PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 2/2014

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2014

RADA NAUKOWA

Henryk Bednarczyk, Kazimierz M. Czarnecki, Włodzimierz Deluga, Ryszard Gerlach
Victor Jakupec, Tomáš Kozik, Stefan M. Kwiatkowski, Bernd Meier, Bogusław Pietrulewicz,
Bogdan Ślusarz, Grigorij Tereszczuk, Kazimierz Wenta, Zygmunt Wiatrowski,
Helena Vidova, Zdzisław Wołk (przewodniczący)

KOMITET REDAKCYJNY:

Bogusław Pietrulewicz (Redaktor Naczelny), Aneta Klementowska (Sekretarz Redakcji),
Eunika Baron-Polańczyk, Grzegorz Dudarski, Marcin Garbat, Anna Łozińska, Adam Muszyński,
Maria Agnieszka Paszkowicz, Marek Rybakowski,
Anna Saniuk, Renata Tomaszewska-Lipiec

RECENZENCI:

Recenzje opracowane przez recenzentów stałych i specjalistycznych czasopisma

WYDAWCY:
– Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy – 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 Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Polskie Towarzystwo Profesjologiczne

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA REDAKCYJNA
dr hab. Dorota Kulczycka
mgr Krystyna Komorowska

REDAKOTOR STATYSTYCZNY
dr Ryszard Matysiak

Adres Redakcji
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Uniwersytet Zielonogórski
Ul. Prof. Z. Szafrana 4
65-516 Zielona Góra
sekretariat – mgr Justyna Weltrowska

Redaktorzy językowi

j. angielski:
mgr Monika Izabela Myśliwiec
mgr Magdalena Kwiatkowska
Joanna Wojniłowicz

j. niemiecki:
dr Piotr Krycki
mgr Anna Kubrak

j. rosyjski:
mgr Katarzyna Atamanova

j. słowacki:
dr Jan Stebila

j. polski:
dr hab. Dorota Kulczycka
mgr Krystyna Komorowska

Redaktorzy tematyczni

Teoretyczne problemy profesjologii
– prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki;

Psychospołeczne zagadnienia rozwoju zawodowego
– dr Jerzy Herberger;

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe
– dr hab. Stanisława Danuta Frejman, prof. UZ;

Informatyczne wspomaganie w edukacji i gospodarce
– dr hab. Eunika Baron-Polańczyk
– dr Erik Bratland;

Ekonomia/rynek pracy
– prof. Anatolii M. Grynenko;

Problemy poradnictwa zawodowego
– dr Aneta Klementowska;

Nauki o zarządzaniu
– dr hab. inż. Maria Fic, prof. PWr
– dr hab. inż. Sebastian Saniuk, prof. UZ;

Organizacja i jej funkcjonowanie
– dr hab. inż. Daniel Fic, prof. WSOWL;

Ergonomiczne problemy organizacji
– prof. dr hab. inż. Edward Kowal;

Nauki o bezpieczeństwie
– dr inż. Marek Rybakowski.

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

Artykuły opublikowano na: www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl

druk i oprawa: PIXEL ZIELONA GÓRA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 9

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Kazimierz Wenta
Chaos cywilizacyjny w edukacji w chmurach i silosach 13

Jolanta Wilsz
Model osobowości zawodowej menedżerów w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości 25

Ryszard Bera
Emigracja zarobkowa Polaków wynikiem przemian globalizacyjnych 35

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Natalia Anna Łozińska
Teoria afordancji – inspiracją dla ergonomii 45

Robert Parol
Innowacyjne metody pracy dydaktycznej w ramach testowanego akademickiego modelu kształcenia ustawicznego AWŚ 50+ 55

Marian Piekarski
Przydatność zawodowa w kontekście wyzwań rynku edukacji i pracy 65

Daniel Kukla
Szanse i zagrożenia dla funkcjonowania doradztwa zawodowego w systemie edukacji 77

Adam Gawroński
Kariera zawodowa w kontekście edukacji na tle współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych 89

Barbara Laskowska
Rekonfiguracje tożsamości współczesnego nauczyciela 103

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Lech Sałaciński
Wychowanie do wartości w szkole jako pole profesjonalnych działań nauczyciela – wybrane spostrzeżenia z badań sondażowych 111

Bożena Bogucka
Projekty edukacyjne w Powiecie Nowosolskim 123

Aleksander Wróblewski
Studiujące osoby niepełnosprawne w opinii kolegów 133

Dorota Nawrat
Wpływ klimatu organizacyjnego na psychologiczne koszty pracy 145

Joanna Konaszewska
Wartości związane z pracą osób migrujących zarobkowo 161

Iwona Mandrzejewska-Smól
Aktywność zawodowa osób starszych na współczesnym rynku pracy 175

IV. SPRAWOZDANIA

Włodzimierz Olszewski – Sprawozdanie z Ogólnopolskiej konferencji naukowej „Szkoła wyższa. (R)e-wolucje: kariery akademickie" 191

V. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku Problemy Profesjologii 197

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM 201

INFORMACJA O AUTORACH 202

III KONGRES PROFESJOLOGICZNY PROFERG 2015 203

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORS 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Kazimierz Wenta
Civilisation in chaos education in the clouds and silos 13

Jolanta Wilsz
Occupational personality model of managers in the context of constant individual traits of personality concept 25

Ryszard Bera
Economic migration of Poles as a result of globalisation 35

II. CONCEPTS AND ANALYSIS

Natalia Anna Łozińska
The theory of affordances – an inspiration for ergonomics 45

Robert Parol
Innovative teaching methods in the framework of the tested model of lifelong academic learning AWŚ 50+ 55

Marian Piekarski
Professional usefulness in the context of education and labour market 65

Daniel Kukla
Opportunities and threats for the operation of vocational guidance in the education system 77

Adam Gawroński
Professional carrier in the context of education against the background of modern conditions of civilisation 89

Barbara Laskowska
Reconfiguration of the modern teacher identity 103

III. COMMUNICATES AND RESEARCH REPORTS

Lech Sałaciński
Values education at school as a field of teachers' professional activities – selected observations based on surveys 111

Bożena Bogucka
Educational projects in Nowa Sól district 123

Aleksander Wróblewski
Studying people with disabilities in the opinion of colleagues 133

Dorota Nawrat
The impact of organizational climate on the psychological costs of work 145

Joanna Konaszewska
The values associated with work of economic migrants 161

Iwona Mandrzejewska-Smól
Professional activity of the elderly in today's labour market 175

IV. REPORTS

Włodzimierz Olszewski – National Scientific Conference Report: „University.
(R)e-volution: academic career" 191

V. COMMUNICATES, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual 'Problemy Profesjologii' 197

THE REVIEWERS COOPERATING WITH THE JOURNAL 201

INFORMATION ABOUT AUTHORS 202

III INTERNATIONAL PROFESSIOLOGICAL CONGRESS PROFERG 2015 203

Od Redakcji

Złożoność problematyki zakreślonej obszarem profesjologii w decydujący sposób ma wpływ na indywidualne i społeczne życie człowieka, funkcjonowanie organizacji i instytucji, procesy globalizacyjne.

Przestrzeń edukacyjno-zawodowa stanowi podstawę aktywności człowieka. W niej zachodzą procesy wyznaczające przebieg życia, decydują o jego poziomie, stylu, harmonii wewnętrznej i relacjach z otoczeniem.

Przedkładana w Półroczniku problematyka jest treściowo zróżnicowana, odnosi się bowiem do wielu aspektów przebiegu życia człowieka. Prezentowane są prace przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych oraz praktyki. Wychodzimy z założenia, że złożoność procesów profesjologicznych wymaga szerszego kontekstu badań i analiz.

Na łamach niniejszego numeru prezentowane są prace przede wszystkim z zakresu nauk społecznych i humanistycznych (np. pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii, organizacji i zarządzania itp.). Ten numer półrocznika zawiera teoretyczne rozważania o edukacji, ergonomii, psychologii, problemach przemian globalizacyjnych, pracy i zatrudnienia oraz kształtowania sylwetek zawodowych pracujących. Istotnymi (ważnym indywidualnie i społecznie) zagadnieniami prezentowanymi w numerze są problemy migracji zarobkowej oraz aktywności osób na rynku pracy. Charakterystyczne w tym numerze nurty prezentowanych prac odnoszą się do szczególnie ważnych zagadnień kształtowania procesów pracy i tożsamości zawodowej człowieka.

Jesteśmy przekonani, że lektura prezentowanych prac pozwoli znaleźć Państwu inspiracje dla własnych dociekań naukowych oraz będzie przydatna dla praktyków w poszukiwaniu możliwości kształtowania procesów profesjologicznych w systemie edukacji, pracy, życiu społecznym.

Zapraszamy do współpracy w redagowaniu Półrocznika.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Kazimierz Wenta

CHAOS CYWILIZACYJNY W EDUKACJI W CHMURACH I SILOSACH

Streszczenie

Problematyka chaosu cywilizacyjnego w edukacji rozwiązywana jest przede wszystkim w aspekcie profesjologicznym wynikającym ze zmienności zawodów oraz warunków pracy. Cywilizacja rozumiana jako stan kultury materialnej zawiera w sobie czynniki dynamizujące i zarazem hamujące procesy zmian w edukacji. Dlatego chaos metaforyczny i deterministyczny traktowane są jako nie do końca znane mechanizmy ujawniające się w chmurach, które związane są z technologią informacyjno-komunikacyjną oraz w silosach informacyjnych kumulujących wiedzę i kapitał społeczny nie zawsze wykorzystany na rynku pracy i działalności w czasie wolnym od pracy.

CIVILISATION IN CHAOS EDUCATION IN THE CLOUDS AND SILOS

Abstract

The problem of the chaos of civilization in education are resolved primarily in profess-logical aspect resulting from occupation variability, and working conditions. Civilization understood as a state of material culture includes the factors dynamiting and at the same time inhibiting the processes of change in education. Therefore, metaphorical and deterministic chaos are treated as not fully known mechanisms manifest themselves in the clouds, that are associated with information and communication technology and information silos cumulative knowledge and social capital is not always used in the labor market and activity in their leisure time.

Wprowadzenie

W drugiej połowie XXI wieku zarysowały się zarówno w nauce, jak i w życiu publicznym, bardzo często w edukacji, zróżnicowane czynniki oraz uwarunkowania osobowościowe, kulturowe i cywilizacyjne związane z wdrażaniem zawansowanej technologii informacyjno-komunikacyjnej. W nawiązaniu do literatury, badań własnych oraz analizowanych zjawisk społecznych w edukacji i na rynku pracy, także w sferze korzystania z czasu wolnego podjęto próbę konceptualizacji przesłanek teoretycznych, wysunięto założenia metodologiczne, poddano analizie pozyskane źródła, aby sformułować niektóre stwierdzenia uogólniające i praktyczne wnioski. Dotyczą one przede wszystkim odpowiedzi na pytanie: W jakim zakresie

ujawnia się chaos cywilizacyjny w edukacji pod wpływem chmury technologicznej oraz silosów informacyjnych?. Na podstawie analizy pozyskanych informacji hipotetyczne odpowiedzi konkretyzują się w postaci cywilizacyjnych zmian w edukacji jako rezultat oddziaływania: 1) postępu naukowo-technicznego, zwłaszcza w technologii produkcji i wykorzystania nowych produktów w usługach oraz pełnieniu funkcji publicznych; 2) globalizacji w sferze komercji wartości kulturowych i zaspakajania zróżnicowanych potrzeb ludzi; 3) przechowywania w silosach wytworzonej i kultywowanej wiedzy oraz jej wykorzystywania w chaotycznie zmieniających się chmurach informacyjno-komunikacyjnych.

Hipotetyczny model zamian edukacyjnych prawdopodobnie nie jest możliwy do urzeczywistnienia w warunkach kultywowanej w edukacji ideologii neoliberalnej, która obejmuje tzw. czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, przede wszystkim na wejściu do ewaluujących się systemów edukacyjnych, w chaotycznej konkurencji zachowań ludzi, czyli osób nauczających i uczących się w szeroko rozumianej edukacji „dnia codziennego", burzącej założenia systemowe w edukacji. W samym systemie, chaotycznie funkcjonującym na rynku potrzeb i możliwości realizacyjnych, nawiązuje się do czynników osobowych, materialnych i formalnych osadzonych w archetypach kultury edukacyjnej miliardowych zbiorowisk ludzi związanych więzią kulturową oraz modelowanych pod wpływem czynników cywilizacyjnych.

Postęp naukowo-techniczny jako generator zmian w edukacji

Dociekając nad wzajemnie zwrotnym oddziaływaniem postępu naukowo-technicznego na edukację zachodzi potrzeba nawiązania do kluczowego stwierdzenia, że: *Ten specyficzny, człowiekowi tylko właściwy przebieg ewolucji nazywamy cywilizacją, a jej dwa podstawowe kierunki, to rozwój techniczny i rozwój społeczny (życie w osiedlach i miastach, organizacje państwowe itp.) Cywilizacja ludzka ma od początku charakter ekspansywny, to znaczy nastawiony jest nie tylko na zachowanie, ale i na wzrost. Trzy główne kierunki wzrostu we współczesnej cywilizacji to wzrost demograficzny, wzrost ekonomiczny, obejmujący sfery produkcji i konsumpcji, oraz wzrost informacyjny, dokonujący się na arenie nauki*[1].

Na ogół dobrze są znane wielostronne powiązania nauki z techniką w relacji do wzrostu demograficznego, wzrostu produkcji i konsumpcji, co możliwe jest w następstwie oddziaływania zróżnicowanych bodźców psychicznych człowieka funkcjonującego wśród ludzi i przyrody, korzystającego z wszelakich dóbr materialnych i duchowych. Edukacja hipotetycznie z kolei jawi się jako najdoskonalsze narzędzie kształcenia i kształtowania osobowości człowieka, aby rozumnie i z odpowiednią dozą powściągliwości korzystał z nagromadzonych dóbr oraz je twórczo rozwijał. Dlatego edukacja nie może być rozumiana w jej ograniczonym

[1] W. Marciszewski, *Nauka we współczesnej cywilizacji,* [w:] Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P.J. Smoczyński, *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1987, s. 418.

i syntetyzującym anglojęzycznym ujęciu, np. według słownika Webster'a: *The act or process of imparting or acquiring general knowledge developing the powers of reasoning and judgment, and generally of preparing oneself or others intellectually for mature life*[2]. Czyli w dowolnym tłumaczeniu tego tekstu, edukacja to akt lub proces pozyskania lub nabycia ogólnej wiedzy, która rozwija kompetencje umysłowe i daje ogólnie przygotowanie oraz dojrzałość intelektualną. W szerokim aspekcie mamy natomiast w edukacji do czynienia z ustawicznie doskonalącym się system nauczania – uczenia się, w którym występuje także wychowanie i samowychowanie oraz opieka i samoopieka.

Na ogół *Cywilizacja, to stan kultury materialnej osiągnięty w danej epoce historycznej. Rozwój materialny, techniczny, w odróżnieniu od rozwoju kultury duchowej, moralności i obyczajów*[3]. Natomiast zmiany cywilizacyjne ujawniają się w następstwie największych wynalazków i odkryć naukowych jako sensacje ostatniego półwiecza, np. genetyka, informatyka, chemia, medycyna, fizyka, kosmos, łączność, archeologia, technika, transport[4]. Można sądzić, że oddziaływanie postępu naukowo-technicznego na edukację nie zawsze ujawnia się jako generator zmian oczekiwanych, zwłaszcza jeżeli uwzględni się czynniki kulturowe stosunkowo silnie zakorzenione w procesach związanych z nauczaniem – uczeniem się, wychowaniem – samowychowaniem oraz opieką i samoopieką dla zdrowia człowieka żyjącego wśród ludzi, w otoczeniu przyrodzie oraz techniki i technologii informacyjnej.

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 reprezentowana 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 sytuacji[5].

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 różnorakiego dziedzictwa odnoszącego się do postaw i stylów życia, ideałów historycznie ukształtowanych i znamiennych 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), realizowana na zasadach wolności i demokracji, umiejętności współistnienia i współpracy mimo różnic naro-

[2] *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, Copyright by dilithium Press, Ltd., New York 1989, p. 454.

[3] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych***,** PWN, Warszawa1967, s. 104.

[4] *Cywilizacja. Największe wynalazki i odkrycia naukowe. Sensacje ostatniego półwiecza,* Jubileuszowa Kolekcja Polityki, *Zeszyty* 1-11, Warszawa 2008.

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

dowych, religijnych, gospodarczych[6]. Ważną cechą europejskiej tożsamości kulturowej jest: 1) dialogika wirowa; 2) laickość; 3) uniwersalność; 4) wszystko negujący umysł; 5) uogólniająca problematyzacja[7], 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 w edukacji zawodowej i to nie zawsze nasyconych tradycjami narodowymi i etnicznymi, można zauważyć, że w zasadzie sprzyjają procesom innowacyjno-twórczym, ponieważ ujawnia się rywalizacja naukowo-techniczna, zwłaszcza w sferze ich zagospodarowania jako potencjału intelektualnego obywateli dla rozwoju społeczno-gospodarczego. Edukacja i edukacja zawodowa adresowana dla dobra jednostki i dobra wspólnego natrafiają na wielorakie przeszkody i utrudnienia, ponieważ niekiedy mają one swoje źródła kulturowe oraz dość często nacechowane są rywalizacją na rynku edukacji i rynkach pracy[8].

Globalizacja w sferze komercji wartości kulturowych i zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych

Dyskusyjna wydaje się być kwestia dotycząca oddziaływania komercji jako wartości w warunkach globalizacji zróżnicowanych potrzeb i możliwości ludzi po 2000 roku na edukację. Wynika to m.in. stąd, gdyż z jednej strony przez komercję rozumie się jako zachowanie oparte *…na zasadach handlowych, obliczone na zysk, ...kieruje się wyłącznie chęcią zysku, nieuwzględniający w życiu innych wartości*[9].

Konsumpcja, z kolei według E. Fromma – *jest jedną z form posiadania, najważniejszą być może w dzisiejszych zamożnych społeczeństwach. Konsumpcja ma ambiwalentne własności – uwalnia od niepokoju, ponieważ to, co się posiada, nie może być już odebrane, równocześnie wymaga konsumowania coraz większych porcji, albowiem towary skonsumowane szybko tracą własność zaspokajania pragnienia. Współczesny konsument mógłby za swoją dewizę wziąć formułę: Jestem = tym, co posiadam, i tym, co konsumuję*[10]. W istocie wybór między mieć a być, to na obecnym etapie rozwoju cywilizacji globalnej i zarazem zróżnicowanej pod względem socjalno-bytowym, kulturowym dotyczyć może elit moralno-intelektualnych i to nie jest do końca pewne. Ponieważ *modus* posiadania mieści się w kano-

[6] J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Część I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze,* Toruń 2005, s. 115-116.
[7] E. Morin, *Duch czasu,* Warszawa 1965, s. 82.
[8] K. Wenta, *Edukacja do zawodu(ów) na chaotycznym rynku pracy,* w: B. Pietrulewicz (red.), *Edukacja – praca – rynek pracy,* Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego. Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 51-63.
[9] A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych,* Wydawnictwo WILGA, Warszawa 2001, s. 390.
[10] E. Fromm, *Mieć czy być,* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003, s. 70.

nie zachłanności społeczeństwa, istoty własności prywatnej, siły i buntu posiadania, archetypowych argumentów językowych, w biologicznie zakodowanym pragnieniu życia oraz nierzadko kierowania *większości energii życiowej na: posiadanie, oszczędzanie, zbieranie pieniędzy i rzeczy materialnych, a także uczuć, póz, słów i energii*[11] – dlatego tak trudno jest ludziom stawać się takimi co chcą być aktywni, to „być" staje dla nich rzeczywistością, mają wolę dawania, dzielenia się i poświęcenia[12].

W elektroniczno-słownikowej wersji o konsumpcjonizmie pisze się raczej jako o wartości rynkowej i postawie życiowej społeczeństw poprzemysłowych. Konsumpcjonizm to przede wszystkim postawa polegająca na nieusprawiedliwionej (rzeczywistymi potrzebami oraz kosztami ekologicznymi, społecznymi, czy indywidualnymi) konsumpcji dóbr materialnych i usług, lub pogląd polegający na uznawaniu tej konsumpcji za wyznacznik jakości życia (za najważniejszą, względnie jedyną wartość) wówczas mamy do czynienia z tzw. hedonistycznym materializmem[13]. Z drugiej jednak strony w konsumpcjonizmie dostrzega się upowszechniający się trend do wyrażania swojej tożsamości przez nabywanie towarów, co z kolei w oczach krytyków współczesnego społeczeństwa, np. Z. Baumana, G. Ritzera, N. Kleina, Jana Pawła II – jawi się jako wielogłowy Lewiatan oraz uniwersalny chłopiec do bicia. Otóż rzecz dotycząca kultury konsumpcyjnej nie jest jednoznaczna w wyważonych ocenach, zwłaszcza gdyby odnieść się do następujących aspektów: 1. Czy konsumpcja leży w naszej naturze? 2. Po co utrudniamy sobie życie? 3. Kupuj i kopuluj[14]! Wychowanie dorosłych dla racjonalnej, ograniczonej konsumpcji i gromadzenia dóbr, zwłaszcza dóbr materialnych, ponad jednostkowe i „rodowe" potrzeby, uwzględniając, m. in. poczucie bezpieczeństwa, solidarności, radości wspomagania innych ludzi, itp. staje się oraz ma jak najbardziej humanitarny sens, gdy jej istotą jest, aby być, aby żyć, niekoniecznie oczekiwać na pamięć potomnych.

Klasycznym przykładem amerykanizacji, także globalizacji na rzecz lansowania nowej wartości rynkowej jest popularyzowanie i wdrażanie, tzw. ery pro-konsumenta w postaci pytania: – *Jak wykreować bogactwo, kupując mądrzej, a nie taniej!* – wykorzystując możliwości internetowych zakupów. Otóż ideologizacja i instrumentalna argumentacja o istnieniu nowego paradygmatu dotyczącego ery konsumenta ujawnia się w następującej tezie, że: – *W dobie handlu internetowego i ekspansji sieci sklepów rabatowych ceny na produkty i usługi nieustannie spadają, dzięki czemu konsumenci „oszczędzają" miliardy dolarów każdego roku*[15]. Tak więc istotą idei pro-konsumenta jest *sposób na to by produkować i konsumować w tym samym czasie,* czyli gdy ludzie kupują mądrzej, a nie taniej – a następnie uczą tego innych – *mogą zarabiać pieniądze, gdy je wydają. …Jeśli pragniesz więcej, musisz myśleć jak sklep",*

[11] *Ibidem*, s. 142.
[12] *Ibidem*, s. 123-163.
[13] *Konsumpcjonizm,* w: http://64.233.183.104/search?q=cache: Wd68Z4TT2TkJ:pl,wikipedia.org/wiki/Konsumpcjonizm+konsu… [2007-10-31]
[14] P. Prokopowicz, *Pawi ogon – ewolucyjne spojrzenie na kulturę konsumpcyjną,* w: http://krytyka.org/pokaz_artykul.php?id=22 [2007-09-11].
[15] B. Quain, *Era pro-konsumenta. Jak wykreować bogactwo, kupując mądrzej, a nie taniej!* InterNet Services Corporation of Poland Sp. z o.o,, Warszawa 2005.

ponieważ *sklepy prowadzą biznes polegający na produkowaniu bogactwa, a nie konsumowaniu bogactwa.* Dalsze uzasadnienia gloryfikujące erę pro-konsumenta, jako drogę do bogactwa, polegają na porównaniu mentalności pro-konsumenta z konsumentem, aby wyłuskać, że Internet jest *King Kongiem* w handlu, ponieważ bogactwo kryje się w internetowej pro-konsumpcji w praktyce[16]. Czy nie mamy tutaj do czynienia z nakłanianiem do uczestnictwa w spirali wyrafinowanych zachowań konsumpcyjnych przy pomocy Internetu i zastosowaniu, praktykowanego w Polsce, przed wielu laty, tzw. łańcuszka św. Antoniego[17]?.

Diametralnie odmienne podejście do związków między pracą, konsumpcjonizmem i nowymi ubogimi reprezentuje Z. Bauman, który wskazuje na to skąd się biorą ubodzy i jak to się dzieje, że tak są postrzegani. Celnie autor nawiązuje zarazem do tego, że w obrazie ubogich – zwykli ludzie, ani bogaci, ani biedni, chwalący swój styl życia – mają skłonność umieszczać swoje ukryte ego lęki i obawy[18]. Dlatego nasuwają się pytania: – Czy nowoczesne ubóstwo nie jest częściowo dodaną funkcją konsumpcjonizmu? Jak wielkie znaczenie ma reklama towarów i usług, m. in. chociażby dotyczących cielesności kobiet na rynku dóbr konsumenckich[19]?

Jeżeli chodzi o oddziaływanie zachowań konsumenckich, które funkcjonują w obszarach komercji, na edukację to warto zauważyć iż mamy wielorakie dowody na to, że wykształcenie staje towarem. Co prawda zwłaszcza w XIX i nawet w XX wieku był to towar „chodliwy", ponieważ certyfikat na ogół otwierał drogę do awansu społecznego, m.in. w postaci wzrostu prestiżu i dość często nabywania formalnych uprawnień do bogacenia się. Transformacja ustrojowa w Polsce, po 1989 roku, skutkowała także na niwie rozwoju szkolnictwa, przede wszystkim uczelni wyższych, w tym także niepublicznych, gdyż młodzież i dorośli upatrywali w edukacji ważną dźwignię dla poprawy materialnej jakości życia. Umasowienie maturalnego i licencjacko-magisterskiego cenzusu wiodło natomiast do obniżenia poziomu kształcenia oraz nasycenia rynku pracy pracownikami z wyższym wykształceniem.

Nierzadko w rozważaniach, w nawiązaniu do literatury, wyróżnia się cztery elementy składowe kapitału: 1) kapitał ludzki; 2) kapitał społeczny; 3) kapitał strukturalny; i 4) kapitał rozwojowy[20]. W zasadzie kapitał ludzki wyznaczają wiedza, zdolności i umiejętności, jakie

[16] *Ibidem*.

[17] K. Wenta, *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, Edukacja Humanistyczna 2009, nr 1, s. 153-166.

[18] Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy,* Wyd. WAM, Kraków 2006, w: http://64.233.183.104/search?q=cache:pqI6VKSHs18J:czytelnia.onet.pl [2007-11-01].

[19] K. Wenta, *Wychowanie dorosłych …,* op. cit., s. 153-166.

[20] J. R. Pomeda, M. C. Merino, R. C. Murcia, M. L. Villar, *Towards an Intellectual Capital of Madrid, New Insight and Developments,* paper presented at *The Transparent Enterprise. The Value of Intangibles,* Madrid, Spain, 25-26 November 2002; N. Bontis, *National Intellectual Capital Index …,* op. cit.; D. G. Andrissen, Ch. Stam, *Measuring the Lisbon agenda…,* op. cit.; A. Bonfour, L. Edvinsson, *Intellectual Capital for Communities: Nations, Regions and Cities.* Elsevier, London 2005; A. Lerro, D. Carlucci, G. Schiuma, *Intellectual Capital Index. Relationships between Intellectual Capital Index and Value Creation Capability within Italian Regions,* Frontiers of E-Business Research 2005; E. Pascher, S. Shachar, *The Intellectual Capital of the State Israel,* [w:] *Intellectual Capital for Communities Nation, Regions and Cities,* A. Bonfour,L. Edvinsson, Elsevier Butterworth-Heinemann, London 2005.

posiadają członkowie społeczeństwa oraz takie predyspozycje jak: 1) przedsiębiorczość; 2) innowacyjność; i 3) orientacja na rozwój osobisty[21]. G. S. Becker sądzi, że kapitał ludzki jest cechą indywidualną, ale w jego identyfikacji ważny jest także kontekst środowiskowy, czyli rodzinny, m.in. gospodarka domowa[22]. T. Schuller natomiast dodaje, że kapitał społeczny tworzą normy społeczne i prawne oraz wartości podzielane przez społeczeństwo oraz zwyczaje kształtujące relacje społeczne i ekonomiczne[23]. Na kapitał strukturalny, zdaniem N. Bontis'a, składają się takie czynniki jak: infrastruktura społeczna i techniczna, które zapewniają dostęp do kształcenia oraz określają warunki życia i pracy w danym kraju, a kapitał rozwoju wiąże się ze zdolnościami rozwoju i innowacji[24].

W opracowaniach dotyczących relacji zachodzących pomiędzy kapitałem intelektualnym Polski a szkolnictwem, zwłaszcza uczelniami wyższymi, znane są trzy podejścia ukierunkowane na pomiar kapitału intelektualnego oraz jego elementów składowych. Pierwsze z takich podejść zaproponowane przez D. Więziak obejmuje relatywne oceny kapitału intelektualnego Polski w grupie 24 krajów Unii Europejskiej[25], przyjmując za podstawę pomiaru 39 wskaźników odnoszących się do wszystkich czterech składowych kapitału intelektualnego jakimi są: 1) kapitał ludzki (wykształcenie, doświadczenie, umiejętności i postawy); 2) kapitał strukturalny (potencjał placówek oświatowych, naukowych, badawczych); 3) kapitał społeczny (potencjał społecznych norm postępowania, zaufania i zaangażowania); 4) kapitał relacyjny (związany z wizerunkiem Polski na zewnątrz, z integracją, globalną gospodarką)[26]. Drugie podejście zrealizowane przez M. Rószkiewicza i D. Więziak polega na pomiarze kapitału intelektualnego przeprowadzonego oddzielnie dla czterech grup pokoleniowych, tj. dzieci i młodzieży, studentów, dorosłych i seniorów, wykorzystując 117 wskaźników charakteryzujących poszczególne generacje oraz poszczególne składowe kapitału ludzkiego w 2006 roku[27]. Natomiast trzecie charakteryzowało się tym, że dokonano pomiaru kapitału intelektualnego i jego składowych, uwzględniając strukturę regionalną Polski w układzie wojewódzkim[28].

Nie mniej ważną przesłanką teoretyczną są również autorskie deklaracje wynikające z badań, dotyczące wyzwań edukacyjnych w kontekście kapitału ludzkiego usytuowanego

[21] *The Well-being of Nations. The role of human and social capital,* OECD 2001, s. 18, 65, [w:] http://www.oecd.org/findDocument/02350,en_2649_34543_1_1_1_1_1,00.html[2007-01-20].

[22] G. S. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education,* National Bureau of Economic Research, New York 1975.

[23] T. Schuller, *The Complementary Roles of Human and Social Capital,* International Symposium– The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being, 2000, [w:] http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf[2007-10-07].

[24] N. Bontis, *National Intellectual Capital Index…*,op. cit..

[25] D. Więziak, *Measurement of national intellectual capital application to UE countries,* IRISS Working Paper 2007-13, CEPS/INSTEAD, Differdange, Luxemburg 2007.

[26] *Raport o kapitale intelektualnym Polski – skrót i komentarz,* w: http://www.monitor.edu.pl/ felietony, raport-o-kapitale-inelektualnym-polski-a-skrot-i-komentarz.html [2010-02-02].

[27] *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008,* w: http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/, w: R. Morawski (opracowanie), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy,* Warszawa 2009, s. 14.

[28] R. Morawski (opracowanie), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i…,* op. cit., s. 13.

w obszarze wychowania polskiej młodzieży dla przedsiębiorczości[29]. Założono wówczas, że kapitału ludzkiego należy doszukiwać w Raporcie Komisji Delorsa, dostrzegając w nim tzw. zysk intelektualny w metaforze *Uczenie się: nasz ukryty skarb*[30]. Ideę kapitału ludzkiego jako składową część kapitału intelektualnego, chociaż dyskusyjne są stwierdzenia, że np. kapitał strukturalny, kapitał społeczny, kapitał rozwojowy itd. mają w sobie intelekt (zdolność zrozumienia relacji istniejących między elementami sytuacji i dostosowania się do nich tak, aby osiągnąć założony cel[31]) można zakwestionować. Wynika to stąd, gdyż kapitał ludzki nie może być jedynym miernikiem przy ocenie edukacji, ponieważ są także inne koncepcje, które dopełniają teorię ludzkiego kapitału, akcentując sprawy merytokracji i równości szans w edukacji[32]. Dlatego w dociekaniach nad przesłankami teoretycznymi dotyczącymi kapitału intelektualnego coraz wyraźniej zarysowują się uwarunkowania najszerzej rozumianej edukacji[33], w zglobalizowanym świecie[34].

Chaos cywilizacyjny w silosach i chmurach informacyjnej edukacji

Cywilizacyjny chaos w edukacji ujmuje się z punktu widzenia niestabilności, czy wręcz uczelnianych zawirowań w procesach realizacyjnych, dotyczących założonych celów i zadań edukacyjnych związanych z działalnością naukowo-badawczą, które należy ustawicznie modyfikować, m.in. ze względu na dynamiczne zmiany na rynkach edukacyjnych i rynkach pracy. Tymczasem w drugiej dekadzie XXI wieku zachodzi potrzeba pochylenia się nie tyle na metaforycznym rozumieniem chaosu lecz nad deterministyczną teorią chaosu, która ujmuje także zjawiska społeczne i edukacyjne nieliniowo, rzadko nawiązując do stosowanych algorytmów. Dlatego temat niniejszego opracowania osnuty został na przesłankach teoretycznych z zakresu pedagogiki szkoły wyższej i tez dotyczących deterministycznej teorii chaosu aplikowanej do dyskusji nad pedagogiką. Nawiązuje się również do wybranych publikacji naukowych podejmujących aktualną problematykę akademicką jak również do sygnalnych badań własnych z zakresu pedagogiki szkoły wyższej, pedagogiki pracy i pedagogiki mediów[35].

[29] K. Wenta, *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku,* [w:] *Edukacja Jutra.* VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, pod red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 139-146.

[30] *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of International Commission on Educational for the Twenty-first century,*Paris 1996.

[31] N. Sillamy, *Słownik psychologiczny,* Wydawnictwo „Książnica", Katowice 1998, s. 104.

[32] K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001, s. 37-56.

[33] K. Wenta, *Pedagogika małego dziecka,*w: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji,* pod redakcją A. Stachury, T.M. Zimnego, Szczecin 2005, s. 25-32.

[34] K. Wenta, *Zysk z kapitału intelektualnego w zglobalizowanym świecie,* [w:] M. Szymańska(red.) *Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy,* Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Piotrków Trybunalski 2011, s. 23-40.

[35] K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką,* Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2011.

Na ogół o chaosie metaforycznym myśli się, orzeka i stwierdza jako o przysłowiowym bałaganie, którego genezy można się doszukiwać w mityczno-religijnych przekazach jako archetypach kulturowych, pobudzających ludzką wyobraźnię i twórczość. Zwraca się wówczas uwagę na zerwanie 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 wikłała nas w Faustowski niemal pakt z fizykalnym 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 dominacji*[36]. Czyżby tak należało interpretować współczesny chaos w edukacji i na rynkach pracy oraz zatrudnienia przychylając się do apokaliptycznej nuty chaosu T. McKenny'a, 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*[37]?. Wydaje się, że odzew na taką katastroficzną nutę jest jeszcze przedwczesny, natomiast można trawestować słowa Norwida, że *„Przeszłość – jest dziś, tylko cokolwiek dalej:"*[38], a przyszłość – staje się nie tylko owocem losowych zdarzeń lecz przemyślanych, planowanych zmagań człowieka ze światem na rynkach edukacyjnych i zatrudnienia[39].

„Silos" jako termin słownikowy można kojarzyć ze zbiornikiem komorowym do przechowywania i konserwowania materiałów sypkich, lub z podziemną budowlą dla rakiet bojowych. „Chmura" z kolei wydaje się być relatywna w stosunku do cyberprzestrzeni, aczkolwiek wraz z „silosem" sytuują sens rozważań przedmiotowych wokół ważnych spraw dotyczących gromadzenia i przechowywania informacji jako źródeł wszelakiej wiedzy, która w cywilizacji bitowej jest prawie wszędzie. Natomiast nauczyciele jako oczekiwani profesjonaliści w przekazywaniu wartości kulturowych i także częściowo innowatorzy we wdrażaniu postępu naukowo-technicznego na rzecz nowej kultury zdominowanej przez technopol[40] pełnią funkcję pośrednictwa między tradycyjnymi i nowoczesnymi mediami, zwłaszcza z akcentem na technologię informacyjno-komunikacyjną, z której mogą zrobić dobry użytek dydaktyczno-wychowawczy. Dlatego ujawniają się relacje pomiędzy silosem i chmurami oraz im przypisanymi desygnatami, gdzie pośredniczące funkcje pełnią: technologia, społeczeństwo, ekonomia, wiedza, kultura i filozofia (epistemologia i aksjologia). Wy-

[36] T. McKenna, w: *Trzej jeźdźcy anty-apokalipsy,* w: http://zb.eco.pl/zb/83/recenzje.htm [2009-03-07].
[37] *Ibidem.*
[38] C. Norwid, *Pisma wybrane. 1 Wiersze,* PIW, Warszawa 1969, s. 502.
[39] K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką,* Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011, s. 20.
[40] N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą,* PIW, Warszawa 1995.

nika to, m.in. stąd, gdyż odwołując się do wybranych przez siebie merytorycznych kontekstów na Z. Baumana, L. Witkowskiego, B. Śliwerskiego i innych, można zauważyć, że zbyt słabo akcentuje się fakty iż centrum edukacyjne w globalizującym się świecie jawi się na przecięciu zmian systemowych oraz zachowań ludzi w życiu codziennym pod wpływem zmian cywilizacyjnych, gdzie prymarną funkcje pełni nauka, zwłaszcza nauki matematyczno-przyrodnicze i techniczne, a edukacja sytuuje się na pograniczu pomiędzy kulturą a cywilizacją, przy przemożnym wpływie wirtualnego świata i szeroko rozumianej konsumpcji[41].

Zakończenie

Cywilizacyjny chaos jawi się także w edukacji, ponieważ żyjemy w społeczeństwie ryzyka, bo znikają granice i chociaż w Unii Europejskiej znosimy granice wewnętrzne i umacniamy granice zewnętrzne, to nie da się chronić rynku pracy, tym bardziej w sytuacji, gdy otwieramy rynek edukacyjny. Z drugiej strony chaos na rynku pracy wiąże się z tym, że można uczyć się i przenikać na rynek pracy poprzez Internet, np. zarządzając siecią komputerową, pisząc programy, prowadząc księgowość, grać na giełdzie, kierować przedsiębiorstwem, obsługiwać sklepy wysyłkowe i konta bankowe, udzielać porad klientom w całej Europie i na całym świecie. Dlatego można nie wierzyć w ponowoczesność i nie widzieć, żeby podstawowe elementy kultury nowoczesnej (cywilizacji – dop. K.W.) znikały z naszego życia. Rośnie więc ryzyko i coraz większego znaczenia nabierają różnice kulturowe powodujące jego odmienną percepcję, np. Niemcy martwią się o ekologię, Francuzi i narody krajów Europy Środowej i Wschodniej są entuzjastami technologicznymi. Wiąże się to z wolnym rynkiem, manipulacjami z genami, swobodnym przepływem kapitału, przy otwieraniu i ograniczaniu granic, co generuje nowe obszary ryzyka, tym niemniej odwrotną stroną ryzyka jest nadzieja na poprawę stanu rzeczy i ona, nadzieja stanowi istotę nowoczesności. Wynika to, m.in. stąd gdyż kosmopolityzm nie ma dobrej opinii, gdyż mentalna bariera dzieli późną nowoczesność (związaną z kulturą i edukacją – dop. K.W.) od ponowoczesności, w której tkwi źródło ryzyka trudnego do przezwyciężenia. Tymczasem rzeczywistość domaga się nowej ponowoczesnej logiki, a społeczna mentalność uwięziona jest w nowoczesności, ponieważ myślimy w kategoriach statycznych, instytucjonalnych, w kategoriach państw narodowych[42].

Cywilizacyjny chaos w edukacji, ujawnia się w sferze zagrożeń ze względu na ograniczone możliwości wykorzystania wiedzy zgromadzonej w silosie, w konkurencji do dynamicznie zmieniającej się wiedzy wibrującej w chmurze. Być może zbliżamy się do granic ludzkiego stylu życia czy ludzkiej mentalności, aczkolwiek dostrzega się, że antropologiczne

[41] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

[42] J. Żakowskiego, *W szponach ryzyka,* wywiad: z niemieckim socjologiem *Ulrichem Beckiem*, *Społeczeństwo ryzyka,* w: Niezbędnik Inteligenta, Polityka nr 25 (2509) 25 czerwca 2005, s. 4-7.

granice ludzkiej odporności na zmianę i ryzyko rozszerzają się w miarę ustawicznej, dynamicznej modernizacji, co dotyka nie tylko edukację, która nadal jest integralną częścią w procesie ludzkiego rozwoju.

Analizując dane dotyczące tego co nas napędza i hamuje w cywilizacyjnym rozwoju dla dobra człowieka i obywatela, uwzględniając Europejski Wskaźnik Rozwoju da się zauważyć, że w 10 rocznicę rozszerzenia Unii Europejską o Polskę, później sześć krajów, tzn.: Bułgarię, Rumunię, Łotwę, Litwę, Chorwację i Słowację, to w indeksie edukacji zajęliśmy szóste, miejsce od dołu (0,822 – indeks na podstawie średniej liczby lat nauki), a wśród użytkowników Internetu jesteśmy na trzecim od dołu (649 – indeks na 1 tyś osób)[43]. Podejmując się dalszych prób w postaci bardziej szczegółowych analiz niniejszych danych należy uwzględnić, m.in. następujące współczynniki:1) gospodarkę (PKB na osobę, inflacja, bezrobocie, aktywność zawodowa, udział sektora usług w PKB, wydatki na badania i rozwój, indeks wolności gospodarczej); 2) funkcjonowanie państwa (indeks percepcji korupcji, współczynnik Giniego, publiczne wydatki na ochronę zdrowia w PKB, publiczne wydatki na edukację, gęstość autostrad na 1000 km^2, więźniowie na 100 tyś. osób, indeks demokracji); i 3) społeczeństwo (zagrożenie ubóstwem, średnia długość życia, śmiertelność niemowląt na 1000 urodzeń, indeks edukacji, użytkownicy Internetu na 1000 osób, zadowolenie z życia, rozwody na 1000 osób, samobójstwa, morderstwa na 100 tys. osób, nakład prasy codziennej na 1000 dorosłych osób, jakość życia[44]. Wynika wówczas z tego, że przed wychowującym społeczeństwem, także w Polsce zarysowują się ogromne zadania edukacyjne obejmujące szeroko rozumiana opiekę, wychowanie, przede wszystkim wychowanie zdrowotne i moralne oraz ustawiczne kształcenie przez całe życie.

Bibliografia

Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy,* Wyd. WAM, Kraków 2006, w: http://64.233.183.104/search?q=cache:pqI6VKSHs18J:czytelnia.onet.pl [2007-11-01].

Becker G. S., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education,* National Bureau of Economic Research, New York 1975.

Bonfour A., Edvinsson L., *Intellectual Capital for Communities: Nations, Regions and Cities.* Elsevier, London 2005.

Cywilizacja. *Największe wynalazki i odkrycia, naukowe sensacje ostatniego półwiecza,* Jubileuszowa Kolekcja Polityki, Zeszyty, nr 1-11 [715775583; 2009-08-16].

Denek K., Kuźniak I., *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

Elias N., *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu,* PIW, Warszawa 1980.

Fromm E., *Mieć czy być?* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003.

Gajda J., *Antropologia kulturowa. Część I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze,* Toruń 2005.

Konsumpcjonizm, w: http://64.233.183.104/search?q=cache: Wd68Z4TT2TkJ:pl,wikipedia.org/wiki/Konsumpcjonizm+konsu… [2007-10-31].

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych***,** PWN, Warszawa1967.

[43] C. Kowanda, *Co nas napędza, co nas hamuje.* Ranking Polityki Europejski Wskaźnik Rozwoju 2014, w: Polityka 2014, nr 21 (2959), 21.05-27.05.2014, s, 38-41.

[44] *Ibidem.*

Kowanda C., *Co nas napędza, co nas hamuje.* Ranking Polityki Europejski Wskaźnik Rozwoju 2014, w: Polityka 2014, nr 21 (2959), 21.05-27.05.2014.

Learning: the treasure within. Report to UNESCO of International Commission on Educational for the Twenty-first century, Paris 1996.

Lerro A., Carlucci D., Schiuma G., *Intellectual Capital Index. Relationships between Intellectual Capital Index and Value Creation Capability within Italian Regions,* Frontiers of E-Business Research 2005.

Marciszewski W., *Nauka we współczesnej cywilizacji,* w: Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński, *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1987.

Markowski A., Pawelec R., *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych,* Wydawnictwo WILGA, Warszawa 2001.

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

Morawski R. (opr.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy,* Warszawa 2009,

Morin E., *Duch czasu,* PWN, Warszawa 1965.

Norwid C., *Pisma wybrane. 1 Wiersze,* PIW, Warszawa 1969.

Pascher E., Shachar S., *The Intellectual Capital of the State Israel,* [w:] *Intellectual Capital for Communities Nation, Regions and Cities,* A. Bonfour,L. Edvinsson, Elsevier Butterworth-Heinemann, London 2005.

Pomeda J. R., Merino M. C., Murcia R. C., Villar M. L., *Towards an Intellectual Capital of Madrid, New Insight and Developments,* paper presented at *The Transparent Enterprise. The Value of Intangibles,* Madrid, Spain, 25-26 November 2002.

Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą,* PIW, Warszawa 1995.

Prokopowicz P., *Pawi ogon – ewolucyjne spojrzenie na kulturę konsumpcyjną,* w: http://krytyka.org/pokaz_artykul.php?id=22 [2007-09-11].

Quain B., *Era pro-konsumenta. Jak wykreować bogactwo, kupując mądrzej, a nie taniej!* InterNet Services Corporation of Poland Sp. z o.o., Warszawa 2005.

Raport o kapitale intelektualnym Polski – skrót i komentarz, w: http://www.monitor.edu.pl/felietony,raport-o-kapitale-inelektualnym-polski-a-skrot-i-komentarz.html [2010-02-02].

Schuller T., *The Complementary Roles of Human and Social Capital,* International Symposium – The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being, 2000, [w:] http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf [2010-03-10].

Sillamy N., *Słownik psychologiczny,* Wydawnictwo „Książnica", Katowice 1998.

The Well-being of Nations. The role of human and social capital, OECD 2001, w: http://www.oecd.org/findDocument/02350,en_2649_34543_1_1_1_1,00.html [2007-01-20].

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, Copyright by dilithium Press, Ltd., New York 1989, p. 454.

Wenta K., *Edukacja do zawodu(ów) na chaotycznym rynku pracy,* w: B. Pietrulewicz (red.),*Edukacja – praca – rynek pracy,* Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego. Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 51-63.

Wenta K., *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości,* w: W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny (red.), *Wyzwania XXI wieku, Edukacja Jutra.* VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2002.

Wenta K., *Pedagogika małego dziecka,* w: A. Stachura, T.M. Zimny (red.) *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji,* Szczecin 2005.

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

Wenta K., *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, Edukacja Humanistyczna 2009, nr 1.

Wenta K., *Zysk z kapitału intelektualnego w zglobalizowanym świecie,* w: M. Szymańska (red.) *Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy,* Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Piotrków Trybunalski 2011.

Więziak D., *Measurement of national intellectual capital application to UE countries,* IRISS Working Paper 2007-13, CEPS/INSTEAD, Differdange, Luxemburg 2007.

Żakowski J., *W szponach ryzyka,* wywiad z niemieckim socjologiem *Ulrichem Beckiem*, *Społeczeństwo ryzyka,* w: Niezbędnik Inteligenta, Polityka nr 25 (2509) 25 czerwca 2005.

Jolanta Wilsz

MODEL OSOBOWOŚCI ZAWODOWEJ MENEDŻERÓW W KONTEKŚCIE KONCEPCJI STAŁYCH INDYWIDUALNYCH CECH OSOBOWOŚCI

Streszczenie

W artykule przedstawiono wymagania stawiane menedżerom, również dotyczące ich osobowości. Przeanalizowano ich osobowość w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości. Wskazano pożądane u tych osób wartości tych cech ze względu na ich efektywne funkcjonowanie.

OCCUPATIONAL PERSONALITY MODEL OF MANAGERS IN THE CONTEXT OF CONSTANT INDIVIDUAL TRAITS OF PERSONALITY CONCEPT

Abstract

Requirements expected from managers are discussed in the paper, including those related to their personalities. Managers personalities were analyzed in the context of constant individual personality traits. Desired value levels of those traits were identified with regard to the efficiency of their professional performance.

Wprowadzenie

W dynamicznie przekształcającym się otoczeniu współczesnych firm występuje bardzo dużo zmieniających się czynników, które powinien uwzględniać menedżer, gdyż powodują one między innymi, że coraz trudniejsze staje się precyzyjne programowanie przyszłość i następuje szybka dezaktualizacja nawet najlepiej opracowanych planów, zmniejsza się okres na jaki można planować z jakimkolwiek stopniem pewności, znacznie skraca się czas przenoszenia, opracowywania i przechowywania informacji, zmniejsza się ich wartość i użyteczność dla przedsiębiorstwa a jednocześnie rosną koszty ich pozyskiwania. Jednocześnie zwiększa się zainteresowanie społeczeństwa problemami ekologicznymi i humanistycznymi, co powoduje większy nacisk na etyczne aspekty działalności gospodarczej przedsiębiorstw. Wzrasta mobilność zawodowa zatrudnionych osób, pojawia się konieczność rekwalifikacji, zwiększa się poczucie niepewności zatrudnienia, coraz trudniejsze staje się dostosowywanie się do nowych warunków.

Współczesna rzeczywistość gospodarcza, którą cechuje konkurencyjność, rywalizacja gospodarcza i ciągłe zmiany, zmusza menedżerów do rozwiązywania złożonych problemów w sytuacji niedoboru środków oraz deficytu czasu i do szukania skutecznych sposobów zarządzania.

Zmiany w zarządzaniu organizacją, spowodowały przemiany w funkcjach, umiejętnościach i rolach menedżerów. Pojawiły się nowe wymagania odnoszące się do ich osobowości. Aby menedżerowie byli w stanie skutecznie wywiązać się z nowych zadań powinni posiadać odpowiednie cechy osobowości, które będą stanowiły podstawę ich przedsiębiorczego, innowacyjnego i elastycznego działania.

Wraz z transformacją społeczną pojawiły się nowe merytoryczne kryteria doboru i oceny menedżerów, zdezaktualizowały się kryteria ideologiczne. Powstało zapotrzebowanie na kwalifikacje menedżerów, które wcześniej nie były wymagane, znaczenia nabrała skuteczność funkcjonowania oraz problemy prognozowania efektywności kierowania.

Nowoczesne zarządzanie, w którym menedżerowie są w stanie skutecznie rozwiązywać problemy swych firm powinno być ukierunkowane na innowacyjne zmiany oraz kreowanie przyszłości. Wynikają z tego nowe funkcje, zadania i role menedżerów. Do ich wypełniania niezbędna jest nowoczesna wiedza i nowe umiejętności. Uzyskanie takiej wiedzy i umiejętności uwarunkowane jest osobowością menedżerów. Niestety „jak dotychczas nie ma wśród psychologów organizacji i zarządzania zgodności co do tego jakimi cechami charakteru, temperamentu i osobowości powinni charakteryzować się menedżerowie”[1]. Dlatego uważam, że analiza osobowości menedżera w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości ma dla procesu zarządzania istotne znaczenie, zarówno poznawcze, jak i praktyczne.

Cechy skutecznego menedżera

Peter F. Drucker – człowiek, którego biznes Ameryki i Japonii uważa za ojca swoich sukcesów – uważa, że skuteczność menedżerska „jest jednym z podstawowych wymagań w grze o skuteczność organizacji. Menedżerska skuteczność jest naszą największą nadzieją na gospodarczą produktywność i społeczną zdolność do życia nowoczesnego społeczeństwa”[2]. Skuteczność menedżera nie jest jednak możliwa bez takich cech, jak: inteligencja, kreatywność, umiejętność analitycznego myślenia i wyciągania logicznych wniosków.

Józef Penc uważa, że funkcjonowanie zawodowe menedżera zależy od trzech podstawowych czynników:

– „o s o b o w o ś c i (opanowanie, poczucie pewności siebie, zdyscyplinowanie, wytrwałość, odporność na stres, ambicje, aspiracje, inicjatywa itp.);

[1] J.F. Terelak, *Psychologia organizacji i zarządzania*, Difin, Warszawa 2005 s. 89.
[2] P.F. Drucker, *Menedżer skuteczny*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1994, s. 186.

– i n t e l e k t u (umiejętność analitycznego myślenia, umiejętność myślenia systematycznego, realizm, umiejętność syntezy, szybkość kojarzenia, koncentracja uwagi, pomysłowość, wyobraźnia itp.);

– z d o l n o ś c i k i e r o w n i c z y c h (zdolności decyzyjne i cechy przywódcze, umiejętność przewidywania, komunikatywność w stosunkach interpersonalnych, wzbudzanie zaufania, odwaga w podejmowaniu ryzyka, umiejętność rozbudzania motywacji, poczucie odpowiedzialności itp.)"[3].

Według opinii specjalistów z dziedziny zarządzania efektywny menedżer powinien posiadać następujące cechy:

– „wysokie kwalifikacje zawodowe (doskonały specjalista), wiedza psychologiczna i zdolności organizacyjne;

– umiejętność komunikowania się z ludźmi, rozumienia ludzi i okazywania im uznania;

– poczucie odpowiedzialności społecznej i zmysł pracy zawodowej;

– stworzenie pozytywnej motywacji do pracy i dbanie o właściwą atmosferę pracy;

– bezpośrednie, odważne angażowanie się w problem, gotowość do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności;

– dbałość o wspólne interesy i wartości, poczucie wspólnoty przy rozwiązywaniu problemów;

– umiejętność kalkulacji i analizowania poziomu ryzyka (ryzyko antycypowane i kontrolowane), poszukiwania szans i szybkiego reagowania na pojawiające się okazje;

– koncentracja działań na podstawie ustalonych priorytetów oraz cierpliwość, wytrwałość i upór w dążeniu do osiągania wytyczonych celów;

– zdolność do działania pod naciskiem zewnętrznym, utrzymania sprawności w sytuacjach pełnych napięć i świadomość granic własnych możliwości (odporność na frustracje i obciążenia psychiczne);

– uczciwe załatwianie spraw z innymi partnerami, tworzenie atmosfery szczerości i otwarcia, uprzejmości, wyrozumiałości i jasne wyrażanie swoich myśli;

– poczucie własnej wartości, pewność siebie, przedsiębiorcze myślenie, zdolność przewidywania i przekonywania, umiejętność godzenia racjonalności z intuicją;

– posiadanie wizji rozwoju firmy i rozumienie konieczności zmian jako podstawy kreatywnych i zyskownych działań oraz łączenia zagadnień bieżących z perspektywicznymi;

– odczuwanie potrzeby uzupełniania zdobytej już wiedzy, rozszerzania praktycznych umiejętności kierowniczych i dążenie do osiągnięcia wysokiego poziomu profesjonalizmu"[4].

[3] J. Penc, *Menedżer w uczącej się organizacji*, Wydawca: „Menadżer", Łódź 2000, s. 275.

[4] J. Penc, *Nowe zarządzanie w nowej gospodarce*, Wydawca: SLG International Training Center, Warszawa 2010, s. 83-85.

David R. Caruso i Peter Salovey, zwracają uwagę, jak ważną umiejętnością menedżera, wpływającą na skuteczność jego zarządzania jest umiejętne posługiwanie się emocjami, ponieważ „emocje są nie tylko ważne, ale absolutnie konieczne do podejmowania dobrych decyzji, wykonywania właściwych działań w celu rozwiązania problemu, radzenia sobie ze zmianami i odnoszenia sukcesów”[5].

Skuteczni menedżerowie Nowej Ery, spełniający wymogi zarządzania czwartej generacji powinni posiadać:

– umiejętność myślenia systemowego;
– wysoką sprawność intelektualną;
– umiejętność podejmowania optymalnych decyzji;
– aktywność i przedsiębiorczość;
– kreatywność;
– umiejętność działania w wielokulturowym zmieniającym się otoczeniu;
– umiejętność szybkiego przystosowywania się do zmian;
– gotowość do ustawicznej nauki;
– umiejętności interpersonalne, prowadzenia negocjacji i rozwiązywania konfliktów[6].

Józef Penc[7] omawia dwie nowe role menedżera i podaje składniki każdej z tych ról:

1. P r z e d s i ę b i o r c z y: improwizator, organizator, pragmatyczny wizjoner, polityk, przedsiębiorca, integrator, strateg.

2. K r e a t y w n y: twórca inicjatyw, relatywista, inspirator, fantasta, sponsor, selekcjoner, doradca.

Menedżer, od którego oczekujemy by skutecznie wywiązywał się ze wszystkich realizowanych zadań i posiadał wymienione wyżej cechy i umiejętności, powinien posiadać odpowiednią osobowość, szczególnie ważne są jego stałe indywidualne cechy osobowości, które pełnią funkcje wrodzonych predyspozycji zawodowych, niezależnych od wpływów otoczenia. Dzięki tym cechom menedżer nie będzie ulegać tym wpływom otoczenia, które mogą doprowadzić do jego porażki, a będzie akceptować sytuacje, które mogą przyczynić się do osiągnięcia sukcesu.

[5] D.R. Caruso, P. Salovey, *Inteligentny emocjonalnie menedżer*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2009, s. 7.

[6] J. Wilsz, *Osobowość niemieckich menedżerów w kontekście ich stałych indywidualnych cech osobowości*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr XI, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa – Kijów 2009, s. 319-320.

[7] J. Penc, *Nowe zarządzanie*..., s. 86.

Wartości stałych indywidualnych cech osobowości menedżera sprzyjające jego efektywnej pracy

Skuteczność funkcjonowania menedżera oraz podejmowane przez niego decyzje zależą od dwóch grup czynników: czynników środowiskowych oraz czynników wewnętrznych, tzn. osobowościowych.

Z systemowego punktu widzenia osobowość człowieka stanowi zespół stałych i zmiennych właściwości sterowniczych. Właściwości sterownicze stałe są niezależne od oddziaływań otoczenia, a więc niekształtowalne. Pełnią one funkcje predyspozycji zawodowych. Właściwości sterownicze zmienne są cechami zależnymi od oddziaływań otoczenia, można je kształtować – funkcje tych właściwości pełnią zmienne cechy osobowości (jest to na przykład wiedza, którą można ustawicznie nabywać oraz bezustannie zapominać, jeśli nie jest wykorzystywana do rozwiązywania problemów zawodowych).

Właściwości sterownicze stałe u menedżera można przeanalizować w kontekście opracowanej przeze mnie, na bazie teorii systemu autonomicznego Mariana Mazura[8], koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości[9].

Działalność menedżera należy rozpatrywać z punktu widzenia dwóch grup właściwości sterowniczych stałych: stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych (są to: przetwarzalność, odtwarzalność i talent) oraz stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych (są to: emisyjność, tolerancja i podatność).

Umiejętności w dziedzinie stosunków interpersonalnych są potrzebne menedżerowi między innymi po to, by:

– umiał skutecznie postępować z ludźmi, przekonywać ich i wpływać na nich;

– był dynamiczny i przedsiębiorczy;

– skutecznie komunikował się z ludźmi;

– był odporny na naciski i manipulacje.

Umiejętności w dziedzinie funkcji intelektualnych są potrzebne menedżerowi między innymi po to, aby:

– był spostrzegawczy i bystry;

– miał łatwości przetwarzania dużych ilości informacji;

– był wszechstronny i miał szerokie horyzonty;

– łatwo powstawały u niego nowe skojarzenia – czasami bardzo odległe z różnych dziedzin;

– miał zdolność koncentracji uwagi;

– posiadał inteligencję ogólną;

[8] M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, PWN, Warszawa 1966.

[9] Koncepcję stałych indywidualnych cech osobowości omówiłam [w:] J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 88-93 oraz s. 261-285.

– umiał sobie radzić w nieprzewidzianych i skomplikowanych sytuacjach;
– umiał rozszyfrowywać zamiary innych ludzi;
– umiał kompleksowo podchodzić do problemów;
– umiał logicznie myśleć, analizować i wyciągać wnioski;
– miał umiejętność dokonywania syntezy;
– był zdolny szybko podejmować decyzje;
– był kreatywny;
– posiadał dobrą pamięć.

Ricky W. Griffin wyszczególnia następujące role menedżera:

– „r o l e i n t e r p e r s o n a l n e, które przewidują kontakty z innymi ludźmi (role menedżera jako reprezentanta, przywódcy, łącznika itp.);

– r o l e i n f o r m a c y j n e, które wymagają przetwarzania informacji (role menedżera jako obserwatora, propagatora informacji, rzecznika itp.);

– r o l e d e c y z y j n e, które odnoszą się do decyzji, podejmowanych przez kierownika (role menedżera jako przedsiębiorcy, przeciwdziałającego zakłóceniom, dysponenta zasobów, negocjatora itp.)”[10].

Na pierwszym miejscu uwzględnione zostały problemy interpersonalne, na drugim – problemy związane z przekazywaniem, przetwarzaniem i odtwarzaniem informacji, a na trzecim – problemy dotyczące podejmowania decyzji.

Koncepcja ról R.W. Griffina koreluje z opracowaną przez mnie koncepcją stałych indywidualnych cech osobowości człowieka. Ze względu na funkcje tych cech w pracy menadżera proponuję wyszczególnienie trzech podstawowych grupy funkcji pełnionych przez kierownika:

I – funkcje w zakresie stosunków interpersonalnych;
II – funkcje w zakresie przetwarzania i odtwarzania informacji;
III – funkcje w zakresie podejmowania decyzji.

Do tych trzech grup można przypisać w zasadzie wszelkiego rodzaju funkcje i role, które pełni menedżer. Zakres każdej z tych grup jest bardzo szeroki, jednocześnie wiążą się one ze sobą wzajemnie. Na przykład, chociaż skutkiem realizacji funkcji z grupy III jest podjęcie decyzji, to ponieważ podstawą procesu podejmowania decyzji jest przetwarzanie informacji (czyli problematyka z grupy II), a większość podejmowanych przez kierownika decyzji dotyczy ludzi (czyli problemów z grupy I), to warunkiem podejmowania przez kierownika optymalnych decyzji są jego umiejętności odnośnie skutecznego rozwiązywania problemów z grupy I, czyli umiejętności w dziedzinie stosunków interpersonalnych oraz umiejętności

[10] R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 52-55.

odnośnie prawidłowego rozwiązywania problemów z grupy II, czyli umiejętności w dziedzinie funkcji intelektualnych[11].

Od wielkości stałych właściwości sterowniczych należących do stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych zależą między innymi umiejętności interpersonalne, oraz umiejętności wywiązywania się z ról zawodowych najbardziej odpowiednich dla danego człowieka. U menedżera należy skoncentrować się przede wszystkim na jego umiejętnościach interpersonalnych, które powinny być na jak najwyższym poziomie oraz umiejętnościach pozwalających na perfekcyjne wywiązywanie się z funkcji organizatora – odpowiednie wartości tych właściwości sterowniczych menedżera będą temu sprzyjały.

Od wielkości stałych właściwości sterowniczych należących do stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych zależy funkcjonowanie intelektualne: zdolności kojarzenia, zdolności analizowania, syntetyzowania i przewidywania, trafność podejmowanych decyzji itp. Z wymienionych względów wartości wszystkich właściwości sterowniczych pierwszej grupy u menedżera powinny być jak największe.

W celu określenia wartości właściwości sterowniczych stałych, które sprzyjają efektywnemu funkcjonowaniu menedżera należy szczegółowo przeanalizować realizowane przez niego funkcje oraz zadania, stawiane mu wymagania, a także pożądaną osobowość, by następnie precyzyjnie określić zakres każdej stałej indywidualnej cechy osobowości, w którym powinna mieścić się odpowiednia cecha danego menedżera, by przebieg jego pracy był prawidłowy.

Menedżerowie funkcjonujący w społeczeństwie informacyjnym są zobligowani do realizowania nowych funkcji związanych z operowaniem informacjami (między innymi ze: zdobywaniem informacji, ich rejestrowaniem, przetwarzaniem, kojarzeniem, przekazywaniem, selekcją, stosowaniem oraz wytwarzaniem nowych własnych informacji). Wymaga to wykorzystywania pełnego repertuaru możliwości intelektualnych. Wymogiem postindustrialnego wieku „wiedzy i informacji" jest bardzo intensywny rozwój intelektualny, aktywne zdobywanie i przetwarzanie wiedzy już istniejącej oraz tworzenie nowej, kreatywne myślenie i optymalne rozwiązywanie problemów. Skuteczności menedżera w tych warunkach powinna sprzyjać:

P r z e t w a r z a l n o ś ć, mieszcząca w przedziale od bardzo dużej do największej, między innymi ze względu na: „otwarty umysł", szerokie horyzonty intelektualne, dążenie do zdobywania nowych informacji i umiejętność ich przetwarzania, umiejętność kojarzenia informacji z różnych dziedzin, umiejętność podejmowania decyzji w sytuacjach braku pełnej informacji, zdolność rozumienia potrzeb rynku i prognozowana ich oraz zdolność do spo-

[11] Trzy grupy funkcji pełnionych przez kierownika, ze względu na jego stałe indywidualne cechy osobowości, omówiłam w artykule poświęconym właściwościom sterowniczym kierowników (J. Wilsz, *Stałe właściwości sterownicze kierownika determinujące pożądane w jego pracy umiejętności*, [w:] *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, red. B. Pietrulewicz, Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005, s. 141-153).

strzegania w wydarzeniach reguł i ogólnych schematów. Dzięki dużej wartości przetwarzalności człowiek wykazuje dużą sprawność intelektualną, z łatwością przetwarza dużą ilość wszelkiego rodzaju informacji, skutecznie przeprowadza analizę i ocenę zaistniałych faktów, ma umiejętność myślenia koncepcyjnego i systemowego oraz umiejętność dokonywania syntezy, umiejętnie radzi sobie w nowych sytuacjach (nieprzewidzianych i skomplikowanych), umie kompleksowo podchodzić do problemów, dostrzega i uwzględnia ich wszystkie aspekty, jest wszechstronny i zaradny, skutecznie wpływa na ludzi, z łatwością podejmuje optymalne decyzje itp.

O d t w a r z a l n o ś ć, mieszcząca w przedziale od bardzo dużej do największej. Taka wartość odtwarzalności jest wskazana u menedżera, gdyż sprzyja łatwości zapamiętywania i przypominania sobie wielu nawet bardzo szczegółowych informacji, bez konieczności notowania ich.

T a l e n t związany z dziedziną działalności oraz talent organizatorski, pożądany jest u menedżera ze względu na: zdolność tworzenia innowacji, twórcze myślenie, oryginalność, pasję, innowacyjność i kreatywność, umiejętności organizatorskie oraz zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia.

E m i s y j n o ś ć u j e m n a, ze względu na: skuteczność działania, umiejętność wprowadzania innowacji, umiejętność planowania działań, zdolność przewodzenia, mobilizację w trudnych sytuacjach, dynamizm działaniowy, umiejętność sprostania sytuacjom ciągłych, a niekiedy nawet radykalnych zmian, inicjowanie procesu zmian, dążenie do realizowania użytecznych działań, zdolność kierowania ludźmi, orientację na zadania, rezultaty i na przyszłość, umiejętność przewidywania, nastawienie zadaniowe na przyszłość, zdolność do wdrażania innowacji. Uważam, że emisyjność dodatnia, pomimo, że wpływa na: twórczy charakter pomysłów i koncepcji, spontaniczność w kreowaniu własnych pomysłów – nie jest wskazana, gdyż menedżerowie o takiej wartości emisyjności podejmując decyzje nie będą w stanie uniknąć wielu niepożądanych skutków obocznych tych decyzji. Ludzi o emisyjności ujemnej cechuje między innymi: pragmatyzm, adaptacyjność, elastyczność, przezorność, zapobiegliwość, operatywność, przedsiębiorczość, organizacyjność, metodyczność. Najważniejsza jest dla nich skuteczność działania, dlatego też wszystkie decyzje są przemyślane pod kątem efektywnego osiągnięcia celu i unikania możliwie wszystkich szkodliwych skutków ubocznych – decyzje podejmują więc przezornie. Emisyjność ujemna sprzyja podejmowaniu optymalnych decyzji i efektywnych działań. Osoby o emisyjności dodatniej, o wymaganym u menedżera intelekcie i wykształceniu, mogą pełnić funkcje, tzw. menedżerów „kreatywnych", których pomysły, zoptymalizowane przez menedżera o emisyjności ujemnej, mogą zostać wdrożone, jako innowacje. Menedżerów o emisyjności zerowej cechuje systematyczność, stałość poglądów, niezmienność zasad, legalizm, niechęć do wszelkiego rodzaju zmian. Zorientowani są na zadania bieżące, na tok przedsięwzięć na ich prawidłowość, poprawność i jakość, brak im dłuższej perspektywy, zachowują się przeważnie odpowiedzialnie, przewidywalnie, pragną

zachować *status quo*. Cechy te niewątpliwie można zaliczyć do zalet, ale jeśli chodzi o menedżerów funkcjonujących w dynamicznie zmieniających się sytuacjach, mogą stanowić barierę, na przykład we wprowadzaniu innowacji. Zachowania ludzi o emisyjności ujemnej, a więc również podejmowane przez nich decyzje w największym stopniu kształtuje wizja przyszłości. Mają na nie również wpływ doświadczenia z przeszłości, ale głównie negatywne, gdyż ludzie ci przy podejmowaniu decyzji nie chcą powtórzyć już raz popełnionych błędów, jednocześnie decyzje podejmują pod kątem uniknięcia ich negatywnych skutków, nawet tych, które mogą się ewentualnie pojawić w odległej przyszłości. Ludzie o emisyjności ujemnej ukierunkowani są na przyszłość, podejmują działania zmierzające do uczynienia jej doskonalszej od teraźniejszości – są to „urodzeni" reformatorzy. To, co robią w teraźniejszości ma przede wszystkim służyć przyszłości, na którą pragną wpływać dzięki wdrażaniu w życie optymalnych decyzji. Związane z przyszłością są ich plany, zamierzenia i przedsięwzięcia. Przedstawione tu zachowania ludzi o emisyjności ujemnej powinni przejawiać menedżerowie.

T o l e r a n c j a, mieszcząca w przedziale od bardzo dużej do największej, potrzebna jest menedżerowi między innymi ze względu na: łatwość nawiązywania kontaktów, zdolność współpracy i umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi oraz umiejętności interpersonalne, elastyczność, empatię. Człowiek o takiej wartości tolerancji jest zdolny do dobrowolnego akceptowania szerokiego zakresu bodźców, ma dużo cierpliwości, wyrozumiałości i życzliwości dla innych ludzi, nie pozwala wyprowadzić się z równowagi i owocnie z nimi współpracuje. Nie drażnią go drobiazgi. Dobrowolnie zgadza się na wiele różnych rzeczy, jeśli jest przekonany, że są one słuszne i bez przymusu akceptują też wiele spraw. Rzadko denerwuje się i bardzo rzadko ma konflikty. Tolerancja menedżera, we wskazanym zakresie, przyczynia się do tego, że często podejmuje aktywne przedsięwzięcia, z głębokim przekonaniem o ich słuszności.

P o d a t n o ś ć, mieszcząca w przedziale od bardzo małej do najmniejszej, pożądana jest u menedżera, między innymi ze względu na: ze względu na: asertywność, konsekwencję w realizowaniu podjętych przedsięwzięć, odporność wobec nacisków, presji i manipulacji, niezależność w myśleniu i działaniu. Mała wartość podatności sprzyja tzw. „silnej osobowości", niezależności w myśleniu i działaniu, odporności na naciski zewnętrzne oraz dużej samosterowności wewnętrznej.

Menedżer, który posiada wartości swych stałych indywidualnych cech osobowości mieszczące się we wskazanych wyżej zakresach, powinien dobrze wywiązywać się ze stających przed nim zadań.

Oczywiście cechy zmienne również wpływają na proces podejmowania decyzji i ludzkie zachowania. Cechy te można nabywać, rozwijać i doskonalić, na przykład w procesie kształcenia, zgodnie z kryterium wzrostu efektywności działania. Dzięki tym cechom człowiek może opanować odpowiednie techniki działania i podejmowania decyzji, oczywiście, jeżeli pozwolą mu na to wartości jego stałych indywidualnych cech osobowości. Jednakże, jeśli będzie

to wbrew jego „naturze", tzn. gdy proces nabywania wiedzy i umiejętności nie będą uwzględniał wartości tych cech szkolącego się człowieka, nie będzie zindywidualizowany ze względu na te cechy – nabyte techniki nie wpłyną zdecydowanie na zwiększenie efektywności podejmowanych decyzji. Jeśli proces ten będzie zgodny z jego „naturą", tzn. będzie uwzględniał wartości jego stałych indywidualnych cech osobowości i ze względu na te cechy zostanie zindywidualizowany, wówczas efekty mogą okazać się rewelacyjne. Należy tu zwrócić uwagę, że indywidualizacja, powinna polegać na dostarczaniu uczącym się bodźców zgodnych z wartościami ich stałych indywidualnych cech osobowości, gdyż takie bodźce najefektywniej uaktywniają i motywują człowieka. Bodźce dostosowane do stałych indywidualnych cech osobowości człowieka najskuteczniej stymulują go do działań będących przejawem twórczej przedsiębiorczości, niezbędnej menedżerowi.

Bibliografia

Caruso D.R., Salovey P., *Inteligentny emocjonalnie menedżer*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2009.
Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1994.
Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
Mazur M., *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, PWN, Warszawa 1966.
Penc J., *Menedżer w uczącej się organizacji*, Wydawca: „Menadżer", Łódź 2000.
Penc J., *Nowe zarządzanie w nowej gospodarce*, Wydawca: SLG International Training Center, Warszawa 2010.
Terelak J.F., *Psychologia organizacji i zarządzania*, Difin, Warszawa 2005.
Wilsz J., *Model osobowości zawodowej osób zarządzających w sytuacjach kryzysowych w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości*, [w:] *Inżynieria bezpieczeństwa a zagrożenie cywilizacyjne – wyzwania dla bezpieczeństwa*, red. A. Gil, U. Nowacka, M. Chmiel, Wydawca: Centralna Szkoła Państwowej Straży Pożarnej w Częstochowie, Częstochowa 2013.
Wilsz J., *Osobowość niemieckich menedżerów w kontekście ich stałych indywidualnych cech osobowości*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr XI, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa – Kijów 2009.
Wilsz J., *Stałe właściwości sterownicze kierownika determinujące pożądane w jego pracy umiejętności*, [w:] *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, red. B. Pietrulewicz, Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005.
Wilsz J., *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Ryszard Bera

EMIGRACJA ZAROBKOWA POLAKÓW WYNIKIEM PRZEMIAN GLOBALIZACYJNYCH

Streszczenie

Wzmagające się procesy globalizacyjne oraz towarzyszące im zjawiska, związane zwłaszcza z rozwojem społeczeństwa informacyjnego i wielokulturowego, zwiększone możliwości przemieszczania się ludzi na duże odległości oraz przemiany w zakresie form i treści pracy stwarzają duże możliwości realizacji kariery zawodowej w wymiarze międzynarodowym. Zwłaszcza na europejskim rynku pracy roboczej stworzone zostały duże możliwości pracy dla Polaków po wstąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej. Zniesienia uległy bariery w zakresie przepływu kapitału, usług jak i siły roboczej. Funkcjonowanie osób migrujących zarobkowo stanowi przedmiot analiz w prezentowanym opracowaniu. Oparto się na dotychczasowych badaniach empirycznych.

ECONOMIC MIGRATION OF POLES AS A RESULT OF GLOBALIZATION

Abstract

The growing globalization processes and the accompanying phenomena, especially in connection with the development of the multicultural information society, increased mobility over long distances and transformations in terms of form and content of the work create great opportunities to pursue career goals internationally. Especially in the European labor market, large job opportunities were created for Poles after the accession of Poland to the European Union. Barriers to movement of capital, services and labor were abolished. The functioning of economic migrants is the subject of analysis in the presented study. It was based on existing empirical research.

Wstęp

Globalizacja i coraz silniejsze wzajemne uzależnienie procesów produkcji i międzynarodowego podziału pracy ponad granicami państwowymi wywiera decydujący wpływ na międzynarodowe i krajowe rynki pracy. Charakteryzując globalizacje można mówić o „kurczącym się świecie i przestrzeni", mieszczącym zachodzące wielowymiarowe przekształcenia, którym podlegają wszystkie aspekty ludzkiej kondycji. Kiedy biznes, finanse i handel – pisze Z. Bauman – nabierają wymiaru planetarnego, a przepływ informacji odbywa się na skalę ogólnoświatową, zaczyna działać proces „lokalizacji", który zmierza do precyzyjnego zdefiniowania przestrzeni osadzenia jej w miejscu. Pomiędzy tymi dwoma blisko ze sobą powiąza-

nymi procesami dochodzi do zdecydowanego zróżnicowania warunków życia całych populacji oraz różnych segmentów w obrębie każdej z nich. To co jednym jawi się jako globalizacja, dla innych oznacza lokalizację. Co niektórym ludziom zwiastuje nowa swobodę, na wielu spada jak bezlitosny wyrok przeznaczenia[1].

Rozwinięcie

Jak zauważa A. Giddens głównym czynnikiem stymulującym proces globalizacji jest rozwój technik informacyjnych i telekomunikacyjnych, co w konsekwencji przyczynia się do wzrostu interakcji między ludźmi[2]. Zdecydowanie wzrosły możliwości przemieszczania się ludzi na duże odległości. Mamy do czynienia ze zjawiskiem przekraczania granic kulturowych, zarówno w wymiarze narodowym jak i organizacyjnym. Następuje też swoiste „zderzenie" kultur prowadzące z jednej strony do uniwersalizacji działalności gospodarczej, wyrobów i usług, następuje swoista standaryzacja, i z drugiej strony do zróżnicowania typowego dla gospodarki narodowej. Tym nie mniej wzrasta mobilność pracowników i ich zdolność funkcjonowania na międzynarodowym rynku pracy oraz przenoszenia się w różne konteksty zawodowe[3]. Kończy się epoka tzw. karier liniowych, rozpoczynających się zdobyciem wykształcenia, zatrudnieniem, stopniowym awansem aż do emerytury[4]. Można obecnie identyfikować raczej „kariery mozaikowate", w których liczy się tzw. portfolio, czyli posiadanie wielu umiejętności zawodowych i rekomendacji z poprzednich miejsc pracy, którymi posługują się w swoim życiu zawodowym, wykonując kilka różnych zawodów i pracując na różnych stanowiskach[5].

Procesy globalizacyjne nie omijają „starego kontynentu". Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku stworzyło więc nowe możliwości Polakom realizacji swojej kariery zawodowej na międzynarodowym rynku pracy. Sprzyjało temu otwarcie rynków pracy wielu państw europejskich oraz kierowanie się w Unii zasadą swobodnego przepływu towarów, usług i siły roboczej. Transnacjonalizacja rynków pracy stała się rzeczywistością. Jak zatem odnajdują się Polacy w tej sytuacji, która stwarza nie tylko duże szanse rozwoju, ale niesie też nowe formy ryzyka w globalizującym się świecie? Jaka jest obecnie dynamika migracji? Jakie reperkusje w wymiarze indywidualnym, społecznym i edukacyjnym niesie to zjawisko?

Liczne badania i analizy wskazują, że chociaż emigracja nie jest już naznaczona takim ryzykiem jak w przeszłości to jednak wymaga przezwyciężenia różnych oporów psychicznych związanych z zerwaniem więzów rodzinnych i towarzyskich, z opuszczeniem domu rodzin-

[1] Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?,* Warszawa 2000, s. 6.
[2] A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004.
[3] Por. A. Bańka, *Psychologia jakości życia*, Poznań 2000.
[4] M. Strykowska, *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] Społeczne problemy globalizacji, red. Z. Blok, Poznań 2001.
[5] Por. A. Giddens, *op. cit*.; A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007.

nego, swojej „prywatnej ojczyzny" lub wynikających z obawy przed nieznanym. Jest więc nadal skomplikowanym i odpowiedzialnym wyborem życiowym[6]. Najłatwiej przychodzi on ludziom młodym, dobrze wykształconym, znającym języki obce i mającym często już doświadczenie bo w czasie studiów uczestniczyli w międzynarodowej wymianie studentów, lub pracowali zarobkowo za granica w czasie wakacji.

Polska traktowana jest nadal jako kraj emigracyjny. Obecnie szacuje się, że po akcesji Polski do Unii Europejskiej emigrowało (na dłuższy lub krótszy czas) prawie 4 mln Polaków. Praca głównie w Anglii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Szwecji i we Włoszech stała się częścią strategii życiowej młodych ludzi, którzy opuścili kraj nie tylko w poszukiwaniu pracy, ale przede wszystkim szans rozwoju, których nie widzieli w Polsce. Wyjazd do pracy za granice wpisał się na trwałe do świadomości społeczeństwa. Ocenia się, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat co dziesiąty dorosły Polak pracował za granicą. Natomiast wśród młodych w wieku od 25 do 34 lat odsetek ten był wyższy. Zatrudnienie znalazł za granica co czwarty Polak w tym przedziale wiekowym. Główne zapotrzebowanie w krajach unijnych jest na robotników wykwalifikowanych oraz pracowników szeroko rozumianych usług. Zaniedbania w kształceniu zawodowym w Polsce i duża chłonność europejskiego rynku pracy na specjalistów powoduje, że w kraju powstały duże niedobory pracowników wykwalifikowanych. Obecnie najpopularniejszym miejscem wyjazdów zarobkowych Polaków stały się Niemcy, następnie Wielka Brytania, Holandia i Norwegia. Ci, którzy wyjechali wcześniej mimo kryzysu przyjęli strategię przetrwania, co najwyżej zmieniają tylko kraj pobytu. Powrót do Polski to skazanie siebie najczęściej na bezrobocie. Potwierdza się zatem prawidłowość, że emigracja jest konsekwencją braku rozwoju. I nie zagłuszą tej prawdy nawet największe zaklęcia polityków. Należy też podkreślić, iż zainteresowanie pracą w krajach UE wśród naszych rodaków nie maleje. Co piąty dorosły Polak – według badań CBOS - podjął lub zamierza podjąć realne starania o uzyskanie pracy a wśród uczniów i studentów deklarację taka składa 2/5 badanych[7]. Najczęściej uruchamiana jest sieć wzajemnych kontaktów z rodziną, bliskimi i znajomymi. Rzadko jest to wyjazd bez przygotowania. Można zatem mówić o migracjach zagranicznych jako pewnym procesie społecznym[8].

Analizując zjawisko migracji zarobkowej, pojawia się stale pytanie, kto jest beneficjentem tej mobilności pracowników a kto ponosi straty. Okazuje się, że często trudno tu o jednoznaczną odpowiedź.

W przypadku samego emigranta uzyskuje on zatrudnienie w kraju docelowym, i wyższe dochody, w porównaniu z tymi, które mógłby uzyskać w Polsce. Rodzina emigranta zyskuje poprzez transfer zarobków. Pozwala to utrzymać się jej a nawet dokonać różnych prac mo-

[6] Por. B. Sakson, *Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego*, [w:] Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski, red. E. Jadźwińska, M. Okólski, Warszawa 2001, s. 213.

[7] Por. B. Roguska, *Praca Polaków za granicą – doświadczenia i plany. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2008.

[8] B. Solga, *Badania migracji zagranicznych w układzie regionalnym (Analiza na przykładzie województwa opolskiego*), [w:] Krajobrazy migracyjne Polski, red. P. Kaczmarczyk, M. Lesińska, Warszawa 2012, s. 50.

dernizacyjnych w gospodarstwie domowym. Dzieje się to jednak kosztem życia rodzinnego, zaniedbaniami wychowawczymi dzieci, osłabieniem więzi małżeńskich i rodzicielskich, a w konsekwencji często też rozbiciem rodziny. Nie przypadkowo mówimy o „eurosierotach" jako o dzieciach wychowawczo zaniedbanych, odczuwających sieroctwo duchowe. Kolejnym złożonym problemem jest edukacja dzieci w rodzinach pełnych, które przebywają na emigracji.

Praca za granicą stanowi też ważne źródło wzbogacenia kapitału kulturowego i społecznego. Emigrant wyzbywa się wielu uprzedzeń i ksenofobicznych zachowań. Staje się bardziej otwarty na nową kulturę, tolerancyjny. Jak ustaliliśmy w badaniach z M. Korczyńskim w 2013, emigranci polscy w porównaniu z rodakami zamieszkującymi w kraju wykazują zdecydowanie mniejszy dystans społeczny wobec osób innej narodowości, religii czy też osób z różnymi deficytami zdrowotnymi[9].

Analizy wskazują, że dominuje wśród emigrantów polskich zadowolenie z podjętej decyzji o wyjeździe i satysfakcja z wykonywanej pracy. Najbardziej cenionymi aspektami życia – jak ustaliłem w badaniach własnych – dla młodzieży, która opuściła Polskę i pracuje w jednym z krajów Unii Europejskiej, jest świadomość, że podjęła słuszną decyzję i we właściwym miejscu poszukuje dla siebie lepszych szans życiowych i możliwości rozwoju. Młodzież pozytywnie postrzega swoje perspektywy życiowe oraz możliwość realizacji wcześniejszych planów mimo, że obecnie wykonuje prace poniżej kwalifikacji, będąc narażona na ich deprecjację. Dlatego też są mało zadowoleni z treści pracy, natomiast w pełni usatysfakcjonowani społecznymi, fizycznymi i materialnymi warunkami pracy. Niestety słaba znajomość języka, pełnienie mało znaczących ról w strukturze zakładu pracy powoduje, że mają oni ograniczone możliwości awansu pionowego[10]. Uzyskane wyniki wskazują, że emigranci, zdając sobie sprawę z tych barier, dążą do doskonalenia języka obcego i o ile to możliwe, pragną też wzbogacić swoje kompetencje zawodowe oraz uzyskać formalne potwierdzenie posiadanych kwalifikacji.

Polacy pracujący za granica lepiej funkcjonują w pełnionych rolach zawodowych i mają większe poczucie kontroli (sprawstwa) w sytuacji pracy, niż osoby zatrudnione w kraju. Uważają, że same kreują swoje życie i rozwój zawodowy. Jeśli nie osiągają sukcesów, to na ogół nie starają się tego zrzucić na „zły los". Lecz zwiększają swój wysiłek, szukają innych, bardziej skutecznych sposobów działania i nowych możliwości, aby stawić czoła przeciwnościom i osiągnąć zamierzony cel. Emigranci odczuwają duże obciążenie psychiczne w pracy. Szczególny dyskomfort powoduje zwłaszcza brak nagród w pracy, brak wsparcia i konieczność liczenia tylko na siebie i swoje kompetencje oraz konieczność ponoszenia odpowiedzialności służbowej i materialnej. Ustalono także, że emigranci pracują w dużym reżymie

[9] R. Bera, M. Korczyński, *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych i Innych*, Lublin 2012, s. 254-258.

[10] R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, s. 126-127.

organizacyjnym ściśle muszą przestrzegać czasu pracy, wykonywać zadania samotnie, powtarzać często monotonne czynności. O uzyskiwanych rezultatach decyduje przede wszystkim rzetelna ich praca, zwłaszcza wiedza i umiejętności, przejawiana inicjatywa i pomysłowość oraz korzystne elementy sytuacji pracy: dostosowanie zadań do indywidualnych możliwości, stopniowanie trudności oraz poszerzanie im obowiązków wymagających twórczego działania a także postawa przełożonego sprzyjająca indywidualnemu rozwojowi zawodowemu pracownika[11]. O realizacji indywidualnych dążeń rozwojowych decyduje w przekonaniu osób pracujących za granicą ich własna ambicja, wytrwałość i wyniki pracy. Tu trudno o przypadek, czy protekcje zapewniającą awans zawodowy[12].

Wykonywana praca zawodowa lokuje się w systemie wartości osób migrujących zarobkowo tuż po dobrym zdrowiu i udanym życiu rodzinnym. Najbardziej cenią sobie w pracy gwarancję zatrudnienia, wysoki dochód oraz dobre relacje społeczne. Dominuje wśród nich przekonanie, ze warto być pracowitym i wykonywać swoją pracę z sercem, nawet jeśli nie jest znacząca. Praca nadaje bowiem sens ludzkiemu życiu. Uzyskane wyniki moich badań pozwalają stwierdzić, że poczucie odpowiedzialności zawodowej emigrantów jest wyższe od osób zatrudnionych w kraju. Przejawiają oni wyższy poziom świadomości zawodowej, szczególnie w odniesieniu do internalizacji cech odpowiedzialnego pracownika, takich jak: wywiązywanie się ze zobowiązań (dotrzymywanie słowa), uczciwość i honorowe postępowanie, przestrzeganie norm moralnych i zasad współżycia społecznego w zespole pracy, przewidywanie skutków własnego działania oraz poszanowanie przepisów prawa i regulaminów pracy a także liczenie się z opinią przełożonego[13]. Tym samym zmieniają oni ukształtowany w przeszłości negatywny stereotyp polskiego pracownika w wielu krajach europejskich.

Niestety analizując migrację zarobkową bierze się pod uwagę nie tylko korzyści samych emigrantów, ale efekty płynące z mobilności na poziomie narodowym, a więc perspektywę kraju wysyłającego i przyjmującego[14]. W przypadku Polski, w której utrzymuje się wysokie bezrobocie, wyjazd do pracy za granicę pozwala ograniczyć bezrobocie i koszty pomocy społecznej np. zasiłki dla bezrobotnych, poprawić nastroje społeczne, a na poziomie makro- zapewnić dopływ dewiz, w postaci transferów zarobków emigrantów. Ogranicza to znacząco salę ubóstwa. Ponadto w przypadku powrotów reemigranci mogą odegrać rolę aktorów zmiany społecznej i przyczynić się do modernizacji infrastruktury lokalnej (budowa domu, dotacja na budowę użyteczności publicznej), inwestując w gospodarkę mogą tworzyć nowe miejsca pracy, poprzez konsumpcję napędzać gospodarkę. Jednak jak wynika z analiz nie następują te masowe powroty. O ile przed wyjazdem z Polski wśród badanych było 10% bezrobotnych,

[11] R. Bera, *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Lublin 2011, s. 244-245.

[12] R. Bera, *Znaczenie rozwoju zawodowego w życiu młodych emigrantów*, [w:] Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji, red. R. Bera, Lublin 2010, s. 93-94.

[13] Por. R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012, s. 129; 141;191.

[14] J. Brzozowski, *Migracje międzynarodowe a rozwój społeczno-gospodarczy krajów pochodzenia*, [w:] Krajobrazy migracyjne Polski, red. P. Kaczmarczyk, M. Lesińska, Warszawa 2012, s. 31.

o tyle po powrocie ich liczba zwiększyła się czterokrotnie. Ci, którzy wrócili najczęściej planują kolejne wyjazdy. W konsekwencji pogłębia się wyraźnie kryzys demograficzny, wywołując nasilające problemy na rynku pracy (brak określonych specjalistów), zagrożony zostaje też system emerytalny[15]. Ponadto emigranci to przede wszystkim osoby przedsiębiorcze, odważne, nie bojące się ryzyka. Wśród wyjeżdżających odsetek osób z wyższym wykształceniem wynosi 25,7%, gdy osób z wyższym wykształceniem w kraju jest na poziomie ok. 15%. Wyjeżdżają także masowo specjaliści. Tym samym przepływ wysoko kwalifikowanej siły roboczej ma charakter określany w literaturze „drenażem mózgów"[16]. Polski podatnik ponosi wiec koszty kształcenia tych osób.

Kraj przyjmujący jest pod tym względem w lepszej sytuacji, nie łoży na edukacje imigrantów, łagodzi skutki ujemnego przyrostu naturalnego, i pozwala wypełnić braki kadrowe w podrzędnych sektorach gospodarki oraz zapewnia sobie stały przyrost dochodu narodowego. Chociaż napływ imigrantów jest korzystny dla gospodarki kraju przyjmującego bo stanowi ważny „bufor" chroniący rynek pracy przed deficytem taniej siły roboczej to jednak spotyka się niekiedy z negatywnymi reakcjami społecznymi. Rośnie bowiem konkurencja na rynku pracy, tendencja do nadmiernego wykorzystywania świadczeń socjalnych, konflikty o charakterze kulturowym i przestępczość[17].Dlatego też imigrant mimo upływu czasu imigrant jest często postrzegany nadal przez miejscowych jako obcokrajowiec, który w sytuacjach kryzysowych obwiniany jest w pierwszej kolejności za ich różne niepowodzenia życiowe.

Jak wynika z prowadzonych badań kryzys gospodarczy przyczynił się do narastania zachowań ksenofobicznych społeczeństwa przyjmującego (oznaki tego typu postaw zostały zaobserwowane m.in. Wielkiej Brytanii, w Holandii); spychanie do sektora drugorzędnego gospodarki przyjmującej (najczęściej do szarej strefy, co wiąże się z eksploatacja emigrantów i nieprzestrzeganiem praw pracowniczych); usztywnieniem reguł korzystania z zapomóg socjalnych (np. skracanie okresu korzystania z zasiłków dla bezrobotnych)[18]. Mamy więc przesłanki do powstawania barier dzielących ludność miejscową i imigrantów oraz zwiększania dystansu społecznego i związanych z tym reperkusji dla życia i funkcjonowania emigrantów na rynku pracy.

Zakończenie

Podsumowując, uważam że w pełni zasadnym jest podejmowanie tematyki migracyjnych w programach kształcenia uniwersyteckiego na różnych kierunkach studiów, w zakresie współ-

[15] Por. B. Solga, *Badania migracji… op. cit.,* s. 50.

[16] Por. R. Bera, *Emigracja zarobkowa wykształconej młodzieży – „drenaż" czy „cyrkulacja mózgów",* [w:] Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, red. T. Aleksander, Kraków 2010, s. 180-186.

[17] J. Brzozowski, *Migracje międzynarodowe… op. cit*., s. 32.

[18] K. Iglicka, *Powroty Polaków w okresie kryzysu gospodarczego. W pętli pułapki migracyjnej*, Raporty z badań, nr 1/09, Warszawa 2009, s. 7.

czesnych zjawisk migracyjnych, edukacji międzykulturowej i europejskiego prawa pracy, tak aby młodzi ludzie dokonywali świadomych wyborów i zmniejszali swoje ryzyko niepowodzenia w przypadku emigracji zarobkowej oraz by następował szybszy proces ich akulturacji w nowym miejscy pobytu.

Istotne zmiany powinny także zajść w zakresie kształcenia zawodowego i jego swoistej odbudowy zwłaszcza na poziomie średnim kształcącym specjalistów, na których jest największe zapotrzebowanie w gospodarce.

Pragnę podkreślić, iż w obecnej sytuacji gospodarczej naszego kraju i spowolnieniu, a wręcz wyhamowaniu rozwoju trudno się spodziewać korzystnych zmian w przemieszczeniach ludności i powrotach osób obecnie pracujących za granica. Wręcz przeciwnie należy spodziewać się kolejnej, dużej fali migracji młodych, wykształconych pracowników. Odbije się to negatywne zwłaszcza na rozwoju regionalnym.

Trudno zatem opanować żywiołowy proces migracyjny i zarządzać migracjami na rzecz rozwoju. Zagadnienie regulowania i kontrolowania przepływów migracyjnych staje się nowym wyzwaniem dla krajów Unii Europejskiej. Pojawia się bowiem pytanie: Jakie należałoby zastosować mechanizmy aby efektywnie oddziaływać na ten proces nie podważając zasady swobodnego przemieszczania się osób w otwartej przestrzeni europejskiej?

Bibliografia

Bańka A., *Psychologia jakości życia*, Poznań 2000.

Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007.

Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?,* Warszawa 2000,

Bera R., *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008.

Bera R., *Emigracja zarobkowa wykształconej młodzieży –„drenaż" czy „cyrkulacja mózgów",* [w:] Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, red. T. Aleksander, Kraków 2010.

Bera R., *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Lublin 2011.

Bera R., Korczyński M., *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych i Innych*, Lublin 2012.

Bera R., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012.

Bera R., *Znaczenie rozwoju zawodowego w życiu młodych emigrantów*, [w:] Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji, red. R. Bera, Lublin 2010.

Brzozowski J., *Migracje międzynarodowe a rozwój społeczno-gospodarczy krajów pochodzenia*, [w:] Krajobrazy migracyjne Polski, red. P. Kaczmarczyk, M. Lesińska, Warszawa 2012.

Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.

Iglicka K., *Powroty Polaków w okresie kryzysu gospodarczego. W pętli pułapki migracyjnej*, Raporty z badań, nr 1/09, Warszawa 2009.

Roguska B., *Praca Polaków za granicą – doświadczenia i plany. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2008.

Sakson B., *Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego*, [w:] Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski, red. E. Jadźwińska, M. Okólski, Warszawa 2001.

Solga B., *Badania migracji zagranicznych w układzie regionalnym (Analiza na przykładzie województwa opolskiego*), [w:] Krajobrazy migracyjne Polski, red. P. Kaczmarczyk, M. Lesińska, Warszawa 2012.

Strykowska M., *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] Społeczne problemy globalizacji, red. Z. Blok, Poznań 2001.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Natalia Anna Łozińska

THE THEORY OF AFFORDANCES – AN INSPIRATION FOR ERGONOMICS

Abstract

In the paper I am at presenting philosophically reach theory of affordances as a way of extending the range of research methods used in ergonomics. In the paper I am concern with the fundamentals of the theory of affordances as presented originally by Gibson (1977, 1979) and developed by Heft (1989). I highlight philosophically significant aspects of the classical theory of affordances and propose further topics for investigation. I also propose introduction of the notion of rigid affordance for the special class of affordances important for ergonomics.

TEORIA AFORDANCJI – INSPIRACJĄ DLA ERGONOMII

Streszczenie

W artykule prezentuję filozoficznie bogatą, praktycznie płodną, choć nie wolną od kontrowersji, teorię afordancji jako inspirację dla współczesnej ergonomii. W obrębie moich zainteresowań jest pierwotne sformułowanie teorii, takie jakie znaleźć można u Gibsona (1977, 1979) i Hefta (1989). Uwypuklam filozoficznie interesujące aspekty teorii oraz możliwości ich eksploatacji. Ponadto proponuję wprowadzenie pojęcia sztywnej afordancji dla określenia specjalnej klasy afordancji istotnej dla ergonomii.

Introduction

Here is a small philosophical thought experiment. Imagine that you are wandering in mountains. Imagine that, feeling tired, you sit on the rock; do you choose any rock? No, a rock for sitting on must have certain qualities, e.g. its height and width must fall in a certain range, yet one does not have to think for a long time to choose a rock to sit on; in most cases one just sits on an appropriate rock without really considering it. In the city just as in the countryside it does not take long to recognise that the new items in the restaurant can serve as seats (items we call chairs). According to the theory of affordances we simply see what functions an item can serve, what its affordance is – this information is present in the ambient array of light. My aim here is to convince the reader that the theory of affordances in its original formulation offers a fruitful perspective on ergonomics.

Theory of affordances

Gibson was the father of the theory of affordances (1977, 1979); his main idea was to provide an account of meanings and values related directly to a visual experience of the external world. He saw the world and animals' role in the world like cited by him Dewey:

> *The live animal does not have to project emotions into the objects experienced. Nature is kind and hateful, bland and morose, irritating and comforting, long before she is mathematically qualified or even a congeries of secondary qualities like colours and their shapes.* (Dewey 1934:16).

According to Gibson, a theory of perception should recognise that Nature's nature accounts for values and meanings, which are external to the perceiver and are directly 'picked up' from the environment (Gibson 1979:127). According to Gibson the theory of affordances was the medicine for all pains. The term 'affordance' is a neologism for claiming something about both an organism (animal) and the environment it perceives. To paraphrase Gibson (1979:129), affordances are what the environment *affords* the animal, i.e. the possibilities it offers the animal; the kinds of action it makes possible for a given animal at a given time in a given place. Affordances are relational i.e. they emerge from a relationship between an animal – a perceiver – and the environment rather than being exclusively the property of the animal or the environment; however are in one sense grounded in objective, physical reality and dependent on features of the perceiver. This perspective is discussed later in the essay.

'Suitability' is a well-known example of affordance (c.f. Gibson 1979). Consider a physical object that is stable, rigid, flat on the top, sufficiently extended, at knee-height for a given animal (e.g. adult humans); such a surface affords an animal the opportunity to sit, assuming that its rigidity is appropriate to an animal's weight. Features of suitable objects are measurable and describable in physical terms, but to be considered an affordance of suitability for an animal these properties must be specified relative to the animal and are thus not simply abstract physical properties (c.f. Merleau-Ponty 1963. It is also important to note that affordances depend on the size or scale of the animal, an object which provides a good seat – or has good suitability – for a three-year-old will not suit a healthy thirty-year-old and vice versa.

Gibson inferred that a surface with the properties which make it suitable for sitting on should *look* sit-on-able and that if it does, what is perceived visually is the affordance. The surfaces being perceived constitute a seat and thus have a certain value or meaning to the animal. Suitability is just one of many examples of affordance; it seems that the number of examples is infinite, just as the number of affordances in the environment is infinite. Various objects, including living objects like animals and people, offer affordances to other animals and humans. Some objects afford manipulation, communication, nutrition, manufacture etc.; other animals present rich and complex possibilities for interaction such as sexual intercourse,

predation, cooperative behaviour, play, communication etc. Although this article is mostly concerned with affordances of objects rather than other human beings, it is certainly worth noting that humans are incredibly interesting and important sources of affordances for other humans. In the social realm of life humans are greatly concerned about the affordances other people represent: what they invite us to, threaten, do, or simply what the other person is (c.f. Heft 1989, Rączaszek-Leonardi 2013).

According to the Heftian development of the classical theory of affordances (Heft 1989:10) the three important features of affordances are: continuousness (instead of segmentation: we constantly perceive affordances), reciprocity (the environment offers a variety of actions from the one site, an organism chooses the actions which are 'best' for it based on its intentional states), cumulativeness (in simple terms the history of interactions with an environment serves as a basis for further development, discovery and perception of affordances and actions).

Ergonomics

The International Ergonomics Association (see IEA website: http://www.iea.cc/whats/) gives the following definition of ergonomics:

> *Ergonomics (or human factors) is the scientific discipline concerned with the understanding of interactions among humans and other elements of a system, and the profession that applies theory, principles, data and methods to design in order to optimise human well-being and overall system performance.*

The word ergonomics stems from the Greek words *ergon* meaning work and *nomos* meaning laws and thus its direct meaning is 'the science of work'. An interesting fact is that the term was first used by the Polish researcher Jastrzębowski in an 1857 article "Rys ergonomji czyli nauki o pracy, opartej na prawdach poczerpniętych z Nauki Przyrody" (eng.: *The Outline of Ergonomics; i.e. Science of Work, Based on the Truths Taken from the Natural Sciences*).

According to the International Ergonomics Association (see IEA website: http://www.iea.cc/whats/), ergonomics can be categorised into four specialisms:

> *Physical ergonomics is concerned with human anatomical, anthropometric, physiological and biomechanical characteristics as they relate to physical activity. (Relevant topics include working postures, materials handling, repetitive movements, work related musculoskeletal disorders, workplace layout, safety and health.)*
>
> *Cognitive ergonomics is concerned with mental processes, such as perception, memory, reasoning, and motor responses, as they affect interactions among humans and other elements of a system. (Relevant topics include mental workload, decision-making, skilled performance, human-computer interaction, human reliability, work stress and training as these may relate to human-system design.)*
>
> *Organisational ergonomics is concerned with the optimisation of sociotechnical systems, including their organisational structures, policies, and processes. (Relevant topics*

> *include communication, crew resource management, work design, design of working times, teamwork, participatory design, community ergonomics, cooperative work, new work paradigms, virtual organisations, telework, and quality management.)*

In broad terms ergonomics is the study of the influence of environment (in the widest sense, albeit first and foremost the human-enhanced environment) on people in typical, though constantly changing in our times, work situation. Ergonomics focuses on enhancing human performance and well-being by optimising the environmental features (in a very broad sense) humans interact with. In this context it should be recognised how the analysis of working environment, working techniques, working spaces, workload, work stress, human-computer interaction, telework, new work paradigms, cooperative work, as well as working postures and many others can be analysed in terms of affordances, and how such a handling can make the work of ergonomics professionals more effective.

Ecological theory of perception

It is obvious that in this framework perception is a process of direct inspection, not re-presentation (c.f. Noe and Thompson 2002: 4-5). Let us allow Gibson (1974: 239-240) to speak for himself:

> *Perceiving is an achievement of the individual, not an appearance in the theatre of consciousness. It is a keeping-in-touch with the world, an experience of things rather than having of experiences. It involves awareness-of instead of just awareness. It may be awareness of something in the environment or something in the observer or both at once, but there is no content of awareness independent of that which one is aware… perception is not a mental act. Neither is it a bodily act. Perceiving is a psychosomatic act, not of mind or of body but of a living observer.*

To Gibson perception was not merely the reception of physical energy by the retina, followed by further physical processes. Gibson saw perception as the 'picking up' of invariant information from the ambient array of light (c.f. Heft 1989), for example one can perceive the very special pattern at the edge of the precipice:

> *The slightest movement results in a shearing of the texture of the ground on the surface below by the edge of the surface of support. (Gibson 1979)*

This transformation in the reflected light generated by an observer moving relative to this arrangement of surfaces conveys the information that there is a break in the supporting surface; in other words it means 'here is a falling-off place'. This meaning is carried in the structure of reflected light. It is a perceivable fact, not a mental construction imposed on sensory input. It is important to this account of perception that the perceiver is active in the environment, moving a lot in all possible directions, using his or her body actively as a tool for perception.

It seems to me that the ecological theory of perception is exactly what stands behind the ergonomics. The working area should be designed in such a way that it is sensitive to workers movements. It should allow and facilitate exercising certain tasks with respect to possible changes in body posture on the one hand, and should facilitate taking the comfortable body posture on the other. And since perception is important in every working tasks and crucially important in some (like in driving or flight control) the concept of perception as *a psychosomatic act* (as in Gibson 1977: 239-240) should gain the special importance – since it shows how poor is the distinction of sub domains of ergonomics provided by International Ergonomics Association (IEA website: http://www.iea.cc/whats/ and cited above). It appears that working human should be regarded holistically, as the perceiver and agent.

Environment

Gibson's perspective on the environment is worth mentioning in passing. First of all, environment is everything that surrounds animals, specifically humans; the world, the Earth is our environment. Gibson asserted that we do not live in some kind of new, artificial environment, for example a city, which can be contrasted with the natural, untouched Amazon jungle. Gibson argued that there is only one diverse environment. Humans, by altering the Earth, have extended its positive affordances for themselves and reduced the number of negative affordances whilst very often achieving completely for the opposite for other species (Gibson 1977:130).

For ergonomics similarly, environment is every surroundings that appears in any work-related context. Specifically, it could be an industrial office, a cosy home couch or even Amazon jungle. And similarly to Gibson's account, for ergonomics it is only important how a given part of a diverse environment can be enhanced to suit better workers needs. So, in other words, what is the interest of ergonomics is not surroundings itself, but what affordances it is capable of providing for the worker, both: naturally and by enhancement with human hand.

Situatedness and the body

It is obvious from the description of affordances above that scale plays a crucial role. This role goes even further if we assume that the body is an important means of expressing animals' intentions, as Merleau-Ponty's (1963) suggested:

> *The body is the vehicle for being in the world, and having a body is, for a living creature, to be intervolved in a definite environment, to identify oneself with certain projects and be continually committed to them.*

Even one committed to the analytical way of thinking cannot help admitting that there is something compelling in Merleau-Ponty's words; projects are to be understood simply as the goal-directed, intentional (in the simplest and most 'psychological' sense of the word) actions undertaken by an animal. Surely we pursue multiple projects on multiple time-scales every second of our waking life. The body plays a crucial role here; it is more than a physiological organ, it is a way of being in the world. This leads us to the notion of *situatedness*, which states that our bodies and all our actions are situated in a world and that no action – or more importantly intention – can be described without reference to an organism's situation in the world. In this sense intentions are not mental representations; they are possibilities that are only realisable in the context of situated behaviour (Heft 1989:11). An individual's body and its physical characteristics (including psychological characteristics), together with its relationship to the environmental setting and overall situation (including history) constrains the range of actions open to the individual at any particular time and in any particular placed. As Heft concludes, an affordance should be seen in relation to an organism's intentional acts; every feature of the environment that is implicated in intentional, goal-directed action, can be attributed of the meaning.

The earth is full of objects that have multiple affordances because of their shape and other physical characteristics (weight, transparency etc.). According to Gibson what we perceive when we look at objects are their affordances not, as some would have it, their qualities. Gibson (1979:132) drew readers' attention to the fact that although people are able to discriminate certain properties in artificial experimental settings the combinations of qualities that could be discriminated in such situations are not what we normally pay attention to when looking at objects. Ecological psychology claims that in everyday life we do not notice the qualities of an object, simply its affordances. According to the theory of affordances to perceive an object is not to classify it. An object can have multiple affordances; Gibson (1977:138) stated that:

> *These affordances are all consistent with one another. The differences between them are not clear-cut, and the arbitrary names by which they are called do not count for perception.*

To summarise: no matter what one calls an object, the most important thing is that one knows what to do with it. The clue to the importance of affordances is that if you know what can be done with an object you can call it whatever you like (c.f. Heft 1989: 14). Developmental psychology has provided confirmation for affordances as well. Infants do not begin to see objects of the world in terms of their abstract qualities; their perception of the world is based on the opportunities it affords them, what it means for them (c.f. Rączaszek-Leonardi 2013).

Ergonomics, implicitly, acknowledges situatedness. Working life is focused around certain goal-directed, intentional actions – "projects". And also, very often it is not important what the tools are called, but it is inevitable to know how to use them – quickly and without

hesitation, with minimal risk of error. Sub domain that fully acknowledges the aforementioned features is Physical ergonomics (International Ergonomics Association, compare above).

Behaviour

Affordances are the environmental counterparts of an animal's behavioural potentialities (Gibson 1977, 1979). Heft (1989:10) stated that the relationship between an affordance and behaviour corresponds to that between fittedness and compatibility. This is not to say that affordance is the simple behavioural response or that it prompts the simple behavioural response; it is rather that affordance constrains the repertoire of actions available to an animal and/or creates new potential actions. The perceived world is conceived as a set of affordances, i.e. the resources provided by the environment for an animal; if the animal is continuously active in the environment these resources become opportunities for action. These possibilities can be exploited, for example a human can sit on a chair, mug a weaker robber who made him or her angry, use a hammer to hammer a nail, eat a cake; alternatively one may see the possibility for action and resist it, for example not taking a seat in a crowded bus to allow an elderly person to sit instead, capture the robber without mugging, not the hammer a nail, or eat a banana instead of a cake. In declining one action one typically makes use of the other affordances present in the environment, sometimes referring to very complicated, socially learned concepts and rules, for example the concept of a judicial system in civilised society or normative ideas about what constitutes a healthy lifestyle or diet. As Heft asserted the way in which affordances of objects are vividly present to us and the actions we choose depend on our animal intentional mental states, i.e. desires and needs. It is not a mystery (at least for sales managers) that in a grocery a hungry human acts differently from a sated one, especially if there is a smell of fresh bread smell (c.f. Tal and Wansink 2013). A book will present different affordances according to whether the perceiver seeks to learn, prop a window open or is cold and needs to light a fire.

However I fully acknowledge the intentional analysis of affordance as proposed by Heft, I am also prompt to think that in certain working and living environment we need affordances that would be in a sense stronger and less sensitive to our intentions. However, I am still far from embracing sheer behaviourism. In my opinion, the intentional analysis of affordances is important for ergonomics; an intentional analysis of affordances relates the affordances one sees in the object to one's or organizational's goals and needs. In some contexts however it appears to be desirable for an object to have affordances that in any case would result in the demanded action; that despite the broader circumstances the specific action would be elicited. In certain contexts there is a need for *rigid affordances* which

compel individuals to act in a specific certain way, i.e. they elicit a specific behaviour simply by virtue of their presence. For example, we want pedestrians to cross the road at zebra crossings rather than at any point and we want students to sit still at their desks etc.; these are all apparently things which can be achieved by designing the environment appropriately so that the first perceived affordance of the environment is the desired one. Of course, rigid affordances can be without contradiction culturally (or broader: contextually – for example in working context) learned.

Valence

I have assumed that the term 'valence' refers to value, meaning and affective direction. As Gibson (1969:134) stated:

> *Note that all these benefits and injuries, these safeties and dangers, these positive and negative affordances are properties of things taken with reference to an observer but not properties of the experience of the observer. They are not subjective values; they are not feelings of pleasure or pain added to neutral perceptions. (...) There is only one environment, although it contains many observers with limitless opportunities for them to live in it.*

The theory of affordances is a theory of perception in which the environment is conceived as being rich in meaning and value. According to the theory of affordances every surface, object or other animal is a source of affordance, and thus everything has value, valence and meaning. Gibson (1969:128) explained the concept of affordances thus:

> *But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behaviour. It is both physical and psychical, yet neither. An affordance points both ways, to the environment and to the observer.*

As we saw above, affordances are relative, i.e. neither subjective nor objective but intersubjective; Heft (after Gibson's original position) also made a significant effort to prove that, in one sense, despite their relational character affordances exist independently of the perceiver. Heft used two main arguments, first that affordances *can be viewed as dispositional properties of environmental features taken at a behavioural level of analysis* (Heft 1989:24). This should assure the affordance possibility to be describable in terms of physics. Second, Heft (1989:24) reminded us that an affordance, as perceived in the ambient array of light is *always there to be perceived*, and therefore is does not exist only in the eye of the beholder; it is somewhere in the environment waiting for that eye. Heft sees affordances as existing in relational domain and within this domain affordances existed independently of the perceiver, as potential properties of the environment (Heft 1989:25). As an animal does not simply exist

passively in its environment some affordances will be realised in the animal's actions. It is also worth noting that from an ecological standpoint, possibilities or dispositional properties (c.f. Turvey, Shaw, Reed, and Mace 1981) are the real, ontological category of being; in other words a substance does not have to exhibit the relevant property for an affordance related to it to be perceived, for example one does not have to see sugar dissolving in water to perceive its affordance as a solute nor does one have to be killed with potassium cyanide to perceive its affordance as a threat to life.

Since the one main aim of ergonomics as the practical discipline is to enhance people's well-being in working spaces it is obvious that it, at least implicitly, cares for meanings and values present in the environment. In that respect, it seems, analysis of working spaces in terms of affordances could bring great benefit for the field of ergonomics.

Affordances in ergonomics – concluding word

From an ergonomics perspective, affordances and affordance analysis of working spaces is crucial as the concept of affordances seems to capture what is important for the successful design of a working area. The term 'ergonomics' encompasses all features of human experience, including emotions and evaluations and is definitely one that is meant to serve for practice and in that respect some theoretical problems with the notions can be neglected. The same with affordance – it seems that the vagueness of the concept of affordance and the lack of a stable definition of the term is not a problem for ergonomics, since it is interested rather in the practical operationalization of the concept; nonetheless one should be wary of overusing the concept.

We have already noted that other people can serve as affordances. It is worth considering whether being able to elicit certain affordances should be the primary feature of every professional working with people. When the social realm of interactions is considered as a part of the bigger, dynamic organisational system, it is inevitable to see how psychological and sociotechnical factors are shaping the working environment.

In conclusion, the theory of affordances provides both theoretical and practical insights that can be used in ergonomics. The perspective of the theory of affordances, should definitely be embraced in Polish investigations and taken into consideration by Polish researchers. In brief, from an ergonomic perspective the most important features of affordances lie in their connections to the ecological theory of perception; the theory of affordances states that perceiving is an active process in which the animal or human moves and actively inspects the environment and is thus able to perceive meanings and values directly in the environment. These meanings and values can be used in ergonomics; enhancements of the environment should be like affordances – directly perceivable – and one

should remember that perception is never value-free perception. In summary, I think that the concept of affordances is rich enough to serve as a tool for analysing environments and appliances in ergonomic studies.

Bibliography

Dewey, J., (1934) Art as experience.
Gibson, J.J. (1960). The Concept of the Stimulus in Psychology. The American Psychologist 15/1960, 694-703.
Gibson, J.J. (1972). A Theory of Direct Visual Perception. In J. Royce, W. Rozenboom (Eds.). The Psychology of Knowing. New York: Gordon & Breach.
Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances (pp. 67-82). In R. Shaw & J. Bransford (Eds.). Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Gibson, J.J. (1979). The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin. (1986).
Heft, H. (1980), What Heil is missing in Gibson. Journal for the Theory of Social Behavior, 10, 187-193.
Heft, H. (1982), Incommensurability and the „omission" in Gibson's theory. Journal for the Theory of Social Behavior, 12, 345-347.
Heft, H. (1997). The relevance of Gibson's ecological approach for environment-behavior studies. In G.T. Moore & R.W. Marans (Eds.), Advances in environment, behavior, and design Vol. 4. (pp. 71-108) New York: Plenum.
Heft,H. (1989). Affordances and the body: Anintentional analysis of Gibson'secological approach to visual perception. Journal for the Theory of SocialBehavior, 19, 1-30.
IEA website: http://www.iea.cc/whats/
Jastrzębowski (1857) Rys ergonomji czyli nauki o pracy, opartej na prawdach poczerpniętych z Nauki Przyrody.
Merleau-Ponty, M., (1963) Phenomenology of Perception
Noe, A., Thompson, eds. (2002) Vision and Mind.
Rączaszek Leonardi, J. (2013) The beginings of purposeful intersubjectivity. TAMD.
Rozin Paul, Linda Millman, and Carol Nemeroff, "Operation of the Laws of Systematic Magic in Disgust and Other Domains," Journal of Personality and Social Psychology, l, 4 1986: 703–12.
Tal, A., Wansink, B., (2013) Fattening Fasting: Hungry Grocery Shoppers Buy More Calories, Not More Food.
Turvey, M.T. Shaw, R.S., Reed, E.S., and Mace, W.M. (1981) Ecological laws of perceiving and acting: In reply to Fodor and Pylyshyn. Cognition, 9, 237-304.
Wild, J., (1963) Foreword to M. Merleau-Ponty, The structure of behaviour.

Robert Parol

INNOWACYJNE METODY PRACY DYDAKTYCZNEJ W RAMACH TESTOWANEGO AKADEMICKIEGO MODELU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO AWŚ 50+

Streszczenie

Prezentowana publikacja dotyczy nowego modelu kształcenia ustawicznego przeznaczonego dla osób pomiędzy 50 a 64 rokiem życia. Szczególnie mocno akcentowane jest znaczenie doboru metod pracy dydaktycznej do przyjętych efektów kształcenia. W tekście dokonano opisu przyjętych metod pracy z dorosłymi, które w znacznym stopniu opierają się na aktywizacji słuchaczy poprzez: włączanie osób uczących się do procesu nauczania dzięki odwróceniu ról (nauczający słuchacz); stosowanie gier edukacyjnych; wykorzystanie platformy moodle oraz dedykowanej platformy e-learningowej w procesie nauczania języka angielskiego.

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE FRAMEWORK OF THE TESTED MODEL OF LIFELONG ACADEMIC LEARNING AWŚ 50+

Abstract

The following publication relates to a new model of continuing education for persons between 50 and 64 years old. Especially strongly emphasized the importance of the choice of teaching methods to adopt learning outcomes. The text has been made notes on methods of working with adults, which are largely based on the activation of listeners through: Enabling learners in the learning process with reversed roles (student teaching); the use of educational games; the use of Moodle platform and a dedicated e-learning platform in the process of teaching English.

Wprowadzenie

Akademia Wieku Średniego – akademicki model kształcenia ustawicznego osób 50+ jest opracowywany w ramach projektu innowacyjnego PO KL IV; Szkolnictwo wyższe i nauka/4.1; Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy. Celem głównym projektu jest podniesienie aktywności edukacyjnej osób w wieku 50+ poprzez wdrożenie do praktyki edukacyjnej akademickiego modelu kształcenia ustawicznego. Produktem finalnym projektu jest innowacyjny akademicki model AKADEMII WIEKU

ŚREDNIEGO obejmujący zestaw kompleksowych działań zmierzających do wzrostu aktywności edukacyjnej osób 50+. Nadzór nad projektem realizuje Narodowe Centrum Badań i Rozwoju z siedzibą w Warszawie, a autor niniejszej publikacji jest członkiem zespołu odpowiedzialnego za jego realizację.

Cele modelu AWŚ 50+ przedstawiają się następująco.

Cel ogólny modelu: wdrożenie do praktyki edukacyjnej wzorcowych rozwiązań, pozwalających na rozwój kompetencji społeczno-zawodowych z wykorzystaniem andragogicznego modelu kształcenia.

Cele szczegółowe modelu:

Cel 1. Poprawa jakości systemu kształcenia ustawicznego osób w wieku 50+ poprzez wypracowanie nowych rozwiązań edukacyjnych.

Cel 2. Wzrost efektywności kształcenia ustawicznego osób 50+ w zakresie rozwoju kompetencji społeczno-zawodowych poprzez opracowanie i wdrożenie narzędzi takich jak: optymalnych programów kształcenia w czterech modułach tematycznych, poradników metodycznych dostosowanych do realnych potrzeb osób 50+ w procesie kształcenia ustawicznego.

Cel 3. Wzrost kompetencji użytkowników w zakresie kształcenia ustawicznego osób w wieku 50+ poprzez udział w szkoleniu.

Akademicki model kształcenia ustawicznego Akademia Wieku Średniego 50+ (używany skrót w publikacji: AWŚ 50+) przeznaczony jest do osób w wieku pomiędzy 50 a 64 rokiem życia, zamieszkałych na terenie Polski z różnym statusem zawodowym i poziomem wykształcenia, nie mających statusu emeryta. Osoby te charakteryzuje różna aktywność edukacyjna, rozwojowa i zawodowa. Użytkownikami modelu mogą być wszelkie uczelnie wyższe i placówki kształcenia ustawicznego, chcące wdrożyć model w swoje struktury oraz ich nauczyciele i pracownicy. Pośrednimi odbiorcami AWŚ mogą stać się pracodawcy, chcący skorzystać z modelu do zarządzania wiekiem oraz wzmocnić potencjał rozwojowy pracowników i tym samym funkcjonowanie firmy na rynku. Społeczność lokalna i III sektor zyskują z jednej strony osoby aktywne i przygotowane do działań w środowisku, a z drugiej osoby bardziej otwarte na poprawę, zmianę ich sytuacji. Do odbiorców pośrednich zaliczyć można także rodziny, w których żyją odbiorcy. Poprawa funkcjonowania i zwiększenie kompetencji społecznych i osobistych osób 50+, to poprawa relacji w rodzinie, poprawa kompetencji dla rozwoju zawodowego, to także możliwość awansu czy znalezienia pracy i poprawy sytuacji materialnej rodziny[1].

[1] Więcej informacji na stronie internetowej projektu: www.aws50plus.pl

Metody pracy dydaktycznej stosowane w modelu AWŚ 50+ czyli niech każdy czegoś uczy

Jedną z najważniejszych zasad kształcenia osób dorosłych w wieku 50+ przyjętych w modelu AWŚ 50+ jest zasada wykorzystania ich doświadczenia. Ważne jest życiowe doświadczenie i bagaż doświadczeń, z którymi przychodzą uczestnicy. Wielu z nich posiada nie tylko ekspercką wiedzę, związaną ze swoim zawodem, ale również wiedzę ogólną, kulturową oraz przejawia życiową orientację względem uczenia się. Edukacja jest dla nich procesem rozwijania i zwiększania poziomu kompetencji, umożliwiających osiągnięcie pełnego potencjału życiowego. Wynika to bardziej z ich wewnętrznej niż zewnętrznej motywacji uczenia się. W związku z powyższym należy traktować uczestników kształcenia jako osoby z dużym potencjałem, które dzieląc się między sobą swoim doświadczeniem i wiedzą wzbogacają i przyspieszają proces uczenia się. Takie podejście wpływa na dobrą atmosferę i współpracę miedzy słuchaczami. Zasady budowania relacji wzajemnego zaufania i świadczenia sobie pomocy poprzez zachęcanie do współpracy oraz rezygnowanie z rywalizacji i strategii oceniających są niezbędnym warunkiem tworzenia właściwego środowiska uczenia się. W modelu przyjęto zasadę, że słuchacza aktywnie uczestniczą w procesie dydaktycznym poprzez przygotowywanie i nauczanie tych treści, w których sami czuję się dobrze przygotowani merytorycznie. Jednak aby to realizować, konieczne określenie kompetencji wyjściowych słuchacza, analiza potrzeb, oczekiwań i pożądanych rezultatów uczenia się. Obserwując zachowanie słuchacza, poznając opinie, przekonania i doświadczenie dorosłych nauczyciel uzyskuje ważne informacje, które warto wykorzystać w procesie uczenia się i nauczania. Odpowiednio przeprowadzone rozpoznanie i analiza sytuacji wyjściowej znacząco wpływają na efekty procesu nauczania. Na tym etapie nauczyciel pomaga każdemu słuchaczowi określić jego własne aspiracje w celu doskonalenia własnych zachowań, ale także nazwać życiowe problemy, jakich doświadczają, z powodu braku w ich osobistych zasobach wielu doświadczeń. Dzięki zebranym informacjom nauczyciel odwołuje się do doświadczenia słuchaczy wedle zasady przechodzenia od znanego do nieznanego, gdyż podstawowym mechanizmem uczenia się jest kojarzenie nowych rzeczy z już znanymi. Podawane przykłady i analizowane przypadki powinny się odnosić do życia uczących się dorosłych. Nauczyciel dopasowuje prezentacje własnych zasobów do aktualnego poziomu doświadczenia swoich słuchaczy, pomaga włączyć nowe sposoby uczenia się w ich doświadczenia, co nadaje uczeniu się większego znaczenia i czyni je bardziej zintegrowanym[2].

Biorąc pod uwagę doświadczenie, które należy uruchamiać u słuchaczy, nauczyciel powinien się odwoływać do własnych uczuć, potwierdzać, że jest on również uczniem gotowym na zmiany oraz jednym z uczestników zespołu, w którym każdy się uczy od każdego. Na-

[2] M.S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 89.

uczyciel dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem na temat dostępnych możliwości zdobywania umiejętności uczenia się oraz pomaga w selekcjonowaniu materiału, metod, technik, jak również włącza słuchaczy w podejmowanie decyzji i odpowiedzialności za proces wspólnego dociekania[3]. Doświadczanie uczenia się powinno przebiegać za pomocą interdyscyplinarnych i aktywizujących metod nauczania, które gwarantują wymianę poglądów, pożądane interakcje pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu uczenia się, doświadczanie emocji, uwalniania naturalnych zachowań w pracy zespołowej lub doskonalą umiejętności za pomocą wysoko symulowanych zadań. Metody interaktywne umożliwiają aktywne i szybkie nabywanie lub rozwijanie kompetencji z jednoczesnym włączaniem ich w indywidualny system wiedzy oraz doświadczeń uczestników kształcenia. Zasada nauczania wielostronnego zaleca, by obok metod opartych na przyswajaniu wiedzy biernej, pamięciowej, wprowadzić metody nastawione na odkrywanie, przeżywanie i działanie praktyczne - kształcące wiedzę operatywną, pozwalającą na realizację różnych zadań[4].

Kształcenie ustawiczne osób w wieku 50+ jest także okazją do ustrukturyzowania doświadczenia zdobywanego podczas uczenia się w codziennym życiu. Cały czas się uczymy, a kapitałem, z którego możemy korzystać to nasze obserwacje, przeżycia i refleksje. W cyklu uczenia się poprzez doświadczenie według Davida Kolba[5] po pierwszej fazie, jaką jest aktywność - działanie, następuje faza refleksji nad doświadczeniem (dzielenie się obserwacjami, reakcjami, dyskutowanie), a potem faza trzecia - wyciągania wniosków. Nauczyciel kierując procesem uczenia się powinien umożliwić strukturyzację doświadczenia zdobytego podczas tego procesu oraz poza nim. Doświadczenie zyskuje wtedy ramy, słuchacz uświadamia sobie i nazywa to, co przeżywał, dowiaduje się, co jest bardziej lub mniej przydatne[6]. Rola nauczyciela w tym momencie (refleksji nad doświadczeniem) polega na wyzwalaniu pewnych reakcji, a nie na dostarczaniu konkretnych rozwiązań. Ma zadawać pytania, a nie podawać gotowe odpowiedzi, ma stworzyć warunki do wyrażania przydatnej informacji zwrotnej, by potem, w fazie wyciągania wniosków, podsumować i uzupełnić obserwacje uczestników zajęć. Ostatnią, czwartą fazą uczenia się według Kolbego, jest planowanie działań, jak efektywnie wykorzystać to, czego się nauczyliśmy, czyli sprawdzenie nowego pomysłu w praktyce. Warto, w miarę możliwości, aranżować sytuacje, pozwalające na weryfikację zdobytej wiedzy czy umiejętności i zdobywanie nowych doświadczeń.

Jak wynika z badań i rekomendacji zawartych w raporcie z badań do niniejszego projektu[7], osoby w wieku 50+ są bardziej zmotywowane do nauki jeśli widzą przydatność nabywa-

[3] *Ibidem*, s. 90 i in.

[4] D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Poznań 1996, s. 132.

[5] D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall 1984, s. 132-146 i in.

[6] M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2006, s. 59, 60.

[7] M. Nitka, R. Parol, *Wnioski i rekomendacje dla akademickiego modelu kształcenia ustawicznego*, [w:] Akademia Wieku Średniego. Akademicki model kształcenia ustawicznego osób w wieku 50+. Raport z badań, red. M. Nitka. R. Parol, A. Urbanek, Słupsk 2013, s. 11-21.

nej wiedzy i umiejętności w radzeniu sobie z wymaganiami stawianymi im przez życie, pracę, środowisko. Dlatego nauczyciel powinien umożliwiać pojawienie się doświadczenia wykorzystania w życiu wiedzy u umiejętności podczas uczenia się. Będzie to możliwe, jeśli program nauczania odpowiada na indywidualne potrzeby słuchaczy. Konieczne staje się włączanie uczących się dorosłych w proces wspólnego formułowania celów uczenia się i zawartości programu rozwoju, w których uwzględnione są ich potrzeby, ale także potrzeby instytucji, nauczyciela, przedmiotu oraz całej społeczności. Osoby w wieku 50+ o wiele bardziej niż młodsi uczestnicy edukacji, potrzebują zrozumiałego wytłumaczenia celowości podejmowanych działań, chcą wiedzieć, czemu ma służyć proponowana podczas kształcenia wiedza, forma aktywności lub zadanie praktyczne. Należy przy pełnej akceptacji dociekań słuchacza, poszanowaniu jego uczuć i myśli, pokazać celowość działań i starać się stworzyć przyjazną atmosferę, która zapewni poczucie bezpieczeństwa, będącym warunkiem efektywnego nauczania i uczenia się.

Głównym celem współczesnej edukacji jest „nauczyć się uczyć", dlatego bardzo ważna jest zasada kształtowania umiejętności uczenia się, aby osoby w wieku średnim potrafili także samodzielnie zdobywać kompetencje w toku kształcenia ustawicznego. Doskonalenie technik uczenia się to samodzielne planowanie pracy umysłowej oraz usprawnianie metod pozyskiwania i przetwarzania informacji, umiejętność korzystania z technologii ICT oraz coraz bardziej rozpowszechnione kursy „e-learningowe". Uczenie, jak się uczyć, oraz uczenie, jak myśleć powinny być wplecione we wszystkie zajęcia. Powinno temu towarzyszyć zdobywanie wiedzy o tym, jak funkcjonuje nasz mózg i pamięć, w jaki sposób można przechowywać informacje, sięgać do nich, wiązać je z innymi koncepcjami i wyszukiwać nowe wiadomości, ilekroć ich potrzebujemy[8].

Powyższa zasada wiąże się z zasadą trwałości wiedzy, która mówi o konieczności podejmowania przez nauczyciela takich zabiegów dydaktycznych, aby utrwalić nabyte kompetencje uczących się. Trwałość wiedzy zapewniają: wielostronne aktywizowanie uczących się przy wprowadzaniu nowego materiału, prosta struktura myśli, odwoływanie się do doświadczeń i poznanej wcześniej wiedzy, samodzielne rozwiązywanie problemów, stosowanie mnemotechnik (ułatwiających szybkie i skuteczne zapamiętywanie treści) oraz konstruowanie notatek nielinearnych w formie „map myśli", angażujących obie półkule mózgowe. Na trwałość wiedzy ma wpływ również samoocena , nauczyciel włącza słuchaczy w tworzenie kryteriów i metod pomiaru ich osiągnięć , zgodnie z wyznaczonymi celami oraz pomaga im rozwinąć i zastosować autoewaluację do wypracowanych wspólnie kryteriów[9].

W akademickim modelu kształcenia osób w wieku 50+ szczególnie zawracamy uwagę na konieczność dostosowania poziomu języka i tempa przekazu do odbiorców. Unikamy stylu naukowego, nadmiernych profesjonalizmów, zastępujemy je językiem bardziej obrazowym,

[8] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 99.

[9] M.S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 89.

stosować porównania, świadomie kierować narracją, odwołując się jednocześnie do doświadczeń i wiedzy potocznej słuchaczy. Aktywizujemy słuchaczy poprzez stawianie retorycznych pytań, wplatanie ciekawostek i żartów, które pobudzają ciekawość. Zwracamy także uwagę na stronę niewerbalną przekazu: kontakt wzrokowy z odbiorcami, operowanie zróżnicowanym natężeniem głosu, zaangażowany sposób mówienia, otwarta i swobodna postawa ciała.

Odnosząc się do specyfiki kształcenia dorosłych, warto przywołać zasady nauczania dorosłych, opracowane przez Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych w USA z bogatszą tradycją myśli andragogicznej:

1. Uczenie się trzeba skupić wokół problemów.
2. Uczenie się musi się opierać na dotychczasowych doświadczeniach uczącego się.
3. Zdobywanie wiedzy i doświadczenia musi mieć znaczenie życiowe dla uczącego się.
4. W nauczaniu jest potrzebna swoboda, entuzjastyczna postawa uczącego się, wzmocniona uznaniem społecznym podtrzymującym wysiłek i uczuciowy stosunek uczącego się.
5. Cele kształcenia muszą być wysuwane (lub akceptowane) przez uczącego się, a podejmowana przez niego praca właściwie zorganizowana.
6. Uczący się musi się orientować w postępach w osiąganiu celu oraz mieć możliwość regulowania wysiłku[10].

Z przedstawionymi powyżej zasadami nauczania wiążą się odpowiednie strategie i metody nauczania, uczenia się. Dokonując wyboru metody i formy pracy z osobami 50+ należy pamiętać o ich preferencjach i uwarunkowaniach psychologicznych uczenia się. Najchętniej dorośli w tym przedziale wiekowym zdobywają wiedzę poprzez doświadczenie, odwołując się do realnych zdarzeń, preferują również problemy otwarte, nie do końca wyjaśnione, oraz styl, w którym dominują abstrakcyjne przemyślenia. Metoda, jako sposób postępowania w procesach edukacyjnych zasługuje na szczególną uwagę prowadzącego zajęcia, dlatego, że dobór metod, jak również wykorzystanie środków dydaktycznych, mają ogromny wpływ na skuteczność i efektywność kształcenia oraz stopień osiągania celów kształcenia. Doświadczony nauczyciel w procesie nauczania stosuje wiele metod, które można opisać, nazwać i sklasyfikować w różnoraki sposób.

A. Rogers i N. Horrocks[11] wśród metod podających wyróżniają metody: opowiadaniową, wykładową i odwróconych ról. Do grupy metod opierających się na wiedzy lub doświadczeniu zalicza metody: pogadanek, dyskusji i ćwiczeń. Natomiast w grupie metod stosowanych wyróżnia: obserwację, pokaz, inscenizację, pracę z książką, laboratoryjną i eksperymentu. Każda z tych metod może być realizowana jako aktywizująca. Wszystko zależy od trenera, który może wyzwolić lub zablokować reakcje osoby uczącej się. Dlatego przed wyborem metody, należy zastanowić się, czy metoda:

[10] N. Longworth, *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*, Routledge 2003, s. 24-28.

[11] A. Rogers, N. Horrocks, *Teaching Adults,* Berkshire 2010, s. 167.

- Zaktywizuje uczestników szkolenia?
- Wzbudzi zainteresowanie?
- Będzie skuteczna w realizacji celów?
- Nie jest zbyt czasochłonna?
- Pozwoli wykorzystać nabyte wcześniej umiejętności i doświadczenie?
- Wpłynie pozytywnie na atmosferę w grupie?

Działania praktyczne mają szczególne znaczenie w kształceniu związanym z nowymi technologiami, umiejętnościami obsługi komputera, Internetu. W nauczaniu na odległość najlepiej sprawdza się metoda nauczania problemowego oraz praca metodą projektu, gdyż nauczanie na odległość ma za zadanie nie tylko przekazanie pewnej ilości wiedzy teoretycznej ale także ma nauczyć jak należy się uczyć. Warto przy tym kształtować świadomość zagrożeń, wynikających z wyłącznego korzystania z tej drogi uczenia się, przede wszystkim możliwość pogłębiania się postaw alienacyjnych, pogorszenia realnych relacji interpersonalnych, a także przypadkowości treści kształcenia.

W modelu AWŚ 50+ ograniczyliśmy do minimum metody podające, wykorzystujemy natomiast metody aktywizujące, takie jak: wizyty studyjne, metaplan, trening, mapy umysłu, tekst przewodni, burzę mózgów (i innych technik wytwórczych), rybi szkielet, gry dydaktyczne, metody projektów, portfolio, symulację, metodę 6 kapeluszy de Bono (rozwija zdolności twórcze). Istotne jest, aby nauka dla osób w wieku 50+ odbywała się z uwzględnieniem wszystkich stylów uczenia się i rodzajów inteligencji oraz stała się doświadczeniem radosnym, wyzwalającym entuzjazm.

Organizowanie uczenia się obejmuje także stwarzanie warunków zewnętrznych do aktywnego uczenia się przez przygotowanie materiałów, pomocy naukowych, pracowni itd. W przedstawianym modelu AWŚ 50+ przyjęto, że każdy uczestnik będzie miał dostęp do materiałów wg wykazu:

a) Przed realizacją modułu uczestnicy otrzymują:
   - program modułu,
   - wykaz literatury,
   - „Kontrakt rozwojowy”,
   - profil kompetencji rozwijanych w procesie kształcenia w danym module,
   - skalę do samooceny stopnia rozwoju danej kompetencji,
b) Przed realizacją jednostki modułowej uczestnicy otrzymują:
   - „Dziennik praktyki szkoleniowej”,
   - materiały potrzebne do realizacji poszczególnych jednostek modułowych,
c) Po realizacji jednostki modułowej uczestnicy otrzymują:
   - materiały wypracowane w trakcie zajęć w formie elektronicznej (np. nagrane na płytę CD_ROM, nośniku typu pendrive),
   - wskazówki dotyczące doskonalenia opanowanych w czasie szkolenia umiejętności,

- wykaz literatury do samokształcenia,
- plan działania poszkoleniowego – opracowywany indywidualnie w części końcowej jednostki modułowej na podstawie pytań coachingowych,
- wskazówki dotyczące doskonalenia opanowanych w czasie szkolenia umiejętności,
- ankietę ewaluacyjną.

Rozszerzeniem dostępu do materiałów i obiegu informacji jest dostęp odbiorcy do portalu społecznościowego, dedykowanego uczestnikom AWŚ, przekazywanie dodatkowych treści dydaktycznych na platformie moodle oraz profil użytkownika na platformie e-learningowej przeznaczonej do nauki języka angielskiego. Eksplorowanie obszaru e-learningowego nie jest wprawdzie zjawiskiem zupełnie nowym, jednak wciąż wydaje się być zbyt mało wykorzystywane w procesie kształcenia ustawicznego[12]. Szczególnie warto podkreślić, że korzystanie z technologii ICT podczas pracy dydaktycznej w przedstawianym modelu wzmacnia wśród słuchaczy kompetencje informatyczne oraz wprowadza element wymuszenia korzystania z nowoczesnych środków dydaktycznych, w stosunku do których część słuchaczy w wieku powyżej 50 roku życia przejawia postawę oporu oraz braku wiary we własne możliwości.

Podsumowanie

Przedstawiony model kształcenia akademickiego osób w wieku 50+ Akademia Wieku Średniego stanowi w moim przekonaniu innowacyjną i alternatywną formę, w stosunku do tradycyjnego kształcenia akademickiego i ustawicznego, w polskim systemie oświatowym. Odwołuje się do najlepszych doświadczeń europejskich i światowych uniwersytetów otwartych oraz nowoczesnych teorii pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki andragogicznej. Uniwersalność i elastyczność zaproponowanego modelu daje nadzieję na włączenie wypracowanego produktu finalnego-modelu AWS do głównego nurtu polityki kształcenia ustawicznego. Podmioty ustawodawcze i decyzyjne, które zgodnie z prawem odpowiadają za kształtowanie sytuacji społecznej i zawodowej mieszkańców Polski i poszczególnych terenów, powinny być zainteresowane wyszukiwaniem i upowszechnianiem dobrych praktyk, w tym skutecznych modeli i metod wpływających na poprawę zmarginalizowanych grup społecznych i optymalizację wykorzystania budżetu przeznaczonego na zmniejszenie kosztów pomocy społecznej.

Bibliografia

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003.
Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J., *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Poznań 1996.

[12] Z. Wołk, *E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2007, nr 2, s. 72-79.

Knowles M.S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
Kolb D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall 1984.
Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2006.
Longworth N., *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*, Routledge 2003.
Nitka M., Parol R., *Wnioski i rekomendacje dla akademickiego modelu kształcenia ustawicznego*, [w:] Akademia Wieku Średniego. Akademicki model kształcenia ustawicznego osób w wieku 50+. Raport z badań, red. M. Nitka. R. Parol, A. Urbanek, Słupsk 2013.
Wołk Z, *E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2007, nr 2.

Marian Piekarski

PRZYDATNOŚĆ ZAWODOWA W KONTEKŚCIE WYZWAŃ RYNKU EDUKACJI I PRACY

Streszczenie

W nowoczesnej gospodarce rośnie znaczenie kompetencji zawodowych i dlatego system edukacji wymaga ciągłego dostosowywania programów kształcenia do potrzeb pracodawców. Przyszłość rynku pracy rysuje się w kategorii ciągłego wzrostu kompetencyjnego pracowników. Oczekiwania pracodawców skupiają się wokół przydatności zawodowej czyli korelacji pomiędzy zasobami i wyposażeniem jednostki a wymaganiami stawianymi przez środowiska pracy. Przydatność zawodowa staje się kluczowym kryterium dla pracodawcy, który sprawdza poziom wypełniania i rozwiązywania zdań zawodowych przez pracownika na określonym stanowisku pracy. Jednak nie jest ona jedynie samą funkcją przygotowania zawodowego wyniesionego z edukacji, lecz ulega ciągłemu rozwojowi przez cały okres pracy zawodowej jednostki.

PROFESSIONAL USEFULNESS IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND LABOUR MARKET

Abstract

In modern economy there is growing importance of professional competence and therefore the education system requires continuous adaptations of educational curricula to the needs of employers. The future of the labor market appears to be linked to the continuous growth of employee'scompetence. Employers' expectations revolve around professional usefulness, which is the correlation between resources and abilities of an individual and the requirements of working environment. Professional usefulness becomes a key criterion for an employer who checks the filling and solving of professional tasks by an employee on a specific position. But it is not only the function of vocational training, but it is constantly evolving over the entire period of work.

Wprowadzenie

Wykształcenie, profesjonalna wiedza i kompetencje zawodowe stanowią we współczesnym świecie kluczowe czynniki decydujące o przydatności pracownika na rynku pracy. System edukacji pełni niezwykle istotną rolę w kształtowaniu tych czynników. Jednocześnie powinien przygotowywać do uzyskania optymalnej przydatności zawodowej, która jest relacją zachodzącą między możliwościami absolwentów zdobytymi głównie poprzez kształcenie zawodowe a wymaganiami, jakie wynikają z zadań zawodowych stawianych przez pracodawców. Do właściwego funkcjonowania na rynku pracy może nie wystarczyć już wykonywanie

jednego zawodu w ciągu całej kariery zawodowej ale coraz częściej potrzebne będą „zestawy kompetencji" z różnych obszarów zawodowych, które staną się wyznacznikami rzeczywistej „przydatności" pracownika. Pomimo, iż w Polsce stopa bezrobocia utrzymuje się wciąż na wysokim poziomie, to pracodawcy ciągle mają problemy z zatrudnieniem nowych pracowników, którzy spełnią ich oczekiwania.

1. W „uścisku" szans i ryzyka - wyzwania rynku edukacji i pracy

System edukacji powinien przygotowywać do funkcjonowania w nowym modelu gospodarki opartej na wiedzy, a jednym z jego najistotniejszych zadań jest umożliwienie człowiekowi pełnego wykorzystania swojego potencjału nie tylko w pierwszej pracy ale przez całe życie zawodowe. Jeżeli zatem założymy, że kwalifikacje i kompetencje są jednymi z najsilniejszych determinant określających szanse na znalezienie i utrzymanie pracy, wówczas istotnego znaczenia nabiera problem jakości wykształcenia i jego „przydatności" do potrzeb rynku pracy. Wymaga on ludzi starannie i nowocześnie wykształconych, koncepcyjnych, zdolnych do łatwego adaptowania się do zmiennego otoczenia. Coraz częściej człowiek musi być przygotowany do podejmowania pracy w warunkach szybkich zmian specjalizacji i zawodów wynikających m.in. z gwałtownego rozwoju nauki, nowych technologii oraz dokonujących się procesów umiędzynarodowienia i globalizacji gospodarki.

W tym kontekście współczesny system edukacyjny przygotowujący do określonego zawodu jako zbioru zadań zawodowych powinien uwrażliwić uczniów na:

- „użyteczność" szkolnej wiedzy przedmiotowej, poprzez którą buduje się własny fundament i stanowi ona kotwicę rozwoju,
- coraz szerszy horyzont edukacyjny, który wyraża się w szerokim profilu kształcenia,
- myślenie logiczne, które jest zdolnością argumentacji,
- odwagę intelektualną jako odpowiedz na wyzwania współczesnego świata,
- umiejętność rozwiązywanie dylematów czyli wyboru między dwiema równie ważnymi racjami,
- nową wyobraźnię zawodoznawczą jako redefinicję zawodów czyli znalezienie odpowiedzi na pytanie w jaki zawód zainwestować swoją przyszłość?,
- innowacyjną zdolność myślenia o swojej przyszłej pracy zawodowej jako o istotnym zadaniu życiowym,
- „rozumność" własnych predyspozycji i preferencji w stosunku do wybieranego zawodu,
- wiązanie informacji zawodowych w racjonalną całość, która tworzy indywidualny projekt zawodowy,
- potrzebę uczestnictwa w aktywnym poradnictwie zawodowym.

Podobnie i rynek pracy, którego cechą jest to, że stawia coraz wyższe wymagania i podlega ciągłym zmianom. Nowozatrudniony absolwent nie może przejść obojętnie wobec nowoczesnych mediów, nowych technologii informatycznych i elektronicznych oraz zmieniającej się treści i narzędzi pracy. Współczesna praca zawodowa generuje nowe zadania zawodowe w zakresie technologii jako metod działania, organizacji i planowania pracy, kierowania i współpracy głównie zespołów pracowniczych czy kontroli i oceny jakości własnej pracy i pracy zespołu. Wymaga zatem nowych „kompetencji przyszłości" m. in.:

1) zdolności odkrywania znaczeń – wielowymiarowość pracy,
2) zdolności do adaptacji w zmieniających się warunkach,
3) odpowiedniego zarządzania poznaniem samego procesu pracy,
4) myślenia analitycznego i narracyjnego,
5) inteligencji społecznej,
6) nastawienia projektowego,
7) „biegłości" w nowych mediach,
8) współpracy wirtualnej,
9) świadomości handlowej,
10) stymulowania do rozwoju własnego i rozwoju firmy,
11) transdyscyplinarnego spojrzenia na swój zawód.

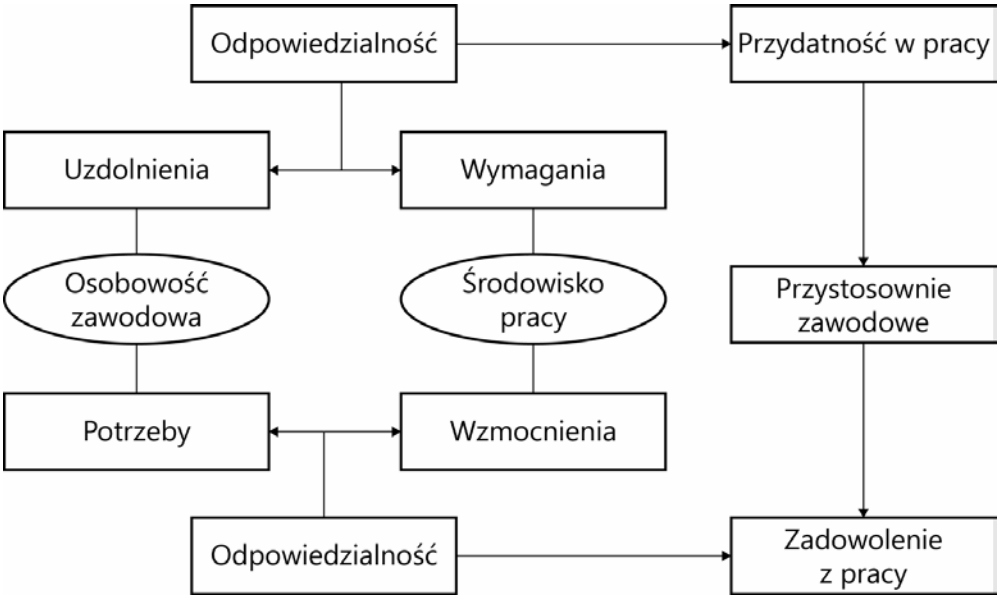
Kluczowym problemem staje się dopasowanie struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy. Nowe oczekiwania wobec „przyszłej" pracy zawodowej wymagają nowego porządku edukacyjnego. Szkoły muszą działać w porozumieniu z otoczeniem gospodarczym i pracodawcami aby tworzyć nowe miejsca do nauki, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym. Wymaga to wysokiego stopnia instytucjonalnej „autorefleksji", ewoluowania placówek oświatowych w kierunku „przydatności zawodowej absolwenta" rozumianej jako elastyczność zawodowa i umiejętność dostosowania się do jutrzejszego rynku pracy .

2. Rodowód „przydatności zawodowej" – koncepcja przystosowania zawodowego R. V. Dawisa, L. H. Lofquista, D. J. Weissa

Założenia teorii przystosowania zawodowego[1] opublikowane zostały po raz pierwszy w roku 1962 przez R.V. Dawisa, a nstępnie w 1968 dopracowane przez jego współpracowników: L. H. Lofquista, D. J. Weissa. Początkowo nowo przygotowana teoria była przeznaczona jako pomoc dla osób niepełnosprawnych, a dopiero później jako specjalny Program Badań nad Przystosowaniem Zawodowym w Centrum Stosunków Międzynarodowych w Przemyśle przy Uniwersytecie w Minesocie. Poznanie istoty przystosowania zawodowego stanowi pomoc przy rozwiazywaniu wielu problemów związanych z pracą zawodowa człowieka np.

[1] A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych,* Warszawa 2003, s.45

wybór zawodu przez młodzież, kontynuacja i rozwój kariery zawodowej, praca nad własną przydatnością zawodową czy wreszcie osiaganie zadowolenia ze środowiska pracy. Autorzy swoje podstawowe założenia teoretyczne przedstawili w następującym schemacie:



Rys. 1. Schemat założeń teorii przystosowania zawodowego
Źródło: opracowanie własne na podstwie: A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych,* Warszawa 2003, s. 47.

Dawis, Lofquist i Weiss oparli swoją teorię na dwóch filarach:

1. Osobowość zawodowa,
2. Środowisko pracy.

Każda jednostka posiada właściwą sobie **osobowość zawodową**, która wyposażona jest w odpowiednie **uzdolnienia – zasoby** (np. charakterystyczny dla siebie potencjał, zainteresowania, pasje), kóre w przypodku podejmownia pracy stanowią jej „wkład" w środowisko pracy. Ale jednocześnie posiada szereg **potrzeb** (np. rozwój własnych zainteresowań zawodowych, uzyskanie dodatkowych kwalifikacji, zdobycie nowych kompetencji, dopowiednie wynagrodzenie) i oczekuje na ich zaspokojenie przez to środowisko. Z kolei **środowisko pracy** stawia jednostce różnorodne **wymagania** (np. określone kwalifikacje, kompetencje, wiek, dodatkowe uprawnienia zawodowe, doświadczenie) mając nadzieję, że jednostka je spełni. Jednak środowisko pracy obok wymagań oferuje jednostce cały szerg **wzmocnień** (np. gratyfikacje finansowe, ciagłe podnoszenie kwalifikacji, system zabezpieczeń socjalnych), które pozwalają na zaspokojenie potrzeb jednostki. Istotą przystosowania zawodowego jest istnienie pewnego rodzaju relacji między cechami jednostki a cechami jej środowiska. Autorzy tą relację nazwali odpowiedniością. Każdy człowiek szuka

zgodności ze swoim otoczeniem, ale również otoczenie preferuje jednostki o odpowiednim wyposażeniu. Ralacja ta ma miejsce w toku ciągłego i dynamicznego procesu. Z jednej strony umożliwia to jednostce „utrzymanie się" w danym środowisku pracy, a z drugiej jest bodźcem do podejmowania dalszych wysiłków i działań na rzecz osiągnięcia lepszego poziomu odpowiedniości. Teoria przystosowania zawodowego składa się z dwóch rodzajów pozytywnej odpowiedniości, korelacji:

1. Jednostka poprzez swoje zasoby i uzdolnienia spełnia wymagania środowiska pracy i wtedy zachodzi zjawisko **przydatności zawodowej**,
2. Środowisko pracy poprzez swój system wzmocnień zaspokaja potrzeby jednostki i wtedy mamy do czynienia ze zjawiskiem **zadowolenia z pracy**.

Według autorów między zmiennymi: przydatność zawodowa i zadowolenie z pracy zachodzą nastepujące zależności:

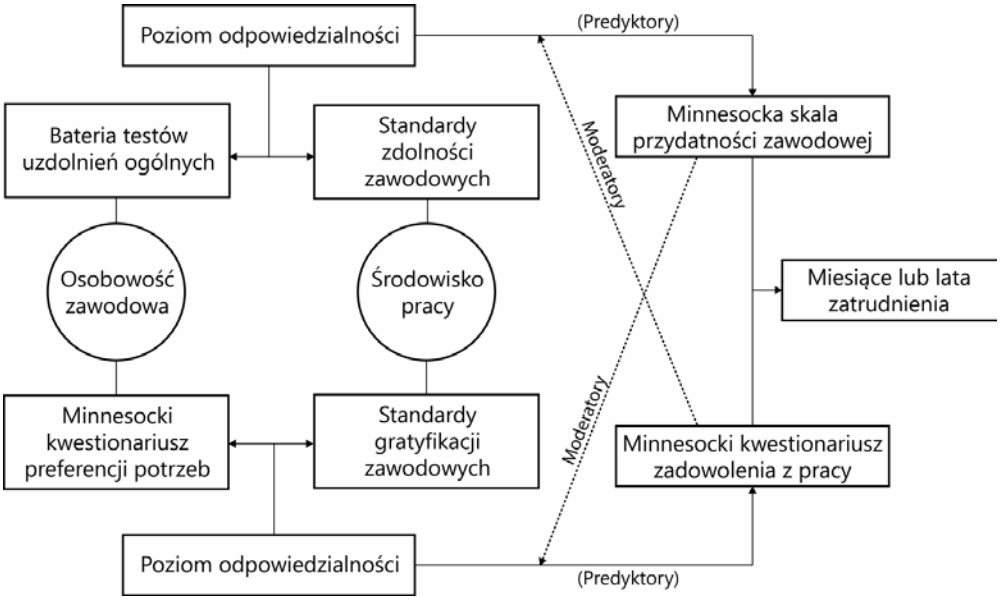
1. Przystosowanie zawodowe jest określane przez zbieżne poziomy przydatności zawodowej i zadowolenia z pracy,
2. Przydatność zawodowa to funkcja zgodności, pozytywnej korelacji pomiędzy zasobami jednostki a wymaganiami środowiska pracy. Jest czynnikiem zewnętrznym określanym i ocenianym przez pracodawcę,
3. Zadowolenie z pracy jest funkcją zgodności, pozytywnej korelacji pomiędzy potrzebami jednostki a wzmocnieniami oferowanymi przez środowisko pracy. Jest czynnikim wewnętrznym ocenianym przez pracownika[2].

Podsumowaniem tej części teorii przystosowania zawodowego jest zasadnicze stwierdzenie Dawisa i jego współpracowników, że „poziom przystosowania zawodowego danej jednostki w jakimś momencie czasu może być wyrażony sumą osiągniętych przez nią stopni przydatności zawodowej i zadowolenia z pracy"[3].

Dawis, Lofquist i Weiss dokonali również operacjonalizacji gółwnych zmiennych opracowanej przez siebie teorii. Określili metody ich pomiaru w celu sprecyzowania treści i zakresu wystepujących w niej pojęć i twierdzeń. Operacjonalizacja zwierała sześć metod.

[2] A. Paszkowska-Rogacz, Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004, s.32

[3] A. Paszkowska-Rogacz, *op. cit*, s.46



Rys. 2. Zoperacjonalizowana teoria przystosowania zawodowego
Źródło: opracowanie własne na podstwie: A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych,* Warszawa 2003, s. 48.

Dwie pierwsze skale dotyczą cech osobowości zawodowej. Pierwsza to Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych miała na celu badanie ośmiu uzdolnień: werbalne, przestrzenne, percepcji formy, rozumienia treści pojęć, różnicowania, arytmetyczne, kalkulacyjne i sensomotoryczne. Druga nazwana Minesockim Kwestionariuszem Preferencji Potrzeb uwzględniała następujące potrzeby: osiągnięć, aktywności, doskonalenia się, autorytetu, sprawiedliwego traktowania przez pracodawcę, odpowiedniej rekompensaty finansowej, przyjacielskich stosunków ze współpracownikami, twórczości, niezależności, wykonywania pracy „czystej moralnie", uznania za wykonywaną pracę, bezpieczeństwa, odpowiadania za siebie w pracy, udzielania pomocy innym, pozycji społecznej, poparcia przez bezpośredniego przełożonego wobec wyższego kierownictwa, dobrego traktowania przez bezpośredniego przełożonego, zmienności działań i odpowiednich warunków fizycznych. Dwie następne metody dotyczą środowiska pracy. Standardy Zdolności Zawodowych zwierają listę zdolności wymaganych przez poszczególne grupy zawodowe wobec pracowników. Z kolei Standardy Gratyfikacji Zawodowych opisują sposoby nagradzania pracowników w różnych miejscach pracy.

Przydatność zawodową z kolei mierzy Minesocka Skala Przydatności Zawodowej, która uwzględnia następujące kategorie wymagań środowiska pracy: produktywność (ilość i jakość pracy), kooperatywność w pracy z przełożonymi i współpracownikami, zdyscyplinowanie i odporność emocjonalną. Ostatnia metoda Minesocki Kwestionariusz Zadowolenia z Pracy zawiera dwadzieścia rodzajów wzmocnień, gratyfikacji będących odpowiedzią na dwadzie-

ścia rodzajów potrzeb zawartych we wcześniejszym Minesockim Kwestionariuszu Preferencji Potrzeb. Zadowolenie z pracy badacze definiowali jako suma zadowolenia odczuwanego przez jednostkę w rezultacie osiągnięcia dwudziestu kategorii wzmocnień środowiska pracy, zaspokajających potrzeby zawodowe.

W psychologii i pedagogice pracy teoria R. V. Dawisa, L. H. Lofquista, D. J. Weissa uważana jest przez wielu badaczy za wartościową propozycję całościowego opisu struktury i mechanizmu funkcjonowania przystosowania człowieka do środowiska pracy. Autorzy wyodrębnili najważniejsze zmienne współwyznaczające osiągnięcie określonego poziomu przystosowania zawodowego. Dokonali również próby wyjaśnienia zależności zachodzacych między tymi zmiennymi.

3. Przydatność zawodowa – ujęcie definicyjne

Przydatność zawodowa jest przedmiotem zainteresowania badawczego zarówno psychologii jak i pedagogiki pracy. W psychologii pracy przydatność zawodowa to zgodność cech jednostki z wymaganiami pracy zawodowej[4]. Z czasem ewolucja celów i przedmiotu badań spowodowały wyłonienie się dwóch poglądów na istotę przydatności zawodowej. Pierwszy zakłada istnienie właściwych jednostce - ukrytych specjalnych zdolności decydujących o większej lub mniejszej przydatności do określonego zawodu[5]. To gotowy konstrukt, który trzeba odkryć i poznać. Przedmiotem badań staje się poszukiwanie i tworzenie metod do określania i definiowania przydatności zawodowej już w okresie kształcenia ogólnego jak i później zawodowego. Drugie stanowisko mówi, że przydatność zawodowa jest właściwością osobowości, która jest dynamiczna, ciągle się kształtuje, tworzy nowe formy i przejawia się w działalności człowieka, głównie w pracy zawodowej[6]. Warunkuje ją odpowiednia liczba zmiennych np. motywacyjnych, kwalifikacyjnych, fizjologiczno-psychicznych, osobowościowych.

Na gruncie pedagogiki spotykamy również dwojakie rozumienie zakresu i oceny poziomu przydatności zawodowej. W wąskim rozumieniu przydatność zawodowa to sprawdzony poziom wypełniania zdań zawodowych na określonym stanowisku pracy. Takie podejście odnosi się nie tyle do zawodu ile do stanowiska pracy[7]. W ujęciu szerokim przydatność zawodowa to zawodowy i społeczny poziom funkcjonowania pracownika[8]. Jednak teoria pedagogiki pracy precyzuje dokładniej pojęcie „przydatności zawodowej". Według *„Nowego słownika pedagogiki pracy"* przydatność zawodowa to sprawdzony poziom rozwiązywania zdań pra-

[4] Z. Woroniecki, *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli,* Warszawa 1991, s. 76.
[5] *Ibidem*, s. 77.
[6] *Ibidem*, s. 78.
[7] K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych,* Warszawa 1980, s. 21.
[8] Z. Woroniecki, *op. cit*, s. 80.

cowniczych. Pedagoga pracy interesuje przydatność zawodowa jako jeden z podstawowych wskaźników skuteczności kształcenia, a także jako funkcja kwalifikacji i motywacji, którą można przedstawić wzorem: P = f [K/M], gdzie P = przydatność zawodowa, K = kwalifikacje, M = motywacja.

Zgodnie z zasadą kształcenia w szerokim profilu, przydatność absolwentów szkoły określonego kierunku należy rozumieć jako wypadkową relacji zachodzących między wymaganiami na typowych dla zawodu stanowiskach pracy a przygotowaniem do pracy absolwentów pracujących na tych stanowiskach. Daje to możliwość ujawnienia: adekwatności treści programów szkolnych do treści aktualnych zadań zawodowych oraz adekwatności wyniku działalności szkoły w odniesieniu do założeń programów nauczania i wychowania. Pokazuje również zgodność tego co absolwent wie, umie i potrafi z aktualnym stanem nauki i techniki. Badanie przydatności zawodowej to jedna z głównych dróg ustalania wzorców przygotowania kadr dla gospodarki a także weryfikacja trafności i efektywności tych wzorców[9].

Podobną definicję zaproponował T. Tomaszewski, dla którego przydatność zawodowa to wzajemne relacje miedzy następującymi czynnikami: 1) kwalifikacje, 2) motywacja. Przydatność zawodową przedstawił w postaci wzoru funkcyjnego: P = f (K/M), w którym przydatność zawodowa (P) jest funkcją kwalifikacji (K) i motywacji (M)[10]. Z kolei Leon Wytyczak przydatność zawodową rozumie jako wzajemne powiązanie dwóch stron: statycznej i dynamicznej. Strona statyczna oznacza poziom przygotowania, który cechuje absolwentów w chwili ukończenia szkoły. Absolwenta można scharakteryzować, dając odpowiedz na następujące pytania: 1) jakie wiadomości i umiejętności posiada absolwent?, 2) jaka jest jego postawa wobec zawodu? oraz 3) jakie cechy charakteru absolwenta ułatwiają lub utrudniają mu osiąganie wyników? Strona dynamiczna to nabyte doświadczenie absolwenta, jego umiejętności uzyskane już podczas studiów, pracy zawodowej, dążenie do samodoskonalenia się i dokształcania i całościowo ujęty dynamizm rozwoju młodego pracownika[11]. W nieco inny sposób przydatność zawodowa formułuje B. Mazurkiewicz. Dla niego przydatność zawodowa to wykonywanie ustawowo ustalonych działań zawodowych przez zastosowanie wiadomości, umiejętności i sprawności odpowiednimi metodami zgodnie z obowiązkami wynikającymi ze stanowiska, a także zgodnie z zasadami etyki zawodowej. Autor zaproponował następujące mierniki przydatności zawodowej: 1) cechy umysłowe, fizyczne i etyczne, które pozwalają na dobre wykonywanie zadań zawodowych, 2) opanowanie wiadomości fachowych, gwarantujących właściwe spełnienie wszystkich czynności wynikających z istoty danego zawodu,

[9] T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy,* Warszawa 2000, s. 215.

[10] T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki,* Warszawa 1971, s. 80.

[11] L. Wytycza, *Z badań nad przydatnością zawodową absolwentów liceów pedagogicznych, „*Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 2, s. 55.

3) wykonywanie obowiązków zawodowych w sposób mający na uwadze dobro zakładu i gospodarki narodowej[12].

Najbardziej rozbudowaną definicję przydatności zawodowej zaproponowała Kazimiera Korabiowska-Nowacka[13]. Przydatność zawodowa absolwentów określonej szkoły (kształcącej w konkretnym, określonym zawodzie) jest uwarunkowana relacją zachodzącą między możliwościami absolwentów zdobytymi głównie poprzez przygotowanie szkolne, akademickie a wymaganiami, jakie wynikają z zadań zawodowych. Według autorki pojęcie „przydatności zawodowej" jest pojęciem pochodnym w stosunku do dwóch pojęć: 1) przygotowanie zawodowe, 2) zadania zawodowe. Słownikowo „przygotowanie zawodowe" rozumiane jako z jednej strony proces czyli układ działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do opanowania przez jednostkę zawodu i osiągnięcia wysokiej przydatności zawodowej, a drugiej jako wynik tego procesu czyli układ cech charakteryzujących osobowość zawodową pracownika. Z kolei „zadania zawodowe" pojmowane jako logiczny wycinek lub etap pracy w ramach zawodu o wyraźnie określonym początku i końcu. Definiowane także jako układ czynności zawodowych, powiązany z jednym celem działania, kończący się odpowiednim wytworem, usługą lub istotną decyzją. Korabiowska-Nowacka formułuje definicję operacyjną, w której **„przydatność zawodowa to przygotowanie zawodowe oceniane w świetle wykonywanych zadań na stanowisku pracy"**[14].

O przydatności człowieka do pracy w głównej mierze decyduje aktualny indywidualny układ umiejętności i wiedzy zawodowej, związany i warunkowany całokształtem doświadczenia jednostki, a wspomagany cechami moralnymi, intelektualnymi i fizycznymi. Na przydatność ma również wpływ przygotowanie zawodowe, które warunkowane jest wieloma czynnikami: 1) przygotowanie szkolne i akademickie, 2) staż pracy, 3) doświadczenie zawodowe, 4) właściwości intelektualne jednostki, 5) motywy postępowania. Jeżeli zatem szkoła kształci w „szerokim profilu" przygotowując do pracy na wielu stanowiskach składających się na zawód, wówczas przydatność do zawodu nie może być określana wprost i bezpośrednio. Wielkością wyjściową w procesach ustalania przydatności zawodowej jest wtedy przydatność do stanowiska pracy, ponieważ absolwent pracuje na jednym stanowisku. Przydatność do pracy na stanowisku wyraża się stosunkiem przygotowania do stanowiska, do zadań na tym stanowisku. Z kolei przydatność do zawodu jest wielkością pochodną, wypadkową przydatności poszczególnych absolwentów do typowych stanowisk pracy wchodzących w zakres określonego zawodu. Możemy stwierdzić, że przydatność absolwentów do określonego zawodu wyraża się stosunkiem całokształtu przygotowania do poszczególnych stanowisk, do całokształtu zadań na tych stanowiskach. Zgodnie z tym opisem przydatność zawo-

[12] B. Mazurkiewicz, *Problem przydatności zawodowej i jego miejsce w pedagogice,* Szkoła Zawodowa 7-8/1971, s. 15-16.

[13] K. Korabiowska-Nowacka, *op. cit.,* s. 19-20.

[14] K. Korabiowska-Nowacka, *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych,* Warszawa 1974, s. 54.

dową można zapisać według wzoru: Ps = ps/zs i P = ∑ps/∑zs, przy czym: Ps = przydatność do stanowiska, ps = przygotowanie do stanowiska, zs = zadania na stanowisku, P = przydatność do zawodu.

W badaniach przydatności zawodowej wyodrębnia się dwie płaszczyzny badawcze.

Sytuacja gospodarcza, produkcyjna	Zadania zawodowe ⟹	
	Czynności pracownika ⟸	Człowiek w procesie pracy

Rys. 3. Płaszczyzny badawcze przydatności zawodowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Korabiowska-Nowacka, *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych,* Warszawa 1974, s. 58.

Zgodnie ze schematem badanie przydatności zawodowej to ustalenie relacji między wymaganiami życia gospodarczego wyrażonymi w zadaniach zawodowych a możliwością ich wypełnienia przez pracownika – absolwenta określonej szkoły. Zależność tą możemy zapisać wzorem: P= M/W, gdzie: P = przydatność zawodowa, M = możliwości, W – wymagania.

Przydatność zawodowa nie jest jedynie samą funkcją przygotowania zawodowego wyniesionego ze szkoły, lecz ulega rozwojowi w okresie pracy zawodowej. Funkcjonowanie absolwenta, a później pracownika w zawodzie i środowisku pracy determinują głównie czynniki kwalifikacyjne i osobowościowe, których nie można kojarzyć wyłącznie ze szkołą. Składające się na przydatność zawodową elementy, które ukształtowała szkoła (wiadomości teoretyczne i umiejętności praktyczne) są później w zakładzie pracy modyfikowane przez czynniki środowiska zawodowego np. działalność szkoleniowa firmy, warunki socjalno-bytowe, atmosferę w miejscu pracy, organizację pracy czy dokształcanie własne pracowników itp.

Podsumowanie

Rynek pracy, jak i współczesna gospodarka charakteryzują się dużą zmiennością zadań zawodowych, co wymaga nie tylko ciągłego uzupełniania wiedzy i nabywania umiejętności, ale także rozwoju kompetencji zawodowych tzw. „przyszłościowych", pozwalających odnaleźć się w nowych warunkach wynikających z funkcjonowania w modyfikującym się otoczeniu. Na takie wyzwanie powinna odpowiedzieć edukacja poprzez stworzenie odpowiedniego modelu kształcenia zawodowego, który umożliwi absolwentom uzyskanie optymalnej przydatności zawodowej, ponieważ stała się ona podstawowym wyznacznikiem w dokonywaniu doboru zawodowego pracowników. Wykonywanie zadań zawodowych przez pracownika na stanowisku pracy ma przynosić określony wynik i wymaga odpowiednich struktur umiejętno-

ści umysłowych i umiejętności praktycznych dlatego ciągle aktualne pozostają pytania o przydatność zawodową:

1. Jaka jest przydatność zawodowa absolwenta współczesnej szkoły?,
2. Jakie czynniki ją determinują?,
3. Jaka zachodzi korelacja między przygotowaniem szkolnym, a oceną absolwenta na stanowisku pracy?,
4. W jakim stopniu na przydatność zawodową wpływa przygotowanie w szkole, a w jakim stopniu staż pracy?,
5. Jakie czynniki w zakładzie pracy wpływają na przydatność zawodową?,
6. Jakie znaczenie dla przydatności zawodowej ma samodoskonalenie pracownika?

Bibliografia

Korabiowska-Nowacka K., *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych,* Warszawa 1980.

Korabiowska-Nowacka K., *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych,* Warszawa 1974.

Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy,* Warszawa 2000.

Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych,* Warszawa 2003.

Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym,* Warszawa 2004.

Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki,* Warszawa 1971.

Woroniecki Z., *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli,* Warszawa 1991.

Wytyczak L., *Z badań nad przydatnością zawodową absolwentów liceów pedagogicznych, „*Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 2.

Daniel Kukla

SZANSE I ZAGROŻENIA DLA FUNKCJONOWANIA DORADZTWA ZAWODOWEGO W SYSTEMIE EDUKACJI

Streszczenie

Doradztwo zawodowe współcześnie wydaje się jednym z najważniejszy aspektów przygotowania człowieka do funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, ale i również jednym z ważniejszych czynników kreujących ów rynek. Rozwój zawodowy stał się obecnie bardzo ważnym aspektem życia człowieka, bez względu na zawód jaki wykonujemy i aby w ogóle wykonywać jakikolwiek zawód i być aktywny na rynku pracy trzeba się do niego dostosować i zmieniać wraz z tendencjami na nim panującymi.

OPPORTUNITIES AND THREATS FOR THE OPERATION OF VOCATIONAL GUIDANCE IN THE EDUCATION SYSTEM

Abstract

Career guidance today seems to be one of the most important aspects of a man preparing to operate on the rapidly changing labour market. It is also one of the major factors that create this market. Professional development has now become a very important aspect of human life, no matter what profession is performed. To carry out any job and to be active in the labour market a man needs to adapt to it and change according to the trends prevailing in the market.

Wprowadzenie

Rozwój doradztwa zawodowego, wraz z unowocześnianiem szkolnictwa wyższego, uznane zostały za istotne zmiany i ujęte w jednej z rekomendacji dla polityk publicznych zawartych w Raporcie Młodzi 2011. W raporcie tym podkreślono również, iż obecnie mamy do czynienia z negatywnym wizerunkiem szkoły zawodowej, której wybór (jako dalszej szkoły po gimnazjum) wynika najczęściej z tzw. negatywnej selekcji, a nie z racjonalnej analizy zapotrzebowań rynku pracy[1]. Pociąga to za sobą wiele konsekwencji oraz wymagań wobec współczesnego doradztwa zawodowego. Po pierwsze doradztwo powinno funkcjonować w należy-

[1] Por. szerz. Raport *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 89-92.

tym porządku już na etapie gimnazjum, gdzie uczniowie zachęcani być powinni do dokonywania racjonalnych wyborów, opartych o analizę rynku pracy oraz własnych preferencji. Uczniowie powinni mieć wówczas dostęp do szerokich informacji na temat zawodów, możliwości kształcenia, zapotrzebowania rynku pracy. Powinno się także podjąć działania mające na celu polepszenie wizerunku szkoły zawodowej, jako szkoły kształcącej fachowca. Wszystko to powinno oczywiście iść w parze z podjęciem działań mających na celu polepszenie jakości kształcenia zawodowego. Działania z zakresu doradztwa zawodowego odgrywać powinny także dużą rolę na etapie kształcenia zawodowego. Po pierwsze zauważyć należy, że „w Polsce dwie trzecie absolwentów szkół zawodowych kontynuuje naukę w uzupełniających technikach lub liceach"[2], warto zatem aby uczniowie szkół zawodowych mieli okazję do otrzymania fachowego wsparcia podczas planowania swoje dalszej kariery edukacyjno-zawodowej. Po drugie istotną formą pomocy skierowaną do uczniów tych szkół powinno być wsparcie związane z motywowaniem uczniów do działania, zmianą ich nastawienia, bowiem wielu z uczniów szkół zawodowych ma poczucie niższości, czuje się gorszymi od innych, a to z kolei sprzyja nierzadko postawie roszczeniowej, negatywnemu nastawieniu wobec osób zajmujących wyższe pozycje społeczne[3], utracie motywacji do nauki, pracy. Rolą doradcy zawodowego jest zatem także wspieranie uczniów szkół zawodowych w ich wyborach, pomoc w zaplanowaniu ścieżki kariery tak, by dążyli oni do tego aby być najlepszymi w swoim fachu, aby mieli poczucie sensu tego co robią i tego, że po ukończeniu szkoły mogą być bardzo cenionymi na rynku pracy rzemieślnikami. Zadania te stanowią zatem niejako wyzwania dla doradztwa zawodowego w Polsce, gdyż jak wskazuje na to Raport Młodzi 2011, stan edukacji zawodowej w Polsce nie jest do końca zadowalający. Natomiast doradztwo edukacyjno-zawodowe może przyczynić się do jego poprawy.

Stan oraz jakość aktualnego doradztwa zawodowego wymaga w znaczny sposób dopracowania, a tym samym dostosowania do europejskiego ustawodawstwa. Warto zatem zastanowić się, jak można byłoby wpłynąć na poprawę jakości usług doradczych realizowanych w praktyce. Korzyści wynikających z owego procesu jest wiele, co wykazane zostanie w niniejszym opracowaniu, i co jak wynika z aktów prawnych doceniają także prawodawcy polscy, jak i eksperci Unii Europejskiej.

Zarówno obecny stan doradztwa (rozbieżny z ustawodawstwem), jak i dynamizm zmian zachodzących na rynku pracy, wynikający z postępującej globalizacji, zmian w sytuacji gospodarczej Polski i UE wymusza zatem od polskiego doradztwa zawodowego daleko idącego rozwoju. Wybrane obszary w jakich należałoby dokonać owego rozwoju (oraz konsekwencje wynikające z zaniechania rozwoju) zaprezentowane zostaną poniżej.

[2] *Ibidem,* s. 99.
[3] *Ibidem,* s. 100-102.

Funkcjonowanie doradztwa zawodowego w systemie edukacji – korzyści i zagrożenia

Korzyści można wskazać wiele. O korzyściach tych możemy mówić zarówno z perspektywy jednostki, która korzysta z usług w ramach poradnictwa, jak również szerzej z perspektywy całego społeczeństwa. Analizując korzyści wynikające z pracy doradcy zawodowego warto powołać się na model zaproponowany przez M. Piekarskiego. Jego zdaniem doradztwo edukacyjno-zawodowe realizowane w resorcie edukacji niesie korzyści przynajmniej dla 5 podmiotów[4]

1) Korzyści dla indywidualnego odbiorcy

Indywidualnym odbiorcą w tym przypadku może być zarówno uczeń, jak i nauczyciel, czy rodzic. Doradztwo zawodowe zapewnia dostęp do informacji na temat możliwości kształcenia, istniejących zawodów, stwarza również szansę na poszerzenie edukacyjnych oraz zawodowych perspektyw uczniów, pomaga w dokonywaniu bardziej świadomych i trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych, stara się ułatwić wejście na rynek pracy, zaplanować karierę itp.[5] Przeanalizujmy zatem kilka korzyści jakie doradztwo zawodowe może przynosić indywidualnemu odbiorcy.

— *Zapobieganie nietrafionym wyborom zawodowym, pomoc w planowaniu ścieżki kariery*[6]. Korzyść ta wydaje się być niezwykle istotną w kontekście współczesnych zmian na rynku pracy, postępującej globalizacji, wydłużaniu okresu aktywnego zatrudnienia[7]. Prawidłowo przeprowadzony proces poradnictwa skierowany wobec danej osoby, pomaga jej w jak najbardziej trafnym zaplanowaniu własnej przyszłości – zarówno w kontekście wyboru czy też zmiany dalszej ścieżki kształcenia, jak i wyboru/zmiany zawodu, pracy. Warto bowiem zauważyć, że nasza edukacja, cały trud i czas poświęcony na naukę ma służyć głównie zdobyciu wykształcenia, nabyciu wiedzy i kwalifikacji pozwalających i ułatwiających podjęcie pracy w przyszłości. Warto więc aby wybory związane z planowaniem kolejnych etapów edukacji były racjonalne, przemyślane i brały pod uwagę nasze plany zawodowe. Często bowiem zdarza się tak, że młodzież wybiera dalszą ścieżkę kariery kierując się takimi pobudkami jak: decyzje kolegów/koleżanek, aktualne trendy, moda, sugestie rodziców, znajomych itp. Dzieje się tak często dlatego, że młodzi ludzie nie wiedzą kim chcieliby zostać w przyszłości, co chcieliby robić, to z kolei może być konsekwencją tego, że nigdy dotąd z nikim na

[4] L. Zaręba, *Analiza rozwiązań systemowych w obszarze poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego w krajach Unii Europejskiej i w krajach EFTA/EOG*, Warszawa 2009, s. 53-54.

[5] *Ibidem*, s. 53.

[6] D. Kukla, W. Duda, *Doradztwo zawodowe wobec nowych wyzwań i oczekiwań społeczno-gospodarczych,* [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego,* Częstochowa 2010, s. 19-20.

[7] Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrożenia całożyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:C:2008: 319: 0004:0007:PL:PDF [20.11.2012].

ten temat nie rozmawiali, nie mieli inspiracji do tego, by pomyśleć o swojej przyszłości, często nawet nie wiedzą jakie mają opcje związane z dalszą edukacją, wyborem zawodu, nie mówiąc już o tym, że nie potrafią określić własnych zainteresowań, predyspozycji, mocnych i słabych stron. Czasem młodzi ludzie nie zdają sobie sprawy jak ważne są wybory związane z dalszą edukacją, zbyt lekkodusznie podchodzą do wyboru dalszej szkoły, nie kojarząc tego wyboru z wyborem zawodu, bądź też nie chcąc ich tak kojarzyć. Często także przedłużają w czasie decyzje związaną z wyborem zawodu – konsekwencją tego jest w wielu przypadkach wybór liceum jako dalszej szkoły ponadgimnazjalnej. Wybór ten często podyktowany jest właśnie chęcią odłożenia w czasie tej ważnej decyzji. Często jednak również młodzi ludzie podejmują decyzje pod wpływem chwili, impulsu – co niekoniecznie zawsze jest trafnym rozwiązaniem. Dokonanie złego wyboru dalszej ścieżki kształcenia, zdobycie wykształcenia w kierunku, który nas nie interesuje skutkować może podjęciem pracy, która będzie dla nas niesatysfakcjonująca, w której będziemy się męczyć, co na pewno dla nikogo z nas nie będzie sytuacją komfortową. Inną opcją jaką mamy w takim wypadku, czyli w sytuacji dokonania błędnej decyzji, jest przekwalifikowanie się. W takim wypadku nawet jeżeli uda nam się w końcu podjąć pracę naszych marzeń – dostosowaną do naszych zainteresowań, predyspozycji i oczekiwań, to poniesiemy wiele kosztów: między innymi finansowych oraz emocjonalnych (poczucie utraconego czasu, stres itp.). Zasadnym zatem wydaje się, by decyzje dotyczące naszej przyszłości edukacyjnej, a co za tym idzie także i zawodowej, podejmowane były w sposób racjonalny, uwzględniały szereg czynników takich jak: własne aspiracje, zainteresowania, predyspozycje, ale również zapotrzebowanie rynku pracy, tendencje jakie na nim występują itp. By tak się działo należy uświadamiać młodych ludzi, pomagać im w lepszym poznawaniu samego siebie, swoich mocnych i słabych stron, własnych marzeń, aspiracji, wymagań, realizując usługi doradztwa zawodowego już od wczesnych etapów edukacji szkolnej. Im bowiem wcześniej zaczniemy współpracować z uczniem, tym większa szansa, że będzie on przygotowany do podjęcia decyzji w tym ważnym dla niego momencie – w chwili wyboru dalszej edukacji. Proces ten ma zatem na celu pomoc klientom w dokonaniu racjonalnych, optymalnych dla nich decyzji, zapobieganiu decyzjom nietrafionym, ale również, co stanowi niewątpliwą korzyść dla klienta, pomoc w lepszym poznaniu własnych mocnych, słabych stron, predyspozycji, możliwości itp. Korzyść ta podkreślona została również w rezolucji „*Całożyciowe Poradnictwo Zawodowe w Europie*" z 2004 roku. Istnieje w niej bowiem zapis, który przekonuje, że „zapewnienie usług poradnictwa zawodowego w systemie edukacji i kształcenia zawodowego, (...) odgrywa zasadniczą rolę w zagwarantowaniu, że podjęte przez młodzież decyzje dotyczące edukacji i planowania kariery zawodowej nie będą przypadkowe. Usługi poradnictwa zawodowego zapewniają im właściwe wsparcie (...) w zarządzaniu ścież-

kami swojej edukacji i kariery"[8]. Podobny wniosek, jak wskazuje cytowana Rezolucja zawiera również Komunikat Komisji „Efektywne Inwestowanie w Edukację i Szkolenie" z 2002 roku.

— *Pomoc we wkraczaniu i poruszaniu się po rynku pracy.* Kolejną korzyścią jaką niesie za sobą doradztwo zawodowe i która dotyczy wprost jednostki korzystającej z usług doradztwa, jest pomoc we wkraczaniu na rynek pracy, w adaptacji do nowych, zmieniających się warunków. Dotyczy to zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych podejmujących, bądź zmieniających zatrudnienie. Współczesny rynek pracy to rynek niezwykle wymagający, dynamicznie się zmieniający. Dziś oprócz zdobycia solidnego wykształcenie, posiadania doświadczenia itp., podczas ubiegania się o pracę liczy się także coś co nazwać możemy „marketingiem swojego talentu", czyli umiejętność zaprezentowania się na rynku pracy. Doradztwo zawodowe nie kończy się więc z chwilą wyboru zawodu, ale polega również na udzielaniu pomocy klientom na dalszych etapach planowania kariery zawodowej. Pomoc w skutecznym poruszaniu się po rynku pracy, trening autoprezentacji, to kolejna korzyść wynikająca z doradztwa zawodowego. Rolę tą podkreślili także twórcy Rezolucji z 2004 roku, zawierając w niej taki oto zapis: „Poradnictwo zawodowe może zapewnić jednostkom wsparcie w przejściu pomiędzy poziomami systemów edukacji, w przejściu ze szkoły do dorosłego życia zawodowego"[9].

2) Korzyści dla szkół

W przypadku szkół realizacja procesu doradztwa zawodowego ogrywa nie małe znaczenie. Jak podkreśla cytowana już powyżej Rezolucja „Poradnictwo zawodowe stanowi kluczowy instrument dla instytucji edukacyjnych poprawiający jakość procesu nauczania"[10]. Podkreślić można również, iż realizacja zadań z zakresu doradztwa zawodowego np. w formie tworzenia i aktualizowania baz informacji edukacyjno-zawodowej wpływa na konkurencyjność szkoły, polepszenie jej wizerunku i prestiżu.

Ponadto należałoby zauważyć, że doradztwo zawodowe wpisane jest w ramowe statuty gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Realizacja zadań z tego obszaru pozwala zatem szkole na wywiązywanie się ze swoich obowiązków. Ponadto zapewnia ciągłość działań edukacyjnych i doradczych szkoły oraz koordynację zadań, jakie wynikają z programu wychowawczego szkół i placówek[11].

3) Korzyści dla innych podmiotów edukacji

[8] Rezolucja dotyczącą *Całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie,* [w:] *Poradnictwo zawodowe w oficjalnych dokumentach oraz opracowaniach o zasięgu międzynarodowym,* Wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy, Warszawa 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf [20.11.2012].

[9] *Ibidem.*

[10] *Ibidem.*

[11] L. Zaręba, *op. cit.,* s. 54.

Korzyścią z realizacji poradnictwa zawodowego dla innych podmiotów edukacji może być zapewnienie przepływu informacji zawodowej, która miałaby sprzyjać trafnym wyborom uczniów, to również możliwość zatrudniania nauczyciela/doradcy zawodowego przygotowanego do prowadzenia procesu poradnictwa zawodowego, a co za tym idzie stabilizacja kadry, która podejmuje działania z zakresu poradnictwa na terenie placówki[12].

4) Korzyści dla państw i władz lokalnych

— *rozwój ekonomiczny, poprawa wydajności rynku pracy oraz mobilności zawodowej pracowników w Polsce oraz Unii Europejskiej.* Realizacja poradnictwa zawodowego z uwzględnieniem zasady powszechności i dostępności zgodna jest z zaleceniami UE. Zgodnie z Rezolucją z 2004 roku „Całożyciowe poradnictwo zawodowe przyczynia się do osiągnięcia celów obranych przez Unię Europejską, jakimi są: rozwój ekonomiczny, wydajność rynku pracy oraz mobilność zawodowa i geograficzna, poprzez zwiększanie efektywności inwestycji w edukację i kształcenie zawodowe, a także poprzez wzmocnienie procesu kształcenia się przez całe życie, oddziaływanie na potencjał człowieka i rozwój zasobów ludzkich”[13]. Polska, jako kraj członkowski, realizując proces poradnictwa zawodowego może przyczynić się zatem do rozwoju w/w obszarów.

— *Przeciwdziałanie bezrobociu.* Pomoc klientom w podejmowaniu trafnych i właściwych decyzji, racjonalne planowanie karier zawodowych może przyczynić się do przeciwdziałania bezrobociu. Rolę tą podkreślili również autorzy wytycznych Europejskiej Strategii Zatrudnienia (2003) uznając, iż wczesna interwencja poradnictwa i planowania kariery może przyczynić się do zapobiegania napływom do długotrwałego bezrobocia[14], a co za tym idzie przysłużyć się całemu społeczeństwu. Pomoc w dokonaniu trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych prowadząca do przeciwdziałania decyzjom błędnym przyczynić się może do tego, że pracownicy lepiej, efektywniej wykonywać będą swoją pracę, ponadto dostosowanie wyboru zawodu do własnych predyspozycji, jak również wymagań rynku pracy może przyczynić się do zmniejszenia bezrobocia. Doradztwo zawodowe może bowiem pomóc w zapobieganiu sytuacji, w której to mamy deficyt pracowników na których naprawdę istnieje na rynku zapotrzebowanie, podczas gdy wielu poszukujących pracy posiada wykształcenie w zawodach, na które nie ma zapotrzebowania. Pomoc w poruszaniu się po rynku pracy (poszukiwanie pracy, tworzenie dokumentów aplikacyjnych, skuteczne zaprezentowanie się podczas rozmowy kwalifikacyjnej) również może przyczynić się do zmniejszenia bezrobocia. Często bowiem bywa tak, że kandydaci do pracy, po prostu nie wiedzą jak jej poszukiwać. Podejmują błędne działania i w konsekwencji nie uzyskują zatrudnienia, zasilając grono bezrobotnych.

[12] *Ibidem*, s. 54.
[13] Rezolucja, *op. cit.*
[14] Por. Europejska Strategia Zatrudnienia, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/i-974.pdf [21.11.2013].

Dodać należałoby również, że proces doradczy to także pomoc w reorientacji zawodowej, w wyborze kierunku zmiany zatrudnienia, pomoc w zaplanowaniu kolejnych kroków mających na celu zwiększenie szans na znalezienie pracy (poszerzanie kwalifikacji, kursy, szkolenia, doskonalenie zawodowe). Rynek pracy, jak już zostało wspomniane jest niezwykle dynamiczny i szybko się zmienia. Dzieje się tak za sprawą postępu technologicznego, rozwoju gospodarki itp. Do tych zmian sukcesywnie powinni dostosowywać się kandydaci do pracy oraz pracownicy. Mowa tutaj zarówno o osobach, które aktualnie zdobywają wykształcenie (należy mieć na uwadze to, że obecnie nawet i tuż po ukończeniu nauki będziemy zmuszeni do aktualizowania wiedzy, poszerzania kwalifikacji, które mogą okazać się niewystarczające, by uzyskać zatrudnienie), jak i osobach powracających na rynek pracy, zmieniających zatrudnienie itp. Pomoc doradcy zawodowego w wyznaczeniu kierunku rozwoju zawodowego, w zaplanowaniu kolejnych kroków, które miałyby na celu zwiększenie konkurencyjności na rynku pracy to niewątpliwa korzyść, która przyczynić się może do zmniejszenia bezrobocia w naszym kraju, jak również rozwoju gospodarki.

— *Zmniejszenie wydatków Państwa na pomoc socjalną, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu.* Zmniejszenie bezrobocia to niezwykle ważna korzyść, która pociąga za sobą kolejną - ograniczenie wydatków na pomoc socjalną dla bezrobotnych. W sytuacji dużego bezrobocia więcej pieniędzy przeznaczana jest na zasiłki dla bezrobotnych. Zmniejszenie bezrobocia korzystne jest zatem zarówno dla indywidualnych jednostek dotkniętych problemem bezrobocia, co jest oczywiste, jak również dla społeczeństwa (mniejsze wydatki na zasiłki oznaczają więcej pieniędzy na inne potrzeby gmin, powiatów). Podkreśla się również, iż „Efektywne świadczenie usług poradnictwa zawodowego odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu, (...) poprzez zachęcanie i wspieranie uczestnictwa w edukacji i szkoleniach oraz poprzez pomoc w wyborze realistycznych i optymalnych karier zawodowych”[15].

5) Korzyści dla pracodawców

Proces doradczy mający na celu pomoc w racjonalnym zaplanowaniu indywidualnych ścieżek kariery, odpowiednie przygotowanie się do roli zawodowej, poszerzanie własnych kompetencji przynieść może wiele korzyści samym klientom ale także i pracodawcom. Zwiększają się bowiem ich szanse na znalezienie odpowiednio przygotowanych kandydatów do pracy, którzy świadomi są oczekiwań rynku pracy[16]. Jak podkreślone zostało w komunikacie Komisji - Plan Działań dla Umiejętności i Mobilności, „lepszy dostęp do informacji, poradnictwa zawodowego oraz planowania kariery może przyczynić się do udoskonalenia mobilności zawodowej oraz zwiększenia umiejętności siły roboczej”[17], co

[15] Rezolucja, *op. cit.*
[16] L. Zaręba, *op. cit.*, s. 54.
[17] Rezolucja, *op. cit.*

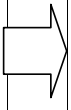
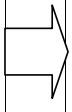
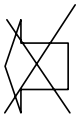
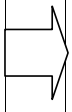
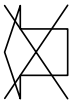
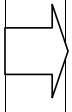
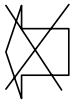
może mieć przełożenie na jakość pracy pracowników, jak również łatwiejszy dostęp do wykwalifikowanej kadry.

Z powyżej zaprezentowanych informacji wynika, iż doradztwo zawodowe realizowane na przestrzeni całego życia przynieść może wiele korzyści nie tylko samym klientom poradnictwa, ale także innym podmiotom. Warto zatem zatroszczyć się o rozwój poradnictwa jako systemu powiązanych ze sobą działań oraz zapewnienie jego wysokiej jakości, dostępności oraz powszechności. W ujęciu systemowym poradnictwo zawodowe rozumieć należałoby jako „sieć instytucji świadczących usługi poradnictwa zawodowego, powiązanych ze sobą relacjami w taki sposób, że stanowią one całość zdolną do skoordynowanego wsparcia jednostek w każdym wieku, na dowolnym etapie życia w dokonywaniu wyborów w zakresie edukacji, szkoleń oraz wyboru zawodu, a także w zarządzaniu własną karierą zawodową”[18]. Takie rozumienie i realizowanie poradnictwa zapewnia klientom płynne przechodzenie przez poszczególne etapy kariery zawodowej, ponadto pomoc świadczona w ramach takiego systemu jest efektywniejsza, gdyż w systemie takim zapewniony jest przepływ aktualnych informacji pomiędzy szkołami, instytucjami szkoleniowymi, instytucjami rynku pracy, pracodawcami, samorządami, instytucjami realizującymi poradnictwo zawodowe itp., a więc informacji między innymi dotyczących kształcenia, rozwoju rynku pracy, zmian na nim zachodzących, prognoz, perspektyw itp. Ponadto by poradnictwo zawodowe przynosiło w/w korzyści w najpełniejszym wymiarze i dla jak największej liczby osób konieczne jest zapewnienie wysokiej jakości oraz dostępności i powszechności usług poradnictwa. Kwestie te zatem regulowane są w dokumentach oraz aktach prawnych Unii Europejskiej, jak również w polskim ustawodawstwie, o czym mowa była wcześniej.

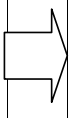
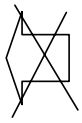
Tab. 1 Szanse i zagrożenia dla współczesnego doradztwa oraz szanse wynikające z jego realizacji

Szansa rozwoju doradztwa		**Sytuacja pożądana**		**Zagrożenia wynikające z braku rozwoju**
Zapewnienie dostępności i powszechności usług[19].	⇨	Ułatwienie dostępu do usług doradczych (w tym m.in. zapewnienie elastycznych metod świadczenia usług poprzez wykorzystywanie nowoczesnych technologii; zapewnienie dostępu wszystkim zainteresowanym, w szczególności grupom szczególnego ryzyka itp.) jest warunkiem do zaistnienia wspomnianych korzyści dla wszystkich, pięciu uwzględnionych powyżej podmiotów. Doradztwo zawodowe by przynosiło wspomniane korzyści musi docierać do jak największej rzeszy osób. Działania z tego zakre-	⇹	Finansowanie działań z zakresu doradztwa zawodowego, które nie docierają do najbardziej potrzebujących klientów to strata czasu i pieniędzy.

[18] W. Kreft *System poradnictwa zawodowego – konieczność, czy brak potrzeby?* Prezentacja multimedialna, materiały promocyjne Ecorys Polska.

		su mają na celu pomoc poszczególnym podmiotom, muszą zatem do nich docierać, tylko wówczas możemy mówić o tym, iż doradztwo jest realizowane.		
Określenie standardów świadczenia usług w ramach doradztwa[20].		Prawidłowo ustalone standardy usług mogą przekładać się na wysoką jakość doradztwa zawodowego, co niewątpliwie przyczynić może się do zwiększenia korzyści wynikających z realizacji doradztwa zawodowego.		Brak standardów świadczenia usług, a w konsekwencji niska jakość, oznacza poniesienie nakładów na działalność nie przynoszącą wymiernych korzyści, bagatelizowanie kwestii związanej z realizacją usług doradztwa, jak również pozbawianie klientów fachowej pomocy.
Koordynacja działań różnych podmiotów związanych z doradztwem, jak również skorelowanie doradztwa edukacyjno-zawodowego realizowanego przez resort edukacji z doradztwem prowadzonym przez resort pracy – wspieranie ich współpracy.		Stworzenie systemu instytucji doradczych, które powiązane byłyby ze sobą ścisłymi relacjami, tworząc całość. Taki system umożliwiałby wsparcie jednostek na każdym etapie planowania ich kariery, wymianę informacji pomiędzy rynkiem edukacji, pracy, pomiędzy różnymi, wspierającymi się instytucjami. W ten sposób szybciej i łatwiej można byłoby reagować na dynamiczne zmiany na rynku pracy, zgłaszane zapotrzebowanie itp.		Brak komunikacji pomiędzy narodowymi, regionalnymi i lokalnymi podmiotami związanymi z doradztwem edukacyjno-zawodowym, czy też brak przepływu informacji między rynkiem edukacji i pracy przyczynić może się do dezorganizacji, chaosu i braku efektywności usług doradczych, a także do zaburzenia funkcjonowania rynków edukacji i pracy.
Budowanie sieci informacji zawodowej[21].		Ogólnodostępna dla wszystkich uczniów sieć informacji zawodowych (atrakcyjnie, przejrzyście opracowana) ułatwić może młodym ludziom podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych, planowanie kariery na wszystkich etapach edukacji.		Brak sieci ogólnodostępnej informacji to przeszkoda dla uczniów w dokonywaniu racjonalnych wyborów zawodowych.
Wspieranie nauczycieli w organizowaniu systemu doradztwa zawodowego, zatrudnianie przez szkoły doradców zawodowych, którzy swoją radą służyć mieliby zarówno uczniom, jak i rodzicom i nauczycielom.		Skoordynowany system doradztwa zawodowego funkcjonujący w każdej szkole umożliwić może uczniom trafniejsze wybory zawodowe. Uczeń ma bowiem stały dostęp do usług doradczych. Usługi te świadczone są przez osoby niejako z najbliższego otoczenia, a więc najlepiej znające ucznia, mające z nim kontakt. W takich okoliczno-		Brak systemu poradnictwa stwarza bariery w dostępie do doradztwa. Nie każdy uczeń w takiej sytuacji może mieć możliwość skorzystania z porady. Często porady te świadczone są przez osoby spoza otoczenia szkoły – ucznia, a w dodatku są

[19] K. Karska, *Kryzys gospodarczy- wyzwaniem dla współczesnego poradnictwa edukacyjno-zawodowego*, "Doradca Zawodowy" 2012, nr 1, s. 31-33.

		ściach łatwiej pomóc w zdiagnozowaniu predyspozycji i możliwości zawodowych uczniów. Taki system pozwala na współpracę w ramach pomocy uczniom w planowaniu ich kariery zarówno doradcy, jak i nauczycieli oraz rodziców.		zbyt krótkie by uczeń z doradcą mogli się dobrze poznać.
Zwiększenie promocji i działań mających na celu rozpowszechnianie doradztwa zawodowego (w tym uświadamianie uczniów, rodziców nauczycieli i dyrekcję szkół o korzyściach wynikających z szeroko rozumianego doradztwa zawodowego)[22].		Rozpowszechnianie wiedzy na temat doradztwa zawodowego, promocja usług doradczych i uświadamianie korzyści jakie mogą one nieść uczniom, jak i szerzej – społeczeństwu oraz całej gospodarce, może przyczynić się do rozwoju owych usług. Po pierwsze poprzez większą chęć do skorzystania z tychże usług samych zainteresowanych, czyli uczniów (a im większy popyt na dane usługi tym częściej są one realizowane, zmienia się podejście do ich rangi), a po drugie poprzez docenienie ich roli przez nauczycieli, dyrekcje szkół.		Brak promocji i działań mających na celu rozpowszechnianie doradztwa zawodowego może skutkować niedocenianiem znaczenia tych usług, niezrozumieniem problematyki poradnictwa, a co za tym idzie brakiem chęci skorzystania z owych usług.

Powyższa tabela zawiera wybrane obszary rozwoju szeroko rozumianego doradztwa zawodowego w Polsce, wraz ze wskazaniem, jakie pozytywne skutki może przynieść rozwój w poszczególnych obszarach, jak i do czego może doprowadzić zaniechanie działań zmierzających w kierunku rozwoju.

Podsumowując, należałoby stwierdzić, iż poradnictwo zawodowe realizowane w Polsce przeżywa pewnego rodzaju rozwój. Docenienie jego roli i rangi w dokumentach międzynarodowych i krajowych wskazuje na zainteresowanie tym jakże ważnym aspektem edukacji. Jest to sytuacja dobrze rokująca i napawająca optymizmem. Przed doradztwem jednak nadal sporo wyzwań. Sytuacja prezentowana w dokumentach rządowych oraz UE nie do końca sprawdza się w rzeczywistości. Należy zatem poczynić działania mające na celu zwiększenie kompatybilności pomiędzy tym co zalecane a stanem rzeczywistym polskiego doradztwa zawodowego. Nie skorzystanie bowiem z „dobrodziejstw", jakie może przynieść doradztwo zawodowe to strata dla wielu podmiotów oraz objaw braku racjonalnego gospodarowania potencjałem jakim dysponujemy. Z uwagi jednak na to, że doradztwo zawodowe to stosunkowo młoda

[20] C. Pielok, *Poradnictwo zawodowe nowe zadania publicznych służb zatrudnienia,* „Służba Pracownicza" 2004, nr 4, s. 31.

[21] Por. min *Raport końcowy z realizacji projektu: stan i rola doradztwa zawodowego w wybranych powiatach województwa warmińsko-mazurskiego*, ASM- Centrum Badań i Analiz Rynku Sp. z o.o., Warszawa 2012; D. Kukla, *Raport o stanie doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach UE*, Warszawa 2012, C. Pielok, *op. cit*, s. 31.

[22] K. Karska, *op. cit.*, s. 31-33.

dziedzina, jesteśmy pełni nadziei, że będzie się dynamicznie rozwijała, przynosząc szereg (między innymi zaprezentowanych powyżej) korzyści.

Bibliografia

Europejska Strategia Zatrudnienia, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/i-974.pdf [21.11.2013].

Karska K, *Kryzys gospodarczy- wyzwaniem dla współczesnego poradnictwa edukacyjno-zawodowego*, „Doradca Zawodowy" 2012, nr 1.

Kreft W., *System poradnictwa zawodowego – konieczność, czy brak potrzeby?* Prezentacja multimedialna, materiały promocyjne Ecorys Polska.

Kukla D., Duda W., *Doradztwo zawodowe wobec nowych wyzwań i oczekiwań społeczno-gospodarczych,* [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego,* Częstochowa 2010.

Kukla D., *Raport o stanie doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach UE*, Warszawa 2012.

Pielok C., *Poradnictwo zawodowe nowe zadania publicznych służb zatrudnienia, „*Służba Pracownicza" 2004, nr 4.

Raport *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

Raport końcowy z realizacji projektu: stan i rola doradztwa zawodowego w wybranych powiatach województwa warmińsko-mazurskiego, ASM - Centrum Badań i Analiz Rynku Sp. z o.o., Warszawa 2012.

Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrożenia całożyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie, 21.11.2008 [20.11.2012].

Rezolucja dotyczącą *Całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie,* z 28.05.2004 r., [w:] *Poradnictwo zawodowe w oficjalnych dokumentach oraz opracowaniach o zasięgu międzynarodowym,* Warszawa 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf [20.11.2012].

Zaręba L., *Analiza rozwiązań systemowych w obszarze poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego w krajach Unii Europejskiej i w krajach EFTA/EOG*, Warszawa 2009.

Adam Gawroński

KARIERA ZAWODOWA W KONTEKŚCIE EDUKACJI NA TLE WSPÓŁCZESNYCH UWARUNKOWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Streszczenie

Zmienność świata zewnętrznego podyktowana rozwojem cywilizacyjnym w sposób gwałtowny oddziałuje na wewnętrzną strukturę jednostki, która praktycznie na każdym kroku musi wykazywać się osobowością o nasilonych walorach adaptacyjnych. Kluczowym kontekstem sprostania tym wymaganiom są szeroko rozumiane procesy edukacyjne. Tym samym, w kontekście społeczeństwa wiedzy, dryfującym w nurcie zalewu informacji, szczególną uwagę warto kierować w stronę kompetencji, poszukując odpowiedzi na temat ich optymalnej struktury, po to aby nadać im praktyczny wymiar zawodowy, który współcześnie coraz częściej charakteryzuje się operując pojęciem kariery zawodowej.

PROFESSIONAL CARRIER IN THE CONTEXT OF EDUCATION AGAINST THE BACKGROUND OF MODERN CONDITIONS OF CIVILIZATION

Abstract

Changes in the world are the result civilization development and these factors influence internal structure of individual human rapidly. The man has to present easily adaptive personality all the time. The key context to meet these requirements are broadly defined educational processes. Thus in the context of society of knowledge and work which is drifting in the flood of information, particular attention should be paid to competences, looking for the answer about their optimal structure in order to give them practical, professional aspect, which is contemporary more and more often characterized by using the term of professional career.

Wprowadzenie

(w aspekcie głównych wyznaczników cywilizacyjnych przemian)

W wymowie encyklopedycznej pojęcie cywilizacji oznacza poziom rozwoju osiągnięty przez społeczeństwo w danej epoce historycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kultury materialnej, zwłaszcza nauki i techniki[1], których eskalacja wyznacza jakość życia człowieka. W tym kontekście wyróżnić można za socjologami trójfazową transformację cywilizacyjną, której kryteria rozwoju wyznaczają: pierwotne społeczeństwo agrarne, społeczeństwo indu-

[1] *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1995, s. 81.

strialne i współczesne społeczeństwo informacyjne[2]. Na tej podstawie dostrzegamy, iż na przestrzeni wieków zmieniał się zarówno podział pracy, jak i jej kształt ogólny. Powstawały nowe gałęzie przemysłu, a w efekcie zawody. Synchronicznie zmieniało się również znaczenie wiedzy, która coraz głębiej przenikała i upowszechniała się we wszelkich zakresach struktur społecznych. W efekcie coraz szerzej otwierały się wrota edukacji przed wszystkimi obywatelami, co zapoczątkowało rozlewanie się wiedzy niemalże na wszystkich frontach społeczeństwa. Skalę zachodzących zmian, zapoczątkowanych głównie w dobie industrializmu, bardzo ciekawie obrazuje A. Zając, który pisze o transformacji „od GOW do GOW – od gospodarki opartej na węglu do gospodarki opartej na wiedzy"[3], którą niejako tworzy społeczeństwo informacyjne, stymulowane przez postęp naukowy i techniczny.

Tym samym, współcześnie mówi się o społeczeństwie wiedzy, którego istotnym wyznacznikiem jest praca ludzka. Wychodzi się bowiem z założenia, że zarówno praca jak i nauka zaliczane są do podstawowych form działalności człowieka, co przy postrzeganiu wiedzy jako wytworu nauki, pozwala wyszczególnić relację „wiedza – praca" i ostatecznie skłania, aby właśnie taką kategorię traktować jako nadrzędny wyznacznik rozwoju człowieka, społeczeństwa, cywilizacji. Warto jednak podkreślić, że głównym i zarazem kluczowym kontekstem tejże zależności są procesy edukacyjne. R. Gerlach, zauważa, że „pisząc na temat gospodarczego wymiaru zmian cywilizacyjnych, wielokrotnie podkreślano znaczącą czy wręcz strategiczną rolę edukacji w ich ukazywaniu, rozumieniu, nadążaniu za nimi, ich kierowaniu. Trudno sobie bowiem wyobrazić funkcjonowanie gospodarki danego kraju czy też poszczególnych organizacji w czasie zmian cywilizacyjnych, bez odpowiednio wysokich kwalifikacji i kompetencji pracowników"[4]. W kontekście społeczeństwa wiedzy, dryfującym w nurcie zalewu informacji, szczególną uwagę warto jednak kierować w stronę kompetencji zawodowych, poszukując odpowiedzi na temat ich optymalnej struktury, po to aby w efekcie nadać im jak najbardziej praktyczny wymiar zawodowy, który współcześnie coraz częściej charakteryzuje się operując pojęciem kariery zawodowej. Mało tego, kompetencje są przecież nierozerwalnie połączone z pojęciem wiedzy, a ta z kolei – jak słusznie pisze Z. Wiatrowski – jest już nie tylko przetworzoną informacją dzięki inteligencji człowieka, ale również dzięki maszynie[5], co z całą pewnością jest kolejną oznaką postępu ludzkości. Stąd też – jak zauważa M. Goliński – niepodważalna okazuje się rola samej informacji, która we współczesnej gospodarce stała się dominującym czynnikiem produkcji, prowadzącym do rewolucji społecznej

[2] J. Morbitzer, *Społeczeństwo informacyjne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom V (R–St), Warszawa 2000, s. 904.

[3] A. Zając, *Zmiany charakteru pracy w cywilizacji wiedzy wyzwaniem pedagogiki pracy*, [w:] Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006, s. 381-382.

[4] R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, UKW, Bydgoszcz 2012, s. 211.

[5] Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 13.

i gospodarczej[6]. Wobec tego można powiedzieć, że rozwój cywilizacyjny w dużej mierze uzależniony jest od szybkiego przesyłu informacji, które dopiero odpowiednio przetworzone i wyselekcjonowane pozwalają osiągnąć określone stadium wiedzy.

Pojęcie kariery zawodowej w kontekście transformacyjnym

Rozwój nauki i techniki, który tak silnie oddziałuje na rynek pracy, powoduje gruntowną reorganizację niemalże wszystkich obszarów i dziedzin życiowych, a także w sposób bezlitosny stawia coraz wyższe wymagania karierom zawodowym zdecydowanej większości z nas. Owa zmienność świata zewnętrznego w sposób gwałtowny oddziałuje na wewnętrzną strukturę jednostki, która praktycznie na każdym kroku musi wykazywać się zarówno multipotencjalną postawą, jak i osobowością o nasilonych walorach adaptacyjnych.

Wraz z płynnością otaczającej nas rzeczywistości zmienia się również znaczenie kariery zawodowej, której tradycyjne rozumienie[7] w zasadzie już zostało wyparte przez aspekt humanistyczny. Oznacza to, że obecnie kariera znajduje się w zasięgu każdej jednostki, która chce pracować, a nie tylko tej, która posiada możliwość wspinania się po drabinie zbiurokratyzowanego sukcesu. W tym kontekście bardzo ciekawie wypowiadają się W. Lanthaler i J. Zugmann, którzy pod szyldem „akcji JA" promują odejście od hierarchizacji kariery, stwierdzając, że „kto bowiem dostrzega przed sobą jedynie kolejny szczebel, nie widzi szerokich horyzontów, a żyjąc tak – sam je ogranicza"[8]. Niniejszy wywód znacznie rozszerza pole widzenia i przyczynia się do postrzegania kariery jako wartości „przyziemnej", wyzwolonej z wszelkich stereotypów, która jest nade wszystko własnością jednostki[9], w związku z czym dalece wybiega poza wykonywany zawód, a co bardziej ścieżkę awansową. Tak rozumianej karierze M.B. Arthur nadaje miano „kariery bez granic" („*boundaryless career"*)[10]. Pokrewną kategorią w stosunku do „kariery bez granic" operuje D.T. Hall, piszący o „karierze proteuszowej" („*protean career"*), rozumianej jako zmienna[11]. Na marginesie dodajmy, że termin ten wywodzi się od mitycznego Proteusza, który miał dar przepowiadania przyszłości i zmieniania swojej postaci.

---

[6] M. Goliński, *Gospodarka i informacja*, [w:] J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Ośrodek Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego Instytutu Zagadnień Współczesnej Cywilizacji Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1999, s. 137.

[7] Zwrot „kariera" pierwotnie oznacza „galop" (z fr. *carrière*) lub „wóz" (z łac. *carrus*). Termin ten generalnie odnosi się do toru dla wyścigów konnych (z ang. *career*), natomiast sprzyjająca tej rywalizacji gonitwa (szybki bieg) stanowi metaforę awansu.

[8] W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger, Warszawa 2000, s. 16.

[9] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan, *Career Management*, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994, s. 5.

[10] S.E. Sullivan, M.B. Arthur, *The evolution of bundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility*, "Journal of Vocational Behavior", 2006, Vol. 69, s. 19-29, cyt. za: M. Rutkowska, *„Nowa kariera" i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic*, [w:]: „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi (Human Resource Management)", 2010, nr 1 (72), s. 9.

[11] D.T. Hall, *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica, 1976.

W wyniku szerszego przeglądu literaturowego, nacechowanego swoistym chaosem terminologicznym, stwierdzić można, że współczesną koncepcję kariery zawodowej można interpretować w trzech następujących zakresach:

1) maksymalnym, uwzględniającym aspekt zmienności, zgodnie z którym kariera zawodowa jest własnością wszystkich osób pracujących, ale też bezrobotnych, dążących do podjęcia bądź odzyskania pracy, bez względu na jej charakter i posiadane kwalifikacje zawodowe;
2) optymalnym, uwzględniającym aspekt stabilności, a zatem kariera zawodowa traktowana jako własność jedynie osób pracujących bez względu na wykonywany zawód, gdzie podobnie jak w pierwszym przypadku, głównym bodźcem motywacyjnym jest czynnik powinnościowy;
3) minimalnym, adresowanym do osób pracujących, ale tylko i wyłącznie, gdy karierze zawodowej towarzyszy przynajmniej jeden z dwóch poniższych aspektów:
   – mobilności, który jest związany przede wszystkim z procesem rozwoju kariery zawodowej w nurcie doskonalenia zawodowego poprzez rozbudzanie motywacji z zastosowaniem czynnika samorealizacyjnego (np. kariera bankowa);
   – osobowości, gdzie perspektywie samorealizacji niekoniecznie musi przyświecać tradycyjnie rozumiany rozwój kariery zawodowej, lecz głównie możliwość urzeczywistnia swoich nie tyle zawodowych, co bardziej życiowych zdolności, zainteresowań, pasji (np. kariera sportowa, artystyczna, społeczna).

Wspólny mianownik powyższych ujęć stanowi sukces zawodowy, który w zależności od sytuacji może mieć wiele znaczeń. Tym samym dla jednego człowieka sukcesem będzie jedynie samo utrzymanie pracy bądź jej znalezienie, zaś dla innego – „coś więcej", czyli uzyskanie nagrody np. w postaci uznania, awansu czy też premii pieniężnej. Na tej podstawie można stwierdzić, że kariera zawodowa związana jest z działaniem jednostki, która poprzez pracę świadomie dąży do osiągnięcia „jakiegoś" sukcesu na miarę własnych aspiracji i możliwości. W tym dążeniu kształtują się postawy, zachowania i wartości, które wspólnie stanowią obraz rozwoju zawodowego człowieka. Jednocześnie trzeba tutaj wyróżnić czas niedokonany i dokonany, ponieważ to, że współcześnie do kariery może dążyć („robić" ją) każdy, wcale nie oznacza, że każdy ją osiągnie („zrobi"). Osiągnięcie kariery oznacza bowiem wypracowanie trwałego sukcesu zawodowego. O ile więc kariera zawodowa może być przymiotem każdego pracownika, o tyle do „prawdziwego" sukcesu zawodowego dochodzą nieliczni[12].

[12] Niniejsze stwierdzenie jest stanowiskiem autora, które w innych jego opracowaniach zostało już niejednokrotnie zaakcentowane.

Kariera zawodowa w kontekście problematyki kariery edukacyjnej

Głównym motorem napędowym rozwoju zawodowego człowieka, w tym jego kariery zawodowej, są szeroko rozumiane procesy edukacyjne zachodzące w różnych wymiarach i zakresach, a także efekty z tym związane. Według E. Gondzika „osiągnięcia edukacyjne mają decydujące znaczenie w szeroko pojętej adaptacji zawodowej, nade wszystko zaś, w procesie wchodzenia w dorosłe życie. Pozytywne rezultaty uczniów zdolnych, osiągnięte choćby w jednej dziedzinie, pobudzają ich do dalszej aktywności”[13]. Z kolei brak osiągnięć – zdaniem autora – nie mobilizuje do pracy nad sobą i prowadzi do zubożenia własnej osobowości, głównie możliwości intelektualnych. Osiągnięcia szkolne są głównym czynnikiem rzutującym na samoocenę, a także bodźcem pobudzającym do dalszego samorozwoju. Wykształcenie, które stanowi formalne uwieńczenie podjętych działań edukacyjnych na określonym poziomie szkolnej kariery, jest jednocześnie kluczem do bram kariery zawodowej. Zatem im wyższe wykształcenie, tym większa szansa, że brama ta zostanie uchylona szerzej.

Zdaniem U. Sztanderskiej i W. Wojciechowskiego konsekwencje początkowego wykształcenia ciągną się praktycznie przez całe życie, bo z nabytych w szkole wiedzy i umiejętności korzysta się bardzo długo. Te kompetencje z czasem uzupełnia doświadczenie zawodowe i szkolenia podejmowane już w okresie zatrudnienia. Przede wszystkim pod wpływem rozwoju technologii i nasilenia powiązań globalnych, wykształcenie pierwotne (szkolne) często musi być modyfikowane i rozszerzane, jeśli ma zapewnić pracę i satysfakcjonujące zarobki. Ale nawet to, czy ludzie kształcą się przez całe życie i jak intensywnie to robią, w dużym stopniu zależy od pierwotnego wykształcenia szkolnego, bo to ono lepiej lub gorzej przygotowuje do dalszej nauki.[14] (…) Poziom wykształcenia determinuje nie tylko wysokość wynagrodzenia, ale także ścieżkę jego zmian w trakcie kariery zawodowej”[15].

Jednakże nie tylko poziom wykształcenia odgrywa dużą rolę, bo równie ważny jest jego rodzaj, którego wybór powinien być podyktowany nie tylko potrzebami i predyspozycjami jednostki, ale także realiami skondensowanego rynku pracy. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pogląd W. Kołodziejczyka i M. Polaka, którzy wskazują na dwa bieguny edukacyjnych aspiracji, twierdząc tym samym, że „w dyskusjach dotyczących celów edukacji często pojawia się spór: czy uczymy się dla siebie (rozwój intelektualny, społeczny), czy po to, aby przygotować się do pracy (edukacja na rynek pracy)”[16]. W aspekcie właściwej koordynacji, a w zasadzie zintegrowania tychże orientacji, wyżej wymienieni autorzy proponują podział kształcenia, który zaproponował amerykański przedsiębiorca i edukator finansowy R. Kiy-

[13] E. Gondzik, *Sukces i kariera człowieka*, Katowice 1993, s. 39.

[14] U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Fundacja Forum Obywatelskiego Rozwoju, Warszawa 2008, s. 6.

[15] *Ibidem*, s. 10.

[16] W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 62.

osaki, i który bardzo płynnie wpisuje się w omawianą tutaj tematykę. W zakresie tym zawiera się:

- edukacja szkolna – która powinna być jedynie podstawą edukacyjną, i na której nie można poprzestawać, jeżeli myśli się o sukcesie zawodowym;
- edukacja profesjonalna – wynikająca z nowych technologii, przemian w świecie zawodów, a także modernizacji zakładów pracy, i która dotyczy nieustannego doszkalania pracowników po to, ażeby mogli oni swobodnie wywiązywać się nałożonych zadań;
- edukacja finansowa – mająca celu osiągnięcie sukcesu w postaci stabilności oraz niezależności finansowej, i która sprowadza się do formuły: „masz zarabiać, aby móc żyć i się rozwijać", wobec czego planowanie kariery zawodowej powinno poniekąd przypominać planowanie działalności gospodarczej[17].

Generalnie człowiek z dobrym i popytowym wykształceniem lepiej odnajduje się na rynku pracy, ponieważ z większą łatwością przychodzi mu niejako dalsze przekształcanie samego siebie w kontekście pozytywnego nastawienia do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. Według E. Gondzika „w karierze zawodowej interesują nas nie tylko kwestie związane z tolerancją na frustrację, czy swobodę dysponowania sobą, lecz sytuacje związane z różnymi zadaniami zawodowymi. Podstawy teoretyczne dla podjęcia kariery edukacyjnej stwarzają teorie rozwoju zawodowego. Wiążą one proces uczenia się i pracy z szansą na uzyskanie sukcesu zawodowego w całożyciowym ciągu doskonalenia zawodowego i perspektywy edukacji ustawicznej"[18]. Niemniej jednak, w kontekście pedagogicznym osiąganie sukcesów powinno przebiegać nie tylko w wymiarze ideologicznym, ale też być może przede wszystkim z uwzględnieniem aspektu aksjologicznego, który w dużej mierze zależy od procesów wychowawczo-edukacyjnych. Zwrócił na to uwagę wybitny naukowiec i filozof – A. Einstein, pisząc następująco: „Za największe zło kapitalizmu uważam okaleczenie osobowości. Złem tym dotknięty jest cały nasz system edukacyjny. Uczniom nazbyt silnie wpaja się idee współzawodnictwa, kazać im uznawać żądzę odnoszenia sukcesów za podstawę przyszłej kariery"[19]. Jak można wywnioskować, autor wyraża głęboką troskę i jednocześnie apeluje o niezatracanie wartości humanistycznych. Chodzi bowiem o to, ażeby szkoła nie kształtowała karierowiczów, a jedynie stwarzała fachowych pracowników poprzez uposażanie ich w czuły kompas moralny. W tym kontekście A. Einstein uciekał się do następującej porady: „Nie staraj się zostać człowiekiem sukcesu, lecz człowiekiem wartościowym".

[17] *Ibidem*, s. 63-64.
[18] E. Gondzik, *Sukces…*, *op. cit*., s. 40.
[19] A. Einstein, *Why Socialism?*, *"Monthly Review",* maj 1949.

Kariera zawodowa w świetle wymagań edukacji ustawicznej

Jak słusznie zauważają M. Znajmiecka-Sikora i M. Urbańska-Bulas, „edukacja stała się dzisiaj obszarem newralgicznym i podlegającym ciągłym zmianom. Wykształcenie co prawda nie traci na swej wartości, ale wcale nie daje gwarancji sukcesu. Coraz częściej zwraca się uwagę na umiejętności praktyczne jednostki, jej osobowość oraz chęć do dalszego samorozwoju. Psychologiczne pojęcie samorealizacji odwołuje się do rozwoju osoby rozumianego jako realizacja tkwiących w człowieku możliwości. Wiedza teoretyczna natomiast nie jest już traktowana jako idealny sposób na realizację życiowych celów”[20]. Podobnie uważa R. Pachociński, według którego „szkoła przygotowuje swoich wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która już schodzi na dalszy plan. Dawne idee, postawy, wartości, a nawet sposób życia coraz bardziej rozmijają się z nową rzeczywistością, która dopiero powstaje. Przekazywanie wiedzy encyklopedycznej i kształcenie prostych umiejętności poznawczych, na czym się szkoła koncentruje, w coraz mniejszym stopniu spotykają się z zainteresowaniem na rynku pracy”[21]. Nie sposób bowiem nie zauważyć, że tradycyjna szkoła nieustannie przegrywa wyścig z rozwojem cywilizacyjnym szczególnie w zakresie technologicznym. Stąd też – według T. Aleksandra – „żyjąc w warunkach takiej zmienności ludzie stanęli wobec konieczności stałego wzbogacania wiedzy i ćwiczenia umiejętności na coraz wyższym poziomie, na miarę wymogów współczesnego życia i pracy zawodowej”[22].

Wobec powyższego zauważyć można, że kreatywność i pomysłowość ludzka nie wynika już z samej istoty wykształcenia, które choć jest kwestią podstawową, to jednak nie nasuwa gotowej recepty na eksplorację zjawisk i procesów naukowych. Wykształcenie jedynie ukierunkowuje, stwarzając pewną określoną perspektywę, w której jednostka może się poruszać, a tym samym przejawiać silną chęć oraz potrzebę analizowania, dociekania i samorealizacji w swojej nieustannej aktywności. Tak rozumiana edukacja wypełnia ideę w zakresie przemian oświatowych, której – zdaniem J. Kuźmy – głównym założeniem jest „stała aktywność człowieka, aktywność poznawcza, systematycznie wzbogacana i rozwijana przez całe życie”[23], służąca – jak podaje K. Czarnecki – udzielaniu pomocy w odkrywaniu wewnętrznych zasobów każdego człowieka”[24]. Oczywiście drogi ku temu są różne, jak również różne są sposoby i metody dochodzenia do wiedzy.

---

[20] M. Znajmiecka-Sikora, M. Urbańska-Bulas, *Rozwój osobowy w kontekście edukacji permanentnej*, [w:] M. Znajmiecka-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Wyd. Satori Druk, Łódź 2010, s. 146.

[21] R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999, s. 16.

[22] T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 411.

[23] J. Kuźma, *Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli*, [w:] *Encyklopedia…*, op. cit., Tom I (A–F), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 772.

[24] K. Czarnecki, *Konieczność i możliwość uczenia się dorosłych (refleksje i badania psychologiczne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2005, nr 3(50), s. 23.

W opinii A. Cieślaka istotą współczesnej edukacji ustawicznej „nie może być już tylko przekazywanie wiedzy, ale nauczanie metod jej zdobywania czy uzupełniania”[25]. Zgodnie z tym nawet wysoki poziom wykształcenia, odwołujący się jedynie do „suchych” treści szkolnych, nie nadaje jednostce wystarczającej mocy w zakresie jej zawodowej kariery. Dlatego poziom wykształcenia musi iść w parze ze swoją autentyczną jakością, która ma wyraz w skutecznym odszyfrowywaniu tajemnic edukacyjnych. Bo przecież – zgodnie ze stanowiskiem A. Bogaja – „istotą uczenia się jest dziś budowanie kompetencji, a nie gromadzenie i zapamiętywanie wiedzy. Inaczej zatem postrzegamy dziś efekty tego procesu, a więc efekty edukacji szkolnej. Zamiast tradycyjnego terminu «wyniki nauczania» pojawił się nowy – «kompetencje ucznia» (np. cywilizacyjne, związane z etosem nauki, z etosem pracy, z komunikacją interpersonalną, z wychowaniem do wartości)”[26]. S.M. Kwiatkowski dodatkowo zwraca uwagę na kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe, dodając, że „do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom faktu, iż wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego (w systemie szkolnym) stanowią tylko podstawę – fundament dalszej edukacji. Już obecnie szkoła nie jest jedynym miejscem zdobywania informacji – staje się coraz bardziej instytucją uczącą, jak *uczyć się*”[27].

Istotny jest zatem nie tylko duży wysiłek włożony w osiąganie wysokich wyników w nauce szkolnej, ale także rozbudzanie własnych aspiracji edukacyjnych w taki sposób, aby w jak największym stopniu mogły one znaleźć odzwierciedlenie w praktyce kariery zawodowej. Jedynie bowiem taka postawa sprawia, że ustawiczne kształcenie człowieka dorosłego nie będzie tylko i wyłącznie koniecznością podyktowaną przymusem, ale przede wszystkim harmonijną kontynuacją dalszej nauki, czyli naturalnym odruchem sprawiającym przyjemność. Podstawowym tego warunkiem jest jednak potrzeba samokształcenia, które T.W. Nowacki powiązuje z samouctwem oraz samodzielnością ucznia, do której zdaniem autora „potrzebna jest duża wiedza i dojrzałość, uznanie pewnych wartości, a przynajmniej próba wytyczania własnej drogi – jak się teraz powszechnie określa – «kariery»”[28].

Znaczenie i struktura kompetencji w kształtowaniu kariery zawodowej

Nauka, edukacja i postęp informatyczno-techniczy wytwarzają w człowieku nowy sposób myślenia o pracy, której najlepszym zwierciadłem są wyniki w postępach jego kariery

[25] A. Cieślak, *Kształcenie cykliczne, ustawiczne i dalsze*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, Ossolineum, Warszawa 1986, s. 116.

[26] A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy – wyzwania i dylematy*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004, s. 19.

[27] S.M. Kwiatkowski, *Elementy rozwoju edukacji ustawicznej*, [w:] Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, WSP TWP, Warszawa 2003, s. 59.

[28] T.W. Nowacki, *Praca ludzka – analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008, s. 19.

z uwzględnieniem wszelkich wysiłków, na które składa się również walka z bezrobociem i doskonalenie własnych umiejętności w ramach edukacji ustawicznej. Kluczowa staje się zatem szeroka wiedza zawodowa, nieustannie nabywana i aktualizowana szczególnie w nurcie doskonalenia zawodowego, tym bardziej, że działania edukacyjne można obecnie podejmować praktycznie bez żadnych ograniczeń. Tym bardziej, że już dziś bowiem coraz częściej kariera zawodowa dotyczy nie jednego a wielu zawodów, które mogą zmieniać się nawet kilkunastokrotnie w jej całej rozciągłości czasowej.

Odrębną kwestią jest natomiast rozwój kariery zawodowej, który jest niczym innym, jak tylko ustawicznym dochodzeniem do ugruntowanej i wyżej ocenianej społecznie formy sukcesu, jaką może być mistrzostwo w zawodzie. W dążeniu tym zawiera się kontekst kwalifikacyjno-kompetencyjny, wyznaczający stan umiejętnościowy pracownika, który w poczuciu samorealizacji dąży do doskonałego funkcjonowania. Zatem siłą rzeczy uwagę kierujemy w stronę pojęć kwalifikacji i kompetencji zawodowych jako kluczowych efektów edukacyjnych. O ile jednak kwalifikacje są ważne z punktu widzenia systemu oświaty, o tyle w praktyce kariery zawodowej bardziej do głosu dochodzą kompetencje. Szczególnie zwraca na to uwagę raport J. Delorsa: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, w którym napisano, że „pracodawcy coraz częściej zamiast zgłaszać zapotrzebowanie na kwalifikacje – nadal w ich przekonaniu kojarzące się nadmiernie z umiejętnościami materialnymi – zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje, rozumiane jako swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatywy, zamiłowania do ryzyka”[29]. Trzeba jednak zauważyć, że powyższe cechy w dużej mierze wynikają z doświadczenia nabywanego w procesie pracy, którego jednak nie można uzyskać bez zaplecza kwalifikacyjnego. W każdym razie wydaje się, że współcześnie to jednak kompetencje są niejako wiarygodniejszym barometrem rozwoju kariery.

Warto dodatkowo zauważyć, że współczesne – kalejdoskopowe trajektorie karier, zgłaszają zapotrzebowanie na szerzej rozumiane kompetencje, wpisujące się w trendy współczesnych przeobrażeń, a tym samym wyznaczające charakter i jakość funkcjonowania człowieka w nieustabilizowanych warunkach życiowych. W tym celu, spośród wielu ujęć typologicznych, szczególnie warto wyodrębnić model kompetencji związanych z karierą, który opracowali S. Haase i J. Francis-Smythe, nazywający go *Wskaźnikiem Kompetencji Kariery* (*Career Competencies Indicator*). Pisząc o kompetencjach niezbędnych w procesie konstruowania kariery, autorzy zwracają uwagę na obszary kompetencji z tym związanych, do których zaliczają:

– umiejętność wyznaczania celów i planowania kariery zawodowej,
– umiejętność samopoznania,

[29] *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przew. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 90.

- umiejętności związane z osiąganiem wydajności i efektywności w wykonywanych zadaniach,
- umiejętności związane z karierą (jak np. praca w zespole, rozwiązywanie problemów, zarządzanie czasem, dostosowywanie się do zmian lub nieprzewidzianych sytuacji),
- umiejętność poznania „polityki" organizacji (np. struktur, formalnych i nieformalnych relacji),
- umiejętność budowania relacji w ramach sieci kontaktów oraz mentoringu,
- umiejętność autoprezentacji i zdobywania informacji zwrotnych[30].

Można uznać, że powyższa struktura kompetencji, wybiega poza tradycyjny aspekt zawodowy, rozlewając się także na umiejętności związane z szerszym funkcjonowaniem, bo w odniesieniu do wszelakiej aktywności jednostki na rynku pracy i nie tylko. To z kolei niesie to za sobą pewne wymogi, które w pierwszej kolejności należy postawić współczesnej edukacji, w tym również wychowaniu. Po prostu w społeczeństwie wiedzy i pracy, obok typowych umiejętności zawodowych, liczy się także przebojowość życiowa, wpisująca się w nurt kompetencji operacyjno-karierowych, które charakteryzuje poziom mobilności, elastyczności, a także przedsiębiorczości jednostki. Głównie za tym trzecim postuluje M. Eggert, pisząc, że „ci, którzy nie mają własnych celów, zawsze będą pracować dla tych, którzy je mają"[31]. Bo choć współcześnie kariery może doświadczać każdy, to jednak mentalnie wiele jednostek nie posiada dyspozycji sprzyjających osiąganiu sukcesu zawodowego. Bardzo często spotykamy się z osobami mądrymi i pracowitymi, ale niestety jednocześnie zagubionymi i żyjącymi poniżej standardów ekonomicznych. Nie są bowiem kompetentni w poruszaniu się po złożonej strukturze rynku pracy. A jeśli już nawet ktoś jest wybitnym fachowcem w danej dziedzinie, to co z tego, skoro nie potrafi wykorzystać własnego potencjału osobowego, a tym samym „wybić się" na wyższe stanowisko, czy też „rozkręcić" własnej działalności. Nasuwa się tutaj opinia K. Konarzewskiego, który pisze, że wychowanie (tudzież edukacja – przyp. aut.) powinno być takie „żeby tworzyło nie tyle ludzi dobrze wychowanych, co zdolnych do życia na własny rachunek"[32], tym bardziej, że – jak wskazuje Z. Wołk – „w warunkach gospodarki rynkowej wzrasta ranga aktywności własnej jednostki, jej konsekwencji i wytrwałości w dążeniu do uzyskania zawodu i pracy, a następnie realizacji zawodowej prowadzącej aż do mistrzostwa w zawodzie"[33].

Zgodnie z poglądem J. Stochmiałka, ważne dziś staje się to, aby „ludzie dorośli dla kontynuowania swojej aktywności zawodowej zdobywali określony poziom kompetencji eduka-

[30] S. Haase, J. Francis-Smythe, *Career Competencies – A New Approach to Successful Individual Career Development*, University of Worcester, Centre for People @ Work, 2005, cyt. za: J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012, s. 18.

[31] M. Eggert, *Doskonała kariera*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2004, s. 9.

[32] K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1994.

[33] Z. Wołk, *Wyznaczniki rozwoju zawodowego w okresie przemian*, [w:] Z. Wołk (red.), *Orientacje młodzieży w warunkach gospodarki rynkowej*, Instytut Pedagogiki Społecznej WSP, Zielona Góra 1995, s. 115.

cyjnych w toku kształcenia ustawicznego"[34]. Po prostu, uczenie się dorosłych – jak wskazuje Komisja Europejska – stało się koniecznością dla każdego obywatela. Należy wciąż rozwijać umiejętności i kompetencje, nie tylko w celu samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, ale również po to, by z powodzeniem funkcjonować na rynku pracy, który ulega ciągłym zmianom[35]. Właśnie w tym sensie efektywność kariery zawodowej w dużej mierze zależy od kompetencji operacyjno-karierowych, na które składa się także pewna rozwaga w podejmowaniu różnorodnych przedsięwzięć, jak również potrzeba i gotowość człowieka do znaczącego zaistnienia w określonej zbiorowości i dziedzinie zawodowej. Szczególnie pomocne są tutaj zdolności interpersonalne oraz wymagana współcześnie wyrafinowana autoprezentacja. Jak bowiem wskazuje G. Fritz – „wiedza, jak się zachować w określonym środowisku, odpowiednio do jego reguł i norm, jest jednym z zasadniczych warunków osiągnięcia sukcesu"[36]. Problem jednak w tym, że współczesna szkoła nie kreuje w młodych ludziach predyspozycji z tym związanych, jak również nie uposaża ich w umiejętność autopromocji i dokonywania optymalnej samooceny.

Uwzględniając zasady *savoir-vivre*, warto zauważyć, że w strukturze kompetencji operacyjno-karierowych na pierwszy plan wysuwa się wiedza w różnych wymiarach i zakresach, czego potwierdzeniem może być pogląd M. Kossowskiej oraz I. Sołtysińskiej, który pozwala na rozumienie kompetencji jako konglomerat:

- opanowanej wiedzy z danego zakresu (wiedza deklaratywna – wiem co),
- umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię),
- postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać swą widzę)[37].

Refleksja uogólniająca

Według W. Szczęsnego – „stało się koniecznością życiową dokształcanie, doskonalenie, a niekiedy wręcz przekształcenie zdobytego w młodości wykształcenia. Społeczeństwa chcące się rozwijać muszą organizować w coraz szerszym zasięgu kształcenie dorosłych, aby mogli oni spełniać zadania zawodowe, które wymagają nieustannej aktualizacji wykształcenia. Tak pojmowane kształcenie dorosłych uzyskuje nowe wartości; pozwala ono lepiej zrozumieć

[34] J. Stochmiałek, *Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", 2005, t. 3, s. 16.

[35] Komisja Europejska – Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury*, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394, Luksemburg 2007, s. 1.

[36] G. Fritz, *Jak zrobić karierę?*, Świat Książki, Warszawa 1997, s. 32.

[37] M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 14.

proces kształcenia jako proces współzależny z procesem rozwoju ludzi w ciągu ich życia"[38]. W rezultacie można powiedzieć, że wielopłaszczyznowy rozwój obywateli, a w zasadzie ich edukacja, przekłada się na rozwój społeczny. Mamy zatem do czynienia z rozwojem edukacyjnym zarówno w mikro-, jak i makroskali. Suma ludzkich dążeń i osiągnięć zawierająca się w pierwszym rozumieniu stwarza obraz rozwoju makroskalowego, który należy rozpatrywać w kontekście całego społeczeństwa. W takim rozumieniu wysuwa się na czoło idea społeczeństwa uczącego się, przed którym stoją szerokie wyzwania edukacyjne. Właśnie w tejże perspektywie wyłania się znaczenie edukacji ustawicznej, traktowanej już nie tylko jako wymóg każdej poszczególnej jednostki, ale też nade wszystko jako wymóg cywilizacyjny.

Bibliografia

Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009.

Bogaj A., *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy – wyzwania i dylematy*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.

Cieślak A., *Kształcenie cykliczne, ustawiczne i dalsze*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, Ossolineum, Warszawa 1986.

Czarnecki K., *Konieczność i możliwość uczenia się dorosłych (refleksje i badania psychologiczne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", 2005, nr 3(50).

Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przew. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Eggert M., *Doskonała kariera*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2004.

Einstein A., *Why Socialism?*, *"Monthly Review",* maj 1949.

Fritz G., *Jak zrobić karierę?*, Świat Książki, Warszawa 1997.

Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012.

Goliński M., *Gospodarka i informacja*, [w:] J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Ośrodek Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego Instytutu Zagadnień Współczesnej Cywilizacji Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1999, s. 137.

Gondzik E., *Sukces i kariera człowieka*, Katowice 1993.

Greenhaus J.H., Callanan G.A., *Career Management*, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994.

Haase S., Francis-Smythe J., *Career Competencies – A New Approach to Successful Individual Career Development*, University of Worcester, Centre for People @ Work, 2005

Hall D.T., *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica, 1976.

Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

Komisja Europejska – Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury*, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394, Luksemburg 2007.

Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1994.

Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Kuźma J., *Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom I (A-F), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.

[38] W. Szczęsny, *Idea edukacji ustawicznej w poglądach Bogdana Suchodolskiego*, [w:] P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2003, s. 125.

Kwiatkowski S.M., *Elementy rozwoju edukacji ustawicznej*, [w:] Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, WSP TWP, Warszawa 2003.

Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger, Warszawa 2000.

Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.

Morbitzer J., *Społeczeństwo informacyjne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom V (R–St), Warszawa 2000.

Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1995.

Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.

Rutkowska M., *„Nowa kariera" i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi (Human Resource Management)", 2010, nr 1 (72).

Stochmiałek J., *Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", 2005, t. 3.

Sullivan S.E., Arthur M.B., *The evolution of bundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility*, "Journal of Vocational Behavior", 2006, Vol. 69.

Szczęsny W., *Idea edukacji ustawicznej w poglądach Bogdana Suchodolskiego*, [w:] P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2003.

Sztanderska U., Wojciechowski W., *Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Fundacja Forum Obywatelskiego Rozwoju, Warszawa 2008.

T.W. Nowacki, *Praca ludzka – analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008.

Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009.

Wołk Z., *Wyznaczniki rozwoju zawodowego w okresie przemian*, [w:] Z. Wołk (red.), *Orientacje młodzieży w warunkach gospodarki rynkowej*, Instytut Pedagogiki Społecznej WSP, Zielona Góra 1995.

Zając A., *Zmiany charakteru pracy w cywilizacji wiedzy wyzwaniem pedagogiki pracy*, [w:] Wiatrowski Z. (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006.

Znajmiecka-Sikora M., Urbańska-Bulas M., *Rozwój osobowy w kontekście edukacji permanentnej*, [w:] M. Znajmiecka-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Wyd. Satori Druk, Łódź 2010.

Barbara Laskowska

RECONFIGURATION OF THE MODERN TEACHER IDENTITY

Abstract

In this article I describe the socio-cultural context of education and living space of the teacher, both in the professional and private area. Moreover, the specific nature of the differences between the teacher of liquid modernity and constant modernity is explored based on the concept of Zygmunt Bauman. In my opinion the characteristics that should be close to the contemporary teacher emerge when compared to mentioned author and competences that teacher should have. On the basis of that modern teacher identity is constructed.

REKONFIGURACJE TOŻSAMOŚCI WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Streszczenie

W artykule opisuję kontekst społeczno-kulturowy edukacji i przestrzeni, w której żyje nauczyciel, zarówno w sferze zawodowej, jak i prywatnej. Nadto rozważam specyfikę różnic między nauczycielem doby nowoczesności płynnej i nowoczesności stałej bazując na koncepcji Zygmunta Baumana. W moim przekonaniu wyłaniają się wtedy cechy, które powinny być dziś bliskie nauczycielowi i kompetencje, które powinien posiadać. Na podstawie tego konstruuje tożsamość współczesnego nauczyciela.

1. Education contexts

Since the dawn of humanity identity of the teacher was constructed. Requirements to be met by a person wishing to become a teacher changed from age to the next century. However, a structure of identity was stable. Today as well as traditional competencies apply, they are only one of the choices. You can add at this point that a little outdated. This is due to the fact that the reality in which we live in is changing at a dizzying pace. Nothing is certain, except for the change...

A few decades ago, constant modernity was applied in social, political and cultural life. This was also applied in education system. It should be clarified that „modernity in the philosophy of science and education implies universality of discourse, repeatability and schematics in recognition of phenomena, reconstruction of senses and meanings, explaining

the reasons that cause certain effects paradigmatism of thinking, descriptive language, universalism of truths and values, stability cultural context, the creation of knowledge structures and integrated picture of the world, formulation of laws and regularities of a general nature. In turn the postmodernism philosophy of science and education implies discourse locality, varied and situational phenomena recognition, designing senses and meanings, narrative thinking, predescriptive language, textuality, ambiguity, dispersion, relativism of truths and values, variability of cultural context, creating discentered and scattered image of the world, inability to formulate laws and regularities of a general nature". In addition, as J. Gnitecki says: „In the modern age attempts are made to universalize knowledge, the creation of integrated cognitive structures based on order, necessity and identity. However, in the postmodern age come to the fore dispersed structures, based on the chaos, contingency and the difference. The examination of the philosophy of science and education in terms of modernity and postmodernity leads to a balanced approach and following consequences for the understanding of educational theory in the period of modernity and postmodernity"[1]. And in this context, A. Toffler writes that during stable modernity „Mass education, [was] modeled on the model of factory, gave the basics skills of reading, writing and arithmetic, a little history and a little knowledge from several other subjects. It was an 'open curriculum'. Concealed beneath it was invisible 'hidden curriculum', with a much greater importance. It included [...] punctuality, obedience, and the ability to perform routine, repetitive work [...] Schools of second wave molded young people, generation after generation, modeling them as vulnerable, uniformed workforce, which was required by technology and electromechanical assembly line"[2]. Teachers of the modern era, fit well into this model. Given that their authority was assigned institutionally, they could very well be realized as omniscient and indisputable authority, which the students were absolutely subordinate to. Today, it is quite the opposite. The teaching profession has been revised. In liquid modernity, teacher lost the authority assigned from the „top". Now the teacher must fight hard every day for the status of authority. It is not easy, because there is a continual follow of changes that are present in contemporary culture which teacher must keep up with. A teacher who knows the canon of readings, while ignoring the latest trends of contemporary culture which are very important for children and young people has no chance to gain authority. Respect must be gained. Z. Bauman perfectly describes that referring to the great values and appealing to authority is far, not to write alien, to modern person. This does not mean, however, that there are no contemporary values or no authority. However, it should be noted that in recent times they have been displaced and hybridized and identity metisized. For this reason T. Szkudlarek claims, that „visions of culture pedagogy seducing with incredible harmony demand a careful revision". Therefore, once again there is a need to ask carefully

[1] J. Gnitecki, *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Poznań 2002, p. 9.

about the relationship of culture and education[3]. In the world of liquid modernity the point is that not to miss the moment when one has to take the initiative „to not suddenly realize that we were left behind". So when we stick to routine and schematic solutions, as parents and teachers, we lose in the eyes of the pupils. In the past, the work of a teacher was constant, and his position was difficult to challenge. Today, like buying the latest generation phone, (which perhaps tomorrow will lose this status), teachers need to keep up with changes in both the surrounding reality, as well as get rid of, and the acquire competencies that are current today. Hence, there is nothing to be surprised that currently it is forgotten how important is learning, and perhaps the most important[4].

2. Configurations and reconfigurations of teachers identity

It is believed that a competent teacher is a person who has extensive knowledge and pedagogical skills. It is a professional person, reflective and knowledgeable in areas of education. Such a teacher in the whole of his work has the competence in subjects (interpretation and execution) and subjective, communication, innovation, rehabilitative, educational, research and organization skills for group tasks[5]. Moreover, it is claimed that the teacher in order to properly stimulate the student to take action, should treat a pupil in a subjective way, accurately identify their individual creative possibilities, to show the confidence and be ready and willing to cooperate[6]. But is this happening? Reality differs from the postulates. It can be argued that modern teachers are often ill-prepared for didactic and educational process. The results of analyzes authorize the conclusion that „studying teachers too rarely present creative attitude. In turn the image of the „good" or „liked" student departs from the „creative" student image. Founded fear seems to be that creative student in the school environment has a chance to meet the expectations of a teacher and gain his or her sympathy actually facing a liked student"[7]. Politeness and schematic behaviour, and the subordination of students appears to be more important for teachers than nonconformity, innovation and creativity, which are necessary to function in the modern world. And in this context, it's no wonder that students are not well prepared for further education, professional sphere or life. Unfortunately teachers, as it can be stated after Z. Nowak, „are rather poorly aware of the breakthrough that has taken place in society and what it brought (it should bring!) – changes in their professional life, and we have to admit that politics has done little to

[3] T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu,* Kraków 1999, p. 8-9.
[4] Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie,* Kraków 2007, p. 167.
[5] S. Popek, A. Winiarz, Nauczyciel, powołanie, pasja, Lublin 2009, p. 316.
[6] E. Borycka, A. Szewczyk, *Postawa twórcza a wyobrażenia studentów o uczniu „dobrym", „lubianym", „twórczym"*, [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Kraków 2012, p. 131.
[7] *Ibidem*, p. 140.

change this state of affairs. This results in the extreme well-being and non-acceptance of the fact that one of the pillars of each regime for the last two hundred years and the way its legitimacy was a public school, „which, the teachers create[8]. Creative teacher, ready for a change, open, tolerant, fair, flexible, rich in knowledge from books, but also the media, who can reconcile what is universal with what is particular, listening and respecting the student, brilliant, competent and friendly, and also emphasizing dialogue and wise understanding of the world of young people, has a chance to become an authority and a professional for our time...

3. Innovative education in the concept of Zygmunt Bauman

Bauman describing education uses military metaphor. Is it random? It seems that both in the past and today, education is a battlefield. It's no wonder that Bauman compares it to the ballistic and intelligent missile. In the first case, this is a typical metaphor for modern education. In the era of stable modernity as Bauman- writes, „[...] principals, teachers in schools – were seen primarily as experts in surveillance and implementation of discipline”[9]. It is not a suprise that a student knew the path already at the moment of launch; knew its shape, position, and number of „spent gunpowder.” With high probability it could also be specified where the bullet would land (the finish of the educational process). This place could also be chosen as a result of changes in the position of the barrel and the amount of gunpowder. The goal was durable and inevitable, unambiguous and clear. On the other hand, in the liquid modernity ballistic missiles were out of sight of the gunners (teachers and students), for these times are irregular and unpredictable, we had to come up with something new. Therefore let us go back to the intelligent missile. This missile is a metaphoric exemplification of education in postmodern days, after all, it can „change direction during flight in the light depending on new circumstances” (changes in society and culture). It can also keep up to date „ the target position and make the necessary amendments to its trajectory. Intelligent missile also can receive all information from the outside on the current target, direction of movement and speed. It is worth noting that the target is always moving, so the missile cannot stop its flight. Thus, the calculation must be updated continuously determining the place of the meeting. From this perspective, it is obvious that the target point in education and self-teaching, both for teachers and students, is not determined once and for all, unchanging, fixed and clear. In this situation, „you only need to calculate and implement appropriate measures”, which will be used to respect the changes. Because intelligent missiles learn during the flight they must

[8] Z. Nowak, *Skąd przyszli, kim są i dokąd zmierzają nauczyciele szkół publicznych?,* [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian,* Kraków 2012, p. 159.

[9] Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze,* Warszawa 1998, p. 92.

be properly equipped before with ability to learn, but also more important feature: the rapid forgetting to repeat again. This is due to the fact that today one cannot attach too much to the intelligence and habits, because these undergo constant changes that create new challenges[10]. It is not surprising, therefore, that „success in life (and therefore rationality) of postmodern people, and in this case teachers, is more influenced today by the speed with which they can overcome old habits. The best to do is not to worry about the issue of models; and cope without any habits ... „[11]. This situation may seem shocking to those involved in teaching. However, the above vision becomes more tangible and in western countries, actually present. There is therefore no doubt that it is important that the teacher was like amoeba carried on the wave of contemporary changes. And here, for example, E. Misioma calls that constructivism in contemporary education that primarily focuses on own activity of individual[12], necessary in the context of the outlined changes. It can also be added that the teacher, if is well-educated, and if the subject is taught in accordance with the direction of education, is an ambassador for the field in the education of their students [13]. But that's not all.

D. Czajkowska-Ziobrowska claims that the world of media, in which youth is interested in, is equally accessible to both of them. Laptop, projector, DVD equipment or LED TV is at your fingertips, with no restrictions. However, as the author adds, not entirely. Many teachers are not competent to perform their maintenance[14]. And in this issue the students are far running out of line, because one can say that we are born with the ability to support the latest electronic equipment. They are more important today than the knowledge of quantum physics, and theorems of Pythagoras. In this context, one can add that in every store the latest achievements of scientific thought are available. Moreover, they are so refined that they seem to be extremely user-friendly, safe and interactive, and above all the use of them is more interesting than sitting in the school bench. Here the access to the latest fashion in science and its achievements depend on the possession of money, not from professional position or scientific degree. To recall, the acquired knowledge, skills and habits in a world of constant technological revolution become a burden rather than an asset. In these circumstances the ability to keep up with the latest technological development, short-term training courses imposed by the employer become more attractive than a full university education, which today does not provide a career for life. Unfortunately, traditional university education cannot keep up with the pace of „ flexible experimentation imposed by the labor

[10] Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna,* Warszawa 1996, p. 219-221.

[11] Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo,* Gdańsk 2008*,* p. 154.

[12] E. Misiorna, Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002, p. 40.

[13] K. Kruszewski, O nauczaniu i uczeniu się w szkole, (w:)Sztuka nauczania. Czynności nauczyciel, Warszawa 2005, p.130.

[14] D. Czajkowska-Ziobrowska, Kompetencje techniczno-medialne w społeczeństwie współczesnym, [w:] „Problemy profesjo logii" 2000, nr 1, p. 69-70.

market" and cannot absorb the lack of standards, and what's involved, the unpredictability of their mutations[15]. Teachers need to be aware of this.

4. Reinterpretation

There is no doubt that in the modern, fluid world teachers face many challenges. Meeting the ministerial requirements and the discrepancy between the expectations of students, are a major problem. If we add to this the specificity of contemporary reality, these requirements seem unlikely to meet. And yet! One of my students, who had a problem with her daughter's motivation for learning to read using all possible means, tried another approach. Knowing the love of her girl to Hannah Montana, she decided to purchase a magazine dedicated to the TV show. This idea brought surprising, but at the same time efficient result: the daughter of a student with full passion learned how to read. Although not as teachers would like, based on the creations of elite culture, but on the offer proposed by popular culture, yet with success. This example shows how brilliantly teacher competence, among other things necessary for the effective process of education. Openness to new sources and proposals coming from the world of media and consumer culture, will help in achieving the objectives relating to the reality of the elite culture and its derivatives. Ability to reconcile these two worlds, seems to be the key of competence of a modern teacher.

Bibliography:

Bauman Z., *Etyka ponowoczesna,* Warszawa 1996.
Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze,* Warszawa 1998.
Bauman Z, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie,* Kraków 2007.
Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo,* Gdańsk 2008.
Borycka E., Szewczyk A, *Postawa twórcza a wyobrażenia studentów o uczniu „dobrym", „lubianym", „twórczym"*, [w:] J. Bałachowicz,A.Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Kraków 2012.
Czajkowska-Ziobrowska D., *Kompetencje techniczno-medialne w społeczeństwie współczesnym*, [w:] „Problemy profesjo logii" 2000, nr 1.
Gnitecki J., *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Poznań 2002.
Kruszewski K., *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciel*, Warszawa 2005.
Misiorna E., *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.) *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002.
Nowak Z, *Skąd przyszli, kim są i dokąd zmierzają nauczyciele szkół publicznych?,* [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian,* Kraków 2012.
Popek S., Winiarz A., *Nauczyciel, powołanie, pasja*, Lublin 2009.
Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu,* Kraków 1999.

[15] Z. Bauman, *Zindywidualizowane…,* op. cit., p. 156-161.

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Lech Sałaciński

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI W SZKOLE JAKO POLE PROFESJONALNYCH DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA – WYBRANE SPOSTRZEŻENIA Z BADAŃ SONDAŻOWYCH

Streszczenie

Artykuł porusza problem profesjonalizmu pracy nauczycieli w ramach szkolnego wychowania do wartości. Zagadnienie to wydaje się dziś wyjątkowo aktualne. Odzwierciedla bowiem jedno z ważniejszych współczesnych wyzwań stojących przed edukacją, zwłaszcza w jej instytucjonalnej formie. Pomimo, iż problem był już przedmiotem rozmaitych dociekań naukowych, dokładniej go zgłębiając odkrywamy, jak wiele w tym obszarze jest jeszcze niejasności i wątpliwości. Największa trudność jawi się zazwyczaj w określeniu właściwości nauczycielskich działań. Rzecz w tym, aby sprzyjały one rozwojowi uczniów, a nie poprzez nakazowość i manipulację ten rozwój upośledzały. Najważniejszym w profesjonalnej pracy w ramach wychowania do wartości, z punktu widzenia humanistycznej pedagogiki, wydaje się zatem to, aby nauczyciel w każdym momencie i na każdym etapie swych działań cenił osobę ucznia, jego indywidualność i autonomię. Jak postulował już przed wielu laty prof. S. Ruciński, w profesjonalnym realizowaniu w szkole wychowania do wartości najważniejszym jest to, aby nauczyciel traktował ucznia jako podmiot, jako autoteliczną wartość. Tylko poprzez takie podejście w dążeniu do samorealizacji stworzy się uczniowi najlepsze warunki do racjonalnego korzystania z posiadanego potencjału.

VALUES EDUCATION AT SCHOOL AS A FIELD OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES – SELECTED OBSERVATIONS BASED ON SURVEYS

Abstract

The article discusses the issue of teachers' professionalism in the context of values education at school. The problem appears to be of particular relevance nowadays, as it reflects one of the major contemporary challenges facing education, especially in its institutional form. Although the problem has already been subject to a certain degree of scientific scrutiny, the deeper we delve into it, the more we become aware of confusion and uncertainty still permeating this area. The greatest difficulty is typically nested in determining the properties of teaching activities, so that they are conducive to pupils' development rather than to hindering it through authoritative and manipulative attitudes. Thus, from humanistic point of view, education respecting pupils as persons with their individuality and autonomy appears to be the most vital factor at any time and at any stage of teachers' professional work within values education. As already postulated many years ago by prof. S. Rucinski, the most important aspect in professional implementation of values education at school is that teachers treat pupils as entities with autotelic value. Only through such an approach can optimal conditions for the rational use of pupils' potential be instigated in an effort to prompt their self-actualisation.

Wstęp

Problem wychowania do wartości jest niezwykle złożonym, ale jednocześnie ważnym i aktualnym wyzwaniem stojącym przed edukacją, szczególnie w jej instytucjonalnej, szkolnej formie. Złożoność problemu jest tak duża, że reflektując go w pierwszej kolejności nasuwają się niemal wyłącznie pytania. Uzmysławiają one jak wiele jest powiązanych z tym zagadnieniem niejasności, wątpliwości i trudności. Podstawowym pytaniem, jakie na początku może się pojawić, to: Czy nauczyciele w ogóle powinni w szkole realizować wychowanie do wartości?, następnie: czy lub na ile powinni oni dokonywać transmisji określonych wartości? Zamiast odpowiedzi, za tymi pytaniami mogą pojawić się kolejne: Na ile wychowanie do wartości w szkole oraz wspomniany przekaz powinien być realizowany w postaci celowo organizowanej pracy?

Wymienione pytania, to tylko niektóre, nie wyczerpują one ich pełnego zestawu. Obrazują już jednak skalę trudności poruszanych kwestii oraz uświadamiają, że jakiekolwiek będą na nie padać odpowiedzi, zawsze pojawiać się będą następne pytania, a za nimi szereg wątpliwości. Dla przykładu, jeśli odpowiemy przecząco na postawione na wstępie pytanie o to, czy nauczyciele w ogóle powinni w szkole realizować wychowanie do wartości?, to w konsekwencji należy przecież zapytać: Skąd w przeciwnym razie uczeń dowie się o istnieniu niektórych wartości lub na ile jest on w stanie poza szkołą poznać ich pełny układ?. Gdy zaś na te same pytanie odpowiemy twierdząco, to dopytać trzeba: Gdzie ustalić granicę ingerencji w autonomiczny świat drugiego człowieka i jego osobowy rozwój? Na ile nauczyciel jest w stanie rozpoznać i przewidzieć, co jest dla ucznia np. „dobre", a co „złe"? oraz: Na ile ma on w związku z tym prawo i podstawy do kategorycznego i dyrektywnego orzekania w kwestii wartości?.

Problematyczność tych, wybranych tylko pytań pokazuje, że odpowiedzieć na nie w sposób prosty i oczywisty chyba się nie da. Nie oznacza to jednak, że właściwą strategią działania nauczyciela wobec wyzwań, zadań i trudności jakie niesie ze sobą wychowanie do wartości jest pozoracja działań lub w ogóle ich unikanie. Mądry nauczyciel[1], sprawnie i wychowawczo profesjonalnie działający pedagog, powinien za każdym razem mierzyć się z owymi pytaniami, dokonywać głębszego namysłu nad sensem i racją własnego działania, być refleksyjnym i dokonywać wychowawczo dodatnich wyborów, być w pełni świadomy zarówno ich potencjalnego pożytku, jak i związanych z nimi ewentualnych zagrożeń.

[1] Określenie zapożyczone od K. Szewczyka, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 25-28.

Wychowanie do wartości w szkole jako obszar profesjonalnych działań nauczyciela

Pytania o istotę i trudności związane z realizacją wychowania do wartości w szkole były przedmiotem dociekań naukowych prof. S. Rucińskiego. Autor kwerendując problem zastanawia się w istocie: czym w ogóle jest wychowanie do wartości? W wyniku swych dociekań stwierdza, że wychowanie do wartości jest po prostu „wprowadzaniem drugiej osoby w wartościowy sposób życia"[2]. Niezwykle ważne jest przy tym, podkreśla S. Ruciński, aby „wprowadzający" liczył się z osobą wprowadzaną jako wartością, aby poprzez stworzenie odpowiednich warunków umożliwił jej pełną samorealizację oraz odwoływał się do wszystkich społecznie i biologicznie uformowanych w niej sił, by mogła ona wyrażać się w świecie, a może nawet spełniać w nim swoje powołanie[3]. Przekładając postulat prof. S. Rucińskiego na działania nauczyciela uzyskujemy w ten sposób niezwykle trafną praktyczną wskazówkę. Dotyczy ona tego, że najważniejszym w szkolnej pracy w ramach wychowania do wartości jest, aby nauczyciel w każdym momencie i na każdym etapie swych działań cenił osobę ucznia, jego indywidualność i autonomię, traktował go jako podmiot, jako autoteliczną wartość. Tylko poprzez takie podejście do ucznia stworzymy mu najlepsze warunki do pełnego rozwoju, damy możliwość racjonalnego korzystania z posiadanego potencjału w dążeniu do samorealizacji.

Wyjaśnienia S. Rucińskiego stały się przedmiotem analizy i przyczynkiem pogłębionej refleksji nad problemem poczynionej przez B. Śliwerskiego, który uznając słuszność rozważań prof. S. Rucińskiego dodaje, że w wychowaniu do wartości jednym z najważniejszych aspektów pracy wychowawczej jest ustawiczne motywowanie uczniów do wartościowego życia[4]. Życie wartościowe, dodaje B. Śliwerski, „to życie polegające na świadomym i wolnym poszukiwaniu wartości we wspólnocie z współczesnymi i w kontakcie z dziełami minionych pokoleń"[5]. Zadaniem nauczyciela – konstatuje autor – jest bezustanne skłanianie uczniów do samodzielnego poszukiwania wartości, do tego, aby czynili to „możliwie najlepiej, to znaczy z użyciem wszystkich sił swojego intelektu i wykorzystaniem wszystkich dostępnych wyników podobnych wysiłków, jakich dokonują inni ludzie"[6].

Nauczyciel organizując i realizując planowo działanie, w ramach wychowania do wartości, powinien przede wszystkim tworzyć warunki, w których uczniowie tego wartościowego życia bezpośrednio będą doświadczać. Tworząc owe warunki nauczyciel nie może jednak w żadnym przypadku upośledzać naturalnej zdolności uczniów do samodzielnego odkrywania

[2] S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościo*we, Wyd. UW, Warszawa 1981, s. 53 i nast.
[3] *Ibidem*, 82 -83.
[4] B. Śliwerski, *Wprowadzanie w życie wartościowe*, „Edukacja i Dialog" 2000, nr 3 (116).
[5] *Ibidem.*
[6] *Ibidem.*

wartości otaczającego ich świata – słusznie konkluduje B. Śliwerski[7]. Wychowawcza praca nauczyciela nie może mieć w żadnym przypadku charakteru autorytarnego instruktażu właściwego działania. Jeśli tak jest to, jak pisał S. Ruciński, nauczyciel taki okłamuje ucznia w sprawach tak niezwykłej wagi, bo sam przecież nie jest pewny czy jest to prawda obiektywna[8]. Profesjonalny wychowawczo nauczyciel stwarzać powinien jedynie okazje uczniom do rozwoju i ćwiczenia specyficznych kompetencji, które umożliwią im w miarę sprawne poruszanie się w otaczającym go świecie. Kompetencje te powinny umożliwić im również życie w zmiennym świecie wartości, pozwolić zmagać się z życiowymi wyborami i dokonywać nieodzownych w tym zakresie wyborów.

U. Ostrowska analizując proces wychowania do wartości zauważa właśnie, że jedną z podstawowych kompetencji dorosłego człowieka jest kompetencja aksjologiczna[9]. Obejmuje ona umiejętność nadawania konkretnych znaczeń określonym rzeczom i stanom, a poprzez to doskonalenie siebie i otaczającego świata. Kompetencję tę – zdaniem autorki – człowiek nabywa etapowo. Proces ten rozpoczyna się od rozwoju zdolności rozpoznawania wartości, a więc na początku uczy się dostrzegania i różnicowania tego co cenne, bądź nie, następnie zdobywa odpowiedni zasób wiedzy o wartościach – wiedza ta powinna pozwolić mu zrozumieć istotę i złożoność świata wartości. W dalszej kolejności rozwijana jest umiejętność podejmowania decyzji aksjologicznych i dokonywania wyborów w obrębie wartości, a następnie rozumnej interioryzacji wybranych walorów. W końcowych etapach rozwoju kompetencji aksjologicznej człowiek uczy się urzeczywistniania wartości, konsekwentnego działania zgodnego z przyjętymi przez siebie w świecie wartości rozwiązaniami oraz autonomicznego tworzenia wartości w oparciu o własne uzdolnienia i chęć przekraczania stereotypów[10].

Praca wychowawcza nauczyciela jest w tym przypadku utożsamiana z profesjonalną metodyczną pomocą w samodzielnym doświadczaniu uczniów, w ćwiczeniu oraz doskonaleniu posiadanych przez nich zdolności, które umożliwią im dalej podjęcie trudnej wędrówki przez wartościowe życie. Główne zadanie nauczyciela sprowadza się wtedy do fachowej opieki i pomocy uczniom w zrozumieniu własnego działania oraz dokonywanych wyborów, jak również do pobudzania ich do aksjologicznej refleksji nad życiem. Jest to zatem, co postulował S. Ruciński, forma wprowadzania uczniów w metodę tworzenia systemu aksjologicznej wiedzy i własnego układu wartości, jednocześnie jest to pomoc uczniom w dostrzeganiu przez nich wszystkiego tego, czego właściwie chcą oraz pomoc przy ustalaniu kryteriów oceny własnych dążeń pod kątem ich słuszności[11]. U. Ostrowska bardzo trafnie na koniec dodaje, że w takim ujęciu wychowanie do wartości jest niczym innym, jak urzeczywistnianiem „idei kreowania się człowieka wartościowego oraz czynienie jego świata lepszym. A ponieważ

[7] *Ibidem.*

[8] S. Ruciński, *op. cit.,* s. 83.

[9] U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, GWP, Gdańsk 2006, t. 1, s. 391-414.

[10] *Ibidem*, s. 413.

[11] S. Ruciński, *op. cit*., s. 212.

człowiek i jego świat wartości – tak jak wszystko wokół – ulegają ciągłym transpozycjom, owo zadanie wychowawczo-edukacyjne jest zawsze otwarte"[12].

Określając sedno wychowania do wartości w szkole równie celnie konkluduje T. Frąckowiak, który w jednej ze swych prac napisał, iż właściwie realizowane wychowanie do wartości trzeba postrzegać „nie inaczej, jak wspomaganie w rozwoju prowadzącym do odkrycia, rozumienia i respektowania wartości"[13]. Przy czym wspomaganie to, co podpowiedziałby zapewne K. Szewczyk, musi być zawsze refleksyjne i mądre[14]. Nauczyciel mądry jest osobą zachowującą w swym życiu rozumny środek. Uzyskanie tej umiejętności – zdaniem K. Szewczyka – nie jest łatwe[15]. S. Ruciński uzupełniłby zapewne, że człowiek wprawdzie zawsze chce działać rozumnie, jednak nie od razu potrafi[16]. Rozumność bowiem to „harmonia, to ład uporządkowania zarówno świata, jak i duszy ludzkiej"[17], a działać rozumnie oznacza „przenosić ład uporządkowania na działalność praktyczną (pozapoznawczą)"[18]. Prawdopodobnie więc – co też potwierdza S. Ruciński – w pełni rozumnie nikt nie potrafi działać. Nie oznacza te jednak, że nie powinniśmy usiłować tak czynić, „dążąc do wyzwolenia się z błędów, do pełniejszego rozeznania w swej sytuacji, w swych możliwościach, do dostrzeżenia tego, co cenne w życiu i tego, co nieludzkie i godne wyeliminowania"[19].

Wybrane refleksje z badań sondażowych opinii nauczycieli i ich uczniów

Z tej teoretycznej, skrótowej wprawdzie, perspektywy ciekawym staje się w tym miejscu wgląd w poruszanej materii do opinii i wyobrażeń praktykujących zawodowo nauczycieli. Oczywiście zaprezentowany przegląd przemyśleń naukowych o wychowaniu do wartości w szkole i roli w nim nauczyciela jest tylko wybiórczy, nie wyczerpuje przez to pełnej prezentacji intelektualnych dokonań w tym obszarze, wskazuje on jednak na ogólniejszą tendencję współczesnego rozumienia istoty tego niezwykle ważnego aspektu wychowania szkolnego. Jednocześnie poprzez adekwatne odniesienie daje podstawę refleksji i krytycznej oceny zaprezentowanych w dalszej części artykułu niektórych wyników badań sondażowych przeprowadzonych w wybranych szkołach i regionach Polski, Niemiec i Rosji[20].

[12] U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 403.

[13] T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 39.

[14] K. Szewczyk, *Wychowywać człowieka mądrego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 10.

[15] *Ibidem*, s. 27.

[16] S. Ruciński, *op. cit*., s. 214-215.

[17] K. Szewczyk, *op. cit*. 8, s. 27.

[18] *Ibidem*.

[19] S. Ruciński, *op. cit*., s. 215.

[20] Pełny obraz wyników badań został opublikowany w pracy: L. Sałaciński, *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2010.

Jednymi z głównych celów owych badań było:

– poznanie wyobrażeń, odbioru oraz orzeczeń wybranej grupy nauczycieli i ich uczniów na temat wychowania do wartości oraz jego przebiegu w szkole,

– uchwycenie podobieństw i różnic pomiędzy wskazaniami różnych grup respondentów na wybrane kwestie szkolnego wychowania do wartości.

Badani nauczyciele i ich uczniowie pochodzili z wybranych regionów Polski, Rosji i Niemiec. Poszczególne próby badawcze, ze względu na ograniczone możliwości materialne i techniczne autora badań, nie są reprezentatywne dla danego kraju, co skutkuje tym, że moc uogólniająca uzyskanych wyników jest w ich przypadku ograniczona. Próba badawcza uczniów obejmowała grupę osób uczęszczających do ostatniej, maturalnej klasy, czyli młodzież w przedziale wiekowym od 17 do 19 lat. W Polsce do badań wybrano grupę uczniów uczących się i nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących. W Rosji badaniem objęto grupę nauczycieli i uczniów jedenastoletniej ogólnokształcącej pełnej szkoły średniej, w Niemczech zaś respondentami była grupa nauczycieli i uczniów klas maturalnych gimnazjum oraz szkoły zbiorczej tzw. Gesamtschule. Łącznie badaniem sondażowym objęto 259 nauczycieli i 619 uczniów.

Zasadniczym narzędziem badań był kwestionariusz ankiety, w którym zamieszczono szereg skalowanych, półotwartych pytań odnoszących się do różnych życiowych i szkolnych sytuacji lub powiązanych z nimi skojarzeń słownych, do których należało się odnieść ze względu na stopień ich akceptacji. Uzyskany przy pomocy tak skonstruowanego narzędzia materiał empiryczny odnosił się konkretnie do orzeczeń badanych osób o odbiorze i wyobrażeniach dotyczących realizacji w szkole wychowania do wartości.

Przyglądając się uzyskanym wynikom badań stwierdzono na wstępnie, że prawie wszyscy badani nauczyciele (240 osób, tj. 93%) uznali, iż w ramach swej codziennej pracy widzą dużą potrzebę, chcą i realizują na co dzień w szkole szczegółowe zadania wychowania do wartości. Co jednocześnie ciekawe, największymi zwolennikami instytucjonalnej, szkolnej odmiany wychowania do wartości okazali się przy tym respondenci pochodzący z Niemiec. W mniejszym stopniu na tę potrzebę wskazywali już jednak badani uczniowie. Takiego wskazania dokonało 397 (64%) badanych uczniów. Dodać już na wstępnie warto, że przyglądając się wszystkim wypowiedziom badanych nauczycieli i kolejnym ich wskazaniom zauważyć dało się później w wielu przypadkach wyraźną logiczną niekonsekwencję w wyrażanych sądach.

Inną kwestią, o którą zapytano respondentów było: Komu ma właściwie służyć realizowane w szkole wychowanie do wartości?. Według badanych zarówno nauczycieli (201 osób, tj. 78%), jak i uczniów (390 osób, tj. 63%), podejmowanie w szkole zagadnień związanych z problematyką wartości jest potrzebne przede wszystkim uczniom. Rozkład wskazań respondentów w poszczególnych narodowych grupach nie był jednak równomierny. Okazuje się, że najwięcej procentowo dodatnich wskazań odnoszących się do tej kwestii odnaleziono

w grupie respondentów pochodzących z Rosji, zarówno badanych nauczycieli – 56 (93%), jaki i uczniów – 88 (74%). W tej grupie respondentów zauważono też największe rozbieżności pomiędzy rozkładem procentowym wskazań grupy nauczycieli i grupy uczniów, co świadczy o tym, iż respondenci w wyrażonych opiniach w porównaniu do innych najbardziej się różnią. W pozostałych grupach respondentów rozkład wskazań w tej materii ukształtował się następująco: badani nauczyciele niemieccy – 45 (76%), polscy – 100 (71%) oraz w grupie badanych uczniów: respondenci pochodzący z Polski – 223 osoby (61%) i respondenci z Niemiec – 79 osób (58%).

Respondenci uznali wprawdzie, że przede wszystkim dla uczniów jest ważne, aby nauczyciele w szkole poruszali problematykę wartości, jednakże wskazali, iż takie działania są również istotne:

- dla rodziców – takiego wskazania udzieliło 359 (58%) badanych uczniów i 187 (72%) nauczycieli. Wśród badanych uczniów dominowały przy tym wskazania badanych osób pochodzących z Rosji (88 osób, tj. 74%), a najmniej procentowo było wskazań osób pochodzących z Polski (184 osoby, tj. 50%). W grupie badanych nauczycieli najwięcej procentowo było w tym przypadku również wskazań badanej grupy Rosjan (53 osoby, tj. 88%). Deklaracje badanych polskich (94 osoby, tj. 67%) i niemieckich (40 osób, tj. 68%) nauczycieli były proporcjonalnie wyrównane. Największe rozbieżności między opiniami nauczycieli i uczniów dotyczyły w tym przypadku grupy polskich respondentów. Dodać należy (zestawiając wskazania samych badanych nauczycieli), że ważniejszymi od rodziców podmiotami, którym powinno zależeć na wychowaniu do wartości w szkole, według tej grupy respondentów, są społeczeństwo i nauczyciele;
- dla społeczeństwa - tak uznało 300 (48%) badanych uczniów i 187 (72%) nauczycieli. W grupie badanych nauczycieli dominowały procentowo wskazania osób pochodzących z Niemiec (49 osób, tj. 84%), a w grupie uczniów - wskazania badanych młodych Rosjan (75 osób, tj. 63%). Największe procentowo różnice pomiędzy opiniami badanych nauczycieli i uczniów tym razem zanotowano również w grupie polskich respondentów. Wśród badanych uczniów zauważono jednocześnie względnie wyraźną tendencję do różnicowania się rozkładu poszczególnych odpowiedzi ze względu na kraj ich pochodzenia (χ^2=38,112; p<0,0001);
- dla samych nauczycieli - łącznie dodatniego wskazania dokonało 299 (48%) uczniów i 192 (74%) nauczycieli. Przy tym wskazaniu procentowo dominowały ponownie wypowiedzi badanej grupy Rosjan (54 nauczycieli, tj. 90% i 75 uczniów, tj. 63%). Tym razem największe rozbieżności pomiędzy wskazaniami badanych nauczycieli i uczniów zanotowano w grupie respondentów niemieckich.

Ciekawym aspektem badania była możliwość porównawczego zestawienia wskazań badanych osób dotyczących odrębnych pytań. Zestawienie takie dały możliwość ustalenia zakresu logicznej zgodności wyrażanych przez badane podmioty sądów. W jednym z pytań

ankiety poproszono zatem nauczycieli o ocenę wybranych kategorii wartości pod względem ważności ich w życiu. Na podstawie owych deklaracji udało się ustalić prawdopodobne osobiste preferencje badanych nauczycieli. W innym zaś pytaniu poproszono tychże nauczycieli o wskazanie: W jakim stopniu informują i przekazują oni uczniom, iż w życiu tak naprawdę ważne są wspomniane wartości? – zestaw zaproponowanych do oceny kategorii wartości był przy tym ten sam, co poprzednio.

Porównując wskazania badanych nauczycieli okazało się, że w każdej kategorii wartości zauważono istotne rozbieżności pomiędzy tym, co wcześniej badani nauczyciele zadeklarowali jako ważne w życiu, a tym, co później wskazywali jako element treści przekazu i działań realizowanego przez nich w szkole wychowania do wartości. Największe różnice zanotowano przy wskazaniach dotyczących skali znaczenia w życiu następujących wartości: zdrowia, satysfakcjonującej pracy, kariery, własnego dobra, własnego szczęścia, wolności i swobody wyrażania poglądów, wiary, miłości i szczęścia innych. Pewną ogólną tendencją, którą dało się tu zauważyć było to, że badani nauczyciele swoimi wskazaniami przyznawali, iż w większym stopniu cenią sobie w życiu poszczególne wartości, niż to potem przekazują swoim uczniom. Tylko w dwóch przypadkach, a mianowicie „pieniędzy" i „wykształcenia", badani nauczyciele wskazali nieznacznie mniej liczniej, iż w większym stopniu uwypuklają przy uczniach znacznie tych wartości, niż są do tego sami przekonani. Spostrzeżenie takie może pobudzać do pewnej refleksji. Uzyskany obraz wyników wskazań badań nauczycieli sugeruje bowiem schizoidalną[21] właściwość działań nauczycieli. Na jego podstawie odczytać bowiem można, że świat osobistych wartości badanych nauczycieli jest w dużej mierze odmienny od tego, jakim go oni kreują przed swoim uczniami.

Do takiego wnioskowania skłaniać mogą też wypowiedzi wybranych nauczycieli, z którymi rozmawiano w badanych szkołach bezpośrednio przed przeprowadzeniem ankiet. Zagadnięta nauczycielka w jednej z niemieckich szkół w trakcie rozmowy stwierdziła bowiem stanowczo: „Wartości, jakie uznaje nauczyciel są jego osobistą sprawą, należą do jego sfery intymnej, do której uczniowie nie powinni mieć dostępu". Z kolei rozmówczyni w jednej z polskich szkół wyraziła taki oto sąd: „Muszę przekazywać uczniom to, czego oczekują ode mnie przede wszystkim rodzice i przełożeni. Nie zawsze wolno mi mówić, co naprawdę myślę".

W tym miejscu interesującym wydaje się przytoczyć dodatkowo rozkład wskazań respondentów dotyczący tego, skąd – według nich - lub od kogo ich zdaniem uczniowie tak naprawdę czerpią wiedzę o wartościach, przejmują określone wartości?. Rozkład wskazań badanych osób pokazuje, że zdaniem zdecydowanej większości badanych uczniów (516 osób, 83%) i nauczycieli (223 osoby, 86%) źródłem tej wiedzy w największym stopniu są rodzice. Badani uczniowie w dalszej kolejności wskazali, że wiedzę o wartościach i modelami do

[21] Szerzej o schizoidalność wychowania patrz: J. Materne, *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, „Socjologia Wychowania" 1982, AUNC IV Nauki Humanistyczno Społeczne, zeszyt 135.

naśladowania dla nich są: rówieśnicy i rodzeństwo, a następnie mass media oraz krewni. Tylko co trzeci pytany uczeń wskazał, że tworzy autonomicznie swój własny, niezależny świat wartości. W zbliżonej kolejności ułożyły się w tym względzie wskazania badanych nauczycieli.

W kontekście poprzednich wskazań respondentów ciekawym wydają się ich oceny dotyczące sensu organizowanego przez nauczycieli w szkole przekazu wartości. Wyniki badania unaoczniły, że tylko co druga osoba spośród badanych wskazała, iż nauczyciele powinni w szkole w sposób celowy organizować taki przekaz. Odnotować przy tym trzeba, że wskazania te stoją w sprzeczności z wcześniej omawianymi już wskazaniami. Dodatkowo tylko 255 (41%) badanych uczniów uważa, że w ogóle przekaz wartości w szkole jest „zdecydowanie" lub „raczej" możliwy. Jednocześnie 94 (15%) badanych uczniów była tu przeciwnego zdania. Największymi optymistami okazali się w tym przypadku badane osoby pochodzące z Rosji (52 osoby, tj. 44%) , następnie z Niemiec (57 osób, tj. 42%) i na końcu dopiero z Polski (147 osób, tj. 40%). Wśród badanych nauczycieli możliwość przekazu wartości w szkole najliczniej dostrzegali tym razem badani Polacy (77 osób, tj. 55%). Procentowo w niewiele mniejszym stopniu tę możliwość widzą badani Niemcy (32 osoby, tj. 54%). Najbardziej sceptyczni byli w tym względzie, co może dziwić w kontekście wcześniejszych wypowiedzi, była pytana grupa Rosjan (25 osób, tj. 42%).

Pod koniec badania zapytano respondentów również o ich ocenę skuteczności organizowanego w szkole wychowania do wartości. Zastanawiającym może być, że większość respondentów (173 badanych nauczycieli, tj. 67% i 297 badanych uczniów, tj. 48%) w poruszanej kwestii nie określiła się wyraźnie. Ich wskazania zostały ulokowane na pięciostopniowej klasycznej skali po środku, tj. dotyczyły odpowiedzi „czasem tak, czasem nie". Pozostałe wskazania sugerować mogą jednak dość pesymistyczny w tym względzie obraz. Wskazania grupy badanych uczniów rozłożyły się na skali za i przeciw niemal po równo. Tylko 166 (27%) badanych uczniów uznało, że wychowanie oraz przekaz wartości prowadzony w szkole jest skuteczny. Z kolei 156 (25%) osób ocenia ten przekaz jako nieskuteczny. Spośród badanych nauczycieli oceniających skuteczność szkolnej pracy w zakresie wychowania do wartości tylko 68 (26%) uznało, że jest ona skuteczna, przeciwnego zdania było zaś 18 (7%) badanych osób.

Analizując uzyskane w tej kwestii wyniki, ze względu na ich narodowy rozkład, zauważyć można było, że skuteczność pracy w ramach szkolnego wychowania do wartości najmniej pozytywnie oceniają badani nauczyciele pochodzący z Polski (33 osoby, tj. 24%). Największymi optymistami w tym względzie okazali się zaś badani nauczyciele niemieccy (19 osób, tj. 32%). Wśród badanych uczniów najliczniejszą grupę dodatnio oceniającą skuteczność szkolnego wychowania do wartości stanowili badani uczniowie rosyjscy (45 osób, tj. 38%). Procentowo najmniej pozytywnych wskazań odnotowano zaś w grupie badanych

uczniów z Polski (85 osób, tj. 23%). Wśród badanych uczniów pochodzących z Polski zanotowano też najliczniejsze w tym względzie wskazania ujemne (115 osób, tj. 32%).

Poznawczo intrygujący był też rozkład wskazań respondentów dotyczący tego: Kto, ich zdaniem, tak naprawdę ponosi odpowiedzialności za to, jak kształtuje się świat wartości młodych ludzi?. Zdaniem zdecydowanej większości badanych osób, 235 (91%) nauczycieli i 510 (82%) uczniów**,** odpowiedzialność za realizację i skutki wychowania do wartości ponoszą głównie rodzice. Taki rozkład wskazań jest zapewne logiczną konsekwencją przekonania respondentów deklarowanego w innym miejscu badania, że wychowanie do wartości powinno być realizowane głównie w rodzinie ucznia. Tym samym, o czym wspomniano wcześniej, pozostaje to w sprzeczności z tym, że niemal wszyscy respondenci postrzegali właśnie szkołę jako dobre i ważne miejsce dla kształtowania świata wartości uczniów. W przypadku grupy badanych nauczycieli na tej podstawie można odnieść wrażenie, że badane osoby chciałyby wprawdzie w szkole wychowywać do wartości, ale jeśli chodzi o wyniki tych działań, to nie do końca chcą widzieć, że są one również ich udziałem.

Warta podkreślenia w omawianym przypadku jest wyjątkowa jednomyślność badanych nauczycieli. Niemal wszyscy badani polscy (128 osób, tj. 91%), rosyjscy (54 osoby, tj. 90%) i niemieccy nauczyciele (53 osoby, tj. 90%) są przekonani o słuszności postawionej im do oceny tezy, że odpowiedzialność za to, jakie wartości uznają ich uczniowie ponoszą wyłącznie rodzice. Opinie badanych uczniów na ten temat były, w odróżnieniu od nauczycieli, w dużym stopniu zróżnicowane. Wśród wskazań badanych uczniów dominowały indykacje badanej grupy młodych Niemców (126 osób, tj. 93%). Najmniej było ich zaś w grupie badanych uczniów rosyjskich (92 osoby, tj. 77%). Według ankietowanych uczniów (484 osoby, tj. 78%) za kształt ich świata wartości ostatecznie odpowiedzialni są w dużej mierze oni sami. Najbardziej odpowiedzialni za swoje aksjologiczne wybory czują się przy tym badani uczniowie pochodzący z Niemiec (117 osób, tj. 86%), a najmniej uczniowie pochodzący z Rosji (89 osób, tj. 75%).

Badani nauczyciele odpowiedzialność uczniów za to, co dla ich podopiecznych jest ważne, a co nie, postrzegają w porównaniu do samych zainteresowanych w zdecydowanie mniejszej skali**.** Spośród wszystkich badanych nauczycieli 171 osób (66%) uznało bowiem, że to uczniowie sami ponoszą odpowiedzialność za ich aksjologiczne wybory. Takich wskazań najwięcej odnotowano zaś wśród badanej grupy nauczycieli rosyjskich (47 osób, tj. 78%). Fakt ten może wywoływać pewien chaos myślowy, bo przecież właśnie badani rosyjscy nauczyciele wcześniej wskazywali głównie na ogromne znaczenie szkolnych działań w ramach wychowania do wartości i dużej swojej w nich roli. Również oni procentowo najliczniej byli przekonani o dużych możliwościach i wysokiej skuteczności podejmowanej w tym zakresie pracy.

Na koniec warto jeszcze przytoczyć wskazania respondentów odnoszące się do ich odczuć i wyobrażeń dotyczących osób odpowiedzialnych za efekty wychowania do wartości.

Zdaniem większości respondentów (412 badanych uczniów, tj. 67% i 207 nauczycieli, tj. 80%) za wybór przez uczniów określonych wartości odpowiedzialne jest, poza rodziną, ich najbliższe otocznie społeczne, w tym koledzy, przyjaciele, sąsiedzi i dalsi krewni. Najliczniej takie wskazania odnotowano w grupie badanych uczniów i nauczycieli pochodzących z Niemiec (113 osób, tj. 83%), a najmniej liczne w grupie badanych uczniów (51 osób, tj. 43%) i nauczycieli rekrutujących się z Rosji. W grupie rosyjskich respondentów zauważono również największe procentowo rozbieżności pomiędzy liczbą wskazań nauczycieli i uczniów.

Podsumowanie

Najlepszą puentą formułowanych w niniejszym artykule refleksji wydaje się myśl zaczerpnięta od Józefa Tischnera, w której autor niezwykle trafnie zauważa, że: „Dla ludzkiego życia i myślenia wartości są wiecznym źródłem fascynacji. Ich urok polega na tym, że nie można nikogo zmusić do autentycznego ich uznawania”[22]. Przekonanie to w pełni podziela przytaczany wcześniej S. Ruciński, który uważa, że: „Narzucanie swoim wychowankom – niezależnie od tego, czy są to wartości własne wychowawcy, przez niego ustalone bądź odkryte, czy otrzymane z „góry”, tzn. od innych ludzi – jest równoznaczne z rezygnacja z dialogu z nimi, z dialogu o tym, co najważniejsze w życiu”[23]. Jeśli nauczyciel decyduje się na takie rozwiązanie, to „zahamowuje w uczniu pracę umysłu, zawiesza jego wolę”[24].

Nauczyciel – profesjonalny wychowawca musi być świadomy zatem, że ma zawsze swobodny wybór: albo podać uczniowi na nurtujące go pytania gotowe odpowiedzi i oczekiwać potem adekwatnego zachowania, albo w dialogu z nim wspierać go w trudzie rozumowania i autonomicznego wnioskowania. Musi jednocześnie wiedzieć, że wychowanie jest wysiłkiem wspólnym nauczyciela i ucznia, wymagającym partnerskiej współpracy oraz wzajemnego wobec siebie szacunku. Nauczyciel szanujący ucznia nie może pomijać więc jego rozumu i woli[25]. Tylko w ten sposób stworzy on mu najlepsze warunki do rozwoju i własnych poszukiwań aksjologicznych drogowskazów do życia w świecie ludzi i świecie wartości.

Bibliografia

Frąckowiak T., *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007.

Materne J., *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, „Socjologia Wychowania“ 1982, AUNC IV Nauki Humanistyczno-Społeczne, zeszyt 135.

Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, GWP, Gdańsk 2006.

Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd. UW, Warszawa 1981.

[22] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 511.
[23] S. Ruciński, *op. cit*., s. 83.
[24] *Ibidem.*
[25] *Ibidem.*

Sałaciński L., *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2010.
Szewczyk K., *Wychowywać człowieka mądrego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998.
Śliwerski B., Wprowadzanie w życie wartościowe, „Edukacja i Dialog" 2000, nr 3 (116).
Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993.

Bożena Bogucka

EDUCATIONAL PROJECTS IN NOWA SÓL DISTRICT

Abstract

Aim of his article is to present the Project „New qualifications – more certain future of Nowa Sól district residents" co-financed from European Union funds from European Social Fund of Operational Programme Human Resources Development 2007-2013, Priority VIII – regional economy personnel, that was implemented as an answer to the needs of Nowa Sól disctrict residents regarding acquiring new, completing or improving qualifications and professional skills through courses and trainings undertaken on their own initiative by working adults.

PROJEKTY EDUKACYJNE W POWIECIE NOWOSOLSKIM

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie projektu „Nowe kwalifikacje – pewniejsza przyszłość mieszkańców Powiatu Nowosolskiego" współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Społecznego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet VIII – Regionalne kadry gospodarki, który był realizowany w odpowiedzi na zapotrzebowanie mieszkańców Powiatu Nowosolskiego odnośnie nabywania nowych, uzupełniania lub podwyższania swoich kwalifikacji i umiejętności zawodowych poprzez kursy i szkolenia podejmowane z własnej inicjatywy przez pracujące osoby dorosłe.

Professional education reform introduced new opportunities of educating adults, in the form of courses and various kinds of trainings „enabling obtaining and completing knowledge, skills and professional qualifications"[1]. Under these assumptions obtaining professional qualifications, completing and improving them, can take place through selected forms of education.

Changes in the system of continuing education are the consequence of European Union Directives and especially bulletin „Educating adults. It is never too late to learn", the authors of his document emphasise the importance of continuing education and its meaning for

[1] Minister of Education Ordinance of 11 January 2012 page 2.

development „social, individual and employability”[2]. The importance of continuing education and its influence on the development of European civilization was already appreciated by J. Delors in his report entitled „Education. The treasure is hidden within”.

It is recalled that continuing education idea was already specified 27 years ago by Wincenty Okoń, who defines it as: „a process of continuous improving general and professional qualifications, according to which education is lifelong, includes renewing, extending and deepening human's general and professional qualifications”[3]. Continuing education was defined Similarly in „Memorandum on continuing education” as „comprehensive education undertaken continuously in order to enrich knowledge, improve skills and raise qualifications”[4].

This type of developing own personality and professional qualifications manner, as a result of economy, social and educational changes, became a requirement of our times deciding about personal development and career path and competitiveness on difficult work market. And it must be noticed that it also determines competitiveness of an individual on work market and occupational qualifications. Employers and shrinking work market force continuous improvement and striving at professional development, which is characteristic for organisations managed in a modern way: „Continuing education of adults, first of all with reference to working adults, is becoming not only a privilege that should be available for numerous masses of citizens but first and foremost a necessity enabling both appropriate performance of continually changing professional tasks but also professional development and promotion of individuals”[5].

Continuing education in our times is not only investing in specific professional qualifications desired by an employer but first of all investment in personal competences and as varied as possible. No wonder that educating adults in out-formal forms becomes contemporarily a necessity because of changing work market, employers' needs and development of modern technologies. Educating and improving own professional qualifications and obtaining new authorisations and enlarging their range becomes a condition of keeping workplace. GUS studies results, Educating adults, confirm and show that most frequently in informal education that is courses and trainings, working people take part who improve their professional qualifications due to „necessity of constant supplementing own knowledge and adjusting to requirements of workplace”[6]. Thus adults, as employees,

[2] Commission Notification Educating adults: *It is never too late to learn*, Brussels, dated 23.10.2006, KOM(2006)614 final version, electronic document, publisher: Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities,[available online:on 17 April 2014].

[3] W. Okoń, *Pedagogic dictionary*, Warsaw: PWN, Warsaw 1987, page 149.

[4] *Memorandum on continuing education*, Commision of the European Committee, Brussels 30.10.2000 SEC(2000)1832, www.sdsiz.pl,[available online: on 21 April 2014].

[5] R. Gerlach, *Workplace as learning organisation in „Enterprise in Employees professional development*, scientific editor Stefan M. Kwiatkowski, IBE, Warsaw 2007, page 62.

[6] *Educating adults 2011*,GUS, htpp://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/ED_kształcenie _dorosłych_2011 _pdf , [available online: on 20 April].

undertaking educational activity come back to informal forms of education first of all due to need of keeping workplace as competent employees. Motivation becomes „life situation creating the need to obtain new knowledge"[7].

Man is the most crucial of company's resource therefore soft skills decide firstly all about his usefulness and competitiveness, „modern employee will have to have the whole set of so called soft skills without which keeping work will be extremely difficult. Flexibility and willingness to learn are basic features of employee of the future since in XXI century employee will be required to use efficiently all technical achievements and possess skills in interpersonal communication[8].

Opportunity for continuing education development is European Social Fund that created conditions for financing trainings and courses, improving occupational qualifications of employees as part of educational projects.

Good practice of using means from European Social Fund was the project „New qualifications-more certain future of Nowa Sól district residents" realized in Nowa Sól district in which 570 working district residents took part.

Nowa Sól district was created in 1999 as part of administrative reform. Its seat is the town of Nowa Sól in lubuskie province. Unemployment in the commune is: 27,6% (January 2010). Nowosolski commune has a population of 87 500 residents, of which 51,4% are women, and 64,2% are people in productive age of very varied level of education. Analysing the employment structure in individual communes of the district, it can easily be noticed that among the working, the biggest share have the inhabitants of Nowa Sól, as much as 71,8% of the total number of inhabitants from the area of the district. Employment arrangement in the remaining communes does not exceed 5%, except commune Kożuchów where his rate is 10.8% of residents. Therefore it was so important to increase professional qualifications of working residents of Nowa Sól district through participation in the project „New qualifications-more certain future of Nowa Sól district residents" Operational Programme Human Resources Development is one of the programmes introduced between 2007-2013. Means for its implementation come from European Social Fund and finance actions of EU member states on two grounds of counteracting unemployment and human resources development.

The aim of POKL is to enable in full use of human resources potential. 11 429 million Euro from European Social Fund was allocated for its implementation. Operational Programme Human Resources Development fits into National Strategic Reference Framework 2007-2013, and specially into second horizontal aim – „Improvement of human resources quality and increasing social cohesion", Strategic aim set in NSRO corresponds to assumptions of Lisbon Strategies and is included in defined in Community Strategic Guidelines, priority 1.3,

[7] M.S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, *Adults education*, Polish Scientific Publishers PWN, Warsaw 2009, page 178.

[8] Scientific editor: B. Matusiak, *Foresinght contemporary economy frame,* PARP, Warsaw 2009, page 149.

concerning increasing the number and improving work places quality. Additionally, the aim complies with recommendations concerning human resources development that are emphasised by guidelines in Community Strategic Guidelines for increasing professional activity and raising the level of employment (1.3.1), increasing employees' and companies' adaptive skills and work market flexibility (1.3.2), and also increasing investments in human resources through better education and improving qualifications (1.3.3). It is consistent with directives SWW „no 1.3.3"[9].

One of the most crucial aims is to reduce the number of people for who the main obstacle in entering the work market or remaining on it is the lack of appropriate education and professional qualifications. Those guidelines correspond to Development Strategy of Lubuskie Province until 2020 and also: their strategic aim „1.3 Raising education quality and adjusting it to the needs of regional work market"[10] and operational aim 1.2: „Initiative development and increasing professional activity". [11]

Strategic document on the district level that highlights the importance of in-service training and education, however, does not mention continuing education directly, is Nowa Sól District Development Plan for years 2008-2011,[12] in which one of the main tasks is conducting educational policy favouring developing professional aspirations of residents, ensuring education enabling finding oneself on difficult Nowa Sól work market.

From strategic documents analysis results that investing in society based on knowledge is an investment not only in human and social resources but also, and perhaps first of all, in economic development.

It is recalled that in educational structure of Nowa Sól district there are no separate educational establishments delegated to educating adults through courses and trainings so their competences until September 2012 had been fulfilled by District Educational Centre in Nowa Sól.

In Nowa Sól district there are 6722 registered business entities, of which 94% are entities employing up to 9 people. Businessmen employing from 10 to 49 employees are 5%. However, what needs to be pointed out, only 1% of workplaces employ from 50 to 249 employees. Share in work market of companies employing over 249 employees are only 0,1% of local employers[13], situated first of all in Nowa Sól industrial zone.

Work market demands from employees flexibility and possessing appropriate qualifications, useful in performing work duties. In many economy sectors additional skills are getting more and more meaning. Among features that are preferred by employers when choosing an employee those are the ones that have crucial meaning, as pointed 72,4% of

[9] *National Strategic Reference Framework 2007-2013*,Ministry of Regional Development Warsaw 2007 page 44.

[10] *Strategy of Lubuskie Province Development 2020*,Zielona Góra 2012, page 33.

[11] *Ibidem*, page 34.

[12] *Nowosolski District Development Plan for 2009-2011*, Nowa Sól 2008,[available online: on 22 April].

[13] *Nowosolski District employers study report*, Cracow 2010, page 5.

studied employers in Nowa Sól district[14]. And their lack is one of those features that decides on dismissing an employee, this factor was indicated by as many as 32,6% employers[15]. Supplementing and raising qualifications by an employee is an important asset of his/her attractiveness on work market. Command of foreign languages and soft skills are not and added value today but a necessity. It is confirmed by studies conducted within Human Resources Balance by Polish Agency for Enterprise Development[16]

Project entitled „New qualifications – more certain future of Nowa Sól district residents" co-financed from European Union funds from European Social Fund of Operational Programme Human Resources Development 2007-2013, Priority VIII – regional economy personnel, was implemented as an answer to the needs of Nowa Sól district residents regarding acquiring new, completing or improving qualifications and professional skills.

Main problems of people included in the Project are:

– lack of self-confidence, low self-esteem and motivation on dynamic job market,
– lack of development opportunities in the region,
– problems with finding work or the risk of losing it,
– financial barriers,
– lack of foreign languages command that ensures better perspectives on work market in Nowa Sól district,
– care of dependants,
– Shift work.

The main aim of the project was to obtain new, supplement or raise qualifications and skills through courses and trainings undertaken on own initiative by working adults.

Project included trainings: in English on basic, intermediate and advanced level, in German on basic, intermediate and advanced level, trainings in introducing quality systems, among others: ISO9001:2008,ISO14001:2004, OHSAS18001, ISO27001:2005 and trainings in soft skills: emotions management, sale and negotiations skills, communication in a team and applying NLP in business.

Project detailed aims:

1. Raising qualifications of 216 people in English.
2. Raising qualifications of 72 people in German.
3. Raising qualifications of 96 people in quality systems.
4. Raising qualifications of 210 people in soft skills.

[14] *Nowosolski District employers study report*, Cracow 2012, page 57.
[15] *Ibidem*, page 55.
[16] *Lifelong education, On the basis of studies conducted in 2012 as part of III edition of the project Human Resources Balance*, Polish Agency for Enterprise Development, Warsaw 2012, http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/Kszta_cenie_przez_ca_e_ycie.pdf?1354109622, [available online: on 20 April].

5. Increase in self-confidence, self-esteem and motivation on dynamic job market at 570 people compared to initial value before the training in subjective evaluation of people taking part in trainings and courses.

In total the programme included 594 adults working and living in Nowa Sól district: 386 women and 208 men.

Target group, to which the Project was addressed, adults working and living in Nowa Sól district, not running business activity, in particular people employed of low or obsolete qualifications:

– adults over 18 years of age – 100 % of participants i.e. 594 BO
– women having more difficult occupational situation – 65 % of participants i.e. 386 BO
– people with at most secondary education – 80 % i.e. 475 BO
– people having dependants.

Participation of employees from Nowa Sól district enterprises was diverse both in terms of the enterprise size as well as the branch. Most employees who improved their professional qualifications and obtained new ones were from small companies, 47% of people taking part in courses and trainings, 42% from medium companies and 11% from large ones. Trainings and courses participants are employees from service branch, education, public administration, trade, industry-production branches.

The project was co-financed by European Union from the means of European Social Fund as part of Sub action 8.1.1 „Supporting professional qualifications development and counselling for enterprises of Operational Programme Human Resources Development 2007-2013. Project budget was: PLN 957 650.00 including: EFS co-funding – PLN 957 650.00, own contribution – PLN 0.00.

Within the project „New Qualifications – more certain future of Nowa Sól district residents" the following results were achieved:

– 570 people including 364 F and 206 M participated in the project i.e. 96%,
– 570 people completed the project,
– in line with the project English language courses on the levels: basic, intermediate and advanced and task 3 German language courses, also on three levels were completed in 100%, 288 people were trained including 191 F and 97 M.
– trainings in quality systems were realized in 97% i.e. 93 people including 50 F and 43 M,
– trainings in soft skills were realized in 90 % i.e. 189 people including 123 F and 66 M.

Achieved results in individual tasks:

– English language courses,18 groups BO received 1728 hours of trainings.
– 216 people (148 F and 68 M) were qualified for participation in English language course,
– 216 people i.e. 100 % completed as scheduled,
– 120 people completed the course on basic level,
– 60 people completed the course on intermediate level,

– 36 people completed the course on advanced level.
– German language course, 6 groups BO received 256 hours of trainings.
– 72 people (43 F and 29 M) were qualified for participation in German language course,
– 72 people i.e. 100 % completed as scheduled,
– 24 people completed the course on basic level,
– 36 people completed the course on intermediate level,
– 12 people completed the course on advanced level.
– Quality Systems Trainings, 8 groups BO received 256 hours of trainings.
– 93 people (50 F and 43 M) were qualified for participation in quality management system trainings,
– 93 people i.e. 100% completed as scheduled,
– 24 people completed training ISO 9001: 2008,
– 24 people completed training ISO 14001:2004,
– 22 people completed training OHSAS 18001,
– 23 people completed training ISO 27001 : 2005.
– Soft tainings, 14 groups BO received 224 hours of trainings.
– 189 people (123 F and 66 M) were qualified for participation in soft trainings,
– 189 people i.e. 100% completed as scheduled,
– 58 people completed training NLP in business,
– 49 people completed training Communication in a team,
– 38 people completed training Emotions management,
– 44 people completed training Sales and negotiation skills.

Final Beneficiaries (BO) were made to participate in the project by various motives, most frequently mentioned included: achieving additional qualifications, skills, possibility to get a better job. Moreover the participants mentioned that due to participation in the project they will obtain soft skills such as: independence, responsibility, creativity, meeting new people.

Directly after completing the project in evaluation surveys 86,8% BO stated that support given within the project was adequate to occupational needs. Great majority – 96,8% answered that participation in educational project met their expectations. In final surveys change of attitude among courses and trainings participants was studied, on the basis of positive answers of respondents, the following results were recorded: self-confidence increase at – 72,5%, qualifications increase – 74,9%, increase in sense of usefulness on work market – 70,8%, greater courage and skills to use own potential – 78,2% of the surveyed. Participation in various forms of support in the project provided the participants with improving professional qualifications and obtaining new ones.

EFS support in the amount PLN 957 650.00 was an investment in human resources of enterprises, institutions and first of all working people aware of additional qualifications value. Aim four POKL was accomplished through implementing the project entitled „New

qualifications –more certain future of Nowa Sól district residents" within Operational Programme Human Resources, Priority VIII. Regional economy personnel Action: 8.1. Employees and enterprises development in the region, Subaction: 8.1.1.Supporting professional qualifications development and consultancy for enterprises.

It is recalled that human resources were strengthen through participation of working district residents in free courses and trainings, level of education and meaning of continuing education increased. Project aim was achieved, i.e. to obtain new skills, supplement or improve qualifications of 570 BO.

The project created conditions for the increase of stores of knowledge, skills, qualifications of each project participant being Nowa Sól district resident. Self-awareness of additional qualifications and skills increased. Among skills that will in the future determine personnel quality both on management and executive level, prevail: creativity and initiative, mobility and interpersonal communication ability[17]. These qualifications obtained by the project participants will surely translate into work quality, personnel mobility and economic and social development of Nowa Sól district.

Participation in the project gave the participants an opportunity to obtain additional qualifications, develop professional qualifications and personally. Proper investment into professional development will enable Nowa Sól district residents to meet the requirements of local and European work market.

Bibliography

Foresinght contemporary economy frame. Scientific editor B. Matusiak Warsaw: Publisher: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2009. ISBN 9788376330488.

Commission Notification Educating Adults: *It is neper too late to learn*, Brussels, dated 23.10.2006, KOM(2006)614 final version, electronic document, publisher: Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. [available online: on 17 April 2014].

KnowlesM.S., Holton III E.F, Swanson R.A. *Adults education*. Warsaw: PWN, 2009. ISBN 9788301156954031.

Educating adults 2011, GUS 2014]http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/ED_ksztalcenie_doroslych_2011, [available online: on 20 April]

Lifelong education, on the basis of studies conducted in 2012 within III edition of project Human Resources Balance, Polish Agency of Enterprise Development, Warsaw 2012, available online: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/Kszta_cenie_przez_ca_e_ycie.pdf?135410 9622,[available online:on 20 April]

Memorandum on continuing education, Commission of the European Committee, Brussels 30.10.2000 SEC(2000)1832, available online: www.sdsiz.pl.[available online:on 21 April 2014]

National Strategic Reference Framework 2007-2013, Ministry of Regional Development Warsaw 2007 available online: http://www.mir.gov.pl/fundusze/fundusze_europejskie/Documents/NSRO_maj2007[available online: on 21 April 2014]

Okoń W. *Pedagogic dictionary*, Warsaw: PWN, Warsaw 1987. ISBN 8301057939.

Nowosolski commune Development Plan for 2009-2011, Nowa Sól 2008, [available online: on 22 April] http://bip.powiat-nowosolski.pl/system/obj/127_PRL_STPNS.pdf.[available online: on 22 April 2014]

Enterprise in employees professional development. Scientific editor S. M. Kwiatkowski. Warsaw: IBE, 2007 ISBN 9788387925901.

[17] *Ibidem*, page 155.

Minister of Education Ordinance of 11 January 2012 on continuing education in non-school forms, Republic of Poland Journal of Laws, Warsaw, dated 17 February 2012 item 186.

Nowosolski commune employers study report, InterActive Marketing Communication Agency, Cracow 2010.

Nowosolski commune employers study report, InterActive Marketing Communication Agency, Cracow 2012.

Strategy of Lubuskie Province Development 2020, Zielona Góra 2012, available online: http://www.bip.lubuskie.pl/system/obj/14608_SRWL_2020_z_zalacznikami_1.pdf.[available online: on 23 April 2014].

Aleksander Wróblewski

STUDYING PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE OPINION OF COLLEAGUES

Abstract

This article refers to disability as an individual and social problem. In the theoretical part different ways of defining and perceiving people with disabilities were shown in the light of the literature. In contrast, the empirical part of the article presents the author's own research.

STUDIUJĄCE OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNE W OPINII KOLEGÓW

Streszczenie

Artykuł odwołuje się do niepełnosprawności, jako problemu indywidualnego i społecznego. W części teoretycznej przedstawiono różne sposoby definiowania i postrzegania osób niepełnosprawnych w świetle literatury, natomiast część empiryczna artykułu przedstawia badania własne.

Introduction

The support which disabled people need plays an important role at the start of their career. Both the disabled and their colleagues need to show great commitment aiming to gain qualifications which will allow the former to take up a job. Facing barriers which need to be overcome brings a disabled, as well as their colleagues, a number of beneficial and relevant guidelines which are being helpful while developing one's qualifications.

The author's activity aimed to show the barriers occurring within a group among students, and whether these enabled some people to understand disabled people's problems, whereas the disabled found it easier, more practical to gain professional qualifications and develop. It is important, within one's intentions, to be willing to verify the problem with respect to disabled people's activity in class, as well as how their cooperation works in class.

Disability as an individual and social problem

Nothing is certain, nor understood in the same way, in a person's life. Just like the notion of life is interpreted variously, depending on the frame of reference assumed, e.g. culture,

disability, alike, may not be encompassed by one definition. There are various definitions of disability, as attitudes, beliefs, cultural orientation and scientific disciplines vary. Various scientific disciplines offer different definitions of disability. Some of them focus on common features which are characteristic for a given group of people (e.g. their cognitive skills, way of moving), others are characterized by more sociological or medical approach, presenting disability as a social construct – being a feature of the social system rather than an individual trait.

The knowledge acquired, as well as the results obtained by authors studying disability, bore fruit in the form of various approaches to the issue of disability and the disabled person him/herself.

According to D.D. Smith, disabled people can be any age at any age, of any race, creed, nationality, sex and sexual orientation, who require continued support in one or a number of professional activities in order to be able to partake of the integrated society and experience a quality of life similar to the one accessible to all people. Support may be needed in such activities of daily living as moving around, transport, self-service and education preparing a person to lead an independent life, be employed and self-sufficient[1]. The above general definition of disability was the starting point for the research, perception of a disabled person. Disability is a state in which some functional limitations of an individual appear. These limitations may be caused by decreased fitness or mental ability. It can also be a loss or defect of the body, either inborn or acquired, its occurrence may be temporary or permanent.

Disability is also a state of an individual which is characterized by occurrence of certain deficits in one's physical and/or mental development, complete or partial in nature, permanent or transitory, precluding (or significantly impeding) performance of life tasks in accordance with legal and social standards. Determining the degree of disability as mild, moderate or severe, biological, social and occupational criteria are taken into consideration. Rehabilitation of people with disabilities includes coordinated therapeutic, psychological and socio-occupational activities, aiming to restore lost abilities and enable an individual to lead an independent life within the society[2].

A disabled person may be characterized by two fundamental criteria: the subjective and objective. According to the first criterion, a disabled person is everyone who considers him/herself as disabled. His/her subjective conviction that due to a permanent bodily injury he/she is not able to cope with regular requirements of the milieu results in his/her treating him/herself in a special way. An objective criterion of recognizing disability should be: (a) universal, i.e. it should pertain to all people with a permanent impairment of the body; (b) precise, i.e. it should prevent inaccurate inclusion – by means of subjective criteria – of people into this category or exclusion from it of people with a permanent impairment of the

[1] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2009, p. 311.
[2] C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, p. 117.

body; and (c) justified by real facts, i.e. it should be derived from theoretical knowledge which has been confirmed by appropriate empirical studies regarding the relevant value of the criterion applied[3].

Social problems related to disability comprise almost all aspects of a person's life, starting from problems with adaptation of the external environment to the needs of a disabled person, up to specific issues of an individual. They arise, in their majority, from, among others, a clash of the standards of coexistence, legal system, attitudes, social role concepts, educational and occupational prospects, family and social life, architectural, town-planning and transport obstacles with a certain deficit which is characteristic of a disabled person.

Adaptation is one of the basic social processes. Therefore, this problem is frequently subjected to research. The term „adaptation" is generally used both in informal speech and in scientific disciplines. "Social adaptation": 1) Psychology: The process or result of a process which a person's psychology undergoes in a pursuit of a state of balance between the individual needs and the requirements of the social environment; 2) Sociology: The process of adaptation of individuals or groups to a specific social reality enabling effective operation in new situations"[4].

Undertaking an attempt to define a socio-psychological situation of young people with disabilities, one needs to consider the question of what consequences the transformation of the modern world has with respect to this group of people[5]. Disabled students' activities within the academic reality requires a lot of sacrifice from them, as well as the adaptation described above. Overcoming successive difficulties in fulfilling one's duties makes one stronger, educates him/her, teaches new ways of coping with hardships. People with disabilities often experience the sense of dependence, when others need to help them in everyday activities, such as eating, getting dressed, washing them. There are still numerous architectural or transport barriers, as well as problems converting verbal or non-verbal information, expressing replies. Able-bodied people should, in the author's opinion, support the disabled (but not replace them), make them feel appreciated, needed, loved or even indispensable.

In the source literature, support is defined as a specific way and kind of helping individuals and groups, mainly in order to stimulate their powers, potential and resources which they have retained, so that they can cope with their problems on their own. Support offered to disabled people and their families consists in applying such forms of aid that by using the existing and retained abilities the most optimal way of independent, active and creative life is shown. Depending on the type of support offered, it is divided into the following: information support, emotional support, financial support, provision of services, developmental support[6].

[3] H. Sęk, *Psychologia kliniczna* (ed.), Volume 2, Warszawa 2006, p. 274.

[4] *Podręczna encyklopedia PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, p. 712

[5] T. Cierpiałowska, *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego,* Krakow 2009.

[6] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2004, pp.11-28.

Thanks to support from various organizations, disabled people are offered rehabilitation, possibility to develop and overcome barriers. As far as education is concerned, the disabled may receive aid from the State Fund for Rehabilitation of Disabled Persons. Depending on the type of disability, degree of involvement, developmental needs, co-financing is offered enabling implementation of educational plans at the tertiary level.

For a long time, disabled were treated as people living on the margins of society, who needed care and being provided the conditions for existence; independence and social usefulness was not expected from them. Recently, not only in Poland but in other countries as well, a change has occurred in social mentality and practical activities in aid of disabled. This offered access to educational, occupational and social activity[7].

A relationship between the understanding of disability and development of rehabilitation was observed by T. Witkowski. He showed a correspondence with respect to two pairs of terms: invalidism vs. rehabilitation and disability vs. rehabilitation. The source of the notion in the first configuration is the Latin *validus,* whereas the second one – the Latin *habilis*[8]. In relation with the first correspondence, as well as the universal right to education, a disabled person's education influences his/her rehabilitation as well, both social and occupational.

The advantages of having a tertiary education, consisting in implementation of the objectives and tasks of education at the tertiary level and constituting fulfilment of the function of a tertiary institution, are multiple and unquestionable for every student, irrespective of his/her ability[9]. There are three sets of arguments which support education of disabled people at the tertiary level. These include, as follows: advantages for the participants in the teaching process at a tertiary institution (abled students, academic teachers); advantages for other disabled people; advantages for the society at large.

The above mentioned advantages pertain to students of all faculties. One may assume that abled young people on the threshold of adulthood, who have never before associated with a disabled person themselves, are – in a way – socially disabled, as they are unable to enter into a satisfying interpersonal relationship with "THE OTHERS". Thus, being in touch with a disabled collegemate is an opportunity for them to make up for the lack of experience from their earlier years. Due to the segregational system of education which had been in force in our country until recently, they did not have a chance to learn and understand that although not everyone functions in the same way, still everybody has the right to pursue his/her needs and aspirations[10].

The words of Pope John Paul II may serve as a synthesis of the favourable influence of disabled people: "Illness and suffering is always an ordeal. Still, the world without ill people

[7] H. Ochonczenko, G. Miłkowska (eds.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Kraków 2005

[8] J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006, p.16.

[9] T. Cierpiałowska, *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psycho-społecznego*, Kraków 2009.

[10] *Ibidem.*

would – paradoxically though it may seem – be a poorer world"[11]. This statement by the eminent Pole confirms the fact that suffering, hard work, may bear fruit – also in case of disabled people.

Methodological assumptions

The research aimed to establish a picture of a disabled person within the academic community. For this purpose, the following research problem was posed: "in what way are disabled people perceived by their collegemates?".

In order to fulfil the aim of the research, the diagnostic survey method was applied, using purpose sampling of the research group. The respondents studied pedagogy, i.e. the field of study where particular attention is paid to the problem of deficits and special needs of various categories of people, as well as the methods of assisting them in the process of development. In order to observe the differences concerning the level of education, as acquired, students were examined doing bachelor, master and postgraduate studies. For the purpose of execution of the goal, i.e. carrying out the survey, a research tool was created, this being a survey questionnaire including the total of 31 questions, closed and half-open ones.

The survey was carried out in the academic year 2009/2010, among students of the University of Zielona Gora, Faculty of Education, Sociology and Health Sciences. The research included 115 respondents altogether.

Students' opinions about disabled people

I will present the perception of disabled students by their fully abled collegemates attending the same class based on the results obtained of the research, as done.

Table 1. **Presence of a disabled person in the class**

Response	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Yes	8	11.3	25	100.0	18	94.7	51	44.4
No	53	74.6	0	0.0	1	5.3	54	47.0
Do not know	8	11.3	0	0.0	0	0.0	8	6.9
No response	2	2.8	0	0.0	0	0.0	2	1.7
Total	71	100.0	25	100.0	19	100.0	115	100.0

Source: Author's own study.

[11] John Paul II, [in:] K. Dykcik, *Elementarz Jana Pawła II dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*, Kraków 2001.

Fewer than the half of the respondents were aware of the presence of disabled people in the class (Table 1); just as many claimed that there were no such people in their classes. On the other hand, almost 7% stated they did not know this. The respondents who did not answer this question at all comprised 1.7% of the entire number of people included in the survey – these were only bachelor students. Out of the respondents who were doing their postgraduate studies, only one person stated that he/she did not notice any disabled people in his/her class.

Table 2. **Frequency of meeting disabled people at the University of Zielona Gora**

Possibility	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Regularly	9	12.7	16	64.0	6	31.6	31	26.9
Sometimes	38	53.5	5	20.0	6	31.6	49	42.6
Hardly ever	23	32.4	4	16.0	7	36.8	34	29.6
Never	1	1.4	0	0.0	0	0.0	1	0.9
No response	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	71	100.0	25	100.0	19	100.0	115	100.0

Source: Author's own study

According to the information contained in Table 2, fewer than a half of the respondents considered that they met disabled people. Another group, almost one third of the respondent, comprised people who rarely met the disabled – in both cases these were bachelor students who made up a majority. Regular meetings were declared by over one fourth of the respondents – here master students constituted the biggest group. Only one person (a student of bachelor studies) stated that he/she had never met disabled people.

Table 3. **Disabled people's possibility to study in collegemates' opinion**

Possibility	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Definitely yes	52	73.2	15	60.0	11	57.9	78	67.8
Rather yes	18	25.4	10	40.0	8	42.1	36	31.3
Rather no	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Definitely no	1	1.4	0	0.0	0	0.0	1	0.9
Total	71	100.0	25	100.0	19	100.0	115	100.0

Source: Author's own study.

Almost all respondents were positive about disabled people's possibility to study – The response „Definitely yes" was given twice as often as the response „Rather yes". There was

no response „Definitely no", whereas one bachelor student claimed that disabled people should rather not study (which was 0.9% of all the responses).

Table 4. **Respondents' perception of a disabled person**

Response	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Positive	21	27.6	22	84.6	16	72.7	59	47.6
It is of no importance to me	25	32.9	2	7.7	5	22.7	32	25.8
I do not know whether there are disabled people in my year/class	26	34.2	0	0.0	1	4.6	27	21.8
Other	4	5.3	2	7.7	0	0.0	6	4.8
They intrigue me	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	76	100.0	26	100.0	22	100.0	124	100.0

Author's own study

A group's perception of disabled people is illustrated by the data included in Table 4. Within the closed question it was possible to choose more than one answer; therefore, a total of 124 were given. Disabled people are perceived positively in nearly one half of the responses. Disability is of no importance in more than one fourth of the responses. Fewer than one quarter do not know whether there are disabled people in the year or class. No one chose the possibility „They intrigue me". The option „Other" was selected by few respondents, who, simultaneously considered that there were no disabled people in the class; they were not in touch with disabled people; they treat the disabled normally, just like any other person in the class.

Table 5. **Disabled people's problems noticed by their collegemates**

Possibility	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Problems moving around	2	3.1	9	24.3	8	30.8	19	14.9
Walking with crutches, a cane	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Using a wheelchair	1	1.6	0	0.0	0	0.0	1	0.9
Problems communicating – speech	6	9.4	24	64.9	10	38.5	40	31.5
Problems communicating – sight	3	4.7	1	2.7	6	23.1	10	7.9
Problems communicating – hearing	5	7.8	3	8.1	0	0.0	8	6.3
Other	3	4.7	0	0.0	2	7.6	5	3.9
No disabled people	44	68.7	0	0.0	0	0.0	44	34.6
Total	64	100.0	37	100.0	26	100.0	127	100.0

Source: Author's own study.

Disabled people's problems (in the opinion of their abled mates) are presented in Table 5 above. The respondent could select more than one answer – thus a total of 127 were obtained. The most frequently observed problem was that disabled people have difficulty communication – almost every third response indicated this. Nearly 15% of the answers referred to various problems moving, wherein these did not concern walking with crutches or a cane. One respondent indicated the need to use a wheelchair while moving around. Indications pertaining to the other problems functioning did not exceed 4% (the respondents gave no additional explanations while choosing this option).

Table 6. **Disabled people's involvement in the class**

Possibility	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Definitely yes	33	46,5	14	56,0	14	73,7	61	53,0
Rather yes	26	36,6	11	44,0	5	26,3	43	37,4
Rather no	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Definitely no	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
No response	12	16,9	0	0,0	0	0,0	11	9,6
Total	71	100,0	25	100,0	19	100,0	115	100,0

Source: Author's own study

The degree of disabled peoples' involvement in the class work was obtained responding the question: Can you count on a disabled person's help in class? 104 respondents gave their answers, which comprised 90.4% of the entire group. The respondents who participated only confirmed disabled people's involvement in class. The remaining ones. On the other hand, did not give an answer to this question.

Table 7. **A disabled person's activity within his/her students'**

Possibility	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
He/she tries to draw people's attention to him/herself	0	0.0	4	10.0	0	0.0	4	2.4
He/she is helpful in every situation	11	11.0	15	37.5	8	29.6	34	20.3
He/she is ambitious in the class	12	12.0	7	17.5	10	37.1	29	17.4
He/she tries to go unnoticed	12	12.0	3	7.5	2	7.4	17	10.2
He/she helps, explains, gives advice, coaches for free	6	6.0	7	17.5	2	7.4	15	9.0
He/she occupies organizational positions	4	4.0	1	2.5	2	7.4	7	4.2

He/she counts on other people's help	7	7.0	0	0.0	0	0.0	7	4.2
Other	5	5.0	1	2.5	0	0.0	6	3.6
I am a disabled person myself	2	2.0	2	5.0	2	7.4	6	3.6
I do not know disabled people in my class	41	41.0	0	0.0	1	3.7	42	25.1
Total	100	100.0	40	100.0	27	100.0	167	100.0

Source: Author's own study.

The questions about disabled people's perceived activity was a closed one in form, and the respondent were given a possibility to choose more than one answer. A total of 167 responses were obtained. The most frequently chosen activity of disabled people was stating that he/she is helpful in every situation. Despite the fact that each possibility could be chosen, each successive one was less and less frequent.

Table 8. **The respondents' cooperation with disabled people in class**

Possibilities	**Studies**						**Total**	
	Bachelor		**Master**		**Postgraduate**			
	N°	**%**	**N°**	**%**	**N°**	**%**	**N°**	**%**
Yes, willingly	17	23.9	21	84.0	17	89.4	55	47.8
No	32	45.1	0	0.0	1	5.3	33	28.7
Sometimes	4	5.7	2	8.0	1	5.3	7	6.1
Yes, if I have to	3	4.2	1	4.0	0	0.0	4	3.5
I avoid cooperating with them	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
I am the only disabled person in my class	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
No response	15	21.1	1	4.0	0	0.0	16	13.9
Total	71	100.0	25	100.0	19	100.0	115	100.0

Source: Author's own study.

Almost one half of the respondents (47.8% of the total number of responses) stated that they willingly cooperate with disabled people. Together with the ones who considered that they engaged in cooperation with disabled people if they had to, this made nearly two thirds of the respondents. It is comforting that none of the participants in the survey avoided cooperation. One third of the answers to this question were about no cooperation with the disabled.

Table 9. **Types of aid offered to a disabled person**

Possibilities	Total	
	N°	%
Companionship	50	29.6
Helping to overcome barriers to moving around	36	21.3
Helping in class	11	6.5
Preparing for class	7	4.1
Always when there is a need	64	38
Other	1	0.5
Total	168	100

Source: Author's own study.

Over one third of the respondents considered that they always help disabled people. In the opinion of fewer than one third of the respondents, their help consist of being companions, whereas over one fifth actively assisted the disabled in overcoming barriers to moving around. The other respondents indicated help in class, preparation for classes, one person marked "Other" possibilities, however he/she did not provide an explanation.

Table 10. **The circumstances in which a disabled person is offered assistance**

Assistance depending on:	Responses	
	N°	%
The respondent's mood	4	3.1
Whether someone can see me	1	0.8
He/she just offers assistance	102	79.7
He/she never offers assistance	0	0
Having free time	11	8.6
The respondent's attitude towards this person	10	7.8
Total	128	100.0

Source: Author's own study.

In nearly 80% of the respondents declared offering assistance to disabled person on an unselfish basis. Assistance offered by ca. 8% of the respondents depends on their having free time and attitude towards the person assisted. In 4 cases, respondent's mood was indicated, as the determinant for offering such assistance.

Table 11. **The circumstances in which a disabled person is refused assistance**

Possibilities	Studies						Total	
	Bachelor		Master		Postgraduate			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
I am always ready to help	44	57.1	14	48.3	8	42.1	66	52.8
If he/she can do it him/herself	18	23.4	10	34.5	8	42.1	36	28.8
If I am in a hurry really	10	13.0	3	10.3	3	15.8	16	12.8

If somebody else can do it	4	5.2	1	3.4	0	0.0	5	4.0
Other	1	1.3	1	3.5	0	0.0	2	1.6
I have never been sensitive to their problems	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	77	100.0	29	100.0	19	100.0	125	100.0

Source: Author's own study.

Table 11 compiles the circumstances in which a disabled person is refused an assistance. 100% of the respondents answered this question, giving, in total, 125 responses. Over a half of the respondents is always ready to help, never refuse to assist disabled people, whereas more than one fourth of the answers pertains to refusing help if the disabled person can do it by him/herself. Being in a hurry was the reason for refusing assistance in but a few answers, and in five cases the respondents refuse to help if they see that somebody else can offer assistance. Only two people chose another reason (however, not specifying it).

Conclusion

The survey carried out among students of the Faculty of Education, Sociology and Health Sciences (major: pedagogy) of the University of Zielona Gora brought satisfactory data proving that students see problems that people with disabilities, their collegemates, face and, in addition, accept their disabled mates (only one respondent claimed that disabled people should not study).

Disabled peoples are identified mainly through problems communicating (45,7%), moving around (15,8%). Nearly all respondents stated that they met disabled persons. Disabled people's activities in class were confirmed too. Pointing out at disabled people's very high activity, however, only a little over one half of the respondents accepts cooperation with the disabled in class. Almost every fourth of the respondents openly does not want to engage themselves in cooperation with such people in class, whereas 13,9% of the participants in the survey did not take any attitude towards this question. A little more than one half are always willing to help. The remaining percentage choose various reasons for refusal, e.g. the person's independence, being in a hurry or a situation when assistance can be offered by someone else.

The answers, as obtained, to problem questions posed in the survey are considered by the author as a positive influence of collegemates, the school, upon disabled people starting their career and endeavours aiming at a disabled person's taking up a job.

Summarizing, it is fair to state then that health problems that both children at the earliest ages and adults encounter, disability in one's environment, these provide for acceptance of disabled people. Thanks to this, problems are more easily detected, on a day-to-day basis,

within the milieu of the studying youth, so that assistance is offered, whenever possible to those who need support.

Bibliography

Cierpiałowska T., *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psycho-społecznego,* Kraków 2009.
Dykcik K., *Elementarz Jana Pawła II dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*, Kraków 2001.
Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006.
Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
Ochonczenko H., Milkowska G. (eds.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Kraków 2005.
Podręczna encyklopedia PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Sęk H., (ed.) *Psychologia kliniczna*, Volume 2, Warszawa 2006.
Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2004,
Sękowska Z., *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Warszawa 1991.
Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2009.

Dorota Nawrat

WPŁYW KLIMATU ORGANIZACYJNEGO NA PSYCHOLOGICZNE KOSZTY PRACY

Streszczenie

Środowisko pracy zawodowej człowieka wywiera szeroki i wieloaspektowy wpływ na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, jego rodzinę oraz zdrowie. Jednym z istotnych czynników organizacyjnych, który wpływa na odczucia, emocje, postawy i zachowania pracowników, a także na jego efektywność i motywacje do prac jest klimat organizacyjny. Klimat pracy wpływa także na to jak pracownicy przeżywają swoją pracę i jakie ponoszą w związku z nią psychologiczne koszty pracy. Jednym z istotnych źródeł kosztów psychologicznych jest stres zawodowy, który najogólniej można zdefiniować jako stale odczuwane przez pracownika poczucie braku komfortu psychicznego lub/i fizycznego powstałe na skutek czynników panujących w miejscu pracy, subiektywnie postrzeganych przez pracownika jako uciążliwe. W artykule przytoczono wybrane koncepcje klimatu organizacyjnego oraz koncepcję psychologicznych kosztów pracy J. Mesjasz oraz zaprezentowano wyniki badań własnych. Badania przeprowadzone w polskich przedsiębiorstwach ukazują związek pomiędzy klimatem pracy, a ponoszonymi przez pracowników a psychologicznymi kosztami pracy.

THE IMPACT OF ORGANIZATIONAL CLIMATE ON THE PSYCHOLOGICAL COSTS OF WORK

Abstract

Working environment has wide and multi-faceted impact on the functioning the person in society, family and his health. One of the most important organizational factors that affect the feelings, emotions, attitudes and behaviors of employees, as well as its efficiency and motivation to work is the organizational climate. Working environment also affects how employees experience their work and they incur in connection with the psychological costs of work. One of the significant cost sources of psychological costs is stress in work, which can be broadly defined as constantly experienced by the employee a sense of discomfort mental and / or physical caused by factors prevailing in the workplace, subjectively perceived by the employee as a nuisance. The article presents selected concepts of organizational climate and the concept of the psychological costs of work J. Mesjasz, and presents the results of my research. Research was carried out in Polish enterprises and shows the relation between climate work and psychological work costs incurred by employees.

Wstęp

Środowisko pracy zawodowej człowieka wywiera szeroki i wieloaspektowy wpływ na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, a także rzutuje na jego rodzinę. Oddziaływanie to

dotyczy nie tylko statusu społecznego czy materialnego pracownika ale także sfery jego zdrowia i dobrostanu[1] – wpływając na jakość życia. Jednym z warunków zachowania dobrego zdrowia jest niskostresowe środowisko pracy, z czym związany jest między innymi klimat panujący w miejscu pracy określany mianem klimatu organizacyjnego. Definiowany jest on najczęściej jako zbiór określonych właściwości danej organizacji oddziałujących na odczucia, emocje, postawy i zachowania pracowników. Klimat jest tym wymiarem organizacji, który pracownicy „odczuwają"[2]. Określany bywa jako „osobowość", „duch" organizacji" czy też „duchowy wymiar jej funkcjonowania"[3]. Badacze chętnie używają też metafor pogodowych, stwierdzając, że klimat jest swoistym „barometrem" organizacji[4], bowiem odzwierciedla nastroje, odczucia i nastawienie pracowników – w odniesieniu do sygnałów emitowanych przez organizację. Wewnątrz organizacji, na poziomie stosunków interpersonalnych określa się nastroje i odczucia pracowników jako: oziębłe, gorące, rozluźnione, napięte, czy też, że szykuje się burza[5]. Klimat może być postrzegany przez uczestników organizacji jako: przyjazny, sprzyjający rozwojowi lub jako sformalizowany, hierarchiczny, chłodny czy też jako nieprzyjazny, stresotwórczy lub rywalizacyjny. Może on sprzyjać zaspokojeniu potrzeb pracowników, bądź je utrudniać[6]. Klimat odzwierciedla się jako wewnętrzny obraz organizacji i powoduje, że jej uczestnicy zachowują się adekwatnie do swoich wyobrażeń.

Klimat pracy wpływa na to, jak pracownicy przeżywają swoją pracę i jakie ponoszą w związku z nią psychologiczne koszty pracy. Jednym z istotnych źródeł kosztów psychologicznych ponoszonych przez pracownika jest stres zawodowy, który najogólniej można zdefiniować jako stale odczuwane przez pracownika poczucie braku komfortu psychicznego lub/i fizycznego powstałe na skutek czynników panujących w miejscu pracy, subiektywnie postrzeganych przez pracownika jako uciążliwe. Pracownik narażony jest zarówno na stresotwórcze czynniki środowiskowe wynikające bezpośrednio z wykonywanej pracy, jak również na różnego typu sytuacje o charakterze pychospołecznym. Najcześciej badacze zaliczają do nich stres wynikający z: pełnionej w organizacji roli (lub ról), relacji pomiędzy współpracownikami oraz przełożonymi/podwładnymi, stylu zarządzania czy struktury organizacyjnej[7]. Jako źródła stresu zawodowego rozumie się zarówno bodźce pochodzące ze

[1] Dobrostan definiuje między innymi „cebulowa teoria szczęścia" J. Czapińskiego, gdzie oznacza subiektywnie postrzeganą lub odczuwaną własną pomyślność, dobry stan własnego życia. Zob. J. Czapiński, *Szczęście – złudzenie czy konieczność?*, [w:] M. Kofta, T. Szutrowa [red.], Złudzenia, które pozwalają żyć, Warszawa 2001, s. 268. Zobacz też: definicję poczucia dobrostanu w pracy (*wellbeing in work*) Międzynarodowej Organizacji Pracy rekomendowaną przez Światową Organizację Zdrowia.

[2] E. Wajszczak, *Kształtowanie klimatu organizacyjnego w przedsiębiorstwie,* Oficyna Wyd. Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2000, s. 14.

[3] *Ibidem*.

[4] M. Adamiec, B. Kożusznik, *Sztuka zarządzania sobą*, PWE, Warszawa 2001.

[5] *Ibidem.*

[6] *Ibidem.*

[7] T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-González, *Badania nad stresem związanym z pracą, Raport*, Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia Pracy, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2006, s. 32.

środowiska pracy rozpatrywane w kategoriach obciążenia (tzw. podejście inżynieryjne)[8], jak również reakcje na poziom wymagań stawianych jednostce oraz awersyjne (zagrażające) lub szkodliwe elementy środowiska pracy (podejście fizjologiczne)[9]. Współcześnie najczęściej stres zawodowy ujmuje się w kategorii dynamicznej interakcji jaka zachodzi pomiędzy środowiskiem pracy, a pracownikiem, który w nim przebywa (podejście psychologiczne)[10]. Badania nad stresem związanym z pracą zawodową człowieka sięgają początku lat 60-tych[11]. Badacze początkowo zajmowali się stresem pracy związanym głównie ze środowiskowymi warunkami pracy, później zaczęto zwracać uwagę na czynniki psychospołeczne, w tym rolę, jaką pracownik pełni w różnych kontekstach zawodowych oraz relacje w stosunkach pracy.

W artykule przytaczam wybrane koncepcje klimatu organizacyjnego oraz koncepcję psychologicznych kosztów pracy J. Mesjasz oraz prezentuję wyniki badań własnych. Badania przeprowadzone w polskich przedsiębiorstwach ukazują związek pomiędzy klimatem pracy, a ponoszonymi przez pracowników psychologicznymi kosztami pracy.

Wybrane koncepcje klimatu organizacyjnego

W ostatnich latach klimat organizacyjny i jego wpływ na zachowania i postawy pracowników zwraca uwagę zarówno badaczy jak i praktyków zarządzania. Klimat odnosi się do sposobów postrzegania polityki, praktyk i procedur zarządzania danej organizacji, dokonywanych indywidualnie przez jej członków.

Badacze uważają, że każdy pracownik ocenia cechy organizacji kierując się swoimi wartościami i znaczeniem tych cech dla własnego dobra. Te indywidualne osądy – na poziomie jednostki określa się mianem „klimatu psychologicznego"[12]. Gdy podziela je wystarczająco duża liczba członków organizacji, nazywane są one klimatem organizacyjnym. Paluchowski[13] wyróżnił trzy grupy zjawisk składających się na pojęcie klimatu:

- zjawiska organizacyjno-społeczne (klimat organizacyjny),
- komunikacja wewnątrz organizacji (klimat informacyjny),
- postawy wobec organizacji (klimat psychologiczny).

Składają się nań charakterystyczne dla danej społeczności zjawiska, obejmujące wszystkie istotne obszary dotyczące bezpośrednich relacji międzyludzkich. Zdaniem Paluchowskie-

[8] A. Potocka, C*o wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy? Część I – rozważania teoretyczne,* Raport POK, „Medycyna Pracy", 2010, s. 6.

[9] T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-González, *op. cit.,* s. 32.

[10] A Potocka, *op. cit*., s. 6.

[11] B. Dudek, *Czynniki psychospołeczne a zdrowie pracowników*, „Medycyna Pracy", 2005, 56(5), s. 379-386, Zakład Psychologii Pracy, Instytut Medycyny Pracy im. prof. dra med. J. Nofera w Łodzi, s. 380.

[12] J. Mesjasz, *Psychologiczne koszty sukcesu a zarządzanie własna karierą,* [w:] M. Romanowska, M. Trocki (red.), *Podejście procesowe w zarządzaniu,* Wyd. SGH, Warszawa 2004.

[13] W.J. Paluchowski, *Klimat organizacyjny i jego pomiar*, [w:] S.A. Witkowski, T. Listwan (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*. Tom IV, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 1998.

go[14] klimat można określić jako charakterystyczny dla danej organizacji zespół zjawisk, kształtujący się pod wpływem warunków zewnętrznych (cech rynkowych) oraz wewnętrznych (kulturowych i organizacyjnych) danego przedsiębiorstwa, działający w dłuższym czasie, wpływający blokująco lub facylitująco na działania pracowników tej organizacji. Klimat odzwierciedla stopień zgodności między dominującą kulturą a wartościami wyznawanymi przez poszczególnych pracowników[15]. Jeśli zgodność ta jest duża, klimat jest dobry, w przeciwnym razie jest zły. Ponadto badacze przyjmują, że klimat jest czymś przejściowym, mającym związek z taktyką, może więc ulec zmianie w stosunkowo krótkim czasie[16]. Klimat można więc zdefiniować jako zbiór subiektywnie spostrzeganych przez uczestników organizacji tych cech organizacyjnych, które są względnie trwałymi skutkami funkcjonowania społecznej organizacji, kształtującymi motywy zachowań organizacyjnych uczestników[17].

Wśród składowych czynników klimatu organizacyjnego wymienia się między innymi: jasność celów, struktur i procedur w instytucji, podział odpowiedzialności, władzy i delegacji uprawnień, systemy oceniania i motywowania, relacje między wynagrodzeniem a pracą, akceptowane w danej instytucji ryzyko i prawo do błędu[18], rodzaj standardów wykonania, politykę personalną, styl zarządzania organizacją, międzyludzkie stosunki pracy, uzyskiwane wsparcie i pomoc, akceptację w sytuacjach rywalizacji lub konfliktogennych, stosunek do innowacji, stopień identyfikacji z instytucją, spontaniczność, otwartość relacji interpersonalnych, integracja, udział w decyzjach, poziom wzajemnego zaufania czy też równość traktowania[19]. Badacze wyróżniają różne rodzaje klimatu, najczęstsza typologia obejmuje klimat: biurokratyczny, autorytarny, innowacyjny, towarzyski[20]. Inni wymieniają także klimat zespołowy[21] też klimat dla kreatywności[22].

Badania klimatu mogą być pomocne w rozpoznawaniu i eliminowaniu przyczyn niskiej motywacji pracowników, ich niezadowolenia, konfliktów i braku współpracy czy też niskiej efektywności pracy[23]. Klimat jest jednym z zasadniczych wyznaczników efektywności. Należy podkreślić, że klimatu nie tworzą ani przejściowe nastrojów pracowników, ani obiektywnie istniejące w organizacji zjawiska, lecz kluczowa jest interakcja pomiędzy obiektywnymi

[14] *Ibidem.*

[15] A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, Wydawnictwo Gemini, Poznań 2001.

[16] J. Mesjasz, S.A. Witkowski, *Bilansowanie psychologicznych kosztów pracy jako wyznacznik efektywności zawodowej menedżerów*, [w:] J. Stankiewicz (red.), *Współczesne problemy i koncepcje zarządzania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 167-174.

[17] M. Bratnicki, M. Wyciślak, *Klimat organizacyjny: pojęcie, mierzenie badania i diagnoza*, „Prakseologia", 1980, 4 (76), s. 88-110.

[18] K.L. Unsworth, M.A. West, *Zespoły: wyzwania pracy w grupie*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, GWP, Gdańsk 2003.

[19] J. Mesjasz, *Psychologiczne koszty sukcesu…, op. cit.*

[20] M. Dobrzyński, W. Grzywacz, *Europejski kwestionariusz do badania kultury i klimatu organizacji*, [w:] „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu", nr 900, 2001, s. 125-134.

[21] K.L. Unsworth, M.A. West, *Zespoły…*, *op.cit*.

[22] M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania,* Wyd. Difin, Warszawa 2009.

[23] B. Bjerke, *Kultura a style przywództwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

czynnikami organizacji a indywidualnymi potrzebami, aspiracjami, zdolnościami i oczekiwaniami jej uczestników, co szczególnie uwypuklają interakcyjne koncepcje klimatu[24]. Oddziaływanie klimatu „dzieje się" więc na głębokim poziomie przeżywania, dlatego też ma on tak duży wpływ na samopoczucie i zdrowie pracowników.

W prezentowanych tu badaniach korzystano głównie z koncepcji niemieckiego badacza L. Rosenstiela[25]. Autor podkreśla, że od jakości klimatu organizacyjnego zależy to jak przeżywamy własną pracę i jakich obciążeń w związku z nią doświadczamy, ale również to, co przenosimy ze sobą w inne sfery naszego życia, np. do rodziny. Rosenstiel – wychodząc z teorii pola Kurta Lewina – założył, że złożona sytuacja wewnętrzna organizacji tworzy rodzaj wzajemnej relacji pomiędzy celami, misją, zadaniami i funkcjami organizacji z jednej strony, a pracownikiem jako jednostką z jej potrzebami, kompetencjami i systemem wartościami z drugiej strony. Charakter tej relacji określa właśnie klimat organizacyjny[26]. Środowisko psychologiczne osoby w organizacji łącznie z figurą osoby tworzą przestrzeń organizacyjną pracownika. W przestrzeni organizacyjnej pracownika zawarte są składowe, zdolne do determinowania jego zachowań. Określone zdarzenie zanim wpłynie na osobę musi najpierw zaistnieć w jej środowisku psychologicznym, zatem człowiek ocenia rzeczywistość organizacyjną przez pryzmat subiektywnego środowiska psychologicznego. Oznacza to, że należy szukać wyjaśnień zachowań człowieka w organizacji nie tylko w jej obiektywnych czynnikach (kultura organizacyjna, struktura organizacyjna, system motywowania, styl kierowania), ale równie istotne jest zwrócenie uwagi na czynniki subiektywne (uznawane wartości, postawy pracowników, oczekiwania, dostrzegane relacje i warunki pracy)[27]. Dobry klimat organizacyjny jest wyrazem zgodności pomiędzy wartościami organizacji, a wartościami jednostki[28]. Koncepcja klimatu Rosenstiela akcentuje efekt interakcji pomiędzy obiektywnymi czynnikami organizacji a indywidualnymi potrzebami, aspiracjami, zdolnościami i oczekiwaniami jej uczestników[29]. Badacz ten zwrócił uwagę, że ocena klimatu zależy także od różnorodnych czynników o charakterze obiektywnym, na przykład od rodzaju organizacji i zmian jakie w niej zachodzą, warunków gospodarczo-politycznych, środowiska kulturowego, poziomu wykształcenia pracownika i innych[30]. Rosenstiel wyróżnił 6 wymiarów klimatu organizacyjnego, zaliczając do niego następując wymiary funkcjonowania organizacji:

– współpracownicy (stosunki wewnątrz i między grupami pracowniczymi),

[24] E. Wajszczak, *Kształtowanie klimatu organizacyjnego…, op. cit.,* s.14.

[25] J. Mesjasz, Z. Zalewski, *Psychologiczne koszty sukcesu zawodowego w społeczeństwie opartym na wiedzy a jakość życia,* [w:] „Kolokwia Pedagogiczne", Tom 13, Jakość życia w badaniach empirycznych refleksji teoretycznej, 2005, s. 187-203.

[26] *Ibidem.*

[27] J. Mesjasz, 2005, materiały niepublikowane – przywołanie za zgodą Autorki.

[28] B. Bjerke, *Kultura a style przywództwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

[29] J. Mesjasz, 2005, materiały niepublikowane*, op. cit.*

[30] L. Rosenstiel, R. Bögel, *Betriebsklima geht jeden an. Bayerischer Staatsministerium für Arbeit*, Familie und Sozialordnung, München 1992.

- przełożeni (styl kierowania przez przełożonych, relacje pomiędzy przełożonym i podwładnym),
- organizacja (warunki pracy, podział zadań, organizacja procesu pracy),
- informacja i komunikacja (jakość i efektywność przepływu informacji w firmie),
- reprezentowanie interesów pracowników (procedury ocen, możliwości prezentowania stanowisk w różnych sprawach pracowniczych),
- stwarzanie w firmie możliwości (zwłaszcza w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego)[31].

Według Autora brak lub negatywny charakter któregoś z tych czynników zaburza klimat organizacyjny i zamiast sprzyjać efektywności pracy staje się obciążeniem i dodatkowym kosztem.

W najnowszych badaniach poświęconych kulturze i klimatowi organizacyjnemu zwrócono uwagę na znaczący wpływ klimatu na psychologiczne koszty pracy ponoszone przez pracowników, przekładające się na poziom jakości życia, zdrowie psychiczne i fizyczne, samorealizację i możliwości prorozwojowe jednostki. Wyniki badań wskazują na związki pomiędzy tymi wymiarami (Mesjasz, 2004, 2005). Klimat pracy jest często obszarem trudnym do zbadania a poprzez to wymyka się uwadze praktyków zarządzania. Jednak to właśnie klimat wpływa na emocje, samopoczucie, satysfakcję, motywację, relacje międzyludzkie i sposoby komunikowania się, na sposób postrzegania rzeczywistości i nadawanie znaczeń wydarzeniom. Wpływa także na sposób myślenia, zachowania i postawy pracowników oraz na ich zdrowie. Zły klimat pracy jest też czynnikiem generującym wysokie psychologiczne koszty pracy.

Psychologiczne koszty pracy i ich źródła

Praca zawodowa staje się obecnie staje się coraz bardziej stresorodna, choć już w 1998 badania Nortwestern National Life prowadzone przez NIOSH[32] pokazały, że 40% badanych ocenia swoją prace jako ekstremalnie stresującą, zaś 29% odczuwa stres związany z pracą[33]. Do stresorów związanych z pracą zawodową zalicza się, obok środowiskowych – związanych z warunkami pracy, przede wszystkim czynniki psychospołeczne. One są bowiem główną przyczyną chorób psychicznych i somatycznych. Raport WHO już w latach 80-tych pokazywał, że u ok. 75% osób korzystających z pomocy psychiatrycznej problemy natury psychicznej wiążą

[31] *Ibidem*.

[32] National Institute for Occupational Safety and Health — Narodowy Instytut Bezpieczeństwa Pracy i Zdrowia (przyp. autorki).

[33] Strona internetowa NIOSH: http://www.cdc.gov/niosh/topics/stress/ [10.07.2014].

się z brakiem zadowolenia z pracy i brakiem umiejętności odprężania się[34]. Według danych z 2007 roku w krajach Unii Europejskiej ponad 40 milionów ludzi pracujących cierpiało z powodu stresu w miejscu pracy[35]. Psychospołeczne skutki stresu zawodowego przyczyniają się do powstawania i zaostrzania przebiegu wielu zaburzeń zdrowotnych, sprzyjają powstawaniu wypadków, obniżają wydajność pracy, zakłócają funkcjonowanie przedsiębiorstwa i niosą ze sobą znaczne straty materialne[36]. Badania prowadzone przez NIOSH, pokazały, że zaburzenia psychiczne (rozumiane jako skutki stresu: nerwice, zaburzenia osobowości, uzależnienie od alkoholu i leków) stanowią jedną z dziesięciu głównych przyczyn występowania chorób zawodowych i wypadków w pracy i jest tendencja ogólnoświatowa. Ponadto stres „kosztuje" nie tylko pracodawcę, ale i całe społeczeństwo: w krajach Unii Europejskiej w 2007 roku koszty związane z leczeniem chorób związanych ze stresem zawodowym wyniosły ok. 20 miliardów euro[37].

Stresory występujące w środowisku pracy są jednym ze źródeł ponoszonych przez pracowników psychologicznych kosztów pracy. Psychologiczne koszty pracy definiowane są jako „negatywne odczucia, związane z aktywnością człowieka: poprzedzające ją, towarzyszące jej lub odnoszące się do jej skutków"[38]. Według Ratajczak[39] koszty powstają jako bezpośrednia ocena poznawcza nieakceptowanej rzeczywistości lub mogą pojawiać się jako pochodne innych kosztów, które ponosi jednostka podczas pracy, np. kosztów społecznych, ekonomicznych czy fizjologicznych (na przykład na skutek złych warunków pracy). Koszty bezpośrednie to negatywne odczucia, które powstają gdy jednostka traci pewne dobra, np. komfort psychiczny, dobrostan, poczucie bezpieczeństwa[40]. Bańka[41] upatruje źródła kosztów psychologicznych w obciążeniu i przeciążeniu pracą zawodową. Obciążenie ilościowe rozumiane jako nadmiar pracy wywołuje negatywne skutki głównie w sferze fizycznego funkcjonowania osoby, natomiast obciążenie jakościowe wpływa w większym stopniu na zdrowie psychiczne. Do przeciążeń jakościowych może dochodzić, gdy: wymagania zadań są zbyt wysokie w stosunku do zdolności i możliwości pracownika, występują rozbieżności pomiędzy obrazem roli zawodowej a faktycznie realizowanymi zadaniami (konflikt ról) lub zadania są zbyt łatwe w stosunku do jego oczekiwań, aspiracji i możliwości czy kwalifikacji[42]. Mesjasz (2004, 2005) wskazuje na trzy główne źródła powstawania kosztów psychologicznych. Pierwszym jest utrata tożsamości, która przyczynia się do powstania cierpienia, drugim jest

[34] M. Waszkowska, D. Merecz, M. Drabek, *Programy prewencji stresu zawodowego — strategie, techniki, ocena skuteczności. Część I. Narodowe i międzynarodowe działania na rzecz przeciwdziałania stresowi w miejscu pracy*, „Medycyna Pracy", 2009, nr 60 (6), s. 523-529.
[35] *Ibidem*.
[36] *Ibidem*.
[37] *Ibidem*.
[38] Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, WN PWN, Warszawa 2007.
[39] *Ibidem*.
[40] *Ibidem*.
[41] A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, Wydawnictwo Gemini, Poznań 2001.
[42] *Ibidem*.

utrata możliwości sprawowania kontroli nad sobą samym lub nad otoczeniem, zaś trzecie to atrybucja przyczyn nieakceptowanej rzeczywistości. Atrybucja ta może mieć formę wewnętrzną (obciążanie się winą powodujące np. poczucie wstydu lub winy) lub zewnętrzną (obciążanie winą innych prowadzące do krzywdy, niesprawiedliwości, gniewu)[43]. Kulczycki[44] natomiast wskazuje na odhumanizowanie środowiska pracy lub życia człowieka jako główną przyczynę powstawania nadmiernych kosztów, zalicza do niego: sprowadzenie życia człowieka do aktywności techniczno-wytwórczej, w której liczy się skuteczność i zysk, utrudnianie indywidualnej spontaniczności człowieka poprzez warunki naukowo-techniczne, ograniczenie i tłumienie naturalnego życia psychicznego czy też tłumienie lub hamowanie emocji i napięć[45]. Do negatywnych skutków wysokich kosztów psychologicznych pracy Mesjasz zalicza: spłycenie bogactwa aktywności życiowej, jednostronny rozwój, napięcia i konflikty, dysfunkcje psychiczne i somatyczne, szybszy proces starzenia, większa podatność na przeciwności losowe, niezadowolenie z własnego życia, brak inicjatywy i entuzjazmu co ogranicza działania twórcze, pogorszenie określonych sytuacji życiowych i trudności w radzeniu sobie w życiu[46].

W koncepcji kosztów J. Mesjasz są one rozumiane jako: „inwestycje, odwracalne lub nieodwracalne dysfunkcje, utracone korzyści w sferze psychicznej, somatycznej i społecznej, a także ograniczenia w realizowaniu pojawiających się możliwości, które dla jednostki mają osobistą wartość”[47]. Koszty rozumiane są tu jako inwestycje i ograniczenia (nazywane przez autorkę koncepcji *kosztami uzasadnionymi*), straty i zablokowane dążenia – określane jako: *koszty nadmierne, nieuzasadnione* oraz *utracone korzyści* – oznaczające nierealizowanie swoich możliwości, marzeń, ambicji lub nierozwijanie talentów. Kosztem według J. Mesjasz jest więc nie tylko dysfunkcja, inwestycja czy strata, ale również zahamowanie samorealizacji, rozwoju i ekspresji twórczej. Te utracone korzyści we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka poniesione z powodu niewykorzystania własnego potencjału określane są przez J. Mesjasz jako *koszty alternatywne*. Do tej grupy kosztów Autorka zalicza także koszty poniesione w związku z osiągnięciem sukcesu czy pozycji zawodowej, ale nie bezpośrednie lecz pośrednio związane z życiem zawodowym, np. koszty dostosowania się do pozycji społecznej, jaką daje sukces, czy też koszty ponoszone w sferze wartości lub rodzinnej.

Warto zauważyć, że koszty psychologiczne nie zależą tylko od źródeł ich powstawania, lecz kluczowy jest ostateczny bilans korzyści i strat, jakiego dokonuje indywidualnie jednostka. Każdy człowiek w jedyny i niepowtarzalny sposób szacuje swoje nakłady, osiągane korzyści i ponoszone koszty – samodzielnie dokonuje oceny co jest dla niego inwestycją, co stratą, ograniczeniem, a co zablokowaniem dążeń i aspiracji. Bilansuje wielkość wkładu (ilość

[43] Z. Ratajczak, *Psychologia pracy…, op. cit.*

[44] M. Kulczycki, *Działalność człowieka – aspekty podmiotowe i przedmiotowe*, „Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 1985, nr 38.

[45] J. Mesjasz, 2005, materiały niepublikowane, *op. cit.*

[46] *Ibidem.*

[47] J. Mesjasz, 2003, *op. cit.*

energii, stopień zaangażowania) oraz korzyści i straty poniesione z tytułu podjęcia określonej aktywności[48]. Koszty psychologiczne mogą mieć dwojakiego rodzaju skutki: pozytywne, gdy zwrotny wpływ na jednostkę jest pozytywny, lub negatywne, gdy ten wpływ jest negatywny. W pierwszym przypadku jednostka uczy się na własnych błędach, w drugim może dojść do zniszczenia siły zaradczej jednostki (Mesjasz, 2005, 2006[49]). Koszty są wynikiem rozbieżności pomiędzy wyobrażeniem lub oczekiwaniem człowieka a zastaną rzeczywistością. Rozbieżności te mogą prowadzić do zakłócenia stabilności obrazu samego siebie. Koszty psychologiczne są więc rodzajem dodatkowego permanentnego obciążenia systemu regulacji psychicznej człowieka[50].

Klimat organizacyjny a psychologiczne koszty pracy – wyniki badań własnych

W badaniach zastosowano zestaw narzędzi: Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego L. Rosenstiela (Rosenstiel, Bögel 1992) oraz Kwestionariusz Kosztów Psychologicznych J. Mesjasz (za zgodą i przy współpracy Autorki).

Kwestionariusz Rosenstiela bada klimat w obrębie wymienionych wcześniej sześciu obszarów: relacje ze współpracownikami, relacje z przełożonymi, organizacja pracy, informacja i komunikacja, reprezentowanie interesów pracowników oraz stwarzanie w firmie możliwości do rozwoju. Natomiast Kwestionariusz do badania kosztów J. Mesjasz obejmuje następujące sfery życia jednostki: sferę rozwoju, wartości, społeczną-rodzinną, społeczną-pracę, zdrowia oraz bada ogólny poziom kosztów. W drugiej części kwestionariusza badani szacują również w jakim procencie ich kariera pozwala im prowadzić lub ogranicza (zubaża) takie dziedziny życia jak: życie towarzyskie, rodzinne, realizowanie zainteresowań, odpoczynek, czas na sprawy ducha[51].

Badania przeprowadzone zostały w polskich przedsiębiorstwach. W czterech z nich wdrażany był strategiczny program zarządzania innowacyjnego – skierowany na rozwój kapitału ludzkiego, zaś pozostałe trzy to przedsiębiorstwa zarządzane w sposób oparty na modelu sita[52], które określiłam jako „firmy tradycyjne". W badaniu uczestniczyło 381 pracowników, w tym 93 menedżerów, z tego 53% stanowili pracownicy firm innowacyjnych i 47% pracownicy firm „tradycyjnych".

[48] Z. Ratajczak, 2007, *op. cit.*
[49] J. Mesjasz, Zalewski, 2005, *op. cit.*
[50] J. Mesjasz, 2003, *op. cit.*
[50] Z. Ratajczak, 2007, *op. cit.*
[51] Konstrukcja kwestionariusza i sposób obliczania wyników opisane są szczegółowo w: J. Mesjasz, Zalewski, 2005, *op. cit.,* s. 196-199.
[52] Modele te opisuję szerzej w artykule: D. Nawrat, *Wspieranie innowacyjności poprzez kształtowanie klimatu pracy*, [w:] „Przedsiębiorczość i Zarządzanie", 2013, Tom XIV, Zeszyt 9: Zarządzanie zasobami ludzkimi, s. 157-174.

Tab. 1. Średnie dla klimatu organizacyjnego w badanych firmach[53]

Wymiary klimatu organizacyjnego	Uczelnia N=82	Firma szkoleniowa N=43	Firma motoryzacyjna N=49	Usługi hotelarskie N=29	Bank N=51	Hurtownia farmaceutyczna N=95	Firma budowlana N=32
KOP Ogólna ocena klimatu	3,5	3,6	3,4	3,8	3,2	3,0	2,3
KOW Relacje ze współpracownikami	3,3	3,4	3,1	3,2	3,3	2,8	2,5
KOPR Relacje z przełożonymi	3,3	3,5	3,5	3,6	3,0	2,8	2,3
KOOP Organizacja pracy	3,3	3,2	3,0	3,4	3,0	3,0	2,6
KOK Informacja i komunikacja	2,9	3,0	3,3	3,3	2,9	2,7	2,6
KOIP Reprezentowanie interesów pracowników	3,0	3,0	3,1	3,0	3,0	2,7	2,4
KOM Stwarzanie w firmie możliwości do rozwoju	3,3	3,5	3,3	3,4	3,2	2,7	2,8

Źródło: opracowanie własne.

Najlepiej postrzegany jest klimat przez pracowników firm innowacyjnych, szczególnie w usługach hotelarskich oraz firmie szkoleniowej i uczelni. Najwyżej pracownicy ocenili w tych firmach relacje z przełożonymi, a także organizację pracy i stwarzanie możliwości, nieco niżej współpracę i komunikację, zaś najniżej, ale powyżej średniej – reprezentowanie interesów pracowników. Wyraźnie niżej oceniono klimat w firmach tradycyjnych, szczególnie nisko w obszarze relacje z przełożonymi, co jest wynikiem stylu zarządzania i przekłada się zarówno na relacje ze współpracownikami, jak i na pozostałe wymiary klimatu. W tej grupie firm także nisko ocenili pracownicy wymiar: reprezentowanie interesów pracowników. Najniżej oceniono klimat w firmie budowlanej zarządzanej w sposób autorytarny. Przejawiał się on[54] w nadmiernej kontroli, licznych ograniczeniach w zakresie autonomii i sposobu wykonywana pracy oraz wysokim poziomem stresu. Duży dystans władzy i zhierarchizowana struktura organizacyjna nie sprzyja także komunikacji i przepływowi informacji. Taka sytuacja wpływa na niekorzystną ocenę klimatu organizacyjnego, a także wysokie koszty psycho-

[53] Średnia = 3. Powyżej 3 klimat oceniany jest jako pozytywny (dobry), zaś poniżej 3 jako niesprzyjający (zły) – przypis autorki.

[54] Co pokazały badania jakościowe (wywiady) prowadzone w tym przedsiębiorstwie, przyp. autorki.

logiczne ponoszone przez pracowników. Powoduje nie tylko zubożenie jakości ich życia ale także przekłada się na wyniki w pracy, duża absencję chorobową i rotację pracowników oraz spadek rentowności przedsiębiorstwa. Szacunki kosztów przedstawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Średnie kosztów psychologicznych ponoszonych przez pracowników w badanych firmach, N=381

Rodzaj firmy / Koszty	FIRMY INNOWACYJNE				FIRMY TRADYCYJNE		
	Uczelnia N=82	Firma szkoleniowa N=43	Firma motoryzacyjna N=49	Usługi hotelarskie N=29	Bank N=51	Hurtownia Farmaceutyczna N=95	Firma budowlana N=32
Sfera rozwoju	3,0	3,0	3,2	3,3	3,3	3,4	3,6
Sfera wartości	2,4	2,3	2,6	2,6	2,5	3,0	2,8
Sfera społeczna – rodzina	2,7	2,7	2,8	2,9	2,9	3,3	3,4
Sfera społeczna – praca	2,7	2,9	2,9	3,4	3,0	3,2	3,3
Sfera zdrowia	2,7	2,7	2,7	3,0	3,1	3,3	3,6
Koszty ogółem	2,7	2,7	2,9	3,0	3,0	3,3	3,4

Źródło: opracowanie własne.

Koszty ponoszone są przede wszystkim przez pracowników firm tradycyjnych, a szczególnie w hurtowni farmaceutycznej oraz firmie budowlanej (wyniki powyżej średniej 3,0[55]). Zarządzanie oparte na modelu sita jak widać generuje większe koszty. Przykładem jest firma budowlana – zarządzana w sposób silnie autorytarny, co wpływa na wysoki poziom stresu i związany z tym wzrost doświadczanych kosztów (lęk, poczucie niepewności, brak perspektyw) – stąd najwyższe koszty ponoszone są przez pracowników tych firm w sferze zdrowia i rozwoju. Zły klimat panujący w tym przedsiębiorstwie niekorzystnie wpływa na odczucia, nastroje i w konsekwencji na postawy i zachowania pracowników. Pośrednio oddziałuje na stan zdrowia, a także na sfery życia pozazawodowego. Warto podkreślić, że firmy: motoryzacyjna i budowlana cechują pewne podobieństwa: np. wielkość, długość istnienia firmy, wielkość rynku, status formalno-prawny. Różni je zasadniczo styl zarządzania – podejście menedżerów do ludzi, dystans władzy oraz struktura organizacyjna, co ma znaczący wpływ na klimat organizacyjny panujący w tych firmach oraz ponoszone przez pracowników koszty. Im

[55] Średnia = 3,0. Wynik powyżej średniej 3,0 oznacza występowanie kosztów. W przypadku wartości 3,0 można mówić o symptomach kosztów (za: J. Mesjasz). Wynik poniżej średniej 3,0 nie oznacza, że koszty w ogóle nie są ponoszone przez pracowników, ale ich bilansowanie jest dodatnie, tzn. nie wpływa negatywnie na stan zdrowia fizycznego i psychicznego – przyp. autorki.

więcej stresorów występuje w środowisku pracy oraz im dłużej pracownik ich doświadcza, tym ponosi wyższe koszty. Inna sytuacja występuje w banku, w którym ze względu na silnie zhierarchizowaną strukturę organizacyjną widoczne są koszty, jednak klimat oceniany jest jako raczej dobry. Niski szacunek kosztów w sferze *społecznej – rodzina* może wskazywać, że stabilność zawodowa i materialna rekompensuje koszty ponoszone w innych sferach (na przykład rozwoju).

Najbardziej kosztotwórcza we wszystkich firmach, także innowacyjnych, jest sfera rozwoju, co pokazuje, że rozwój „kosztuje", nawet jeśli realizuje się w korzystnym środowisku pracy, choć koszty te nie muszą koniecznie mieć znaku negatywnego (co może pokazać bilans kosztów i korzyści). Ponadto interesujące jest, że badani najniżej oszacowali koszty w sferze wartości – czyżby było to wynikiem ich niedoszacowania lub trudności z oceną kosztów w tej sferze? Warto nadmienić, że sfera wartości jest obszarem najmniej uświadomionym i badani często mają trudności z dookreśleniem tej sfery.

Wyjątkiem, który nie potwierdza założenia, że im lepszy klimat panuje w organizacji, tym niższe koszty ponoszą pracownicy, jest firma hotelarska, w której panuje dobry klimat, jednak w niektórych sferach koszty również się ujawniły, np. w sferze społecznej – praca. Można przyjąć, że dynamiczny rozwój tego przedsiębiorstwa powoduje, że pomimo sprzyjającego klimatu koszty rozwoju firmy „kosztują" także pracowników, a partnerskie relacje między członkami organizacji i mały dystans władzy sprzyjają otwartej komunikacji, ale i konfliktom.

Jak wspomniano wcześniej, w teoriach kosztów zwraca się uwagę nie tylko występowanie kosztów, ale także na bilansowanie kosztów i korzyści. Kwestionariusz do Badania Kosztów Psychologicznych zakłada możliwość dokonania dwukrotnie i niezależnie (na różnych skalach) bilansowania kosztów i korzyści[56]. Z punktu widzenia założeń teoretycznych właśnie bilansowanie jest najistotniejszym czynnikiem związanym z rozwojem zasobów własnych. Według koncepcji kosztów J. Mesjasz koszty i korzyści nie bilansują się jednak w sposób bezpośredni. Bilansowanie, rozumiane jest przez badaczkę jako świadomy proces oceny (poznawczej i emocjonalnej) dokonanych inwestycji, utraconych korzyści i poniesionych strat z uzyskanymi korzyściami, z uwzględnieniem oczekiwań, zasobów własnych i zewnętrznych[57]. „Kosztami są również utracone korzyści w sferze psychicznej, somatycznej i społecznej, a także ograniczenie w realizowaniu pojawiających się możliwości, które dla jednostki mają osobistą wartość"[58]. Bilansowanie ma więc charakter oceny wtórnej, podczas której może nastąpić redefiniowanie kosztów. Zakłada się jednak, że korzystny bilans pomimo doświadczanych kosztów nie powoduje strat w zasobach osobistych. Tabela 3 pokazuje bilans kosztów i korzyści w badanych firmach.

[56] Mesjasz, 2005 oraz materiały nieopublikowane, *op. cit.*
[57] *Ibidem.*
[58] *Ibidem.*

Tab. 3. Bilans psychologicznych kosztów i korzyści szacowany przez pracowników w badanych firmach[59]

Rodzaj firmy / Koszty	FIRMY INNOWACYJNE				FIRMY TRADYCYJNE		
	Uczelnia N=82	Firma szkoleniowa N=43	Firma motoryzacyjna N=49	Usługi hotelarskie N=29	Bank N=51	Hurtownia farmaceutyczna N=95	Firma budowlana N=32
Korzyści	3,4	3,6	3,3	3,5	3,4	3,2	2,9
Koszty ogółem	2,7	2,7	2,9	3,0	3,0	3,3	3,4
Bilans	0,7	0,9	0,4	0,5	0,4	0,1	-0,5

Źródło: opracowanie własne.

Najbardziej korzystny bilans widoczny jest w firmach innowacyjnych, szczególnie w uczelni i firmie szkoleniowej, co koresponduje z wcześniej omawianymi wynikami. Najbardziej niekorzystnie kształtuje się bilans kosztów i korzyści w hurtowni farmaceutycznej oraz firmie budowlanej, w której bilans jest ujemny, co oznacza występowanie kosztów prowadzące do spadku osobistej i organizacyjnej efektywności oraz do zubażania zasobów własnych pracowników. Wyniki te potwierdza także tabela 4, w której, zgodnie z metodologią J. Mesjasz, ukazano ograniczenia jakości życia spowodowane ponoszonymi przez pracowników psychologicznymi kosztami pracy.

Tab. 4. Ograniczenia jakości życia szacowane przez pracowników w badanych firmach. 100% = x

Rodzaj firmy		Ograniczenia jakości życia w %	Poziom istotności
Firmy innowacyjne	Uczelnia N=82	35	0,00**
	Firma szkoleniowa N=43	33	
	Firma motoryzacyjna N=49	33	
	Usługi hotelarskie N=29	28	
Firmy tradycyjne	Bank N=51	44	
	Hurtownia N=95	50	
	Firma budowlana N=32	48	

Źródło: badania własne.

Ograniczenia jakości życia wynikające z funkcjonowania zawodowego badane był w czterech obszarach: życie towarzyskie, życie rodzinne, sprawy ducha, zainteresowania oraz wypoczynek. W firmach innowacyjnych szacowane na niższym poziomie 28-35%, podczas gdy w firmach tradycyjnych 44-50%. Zubożenie jakości życia jest skutkiem psychologicznych kosztów pracy, które w tych firmach są widoczne. Wynik na poziomie około 50% jest

[59] Koszty i korzyści występują od i powyżej wartości 3,0 – przyp. autorki.

niepokojący – oznacza bowiem, że przeciążenia zawodowe pracowników wpływają negatywnie na jakość ich życia w znaczącym stopniu. Szacunki te mogą wynikać z występowania takich czynników jak: zły klimat organizacyjny, niska jakość zarządzania, brak możliwości rozwojowych – które generują dodatkowe koszty i ograniczenia. Zagrożeniem przy tak wysokich wynikach jest kumulowanie w czasie przeciążeń i przenoszenie ich na pozazawodowe obszary życia i członków rodzin oraz negatywny wpływ na zdrowie fizyczne i psychiczne.

Podsumowanie

Badania pokazują pewien fragment rzeczywistości organizacyjnej i nie wyczerpują poruszonej tu szerokiej problematyki, a raczej inspirują do dalszych pogłębionych badań w tym zakresie. Klimat pracy jest jednym z czynników mających wpływ na poziom stresu oraz ponoszone przez pracowników psychologiczne koszty pracy. Jest również wskaźnikiem nastrojów, odczuć i oczekiwań pracowników. Badanie klimatu może pomóc w ustalaniu i eliminowaniu przyczyn nadmiernego przeciążenia pracą. Przeciążenia takie zubażają nie tylko jakość życia osób pracujących i ich rodzin, ale również obniżają ich efektywność organizacyjną, zwiększa absencję i rotację pracowników, co odbija się niekorzystnie na rynkowe sukcesy przedsiębiorstw. Stres pracowników kosztuje również społeczeństwo. Zatem w interesie wszystkich zainteresowanych jest dbałość o niskokosztowe środowisko pracy i dobry klimat organizacyjny.

Obok aspektów organizacyjnych warto zwrócić uwagę także na indywidualne zasoby jednostki pomocne w bilansowaniu i redukowaniu psychologicznych kosztów – co podkreśla J. Mesjasz. Od jednostki bowiem zależy, jak ostatecznie poradzi sobie z tym rachunkiem zysków i strat, jak je oszacuje i w efekcie czy szacunek ten będzie motywatorem do dalszych działań lub zmian czy stanie się hamulcem rozwoju i blokadą w samorealizacji, lub też zagrożeniem dla zdrowia i jakości życia. Dlatego ważne jest zarówno podejmowanie rozważań i badań w zakresie tej problematyki jak również edukacja i prewencja stresu – co jest ważnym zadaniem zarówno edukacji jak i budowania kapitału intelektualnego współczesnego rynku pracy.

Bibliografia

Adamiec M., Kożusznik B. (2001), *Sztuka zarządzania sobą*, PWE, Warszawa.
Bańka A. (2001), *Psychopatologia pracy*, Wyd. Gemini, Poznań.
Bjerke B. (2004), *Kultura a style przywództwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
Bratnicki M., Wyciślak M. (1980), *Klimat organizacyjny: pojęcie, mierzenie badania i diagnoza*, „Prakseologia", 4 (76).
Cox T., Griffiths A., Rial-González E. (2006), *Badania nad stresem związanym z pracą, Raport*, Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia Pracy, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, s. 32, https://osha.europa.eu/pl/publications/reports/203 [10.07.2014].

Dobrzyński M., Grzywacz W. (2001), *Europejski kwestionariusz do badania kultury i klimatu organizacji*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu", nr 900.

Dudek B. (2005), *Czynniki psychospołeczne a zdrowie pracowników*, „Medycyna Pracy", 56(5).

Karwowski M. (2009), *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania.* Wyd. Difin, Warszawa.

Kulczycki, M. (1985, 1985a), *Działalność człowieka – aspekty podmiotowe i przedmiotowe*. „Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu", nr 38.

Mesjasz J., Witkowski S.A. (2003), *Bilansowanie psychologicznych kosztów pracy jako wyznacznik efektywności zawodowej menedżerów*, [w:] J. Stankiewicz (red.), *Współczesne problemy i koncepcje zarządzania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

Mesjasz J. (2004), *Psychologiczne koszty sukcesu a zarządzanie własna karierą,* [w:] M. Romanowska, M. Trocki (red.), *Podejście procesowe w zarządzaniu*, Wyd. SGH, Warszawa.

Mesjasz J., Zalewski Z. (2005), *Psychologiczne koszty sukcesu zawodowego w społeczeństwie opartym na wiedzy a jakość życia,* „Kolokwia Pedagogiczne", Tom 13: Jakość życia w badaniach empirycznych refleksji teoretycznej.

Mesjasz J. (2003), *Wartości a psychologiczne koszty sukcesu zawodowego menedżerów,* „Prace Psychologiczne Uniwersytetu Wrocławskiego", LVII.

Mesjasz J., Zaleski Z. (2001), *Koszty sukcesu w zarządzaniu,* [w:] „Prace naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu", nr 900.

Mesjasz J. (2005), materiały niepublikowane.

Nawrat D. (2013), *Wspieranie innowacyjności poprzez kształtowanie klimatu pracy*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie", Tom XIV, Zeszyt 9: Zarządzanie zasobami ludzkimi.

Paluchowski W.J. (1998), *Klimat organizacyjny i jego pomiar*, „Prace Psychologiczne Uniwersytetu Wrocławskiego" XLVII, Tom IV.

Potocka A. (2010), C*o wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy? Część I – Rozważania teoretyczne,* Raport POKL, „Medycyna Pracy", 6.

Ratajczak Z. (1991), *Elementy psychologii pracy*, Uniwersytet Śląski, Katowice.

Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji,* WN PWN, Warszawa.

Ratajczak Z. (1980), *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, PWN, Warszawa.

Rosenstiel L., Bögel R. (1992), *Betriebsklima geht jeden an. Bayerischer Staatsministerium für Arbeit*, Familie und Sozialordnung, München.

Rosenstiel L. (2003), *Grundlagen der Organisationspsychologie*, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

STRESS AT WORK, http://www.cdc.gov/niosh/topics/stress/ [10.07.2014].

Unsworth K.L., West M.A. (2003), *Zespoły: wyzwania pracy w grupie*, [w:] N. Chmiel (red.) *Psychologia pracy i organizacji*, GWP, Gdańsk.

Wajszczak E. (2000), *Kształtowanie klimatu organizacyjnego w przedsiębiorstwie,* Oficyna Wyd. Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz.

Waszkowska M., Merecz D., Drabek M. (2009), *Programy prewencji stresu zawodowego – strategie, techniki, ocena skuteczności. Część I. Narodowe i międzynarodowe działania na rzecz przeciwdziałania stresowi w miejscu pracy*, „Medycyna Pracy", nr 60(6).

Joanna Konaszewska

WARTOŚCI ZWIĄZANE Z PRACĄ OSÓB MIGRUJĄCYCH ZAROBKOWO

Streszczenie

Praca jest podstawową formą aktywności ludzkiej. Jej znaczenie zmienia się w zależności od epoki i kultury społeczeństwa. W dobie masowych migracji zarobkowych również następują określone przewartościowania w tym zakresie. Prezentowany przegląd badań empirycznych pozwala ukazać miejsce pracy w systemie wartości osób migrujących zarobkowo, motywy emigracji i związane z nią oczekiwania zawodowe oraz cenione aspekty wykonywanej pracy. Praca jawi się tu najczęściej, jako wartość instrumentalna służąca zdobywaniu innych wartości, niepozbawiona jednak aspektów wartości samej w sobie (autotelicznej).

THE VALUES ASSOCIATED WITH WORK OF ECONOMIC MIGRANTS

Abstract

Work is a fundamental form of human activity. Its significance varies depending on the age and culture of the society. In the era of mass economic migration, there exists certain overestimation of significance in this regard. The presented overview of empirical research reveals the position of work in the value system of economic migrants, motives of emigration, related professional expectations and valued aspects of migrants' work. Work is presented here mostly as instrumental value serving to acquire other values, however not devoid of its own value (autotelic).

Wstęp

Migracja zarobkowa nie jest zjawiskiem nowym, jednak współcześnie w dobie globalizacji i przemian cywilizacyjnych zyskuje inny wymiar. Stwarza ludziom możliwości realizacji kariery zawodowej poza granicami kraju i przenoszenia się w różne konteksty zawodowe. Pozwala zatem realizować plany życiowe i aspiracje, zaspokajać potrzeby materialne, społeczne, prestiżowe, moralne, umożliwia wykorzystanie wiedzy i umiejętności, przyczyniając się do rozwoju człowieka i jego samorealizacji.

Trudno przecenić rolę pracy w życiu współczesnego człowieka. Jest ona źródłem nie tylko zaspokojenia wielu życiowych potrzeb, ale także źródłem doświadczenia, zadowolenia z siebie i własnych dokonań – tym samym nadaje ona sens życiu.

W pracy ludzie poszukują wartości decydujących o jakości ich życia. Jeśli nie znajdują ich w kraju, wybierają wyjazd do pracy za granicę. Dla bardzo wielu osób emigracja zarobkowa jest także ucieczką przed bezrobociem i wykluczeniem społecznym. Brak pracy staje się bowiem źródłem wielu zjawisk patologicznych w wymiarze indywidualnym i społecznym. Różnica w rozwoju gospodarczym różnych krajów i regionów powoduje, że kierunek emigracji pozostaje niezmienny. Z państw o niższym poziomie rozwoju gospodarczego do krajów rozwiniętych.

Osoby decydujące się na migrację zarobkową wiążą z wykonywaną pracą konkretne plany i oczekiwania, przywiązując różne znaczenie do określonych aspektów zawodowych. Przedmiotem ich wartościowania są zarówno cele i dążenia życiowe, motywy emigracji zarobkowej jak i elementy pracy w nowym środowisku społeczno-zawodowym.

Aby określić wartość pracy w życiu emigrantów należy przede wszystkim przedstawić rolę pracy w ich systemie wartości życiowych, zwłaszcza tych, które związane są z różnymi sferami życia i działalności człowieka[1]. Chodzi tu o określenie orientacji życiowej rozumianej jako „dynamiczne odzwierciedlenie siebie i otaczającej rzeczywistości, dokonywanej przez pryzmat określonych celów i wartości życiowych, realizowanych przez rzeczywiste i/lub projektowane działania[2]. Natomiast mówiąc o orientacji na pracę zakłada się, że emocjonalne nastawienie wobec pracy wiąże się między innymi z tym, jakie właściwości pracy powodują, że jest ona obiektem cenionym, pożądanym, jest wartością[3].

Przegląd badań

Dokonując przeglądu dotychczasowych badań empirycznych, należy stwierdzić, że zarówno w gospodarce planowanej centralnie, jak i gospodarce rynkowej dominuje wśród pracujących orientacja prorodzinna i prozawodowa[4]. Również badania emigrantów polskich do krajów Unii Europejskiej potwierdzają na ogół tę prawidłowość. Chociaż dostrzega się niekiedy większe znaczenie przywiązywane przez nich do aspektów materialnych niż samej pracy. Tym samym można mówić o instrumentalnej orientacji na pracę. Jednocześnie zmieniają się

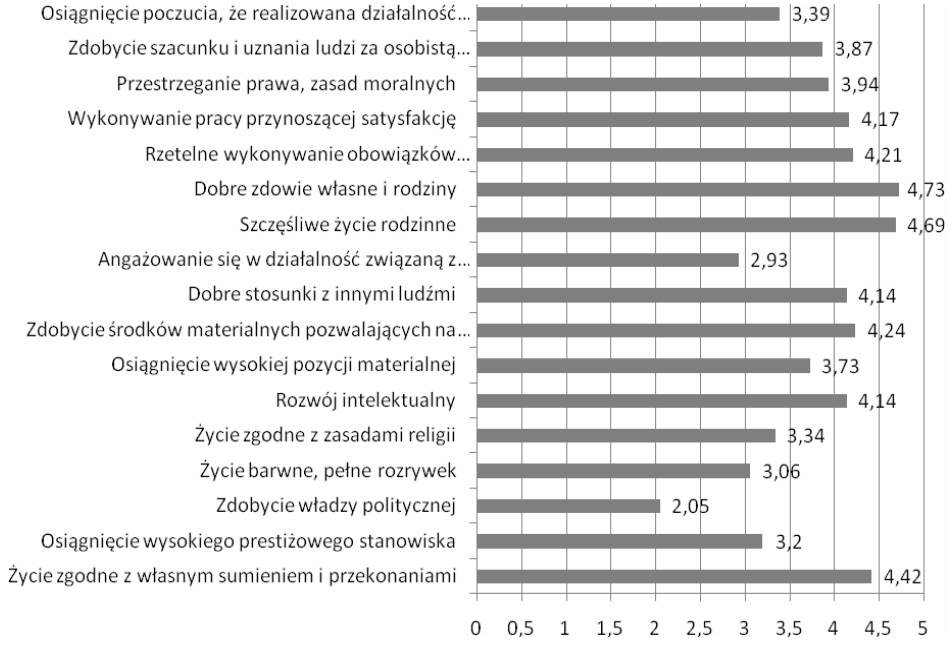
[1] Por. D. Dobrowolska, *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Wrocław 1974, s. 27.

[2] M. Piorunek (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, Poznań 2004, s. 14.

[3] B. Morawski, *Czynniki warunkujące postawy wobec pracy*, „Studia Socjologiczne" 1977, nr 1.

[4] Por. D. Dobrowolska, *Studia nad znaczeniem... op. cit.*; D. Dobrowolska, *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowy*, Wrocław 1984; X. Gliszczyńska, *System wartości w środowisku pracy*, Warszawa 1982; J. E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998; R. Bera, *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa 2003, R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008; R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012; Z Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004; J. Jezior, *Wartość pracy. Studium socjologiczne na podstawie badań w regionie środkowowschodniej Polski*, Lublin 2005.

wyraźnie preferencje dotyczące wartości różnych aspektów pracy. W gospodarce rynkowej rośnie znaczenie nie tylko wielkości zarobku, ale także pewności zatrudnienia, szansy rozwoju, poczucia satysfakcji z wykonywanej pracy i atmosfery w firmie. W cenie znajduje się indywidualizm, umiejętność uczenia się szybko rzeczy nowych i elastyczność czasu i form pracy. Praca wiąże się również z wartościami, które decydują o jakości życia i poczuciu satysfakcji[5].

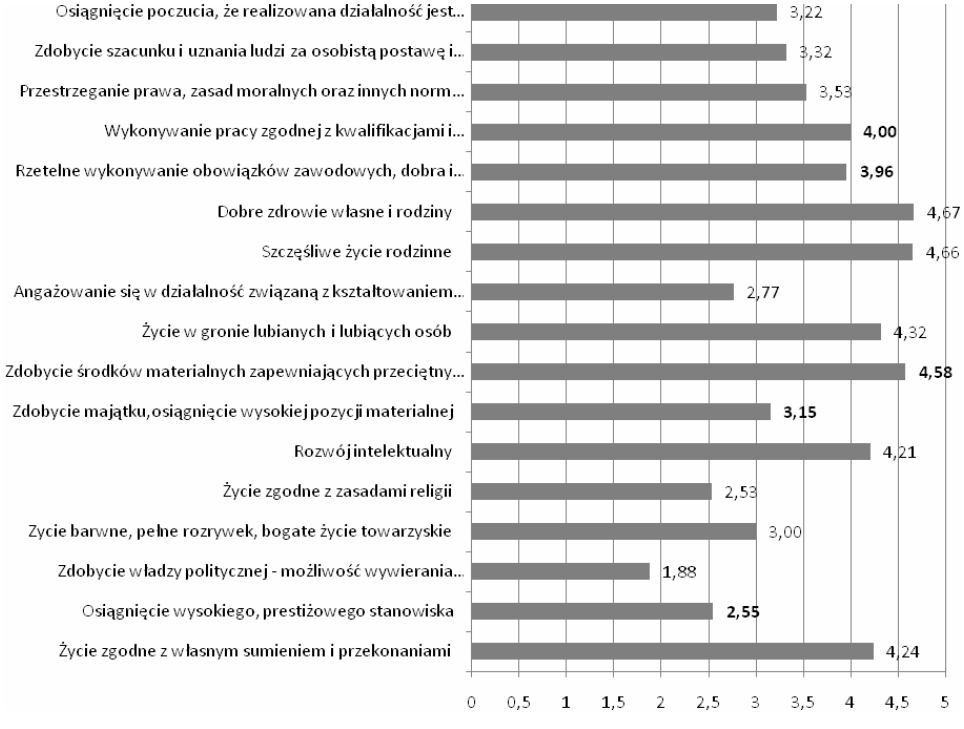


Rys. 1. Hierarchia wartości życiowych Polaków na emigracji
Źródło: R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, s. 114.

Z badań przeprowadzonych w 2007 roku wśród 513 młodych polskich emigrantów (w wieku do 30 lat) do Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemczech, Włoszech, Belgii i Holandii wynika, że wartości życia rodzinnego tradycyjnie już odgrywają najważniejszą rolę w ich życiu. Podobnie jak dobre zdrowie własne i swojej rodziny. Istotną wartością w ich życiu jest dążenie do podmiotowości i kreowania swojej przyszłości na miarę własnych pragnień i oczekiwań. Wiąże się z tym dążenie do zapewnienia godziwych warunków materialnych, pozwalających na realizację innych potrzeb. Rzetelne wykonywanie obowiązków zawodowych, dobra i solidna praca wykonywana zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami oraz dająca satysfakcje lokuje się na kolejnych pozycjach w badanych systemach wartości. W dalszej

[5] K. Belczyk, *Praca – wartość i znaczenie na przestrzeni lat*, http://wynagrodzenia.pl/artykul.php/ wpis. 2067 [23.04.2014].

kolejności młodzi emigranci wskazują takie wartości jak: rozwój intelektualny (zdobycie wiedzy), życie w gronie lubianych i lubiących osób, przestrzeganie prawa, zasad moralnych i innych norm regulujących współżycie między ludźmi, zdobycie szacunku i uznania za osobistą postawę i codzienną działalność oraz osiągnięcie wysokiego statusu materialnego. Pracę bardziej cenią sobie kobiety niż mężczyźni oraz emigranci, którzy najdłużej przebywają poza granicami ojczyzny. Tak więc doświadczenie w nowym środowisku zawodowym powoduje, iż rośnie przekonanie, że solidna praca decyduje o sukcesie zawodowym. Na plan dalszy schodzą takie wartości jak: zdobycie władzy politycznej - możliwość wywierania wpływu na życie społeczne i polityczne, angażowanie się w działalność związaną z kształtowaniem spraw społecznych (małych i dużych zbiorowości), życie barwne i pełne rozrywek, bogate życie towarzyskie, osiągnięcie prestiżowego stanowiska (zrobienie kariery), życie zgodne z zasadami religii[6].



Rys. 2. Średnia ocen dla poszczególnych celów życiowych (na podstawie badań D. Czypryn)

Również w innym projekcie badawczym zrealizowanym w 2010 roku wśród emigrantów polskich do Wielkiej Brytanii dobre zdrowie własne i rodziny oraz szczęśliwe życie rodzinne sytuują się na czele ich wartości życiowych. Tuż za nimi znalazło się dążenie do zdobycia

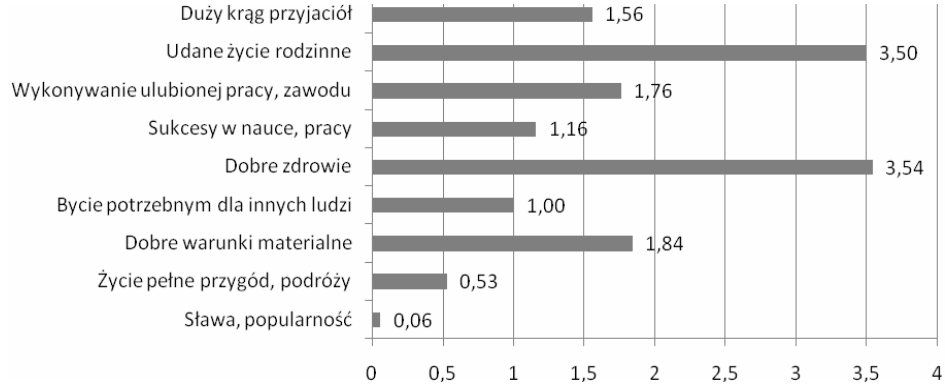
[6] R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy... op. cit.*, s. 114-116.

środków materialnych zapewniających godziwe życie jak również funkcjonowanie w gronie przyjaznych sobie osób, a także życie zgodne z własnym sumieniem i przekonaniami pozwalającymi im funkcjonować w sposób niezależny. Okazuje się, że istotną także rolę odgrywa w ich życiu zdobywanie wiedzy i ogólny rozwój intelektualny. Praca znajduje się tu na następnych pozycjach, przy czym ważniejsze jest wykonywanie pracy zgodnie z kwalifikacjami i zainteresowaniami, przynoszącej zadowolenie niż tylko rzetelne wykonywanie swoich obowiązków. Najmniej ważne są wartości dotyczące: życia barwnego pełnego rozrywek, angażowanie się w działalność związaną z kształtowaniem spraw społecznych, osiągnięcie wysokiego prestiżowego stanowiska, życie zgodne z zasadami religii, zdobycie władzy politycznej[7].

Preferowane wyżej wartości życiowe stanowiące cele dążeń indywidualnych przez osoby migrujące zarobkowo znalazły potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych w 2011 i 2012 roku w Wielkiej Brytanii, Niemczech i Szwecji. Badaniami objęto 339 osób pracujących zarobkowo. Z przeprowadzonych analiz wynika, że przejawem szczęśliwego życia emigrantów jest przede wszystkim dobre zdrowie i udane życie rodzinne. W dalszej kolejności znalazły się takie symbole szczęścia jak dobre warunki materialne, wykonywanie ulubionej pracy, zawodu oraz duży krąg przyjaciół. Jak się okazuje sukcesy w pracy tylko dla nielicznych są źródłem bardzo dużego szczęścia, tym samym co drugi Polak pracujący za granicą nie traktuje sukcesów zawodowych jako miary szczęścia osobistego. Osoby migrujące zarobkowo mają silnie zinternalizowane cechy odpowiedzialnego pracownika, takie jak: wywiązywanie się ze zobowiązań (dotrzymywanie słowa), uczciwość i honorowe postępowanie, przestrzeganie norm moralnych i zasad współżycia w zespole pracy, przewidywanie skutków własnego działania oraz poszanowanie przepisów prawa i obowiązujących regulaminów pracy, a także liczenie się z opinią przełożonego. Można zatem stwierdzić, jak pisze R. Bera, że „emigranci w nowym środowisku pracy chcą sprostać oczekiwaniom pracodawcy, dążą do potwierdzenia swojej przydatności i zapewnienia sobie trwałości zatrudnienia. Jednocześnie pragną potwierdzić, że mimo różnic społeczno-kulturowych i ukształtowanych w przeszłości stereotypów o pracy Polaków, bliski jest im etos pracy ukształtowany w społeczeństwie państwa przyjmującego. Mają przy tym świadomość, że „sami są kowalami" swojego losu, że w nowym miejscu pracy (…) mogą liczyć przede wszystkim na siebie, swój potencjał wiedzy, umiejętności i inne zasoby decydujące o efektywnym funkcjonowaniu społeczno-zawodowym"[8].

[7] D. Czupryn, *Wartość pracy w życiu młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, UMCS, Lublin 2011, s. 53.

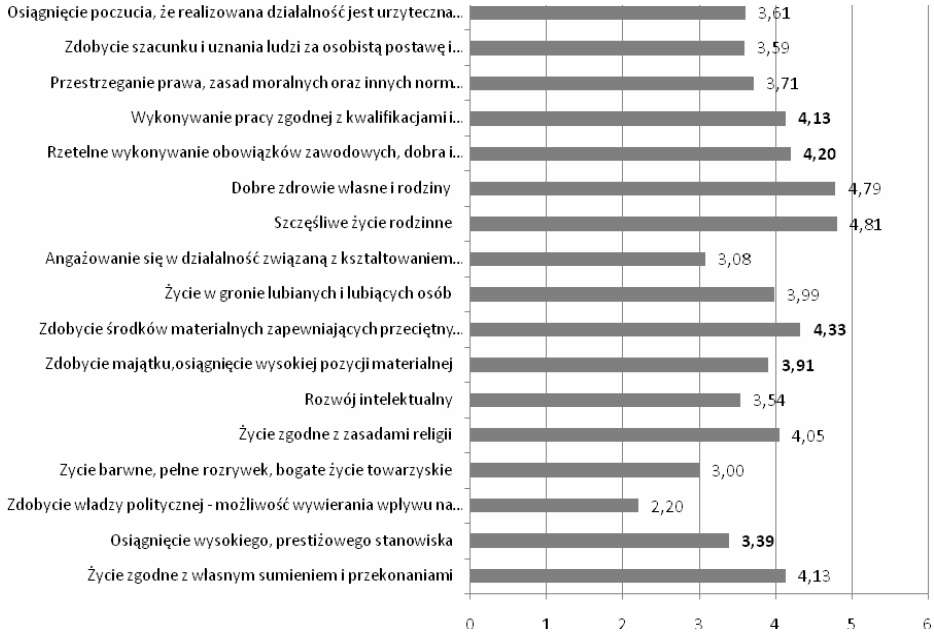
[8] R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej... op. cit.*, s. 129-131, 191.



Rys. 3. Symbole szczęścia osobistego emigrantów
Źródło R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012, s. 129.

Najnowszy sondaż diagnostyczny z 2013 roku przeprowadzony wśród osób pracujących zarobkowo w Wielkiej Brytanii wskazuje trwałość orientacji życiowej i zawodowej polskich emigrantów. Dowodzi temu fakt, że wśród najważniejszych celów i dążeń życiowych emigrantów znalazły się: szczęśliwe życie rodzinne oraz dobre zdrowie swoje i własnej rodziny, a także zdobycie środków materialnych zapewniających przynajmniej przeciętny poziom życia. Rzetelne wykonywanie obowiązków zawodowych, dobra i solidna praca znalazły się na czwartym miejscu hierarchii wartości młodych emigrantów, tuż przed dążeniem do życia zgodnego z własnym sumieniem i przekonaniami oraz wykonywaniem pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami, przynoszącej satysfakcję. W ocenie emigrantów wykonywana przez nich praca spełnia ważną rolę, przede wszystkim jest źródłem materialnego i socjalnego zabezpieczenia, a także źródłem realizacji własnych aspiracji. Dla znacznej grupy jest także pasjonującym zajęciem dostarczającym niekiedy mocnych wrażeń oraz stwarzającym im możliwość przebywania z ludźmi o podobnych zainteresowaniach. Mało liczy się dla nich prestiż pełnionej roli zawodowej i poczucie służby społeczeństwu. Na dole hierarchii wartości znalazły się takie cele i dążenia jak: życie barwne, pełne rozrywek, bogate życie towarzyskie, osiągnięcie wysokiego, prestiżowego stanowiska, angażowanie się w sprawy społeczne czy też angażowanie się w sprawy polityczne[9].

[9] Por. I. Zabłocka, *Wartość pracy w życiu młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, UP-H, Siedlce 2013, s. 38.



Rys. 4. Hierarchia celów i dążeń życiowych emigrantów
Źródło: I. Zabłocka, *Wartość pracy w życiu młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, Siedlce 2013, s. 38.

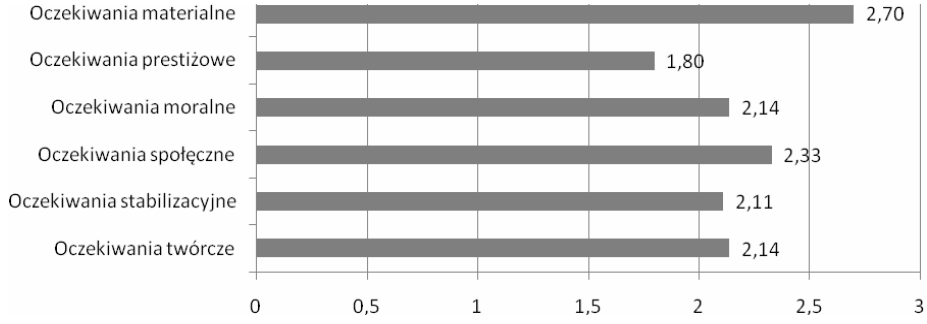
Istotnym elementem wartościowania pracy przez emigrantów jest podejmowanie decyzji o wyjeździe za granicę. Wśród motywów wyjazdów zarobkowych dominują względy ekonomiczne. Przede wszystkim zmusza emigrantów do wyjazdu z kraju ich trudna sytuacja materialna, brak pracy w kraju i perspektyw życiowych[10]. Za granicą, w krajach Unii Europejskiej, zarobki są bowiem 2- 3 krotnie wyższe niż w Polsce. Problemy ze znalezieniem zatrudnienia na krajowym rynku pracy mają zwłaszcza ludzie młodzi i dlatego oni najczęściej emigrują. Jest to dla nich ucieczka przed bezrobociem, tak aby na starcie aktywności zawodowej nie stać się klientem pomocy społecznej. Młodzi ludzie chcą się także sprawdzić w nowej sytuacji, marzą o karierze zawodowej poza granicami, pragną poznać inną kulturę, doskonalić język, a zdobyte doświadczenie traktują jako ważny kapitał społeczny i kulturowy[11].

Jak się okazuje z wyjazdem za granicę Polacy wiążą różne oczekiwania. Najczęściej wskazywane przez osoby wyjeżdżające do Wielkiej Brytanii są oczekiwania materialne i społeczne. A więc oczekiwania dotyczące szerokiego zestawu gratyfikacji materialnych, jakie

[10] Por. *Międzynarodowa migracja zarobkowa na terenie Unii Europejskiej/Europejskiego Obszaru Gospodarczego wśród studentów studiów dziennych ostatnich lat uczelni wyższych województwa wielkopolskiego. Raport z Badania*, Samorząd Województwa Wielkopolskiego, Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, Poznań 2007; R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy... op. cit.*

[11] Por. P. Jalowska, *Motywy wyjazdu zarobkowego polskiej młodzieży do Wielkiej Brytanii a jej zadowolenie z pracy*, niepublikowana praca magisterska, UP-H, Siedlce 2013, s. 43.

uzyskuje pracownik: wynagrodzenie i motywatory pozapłacowe[12]. Praca w nowym środowisku społecznym powoduje także, że potrzebują oni akceptacji, bliskich relacji, życzliwości i przyjaźni dającej im poczucie bezpieczeństwa. Ważną rolę także odgrywają w ich życiu oczekiwania moralne, wiążące się z ich wrażliwością dotycząca transparentnych kryteriów i zasad podziału zadań, oceny ich wyników, oceną własnych szans awansu w firmie i w zespole pracy, czy też poczucia dobrze spełnionego obowiązku. Towarzyszy temu pragnienie wykonywania pracy pozwalającej wzbogacać swoje doświadczenie zawodowe, dającej poczucie użyteczności wykonywanej pracy. Mniej ważne są oczekiwania stabilizacyjne. Emigranci zdają sobie sprawę z tymczasowości ich zatrudnienia, z konieczności zmiany miejsca pracy i jej charakteru. Najmniej ważne okazują się oczekiwania prestiżowe. Praca bowiem często poniżej kwalifikacji, niezgodna z posiadanym wykształceniem, słaba często znajomość języka kraju pobytu siłą rzeczy powoduje, że mają świadomość znikomych szans awansu zawodowego[13].



Rys. 5. Oczekiwania zawodowe emigrantów

Źródło: M. Budzyńska, *Oczekiwania zawodowe a zadowolenie z wykonywanej pracy młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, Lublin 2009, s. 38.

Według badań M. Budzyńskiej emigranci pragną realizować swoje oczekiwania poprzez dobrą pracę oraz zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Najczęściej niespełnienie ich oczekiwań wynika z nieadekwatnego do kwalifikacji stanowiska pracy, krótkiego stażu pracy, samego faktu bycia imigrantem oraz słabej znajomości języka obcego. W sytuacji spełnionych oczekiwań większość kontynuuje działania związane z dotychczasowymi oczekiwaniami, a uzyskane osiągnięcia są źródłem satysfakcji[14].

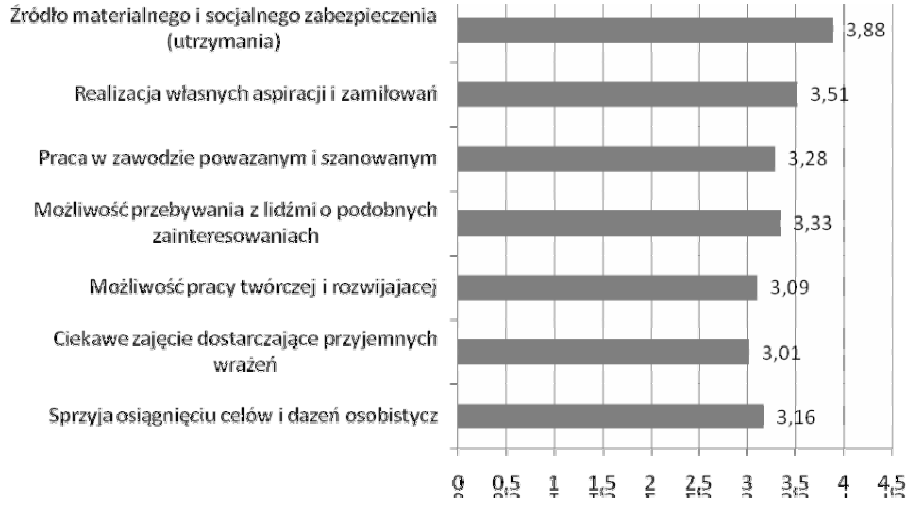
Przedstawione konstatacje są zbieżne z wynikami eksploracji S. Zgórskiej, która przeprowadziła sondaż w Szwecji w 2012 roku wśród 160 emigrantów z Polski. Według Autorki

[12] Por. B. Korczyńska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Ryki 2002.

[13] Por. Ł.M. Kowalski, *Oczekiwania zawodowe młodych polskich emigrantów a ich zadowolenie z pracy*, niepublikowana praca magisterska, UP-H, Siedlce 2011.

[14] M. Budzyńska, *Oczekiwania zawodowe a zadowolenie z wykonywanej pracy młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, UMCS, Lublin 2009, s. 38.

praca dla emigrantów jest przede wszystkim źródłem materialnego i socjalnego zabezpieczenia, utrzymania oraz realizacji własnych aspiracji i zamiłowań. Mniejsze znaczenie ma dla nich możliwość przebywania z ludźmi o podobnych zainteresowaniach, praca w zawodzie poważanym i szanowanym oraz to, że praca sprzyja osiąganiu przez nich celów i dążeń osobistych. Najmniej istotną funkcją okazała się być możliwość działalności twórczej, rozwijającej oraz traktowanie pracy jako ciekawego zajęcia dostarczającego przyjemnych wrażeń[15]. Z analiz porównawczych wynika, ze osoby pracujące w Szwecji przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec pracy, niż zatrudnione w kraju. Emigranci częściej też pozytywnie oceniają swoją sytuację zawodową, zwłaszcza społeczne, techniczno-organizacyjne i materialne warunki pracy.



Rys. 6. Funkcje spełniane przez pracę w ocenie polskich emigrantów
Źródło: *Postawy wobec pracy polskich emigrantów w Szwecji a ich sytuacja zawodowa*, niepublikowana praca doktorska, UMCS, Lublin 2013, s. 179.

Jak dowodzą liczne badania empiryczne w przekonaniu osób pracujących za granicą, warto być pracowitym i wykonywać swoją pracę z sercem, nawet jeśli nie jest ona specjalnie znacząca. Praca nadaje bowiem sens ludzkiemu życiu, a dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę i sukces. Pracowitość jest zatem koniecznym warunkiem sukcesów w życiu zawodowym. W przypadku osób pracujących za granicą, które najczęściej są zatrudnione w najniższym segmencie gospodarki i wykonują pracę poniżej swoich kwalifikacji stwierdzenia te są szczególnie istotne, bo świadczą o ukształtowanym etosie pracy[16]. Okazuje się, że co czwarty badany emigrant charakteryzuje się wysokim lub

[15] S. Zgórska, *Postawy wobec pracy polskich emigrantów w Szwecji a ich sytuacja zawodowa*, niepublikowana praca doktorska, UMCS, Lublin 2013, s. 179.
[16] Por. R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej...*, *op. cit.,* s. 139.

ponadprzeciętnym poziomem motywacji osiągnięć zawodowych. Aż ¾ wyróżnia się dążeniem do doskonałości w konkurencji społecznej, nie obawiając się, że nie sprosta jej w nowym środowisku społeczno-zawodowym. Na samorealizację i perfekcjonizm, jako drogę do kariery i sukcesu zawodowego nastawiony jest częściej niż co czwarty badany[17].

Wykonywana praca wymaga od Polaków dużej sprawności i dyspozycyjności, jest interesująca mimo, że najczęściej niezgodna z uzyskanym przygotowaniem zawodowym, stanowi źródło nowych, bogatych doświadczeń. W ich odczuciu jest ona użyteczna społecznie i tym samym daje poczucie sensowności własnego działania i zaangażowania. Sprzyja też osiąganiu celów osobistych. Dla pewnej części emigrantów ich praca jest zgodna z zainteresowaniami i kwalifikacjami, zwłaszcza dla tych, którzy legitymują się dyplomem uczelni zagranicznej i doskonałą znajomością języków obcych. Nie jest przy tym zbyt obciążająca psychicznie oraz nie wymaga kierowania innymi. Jest zatem pracą „na własne konto"[18]. Emigranci podkreślają także, że zdecydowanie bardziej korzystnie w pracy za granicą przedstawia się organizacja pracy, stosunki z kolegami z zespołu pracy, przełożonymi czy też czas pracy[19].

O wartości wykonywanej pracy w sytuacji zawodowej emigrantów decydują różne czynniki. Dotychczasowe wyniki wskazują, że osoby pracujące za granicą najbardziej sobie cenią stałość zatrudnienia (pewność pracy), mimo świadomości, że w dynamicznej sytuacji na rynku pracy trudno ją uzyskać. Dążenie to połączone jest z pragnieniem uzyskania wysokiego dochodu oraz posiadaniem dużej ilości wolnego czasu po pracy. A zatem nie są oni zainteresowani pracą w godzinach ponadnormatywnych. Cenią sobie w sposób szczególny także możliwość realizacji poprzez wykonywaną pracę własnych aspiracji i zamiłowań, możliwość wykonywania zadań indywidualnie, przy których można się wykazać efektami. Istotną rolę pełni także przebywanie z osobami o podobnych zainteresowaniach oraz możliwość doskonalenia zawodowego (podnoszenia kwalifikacji, uczenia się rzeczy nowych, zdobywania kolejnych doświadczeń). Mniejsze znaczenie przywiązują emigranci polscy do tego, aby wykonywana praca zapewniała im wysokie uznanie i pozycję społeczną, stwarzała szanse pomagania innym oraz była twórcza i oryginalna. Nie oczekują też w obecnym środowisku pracy możliwości awansu zdając sobie sprawę ze swoich ograniczeń (nie zawsze dobra znajomość języka obcego, preferowanie osób miejscowych, nie uznawanie ich kwalifikacji i dyplomów). Nie przywiązują znaczenia do kierowania innymi oraz do wpływania na środowisko społeczne[20].

[17] Por. R. Bera, *Motywacja osiągnięć zawodowych w karierze międzynarodowej osób migrujących zarobkowo*, [w:] Człowiek – Obywatel – Pracownik na rynku pracy, red. C. Plewka, H. Bednarczyk, Szczecin 2011, s. 389.

[18] Por. A. Kobiałka, *Postawy wobec pracy młodych Polaków migrujących zarobkowo*, [w:] Wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego młodych polskich emigrantów, red. K. Klimkowska, G. Sanecki, (praca przyjęta do druku) Lublin 2014, s. 41.

[19] *Zagraniczne migracje zarobkowe*. Raport końcowy z badań przygotowany przez Pentor Research International, Poznań Sp. z o. o., Szczecin 2009, s. 34.

[20] Por. I. Zabłocka, *op. cit.*, s. 44.

Rys. 7. Cenione aspekty pracy przez emigrantów
Źródło: I. Zabłocka, *Wartość pracy w życiu młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, Siedlce 2013, s. 44.

Podsumowanie

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że nowa fala emigracji Polaków po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej spowodowała znaczne zmiany wizerunku Polaka np. w Wielkiej Brytanii, gdzie odnotowuje się najwyższy odsetek emigrantów polskich. Według "Labour thinktank" Polacy jako emigranci są oceniani wysoko wśród innych nacji. Lokują się pod tym względem na czwartym miejscu po Australijczykach, Francuzach i Kanadyjczykach. Ocenia się, że nasi rodacy pod względem zaangażowania w wykonywaną pracę są drudzy po Amerykanach. Mimo to zarabiają oni na ogół najniższą średnią stawkę godzinową w porównaniu do innych imigrantów i są oni w stanie podjąć pracę za dużo mniejsze pieniądze niż Brytyjczycy[21].

Oto charakterystyczna wypowiedź na brytyjskim forum internetowym o Polskich emigrantach. „Kiedy mówi się o Polakach – stwierdza jedna z młodych Brytyjek – przychodzi mi na myśl przede wszystkim etos pracy. Ciężko pracujący Polacy, tak tu się Was widzi. Polacy to są także Ci, którzy zabierają pracę wielu Brytyjczykom". I dalej stwierdza: „Myślę, że te oskarżenia wobec Polaków są podsycane głównie przez prasę brukową, są następstwem naszych kompleksów. Brytyjczycy czują zwykła zazdrość, że ludzie z obcego kraju mogą wykonywać ich pracę, czasami nawet lepiej. Przykładem są chociażby lekarze. Ta zazdrość wy-

[21] R. Bera, M. Korczyński, *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych i Innych*, Lublin 2012, s. 29-30.

nika też z tego faktu, że taka osoba musi być podwójnie dobra. Nie tylko na tle swojego kraju, ale też naszego, gdzie z pewnością jest trudniej”[22].

Tak więc w krajach Unii Europejskiej, w których Polacy wykonują prace legalnie, opinie są im przychylne. Szczególnie akcentuje się wysokie wykształcenie polskich pracowników, determinację w wykonywaniu obowiązków zawodowych, szybki proces adaptacji do specyficznych często zajęć oraz wymagań stawianych przez pracodawców. W Irlandii powszechnie doceniono pracowitość Polaków, dokładność i dyspozycyjność, wszechstronność uzdolnień i umiejętności zawodowych. W sondażach powtarzały się opinie: entuzjastyczni, chętni, religijni. Podobnie Brytyjczycy doceniają u Polaków zaangażowanie, pracowitość, inteligencję i odpowiedzialność[23]. Postrzegani są zatem polscy emigranci coraz częściej, jako osoby wykształcone, ambitne i dynamiczne, ciężko pracujące, odpowiedzialne, na których można polegać oraz wysoce dyspozycyjne. Są oceniani także jako swoiści eksperci w swojej dziedzinie. Niekiedy obraz ten burzą osoby, które poniosły porażkę związana z wyjazdem, nadużywają alkoholu, kradną, są klientami pomocy społecznej. Na szczęście jest to tylko margines. Przytłaczającą większość stanowią ludzie zmieniający stereotyp polskiego pracownika.

W podsumowaniu należy więc skonstatować, iż pracowitość emigrantów polskich, cenione przez nich wartości życiowe, zwłaszcza życie rodzinne budzą podziw miejscowych. Mówi się wręcz o „polskim etosie pracy”. Uważa się Polaków za typowych pracoholików, ludzi ambitnych, szybko uczących się rzeczy nowych[24]. W przypadku powrotów do kraju emigranci mogą stać się źródłem istotnych działań modernizacyjnych przyśpieszających rozwój kraju. Aby tak się stało muszą nastąpić wyraźne zmiany na krajowym rynku pracy, zwłaszcza w zakresie tworzenia nowych miejsc pracy oraz bardziej sprzyjających warunków do inwestowania i podejmowania działalności gospodarczej na własny rachunek.

Bibliografia

Belczyk K., *Praca – wartość i znaczenie na przestrzeni lat*, http://wynagrodzenia.pl/artykul.php/wpis.2067 [23.04.2014].

Bera R., *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008.

Bera R., Korczyński M., *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych i Innych*, Lublin 2012.

Bera R., *Motywacja osiągnięć zawodowych w karierze międzynarodowej osób migrujących zarobkowo*, [w:] Człowiek – Obywatel – Pracownik na rynku pracy, red. C. Plewka, H. Bednarczyk, Szczecin 2011.

Bera R., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012.

Bera R., *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa 2003.

Budzyńska M., *Oczekiwania zawodowe a zadowolenie z wykonywanej pracy młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, UMCS, Lublin 2009,

Czupryn D, *Wartość pracy w życiu młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, UMCS, Lublin 2011.

Dobrowolska D, *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowy*, Wrocław 1984.

[22] Za: *Ibidem*, s. 30.

[23] Por. J.Z. Górnikiewicz, *Polaków praca na Zachodzie – stan stereotypów*, [w:] Człowiek – Obywatel – Pracownik na rynku pracy, red. C. Plewka, H. Bednarczyk, Szczecin 2011, s. 396.

[24] Por. R. Bera, M. Korczyński, *op. cit.*, s. 29-32.

Dobrowolska D., *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Wrocław 1974.
Gliszczyńska X., *System wartości w środowisku pracy*, Warszawa 1982.
Górnikiewicz J. Z., *Polaków praca na Zachodzie – stan stereotypów*, [w:] Człowiek – Obywatel – Pracownik na rynku pracy, red. C. Plewka, H. Bednarczyk, Szczecin 2011.
Jalowska P., *Motywy wyjazdu zarobkowego polskiej młodzieży do Wielkiej Brytanii a jej zadowolenie z pracy*, niepublikowana praca magisterska, UP-H, Siedlce 2013.
Jezior J., *Wartość pracy. Studium socjologiczne na podstawie badań w regionie środkowowschodniej Polski*, Lublin 2005.
Karney J. E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.
Kobiałka A., *Postawy wobec pracy młodych Polaków migrujących zarobkowo*, [w:] Wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego młodych polskich emigrantów, red. K. Klimkowska, G. Sanecki, (praca przyjęta do druku) Lublin 2014.
Korczyńska B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Ryki 2002.
Kowalski Ł. M., *Oczekiwania zawodowe młodych polskich emigrantów a ich zadowolenie z pracy*, niepublikowana praca magisterska, UP-H, Siedlce 2011,
Międzynarodowa migracja zarobkowa na terenie Unii Europejskiej/Europejskiego Obszaru Gospodarczego wśród studentów studiów dziennych ostatnich lat uczelni wyższych województwa wielkopolskiego. Raport z Badania, Samorząd Województwa Wielkopolskiego, Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, Poznań 2007.
Morawski B., *Czynniki warunkujące postawy wobec pracy*, „Studia Socjologiczne", 1977, nr 1.
Piorunek M. (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, Poznań 2004.
Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.
Zabłocka I., *Wartość pracy w życiu młodych polskich emigrantów*, niepublikowana praca magisterska, UP-H, Siedlce 2013.
Zagraniczne migracje zarobkowe. Raport końcowy z badań przygotowany przez Pentor Research International, Poznań Sp. Z o. o., Szczecin 2009.
Zgórska S., *Postawy wobec pracy polskich emigrantów w Szwecji a ich sytuacja zawodowa*, niepublikowana praca doktorska, UMCS, Lublin 2013.

Iwona Mandrzejewska-Smól

AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA OSÓB STARSZYCH NA WSPÓŁCZESNYM RYNKU PRACY

Streszczenie

Istnieje duża różnorodność zjawisk mających wpływ na funkcjonowanie współczesnego rynku pracy, a co za tym idzie na aktywność zawodową pracowników. Jedno z największych wyzwań dotyczących rynku pracy wiąże się ze zmianami demograficznymi. Należałoby w tym kontekście zwrócić szczególną uwagę na nasilający się od wielu lat proces starzenia się społeczeństw.
Pomimo iż na polskim rynku pracy obserwuje się po stronie popytu niechęć do zatrudniania osób starszych, to coraz częściej pojawiają się działania, projekty oraz inicjatywy, które mają na celu zachęcanie i promowanie aktywności zawodowej tych osób. Jednakże mobilizacja potencjału starszych pracowników, która może stanowić strategiczne rozwiązanie dla problemu kurczących się zasobów siły roboczej, wymaga poprawy warunków pracy i ich przystosowania do stanu zdrowia i potrzeb tej populacji, a także lepszego dostępu do szkoleń i edukacji całożyciowej oraz diagnostyki systemu świadczeń i systemów podatkowych.

PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE ELDERLY IN TODAY'S LABOUR MARKET

Abstract

There is a great variation in the phenomena affecting the operation of the contemporary job market and, thus, the professional activity of employees. One of the greatest challenges faced by the job market comes from demographic changes. One shall, in that context, pay a special attention to the process of aging of the societies intensifying for many years.
Despite the fact that on the Polish job market there is observed, as far as demand is concerned, unwillingness to the employment of people ages 50 plus, actions, projects and initiatives to encourage and to promote their professional activity are more and more frequent. However, to mobilise the potential of older people to offer a strategic solution to the problem of decreasing labour force resources, one must enhance the working conditions and adapt them to the health conditions and the needs of that population as well as provide a better access to training and lifelong education as well as the diagnostics of the social benefits and taxation systems.

Wprowadzenie

Problematyka podejmowania aktywności przez osoby w wieku senioralnym to wyjątkowo ważne zagadnienie, które stanowi kontynuację idei ogłoszonego w roku 2012 Europejskiego

Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. Celem tej idei jest zwrócenie uwagi opinii publicznej na wkład, jaki do społeczeństwa wnoszą osoby starsze, jak również zachęcenie polityków i inne zainteresowane strony do podejmowania konkretnych działań z myślą o tworzeniu warunków sprzyjających aktywności osób starszych i wzmacnianiu solidarności międzypokoleniowej. Aktywizacja seniorów ma ogromne znaczenie, gdyż ma na celu przywrócenie tych ludzi do aktywnego życia w społeczeństwie.

Przyspieszenie zmian udziałów osób w starszym wieku tworzy odmienną, w stosunku do istniejącej do niedawna, sytuację jakościową w życiu społeczno-gospodarczym kraju, zwłaszcza w obszarze takich dziedzin jak: rynek pracy, popyt na dobra i usługi (np.: rekreacyjne, rozrywkowe, rehabilitacyjne, związane z opieką pozarodzinną kierowaną do osób najstarszych, żyjących w jednoosobowych gospodarstwach domowych). Popyt zgłaszany przez osoby starsze, co do jej rozmiarów i struktury, kreowany już jest i na pewno będzie nie tylko w rezultacie zmian ilościowych tej populacji oraz jej sytuacji materialnej. Wpływać nań będzie również rosnący udział osób z wykształceniem wyższym niż zasadnicze zawodowe w kolejnych grupach osiągających w poszczególnych latach kalendarzowych okresu perspektywicznego, granicę starości[1].

Jedną z form aktywności, jaką mogą podejmować osoby starsze jest aktywność zawodowa. Dlatego też celem niniejszego artykułu jest próba określenia możliwości i uwarunkowań ale także problemów oraz barier podejmowania aktywności zawodowej przez osoby starsze na współczesnym rynku pracy.

Wyznaczniki aktywności zawodowej na współczesnym rynku pracy

Faktem jest, że na współczesnym rynku pracy zdecydowaną przewagę posiadają pracownicy wykazujący się dużą aktywnością oraz umiejętnością samodzielnego rozwiązywania problemów, których cechuje twórcza aktywność samorozwojowa. Wiąże się to z tym, iż jedynie tacy pracownicy są w stanie na tym rynku efektywnie funkcjonować oraz aktywnie i innowacyjnie je przekształcać[2]. Jednakże biorąc pod uwagę jedynie te predyspozycje, należy zdać sobie jednocześnie sprawę z faktu, że nie istnieje idealny rynek pracy, na którym funkcjonowaliby jedynie pracownicy je posiadający.

[1] Szersze analizy dotyczące procesu starzenia się społeczeństwa polskiego w latach 1960-2002 oraz zmian obserwowanych w tym czasie w strukturze starszego odłamu ludności znajdują się w opracowaniu, stanowiącym realizację zespołowego projektu badawczego pracowników Zakładu Demografii Uniwersytetu Łódzkiego, finansowanego przez KBN w pozycji książkowej pt.: J.T. Kowaleski (red.), *Ludzie starzy w polskim społeczeństwie w pierwszych dekadach XXI wieku,* Wyd. U, Łódź 2006.

[2] J. Wilsz, *Aktywność zawodowa człowieka w procesie pracy w kontekście samoregulacji oraz organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania - zagrożenia*, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 337.

Aktywność zawodowa człowieka zależy od wielu czynników, które najogólniej podzielić można na czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Mają one decydujący wpływ na to, w jaki sposób dana jednostka funkcjonuje na rynku pracy i jaki charakter przyjmuje jej aktywność zawodowa. Warto więc podejmować działania w kierunku przewidywania zmian na tym rynku, które w sposób zasadniczy mogą wpłynąć na jego funkcjonowanie.

Wiedza na temat zjawisk zachodzących w przyszłości na rynku pracy ma ogromne znaczenie i uzasadnia potrzebę prognozowania popytu na pracę, jak również koordynacji systemu prognostycznego dla wielu państw. Tak więc w przypadku Polski istotnego znaczenia nabierają prognozy dla wszystkich państw członkowskich UE, które są opracowywane przez instytucję CEDEFOP (ang. European Centre for the Development of Vocational Training), która jest agencją unijną pomagającą promować i rozwijać edukację oraz kształcenie zawodowe w Unii Europejskiej. Jednakże działania prognostyczne tej instytucji nie mogą stanowić substytutu działań analogicznych, podejmowanych na poziomie określonego kraju. Należy dodać, że odpowiednio skonstruowany system prognostyczny popytu na pracę w ujęciu zawodowym oraz kwalifikacyjnym może być pomocny w prawidłowej ocenie szans i zagrożeń na rynku pracy[3].

Istnieje wiele znaczących determinantów dla działań prognostycznych. Jednym z nich jest intensywność procesów wdrażania technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, wiążąca się z tendencją wzrostową na zapotrzebowanie na pracowników posiadających kompetencje ITC w Polsce, jak również sytuacja młodych ludzi na rynku pracy wskazująca na istnienie wielu barier ich aktywności zawodowej, wynikająca głównie z braku doświadczenia zawodowego oraz niespójności posiadanych przez nich kwalifikacji do oczekiwań pracodawców. Warto też zwrócić uwagę niską skłonność polskiego społeczeństwa do podejmowania samozatrudnienia, czy braku większego zainteresowania do stosowania przez pracobiorców i pracodawców nietypowych form zatrudnienia i organizacji pracy. W kontekście niniejszego opracowania szczególnie istotnego znaczenia nabiera nakładanie się na siebie dwóch zjawisk demograficznych, a mianowicie starzenia się społeczeństwa oraz spadek liczebności populacji młodych ludzi aktywnej zawodowo, które mogą prowadzić do ograniczenia zastępowalności pokoleń i braku możliwości zapełnienia wolnych miejsc pracy pojawiających się na rynku pracy. Pociąga to za sobą konieczność usprawnienia efektywności i skuteczności funkcjonowania zarówno publicznych służb zatrudnienia, jak również instrumentów i programów aktywnej polityki rynku pracy, a także instytucji edukacyjnych nie tylko w celu podtrzymywania obecności osób w wieku produkcyjnym oraz niemobilnym na rynku pracy. Ważna jest tu również skuteczność stymulacji aktywności zawodowej osób w starszych rocznikach wieku produkcyjnego oraz w wieku poprodukcyjnym, która powinna stanowić jeden z warunków

[3] *Prognozowanie zatrudnienia według zawodów – dorobek teoretyczny i wdrożeniowy – świat i Polska. Raport I*, E. Kryńska (red.), opracowanie: E. Gałecka-Burdziak, I. Poliwczak, H.Sobocka-Szczapa, Warszawa 2011, s. 13-19.

zapełnienia miejsc pracy, a których liczba (oszacowana w wyniku prognozowania) może wpływać na skalę niedopasowań występujących na rynku pracy[4].

Uwarunkowania i bariery podejmowania aktywności zawodowej przez osoby starsze

W kontekście powyższych ustaleń, jak i prognoz demograficznych, można sformułować stwierdzenie, że jedno z największych wyzwań dotyczących współczesnego rynku pracy wiąże się ze zmianami demograficznymi. Prognozy demograficzne Eurostatu wskazują, że w latach 2010-2060 nastąpi w krajach Unii Europejskiej zmniejszenie ludności w wieku produkcyjnym o około 50 milionów osób[5]. Może to spowodować spadek wzrostu gospodarczego, o ile nie zrównoważy go większy udział wszystkich sektorów pracowniczych i zatrudnienie w nich oraz wyższy wzrost produkcji. Te zagrożenia potęgowane są jeszcze przez takie zjawiska jak: szybkie zmiany technologiczne, globalizacja, czy kryzys finansowy, które stanowią istotne czynniki restrukturyzacji gospodarczej. Mobilizacja potencjału starszych pracowników może stanowić kluczowe rozwiązanie dla problemu kurczących się zasobów siły roboczej. Jednak promowanie aktywności zawodowej osób starszych wymaga przede wszystkim poprawy warunków pracy i ich przystosowania do stanu zdrowia i potrzeb tej populacji, a także lepszego dostępu do szkoleń i kształcenia przez całe życie oraz przeglądu systemu świadczeń i systemów podatkowych tak, aby dłuższa praca wiązała się z odpowiednim wynagrodzeniem oraz korzyściami w rozumieniu ogólnym[6].

Istnieje wiele pozytywnych cech ludzi starszych jako pracowników. Zaliczyć do nich można m.in. doświadczenie, koncentrację na pracy, dokładność, czy dyscyplinowanie. Dużą wartość i znaczenie mają również wielopokoleniowe zespoły pracownicze, w których w naturalny sposób dochodzi do przenikania się aktualnej wiedzy i wieloletniego doświadczenia. Reprezentowane są w nich także różnorodne kompetencje i umiejętności oraz istnieje większa możliwość trafnego poznania potrzeb klientów będących w różnym wieku, jak również stabilizacji zatrudnienia. Jednak pomimo licznych zalet pracy w starszym wieku i zalet starszych pracowników ich aktywność na rynku pracy maleje, a czynniki ograniczające ich zatrudnienie można dzieli się zasadniczo na trzy grupy:

1. Organizacja pracy i technologia – czyli m.in. tempo pracy, konieczność zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji, brak odpowiednich szkoleń dla pracowników w starszym wieku.

[4] Por.: *Prognozowanie zatrudnienia*…, op. cit., s.170-171.

[5] Konstations Giannakouris, *Prognozy demograficzne Eurostat* (EUROPOP2008), http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08062011-BP/EN/3-08062011-BP-EN.PDF [20.08.2012].

[6] *Jak promować aktywność osób starszych w Europie – wsparcie UE dla podmiotów lokalnych i regionalnych*, AGE Platform Europe we współpracy z Komitetem Regionów i Komisją Europejską, tłumaczenie na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2011, s. 13.

2. Cechy osób starszych, do których należą głównie: relatywnie niski poziom wykształcenia, zły stan zdrowia, problemy z adaptacją do nowych warunków, zmęczenie pracą, obawa przed konkurencją ze strony młodych pracowników.

3. Uwarunkowania ekonomiczne i społeczne, takie jak bezrobocie, dyskryminacja na rynku pracy ze względu na wiek wieku (*ageizm*), zapotrzebowanie rodzin na pracę starzejących się osób (np. opieka nad wnukami, małżonkiem czy sędziwymi rodzicami)[7].

Ta sytuacja generuje dla pracodawców nowe wyzwania w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi. Coraz więcej organizacji w krajach UE podejmuje w ramach zarządzania wiekiem (age management) różnorodne działania skierowane do pracowników powyżej 45 roku życia. Mają one na celu poprawę środowiska pracy, co z kolei ma prowadzić do utrzymania osób starszych w miejscu pracy pomimo osiągnięcia wieku emerytalnego. Pomimo tych tendencji, obecnie na rynku pracy obserwuje się po stronie popytu niechęć do zatrudniania osób starszych. Wiąże się to z tym, iż dla pracodawcy przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu pracownika decydujące znaczenie mają jednostkowe koszty pracy, czyli związek nominalnych kosztów zatrudnienia z wydajnością. Również negatywnie rzutuje na ten aspekt przypisywanie tej populacji w powszechnej opinii, pomimo określonych zalet, związku przeciętnie rosnącego z wiekiem wynagrodzenia ze słabnącą produktywnością. Duże znaczenie ma tu także wzrastające w tej grupie wiekowej ryzyko chorób i absencji kadry. W związku z tym starsi pracownicy postrzegani są jako mniej produktywni, mniej innowacyjni i żądający wyższych wynagrodzeń[8].

Jak dotychczas trudno doszukać się wyników badań naukowych, które wskazywałyby jednoznacznie na niższy potencjał starszych pracowników na rynku pracy. W związku z tym można uznać, że o rzeczywistej zależności wydajności i wieku pracownika decydują indywidualne działania i rozwiązania podejmowane w konkretnym przedsiębiorstwie w zakresie zarządzania wiekiem. Odwołując się do ustaleń Komisji Europejskiej, K. Zawadzki wykazuje, że podniesienie wskaźnika zatrudnienia osób w starszym wieku wymaga zarówno strategii podnoszących ich zdolność do pracy, jak również strategii poprawiających alokację pracy na wewnętrznym rynku pracy. Wspieranie takich przemieszczeń może przynieść organizacjom następujące korzyści:

- ograniczanie bezpośrednich i pośrednich kosztów urlopów zdrowotnych zastępstw,
- poprawa relacji z klientami w starszym w wieku, których liczebność wzrasta w wyniku procesu starzenia się ludności, preferującymi kontakt z przedstawicielami firmy w ich wieku,

[7] *W trosce o pracę*, Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004, UNDP, Fundacja Naukowa CASE, Warszawa 2004, s. 203-204.

[8] K. Zawadzki, *Zarządzanie wiekiem w organizacjach gospodarczych*, [w:] Z. Wiśniewski (red.), *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora", Toruń 2009, s. 9-11.

– lepsze dopasowanie siły roboczej do wymagań stanowisk pod względem doświadczenia zawodowego,

– lepsze wykorzystanie indywidualnych możliwości pracowników,

– transfer wiedzy w ramach organizacji,

– zwiększenie elastyczności adaptacji do zmieniających się warunków otoczenia poprzez rozbudowanie pakietów umiejętności posiadanych przez pracowników,

– wzrost motywacji starszych pracowników do pracy[9].

Wspieranie zdolności do pracy osób w starszym wieku jest priorytetowym aspektem w zarządzaniu wiekiem w organizacji. Polscy pracodawcy mogą się uczyć z wielu przykładów zarządzania wiekiem, zarówno w Europie, jak i poza nią. Nie ma jednego typu organizacji, w których takie rozwiązania przynoszą korzyści. Korzystają z nich globalne korporacje, jak również małe i średnie przedsiębiorstwa, a także instytucje państwowe (szpitale, urzędy, policja). Istotne jest to, że działania te nie są jedynie przejściową modą, ale długookresową dążnością do świadomego kształtowania zasobów ludzkich w firmie, która jest determinowana nie tylko troską o wizerunek firmy ale również zmianami demograficznymi i społecznymi[10].

W chwili obecnej coraz częściej podejmowane są projekty oraz inicjatywy mające na celu zachęcanie i promowanie aktywności zawodowej osób starszych. Dla podmiotów lokalnych i regionalnych w naszym kraju wyłaniają się trzy obszary możliwych działań w tym zakresie, przy czym przydatne mogą się tu okazać europejskie programy edukacyjne i programy współpracy międzynarodowej:

1. Pierwszy obszar dotyczy pomocy w bieżącym doskonaleniu umiejętności starszych pracowników. Podmioty lokalne i regionalne mogą podejmować wiele działań promujących zdolność do znalezienia zatrudnienia osób w starszym wieku i inicjatyw szkoleniowych mających na celu doskonalenie umiejętności i pomaganie tym osobom w powiązaniu aktualnej wiedzy i kompetencji z szybko zmieniającymi się potrzebami rynku pracy. Ponadto mogą zwiększać aktywność zawodową tych osób poprzez promowanie i usprawnianie przedsiębiorczości wśród osób starszych.

2. Drugi obszar wiąże się z opracowywaniem nowych i innowacyjnych usług wsparcia, mających na celu pomoc osobom starszym w znalezieniu i utrzymaniu zatrudnienia. Dotyczy to również kreowania bardziej pozytywnego nastawienia pracodawców do starszych pracowników. Szczególną rolę mogą tu pełnić usługi w Internecie, zapewniające pomoc, doradztwo i możliwości nawiązania kontaktu dla pracodawców i pracowników w obszarze problemów związanych z potrzebami starszych pracowników.

[9] European Commission, *Ageing and employment: Identification of good practice to increase Job opportunities and maintain older workers in employment*. Final report, 2006, [w:] Z. Wiśniewski (red.), *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora", Toruń 2009, s. 18.

[10] K. Zawadzki, *Zarządzanie wiekiem ..., op. cit*., s. 39.

3. Trzeci obszar to wymiana dobrych pomysłów, innowacyjnych rozwiązań i doświadczeń w obszarze kształtowania polityki i praktyki, w zakresie aktywności osób starszych w obszarze zatrudnienia, związanej m.in. z promocją tej aktywności i nowych metod nauki na szczeblu lokalnym i regionalnym[11].

Nie ulega wątpliwości, że podejmowanie różnych form aktywności przez osoby starsze, w tym również aktywności zawodowej, w dużej mierze zależy od prawidłowo funkcjonującego systemu społecznego, jednakże istotne są tu również różnego rodzaju jednostkowe działania podejmowane przez te osoby, czyli ich indywidualna aktywność. Jest ona uwarunkowana różnorodnymi czynnikami, które w mniejszym lub większym stopniu tę aktywność determinują.

W pierwszej kolejności należałoby zwrócić uwagę na czynniki, które mają wpływ na podejmowanie przez człowieka aktywności w ogóle. Istnieje ich bardzo wiele, a do najważniejszych, w kontekście podejmowania aktywności zawodowej przez osoby w wieku senioralnym, zaliczyć można:

- stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej – im człowiek jest zdrowszy i w lepszej kondycji fizycznej, tym chętniej podejmuje aktywność zawodową;
- środowisko rodzinne – aktywność zawodowa seniorów może być uzależniona od rodzaju relacji i kontaktów z członkami rodziny, a także rodzaju i zakresu wsparcia z ich strony;
- warunki bytowe – mogą skutecznie ograniczać podejmowanie jakiekolwiek aktywności lub w przypadku aktywności zawodowej wręcz ją wymuszać;
- płeć – więcej jest kobiet w wieku emerytalnym i to one częściej podejmują wybraną aktywność;
- wykształcenie – przyjmuje się, że wyższy poziom wykształcenia wpływa na wyższy poziom aktywności jednostki;
- miejsce zamieszkania (miasto, wieś) – wiążące się z ofertą miejsc pracy na lokalnym rynku pracy dla seniorów[12].

Interesującego podziału czynników warunkujących podejmowanie aktywności zawodowej przez osoby starsze dokonał E. Dolny, dzieląc je na trzy główne obszary problemowe. Pierwszy z nich obejmuje: stan zdrowia, sytuację rodzinną i materialną ludzi starszych, które należą do najistotniejszych czynników determinujących podejmowanie aktywności nie tylko w sferze zawodowej, ale również w innych sferach życia każdego człowieka.

Drugi obszar stanowią podażowe determinanty aktywności/bierności zawodowej osób starszych, wśród których można wyodrębnić czynniki o charakterze obiektywnym i subiektywnym. Do czynników obiektywnych należą: popyt na pracę, określający możliwości jej

[11] Szczegółowy opis obszarów oraz przykładowych projektów działań w zaprezentowanym zakresie można odnaleźć w pozycji książkowej: *Jak promować aktywność osób starszych w Europie – wsparcie UE dla podmiotów lokalnych i regionalnych*, … *op. cit*., s.14-16.

[12] Por. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006, s.162 (z własnymi uwagami autorki niniejszego opracowania).

uzyskania; poziom zamożności rodzin; stan rozwoju urządzeń i ustawodawstwa socjalnego; rozwiązania przyjmowane w prawie pracy i ubezpieczeń społecznych; stan rozwoju usług; stan zdrowia ludności; długość okresu kształcenia i poziom współczynnika solaryzacji; poziom wykształcenia ludności; granice wieku emerytalnego; stosowane instrumenty polityki rynku pracy, jak również społeczne postawy wobec pracy. Czynniki subiektywne z kolei, to decyzje podejmowane przez osoby starsze, dotyczące samego faktu podjęcia, wyboru miejsca i formy wykonywania pracy, ich zmiany lub też dezaktywacji i przejścia w stan bezczynności zawodowej. Decyzje te są oparte na całościowej ocenie i subiektywnej percepcji całego zespołu czynników ekonomicznych, socjalno-bytowych oraz psychospołecznych, wyrażających cele i dążenia danej osoby.

Trzeci obszar to cechy osobowości ludzi starszych sprzyjające ich aktywności/bierności zawodowej[13].

Ten sam autor wskazał również na czynniki wypychające z rynku pracy i czynniki wiążące się z rynkiem pracy. Czynniki wypychające z rynku pracy obejmują:

- zły stan zdrowia;
- fizyczne i psychiczne obciążenie pracą;
- niski poziom wykształcenia i kwalifikacje niedostosowane do potrzeb rynku pracy, jak również niechęć do ich uzupełniania i zmiany;
- zmiany charakteru pracy i technologii wytwarzania;
- niestabilność umów o pracę;
- niestabilność sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstw;
- stosowane instrumenty polityki rynku pracy;
- materialne i społeczne środowisko pracy;
- metody działania pracodawców i ich system wartości.

Czynniki wiążące się z rynkiem pracy to przede wszystkim:

- konieczność uzupełnienia niskich dochodów emerytalno-rentowych;
- łączenie z pracą sensu życia;
- chęć potwierdzenia własnej wartości i użyteczności oraz utrzymania więzi ze środowiskiem;
- chęć przekazania zdobytej wiedzy i doświadczeń.

Autor postawił tezę, że procesy starzenia są zróżnicowane osobniczo, dlatego też percepcja powyższych czynników jest również pod tym względem zróżnicowana, a w związku z tym osoby starsze o wyższym poziomie kwalifikacji, wykonujące interesującą pracę, zaangażowane w jej wykonywanie są bardziej związane z rynkiem pracy niż osoby o niskich kwalifikacjach wykonujące ciężką lub mało interesującą pracę[14].

[13] Por. E. Dolny, *Determinanty kontynuowania pracy i aktywizacji zawodowej osób w starszym wieku*, [w:] Z. Wiśniewski (red.), *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora", Toruń 2009 s. 123-168.

[14] Por. E. Dolny, *Determinanty kontynuowania ..., op. cit*., s. 134.

Podejmowanie aktywności zawodowej przez seniorów w świetle wyników badań własnych

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia warto odwołać się problematyki podejmowania aktywności zawodowej przez osoby w wieku senioralnym na tle badań dotyczących podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej przez osoby starsze w województwie kujawsko-pomorskim, w wyniku których udało się ustalić podejmowane przez nich dominujące formy aktywności. Wyniki badań w postaci zestawienia analitycznego przedstawia tabela 1[15].

Tab. 1. Formy aktywności podejmowane przez badanych seniorów, po ich przejściu na emeryturę – zestawienie analityczne

Lp.	FORMY AKTYWNOŚCI	KOBIETY N=796		MĘŻCZYŹNI N=508		OGÓŁEM N=1304	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru
1	aktywność domowo-rodzinna	3,67	I	3,57	I	3,63	I
2	aktywność kulturalna	2,38	IV	2,01	VI	2,23	V
3	aktywność zawodowa	1,68	VI	2,17	V	1,87	VI
4	aktywność społeczna	2,35	V	2,18	IV	2,29	IV
5	aktywność edukacyjna	1,61	VII	1,54	VII	1,59	VII
6	aktywność religijna	3,10	II	2,78	II	2,98	II
7	aktywność rekreacyjna	2,51	III	2,65	III	2,56	III
8	inna aktywność	1,01	VIII	1,04	VIII	1,02	VIII
	ŚREDNIE WYBORU		-		-		-

INNA AKTYWNOŚĆ: kobiety: praca na działce, hodowla kwiatów; mężczyźni: sport, wędkarstwo, myślistwo, spacery, praca w ogródku.

Źródło: opracowanie własne.

[15] Zaprezentowane analizy stanowią fragment badań, które zostały przeprowadzone w latach 2008-2011 oraz pod koniec roku 2013, za pomocą kwestionariusza wywiadu na temat: „Aktywność zawodowa i edukacyjna ludzi starzejących się". W ramach niniejszego opracowania przedstawione zostały opinie 1304 osób – emerytów różnych grup zawodowych i wieku życia oraz osób w wieku przedemerytalnym, z okresu do pięciu lat przed ich przejściem na emeryturę. Przed analizą zebranego materiału dokonane zostały jego obliczenia ilościowe. Badani emeryci mieli za zadanie dokonać wyboru określonej formy aktywności poprzez dokonanie wartościowania. Uzyskane odpowiedzi zostały odpowiednio pomnożone: „TAK" razy 4, „RACZEJ TAK" razy 3, „RACZEJ NIE" razy 2 i „NIE" razy 1. Uzyskane wartości punktowe podzielono przez liczbę badanych osób i otrzymano średnią wartość wyboru. Dla tej średniej z kolei zastosowano następujące przedziały wartościowania: do 1,50 p. – odpowiedź negatywna pewna – nie; od 1,51 p. do 2,50 p. – odpowiedź negatywna niepewna – raczej nie; od 2,51 p. do 3,50 p. – odpowiedź pozytywna niepewna – raczej tak; powyżej 3,50 p. – odpowiedź pozytywna pewna – tak.

Dane z powyższej tabeli zdają się potwierdzać tezę o niskiej aktywności zawodowej osób starszych na rynku pracy. Podstawową formą aktywności, podejmowaną przez badanych seniorów po ich przejściu na emeryturę jest aktywność domowo-rodzinna. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,63 p. i mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak", przy czym wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała średnią ogólną – 3,67 p., a wśród mężczyzn – 3,57 p., również mieszcząc się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak". Drugą rangę, ze średnią ogólną – 2,98 p. uzyskała aktywność religijna (wśród kobiet uzyskała średnia ogólną – 3,10 p., a wśród mężczyzn – 2,78 p.), a trzecią aktywność rekreacyjna, ze średnią ogólną – 2,56 p. (wśród kobiet – 2,51 p. a wśród mężczyzn – 2,65 p.). Wszystkie te średnie są wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak".

Aktywność zawodowa uzyskała jedną z najniższych rang (VI), ze średnią ogólną – 1,87, mieszczącą ją w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie". Wskazuje to na niewielkie zainteresowanie badanych emerytów podejmowaniem dalszej aktywności zawodowej.

Te tendencje z kolei potwierdza analiza sposobów spędzania wolnego czasu przez badane osoby starsze, zaprezentowane w tabeli 2.

Z tabeli wynika, że odpowiedź „nadal pracuję zawodowo, kontynuując pracę dotychczas wykonywaną" uzyskała stosunkowo niską rangę VIII, ze średnią ogólną – 1,72 p. i mieści się w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie", przy czym wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała rangę IX, ze średnią ogólną – 1,56 p., a wśród mężczyzn rangę nieco wyższą, bo VI, ze średnią ogólną – 1,97 p., Wszystkie jednak te odpowiedzi mieszczą się również w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie".

Jeszcze niższą rangę (XIII) uzyskała odpowiedź „nadal pracuję, lecz w zawodzie dotychczas niewykonywanym", uzyskując średnią ogólną – 1,30 p., co jest wyrazem odpowiedzi negatywnej pewnej „nie". I pomimo, że wśród mężczyzn odpowiedź ta uzyskała rangę IX, ze średnią ogólną – 1,45 p., a wśród kobiet znacznie niższą, bo dopiero XV, ze średnią ogólną – 1,21 p., to obydwie odpowiedzi również mieszczą się w formule odpowiedzi negatywnej pewnej „nie".

W rozważaniach teoretycznych niniejszego opracowania wskazano na wiele możliwych czynników niskiej aktywności zawodowej osób starszych leżących zarówno po stronie mechanizmów związanych z rynkiem pracy, jak i indywidualnych uwarunkowań, potrzeb, czy też działań jednostkowych tej populacji. Wskazano również na podejmowanie inicjatyw w zakresie zachęcania i promowania aktywności zawodowej wśród tych osób, co z jednej strony napawa optymizmem, jednak z drugiej budzi pewien niedosyt, gdyż nadal jest ich stosunkowo mało w naszym kraju. Wyrazem tego mogą być zaprezentowane powyżej dane, uzyskane w trakcie przeprowadzonych w ostatnich latach badań wśród osób w wieku senioralnym na terenie województwa kujawsko-pomorskiego.

Tab. 2. Sposób spędzania czasu wolnego przez seniorów – zestawienie analityczne

Lp.	FORMY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO	KOBIETY N=796		MĘŻCZYŹNI N=508		OGÓŁEM N=1304	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1.	nadal pracuję zawodowo, kontynuując pracę dotychczas wykonywaną	1,56	IX	1,97	VI	1,72	VIII
2.	nadal pracuję, lecz w zawodzie dotychczas niewykonywanym	1,21	XV	1,45	IX	1,30	XIII
3.	urzeczywistniam swoje zainteresowania	2,28	VI	2,40	V	2,33	V
4.	realizuję zamiłowania amatorskie, będące jednocześnie źródłem dodatkowego dochodu	1,28	XIII	1,41	XI	1,33	XII
5.	podejmuję się aktywności społeczno-kulturalnej	2,68	V	1,38	XII	2,17	VI
6.	poświęcam czas głównie rodzinie	3,28	II	3,07	II	3,20	II
7.	wiele czytam	2,81	IV	2,66	IV	2,60	IV
8.	słucham radia, oglądam programy telewizyjne	3,57	I	3,48	I	3,53	I
9.	uczestniczę w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub Uniwersytetach Trzeciego Wieku	1,46	XI	1,29	XIII	1,40	XI
10.	podałem/podjęłam naukę w celu uzupełnienia wykształcenia	1,17	XVI	1,15	XVI	1,16	XVI
11.	podałem/podjęłam naukę dla własnej przyjemności	1,27	XIV	1,23	XIV	1,25	XIV/XV
12.	uprawiam sport	1,69	VIII	1,64	VIII	1,67	IX
13.	uprawiam krajoznawstwo i turystykę	1,70	VII	1,87	VII	1,77	VII
14.	poświęcam się działalności twórczej, artystycznej	1,29	XII	1,19	XV	1,25	XIV/XV
15.	podejmuję aktywność klubową i zabawową	1,52	X	1,42	X	1,48	X
16.	zajmuję się swoim stanem zdrowia	3,20	III	2,98	III	3,11	III
17.	inne	1,04	XVII	1,00	XVII	1,02	XVII
	ŚREDNIE WYBORU		-		-		-

INNE: kobiety: praca na działce.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Reasumując należy podkreślić, że zmiany demograficzne stanowią obok zjawiska szybkich zmian technologicznych, globalizacji czy kryzysu finansowego, jedno z największych wyzwań dla współczesnego rynku pracy. Jednakże mobilizacja potencjału starszych pracowników, która może stanowić strategiczne rozwiązanie dla problemu kurczących się zasobów siły roboczej, wymaga poprawy warunków pracy i ich przystosowania do stanu zdrowia i potrzeb tej populacji, a także lepszego dostępu do szkoleń i edukacji całożyciowej oraz diagnostyki systemu świadczeń i systemów podatkowych.

Pomimo wielu działań oraz inicjatyw mających na celu zachęcanie i promowanie aktywności zawodowej osób starszych na rynku pracy obserwuje się po stronie popytu niechęć do zatrudniania tych osób. Nadal ważny problem stanowi dyskryminacja ze względu na wiek. Niewielu pracodawców, bowiem docenia doświadczenie zawodowe osób starszych, zwłaszcza na etapie poszukiwania przez nich pracy, a w trakcie ich zatrudnienia stosunkowo częstym zjawiskiem jest również ograniczanie dostępu do szkoleń czy przymusowe wysyłanie na wcześniejsze emerytury. Istnieje wiele przyczyn takiego stanu rzeczy, jednakże znaczący czynnik niechęci pracodawców do zatrudniania tej populacji stanowią nieuzasadnione i głęboko zakorzenione w społeczeństwie stereotypy dotyczące starszych pracowników na temat ich mniejszej wydajności, czy elastyczności niż pracowników młodych. Poza tym wiele firm, czy przedsiębiorstw nadal woli inwestować w ludzi młodych, a nie w osoby, które za kilka lat odejdą na emeryturę. Ważny też jest fakt, że kwalifikacje starszego pokolenia bywają często zbyt niskie i niedostosowane do potrzeb transformującej się gospodarki. Osoby te muszą poddać się strategii aktywności: dokształcenia, przekwalifikowania, poddania społecznej rehabilitacji. To wymaga zdecydowanego wzbogacenia oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia ustawicznego a realizacja programów wspierania osób starszych skoordynowanej i dobrze kojarzonej polityki rynku pracy[16].

Bibliografia

Czarnik S., Turek K. (red.), *Aktywność zawodowa Polaków. Praca zawodowa, wykształcenie, kompetencje*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.

Badania ankietowe rynku pracy. Raport 2011, Narodowy Bank Polski, Instytut Ekonomiczny, Biuro Przedsiębiorstw, Gospodarstw Domowych i Rynków, Zespół ds. Rynku Pracy, Warszawa 2011.

European Commission, Ageing and Employment, *Identification of good practice to increase Job opportunities and maintain older workers in employment. Final report*, 2006, [w:] Z. Wiśniewski (red.), *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „DOM ORGANIZATORA", Toruń 2009.

Dolny E., *Determinanty kontynuowania pracy i aktywizacji zawodowej osób w starszym wieku*, [w:] Z. Wiśniewski (red.), *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „DOM ORGANIZATORA", Toruń 2009.

[16] Szersze analizy dotyczące problemów zatrudniania osób starszych znajdują się w raporcie: *W trosce o pracę*, Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004, UNDP, Fundacja Naukowa CASE, Warszawa 2004.

Jak promować aktywność osób starszych w Europie – wsparcie UE dla podmiotów lokalnych i regionalnych, AGE Platform Europe we współpracy z Komitetem Regionów i Komisją Europejską, tłumaczenie na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2011.

Prognozowanie zatrudnienia według zawodów – dorobek teoretyczny i wdrożeniowy – świat i Polska. Raport I, red. E. Kryńska, opracowanie: E. Gałecka-Burdziak, I. Poliwczak, H.Sobocka-Szczapa, Warszawa 2011.

Konstations Giannakouris, *Prognozy demograficzne Eurostat* (EUROPOP2008), http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFUB/KS-SF-10-001/EN/KS-SR-10-01-EN.PDF [20.08.2012].

Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.

W trosce o pracę, Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004, UNDP, Fundacja Naukowa CASE, Warszawa 2004.

Wilsz J., *Aktywność zawodowa człowieka w procesie pracy w kontekście samoregulacji oraz organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, UKW, Bydgoszcz 2008.

Zawadzki K., *Zarządzanie wiekiem w organizacjach gospodarczych*, [w:] Z. Wiśniewski (red.), *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „DOM ORGANIZATORA", Toruń 2009.

IV. SPRAWOZDANIA

Włodzimierz Olszewski

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej konferencji naukowej „Szkoła wyższa. (R)e-wolucje: kariery akademickie”

Konferencja była zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego w dniach 4-5 września 2014 r. w Międzyzdrojach. Patronatem naukowym konferencję objął Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Organizatorzy w przygotowanym komunikacie przybliżyli zarys treści zagadnień będących przedmiotem dyskursu naukowego, dotyczącego zmian określających warunki uprawiania nauki oraz karier akademickich. Zaproponowali dyskusję skoncentrować wokół następujących zagadnień:

1) współczesne modele kariery akademickiej; wyzwania przemian w nauce a etos akademicki i tradycja;
2) prawno-organizacyjne, ekonomiczne i społeczne uwarunkowania karier akademickich: szanse, wyzwania, paradoksy, patologie;
3) studia doktoranckie jako pierwszy etap kariery akademickiej i/lub kariery poza akademią.

Konferencję otworzyła Dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, dr hab. Barbara Kromolicka, prof. US.

W sesji I głos zabrali prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) prezentując referat pt. „Czy uniwersytety mogą odzyskać mądrość? Na marginesie Kongresu Kultury Akademickiej” oraz dr hab. Maria Wójcicka, prof. Akademii Humanistycznej z Pułtuska z referatem „Uniwersytet – w poszukiwaniu tożsamości”. Obaj prelegenci nawiązywali do udziału uniwersytetu w neoliberalnym świecie i poszukiwaniu dla niego nowej tożsamości. Profesor Kwieciński poddał krytyce zachodzące w polskich uniwersytetach zjawiska dotyczące uniwersalizacji patologii, korporyzacji, przełamaniu studiów (zamiast 5 lat model 3+2), co prowadzi jego zdaniem do dewolucji, zamiast (r)e-wolucji.

W II sesji dopołudniowej prof. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Wyższej Szkoły we Wrocławiu nawiązał do przedmówców przybliżając zagadnienie korporatyzacji uniwersytetu, a prof. dr hab. Urszula Ostrowska z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy zajęła się etosem wartości i standardami akademickimi (w związku z dynamicznymi przemianami w nauce), podkreślając potrzebę ich zachowania.

Z kolei dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW omówiła społeczno-kulturowe konteksty (R)ewolucji tożsamości współczesnego badacza, zwracając szczególną uwagę na fakt, iż staje on często przed wyborem między akceptacją a autonomią.

Gość z Czech, doc. PhD. Irana Pirohorá (Prešovska Univerzita) w swoim referacie „Quo vadis university teacher?" mówiła o wyborze drogi współczesnego nauczyciela akademickiego, stojącego na rozdrożu między drogą tradycyjnych wartości akademickich, a drogą dyktatu rynku (modelem biznesowym).

W sesjach popołudniowych przyjęto formułę dyskusji panelowych, którymi kierowali moderatorzy i gdzie uczestnicy mieli po 10 minut na wygłoszenie głównych tez, a następnie odbywała się dyskusja wokół przedstawionych treści z udziałem wszystkich uczestników konferencji.

Sesję III moderowała dr hab. Janina Świrko-Pilipczuk z Uniwersytetu Szczecińskiego, która skupiła uwagę uczestników wokół *Homo oeconomicus* jako podstawie kształcenia akademickiego. Do ciekawych wystąpień należy zaliczyć głos dra hab. Jana Rutkowskiego z Uniwersytetu Warszawskiego na temat genezy utylitarystycznej wizji nauki, dra Maksymiliana Hutorańskiego z Uniwersytetu Szczecińskiego rozważającego rolę akademii w postdyscyplinarnym świecie oraz dr Anety Rogalskiej-Marasińskiej z Uniwersytetu Łódzkiego, która zajęła się zagadnieniem wyzwań uniwersytetu wobec rynku pracy. Mówczyni przybliżyła uczestnikom temat dotyczący przedwczesnego kończenia nauki i edukacyjnych dróg drugiej szansy (projekt ESSE), będące priorytetami zmian wielokulturowego społeczeństwa UE.

Sesję IV moderował dr hab. Wiesław Audrukowicz, prof. US, który mówił na temat mitu i rzeczywistości totalnego przewrotu w pedagogice, a w dalszej części głos zabierali dr Mariola Gańko-Karwowska z US „Uniwersytet a sfera publiczna", dr Helena Ostrowicka (UKW) „Raportuj, bloguj i wyznawaj. O karierze akademickiej w społeczeństwie konfesyjnym" oraz dr hab. Elżbieta Magiera (US), prezentując polskie tradycje międzywojennych karier akademickich.

Na zakończenie pierwszego dnia odbyła się dyskusja.

Drugi dzień obrad rozpoczął się od sesji V, której przewodniczył dr hab. Roman Leppert, prof. UKW, który przedstawił referat pt. „Studia doktoranckie jako (nie)zrealizowany projekt". W części panelowej, którą moderował profesor Leppert, dr Włodzimierz Olszewski z Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach skupił uwagę uczestników wokół zagadnień modeli dochodzenia do doktoratu, wskazywał bariery dalszej drogi rozwoju naukowego w środowiskach pozaakademickich oraz aktywność doktorów, na różnych polach w środowiskach lokalnych. Z kolei inni mówcy z Uniwersytetu Szczecińskiego podzielili się swoimi refleksjami na temat studiów doktoranckich (mgr Agnieszka Jankowska, mgr Teresa Andrzejewska, mgr Teresa Banas-Kobylarska), a mgr Justyna Wrzochul-Stawinoga z Neomedia.info zaprezentowała temat „Absolwenci studiów wyższych o studiach III stopnia z perspektywy przemian rynku edukacyjnego").

Referatem „Doktoranci w szczelinach akademickości" prof. UKW dr hab. Ryszarda Cierzniewska rozpoczęła sesję VI, którą następnie moderowała. Wyniki badań panelowych dotyczące nauczycieli akademickich „Maturzyści 2005-Studenci UAM" przedstawiła dr Sylwia Jaskulska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a dr Mateusz Marciniak z tego samego uniwersytetu zajął się zagadnieniem partycypacji młodzieży akademickiej w życiu uczelni wyższej, podobnie jak dr Karina Knasiecka-Falbierska z Wyższej Szkoły Techniczno-Humanistycznej w Poznaniu, która mówiła o studencie-kliencie na współczesnym uniwersytecie. O studiowaniu jako (nie)świadomym zobowiązaniu mówiła dr Ilona Kość (US), a mgr Ryszard Grupiński z Uczelni Łazarskiego w Warszawie zaprezentował temat: „Studiowanie – od prasłowa do pustosłowia – (r)-e-wolucja pojęcia.

Ostatnią VI sesję moderowała dr hab. Anna Murawska, prof. US, otwierając ją swoim wystąpieniem „Kariera akademicka-człowiek w drodze do sensu i do siebie". Nawiązując do wystąpienia prof. Murawskiej paneliści kontynuowali dyskurs na temat roli etosu i prawdy jako wartości (dr Jacek Moroz z US, dr Beata Krawiec z UWr, dr Małgorzata Wałejko z US, dr Dorota Jankowska z APS i dr Elżbieta Okońska z UKW).

Końcowym akcentem konferencji była żywa dyskusja i podsumowanie prowadzone przez prof. Annę Murawską. Profesor nawiązując do tytułu konferencji, podkreśliła że ostatnie lata to czas istotnych zmian określających warunki uprawiania nauki. Zmieniły się regulacje prawne związane z uzyskiwaniem awansu naukowego, a ocena dorobku naukowego została sformalizowana. Zmianie uległ sposób finansowania nauki. Dotychczasowe reguły zastępują nowe zasady i procedury przyznawania środków na naukę, rozwija się „kultura grantowa", a od uczonych wymaga się popularyzowania i komercjalizacji wyników badań. Szczególnego znaczenia nabierają kwestie mobilności kadry naukowej, umiędzynarodowienia badań, a także ich interdyscyplinarności. Wyraźnemu zróżnicowaniu uległo respektowanie standardów realizowania kariery naukowej i badań.

W dalszej części mówczyni odniosła się do szczególnych oczekiwań związanych z prowadzeniem studiów trzeciego stopnia, które między innymi zmieniło sposób przygotowania młodych do prowadzenia badań naukowych. W związku z tym pojawiały się pytania: o status doktoranta (student-adept/naukowiec-profesjonalista/tani pracownik); o cele studiów (nabywanie wiedzy/rozwój wiedzy poprzez prowadzenie samodzielnych badań naukowych/kształcenie elit/przygotowanie kadry akademickiej i badaczy). Sytuacja ta wymaga również rozstrzygania dylematów, które dotyczą między innymi: organizacji i przebiegu studiów (niepowtarzalność, elastyczność vs. „ramowość", „wzorcowość" procesu kształcenia) oraz pracy naukowej (rola opiekuna naukowego, model imitacyjny, transmisyjny/autonomiczny, emancypacyjny pracy naukowej, jakość badań, nauka w stylu pop w kontekście „umasowienia" studiów III stopnia).

W toku dyskusji poruszono wiele zagadnień i problemów towarzyszących współczesnym uniwersytetom, nauce oraz nauczycielom akademickim. Podkreślano m. in. rozpad wspólnoty

akademickiej, wynikającej m. in. z walki o prestiż, studenta, koncentracji na badaniach, które dają zyski (korporacyjny dogmat zysku) czy dyktatu rynku pracy. Dyskutanci stwierdzili, że debaty edukacyjne są coraz częściej przemieszczane poza wydziały uniwersytetów, a edukacja jest ponownie uwięziona (m. in. przez zniewolenie systemowe, rynkowe). Jako drogi wyjścia z korporacjonizmu i neoliberalnego uwikłania wskazywano m. in. powrót do dobrych tradycji uniwersytetów, odejście od nadmiernego estatyzmu-trybalizmu dyscyplin, wychowywanie (kształcenie) obywateli a nie pracowników (uniwersytet obywatelski), przywrócenie akademickiej wolności i wzajemnego zaufania.

Konkludując prof. A. Murawska wskazała, że oceny zarysowanych zmian są zróżnicowane,
a często nawet skrajne. Owe zmiany bywają określane jako ewolucyjne, rewolucyjne, ale też nierzadko jako destrukcyjne. Wszyscy uczestnicy konferencji podkreślali ważkość poruszanych zagadnień oraz to, że namysł i dalszy dyskurs jest konieczny i winien stanowić przedmiot kolejnej, ważnej dla środowiska konferencji.

V. KOMUNIKATY, INFORMACJE

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PROBLEMACH PROFESJOLOGII

– Prosimy o dostarczenie artykułów: w wersji elektronicznej na adres: **problemy-profesjologii@uz.zgora.pl** lub na płycie CD (dodatkowo można przesłać w formie wydruku z numeracją ciągłą, naniesioną ołówkiem w prawym dolnym rogu).

– Artykuły prezentowane są w pięciu rozdziałach. Objętość tekstu nie powinna przekraczać:

- ARTYKUŁY I ROZPRAWY – 14 stron
- KONCEPCJE I ANALIZY – 10 stron
- KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ – 10 stron
- DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE – 14 stron
- RECENZJE/INNE – 6 stron

(Jeżeli tekst ma przekroczyć podaną liczbę stron, należy to uzgadniać z wydawcą).

– Warunkiem przyjęcia artykułu jest wypełnienie oraz przesłanie na adres pocztowy Redakcji oryginału deklaracji dotyczącej oryginalności i rzetelności publikacji naukowej (oświadczenie autora/współautorów).

NORMY EDYTORSKIE

1. Artykuł powinien być napisany w edytorze tekstu Microsoft Word (format doc lub docx) z zachowaniem następujących reguł:

- format (rozmiar papieru) – A4,
- marginesy: lewy, prawy, dolny, górny – 2,5 cm,
- czcionka – Times New Roman 12 pkt.,
- interlinia (odstęp między wierszami) – 1,5,
- akapit (wcięcie pierwszego wiersza) – 0,7 cm (bez odstępu między akapitami),
- tekst wyjustowany (bez dzielenia wyrazów),
- dopuszczalne wyróżnienia w tekście – kursywa i/lub pogrubienie (bez podkreślania),
- wypunktowanie – dopuszczalny znak „–”,
- tytuł tabeli (nad tabelą) – Times New Roman 10 pkt., wyrównany do lewej, (Tab. 1.),
- tekst w tabeli – Times New Roman 10 pkt., wyrównany do lewej (bez kolorów i cieniowania),
- styl tabeli – prosty (siatka),
- tytuł rysunku (pod rysunkiem) – Times New Roman 10 pkt., wyśrodkowany, (Rys. 1.),
- elementy graficzne – czarno-białe,
- źródło (pod tabelą – wyrównane do lewej; pod rysunkiem – wyśrodkowane) – Times New Roman 10 pkt.,
- poszczególne elementy artykułu oddzielone pustym wierszem.

2. Układ artykułu

- **Imię i nazwisko autora/autorów** – wyrównane do lewej;
- **Nazwa jednostki (afiliacja)** – wyrównana do lewej;

- **Dane kontaktowe –** adres do korespondencji, e-mail, nr telefonu – wyrównany do lewej;
- **Tytuł artykułu** – Times New Roman 12 pkt., pogrubiony, wyśrodkowany;
- **Streszczenie w języku polskim** – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, wyjustowane;
- **Słowa kluczowe w języku polskim** – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, wyjustowane;
- **Tytuł artykułu w języku angielskim** – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, pogrubiony, wyrównany do lewej;
- **Streszczenie w języku angielskim** (Abstract) – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, pogrubiony, wyjustowane;
- **Słowa kluczowe w języku angielskim** (Key words) – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, wyjustowane;
- **Wstęp** – tekst wyjustowany;
- **Część główna z podziałem na sekcje** – tekst wyjustowany; tytuły sekcji/nazwy rozdziałów, pogrubione (w razie potrzeby ponumerowane);
- **Zakończenie** – tekst wyjustowany;
- **Bibliografia** – tekst wyrównany do lewej, wysunięcie 0,7 cm. Bibliografia powinna obejmować całość literatury uwzględnionej w przypisach i być zamieszczona na końcu artykułu. Bibliografia powinna być ułożona alfabetycznie według nazwisk autorów poszczególnych pozycji. Elementy zapisu należy oddzielić przecinkami. Każda pozycja powinna zawierać nazwisko i inicjał imienia autora, pełny tytuł dzieła, ewentualnie – inicjał imienia i nazwisko redaktora pracy zbiorowej, miejsce i rok wydania; w przypadku pracy będącej częścią większej całości (pracy zbiorowej) – również tytuł dzieła, z którego pochodzi; w przypadku pracy będącej artykułem zamieszczonym w czasopiśmie – tytuł czasopisma w cudzysłowach, rok jego wydania i kolejny numer.

Cytaty w tekście powinny być w cudzysłowach.

3. Zasady sporządzania przypisów

Przypisy powinny być umieszczone u dołu strony i ponumerowane w sposób ciągły w całym artykule. Należy je zapisać czcionką Times New Roman 10 pkt., wyrównać do lewej, zastosować interlinię 1,0. Pozycje cytowane w artykule należy zapiać w przypisach według następującego wzoru:

- przypis prosty[1]
- przypis z artykułu w pracy zbiorowej pod redakcją[2]
- przypisy z czasopisma[3]
- łacińska nomenklatura powoływania się na tą samą, co wyżej pozycję[4]
- łacińska nomenklatura powoływania się na dzieło już wcześniej cytowane[5]
- dane ze stron internetowych[6]

1. A. Klementowska, *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)*, Wyd. PTP, IIBNP UZ, Zielona Góra 2014, s. 35.
2. E. Baron-Polańczyk, *Wspieranie nauczycieli w stosowaniu ICT wobec ich oczekiwań (raport z badań)*, [w:] B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka edukacyjna*, Wyd. PTP, IIBNP UZ, Zielona Góra 2013, s. 85.
3. B. Pietrulewicz, Profesjologia w kontekście nauk o pracy. Problemy teorii i praktyki, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 1, s. 13-16.
4. *Ibidem*, s. 66.
5. Z. Wołk, *op. cit*, s. 270.
6. *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, www.nauka.gov.pl [10.05.2014].
   lub:
   Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych,* http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425%20 [30.03.2014].
   lub:
   I. Greiner, *Priorytety poradnictwa zawodowego w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej*, http://www.koweziu.edu.pl/edukator/ [10.02.2011].

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/artykuł jest wstępnie oceniany (pod względem formalnym) przez Komitet Redakcyjny czasopisma (w razie uwag odesłany jest do autora w celu poprawy), następnie kierowany do Redaktora Tematycznego i Rady Naukowej czasopisma, która podejmuje decyzję dotyczącą przesłania tekstu do dwóch niezależnych recenzentów (w razie uwag Redakcja odsyła artykuł do ewentualnej poprawy). 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;
   - odsyłania do Autora artykułu nie spełniającego wskazanych przez Redakcję norm edytorskich;
   - nie dopuszczenia do druku artykułu w przypadku nie dostarczenia oświadczenia autora/współautorów.

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 dokumentuje wszelkie przejawy nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamania i naruszania zasad etyki obowiązujących w nauce.
4. Autor jest zobowiązany do złożenia deklaracji dotyczącej oryginalności i rzetelności publikacji naukowej.

Lista stałych recenzentów czasopisma
PROBLEMY PROFESJOLOGII

Recenzenci krajowi

1	Płk, 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.	Elżbieta Sałata	Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
8	Prof. dr hab.	Roman Uździcki	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie
9	Prof. dr hab.	Wojciech Walat	Uniwersytet Rzeszowski
10	Dr	Jan Janiga	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Żarach
11	Dr	Aleksandra Kulpa-Puczyńska	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
12	Dr	Jolanta Laskowska	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Recenzenci zagraniczni

1	Prof. PaedDr. CSc.	Milan Ďuriš,	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
2	Assoc. Prof. dr hab.	Dagmar Cagáňová	Techniczny Uniwersytet w Bratysławie (MTF Trnava)
3	Associate Professor	Per Arne Godejord	Nord-Trøndelag University College w Levanger (Norwegia)
4	PaedDr, PhD	Ľuboš 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

Prof. zw. dr hab. Ryszard Bera – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Mgr Bożena Bogucka – Uniwersytet Zielonogórski (doktorant)

Mgr Adam Gawroński – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Dr Joanna Konaszewska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Dr Daniel Kukla – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Dr Barbara Laskowska – Wyższa Szkoła Techniczno-Humanistyczna „Kadry dla Europy" w Poznaniu

Mgr Natalia Anna Łozińska – Uniwersytet Warszawski

Dr Iwona Mandrzejewska-Smól – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Dorota Nawrat – Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Dr Włodzimierz Olszewski – Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach

Dr Robert Parol – Akademia Pomorska w Słupsku

Dr Marian Piekarski – Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki

Dr Lech Sałaciński – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

Prof. dr hab. Jolanta Wilsz – Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie

Mgr Aleksander Wróblewski – Uniwersytet Zielonogórski (doktorant)

Szanowni Państwo!

Po raz trzeci podejmujemy się przedsięwzięcia, które jest istotne dla rozwiązywania współczesnych problemów indywidualnych i społecznych. Chcemy zająć się procesami profesjonalizacji kadr pracowniczych i profesjonalnego funkcjonowania organizacji w złożonych współczesnych uwarunkowaniach.

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

Zapraszamy do uczestnictwa w Kongresie!

W załączeniu przedkładamy ramowe informacje o przebiegu Kongresu.

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI
POLSKIE TOWARZYSTWO PROFESJOLOGICZNE
POLSKIE TOWARZYSTWO ERGONOMICZNE
(ODDZIAŁ ZIELONA GÓRA)

III MIĘDZYNARODOWY KONGRES PROFESJOLOGICZNY

PROFESJOLOGIA I ERGONOMIA W KONTEKŚCIE NAUK O PRACY

PROFERG 2015

ZIELONA GÓRA
22-23 CZERWCA 2015

III MIĘDZYNARODOWY KONGRES PROFESJOLOGICZNY

PROFESJOLOGIA I ERGONOMIA W KONTEKŚCIE NAUK O PRACY

PROFERG 2015

Zielona Góra, 22-23 czerwca 2015

ORGANIZATORZY KONGRESU:

- Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy UZ
- Katedra Pedagogiki Społecznej UZ
- Polskie Towarzystwo Profesjologiczne
- Polskie Towarzystwo Ergonomiczne (Oddział Zielona Góra)

KOMITET NAUKOWY KONGRESU:

- prof. dr hab. inż. Stefan M. Kwiatkowski – Wiceprzewodniczący KNP PAN Przewodniczący Komitetu Naukowego
- prof. dr inż. Karol Balog
- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk
- prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki
- prof. dr hab. Włodzimierz Deluga
- prof. dr hab. Ryszard Gerlach
- prof. dr Anatolii Hrynenko
- prof. dr hab. Viktor Jakupec
- prof. dr hab. inż. Edward Kowal
- prof. dr hab. inż. Tomaš Kozik
- prof. dr hab. Bernd Meier
- prof. dr hab. inż. Justyna Patalas-Maliszewska
- prof. dr hab. Dieter Mette
- prof. dr hab. inż. Alena Očkajova
- prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz
- prof. dr hab. Grigorij Tereszczuk
- prof. dr hab. inż. Tadeusz Waściński
- prof. dr hab. Kazimierz Wenta
- prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski
- prof. dr hab. Zdzisław Wołk

KOMITET ORGANIZACYJNY:

- prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz – Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego
- prof. dr hab. inż. Edward Kowal – Wiceprzewodniczący d/s Organizacyjnych
- prof. dr hab. Zdzisław Wołk – Wiceprzewodniczący d/s Przebiegu Kongresu
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk
- dr Grzegorz Dudarski
- dr Marcin Garbat
- dr inż. Piotr Gawłowicz
- dr Aneta Klementowska
- dr Maria Agnieszka Paszkowicz
- dr inż. Marek Rybakowski
- dr inż. Anna Saniuk
- mgr inż. Patryk Krupa
- mgr Marek Myśliwiec

Instytucje, organizacje i osoby wspierające Kongres organizacyjnie i programowo:

- Państwowa Inspekcja Pracy – Okręgowy Inspektorat Pracy w Zielonej Górze
- Wojewódzki Ośrodek Medycyny Pracy w Zielonej Górze
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Służb BHP (Oddział Zielona Góra)
- dr Elżbieta Lipowicz
- dr inż. Josef Martinka
- dr Adam Muszyński
- dr Jan Stebila
- dr Anna Ziętek
- dr Magdalena Zdaniewicz

CELE – ZADANIA – OBSZARY PROBLEMOWE KONGRESU

I. Cele i zadania Kongresu

1. Analiza zagadnień teoretycznych nauk o pracy w zakresie problemów profesjologicznych i ergonomicznych
2. Analiza zmieniających się potrzeb gospodarki w zakresie kadr pracowniczych
3. Określenie możliwości ergonomicznego doskonalenia środowiska pracy i pracowników
4. Analiza organizacji w zakresie możliwości kształtowania potencjału zawodowego pracowników
5. Określenie możliwości zdynamizowania i urealnienia rynku pracy i organizacji (zakładu pracy)

II. Obszary problemowe Kongresu

1. Nauki o pracy wobec potrzeb kształtowania aktywności pracowniczej i organizacji
2. Gospodarka i jej wymogi wobec kapitału intelektualnego i społecznego
3. Przygotowanie kadr dla rozwijającej się gospodarki
4. Ergonomiczne kształtowanie środowiska pracy
5. Zintegrowane bezpieczeństwo środowiska
6. Rozwój zawodowy pracowników oraz ich dążenie do kariery
7. Wspomaganie procesu rozwoju potencjału zawodowego pracowników
8. Rynek pracy i zatrudnienia wobec wyzwań społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych

III. Języki Kongresu

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

RAMOWY PROGRAM
III MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU PROFESJOLOGICZNEGO
PROFESJOLOGIA I ERGONOMIA W KONTEKŚCIE NAUK O PRACY
PROFERG 2015
Zielona Góra, 22-23 czerwca 2015

Dzień I – 22 czerwca, poniedziałek

Godz. 9.00-11.00	**Sesja Inauguracyjna: PROBLEMY PRACY I EDUKACJI – WYZWANIA** I. Wystąpienia okolicznościowe II. Wystąpienia wprowadzające
Godz. 11.00-11.30	Przerwa kawowa
Godz. 11.30-14.00	**Panel: CZŁOWIEK W ORGANIZACJI** Aspekty: pedagogiczne, profesjologiczne, prakseologiczne, prawne, ergonomiczne, ekonomiczne, socjologiczne, psychologiczne. **DYSKUSJA**
Godz. 14.00-15.30	Przerwa obiadowa
Godz. 15.30-18.00	**Sesje problemowe: TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE DOŚWIADCZENIA W KSZTAŁTOWANIU AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ PRACOWNIKÓW** ZESPOŁY: 1. Teoretyczne problemy nauk o pracy 2. Przygotowanie zawodowe pracowników 3. Ergonomia w środowisku pracy 4. Osoby z niepełnosprawnościami – problemy pracy i edukacji 5. Profesjologiczne problemy organizacji 6.Technologie informacyjne w rozwoju ogólnym i zawodowym 7. Bezpieczeństwo środowiskowe 8. Rynek pracy i zatrudnienia
Godz. 18.00-19.30	Zwiedzanie miasta, wyjazd do winnicy (fakultatywnie)
Godz. 20.00	Uroczysta kolacja

Dzień II – 23 czerwca, wtorek

Godz. 9.00-10.00	**Sesja plenarna: PROBLEMY PRACY I EDUKACJI – WYZWANIA: KONTYNUACJA**
Godz. 10.00-10.30	Przerwa kawowa
Godz. 10.30-13.30	**Debata: W POSZUKIWANIU SPÓJNOŚCI. TEORIA – PRAKTYKA. EDUKACJA – PRACA – WARUNKI PRACY – ROZWÓJ ZAWODOWY, KARIERA ZAWODOWA PRACOWNIKÓW** Wystąpienia wprowadzające przedstawicieli obszarów problemowych: 1. Nauki o pracy w perspektywie aktywności zawodowej człowieka 2. Możliwości rozwoju organizacji we współczesnych uwarunkowaniach gospodarczych. Propozycje i wzajemne oczekiwania 3. Proces przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników 4. Społeczne i regionalne uwarunkowania rozwoju organizacji 5. Profesjologiczne problemy organizacji 6. Ergonomia i środowisko pracy 7. Bezpieczeństwo zintegrowane 8. Rynek pracy i zatrudnienia w wymiarze globalnym i lokalnym WYSTĄPIENIA W DYSKUSJI
Godz. 13.30-14.00	Przerwa kawowa
Godz. 14.00-14.30	**Sesja zamykająca** 1. Podsumowanie obrad 2. Problemy i przedsięwzięcia w dalszej pracy badawczej i rozwojowej 3. Podsumowanie Kongresu
Godz. 14.30-15.30	**ZJAZD POLSKIEGO TOWARZYSTWA PROFESJOLOGICZNEGO**
Godz. 15.30-16.30	Przerwa obiadowa
Godz. 16.30	Wyjazd uczestników

INFORMACJE ORGANIZACYJNE

1. Prace zgłoszone do druku powinny być napisane w języku Kongresu PROFERG ze streszczeniem w języku angielskim.

2. Karta zgłoszenia wraz z zasadami formatowania tekstu znajduje się na stronie internetowej: **www.proferg.iibnp.uz.zgora.pl.**

3. Prosimy o przesłanie wypełnionej karty zgłoszenia na adres e-mail: **proferg@iibnp.uz.zgora.pl** w terminie do **30 kwietnia 2015 roku**.

4. Miejscem obrad będą obiekty Uniwersytetu Zielonogórskiego przy ul. Podgórnej 50 oraz ul. Z. Szafrana 4 w Zielonej Górze.

5. Szczegółowe informacje dotyczące Kongresu i publikacji zostaną podane w drugim komunikacie po otrzymaniu zgłoszeń.

6. **Organizator Kongresu nie zapewnia noclegów.**

7. Opłaty kongresowe:
   - Udział w Kongresie, w uroczystej kolacji wraz z opublikowaniem prezentowanych wystąpień wynosi **420 zł** (opłata dla osób towarzyszących wynosi **220 zł**).
   - Opublikowanie referatu bez uczestnictwa w Kongresie wynosi **200 zł.**

8. Zapotrzebowanie na fakturę prosimy podać bezpośrednio na formularzu zgłoszeniowym. **Należy podać nazwę nabywcy lub imię i nazwisko, adres oraz NIP nabywcy.**

9. Termin wniesienia opłaty: **30 maja 2015 roku.**

10. Opłatę prosimy wpłacać na konto:
    Uniwersytet Zielonogórski
    NIP 973-07-13-421
    BZWBK S.A. O/Zielona Góra
    42 1500 1810 1218 1004 4483 0000
    z dopiskiem: **Kongres PROFERG 2015**
    Uwaga: w przypadku uczestników z zagranicy przy wpłatach z tytułu uczestnictwa w konferencji należy podać konto z dopiskiem **SWIFT CODE – WBKPPLPP**

11. Adres do korespondencji:
    Uniwersytet Zielonogórski
    Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
    ul. Z. Szafrana 4
    65-516 Zielona Góra

12. Kontakt z sekretariatem Kongresu: mgr Justyna Weltrowska, tel. 68-328-47-46; e-mail: sekretariat@iibnp.uz.zgora.pl.

FORMULARZ ZGŁOSZENIOWY
III MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU PROFESJOLOGICZNEGO
PROFESJOLOGIA I ERGONOMIA W KONTEKŚCIE NAUK O PRACY
PROFERG 2015
Zielona Góra, 22-23 czerwca 2015

Tytuł/stopień naukowy, zawodowy:	
Nazwisko i imię:	
Instytucja:	
Zapotrzebowanie na fakturę (niepotrzebne wymazać lub wykreślić):	a) tak, b) nie
Dane do faktury (nazwa podmiotu, adres, NIP):	
Adres do korespondencji (jeśli jest inny niż do faktury):	
Numer telefonu kontaktowego:	
E-mail:	
Forma udziału (niepotrzebne wykreślić lub usunąć):	a) udział z referatem, b) udział bez referatu, c) komunikat, d) poster
Tytuł referatu, komunikatu, doniesienia z badań:	
Streszczenie (do 250 słów):	

Zgłoszenie uczestnictwa prosimy przysłać do **30 kwietnia 2015 roku:**

a) pocztą elektroniczną na adres e-mail: **proferg@iibnp.uz.zgora.pl**, w tytule korespondencji podając: **PROFERG**,
b) lub na adres:

Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
ul. Z. Szafrana 4
65-516 Zielona Góra
z dopiskiem: **PROFERG**.