I found out that executives from the top-management to the small firm entrepreneurs feel very different in their hiring process. **There exists a large variety from feeling bad, uncomfortable or being afraid over middle range feelings to very positive feelings.** Here are two real life answers to the question of how they feel in the selection process:

Mr. C.: Well, I don't find this kind of situation very pleasant. One has to go through it again and again even though you already know it (eg. Apelojg, 2010, p.112).

Mr. M.: I find it very relaxing, it is one of my favorite subjects, that I work on. I could do that kind of stuff for half the day. I have lots of fun in the situation, as well as when I see how things work out afterwards, or don't (eg. Apelojg 2010, p. 121).

We can see that decision-makers have mixed feelings during the selection process. The decision-making process can be influenced by a variety of factors. On one hand we have bad key data from the capital market, conflicts with colleagues or with the family at home and on the other hand one could have been promoted or finished a project successfully. These general feelings have consequences for the decision-making process as a whole. Decision-makers feel unsafe and afraid often don't want to decide at all. Another valid point would be that decision-makers tend to reflect on themselves rather than on the decision-making process. This possibly could result from their low self-esteem regarding their own decisions. In this case, they are wondering: Am I asking the right questions? Which impression has the job applicant of me?

Decision-makers who are comfortable in such situations feel secure with the selection process. Further, they are more confident regarding their own choices. Both from an economic and a psychological point of view my study showed that decision-makers should not hire employees in a conflicted state of mind. These suggestions are based on theoretical assumptions from neurological science (eg. Damasio 2006, LeDoux 2004). Now we need to ask: How do we come to a decision and what are the right conditions for "good" decisions?

From Damasio's point of view all decisions – especially complex ones – need a specific direction. If we have to choose between different outcomes which are based on different pieces of information we need to consider all given facts. This leads to somatic markers which create an assessment system. These markers I will call gut-reactions or gut-feelings and we need them to make decisions. Damasio brings forth the example of humans whose gut-feelings are connected to the hypothalamus. Therefore they cannot easily make simple decisions. They try

to calculate every possible scenario: the traffic, the weather, and so forth. A rational decision-maker tries to consider every possibility and thus does not come to a decision. The same thing happens to decision-makers who cannot trust their gut-feeling. Their search for objective information takes too long to come to a final judgment.

This is why today it is more important than ever to listen and trust your gut, because it can save managers a lot of time.

To answer the initial question: “What are the right conditions to handle complex decision-making processes?” we have to look at different strategies (forms) of integrating emotions during this process.

I found three basic forms: gut-decisions, anti-gut-decisions and gut-neutralizing-decisions. The strategies differ in respect to the decision-makers level of emotional reflection. What are gut-decisions? They are positive or negative feelings which direct the conscious in a certain direction. An exemplary statement would be: I do not want to hire this person because I have negative feelings about him or her, but I cannot explain why. These kinds of decisions are called intuitive decisions (Gigerenzer 2007, Finucane et al. 2005, Sayegh et al. 2004, Sinclair et al. 2002). Studies on this topic show that intuition is necessary in complex decision-making situations; especially if you have a lot of work experience in this field (eg. Plessner/Czenna 2007). I argue that gut-decisions are more than just intuition because in a selection process we ask questions, we watch the peoples’ behavior, and we read the job applicant’s résumé and so forth. This means that the separation of implicit and explicit or subjective and objective knowledge of our feelings is not useful due to the fact that such a separation is nearly impossible – neither practically nor theoretically. The important point is that our gut-feelings are leading us towards a direction we want to go. In my study I could see that people who are following their gut are more satisfied with their decisions. That does not mean that they are always making the right decisions.

But if they made a wrong decision they are dealing with them in a positive way, which means that they learn from the consequences. In contrast to that kind of decision, decision-makers who try to neutralize their feelings are not able to learn from their mistakes. Further, in my studies I analyzed that especially women working in big companies have a very structured selection process make these neutralizing decisions. These women had a lot of problems talking about their feelings during the selection process. Personal feelings like anger, fear, or happiness were not reflected. If they had negative feelings for the job applicant, the only reason for their feelings was the behavior of the applicant. I could not find out if these interview partners had a high or low trust in their gut-feelings because analyzing these was not allowed.

One woman said:

“When we made all kind of interview methods like, structured interviews, assessment center and psychological test and everything was positive, then at the end it is all right that the feelings play a role” (eg. Apelojg 2010, p. 162).

Here you can see that feelings are the reason for making mistakes. Only if every objective possibility is tested, feelings are allowed. In another company they tried to filter all kind of feelings to separate them from the selection process. These kinds of decisions should be objective and rational. It is not surprising that these people make no mistakes and if they make mistakes it was not their fault but a measuring mistake at most.

In my opinion this kind of decision is dangerous in two ways. On the one hand, it puts the individual in a very low position in the individual selection process (eg. similar to me effect...) and allows no individual development – like learning from one’s mistakes. On the other hand, real feelings during the selection process are unclear and stay undefined. An example would be a supervisor who cannot work with women or has problems with extraverted people. If these negative feelings stay undefined the human resource department cannot tell why the supervisor does not want to hire the preselected applicants. This is often the beginning of a very speculative selection process: Everyone knows the emotional reasons of the other but no one is talking about it!

Another point is that problematic decisions are anti-gut decisions. Anti-gut-decisions I define as decisions where the decision-maker has a positive or negative feeling and is acting against this feeling. These decisions are very common in the selection process as well. I found two main reasons for this decision-making pattern. One lies in the personality of the decision-maker. People who have a low trust in themselves and their feelings make anti-guts-decisions more often than people with high trust. The second reason is a situational factor. For example conflicts within a supervisor lead to pressure to make a decision lead to that position being unoccupied for a long time. That can also happen when the supervisors feels that there are not enough good applicants. These problems often have negative consequences. One is that the decision-maker feels uncomfortable with his decision. Every time the hired person makes a mistake he or she will think it was his or her fault. Additionally, economic consequences can arise. The hiring and firing process is a very expensive process. If you hire the wrong person he or she causes legal trouble it will cost the company about 40000 \$ up to 200000\$ per person.

With the example of the selection process I combined the different strategies and their consequences in a model. It shows that there are always personal, situational and structural factors which influence the three types of decisions (Figure 1).

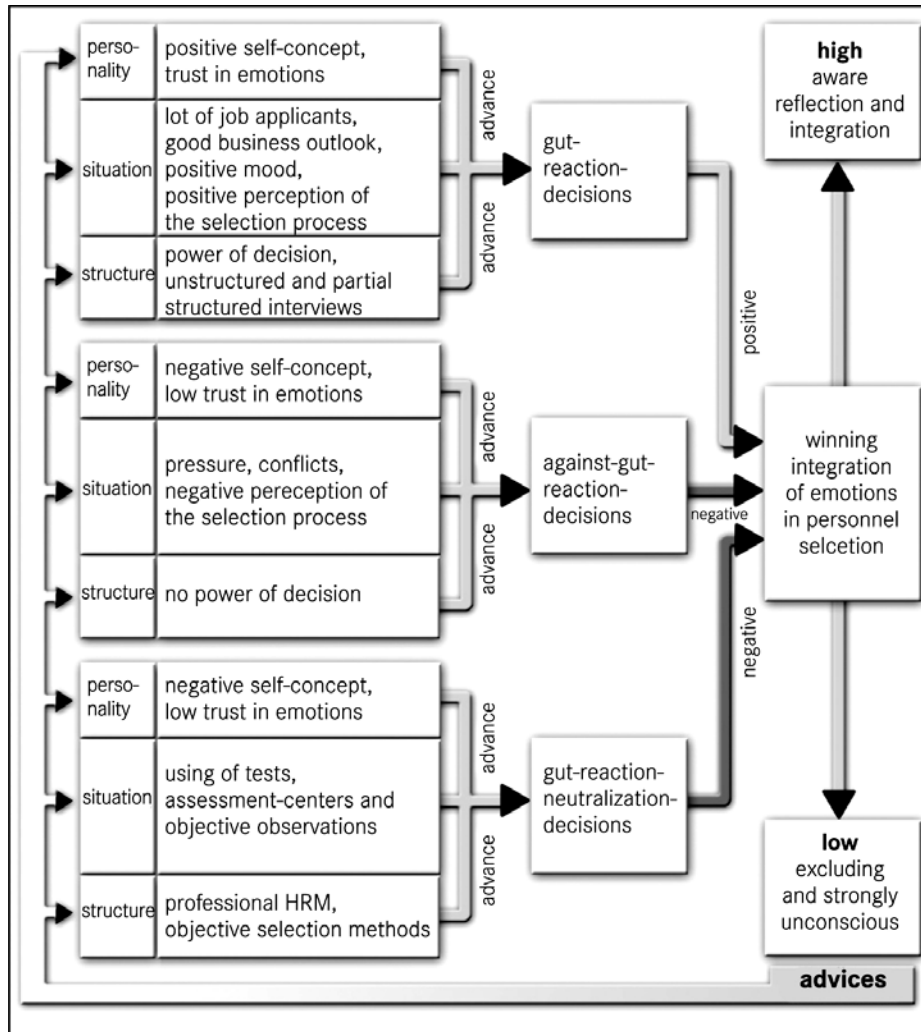


Figure 1. The example of the selection process

Conclusions

To conclude I can say that managing uncertainties is a highly individual problem and feelings play an important role. Therefore, managers should learn everything about their feelings and how they can help to make the right decisions. This is what I call the “**winning integration of emotions**”. That means to learn how you can trust your feelings and not try to find a way to separate feelings from objective information. Secondly, it is very important to reduce the amount of anti-gut decisions because it can save you from a lot of wrong decisions which can

cost a lot of money. You have to analyze which personal, situational and structural factors advance anti-gut-decisions. Following your feelings will bring out better decisions and not only for the company but for the managers.

Literature

- Apeloig, B. (2010): Emotionen in der Personalauswahl. Wie der Umgang mit gefühlten Entscheidungen beeinflusst.
- Damasio, A. R. (2006): Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. (4. Aufl.), Berlin, (engl. Damasio, A. R. (1994): Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. New York).
- Freimuth, J. (1999) (Hrsg.): Die Angst der Manager. Göttingen.
- Ho, H. (2009): An Experimental Study of Risk Aversion in Decision-making Under Uncertainty. In: International Advances in Economic Research, Vol. 15. 369-377.
- Johannes Hönekopp (2000): Die Gewichtung von Wahrscheinlichkeitsinformation in Abhängigkeit von deren Genauigkeit bei Entscheidungen unter Unsicherheit.(Dissertation), Paderborn.
- Kahnemann, D. (2011): Schnelles Denken, langsames Denken, München.
- LeDoux, J. E. (2004): Das Netz der Gefühle. (3. Aufl.), München (engl. LeDoux, J. E. (1996): The Emotional Brain. The Mysterious Underspinings of Emotional Life, New York).
- Lempert, R. J./Popper, S. W./Bankes, S. W. (2010): Robust Decision Making: Coping with uncertainty. In: The Futurist, January-February. 47-48.
- Milliken, F. J. (1987): Three Types of Perceived Uncertainty About the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty. In: Academy of Management Review, Jan1987, Vol. 12 Issue 1, p. 133-143.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Weinheim.
- Nielsen, N. C. (1976): The Investment Decision of the Firm Under Uncertainty And The Allocative Efficiency Of Capital Markets. In: THE JOURNAL OF FINANCE • VOL. 31, No. 2, May. 587-602.

Tomáš Kozík
Danka Lukáčová
Mária Škodová

CURRENT STATUS OF THE PRIMARY SCHOOL PUPILS' PREPARATION FOR SAFE WORK AND HEALTHY LIFE IN THE SLOVAK REPUBLIC

**AKTUALNY STAN PRZYGOTOWANIA UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH
DO BEZPIECZNEJ PRACY I ZDROWEGO ŻYCIA W REPUBLICE SŁOWACKIEJ**

Abstrakt

Otázky bezpečnosti žiakov počas ich prítomnosti na výchovno-vzdelávacom procese na školách a v školských zariadeniach nadobúdajú významnú spoločenskú aktuálnosť. Napriek neustále rastúcej závažnosti uvedenej problematiky nie je týmto otázkam zo strany spoločnosti venovaná primeraná a ich významu zodpovedajúca pozornosť. Chýba ucelený systém výchovy žiakov v oblasti BOZP (Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci) a celoživotného vzdelávania pedagógov a výchovných pracovníkov základných škôl s aktívnym pôsobením na rodičov žiakov.

Abstract

Safety issues of pupils during their presence in the educational process at schools and school facilities acquire important social topicality. Despite the ever-increasing seriousness of the problem, society does not give appropriate and adequate attention to the importance of these safety issues. There is an absence of comprehensive system of education and training of pupils in area of OSH (Occupational Safety and Health at Work) and lifelong education of teachers and educators of elementary schools with an active impact on the pupils' parents.

Introduction

One of the main priorities (of European Union) in the care of healthy human development, which has reflected in the research area for the period 2014 to 2021 is a „security”. Security is a very broad term that encompasses a wide range of interests troublesome. When we talk about safety in relation to man, with respect to factors that affect the quality of his life, we are interested in particular his safety at work and in freetime, outside the workplace, at home. (Sinay, J., 2011).

It is thus lawful and justified as a matter of individuals conduct safety education, population education when this started, with what content and what organizational and educational methods applied.

Child in preschool

In the third year of a child's life, a child is emotionally bound to its closest family members, especially the mother. After the third year of life, the child shall take a broader view of family background. It goes beyond the family environment and creates a contact with other children. Child's personality begins to mature. It assumes the independent activities, such as dressing, washing, dining and more. Many of these activities are becoming, on the basis of their adoption, lifelong habits. If a child at this age learns them properly there is a great likelihood that they will follow it throughout its life and will have a positive impact on the development of other activities, habits. Therefore it is natural and necessary to begin to educate and prepare the child to a safe existence, to have a healthy life in this age.

In this period of life of a child, his education, certainly the most important task belongs to the parents. And then there are educators, whether family or educators working in public and private facilities. By law n.124/2006 Coll. about safety and health at work and on amendments to certain laws, which can be applied to conditions and safety and health training and education, the director of the kindergarten obliged to look after the health and safety of children and all who are with the consent of the workplace and its premises. (Act no. 124/2006 Coll.).

A typical feature of the child in his preschool is his physical activity and curiosity. Child in contact with the environment draws inspiration that a parent or educator appropriately and properly develops it and thus contributes to the successful development or suppresses it if it could endanger his health or future development or the immediate safety. (Piaget, J., Inhelder, B., 1993), (Langmeier, J. Krejčířová, D., 1998), (Jakabčic, I., 2002) OSH in the primary and lower secondary level of the elementary school.

At the level of primary education is not taught specific subject that is primarily focused on the issues of health and safety at work, particularly focusing on specific school-age children.

In elementary school, the students become familiar with the school rules and safety regulations at the beginning of the school year in the initial hours. Students with their signature confirm, except for the first year, that they understand the school rules, safety precautions, and they were familiar with the safety behaviour at school.

In lower secondary education is also in the framework curriculum separate subject with a focus on health and safety. The national education program, which is valid from 2008 introduced the system of teaching cross-cutting themes that can be taught in several subjects. (Www.statpedu.sk).

One such topic is also Traffic education on road safety. The role of education on road safety in school is gradually prepare children for independent movement on the road – as pedestrians or cyclists – and it is necessary to bear in mind the aspect of the education of future motor vehicle drivers. Implementation of a learning activity takes place on the premises of the school, the children's traffic playground or in safe areas around the school. Another cross-cutting theme oriented to the area of safety and health at work is the protection of life and health. Protection of human life and its integrated health attitudes, knowledge and skills of students to protect the life and health in emergency situations that may arise due to unforeseen factors threatening the man and his surroundings. Education is focused on medical training, civil defence, movement and picnics focusing on topography – orientation in the field.

Planning and ensuring the evacuation of schools and school facilities in the Slovak Republic is governed by Methodical guideline n.11/2008-R of 10. September 2008. In addition, to help head teachers there is magazine called civil protection and there is a CD with the information necessary to educate students, which is issued by the Civil Protection of Slovakia.

School strives to prepare each individual to live in an environment in which it is located. The prerequisite for this is constantly learning through movement at the outdoors. Cross-cutting themes focus on mastering situations pupils and their teachers, which arise under the influence of industrial and environmental accidents and natural disasters. Mastering these topics also helps students cope with unfavourable conditions in situations arising from unforeseen circumstances, such as terrorism or other threats to the citizens of our state. The students should meld itself to the problems of the protection of their health and life, also health and life of other people. This is necessary to give students theoretical knowledge, practical knowledge to help them acquire knowledge and skills in self-protection. Train them in assisting others in case of threat to life and health, to develop pupils' moral qualities, forming the basis of patriotic and national feeling, to form the preconditions to achieve greater physical fitness and total body resistance to physical and psychological stress in difficult life situations. (Www.statpedu.sk).

Administratively, the training of cross-cutting themes is addressed in two days under so. Assigned exercises. The first day, the theoretical training in the range of 5-6 hours the next

day practical training. Purposeful exercise is normally organized twice a year – in the fall and spring. At the primary level, pupils once a year have Didactic games and exercises four times a year in nature. Traffic education as a cross-cutting theme is taught throughout the year in lessons objects where the specified topic of teaching precisely fits. The state educational program based on the school in developing educational curricula. They must also be a section entitled conditions to ensure the safety and health education. This section focuses on the general organizational requirements to ensure the safety and health at work of pupils and teachers of the school:

- ensuring appropriate structures work mode and rest of students and teachers, appropriate teaching mode with respect hygiene learning, healthy learning environment (classes) and other school premises under current technical and sanitary standards – equivalent luminosity, temperature, silence, cleanliness, ventilation, sanitary premises equipment, adequate size of seating and furniture work.
- Important is proper dietary and drinking habits of students (by age and individual needs of pupils and teachers).
- Health and Safety provides active protection against accidents of students, availability of first aid material and human terms, including doctors, and other specialists.
- it is necessary to enforce the prohibition of smoking, drinking and use of other harmful substances in and around the school and a significant indication of any dangerous objects and parts of premises and regular security check.

Directive to ensure the health and safety of pupils at the school must develop a school director. In drawing based on the Act 245/2008 Coll. on education and on amendments to certain laws, as amended, Act 124/2006 Coll. as amended by Act 309/2007 Coll. and Act 140/2008 Coll. About OSH, Ministry of Education Decree no. 320/2008 Coll. about the primary schools.

At lower secondary level, the issue of human security is concentrated in five subjects: chemistry, physics, engineering, world of work and physical education.

Most at this stage are discussed issues of safety and health at work in chemical laboratories and related general legislation. Therefore, the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, State Institute of Vocational Education and National Institute prepared a teaching aid in the form of publications: „Safety at work with chemical agents for primary and secondary schools – Guidance material to certain legal and technical aspects of the implementation of school chemical experiments. This publication is intended to contribute to solving accumulated problems related to compliance with the new safety rules when working with chemical agents in primary and secondary schools. In this course syllabi appear

two themes focused on work safety: safety rules during experimentation and safety of electrical appliances. The subject Technology also includes theme focused on the principles of safety for electrical equipment and effects of electric current on the human body.

The subject world of work contains safety and hygiene standard classification: able to use working environment and maintain order during the work, to comply with occupational safety and hygiene. Most organizational instructions for building object regarding safety includes PE and Games: safety and injury prevention in different types of physical activity.

Teacher training in OSH.

On teaching faculty, student teachers become familiar with the tasks and role in health and safety subjects and curricula for teaching practice. Isolated object that its content would include OSH in primary schools in a broader context and also with regard to the analysis of practical experience, but not in the curricula of teacher colleges.

We believe that teaching in higher education curricula should familiarize prospective teachers with areas such as – Education Law 245/2008, Decree No. elementary school. 322/2008, the resulting internal rules of the school, school rules, rules of health and safety in laboratories (each for its subject), pre-medical first aid, fire alarm directives, organizational rules of the school, safety school project, school records accidents. It is important that prospective teachers and practicing teachers also knew perfectly working practices in teaching and learning process and thus prevent the development of dangerous incidents or accidents.

In teaching practice in primary schools is renewing and expanding knowledge of students and teachers handled by two forms:

a / own activity of school leading

Educators' schools after studying the regulations and available literature, after becoming aware of the information available on the internet, and if based on their own knowledge and experience, will prepare educational texts for teachers, with which teachers will introduce their students.

b / Participation in seminars organized

Teachers are participating in seminars, which are organized by state institutions. Content of topics of seminars are mostly aimed at brokering information from the amended ordinances and regulations, in the form of lectures activists. Frequent occurrence of these seminars is that lecturer in his speech focuses on the risks that are involved in organizing various school activities and the consequences that may affect teacher or school if the following events occur adverse event. Often under the influence of these courses, teachers and schools to withdraw from preparing and organizing additional activities for

pupils in excess of school curricula because of the prevention of a possible consequence of a security event.

Schools, despite what was said, implement programs aimed at raising pupils' safe life. While teachers use a variety of motivational and activating teaching methods and forms such as: work focused on artistic or literary expression of students in the subject area, which are also applicable to the hours of ethics or civics.

Interpretation of security issues to avoid a teacher in organizing educational trips, educational excursions or outings. Prior to any event with the head teacher must give its consent thereto in writing and approved events. Given that these activities take place outside the school premises, the parent of a special form expresses approval or disapproval of student participation in school events.

Similarly, guidance on safe behaviour of students is required prior to entering students in specialized classrooms such as gym, school workshops, computer lab, chemical and physical laboratories, kitchen and others. Students prior to the operation of these facilities are familiar with the rules of conduct in these classrooms. These rules are placed in classrooms in conspicuous places.

Other safety education activities. Several schools in order to increase the safety of their students at school are involved in the project Safe School. The project is based on monitoring pupils with camera system at arrival and departure from school with possible access pupils' parents to control via Internet. (Www.bezpecnaskola.sk). Another project called Safe kindergarten is focused on traffic education and transport and is addressed especially to kindergartens. (Www.bezpecnaskolka.sk)

Project Healthy School is focused on promoting healthy lifestyles, particularly in relation to eating habits, exercise in the fresh air, sport-related, the personal and social hygiene. (Www.minedu.sk – Development project in the Regional Education).

Conclusion

Education for healthy and safe lifestyles of individuals begins in the preschool child. Responsibility for its successful implementation belongs in the first place especially to parents of children and then, in the second place, to their teachers. The school system of the Slovak Republic is a space for educational treatment for primary school pupils towards learning of the habits necessary for safe behaviour in educational and personal activities at school and outside of school. An open question is whether this system is sufficient in content and method of the execution and if also educators who provide this training are well prepared for the

implementation of activities aimed at the child health and safety and the cooperation with parents.

Bibliography

- Sinay, J., Bezpečná technika, bezpečné pracoviská – atribúty prosperujúcej spoločnosti. Technická univerzita v Košiciach, Strojnícka fakulta. Košice, 2011. 274 s.
- Zákon č. 124/2006 Z.z. – www.zbierka.sk.
- Piaget, J., Inhelder, B., 1993, Psychológia dieťaťa. Bratislava: Sofia, 1993.
- Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998.
- Jakabčic, I., 2002, Základy vývojovej psychológie – monografia. Iris, Bratislava 2002.
- www.statpedu.sk/sk/statny-vzdelavaci-program.alej.
- Metodické usmernenie č.11 z 10. Sept. 2008 – www.minedu.sk/metodicke-usmernenie-c-112008-r-z-10-septembra-...
- Bezpečnosť práce v chemických laboratóriách www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010039.pdf.
- Školský zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, https://www.vedatechnika.sk/SK/.../245_2008_skolsky_zakon.pdf.
- zákon 124/2006 Z. z. v znení zákona 309/2007 Z. z. www.kozsr.sk/page_sk/bozp/legislativa_bozp/124_2006.pdf
- zákona 140/2008 Z. z. o BOZP, vyhlášky MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základných školách. www.zbierka.sk/sk/ciastky/ciastka-140-2008.
- Bezpečnosť pri práci s chemickými faktormi na základných a stredných školách – Metodický materiál k niektorým právnym a technickým aspektom realizácie školských chemických pokusov. www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010039.pdf.
- školský zákon 245/2008, vyhláška o základnej škole č. 322/2008.
- Bezpečná škola – www.bezpecnaskola.sk.
- Bezpečná škôlka – www.bezpecnaskolka.sk.
- Zdravá škola – www.minedu.sk.

Bernd Meier
Viktor Jakupec

SOCIAL CHANGE AND FURTHER DEVELOPMENT OF THE TEACHER EDUCATION IN THE STATE OF BRANDENBURG

ZMIANA SPOŁECZNA I PROMOWANIE ROZWOJU EDUKACJI NAUCZYCIELA W BRANDENBURGII

Einleitung

Der Beitrag geht aus von Positionen der Zukunftsforschung und kennzeichnet Megatrends und Szenarien als typische Formen zukunftsorientierter Aussagen. Megatrends und ein Szenario zum Thema „Schule 2030“ werden kurz skizziert. Schließlich werden Folgerungen für eine zeitgemäße Lehrerbildung für eine Schule mit inklusiver Bildung abgeleitet und am Beispiel des Potsdamer Modells illustriert.

Abstract

In this article we intend to unpack a number of issues concerning future developments in teacher education with a focus on the State of Brandenburg. We will attempt to undertake our discussion from a point of view of megatrends and scenarios in a kind of futuristic projection. We will address some framework conditions for teacher education and subsequently we project this into a situational context of the State of Brandenburg generally and the Potsdam Model of teacher training especially.

Futures of the two worlds: the World of Work and the Economic World

The worlds of work and the economic world are intrinsically interconnected. Today the world of work is significantly different than it was one decade ago and even more different since the impact of the Global Financial Crises (GFC). The latter is just one factor; there are others, more general ones, such as the impact of digital technology advances and perception of a new generation of workers, which Drucker (1950) and Toffler (1983) referred to as ‘the cognitariat’.

To be sure, cognitariat plays today a significant role in the production and dissemination of knowledge through its creation and indirectly to aspects of its coordination. In essence members of the cognitariat are part of the fabric of society that advances economic

development, because they are located at its center. The cognitariat has transformed the economic landscape and has become a new generation of ‘knowledge workers’, which has shifted the way the society sees production, collaboration, work and work place and thus the economic lives of individuals and groups.

However, there is another vital factor to be considered, namely the changing world. Where in previous decades the world of work and the economic world were stable to a large extent, since the GFC this is not the case. Unemployment is continually rising in a large number of developed countries, people look for different type of work in a changing economic environment, and all but few certainties remain. This raises the question of analyzing the future and with it *futures-researches* becoming obviously more meaningful. Here a cautionary note is in place. *Futures-research* must and cannot be seen as leading to exact prognoses, but analyses of designing and determining future options. To paraphrase Alan Kay the surest way to predict the future is to design it.

Designing the Future

Typical forms of future oriented proclamations are formulated as *mega-trends* and *scenarios*. Let us turn to the concept called mega-trends. Being in danger of oversimplification, we suggest that megatrends are the knowledge that describes the probable future. Megatrends are statements and elucidation that define our present and future worlds, in our case the world of work and economy and the nexus between them. It could be argued that megatrends are important for each individual’s personal, economic and social wellbeing. This is one reason why ‘futures’ researchers (henceforth futurist) and others use megatrends when they develop and work with *scenarios*. Megatrends can be and are being used as a vantage point for analyzing our world.

Furthermore, megatrends describe basic universal variation processes, that emerge in all possible areas of life of the work world and economy world in a context of social life-worlds, including development and politics thereby showing a range of possible effects, such as impact on qualification, value change, lifestyle, consumption and others. Megatrend have fundamentally a global character, and the half – life value is long lasting often decades.

Although megatrends statements proclaim or elucidate what we already know about the future there are uncertainties how society, institutions, politics economics, interest groups, organizations and individuals will or may react to predictable megatrends. To put it differently, by articulating megatrends through future research it is not sufficient to focus on

probable future(s) only, because the future is never certain and any entity can affect and design the future.

To conclude, future researchers always consider and articulate three types of future: (i) the predictable future(s); (ii) the possible future(s) and the preferred future(s). Notwithstanding these three types we need to be cognizant of the fact that every megatrend can be bracketed or set aside, or can be subject to sudden fundamentally and materially change of direction. Be this as it may, it could be said that megatrends describe or articulate at any given time probable futures, by expressing that what is known about the future with certain of confidence about the future, thus megatrends are certainties. Notwithstanding this claim of certainty, megatrends also include certain components and traces of uncertainties, and components of paradoxes and impacts of social, economic, political and other counter-forces. Nevertheless one can use megatrends as a methodology for developing strategies for the future, for example to use megatrends for articulating *scenarios*.

Scenarios are developed on basis of megatrends and emerging issues. They are also subject to the predictability and possibility of and preferred options emerging from megatrends. Scenarios are the tools for developing alternative futures from a base of different combinations of facts, megatrends and assumptions. The difference between megatrends and scenarios is that the former is the methodology and the latter the method. To be sure scenarios are 'scenes' of for a future situation. This means that in order to be effective scenarios need to be built on plausible megatrends, be consistent with the megatrends and project an understanding of the future. In conclusion, a scenario must be (i) plausible: it must be within constraints of what might conceivably eventuate; (ii) internally consistent: it must follow a logical pathway without any internal contradictions or ambiguities; (iii) a decision making tool: individual scenarios or a group or combination of scenarios must be an integral part of decision making process by which the future is potentially designed. In simple term scenario is derived from stage theatre design, which provides the thematic framework for the action (play). Having unpacked the two main issues, namely the methodology (i.e. megatrends) and method (i.e. scenarios), we can now turn to the topic proper.

Futures of World of Work and the Economic World

As we noted above megatrends encompass variations of themes, possibilities, probabilities and preferred options. They are global, long-termed and far-reaching. As a point of departure it may be useful to refer to the work of Naisbitt (1982), who used the term 'megatrends' in the 1980s in which different and varied impulse in technology, organizations, the world of work

and the economic world were discussed. In his works he developed megatrends such as globalization, rise of the Asian economy, and addressed the dangers of Europe's 'mutually assured decline' in 2005.

Naisbitt (1982) identified megatrends that included shifts from

- Industrial society to information society
- Low technology to high technology
- National economies to world economy
- Short term to long-term conceptualization and views
- Centralization to de-centralization
- Institutionalized social services to self-reliance
- Representative to participatory democracy
- Hierarchies to solidarity, entwinement and mutual dependence
- North to South
- Either/or to multiple options.

Of course not all of megatrends identified by Naisbitt came to fruition; some did others did not, and others he did not identify or address. Even today there are a variety of proclamations by futurists with reference to contemporary megatrends. For example in Germany and Austria there is the *Zukunftsinstitut* (Futures Institute) under the leadership of Matthias Horx, in which has a permanent function to conduct futures research in diverse areas such as the private, occupational and work related, and public sphere.

Another highly respected futures research institution is the *Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung* (Institute for Labour Market and Occupation Research) in Nuremberg that emphasized already in the 1990's seven Megatrends, that also valid today. The basic premise of the megatrends articulated by the Institute refers to basic structural change, that economy and the world of work (employers, organizations, business and others) must confront is marked by and hence needs to be viewed as a phenomena of

- Technological revolution
- Environmental impact on economics
- Internationalization
- Individualization of the world of work
- Aging of the income producing population
- Increased employment of female population
- International change flows (cf. Klauder 1994).

Based on the above there were conclusions drawn for the education. For example the intensification of service industries and increased qualification requirements, new educational

concepts, especially in relation to key qualifications, which in turn requires and necessitates continuing educational and professional development and life-long learning.

This brings us back to the question of method, which we termed scenario building. To recap and put into a context of education we note that scenarios are future oriented articulations for human living conditions and thus are influenced by education and qualifications requirements. These articulations refer to either a determined point in time or can be open ended (cf. Tietz 1986). Within a framework of scenario building method the point of departure is the currently existing situation, which in turn provides that basis for articulating and projecting ways to futures visions.

Megatrends and Strategies in a New Key: Authors' Perspective on Education

Staying with the focus on education, the authors are, in cooperation with the TU Berlin, Chair for Arbeitslehre, in the process of preparing an international conference focusing on potentially positive scenarios for the theme *School 2030*. Selective positions are described below.

- Schools are becoming increasingly self-responsive and latitude to determine their own futures. Schools are a central (living and learning) space for youth. Teachers play a key role in personal and character development of pupils and experience a high esteem.
- Deficit orientation of pupil attainments is to a large extent overcome; pupils and children have well advance possibilities to build their basic socialisation experiences. Successful education is based on increasing different experiences especially from individual perspectives of the learner (life world orientation). Change of learning place will be an educational principle, whilst different life worlds will demand diverse learning locations.
- Heterogeneity including migration will increase.
- Schooling certification will be standardised, there will be a number of different possibilities to attain school completion certification and educational connective further development will be increasingly used. Success orientation of the learner will – through certification of competency standards -become increasingly prominent.
- The system called 'school' will provide increasingly space for value appreciating dialogue communication and the acknowledgement of individuality of learners; the

fostering of individuals will increasingly and improvingly take into account the differences amongst learners i.e. diversity management.

- Teacher – learner relationship will be deepened and are characterised by mutual trustworthiness and esteem. Children and pupils will be taken seriously especially in relation to their personal and educational strengths, their ideas as well as the questions they pose and the fears they express.
- Learners are becoming increasingly more successful in self-managed learning, gaining of experiences and that what has been learned to transfer into and make relevant to their life-world. Independence and participation will be purposely fostered.
- School based learning processes will be focussing on natural child characteristics learning; learning will correspond with natural needs and development potential as well as personality and learning formation desire of children and pupils.
- Vocational/occupational orientation is at the intersection between school, life planning (personal, family, occupational, social, cultural, etc.). Education landscapes in external to school partnerships will be enhanced and cultivated, and cooperative networks will be accumulated.

Further development for Teacher Education in the State of Brandenburg

In order to bring about the above megatrends there is a need to align and improve pre-service and in-service teacher education and continuing professional development of teachers. University of Potsdam is addressing this challenge, with a special focus on inclusive education. To be sure, inclusive education is perceived as a concept and as praxis, which provides all individuals with the opportunity to have access to, participate in and attain high quality education. This should enable individuals to develop their full potential, independent of specific learning needs, gender, social, economic or other disadvantages, circumstances or barriers.

With the ratification of the UN- Human Rights Convention for persons with disabilities in 2009, is the in Article 24 enshrined right of an individual with disabilities to participate in standard education and attend regular schools in Germany given. The EU has ratified this UN Convention in December 2010, and thus it is binding on all EU member states as well. With the introduction of new study and examination regulations, the third stage of corresponding teacher development became necessary throughout the State of Brandenburg. The University of Potsdam has taken on the challenge of the *Third Stage* of these developments. However for a better understanding we will briefly address the first two stages.

The First Stage took place in the beginning of the 1990's and was in aid of aligning teacher education at Pädagogischen Hochschule Potsdam with the framework requirements in the German Federal Republic (henceforth BRD). This was the catalyst for the development of the Potsdam Teacher Education Model (henceforth PTEM), whereby it was necessary to include innovations without counteracting existing BRD framework conditions.

The BRD framework conditions are:

- Teacher education shall consist of two phases: Tertiary level study and a pedagogical-practical training, also known as preparatory service (*Vorbereitungsdienst*).
- Teacher education shall consist of a minimum of two teaching majors.
- The studies for teacher education shall include pedagogical and major discipline specific 'fachdidaktische' components.
- Entry requirement for studies in teacher education is the matriculation (high school graduation examination), which is attained after 12 or 13 years schooling.
- Teaching positions are organised according to school type and forms: Elementary schools and intermediate schools, secondary schools (Realschulen, Gymnasien and Gesamtschulen), vocational/professional schools and special schools. In addition many States have specific school forms. An organisation of schools according to school levels is not excluded.

According the PTEM studies shall include from the beginning on a close nexus between theory and praxis. The praxis component shall include an encompassing professional and study organizational functions.

The whole structure of the PTEM should be modular. The regulation states: Students shall-pursuant to the regulations and rulings concerning individual exam-based subjects and within the law governing teacher certification - plan and undertake their studies based on modules in self-responsible manner. The module distribution is:

- (a) ESW-Modules consisting of educational studies (pedagogy), psychology, and sociology (minimum 30 semester week hours)
- (b) Discipline specific Modules (Fach-Module) discipline/subject and didactics specific modules in at least two disciplines (sciences, humanities, arts, technology, etc.), (minimum 50 semester week hours).

Teacher education has been modularised according to the above components: pedagogy, psychology, and social sciences.

The Second Stage was characterized by the 'European' ideology. This included the Bologna Process in which the federal government, State governments, universities in Germany experienced the single largest higher education reforms for decades. The aim of the

in 1999 agreed processes for higher education by ministers of higher education in the university city of Bologna was to develop and adhere to internationally acceptable qualifications, to improve quality of delivery and to promote better employability of graduates.

The Bologna declaration and the subsequent communiqué of the standing committee of the education ministers in BRD specified the following:

- Introduction of a system of commonly understandable and comparable qualifications (Bachelor and Master degrees);
- Introduction of a staged study structure;
- Transparency of study content using credit point and diploma/degree supplement;
- Recognition of qualifications and subjects/modules that have been successfully completed;
- Improvement in mobility of students and academics;
- Quality assurance at national and European levels;
- Fostering life-long learning.

It may be noteworthy to mention that not only the EU member countries, but also others have adopted the Bologna Process and others have become 'observer countries'.

In line with the Bologna Process, University of Potsdam introduced, implemented and changed its studies accordingly. In doing so it was decided that main elements of the PTM should be retained and developed further. In summary these are:

- Study programs should focus on two school levels or forms
 - Studies leading to teaching qualification for lower secondary and primary education at general school level;
 - Studies leading to teaching qualification for upper secondary (gymnasium) level.
- Studies are consequently modular. Modules are self-contained examinable units, encompassing thematic and time-bound knowledge specific content. Usually a module includes the content of one semester or an academic year. Under special circumstances a module may be structured over more than two semesters. A module value is usually six to eight credit points, whereas one credit point requires a study work load of about 30 hours.
- Education program consist of two levels: Bachelor and Master degree studies for elementary schools and intermediate schools. The Bachelor degree program has a duration of six semesters and carries a requirement of 180 credit points the Masters degree program for has a duration of three semesters and has a credit point

requirement of 90 points for elementary and intermediate schools; and for upper secondary (gymnasium) level four semesters and 120 credit points, including preparation of master thesis (cf. Meier and Jakupiec 2012).

The Third Stage has at its focusing on Inclusive Education (henceforth IE). The cornerstones of IE at Potsdam University teacher education programs are characterized by:

- With the beginning of the Winter Semester (henceforth WS) all teachers' education programs are of 10 semester's duration with 300 credit points.
- Teacher education study programs are being restructured so as to have school level based differentiation:
 - Primary education teacher training for school years 1-6;
 - Secondary education teacher training for lower secondary (Sekundarstufe I) and upper secondary (Sekundarstufe II) schools;

Both programs and teaching qualifications maybe studied from different profiles. Primary education teacher training maybe studied with inclusive education component, whereas secondary education teacher training may focus on lower secondary (Sekundarstufe I) or upper secondary (Sekundarstufe II). Inclusive education is a subject area, which must be studied in all teacher education programs.
- The requirement to study two major discipline / subject areas remains and they have the same value and workload.
- The primary education workload is for the two different major discipline / subject areas and for specialisation in IE 57 credit points in addition to the primary education requirements being 99 credit points or 99 credit points for IE pedagogy.
- For all subjects of lower secondary (Sekundarstufe I) or upper secondary (Sekundarstufe II) the majors' subject specific content and responding didactics components must have a minimum of 90 credit points, of which at least 18 credit points must be covered by responding didactics. For upper secondary (Sekundarstufe II) school level teaching is developed during the Master program.
- In the Masters program for all teacher training there is a requirement of successful completion of a praxis semester in schools accounting for 30 credit points.

In order to achieve these aims and required content based and structural changes, the federal ministry has allocated funding for a professorship in IE at Potsdam University.

We can now present as an example the program structure for secondary level teacher training.

Lower Secondary School Teacher Training (Sekundarstufe I)

Subjects/Study Component	Credit Points (CP)		
	Bachelor	Master	Total
Major 1	69 CP	21 CP	90 CP
Major 2	69 CP	21 CP	90 CP
Educational Sciences	30 CP	21 - 18 CP	69 CP
Studies PLUS	3 CP	-	3 CP
School Practicum (incl. psycho-diagnostic practicum)	-	21 CP	21 CP
Bachelor and Master <i>Abschlussarbeiten</i> (major paper/mini—thesis)	9 CP	18 CP	27 CP
TOTAL	180 CP	120 CP	300 CP

Upper Secondary School Teacher Training (Sekundarstufe II)

Subjects/Study Component	Credit Points (CP)		
	Bachelor	Master	Total
Major 1	69 CP	21 + 9 CP	99 CP
Major 2	69 CP	21 + 9 CP	99 CP
Educational Sciences	30 CP	21 CP	51 CP
Studies PLUS	3 CP	-	3 CP
School Practicum (incl. psycho-diagnostic practicum)	-	21 CP	21 CP
Bachelor and Master <i>Abschlussarbeiten</i> (major paper/mini—thesis)	9 CP	18 CP	27 CP
TOTAL	180 CP	120 CP	300 CP

Following this structural presentation of teacher training program at University of Potsdam, we can now turn to selective program content. With this we can focus on the introduction of the problematics social and cultural changes.

Study content for educational sciences (*Bildungswissenschaften*) are in line with the German Standing Conference of Ministers of Culture (*Kultus Minister Konferenz*) recommendations for *Bildungswissenschaften 2004*. For a better understanding below are the curriculum-oriented foci. That is, a teacher-training curriculum needs to be based on the following consideration and include the following cognitive development processes.

- **Education:** Justification and reflexion of education and its institutional processes.
- **Occupation and the role of the teacher:** Teacher professionalization, teaching as occupational learning task, conducting occupation related conflict situations and situational decision-making.

- **Didactics and teaching-learning methods:** Development, design and delivery of teaching – learning processes and design, development and implementation of the learning environment.
- **Learning and the development of socialisation:** Learning processes of children and pupils within and outside the school.
- **Achievement and learning motivation:** Motivational principles for achievement and development of competencies.
- **Integration and support:** Heterogeneity and differentiation and a condition in schools and teaching-learning environment.
- **Diagnostics, evaluation and advising (mentoring):** Diagnosis for fostering individualised learning, achievement mentoring, appraisal and evaluation.
- **Communication:** Communication, interaction and conflict resolution as a basis of teaching-learning activity.
- **Educational media development:** Usage of educational media with frameworks of conceptional, didactic (teaching-learning methods) and practical aspects.
- **School system development:** Structures and history of the education system, structure and development of the education system, and development of different schools types.
- **Educational research:** Aims, objectives and methods of educational research, and interpretation and application of educational research findings.

The curriculum in its modular has been developed as follows

Module Structure for Secondary Teacher Training

Bachelor	Master
S1 Didactics and teaching-learning methods (9 CP)	S6 Education, schooling and school development (6 CP)
S2 Learning and development und (6 CP)	S7 Diagnostics, evaluation and advising (mentoring) (6 CP)
S3 Differentiation and inclusion (6 CP)	S8 School, education and communication (9 CP)
S4 Educational research (6 CP)	School level specific Master (only lower secondary i. e. Sekundarstufe I)
S5 Didactics, Didactics and teaching-learning methods and educational media (3 CP)	S9 Inclusive education for lower secondary i. e. Sekundarstufe I) –Bridging module I (9 CP)
	S10 Heterogeneity and inclusion – Advanced module (9 CP)

In these two teachers education programs the Potsdam University Teacher Training Model has maintained and further strengthened the nexus between theory and praxis, whereas the latter is included and organised as a continuing activity. This is, the practicum is implemented as follows:

- Students studying secondary education teacher training programs are required to undertake within the education sciences component a mentored and monitored **orientation practicum** during university's non-attendance period. The practicum is based on a preparatory seminar and the practicum and seminar are considered as an integrated unit.
- Students studying primary education teacher training programs are required to undertake within the education sciences component an integrated **introductory practicum** with pre – and post practicum activities, as well as weekly 'work shadowing' in teacher training schools, attendance at seminars at the University.
- **Subject/discipline specific didacticsday practicum** (teaching-learning methods praxis) is a mentored and supervised activity throughout a semester. This day practicum is undertaken in every major subject area and includes pre – and post practicum activities. This practicum integrates group work shadowing and teaching-learning approaches.
- Following the orientation practicum or introductory practicum all teacher-training students have to successfully complete during their Bachelor degree studies a **practicum in pedagogical-psychological** field of activity. The aim of this practicum is to enable students to gain an understanding of different socialization processes and activities for children and youth. For this practicum, students may use institutions like public youth help organizations that are external to the school or observe relevant education research projects. Throughout this practicum students will focus on an educational question dealing with and responding to **pedagogical-psychological** field of activity such as socialization.
- There is a requirement for a one-week long **psycho-diagnostic practicum**, which takes place in schools during the university's non-attendance period, and is supported by an introductory seminar. The focus of this practicum is to analyse examples of selective characteristics of psycho-diagnostic methods in terms of pupils' cognitive, motivational and social behaviour.
- Students are required to undertake a **praxis semester**. This praxis semester is time bound and characterized by location change away from the university with duration of 14 weeks. The aim is to enable students to gain in-depth experiences and in-sights into

complexity of school based professional work as a teacher. Through the combination of theoretical studies at the university and practical experiences in the 'training' students develop further their scientific and occupational-practical competencies.

Conclusion

There are a number of issues that need to be addressed. For example it is too early to say how far these above described and discussed teacher education reforms, especially with its roots firmly embedded in inclusive education will advance the current approaches and contribute to the development of a more educationally and socially sensitive teaching profession. Much of that what has been introduced in this paper and at the University of Potsdam is very promising, and may even find recognition in the quality assurance offensive for teacher education. On the other hand, the University of Potsdam with its teacher education model has taken a singular special route within the agenda of the States within parameters of cultural federalism in BRD.

Within the BRD context, it could be said that the strength of the federalism' it is that States may and will find and enact different solutions based on their perception of current challenges. If, however the variety of the solutions itself becomes the problem, it may be time to induce an extensive change of basic structural questions regarding teacher education otherwise teacher training may be prevented from addressing vital changes that can be brought to the fore through megatrends and scenario building.

We started with a discussion about megatrends and scenarios and ventured to inclusive education and subsequently described the new University of Potsdam Teacher education model. The issue for teacher education in light of megatrends, scenarios and inclusive education seems to be how to take account of the multiple influence, that shape teacher education today for the tomorrow. There is no simple answer. There are multiple answers. Teacher education institutions, politicians, scholars and practitioners need to be aware of current debates and megatrends and must have the political and academic will build scenarios as solid foundations for advancement in teacher education. The challenge remains, viz. to bring together and interlock theory and praxis of teacher education, megatrends in teacher education, and teacher training realities, which include inclusive education. The jury is still out on this issue thus the success or otherwise of the University of Potsdam teacher education model is to be seen.

References

- Drucker, P., (1950) *The New Society*, New York: Harper & Brothers.
- Klauder W. (1994) Arbeitswelt der Zukunft - Megatrends und bildungspolitische Konsequenzen. In: S. Liesering, K. Schober & M. Tessaring (Hrsg.), *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit*, 21.-22. April 1994 in Nürnberg, (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 186), Nürnberg, (pp. 339-345).
- Meier, B., and Jakupiec V., (2003): The Changing world of work and occupation, in Pietrulewicz, B. (ed) *Praca Zawod Rynek Pracy*, Zielona Gora: University of Zielona Gora (pp 19-34).
- Meier, B., and Jakupiec V., (2012) Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Erfahrungen und Konsequenzen, in: Kirchhöfer, D., and Uhlig, C., *Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang International Academic Publishers.
- Naisbitt, J. (1982) *Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives*, New York: Warner Books.
- Tietz, B., (1986) *Optionen bis 2030 – Szenarien und Handlungsalternativen für Wirtschaft und Gesellschaft in der BRD*; Stuttgart: Poller-Verlag.
- Toffler, A., (1983) *Previews and Premises*, New York: William Morrow.

Světla Fišerová

METHODS OF COGNITIVE ERGONOMICS IN ASSESSMENT OF PSYCHOSOCIAL RISKS IN WORK SYSTEMS

ERGONOMICZNE METODY POZNAWCZE W OCENIE ZAGROŻENIA PSYCHOSPOŁECZNEGO W SYSTEMACH PRACY

Abstract

The contribution focuses on the characteristics of human psychic workload, mental performance and reliability in work systems. In the context of defined new psychosocial risks it deals with the possibilities of assessment of human psychic workload and mental performance using the methods of cognitive ergonomics. It draws attention to some possibilities of methodological approach to the evaluation and optimization of human mental workload and reliability, presents the specifics of selected methods for applications in the standard and extreme conditions of work execution.

Streszczenie

Artykuł skupia się na charakterystyce obciążenia psychicznego człowieka, funkcjonowania psychicznego i niezawodności systemów pracy. Główny kontekst, to nowe zagrożenia psychospołeczne i możliwości oceny ryzyka wynikającego z obciążenia psychicznego człowieka i wydajności umysłowej z wykorzystaniem metod poznawczych ergonomii. Autorka podkreśla wybrane metody oceny i optymalizacji obciążenia psychicznego człowieka i niezawodności, przedstawia specyfikę wybranych metod do zastosowań w standardowych i ekstremalnych warunkach wykonywania pracy.

Introduction

The correct assessment and evaluation of human position in a work system assume respecting the balanced view on both significant aspects – technical and human. Only if this assumption is satisfied, long-term effective results can be expected [14]. The achievement of them is conditioned by the consistent utilisation of scientific findings concerning the predispositions and capacities of human individuals in relation to equipment according to its specifications, purpose of evaluation and design of new functional systems. Technical, economic, organizational and human factors as parts of the work system influence human behaviour and well-being [8]. Work systems may differ in complexity and properties, and contain various

combinations of people and equipment in the given space and environment, various interactions among these influences in the framework of work organization.

All activities, including mainly physical ones can be a cause of mental stress. "Mental stress" is in this case a term designating the external action on humans that affects them psychically. The mental stress induces the states of increased and decreased mental strain in humans. An immediate consequence of mental strain is either relief or mental fatigue or states with symptoms similar to those of fatigue [7]. An indirect consequence of the mental strain may be a training phenomenon. The mentioned consequences of mental strain may differ in form and intensity depending on individual and situational initial conditions. The term "mental" is used wherever human experience and behaviour are talked about and is related to human cognitive, information and emotional processes. The goal-directed optimization of working conditions from the point of view of human mental performance influences decisively the quality and the reliability of the whole work system.

Definition of Human Psychic Workload and Performance

The definition of psychic workload for the purposes of work categorization according to the relevant legal regulation [15] is based in the Czech Republic on general principles of assessment of objective indicators of psychic workload in cases given below, when e.g. work is in disaccord with normal human biorhythms, is subjected to the operation of machinery at a forced pace of work or when the condition of monotony is satisfied. The above-mentioned indicators can be defined as such indicators that are a source of psychic workload in each human regardless human mental predisposition.

Work at a forced pace is understood as such manner of working at which the worker cannot select the pace of work and his/her activity is subjected to the rhythm of machinery or other persons. Very unfavourable is a combination of the forced pace of work and the high frequency of work actions. The forced pace of work can be induced even by the rhythm of the set task. For the activity with a forced pace of work and the rhythm of conducted actions or operations, the characteristic feature is direct dependence on technological conditions. It is a case of strict subordination of the worker to the technological process. The worker cannot leave his/her workplace without being replaced; the time designated for a work operation has to be always met, the determined operation has to be carried out on each piece. Furthermore, it is a case of activities done at technologically-interconnected workplaces and thus temporally dependent on each other, when after completing the operations, a half-finished product has to be moved to a technologically follow-up workplace.

Monotonous work is understood as a work activity characterised by repetitive movements or tasks with a limited possibility of worker's intervening into this activity. For the needs of practice, two forms of monotony are usually defined:

monotony of movements – i.e. repetitive manual activity of the same type that consists of simple movement actions; monotony of tasks – i.e. repetitive work activities with the small number of and the low variability in the types of actions (e.g. operation of simple machines, i.e. loading and unloading of workpieces), situation having the small number of and low variability in stimuli.

Another example is so-called vigilance activities consisting in the observation, identification of stimuli and responses to irregularly occurring changes in certain processes. During various activities, both the forms of monotony are usually interconnected.

For basic screening evaluation, two criteria as given below are observed in practice:

- duration – time of movement operation (cycle);
- number of repetitive operations in one shift.

The high monotony of movements means the monotonous execution of maximally 2 movement work operations alternating every 3 minutes as a maximum. The high monotony of tasks means the monotonous, constantly repetitive execution of one simple task.

The increased monotony of movements means the monotonous execution of the limited number of maximally 5 movement work operations every 5 minutes as a maximum. The increased task monotony means repetitive execution of 2-3 simple tasks of the same kind.

Three-shift work and work only on fixed night shifts are in disaccord with natural human biorhythms. Especially unfavourable is the regularly recurring work with variable duration of workshift and with an irregular distribution of working hours in conditions of continuous operation. Other works are, from the point of view of psychic workload and increased requirements put on mental performance as follows: work under temporal stress (with a high pace and limited possibilities of breaks and rests, which is a cause of outbreak of fatigue and insufficient possibility of recovery of organisms), work associated with high demands in the area of negotiation and mutual co-operation between individuals and activities, work when a worker is subjected to interpersonal conflicts, frustration and negative emotional stresses, and work with a risk of endangering the health of other people that represents activities during which rules of safe behaviour have to be strictly kept and the mental demands of work follow from the possible risk.

Other factors that affect the psychic workload are the influences disturbing concentration at work, organizational and material responsibility, works executed in remote workplaces and works associated with social isolation, works with increased demands on the other sense

organs, works during which all requirements from the point of view of occurrence of health risks are not respected.

The evaluation of psychic workload is not prescribed methodologically – by measurement and measurement methods. The solution for human mental performance itself is not prescribed in any way. Principles for the evaluation of human mental workload are included in relevant international standards. By the term **mental stress** we understand a complex of all evaluable influences of external sources affecting humans mentally. By the term **mental strain** we understand the immediate effect of mental stress. The training phenomenon is defined as a permanent change in individual performance, associated with the process of learning, as a consequence of repetitive control of mental strain. Stress inside the individual (not its long-term effect) depends on individual qualities and current background, including the individual style of its control. However, in the Czech professional literature, a stress-stressor pair has often been used recently. To the term *stress*, the term *mental strain* or *mental stress*, or *mental workload* corresponds. To the term *mental stress*, the term *stressor* corresponds [4].

The ergonomic principles related to mental workload are contained above all in the following standards [1, 2, 3]:

- ČSN EN ISO 10075 (833572) Ergonomic principles related to mental work-load. General terms and definitions.

This standard also states (in examples) relations among environmental mental stress (task requirements, physical factors, social and organizational factors, social factors – external), individual factors (aspiration level, abilities, skills, knowledge, experience, health, physical constitution, age, food, current conditions, initial level of activation) and current mental strain and its immediate effects.

- ČSN EN ISO 10075–2 (833572) Ergonomic principles related to mental workload. Part 2: Design principles.

It specifies recommendations for the design of work systems, including the design of work task and equipment, design of workspaces and working conditions. It deals with the correct design of work and utilisation of human capacity.

- ČSN EN ISO 10075–3 (833572) Ergonomic principles related to mental workload – Part 3: Principles and requirements concerning methods for measuring and assessing mental workload.

It defines the principles and requirements concerning the methods of measurement and evaluation of mental workload, including some demands on applications.

Emerging Psychosocial Risks

In the world of work, significant changes take place that bring new demanding tasks in the area of safety and health protection of workers. These changes result in newly emerging psychosocial risks. These risks, related to the way work is designed, organized and controlled and to the economical and social contexts of the work, lead to an increased level of stress and may have very unfavourable impact on both mental and physical health [6].

New forms of employment contracts and job insecurity

The introduction of low-guarantee contracts of work together with the trend towards “lean production” (production with the maximum utilisation of the work potential) and “outsourcing” (utilisation of external firms to carry out the work) may impact on the health and safety of workers. Workers with precarious contracts usually carry out the most hazardous jobs, work in poorer conditions, and less OSH training is given them. Jobs on unstable labour markets may lead to the feelings of job insecurity and to the high level of stress related to work.

Ageing workforce

One of the consequences of the ageing population and the higher retirement age is the older workforce in Europe. The experts who participated in working out the forecast state that ageing workers are in comparison with younger workers more endangered by risks following from poor working conditions. The fact that any opportunities of lifelong learning are not given to ageing workers increases the mental and emotional demands that are put on them. This may affect their health and increase the probability of work-related accidents. If we want to support healthy and safe work in the course of prolonged working life, it is necessary to provide good working conditions that are adapted to the needs of all workers, including ageing workers.

Work intensification

Many workers have to handle at work the growing amount of information and are exposed to increasing workloads. Some workers, above all those in new activity sectors and/or in highly competitive areas, feel somewhat uncertain themselves. These workers are often afraid that their efficiency and outcomes of their work are assessed more strictly and hence they work longer to accomplish their tasks. Sometimes, they are not compensated adequately for longer

working hours or are not sufficiently appreciated. A higher workload and higher demands put on the smaller number of workers can lead to an increase in the level of work-related stress and can impact on the health and safety of workers.

High emotional demands at work

This problem is not new, but it raises a great concern mainly in fast-growing and highly competitive healthcare and service sectors. As one of the factors that contribute to the high emotional demands put on workers, bullying is designated by the experts. The problem of violence and bullying can affect all occupations and activity sectors. In both victims and witnesses, violence and bullying lead to stress and can impact seriously on mental and physical health.

Missing work-life balance

Problems at work can be transferred to private life. Precarious casual work, high workload and variable or unpredictable working hours, especially if the worker has not any possibility to arrange the work according to his/her needs, may lead to work-life conflicts. The result is missing work-life balance, which affects adversely the mental well-being of workers [3].

All defined areas of new psychosocial risks in changing working conditions also influence the level of human mental workload and affect thus human performance and reliability in real work systems in both normal and extraordinary working conditions. Only a systematic approach taking into account all possible aspects can lead to an increase in human reliability, and thus reliability of the whole work system.

Specifics of Measurement and Mental Workload Evaluation

Key international standards on the definition of ergonomic principles in relation to mental workload in work systems also contain indispensable recommendations from the following points of view:

- **fatigue** – intensity of mental workload, ambiguity of work goals, complexity of requirements, strategic procedures, information adequacy, information ambiguity, signal discernibility, redundancy – redundant information, compatibility, information processing accuracy, parallel and series processing, time sharing, time delay, mental models –

inconsistent, incomplete, missing, absolute and relative assessment, demands on working memory, demands of long-term memory, discrimination and recalling from memory, decision-making support, verifiability, range of movement performance, controlling dynamics, methods of observation, maximum permissible errors, consequences of errors, aspects of working environment, social relations, dependence on the performance of co-workers, changes in requirements for setting, time pressure, workload time distribution, duration of working time, breaks between subsequent working days or shifts, day time, breaks, shift work, rest periods during working time, changes in tasks with various requirements or kinds of mental workload;

➤ **monotony** – where any changes in the structure of task by technical or organizational methods are not possible, the following items are to be taken into account:

- mechanization or automation of repetitive functions with reduced requirements,
- rotation of work activities,
- expansion of the sphere of work activities,
- work activity enrichment.

In relation to the monotony, aspects leading to its increase should be considered (absence of co-workers, reduced possibility of social interaction, lack of breaks, lack of possibility of physical activity, lack of possibility of changes in setting, fatigue, monotonous acoustic situation, microclimate, day time) and their effects should be prevented from occurring during the execution of work tasks;

➤ **reduced vigilance** – the following goals have to be considered:

- To minimize the requirement for continuous attention for the detection of critical signals.
- To eliminate the requirement for sustained attention for a long time. The acceptable time depends on the frequency of signal discernibility, probability of signal occurrence, probability of critical signal occurrence and probability of irrelevant signal occurrence. It reduces performance in tasks when a signal is low/frequency is high, probability of critical signals is low, signal discernibility is low. In such conditions, the performance can diminish very rapidly, e.g. after 10 to 20 minutes. Such tasks are to be eliminated. If this is not possible, relatively short time periods without breaks are to be allocated to setting by organizational means. For this purpose, rest periods, rotation or changes in work can be used.
- To ensure appropriate signal discernibility by a suitable design of communication

receiver and/or a suitable design of working conditions (e.g. appropriate lighting, reduced noise level).

- To eliminate the requirements for gradual discernment, when reference data has to be remembered, and instead of it to use the existing discernment based on reference data represented on the suitably designed display.
- To improve a possibility of detection of uncertain signals (temporal, spatial, visual) as much as possible. To use feedbacks for this purpose.
- To provide the operator with certain technical means to evaluate and improve the performance of the operator.
- To minimize or eliminate factors leading to monotony.

➤ **satiation** – to prevent the mental satiation of operators, it is necessary to satisfy many requirements and to acquire more information concerning the executed activity and to minimize them:

- by suitable division of functions between the operator and the machine, e.g. by automation of simple repetitive task elements,
- by suitable division of tasks among more operators, e.g. by combination of various elements of the task for each individual instead of assignment of identical tasks to each operator,
- by setting the meaningful tasks that are taken as a larger whole instead of simple tasks and the importance of which to the accomplishment of the whole task can be understood by the operator,
- by setting the tasks that enable personal development, e.g. tasks when one can or has to learn something, tasks that enable various ways of executing according to skills and abilities,
- by task enrichment, i.e. by combining the elements of tasks on different levels of their accomplishment, e.g. combination of assembly and check and maintenance,
- by expanding the task, i.e. by combining various elements of the tasks on the same level of accomplishment, e.g. assembly of various parts or the whole unit,
- by rotation of work tasks, i.e. systematical rotation of various working postures with specific requirements,
- by time structuring of the work process by means of rest periods,
- by quantitative structuring of the work process using the determination of performance goals for gradual accomplishment of the tasks with performance feedback,

- by minimization or elimination of the conditions that lead to monotony or reduced attention.

It should be noted that the worker's qualities, e.g. education, skills and training are of special importance to the occurrence of mental satiation. The greater complexity of cognitive functions will lead the operator to the faster perception of structural similarities, and thus to satiation. When designing tasks, special attention should be given to the selection of operators from the point of view of prevention of mental satiation. The ergonomic principles in relation to mental workload are specified also for information passing on and for operator training [1, 2].

Principles of Mental Workload Evaluation

In the course of specification of level of precision at which the tool can be used, the objective of measurement should be set. It should be determined whether the objective of measurement is a human or a situational attribute. If the set objective of measurement is an individual, psychometric attributes for human measurement should be determined and specified. If the set objective of measurement is the situational characteristics, the psychometric attributes should correspond to the conditions of evaluation [5,10,4]. During the specification of level of precision, at which the tool can be used, it is also necessary to distinguish whether the measurement is based on individual evaluation/observation or on average evaluation/observation [4], [5], [6].

All procedures of evaluation will necessarily contain measurement errors that can be reduced by decreasing (averaging) the number of results/observations. The tool by means of which the screening level of requirements for individual results/observations will be achieved, can reach the verificative level of requirements for average results/observations, if the sufficient number of observations are used. To achieve the higher level of precision, the required amount of results/observations has to be specified. The tool ascertaining the mental workload has to prove validity at the determination of those aspects in which validity is required, and the areas of measurement in which validity is required, have to be clearly stated (for instance psychic fatigue or monotony). If validity is required in more than one aspect, its documentation should include the records of all areas of measurement. For mental workload evaluation, various methods can be used, of which some are suitable only for certain areas of measurement.

Above all the following methods can be used:

- physiological measurements: these methods provide information on the physiological state (physiological response) of workers under given working conditions;
- subjective measurements (subjective scaling): these methods provide information about how workers subjectively evaluate various aspects of mental workload in their workplaces, for example by using psychometric scales, and about how they feel in working conditions;
- performance evaluation: these methods offer a possibility of evaluating human psychic and psychometric performances under given working conditions, for instance for the purpose of evaluation of decrease or change in performance due to the mental workload;
- work and task analyses: these methods evaluate parts of tasks, physical and psychosocial working conditions. Conditions given by the environment and organization of work processes as sources of mental workload.

To achieve various levels of reliability, various methods will be required, e.g. a brief questionnaire may be appropriate for screening measurements, whereas for the verification whether the design of work system does not lead to monotony, scales with corresponding reliability will be required for this purpose. To avoid the negative influences of safety-critical and dangerous systems on mental workload, the highest reliability and validity are required. For the given purposes, methods with the highest available psychometric criteria should be used. The precision is not determined by the measurement technique itself, but it is determined by its implementation, psychometric attributes and adequate use of the method or the tool. If the measurement methods not corresponding to the requirements are used, it is necessary to require special professional assessment in the area of mental workload and its measurement for assessing risks associated with the use of unsuitable technical equipment and for achieving the serious evaluation of results. The selection of the corresponding tool will be however always influenced by legal and conventional regulations as well as by questions of costs and benefits.

Methods of Ergonomic Evaluation of Work Systems

The methods of ergonomic evaluations are an investigation tool usable for the evaluation and assessment of characteristics of the user and the system itself. Their application follows from the requirements given by the abilities, limits and requirements of all elements of the system [7, 9]. For the assessment of human capacities and predispositions in the specific conditions of work systems, suitable methods of ergonomic activities, which take into account the human

and the technical aspect of work performance and reliability requirements, are used. The following methods, classified according to the purpose of use, supplement the standardized methods of ergonomic evaluations or at least respect principles determined by them; publications about their applications are available. The stated classification provides a picture of the wide spectrum of the methods [12,13]. The applications of some methods are variable, modifiable, multi-purpose, and results depend on specific conditions.

➤ **Data Collection Methods**

Data collection methods are used for the collection of specific data related to the system and scenarios. They are basic methods for designing and planning new systems and for assessing currently operated systems.

➤ **Task Analysis Methods**

These methods are used for analyses of human position and human role in executing tasks and scenarios in systems. Analytical methods specify tasks and scenarios (e.g. working procedures, task contents) to individual steps, for human-machine, human-human (other persons) interactions.

➤ **Cognitive Task Analysis (CTA) Methods**

CTA methods are used for the description of yet not known sets of arrangement of activities and actions. They are used in the description of mental processes of system operators in the course of completing and making up operations to be performed and their sets.

➤ **Process Charting Methods**

They are used for the graphic representation of tasks and processes by means of standardized symbols. The output of process charting methods and techniques can be a basis for the cognition and understanding of different sequences of tasks that are contained as part in the overall scenario – a detailed overview of work activities. Furthermore, they are used for the clarification of time schedules of operations that may occur and for the clarification of which technological aspects of the system and its relations are required.

➤ **Human Errors Identification (HEI) Methods**

Human error identification methods are designed for the prediction, identification of possible human errors in a work system, especially those that can occur in interaction with machinery. By the application of Human Reliability Analysis (HRA) methods is then carried out the quantification of cases of human failure in the system.

➤ ***Mental Workload Assessment Methods***

A mental workload represents a level of predispositions of a human to satisfy requirements imposed on the human. Quite a lot of such methods exist and they can be used widely in the evaluation of processes and also in the planning of them.

➤ ***Situation Awareness Assessment Methods***

Situation awareness assessment methods are used for the analysis of human preparedness for situations that may occur in a system. They are used for the determination of requirements for knowledge and abilities of operators and machinery operators and are also a confrontation with the determination of target requirements for system functionality and quality of management preparedness in relation to the corresponding comprehension of formulation of individual operations and their interrelations. They are also used for planning the overall layout of the system. These techniques are used for partial as well as comprehensive evaluations of mainly dynamic systems.

➤ ***Interface Analysis Methods***

Methods and techniques used for the analyses of interfaces in a system serve the evaluation and design and planning of requirements and functions of interconnections between specific elements of the system with a view to optimization, including the evaluation of e.g. worker satisfaction and consideration of worker opinion.

➤ ***Design Methods***

They are the methods that are typically used especially in designing and planning new systems, activities and human factor relations in processes – of individuals, groups and sequences in the framework of large working teams.

➤ ***Performance Time Prediction Methods***

They are used for the determination of corresponding time demands of work operations, tasks and activities, including the creation of designs of overall detailed overviews of work activities and scenarios.

➤ ***Team Assessment Methods***

They are used for the assessment of performance of groups and teams for individual activities and also overall detailed overviews of work activities and scenarios. For such assessments, a whole series of aspects are usually specified and those are later assessed and compared. Requirements and the level of intercommunication, awareness, co-decision-making, load and co-operation are assessed.

Some Methods for the Evaluation and Optimization of Mental Performance

The supplementary above-mentioned methods can be applied in various phases of evaluation of work systems and can be used for their optimization as well. For the purpose of assessment of human mental performance and reliability in work systems, all groups are significant, because all respect the ergonomic approach to evaluation and design.

As for the group of **Mental Workload Assessment Methods**, they are e.g. the following methods: PTPM (Primary Task Performance Measures), STPM (Secondary Task Performance Measures), NASA method – Task Load Index (NASA-TLX), Bedford Scale or specified physiological measures [4, 7, 14].

➤ **Primary Task Performance Measures (PTPM)**

➤ **Secondary Task Performance Measures (STPM)**

The primary and secondary measures are carried out on adapted simulators of specific conditions, e.g.: pilot, cars of various types, etc. In the primary part, the correctness and the time of control of a large whole are evaluated and scored, in the secondary part then individual sections and parts, including the levels of demands are set for application. The results depend on capabilities of software for this purpose, its rate of simulation of specific conditions and capabilities for the purposes of result evaluation.

➤ **NASA – Task Load Index (NASA-TLX)**

A multidimensional method of subjective evaluation. It is used for the comprehensive assessment of mental workload using checklists with pre-formulated questions by considering six categories: demand for mental activity, demand for physical activity, time demand, performance intensity, setting goals, frustration level. In each category, the answers of participants are scaled into twenty levels and evaluation is made by calculation of score in individual categories and subsequently of the total score.

➤ **Bedford Scale**

The multidimensional method of subjective evaluation. A simple checklist for subjective assessment of demand of execution of individual parts of the selected task. The scale of evaluation of mental demand is a ten-point rating scale, and subsequently the evaluation is carried out according to the acquired score as with the principally similar methods. Originally, it was developed for the evaluation of pilots and can be modified for other branches of activities; it is not too widely used.

➤ **Physiological Measures**

These are all methods that supplement, by means of precision measuring instruments for measuring the response of organism to simulated or real situations, a series of subjective

methods for the evaluation of workload during the set task. For the purposes of measurement, more positions of execution of the task can be usually set, and subsequently differences in organism responses can be evaluated. The methods are also suitable for verification of the competence of persons for specific accomplishment of the task and for determination of the duration of training. They are not usually appropriate for the setting of performance requirements for groups of people with different predispositions and experience. It is suitable to supplement the application of physiological measures with other methods, methods of task analysis and methods for subjective workload evaluation. The procedure of application is usually as follows: definition of the task for the purpose of analysis, selection of suitable measuring equipment, input test execution, selection of suitable participants, preparation and setting of measuring apparatus, including the setting of output parameters, pilot test execution, basic test execution, work with data and data analysis.

As far as the group of HEI methods (***Human Errors Identification Methods***) is concerned, they are e.g. methods SHERPA (System Human Error Reduction and Prediction Approach), HET (Human Error Template), SPEAR (System for Predictive Error Analysis and Reduction), HEART (Human Error Assessment and Reduction Technique) [1],[2],[3].

The methods of Human Error Identification (HEI) are designed for predicting, ascertaining possible human failures in the work system, especially those that may occur in interaction with machinery. The application of the Human Reliability Analysis (HRA) method is then done for the quantification of cases of human failure in the system. In this group of methods, it is usually a case of combination of methodological taxonomic, identification and quantification approaches. The methods use the results of application of the Data Collection Methods, HTA (Hierarchy Task analysis), HEI and many auxiliary checklists.

➤ ***SHERPA (System Human Error Reduction and Prediction Approach)***

The method was originally designed for process industrial applications, but it is applicable in any field of activity. It is a very thorough analysis of process used generally with a Hierarchical Task Analysis (HTA) in models or real processes, and is based on the systematic procedure for revealing possible failures and also the prediction of them. It is the most frequently used method and is mentioned as the most successful for error and failure prediction. The procedure of application is as follows: making of HTA, making of classification of tasks into five groups, making of HEI (error identification), making of HEI parallel analysis, comparison of the results of both done analyses, determination of error probability level, making of critical scale analysis, proposal for the minimization strategy, error elimination.

➤ **HET (Human Error Template)**

The group of evaluators will evaluate subjectively possible (according to their opinion creditworthy) errors and include them in twelve categories determined by the method (e.g. error in action execution, action incompleteness, erroneous setting, error of attached equipment, etc.). For each classified error, a precise description is then created (what was or can be done erroneously) and the error is subsequently evaluated according to the level of system failure severity. The method was developed for pilots and subsequently modified to be used especially in the aircraft industry. The procedure of application presupposes the following: making of HTA, HEI (error identification), parallel analyses, determination of error probability level, making of scaled critical analysis, making of attached device analysis (external influences).

➤ **SPEAR (System for Predictive Error Analysis and Reduction)**

The method was developed in the framework of evaluation of reliability of operators in the chemical industry in the framework of implemented (Human Reliability Assessment) programs. It enables the creative approach to application, contains the identification of environmental and situational failures. The typical application is associated with operators who use a large amount of controllers and accept a lot of information that has to be evaluated. Human failures (errors) are for the purpose of this method divided into five basic groups (as with the method SHERPA). This method can be applied in any environment. The procedure is as follows: making of HTA, making of subsequent subjective analysis, classification, sorting of ascertained errors by severity, making another analysis of each error, examples of solutions – minimization of generation, elimination. Tabular records of made analyses and resulting data are created.

➤ **HEART (Human Error Assessment and Reduction Technique)**

The method developed for nuclear power plants and chemical industry. It offers a possibility of numerical processing of data acquired by standard HEI methods with tabular, diagrammatic or descriptive outputs. The method generates the categories of tasks, conditions for error generation, causes of generation, possibilities of correction. Documentation for the purpose of inclusion in categories is necessary in a very detailed form. The procedure of application is as follows: determination of tasks or scenarios for the purpose of analysis, making of HTA (is not often sufficient and there is a need to supplement it with observation studies, controlled interviews, checklists), making of the screening classification of identified errors, assessment of classification reliability, selection of conditional error process, impact severity evaluation, identification of the possibility of error resolution and verification, procedure documentation.

Conclusion

Mental workload is not any uniform and one-dimensional term, and thus neither evaluation, nor measurement of mental workload can be a uniform process [14]. No single best method of ascertaining the mental workload exists; the most appropriate method of its determination and measurement depends on the purpose of evaluation that may require the determination of various aspects of mental workload, application of various measurement techniques and various degrees of precision. The determination of the level of mental workload is a basis for the further assessment of work systems from the point of view of their reliability, aimed at optimization, including prediction of human mental workload and reliability even in one-off and exceptional working conditions. Conclusions following from the analyses of mental workload and reliability of humans in work systems cannot be regarded as permanently valid; combinations of methods should be applied repeatedly with regard to changes in work systems and also to defined emerging psychosocial risks.

References

- ČSN EN ISO 10075 (833572) Ergonomické zásady ve vztahu k mentální pracovní zátěži. Všeobecné termíny a definice.
- ČSN EN ISO 10075-2 (833572) Ergonomické zásady ve vztahu k mentální pracovní zátěži. Část 2: Zásady projektování.
- ČSN EN ISO 10075-3 (833572) Ergonomické zásady ve vztahu k mentální pracovní zátěži. Část 3: Zásady a požadavky vztahující se k metodám měření a hodnocení mentální pracovní zátěže.
- CHARLTON, S., O'BRIEN, T.: *Handbook of Human Factors Testing and Evaluation*, 2001, LEA, ISBN: 0805832904.
- DUDARSKI, G., RYBAKOWSKI, M.: *Assessment of the driver's safety in road transport in the context of noise hazards*, [In:] Bezpečnost a ochrana zdraví při práci. XII ročník mezinárodní konference. Vysoká škola Báňská – Technická Univerzita Ostrava, Ostrava 2012, p. 7 – 14. ISBN 978-80-248-2670.
- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK: *Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health (OSH)*, Facts No.74, Bilbao, 2007, ISSN 1681-2123, CS 1725-7018.
- KARWOWSKI, W.: *Handbook of Standards and Guidelines in Ergonomics and Human Factors*, IEA, UK, 2006, ISBN: 0-8058-4129-6.
- RYBAKOWSKI, M.: *Drogowe wypadki przy pracy i ich opiniowanie*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, 2011, ISBN: 978-83-7481400-3.
- RYBAKOWSKI, M.: *How the use of tachograph in vehicles affect level of road safety in the opinions of drivers*, [In:] Driver occupational safety. Shaping well-being of drivers and passengers. Eds. W. Horst, G. Dahlke, Publishing House of Poznan University of Technology, Poznan 2010, p. 43-57. ISBN 978-83-7143-963-6.
- SUJOVÁ, E.: *Podniková kultúra jako nástroj zlepšovania manažérstva BOZP*, In Rozvoj manažmentu v teórii a praxi, Žilina, Žilinská univerzita v Žiline, 2010, ISBN 978-80-554-0294-9.
- SUJOVÁ, E.: *Princípy manažérskeho rozhodovania v podmienkach rizika*, [In:] Aktuálne manažérske trendy v teórii a praxi (Actual manager's trends in theory and praxis) Žilina, Žilinská univerzita v Žiline, 2008, p. 163-168. ISBN 978-80-8070-966-2.
- TUREKOVÁ, I., KURACINA, R., BALOG, K., MARTINKA, J.: *Technologické a prírodné havárie*, Alumni Press, Trnava 2012, p. 54. ISBN 978-80-8096-154-1.
- TUREKOVÁ, I., RUSKO, M., HARANGOZÓ, J.: *Materialization of the Storage Halls Lighting. Chapter 44*, [In:] Advances in Physical Ergonomics and Safety, CRC Press-Taylor & Francis Group, 2013, p. 386-395. ISBN 978-1-4398-7038-9.

-
- WILSON, J.R., CORLETT, N.: *Evaluation of Human Work*, Taylor&Francis Group, CRC, 2005, ISBN 0-415-26757-9.
- VYHLÁŠKA Č. 432/2003 Sb., kterou se stanoví podmínky pro zařazování prací do kategorií, limitní hodnoty ukazatelů biologických expozičních testů, podmínky odběru biologického materiálu pro provádění biologických expozičních testů a náležitosti hlášení prací s azbestem a biologickými činiteli (Decree Ministry of Health of Czech Republic).

V. RECENZJE

Włodzimierz Olszewski

Recenzja książki

Eunika Baron-Polańczyk (red.)

Czas wolny i zainteresowania studentów w fotografii

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.

W 2013 roku nakładem Oficyny Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego została wydana książka pt. „Czas wolny i zainteresowania studentów w fotografii” pod redakcją naukową Euniki Baron-Polańczyk.

Problematyka podjęta w opracowaniu, dotycząca czasu wolnego i zainteresowań studentów, jest bardzo ważna zarówno od strony poznawczej, kształcącej oraz praktycznej. Dodatkowo fakt podjęcia rozważań na temat uwarunkowań wykorzystywania fotografii w procesie kształcenia i wychowania powitać należy z dużym zadowoleniem. Poruszane kwestie są niezwykle istotne, ponieważ żyjemy w społeczeństwie dynamicznych zmian dotyczących wielu obszarów aktywności człowieka. Model przyszłej segmentacji czasu, nazywany modelem tak zwanego społeczeństwa trójczasowego, zakłada, że czas życia dorosłego człowieka zostanie wypełniony przez pracę zarobkową, własną i obywatelską. Pierwsza obejmuje społecznie użyteczną działalność wykonywaną w sektorze prywatnym, publicznym i pozarządowym (non profit). Praca własna i obywatelska jest użyteczna indywidualnie i wspólnotowo. Są one względem siebie komplementarne. Poza tymi rodzajami prac przewiduje się jeszcze aktywność prowadzoną nawzajem dla siebie i na rzecz kształcenia się. Zmiana sposobu patrzenia na poszczególne segmenty czasu w życiu współczesnego człowieka powoduje, że możemy mówić o zbliżaniu się do społeczeństwa czasu¹. Jego biegunami nie będą już czas pracy i czas wolny. Będą się one nawzajem przenikały i zachodziły na siebie. Zmiany organizacji i form pracy spowodują, że można mówić o erze czasu wolnego, w której praca w klasycznym ujęciu przestaje być jedynym miernikiem wartości człowieka, a czas wolny potrzebny jest dla odtworzenia sił utraconych w pracy. Dzisiaj szczególny nacisk kładzie się na funkcję rozwojową, wyzwalającą i kreatywną czasu wolnego. Wskaźnikiem poziomu rozwoju człowieka

¹ K. Denek, *Edukacja. Dziś – jutro*, Wyd. ŁWSH Żary, WSH Leszno, UAM Poznań, Leszno-Poznań-Żary 2006, s. 133.

w każdym okresie jego życia jest stopień aktywności w czasie wolnym i rodzaj podejmowanych w nim działań. Rozważając na temat rozwoju ludzi, warto zauważyć, że psychologia rozwoju koncentruje swoje zainteresowanie na dzieciach i młodzieży, tymczasem od początku lat 70. ubiegłego wieku w literaturze prezentowana jest orientacja zwana „life-span developmental psychology” (psychologia rozwoju w ciągu całego życia)².

Wykorzystywanie narzędzi cyfrowych do uchwycenia czasu wolnego i zainteresowań daje sposobność ukazania rzeczywistości życia studentów: oprócz czasu nauki także form spędzania czasu wolnego. Analizowanie i diagnozowanie tej sfery jest niezmiernie ważne, ponieważ studenci stanowią grupę przyszłych nauczycieli, którzy będą wskazywać swoim uczniom możliwości spędzania czasu wolnego, będą mieli wpływ na rozbudzanie zainteresowań różnymi formami spędzania czasu wolnego oraz na kształtowanie postaw związanych z racjonalnym (pożytecznym i rozumnym) spędzaniem czasu wolnego. Dlatego też, analizowanie i porządkowanie zagadnień tematycznych w obszarze czasu wolnego i zainteresowań studentów ujmowanych przez pryzmat technik wizualnych (fotografii), należy uznać za ważne i konieczne oraz znaczące społecznie i poznawczo.

Praca pt. „Czas wolny i zainteresowania studentów w fotografii” to monografia licząca 226 strony tekstu, napisana poprawnie pod względem językowym i w pełni odpowiadająca wymogom dla tekstów naukowo-dydaktycznych. Recenzowana książka jest rezultatem pracy jedenastu autorów poruszających wybrane zagadnienia czasu wolnego, zainteresowań oraz fotografii zarówno w sferze teoretycznej, jak i praktycznej. Każdy tekst (stanowiący wyodrębniony rozdział) posiada tę samą strukturę: wstęp, podrozdziały, zakończenie i wykaz bibliografii (uporządkowanej alfabetycznie) oraz zawiera streszczenie w języku polskim i angielskim.

We *Wprowadzeniu* Redaktorka odpowiednio zarysowała w sygnałny sposób najogólniejsze przesłanki teoretyczne i praktyczne nawiązujące do uzasadnienia wyboru tematyki monografii (zainspirowanej realizacją międzynarodowego projektu naukowo-dydaktycznego „Fotografia i film jako medium relacji psychopedagogicznych. Temporalna wizualizacja czasu wolnego studentów”) oraz zaprezentowała jej strukturę. Wyraźnie zaznaczyła, iż celem niniejszego opracowania jest przede wszystkim wskazanie obszarów i form spędzania czasu wolnego, jak również zasygnalizowanie potencjalnych kierunków rozwoju zainteresowań – ujmowanych w aspekcie fotografii i fotografowania. Podjęte przez autorów rozważania koncentrują się zatem na trzech głównych, omawianych we wskazanym porządku, obszarach:

² W. Olszewski, *Media w aspekcie pedagogicznej funkcji czasu wolnego ludzi dorosłych*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wyd. PTTIME Poznań, Poznań-Rzeszów 2012, s. 436.

czasie wolnym, zainteresowaniach i fotografii. Słusznie też zwróciła uwagę, że fotografia (jej treść i kompozycja) – umożliwia wizualizację świata poznawanego i przeżywanego przez autora (fotoamatora) zdjęć. Stąd też wypływa, zasadność i konieczność podjętych rozważań w zakresie wizualizowania czasu wolnego i ustalania zainteresowań studentów. Jak podkreśla sama Redaktorka „użycie technik wizualnych do badania danej rzeczywistości umożliwi wydobycie z niej głębszych, ukrytych sensów. Tym sposobem także można uchwycić czas wolny, zbadać formy jego spędzania, na tej podstawie diagnozować preferencje, przyzwyczajenia i zainteresowania – a co najważniejsze, pobudzać do refleksji nad podejmowaną (czy też nie podejmowaną) aktywnością w tym względzie”.

Rozważania podjęte w opracowaniu rozpoczyna artykuł Marty Czajkowskiej poświęcony podstawowym kwestiom czasu rozpatrywanego w kontekście czasu wolnego. Uwzględniając przede wszystkim aspekt społeczny i psychologiczny podjętych analiz, autorka w zarysie przedstawia wiele definicji czasu wolnego oraz wybrane czynniki determinujące to pojęcie. W przejrzysty i uporządkowany sposób scharakteryzowała różnorodne klasyfikacje funkcji czasu wolnego, wyróżniając głównie funkcję higieniczną, społeczno-wychowawczą, edukacyjną i kompensacyjną. Zwróciła uwagę na szanse, jakie w dzisiejszym świecie wiążą się z czasem wolnym – na możliwość rozwijania swoich pasji oraz aktywność twórczą człowieka. Skupia się przede wszystkim na analizie różnych zasobów czasu wolnego dzieci i młodzieży oraz kobiet i mężczyzn. W tym względzie zestawiała i zaprezentowała przykładowe wyniki badań krajowych odpowiadające na pytania, jaki wpływ na treść i formę spędzania czasu wolnego mają wiek i płeć kulturowa.

Kolejny tekst (rozdział drugi), autorstwa Moniki Olesińskiej, podejmuje temat dotyczący podstawowych pojęć związanych z zainteresowaniami i ich znaczeniem dla rozwoju człowieka. Prowadzone analizy opierają się na założeniu, że czas wolny racjonalnie może być przeznaczony między innymi na rozwój zainteresowań i umiejętności jednostki. W tym obszarze zaprezentowane zostały wybrane definicje zainteresowań w połączeniu z ich klasyfikacją. Po krótkim omówieniu metod badania zainteresowań – na podstawie ich wyrażania, okazywania, testowania i inwentaryzowania – autorka rozpatruje determinanty zainteresowań oraz podkreśla ich wielkie znaczenie dla kształtowania osobowości w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Dyskusja na temat uwarunkowań rozwijania zainteresowań jest kontynuowana w kolejnym artykule (rozdziale trzecim), w którym autorka (Beata Joksz-Skibińska) podejmuje próbę opisanie problemów związanych z kształtowaniem zainteresowań dzieci i młodzieży w świetle wytycznych zawartych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego. Przeprowadzona analiza Podstawy programowej – od edukacji wczesnoszkolnej do etapu szkoły ponadgimna-

zjalnej – ujawnia w jakim zakresie i na jakie przedmiotowe obszary ukierunkowywane są wskazania dotyczące rozwijania zainteresowań uczniów. Ważny jest, co zaznacza autorka we wstępie, proces dojrzewania młodych pokoleń do podejmowania decyzji zgodnych z rozwojem środowiska oraz rozwój osób ten proces wspierających. Bardzo istotne wydaje się zatem baczne zwracanie uwagi na rozwój zainteresowań uczniów, ponieważ ma on wpływ na postawę wychowanków już od najmłodszych lat.

Czwarty rozdział, opracowany przez Anetę Klementowską, omawia specyfikę diagnozowania preferencji i zainteresowań zawodowych. Po zdefiniowaniu kluczowych pojęć, wskazaniu metody zbierania danych, jak również czynników wpływających na kierunek i rozwój zainteresowań – autorka, w zasadniczej części pracy, dokonuje przeglądu wybranych koncepcji preferencji i zainteresowań zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Johna Hollanda. Dodatkowo zaprezentowała polskie narzędzie diagnostyczne „Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych”, powszechnie wykorzystywane w różnych jego wersjach. Zwróciła również uwagę na wybrane edukacyjne i pozaedukacyjne instytucje poradnictwa zawodowego zajmujące się, w sposób bezpośredni lub pośredni, diagnozą preferencji i zainteresowań zawodowych. Dodatkowo odnajdujemy także stosowane w praktyce, przykładowe narzędzia do dokonania samooceny w omawianym zakresie.

Następne opracowanie (rozdział piąty) rozpoczyna omawianie zagadnień dotyczących fotografii i ujmuje ją jako obraz pobudzający wyobraźnię odbiorcy, jakże wielce użyteczny w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Autorki (Anna Matuszewska i Agata Lechocka-Wąsowicz), w aspekcie procesu wychowania dzieci i młodzieży, nawiązują do szerokich możliwości wykorzystania fotografii w kształtowaniu osobowości ucznia. Ukazują stosunek kadr pedagogicznych do problemów stosowania fotografii jako narzędzia wychowawczego oddziaływania. Traktując fotografię jako ważne medium w programie nauczania, podkreślają przede wszystkim zalety jego stosowania w edukacyjnej praktyce.

W rozdziale szóstym, kwestie dotyczące fotografii ujmowane są z perspektywy technicznej i zwracają głównie uwagę na możliwości oraz rozwój sprzętu i technik. Po zarysowaniu historii fotografii i przedstawieniu budowy oraz zasadniczych cech aparatu fotograficznego (analogowego i cyfrowego), dalsze opisy obejmują rodzaje aparatów cyfrowych i makrofotografię. Aparaty cyfrowe posiadają wiele cech niespotykanych w aparatach tradycyjnych, dlatego autorzy opracowania (Marta Pytlowany, Mateusz Zaręba, Marek Dubeltówka) zakładają, że przedstawienie wybranych tematów pozwoli czytelnikowi przybliżyć różnice nie tylko w budowie poszczególnych typów urządzeń fotograficznych, ale również cechy zdjęć wykonanych różnorodnym sprzętem. Jest to też słusznie wskazany powód, dla którego omówione

zostały te parametry, które w znacznym stopniu wpływają na jakość zdjęć i łatwy sposób posługiwania się aparatami.

Jacek Grotkiewicz (w rozdziale siódmym) przedmiotem swoich rozważań uczynił sprzęt fotograficzny i obróbkę graficzną zdjęć. Przedstawia różne rodzaje aparatów fotograficznych i różnice pomiędzy nimi oraz dokonuje prezentacji komputerowego oprogramowania pod kątem jego możliwości nabycia i stosowania. Głównym celem, a jednocześnie znaczącym walorem, jego pracy jest zwrócenie uwagi na fotografię w ujęcie praktycznym oraz przeprowadzenie analizy (ilościowej i jakościowej) materiału badawczego – zdjęć studentów uczestniczących w projekcie Koła Naukowego Młodych Dydaktyków Uniwersytetu Zielonogórskiego (pt. „Fotografia i film jako medium relacji psychopedagogicznych. Temporalna wizualizacja czasu wolnego studentów”). Zgromadzone studenckie prace zostały ocenione (zgodnie z przyjętymi kryteriami), a następnie szczegółowo scharakteryzowane pod kątem: sprzętu użytego do ich wykonania, rodzaju oprogramowania użytego do obróbki i sposobu jego wykorzystania.

Przemyślenia kończy obszerny (65 stronicowy) tekst autorstwa Euniki Baron-Polańczyk, która podjęła się trudnego zadania scalenia i podsumowania problematyki podjętej w monografii. Na tle wcześniejszych analiz autorka prezentuje założenia i wyniki badań środowiskowych, diagnozujących sposoby spędzania czasu wolnego i zainteresowań studentów, przeprowadzonych w Uniwersytecie Zielonogórskim w ramach wspomnianego wyżej projektu fotograficznego. Rozważane zagadnienia poszukują odpowiedzi na pytania określające rozumienie i pożytkowanie czasu wolnego przez studentów: jak chcą spędzać czas wolny? jak spędzają czas wolny? jak nie chcą spędzać czasu wolnego? W prowadzonych analizach poprawnie założono, że fotografia jako dokument istniejącego zjawiska stanowi medium wizualizacji czasu wolnego i poznania zainteresowań studentów. Dodatkowo w aneksie umieszczono wybrane prace studentów – fotografie odsłaniające formy spędzania czasu wolnego wraz z ich opisem, autorską interpretacją. Zgodnie ze wskazaniem Gilliana Rose kryterium oceny i wyboru fotografii obejmowało strukturę kompozycyjną samego obrazu z uwzględnieniem treści, kolorystyki i organizacji przestrzennej, a także parametry techniczne i obróbkę graficzną.

Reasumując: Poddana ocenie monografia – pod redakcją naukową Euniki Baron-Polańczyk, pt. „Czas wolny i zainteresowania studentów w fotografii” – prezentuje się jako opracowanie na dobrym poziomie pod względem merytorycznym i formalnym. Wnosi ona istotne wartości poznawcze i edukacyjne do nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki mediów i pedagogiki czasu wolnego, a przede wszystkim do szeroko rozumianej edukacji technicznej, informatycznej i medialnej. Autorzy ocenianej monografii podjęli się trudnego zadania –

wskazania zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej przez media cyfrowe – fotografię wizualizującą czas wolny i zainteresowania. W rozważaniach nad wyjaśnianiem sensu i znaczenia mediów cyfrowych w życiu człowieka, w tym głównie w działaniach podejmowanych na rzecz nauczania i uczenia się, kierowali się rozumem, za którym stoi ciekawość i zatroskanie wynikające z faktów i ich znaczenia dla edukacji. Można stwierdzić, że im się to w znacznej mierze udało. Jest to tym bardziej godne podkreślenia, ponieważ są to wyniki pracy młodych badaczy i pracowników nauki, którzy swoje dociekania badawcze realizują w ramach działalności koła naukowego funkcjonującego w ośrodku i społeczności akademickiej.

Monografia traktująca o czasie wolnym i zainteresowaniach studentów ujmowanych z perspektywy fotografii – co podkreśla również sama Redaktorka we *Wprowadzeniu* – adresowana jest dla tych wszystkich, których interesują aspekty praktycznego i skutecznego stosowania tego medium (fotografii) w szeroko rozumianej edukacji, jako środek dydaktycznego i wychowawczego oddziaływania oraz jako dokument istniejącego zjawiska wizualizujący proces poznawczy. Przedstawiane zagadnienia mogą być przydatne nie tylko dla badaczy podjętej problematyki, ale i dla studentów (szczególnie kierunku edukacja techniczno-informatyczna i specjalności edukacja medialna i informatyczna) oraz nauczycieli wdrażających nowe media poznawcze do zawodowej praktyki.

Zatem książka jest pozycją aktualną i cenną, rozpatrującą szeroko zagadnienia podstawowe, jak i aspekty poboczne, uzupełniające. Jest bowiem godna uwagi przede wszystkim ze względu na zawarte w niej wielostronne podejście do problematyki czasu wolnego i zainteresowań postrzeganych z perspektywy obrazów wizualnych, a także istotnej w aspekcie rozwoju osobowości człowieka. Można żywić nadzieję, że myśli zawarte w niniejszym opracowaniu staną się przyczynkiem dla owocnego i krytycznego dyskursu nad zagospodarowaniem czasu wolnego i rozwijaniem zainteresowań w przestrzeni mediów cyfrowych w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym.

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PROBLEMACH PROFESJOLOGII

1. Prosimy o dostarczenie identycznej wersji artykułów w dwóch postaciach: w formie wydruku (z numeracją ciągłą, naniesioną ołówkiem w prawym dolnym rogu) oraz w wersji elektronicznej na płycie CD (dodatkowo można przesłać na adres: problemy-profesjologii@uz.zgora.pl), w formacie MS Word dla Windows, czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy po 2,5 cm z każdej strony formatu A4. Tekst wyjustowany.
2. Objętość tekstu nie powinna przekraczać 14 stron. (Jeżeli ma być powyżej 14 stron, należy to uzgadniać z wydawcą).
3. Dostarczony artykuł lub inny tekst powinien być kompletny i zawierać poza tekstem głównym **streszczenie w języku polskim, tytuł i streszczenie w języku angielskim**, przypisy dolne, a także informacje o autorze: imię i nazwisko, stopień naukowy lub tytuł zawodowy, miejsce pracy, adres pocztowy do korespondencji oraz adres e-mail.
4. Przypisy należy zredagować wzorując się na poniższych przykładach:
 - a) Odwołanie do książki autorstwa jednego lub kilku autorów:
 - 1) J. Janiga, B. Pietrulewicz, *Podstawy zawodoznawstwa*, Zielona Góra 2004, s. 105.
 - b) Przywołanie artykułu z pracy zbiorowej:
 - 2) M. Rybakowski, *Aksjologiczny kontekst bezpieczeństwa pracy w kształtowaniu kultury bezpieczeństwa pracownika*, [w:] *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, red. B. Pietrulewicz, Zielona Góra 2005, s. 185-190.
 - c) Przywołanie artykułu z czasopisma:
 - 3) I. Korcz, B. Pietrulewicz, *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.

Lista stałych recenzentów czasopisma

PROBLEMY PROFESJOLOGII

Recenzenci krajowi

1	Plk. prof. dr hab.	Wojciech Horyń	Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu / WSOWL 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 Čagánová	Techniczny Uniwersytet w Bratysławie (MTF Trnava)
3	Associate Professor	Per Arne Godejord	Nord-Trøndelag University College w Levanger (Norwegia)
4	PaedDr, PhD	Euboš Krišťák	Uniwersytet Techniczny Zvolen (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 Lymar	MATI-RGTU, Uniwersytet im. K.E. Ciolkowskiego w Moskwie

INFORMACJE O AUTORACH

Dr Benjamin Apelojg – Uniwersytet w Poczdamie

Dr Eunika Baron-Polańczyk – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Ing. Světlá Fišerová, PhD. – Uniwersytet Techniczny w Ostrawie (Czechy)

Prof. dr hab. Viktor Jakupec – Uniwersytet w Poczdamie

Prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Mgr Magda Kalkowska – współpracownik UAM w Poznaniu

Dr Aneta Klementowska – Uniwersytet Zielonogórski

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

Dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Mgr Katarzyna Ludwikowska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Doc. PaedDr. Danka Lukáčová, PhD. – Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja)

Prof. dr hab. Bernd Meier – Uniwersytet w Poczdamie

Prof. dr hab. Dieter Mette – Uniwersytet w Poczdamie

Dr Anna Oleszak – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

Dr Włodzimierz Olszewski – Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach

Prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Czesław Plewka – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

PaedDr. Mária Škodová, PhD. – Základná škola s materskou školou Brehy (Słowacja)

Prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

Prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

